

**МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
МІЖНАРОДНИЙ ЕКОНОМІКО-ГУМАНІТАРНИЙ УНІВЕРСИТЕТ
ІМЕНІ АКАДЕМІКА СТЕПАНА ДЕМ'ЯНЧУКА**

***ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНІ ОСНОВИ
ГУМАНІЗАЦІЇ НАВЧАЛЬНО-ВИХОВНОГО
ПРОЦЕСУ В ШКОЛІ ТА ВНЗ***

Збірник наукових праць

ВИПУСК 2 (12)

***Присвячено 10-річчю Інституту педагогічної освіти
Міжнародного економіко-гуманітарного університету
імені академіка Степана Дем'янчука***

Рівне–2014

УДК 371: 378: 614: 796
ББК 88.3
П-86

Психолого-педагогічні основи гуманізації навчально-виховного процесу в школі та ВНЗ: збірник наукових праць. – № 2 (12). – Рівне : РВЦ МEGУ ім. акад. С. Дем'янчука, 2014. – 345 с.

Згідно наказу МОН України № 793 від 04.07.2014 р. збірник включений до Переліку наукових фахових видань України (галузі науки – педагогічні)

ISBN 978-966-7359-77-5

У збірнику подано наукові статті викладачів Міжнародного економіко-гуманітарного університету імені академіка Степана Дем'янчука, інших ВНЗ та установ з питань дослідження ролі та місця системи педагогічної освіти, фізичного виховання, спорту та здорового способу життя у підготовці молодого покоління та формуванні громадянських цінностей як основи демократичного суспільства.

*Рекомендовано до друку Вченою радою
Міжнародного економіко-гуманітарного університету
імені академіка Степана Дем'янчука
(Протокол № 4 від 2 грудня 2014 р.)*

Редакційна колегія:

Дем'янчук А. С. – д.пед.н., професор, академік АВШ України, голова редколегії;
Борейко В. І. – д.е.н., доцент, заступник голови редколегії; **Вачевський М. В.** – д.пед.н., професор; **Власюк А. П.** – д.т.н., професор; **Джунь Й. В.** – д.ф.-м.н., професор; **Дутчак М. В.** – д.фіз.вих., професор; **Єрмаков С. С.** – д.пед.н., професор; **Мадзігон В. М.** – д.пед.н., професор, академік НАПН України, заслужений діяч науки і техніки України; **Малафійк І. В.** – д.пед.н., професор; **Мицкан Б. М.** – д.б.н., професор; **Павелків Р. В.** – д.психол.н., професор, академік АВШ України, заслужений працівник освіти України; **Поташнюк І. В.** – д.пед.н., доцент; **Пристапа Є. Н.** – д.пед.н., професор, заслужений діяч науки і техніки України; **Цьось А. В.** – д.фіз.вих., професор; **Шаповал Ю. Г.** – д.філол.н., професор; **Шкляр В. І.** – д.філол.н., професор; **Шкробтій Ю. М.** – д.фіз.вих., професор, заслужений працівник народної освіти України; **Завацька Л. А.** – к.пед.н., доцент; **Коробович Л. П.** – к.пед.н., доцент; **Мельничук Л. Б.** – к.пед.н., доцент; **Пагула Т. І.** – к.пед.н., доцент; **Міськова Н. М.** – к.пед.н., доцент, відповідальний секретар редколегії; **Романова В. І.** – к.фіз.вих., доцент, відповідальний секретар редколегії.

Рецензенти:

Петренко О. Б., д.пед.н., професор, Рівненський державний гуманітарний університет;
Полатайко Ю. О., д.б.н., професор, Прикарпатський національний університет імені Василя Стефаника, м. Івано-Франківськ.

ISBN 978-966-7359-77-5

© Міжнародний економіко-гуманітарний університет ім. акад. С. Дем'янчука, 2014

ЗМІСТ

РОЗДІЛ 1. ГУМАНІЗАЦІЯ НАВЧАЛЬНО-ВИХОВНОГО ПРОЦЕСУ В ШКОЛІ ТА ВНЗ.....	6
Абрамович Т. В. Особливості професійної компетентності соціального педагога.....	6
Баліка Л. М. Нормативно-правове регулювання діяльності шкільних бібліотек (1962-1991 рр.).....	13
Борейко А. В. Роль закладів культури в патріотичному вихованні громадян України.....	19
Борейко В. І. Протиукраїнська етнічна політика Росії та Радянського Союзу в Україні.....	25
Генсіцька-Антонюк Н. О. Основні аспекти теорії підручника та підходи до розробки дидактичних засад його створення.....	32
Гринюк Т. Ю. Розвиток творчих здібностей у процесі трудового навчання молодших школярів.....	39
Груба Т. Л. Жанр есе у лінгводидактичному вимірі.....	45
Завальнюк А. Р. Розвиток конфесійної жіночої освіти у Німеччині (70-і рр. XIX – поч. XX ст.).....	52
Калько А. Д. Пропозиції і доповнення до спеціальної гірничої термінології, яка використовується при викладанні географічних дисциплін.....	62
Красовська О. О. Сучасні наукові здобутки у галузі теорії та методики мистецької освіти.....	68
Красовська О. О., Миронюк А. Впровадження технологій особистісно орієнтованого підходу до професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи у галузі мистецької освіти.....	77
Красовська О. О., Пивоварчук Л. Підготовка майбутніх учителів початкової школи до громадянського виховання молодших школярів.....	86
Кукалець М. В., Кукалець М. М., Бабейчик А. А. Підготовка спеціалістів з початкової освіти до формування природознавчої компетентності учнів початкових класів засобами самостійних спостережень.....	95
Лотюк Ю. Г., Антоневич Ю. А., Антоневич О. Й. Формування професійних компетентностей на заняттях з математики та інформатики засобами інформаційно-комунікативних технологій у ВНЗ I-II рівнів акредитації економічних спеціальностей.....	102
Лотюк Ю. Г., Мосійчук Р. С. Тестовий контроль знань студентів лісогосподарського профілю в умовах застосування нових інформаційних технологій навчання.....	110

Марчук О. О. Просвітницька діяльність «Союзу українок» на Волині на початку ХХ століття.....	117
Мельничук Л. Б., Гринкевич І. В. Особливості організації самостійної роботи студентів.....	125
Мельничук Л. Б., Саприкіна О. П. Теоретичні аспекти підготовки вчителя до організації навчально-виховного процесу з обдарованими учнями.....	131
Мельничук Л. Б., Трофимчук В. М. Формування професійної культури майбутніх учителів початкової школи.....	138
Михальчук Н. О., Івашкевич Е. З. Рольові методи корекції підліткових страхів психологом.....	146
Міськова Н. М., Жакун В. В. Оптимізація підготовки майбутніх учителів початкових класів до впровадження компетентнісного підходу на уроках математики.....	156
Остаповець П. П. Розробка та впровадження інноваційних програмних засобів для автоматизації процесів обслуговування клієнтів у фінансових установах.....	162
Пагута Т. І., Білас Д. В. Підготовка майбутнього вчителя до впровадження дидактичних технологій у початковій школі.....	168
Пагута Т. І., Шкуринська Л. В. Організаційно-педагогічні умови вдосконалення підготовки майбутніх педагогів до інноваційної діяльності.....	175
Петрук А. П., Петрук О. М. Василь Сухомлинський про важливість освоєння вчителями «Науки людяності».....	182
Попова Д. А. Педагогічні аспекти формування полікультурної компетентності як складової професійної підготовки майбутніх фахівців з туризму.....	189
Сидорчук Н. Л. Основи формування рефлексивних умінь у майбутніх фахівців вищих технічних навчальних закладів.....	199
Скребкова М. А. Методика організації роботи з домашнього читання на уроках англійської мови у загальноосвітній школі.....	205
Сойко І. М. Особливості формування професійної компетентності майбутнього вчителя початкових класів.....	215
Сойчук Р. Л. Розвиток ідеї національного самоствердження особистості у наукових дослідженнях.....	221
Ставицький О. О. Психологія проявів комплексу гандикапу.....	231
Стельмашук Ж. Г. Виховання дисциплінованості учнів у чоловічих школах у 1943–1954 роках.....	238
Томашук О. Г., Дишко О. Л. Наукове обґрунтування моделі формування готовності бакалаврів з туризму до професійної взаємодії зі споживачами туристичних послуг.....	247

Фінчук Г. В. Історико-педагогічні умови виникнення та функціонування системи сімейного виховання в зарубіжжі.....	253
Хомік О. М. Практична готовність майбутніх економістів до прийняття управлінських рішень.....	261
Швачка Л. С. Структура професійної самоосвітньої компетентності майбутнього викладача вищої школи.....	267
Якименко С. І. Гуманізація професійної підготовки майбутніх вчителів початкових класів до формування духовних цінностей учнів.....	275
Яницька О. Ю. Актуальні проблеми формування авторитету викладача.....	281
Ясінський А. М., Ясінський М. М. Використання віртуальних образів у навчанні історії.....	288

РОЗДІЛ 2. РОЗВИТОК ФІЗИЧНОГО ВИХОВАННЯ І СПОРТУ ТА ПРОБЛЕМИ ЗДОРОВ'Я ЛЮДИНИ.....

Жовнір І. І. Фізична реабілітація м'язової спастичності у хворих, які перенесли інсульт.....	298
Корнійчук Я. А., Дікіджі К. Ю. Застосування педагогічних інновацій на уроках фізичної культури.....	304
Леськів–Бондарчук Г. Особливості підготовки майбутніх фахівців галузі фізичного виховання до спортивно-оздоровчої роботи.....	310
Мурадова Х. С. Корекція зору при міопії за допомогою засобів фізичної реабілітації.....	316
Романова В. І., Черніхівський А. В. Попередження інфекційних захворювань дітей у процесі навчально-виховної роботи у школі.....	322
Сотник Ж. Г., Романчук М. П. Підготовка майбутніх вчителів фізкультури до здійснення олімпійської освіти.....	329
Таргоній П. М., Остапчук Н. Б. Фізична реабілітація хворих при локалізованому парандотиті за допомогою фітотерапевтичних і апітерапевтичних засобів.....	335
Федорович О. В. Формування здорового способу життя.....	341

РОЗДІЛ 1

ГУМАНІЗАЦІЯ НАВЧАЛЬНО-ВИХОВНОГО ПРОЦЕСУ В ШКОЛІ ТА ВНЗ

УДК 372.12:370.13.42

Абрамович Т. В., методист кабінету-центру практичної психології і соціальної роботи (Рівненський обласний інститут післядипломної педагогічної освіти)

ОСОБЛИВОСТІ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ СОЦІАЛЬНОГО ПЕДАГОГА

***Анотація.** У статті досліджено питання статусу соціального педагога, його основних функціональних обов'язків, взаємодії з учасниками навчально-виховного процесу. Наведено характеристику складових структури професійної компетентності соціального педагога, напрями та види професійної діяльності в навчальному закладі. Розглянуто особистісні та спеціальні риси, які допомагають фахівцю якісно виконувати свої професійні обов'язки у навчальному закладі. Розкрито специфіку діяльності соціального педагога в ролі посередника.*

***Ключові слова:** професійна компетентність, соціальна педагогіка, функції, напрями, роль, посередник.*

***Аннотация.** В статье исследованы вопросы статуса социального педагога, его основных функциональных обязанностей, взаимодействия с участниками учебно-воспитательного процесса. Дана характеристика составляющих структуры профессиональной компетентности социального педагога, направлений и видов профессиональной деятельности в учебном заведении. Рассмотрены личностные и специальные черты, которые помогают специалисту качественно выполнять свои профессиональные обязанности в учебном заведении. Раскрыта специфика деятельности социального педагога в роли посредника.*

***Ключевые слова:** профессиональная компетентность, социальная педагогика, функции, направления, роль, посредник.*

***Annotation.** The article deals with the issue of social pedagogue's status, his main functional duties, interaction with the participants of the educational process. The social pedagogue professional competence structure components, the directions and modes of professional activity in the educational establishment are characterized as well. Personal and special traits which help the specialist to perform the duties in the educational establishment in a*

qualitative way are considered. The activity specificity of the social pedagogue as a mediator is described.

Keywords: *professional competence, social pedagogic, functions, directions, role, mediator.*

Посада соціального педагога в навчальних закладах введена ще в 1990 році спеціальним рішенням колегії Держосвіти СРСР «Про введення інституту соціальних педагогів», проте кваліфікаційні характеристики соціального педагога були затверджені Кабінетом Міністрів України лише в 1994 році. На сьогодні, статус соціального педагога як педагогічного працівника гарантує ст. 22 Закону України «Про освіту» (1996 р.).

Донедавна в загальноосвітніх навчальних закладах функції соціального педагога певною мірою виконували класні керівники, вихователі груп продовженого дня, організатори дитячих колективів, тренери та керівники гуртків, заступники директорів із навчально-виховної та виховної роботи. У зв'язку з цим, соціальні педагоги відчують нагальну потребу в окресленні своїх функцій та змісту роботи, у навчально-методичному забезпеченні своєї діяльності в закладі освіти.

Розкриттю суті соціально-педагогічної діяльності, основних напрямів, змісту, форм і методів її здійснення присвячено праці О. Безпалько, В. Бочарової, І. Зверєвої, А. Капської, І. Козубовської, В. Поліщук та інших дослідників.

Науковці О. Крокінська, Л. Нагавкіна та ін. визначають предметом діяльності соціального педагога двохсторонній процес: процес становлення дитини як суб'єкта соціального життя й процес створення педагогічно доцільного середовища, при цьому «об'єкт його уваги – завжди конкретна складна життєва ситуація, а мета – створення умов для успішного розвитку даного двохстороннього процесу» [1, с. 134].

На думку М. Галагузової, «соціально-педагогічна діяльність – це різновид професійної діяльності, спрямованої на надання допомоги дитині в процесі її соціалізації, освоєння нею соціокультурного досвіду й створення умов для її самореалізації в суспільстві» [2, с. 107]. Сутність соціально-педагогічної діяльності полягає в способі гармонізації відносин людини, групи й середовища на основі задоволення потреби в соціокультурній адаптації й самореалізації, що здійснюється на основі розвитку особистості, з одного боку, і педагогічного середовища – з іншого. «Діяльність соціального педагога спрямована на створення сприятливих умов соціалізації, всебічного розвитку, задоволення її культурних і духовних потреб чи відновлення соціально схвалених способів життєдіяльності людини», – вважає О. Безпалько [3, с. 13].

Зарубіжні дослідники К. Магер, Х. Міскес, Ф. Прюс зазначають, що соціально-педагогічна діяльність за сучасних умов, крім виховних завдань,

виконує важливі суспільні функції – сприяє попередженню неблагополуччя і в значній мірі стабілізує суспільство. Вона є важливою складовою частиною соціальної «політики сучасних держав, спрямованої на створення умов для повноцінного розвитку людини, і відрізняється своєрідністю національних традицій, економічних і соціальних умов» [4, с. 17].

На думку Ю. Галагузової, діяльність соціального педагога завжди є адресна, спрямована на конкретну дитину й розв'язання її індивідуальних проблем, що виникають у процесі соціалізації, інтеграції в суспільство, за допомогою вивчення особистості дитини й оточуючого її середовища, складання індивідуальної програми допомоги дитині, тому вона локальна, обмежена тим тимчасовим проміжком, протягом якого вирішується проблема дитини [4, с. 74].

Метою нашої статті визначено дослідження професійних компетентцій соціального педагога, необхідних для роботи в загальноосвітньому навчальному закладі.

Відповідно до визначеної мети в статті вирішуються такі завдання:

- дослідження основних компонентів професійної компетентності соціального педагога;
- проведення аналізу ролей та видів професійної діяльності соціального педагога;
- розкриття основних напрямів діяльності соціального педагога в навчальному закладі.

Соціально-педагогічна робота є багатогранною і відповідальною. Тому професійна підготовка соціального педагога має базуватися на науково-обґрунтованих знаннях, які охоплюють особистість дитини, її фізичний, духовний і соціальний розвиток, адекватну поведінку і відхилення від такої; об'єднання й групи людей (сім'я, мала група, шкільний колектив, колектив однолітків та ін.); відомості про систему установ, які надають допомогу дітям та молоді; основні теорії, методики та окремі технології роботи з різними категоріями клієнтів у різних умовах; соціально-правові й соціально-економічні засади діяльності соціального педагога, а також, методи управління і планування професійної та науково-дослідної діяльності в соціально-педагогічній сфері.

У цілому діяльність соціального педагога спрямована на створення умов соціально-педагогічного комфорту й безпеки дітей і молоді: у своїй роботі він враховує соціальні, правові, психологічні, медичні, педагогічні механізми запобігання негативним явищам у сім'ї, школі, мікрорайоні.

В. Краєвський, І. Лернер, А. Хугорський запропонували розглядати професійну компетентність соціального педагога як «єдність трьох складових: когнітивної (наявність системи педагогічних і спеціальних предметних знань), операційно-технологічної (володіння методами, технологіями, способами педагогічної взаємодії, методами навчання

даного предмета), особистісної (етичні й соціальні позиції й установки, риси особистості спеціаліста» [5, с. 48].

А. Маркова виокремлює у структурі професійної компетентності соціального педагога такі компоненти [6, с. 27]: *спеціальний* – володіння власне професійною діяльністю на досить високому рівні, здатність проектувати свій подальший професійний розвиток; *соціальний* – володіння спільною (груповою, кооперативною) професійною діяльністю, співробітництвом, а також прийнятими в даній професії прийомами професійного спілкування, соціальна відповідальність за результати своєї професійної праці; *особистісний* – володіння прийомами особистісного самовираження та саморозвитку, засобами протистояння професійним деформаціям особистості; *індивідуальний* – володіння прийомами самореалізації і розвитку індивідуальності у межах професії, готовність до професійного зростання, вміння раціонально організувати свою працю без перевантажень.

На відміну від діяльності вчителя, який працює у навчальному закладі, діяльність соціального педагога має свої особливості. У його діяльності на першому місці не навчальна, не освітня роль, а функція соціальної допомоги та захисту. Соціальні педагоги мають сприяти розвитку, а точніше саморозвитку особистості, створенню умов найбільшого психологічного комфорту. Соціальний педагог завжди репрезентує інтереси свого клієнта, розгортає назустріч цим інтересам та потребам сукупний потенціал соціуму, інтегрує різні можливості та обґрунтовує їх доцільність на конкретному особистісному рівні.

Взаємини соціального педагога і клієнта, що базуються на співчутті й довірі, більше нагадують дружні стосунки. Дійсно, ці взаємини передбачають допомогу клієнтові з боку соціального педагога, а не навпаки. Впевненість клієнта у тому, що така допомога буде йому надана, є головним соціальним фактором, що впливає на ефективність соціальної діяльності.

На основі визначених складових виокремимо такі основні напрями професійної діяльності соціального педагога в загальноосвітньому закладі:

- вивчення соціально-психологічних особливостей особистості та соціально-педагогічного впливу мікросередовища на вихованців шляхом спостереження, бесід, тестування, аналізу документів, співпраця з сім'єю та громадою;

- соціально-психологічна допомога та підтримка особистості у кризових ситуаціях здійснюється шляхом з'ясування проблеми, обговорення шляхів її вирішення, розробки плану дій, допомоги в організації виходу з проблеми, координації зусиль найближчого оточення особистості, створення груп підтримки тощо;

- корекція стосунків, посередництво у творчому розвитку учня і групи можуть бути реалізовані при моделюванні ситуацій, які сприятимуть оволодінню дітьми новим досвідом, допомога у розблокуванні позитивних

емоцій, створення ситуації успіху, зміна уявлень учня про своє «Я», підтримка ініціатив окремої дитини чи групи, створення умов для творчості.

Відповідно до напрямів діяльності соціального педагога В. Шульга розрізняє такі основні види професійної діяльності [7]: правоохоронна (пропедевтика правопорушень, соціальна підтримка різних категорій населення, соціально-реабілітаційна діяльність); психологічна (консультативно-посередницька, охорона здоров'я і поширення знань про здоровий спосіб життя, медично-реабілітаційна допомога); культурно-дозвіллева (організація діяльності дітей, молоді, культурно-освітня робота за місцем проживання, організація фізкультурно-оздоровчого та культурного відпочинку).

Соціальний педагог виступає посередником між дітьми й дорослими, між сім'єю і державними службами, організаціями і установами, покликаними піклуватися про духовне, фізичне і психічне здоров'я населення. Він сприяє взаєморозумінню між окремими людьми та їх оточенням, впливає на взаємодії між організаціями та інститутами соціального виховання, і, головне, він має вплив на соціальну політику в конкретному районі і мікрорайоні.

Соціальний педагог виконує роль *адвоката*, захисника інтересів, прав дитини та її сім'ї. Він прагне соціальної справедливості, намагаючись допомогти людям реалізувати свої здібності, надати можливості використати свої ресурси всім членам суспільства; соціальний педагог є учасником спільної діяльності дітей і дорослих, і, водночас, організатором цієї діяльності. Його діяльність спрямована на те, щоб спонукати людину до дії, ініціативи, творчості; роль *помічника* своїх клієнтів у вирішенні їх проблем. Він насамперед допомагає людям розширити їх компетенцію і розвинути здатність самим вирішувати свої проблеми; роль *психотерапевта і наставника* сім'ї і дітей. Здійснюючи соціально-педагогічний патронаж, він супроводжує сім'ю, піклуючись про її здоров'я, непорушність етичних, загальнолюдських цінностей, забезпечуючи вихід із тимчасового кризового становища; роль *конфліктолога*, допомагаючи запобігти та вирішити конфліктні ситуації своїх клієнтів; роль *аніматора*, спонукуючи людину до дії, сприяючи відновленню взаємовигідної взаємодії між особистістю і суспільством; роль *експерта* у встановленні соціального діагнозу і визначенні методів компетентного втручання, соціальної роботи з конкретним клієнтом.

Професійна діяльність соціального педагога має ряд особливостей. Сутність її полягає в тому, що на відміну від учителя чи соціального працівника, соціальний педагог має справу у своїй професійній діяльності з дитиною та підлітком у процесі їхнього розвитку та соціального становлення.

Потреба в соціальному педагогові з'являється там і тоді, де сім'я, школа, громадськість не забезпечують необхідного розвитку, виховання й освіти дитини. До цієї категорії належать не лише ті суб'єкти з

інтелектуальними, педагогічними, психологічними, соціальними відхиленнями від норми, що з'явилися як результат дефіциту повноцінного виховання, а й значна кількість дітей із психофізичними вадами. Він допомагає дитині інтегруватися у суспільство, змінити ті обставини в житті, які характеризуються відсутністю чогось чи потребою в чомусь.

Соціальний педагог реалізує комплекс заходів для виховання, освіти, розвитку й соціального захисту особистості в навчальному закладі і за місцем проживання, також вивчає психолого-медико-педагогічні особливості особистості та її мікросередовища, умови життя; виявляє інтереси і потреби, труднощі й проблеми, конфліктні ситуації, відхилення в поведінці учнів і своєчасно подає їм соціальну допомогу й підтримку. Окрім того, він визначає завдання, форми, методи соціально-педагогічної роботи, способи вирішення особистих і соціальних проблем, вживає заходи щодо соціального захисту й соціальної реабілітації дітей і молоді.

Спеціаліст, підготовлений до професійної діяльності соціального педагога, виступає посередником між освітніми установами, трудовими колективами, сім'єю, громадськістю, організовує їх взаємодію, об'єднує зусилля з метою створення у соціальному середовищі умов для всебічного розвитку дітей, підлітків і молоді як особистостей. Він проводить соціально-педагогічну роботу для організації спілкування дітей, молоді, дорослих у об'єднаннях за інтересами у мікрорайоні, у сімейно-сусідських спільнотах; сприяє участі вихованців у науковій, технічній, художній творчості, спортивній, суспільно-корисній діяльності, виявленню талантів, здібностей, дбає про професійне самовизначення та соціальну адаптацію молоді; залучає до культурно-освітньої, профілактично-виховної, спортивно-оздоровчої, творчої роботи установи, громадські організації, творчі спілки та окремих громадян; впливає на розв'язання особистісних, міжособистісних, внутрішньо-сімейних конфліктів, надає необхідну консультативну, психолого-педагогічну допомогу дитячим, молодіжним об'єднанням, групам соціального ризику, дітям, підліткам, які потребують опіки; виховує повагу до батьків, жінок, літніх людей, до культурно-національних, духовних, історичних цінностей України, дбайливе ставлення до навколишнього середовища. Він готує дітей, підлітків до свідомого життя в дусі взаєморозуміння, миру, злагоди між націями, етнічними та релігійними групами; дотримується педагогічної етики, поважає гідність дитини, захищає її від будь-яких форм фізичного та психічного насильства, запобігає вживанню алкоголю, наркотиків, іншим шкідливим звичкам, пропагує здоровий спосіб життя.

Від традиційних сфер діяльності, які пов'язані з аналізом та вирішенням проблем людей (психологія, соціологія, педагогіка тощо), соціально-педагогічна робота відрізняється перш за все своїм інтегральним

характером. Соціальний педагог сприймає учня як цілісну особистість, що дозволяє вчасно прийти йому на допомогу.

Отже, із проведеного дослідження, можна зробити висновок, що формування соціального педагога як фахівця – процес безперервний. Специфіка функцій соціального педагога потребує безперервного самовдосконалення, широкої поінформованості, обізнаності, ерудиції, глибоких спеціальних знань. Соціальний педагог має бути цікавим для оточення. Він сприяє активізації соціально-культурних та соціально-педагогічних функцій суспільства, сім'ї, кожної конкретної особистості.

Соціальний педагог як захисник інтересів дітей покликаний формувати змістову сторону гуманних взаємин (визнання інтересів і потреб іншого, надання своєчасної допомоги, виявляти емпатію та любов до ближнього).

Місія соціального педагога – бути гарантом прав й інтересів дітей, створювати комфортні умови для їхнього життя, допомагати освітнім установам в умовах наявної соціально-політичної ситуації в Україні, забезпечувати належний рівень формування в учнів комплексу соціальних компетенцій, необхідних для самопізнання, формувати у школярів правову соціальну поведінку, навчати оптимально вибудовувати свої стосунки з оточенням.

1. Нагавкина Л. Социальный педагог: введение в должность : Сб. материалов / Л. Нагавкина, О. Крокинская, С. Косабущкая. – СПб. : КАРО, 2000. – 272 с.
2. Социальная педагогика : Курс лекций / Под общ. ред. М. Галагузовой. – М. : Гум. изд. центр ВЛАДОС, 2000. – 416 с.
3. Безпалько О. Соціальна педагогіка в схемах і таблицях: Навчальний посібник / О. Безпалько – К. : Логос, 2003. – 134 с.
4. Галагузова Ю. Теория и практика системной профессиональной подготовки социальных педагогов : Дисс. ... д-ра пед. Наук : 13.00.08. – «теория и методика профессионального образования» / Ю. Галагузова. – М. : 2001. – 373 с.
5. Нові технології навчання: наук.-метод. зб. / Інститут інноваційних технологій і змісту освіти МОН України. – К., 2010. – Вип. 63. – 164 с.
6. Маркова А. Психология профессионализма / А. Маркова. – М. : Международный гуманитарный фонд «Знание», 1996. – 312 с.
7. Шульга В. Соціальний педагог у загальноосвітньому навчальному закладі: Методичні рекомендації / В. Шульга – К. : Ніка-Центр, 2004. – 124 с.

Рецензент: д.пед.н., професор І. В. Поташнюк.

Баліка Л. М., здобувач кафедри теорії і методики виховання
(Рівненський державний гуманітарний університет, м. Рівне)

НОРМАТИВНО-ПРАВОВЕ РЕГУЛЮВАННЯ ДІЯЛЬНОСТІ ШКІЛЬНИХ БІБЛІОТЕК (1962-1991 рр.)

***Анотація.** У статті досліджено нормативно-правові документи, які регулювали діяльність шкільних бібліотек у 1962-1991 роках. Розкрито основні вимоги Закону «Про зміцнення зв'язку школи з життям», який знаменував собою новий етап розвитку народної освіти та навчання, зокрема діяльності шкільних бібліотек. Відображено вплив політики тогочасного уряду на навчально-виховний процес у школах. Обґрунтовано, що більшість шкільних бібліотек стали центром пропаганди серед учнів найважливіших документів комуністичної партії, радянського уряду, науково-популярної літератури.*

***Ключові слова:** школа, шкільна бібліотека, нормативно-правові документи, закони.*

***Аннотация.** В статье исследованы нормативно-правовые документы, которые регулировали деятельность школьных библиотек в 1962-1991 годах. Раскрыты основные требования Закона «Об укреплении связи школы с жизнью», который знаменовал собой новый этап развития народного образования и обучения, в частности деятельности школьных библиотек. Отражено влияние политики советского правительства на учебно-воспитательный процесс школы. Обосновано, что большинство школьных библиотек стали центром пропаганды среди учащихся важнейших документов коммунистической партии, советского правительства, научно-популярной литературы.*

***Ключевые слова:** школа, школьная библиотека, нормативно-правовые документы, законы.*

***Annotation.** In the article the legal documents considering activity of school libraries in 1962-1991 are investigated. The attention is accented on the role of the Law «On strengthening the link of school with the life», which marked a new stage in the development of public education and studying, particular the activity of school libraries. The government policy's influence on the educational process in schools is lighted. It is indicated that most school libraries became the centres of propaganda among the pupils the most important documents of the Communist Party of the Soviet government, scientific and popular literature.*

***Keywords:** school, school library, legal documents, laws.*

Шкільні бібліотеки як соціально-культурне явище є важливою, але маловивченою частиною історичної науки. Майже не дослідженими залишається мережа та книжкові фонди шкільних бібліотек України. Водночас вивчення історії української шкільної бібліотеки та її нормативно-правової документації має велике значення для подальшого розвитку й удосконалення діяльності бібліотек на сучасному етапі та дає змогу узагальнити історичний досвід.

Окремі питання з історії бібліотек досліджували такі українські й російські вчені: Д. Балика, Є. Мединський, І. Огієнко, К. Рубинський, С. Русова, С. Сірополко, М. Тулупов, М. Чехов, П. Шестаков. У наукових дослідженнях істориків педагогіки Л. Березівської, Р. Гавриш, А. Гуза, Л. Дровозюк, І. Кліцакова, Т. Коломієць, С. Коляденко, Т. Кравченко, І. Лопухівської, Л. Сігаєвої, Б. Ступарика, М. Ярмаченка наголошується на важливості книгозбірень у підвищенні кваліфікації педагогічних кадрів та забезпеченні їхніх фахових інформаційних потреб, висвітлюються окремі історичні аспекти діяльності бібліотек у контексті розвитку вітчизняної освіти.

Вітчизняні науковці, серед яких слід виділити Н. Ашаренкову, Н. Бачинську, Л. Гільманову, Т. Долбенко, Н. Дяченко, В. Загуменну, Т. Ківшар, В. Лутовінову, О. Матвійчук, В. Медведєву, В. Мозгову, Т. Новальську, Н. Новікову, О. Пилипенко, П. Рогову, М. Сенченко, М. Слободяник, Г. Швецова-Водка, здійснили ґрунтовні дослідження з історії розвитку бібліотек, що становить значний інтерес у межах досліджуваного питання.

Проблемам розвитку й функціонування шкільних бібліотек присвячені роботи російських вчених Т. Жукової, Е. Зуєвої, О. Іванової, О. Ястребцевої та ін. Вивченню читання дітей і підлітків присвячені праці І. Тихомірової, В. Чудинової, Т. Полозової, Ю. Мелентьєвої та ін.

Метою нашої статті є дослідження особливості історичного процесу становлення та розвитку шкільних бібліотек України у 1962–1991 роках.

Важливою подією в розвитку вітчизняної шкільної освіти було прийняття в 1958 році Закону «Про зміцнення зв'язку школи з життям та подальшим розвитком навчання в СРСР», який знаменував собою новий етап розвитку радянської системи і суспільного виховання підростаючого покоління [1, с. 294]. Восьмирічна і середня школи стали основними типами шкіл у системі народної освіти, що покликало внести зміни в освітній процес, зокрема в діяльність шкільних бібліотек.

На допомогу шкільним бібліотекарям у придбанні літератури було спрямоване розпорядження Міністерства освіти УРСР від 1960 р. «Про схвалення ініціативи по створенню шкільних кооперативів «Юні друзі книги» при школі» [2, с. 12–14.]. Основним завданням шкільно-піонерського кооперативу була пропаганда і громадське розповсюдження літератури, підручників, творів образотворчого мистецтва і шкільно-письмового

приладдя серед учнів школи і трудящих. За продаж кооператив одержував комісійну винагороду, яку витрачали на комплектування шкільної бібліотеки.

У 1962 році було затверджене «Положення про шкільну бібліотеку». Відповідно до цього положення, основним завданням шкільної бібліотеки було всебічно сприяти процесу навчання й виховання учнів. Здійснюючи завдання комуністичного виховання, шкільна бібліотека допомагала учням в організації читання з метою успішного вивчення ними навчальних предметів; сприяла моральному, фізичному і естетичному вихованню, навичок самостійної роботи з книгою, інтересу до книги; залучала кожного школяра до систематичного читання; ознайомлювала учнів з основами бібліотечно-бібліографічної грамотності. Водночас підвищилися вимоги до бібліотекарів: ними могли призначатися особи, що мають бібліотечну, або педагогічну освіту і, як правило, досвід бібліотечної роботи. Керівники шкільних бібліотек були членами педагогічної ради школи, підпорядковувалися директорові школи і періодично звітували перед ним. Всі бібліотекарі повинні були систематично підвищувати свою кваліфікацію [3, с.2–3].

Для повного забезпечення в 1963/64 навчальному році всіх учнів підручниками необхідно було додатково до нових підручників, які випускалися видавництвом «Радянська школа» і «Учпедгізом», обміняти і закупити біля 17 млн. вживаних підручників [4, с. 15–16]. У зв'язку з цим було забезпечено збереження підручників, що продовжило термін використання їх на кілька років, тим більше, що значна кількість нових підручників були стабільними. Новими підручниками забезпечувалися контингент учнів лише перших класів. Міністерство освіти УРСР зобов'язало завідуючих відділами народної освіти та директорів (завідуючих) шкіл проводити широку роз'яснювальну роботу серед учнів та їх батьків щодо збереження і широкого використання підручників видання минулих років, зазначених у списку підручників, які рекомендувалися для використання в 1963/64 навчальному році.

У двох «Положеннях про шкільну бібліотеку», затверджених у 1962 і 1965 рр. [3; 5], наголошувалося, що шкільну бібліотеку слід створювати в кожній початковій, восьмирічній та середній школі, школі-інтернаті, спеціалізованій школі, де мала зберігатися й надаватися інформація як для учнівської молоді, так і для вчительства. Шкільній бібліотеці надавалося ізольоване приміщення відповідно до існуючих умов для збереження та видачі книг, а також окрема кімната для читальні.

Поліпшенню координації діяльності бібліотек значною мірою сприяла діяльність міжвідомчих бібліотечних рад при Міністерстві культури союзних республік колишнього СРСР. Так, Колегія Міністерства культури СРСР і ЦК ВЛКСМ прийняли постанову про проведення Всесоюзного огляду бібліотек з лютого 1966 р. до травня 1967 р. спільно з відомствами, що мають мережу бібліотек. В областях і районах республіки поширилися

різноманітні форми соціалістичного змагання шкіл за кращу підготовку шкільних бібліотек, навчальних кабінетів. Про роботу і наслідки перевірки шкільних бібліотек йшлося в листі заступника УРСР П. Миргородського. Було виявлено багато недоліків у роботі окремих шкіл Запорізької, Дніпропетровської, Одеської, Хмельницької, Чернігівської областей: шкільні бібліотеки недостатньо залучали учнів до читання літератури; незадовільно проводилася робота з перевірки книжкових фондів, директори шкіл не приділяли належної уваги їхньому комплектуванню. Значна частина шкільних бібліотек розміщувалася в поганих або зовсім не придатних до роботи приміщеннях, не вистачало обладнання та бібліотечної техніки [6, с. 293].

Заступник міністра освіти УРСР А. Корнійчук у наказі № 223 від 14 жовтня 1967 р. «Про підведення підсумків участі шкільних бібліотек республіки у Всесоюзному громадському огляді бібліотек» [7, с. 15–17] зазначив, що огляд пройшов організовано і сприяв поліпшенню роботи шкільних бібліотек. За час огляду поліпшилася робота з підвищення кваліфікації працівників шкільних бібліотек. Більшість шкільних бібліотек стали центром пропаганди серед учнів найважливіших документів Комуністичної партії Радянського уряду, науково-популярної літератури та матеріалів, присвячених 50-річчю Радянської влади. Шкільні бібліотекарі значно активізували роботу з виховання в учнів хороших читацьких смаків, всіляко сприяли кращому оволодінню учнями програмного матеріалу. Велася велика робота з доведення книги до кожного учня, з удосконалення форм і методів індивідуальної та масової роботи з школярами.

Важливим результатом роботи шкільних бібліотек було створення фондів шкільних підручників: збирання використаних (за згодою батьків), а також придбання за рахунок економії коштів державного бюджету.

В Українській РСР, починаючи з 70-х років ХХ ст., набула значного розвитку бібліотечна справа. Бібліотечна мережа відзначалася не тільки великою кількістю бібліотек, а й наявністю бібліотек різних типів.

У Постанові ЦК КПРС від 1974 року «Про підвищення ролі бібліотек у комуністичному вихованні трудящих і науково-технічному прогресі» наголошувалося на потребі приведення рівня роботи бібліотек і організації бібліотечної справи у відповідність із запитами суспільства, а також на повнішому використанні книжкових багатств для освіти й виховання молодого покоління та прискорення науково-технічного прогресу. Передбачалося здійснити принципові зміни в організації бібліотечної справи – централізацію мережі бібліотек, створення системи депозитарного зберігання книжкових фондів та організацію міжвідомчої комісії з координації керівництва бібліотеками [8, с. 300].

У наказах та розпорядженнях Міністерства освіти УРСР було зазначено, що шкільним бібліотекам слід систематично поповнювати свої бібліотечні фонди підручниками, словниками, методичною, довідковою літературою тощо.

Робота шкільних бібліотек організовувалася так, щоб надати максимальну практичну допомогу у вихованні в школярів принципів комуністичної моралі, прагнення до знань і суспільно-корисної праці. Впроваджувалися нові форми та методи роботи з дітьми.

Колегія Міністерства народної освіти УРСР прийняла рішення «Про впровадження бібліотечно-бібліографічних знань у школах і ПТУ республіки» [9, с. 9–15]. З 1989 року впроваджувався факультативний курс «Основи бібліотечно-бібліографічних знань і роботи з книгою» для учнів 7–9 класів.

У 80–х роках ХХ ст. поліпшилося комплектування бібліотек навчальних закладів методичною, науково-педагогічною та науково-технічною літературою, широко використовувалися періодичні видання «Юный техник», «Техника – молодежи», були придбані дидактичні матеріали, словники, довідники в потрібній кількості, впроваджувалася практика попередніх замовлень на художню літературу через систему облкниготоргів [10, с. 30].

Також приділялася увага питанню внутрішньої роботи шкільних бібліотек щодо списання шкільних підручників, планування та обліку роботи бібліотек загальноосвітніх закладів. Це було зазначено в Інструктивно-методичному листі та Інструкції Міністерства освіти УРСР [11; 12]. У 1984 р. розпочалася робота щодо реалізації реформи загальноосвітньої школи. Міністерство освіти УРСР розробило комплексні заходи для впровадження в життя основних напрямів реформи [13]. Проводилися масштабні заходи, зокрема Республіканський огляд робіт дитячих та шкільних бібліотек із пропаганди книги серед учнів, та заходи до відзначення 60-ї річниці утворення СРСР, Тижні дитячої та юнацької книги. Однак, зовсім не розглядалися проблеми шкільництва, проте урочисто звітувалися про кроки в реформуванні школи.

Таким чином, узагальнивши результати проведеного дослідження, можна зробити висновок, що прийняття законів, постанов та рішень «Про зміцнення зв'язку школи з життям», «Положеннях про шкільну бібліотеку», «Про підвищення ролі бібліотек у комуністичному вихованні трудящих і науково-технічному прогресі», «Про впровадження бібліотечно-бібліографічних знань у школах і ПТУ республіки» мало позитивний вплив на розвиток народної освіти та шкільної бібліотеки. Проте широко використовуючи різні форми й методи впливу на читачів, бібліотекарі впроваджували в життя завдання партії та уряду, активізуючи свою роботу з ідейно-політичного виховання підростаючого покоління через розгортання агітаційно-масової і пропагандистської роботи.

1. Любар О. О. та інш. Історія української педагогіки / за ред. М. Г. Стельмаховича. – К. : Ін-т змісту і методів навчання МО України, 1999. – 368 с. 2. Положення про шкільно-піонерський кооператив «Юні друзі книги» при школі : Затверджено Міністерством освіти УРСР № 3/31 від 1.03.1960 р. // Збірник наказів та інструкцій Міністерства освіти УРСР. – 1960. – № 7. – С. 12–14. 3. Положення про шкільну

бібліотеку : Затверджено Міністерством освіти УРСР // Збірник наказів та інструкцій Міністерства освіти Української РСР. – 1962. – № 21. – С. 2–3. **4.** Про обмін і закупівлю вживаних підручників // Збірник наказів та інструкцій Міністерства освіти УРСР. – 1963. – № 8. – С. 15–16. **5.** Положення про шкільну бібліотеку : Затверджено Міністерством освіти УРСР // Збірник наказів та інструкцій Міністерства освіти Української РСР. – 1965. – № 7. – С. 20–21. **6.** Доркєну Г. Державна політика з питань розвитку шкільних бібліотек за «збірником наказів та інструкцій Міністерства освіти УРСР» (1947–1969) / Г. Доркєну // Історія освітянських бібліотек : Науковий збірник / АПН України; ДНПБ України ім. В. О. Сухомлинського / Ред.-кол. : П. І. Рогова (гол.), К. Т. Селівєстрова (заст. гол.) та ін. К. : Вирій, 2006. – 404 с. **7.** Про підведення підсумків участі шкільних бібліотек республіки у Всесоюзному громадському огляді бібліотек // Збірник наказів та інструкцій Міністерства освіти Української РСР. – 1967. – № 24. – С. 15–17. **8.** Дорнегу Г. Державна політика з питань розвитку шкільних бібліотек (1970–1991) за «Збірником наказів та інструкцій Міністерства освіти УРСР» (1970–1988) та «Інформаційним збірником Міністерства народної освіти УРСР» (1989–1991) / Г. Доркєну // Історія освітянських бібліотек : Науковий збірник / АПН України; ДНПБ України ім. В. О. Сухомлинського / Ред.-кол. : П. І. Рогова (гол.), К. Т. Селівєстрова (заст. гол.) та ін. К. : Вирій, 2006. – 404 с. **9.** Про впровадження бібліотечно-бібліографічних знань в школах і ПТУ республіки: Рішення колегії М-ва нар. освіти УРСР № 6/48 від 26.07.1989 р. // Інформаційний збірник Міністерства народної освіти УРСР. – 1989. – № 22. – С. 9–15. **10.** Про забезпечення шкіл, ПТУ та інших навчальних закладів Української РСР підручниками і навчально-методичною літературою на 1989/90 навчальний рік : Наказ М-ва освіти УРСР №47 від 30.03.1989 р. // Інформативний збірник Міністерства освіти УРСР. – 1989. – №10. – С. 21–32. **11.** Планування та облік роботи загальноосвітньої школи : Інструктивно-методичний лист колегії Міністерства освіти УРСР // Збірник наказів та інструкцій Міністерства освіти УРСР. – 1982. – № 13–14. – С. 3–15. **12.** Про списання шкільних підручників : Інструкція Міністерства освіти УРСР № 1/1–23–319 від 5.07.1984 р. // Збірник наказів та інструкцій Міністерства освіти УРСР. – 1984. – № 18. – С. 10–11. **13.** Про заходи по виконанню Постанови ЦК Компартії України і Ради Міністрів УРСР № 281 від 10 липня 1984 р. «Про дальше вдосконалення загальної середньої освіти молоді і поліпшення умов роботи загальноосвітньої школи» : Рішення колегії Міністерства освіти УРСР від 8.08.1984 р. // Збірник наказів та інструкцій Міністерства освіти УРСР. – 1985. – №2. – С. 8–24.

Рецензент: д.пед.н., професор О. Б. Петренко.

Борейко А. В., викладач кафедри театральної режисури (Рівненський державний гуманітарний університет)

РОЛЬ ЗАКЛАДІВ КУЛЬТУРИ У ПАТРІОТИЧНОМУ ВИХОВАННІ ГРОМАДЯН УКРАЇНИ

***Анотація.** В статті досліджено роль вітчизняних закладів культури у вихованні українців. Показано, що після здобуття Україною незалежності змінилися репертуар її театрів, тематична спрямованість виставок музеїв і демонстрованих кінотеатрами фільмів та наповненість літературою бібліотек. Обґрунтовано, що нинішнє загострення внутриукраїнського конфлікту та неприкрита військова експансія Росії потребують від вітчизняних закладів культури поглиблення історичних досліджень та розширення патріотичної тематики у їхній діяльності.*

***Ключові слова:** заклади культури, історичні дослідження, репертуар театрів, музейна діяльність, патріотичне виховання.*

***Аннотация.** В статье исследована роль отечественных учреждений культуры в воспитании украинцев. Показано, что после получения Украиной независимости изменились репертуар ее театров, тематическая направленность выставок музеев и демонстрируемых кинотеатрами фильмов, наполненность литературой библиотек. Обосновано, что нынешнее обострение внутриукраинского конфликта и неприкрытая военная экспансия России требуют от отечественных учреждений культуры углубления исторических исследований и расширения патриотической тематики в их деятельности.*

***Ключевые слова:** учреждения культуры, исторические исследования, репертуар театров, музейная деятельность, патриотическое воспитание.*

***Annotation.** In the article the role of national cultural institutions in the education of Ukrainians is investigated. It is shown, that after Ukraine gained independence the repertoire of theaters, thematic focus of museum exhibitions, movies demonstrated in cinemas and the literature filling of libraries changed. It is proved that the current conflict in Ukraine and the military expansion of Russia require from national cultural institutions the deepening of historical researches and extension of patriotic themes in their work.*

***Keywords:** cultural institutions, historical research, repertory of theaters, museum activities, patriotic education.*

Українська державність має тривалу історію, витоки якої мають коріння у Київській Русі, Гетьманській державі Б. Хмельницького та Українській народній республіці. При цьому кращі сини і дочки українського народу впродовж багатьох століть вели тривалу боротьбу з окупантами за незалежність рідної землі. Однак, країни в склад яких входили тоді українські території (Річ Посполита, Російська та Австро-Угорська імперії, Польща і Радянський Союз) всіма доступними методами намагалися применшити значимість нашої історії та звияти наших героїв. Але ця історія збережена в пам'ятниках, поетичних творах, картинах та піснях.

Сьогодні, коли північний сусід окупував Крим та веде агресивну війну на українських територіях, важливо посилити патріотичне виховання громадян України, що можуть зробити заклади культури в яких зберігаються історичні та мистецькі пам'ятки і які мають великий вплив на населення.

Проблему впливу вітчизняних закладів культури на патріотичне виховання населення нашої країни досліджували відомі українські вчені, серед яких слід виділити роботи Ю. Афанасьєва, В. Барана, В. Баталова, С. Безклубенка, Ю. Богущького, Я. Бондарчука, В. Виткалова, Д. Гнатюка, І. Дзюби, І. Жилінського, М. Жулинського, Я. Жука, І. Зязюна, В. Кизими, Н. Ковальчук, В. Ковтуненка, Н. Корнієнко, Т. Котирло, І. Кравченка, О. Красильникова, В. Литвина, А. Могильного, С. Мохнюка, А. Павка, Ю. Плиса, М. Поповича, О. Рудницької, Л. Савчин, Г. Скіяренка, Г. Скрипника, С. Уланової, Г. Філіпчука, В. Шейка, В. Шинкарука та ін.

Проте, нинішня складна політична ситуація в країні, коли Україна знову веде боротьбу за збереження своєї цілісності та незалежності потребує нових досліджень зазначеної проблеми.

Метою нашої статті є дослідження ролі вітчизняних закладів культури у патріотичному вихованні українців та обґрунтування заходів, які повинні посилити таку роботу серед населення України.

Для досягнення визначеної мети в статті вирішуються такі завдання:

- дослідити динаміку зміни кількості закладів культури в Україні та зміну їхнього репертуару і тематичної направленості після 1990 року;
- обґрунтувати заходи, які дозволять посилити роботу з патріотичного виховання серед населення України.

Заклади культури (театри, музеї, клуби, бібліотеки, концертні заклади, виставкові центри) здійснюють значний вплив на патріотичне виховання населення країни. Кожний, хто відвідує музеї має можливість ознайомитися з тим як жили наші предки, історію їх змагань за незалежність від країн-окупантів та біографію українських героїв. Театри, через демонстрацію п'єс, клуби й концертні заклади, завдяки демонстрації патріотичних фільмів і концертних програм, бібліотеки, надаючи можливість опанувати вітчизняні поетичні та письменницькі надбання, виставкові центри, які знайомлять відвідувачів з картинами художників, творчістю скульпторів і образотворчим

мистецтвом народу, виховують у нього патріотичний дух. Тому, кожна країна приділяє велику увагу організації роботи національних закладів культури та тематичній спрямованості їх діяльності, не є винятком і Україна.

На думку Г. Скрипника: «Національна культура виступає важливим державно-консолідуючим чинником, як у традиційних суспільствах, так і модерних, заснованих на принципах громадянської нації...» [1, с. 28].

Цієї ж позиції дотримується Д. Гнатюк: «Культура або духовність і саме суспільної людини, а значить і суспільства і держави, мають бути найвищим пріоритетом, від реалізації якого залежить всяка інша діяльність людності, включаючи і духовну сферу...» [2, с. 261].

За часів Радянської України Уряд забезпечував постійне зростання в країні кількості театрів, музеїв, клубів, бібліотек, однак діяльність всіх їх була спрямована на поширення радянської ідеології, тоді як історія боротьби українського народу за свою незалежність замовчувалася, а патріотично налаштовані працівники закладів культури зазнавали гоніння, аж до звільнення з роботи та кримінального переслідування. Щодо цього А. М. Русначеко відмічає, що українська мова і культура були позбавлені доступу технічних наук, а тих, хто відстоював її всебічний розвиток, звинувачували у буржуазному націоналізмі і карали» [3, с. 146].

Тому, як зазначає Ю. Богущкий через відсутність державності українська культура не мала можливостей для розвитку, як приміром, культура російська чи культури інших народів, що мали власні держави. У нас всі зусилля її кращими представниками були кинуті на самозахист, що призвело до законсервованості в багатьох напрямках. Та культура зберегла самобутність українського народу. І в цьому її велика місія [4, с. 1].

На хвилі піднесення національно визвольного духу в кінці восьмидесятих та на початку дев'яностих років ХХ століття в Україні зросла увага до розвитку, роботи та тематичного наповнення діяльності закладів культури. Так, кількість театрів в Україні зросла з 125 у 1990 році до 140 у 2010 році, однак у 2012 році їх кількість зменшилася до 132 (табл. 1).

Таблиця 1*

Основні заклади культури та мистецтва України

Заклади	Роки						
	1990	1995	2000	2005	2010	2011	2012
Театри	125	136	131	135	140	133	132
Музеї	214	314	378	437	546	570	592
Бібліотеки	25644	23816	20722	19821	19487	19326	19216
Демонстратори фільмів	27211	16100	6877	3330	2196	2206	1708
Заклади культури клубного типу	25146	22954	20408	19149	18593	18537	18476

* Складено заданими [5].

Проте, при незначному зростанні кількості театрів в Україні, суттєвих змін зазнав їх репертуар. Театри значно збільшили постановку п'єс патріотичного виховання українських авторів. При цьому, провідну роль в українізації національної театральної сцени відіграли Національний академічний драматичний театр імені Івана Франка, Національний академічний український драматичний театр імені Марії Заньковецької, Житомирський обласний український музично-драматичний театр імені Івана Кочерги, Волинський обласний академічний музично-драматичний театр імені Т. Г. Шевченка, Івано-Франківський обласний академічний український музично-драматичний театр імені Івана Франка, Чернівецький український музично-драматичний театр імені Ольги Кобилянської та інші музично-драматичні театри України.

Вагомий внесок у патріотичне виховання населення краю вносить Рівненський академічний український музично-драматичний театр, який очолює народний артист України, лауреат Національної премії імені Тараса Шевченка В. Ю. Петрів. Так, вже у 1989 році театр ввів до свого репертуару п'єсу «Шлях на Берестечко», присвячену національно визвольній боротьбі українського народу під проводом Б. Хмельницького.

В наступні роки театром здійснювалися постановки на сцені творів українських корифеїв та відомих письменників: «Запорожець за Дунаєм» – С. Гулака-Артемовського, «Лис Микита» та «Украдене щастя» – І. Франка, «Наталка Полтавка» – І. Котляревського, «Мартин Боруля» та «Безталанна» – І. Карпенка-Карого, «Лісова пісня» та «Камінний господар» – Лесі Українки, «Силою не будеш милою» та «сватання на Гончарівці» – Г. Квітки-Основ'яненка, «Не судилося», «Ніч під різдво» та «За двома зайцями» – М. Старицького, «Марія» – У. Самчука, «По шучому велінню», «Москаль чарівник» та «Пошилися в дурні» – М. Кропивницького, «Кайдашева сім'я» – І. Нечуя-Левицького, «Гальшка Острозька» – О. Огоновського, «Одруження» та «Сорочинський ярмарок» – М. Гоголя, «Берестечко» – Л. Костенко, «Закон» – В. Винниченка, «Та не однаково мені ...» – за твором Т. Шевченка.

Із 214 у 1990 до 592 у 2012 році, або в 2,8 рази в Україні зросла кількість музеїв. Водночас були перепрофільовані «ленінські», «революційні» музеї та музеї присвячені іншим радянським діячам. Крім того в Україні були організовані: Національний музей «Меморіал пам'яті жертв голодоморів в Україні», Меморіал жертвам Голодомору (Харків), Меморіал пам'яті героїв Крут, Національний музей історії України, Національний культурно-мистецький та музейний комплекс «Мистецький арсенал», Національний культурно-історичний заповідник «Гетьманська столиця» та інші музеї завданням яких є пропагування історико-культурних традицій України.

Демонстрації вагомих віх в історії України та регіону значну увагу приділяє Рівненський обласний краєзнавчий музей. Так в ньому розгорнуті експозиції, які присвячені давньоруським містам Дорогобуж, Пересопниця,

Муравиця, заснуванню, становленню і розвитку м. Рівне, козацько-селянським повстанням та битві козацького війська під Берестечком. Демонструються козацька зброя, атрибути гетьманської влади, ужиткові речі козаків, селян та міщан. Представлені матеріали, які розповідають про перебування в краї видатних діячів культури Т. Шевченка і Л. Українки, боротьбу за українську державу в першій половині ХХ ст. та про дії Української Повстанської Армії на території нашого краю.

Зазначені та інші матеріали музею дозволяють долучити населення міста та області до ознайомлення з історією нашого народу та його національно-визвольних змагань за незалежність.

Кількість бібліотек в Україні зменшилася з 25644 в 1990 до 19216 – в 2012 році, а закладів культури клубного типу, відповідно, з 25146 до 18476. Проте, за цей період змінився літературний фонд бібліотек. Для широкого читача стала доступною література, яка заборонялася радянською владою.

Так, в бібліотеки надійшли твори, які розкривають історію України та її національно-визвольні змагання. Широкою популярності у читачів користуються твори «Роксолана» П. Загребельного, «Богдан Хмельницький» – М. Старицького, «Молитва за гетьмана Мазепу» – А. Стаховського, «Чорний ворон» – В. Шкляра, «Солодка Даруся» – М. Матіос, поезія В. Стуса, Л. Костеко та інших авторів на патріотичну тему.

За більшістю зазначених творів зняті фільми, які демонструються в кінозалах. Хоча, кількість демонстраторів фільмів зменшилася з 27211 у 1990 році до 1708 у 2012, їх успішно замінило телебачення, патріотичний матеріал якого користується широкою популярністю в населення та відіграє важливу роль в патріотичному вихованні громадян України.

Отже, вітчизняні заклади культури відіграють важливу роль у патріотичному вихованні українців. Однак, далеко, ще не всі театри і музеї України позбулися радянської тематики. На площах багатьох українських міст ще стоять пам'ятники В. І. Леніну та іншим керівникам Радянського Союзу, телеканали демонструють російські та радянські фільми, які в неприглядному ракурсі показують визвольні змагання наших предків. В бібліотеках знаходиться маса «радянської» літератури, а окремі періодичні видання пропагують комуністичну та проросійську ідеологію.

Тому, в нинішній складній ситуації закладам культури України необхідно посилити патріотично-виховну роботу серед населення. Для цього всім театрам та музеям України потрібно переглянути тематику їх діяльності, виключивши з репертуарів театрів твори, які прославляють радянську та російську ідеологію, і замінити їх творами, які розкривають здобутки нашої країни та звитягу наших предків. Водночас музеї повинні збільшити кількість виставочного матеріалу на національно-патріотичну тему, доводячи до широкого загалу інформацію про витоки української державності, та імена «невідомих» українських героїв, літераторів, інженерів та ін.

Особливої уваги з боку держави потребує вітчизняна кіноіндустрія. Оскільки, для того щоб замінити на екранах кінотеатрів і телевізорів російські, американські та інші фільми, потрібно мати готову кінопродукцію, яка розкриває національну історію та традиції. Водночас потрібно заборонити демонстрацію в Україні кінофільмів, які підривають основи нашої держави.

Крім того, настав час коли в Україні слід заборонити комуністичну ідеологію та використання радянських символів для її пропаганди та позначення в нашій країні назв міс, площ та вулиць. Натомість, потрібно збільшити увагу державних інституцій до широкого святкування на загальнонаціональному рівні перемог українського війська в битвах з арміями сусідів-агресорів, днів народження українських гетьманів, відомих діячів науки, освіти, культури та техніки, а також православних свят.

Проте, для реалізації зазначених заходів Україні потрібно забезпечити їх фінансування з Державного бюджету, а також створити пільговий режим оподаткування для меценатів, які вкладатимуть власні кошти на розвиток вітчизняних закладів культури, відбудову гетьманських столиць, храмів, історичних пам'яток, знімання українських фільмів та видавництва українських підручників і поетичних творів.

Узагальнюючи результати проведеного дослідження можна зробити висновок, що заклади культури відіграють ключову роль в патріотичному вихованні населення України. Тому, посилення уваги з боку держави до діяльності цих закладів, в умовах коли Україна веде війну з російським агресором та місцевими сепаратистами, набуває особливої актуальності.

З метою піднесення патріотичного духу українських громадян, театрам, музеям, клубам та кінотеатрам необхідно посилити історичні дослідження та змінити тематику вистав і виставочних експозицій, демонстрованих фільмів, друкованої навчальної, історичної й поетичної літератури. Водночас потрібно заборонити демонстрацію в нашій країні фільмів та видавництва книжок, в яких пропагується чужа українському народу ідеологія.

Для підтримки меценатів, які вкладають кошти в розвиток вітчизняної культури, держава повинна створити для них пільговий режим оподаткування.

1. Скрипник Г. А. Виступ на засіданні НАН України / Г. А. Скрипник // Вісник НАН України. – 2007. – № 6. – С. 28–30. 2. Гнатюк Д. Розвиток культури і проблеми формування духовного світу особистості / Д. Гнатюк // Мистецтвознавство України 2003: збірник наукових праць. – К., 2003. – С. 261–263. 3. Русначенко А. М. Національно-визвольний рух в Україні: середина 1950-х – початок 1990-х років / А. М. Русначенко. – К.: Видавництво імені Олени Теліги, 1998. – 720 с. 4. Богущкий Ю. Культура як паспорт нації / Ю. Богущкий // Українська культура. – 2007. – № 5. – С. 1. 5. Сайт Державної служби статистики України [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://www.ukrstat.gov.ua>

Рецензент: д.пед.н., професор Вербець В. В.

Борейко В. І., д.е.н., професор (Міжнародний економіко-гуманітарний університет імені академіка Степана Дем'янчука, м. Рівне)

ПРОТИУКРАЇНСЬКА ЕТНІЧНА ПОЛІТИКА РОСІЇ ТА РАДЯНСЬКОГО СОЮЗУ В УКРАЇНІ

***Анотація.** В статті досліджено витoki та відмінності у формуванні української та російської держав. Оцінено динаміку і причини нерівномірного зростання населення та демографічних втрат України після входження її території до інших країн. Визначено напрями та наслідки протиукраїнської етнічної політики Росії та Радянського Союзу в Україні. Обґрунтовано, що, після приєднання українських земель до Російської імперії, остання проводила політику виселення українців та інших народів з етнічних українських територій і заміни їх на більш лояльне російське населення.*

***Ключові слова:** українська державність, Російська імперія, етнічна політика, демографічні втрати, примусова депортація.*

***Аннотация.** В статье исследованы истоки и различия в формировании украинского и российского государств. Проведено оценку динамики и причин неравномерного роста населения и демографические потери Украины после вхождения ее территории в другие страны. Определены направления и последствия антиукраинской этнической политики России и Советского Союза в Украине. Обосновано, что, после присоединения украинских земель к Российской империи, последняя проводила политику выселения украинского и других народов из этнических украинских территорий и замены их на более лояльное русское население.*

***Ключевые слова:** украинская государственность, Российская империя, этническая политика, демографические потери, принудительная депортация.*

***Annotation.** In the article the sources and differences in the formation of the Ukrainian and Russian states are studied. The dynamics and causes of uneven population growth and demographic losses of Ukraine after the affiliation of its territories to other countries are valued. The trends and consequences of anti-Ukrainian ethnic politics of Russia and the Soviet Union in Ukraine are defined. It is proved that, after the accession of Ukrainian lands to the Russian Empire, the latter pursued a policy eviction of Ukrainian and other peoples from ethnic Ukrainian territories and substitution them with more loyal Russians.*

***Keywords:** Ukrainian statehood, the Russian Empire, ethnic politics, population losses, forced deportation.*

Нинішній період розвитку української державності характеризується загостренням політичного протистояння, різновекторною орієнтацією регіонів України, зниженням рівня життя населення та неприкритою агресією Російської Федерації. За таких умов постає необхідність дослідження чинників, які зумовили російську агресію проти незалежної України та виявлення всіх факторів, які сприятимуть об'єднанню українського народу.

Оцінювання ретроспективи російсько-українських відносин протягом триста шістдесяті минулих років засвідчує, що нинішнє загострення відносин між Україною і Росією має давню історію, оскільки, після приєднання українських земель до Російської імперії в 1654 році, остання постійно намагалася поширити на наші землі свій вплив, збільшити військовий контингент, заборонити українську мову та змінити етнічний склад населення країни.

Питанням дослідження зміни етнічного складу населення України в історичному ракурсі під впливом зовнішніх факторів та політики органів державного управління присвятили свої роботи М. І. Грушевський, Л. Василечко, О. Войтюк, Г. Корестельов, С. А. Макарчук, В. М. Медков, С. В. Мочерний, І. Нагаєвський, А. Рашин, В. Сергійчук, О. Рафальський, Л. П. Рибаківський, Д. К. Шелестов, О. Шокало, Б. Ц. Урланіс та ін.

В роботах зазначених авторів досліджено динаміку зміни чисельності та етнічного складу населення України під впливом дій органів управління країн-окупантів, військових подій, хвороб, соціальних та політичних факторів.

Мета і завдання дослідження. Метою нашої статті є дослідження протиукраїнської етнічної політики Росії та Радянського Союзу в Україні.

Відповідно до визначеної мети в роботі вирішуються такі завдання:

- оцінити відмінності у формуванні української та російської держав;
- дослідити динаміку і причини нерівномірного зростання населення на теренах України;
- визначити напрями та наслідки протиукраїнської етнічної політики Росії та Радянського Союзу в Україні.

Дослідники історії Київської Русі відмічають, що в неї існували два центри – Київ і Новгород, уклад, мова та традиції яких суттєво відрізнялися. Однак, до захоплення Києва монголо-татарами, не зважаючи на князівські міжусобиці, вони уживалися разом. Проте після 1240 року шляхи північних і південних слов'ян розійшлися: Київ разом з новим, західним центром, Львом в складі Великого князівства Литовського заклали основи майбутньої української держави, контури якої сформував гетьман Б. Хмельницький, натомість, північні князівства стали основою Московського царства та Російської імперії, які протягом всього періоду свого існування намагалися заволодіти українськими землями.

Середину XIV століття, незважаючи на те, що частини українських земель були поділені між Литвою, Польщею та Угорщиною, можна

вважати виокремленням українців як окремої нації. Наприкінці цього сторіччя завдяки підписанню в 1385 році «Кревської унії» між Польщею і Литвою та зусиллям Польщі, хоча і проти волі української шляхти та народу, більшість українських земель були об'єднані в цій державі.

В подальшому багаторічна боротьба українського народу була направлена на утворення власної держави. Але, багаті українські землі вже в ті часи приваблювали не тільки українців, а й інші народи, тому в порівнянні з середньо-планетними показниками, щільність населення на українській території була досить високою. За підрахунками вчених, станом на 1300 р. населення українських земель налічувало 3200 тис. осіб, у 1400 – 3700 тис., 1500 – 4400 тис., 1550 – 4900 тис., 1600 – 5200 тис. осіб.

При цьому, якщо в середньому у 1650 році щільність населення на планеті складала 3,7 чоловік на 1 кв. км, то в Україні у 1300 році – 8, а в 1600 – 13 жителів на 1 кв. км, що свідчить про багатство українських земель та їх сприятливість для проживання населення і розвитку країни [1].

Протягом XIV–XVI років українці знаходилися в постійних військових конфліктах з татарськими ханствами, які утворилися після розпаду Монголо-татарської держави, що зумовлювало зменшення населення та економічного зuboжіння державних об'єднань на цих територіях. Саме тому, на думку М. І. Грушевського, для захисту українських земель та місцевих жителів від спустошливих набігів татарських орд, на південному сході Речі Посполитої у XVI столітті нижче Дніпровських порогів виникла козаччина [2, с. 170].

Проте, майже постійні війни, які вело козацьке військо, приводили до зменшення населення України. Найбільші втрати українці понесли під час визвольних змагань 1635–1638 років під проводом І. Сулими, Б. Павлюка і Я. Острянина та 1648–1654 років під проводом Б. Хмельницького. Наприклад, 28 червня – 10 липня 1651 року під час найбільшої битви між козацьким військом під командуванням гетьмана Богдана Хмельницького загинуло біля 10 тис. (за польськими даними 30 тис.) українців та 7 тис. поляків. Кровопротитні битви козаків продовжувалися і після смерті гетьмана Б. Хмельницького [3, с. 47–48].

Ще більше українців загинуло під час «руїни», періоду у другій половині XVII ст., коли після смерті Б. Хмельницького українські землі були розділені між Московським царством і Річчю Посполитою, а прихильники різних сторін розпочали між собою боротьбу за гетьманську булаву. Так, тільки у 1658 році, при придушенні гетьманом І. Виговським повстання очолюваного М. Пушкарем і Я. Барабашем, з обох сторін загинуло близько 50 тис. чоловік.

Про значні демографічні втрати, які зазнали українські землі у XVII–XVIII століттях (період татарських набігів, національно-визвольних війн, «руїни», поразки у шведсько-московські війни та репресій щодо українців

московської влади), свідчать, також, темпи зростання населення України у ці роки, які в середньому щорічно складали всього 0,26 % і майже вдвічі поступалися середньорічному показнику зростання в цей період населення планети (0,44 %).

Однак, не зважаючи на війни та нищення місцевого населення військами Московського царства, кількість жителів на території сучасної України у XVII–XIX століттях, хоч і повільно, зростала. У 1800 р. вона збільшилася до 7,9 млн., 1850 – 12,1, 1913 – 35,2 млн. чоловік. За 1800-1913 роки населення України зросло в 4,5 рази, що відповідало середньорічному зростанню на 3,06 %, тоді як населення планети в цей період щорічно зростало тільки на 0,82 % [4].

Проте слід зазначити, що зростанню кількості жителів на українських землях також сприяло заселення царським урядом південно-східних територій іммігрантами з інших країн, яким безкоштовно роздавалися родючі землі.

Це спричинилося до зміни у другій половині XVII–XIX столітті етнічного складу населення, яке заселяло українські землі. Якщо за часів Великого князівства Литовського 90 % жителів, що проживали на українській території були українцями, то в 1910 цей відсоток зменшився до 72 %. Решта населення українських територій складала: 9 % євреї (приблизно рівномірно розміщувалися як в Галичині, так і в Наддніпрянській Україні), 8 % росіяни (тільки на українських землях, що входили до складу Російської імперії), 4 % поляки (з них 67 % – в Галичині, 17 % – на Волині, 7 % – на Київщині, 6 % – на Поділлі, 3 % – на Херсонщині). Проте, за винятком Таврії (42 %) та Херсонщини (54 %), в інших землях українське населення становило переважну більшість [5, с. 64–65].

Крім того, в 1910 році 6,3 млн. українців, тобто 19 % від їх загальної кількості проживало на територіях, які нині не входять до складу України. На землях, які сьогодні належать Російській Федерації проживало 4,56 млн., Білорусі – 0,83 млн., Польщі – 0,48 млн., Молдові – 0,46 млн. українців. При чому, на Холмщині їх було 60 %, Кубані – 47 %, Ставрополлі – 37 %, Вороніжщині – 36 % від загальної кількості населення цих територій.

Збільшення частки росіян та інших народів на території Херсонщини, Харківщини, Катеринославщини, Таврії, Київщини, Чернігівщини, Полтавщини пов'язано з випереджаючим, порівняно з іншими частинами Російської імперії, зростання населення на цих землях за рахунок переселенців з інших губерній, з одночасним виселенням українців у східні регіони Росії. Так, при загальному зростанні з 1811 по 1913 рік чисельності жителів Європейської Росії в 3 рази, населення Херсонської губернії за цей час зросло в 10,1, Таврійської – 8,1, Катеринославської – 5,2, Київської – 4,5 рази [6, с. 55–59].

Отже, на південні українські землі переселялися вихідці з Центральної Росії та інших країн, натомість для запоріжців місцем поселення царський

уряд вибрав інші території. В східні регіони Росії, також, переселялися вихідці з Центральних та Південних губерній України. Так, тільки протягом 1885–1914 років в Сибір переселилося 422 тис. жителів Полтавської губернії, 295 – Чернігівської, 220 – Харківської, 203 – Катеринославської, 188 – Київської, 157 – Херсонської, 123 – Таврійської, а разом – більше 1,6 млн. чоловік [6, с. 73].

В ХХ сторіччі в результаті політики, яку проводили Російська імперія, а згодом Радянський Союз щодо українського та інших народів, які населяли територію України, її етнічний склад зазнав суттєвих змін.

Передусім потрібно відмітити, що з 1900 по 1989 рік в Україні з 8,1 до 22,1 %, або в 2,7 рази збільшилася частка росіян. Особливо стрімкі темпи зростання цього показника спостерігалося у 1926–1959 роках (за 33 роки більш ніж вдвічі), що пояснюється голодомором українського населення в 1932–1933 роках, більшою часткою загиблих українців у Другій світовій війні, виселенням «розкуркуленого» населення і учасників визвольної боротьби 1945–1955 років та членів їх сімей у східні регіони Радянського Союзу та переселенням на їхнє місце росіян.

Тільки у 1929 році 1,3 млн. українських селян були визнані куркулями і примусово депортовані на північ і схід Росії й Казахстану. Але найбільші втрати українське населення понесло у 1932–1933 роках в результаті голодомору організованого радянською владою. Жертвами цього геноциду, за оцінками вчених, стали від 7,5 до 10 млн. українців. Точних даних немає, оскільки матеріали перепису населення у 1937 році були знищені [3].

До того ж, якщо етнічний склад центральних та східних українських земель почав змінюватися зразу після їх приєднання в 1654 році до складу Московської держави, то західних – тільки з 1939 року, – після їх входження до Радянського Союзу. При цьому, кількість росіян на західноукраїнських землях після їх приєднання до Радянського Союзу невинно збільшувалася, а офіційна влада розглядала російський елемент, як головного носія радянізації українського суспільства, свого роду фермент русифікації і асиміляції.

Водночас, радянська влада здійснювала «профілактичні» заходи проти «класово ворожих» поляків, німців, євреїв та інших, які на відміну від своїх одноплемінників у Радянському Союзі не пройшли «випробування» репресивним режимом у попередні роки. Серед таких «заходів» найбільш спустошливими були масові депортації населення за національними ознаками. Лише у лютому 1940 року з України було депортовано понад 17000 сімей польських осадників, що налічували майже 90000 осіб [7, с. 132].

В ході Другої світової війни радянський уряд розгорнув масштабні переселення поляків з території України на територію Польщі, що суттєво змінило етнічну структуру західноукраїнського населення. Від жовтня 1944 по серпень 1945 року, за підрахунками істориків, здійсненими на офіційній документальній основі, з УРСР в Польщу було переселено

283499 польських сімей (810415 осіб) з 310989 сімей (885302 осіб), яких планувалося пересилити. Одночасно з території України були виселені практично всі кримські татари, болгар та гагаузи. Протягом травня – червня 1944 року було депортовано 188000 татар, 20000 місцевих греків, 20000 вірменів, 17000 болгар [7, с. 138].

Завдяки зменшенню кількості поляків, євреїв, німців і татар, а також депортації з польських територій українського населення, до 1959 року частка українців в Україні зростала (з 71,8 до 76,8 %). Однак, протягом 1959–1989 років вона зменшилася на 4,1 %, тоді як частка росіян за цей період за рахунок внутрішньосоюзної міграції зросла на 5,2 % (табл. 1).

Таблиця 1*

Структура етнічного складу населення України в сучасних кордонах, %

Національності	Роки				
	1900	1926	1959	1989	2001
Українці	71,8	74,2	76,8	72,7	77,8
Росіяни	8,1	8,2	16,9	22,1	17,3
Поляки	4,3	5,7	0,9	0,4	0,3
Євреї	8,9	6,5	2,0	0,9	0,2
Німці	2,1	1,6	0,1	0,1	0,1
Молдавани і румуни	1,4	1,2	0,8	0,9	0,8
Інші	3,4	2,6	2,5	2,9	3,5
Всього	100	100	100	100	100

*Складено за даними [7].

Після здобуття у 1991 році Україною незалежності, її етнічний склад знову зазнав змін. За переписом 2001 року, 5,1 % населення, яке у 1989 році записувало себе росіянами ідентифікувалося як українці, в результаті чого їх частка зросла до 77,8 %. Хоча частка росіян продовжувала залишатися досить високою – 17,3 %.

До того ж слід зазначити, що в результаті реалізації радянської політики переселення значна частина жителів України не народилася на її території. Так, в 1987 році група авторів на чолі з Н. В. Зверєвою та В. М. Медковим навела дані згідно яких у 1979 році на території Української РСР проживало 43,7 % жителів, які тут не народилися. Така ж картина спостерігалася в Російській Федерації (53,9 %), Білорусії (44,7 %), Казахстані (51,0 %), Литві (55,5 %), Латвії (60,4 %) і Естонії (62,3 %) [8, с. 145].

Автори подають цей матеріал як досягнення соціалістичної системи, хоча, в дійсності, такі великі масштаби міграції пояснюються діями влади з переміщення «ненадійного» населення України та Прибалтійських республік на схід і заміни його на більш лояльних вихідців з Росії.

В результаті сталінської політики «переселення народів», тобто виселення корінних націй і народностей, за межами України опинилися понад 12 млн. українців. Тому, приріст населення України після II світової війни здійснювався надзвичайно низькими темпами. Лише у 1959 році населення республіки досягло довоєнного рівня. Протягом 1940–1989 років кількість жителів України збільшилася на 25 % при загальному прирості населення у колишньому СРСР за ці роки на 47,7 %. Нижчими (серед республік СРСР) темпи приросту населення були лише у Білорусі [9, с. 487].

При цьому, як зазначалося вище, приріст в цей час чисельності населення України в значній мірі забезпечувався за рахунок переселення на її територію вихідців з інших регіонів Радянського Союзу, що спричинилося до зміни етнічного складу та формування різної ментальності в областях нашої країни. Якщо більша частина населення західної та центральної частин України орієнтується на європейські цінності, то східної переважно бачить себе у складі нового проросійського об'єднання.

Узагальнюючи результати проведеного дослідження можна зробити висновок, що протягом всієї історії розвитку української державності наших співвітчизників супроводжували утиски сусідніх країн, передусім Росії та Радянського Союзу, до яких входили українські землі, примусові депортації, голодомори та намагання знищити українців як націю. До того ж, переселення українців із своєї землі на інші території та заміна їх більш лояльними вихідцями з інших регіонів Російської та Радянської імперій, є причиною сучасних протистоянь в Україні в основі яких лежить протиукраїнська етнічна політика Росії та Радянського Союзу.

1. Макаrchук С. А. Етнографія України: навчальний посібник / С. А. Макаrchук. – Львів : Світ, 2004 [Електронний ресурс] // Режим доступу : http://ebk.net.ua/Book/history/makarchuk_eu/part2/206.htm 2. Грушевський М. І. Ілюстрована історія України / АН України, Ін-т укр. археогр., Ін-т історії України. Вступна стаття В. А. Смолія, П. С. Соханя. – К. : Наук. думка, 1992. – 544 с. (Пам'ятки історії думки України). 3. Урланис Б. Ц. Войны и народонаселение Европы / Б. Ц. Урланис. – М. : Издательство социально-экономической литературы, 1960. – 568 с. 4. Відомості по кількості населення в давній часи. Кількість і густота населення, її територіальні відмінності [Електронний ресурс] // Режим доступу : <http://school.xvatit.com/index.php?title> 5. Нагаєвський І. Історія Української держави двадцятого століття / І. Нагаєвський. – К. : Видавництво «Український письменник», 1994. – 413 с. 6. Рашин А. Г. Население России за 100 лет / А. Г. Рашин // М. : Государственное статистическое издательство, 1956. – 352 с. 7. Рафальський О. Друга світова війна. Етнонаціональний аспект // О. Рафальський // Віче. – 2001. – № 3. – С. 131–140. 8. Народонаселение: прошлое, настоящее, будущее / В. М. Медков, Д. К. Шелестов, Г. М. Коростелев и др. – М. : Мысль, 1987. – 253 с. 9. Мочерний С. В. Економічна теорія: підручник / С. В. Мочерний, М. В. Довбенко. – К. : Видавничий центр «Академія», 2004. – 856 с.

Рецензент: д.пед.н., професор Вербець В. В.

Генсіцька-Антонюк Н. О., ст. викладач (Рівненський державний гуманітарний університет)

ОСНОВНІ АСПЕКТИ ТЕОРІЇ ПІДРУЧНИКА ТА ПІДХОДИ ДО РОЗРОБКИ ДИДАКТИЧНИХ ЗАСАД ЙОГО СТВОРЕННЯ

***Анотація.** У статті досліджено шкільний підручник як історико-педагогічний феномен. Розкрито основні аспекти теорії підручника та підходи до розроблення дидактичних засад його створення. Виокремлено дидактичні функції шкільного підручника. Визначено основні проблеми творення підручника. Запропоновано конкретні рекомендації для підвищення зрозумілості і ефективності сприйняття та розуміння тексту підручника.*

***Ключові слова:** шкільний підручник, функціональний підхід, творення підручника, принципи навчання.*

***Аннотация.** В статье исследован школьный учебник как историко-педагогический феномен. Раскрыты основные аспекты теории учебника и подходы к разработке дидактических принципов его создания. Выделены дидактические функции школьного учебника. Определены основные проблемы процесса создания учебника. Предложены конкретные рекомендации для повышения ясности и эффективности восприятия и понимания текста учебника.*

***Ключевые слова:** школьный учебник, функциональный подход, процесс создания учебников, принципы обучения.*

***Annotation.** In the article the school textbook as a historical and pedagogical phenomenon is investigated. The basic aspects of textbook formation theory and approaches to developing of didactic principles of its creation are revealed. The didactic functions of school textbook are described. In addition, the article singled out the main problems of textbook formation. The specific recommendations on improving the clarity and effectiveness of perception and comprehension of the textbook are proposed.*

***Keywords:** school textbook, functional approach, textbook formation, learning principles.*

Сучасні дослідження засвідчують не завжди високу якість вітчизняних шкільних підручників. З-поміж типових недоліків відзначають: невідповідність європейським стандартам, віковим, психологічним і гендерним особливостям дітей, перевантаженість матеріалами, відсутність спрямованості на набуття стимулів до навчання тощо. Тому, здійснення

нових кроків до модернізації навчальної книги, удосконалення змісту, структури та методичного оснащення сучасного підручника є одним з найважливіших завдань сучасної вітчизняної освіти, які неможливі без урахування досвіду з цієї проблеми.

Зміст шкільних підручників був предметом вивчення В. Беспалька [1]; сутність, роль та місце підручника у навчально-виховному процесі досліджували Д. Зуєв [2; 3], І. Лернер [4]; розробку теоретичних і практичних питань підготовки шкільних підручників здійснювали Я. Мікк [5], дидактичну модель навчальних предметів та її реалізацію у структурі й змісті підручника вдосліджували І. Підласий [6]; процес творення підручника у галузі освіти України в умовах державної незалежності досліджувала Я. Кодлюк [7].

Предметом дослідження нашої статті є шкільний підручник як історико-педагогічний феномен.

Основне завдання статті – розкрити основні аспекти теорії підручника та підходи до розробки дидактичних засад його створення, розкрити основні проблеми творення підручника.

Підручники й навчальні посібники, як стверджує відомий російський педагог В. Красевський, – це не що інше, як інформаційна модель навчання, своєрідний сценарій навчального процесу. Вони відбивають теорію й методику навчання, те коло знань, умінь і навичок, загальної культури й досвіду діяльності людини, які забезпечують формування духовної сутності особистості [8].

У педагогічній літературі В. Беспальком та Д. Зуєвим розкрито теорію підручника та обґрунтовано різні підходи до визначення його дидактичних засад [1; 2]. Як вважає відомий російський педагог Д. Зуєв, теорія шкільного підручника – це «система глибокого наукового обґрунтування головних його параметрів, яка покликана вивчати закономірності створення навчальної літератури, сприяти її розвитку» [2, с. 250].

Особливо важливою є теза вченого про те, що об'єктом дослідження теорії підручника є не лише змістовий бік предмета, але й закономірності конструювання матеріальної основи підручника – власне книги.

Зокрема, В. Беспалько розглядає підручник як засіб, за допомогою якого моделюються основні властивості педагогічної системи, а згодом, відповідно до моделі, організовується навчальний процес [1].

На думку Д. Зуєва та І. Лернера концептуальною основою теорії шкільного підручника можна вважати положення про дворівневу структуру теорії підручника [2; 4]. Перший рівень – загальнотеоретичний (загально-дидактичний) – визначає універсальні принципи конструювання навчальної книги. Другий рівень – методичний – реалізує загальні положення побудови книги щодо розробки конкретного підручника з урахуванням особливостей навчального предмета, вікових особливостей учнів, типу школи тощо. І. Лернер зазначає, що підручник має бути

стратегічною та методичною моделлю навчального процесу та відобразити систему навчання [4].

Виходячи з цього, підручник як основний засіб навчання та модель навчального процесу має спиратися як на загально-дидактичні, так і на власне методичні принципи навчання. Сучасна дидактика виділяє такі дидактичні принципи: активізації пізнавальної діяльності учнів, усебічного розвитку особистості, цілісного впливу навчально-виховного процесу, природо-відповідності організації навчання, науковості, доступності, системності та послідовності у навчанні, наступності та перспективності, взаємозв'язку навчання і розвитку, мотиваційного забезпечення навчального процесу, співробітництва, індивідуалізації та диференціації навчання, наочності, міцності та дієвості результатів навчання, активності, виховуючого навчання, свідомості, інтенсивності, оптимізації, міжпредметної кооперації, міжкультурної взаємодії тощо [4].

На думку Я. Кодлюк, для сучасної теорії підручника концептуальним є положення про його двоєдину сутність, за яким підручник повинен відображати змістовий та процесуальний бік навчального процесу, тобто зміст і завдання навчання, а також методи, прийоми та організаційні форми навчання. Ярослава Петрівна вважає, що шкільний підручник – «це вид навчальної літератури, який репрезентує знання і види діяльності з конкретного навчального предмета відповідно до державних стандартів освіти та вимог навчальної програми з урахуванням особливостей цього предмета (його домінуючої функції), типу школи, вікових особливостей учнів і будується на засадах домінуючої концепції навчання» [7, с. 11].

В. Краєвський, Д. Зуєв та І. Лернер вважають, що серед підходів до визначення дидактичних засад підручника особливе місце займає *функціональний підхід* [2; 4; 8]. Зазначені вчені розробили структурно-функціональну модель підручника, визначили структурні компоненти навчальної книги на основі їх функціонального аналізу [3]. Цей підхід заснований на глибокому аналізі дидактичних функцій підручника, його структури, змістового та процесуального забезпечення. Саме це й зумовило вибір функціонального підходу як основи аналізу дидактичних засад підручників з математики окресленого періоду.

Д. Зуєв виділив й описав такі *функції* шкільного підручника:

– *інформаційна*, яка покликана забезпечити учнів необхідною й достатньою інформацією, що формує світогляд дітей, сприяє духовному розвитку й практичному освоєнню ними світу. Інформація включає види знань з конкретного навчального предмета та види діяльності, спрямовані на засвоєння цих знань. У контексті основних дидактичних функцій виділяють такі види знань: про навколишній світ, про способи діяльності, про цінності, які мають бути запрограмовані у підручниках для школи з урахуванням вікових і гендерних особливостей школярів та їхнього соціального досвіду;

– *трансформаційна*, яка пов’язана з педагогічною переробкою наукових знань, що підлягають засвоєнню);

– *систематизуючи*, яка реалізує вимогу обов’язкового систематичного й послідовного викладу матеріалу відповідно до логіки навчального предмету;

– *закріплення й самоконтролю*, яка передбачає надання можливості для повторного вивчення матеріалу та формування в учнів міцних знань, які можуть служити фундаментом при їх подальшому поповненні у процесі самоосвіти;

– *інтегруюча*, відповідно до якої підручник допомагає дитині додавати до викладених у ньому знань додаткову інформацію із суміжних наук. Ця функція представлена ще й тим, що в зміст навчального предмета входять основи наук, а не самі науки;

– *координуюча*, яка передбачає залучення в процесі роботи над навчальним матеріалом різноманітних засобів навчання (довідників, задачників, карт, ілюстрацій, фільмів, навчальних посібників та ін.);

– *розвивально-виховна*, за якою здійснюється духовно-ціннісний вплив змісту підручника на учнів. Розвивальний вплив підручника на особистість учня здійснюється у таких напрямках: розвиток психічних процесів, формування загально-навчальних умінь і навичок, розвиток творчих здібностей. Виховна функція підручника полягає в належному відображенні в ньому досвіду емоційно-ціннісного ставлення до дійсності. У зв’язку з цим актуалізується, з одного боку, проблема відбору цінностей, які мають бути зафіксовані у підручниках, адресованих учням, а з іншого – включення ціннісно-орієнтованого матеріалу у зміст навчальної книги [3].

Натомість український педагог І. Підласий виокремлює такі три дидактичні функції підручника:

– *мотиваційну*, яка полягає у створенні таких стимулів для учнів, які спонукають їх до вивчення певного предмета, формують інтерес і позитивне ставлення до роботи;

– *інформаційна*, яка дозволяє учням розширювати обсяг знань усіма доступними способами подання інформації;

– *контрольно-коригувальна (тренувальна)*, яка передбачає можливість перевірки, самооцінки й корекції ходу й результатів навчання, а також виконання тренувальних вправ з метою формування необхідних умінь і навичок [6].

На нашу думку, найбільш усебічно і системно виокремлено функції шкільного підручника в «Енциклопедії освіти»:

– *інформативна*, відповідно до якої шкільний підручник є джерелом інформації, обов’язкової для засвоєння учнями, розкриває основний зміст освіти, містить готовий опис явищ, предметів або їх пояснень, фотографії, малюнки, моделі, діаграми, схеми, рекомендації, тести для контролю за результатами навчання);

– *трансформаційна*, яка повніше за інші засоби навчання втілює державну навчальну програму, конкретизує і розвиває її, детермінує зміст освіти та його дозування;

– *систематизуюча*, яка має забезпечувати чітку й послідовну систематизацію програмового навчального матеріалу та сприяти навчанню школярів прийомом і методам систематизації знань);

– *дослідницька*, відповідно до якої навчальна інформація, подана в підручнику може мати проблемний характер і спрямовувати учнів на самостійне вирішення проблем;

– *практична*, за якою здійснюється підготовка учнів до практичного застосування засвоєних знань через систему вправ, які сприяють відпрацюванню різноманітних практичних навичок;

– *самоосвітня*, згідно якої користування підручником стимулює інтерес учнів до подальшого самостійного навчання, дослідження і самоосвіти; пробуджує в учнів розвиток пізнавальних, технічних і художніх здібностей, їх зацікавленості та позитивної мотивації у процесі навчання [9, с. 1005].

Функціональний підхід дає змогу встановити функціональне навантаження кожного структурного компоненту, зв'язок між ними, іншими словами, розробити структурно-функціональну модель підручника. Цей підхід є найбільш конструктивним на сучасному етапі розвитку підручника.

Відомий радянський методист Я. Мікк визначив три головні, на його думку, проблеми творення підручника:

1. *Створення підручника як комплексна проблема педагогічної науки та освітньої практики.* Підручники великою мірою формують культуру мовлення та мислення, виховують учнів. Це – особливі книги, які потребують особливої підготовки. Неможливо створити досконалий підручник одній людині. Існує велика кількість різноманітних вимог: необхідно відобразити сучасний стан розвитку науки, техніки, культури; матеріал повинен виховувати школярів, організовувати їхню самостійну роботу, розкривати міжпредметні зв'язки, враховувати рівень попередніх знань, розвивати навички та уміння тощо. Це може зробити лише колектив різних фахівців. Крім того, педагогічній і психологічній наукам необхідно виробити загальні принципи і конкретні методи роботи для всіх авторів підручників, а потім їх апробувати на практиці.

2. *Основні психолого-педагогічні вимоги до підручників.* Важливою вимогою до підручників є їх науковість. В останні десятиліття вітчизняні підручники в цьому плані зробили крок уперед. Однак включення до підручника нових наукових відомостей без урахування їх доступності для сприйняття учнями нерідко призводило до зниження рівня знань і вмінь. Ефективність навчання можна підвищити тільки за умови дотримання двох принципів побудови кожного підручника: науковості та доступності навчального матеріалу.

В умовах загальної середньої освіти традиційний принцип *науковості* слід розуміти ширше: зміст підручників має включати основні елементи наук, виробництва, суспільного життя і культури. Для реалізації цієї вимоги слід визначити найбільш поширені й перспективні у своєму розвитку галузі людської практики і включити їх у підручник. Загальний підхід до експериментальної перевірки *доступності* підручників такий: обсяг і складність навчального матеріалу повинні відповідати часу, відведеному на його засвоєння. Перші дослідження, проведені в цьому напрямі, дали цінні результати. Що робити, якщо школярі не вкладаються у норми часу, встановлені шкільною гігієною? Відповідь на це питання Я. Мікк радить шукати як у принципах оптимізації всього навчального процесу, так і в удосконаленні конкретних способів роботи учнів з конкретним навчальним матеріалом. Цьому сприяють дослідження проблем сприйняття текстової та ілюстративної інформації, проблем структури підручника тощо.

3. *Сприйняття текстової інформації.* Сприйняття інформації зумовлюється чинниками двох великих груп: особливості школярів і характеристики навчального тексту. У шкільній практиці та в психології навчання вагомішими є чинники першої групи: навички читання, вміння працювати, пізнавальні інтереси школярів та ін. Тому, для забезпечення доступності підручників необхідно розвивати вміння школярів працювати з книгою. Виникає питання, чому ж це вміння недостатньо розвинене? Можливо, не була надана вчителям належна методична допомога, або школярі настільки переважані засвоєнням знань, що їм не вистачає часу для творчої роботи, для розвитку вмінь. Відомо, що надмірна складність навчального тексту розвиває у школярів звичку до його механічного зазубрювання.

У контексті проблеми нашого дослідження важливою є думка вченого про те, що при укладанні підручників і посібників на перший план мають висуватися характеристики навчального тексту, від яких залежить його розуміння і засвоєння. Якщо ми знаємо ці характеристики, то маємо потужний і оперативний засіб для управління ефективністю навчання всіх школярів [5, с. 63–80].

Характеристики навчального тексту, що впливають на труднощі його розуміння, можна поділити на три групи: інформативність, абстрактність і складність структури. *Інформативність* навчального тексту залежить від відсотка нових елементів у ньому: нових понять, визначень, тверджень та ін. *Абстрактність* дуже легко і точно вимірюється наявністю абстрактних і конкретних слів у тексті. Складність структури навчального матеріалу залежить від числа пов'язаних елементів, від відстані між ними тощо. Урахування таких характеристик навчального тексту дозволяє передбачити труднощі його сприйняття та розуміння, а значить й робити висновки про доступність навчального підручника та його придатність до експериментальної перевірки в школі.

Знання труднощів розуміння навчального тексту важливе і при конструюванні шкільного підручника: на основі визначених характеристик можна надати конкретні рекомендації про те, як підвищити зрозумілість і ефективність його сприйняття. Це можна зробити, керуючись такими принципами: зосереджувати інформацію навколо інформаційних ядер, конкретизувати і розкривати зв'язки в навчальному матеріалі. Вони були застосовані при обробці тексту деяких підручників, експериментальна перевірка яких виявила підвищення ефективності навчання, тобто рівня знань школярів, у середньому на 15 %. Це було б рівноцінно тому, якби до восьми уроків з цього предмету додали б ще один урок [5, с. 63–80].

Узагальнюючи результати проведеного дослідження можна зробити висновок, що підручники є основним джерелом знань й організації самостійної роботи учнів, одним з найважливіших засобів навчання. Матеріал, що міститься у підручниках та навчальних посібниках, одночасно повинен відбивати досягнення справжньої науки, бути доступним, відповідати віковим особливостям учнів, враховувати їхні інтереси, особливості їх психічних процесів: сприйняття, мислення, пам'яті, стимулювати потреби, волю школярів у пізнанні, їх відповідальність у процесі навчання.

Систематичний виклад навчального матеріалу в підручнику повинен здійснюватися в єдності з методами пізнання й разом з тим бути популярним, захопливим, проблемним. Тільки так підручник як дидактичний засіб навчання і як джерело самостійного здобування школярем знань може викликати зацікавленість учня до знань і самого процесу пізнання, стимулювати в нього потребу до самоосвіти.

1. Беспалько В. П. Теория ученика : дидактический аспект / В. П. Беспалько. – М. : Педагогика, 1988. – 160 с.
2. Зуев Д. Д. Научно-организационные проблемы развития теории школьного учебника / Д. Д. Зуев // Проблемы школьного учебника. – М. : Просвещение, 1978. – Вып. 6. – С. 245–258.
3. Зуев Д. Д. Школьный учебник / Д. Д. Зуев. – М. : Педагогика, 1983. – 232 с.
4. Лернер И. Я. О дидактических основаниях построения учебника / И. Я. Лернер // Проблемы школьного учебника : сб. статей / [сост. Г. А. Молчанова]. – М. : Просвещение, 1991. – Вып. 20. – С. 18–26.
5. Микк Я. А. Оптимизация сложности учебного текста / Я. А. Микк. – М. : Просвещение, 1981. – 119 с.
6. Підласий І. П. Практична педагогіка або три технології : інтерактивний підручник для педагогів ринкової системи освіти / І. П. Підласий; М-во освіти і науки України. – К. : Слово, 2004. – 616 с.
7. Кодлюк Я. П. Теорія і практика підручникотворення у галузі початкової освіти України (1960–2000 рр.) : автореф. дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.01 / Я. П. Кодлюк ; Тернопільський національний педагогічний ун-т ім. Володимира Гнатюка. – Т., 2005. – 32 с.
8. Краевский В. В. Педагогика : учебное пособие для пед. учеб. заведений / В. В. Краевский и [др.]; под ред. П. И. Пидкасистого. – М. : Педагог. об-во России, 2002. – 608 с.
9. Енциклопедія освіти / гол. ред. В. Г. Кремень; Акад. пед. наук України. – К. : Юрінком Інтер, 2008. – 1040 с.

Рецензент: д.пед.н., професор О. Б. Петренко.

Гринюк Т. Ю., к.т.н., доцент (Міжнародний економіко-гуманітарний університет імені академіка Степана Дем'янчука, м. Рівне)

РОЗВИТОК ТВОРЧИХ ЗДІБНОСТЕЙ У ПРОЦЕСІ ТРУДОВОГО НАВЧАННЯ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ

Анотація. У статті досліджено суть, характер та пізнавальні завдання для розвитку творчих здібностей та формування ділової активності в процесі трудового навчання молодших школярів. Розкрито особливості дитячої творчої праці, необхідні умови для її розвитку в учнів, а також структуру творчих здібностей школярів. Наведено рекомендації майбутнім вчителям для формування та розвитку творчих здібностей у молодших школярів у процесі їх трудового навчання.

Ключові слова: розвиток, творчі здібності, дитяча праця, трудове навчання, структура творчих здібностей, творча праця.

Аннотация. В статье исследованы суть, характер и задания для развития творческих способностей и формирования деловой активности в процессе трудового обучения младших школьников. Раскрыты особенности детского творческого труда, необходимые условия для его развития в учеников, а также структуру творческих способностей школьников. Наведены рекомендации будущим учителям для формирования и развития творческих способностей у младших школьников в процессе их трудового обучения.

Ключевые слова: развитие, творческие способности, детский труд, трудовое обучения, структура творческих способностей, творческий труд.

Annotation. The essence, character, cognitive tasks for development of creative abilities, formation of pupils' activity in the process of manual training and peculiarities of children's creative work, necessary conditions for its development and also special features of children's work and structure of pupils' creative abilities are considered in the article. The author proposes recommendations for the future teachers concerning formation and development of pupils' creative abilities.

Key words: development of creative abilities, children's work, manual training, structure of creative abilities, creative work.

На початку XXI ст. в теорії і практиці навчання особливо гостро постало питання щодо розвитку творчих здібностей в учнів. Це пов'язано з тим, що орієнтація шкіл на формування в учнів в основному репродуктивного мислення призвела до того, що більшість випускників, які на відмінно

знали шкільну програму, не вміють використовувати отримані в школі знання в нестандартних ситуаціях, під час розв'язання проблемних завдань у різних сферах суспільного життя, тобто вони фактично не підготовлені до творчого аналізу ситуації. Проте, відомо, що діти від природи допитливі і сповнені бажання вчитися. Тому, для того, щоб кожна дитина могла розвинути свої творчі здібності, необхідне розумне керівництво з боку вчителя.

Формування в учнів творчого ставлення до праці – одна з найбільш актуальних проблем виховання всебічно і гармонійно розвиненої особистості. Творча праця охоплює різні види трудової діяльності людини, вказує шлях у світ романтики, пошуків та фантазії. Це не тільки мрії і розумна зайнятість корисною справою, але й розвиток глибоких почуттів та здібностей, це велика психологічна проблема, розв'язання якої має державне значення.

Але формування в учнів творчого ставлення до розумової та фізичної праці можливе, по-перше, за тієї умови, коли заняття з трудового навчання з перших же днів перебування дитини у школі включатимуть творчі елементи, які виховують зацікавленість до пізнання нового в техніці й організації праці, і, по-друге, коли, під час розв'язання творчих завдань і виготовлення учнями виробів, ними буде створено об'єктивно чи суб'єктивно нове в техніці або технології праці.

Актуальність цієї проблеми зумовлена тим, що трудове навчання і праця учнів, починаючи з молодшого шкільного віку, покликані забезпечити формування особистості, адаптованої до праці на виробництвах з різними формами власності. Ефективне розв'язання цих складових і порівняно нових завдань потребує нових підходів, що охоплюють цілісній навчально-виховний процес, яким є розвивальне трудове навчання.

Проблема підвищення ділової активності в процесі трудового навчання та формування пізнавальних завдань для розвитку творчих здібностей молодших школярів досліджувалася у роботах Г. Анісімової, К. Балютиної, Г. Бовсунівської, О. Виноградової, Дж. Дьої, Л. Жирної, Н. Котелянець, О. Митника, М. Монтегорі, Е. Свіфта, В. Тименка, Т. Трохименка, С. Френе, С. Федорчука, О. Хохліної, Р. Штайнера, Ж. Юзвака.

Метою нашої роботи є дослідження суті, характеру та особливостей дитячої творчої праці, необхідних умови її розвитку в учнів, а також структури творчих здібностей школярів.

Праця – головний напрям формування особистості, основа суспільного процесу. В процесі праці люди вдосконалюють не лише засоби виробництва, а й розвивають свої фізичні та інтелектуальні можливості, виявляють справжню людську сутність, стверджують себе як суспільну істоту. Застосування у виробництві новітньої сучасної техніки й технологій вимагають від майбутнього працівника творчого підходу, що є дуже важливим засобом підвищення продуктивності праці, подальшого зростання економічної могутності нашої держави, є джерелом духовного і

морального збагачення особистості. Цим зумовлена актуальність проблеми підготовки учнів до творчої праці в національному господарстві.

Одним із навчальних предметів, який забезпечує єдність розвитку думки, почуття і дії молодшого школяра, є художня творча праця в процесі трудового навчання. Трудове навчання в початковій школі є однією з ланок неперервної технологічної освіти, що логічно продовжує дошкільну освіту, створює базу для успішного опанування учнями технологій основної школи та здобуття професійної освіти. Воно є першою сходинкою до вибору школярами майбутньої професії.

Метою «Трудового навчання» в початковій школі є формування і розвиток у межах вікових можливостей предметно-перетворювальної компетентності учнів, яка дає можливість їм самостійно вирішувати предметно-практичні та побутові завдання. Для досягнення зазначеної мети передбачається виконання таких вимог:

- формування в межах вікових можливостей узагальнених способів предметно-перетворювальної діяльності учнів з дотриманням безпечних прийомів ручної праці та економного використання матеріалів;

- розвиток творчих здібностей школярів, елементів графічної грамоти, вмінь працювати в команді та навичок виконання операцій із ручних технік обробки матеріалів;

- набуття досвіду предметно-перетворювальної та побутової практичної діяльності, алгоритмів і способів предметно-практичних дій ручними техніками для оволодіння в основній школі основами технологій;

- виховання в учнів ціннісного ставлення до себе як суб'єкта предметно-перетворювальної діяльності, шанобливого ставлення до людей праці та їхньої професії, трудових традицій українського народу та інших народів світу [1].

Суть, характер і особливості дитячої творчої праці. Творча праця – якісно новий ступінь будь-якого виду діяльності людини, новий вищий етап розвитку особистості. Прагнення створити щось нове, підпорядкувати своєму контролю, своїй владі ще не освоєні сили природи, перебороти опір, який чинять ці сили в процесі їх освоєння, – ось ті стимули, що спонукають людину до творчої активності, до творчих пошуків. Чим повніше й більш цілеспрямовано будуть використовуватись у дитячій праці можливості, закладені в організації колективної праці, тим вищою буде творча ініціатива і трудова активність учнів.

Головна мета трудової підготовки школярів на нинішньому етапі – це виховання творчої особистості та її свідомого ставлення до праці. Тому, починаючи з початкових класів, в учнів повинні закладатись основи трудової практики, під час якої вони оволодівають необхідними у житті елементарними прийомами ручної праці з різними матеріалами. Для цього з перших днів перебування дитини у школі її слід залучати до виконання нескладних завдань, які сприяють правильному розвитку дитини [2].

Можливості для творчої діяльності дітей у всіх сферах матеріального виробництва і громадського життя зростають у міру оволодіння ними основами наук, трудовими навичками, технічними знаннями, основами виробництва. Тому активна творча праця учнів великою мірою залежить від того середовища, яке оточує їх, і особливо спілкування з колективом.

Отже, найголовнішим завданням педагога на кожному уроці навчально-виховного процесу має стати розвиток у дитини гнучкості мислення. А для цього необхідно перетворити кожен урок у школі на урок творчого мислення-спілкування, де істина постає як суперечка про істину, як діалог. Під час такого діалогу важливо навчити кожну дитину розмірковувати, гнучко підходити до розв'язання проблеми, знаходити нові, оригінальні рішення для того, щоб відчувати задоволення від навчання.

З метою розвитку творчих здібностей у кожної дитини вчителів необхідно на кожному уроці застосовувати творчі (пізнавальні) завдання. Такі завдання мають складати систему, яка дозволить сформулювати й розвинути всю різноманітність інтелектуальної і творчої діяльності учнів та забезпечити перехід від репродуктивних, формально-логічних дій до творчих [3]. Кожному вчителю потрібно пам'ятати, що творчі здібності забезпечують швидке набуття знань та вмій, закріплення й ефективне застосування їх на практиці. А це означає, що для розвитку творчих здібностей учнів велике значення має розвиток психічних процесів – пам'яті, уваги, яви тощо. Саме ці якості, за даними психологів, – основа для розвитку продуктивного мислення і творчих здібностей учнів.

Свого часу Е. Кант писав, що пам'ять має три важливі якості: швидкість і міцність запам'ятовування та моторність пригадування. Саме ця моторність – найважливіша умова розвитку творчих здібностей. Вчені довели, що дуже важливо в потрібний момент згадати те, що є основою для творчого розв'язання проблеми і входить до фонду необхідних знань. Саме розвинуте мислення виявляє себе в раціональних засобах запам'ятовування і згадування [3].

Формуючи в учнях творче ставлення до праці, важливо враховувати й аналізувати ті конкретні умови, в яких вони працюють. Підвищений рівень освіти в учнів створює сприятливі умови для більш широкого впровадження творчої праці.

Особливості дитячої творчої праці та структура творчих здібностей учнів. Праця дітей досить своєрідна. Вона поступово стає більш самостійною і повинна завершуватись певним матеріальним результатом: бути суспільно корисною. З розвитком дітей ускладнюється і зміст їхньої праці. Це ускладнення висуває вимоги, без виконання яких не можна об'єктивно забезпечити розвиток творчих сил та здібностей учнів:

1. Праця повинна бути не заради праці, а підпорядкована виконанню педагогічних завдань, зокрема вихованню творчого ставлення і любові до

неї, поваги до її виконавців, розкриття ролі знань про трудову діяльність людей, формування наукового світогляду, сприяння духовному і фізичному розвитку учнів.

2. У трудовій діяльності дітей повинен чітко виступати зв'язок між мотивом і продуктом праці, щоб результат трудової діяльності був близьким, а не віддаленим у часі. Дитина повинна розуміти, що робить і навіщо.

3. Трудові завдання дітей повинні включати в себе елементи творчості.

4. Творча діяльність має бути посилюючою для кожного з учнів класу: залучаючи їх до праці, необхідно враховувати не тільки вік, а й фізичний та інтелектуальний розвиток, всі можливості, аби учні свої доручення виконували обов'язково успішно. Успіх приносить учню радість, почуття задоволення, а справа, яку він виконує з радістю, позитивно впливає на розвиток зацікавленості до праці, на формування трудової та творчої спрямованості. В процесі трудового навчання вирішуються навчальні завдання: оволодіння прийомами користування різними інструментами для обробки картону, тканини, паперу, пластмаси, деревини, металу тощо. Але для того, щоб праця стала фактором, який сприяє фізичному і розумовому розвитку дитини, необхідно, щоб при її організації дотримувалися певні вимоги шкільної гігієни та правил техніки безпеки. При організації трудової діяльності дітей, вчитель повинен завжди бути впевнений, що ця праця не буде мати негативного впливу на здоров'я дитини. Для цього педагогам слід піклуватися, щоб об'єм і характер праці відповідали фізіологічним можливостям дітей; трудова діяльність проходила у відповідних санітарно-гігієнічних умовах щодо освітлення, пози, відповідності праці і відпочинку.

5. Учні повинні привчатися працювати в міру своїх можливостей, не від випадку до випадку, а щодня, творчо, систематично й послідовно. Лише так можна навчити їх виконувати свої обов'язки і удосконалювати навички.

6. Працю учнів треба організовувати як працю колективну, в інтересах колективу, щоб вона викликала в них радість від спільних зусиль, бажання зробити творчо що-небудь не тільки для себе, а й для інших [4].

Важливим моментом у праці учнів є пробудження самостійного мислення, розвиток кмітливості. Творча організація праці сприяє виявленню умінь в учнів використовувати раніше набуті знання, умінь, способи й прийоми роботи в конструюванні нових, створених за своєю уявою образів і людей.

У формуванні творчих здібностей учнів необхідно враховувати не лише швидкість виконуваних ними дій, але і відмінність мислення, різницю в силі й розмаху рухів, а звідси – різний рівень досягнутої точності.

Для забезпечення творчого підходу до організації праці необхідно враховувати природні дані учня й розвивати їх під впливом оточення й правильно організованого навчання та праці. Розвиток творчості у дітей забезпечується за умов, коли природні задатки й творчі можливості кожної дитини реалізуються максимально. Головні особливості дитячої творчості такі:

1. Дитяча творчість має навчально-пізнавальний і виховний характер. Якщо з початку будуть висовуватися результативні, а не навчально-пізнавальні та виховні показники творчості, то тоді творча праця може втратити свої якості і буде підмінена звичайною, а це гальмує розвиток у дітей творчих здібностей [3].

2. Розвиток творчої праці в учнів потребує педагогічного втручання, щоб надати йому правильної цілеспрямованості для досягнення бажаного результату.

Отже, проведені дослідження дає змогу зробити висновок, що вчителю на кожному уроці необхідно розвивати творчі здібності учня на основі спеціально розроблених раціональних прийомів, спрямованих на організацію керованої діяльності учнів, за допомогою яких він може розвинути пізнавальні процеси: пам'ять, увагу, уяву, швидкість реакції, асоціативність, абстрактність мислення в учнів.

Таким чином, при розвитку в учнів творчого ставлення до праці необхідно враховувати не лише склад психіки дитини як важливу умову правильного спрямування її творчої діяльності, а й створення відповідних умов, розробку способів та методів для успішної реалізації індивідуальних та колективних можливостей дітей у розвитку їх творчості.

1. Трудове навчання. Програма для загальноосвітніх навчальних закладів 1–4 класи. Початкова школа : науково-методичний журнал, № 04(514) квітень, 2012.
2. Гринюк Т. Ю. Методичні вказівки з техніки безпеки на уроках трудового навчання учнів початкових класів / Т. Ю. Гринюк, Д. В. Гринюк. – Рівне : РВЦ «Тетіс», 2006. – 36 с.
3. Митник О. Пізнавальні завдання для розвитку творчих здібностей особистості. – Початкова школа: науково-методичний журнал, № 12 (378), 2000. – с. 34–38.
4. Цимбалюк І. М. Підвищення кваліфікації вчителя : Розвиток творчих здібностей молодших школярів / І. М. Цимбалюк, Ю. В. Пелех. – К. : ВД «Професіонал», 2004. – 222 с.

Рецензент: д.пед.н., професор Поташнюк І. В.

Груба Т. Л., к.пед.н., доцент (Міжнародний економіко-гуманітарний університет імені академіка Степана Дем'янука, м. Рівне)

ЖАНР ЕСЕ У ЛІНГВОДИДАКТИЧНОМУ ВИМІРІ

***Анотація.** У статті досліджено класифікацію жанру есе, визначено його лінгводидактичний потенціал, роль у розвитку учнівської творчості, креативного мислення, формуванні вмінь вільно володіти виражальними засобам; розкрито шляхи вдосконалення мовленнєвих умінь і навичок старшокласників, охарактеризовано відмінності есе від інших жанрів учнівських письмових робіт та особливості його використання на уроках української мови в профільній школі.*

***Ключові слова:** есе, жанрово-комунікативний аспект, профільна школа, авторська оцінка, авторський задум.*

***Аннотация.** В статье исследована классификация жанра эссе, определено его лингводидактический потенциал, роль в развитии ученического творчества, креативного мышления, формировании умений свободно владеть выразительными средствами; раскрыты пути совершенствования речевых умений и навыков старшеклассников, охарактеризованы отличия эссе от других жанров ученических письменных работ и особенности его использования на уроках украинского языка в профильной школе.*

***Ключевые слова:** эссе, жанрово-коммуникативный аспект, профильная школа, авторская оценка, авторский замысел*

***Annotation.** The article presents a classification of essay genre, its lingual didactic potential, and its role in the development of pupils' creativity and creative thinking, in forming the ability of impressive devises usage; the aspects of improving speech skills of high school pupils are investigated, the peculiarities of their using at the lessons of the Ukrainian language at profile school and how they differ from other styles of writing are characterised.*

***Keywords:** essay, genre and communicative aspect, profile school, author's opinion, author's conception.*

Нині система освіти України вимагає переходу на якісно новий рівень, зумовлений змінами в суспільному житті, що вимагають пошуку резервів удосконалення підготовки високоосвіченої, інтелектуально розвиненої особистості, яка має високий внутрішній потенціал для подальшого самовдосконалення й самореалізації. Відповідно визначаються і формуються концептуальні засади національної системи освіти, народжуються нові

концепції, науковці створюють оригінальні навчальні й виховні системи, апробують нові підходи до вивчення різних навчальних предметів, зокрема рідної мови, розробляють і затверджують предметні стандарти, змінюють зміст навчання. Особливої уваги на сучасному етапі потребує розроблення нових технологій вивчення мови, адже правильне, багате мовлення є одним з показників загальної освіти та рівня культури особистості, формою вияву національної та особистісної самосвідомості, засобом самопізнання, самовираження і саморозвитку.

Сучасний підхід до навчання мови визначений основною функцією самої мови – бути найважливішим засобом спілкування, пізнання і впливу й замовленням суспільства – сформувати різнобічно розвинену і соціально активну особистість, якій притаманна справжня культура спілкування в різних видах мовленнєвої діяльності, особистість, яка володіє засобами самовираження рідною мовою, вміє аналізувати й продукувати тексти різних стилів, типів і жанрів мовлення залежно від комунікативної ситуації.

Сьогодні вчителі-словесники все більше уваги приділяють реалізації жанрово-комунікативного аспекту навчання української мови. Перехід учнів на жанровий шабель метакомунікативної рефлексії дозволяє наблизити їх до реальної мовленнєвої практики завдяки багатству й закріпленості жанрових ознак. Якщо мовленнєвий жанр стає предметом вивчення, на перший план висувається проблема мовних засобів, що його характеризують. Основою формування комунікативної компетенції старшокласників стають такі чинники: удосконалення знань про мовленнєву ситуацію, змістово-композиційні, лінгвостилістичні особливості жанрів. Засвоєвши параметри характеристики окремих жанрових різновидів у їх взаємозв'язку, учні отримують основу для конструювання власних висловлювань у певному жанровому контексті [1].

У межах сучасної парадигми шкільної мовної освіти жанрово-комунікативний аспект навчання української мови передбачає системний розгляд окремих жанрових різновидів, що стають об'єктами програмового вивчення. Зважаючи на це, останнім часом у шкільній практиці все частіше вчителі-словесники працюють над створенням учнями творів-есе. На думку М. Епштейна, «у глибині есе закладено певну концепцію людини, що і надає єдність усім тим ознакам жанру, які перераховуються в енциклопедіях і словниках: невеликий обсяг, конкретна тема й підкреслено суб'єктивне її трактування, вільна композиція, схильність до парадоксів, орієнтація на розповідне мовлення тощо» [2, с. 334]. Сутність цієї концепції науковець вбачає в тому, що людина – носій думок, а не знань. Єдине завдання текстів цього жанру – не проголошувати істини, а розщеплювати закоснілу, помилкову цілісність, відстоювати вільну думку. Тому цілком закономірно, що цей жанр набуває популярності серед учителів-словесників.

Проблемі використання творів-мініатюр і творів-роздумів було приділено значну увагу такими вченими-методистами: О. Біляєвим, О. Глазовою, О. Довгою, Д. Кравчуком, М. Пентилюк та ін.). Проте незважаючи на їхні здобутки, теорія і практика оволодіння мовленнєвими вміннями і навичками під час написання творів-есе недостатньо висвітлена в сучасній лінгводидактиці, що й зумовило вибір теми нашої розвідки.

Мета статті полягає у визначенні лінгводидактичного потенціалу есе на уроках української мови в профільній школі.

У «Словнику літературознавчих термінів» В. Лесина зазначено, що «есе – нарисовий жанр літературної творчості, якому властива вільна трактовка питання, замість усебічного охоплення його, виклад своїх вражень, асоціацій і роздумів, переважно відсутність аргументованих висновків. Це просто суб'єктивні міркування, викликані якимось твором, літературним явищем тощо» [3, с. 42]. В «Літературознавчому словнику-довіднику» зазначено, що *есе* висловлює індивідуальні думки та враження з конкретного приводу чи питання і не претендує на вичерпне й визначальне трактування теми [4]. Цитуємо словник-довідник далі: «Характерні ознаки Е. (есе – автор) – логічність викладу, що наближає його певною мірою до наукової літератури, дбайливе ставлення до художньої форми. Як правило, Е. виражає нове, суб'єктивне слово про щось і носить філософський, історико-біографічний, публіцистичний, літературно-критичний, науково-популярний або чисто белетристичний характер. Стиль Е. відрізняється образністю, афористичністю, використанням свіжих метафор, нових поетичних образів, свідомою настановою на розмовну інтонацію і лексику. Е. здавна формувався в творах, у яких на перший план виступає особистість автора» [4].

Літературознавчий енциклопедичний словник визначає *есе* як «прозаїчний твір невеликого обсягу й вільної композиції, що виражає індивідуальні враження й міркування з конкретного приводу або питання й свідомо не претендує на визначальне або вичерпне трактування предмета» [5, с. 516].

Дослідник Г. Вартанов зазначає, що *есе* – це «жанр художньо-літературної публіцистики, твір, у якому в невимушеній, довільній формі на ґрунті літературних, філософських чи естетичних проблем автор трактує свої погляди і враження, нав'язні почутим, побаченим або пережитим. Відзначається оригінальністю стилю та художніми прийомами викладення» [6, с. 16].

Слід урахувати погляд Д. Григораша про визначення *есе* як друкованих на сторінках газет і журналів коротких творів, що за жанровими ознаками нагадують публіцистичні нариси на історичні, наукові, літературно-мистецькі теми. Автори *есе*, як правило, виступають зі своїми враженнями, у невимушеній легкій формі розповідають про видатних сучасників, у розмовній манері трактують філософські, естетичні, моральні й соціальні проблеми [7, с. 74].

Погоджуємось із тлумаченням відомого вченого І. Михайлина: «есе – жанр художньо-публіцистичної чи науково-популярної творчості, де довільно, не обов'язково вичерпно, але виразно індивідуально трактується певна подія, явище, проблема чи тема. Для есе властивий несподіваний, неусталений погляд на явища життя, мистецтва, науки, вільна розкута композиція, асоціативність, зміщення часово-просторових планів, поєднання значних елементів художньої образності з науковими міркуваннями. Есе не передбачає систематичності викладу і навіть аргументованості висновків» [8, с. 20]. Безперечно, наявність різних асоціацій, замальовок, спогадів, використання художніх засобів є характерним для жанру есе.

Неоднозначним є погляд науковців і на класифікацію есе:

– публіцистичне, літературно-критичне, мистецтвознавче, науково-популярне, філософське [9, с. 54–63];

– неформальне (афористичне, періодичне, характерне, просвітницьке, дидактичне, соціально-пропагандистське, особистісне, описове та художнє (белетристичне) або літературне (критичне, літературно-критичне, дослідне, інформативне) [10, с. 58–63].

– загальне есе може поєднувати подорож, філософію, рецепцію прочитаної літератури. В Україні цей жанр запроваджує сентименталізм; есе-лист, що передбачає адресата і розмову з ним; есе-стаття, що зазвичай має дидактичний імператив; есе-щоденник – хроніка, зосереджена не на подіях або ділових нотатках, а на вираженні авторського бачення світу [11].

Жанротвірними ознаками есе є особистісний характер мотивації, сприйняття й висвітлення предмета зображення, що дозволяє побачити нове в знайомому предметі; особливий спосіб репрезентації предмета мовлення за допомогою асоціативно-емоційної структурної основи; можливість виходу в загальнокультурний контекст фонових знань адресата; невимушеність потоку мовлення – вільна асоціативна композиція; підвищена модальність тексту як відбиття суб'єктивності тих чи інших авторських характеристик [12, с. 27].

Таким чином, ефект жанрової свободи створюється відсутністю жорстких композиційно-мовленнєвих схем. Рух думки невимушений, з частими переходами від конкретного до абстрактного, що неминуче розсуває горизонт дослідження в ім'я пошуку істини. Єдність же цілого досягається автором за непрогнозованою схемою, хоча в підсумку можна говорити про композиційно-мовленнєву гармонію, відмінну од інших жанрів [12, с. 28].

Враховуючи наведені вище визначення есе і його типологію, можна говорити про те, що есе – переважно не розповідь про життєву ситуацію, а виклад зумовлених нею думок, їхнє пояснення, ненав'язливе намагання переконати в чомусь адресата-читача чи слухача. Для передання особистісного сприйняття світу автор есе наводить переконливі приклади, проводить вагомі паралелі, добирає зрозумілі аналогії, використовує різноманітні асоціації.

З погляду шкільної лінгводидактики науковці й учителі-практики визначають есе з трьох позицій: розвиток умінь і навичок – їх удосконалення – засіб перевірки рівня їх засвоєння. Тому ми пропонуємо використовувати на уроках української мови есе як:

– засіб удосконалення вмінь і навичок висловлювати власні думки, індивідуальні враження, погляди щодо певної мовленнєвої ситуації;

– засіб розвитку критичного мислення старшокласників, оскільки саме есе дає змогу авторові висловити власний погляд на порушену проблему, особисту суб'єктивну оцінку предмета міркування, дозволяє нешаблонно й оригінально подати матеріал;

– засіб перевірки рівня знань з української мови, сформованості мовленнєвих умінь і навичок старшокласників.

Крім того, есе сприяє розвитку в учнів соціального та емоційного інтелекту: для передавання особистісного сприйняття світу автор може наводити приклади, проводити паралелі, добирати аналогії, а також використовувати різноманітні асоціації, авторські роздуми, ліричні відступи, описи, виявити уяву й фантазію. Отже, саме есе має передавати думки автора, його сприйняття ситуації, почуття, народжені в процесі міркування. Це своєрідний «потік інформації», що поєднує філософські роздуми та авторську емоційну оцінку, підкреслено неупереджену. Почуття автора, до речі, неоднозначні, тут виражаються не через штучно приліплені висновки (як це часом робиться у шкільному творі), а природно і логічно [12].

Есе передбачає вільну реалізацію учнівської творчості, оскільки зазвичай учитель не обмежує старшокласників вибором теми, дозволяє обрати оптимальну композиційну структуру есе, проте найголовніше – у словесній формі репрезентувати своє «Я», власне ставлення до як до конкретної події або особистості, так і до світу загалом. Отже, есе дає учневі простір для викладу думок, не обмежує композиційними, змістовими чи стилістичними межами. На нашу думку, жоден інший вид письмових творчих робіт у шкільній практиці не має таких переваг.

У науковій літературі [13; 7] окреслено відмінності есе від інших жанрів учнівських письмових робіт (табл. 1).

Звернемо увагу, що стосовно композиції есе як засобу вдосконалення вмінь і навичок висловлювати власні думки, індивідуальні враження, погляди щодо певної мовленнєвої ситуації є різні думки. Одні джерела вказують, що такий текст є довільним за формою: «Ефект жанрової свободи створюється відсутністю жорстких композиційно-мовленнєвих схем. Рух думки невимушений, з частими переходами від конкретного до абстрактного, що неминуче розсуває горизонт дослідження в ім'я пошуку істини. Єдність же цілого досягається кожним автором за непрогнозованою схемою, хоча в підсумку можна говорити про композиційно-мовленнєву гармонію, відмінну од інших жанрів» [14, с. 3].

Відмінності есе від інших видів письмових робіт

Особливості деяких видів письмових робіт	Особливості есе
<i>Твір на літературну тему</i> – аналіз художнього твору поєднано з власними роздумами, автор часто залежний від чужих інтерпретацій тексту, робота зводиться переважно до переказування чужих думок	1. Яскраво виражена авторська позиція. Щоб репрезентувати себе, автор наводить багато прикладів, проводить паралелі, добирає аналогії; використовує асоціації, символи, робить непередбачувані висновки, тож виникають несподівані повороти думки
<i>Твір-роздум</i> – суворо визначена структура висловлення: теза, основна частина (аргументи + приклади), висновок	2. Вільна композиція твору, стилію властиві легкість, ефект невимушеної бесіди, образність, афористичність
<i>Оповідання</i> – зображення певної події, наявність сюжету й вигаданих або справжніх героїв	3. Мета – інформація чи інтерпретація, інформування про ідеї, пояснення і переконання, а не переказування подій чи ситуацій; відсутність вигаданих персонажів і сюжету
<i>Реферат</i> – можлива компіляція досить великих уривків з авторських робіт з посиланнями на джерела	4. Ексклюзивна робота, у якій автор висловлює свій погляд на події, власне ставлення до особистості
<i>Нарис</i> – у центрі – певна подія, що справила певне враження на автора	5. У центрі – суб'єктивний погляд на проблему, подію чи ситуацію, яку автор описує або аналізує

Натомість інші автори наполягають на наявності певних обов'язкових елементів есе: «структуру есе можна поділити на: вихідний параграф, що знайомить читача з темою есе; вступний, який декларує його тезу; перехідний; основний – найбільший за обсягом і найбільш насичений, тому що він роз'яснює та уточнює авторську позицію шляхом логічної системи аргументів і доводів, подекуди використовуючи емпфузу; заключний з функцією узагальнення. Найбільш характерні заключні блоки, що виражають авторську оцінку, короткий висновок» [12, с. 67].

Пропонуючи учням цей вид творчої роботи, учитель повинен наголосити, що основне завдання учнів – обрати таку композиційну структуру есе, що дозволяє оригінально, логічно, аргументовано, цікаво, нестандартно й образно розкрити проблему, реалізуватися через мовлення, використовуючи виражально-зображувальні засоби, адекватні темі й задуму, уникати стереотипів, добирати найцікавіші, найпереконливіші конкретні приклади, не обмежуватися обсягом.

Спостереження за використанням есе в шкільній практиці засвідчують, що деякі вчителі, розглядаючи цей вид творчої письмової роботи з української мови лише як засіб контролю знань, забувають, що це передусім форма вираження творчого пошуку учня, здатного запропонувати письмово

роботу абсолютно іншого рівня культури навчальної діяльності. На відміну від інших засобів контролю й перевірки знань, мета есе – діагностика продуктивного, творчого складника пізнавальної діяльності учня, що припускає аналіз інформації, його інтерпретацію, побудову міркувань, порівняння фактів, підходів і альтернатив, формулювання висновків, особисту оцінку тощо [15, с. 1].

Отже, використання есе на уроках української мови в профільній школі сприяє розвитку креативного мислення старшокласників, формуванню вмінь і навичок самостійно збирати, систематизувати, критично аналізувати й оцінювати інформацію, вільно володіти виражальними засобами сучасної української літературної мови для реалізації авторського задуму. Ці вміння надзвичайно важливі для учнів профільної школи, оскільки мова вербалізує картину світу, будучи одним із найважливіших засобів профілізації старшокласників, і цим самим основою світогляду кожної особистості.

1. Горошкіна О. М. Лінгводидактичні засади навчання української мови в старших класах природничо-математичного профілю : монографія / О. М. Горошкіна. – Луганськ : Альма-матер, 2004. – 362 с. 2. Эпштейн М.Н. На перекрестке образа и понятия / М.Н. Эпштейн // Парадоксы новизны. – М. : Прогресс, 1987. – С. 334–380. 3. Лесин В.М. Літературознавчі терміни. Довідник для учнів / В. М. Лесин. – К. : Рад. школа, 1985. – 251 с. 4. Літературознавчий словник-довідник : словарь / ред.: Р. Т. Гром'як, Ю. І. Ковалів, В. І. Теремко. – 2-е вид., виправ., доп. – К. : Академія, 2007. – 752 с. 5. Литературный энциклопедический словарь / [Подгот. Е. И. Бонч-Бруевич и др.]; Под общ. ред. В. М. Кожевникова, П. А. Николаева. – М. : Сов. энцикл., 1987. – 750 с. 6. Варганов Г. Засоби масової інформації : короткий словник термінів і понять / Г. Варганов. – К. : Грамота, 2005. – 64 с. 7. Григораш Д. Журналістика у термінах і виразах / Д. Григораш. – Л. : Вища школа, 1974. – 296 с. 8. Михайлин І. Основи журналістики : Підручник / І. Михайлин. – К. : ЦУЛ, 2002. – 284 с. 9. Тертычный А. Трансформация жанровой структуры современной периодической печати / А. Тертычный // Вестник Московского университета. Сер.10. Журналистика. – 2002. – № 2. – С. 54–63. 10. Ципоруха О. Теорія есе: європейські та американські концепти / О. Ципоруха // Мандрівець. – 2000. – № 5–6. – С. 58–63. 11. Абрамова І.Г. Есе як художньо-публіцистичний жанр на сторінках газети «День» [Електронний ресурс] / І. Г. Абрамова, Ю. О. Дейнега // Режим доступу: nbuv.gov.ua/portal/Soc_Gum/Dtr...2012_3/files/SC312... 12. Балаклицький М.А. Есе як художньо-публіцистичний жанр: Методичні матеріали для студентів зі спеціальності «Журналістика». – Х. : ХНУ імені В. Н. Каразіна, 2007. – 74 с. 13. Глазова О. Есе як вид роботи з розвитку писемного мовлення школярів [Електронний ресурс] / О. Глазова. – Режим доступу : kievskiy-ruo.edu.kh.ua/Files/downloads/Tipo_eee.doc 14. Як написати успішне есе: Методичні рекомендації до написання есе / Укл. Шендеровський К.С. / Ін-т масової комунікації при КНУ імені Тараса Шевченка.– К., 2007. – 34 с. 156. 15. Коваленко Л. Есе як ефективний вид навчальної роботи [Електронний ресурс] / Л. Коваленко. – Режим доступу : www.ipro.org.ua/files/glazova/8.doc.

Рецензент: д.пед.н., професор О. О. Горошкіна.

Завальнюк А. Р., к.пед.н., доцент (Міжнародний економіко-гуманітарний університет імені академіка Степана Дем'янчука, м. Рівне)

РОЗВИТОК КОНФЕСІЙНОЇ ЖІНОЧОЇ ОСВІТИ У НІМЕЧЧИНІ (70-і рр. XIX – поч. XX ст.)

***Анотація.** У статті досліджено становлення та розвиток конфесійних жіночих закладів шкільної освіти у Німеччині доби Кайзерського рейху у контексті розвитку шкільної освіти епохи. Розкрито конфесійний характер шкільної освіти, умови, за яких здійснювалася її діяльність, зміст навчально-виховного процесу, напрями виховання та особливості функціонування таких закладів.*

***Ключові слова:** конфесійні жіночі школи, католицькі школи, євангельські школи, навчальний план, християнське виховання, напрями виховання, зміст навчально-виховного процесу.*

***Аннотация.** В статье исследованы становление и развитие конфессиональных женских учреждений школьного образования в Германии в период Кайзерского рейха в контексте развития школьного образования эпохи. Раскрыты конфессиональный характер школ, условия, в которых совершалась их деятельность, содержание учебно-воспитательного процесса, направления воспитания и особенности функционирования таких учреждений.*

***Ключевые слова:** конфессиональные женские школы, католические школы, евангельские школы, учебный план, христианское воспитание, направления воспитания, содержание учебно-воспитательного процесса.*

***Annotation.** The article deals with the matter of the establishment and development of the higher confessional schools in Germany in the period of Kaiser Reich in the context of the school educational development of the epoch, namely the issue of the confessional character of schools, the conditions of school activity, the contents of the educational and upbringing process, the directions of the upbringing and the peculiarities of these schools functioning.*

***Keywords:** confessional girls' schools, catholic schools, evangelic schools, curriculum, educational establishments, Christian school, Christian upbringing, the directions of the upbringing, the contents of educational and upbringing process.*

В сучасних умовах стрімкого розвитку суспільства та глобалізаційних процесів по-новому постають питання ролі жінки у сім'ї та суспільстві. Вирішення нагальних проблем подолання кризи духовності суспільства зобов'язує нас звернутися до історичних досягнень та кращих педагогічних надбань минулого. Жіноча освіта у Німеччині у добу Кайзерського рейху

вирізнялася широким розмаїттям навчально-виховних закладів та навчально-виховних концепцій. Жіночі школи сприяли емансипації жінки та піднесенні її ролі у суспільстві, водночас надавали ґрунтовні знання, ставили перед жінками нові завдання та відкривали нові можливості. Конфесійні жіночі школи надавали перевагу християнському вихованню, акцентували увагу на виконанні жінкою споконвічних обов'язків жінки та матері, надавали ґрунтовні фундаментальні знання і мали заслужений авторитет у суспільстві.

Питання розвитку жіночої освіти у Німеччині досліджували у різні часи чимало науковців. Для нашого дослідження актуальними є праці таких науковців, як: Й. Бернд (J. Berndt), К. Гретляйн (Chr. Grethlein), Е. Керн (E. Kern), Р. Лакман (R. Lachmann), Х. Мендль (H. Mendl), Ф. Рікерс (F. Rickers), А. Рогенкамп А. (A. Roggenkamp), А. Ройкауф (A. Reukauf), Е.-К. Хельмрайх (E.-Chr. Helmreich), Р. Хоенен (R. Hoenen), М. Шрайнер (M. Schreiner) та ін. Однак слід зазначити, що розвиток конфесійної жіночої освіти не отримав достатнього висвітлення у науковій літературі.

Метою нашої статті є дослідження особливостей розвитку конфесійних закладів жіночої шкільної освіти (70-і рр. XIX ст. – поч. XX ст.) у Німеччині у контексті загального розвитку шкільної освіти епохи.

Заснування освітніх закладів для жінок було розпочато у Німеччині набагато пізніше ніж для чоловіків. Дослідник Макс Лідтке (Max Liedtke), який досліджував становлення та розвиток жіночої освіти від часів Месопотамії вказує зокрема на той факт, що загалом навчання жінок було розпочато на тисячу років пізніше ніж чоловіків [1, с. 142]. Інша німецька дослідниця К. Майер (Chr. Mayer), яка займалася питаннями становлення жіночих закладів освіти у Німеччині зазначає, що «навіть у вищому суспільстві Німеччині у XVIII ст. надання гуманітарної освіти жінкам знаходилося на дуже низькому рівні» [2, с. 375]. Й. Тевс (J. Tews) у праці «Відвідини школи. Шкільний обов'язок. Шкільні проблеми. Шкільний примус» також відмічає, що «шкільне навчання дівчат на німецьких землях було розпочато набагато пізніше, ніж хлопців, а нерівність в отриманні освіти наявна тепер» [3, с. 2]. Відвідини дівчатами шкіл стали обов'язковими лише із прийняттям Державного закону про основну школу 1920 р. у часи Веймарської республіки.

Варто відмітити недостатність наукових розвідок у галузі жіночої елементарної освіти, на що в 1996 р. вказував дослідник Д. Гернерт, акцентуючи увагу на тому, що автори, які здійснювали дослідження жіночої освіти, розглядали елементарну жіночу освіту лише побіжно, концентруючись на вищій жіночій освіті, а окремих ґрунтовних досліджень елементарної жіночої школи здійснено не було [4, с. 119]. А тому при дослідженні порушеної проблеми, зокрема питання відвідин дівчатами шкіл, існування вище зазначених прогалин стає зрозумілим,

оскільки у більшості наявних статистичних даних подаються загальні відомості, у яких не відбувається статевого розподілу.

При врахуванні державних розпоряджень щодо освіти, відвідини дівчатами школи можна датувати ще з 1763 р., від часу видання Фрідріхом Великим Генерального шкільного регламенту (General schul reglement), у якому зокрема зазначалося, що «батьки та опікуни повинні дбати про те, щоб увірена їм молодь, хлопці чи дівчата від п'ятирічного віку відвідували школи та отримували навчання з релігії, читання і письма...» [3, с. 4]. Однак існування розпорядження не надає фактичних даних про кількісні та якісні показники жіночої освіти. Варто відмітити, що відповідно до статистичних даних 1816 р. на німецьких землях лише 60 % дітей, що досягли шкільного віку, відвідували школу. Відповідно до результатів наукових розвідок А. Лешинські (А. Leschinsky) та П.-М. Рьодера (Р. М. Roeder) в 1871 р. до 92 % усіх дітей Німеччини відвідували публічну школу. Ці дослідники вказують також на те, що з 1882 р. відвідини школи у Німеччині «стають звичайним явищем» [5, с. 127].

Водночас, статистичні дані вказують на те, що в 1886 р. публічні народні школи відвідувало 2416203 дівчини та 2422044 хлопців, що засвідчує майже рівні дані для обох статей. Позитивним для участі дівчат у публічному навчанні вважаємо також й відміну у 1888 р. закону про скасування плати за навчання у народних школах. Наведені вище дані дозволяють зробити припущення про те, що від 80-х рр. XIX ст. усі дівчата в Німеччині могли безперешкодно відвідувати народну школу.

Варто відзначити, що навчання у народній школі було здебільшого коедукативним, а навчання у вищих школах для хлопців і дівчат було розділним. Навчання дівчат у вищих школах у 80-х рр. XIX ст. не було надто привабливим для майбутніх жінок. Тільки у 80-х рр. XX ст. кількість дівчат, що навчалися у гімназіях стала приблизно дорівнювати кількості хлопців. Так, відповідно до статистичних даних, у Західній Німеччині в 1980 р. в гімназіях навчалася 1062020 дівчат та 1056999 хлопців [6, с. 291].

Гюнессеум (Gynäseum), заснований Августом-Германом Франке у 1698 р. у Халле, залишався тривалий час єдиним навчальним закладом на теренах Німеччини, який регламентував себе вищим типом школи. Варто відмітити, що на зламі XVII–XVIII ст. не на всіх територіях Німеччини функціонували навіть початкові школи для дівчат, а тому і не існувало необхідних передумов для розвитку загальної вищої освіти у країні. Формально вищі школи у Німеччині існували від XVIII ст., однак насправді ці заклади здебільшого надавали початковий рівень освіти, що доводить той факт, що жіночі заклади освіти знаходилися у підпорядкуванні відділу початкової освіти Пруссії. Такий стан змінюється у 1908 р. із набранням чинності «Нового порядку вищих жіночих шкіл Пруссії» («Neuordnung der höheren Mädchenschule Preußens»), коли жіночі вищі школи було прирівняно до

вищих шкіл для чоловіків. Цим документом дівчатам було надано право на досягнення зрілості для навчання в університетах, що стало першим офіційним документом, який надавав жінкам право на здобуття вищої освіти.

На поч. XX ст. відмічаються надзвичайно низькі показники відвідуваності дівчатами вищих шкіл. Так, в 1911 р. тільки 3, 7 % від усіх учениць Пруссії відвідували вищі жіночі школи. Такі низькі показники відвідуваності вищих жіночих шкіл можна пояснити існуванням низки упереджень щодо здобуття дівчатами освіти. Так, вважалося, що дівчата у порівнянні до хлопців мають слабшу конституцію тіла, а тому й не можуть на рівні з хлопцями впоратися із завданнями вищих шкіл. До закінчення Першої світової війни зростання показників відвідування вищих жіночих шкіл не відбувається. Натомість післявоєнний час приніс суттєві зміни. Так, якщо 1921 р. тільки 10 % усіх жіночих шкіл надавали необхідний рівень для здобуття університетської освіти, в 1931 р. таких шкіл було вже 60 % [7, с. 184].

На поч. XIX ст. дівчата здебільшого здобували вищий рівень освіти у приватних школах. Такі школи засновувалися різними приватними фундаціями і мали назву «Вищих дочірніх шкіл» («Höherer Töchterschulen»). До 1820 р. у Німеччині було засновано 22 публічних школи, а до 1872 р. їхня кількість складала вже 157, так що у цей період щороку засновувалося по 3 дівочі школи, а між 1873 та 1887 рр. це число сягає шести шкіл на рік [8, с. 266]. Вищі дівочі школи були платними закладами освіти, а тому і навчатися у них мали змогу переважно представники середніх та вищих прошарків населення. Серед євангельських шкіл варто відмітити школу св. Магдалени у Вроцлаві, засновану в 1767 р. та школу св. Антоїнетти в Дессау, засновану в 1786 р. Серед католицьких шкіл популярною була славнозвісна школа, заснована Марією Вард та очолованою нею конгрегації Англійських жінок (Kongregation der Englischen Fräulein). Приватні заклади жіночої освіти існували за рахунок приватних, переважно церковних коштів.

Прагнення до заснування жіночих навчальних закладів, які б надавали вищий рівень освіти, зустрічали у суспільстві спротив і непорозуміння. Так, Жанна-Марія Лепрінс де Бомонт (Jeanne-Marie Leprince de Beaumont), засновниця жіночих шкіл різних типів і поборниця ідеї надання жінкам вищої освіти у своїх працях зокрема писала: «Так, мої панове тирани, я прагну витягти їх з глибокої безодні невігластва, на яку ви їх призначили. Я хочу зробити з них освічених вчительок, географів та навіть філософів» [9]. Дослідник Крістіан Керстінг (Christian Kersting) зазначає, що у цей період з'являються також пропозиції щодо заснування «Жіночої академії» («Akademie für das Frauenzimmer») або «Університету для прекрасної статі» („Universität für das schöne Geschlecht“). Але ідеї щодо заснування закладів, які б надавали жінкам вищий рівень освіти, не знайшли суцільної підтримки на території Німеччини. Ці заклади залишалися більше винятком, ніж

правилом, у суспільстві загалом відмічалось акцентування на підготовці жінки до здійснення продуктивних робіт.

Впродовж усього XVIII ст. у Німеччині велася полеміка щодо необхідності надання жінкам вищої освіти, а освічена жінка, як зазначає дослідник С. Шрайнер (S. Schreiner) «висміювалася та викликала загальне роздратування» [10]. Незважаючи на обстоювання філантропами ідеї жіночої освіти та заснування ними власних жіночих закладів, у Німеччині лише наприкінці XVIII ст. розгортається дискусія щодо надання жінкам і чоловікам рівних прав та можливостей щодо отримання освіти. У цей період з'являється низка статей, у яких відстоюються ідеї надання жінкам рівних можливостей з чоловіками щодо отримання освіти та загальної емансипації у суспільстві. Так, у статті «Жінки» («Frauenzimmer»), опублікованій анонімним автором у «Економічно-технологічній енциклопедії» Георга Крюніца зокрема зазначено, що «жінки повинні ділити тягар суспільних справ з чоловіками, вони повинні вирватися із вузького кола можливостей, у якому їх до цього часу тримали» [11, с. 810].

На початку XIX ст. спостерігалось розширення ландшафту жіночих навчальних закладів. Варто відмітити заснування в 1806 р. реформаторкою шкільної освіти Бетті Гляйм (Betty Gleim) жіночої школи у Бремені. У навчально-виховному процесі вона акцентувала увагу на етичній стороні виховання, її метою було «навчити дівчат самостійно мислити та зробити з них освічених осіб» [10]. 1813 р. у Мюнхені було засновано фундацію Макса-Йозефа як зразковий заклад для виховання «Дочок вищого стану». Школу було засновано на зразок популярної французької школи того часу пані фон Майнтенон (von Maintenon) із Сент Кьора (St. Cyr). У школі мали право навчатися дочки дворян та представників багатих бюргерів. Навчання у закладі відбувалось французькою мовою.

Ціллю навчально-виховного процесу у вищих жіночих закладах освіти кін. 70-х рр. XIX ст. визначалось «виховання вмілої домогосподині, достойної дружини та взірцевої матері й виховательки» [12, с. 707]. У соціальному плані вищі дівочі школи повинні були надавати дівчатам, що в них навчалися, відчуття належності до панівного стану та ставити перед ними відповідні до їхнього соціального положення завдання. Однак варто зазначити, що порівняно з подібними чоловічими школами, навчальний процес у них не був насичений науково-пізнавальним матеріалом, а здебільшого направлений на виховний аспект. У порівнянні до середніх закладів жіночої освіти у вищих дівочих школах вводилася друга іноземна мова.

Доволі повільний розвиток закладів вищої дівочої освіти в Німеччині можна пояснити слабкою зацікавленістю держави, відповідно до політики якої заснування закладів жіночої освіти було передано міській владі. Однак, як зазначає дослідник Кюпер (Küpper), «муніципальні влади перешкоджали розвитку вищих жіночих шкіл до рівня відповідних чоловічих, оскільки не

розглядали їх як еквівалентні чоловічими школам» [13, с. 184]. Ситуація змінилася у другій половині XIX ст., із заснуванням низки державних вищих жіночих шкіл, переважно євангельських. Перевагою недержавної форми власності серед вищих жіночих шкіл можна уважати особливість розвитку освіти Німеччини усього XIX ст., у той час, як чоловіча шкільна освіта була здебільшого державною.

Суттєві зміни у вищій жіночій освіті Німеччини відбулися із прийняттям у 1908 р. «Нового порядку вищої жіночої освіти» («Neuordnung des höheren Mädchenschulwesens»). Відповідно до цього документу відвідини вищої жіночої школи збільшувалися до 10 років, у чому вони прирівнювалися до чоловічих закладів освіти. 13–14 річні відвідини вищої жіночої школи надавали можливість складати абітуру та відчиняли перед дівчатами двері університетської освіти. При цьому жіноча освіта переводилася у підпорядкування відділу вищої освіти при Міністерстві гуманітарних, освітніх та медичних справ Пруссії. Заняття з релігії відводилося центральне положення. У передмові до «Нового порядку» зокрема зазначалося, що у «дівочих та жіночих закладах освіти заняттям з релігії та німецької мови повинні відводитися пріоритетні позиції» [14, с. 695].

На старшому ступені вища жіноча освіта була двоступеневою, і складалася із вищого навчального закладу (Studienanstalt) та вищого ліцею (Oberlyzeum). Після закінчення вищого навчального закладу (Studienanstalt) жінки мали можливість навчатися в університетах. Навчання у вищих ліцеях мало два відгалуження: жіноча школа та вчительська семінарія. Жіноча школа мала на меті підготовку жінок до майбутнього виконання обов'язків дружини, господині матері. Курс навчання тривав два роки і охоплював такі предмети, як-от: виховання дітей, загальна педагогіка, домогосподарство, соціальна діяльність та суспільствознавство.

Чотирирічне навчання у вчительській семінарії дозволяло ученицям здобути професію вчительки. По закінченні вчительської семінарії дівчата отримували право на навчання в університеті. До слова, вищі навчальні заклади дозволялося засновувати тільки при школах, де вже функціонував вищий ліцей. Таким чином, здобуття вищого рівня освіти для жінок було можливим лише за умови попереднього отримання необхідних знань для виконання жінкою її прямих обов'язків у шлюбі та сім'ї.

Слід відмітити, що уповільнений розвиток вищої жіночої освіти в Німеччині у період XVIII – кін. XIX ст. були вирішальними передумовами заснування закладів приватної християнської, зокрема євангельської та католицької жіночої освіти. У період кін. XIX – поч. XX ст. основними мотивами до заснування євангельських закладів освіти були: заснування релігійно індиферентній державній школі шкіл з яскраво вираженим церковно-конфесійним спрямуванням як протипага підпорядкуванню усього навчально-виховного процесу євангельським істинам.

Заснуванням євангельських вищих жіночих шкіл в Німеччині намагалися заповнити існуючу прогалину у системі державної вищої освіти. Продовжуючи освітні імпульси, надані Лютером і Франке, євангельські вищі школи були відкриті для дівчат різних верств населення, деякі школи свідомо приймали на навчання більшість дівчат з незаможних родин.

Основними виховними цілями євангельських шкіл визначалися такі: підготовка до виконання безпосередніх обов'язків у сім'ї, зокрема виконання обов'язків дружини і матері та підготовка для подальшого виконання церковно-соціальних завдань. Наприкінці епохи Кайзерського рейху спостерігалось певне відхилення від суто функціональних цілей цих шкіл та висувуються вимоги щодо самовизначення жіночої освіти, розвитку особистості та індивідуальності.

Для усіх євангельських шкіл, заснованих у цей період, єдиною головною метою був – пріоритет навчання і виховання в душі Євангелія, що виражалося у центральній позиції заняття з релігії у навчальному плані та акцентуванні на релігійно-етичному вимірі при викладанні інших предметів. Синтез християнсько-морального та патріотичного виховання стає визначальним для більшості євангельських дівочих шкіл. Євангельські школи у їхній діяльності були тісно пов'язані із місцевими релігійними громадами, що втілювалося у спільному проведенні заходів.

Зразковим закладом приватної жіночої євангельської освіти кін. XIX ст. вважаємо найстарішу після гюнецеума (Gynäseum) Августа-Германа Франке євангельську жіночу школу в Німеччині інститут Анни-Барбари фон Штеттен (Anna Barbara von Stetten-Institut), яку було засновано в 1805 р. в Аугсбурзі. Увесь процес навчання й виховання у школі був зорієнтований на набуття навичок для виконання дівчатами їхніх обов'язків у сім'ї та домогосподарстві. Проживання в інтернатах дозволяло здійснювати нагляд і виховний вплив упродовж усієї доби, а весь процес виховання повинен був носити сімейний характер, щоб дівчата відчували себе, як вдома. Варто відмітити, що у школі крім філантропічного ідеалу підготовки жінки до її безпосередніх сімейних обов'язків, дотримувалися й прогресивних ідей пієтичної педагогіки, зокрема принципів практичного навчання та активної громадянської позиції. Так, навчальні плани у школі були укладені із орієнтацією на здобуття практичних професій, а також вивчення нових мов та вивчення «реалій» [15]. Загалом можна стверджувати, що концепція навчально-виховного процесу школи була розроблена на основі здобутків шкіл А.-Г. Франке у Халле. На початку функціонування у школі вивчали «загальнокорисні науки», німецьку мову, правопис і каліграфію, рахування та навчалися ручної роботи. Вже впродовж першого року функціонування закладу як предмет за вибором пропонувалося вивчення креслення та за бажанням батьків французька мова. Важливе місце у навчальному плані відводили вивченню релігії, яку вивчали п'ять разів на тиждень.

Головною метою заняття з релігії була практична екзегеза, тобто застосування біблійних істин для виконання жінкою своїх безпосередніх обов'язків. Заняття з релігії повинні були сприяти прищепленню морально-етичних цінностей, щоб вони «у майбутніх сім'ях могли випромінювати щастя і задоволення» [16]. Поряд із заняттям з релігії щонеділі о 15 год. відбувалося шкільне Богослужіння, де дівчатам намагалися донести біблійні істини з урахуванням їхніх вікових особливостей. В останній третині XIX ст. відбулася модернізація навчальних планів відповідно до постанов міністра Адальберта Фалька, зокрема було введено вивчення англійської та італійської мов, більше значення приділялося вивченню рідної, тобто німецької мови, культури та історії, зменшилася кількість учениць в одному класі.

Упродовж XIX ст. в Німеччині активізувалася робота з безпритульними дітьми та дітьми-сиротами. Роботі з безпритульною молоддю та дітьми-сиротами присвятив своє життя і діяльність євангельський педагог Й.-Х. Віхерн (J.-H. Wichern). В 1833 р. він опубліковує програму діяльності «Внутрішня місія німецької євангельської церкви» («Die innere Mission der deutschen evangelischen Kirche»), у якій закликає євангельські церкви до активної освітньої діяльності, зокрема до розбудови навчально-виховних установ для бідних верств населення та безпритульних дітей. У своїй діяльності з дітьми він стає поборником вільного виховання, що базувалося на морально-релігійних цінностях, повазі до особистості дитини та індивідуальності кожного. 1833 р. він засновує Християнський заклад порятунку для безпритульних дітей та молоді (Christliche Rettungsanstalt für verwaahrloste Kinder und Jugendliche). У звіті про діяльність закладу Віхерн зазначав, що 40 % дітей, що відвідували основну школу (Grundschule), походили з неповних сімей, і потребували особливої опіки. Найбільшою ціллю навчання у школі Й.-Х. Віхерн називав спонукання дівчат до святого життя через вивчення Євангелія. На особистість Ісуса Христа він вказував як на «живий центр роботи і найвищу ціль, до якої потрібно привести дітей» [17]. Педагогічні лейтмотиви Віхерна базувалися на двох головних принципах християнської педагогіки: 1) найважливішим у християнському вихованні є пізнання Бога, тобто теократичний аспект; 2) кожна дитина є унікальною та індивідуальною, а тому і потребує особистісного підходу. Й.-Х. Віхерн доводить, що елементи християнського виховання повинні проникати у всі сфери життя дитини, а тому і не потрібно розмежовувати світське та церковне життя, а тому, якщо дитина приймає Євангеліє, це буде впливати на усі сфери її життя.

Найбільшу на сьогодні євангельську школу в Німеччині, у якій навчається 1700 учнів – школу імені Вільгельма Льое у Нюрнберзі – було засновано в 1901 р. на протигагу функціонуючій у місцевості католицької школі. В 1906 р. школа отримала статус десятирічної вищої дівочої школи, у навчальному 1906/07 рр. у ній навчалося 401 учениця. При школі функціонував інтернат,

розрахований на проживання 20 учнів. Як зазначає сам ректор, школа повинна була мати євангельський характер, але водночас бути позбавленою «пієтичної вузькості» [18]. Ціллю навчання і виховання регламентувалося виховання національно-патріотичного духу та прищеплення духовно-моральних цінностей. За короткий час кількість учениць у закладі сягнула тисячі, а сама школа розбудовувала низку шкіл різних типів. Так, до її складу входили середня школа для дівчат, ліцей, реальна гімназія, жіноча школа, жіноча вища школа.

У період існування Кайзерського рейху відбулася розбудова й католицьких закладів освіти, зокрема вищих жіночих шкіл. Чисельні новоутворення називалися на честь Св. Марії (Marienschule) або отримували назву школи добродійних жінок (Liebfrauensschule). На зламі XIX та XX ст. такі школи було засновано в Ольденбурзі, Кьолні, Ратінгені та Лімбурзі.

Ціллю навчання у католицьких школах було «уподібнення до Божої природи». Щоб отримати державне визнання навчальні плани католицьких шкіл повинні були відповідати державним навчальним планам, а навчання у вищих жіночих школах з 1908 р. повинно було складати десять років. Крім того, відповідно до державного стандарту освіти, у католицьких вищих жіночих школах вводилося вивчення другої іноземної мови, в основному англійської, а також математики та природничих наук, зокрема фізики та хімії. У школах повинні були викладати вчителі, що мали спеціальну педагогічну освіту й диплом, визнаний державною комісією. З 1900 р. у Баварії та з 1908 р. на решті території жінки отримали право на здобуття університетської освіти. Вищі дівочі школи, зокрема ліцеї, які були визнані державою, мали відтепер право видавати атестати, що надавали право на навчання в університетах. Такі навчальні дисципліни у католицьких жіночих школах, як природничі науки, спорт, релігію викладали, зазвичай чоловіки. Перевагу надавали служителям церкви, які мали додаткову педагогічну кваліфікацію. Вищі католицькі школи готували також на замовлення держави вчительок для початкових та середніх шкіл. Тільки у Баварії таку підготовку надавало більше двадцяти католицьких чернечих шкіл. Завдяки такій діяльності католицьких шкіл кількість вчительок для народних шкіл у Пруссії загалом зросла на 20 %, а у католицьких місцевостях на третину [19].

Узагальнюючи результати проведеного дослідження можна зробити висновок, що у період Кайзерського рейху (70-і р. XIX – поч. XX ст.) в Німеччині спостерігався стрімкий розвиток закладів євангельської та католицької освіти різних типів. Найбільшого піднесення зазнали вищі заклади для жінок, зокрема ліцеї та вищі жіночі школи, які були зорієнтовані на надання дівчатам знань, необхідних для здійснення обов'язків у сім'ї та надавали необхідні знання для здобуття ними педагогічних та господарчих професій. При цьому морально-релігійне виховання у конфесійних школах було пріоритетним.

1. Liedke M. Männersache Bildung – Der weite Schulweg der Mädchen. Historische Wurzeln einer Benachteiligung / M. Liedke, H. Kanz (Hg.) // Bildungsgeschichte der Sozialgeschichte. Festschrift zum 60. Geburtstag von Franz Pöggeler. Frankfurt a. M., 1986. – S. 139–157. 2. Mayer Chr. Die Anfänge einer institutionalisierten Mädchenerziehung an der Wende vom 18. zum 19. Jahrhundert / Chr. Mayer, E. Kleinau, C. Opitz (Hg.) // Geschichte der Mädchen- und Frauenbildung. – Bd.1. «Vom Mittelalter bis zur Aufklärung». – Frankfurt a. M. / New York. – S. 373–392. 3. Tews J. Schulbesuch. Schulpflicht. Schulversäumnis. Schulzwang / J. Tews // Enzyklopädisches Handbuch der Pädagogik, hrsg. von W. Rein. – 8. Band. – Langensalza, 1908. – S. 1–12. 4. Schmitz K. Geschichte der Schule. Ein Grundriß ihrer historischen Entwicklung und ihrer künftigen Perspektiven / K. Schmitz. – Stuttgart / Berlin / Köln / Mainz. – 1980. 5. Leschinsky A. Schule im historischen Prozeß. Zum Wechselverständnis von institutioneller Erziehung und gesellschaftlichen Entwicklung / A. Leschinsky, Roeder P.-M. – Stuttgart, 1976. 6. Statistisches Jahrbuch für die Bundesrepublik Deutschland // Statistisches Bundesamt (Hg.). – Bd. 31. – Stuttgart / Mainz, 1982. 7. Müller D. Sozialgeschichte und Statistik des Schulsystems in den Staaten des Deutschen Reiches, 1800–1945 / D. Müller, B. Zymek. – In 2 Bd. Göttingen: Vandenhoeck und Ruprecht Verlag. Band 2: Höhere und mittlere Schulen, Teil 1. 8. Wychgram J. Geschichte des höheren Mädchenschulwesens in Deutschland / J. Wychgram // Geschichte der Erziehung vom Anfang bis auf unsere Zeit. – 5. Band. – Stuttgart, 1901. – S. 222–284. 9. Leprince de Beaumont J.-M. Lehrreiches Magazin für Kinder zu richtiger Bildung ihres Verstandes und Herzens für die deutsche Jugend eingerichtet und mit den nöthigsten Kupfern versehen von Johann Joachim Schwaben. – Leipzig, 1767. – S. XXXIII. 10. Schreiner S. Sprachenlernen in Lebensgeschichten der Goethezeit. München: Iudicium-Verlag, 1992. 11. Anonymus. Frauen-Zimmer // Krünitz G. Oeconomisch-technologische Encyclopedie. – Bd. 14. – 2. Auflage. – Berlin, 1786. – S. 801–819. 12. Martin M. Mädchenerziehung und Mädchenunterricht / M. Martin, R. Wilhelm (Hg.) // Enzyklopädisches Handbuch der Pädagogik. – 5. Bd. – Langensalza, 1906. – S. 703–708. 13. Küpper E. Die höheren Mädchenschulen // Handbuch der deutschen Bildungsgeschichte. München, 1987. 14. Bestimmungen über die Neuordnung des höheren Mädchenschulwesens // Zentralblatt für die gesamte Unterrichtsverwaltung in Preußen. – 50. Jg. – Berlin, 1908. – S. 694–717. 15. Köberlein K. Philipp Jacob Crophius, Rektor des St. Anna-Gymnasiums in Augsburg 1701–1742 / K. Köberlein // Blätter für das Gymnasiale Schulwesen. – Bd. 41. – München : Bayerischer Gymnasial-Lehrerverein, 1905. – S. 11–16. 16. Bregenzer M. Anna Barbara von Stetten. Ein Beitrag zu ihren Stiftungen und ihrer Biographie / M. Bregenzer // Zeitschrift des historischen Vereins für Schwaben. – №. 87. – 1994. – S. 147–162. 17. Wernicke R. Grundlinien der Pädagogik Wicherns / R. Wernicke // Korrespondenzblatt. – Jg. 23. – 1982. – Heft 1. – S. 1–15. 18. Pießel M. Neuendettelsauer Schulwesen in Nürnberg. Ein dankbarer Rückblick auf sechs Jahrzehnte / M. Pießel // Sonderdruck aus dem Korrespondenzblatt der Diakonissen von Neuendettelsau. – № 8/9/10. – Neuendettelsau, 1961. – S. 1–48. 19. Bölling R. Sozialgeschichte der deutschen Lehrer / R. Bölling. – Hrsg. von M. Heinermann. Göttingen, 1983. – 398 S.

Рецензент: д.пед.н., профессор И. В. Поташнюк.

Калько А. Д., д.геогр.н., професор (Міжнародний економіко-гуманітарний університет імені академіка Степана Дем'янчука, м. Рівне)

ПРОПОЗИЦІЇ І ДОПОВНЕННЯ ДО СПЕЦІАЛЬНОЇ ГІРНИЧОЇ ТЕРМІНОЛОГІЇ, ЯКА ВИКОРИСТОВУЄТЬСЯ ПРИ ВИКЛАДАННІ ГЕОГРАФІЧНИХ ДИСЦИПЛІН

***Анотація.** В статті запропоновано зміни і доповнення до спеціальної гірничої термінології, які позначають класифікації системи розробки рудних родовищ корисних копалин і можуть бути використані при викладанні навчальних дисциплін в процесі підготовки студентів-географів. Обґрунтовано доцільність об'єднання класів систем з магазинуванням і закладкою в один клас – системи розробки з магазинуванням і безпосередньою закладкою виробленого простору, оскільки існує прямий зв'язок двох систем, об'єднаних матеріально і технологічно.*

***Ключові слова:** системи розробки, комбінована гірнича технологія, порожня порода, магазинування, закладання.*

***Аннотация.** В статье предложены изменения и дополнения к специальной горной терминологии, которые обозначают классификации системы разработки рудных месторождений полезных ископаемых и могут быть использованы для преподавания учебных дисциплин в процессе подготовки студентов-географов. Обоснована целесообразность объединения классов систем с магазиномованием и закладкой в один класс – системы разработки с магазиномованием и непосредственной закладкой выработанного пространства, поскольку существует прямая связь двух систем, объединенных материально и технологически.*

***Ключевые слова:** системы разработки, комбинированная горная технология, пустая порода, магазиномование, закладка.*

***Annotation.** The article proposes changes and additions to the special mining terminology that indicate classification system of ore mineral deposits and can be used for the teaching of academic disciplines in the process of students-geographers training. The expediency of combining classes of systems with shrinkage method and goaf stowing in one class – the development of system with shrinkage method and immediate goaf stowing as there is a direct link between the two systems, united financially and technologically is substantiated.*

***Keywords:** method of mining, integrated mining technology, mining waste, shrinkage method, goaf stowing.*

У вищому навчальному закладі при підготовці кваліфікованих студентів-географів процес викладання спеціальних дисциплін («Фізична географія України», «Фізична географія материків та океанів», «Геологія загальна та історична», «Географія світового господарства», «Конструктивна географія» та ін.) почасти наштовхується на неузгоджені термінологічні позначення та вимагає додаткових зусиль для з'ясування їх значення. Подекуди відповіді не можуть дати навіть поважні енциклопедичні видання. Особливо це характерно для спеціальних термінів, пов'язаних з процесами розвідки, видобутку і переробки корисних копалин.

Пояснюється така ситуація тим, що до сьогодні ґрунтовної роботи з перекладу з інших мов (в першу чергу, російської та англійської) на українську гірничих термінів не здійснено. А причин для цього є багато і вони не можуть бути темою цієї статті.

Географічна енциклопедія України містить таке визначення: «*мінеральні ресурси* – сукупність розвіданих запасів різних видів корисних копалин, які можуть бути використані за сучасного рівня розвитку продуктивних сил» [1]. За визначенням Гірничого енциклопедичного словника «*мінеральні ресурси України* – сукупність запасів корисних копалин в надрах України», а «*мінерально-сировинна база* – це сукупність родовищ корисних копалин, у т.ч. техногенних, а також відходів видобування та переробки корисних копалин, придатних для промислового використання» [2]. Тобто значення мінеральних ресурсів для суспільства було, є і в найближчому майбутньому залишиться винятковим. А для освітян і науковців якісне окреслення конкретних визначень теж залишиться принциповим.

Тому метою нашого дослідження є розроблення пропозицій до спеціальної гірничої термінології, які б точніше позначили класифікації системи розробки рудних родовищ корисних копалин, що можуть бути використані в процесі підготовки студентів-географів у ВНЗ. Для вирішення визначеної мети в статті передбачається розв'язати такі завдання: з'ясувати існуючі географічні і гірничі уявлення про видобуток мінеральної сировини; проаналізувати особливості методологічних підходів; обґрунтувати параметри об'єднання класів систем з магазинуванням і закладкою в один клас.

Відповідно до визначення наведеного в гірничій енциклопедії, гірничя технологія – це сукупність прийомів і способів зміни природного стану надр землі з метою отримання мінеральних продуктів або використання вироблених просторів [3; 4].

За способом дії на природне середовище гірничя технологія поділяється на: фізичну (механічне руйнування гірських порід), хімічну (розчинення корисних копалин), біологічну (мікробіологічний видобуток

корисних копалин) і їх комбінації. До наших досліджень застосуємо термін комбінована гірничя технологія.

За способом ведення гірничих робіт виділяють: відкритий, підземний і свердловинний гірничий видобуток [3; 4].

У зв'язку з ускладнення видобутку корисних копалин із бідних глибокозалягаючих родовищ, усе більшого поширення набувають комбіновані методи розробки родовищ корисних копалин [5]. Саме тому впровадження у гірничу термінологію терміну «комбінована гірничя технологія» є актуальним, оскільки вона включає усі три способи ведення гірничих робіт. Можлива і інша назва – кар'єрно-шахтно-свердловинна гірничя технологія.

Основними напрямками розвитку гірничої технології є безперервність, комплексність, цілісність, екологічна безпека. Міра екологічної безпеки відіграє усе більш зростаючу роль у виборі гірничої технології. Тому важливе значення набуває комбінована гірничя технологія (комбінація шахтної і свердловинної). Комбінована гірничя технологія не пов'язана з ускладненнями у зв'язку з поглибленням гірничих робіт і впровадженням усе досконаліших технічних засобів.

Вид добутої корисної копалини, її агрегатний стан і морфологічні особливості родовища визначають конкретні технологічні рішення – технологічні схеми гірничодобувного підприємства.

Глобальні масштаби сучасної дії людини на надра Землі висунули проблему оптимізації гірничої технології, яка вирішується за рахунок комплексного освоєння надр та пріоритетного розвитку екологічної безпеки гірничої технології.

Технологічна схема – сукупність основних і допоміжних виробничих процесів у поєднанні з необхідними для їх виконання виробками, засобами механізації і автоматизації, що забезпечують при раціональній організації робіт безперервну і ефективну розробку родовищ.

Основа технологічної схеми – взаємозв'язок рішень основних процесів *розкриття, підготовки, системи розробки і механізації очисних робіт, транспортування, підйому, допоміжних процесів, вентиляції, енергопостачання і водовідливу.*

Тому технологічна схема реалізується у вигляді ланцюга послідовно здійснених процесів, які включають у себе низку ланок, – основних, які єднають потік корисної копалини і допоміжних, що забезпечують його функціонування в заданому режимі.

Головні чинники, що визначають формування технологічної схеми: форма, розміри і глибина залягання рудного масиву, продуктивна потужність копальні, параметри виймальної камери, тип застосованого устаткування, черговість видобування корисної копалини, особливості використання виробленого простору. Інші чинники впливають на

формування технологічної схеми через головні, наприклад, міцність і стійкість руди – через тип застосованого устаткування (бурові установки для буріння направляючих свердловин і машини для проходки виймальних повсталих камер) і параметрів направляючих свердловин та виймальних повсталих камер, запаси родовищ – через виробничу потужність копальні.

Такі основні процеси як розкриття шахтними стволами (окрім направляючих свердловин) підготовка, транспорт і підйом відбитої корисної копалини нами не розглядаються, оскільки вони знайшли широке висвітлення у вітчизняних і зарубіжних джерелах інформації.

Система розробки – це впорядкована структура керованих елементів (процесів), пов'язаних між собою енергетичними, матеріальними, технологічними і інформаційними зв'язками, підпорядкованими головній меті: *безпеці, економічності і ефективності*.

Згідно з визначенням систем можна виділити і систематизувати наступні основні властиві їм процеси: буріння направляючих свердловин виймальних повсталих камер, магазинування відбитої корисної копалини в очисному просторі виймальних камер, вилюговування корисних компонентів з відбитої корисної копалини, закладка виробленого простору.

Торкаючись класичних класифікацій систем розробки рудних родовищ, пропонується нами система відноситься до двох класів:

- система з магазинуванням;
- система із закладкою виробленого простору.

У системах з магазинуванням – магазин складений із відбитої корисної копалини. У системах із закладкою як закладний матеріал використовуються відходи гірничого виробництва. Відбиті міцні руди, після вилучення з них корисних компонентів, також є відходами, які розташовані у виймальних камерах і використовуються як тверді компоненти закладного матеріалу.

У нашому випадку, існує прямий зв'язок двох систем, об'єднаних матеріально і технологічно. На цій підставі нами прийнято рішення запропонувати об'єднати дві системи в одну з наступними параметрами – *система розробки з магазинуванням і безпосередньою закладкою виробленого простору*.

Торкаючись процесів механізації очисних робіт, слід констатувати факт використання для конструктивного оформлення системи розробки імпортного устаткування із столітньою ретроспективою промислового використання в гірничій справі світового масштабу.

Сьогодні для видобування корисних копалин доводиться проводити роботи на все більших глибинах – це є серйозним технічним і логістичним завданням. Обладнання Aker Wirth успішно вирішує цю проблему. В наш час корисна копалина добувається з шахт, що перебувають глибоко під землею [5]. Для проведення економічно вигідного і безпечного видобутку з надр необхідно застосувати складні технології та інфраструктуру.

Тому економічно ефективним стає видобуток з невеликих і глибоких родовищ. Збільшення числа відкритих гірничих відводів досягло своєї межі. Кар'єри стають занадто глибокими, укоси нестабільними і гірничий видобуток перестає бути ефективним. Запаси корисних копалин у родовищах простягаються набагато глибше, в результаті чого шахти будуть заглиблюватись у надра.

Обладнання для підземного видобутку пропонує прогресивні технології для буріння шахт і їх обслуговування. Комплекси для буріння та шахтобудування використовуються при створенні безпечних і продуктивних конструкцій для інфраструктури та транспортування сировини. Чим більше розмір покладів, з яких вилучають цінну сировину, тим більш ефективніше стає видобуток. Але, завдяки безперервно зростаючому попиту, увагу сьогодні почали приділяти і більш дрібним покладам – до одного метра завтовшки або навіть менше. Існують мобільні і дуже потужні механізми, призначені спеціально для розробки таких покладів. Обладнання бере участь у всіх стадіях процесу видобутку: від початкового буріння розвідувальних свердловин вертикальними буровими установками до повної розробки шахти і видобутку безлічі корисних копалин. Крім того, вирішується завдання з транспортування та обробки (очищення видобутої корисної копалини). Насоси для сипучих матеріалів служать як для транспортування сировини по трубопроводу, так і для подачі високо абразивних середовищ з високих температур на збагачувальні підприємства.

Проведені дослідження дозволяють стверджувати, що основа технологічної схеми полягає у взаємопов'язаному вирішенні основних процесів: розкриття, підготовки, системи розробки і механізації очисних робіт, транспорту та підйому. Вказано на рішення таких основних процесів, як системи розробки і механізації очисних робіт. Наведено визначення системи розробки – це впорядкована структура керованих процесів, пов'язаних між собою енергетичними, матеріальними і інформаційними зв'язками, підпорядкованими глобальній меті – безпеці, економічності і інтенсивності.

Запропоновано зміни і доповнення в класифікації системи розробки рудних родовищ. Класи систем з магазинуванням і закладкою пропонується об'єднати в один клас – *системи розробки з магазинуванням і безпосередньою закладкою виробленого простору*, оскільки існує прямий зв'язок цих двох систем, об'єднаних матеріально (шматки відбитої корисної копалини до вилуговування і після вилучення з них корисних компонентів) і технологічно (відбита корисна копалина, а надалі порожня гірська порода залишаються у виробленому просторі виймальної камери).

Запропоновано визначення *комбінованій гірничій технології*:

а) за способом дії на природне середовище:

- за фізичним (механічне руйнування гірських порід);
- за хімічною дією на відбиту корисну копалину (розчинення корисних копалин);
- за біохімічною дією на відбиту корисну копалину (мікробіологічний видобуток корисних копалин);
- б) за способом ведення гірничих робіт: відкрити; підземну; свердловинну;
- в) за мірою екологічної безпеки: підземну; свердловинну.

1. Географічна енциклопедія України: в 3-х т. / Ред. кол. : О. М. Маринич (відпов. ред.) та ін. – К. : «Українська Радянська Енциклопедія» ім. М. П. Бажана, 1990. – Т. 2. – 480 с. **2.** Гірничий енциклопедичний словник, т. 2 / За редакцією В. С. Білецького. – Донецьк : Східний видавничий дім, 2002. – 632 с. **3.** Горная энциклопедия / Гл. ред. Е. А. Козловский; Ред. кол. М. И. Агошков, Н. К. Байбаков, А. С. Болдырев и др. – М. : Сов. энциклопедия. Т. 3, 1987. – 592 с. **4.** Білецький В. С. Мала гірнича енциклопедія / В. С. Білецький // Том 1. Донецьк : Донбас. 2004. – 640 с. **5.** Черней Е. І. Обґрунтування та вдосконалення основних технологічних параметрів розробки родовища мідевмісних базальтів комбінованою гірничою технологією. / Е. І. Черней, А. Д. Калько, Р. М. Ігнатюк, В. Л. Пахаренко, В. М. Глінчук // Вісник Кременчуцького національного університету імені Михайла Остроградського. – Кременчук : КрНУ, 2014. – Випуск 2(85). – С. 119–125.

Рецензент: д.психол.н., професор О. О. Ставицький.

Красовська О. О., к.пед.н., доцент (Міжнародний економіко-гуманітарний університет імені академіка Степана Дем'янчука, м. Рівне)

СУЧАСНІ НАУКОВІ ЗДОБУТКИ У ГАЛУЗІ ТЕОРІЇ ТА МЕТОДИКИ МИСТЕЦЬКОЇ ОСВІТИ

***Анотація.** У статті розкрито проблеми сучасних досліджень, які мають інноваційний характер і пов'язані з упровадженням нових педагогічних технологій в галузі мистецької освіти. Наведено основні напрями сучасних науково-педагогічних досліджень у галузі мистецької освіти України. Визначено особливості художньо-педагогічної підготовки майбутніх учителів початкової та загальноосвітньої школи; узагальнено внесок українських діячів освіти та культури в розбудову національної системи мистецької освіти.*

***Ключові слова:** мистецька освіта, професійна підготовка вчителя, художньо-педагогічна підготовка, інноваційні технології.*

***Аннотация.** В статье раскрыты проблемы современных исследований, которые имеют инновационный характер и связаны с внедрением новых педагогических технологий в отрасли художественного образования. Наведены основные направления современных научно-педагогических исследований в отрасли художественного образования Украины. Определены особенности художественно-педагогической подготовки будущих учителей начальной и общеобразовательной школы; обобщен вклад украинских деятелей образования и культуры в развитие национальной системы художественного образования.*

***Ключевые слова:** художественное образование, профессиональная подготовка учителя, художественно-педагогическая подготовка, инновационные технологии.*

***Annotation.** The problems of modern researches, that have innovative character and related to introduction of pedagogical innovative technologies to the sphere of artistic education, are reflected in the article. The main directions of modern scientific and educational researches in the field of art education in Ukraine are proposed. The features of artistic and pedagogical training of future teachers of primary and secondary school are defined; the contribution of Ukrainian leaders of education and culture in the development of a national system of art education is summarized.*

***Keywords:** artistic education, professional training of teacher, artistic and pedagogical training, innovative technologies.*

Зміст сучасних науково-педагогічних досліджень обумовлений історичною традицією вітчизняної науки і спрямований на задоволення інтересів українського суспільства, в якому гостро відчувається потреба у реформуванні системи професійної підготовки майбутніх педагогів у галузі мистецької освіти. Позитивні зрушення у вітчизняній системі освіти можливі за умови забезпечення її кваліфікованими вчителями, здатними здійснювати особистісний та творчий розвиток учнів. Перспективні напрями наукових досліджень в означеній галузі мають особливе значення для розбудови в Україні мистецької освіти, створення її теоретико-методичного підґрунтя. Спектр досліджуваних проблем теорії, історії та методики мистецької освіти, художньо-педагогічної підготовки педагогічних кадрів за останні роки є досить широким, проте можна виокремити ключові теми, наукові розробки, які не тільки привертати особливу увагу дослідників, а й можуть презентувати напрями розвитку системи мистецької освіти в Україні.

Проблема гуманізації мистецької освіти, художньо-педагогічної підготовки майбутніх фахівців, дотримання гуманістичних орієнтирів навчання мистецтва є однією з визначальних для цієї галузі педагогічної науки. Музична, хореографічна, образотворча підготовка педагогічних працівників має бути зорієнтованою на особистість як найважливішу цінність. Головною потребою мистецької освіти визнано забезпечення гуманістичного спрямування художньої навчальної діяльності, цілеспрямоване перетворення здобутків світового та національного мистецтва у особистісно-творчий естетичний досвід майбутнього фахівця.

У педагогіці та психології вищої школи дослідження професійно-педагогічної підготовки майбутнього вчителя початкових класів як компетентного, здатного до саморозвитку в умовах нової структури і змісту початкової освіти здійснювали Н. Бібік та О. Савченко; загальні принципи організації педагогічного процесу та основні напрями конструювання змісту психолого-педагогічної підготовки, що забезпечують формування вчителя-новатора, який перебуває у постійному пошуку ефективних і раціональних методів навчання і виховання розкрито в роботі Л. Хомич; формування творчої особистості дослідили Н. Кічук та С. Сисоєва; організацію професійного самовиховання майбутніх вчителів початкових класів висвітлив О. Кучерявий, формування етичної компетентності майбутніх вчителів початкових класів дослідила Л. Хоружа.

Відомі вчені, методисти та фахівці у галузі мистецької освіти, філософії, професійної педагогіки і психології та мистецтвознавства займаються різноплановими дослідженнями, вивченням і впровадженням позитивного педагогічного досвіду з метою зробити процес оволодіння мистецькою освітою ефективним. Наукові ідеї психології, педагогіки, мистецтвознавства та культурознавства щодо гуманізації й гуманітаризації освіти розкриті С. Гончаренком, І. Зязюном, В. Краєвським, Ю. Мальованим та Н. Ничкало.

Вихідні концептуальні положення професійної підготовки майбутніх учителів початкових класів у галузі мистецької освіти наведено у статтях Конституції України, законах України «Про освіту», «Про загальну середню освіту», «Про вищу освіту»; основних положеннях Національної доктрини розвитку освіти, Державної національної програми «Освіта» (Україна XXI століття), Державної програми «Вчитель», «Положення про ступеневу систему освіти в Україні»; Концепції художньо-естетичного виховання учнів у загальноосвітніх навчальних закладах, запропонованій Л. Масол, Концепції підготовки майбутніх учителів до забезпечення основ мистецької освіти учнів початкової школи, розробленій О. Хижною, Концепції використання мистецтва у розвитку творчої індивідуальності майбутніх педагогів професійного навчання обґрунтованій О. Отич та в змісті інших законодавчих та нормативних документів, які визначають діяльність вищих гуманітарних та педагогічних закладів освіти.

Проблема актуальності мистецької освіти у структурі професійної підготовки майбутнього вчителя початкової школи розглядається в багатьох сучасних наукових дослідженнях. Значення фахової компетентності майбутнього вчителя у процесі викладання мистецьких дисциплін підкреслюється в педагогічних працях І. Зязюна, С. Коновець, Л. Масол, В. Орлов, О. Отич, Г. Падалки, О. Рудницької, О. Шевнюк, Л. Хомич. Актуальні проблеми мистецького навчання у сучасній загальноосвітній школі всебічно вивчали Є. Антонович, В. Бабенко, Л. Бабенко, Л. Бичкова, І. Кириченко, Є. Ковальов, С. Коновець, Л. Любарська, О. Максименко, Л. Масол, Н. Панченко, Н. Ростовський, В. Шпільчак, Л. Хлебнікова.

Опануванню проблеми естетичного виховання та розвитку мистецької освіти в історії педагогічної думки присвячені наукові праці О. Васюти, В. Ворожбіт, О. Донченко, І. Зарудної, А. Калениченко, Д. Мартиненка, Є. Марченка, О. Овчарук, А. Омельченко, Г. Самойленка. Грунтовні історичні розвідки з питання становлення і розвитку музичної та художньої освіти в Україні представлені у наукових мистецтвознавчих та педагогічних дослідженнях С. Коновець, С. Радкевич, Ю. Рудчука, Р. Шмагала, К. Чечені.

Метою нашої статті є висвітлення сучасних дослідницьких проблем, що мають інноваційний характер та пов'язані із впровадженням нововведень у процес професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи у галузі мистецької освіти. Аналіз наукових здобутків у галузі мистецької освіти та окреслення її пріоритетних завдань нині особливо на часі. Виявлення вже досягнутого, з одного боку, і окреслення дослідницьких перспектив, з іншого, містять потенціал подальшого розвитку теорії і методики мистецької освіти та можуть стати поштовхом для виникнення нових ідей і концептуального осмислення інноваційних проєктів.

Фахова підготовка педагогів початкової школи потребує всебічної, культурної та мистецької освіченості особистості майбутнього вчителя, формування професійно значущих знань та умінь, здатності до новаторства,

творчості та самореалізації. Мистецька освіта містить потужний потенціал для навчання, виховання і розвитку професійної майстерності майбутнього педагога початкової школи і є компонентом змісту його фахової підготовки.

Методологічним підґрунтям побудови процесу ефективної фахової підготовки майбутнього вчителя в галузі мистецької освіти є впровадження гуманістичного підходу. В контексті гуманізації мистецької освіти за останні роки були виконані дослідження, які, спрямовуючи наукову думку на пошук загальнолюдських вимірів мистецької освіти, відкривають шлях до удосконалення практики та внесення інноваційних перетворень у викладання художньо-педагогічних дисциплін професійно орієнтованого циклу. Це насамперед, праці О. Рудницької, яка розкрила освітні, виховні та розвивальні можливості впливу мистецтва на особистість майбутнього фахівця. Як зазначає О. Рудницька, «завданням мистецтва на особистій орієнтації зумовлюють необхідність набуття вчителем нетипових для традиційної освіти вмінь: розкривати учням переживання, особистісне бачення мистецького твору; активізувати їхні процеси переживання: «відчувати» внутрішній світ іншого, його особистісні потреби; здійснювати діалогічне спілкування: імпровізувати; бути драматургом, режисером; учасником тих чи інших педагогічних ситуацій» [1, с. 34].

Основу професійної позиції вчителя становить стиль педагогічного мислення, оволодіння яким виявляється у «зміщенні» установок із змістово-процесуальних аспектів навчання (що засвоїв, що зробив, яким чином мислить) на ціннісно-сміслові (місце, роль художнього пізнання у життєвій самореалізації учня, стимулювання процесів усвідомлення ним самоцінності мистецького твору). У такий спосіб, реформування освіти потребує з одного боку, «вчителя нової формації», а з іншого – його підготовка стає реальною тільки у межах нової освітньої парадигми особистісно орієнтованого підходу до мистецької освіти.

Нетрадиційний підхід представлено у докторському дослідженні О. Отич «Мистецтво у системі розвитку творчої індивідуальності майбутнього педагога професійного навчання», в якому відстоюються позиції поєднання мистецького світу і світу людини, досягнення високого рівня професіоналізму і збереження індивідуальності, взаємодії навчального пізнання і творчої діяльності. На думку дослідниці, не відмова від професіоналізму, а розвиток здатності до індивідуального творчого вибору мають нині становити мету підготовки фахівців. Особливої гостроти і теоретичної значущості в контексті розвитку гуманістичних засад мистецької освіти набувають проблеми формування диспозицій особистості як внутрішньої схильності до мистецької діяльності [2].

Розвиток системи художньо-педагогічної освіти на гуманістичних засадах лежить в основі наукового дослідження В. Орлова «Теоретичні та методичні засади професійного становлення майбутніх учителів мистецьких дисциплін». Вчений наголошує на тому, що в сучасних умовах основою професійного розвитку особистості є гуманістична спрямованість, людиноцентризм,

особистісна орієнтованість та індивідуалізація професійної мистецької і педагогічної освіти, інтенсивний художньо-естетичний розвиток у спілкуванні з мистецтвом і учнями. Автор відстоює думку про створення технологій професійного становлення особистості майбутнього вчителя, які стануть основою науково-методичного забезпечення процесу професійного становлення фахівця, що здійснюється на факультетах мистецького профілю вищих педагогічних навчальних закладів [3].

Монографію Г. Падалки «Педагогіка мистецтва. Теорія і методика викладання мистецьких дисциплін» присвячено науковій розробці і обґрунтуванню методологічних засад, принципів, педагогічних умов, методів викладання навчальних дисциплін з різних видів мистецтва. У науковій праці висвітлюються функції мистецької освіти, проблеми художнього пізнання, завдання втілення гуманітарної парадигми, забезпечення національної основи навчання мистецтва, а також питання досягнення цілісності навчального процесу, його культуровідповідності і естетичної спрямованості, потреби і можливості індивідуалізації навчання мистецтва, спонукання учнів до рефлексивного сприймання художніх творів. Визначається педагогічна сутність словесних, демонстраційно-образних, художньо-практичних методів навчання, специфіка уроків мистецтва, особливості впровадження модульної технології навчання мистецьких дисциплін [4].

Попри значні досягнення, проблема формування особистості в цільовій системі мистецьких цінностей лишається відкритою. Потребують розв'язання питання з'ясування педагогічних стимулів, шляхів опосередкованого впливу і на мистецький розвиток особистості, і на формування особистості засобами мистецтва у різних вікових групах учнівської і студентської молоді, у розмаїтті різновидів художньої діяльності. Методологічним орієнтиром розширення інноваційних підходів у педагогічній практиці слід вважати національну основу мистецької освіти.

У контексті дослідження національних пріоритетів розвитку мистецької освіти слід окреслити перспективні аспекти. Це, зокрема, питання модернізації її змісту на національній основі, визначення методичних засад вивчення спадщини і сучасної творчості українських авторів, розробки принципів відбору навчального матеріалу з урахуванням потреб становлення національної самосвідомості засобами мистецтва. М. Черепанин ефективно розробляє тематику регіональних підходів у становленні мистецької освіти. Науковий інтерес становлять дослідження методики використання українських виконавських традицій у музичному навчанні Л. Воевідко. Формування національної самосвідомості особистості підлітків у процесі музичної освіти дослідила І. Єгорова, хореографічної діяльності – І. Газіна, педагогічних умов засвоєння народних звичаїв і мистецьких традицій – В. Стрельчук.

Інноваційні проблеми практики безпосередньо торкаються розробки нових концептуальних підходів до модернізації мистецької освіти. У цьому контексті привертають увагу дослідницькі здобутки Т. М. Турчин, які свідчать

не тільки і не стільки про наукову підтримку інновацій, скільки про теоретичне обґрунтування нових орієнтирів розвитку початкової музичної освіти в Україні. Важливого значення в контексті означених досліджень набуває розробка принципових підходів до введення змін на основі впровадження національної парадигми навчально-виховного процесу, актуалізація синтезованих форм музичної діяльності школярів, застосування методики, що є іманентною сутності художньо-образного освоєння світу.

Нині особливого значення набуває художньо-педагогічна історіографія. Виявлення нового в науці без опори на вивчення відомого – порожнє, а замкнення у традиційних підходах, у тих самих проблемах, не опосередкованих новаціями, – не є життєздатним. Мистецькі реалії сучасності і минулого в їх взаємозв'язку і взаємозалежності розглянуто у докторських дисертаціях С. Радкевич, Р. Шмагала, В. Шульгіної. Чимало досліджень присвячено темі історії національної культури та мистецької освіти. Це робота В. Шульгіної щодо виявлення особливостей розвитку музичної освіти в Україні [5].

С. Радкевич у монографії «Теоретичні і методичні засади професійного навчання у закладах профтехосвіти художнього профілю» визначив основні етапи становлення вітчизняної професійної технічної освіти художньо-мистецького спрямування [6]. Р. Шмагало представив багатопланове комплексне дослідження, яке є чи не найпершою спробою панорамного висвітлення мистецької освіти України у вирішальне століття становлення її сучасного типу – від середини ХІХ ст. до середини ХХ ст., охоплюючи функціонування мистецько-освітніх закладів і поза межами Батьківщини. Авторів вдалося сформувати науково-інформативну базу мистецько-освітніх даних, добутих з літератури, періодики, статистики зазначеного часу, з архівів, музеїв, звітів навчальних закладів, переписки й інших джерел в Україні та в багатьох європейських країнах, США і Канаді. Спираючись на потужну інформативну основу, автор визначив, що мистецька освіта є субдисципліною мистецтвознавчої науки, галуззю мистецтвознавчих досліджень [7].

Слід констатувати розширення проблематики історико-педагогічного характеру, різноманітнішою стала тематика історичних досліджень, збагатилась їхня джерельна база. У полі зору вчених знаходяться різноманітні питання історії мистецького виховання. Зокрема, дослідження проблем розвитку музично-естетичного виховання в гімназіях України у ХІХ та на початку ХХ століття здійснював Т. Грищенко, розвитку музично-педагогічної думки в Україні на початку ХХ століття – О. Овчарук, музично-естетичного виховання в українській педагогіці кінця ХVІ–ХVІІІ століття – А. Омельченко, розвитку музичної освіти в навчальних закладах Києва у другій половині ХІХ – на початку ХХ століття – О. Цвігун, музичного виховання школярів у діяльності композиторів Західної України – І. Фрайт.

Суттєвий потенціал розвитку інноваційних процесів у мистецькій освіті містять дослідження, пов'язані з підготовкою педагогів – майбутніх учителів музики, образотворчого мистецтва, хореографії, керівників позакласної

художньо-виховної роботи. Фундаментальністю надбань у цьому напрямі характеризуються дослідження В. Орлова, в яких визначено принципи розвитку професійної культури майбутніх учителів мистецьких дисциплін [2]; С. Коновець, яка розкрила методiku і технології формування творчих якостей майбутніх учителів образотворчого мистецтва [8]; О. Хижної, яка вперше розробила концепцію підготовки вчителів до забезпечення основ мистецької освіти в учнів початкової школи за умов активізації емоційно-позитивного ставлення студентів до мистецько-виховної діяльності, створення художньо-педагогічного середовища для професійно-особистісного їх розвитку, формування професійно значущих якостей особистості вчителя [9].

«Проблемне поле» теоретико-методичних здобутків у галузі художньо-педагогічної підготовки вчителя – надзвичайно широке. Від учителя залежить забезпечення якісних основ художньо-естетичного розвитку дітей і юнацтва. Конструктивно-інноваційний вплив на удосконалення мистецької освіти справило докторське дослідження М. Букача, кандидатські роботи І. Боднарук та П. Ніколаєнко, присвячені проблемам змісту та організації педагогічної практики студентів музично-педагогічних факультетів у ВНЗ, з'ясування особливостей формування індивідуального стилю художньо-педагогічної діяльності майбутніх учителів Е. Власенка, професіоналізму студентів ВНЗ у процесі методичної підготовки І. Лисакової, педагогічних переконань майбутніх учителів хореографії Ю. Ростовської, професійної культури майбутніх учителів музики І. Шевченко та образотворчого мистецтва М. Пічкур.

Широкі наукові надбання в галузі підготовки майбутніх учителів мистецьких дисциплін не «відмінюють» і не спрощують завдання пошуку нових наукових підходів до визначення професійних орієнтирів мистецько-фахового, педагогічного, соціального становлення кваліфікованих фахівців сучасного покоління, покликаних забезпечити впровадження мистецьких цінностей у широке середовище учнівської молоді.

На думку О. Жорнвої, вимога культуроорієнтованої мистецької освіти має стати засобом довгострокової стратегії її розвитку. Впровадження художньої культури в систему загальної шкільної освіти і підготовку вчителів мистецьких дисциплін Л. Масол, Т. Рейзенкіндта О. Щолокова розцінюють як основу для визначення шляхів впровадження в життя стратегії і тактики розвитку вітчизняної мистецької освіти.

Стрижневими проблемами розвитку мистецької освіти є пізнання мистецьких явищ, їх інтерпретації і творення, оскільки зміст освіти реалізується не стільки у знанневій, скільки в діяльнісній формі. Для прикладу у науково-методичній праці Л. Масол подано новітню концепцію поліцентричної інтеграції змісту загальної мистецької освіти, розкрито функції та принципи загальної мистецької освіти, інноваційні науково-методичні підходи та художньо-педагогічні технології викладання інтегрованого курсу «Мистецтво» у початковій школі, розглянуто питання оцінювання освітніх результатів учнів [10].

Загалом проблеми творчого розвитку особистості презентують нині важливу складову інноваційних процесів у мистецькій освіті і відображені у дослідженнях цікавих і різноманітних тем – таких, як формування творчого мислення майбутніх учителів образотворчого мистецтва в процесі вивчення основ композиції, які здійснила О. Кайдановська. Методику формування музично-творчого потенціалу майбутніх учителів початкових класів досліджував С. Олійник, методику формування творчих здібностей майбутніх учителів образотворчого мистецтва – М. Стась та ін. Широке дослідження проблеми творчого становлення особистості засобами мистецтва цілком виправдане, адже мистецька діяльність – це насамперед творчість.

На думку О. Ролінської, проблеми застосування евристичних методів у мистецькому навчанні мають прогностичний характер. За останні роки підвищився інтерес науковців до проблем формування художньо-образного мислення особистості. Так, О. Бурська і Н. Мозгальова дослідили методичні основи розвитку музично-виконавського мислення студентів, О. Полатайко – формування художньо-образного мислення майбутнього вчителя у процесі інтерпретації творів мистецтва.

У стратегії оновлення мистецької освіти, на думку А. Щербо та С. Науменка, акцентованими мають стати проблеми розвитку художніх здібностей особистості. Українська педагогіка має суттєві надбання в цьому плані. Водночас зауважимо, що за межами наукового пошуку все ще лишаються проблеми роботи з підготовки мистецької та педагогічної студентської еліти. Виходом на значно вищий інноваційний рівень дослідницького пошуку відзначається проблематика, пов'язана із діагностикою мистецької розвиненості особистості. Актуальними нині є проблеми залучення студентів до самопізнання, самооцінювання, рефлексивного осягнення власних мистецько-педагогічних здобутків. Потребують дослідження проблеми адекватного оцінювання результатів професійної мистецької підготовки студентів, особливо у зв'язку з впровадженням модульної системи навчання. Серйозним завданням сучасності є розробка і обґрунтування педагогічного інструментарію (ідей, концепцій, дидактичних матеріалів тощо) щодо використання інформаційних технологій у мистецькій освіті. Значні і змістовні досягнення Н. Белявіної, М. Дергач, О. Чайковської уможливають продуктивний наступний дослідницький пошук у цій галузі.

Однак, потребують подальшого розвитку і впровадження наукові підходи, де власна логіка розвитку теоретико-методичних засад мистецької освіти зумовлюється закономірностями мистецтва, зокрема важко перебільшити значення питань розробки акмеологічних методів навчання мистецтва. Концептуальні засади акмеологічної стратегії формування професійної майстерності вчителя представлено у фундаментальному дослідженні А. Козир, смисловим ядром якого виступає ідея щодо спрямування навчання на бездоганне, досконале і нестандартне виконання студентами мистецько-педагогічної діяльності [11]. Суттєвими не лише для практико-орієнтованих

інноваційних процесів, а й для розвитку теоретичних засад мистецької освіти слід вважати розробку проблеми забезпечення гедоністичних засад мистецької освіти. На часі подальший аналіз аксіологічної складової мистецтва в контексті педагогічного дослідження, з'ясування педагогічних засобів реалізації оцінювальної функції художніх творів у навчально-виховному процесі, визначення особливостей залучення учнівської молоді до оцінювальної діяльності.

З врахуванням проведеного дослідження можна зробити висновок, що нині особливої уваги потребує визначення і розробка проблем, які містили би в собі інноваційний потенціал удосконалення педагогічної практики не шляхом внесення «косметичних правок», а дослідження суттєвих моментів модернізації мистецької освіти. Все ще лишаються актуальними питання підвищення наукової виваженості у структуруванні наукового дискурсу дисертаційних робіт з теорії і методики мистецької освіти, формулювання наукового апарату дослідження, вивірення стилістики тощо. Потребують підвищеної уваги вибір і аналіз першоджерел вирішення обраної проблематики, встановлення причинно-наслідкових зв'язків між науковими фактами і явищами.

1. Рудницька О. П. Педагогіка: загальна та мистецька. Навчальний посібник / О. П. Рудницька. – Тернопіль: Навчальна книга – Богдан, 2005. – 360 с.
2. Отич О. М. Мистецтво у системі розвитку творчої індивідуальності майбутнього педагога професійного навчання : теоретичний і методичний аспекти : монографія / О. М. Отич; Акад. пед. наук України, Ін-т пед. освіти і освіти дорослих. – Чернівці : Зелена Буковина, 2009. – 752 с.
3. Орлов В. Ф. Професійне становлення вчителів мистецьких дисциплін : Монографія / В. Ф. Орлов / За заг. ред. І. А. Зязюна. – К. : Наукова думка, 2003. – 262 с.
4. Падалка Г. М. Педагогіка мистецтва. Теорія і методика викладання мистецьких дисциплін : монографія / Г. М. Падалка. – К. : Освіта України, 2008. – 274 с.
5. Шульгіна В. Д. Нариси з історії української музичної культури : джерелознавчий пошук : монографія / В. Д. Шульгіна; Державна академія керівних кадрів культури і мистецтва. – К. : ДАКККіМ, 2007. – 275 с.
6. Радкевич В. О. Теоретичні і методичні засади професійного навчання у закладах профтехосвіти художнього профілю : Монографія / В. О. Радкевич; за ред. Н. Г. Ничкало. – К. : Укр ІНТЕЛ, 2010. – 420 с.
7. Шмагало Р. Т. Мистецька освіта в Україні середини ХІХ – середини ХХ ст. : структурування, методологія, художні позиції / Р. Т. Шмагало. – Львів : Українські технології, 2005. – 578 с.
8. Коновець С. В. Творчий розвиток учителя образотворчого мистецтва : монографія / С. В. Коновець. – Рівне : Волинські обереги, 2009. – 384 с.
9. Хижна О. П. Художньо-педагогічна діяльність учителя початкової школи (теоретико-методологічний та методичний аспекти): Монографія. – К. : Вид-во НПУ імені М. П. Драгоманова, 2007. – 456 с.
10. Масол Л. М. Методика навчання мистецтва у початковій школі : Посібник для вчителів / Л. М. Масол, О. В. Гайдамака, Е. В. Белкіна, О. В. Калініченко, І. В. Руденко. – Х. : Веста : Видавництво «Ранок», 2006. – 256 с.
11. Козир А. В. Теорія та практика формування професійної майстерності вчителів музики в системі багаторівневої освіти : монографія / А. В. Козир. – К.: Вид-во НПУ імені М. П. Драгоманова, 2009. – 468 с

Рецензент: д.пед.н., професор С. В. Лісова.

Красовська О. О., к.пед.н., доцент, Миронюк А., ст. магістратури педагогічного факультету (Міжнародний економіко-гуманітарний університет імені академіка Степана Дем'янчука, м. Рівне)

ВПРОВАДЖЕННЯ ТЕХНОЛОГІЙ ОСОБИСТІСНО ОРІЄНТОВАНОГО ПІДХОДУ ДО ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ У ГАЛУЗІ МИСТЕЦЬКОЇ ОСВІТИ

***Анотація.** В статті досліджено особливості впровадження особистісно орієнтованого підходу до педагогічної підготовки майбутніх учителів початкової школи у гуманітарному університеті в галузі мистецької освіти. Визначено основні технології особистісно орієнтованого підходу: диференційоване та проблемне навчання, ігрові, інформаційні технології, кредитно-модульна технологія навчання, та їх роль в процесі удосконалення підготовки фахівців у сучасному гуманітарному вищому навчальному закладі.*

***Ключові слова:** мистецька освіта, особистісно орієнтований підхід, диференційоване та проблемне навчання, ігрові, інформаційні технології, кредитно-модульна технологія навчання.*

***Аннотация.** В статье исследованы особенности внедрения личностно ориентированного подхода к педагогической подготовке будущих учителей начальной школы в гуманитарном университете в сфере художественного образования. Определены основные технологии личностно ориентированного подхода: дифференцированное и проблемное обучение, игровые, информационные технологии, кредитно-модульная технология обучения, их роль в процессе усовершенствования подготовки специалистов в современном гуманитарном высшем учебном заведении.*

***Ключевые слова:** художественное образование, личностно ориентированный подход, дифференцированное и проблемное обучение, игровые, информационные технологии, кредитно-модульная технология обучения.*

***Annotation.** In the article the features of introduction of personality oriented approach to pedagogical training of initial school future teachers in a university in the sphere of art education are investigated. Basic technologies of a personality oriented approach are determined. They are: differentiated and problem-based learning, game technologies, information technologies, credit-module technology of studies, and their role in the process of specialists' training improvement in modern higher education establishment.*

***Keywords:** art education, personality orientated approach, differentiated and problem studies, game, information technologies.*

У державних та міжнародних документах з проблем вищої освіти наголошується на необхідності формування нової генерації педагогічних кадрів, підготовленої до якісного забезпечення освітніх потреб особистості, розвитку її інтелектуального та культурного потенціалу [1, с. 8]. Розв'язання цієї проблеми в сучасних умовах вимагає від вчителя глибокого усвідомлення особистісно зорієнтованої парадигми освіти, творчого підходу до організації навчально-виховного процесу з дисциплін художньо-естетичного циклу, мистецької грамотності, володіння сучасними педагогічними технологіями.

Проголошуючи освіту як пріоритетну галузь внутрішньої політики держави, ці документи акцентують увагу на необхідності загального розвитку людини, її особистісних якостей, творчих здібностей, духу соціальної відповідальності. Всі зазначені аспекти становлення освіти в Україні є нині основоположними й для всієї педагогічної освіти.

Проблема актуальності мистецької освіти у структурі професійної підготовки майбутнього вчителя початкової школи розглядається в низці сучасних наукових досліджень. Значення фахової компетентності майбутнього вчителя як передумови його майбутнього професіоналізму у процесі викладання мистецьких дисциплін підкреслюється в педагогічних працях І. А. Зязюна, Л. М. Масол, О. М. Отич, Г. М. Петрової, О. П. Рудницької, Г. Я. Фешиної, Л. О. Хомич, О.Л. Шевнюк. Психологічні засади професійного формування майбутнього педагога розкривають Г. О. Балл, І. Д. Бех, В. О. Бодров, С. Д. Максименко, В. В. Моргун, В. Г. Панок, В. В. Рибалка, Б. М. Теплов. Особливості професійної та педагогічної освіти вивчаються В. П. Бехом, О. А. Бідою, Г. П. Васяновичем, О. А. Дубасенюк, В. Б. Свтухом, І. А. Зязюном, С. В. Лісовою, Н. Г. Ничкало, А. С. Нісімчуком, Л. А. Онищук, Г. Х. Яворською. Дослідження змісту, методів та засобів професійної підготовки всебічно вивчено А. М. Алексюком, В. І. Бондарем, О. О. Горською, А. Й. Капською, М. І. Шкілем, О. Г. Ярошенко. Наукові положення теорії професійного становлення педагога представляють у своїх працях Г. П. Васянович, П. М. Воловик, О. М. Пехота, М. М. Солдатенко, Л.О. Хомич. Розкриття сутності інтегративного поліхудожнього підходу у викладанні мистецьких дисциплін репрезентують С. В. Коновець, Л. М. Масол та С. О. Соломаха.

Грунтовний аналіз наукових та науково-методичних праць вище зазначених авторів дозволяє зробити висновок, що розробка проблематики мистецької освіти має місце в сучасній педагогічній науці, а вивчення теоретичних та методичних аспектів використання особистісно орієнтованого підходу до педагогічної підготовки майбутніх учителів початкових класів у гуманітарному університеті у галузі мистецької освіти потребує особливої уваги.

Метою нашого дослідження є висвітлення особистісно орієнтованого підходу до педагогічної підготовки майбутніх учителів початкової школи у гуманітарному університеті в галузі мистецької освіти.

Фахова підготовка педагогів початкової школи потребує всебічної, культурної та мистецької освіченості особистості майбутнього вчителя, формування професійно значущих знань та умінь, здатності до новаторства, творчості та самореалізації. Мистецька освіта містить потужний потенціал для навчання, виховання і розвитку професійної майстерності майбутнього педагога початкової школи і є компонентом змісту його фахової підготовки.

На основі проведеного аналізу науково-методичних праць С. В. Коновець [2], Л. М. Масол [3], О. М. Отич [4], Г. М. Падалки [5], О. П. Рудницької [6], Л. О. Хомич [7], О.Л. Шевнюк [8] визначаємо, що мистецька освіта – це освітня галузь, спрямована на розвиток у людини спеціальних здібностей і смаку, естетичного досвіду і ціннісних орієнтацій, здатності до спілкування з художніми цінностями у процесі активної творчої діяльності та удосконалення власної почуттєвої культури.

Мистецька освіта відіграє важливу роль у становленні особистості вчителя початкової школи. Саме через формування художньо-творчої активної особистості майбутнього педагога вона виступає як засіб його соціалізації, професійного становлення і зростання. Вона є складовою усіх сфер культури: матеріальної, духовної, художньої, складовою таких підсистем, як мистецтво, культура та освіта. Формуючи у процесі навчання і виховання мистецькі цінності, вона плекає духовність нації, самосвідомість суспільства.

Мистецька освіта – суспільне явище. Вона формує духовну еліту нації, в тому числі педагогічну, є основою розвитку національної культури і виступає гарантом розвитку особистості вчителя. Побудована на особистісно зорієнтованих засадах система мистецької освіти передбачає розвиток природних здібностей, творчої фантазії, оволодіння знаннями і морально-ціннісним змістом цих знань. Проблема залучення педагогічної молоді до творчості та підготовки майбутніх фахівців початкової школи набуває в цьому процесі морального змісту, оскільки за конкретними результатами творчості стоїть внутрішній розвиток особистості, формування людської гідності і самосвідомості.

Таким чином, мистецька освіта тісно пов'язана з поняттями «культура», «мистецтво», «освіта». Специфіку мистецької освіти, розглядаючи проблеми системи освіти, відзначає В. І. Луговий. Він вказує: «Якщо під освітою... слід розуміти процес і результат засвоєння систематизованих знань, умінь і навичок, ... тоді одразу виявляється обмеженість такого поняття для опису, наприклад, художньої (музичної, образотворчої, акторської і т.д.) освіти, де знання та уміння з навичками важливі і необхідні, але недостатні. Більше того, знання тут не головні, а допоміжні, в основі ж не пізнання, а творення, продукування й освоєння художніх образів, тобто художня творчість» [9, с. 156].

Мета підготовки студентів педагогічних факультетів до забезпечення мистецької освіти учнів початкової школи полягає у формуванні готовності майбутніх фахівців до здійснення художньо-естетичного виховання молодших

школярів, формуванні особистісних і суспільно значущих світоглядних якостей фахівців, індивідуального визначення в світі мистецьких цінностей, а також активізації процесів професійного вдосконалення на шляху мистецької самореалізації, саморозвитку та самовдосконалення особистості.

Методологічне підґрунтя побудови ефективної фахової підготовки майбутнього вчителя початкової школи в галузі мистецької освіти вбачається в реалізації особистісно орієнтованого підходу. Сутність особистісно орієнтованого підходу щодо мистецької освіти полягає в орієнтації на особистісні життєві смисли людини, що навчається, врахування її мотивації, інтересів, потреб і реальних можливостей. Розвивально-виховні впливи мистецької освіти переорієнтовуються на унікальність кожного майбутнього фахівця початкової школи, і лише за таких умов індивідуалізації зростатиме мистецька чутливість вчителя, здатність бути оригінальним у думках, виразним у діяльності, неповторним у вчинках.

Важливий напрям розвитку вищої школи в Україні сьогодні – це особистісна спрямованість освіти, тобто відображення в освітньому процесі тенденції сучасного суспільства, в якому особистість людини визначається найвищою цінністю. Отже, підготовка майбутніх учителів повинна бути заснована на потребі самої особистості майбутнього педагога у постійному й різнобічному самовдосконаленні. Формування професійно-педагогічних ціннісних орієнтацій майбутніх учителів початкових класів повинно передбачати одночасний розвиток професійних здібностей особистості у навчально-виховному процесі.

Ми підтримуємо погляди Л. М. Масол, яка обґрунтовує концепцію відновлення педагогічної освіти України, метою якої є формування особистості вчителя, який здатний реалізувати головне завдання освіти – всебічний розвиток людини як особистості; найвищої цінності суспільства – відповідно до тієї частини культурної спадщини, з якої він спеціалізується [3, с. 6].

Особистісно орієнтований підхід визначаємо як послідовне ставлення педагога до вихованця як до особистості, як до самосвідомого відповідального суб'єкта власного розвитку і як до суб'єкта виховної взаємодії. Це базова ціннісна орієнтація педагога, яка визначає його позицію у взаємодії з кожним учнем і колективом. Аналіз останніх наукових досліджень з приводу особистісно орієнтованого підходу до професійної підготовки майбутніх фахівців у галузі освіти свідчить, що в цьому аспекті існує кілька напрямів: розкриття парадигми особистісної орієнтації освіти (І. А. Зязюн, А. Маслоу, С. І. Подмазін); визначення загально дидактичних засад особистісно орієнтованого навчання та виховання учнів і студентів (І. Д. Бех, О. В. Бондаревська, В. І. Євдокімова, О. С. Падалка), формування творчої особистості майбутнього вчителя (В. І. Андреева, Д. Б. Богоявленська, Н. В. Гузій, В. О. Моляко).

Формування професійної готовності майбутніх учителів початкової школи у галузі мистецької освіти в умовах особистісно орієнтованого підходу базується на індивідуально-творчому розвитку особистості фахівця, що передбачає не запам'ятовування та репродукування інформації, а її творчу трансформацію, знаходження в ній особистісного сенсу, формування до неї особистісного ставлення, розуміння виховної потужності художньо-педагогічних ідей, теорій, методичних рекомендацій. Таким чином, у професійній художньо-педагогічній діяльності майбутній вчитель повинен трансформувати особистісні надбання у галузі мистецтва та намагатися відкрити пріоритети особистісного ставлення до кожного учня.

Ефективність особистісно орієнтованого підходу до мистецької освіти у змісті професійної підготовки майбутніх педагогів значною мірою залежить від готовності до його впровадження на практиці. Вона має насамперед сприяти збагаченню студентської молоді інноваційними знахідками, підтримувати у них прагнення до новизни, творчості, пошуку інноваційних форм, методів та видів творчої діяльності. Останнім часом пропонується чимало напрямів оновлення, збагачення і розширення змісту мистецької освіти сучасними теоріями, відомостями з різних галузей знань. Однак, як показує практика, всі нововведення залишаються нереалізованими, якщо домінують інформативні методи навчання та залишається незмінною педагогічна технологія, яка не спрямована на розвиток особистісного досвіду учасників освітнього процесу. Впровадження нових технологій вимагає відповідної підготовки вчителя, професійне становлення якого відбувається в органічному взаємозв'язку з особистісним розвитком. Тому зрілість учителя як особистості виступає невід'ємною складовою розвитку його професіоналізму: особисті риси педагога суттєво впливають на професійну діяльність, а професійна діяльність є важливим чинником формування особистості.

Як зазначає О. П. Рудницька, «завдання особистої орієнтації зумовлюють необхідність набуття вчителем нетипових для традиційної освіти вмінь: розкривати учням переживання, особистісне бачення мистецького твору; активізувати їхні процеси переживання: «відчувати» внутрішній світ іншого, його особистісні потреби; здійснювати діалогічне спілкування: імпровізувати; бути драматургом, режисером; учасником тих чи інших педагогічних ситуацій» [6, с. 34]. Основу професійної позиції вчителя становить стиль педагогічного мислення, оволодіння яким виявляється у «зміщенні» установок із змістово-процесуальних аспектів навчання (що засвоїв, що зробив, яким чином мислить) на ціннісно-сміслові (місце, роль художнього пізнання у життєвій самореалізації учня, стимулювання процесів усвідомлення ним самоцінності мистецького твору). У такий спосіб, реформування освіти потребує з одного боку, «вчителя нової формації», а з іншого – його підготовка стає реальною тільки у межах нової освітньої парадигми особистісно орієнтованого підходу до мистецької освіти.

У практиці навчально-виховної діяльності сучасного гуманітарного вищого навчального закладу поширюються такі технології формування фахівців у галузі педагогічної освіти: диференційоване навчання, проблемне навчання, ігрові технології навчання, інформаційні технології навчання, кредитно-модульна технологія навчання, особистісно орієнтоване навчання. Реалізація цих освітніх технологій у підготовці майбутніх фахівців у галузі початкової освіти є одним з шляхів упровадження особистісно орієнтованого підходу.

Інноваційні педагогічні технології мають гуманістичну спрямованість у системі освіти, зумовлену співіснуванням і складними взаєминами в науковій педагогіці й педагогічній практиці традиційної наукової педагогіки. Інноваційні педагогічні технології належать до системи загального наукового і педагогічного знання. Вони виникли і розвиваються на межі загальної інноватики, методології, теорії та історії педагогіки, психології, соціології і теорії управління, економіки освіти. Інноваційні педагогічні технології є однією з домінуючих тенденцій розвитку людства. Розвиток педагогічної інноватики в Україні пов'язаний із масовим громадсько-педагогічним рухом, спричиненим суперечностями між суспільними потребами щодо розвитку і функціонування навчально-виховних закладів і реальним буттям навчально-виховної справи.

Формування соціально активної творчої особистості вимагає від викладачів використання нестандартних форм педагогічної взаємодії. Однією з таких форм педагогічної інноватики у вищому навчальному закладі є ігрове проектування. Гра є ефективним засобом розвитку творчого потенціалу майбутнього фахівця початкової школи. В арсеналі педагогічних інновацій відомі такі ігрові форми та методи: рольова гра, ділова навчальна гра, ігрові вправи, ігрові дискусії, ігрові ситуації. Практичні та лабораторні заняття проводяться як навчально-педагогічні ігри, які проектують певні педагогічні ситуації, спрямовані на формування художньо-педагогічних професійних навичок майбутніх учителів початкових класів.

Ігрове проектування – один із розповсюджених способів інтенсивного вивчення дисциплін. Його мета – процес створення або удосконалення проєктів. Для втілення цієї технології учасників заняття поділяють на групи, кожна з яких займається розробленням свого проєкту. Тему для розроблення можна обирати самостійно, або за пропозицією викладача. Ігрове проектування здійснюється з функціонально-рольових позицій, втілюваних в ігровій взаємодії. Це дає змогу детальніше виучувати об'єкт. Ігрове проектування може включати проєкти такого типу: дослідницький, пошуковий, творчий, прогностичний, аналітичний [10, с. 57–61].

Мозковий штурм, або метод психологічної активізації колективної творчої діяльності, було розроблено американським підприємцем, дослідником і психологом А. Осборном в 1953 році для отримання нових ідей. Він широко

використовується для прогнозування і планування. Сутність мозкового штурму – упорядкування, підвищення організованості і раціоналізації творчого процесу. Базується цей метод на спеціально організованій дискусії і дозволяє вислухати думку багатьох учасників одночасно. Спілкування ведеться на вербальному рівні. Це дозволяє почути і сприйняти чужу думку, вловити її нові аспекти і грані, поглянути на проблеми з іншої точки зору.

Процес мозкового штурму поділяється на два етапи:

– перший – колективна дискусія, в межах якої генеруються ідеї при абсолютній рівноправності всіх учасників та при відсутності критики;

– другий – критика і аналітика висловлених пропозицій, їх оцінка та вибір альтернативних варіантів.

Найцінніші ідеї збираються, групуються, ранжуються за ступенем важливості стосовно обговорюваної проблеми. У мозкового штурму є багато різновидів: зворотний, комбінований, тіньовий, візуальний, індивідуальний та інші [10, с. 63].

Майстер-клас використовується у багатьох вузах як форма навчання досить рідко. Найдоцільніше використання майстер-класу в якості детальної закінченої демонстрації, яка слугує моделлю для наслідування, надихає учасників на досягнення найкращих результатів. Останнім часом майстер-класи стали використовуватися в різноманітних навчальних закладах і на конференціях, де провідні спеціалісти демонструють свою майстерність учасникам конференції за допомогою методів активного навчання; вправ, модельованих і реальних ситуацій, тренінгів.

Спеціалісти з інтенсивних технологій навчання вважають майстер-клас найкращою моделлю періодичних індивідуальних занять в програмах відкритого чи гнучкого навчання. Усвідомлення майстром своєї ролі як моделі залишає учасникам більше простору для власних відкриттів шляхом експериментування чи ігрових технологій. Таким чином, програма майстер-класу призначена для того, щоб підсилити потенційні можливості учасників через розвиток поваги до майстра, довіри до нього і створення переконаності, що програма відповідає їх здібностям і потребам і сформує компетентності необхідні для власної практичної діяльності [10, с. 83].

Формувати індивідуально-творчі риси майбутнього педагога покликані особистісно орієнтовані освітні технології. Вони мають на меті розвивати індивідуальні пізнавальні здібності кожного студента, допомогти самовизначенню, самореалізації, спрямовані на формування професійної компетентності майбутнього фахівця. Нами передбачено організацію науково-дослідницької роботи на засадах особистісно орієнтованого співробітництва, де спільна діяльність студента та викладача приносить взаємну користь. На цих засадах опрацьовано та опубліковано методичні керівництва для виконання індивідуально-пошукової науково-дослідницької роботи у галузі педагогіки та методики мистецтва початкової освіти, де

враховано індивідуальні інтереси та запити майбутніх фахівців початкової школи у галузі художньої культури.

Наукова робота на засадах особистісно орієнтованого співробітництва включає студентські науково-практичні конференції з проблем початкової та мистецької освіти, семінари-практикуми, тренінги, майстер-класи з художньої творчості та опанування методів і прийомів зображення, що забезпечують майбутніх учителів початкових класів новітніми знаннями про особливості професійно-педагогічної роботи у галузі педагогіки мистецтва; діяльність гуртків з методик початкової освіти, які мають на меті сприяти засвоєнню загальнотеоретичної бази, що включає вивчення нових тенденцій у галузі психології, загальної та мистецької педагогіки у початковій школі; опанування інноваційних педагогічних технологій мистецької освіти, педагогічної практики, передового досвіду у галузі педагогіки мистецтва.

Сучасний розвиток освіти у ВНЗ передбачає активне використання нових інформаційних технологій навчання, які спрямовані на досягнення цілей інформатизації навчання на основі застосування комплексу педагогічних, інформаційних, ергономічних засобів і методик, створених і організованих на основі технічного і програмного забезпечення. З використанням інформаційних технологій можливості організації самостійної роботи студентів розширюються. Вагоме місце посідає робота з навчальними програмами, тестуючими системами та інформаційними базами даних.

Найбільш доцільним способом розробки і побудови змісту підготовки вчителя до забезпечення основ мистецької освіти учнів початкової школи за умов використання художньо-педагогічних інновацій є модульний спосіб структурування навчального матеріалу, який дозволяє систематизувати навчальний матеріал та чітко визначити обсяг знань і вмій майбутніх фахівців; ввести рейтинговий спосіб оцінки рівня художньо-педагогічної підготовки; забезпечує організацію індивідуальної та самоосвітньої діяльності студентів, сприяє розробленню варіативних програм навчальних курсів «Методика викладання освітньої галузі «Мистецтво», «Методика музичного виховання з основами хореографії» та «Образотворче мистецтво з методикою викладання».

Особливої популярності набула технологія, яка базується на принципах рольової перспективи та імітаційно-ігрового підходу до організації навчання у курсі вивчення методик мистецької освіти, які представлені навчальними курсами «Методика викладання освітньої галузі «Мистецтво», «Методика музичного виховання з основами хореографії» та «Образотворче мистецтво з методикою викладання». Вона впливає на мотиваційну, пізнавальну, емоційно-вольову сфери особистості, стимулює розвиток активної професійної позиції, творчого стилю та педагогічної культури майбутнього вчителя. Основу технології становлять активні форми і

методи навчальної роботи, а зміст розкриває цілісність педагогічного процесу та особливості педагогічної дії. Запропонована технологія створила умови для співтворчості та співпраці у навчальному процесі, забезпечила творчу атмосферу, свободу дій кожного учасника освітнього процесу. Разом з тим участь у проектуванні та проведенні уроків з різних навчальних дисциплін початкової школи, в активному їх обговоренні та оцінці давала змогу студентам отримати позитивні бали за аудиторну роботу.

З метою впровадження особистісно орієнтованого підходу до формування майбутнього педагога початкової школи у галузі мистецької освіти нами удосконалено змістові характеристики процесу підготовки вчителя, визначений та задіяний потенціал навчальних психолого-педагогічних, фундаментальних та професійно орієнтованих дисциплін і впровадженого комплексу навчально-методичного забезпечення, який містить навчальні і робочі програми, курс лекцій, навчально-методичні посібники для викладача та студентів, систему критеріально зорієнтованих завдань, різнорівневі форми контролю навчальних досягнень студентів.

Впровадження особистісно орієнтованого підходу розвиває у студентів інтерес до науково-дослідницької діяльності, звичку до самостійної навчально-пізнавальної роботи, формує потребу в творчому підході до розв'язання професійних завдань. Використання інноваційних особистісно орієнтованих технологій навчання в умовах кредитно-модульної системи дозволяє: кожному студенту усвідомити себе як особистість, а отже, побачити особистісну цінність своїх майбутніх вихованців; активізує мислення студентів, формує у них позитивні мотиваційні установки щодо майбутньої педагогічної діяльності у галузі мистецької освіти; виробляє звичку активно, креативно-творчо, раціонально мислити та діяти.

1. Конституція України. – К. : Юрінком. 1996. – 80 с. 2. Коновець С. В. Образотворче мистецтво в початковій школі / С. В. Коновець. –К., 2000. – 79 с. 3. Масол Л. Підготовка вчителів до поліхудожнього виховання учнів / Л. Масол // Мистецтво і освіта. – 2009. – № 2. – С. 4–7. 4. Отич О. М. Педагогіка мистецтва: сутність та місце в системі наук про освіту / О. М. Отич // Мистецтво та освіта. – 2008. – № 2. – С. 13–17. 5. Падалка Г. М. Педагогіка мистецтва. Теорія і методика викладання мистецьких дисциплін / Г. М. Падалка. – К. : Освіта України, 2008. – 274 с. 6. Рудницька О. П. Педагогіка : загальна та мистецька. Навчальний посібник / О. П. Рудницька. – Тернопіль : Навчальна книга – Богдан, 2005. – 360 с. 7. Хомич Л. О. Роль мистецтва у професійно-педагогічній підготовці вчителя / Л. О. Хомич // Мистецтво і освіта. – 1998. – № 5. – С. 48–51. 8. Шевнюк О. Л. Культурологічна освіта майбутнього вчителя / О. Л. Шевнюк // Мистецтво та освіта. – 2003. – № 1. С. 2–7. 9. Луговий В. І. Управління освітою : Навчальний посібник / В. І. Луговий –К.: Видавництво УАДУ, 1977. – 302 с. 10. Зязюн І. А. Краса педагогічної дії : Навчальний посібник / І. А. Зязюн, Г. М. Сагач. – К. : Українсько-Фінський інститут менеджменту і бізнесу, 1997. – 302 с.

Рецензент: д.пед.н., професор С. В. Лісова.

Красовська О. О., к. пед. н., доцент, Пивоварчук Л., ст. магістрантури педагогічного факультету (Міжнародний економіко-гуманітарний університет імені академіка Степана Дем'янчука, м. Рівне)

ПІДГОТОВКА МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ ДО ГРОМАДЯНСЬКОГО ВИХОВАННЯ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ

***Анотація.** В статті досліджено особливості підготовки майбутніх учителів початкової школи до громадянського виховання молодших школярів. Визначено психолого-педагогічні особливості громадянського виховання майбутніх вчителів, підібрано педагогічні умови громадянського виховання: внутрішня активність майбутнього педагога-вихователя; позитивна атмосфера взаємного прийняття викладача і студента; структурування навчально-виховного процесу у вищій школі на основі співпраці викладача і майбутнього педагога; заохочення до саморозвитку, досягнення мети.*

***Ключові слова:** громадянське виховання, майбутній вчитель початкової школи, професійна підготовка, молодші школярі.*

***Аннотация.** Аннотация. В статье исследованы особенности подготовки будущих учителей начальной школы к гражданскому воспитанию младших школьников. Определены психолого-педагогические особенности гражданского воспитания будущих учителей, подобраны педагогические условия гражданского воспитания: внутренняя активность будущего педагога-воспитателя; позитивная атмосфера взаимного принятия преподавателя и студента; структурирование учебно-воспитательного процесса в высшей школе на основе сотрудничества преподавателя и будущего педагога; поощрение к саморазвитию, достижению цели.*

***Ключевые слова:** гражданское воспитание, будущий учитель начальной школы, профессиональная подготовка, младшие школьники.*

***Annotation.** In the article the features of future teachers of initial school training to civil education of junior schoolchildren are investigated. The psychological and pedagogical features of civil education of future teachers are defined, the pedagogical terms of civil education are selected: internal activity of future teacher; positive atmosphere of mutual acceptance of teacher and student, structure of educational process at higher school on the basis of collaboration of teacher and future teacher, promotion of self-development, achieving the goal.*

***Keywords:** civil education, future teacher of initial school, professional training, junior school children.*

Становлення громадянського суспільства, зміни, що відбуваються в суспільно-економічному та духовному житті, в ціннісних орієнтаціях українського соціуму, інтеграція України в європейські структури визначають розвиток громадянського виховання особистості. Формування особистісних рис громадянина України, виховання демократичного світогляду є головною метою громадянського виховання, про що зазначається в Конституції України, Національній доктрині розвитку освіти, Законах України «Про освіту», «Про вищу освіту», «Концепції громадянського виховання особистості в умовах розвитку української державності» та інших державних нормативно-правових документах.

В розбудові держави значну роль відіграють національні цінності: як соціально-матеріальні (демократія, гуманізм, свобода, добробут, соціальний захист тощо), так і духовно-культурні (принципи, погляди, моральні норми, традиції), які сповідує нація. Здебільшого вони мають загальнолюдській характер, хоча й багато в чому специфічні, бо залежать від світосприймання, світорозуміння та інших особливостей нації.

Завдання демократичної держави полягають в тому, щоб створити умови для формування виваженої громадянської позиції, громадянської думки, як цілеспрямовано під впливом державних інститутів, так і волевиявленням особистості чи колективу, народу, духовна сфера якого включає таку систему цінностей та ціннісних орієнтацій: утвердження в між людських стосунках гуманних начал – доброти, справедливості, толерантності, ширості, сумлінності, власної гідності, взаємоповаги, відповідальності, принципності та негативного ставлення до фальші, цинізму та лицемірства.

Сьогодення вимагає від викладача вищого навчального закладу вирішення нових завдань формування особистості майбутнього фахівця. Одним із таких важливих завдань є громадянське виховання майбутнього вчителя, якому належить підготувати покоління людей, які будуватимуть майбутнє нашої держави, творитимуть добробут народу, піклуватимуться про сьогодення та майбутнє народу.

Формування громадянина є важливою науково-педагогічною проблемою. Так, концептуальні засади національного виховання обґрунтовано в працях М. Євтуха, П. Ігнатенка, В. Кузя, О. Любара, Ю. Руденка, М. Стельмаховича, О. Сухомлинської; філософський та юридичний аспекти формування громадянських якостей особистості представлено Р. Гуровою, Г. Білоною; психологічне обґрунтування проблеми виховання громадянина здійснено Б. Ананьєвим, Л. Божович, І. Бехом, М. Левітовим; гуманістичні засади громадянського виховання широко розкрито у працях В. Сухомлинського, І. Бека, О. Пометун, О. Дем'янчук; загальнотеоретичні основи побудови цілісного навчально-виховного процесу, спрямованого на формування особистості громадянина, представлено в роботах А. Бойко, В. Лозової, К. Чорної, Г. Шевченко; сутність, зміст, форми і методи громадянського

виховання представлено в дослідженнях П. Ігнатенко, Н. Косаревої, В. Поплужного, В. Сухомлинського, К. Чорної; експериментальна перевірка засобів і форм формування громадянськості здійснювалася М. Триняк; історично-педагогічний аспект громадського виховання висвітлювався в публікаціях О. Бенци, Л. Вовк, С. Золотухіної, П. Ігнатенка, В. Курила, О. Сухомлинської, О. Рацула, Ю. Руденка, М. Чепіль, Я. Яціва та ін.

Метою нашої статті є дослідження особливості підготовки майбутніх учителів початкової школи до громадянського виховання учнів.

Проблема громадянського виховання дуже складна як у теоретичному, так і в практичному її вирішенні. На цьому неодноразово наголошував В. О. Сухомлинський. Він писав: «Виховання громадянина – одна із складних проблем не тільки теорії, а й практики педагогічного процесу...» [3].

Аналіз наукових джерел свідчить, що історія громадянського виховання має глибокі корені. Під впливом ідей видатних педагогів, громадських діячів, філософів, митців, таких як Томазо Кампанелли, Яна Амоса Коменського, Гегеля, Ф. Ніцше, Аристотеля, Платона складалося громадянське виховання.

На різних етапах розвитку суспільства громадянськість, громадянське виховання, громадянська позиція мали специфічне тлумачення. Проте на всіх історичних етапах буття українського народу і становлення його незалежності високо цінувався громадянський дух наших співвітчизників, їхнє прагнення до свободи і незалежності. Особливою активністю цей процес визначався у період козацької доби, в другій половині ХІХ – початку ХХ ст., а також сьогодні – на початку ХХІ ст., коли спостерігається пробудження інтелектуальних і моральних сил українського народу.

«Виховати громадянина, – писав В. Сухомлинський, – означає виховати справжню людину. Ідеал громадянина включає наступні якості: соціальний оптимізм, вміння дорожити святинями як особистими цінностями та святинями свідомості та серця, розуміння сенсу життя; гармонійна єдність загальної та особистісної гідності; почуття обов'язку як стрижня етичної культури; усвідомлена громадянська позиція, що глибоко переживається. Бути справжньою людиною та громадянином – означає жити правильно, любити дітей, високо оберігати свою гідність патріота, громадянина, трудівника» [1].

Стимулом розвитку і вдосконалення підготовки майбутніх учителів до забезпечення громадянського виховання учнів початкової школи є необхідність подолання суперечностей між:

– об'єктивною потребою суспільства у конкурентоспроможних фахівцях, затребуваністю їх особистісної, громадянської позиції та реальним станом підготовки, зорієнтованої на формування функціональної готовності випускників ВНЗ до роботи у сфері початкової освіти;

– новими соціальними потребами у підготовці вчителів до забезпечення основ громадянського виховання молодших школярів та недооцінкою цього процесу в сучасній системі вищої педагогічної освіти;

– потребою гуманізації навчально-виховного процесу, необхідністю докорінної зміни характеру взаємин між усіма його учасниками та неготовністю вчителя до цього;

– необхідністю збільшення за обсягом та складністю змісту суспільствознавчих знань та наявною пропозицією з боку усталеної професійної підготовки фрагментарного, утилітарного знання;

– теоретизацією викладання фундаментальних дисциплін у вищих педагогічних навчальних закладах, використанням методів навчання, які базуються в основному на когнітивних способах пізнання та необхідності підсилення ціннісно-смыслової й регулятивно-нормативної складової підготовки майбутніх учителів до виховної діяльності;

– змінами в змісті виховної діяльності вчителя початкової школи та рівнях їхнього відображення у змісті й формах підготовки студентів до забезпечення основ громадянської освіти учнів початкової школи;

– високими вимогами до вчителя щодо забезпечення особистісно зорієнтованого підходу до навчання та виховання учнів початкової школи і недостатньою готовністю педагогічних кадрів до відповідних змін;

– функціональною спрямованістю викладання фахових дисциплін та інтегративним характером виховної діяльності вчителя початкової школи.

Виявлені суперечності та аналіз практики у педагогічному ВНЗ вказують на необхідність обґрунтування і розробки теоретико-методологічних та методичних засад підготовки студентів до забезпечення основ громадянського виховання учнів початкової школи.

Сучасний вчитель повинен володіти не тільки «набором» професійно-моральних якостей (альтруїзмом, терпінням, чутливістю, милосердям, повагою до учнів, справедливістю), необхідних для здійснення професійно-педагогічної діяльності, а й якостями громадянина своєї країни та мати чітку громадянську позицію.

Важливість громадянської позиції вчителя обумовлено його роллю і місцем у системі формування особистості, а саме, в тому що:

– педагог є втіленням і носієм духовної і моральної культури;

– педагогічна діяльність обов'язково морально вмотивована;

– спілкування і взаємодії учителя й учнів обов'язково повинні мати високоморальний, гуманний, демократичний характер;

– саме вчитель цілісно впливає на особистість учня, що вимагає від нього емпатії, мистецтва оцінки іншої людини;

– саме вчитель має здатність (і повинен її мати) передбачати, оцінювати не тільки моральні наслідки своїх дій, рішень, вчинків, експериментів, а й подій, зрушень, реформ, що відбуваються в різних сферах життя країни (соціальної, політичної, освітньої тощо).

Громадянська позиція як вимога-цінність до особистості вчителя школи і викладача вищого навчального закладу знайшла своє відображення в

дослідженнях історико-педагогічного спрямування О. Бабакіної, О. Бенци, М. Євтуха, Т. Завгородньої, І. Курлянд, В. Майбороди, Н. Нікітіної, О. Рацула, М. Стельмаховича, М. Чепіль, Я. Яціва та ін. Так, О. Рацул «малюючи» портрет вчителя, викладача, переконливо довів, що громадянська позиція викладачів ВНЗ другої половини XIX ст. не лише пронизувала їхню суспільно-громадську та науково-педагогічну діяльність, але й впливала на формування наукового світогляду у студентів, громадянськості як риси характеру [2]. Так, відомо, що В. Антонович, Б. Багалій, М. Драгоманов, М. Костомаров, М. Максимович, О. Потебня, М. Сумцов та ін. ввійшли в історію як духовні натхненники всього українського, національного, наставники цілих поколінь української інтелігенції, які в майбутньому сприяли її соціально-політичному й культурному відродженню.

Аналіз вимог до вчителя, цінностей професійно-педагогічної діяльності дозволив констатувати, що сьогодні є принаймні дві позиції. Так, одні автори серед численних вимог і цінностей прямо не називають громадянськість вчителя як особистісну якість, як професійно необхідну якість тощо. Однак, комплекс якостей, що визначають вчені, педагоги, що необхідні для професійного зростання вчителя, для ефективного виконання своїх обов'язків і реалізації освітньо-виховних функцій, вміщує такі, що є основою громадянськості (чесність, принциповість, вміння відстоювати власну думку тощо). Інші, зокрема, В. Кукушкін, безпосередньо вказують на необхідність, важливість саме сьогодні вчителю мати громадську позицію, бути активним громадянином. Так, він зазначає, що такими цінностями-вимогами – є активна педагогічна позиція, професійно-педагогічна спрямованість особистості; ставлення до педагогічної праці; інтереси і духовні потреби; професійно-моральні якості; професійні знання, уміння аналізу і самоаналізу, уміння морально-вольової саморегуляції тощо [3].

Загальновідомою є теза про те, що виховують не навчальні програми, підручники, виховує особистість. Саме особистість, – на думку К. Ушинського, – може виховати справжню особистість. Ось чому у вихованні громадянськості майбутнього вчителя значну роль відіграє громадянська позиція викладача вищого навчального закладу.

Важливість громадянської позиції викладача вищого педагогічного закладу обумовлено його роллю і місцем у системі формування особистості майбутнього вчителя, а саме, в тому що:

- викладач вищої школи є втіленням і носієм духовної і моральної культури;
- педагогічна діяльність викладача ВНЗ обов'язково морально вмотивована;
- спілкування і взаємодії викладача і студента обов'язково повинні мати високоморальний, гуманний, демократичний характер;
- саме викладач цілісно впливає на особистість студента, що вимагає від нього емпатії, мистецтва оцінки іншої людини;

– саме викладач має здатність (і повинен її мати) передбачати, оцінювати не тільки моральні наслідки своїх дій, рішень, вчинків, експериментів, а й подій, зрушень, реформ, що відбуваються в різних сферах життя країни (соціальної, політичної, освітньої тощо).

Це, в свою чергу, вимагає від керівництва вищого навчального закладу такої організації навчально-виховного процесу, який би дозволив всебічно впливати на формування особистості майбутнього вчителя, його життєвої та громадянської позиції тощо.

Разом із тим студенти добре розрізняють, де педагог просто транслює навчальний матеріал, з відповідною громадянською наповненістю, а де він виступає з власною особистою громадянською позицією. Щоб збіг подібних орієнтацій між студентами та педагогом легше відбувався, не повинно існувати розбіжностей між трансльованими викладачем поняттями й його особистою громадянською позицією.

Одна з особливостей процесу навчання і виховання у вищих навчальних закладах полягає в тому, що за своїм змістом ці процеси є суспільними, а за формою – особистісно-індивідуальними, безпосередньо пов'язаними з особистостями викладача і студента. Студент є об'єктом педагогічної діяльності. Результати діяльності педагога матеріалізуються в якості знань випускника ВНЗ, рівні його вихованості, спрямованості особистості та професійних вміннях, рисах характеру тощо. Своєрідність студента, як об'єкта педагогічної діяльності, знаходить вияв у тому, що він є водночас і суб'єктом діяльності: учасником навчально-пізнавальної, науково-дослідної, комунікативної діяльності, а також він має власну життєву мету, свої способи її досягнення, свої можливості. І від того наскільки глибоко викладач буде знати індивідуальні особливості студента і враховувати їх у навчально-виховному процесі буде залежати як результат взаємодії в системі «викладач – студент», так і кінцевий результат діяльності вищого навчального закладу – рівень фахової підготовки, розвитку та вихованості його випускників.

Слід, безперечно, погодитись з думкою авторів «Креативної педагогіки і психології» О. Морозова та Д. Чернилевського, які зазначають: «Викладачеві необхідно володіти вмінням комплексно планувати задачі навчання і виховання, розвиваючи здібності студентів на основі вивчення їх реальних можливостей, виокремлювати головне, суттєве в змісті, правильно добирати методи, засоби і форми організації навчання і виховання, здійснювати диференційований підхід до студентів, створювати студентам необхідні умови для навчання, вміло використовувати вибраний варіант навчального процесу, оперативно його коректуючи при необхідності».

Ми глибоко переконані в тім, що в вищому педагогічному закладі треба створити таку атмосферу, в якій би наш студент від дня посвяти і до останнього дзвоника, який пролунає після п'яти років напруженої творчої праці, відчував себе вчителем.

Аналіз науково-педагогічної літератури свідчить, що нормами, вимогами, що регламентують професійно-педагогічну діяльність вчителя виступають цінності, як пізнавально-діюча система, що визначає відносини між поглядами на проблеми освіти і виховання в професійно-педагогічній діяльності вчителя.

Цінності педагогічної діяльності об'єктивні, бо вони формуються в ході історичного розвитку суспільства, системи освіти і фіксуються в педагогічній науці у формі ідей, концепцій, теорій, вимог.

Отже, педагогічні цінності, як зазначає І. Ісаєв, виступають в якості відносно стійких орієнтирів, з якими педагоги співвідносять своє життя і педагогічну діяльність. Педагогічні цінності є умовами і результатом діяльності, мають різні рівні існування. Цінності загальнолюдські (добро, краса, справедливість, обов'язок, честь, гідність) також складають палітру цінностей педагогічної діяльності.

Розробка методологічних засад громадянської освіти – це той доробок напрямів науки, який додає нового імпульсу і розв'язанні проблем розвитку професійної культури, професійного становлення особистості. Передусім це стосується професійної свідомості педагога як носія культурних традицій здатного трансформувати культурний досвід у новостворюване соціальне середовище і допомагати майбутнім фахівцям формувати власну професійну свідомість. Таким педагогом, насамперед, є вчитель, для якого розвиток духовності, особистісної демократичної культури його учнів є головним смислом життя, професійної діяльності.

Процес набуття студентами знань, участь його у науково-дослідній роботі, активну участь у суспільно-громадському житті навчального закладу, міста, участь у різних формах виховної роботи, створюють передумови для формування в них громадянськості, громадянської позиції і дозволяють студентів реалізувати свою позицію, продемонструвати її, стимулюють його до активної професійної самореалізації, до прояву свого громадянського «Я», позитивно впливають на його майбутнє Я-професійне.

Результативність громадянського виховання залежить від педагогічних технологій, які використовуються викладачами вищої школи для формування громадянської самосвідомості студентів, від тих соціальних відносин, що склалися в нашому суспільстві. Завдання вищого навчального закладу полягає в створенні відповідних умов для самовизначення, самовдосконалення майбутнього педагога в навчально-виховному процесі.

Формування громадянської позиції в студентів вищого педагогічного закладу можливе за умови розробки певної технології, яка передбачає мотиваційно-цільовий, діагностичний, когнітивний, процесуальний, контроль-корегуючий компоненти.

Реалізація цих компонентів, на нашу думку, сприятиме формуванню позитивної мотивації у майбутніх учителів щодо громадянської позиції,

усвідомленню ролі і значення її в становленні особистості громадянина в сучасних умовах, оволодінню системою правових, політичних, екологічних, економічних, загальнокультурних знань, формувань умінь висловлювати і обстоювати власні погляди, переконувати і бути толерантними до інших людей, аналізувати свої і чужі ідеї і вчинки, а що саме головне, допоможе їм формувати громадянськість у їхніх майбутніх учнів, в душах яких вони будуть сіяти мудре, добре і вічне.

Правомірним, на нашу думку, є виділення домінантних, якостей. Домінантними вважаються якості, відсутність кожної з яких унеможливило б ефективне здійснення педагогічної діяльності.

Гуманність – любов до дітей, вміння поважати їхню людську гідність, потреба і здатність надавати кваліфіковану педагогічну допомогу в їхньому особистісному розвитку. Найбільш важлива якість, яка повинна бути притаманна педагогу – любов до дітей. Працю справжнього педагога живить віра в людину. Він повинен бути оптимістом, глибоко вірити в силу й можливості дітей, бачити насамперед усе краще, що їм притаманне, «проекувати хороше».

Громадська відповідальність, соціальна активність. Серед методів, за допомогою яких у майбутнього класного керівника формуватиметься відповідальне ставлення до своєї праці, є виховання почуття дисципліни у студента вищого педагогічного навчального закладу. При цьому йде мова не про формальну присутність його на різноманітних видах навчальної діяльності, передбачених навчальним планом, чи на заходах, які здійснюються адміністрацією та громадськими організаціями університету. Мається на увазі така організація навчального процесу, яка б зобов'язувала студента до фахового і професійного росту постійно і систематично.

Правдивість, справедливість, порядність, чесність, гідність, працьовитість, самовідданість. Важливу роль відіграють особистісні якості педагога, його чутливість до іншої людини, гуманність у помислах і діях. Але це не знижує актуальності такої його риси як вимогливість.

Інноваційний стиль науково-педагогічного мислення, готовність до створення нових цінностей і прийняття творчих рішень. Здатність до міжособистісного спілкування, ведення діалогу, переговорів; наявність педагогічного такту, що визначає стиль поведінки класного керівника, спричиняє впевненість учнів у його доброзичливості, чуйності, доброті, толерантності.

Визначені шляхи вдосконалення підготовки майбутніх учителів до забезпечення основ громадянської освіти учнів початкової школи:

– створення позитивної мотивації і особистої установки студентів на оволодіння системою інтегративних суспільно-педагогічних знань та комплексних кваліфікаційних умінь;

- самовизначення студентів через надання їм права вибору змісту підготовки з предметів психолого-педагогічного і суспільствознавчого блоків та способів їх засвоєння, а також свободу переходу на різні етапи навчання через введення модульно-рейтингової системи організації навчання;
- гнучкість, варіативність, адаптивність і відкритість змісту та організаційних форм навчання відносно до індивідуальних особливостей студентів і умов підготовки шляхом вільного вибору студентами спецкурсів і спецсеминарів з суспільствознавчої тематики;
- насичення педагогічних курсів методологічними, теоретичними, практичними положеннями особистісно зорієнтованого навчання;
- різноплановість і пріоритет інтенсивних, насамперед, дослідницьких методів навчання;
- особистісно-гуманна орієнтація майбутнього педагога на основі поваги до особистості та вибору учня.

3 **проведеного вище** дослідження можна зробити висновок, що підготовка майбутнього педагога – вихователя повинна здійснюватись не як спрямований зовні потік стимулів – подразників дидактичного характеру для формування адекватної поведінки, а як актуалізація потенційних можливостей особистості і розвиток їх до рівня професійної зрілості, що забезпечується здебільшого ростом «зсередины». Умовами переходу від системи зовнішніх факторів (умов навчально-виховного процесу) до внутрішніх (мотивація, особистісно-професійна оцінка і «я-концепція») на всіх етапах підготовки майбутнього вчителя до виховної діяльності є: емоційно стимулююче середовище загально-педагогічної підготовки, внутрішня активність майбутнього педагога – вихователя; позитивна атмосфера взаємного прийняття викладача і студента(учня), відсутність негативних оцінок; структурування навчально-виховного процесу у вищій школі на основі співпраці викладача і майбутнього педагога-вихователя; постійне заохочення майбутніх учителів до саморозвитку, навчання координувати роботу, вміння подати мету таким чином, щоб хотілося досягти її. Успішна реалізація вище зазначеного дасть змогу сформувати майбутнього педагога з новітнім типом мислення, культури, готовністю до інноваційного типу виховної діяльності.

1. Сухомлинський В. О. Як виховати справжню людину / В. О. Сухомлинський. – Т. 2. – К. : Рад. шк., 1976. – 356 с. 2. Рацул О. А. Проблема формування громадянськості студентів вищих навчальних закладів України в другій половині XIX – початку XX століття : Дис. канд. пед. наук. / ХНПУ імені Г. С. Сковороди. – Х., 2005. – 186 с. 3. Кукушкин В. С. Введение в педагогическую деятельность: Учебное пособие. Серия «Педагогическое образование» / В. С. Русол. – Ростов н/Д. : Издательский центр «МарТ», 2002. – 224 с.

Рецензент: д.пед.н., професор С. В. Лісова.

Кукалець М. В., к.пед.н., професор, Кукалець М. М., доцент, Бабейчик А. А., ст. викладач (Міжнародний економіко-гуманітарний університет імені академіка Степана Дем'янчука, м. Рівне)

ПІДГОТОВКА СПЕЦІАЛІСТІВ З ПОЧАТКОВОЇ ОСВІТИ ДО ФОРМУВАННЯ ПРИРОДОЗНАВЧОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ УЧНІВ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ ЗАСОБАМИ САМОСТІЙНИХ СПОСТЕРЕЖЕНЬ

Анотація В статті досліджено праці відомих вчених-методистів з природознавства в аспекті організації самостійних спостережень учнів початкових класів. Запропоновано визначення основних понять і класифікації спостережень, розкрито методуку їхнього проведення на уроках та під час позаурочних робіт з природознавства, розроблено методичні рекомендації до організації самостійних спостережень учнів.

Ключові слова: природознавчі компетентності, довготривалі та короткочасні спостереження, індивідуальні та фронтальні, фенологічні спостереження.

Аннотация. В статье исследованы труды известных ученых-методистов по природоведению в аспекте организации самостоятельных наблюдений учащихся начальных классов. Предложено формулирование основных понятий и классификаций наблюдений, раскрыто методуку их проведения на уроках и во время внеурочных занятий по природоведению. Разработаны методические рекомендации по организации самостоятельных наблюдений учащихся.

Ключевые слова: природоведческие компетентности, длительные и кратковременные наблюдения, индивидуальные и фронтальные, фенологические наблюдения.

Annotation. The article studies the works of famous scientists in Methodology of Natural Study in terms of primary school pupils' independent observations organizing. The formulation of the basic concepts and classifications of the observations are proposed; the techniques for conducting the lessons and extra-curricular work on Natural Study are proposed. The methodical recommendations on the organization of independent observations for pupils are developed.

Key words: Natural Study competencies, long and short-term observations, individual and frontal, phenological observations.

На сучасному етапі розвитку початкової освіти, у зв'язку з переходом на навчання за новими Державними стандартами, програмами та підручниками, перед учителями початкових класів постало важливе

завдання – забезпечення можливості одержання повноцінної освіти в основній школі з метою подальшого професійного становлення та соціалізації особистості молодшого школяра.

Особливо актуальними сьогодні є завдання формування та удосконалення таких загально-пізнавальних умінь школярів як: розмірковувати, класифікувати і групувати, знаходити і пояснювати причинно-наслідкові зв'язки, моделювати і прогнозувати у контексті навчальних завдань. Для цього потрібно навчити учнів вчитися та створити психолого-педагогічні умови для індивідуального розвитку кожної дитини.

Водночас із засвоєнням змісту навчального предмету, школярі повинні опанувати ключові компетентності, які сприятимуть їхньому особистісному, соціальному та інтелектуальному розвитку.

Ці завдання, на нашу думку, можна успішно вирішити у процесі навчальної діяльності, сутність якої полягає у посиленні аспекту, який передбачає самостійне отримання учнями знань із різних джерел інформації для оволодіння загально-навчальними вміннями і навичками.

Основою такої діяльності, на нашу думку, повинні стати чітко організовані й сплановані вчителем початкових класів самостійні спостереження молодших школярів.

Аналіз практичного досвіду учителів та досліджень науково-педагогічної літератури свідчить про те, що питання організації самостійних спостережень учнів початкових класів були пріоритетними з моменту зародження методики викладання природознавства як самостійної науки наприкінці 19 століття.

В статтях на методичні теми О. Я. Герд, основоположник вітчизняної методики природознавства, відстоював такі передові на той час методи навчання як: дослідження та самостійні спостереження учнів. Він вважав, що діти, спостерігаючи природу, під керівництвом учителя, повинні вчитися порівнювати, описувати, спілкуватися, робити самостійні висновки та узагальнювати.

К. Д. Ушинський, відомий методист і педагог в галузі початкового навчання, наголошував на тому, що вчитель повинен навчити дітей спостерігати предмет, помічати його особливості – вчитися не тільки думати, але і спостерігати. Дитина, яка розпочинає вчитися, повинна не лише розуміти те, що вона читає, але й спостерігати предмет. Вчений вважав, що предмети навколишньої дійсності є найзручнішими для розвитку логічного мислення учнів.

Окремі питання *методики* організації самостійних спостережень учнів початкових класів висвітлені у педагогічних працях відомих вчених: Ю. К. Бабанського, Т. М. Байбараи, В. П. Горощенко, Л. В. Занкова, В. І. Кузнецової, Л. К. Нарочної, В. А. Онищука, В. М. Пакулової, О. Я. Савченко, М. М. Скаткіна, В. О. Сухомлинського та К. П. Ягодовського.

Аналіз праць цих спеціалістів з початкової освіти, дозволяє зробити висновок, що проблема спостережень завжди була актуальною на всіх етапах педагогіки та методики навчання природознавства.

Однак, в цих дослідженнях основна увага приділялася тим аспектам, навчально-виховного процесу, які були пріоритетними для певного періоду, і відповідали тогочасним завданням і потребам освіти.

Проте, як свідчать вимоги нового Державного стандарту, сьогодні особлива роль відводиться самостійним спостереженням учнів, які набувають якісно нових ознак і включають елементи наукових досліджень, пошукової та проектної діяльності. При цьому увага педагогів спрямовується на посилення самостійності учнів під час спостережень; формування у них вмінь планувати свою роботу; правильно розподіляти час для її виконання; приступати до виконання спостережень після детального обдумування їх послідовності; співпрацювати в групі, парі [1, с. 8].

Виходячи із зазначених завдань, актуальність нашого дослідження обумовлена необхідністю підвищення рівня освітньої підготовки спеціалістів з початкової освіти в напрямі формування предметних компетентностей школярів засобами спостережень.

Метою цієї статті є розкриття сутності поняття «спостереження», його структури, пояснення основної термінології та надання методичних рекомендацій учителям до організації самостійних спостережень учнів початкових класів.

У програмах для загальноосвітніх навчальних закладів із навчанням українською мовою наголошується на тому, що навчальний процес рекомундується будувати на компетентнісно орієнтованих завданнях із використанням сучасних освітніх технологій. Серед методів і прийомів навчання природознавства у початковій школі першорядне значення надається спостереженням за природою, власними дослідженнями учнів, а також їх практичній діяльності з охорони природи [2, с. 187].

У Педагогічній енциклопедії визначено, що: «Спостереження – активна форма чуттєвого пізнання, яка має на меті нагромадження фактів, створення першочергових уявлень про об'єкти навколишнього світу. Спостереження є сприйняттям, яке тісно пов'язане з мисленням» [3, с. 10].

Отже, під спостереженням слід розуміти цілеспрямоване, спеціально організоване сприймання предметів і явищ об'єктивної дійсності, метод наукового пізнання. Спостереження потребують активізації усіх психічних процесів особистості, особливо уваги, мислення та волі.

Готувати учнів до спостережень доцільно як на уроках, так і під час виконання позакласних та позаурочних робіт.

Організовуючи самостійні спостереження учнів, учителіві потрібно дотримуватися таких основних вимог:

- спостереження повинні бути спланованими, мотивованими та відповідати віку учнів;
- перед початком спостереження потрібно зацікавити учнів, створити навчальну ситуацію, поставити їм проблемне чи творче завдання;
- розглянути і проаналізувати предмети і явища, за якими учні будуть спостерігати;
- для фіксування спостережень, на допомогу учням, потрібно розробити систему логічних завдань, схем, таблиць та графіків;
- спостереження необхідно аналізувати, перевіряти та демонструвати результати.

Представлений вище алгоритм спостережень сприяє виробленню в учнів умінь:

- логічно і послідовно виконувати етапи спостережень;
- розкривати причинно-наслідкові зв'язки явищ і процесів;
- аналізувати, порівнювати та узагальнювати;
- систематизувати і класифікувати;
- знаходити необхідну інформацію;
- використовувати набутий досвід у різноманітних навчальних та соціальних ситуаціях;
- оволодіти нормами естетичного, етичного та морального ставлення людини до природи.

Самостійні спостереження учнів необхідно постійно супроводжувати системою послідовних інструкцій, запитань і завдань, уточнювати їх і спрямовувати. Самостійність учнів розвивається поступово. Вона залежить від сформованості умінь спостерігати. Тому учитель повинен планувати роботу школярів, розподіляти її на окремі операції, проводити інструктаж.

Особливу увагу слід приділити фенологічним спостереженням, які посідають провідне місце в навчально-виховному процесі з природознавства. Сезонні явища природи вивчає наука фенологія. Вона реєструє і визначає різні періодичні явища, які відбуваються у живій і неживій природі, пов'язані зі змінами пір року. За фенологічними спостереженнями розробляють графіки польових робіт, прогнозують час появи шкідників і хвороб рослин.

В процесі практичної діяльності вчителі початкових класів повинні організувати дітей до спостережень, які можуть займати певний проміжок часу. За тривалістю фенологічні спостереження бувають короткочасними та довготривалими. Під час короткочасних спостережень учитель повинен підготувати дітей до фіксування окремих явищ (початку сокоруху в деревах, часу їхнього цвітіння, плодоношення, прильоту птахів, їх гніздування, вигодовування пташенят та ін.).

Довготривалі фенологічні спостереження займають значно більше часу, оскільки їх проводять упродовж сезону, року, циклу розвитку. Тому, на допомогу учням учитель повинен опрацювати інструктивні картки із завданнями для спостережень. Їхні результати діти повинні записувати у

таблиці (табл. 1–4). У них також фіксуються найбільш істотні зміни в житті тварин, рослин та праці людей.

Таблиця 1

Орієнтовний план довготривалих фенологічних спостережень за деревами

№ з/п	Фенологічні явища	Час фіксування	Примітка
1	Назва рослини		
2	Початок сокоруху		
3	Набубнявіння бруньок		
4	Розпускання квіткових бруньок		
5	Розпускання перших листків		
6	Початок масового цвітіння		
7	Кінець цвітіння		
8	Поява плодів		
9	Дозрівання плодів і насіння		
10	Початок зміни забарвлення листків		
11	Початок листопаду		
12	Кінець листопаду		

Таблиця 2

План фенологічних спостережень за циклом розвитку озимих культур
(озимі сорти жита, пшениці, вівса, проса)

№ з/п	Фази розвитку	Час фіксування	Примітка
1	Підготовка насіння до посіву		
2	Висівання насіння		
3	Поява перших сходів		
4	Кущіння		
5	Вихід у трубку		
6	Колосіння		
7	Цвітіння		
8	Молочна стиглість		
9	Воскова стиглість		
10	Повна стиглість		
11	Збір урожаю		

Фенологічні спостереження проводять у різні пори року. Осінні передбачають фіксування змін, які відбуваються у житті рослин (дозрівання плодів, збір урожаю, зміна забарвлення листків, листопад) і тварин (підготовка до відльоту птахів, збирання у зграї, відліт, сезонні зміни у ссавців).

Таблиця 3

Фенологічні спостереження за перелітними птахами

№ з/п	Фенологічне явище	Час фіксування	Примітка
1	Приліт птахів		
2	Влаштування гнізда		
3	Висиджування пташенят		
4	Поява пташенят		
5	Вигодовування пташенят		
6	Час вильоту пташенят із гнізда		
7	Спосіб живлення		
8	Збирання у зграї		
9	Час відльоту		

Таблиця 4

Фенологічні спостереження за циклом розвитку білана капустяного

№ з/п	Фенологічне явище	Час фіксування	Примітка
1	Перша поява метеликів		
2	Масовий політ метеликів		
3	Рослини, до яких найчастіше прилітають метелики		
4	Кладка яєць		
5	Поява личинок		
6	Перетворення личинки на лялечку		
7	Поява дорослої комахи		

Взимку вчитель повинен організувати учнів до спостережень за озимими культурами, товщиною снігового покриву, станом дерев та кущів.

Цікавими є спостереження за шкідливими комахами: колорадським жуком, біланом капустяним, буряковим довгоносоком, озимою совкою, клопом-черепашкою. Ці комахи завдають значної шкоди сільськогосподарським культурам на різних стадіях свого розвитку. Спостерігати за ними можна у шкільному саду і на шкільній навчально-дослідній ділянці.

Під час спостережень за трав'янистими рослинами слід зазначати фази їхнього розвитку впродовж вегетації.

Учням можна рекомендувати проводити короткочасні спостереження за перелітними птахами: шпаками, жайворонками, лелеками, ластівками. В процесі спостережень учні можуть дізнатися про біологічні особливості організмів, умови їх існування, вплив факторів живої та неживої природи на їхній ріст і розвиток. Такі спостереження діти повинні проводити упродовж декількох років. Для організації систематичної роботи учнів та

вчасного фіксування результатів спостережень вчителю слід запропонувати учням таблиці. Проаналізувавши їх, можна порівняти, спрогнозувати та передбачити погоду на наступний рік.

За формою організації спостереження поділяють на індивідуальні, групові та фронтальні. Фронтальні спостереження виконують всі учні класу за однаковими завданнями під керівництвом учителя. Групові спостереження проводять за інтересами групи учнів. Для цього вибирають учня – консультанта, який здійснює керівництво та спрямовує спостереження товаришів. Результати спостережень обговорюють в групах, роблять висновки, коментують. Індивідуальні спостереження виконують за окремими завданнями. Учням пропонують інструктивні карточки для спостережень різної складності та тривалості.

Важливими є спостереження на предметних уроках. Під час таких занять учні часто працюють з живими та фіксованими засобами навчання, а також виконують різноманітні досліди та проводять спостереження. Формування компетентностей здійснюється як у процесі практичної дії, так і в процесі розгляду. За умови застосування наочних методів учні спостерігають за перебігом дослідів, засобами, які їм демонструє вчитель, отримують знання в процесі спостереження. Під час використання практичних методів, учні самостійно виконують досліди, практичні роботи і спостерігають за їхнім перебігом: вони вимірюють, замальовують, підраховують, гербаризують, виготовляють колекції. Результати спостережень учні занотують до спеціальних зошитів чи таблиць. Внаслідок спостережень у процесі практичної діяльності учні отримують не тільки знання, але й уміння і навички.

На кожному уроці природознавства бажано підводити підсумки спостережень за змінами в живій і неживій природі та праці людей за тиждень. Підсумки проводять у формі усної бесіди на основі спостережень, зафіксованих в учнівському зошиті та класному календарі природи і праці, як правило, на початку уроку або на будь-якому іншому його етапі залежно від мети і теми.

Організована за запропонованою схемою самостійна пізнавальна діяльність спонукає молодших школярів до активної участі у навчально-виховному процесі з природознавства, сприяє розвитку пізнавальних інтересів, враховує особливості учнів різних психологічних типів і стилів навчання, спрямовує навчання на окрему особистість з урахуванням культурних цінностей українського суспільства.

1. Державний стандарт початкової загальної освіти: Освітня галузь «Природознавство»// Початкова школа. – 2011. – № 7. – С. 7–8. 2. Навчальні програми для загальноосвітніх навч. закл. із навчанням українською мовою. 1–4 класи. – К. : Видавничий дім «Освіта», 2012. – 392 с. 3. Педагогическая энциклопедия / [гл. ред. И. А. Каиров]. – М.: «Советская энциклопедия», 2004. т. 4. – 911 с.

Рецензент: д.пед.н., професор А .С. Дем'янчук.

Лотюк Ю. Г., к.пед.н., доцент (Міжнародний економіко-гуманітарний університет імені академіка Степана Дем'янчука), Антоневиц Ю. А., Антоневиц О. Й., викладачі вищої категорії (ДВНЗ «Рівненський коледж економіки та бізнесу»)

ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНИХ КОМПЕТЕНТНОСТЕЙ НА ЗАНЯТТЯХ З МАТЕМАТИКИ ТА ІНФОРМАТИКИ ЗАСОБАМИ ІНФОРМАЦІЙНО-КОМУНІКАЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ У ВНЗ І-ІІ РІВНІВ АКРЕДИТАЦІЇ ЕКОНОМІЧНИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ

***Анотація.** У статті досліджено основні положення підготовки фахівців економічного профілю на заняттях з математики та інформатики у ВНЗ І-ІІ рівнів акредитації. Розглянуто інноваційні педагогічні ідеї викладання дисципліни природничого циклу. Досліджено особливості формування основних професійних компетентностей студентів економічних спеціальностей коледжів. Показано співпрацю університету та коледжу з метою підготовки випускників коледжу до навчання в університеті у рамках проекту «Наступність освіти. Перспективи розвитку».*

***Ключові слова:** компетентність, педагогічні інновації, інформаційно-комунікаційні технології, економічні спеціальності, наступність освіти, інноваційний проект, співпраця коледжу та університету.*

***Аннотация.** В статье исследованы основные положения подготовки специалистов экономического профиля на занятиях по математике и информатике в вузах I-II уровней аккредитации. Рассмотрены инновационные педагогические идеи преподавания дисциплины естественнонаучного цикла. Исследованы особенности формирования основных профессиональных компетенций студентов экономических специальностей колледжей. Показано сотрудничество университета и колледжа с целью подготовки выпускника колледжа к обучению в университете в рамках проекта «Преемственность образования. Перспективы развития».*

***Ключевые слова:** компетентность, педагогические инновации, информационно-коммуникационные технологии, экономические специальности, преемственность образования, инновационный проект, сотрудничество колледжа и университета.*

***Annotation.** The article studies the main provisions of training specialists in Economics at the lessons of Mathematics and Computer Science in high schools of I-II levels of accreditation. The innovative pedagogical ideas of teaching natural science disciplines cycle are considered. The features of the basic professional competencies formation of economics specialties students of colleges are analysed. It is shown the cooperation of university and college in*

order to prepare a college graduate to study at university in the framework «Continuity of Education. Prospects for Development».

Keywords: *competence, pedagogical innovation, information and communication technologies, Economics specialties, continuity of education, innovative project, the cooperation of college and university.*

Інтеграція України в європейський простір, перехід до постіндустріального суспільства та інформатизація освіти потребують нових моделей підготовки компетентних фахівців, здатних працювати в умовах оновленої економіки та механізмів і шляхів їх реалізації. Наразі однією з пріоритетних тенденцій удосконалення професійної освіти стає орієнтація на набуття майбутніми фахівцями економічних спеціальностей високого рівня професійної підготовки. Це вимагає від системи освіти підготовки спеціаліста постійного вдосконалення новітніх педагогічних технологій, ефективного використання інформаційно-комунікативних засобів навчання, забезпечення однакового доступу до освітніх ресурсів усіх громадян нашої країни.

Можна констатувати існування як широкого, так і більш вузького тлумачення поняття «компетентність» [1]. Професійна компетентність – це характеристика, яка відображає ділові та особистісні якості фахівця, рівень знань, умінь, досвіду, достатніх для того, щоб досягти мети в певному виді професійної діяльності, а також моральну позицію фахівця.

У широкому сенсі компетентність в основному розуміється як ступінь соціальної й психологічної зрілості людини, яка передбачає певний рівень психічного розвитку особистості, психологічну готовність до певного виду діяльності, що дозволяє індивіду успішно функціонувати в суспільстві та інтегруватися в нього.

У вузькому сенсі компетентність розглядається в якості діяльнісної характеристики, як міра інтегрованості людини в діяльність. А це передбачає певну світоглядну спрямованість особистості, ціннісне ставлення до діяльності та її предметів. Отже, компетентність є готовністю та здатністю людини діяти в будь-якій сфері. Компетентісна в окремій галузі людина володіє певними знаннями та здібностями, які дозволяють їй обґрунтовано судити про цю галузь й ефективно діяти в ній. Важливим при цьому є не протиставляти компетентність знанням або умінням, оскільки перше поняття більш широке, ніж поняття «знання» або «уміння». Воно передбачає володіння людиною відповідною компетенцією, яка включає її особистісне ставлення до предмета діяльності [2].

Проблему створення і впровадження у вищих навчальних закладах методичних систем навчання математичних дисциплін для економічних спеціальностей досліджували – Г. І. Білянін, Н. В. Ванжа [3], Г. Я. Дутка, В. М. Монахов, Л. І. Нічуговська, Г. С. Пастушок, О. Г. Фомкіна та інші.

Проте аналіз їх наукових робіт показав, що проблеми, які виникають у коледжах у процесі навчання майбутніх фахівців економічного напрямку є *недостатньо дослідженими*. Також було встановлено, що в Україні *обмаль робіт*, які б розкривали особливості та перспективи використання у коледжах комп'ютерно-орієнтованих методичних систем навчання, та недостатню кількість таких розробок з дисциплін загальноекономічного циклу та циклу професійної підготовки [4].

Метою нашої статті є дослідження взаємозв'язку між навчально-виховним процесом у коледжі й університеті та обґрунтування необхідності уніфікації використання інформаційно-комунікаційних технологій навчання та інноваційних педагогічних підходів в навчальних закладах.

Для цього передбачається **з'ясувати** вплив інформаційно-комунікаційних технологій навчання на формування основних компетентностей майбутніх фахівців економічної сфери та вплив наступності освіти на подальшу підготовку випускників коледжу до навчання у ВНЗ III-IV рівнів акредитації.

Сучасний етап розвитку економіки та обчислювальної техніки вимагає аналітиків-професіоналів, які повинні володіти не тільки методами і прийомами економічного аналізу разом із використанням комп'ютерних засобів і економіко-математичних методів, а й *економічним мисленням* – добре знати економічну сутність проблеми та уміти вносити необхідні зміни і доповнення для вдосконалення аналітично-розрахункового процесу. Підготовку таких фахівців потрібно здійснювати вже на першому рівні економічної освіти і за стислий термін навчання у коледжах готувати кваліфікованих фахівців, які можуть ефективно працювати і навчатися далі.

Впровадження інноваційних технологій в навчально-виховний процес має важливе значення в умовах реформування освіти як елемент доступу до якісної освіти в процесі розбудови ринкової економіки.

Головними напрямками впровадження інновацій є:

- концепція комплексного підходу до вирішення проблемних питань обліково-економічних дисциплін шляхом використання передових педагогічних ідей;

- використання математичного моделювання виробничих процесів, що дає змогу значно покращити ефективність та якість навчально-виховного процесу;

- створення навчально-інформаційних середовищ через поєднання вивчення декількох предметів в курсі вивчення фінансового обліку;

- використання інформаційно-комунікаційних засобів в процесі навчання;

- впровадження інноваційних проектів з метою поєднання знань, вмінь та навичок професійного спрямування для підготовки фахівця економічного профілю.

Навчання з використанням інновацій значно перевершує класичну освіту, тому що дозволяє об'єднати в єдине ціле такі процеси: навчання,

навчально-виробничу практику, планування кар'єрного росту, безперервну освіту. Неперервність освіти і комплексний підхід до процесу формування компетентного фахівця для сучасного суспільства це дві найбільш важливі складові, які лежать в основі інновацій, що значно покращують хід і результати навчально-виховного процесу [5].

Одним із шляхів оновлення змісту освіти є створення ефективних механізмів, а саме тренінгів щодо впровадження у процес навчання компетентнісного підходу. Тренінги спрямовуються на розвиток мислення сучасного економіста, для якого важливе сплетіння інтуїції – задля ідеї та передбачення результату, математики – як методу його аналітичного обґрунтування, сучасних комп'ютерних технологій – як інструменту обчислення і засобу для унаочнення та вибору найкращих розв'язків із множини варіантів.

Своєчасне розкриття інфраструктури сучасної економічної теорії, систематична ілюстрація важливості математичних методів в економіці, звернення до життєдіяльності видатних вчених-економістів, зокрема до розкриття ролі математики у створенні ними економічних теорій, – все це сприяє зростанню рівня мотивації навчання.

Основним завданням освіти на сучасному етапі є не стільки передача обсягу накопичених знань, скільки формування умінь самонавчатися і адаптуватися до динамічних умов життєдіяльності. Тому зростає попит на спеціалістів, які поєднують у собі високу професійну компетентність з творчими, управлінськими, підприємницькими здібностями та навичками соціального спілкування.

Важливу роль у професійній підготовці майбутніх економістів відіграють точні науки, як в плані формування певного рівня математичної культури, так і в плані формування наукового світогляду, розуміння сутності прикладної і практичної спрямованості природничих наук, оволодіння методами математичного моделювання, які дають позитивні результати у виробничо-комерційній та адміністративній сфері діяльності.

Сьогодення диктує потребу вітчизняної економіки у висококваліфікованих фахівцях з відповідним рівнем компетенції. Тому інновації повинні забезпечувати підготовку конкурентоспроможних випускників вищої школи, прискорення науково-технічного прогресу та використання інноваційних ідей у виробничих сферах.

Повноцінна освіта, незалежно від профілю спеціаліста повинна формувати цілісне уявлення про наукову картину освіти, закладати необхідний для професійної діяльності фундамент, сприяти творчому розвитку особистості та правильному вибору нею власної траєкторії неперервної освіти. Ці вимоги можуть бути дотриманими лише за умови фундаментальності вищої освіти .

Сьогодні система підготовки фахівця високого рівня складається з декількох ступенів засвоєння фахових знань.

Перший ступінь – ступінь загальних знань. На ньому базуються фундаментальні науки. Другий ступінь – загально-інтегровані знання, вивчення наук, що об'єднують наукові напрями і є базовими для кожного фахового спрямування. Третій ступінь – часткові фахові знання. Цей рівень передбачає вивчення проблеми, задач і методів, навичок для розв'язування фахових задач.

За останні десятиріччя пропорція між часом вивчення і рівнем засвоєння знань на кожному етапі фахової підготовки майбутніх спеціалістів зменшилася. Водночас, низький рівень природничих знань в учнів загальноосвітніх шкіл ускладнив вивчення та засвоєння ними фундаментальних і фахових знань у вищій школі.

Виходячи із наведеного, процес розвитку економічної культури потребує педагогічної інтеграції середньої та вищої педагогічної школи з метою економічного виховання підростаючого покоління і його цілеспрямованого залучення до економічного життя суспільства, яке б органічно поєднало у собі освіту, практичну та психологічну підготовку.

При цьому, особливу увагу необхідно приділити практичній підготовці студентів. Вони повинні бути всебічно підготовлені і використовувати як знання фундаментальної підготовки (математики, інформатики), так і фахові (предмети економічного спрямування) та розглядати практичну підготовку як важливий елемент, що пов'язує попередні теоретичні надбання з можливістю проведення подальшого навчання чи економічної діяльності.

Однак сьогодні виникає проблема забезпечення студентів сучасними інноваційними базами практики. І це проблема не окремого навчального закладу, міста чи регіону. Останнім часом вона набула загальнодержавного масштабу. Досить часто практика студентів на окремих підприємствах зводиться до звичайної формальності, оскільки вони не мають доступу до багатьох фінансових документів, а відпрацювання зводиться до виконання елементарних дій та споглядання, що не дає їм змоги набути основних професійних навичок.

Для вирішення цієї проблеми у 2011 році спеціалістами Рівненського коледжу економіки та бізнесу був впроваджений інноваційний проект реалізації компетентнісного підходу для виконання основних завдань переддипломної практики. При цьому дотримувалися основні вимоги «Положення про практичну підготовку». Згідно з цим проектом окремі групи студентів було надано всі необхідні документи за програмою практики. У ньому брали участь такі заклади освіти м. Рівне: Рівненська гімназія; НВК «Гармонія»; ЗОШ № 17. В цих навчальних закладах під керівництвом викладачів було відпрацьовано необхідні фахові навички спеціаліста конкретної економічної галузі.

Завершальний етап практики передбачав виконання студентами творчого звіту у формі підсумкового практичного заняття. Студенти на прикладі не абстрактних даних, а цілком реальної інформації мали змогу виконувати різнопланові економічні завдання, розв'язувати ситуативні задачі, робити висновки. Тому випускники мали змогу продемонструвати знання з дисциплін, які органічно взаємопов'язані між собою: математики та інформатики, вищої математики та інформаційних систем, бюджетної системи та фінансового обліку, економіки та економічного аналізу і т.д. Заняття було спроектовано у формі змагання між двома командами: бухгалтерів і фінансистів.

Ідею проведення таких занять підтримали ВНЗ III–IV рівнів акредитації: Національного університету водного господарства та природокористування і Міжнародного економіко-гуманітарного університету імені академіка Степана Дем'янчука. У цих університетах основні положення практики були розглянуті та схвалені на Вчених радах економічних факультетів, що дозволило їм долучитися до спільного проекту під назвою «Наступність освіти. Перспективи розвитку». Заняття у цих ВНЗ організувалися у формі змагання між студентами спеціальностей «Фінанси та кредит» та «Бухгалтерський облік» і охопило всі основні дисципліни економічного спрямування та окремі загальноосвітні дисципліни: математику, економічний аналіз, економіку, тощо.

У процесі проведення підсумкового заняття студенти були зорієнтовані на специфічні аспекти їх підготовки за спеціальністю. При цьому, незважаючи на однотипність інформації та завдань, студенти спеціальності «Фінанси та кредит» більше приділяли увагу розгляду цієї проблеми з точки зору працівників фінансового відділу (як фінансового працівника), в той час, як майбутні бухгалтери ретельно підраховували та узагальнювали облікові дані (як працівники бухгалтерії, в якості головного бухгалтера).

5 березня 2013 року на базі Рівненського коледжу економіки та бізнесу в межах проекту «Наступність освіти. Перспективи розвитку», який був започаткований ДВНЗ «Рівненський коледж економіки та бізнесу», Національним університетом водного господарства та природокористування і приватним вищим навчальним закладом «Міжнародний економіко-гуманітарний університет імені академіка Степана Дем'янчука», відбулося спільне показове заняття студентів НУВГП та РКЕБ на тему «Бухгалтерський фінансовий облік і звітність в умовах ринку. Організація та методологія ведення звітності в ЗЕД, її використання для контролю та аналізу господарської діяльності» [6].

Заняття було своєрідним підсумком, на якому студенти випускного курсу спеціальностей 5.03050901 «Бухгалтерський облік» на основі знань, здобутих протягом трьох років, продемонстрували свою вправність під час розв'язання наскрізних завдань, ефективність навичок та вмінь,

отриманих у стінах коледжу. Заняття проходило у формі змагання між творчими лабораторіями студентів, які відпрацьовували завдання на основі даних та документів реального діючого підприємства у сфері зовнішньоекономічної діяльності.

Як показали результати проведеного підсумкового заняття, мета навчально-практичної підготовки, як завершального етапу навчання з використанням отриманого професійного досвіду та реалізацією здобутих знань протягом попереднього періоду навчання, була досягнута. При цьому студенти коледжу підтвердили готовність продовжувати свою фахову підготовку у ВНЗ III–IV рівнів акредитації.

Наведене дозволяє нам стверджувати, що забезпечення наступності вищої освіти вимагає узгодження навчальних планів, методик навчання та використання спільних підходів до формування освітнього середовища підготовки фахівців економічного профілю ВНЗ I–II та III–IV рівнів акредитації. Це дасть змогу швидше адаптуватися випускникам ВНЗ I–II рівнів акредитації до навчання в інститутах та університетах.

Підготовка та реалізація зазначеного проекту з провідними викладачами університетів дозволила студентам коледжу познайомитися з основними вимогами та методиками викладання фахових дисциплін в університетах, краще адаптуватись до навчального процесу на початкових стадіях навчання. На заняттях також було запрошено провідних компетентних фахівців регіону з освітянської та наукової діяльності. Вони позитивно оцінили значний обсяг проведеної роботи в процесі підготовки та реалізації, запропонованого викладачами коледжу, проекту, схвалили інноваційний креативний підхід до розв'язання проблеми якісної та ефективної реалізації комплексного завдання підготовки молодшого спеціаліста.

Узагальнюючи результати проведеного дослідження можна зробити висновок, що ідеї та принципи економічної науки значною мірою визначають зміст і технології сучасної педагогіки та процес навчання інформатики. Якщо викладач дбає про формування професійних компетентностей майбутніх економістів, прагне донести до свідомості студентів методи прикладної математики в поєднанні з основами та здобутками економічної науки, то все це суттєво покращує результати навчання.

Наступність освіти істотно впливає на формування економічних компетентностей випускників коледжу та дозволяє їм ефективно адаптуватися до навчального середовища ВНЗ III–IV рівнів акредитації, застосовувати навички, вміння та здібності, а також отримані раніше знання до якісного навчання в університеті. При цьому комп'ютерні засоби сприяють поглибленню знань про математичні методи в економіці, дозволяють проводити обчислювальні експерименти, полегшують формування практичних навичок з побудови математичних моделей

економічних, виробничих і соціальних процесів та підвищують рівень інформаційної культури студентів.

Врахування вище наведеного дозволяє запровадити інноваційний педагогічний підхід до формування фахівця економічного профілю, а також сформувати основні економічні компетенції майбутнього спеціаліста.

1. Общая и профессиональная педагогика : Учебное пособие для студентов, обучающихся по специальности «Профессиональное обучение» : В 2-х книгах / Под ред. В. Д. Симоненко, М. В. Ретивых. – Брянск : Изд-во Брянского государственного университета, 2003. – Кн. 1. – 174 с. 2. Овчарук О. Ключові компетентності : Європейське бачення // Управління освітою. – 2004. – № 2. – С. 6–9.
3. Максимова В. Н. Межпредметные связи в учебно-воспитательном процессе современной школы : Учеб. пособие по спецкурсу для студентов пед. ин-тов. – М. : Просвещение, 1987 – 160 с. 4. Комп'ютерно орієнтована методична система навчання вищої математики студентів економічних спеціальностей коледжів : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02 / О. Е. Корнійчук; Нац. пед. ун-т ім. М. П. Драгоманова. – К., 2010. – 20 с. 5. Баловсяк Н. Інформаційна компетентність фахівця / Н. Баловсяк // Педагогіка і психологія професійної освіти. – 2004. – № 5. – С. 21–28. 6. Спільне показове заняття НУВГП та РКЕБ на тему : «Бухгалтерський фінансовий облік і звітність в умовах ринку. Організація та методологія ведення звітності в ЗЕД, її використання для контролю та аналізу господарської діяльності» // <http://nuwm.edu.ua/navchaljno-naukovi-instituti/ekonomiko-pravovij/trudovikh-resursiv-i-pidприємництва/doshka-ogholoshenj/cpiljne--pokazove-zanjattja-nuvghp-ta-rkeb-na-temu-bukhghalterskij-finansovij-oblik-i-zvitnistj-v-umovakh-rinku-orghanizacija-ta-metodologhija-vedennja-zvitnosti-v-zed-jiji-vikoristannja-dlja-kontrolju-ta-analizu-ghospodarskoji-dijaljnosti>.

Рецензент: д.пед.н., професор І. В. Поташнюк.

Лотюк Ю. Г., к.пед.н., доцент, Мосійчук Р. С., аспірант (Міжнародний економіко-гуманітарний університет імені академіка Степана Дем'янчука, м. Рівне)

ТЕСТОВИЙ КОНТРОЛЬ ЗНАТЬ СТУДЕНТІВ ЛІСОГОСПОДАРСЬКОГО ПРОФІЛЮ В УМОВАХ ЗАСТОСУВАННЯ НОВИХ ІНФОРМАЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ НАВЧАННЯ

***Анотація.** У статті досліджено основні вимоги до підготовки, створення та використання комп'ютерних тестів для контролю знань фахівців лісогосподарського профілю. Розглянуто класифікацію тестів та форми застосування тестуючих програм у складі електронних навчальних комплексів. Розкрито можливості формалізації процесу навчання. Визначено особливості проведення тестового контролю знань основних професійних компетентностей студентів лісогосподарського профілю.*

***Ключові слова:** тестування, педагогічні вимоги до тестів, обробка результатів тестів, формалізація процесу навчання, електронні навчальні комплекси.*

***Аннотация.** В статье исследованы основные требования к подготовке, созданию и использованию компьютерных тестов для контроля знаний специалистов лесохозяйственного профиля. Рассмотрены классификация тестов и формы применения тестирующих программ в составе электронных учебных комплексов. Рассмотрены возможности формализации процесса обучения. Определены особенности проведения тестового контроля знаний основных профессиональных компетенций студентов лесохозяйственного профиля.*

***Ключевые слова:** тестирование, педагогические требования к тестам, обработка результатов тестов, формализация процесса обучения, электронные учебные комплексы.*

***Annotation.** The article formed the basic requirements for training, development and implementation of computer tests for knowledge monitoring of Forestry experts. The classification of tests, application of testing systems in e-learning systems is considered. The possibilities of formalization of the learning process are considered. The features of Forestry students' basic professional competencies testing are defined.*

***Keywords:** testing, educational requirements for testing test results, processing, formalization of learning process, e-learning facilities.*

Перевірка знань, умінь і навичок студентів у процесі вивчення предметів спеціальності «Лісове господарство» має важливе навчальне та виховне значення [1]. Така перевірка знань, умінь і навичок дозволяє виявити ступінь засвоєння студентами навчального матеріалу, повноту, глибину, свідомість і міцність знань на різних етапах навчання, і забезпечує в такий спосіб нагромадження ними знань, необхідних для спрямованої діяльності стосовно усунення невідповідності між поточним та бажаним рівнем знань, для керування процесом навчання. Перевірка знань, умінь і навичок студентів підвищує їхню навчальну дисципліну, спонукує до активізації розумової діяльності із засвоєння матеріалу, сприяє виробленню свідомого відношення до регулярної праці.

Проблему створення і впровадження методичних систем інформаційної моделі комп'ютерного навчання у навчальних закладах досліджували В. Ю. Биков, А. Л. Денисова, М. П. Лапчик, В. Г. Розумовський та ін. Питання використання засобів інформаційних технологій у процесі професійної підготовки учнів і студентів знайшли відображення в роботах В. К. Білошапко, В. А. Виноградова, М. І. Жалдака, А. А. Кузнецова, В. С. Ледньова та ін.

Проте аналіз наукових робіт зазначених авторів показав, що проблеми, які виникають у процесі навчання майбутніх фахівців спеціальності «Лісове господарство» є недостатньо дослідженими.

Метою нашої статті є дослідження основних вимоги до підготовки, створення та використання комп'ютерних тестів для контролю знань фахівців лісогосподарського профілю, розроблення рекомендації до застосуванню тестуючих програм у складі електронних навчальних комплексів, розкриття особливості проведення тестового контролю знань основних професійних компетентностей студентів лісогосподарського профілю.

Ефективність процесу навчання залежить від частоти й оперативності, з якими контролюється хід і ступінь засвоєння навчального матеріалу студентами. Для оперативного контролю при вивченні предметів лісогосподарського циклу часто застосовуються тестові форми контролю знання [2; 3]. Під словом «тест» (англ. test – проба, перевірка, іспит) слід розуміти короткочасний, технічно просто обставлений іспит, проведений у рівних для усіх студентів умовах у вигляді такого завдання, розв'язок якого піддається кількісному обліку [3] і може використовуватися у якості показника оцінки у них ступеня розвитку знань, умінь або навичок на цей момент. До того ж результати тестування краще піддаються статистичному опрацюванню, ніж бальні оцінки [4].

Кожен тест складається з питань і відповідей, дібраних і побудованих відповідно до визначених принципів. Найбільшого поширення набули вибіркові тести, коли до кожного запитання пропонується декілька відповідей на вибір, студент повинний знайти серед них правильну. Серед

вибіркових тестів у свою чергу можна виділити альтернативні тести, тести множинного вибору і тести перехресного вибору.

Альтернативні тести зводяться до того, що студент повинний відповісти на запропоноване запитання «так» чи «ні». Альтернативні тести застосовуються рідше інших різновидів вибіркових тестів. Тести множинного вибору звичайно припускають вибір однієї чи кількох відповідей з числа запропонованих. Одним з різновидів вибіркових тестів є тести перехресного вибору, або тести на зіставлення, призначені для встановлення відповідей до них, записаних у довільному порядку. Такі тести дуже добре пов'язуються із *діяльнісною теорією*, коли студент має вказати правильну послідовність дій.

Тести також використовуються у тренуючих та контрольних вправах. Тренуюча вправа – це тест, який супроводжується внутрішнім зворотнім зв'язком. Кожен тест складається з завдання та еталону виконання завдання з поясненнями. Без еталону неможливо провести діагностику і вимірювання при контролі знань, а також сформулювати внутрішній зворотний зв'язок при навчанні. Виділяють п'ять загальних вимог до тестів [5]:

- *змістовна і функціональна валідність* (адекватність); *змістовна валідність* – це відповідність матеріалу тесту змісту контрольованого навчального матеріалу, а *функціональна валідність* – відповідність тесту оцінюваному рівню діяльності;

- *визначеність* (загальнозрозумілість), яка необхідна для розуміння кожним студентом того, що він повинний виконати і для виключення правильних відповідей, що відрізняються від еталону;

- *простота*; вимога простоти тесту означає, що тест повинний мати одне завдання одного рівня, і не повинен складатися з кількох завдань різного рівня;

- *однозначність*, яка передбачає однаковість оцінки якості виконання тесту різними експертами. Для виконання цієї вимоги тест повинний мати еталон. Для виміру ступеня правильності використовують коефіцієнт: кількість правильно виконаних істотних операцій у тесті / загальна кількість істотних операцій у тесті. Істотними вважають ті операції в тесті, що виконуються на рівні засвоєння;

- *надійність*; вимога надійності полягає в забезпеченні стійкості результатів багаторазового тестування того самого випробовуваного. Надійність тесту росте зі збільшенням кількості істотних операцій.

Тип тесту визначає рівень засвоєння та визначається характером внутрішньої розумової діяльності, що повинний виконати студент при проходженні тесту [6].

Форма тесту визначає його зовнішнє подання. Розрізняють тести з вибірковими, числовими, конструйованими відповідями. На практиці найчастіше застосовують тести з вибірковими відповідями. Вони простіші в підготовці та використанні. У тестах з вибірковими відповідями основні

зусилля студентів витрачаються на виконання завдання, а не на введення відповідей. Слід підкреслити, що тип тесту визначається не за його формою, а за видом розумової діяльності, що виконує студент при проходженні тесту.

Важливе значення має також послідовність питань тесту на кожному рівні засвоєння знань. Кілька питань на початку тестування повинні бути присвячені створенню мотивації і загального орієнтування в навчальному матеріалі. Наприкінці тестування повинні бути узагальнюючі фрагменти.

В інформаційній моделі комп'ютерного навчання кожен рівень передбачає інваріантний модуль [7], який містить інваріантний цикл знань і умінь.

Процес комп'ютерного навчання усередині модуля у загальному випадку може бути організований за будь-якою з програм (лінійно-циклічною, розгалуженою, адаптивною тощо), що реалізує інваріантний цикл знань або умінь. Технологія комп'ютерного навчання, заснована на лінійно-циклічній схемі навчання, дозволяє організувати:

- перегляд короткого теоретичного матеріалу;
- покрокове виконання алгоритмів методів, супроводжуване поясненнями і графічними побудовами;
- контроль і оцінку знань за формою «питання-відповідь»;
- контроль і оцінку навичок та умінь.

Запропонована нами схема (на рис. 1) демонструє етапи навчання всередині інваріантного модуля. При цьому під інваріантним циклом знань або умінь слід розуміти типову послідовність навчальних дій: управління навчанням, постановка дидактичної задачі, розв'язування дидактичної задачі, контроль результатів тощо.

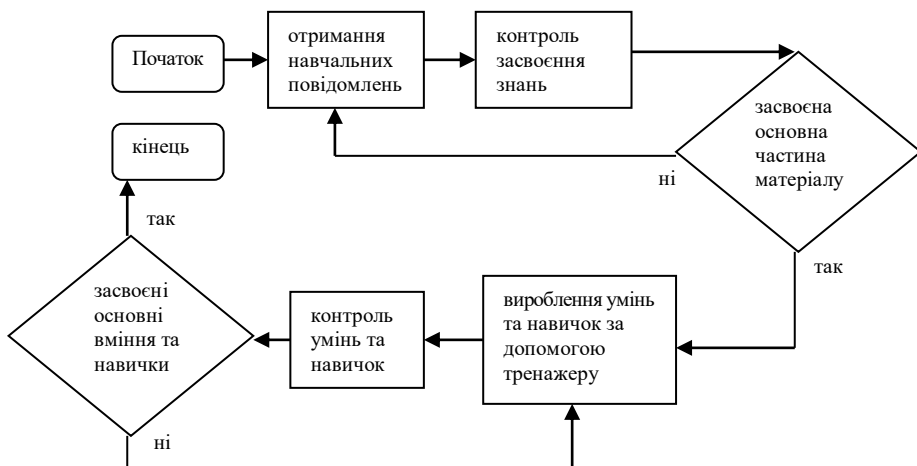


Рис. 1. Інваріантний модуль навчання

Для автоматизованого контролю та оцінки знань, умінь і навичок студентів під час вивчення дисциплін лісогосподарського циклу Березнівського лісотехнічного коледжу Національного університету водного господарства та природокористування застосовується контролююче середовище *My test* версії 10.2.0.1. Це середовище якнайкраще підходить для контролю та оцінки знань, умінь і навичок студентів і призначене для створення тестів різних типів:

- одиночний вибір;
- множинний вибір;
- встановлення порядку проходження;
- встановлення відповідності;
- ручне введення числа;
- ручне введення тексту;
- перестановка літер;
- вибір місця на зображенні.

Ця програма може працювати у декількох режимах:

– *навчальному* – студенту може бути показаний вступ до завдання, підказка, виведено повідомлення про вірну або невірну відповіді, показана відповідь, пояснення до відповіді, дана можливість відповісти повторно;

– *вільному* – студент може відповідати на завдання в будь-якому порядку. Для цього в модулі тестування передбачена кнопка «Пропустити», а також випадуючий список внизу вікна, щоб вибрати потрібне завдання;

– *штрафному* – за невірну відповідь студенту віднімаються бали. Штраф може бути як більше ваги завдання, так і менше;

– *монопольному* – вікно модуля тестування розгортається на весь екран і, по можливості, не дає перемикатися на інші програми.

Для послідовної відповіді на питання тесту, при запуску програми треба вибрати варіант роботи, при якому запитання задаються послідовно, а не у випадковому порядку. При цьому у екзаменатора є можливість обмежити час відповіді як конкретно на кожне питання так і на проходження тесту загалом. Програма *My test* зберігає статистику роботи в файлі *Результати. mtr*. При роботі у мережі (одночасному тестуванні групи студентів) є можливість використати сервер статистики *My Test Server*, який відображує всю статистику, включаючи детальну до кожного питання, у режимі реального часу на комп'ютері викладача (рис. 2).

Питання для програми створюються в додатку *My Test editor* і зберігаються у форматі *mtf*. Для кожного питання можна задати кілька варіантів як правильних, так і неправильних відповідей. У тексті як запитань, так і відповідей можуть міститися малюнки, що розширює межі застосовності цієї програми.

Оцінювання тесту задається у відсотках, тобто вказується скільки відсотків балів із загальної кількості треба набрати для отримання певної оцінки.

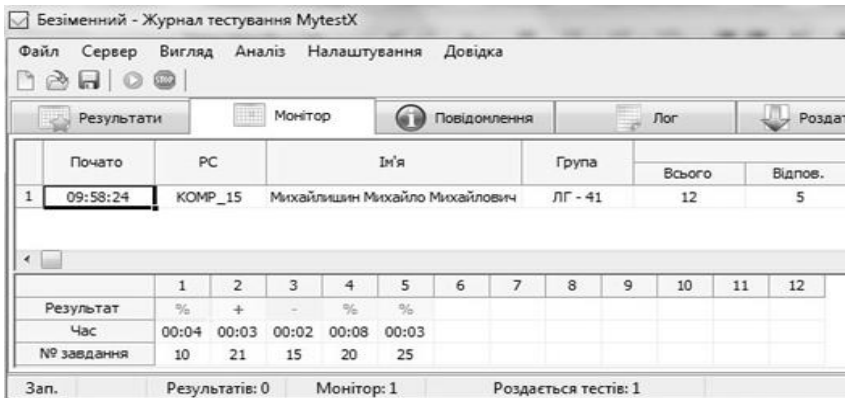


Рис. 2. Сервер статистики середовища My Test

Відмова від абсолютного завдання до процентного пов'язана з зручністю зміни тесту – якщо ви додали чи видалили завдання або змінили вагу завдання, то не потрібно змінювати рівень оцінки.

Для кожного рівня можна задати альтернативну назва оцінки, тоді замість відмітки буде показано цю назву. Також тести зручно застосовувати для створення двохбальної системи оцінки (залік / незалік).

У процесі тестування студент у відповідному програмному вікні може обирати варіанти відповідей на питання, а викладач – обмежувати час відповіді на питання тесту. При цьому час, що залишився та кількість запитань, відображаються у нижньому інформаційному рядку вікна програми (рис. 3).

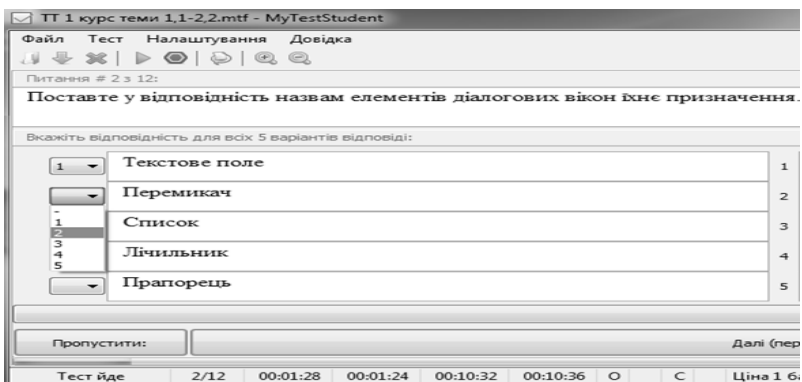


Рис. 3. Відповідь на питання тесту у середовищі My Test

Узагальнюючи результати проведеного дослідження можна зробити висновок, що тестова система контролю знань має певні переваги перед традиційними методами їх контролю. Так, тестування з використання інформаційно-комп'ютерних технологій дозволяє проводити одночасне тестування великої групи студентів, проводити тестування через мережу Інтернет, а також проводити автономне тестування з подальшою відправкою результатів викладачеві. Водночас воно обмежує вплив необ'єктивних чинників на оцінку знань студента. Із негативних чинників тестування з допомогою інформаційно-комп'ютерних технологій потрібно відзначити вплив технічних помилок та збоїв у роботі обладнання на результати тестування та відсутність живого спілкування студентів з викладачем.

1. Тестова перевірка знань учнів. За ред. Н. М. Розенберга. – К. : Рад. шк., 1973. – 168 с.
2. Измерение знаний при проведении массовых обследований. Методические рекомендации. – Моск. гос. пед. инст. под ред. Л. В. Болотник, 1984. – 107 с.
3. Кушнір В. А. Системне моделювання процесу вимірювання в педагогічних дослідженнях / В. А. Кушнір // Педагогіка і психологія. 1999. – № 1. – С. 35–44.
4. Булах І. Є. Теорія і методика комп'ютерного тестування успішності навчання (на матеріалах медичних навчальних закладів) : Дис... д-ра пед. наук (13.00.01) / Київський ун-т ім. Т. Шевченка. – К., 1995. – 430 с.
5. Анастаси А. Психологическое тестирование / А. Анастаси // М. : Педагогика, 1982. – 320 с.
6. Слагаемые педагогической технологи / В. П. Беспалько. – М. : Педагогика, 1989. – 190 с.
7. Фурман А. В. Міні-модуль у навчанні, складники обґрунтування / А. В. Фурман, О. Є. Гуменюк // Педагогіка і психологія. – 1998. – №2. – С. 96–108.

Рецензент: д.пед.н., професор І. В. Поташнюк.

Марчук О. О., к.пед.н., доцент (Міжнародний економіко-гуманітарний університет імені академіка Степана Дем'янчука, м. Рівне)

ПРОСВІТНИЦЬКА ДІЯЛЬНІСТЬ «СОЮЗУ УКРАЇНОК» НА ВОЛИНІ НА ПОЧАТКУ ХХ СТОЛІТТЯ

Анотація. У статті досліджено просвітницьку діяльність волинського відділення «Союзу українок» на початку ХХ ст. На основі аналізу архівних матеріалів, публікацій у тогочасній пресі, спогадів активістів організації, наукових розвідок сьогодення визначено основні аспекти педагогічно-культурної роботи членів товариства. Охарактеризовано постулати статуту жіночої організації. Запропоновано рекомендації щодо використання досвіду членів «Союзу українок» у вихованні підростаючого покоління незалежної України.

Ключові слова: просвітницька діяльність, товариство, статут, національність, педагогічний досвід.

Аннотация. В статье исследована просветительская деятельность волинского отделения «Союза украинок» в начале ХХ ст. На основе анализа архивных материалов, публикаций в прессе, воспоминаний активистов организации, научных исследований определены основные аспекты педагогическо-культурной работы общества. Охарактеризованы постулаты устава женской организации. Предложены рекомендации по использованию опыта членов «Союза украинок» в воспитании подрастающего поколения независимой Украины.

Ключевые слова: просветительская деятельность, общество, устав, национальность, педагогический опыт.

Annotation. The article explores the educational activities of Volyn branch of the «Union of Ukrainian Women» at the beginning of the 20th century. The author analyses the archival materials, publications in the contemporary press, memories of activists, scientific studies and gives the main aspects of educational and cultural work of the organization. The main postulates of women's organization statute are characterized. The recommendations for using education experience of the «Union of Ukrainian Women» in the young generation upbringing of independent Ukraine are given.

Keywords: educational activities, society, statute, ethnicity, educational experience.

У сучасному українському суспільстві до освітньої галузі частіше долучаються представники громадських організацій, політичних об'єднань, релігійних громад. У «Національній доктрині розвитку освіти» зазначено, що «політика у галузі освіти спрямовується на піднесення ролі органів громадського самоврядування, активізацію участі професійних і громадських організацій у навчально-виховній, науково-методичній, підприємницькій діяльності навчальних закладів, у прогнозуванні їхнього розвитку, оцінюванні якості освітніх послуг» [1].

На початку 90-х років ХХ ст. в Україні виникло багато жіночих громадських організацій, які мали на меті залучати українське жіноцтво до процесів українського державотворення. Наприклад, у містах і селах культурно-просвітницьку роботу поводять члени «Жіночої громади», «Союзу українок», «Організації солдатських матерів України», екологічної організації «Мама-86», «Всеукраїнської спілки організацій багатодітних», федерації «Либідь», «Всеукраїнського жіночого товариство ім. О. Теліги», «Спілка жінок України», Ліги «Матері і сестри – воїнам України», «Екофему», «Дитини та доквілля», Спілки жінок-трудівниць «За майбутнє дітей України», Спілки багатодітних матерів. На цей час в Україні налічується близько 700 жіночих організацій. Незважаючи на широку палітру інтересів та видів діяльності, вони частково здійснюють просвітницьку діяльність.

Особливою популярністю користується жіноче об'єднання «Союз українок», історія виникнення якого сягає початку ХХ ст. Нинішня організація ставить на меті «ведення просвітницької роботи з історії, культури, моралі, етики, релігії та сучасного життя, виховання дітей у християнсько-національному дусі, соціальний захист української жінки, формування національної свідомості, громадянської активності та піднесення духовності жіноцтва України» [2, с. 5].

Проблеми становлення жіночого руху на території України вивчали різні науковці. Так, Л. Смоляр у розвідці «Жіночий рух як чинник гендерної рівноваги та гендерної демократії в Україні» [3] дослідила особливості самоорганізації жінок, подала типологію сучасного жіночого руху України, визначила проблеми діалогу та координації в жіночому русі. Педагогічно-просвітницьку працю монахинь Василянок та Марійських дружин у кінці ХІХ – першій половині ХХ століття вивчала О. Кобельська [4]. У дисертаційній роботі Я. Фронзей «Жіночий рух в Україні (90-ті роки ХХ ст. – початок ХХІ ст.)» [4] подано структурування сучасних жіночих організацій, охарактеризовано форми діяльності неурядових жіночих організацій, з'ясовано цілі, напрямки і форми діяльності як всеукраїнських, так і регіональних організацій.

Метою нашої статті є вивчення основних напрямів просвітницько-культурної діяльності членів «Союзу українок» на Волині на початку ХХ ст.

та вироблення рекомендацій щодо впровадження їх освітянського досвіду у практику навчальних закладів та громадських організацій сьогодення.

Для реалізації поставленої мети у роботі передбачено вирішення таких завдань:

- проведення аналізу архівних матеріалів, публікацій у пресі початку ХХ ст., спогадів активістів організації, наукових розвідок сьогодення щодо виявлення основних напрямів просвітницько-культурної діяльності «Союзу українок»;

- дослідження постулатів «Статуту «Союзу українок» у м. Рівне;

- визначення напрямів впровадження освітнього досвіду членів жіночого товариства у навчально-виховний процес шкіл та діяльність громадських організацій.

Тенденція створювати жіночі організації для України не є новою, оскільки перші жіночі об'єднання почали з'являтися в нашій країні за часів княгині Ольги [2, с. 2]. Загалом в історії відомо багато українських жіночих постатей, які були причетні до розвитку світової та вітчизняної освіти та культури: королева Франції Анна Ярославівна, імператриця германська Євпраксія, меценатка Гальшка Гулевичівна, акторка М. Заньковецька, співачка С. Крушельницька, поетеса Леся Українка, вчена-історик О. Апанович, художниця А. Горська, просвітителька С. Русова, вчителька Х. Алчевська.

Феміністичний рух в Україні досяг свого апогею у кінці ХІХ – на початку ХХ ст. і «розвивався він значною мірою під впливом загальноєвропейського руху, однак мав ще й свої окремі вияви та шляхи розвитку, визначені специфічним становищем української нації під чужим поневоленням» [3].

Найбільш відомим жіночим товариством Західної України був «Союз українок», який мав триступеневу будову. Головне управління знаходилося у м. Львові, філії діяли у містах, кружки – по селах. Загальна кількість членів товариства була близько 45 000 жінок, що становило 5 % від загальної кількості жіноцтва.

Територія Волині на початку ХХ ст. теж була охоплена феміністичним рухом. Жінки почали об'єднуватися в товариства, кружки, збиратися у читальнях. Тут діяли товариства «Рідна хата», «Союз сільської молоді», «Просвіта». Значні досягнення у справі розбудови освіти та культури Волинського регіону мала організація «Союзу Українок». Її осередки діяли у Луцьку, Рівному, Корці, Межиричах та інших містах і селах.

У Рівному «Союз українок» розпочав свою педагогічно-просвітницьку діяльність у 1918 р., проте через деякий час організацію закрили. Об'єднання відновило свою діяльність у 1927 р. і було внесено польською владою офіційно у державний реєстр. Голова Всесвітнього союзу Українок М. Рудницька писала, що ціль організації була пробуджувати національну

свідомість українського жіноцтва: «Служба для нації була і є одною із провідних ідей українського жіночого руху, з якого він черпає свій етнос і своє остаточне оправдання» [2, с. 2]. Саме під цим кутом зору доцільно аналізувати специфіку роботи членів «Союзу українок», для цього слід, в першу чергу, звертатися до статуту товариства та архівних документів (Фонд 3 «Союз українок» Рівненського обласного архіву).

Згідно статуту товариства, центром волинського відділення визнавали м. Рівне: «Осідок товариства є м. Рівне, де перебуває головна управа, а своєю діяльністю обіймає Товариство ціле Волинське воєводство» [6, арк. 1-г]. Метою діяльності «Союзу українок» була активізація жіночого руху, підвищення їх освітнього рівня та суспільної праці. У статуті пояснено, що його «ціллю була просвітницька, економічна та товариська організація волинського жіноцтва» [6, арк. 1-г].

Серед головних напрямів роботи товариства було поширення кооперативної свідомості серед мешканок сільської місцевості та освітня робота (облаштування читалень та бібліотек, видавництво часописів, організація просвітницьких читань тощо). Для здійснення цих функцій у «Союзі українок» було утворено окремі функціональні секції (релігійно-гуманітарна, просвітницько-шкільна, робітничо-промислова, господарчо-торгівельна).

У статуті «Товариства «Союзу українок» в м. Рівному» написано, що просвітницька місія була основною у роботі усіх відділень. У документі чітко окреслено основні напрями діяльності членів товариства: «Секції мають дбати про найширшу освіту і товариське життя українського жіноцтва через збори, наукові відчити, бібліотеки, читальні, театральні вистави, концерти, вечорниці, видавати часописи; засновувати дитячі захорони, вакаційні оселі, бурси для убогої молоді, курси для неграмотних; засновувати ... школи і курси із обсягу жіночого господарства і домашнього жіночого промислу; заохочувати жіноцтво до просвіти і науки; засновувати філії та кружки по містах та селах Волинського воєводства» [6, арк. 1-г].

Одним із головних завдань функціонування феміністичної організації було підвищення культурно-духовного рівня тогочасної молоді, прищеплення підростаючому поколінню національно-патріотичних ідеалів, виховання національно-свідомої особистості, яка готова захищати Україну, зберігати та примножувати її звичай та традиції, культурі надбання народу: «Жінки постановили працювати над підвищенням національної свідомості земляків, зокрема молоді, залучати її до активної громадської роботи, основна мета патріоток – виростити свідому зміну, яка б без вагань стала на боротьбу за волю рідної землі» [2, с. 21].

Товариство складалося із дійсних, почесних членів та співробітників. Дійсним членом могла стати кожна українка, яка досягла 21-річного віку,

членом-співробітником – жінка, яка отримала дозвіл від Головної Управи і внесла благодійний членський внесок у розмірі 20 злотих. Почесні члени товариства обиралися із числа тих, хто мав особливі заслуги перед українською нацією у справі жіночого руху, поширенні освіти або діяльності товариства. У 1934 р. до числа почесних членів «Союзу українок» в м. Рівному було зараховано професора С. Русову, сенаторку О. Киселевську та посолку М. Рудницьку. Для вступу до «Союзу українок» потрібно було написати заяву затвердженого зразка.

Проведений аналіз протоколів засідань «Союзу Українок» в м. Рівне дозволив з'ясувати, хто очолював товариство у різні роки (табл. 1).

Таблиця 1

Голови відділення «Союзу українок» в м. Рівне

№ з/п	Роки	Прізвища голів
1	1926–1927	С. Лозицька
2	1928–1929	Н. Врогинська
3	1929–1930	О. Глинська
4	1931–1933	П. Багринівська
5	1934–1939	Г. Рошинська

Члени «Союзу українок» в м. Рівне мали право засновувати філії у містах та селах. У статуті товариство було регламентовано порядок їх утворення: «Найменше 10 дійсних членів товариства може заснувати Філію на підставі статуту і за дозволом Головної Управи, місцем Філії може бути кожна місцевість» [6, арк. 1-е].

Окрім філій, для виконання просвітницької місії «Союзу українок» утворювалися менші структурні одиниці – гуртки (кружки). В основному програмному документі жіночого громадського об'єднання пояснено: «Гурток товариства можна засновувати в кожній громаді і за дозволом Головної Управи, коли щонайменше 10 місцевих жінок української народності виявлять охоту приступити до кружка» [6, арк. 1-е].

Важливим доказом, що просвітницько-педагогічна діяльність була в центрі роботи волинського відділення «Союзу українок» було визначення прав і обов'язків Головної Управи: «силувати якнайчастіше сходи для читання і ведення поважних нарад, а також улаштувати відчити з обсягу педагогіки, гігієни, жіночого господарства та інших справ, що можуть причинитися до піднесення просвіти і добробуту всього українського жіноцтва» [6, арк. 1-ж].

Простежити специфіку просвітницько-педагогічної діяльності «Союзу українок» дозволяють протоколи засідань його членів. У ході їх аналізу визначено, що у 1932 р. українки м. Рівного здійснили такі просвітницькі

заходи: організували курси вишивання, утворили змішаний хор, заснували гурток народних танців, підготували до постановки п'єсу «Зачарований скарб» (вистава не була представлена на розгляд широкого загалу, оскільки не отримала дозволу міської влади), провели Свято матері та Новорічної ялинки для бідних дітей, сприяли проведенню ремонтних робіт у «Народному домі» [7, арк. 7].

У березні – травні 1933 р. члени культурно-освітньої секції товариства щонеділі проводили спеціальні зібрання, на яких виголошували доповіді та читали реферати на освітньо-культурну тематику. Окрім того, в цьому році у Рівному за сприяння «Союзу українок» функціонувала дитяча бібліотека, яку систематично відвідувала 51 особа, був заснований дитячий садочок, до якого записали 69 дітей.

Жіноча організація також долучалася до організації навчально-виховного процесу Рівненської української гімназії, особливо щодо надання матеріальної допомоги бідним учням. Зокрема, члени товариства організували обіди для учнів: «Розуміючи велике значення доброго підживлення для шкільної молоді і взагалі для громадянства, Управа «Союзу Українок» у Рівному не раз проводила гігієнічну їдальню, яка давала змогу піддержати учнів Української приватної гімназії дешевими обідами і значною матеріальною допомогою» [2, с. 18].

Питання організації навчання та покращення харчування учнів гімназії часто порушувалося на засіданнях Головного правління «Союзу Українок». У листопаді 1927 р. було прийнято рішення розпочати видачу сніданків у гімназії, у грудні цього ж року зібрання товариства постановило «видавати безплатні сніданки для п'яťох учнів гімназії і просити дирекцію української гімназії звільнити учнів шостого класу від плати за навчання, а в разі, коли дирекція відмовить, брати на себе плату за навчання учнів шостого класу» [7, арк. 17 обер.].

Члени товариства виробили систему щодо забезпечення дітей із незаможних сімей гарячим харчуванням, вони видавали гімназістам спеціальні картки із печаткою «Союзу українок», при пред'явленні яких школярам видавали «дарові сніданки». Окрім сніданків, деякі діти могли безплатно пообідати у шкільній їдальні: «24 березня 2928 р. Головне правління товариства вирішило надавати безплатні обіди гімназістам Довгопільському та Лубківському» [7, арк. 30].

Члени жіночого товариства сприяли діяльності Батьківського комітету Рівненської української гімназії, зокрема, у травні 1927 р. збирали кошти на покращення матеріально-технічної бази навчального закладу в рамках «Тижня гімназії м. Рівного».

Значна увага «Союзу українок» приділялася відкриттю нових дитячих садочків. На думку членів товариства у дитячих садочках дитина вчиться спілкуванню із однолітками, отримує належне розумове виховання, в той

час як матір може займатися веденням домашнього господарства, відвідувати культурно-мистецькі заходи тощо. На засіданні товариства 27 травня 1927 р. було прийнято рішення негайно розпочати запис бажаючих до дитячого садочка. Тоді ж було постановлено збирати плату від батьків у розмірі 1 злот. на тиждень від дитини.

Значимо, що завдяки членам «Союзу українок» дошкільний заклад у м. Рівне був відкритий 18 червня 1927 р. Для потреб дітей члени товариства закупили іграшки, придбали необхідні столи та стільці. Після одного місяця функціонування дитячого садочка на розширеному засіданні членів «Союзу українок» піднімалося питання про зменшення плати за відвідування дошкільного закладу.

Дирекція Української гімназії залучала членів «Союзу українок» до проведення різноманітних виховних заходів. У 1927 р. на зібранні товариства «між панянками було розподілено доручення щодо улаштування вечірки для гімназистів» [7, арк. 6].

Члени товариства намагалися урізноманітнити щоденні будні дітей із бідних сімей. Щороку на взимку вони збирали кошти (добровільні пожертвування громадян) і влаштовували Свято ялинки, а влітку 1927 р. за їх сприяння в Народному домі для бідних дітей демонстрували туманні картини.

Члени «Союзу українок» постійно турбувалися про відкриття та забезпечення належного функціонування народних читалень. Зокрема, із їх ініціативи відкрили читальню в с. Підлужному. На нараді 19 лютого 1933 р. піднімалося питання про відкриття читального залу у м. Корці. Упродовж 1933 р. створили 4 читальні (Оржів, Старожуків, Злазне, Милостів).

Завдяки старанням цього просвітницького товариства утворювалися курси, на яких жінки мали змогу передавати свої вміння іншим, особливо це стосувалося рукоділля. На засіданні «Союзу українок» 20 березня 1927 р. розглядалося питання про облаштування курсів, члени товариства прийшли до висновку: «Із огляду на те, що в літні місяці, коли селяни найбільше обтяжені роботою, і курси крою та шиття не можуть розраховувати на велику кількість курсантів, доцільно відкрити заплановані курси не раніше вересня поточного року» [7, арк. 6].

Про значну підтримку просвітницької роботи товариства слугує той факт, що кількість його членів постійно зростала та щороку відкривалися нові філії. Філії рівненського «Союзу українок» у 1933 р. діяли в Володимир-Волинському, Ковелі, Кременці, Маційові, у 1934 р. до цього списку долучилися Почаїв, Милостив, Даничів, Самостріли, Здолбунів, Межиріч.

Підсумовуючи результати дослідження діяльності членів «Союзу українок» на Волині на початку ХХ ст. значимо, що це товариство ставило за мету просвітницьку роботу, намагалося залучати до культурної діяльності молодь, сприяло збереженню та примноженню давніх українських звичаїв та традицій, улаштовувало народні хори, танцювальні студії,

ставило спектаклі, проводило заходи із вшанування пам'яті видатних українців. Значною заслугою членів цього товариства було відкриття дитячих садочків, читалень, бібліотек, різноманітних курсів, допомога навчанню бідних учнів. Керівництво організації підтримувало зв'язки не лише із іншими волинськими громадськими об'єднаннями, а й тими, що діяли за кордоном.

Досвід роботи «Союзу українок» щодо проведення просвітницько-культурної діяльності доцільно сьогодні використовувати у навчальних закладах та громадських установах за такими напрямками:

- підтримки дітей із бідних сімей та вироблення системи пільг для забезпечення навчання обдарованих дітей;
- залучення широкого кола громадськості до проведення різноманітних заходів у школах;
- акцентування уваги на вихованні патріотизму та моральних якостей підростаючого покоління;
- пропагування просвітництва серед усіх верст населення (відкриття клубів, спортивних секцій, навчальних студій, курсів тощо) та вироблення основних засад державної політики щодо забезпечення їх належного функціонування.

Вивчення просвітницько-культурного досвіду роботи різноманітних товариств минулого допомагає осмисленню становлення освітянського процесу в окремих регіонах України та впровадженню кращих педагогічних взірців у практику вчителів та громадських активістів сьогодення.

1. Національна доктрина розвитку освіти. – Дата використання – 23.09.2014. – Режим доступу: zakon.rada.gov.ua/cgi-bin/laws/main. **2.** Піяр Т. Наша доля – Союз українок. – Рівне: Волинські обереги, 2012. – 144 с. **3.** Смоляр Л. Жіночий рух як чинник гендерної рівноваги та гендерної демократії в Україні : <http://party.civicua.org/women/zhruh.htm>. Дата використання - 14.09.2014 р. **4.** Кобельська О. М. Педагогічно-просвітницька праця монахинь Василянok та Марійських дружин (кінець XIX – перша половина XX століття) / О. М. Кобельська // Наукові записки Тернопільського національного педагогічного університету. Серія: Педагогіка. – № 1. – 2005. – С. 65–70. **5.** Фронзей Я. Жіночий рух в Україні (90-ті роки XX ст. – початок XXI ст.) : автореф. дис ... канд. іст. наук : 07.00.01 / [Ярослава Ромуальдівна Фронзей](#); В.о. [Черкас. нац. ун-т ім. Б. Хмельницького](#). – Черкаси, 2012. – 20 с. **6.** Статут. Протоколи засідань. Лист членам „Союзу Українок” зі Львова. Привітання із Галіції. – ДАРО, ф. 3, оп. 1, спр. 2, 54 арк. **7.** Протоколи засідань за 1926 – 1933 рр. – ДАРО, ф. 3, оп. 1, спр. 1, 70 арк.

Рецензент: д.пед.н., професор І. В. Поташнюк.

Мельничук Л. Б., к.пед.н., доцент, Гринкевич І. В., ст. магістратури педагогічного факультету (Міжнародний економіко-гуманітарний університет імені академіка Степана Дем'янчука, м. Рівне)

ОСОБЛИВОСТІ ОРГАНІЗАЦІЇ САМОСТІЙНОЇ РОБОТИ СТУДЕНТІВ

***Анотація.** В статті досліджено особливості організації самостійної роботи студентів з урахуванням сучасних вимог та умов навчання, методи її ефективної організації як невід'ємної складової в системі освітнього середовища. Обґрунтовано значення комп'ютерно-інформаційних технологій у системі самостійної роботи студента. Розкрито умови ефективної організації самостійної роботи студентів за допомогою змістовних блоків.*

***Ключові слова:** самоосвіта, самостійність, самостійна робота, інформаційні технології навчання.*

***Аннотация.** В статье исследованы особенности организации самостоятельной работы студентов с учетом современных требований и условий обучения, методы ее эффективной организации как неотъемлемой составляющей в системе образовательной среды. Обосновано значение компьютерно-информационных технологий в системе самостоятельной работы студента. Раскрыты условия эффективной организации самостоятельной работы студентов с помощью содержательных блоков.*

***Ключевые слова.** Самообразование, самостоятельность, самостоятельная работа, информационные технологии обучения.*

***Annotation.** In the article the features of students' independent work organization to meet modern standards and the learning environment, methods for its efficient organization as an integral component in the educational environment are investigated. The value of computer information technology in student's independent work is justified. The terms of student's independent work effective organization using content blocks is disclosed.*

***Keywords:** self-education, self-reliance, independent work, information technology of training.*

Реформування сучасного українського суспільства супроводжується загостренням соціальних проблем. У сучасних умовах ринку праці та особливостей працевлаштування, зростають вимоги до професійної

компетентності випускників ВНЗ, що обумовлює якісно нові форми та методи вищої освіти, спрямовані на створення цілісної системи безперервної освіти, на розширення сфери самостійної діяльності студентів, які формують навички самоорганізації та самоосвіти. Відповідно до Положення «Про організацію навчального процесу у вищих навчальних закладах», самостійна робота студента є основним засобом засвоєння студентом навчального матеріалу в час, вільний від обов'язкових навчальних занять.

Проблема організації самостійної роботи студентів широко і всебічно обґрунтована у працях багатьох відомих учених, серед яких варто відзначити роботи А. Алексюка, Ю. Бабанського, В. Бондаря, З.Буряк, М. Дмитриченко, В. Курлянд, Л. Жарової А.Семенової, І. Лернера, П. Підкасистого, Л. Спіріна, Р. Хмелюк, М. Фіцули, М.Шкіля та ін. Психологічні основи означеної проблеми висвітлено у дослідженнях Б. Ананьєва, П. Блонського, І. Гальперіна, Н. Менчинської, С. Рубінштейна та ін.

Мета нашої статті – дослідити специфіку і проблеми організації самостійної роботи студентів та визначити ефективні методи її організації з урахуванням сучасних вимог до якості залишкових знань та професійної компетентності як цілісної системи освітнього процесу у формуванні висококваліфікованих спеціалістів.

Завдання статті:

- обґрунтувати сутність і значення самостійної роботи у контексті професійного навчання майбутніх педагогів;
- охарактеризувати різні підходи до класифікації самостійної роботи;
- розкрити складові контролю за самостійною роботою студентів.

Розширення функцій та зростання ролі самостійної роботи студентів не тільки веде до збільшення її обсягу, а й обумовлює зміну у взаємовідносинах між викладачем і студентом як рівноправними суб'єктами навчальної діяльності, привчатимуть його самостійно вирішувати питання організації, планування, контролю за своєю навчальною діяльністю, виховуючи самостійність, як особисту рису характеру. Цілеспрямована сукупність дій студента під керівництвом викладача на основі використання засобів супроводу навчального процесу передбачає самостійність – можливість здійснювати самостійну роботу на основі формування якостей рефлексивного керування.

Самостійна робота є одним з найважливіших компонентів освітнього процесу, що передбачає інтеграцію різних видів індивідуальної та колективної навчальної діяльності, яка здійснюється як під час аудиторних, поза аудиторних занять, без участі викладача, так і під його безпосереднім керівництвом. У контексті сучасної системи навчання самостійна робота домінує серед інших видів навчальної діяльності студентів після практичної підготовки (може становити від 15 до 55 %

навчального програмового матеріалу) та дозволяє розглядати накопичувані знання як об'єкт власної діяльності студента.

Пізнавальна діяльність студентів у процесі виконання самостійної роботи характеризується високим рівнем самостійності та сприяє залученню студентів до творчої активності. Ефективність самостійної роботи залежить від її організації, змісту, взаємозв'язку та характеру завдань. З одного боку, самостійна робота розглядається як педагогічний засіб організації та управління самостійною діяльністю студента в навчальному процесі, з іншого боку, – це особлива форма навчально-наукової діяльності.

У сучасних умовах інформатизації суспільства та оновленої педагогічної системи проблема самостійності виходить на якісно новий рівень. Аналіз досліджень з проблеми використання інформаційних технологій у навчанні студентів дозволяє визначити основні напрями активного застосування інформаційних технологій у навчальному середовищі: розширення можливостей підвищення якості освіти, відкриття нових можливостей розвитку мислення студентів, підбір індивідуальних способів отримання знань шляхом самостійної роботи за допомогою інформаційно-комп'ютерних технологій, як фактора зближення сфери освіти з реальним світом, поєднуючи традиційні та сучасні методи навчання, що сприяє створенню єдиного освітнього інформаційного середовища [1, с. 72].

Самостійну роботу студентів можна класифікувати за різними критеріями:

1. За характером керівництва і способом здійснення контролю за якістю знань з боку викладача (з урахуванням місця, часу проведення), можна виділити:

а) аудиторну – поза аудиторну (3–4 години на день, у т. ч. й у вихідні);

б) колективну роботу під контролем викладача – індивідуальні заняття з викладачем.

2. За рівнем обов'язковості:

а) обов'язкову, визначену навчальними планами і робочими програмами (виконання домашніх завдань, підготовка до лекцій, практичних робіт та різновиди завдань, які виконуються під час ознайомлювальної, навчальної, виробничої, переддипломної практики; підготовка і захист дипломних та курсових робіт тощо);

б) рекомендовану (участь у роботі наукових гуртків, конференціях, підготовка наукових тез, статей, доповідей, рецензування робіт тощо);

в) ініціативну (участь у різноманітних конкурсах, олімпіадах, вікторинах, виготовлення наочності, підготовка технічних засобів навчання тощо).

3. За рівнем прояву творчості:

а) репродуктивну, що здійснюється за певним зразком (розв'язування типових задач, заповнення таблиць, моделювання схем, виконання

тренувальних завдань, що вимагають осмислення, запам'ятовування і простого відтворення раніше отриманих знань);

б) реконструктивну, яка передбачає слухання і доповнення лекцій викладача, складання планів, конспектів, тез тощо.

в) евристичну, спрямовану на вирішення проблемних завдань, отримання нової інформації, її структурування (складання опорних конспектів, схем-конспектів, анотацій, побудову технологічних карт, розв'язання творчих завдань).

г) дослідницьку, яка орієнтована на проведення наукових досліджень (експериментування, проектування приладів, макетів, теоретичні дослідження та ін.) [2, с. 176].

Загальною проблемою вищої освіти є зменшення кількості годин на вивчення програмового матеріалу, тому дуже часто застосовують випереджувальні завдання. Ці завдання спрямовані на повне або часткове попереднє самостійне вивчення студентами навчального матеріалу, який буде висвітлюватися викладачем на планованих заняттях. Попередньо вивчений студентами матеріал можна використовувати на лекціях, семінарах у вигляді рефератів, наукових доповідей, обговорювати у процесі дискусії тощо.

У самоосвітній діяльності (і не тільки для студента) джерелом інформації і порадиником є книга, що засвідчує і латинське прислів'я: «Книжки – друзі, книжки – вчителі». Необхідним для студента є синтетичне читання – конкретне і раціональне використання часткового і суцільного читання книги. В останні роки поширюється так зване швидкісне читання. Цей метод привертає увагу людей розумової праці. Але на сучасному етапі книгу замінили інші джерела інформації, такі як ІКТ (інформаційно-комунікативні технології), а студенти є «жителями» соціальних мереж, Інтернет-простору, віртуального комп'ютерного світу.

Поняття «інформаційні технології» порівняно нове – це система сукупності методів засвоєння знань і способів діяльності на основі взаємодії викладача, студента та засобів ІКТ (інформаційно-комунікативних технологій), спрямованих на досягнення результату навчального процесу, що сприяє розширенню дидактичних можливостей в організації самостійної роботи студентів, а саме:

- забезпечення гнучкості навчального процесу за допомогою варіативності;

- трансформація змісту, методів і форм навчання, організації навчальних занять, поєднання різних методик навчання для студентів різнорівневої підготовки;

- варіювання складності та об'єму завдань, темпу їх виконання;

– активізація навчально-пізнавальної діяльності студентів через моделювання якісно нового типу візуалізації навчального матеріалу як реальних, так і віртуальних об'єктів, процесів та явищ;

– ігрового навчання, бо «життя – це гра...»;

– посилення мотивації і пізнавального інтересу студентів у навчанні за рахунок інноваційних методів навчання, можливості індивідуалізації навчання;

– мобільність на основі реалізації технічних можливостей комп'ютера, здійснення педагогічної корекції і безперервного зворотного спілкування та зв'язку;

– якісні зміни навчальної діяльності в цілому та контролю (здійснення тестового контролю з діагностикою, зворотнім зв'язком і оцінюванням етапів, дистанційна освіта) [3, с. 89].

Контроль самостійної роботи студентів включає:

– перевірку конспектів, рефератів, розв'язаних задач, розрахунків, виконаних графічних вправ, індивідуальних завдань;

– відповіді на контрольні або тестові питання.

Окрім самостійного засвоєння знань студенти мають опанувати методи аналізу, синтезу, узагальнення інформації [4].

Важливим для професійної освіти є навчити студента опанувати професійну термінологію, оперувати спеціальною термінологією, аргументовано висловлювати власну думку, аналізувати факти, опонувати та вміти вести дискусію. У зв'язку з цим значення набуває самостійна робота з додатковими джерелами (госаріями, енциклопедіями, словниками, базами даних), що забезпечує можливість зіставлення матеріалу, узагальнення, порівняння, аналізу, класифікації.

Інша важлива проблема для студентів – відбір необхідної, змістовно цінної інформації в рамках будь-якої навчальної програми. Часто перед студентами постає проблема відсутності розуміння ступеню необхідності інформації та можливостей її застосування [5, с. 47].

У сучасних умовах перед педагогічними працівниками стоїть ряд завдань з метою максимального наповнення навчальним матеріалом в організації самостійної роботи студентів, зокрема – створення електронного навчально-методичного посібника, як носія навчально-наукового змісту навчальної дисципліни, який відповідає вимогам професійної підготовки майбутніх фахівців. Посібник нового типу повинен максимально полегшити розуміння, активне запам'ятовування понять, тверджень, прикладів, залучати до процесу навчання можливості сприйняття мозку, тобто слухову та емоційну пам'ять.

Ефективність опрацювання та якість засвоєного матеріалу залежить від структури і навчальних блоків, а саме:

– теоретичного;

– научно-дидактичного (ілюстративного);

- довідково-довідникового;
- контролюючого.

Застосування сучасних інформаційних технологій у процесі організації самостійної роботи має ряд переваг:

- навчальний матеріал подається на сучасному рівні;
- можливість вибору студентом індивідуального режиму роботи;
- використання можливостей переносу навчального матеріалу на електронні носії;
- можливість об'єктивного електронного контролю за станом засвоєння студентом необхідного навчального матеріалу.

Важлива роль в межах всіх видів діяльності при організації самостійної роботи приділяється формулюванню дидактичної мети, яка забезпечує цілеспрямоване вивчення матеріалу та індивідуальним завданнями, які повинні скеровувати та контролювати самостійну роботу студента, підказувати шляхи просування у вивченні матеріалу, в певній послідовності на основі методичних рекомендацій, інструкцій, пояснень, довідкової системи, що супроводжують матеріал та дають змогу студенту до самостійного пізнання, самоосвіти і самоконтролю [5, с. 211].

За результатами проведеного дослідження можна зробити висновок, що самостійна робота студента здатна ефективно розвивати його творчу активність і творче мислення з урахуванням індивідуальних можливостей та активізувати творчу самостійну роботу майбутнього педагога. В процесі самостійної роботи відбувається адаптація навчального матеріалу до рівня знань студента, яка досягається за допомогою багаторівневої структури діяльності.

1. Гризун Л. Є. Дидактичні особливості сучасного комп'ютерного підручника / Л. Є. Гризун. // Засоби навчальної та науково-дослідної роботи. – ХДПУ, 2000. – 124 с. **2.** Журавська Л. М. Концептуальні умови управління самостійною роботою студентів у ВНЗ / Л. М. Журавська // Освіта та управління. – 1999. – Т. 3. – № 2. – 249 с. **3.** Бондар В. І. Дидактика: ефективні технології навчання студентів / В. І. Бондар. – К. : Вересень, 1996.- 129 с. **4.** Положення про організацію навчального процесу у вищих навчальних закладах України від 02.06.93 р. № 161 // Збірник нормативних актів України щодо організації навчально-виховного процесу у вищому навчальному закладі **5.** Мешко Г. М. Вступ до педагогічної професії. Практикум : навч. посіб. для студентів вищих навчальних закладів / Г. М. Мешко. – Т. : ТИПУ, 2008. – 245 с.

Рецензент: д.пед.н., професор І. В. Поташнюк.

Мельничук Л. Б., к.пед.н., доцент, Саприкіна О. П., ст. магістратури педагогічного факультету (Міжнародний економіко-гуманітарний університет імені академіка Степана Дем'янчука, м. Рівне)

ТЕОРЕТИЧНІ АСПЕКТИ ПІДГОТОВКИ ВЧИТЕЛЯ ДО ОРГАНІЗАЦІЇ НАВЧАЛЬНО-ВИХОВНОГО ПРОЦЕСУ З ОБДАРОВАНИМИ УЧНЯМИ

***Анотація.** У статті обґрунтовано основні теоретичні підходи до визначення сутності феномену обдарованості; проаналізовано особливості організації навчально-виховного процесу з обдарованими учнями в сучасних умовах; розкрито теоретичні аспекти підготовки вчителя до роботи з обдарованими школярами. Охарактеризовано знання та вміння, необхідні для забезпечення високого рівня професійно-педагогічної підготовки вчителя до роботи з обдарованими дітьми.*

***Ключові слова:** обдарованість, концепція творчої обдарованості, здібності, талант, креативність, самовдосконалення, підготовка вчителя.*

***Аннотация.** В статье обоснованы основные теоретические подходы к определению сущности феномена одаренности; проведен анализ особенностей организации учебного процесса с одаренными учениками в современных условиях; раскрыты теоретические аспекты подготовки учителя к работе с одаренными школьниками. Обоснованы знания и умения, необходимые для обеспечения высокого уровня профессионально-педагогической подготовки учителя к работе с одаренными детьми.*

***Ключевые слова:** одаренность, концепция творческой одаренности, способности, талант, креативность, самосовершенствование, подготовка учителя.*

***Annotation.** The article justified the main theoretical approaches to the definition and nature of the phenomenon of giftedness; the features of the educational process for gifted pupils in modern conditions are analyzed; the theoretical aspects of preparing teachers to work with gifted pupils are revealed. Knowledge and skills required to ensure a high level of professional and pedagogical training of teachers to work with gifted children are grounded.*

***Key words:** giftedness, the concept of creative giftedness, ability, talent, creativity, self-improvement, teacher training.*

Обдарованість як наукова проблема в останні десятиліття нашого часу вийшла далеко за межі теоретичного вивчення і стала предметом

широкого суспільного обговорення. Очевидним є те, що прогрес у будь-якій сфері людського життя визначається діяльністю людей, які по-новому сприймають світ, здатні швидко адаптуватися до мінливих умов сучасності, ставлять перед собою складні задачі, енергійні, креативні, спроможні досягати значних висот. Нині набуває актуальності питання раннього вияву, навчання та розвитку обдарованих дітей, дослідження умов та факторів, що сприяють формуванню їх інтелектуальних здібностей, використання закордонного досвіду відповідно до умов навчання обдарованих дітей у нашій країні. У практичній площині дослідження обдарованості пов'язане з проблемою організації навчання обдарованих дітей, підготовкою відповідних педагогічних кадрів та організацією ефективного впливу батьків на талант їх дітей [1, с. 38].

Означені вище завдання актуалізують проблему, пов'язану з підготовкою вчителя, оскільки саме йому відводиться провідна роль у реалізації окреслених перетворень. Завдання педагогів полягає в тому, щоб створити умови, за яких будь-яка дитина могла б просуватися шляхом власної досконалості, вміла мислити самостійно та нестандартно. Цей шлях називається «самовдосконаленням дитини в умовах освітнього процесу».

На сучасному етапі проблема обдарованості все частіше стає предметом спеціальних досліджень та публікацій. Так, питання вивчення і формування здібностей особистості розглядалося у працях Ю. Бабаєвої, П. Гальперіна, Н. Лейтеса, О. Леонтьєва, Л. Чорної та ін. Ідея дослідження природи обдарованості на основі аналізу творчого розвитку людини знайшла своє відображення в концепціях творчої обдарованості О. Кульчицької, О. Матюшкіна, В. Моляко, С. Сисоевої та ін. Розвитку обдарованості на різних вікових етапах присвячені дослідження В. Давидова, Д. Ельконіна, О. Кульчицької, І. Лернера, Р. Пономарьова та ін. Водночас, Б. Ананьєв, С. Рубінштейн та Б. Теплов здійснили вивчення індивідуальних відмінностей обдарованих дітей, а В. Демченко ґрунтовно проаналізував питання підготовки педагогічних кадрів в обласних інститутах післядипломної освіти до роботи з обдарованими школярами.

Незважаючи на активізацію наукових досліджень з означеної проблеми, чимало питань, пов'язаних із теоретичним узагальненням особливостей організації навчального процесу з обдарованими учнями та підготовки вчителя до роботи зі здібними школярами за сучасних умов, залишаються нерозв'язаними, а резерви підвищення якості професійної підготовки вчителя, який працює з обдарованими дітьми, використовуються не повною мірою. Час висуває до науковців і педагогів нові завдання, стимулює творчий пошук оригінальних, нестандартних рішень педагогічних проблем, прискорює розвиток нових навчальних технологій, оригінальних виховних ідей, форм і методів навчання й виховання обдарованих учнів.

Враховуючи актуальність та недостатній стан розробки означеної проблеми, **мета** нашої статті полягає в дослідженні теоретичних підходів щодо підготовки вчителя до організації навчального процесу з обдарованими учнями.

Завданнями дослідження є:

- теоретичне обґрунтування поняття обдарованості;
- визначення основних форм та методів організації навчально-виховного процесу з обдарованими учнями в сучасних умовах;
- розкриття теоретичних підходів щодо підготовки вчителя до організації навчального процесу з обдарованими учнями.

Одним із важливих напрямів діяльності вчителя в загальноосвітній школі є його робота з учнями, які мають особливі здібності. Такі учні характеризуються порівняно високим розвитком мислення, довготривалим запам'ятовуванням навчального матеріалу, відмінними навичками самоконтролю в навчальній діяльності, великою працездатністю тощо. Їм притаманна неординарність, свобода висловлювання думки, багатство уяви, чіткість різних видів пам'яті, швидкість реакції, вміння піддавати сумніву й науковому осмисленню певні явища, стереотипи, догми [1, с. 36].

Високий рівень професійно-педагогічної підготовки, на думку вчених, [2; 3; 4] забезпечується оволодінням трьома групами знань та вмінь (табл. 1). Використовуючи такий підхід, можна визначити знання та вміння, необхідні для забезпечення високого рівня професійно-педагогічної підготовки вчителя до роботи з обдарованими учнями.

Таблиця 1

Знання та вміння, необхідні для забезпечення високого рівня професійно-педагогічної підготовки вчителя до роботи з обдарованими учнями

Загальнонаукові та фахові	Фізіологічні та психологічні	Педагогічні та методичні
Теорія відповідного предмета, основи суміжних предметів та вміння використовувати знання у процесі роботи з розвитку здібностей і обдарувань учнів	Вікові особливості фізичного і психологічного розвитку школяра, психологія навчання й виховання. Поняття і види обдарованості та здібностей	Сутність педагогічного процесу, теорія і методика навчання та виховання школярів, наукова організація праці вчителя та учня

Робота вчителя з обдарованими учнями – це складний, динамічний і безперервний процес. Він вимагає від майбутніх педагогів насамперед якісних знань у галузі психології та педагогіки обдарованості учнів.

Аналіз наукових досліджень із проблем обдарованості свідчить про те, що більшість науковців віддають перевагу навчанню дітей в умовах

звичайних навчальних закладів, використовуючи ряд традиційних та інноваційних методів. Практично всі дослідники вважають, що немає як єдиного правильного способу роботи з обдарованими, так і спеціальних методик тільки для талановитої молоді. Проте більшість із них дотримуються думки, що найбільш ефективними є ті методи організації творчої навчальної діяльності, що поєднують у собі гру, емоційне захоплення, дослідницьку діяльність і дискусії [1–5].

Компонуючи навчальні програми для обдарованих і талановитих школярів, безперечно, слід дотримуватися загальних вимог, які висувуються до структури і змісту цього нормативного документа. Водночас дещо відмінна мета і завдання навчання цієї категорії школярів порівняно з названими атрибутами загальної освіти учнівського загалу робить актуальними вимоги, не характерні для навчальних програм, за якими навчаються звичайні школярі [2].

Розвиток обдарованості учнів залежить від професійного рівня педагогів та застосування ними креативних методів навчання. Зважаючи на це, у практиці педагогічної діяльності слід використовувати нові технології навчання, які сприятимуть розвитку інтелектуальної, творчої обдарованості. Зокрема, можуть бути використані такі форми навчання: індивідуальні, фронтальні (дискусії, семінари, дебати, рольові ігри), групові (парні, постійні групи зі зміною функцій, груповий поділ класу з однаковими завданнями, з різним завданням, із загальним звітом кожної групи перед усім класом). Особливою популярністю серед обдарованих дітей користуються інтерактивні методи («мозковий штурм», «займи позицію», «прес», «метод п'яти капелюхів», «акваріум», «мікрофон» тощо) та дискусійні форми (симпозіуми, дебати, «круглі столи»). Представлені форми роботи дають можливість учням розвинути власні здібності, вміння висловлюватися та спілкуватися [3, с. 4].

У методах навчання цих учнів мають превалювати самостійна робота, частково-пошуковий і дослідницький підходи до засвоєння знань, умінь та навичок. Контроль за їх навчанням спрямовується на стимулювання поглибленого вивчення навчального матеріалу, його систематизацію, класифікацію, перенесення знань у нові ситуації, виявлення і розвиток творчих елементів у їх навчанні. Домашні завдання для таких учнів повинні бути творчими.

Названі моменти в навчальних заняттях доповнюють системою позакласної та позашкільної роботи (виконання учнем поза навчальних завдань, відвідування занять гуртка або участь у масових тематичних заходах: вечорах, оглядах-конкурсах художньої, технічної та інших видів творчості, зустрічі з ученими та ін.). Індивідуальні форми позакласної роботи передбачають виконання школярами різноманітних завдань, участь в олімпіадах. Важливо керувати позакласним читанням учнів. Учителі

мають налагоджувати контакти з позашкільними установами, де займаються їх вихованці. Вивчаючи інтереси і нахили учнів, вони допомагають їм обрати профіль позашкільних занять.

Основна мета роботи з обдарованими дітьми – виявити таких учнів та створити умови для їх оптимального розвитку. Основні завдання, що постають перед учителем у ході роботи з обдарованими учнями, передбачають розвиток:

- цілісної картини світу в уявленні дитини;
- творчого критичного й абстрактно-логічного мислення, здатностей розв'язувати проблеми;
- здатності самостійно навчатися та здійснювати дослідницьку роботу;
- здатностей до самопізнання та саморозуміння, формування позитивної «Я-концепції».

Безперечно, головна мета учителя полягає у розвитку обдарованості учнів, у створенні умов для максимального розкриття талантів і обдарувань дитини, у визначенні стратегії, принципів, етапів психологічного та науково-методичного забезпечення реалізації даної системи роботи. Як і будь-яка інша система, система роботи з обдарованими учнями повинна бути орієнтована на кінцевий результат.

Особливу увагу слід звернути на такі моменти, як: повне задоволення запитів дітей у поглибленому вивченні предметів на основі широкого ознайомлення їх із сучасною наукою; залучення їх до надання допомоги своїм однокласникам у навчанні та розвитку навчальних можливостей; запобігання розвитку в них переоцінки своїх можливостей, лінощів через систематичну недозавантаженість [4, с. 49].

Крім того, робота з обдарованою молоддю повинна передбачати:

- задоволення запитів обдарованих учнів у поглибленому вивченні предметів;
- створення умов для різнобічних пізнавальних інтересів учнів і, водночас, для розвитку виявлених у певній галузі діяльності їх здібностей;
- запобігання розвитку в обдарованих дітей переоцінювання своїх можливостей та втрати в них інтересу до навчання.

Робота з обдарованими учнями повинна базуватися також на активній життєвій позиції та творчій діяльності вчителя, емоційній стабільності, цілеспрямованості, адекватній самооцінці, вмінні правильно оцінювати успіхи учнів, знанні особливостей вікового розвитку дітей, високому рівні володіння предметом, використанні інноваційних методів, почутті гумору, педагогічному такті, наявності організаторських та комунікативних здібностей. Проте безумовною запорукою успіху в роботі педагогічного колективу з обдарованими учнями є сприятливий психологічний клімат та співпраця вчителів, батьків, учнів.

Зокрема, Болсун С. А. виділяє такі риси професіонала, який може працювати з обдарованими дітьми: високий рівень інтелектуального розвитку; чуйність; почуття власної гідності; здатність переносити значні моральні витрати; гарна саморегуляція; вміння підтримати, захистити, надати допомогу; комунікативність; добрі організаторські здібності; вміння будувати педагогічну діяльність на основі результатів психодіагностики особистості дитини з огляду на її індивідуальні й вікові особливості; вміння адаптувати свою діяльність до особистості кожної дитини; вміння розробляти й упроваджувати авторські програми; вміння створювати ситуацію успіху, умови для самореалізації особистості учня, стимулювати творчість дитини; вміння використовувати у своїй діяльності інноваційні методи та технології навчання й розвитку дітей. Тобто вчитель обов'язково повинен мати ґрунтовну фахову підготовку, емоційну стабільність, бути доброзичливим і чуйним, мати творчий особистий світогляд, почуття гумору і, звичайно ж, знати психологічні особливості обдарованих дітей і враховувати їх в своїй роботі [4].

Однак існує ряд факторів, що знижують придатність педагога до роботи з обдарованими учнями: нестача специфічних для освіти обдарованих знань і вмінь; недостатнє володіння методами диференціації навчання; відсутність чіткого розуміння академічних потреб і можливостей обдарованих учнів; нездатність ефективно модифікувати навчальну програму, опір змінам.

Розвиток обдарованих дітей гальмується через: відсутність соціально-матеріальної бази, потрібної для вияву різнобічних талантів дітей, їхньої творчості; формалізовану, механізовану та автоматизовану систему навчання; поневолення дитячої обдарованості бездуховною масовою культурою; відсутність психологічної допомоги дітям у подоланні комплексу неповноцінності. Тому, педагоги і батьки повинні керуватися твердженням В. Сухомлинського про те, що у природі немає дитини безталанної, ні на що не здатної [5].

При цьому, у першу чергу, важливо враховувати, що навчально-виховна діяльність у закладах освіти повинна будуватися на позитивних емоціях, стимулюючи і заохочуючи всіх учасників навчально-виховного процесу до активної пізнавальної діяльності на основі створення ситуації успіху на уроках і в позаурочній діяльності.

З проведеного дослідження можна зробити висновок, що упровадження системи роботи з обдарованими дітьми передбачає створення ефективно діючої моделі навчально-виховного процесу, розрахованої на розвиток здібностей та обдарувань учнів.

Робота педагога з обдарованими дітьми – це складна педагогічна технологія, яка вимагає від учителів особистісного росту, постійного оновлення знань у галузі педагогіки і психології обдарованих; тісної співпраці із психологами, іншими вчителями, адміністрацією і, звичайно, з

батьками обдарованих учнів; постійного зростання майстерності та педагогічної гнучкості; вдосконалення технологічного підходу у навчанні активних учнів; змісту та умов впровадження різних технологій у практику роботи загальноосвітніх шкіл, а також вибір учителем технології, яка дозволить максимально використати власний творчий потенціал.

1. Демченко В. В. Проблеми визначення обдарованості в системі підготовки педагогів до роботи з обдарованими школярами / В. В. Демченко // *Нова педагогічна думка* : науково-методичний журнал. – Рівне : ППЗПФ «Папірус Друк», 2012. – № 4 (72). – С. 36–38. 2. Афанасьєва В. Є. Формування психологічної готовності педагогів до роботи з обдарованими школярами [Електронний ресурс] / В. Є. Афанасьєва // Матер. Всеукр. науково-практ. конфер. «Підготовка педагогічних кадрів до роботи з обдарованими школярами в системі післядипломної педагогічної освіти» (м. Рівне, 22-23 листопада 2007 р.). – Режим доступу : <http://www.roippo.rivne.com/>. 3. Білик Н. І. Обдаровані діти: виявлення і досвід розвитку / Н. І. Білик, В. Ф. Моргун, Н. В. Настенко // *Завуч*. – 2000. – № 6. – Наша вкладка. – С. 1–8. 4. Болсун С. А. Розвиток педагогічної техніки вчителя: актуальність та значущість / С. А. Болсун // *Початкова школа*. – 2000. – № 2. – С. 50–51; № 7. – С. 48–50. 5. Демченко В. В. Підготовка педагогічних кадрів до роботи з обдарованими дітьми в умовах інституту післядипломної освіти [Електронний ресурс] / В. В. Демченко // Матер. Всеукр. науково-практ. конфер. «Підготовка педагогічних кадрів до роботи з обдарованими школярами в системі післядипломної педагогічної освіти» (м. Рівне, 22–23 листопада 2007 р.). – Режим доступу : <http://www.roippo.rivne.com/>. 6. Полицяк Н. І. Моделі навчання обдарованої молоді Джозефа Рензулі / Н. І. Полицяк // *Нова педагогічна думка* : науково-методичний журнал. – Рівне : ППЗПФ «Папірус Друк», 2014. – №1 (77). – С. 29–32.

Рецензент: д.пед.н., професор І. В. Поташнюк.

Мельничук Л. Б., к.пед.н., доцент, Трофимчук В. М., ст. магістратури педагогічного факультету (Міжнародний економіко-гуманітарний університет ім. академіка Степана Дем'янчука, м. Рівне)

ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ КУЛЬТУРИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ

Анотація. У статті подано загальнонаукову характеристику професійної культури майбутнього учителя, обґрунтовано компоненти, показники і рівні її сформованості у майбутніх педагогів. Виокремлено та охарактеризовано систему компонентів формування професійної культури майбутнього учителя: когнітивний, конструктивно-прогностичний, організаційно-діяльнісний та оцінно-інформаційний. Обґрунтовано основні професійні уміння, які входять до складу кожного з компонентів.

Ключові слова: професійна культура, майбутній педагог, компоненти, показники та рівні сформованості професійної культури.

Аннотация. В статье представлена общенаучная характеристика профессиональной культуры будущего учителя, обоснованы компоненты, показатели и уровни ее сформированности у будущих педагогов. Наведено характеристику системы компонентов формирования профессиональной культуры будущего учителя: когнитивный, конструктивно-прогностический, организационно-деятельностный и оценочно-информационный. Обоснованы основные профессиональные умения, которые входят в состав каждого из компонентов.

Ключевые слова: профессиональная культура, будущий педагог, компоненты, показатели и уровни формирования профессиональной культуры

Annotation. The article presents a general scientific characteristic of future teacher's professional culture; the components and levels of future teacher's professional culture formation are grounded. The system components of future teacher's professional culture forming are allocated and described: cognitive, prognostic, organizational and evaluative informational. The basic professional skills, which are a part of each component, are grounded.

Key words: professional culture, future teacher, components, indicators and levels of the professional culture.

Зміни у суспільно-політичному житті нашої країни, подальший розвиток України як суверенної і незалежної держави потребують відходу від уніфікації виховної роботи, багатьох застарілих форм і методів та переходу від кількісних показників у цій діяльності до пошуку нового та утвердження

й орієнтації на педагогічне співробітництво студента і викладача, орієнтації на самоуправління майбутніх вчителів та творчої співпраці, на саморозвиток особистості майбутнього вчителя та поваги до його гідності.

Невід'ємною складовою характеристики сучасного учителя є рівень його професійної культури, яка є частиною загальнолюдської культури, в якій з найбільшою повнотою відображені духовні і матеріальні цінності освіти та виховання, а також способи творчої педагогічної діяльності, необхідні для обслуговування історичного процесу зміни поколінь, соціалізації особистості і здійснення освітньо-виховного процесу. Вона інтегрує історико-культурний педагогічний досвід і регулює сферу педагогічної взаємодії [1, с. 5].

Проте якість підготовки вчителів в Україні за багатьма параметрами ще не відповідає вимогам сучасної школи. У зв'язку з цим актуальною залишається проблема забезпечення загальноосвітніх шкіл достатньо підготовленими, професійно компетентними кадрами, які характеризуються високим рівнем культури в цілому і професійної зокрема. Виходячи із наведеного, проблема формування професійної культури майбутніх вчителів є досить актуальною.

Розуміння сутності культури як філософської категорії розглянуто у працях багатьох вчених, таких як Е. Баллер, С. Газман, В. Давидович, С. Іконнікова, Є. Ільєнков, О. Кудін, Є. Маркарян, В. Межуєв, П. Саух, Е. Соколов та ін. Розкриттю загальних основ розвитку професійної культури присвятили свої роботи Н. Крилова, Н. Ничкало, В. Правоторов, Т. Саломатова, О. Смирнова, Г. Соколова та ін. Загальні питання формування особистості вчителя досліджували С. Архангельський, Є. Барбіна, В. Войтко, Е. Гришин, С. Гончаренко, О. Дубасенюк, І. Зязюн, М. Євтух, Н. Кичук, Н. Кузьміна, М. Лазарєв, А. Мудрик, Л. Нечепоренко, О. Пехота, В. Семиченко, С. Сисоєва, В. Сластьонін, Р. Хмелюк, Н. Чепелева, Т. Яценко та ін.

Окремі аспекти професійної культури вчителя знайшли своє відображення у дослідженнях В. Кан-Калика, Я. Коломинського, А. Мудрика, Г. Нагорної, Д. Петрової, І. Прокопенка, І. Синиці, Г. Тарасенко, В. Чернокозова, І. Чернокозової, Г. Шевченко, Т. Яценко та ін. В останнє десятиріччя з'явилися дослідження, котрі безпосередньо розглядають проблему формування професійної культури (А. Барабанщиков, І. Бєх, Є. Бондарєвська, М. Букач, О. Гармаш, І. Зязюн, В. Зелюк, Т. Іванова, О. Рудницька).

Аналіз наукових праць зазначених вище науковців дає змогу зробити висновок, що професійна культура як спеціальне наукове поняття не є усталеним і потребує всебічного розгляду.

Метою нашої статті є обґрунтування компонентів, показників і рівнів сформованості професійної культури майбутніх учителів початкової школи.

У відповідності до визначеної мети виокремлено такі **завдання**:

– обґрунтувати змістовність поняття «професійна культура майбутнього педагога»;

– виокремити компоненти та показники сформованості професійної культури майбутніх педагогів;

– охарактеризувати рівні сформованості педагогічної культури студентів.

У структурі компетентності вчителя професійна культура посідає особливе місце, а сам вчитель набуває свого справжнього сенсу лише тоді, коли він достатньо володіє загальною культурою, оскільки лише в полікультурному середовищі можуть сформуватися спеціалісти, здатні вільно і критично мислити, відтворювати духовні й інтелектуальні цінності, яких завжди потребує суспільство і школа як одна із його визначальних соціальних інституцій [2].

У багатьох дослідженнях визначення поняття «професійна культура» розглядається як «інтегральна якість, на міцному фундаменті розвинених власне професійних якостей і властивостей, а саме культурі філософського, соціального, економічного, екологічного та іншого мислення, на готовності людини вміти її реалізувати у професійній діяльності весь свій духовний – моральний потенціал» [3].

У професійній культурі спеціаліста знаходять своє відображення не тільки взаємодія суспільства, особистості і професії, але й індивідуальна культура особистості. У діяльності спеціаліста вона проявляється як поєднання специфіки професійно-типового та індивідуального [4].

Професійна культура – надзвичайно змістовне поняття, яке включає в себе об'ємний перелік професійно важливих характеристик особистості педагога. Найважливішою з них, на наш погляд, є специфічна чуттєва орієнтація педагога на різні напрями та об'єкти своєї професійної діяльності, тобто емоційна активність, емоційна підсистема ціннісних орієнтацій вчителя. Емоційний стан педагога, який виражається в таких «почуттєвих установках», як прагнення, бажання і визначення цілей, являє собою суттєвий механізм регулювання педагогічної діяльності [5, с. 8].

Важливим аспектом діагностики професійної культури вчителя є виявлення вихідних рівнів її сформованості у майбутніх педагогів.

Структурні характеристики професійної культури опираються на структуру педагогічної діяльності та вимагають розгляду цього феномену як динамічного утворення, в якому виділяються окремі одиниці – компоненти. Визначають таку систему компонентів формування професійної культури майбутнього учителя: когнітивний, конструктивно-прогностичний, організаційно-діяльнісний та оцінно-інформаційний.

Когнітивний компонент – знання професійної педагогічної діяльності, адекватна самооцінка наявності системи знань, умінь для виконання функцій професійної педагогічної діяльності, прагнення оволодіти професійними знаннями, вміннями й навичками, до самовдосконалення, самоосвіти, самовиховання, уміння й навички для успішної професійної педагогічної діяльності в школі, ознайомлення з передовим педагогічним

досвідом, психолого-педагогічною літературою, інноваційними технологіями в освіті, володіння професійною самодіагностикою.

Когнітивний компонент містить такі складові:

- 1) потреба у професійному самовдосконаленні;
- 2) міцні, глибокі знання з професійно-педагогічної культури, шляхи та засоби її формування;
- 3) систематичне розширення кругозору, опрацювання навчально-методичної і психологічної літератури;
- 4) використання передового педагогічного досвіду;
- 5) ознайомлення з інноваційними технологіями в освіті;
- 6) ознайомлення з методами самодіагностики.

Конструктивно-прогностичний компонент – уміння планувати свою професійну діяльність з врахуванням вимог професіограми і кваліфікаційних характеристик, конкретні професійно-навчальні ситуації; планувати й прогнозувати ефективність індивідуальної роботи з учнями з врахуванням їх інтелектуального та особистісного розвитку.

Основу конструктивно-прогностичного компоненту складають такі уміння:

- 1) планувати діяльність з урахуванням вимог професіограми і кваліфікаційної характеристики вчителя;
- 2) планувати діяльність з урахуванням соціально-демографічних та психологічних особливостей учнів;
- 3) планувати діяльність і прогнозувати її результати;
- 4) визначати близькі, середні та далекі перспективи власного професійного становлення;
- 5) конструювати діяльність з урахуванням рівня інтелектуального, емоційного та особистісного розвитку школярів;
- 6) розробляти плани конкретних професійно орієнтованих ситуацій;
- 7) конструювати взаємодію з вчителями – учасниками педагогічного процесу.

Діяльнісно-організаційний компонент – відповідність знань, умінь, навичок та їх реалізація в здійсненні навчально-виховного процесу, потреба в педагогічній діяльності, активна позиція в оволодінні знаннями про педагогічну професію.

Складові уміння діяльнісно-організаційного компоненту:

- 1) встановлювати професійно-ділові стосунки з школярами, колегами, адміністрацією школи;
- 2) організувати діалогові, партнерські взаємостосунки з учнями;
- 3) організувати індивідуальні, групові, колективні форми роботи з школярами;
- 4) надавати допомогу учням в організації різних видів діяльності;
- 5) використовувати у своїй діяльності інноваційний педагогічний досвід, досвід колег, традиції школи, міста, регіону.

Оцінно-інформаційний компонент – здатність до адекватної самооцінки, уміння правильно оцінювати складні педагогічні ситуації, знання методик самооцінювальної діяльності.

Оцінно-інформаційний компонент містить такі уміння:

- 1) володіння методикою оцінки ефективності професійно-педагогічної діяльності;
- 2) застосовувати різноманітні методи оцінки ефективності педагогічної діяльності;
- 3) використовувати різноманітні форми контролю за ходом навчально-виховного процесу і оцінювати їх ефективність;
- 4) діагностувати рівень успішності, вихованості і розвитку особистості школяра;
- 5) діагностувати свою професійну компетентність;
- 7) надавати допомогу учням в оцінці результатів їхньої діяльності.

Складність структури і змісту педагогічної культури зумовлює необхідність виділення основних показників, які відображають її сутнісні характеристики. Основні показники, структурні компоненти як зміст професійно-педагогічної культури і відповідні рівні сформованості представлено у табл. 1.

Таблиця 1

Критерії, показники та рівні сформованості педагогічної культури майбутнього учителя початкової школи

Компоненти	Показники	Рівні сформованості
1	2	3
<i>Когнітивний</i>	Має міцні, глибокі знання з професійно-педагогічної культури, шляхи та засоби її формування. Постійно розширює свій кругозір. Займається самоосвітою.	Креативний
	Має достатні знання з професійно-педагогічної культури, шляхи та засоби її формування. Ситуативно розширює свій кругозір. Усвідомлює значення самоосвіти, але не наділяє їй достатньої уваги	Евристичний
	Має знання з педагогічних дисциплін, але не завжди правильно їх використовує, зазвичай пасивний при використанні набутих знань та вмінь. Потребує спонукань до самоосвіти.	Репродуктивний
	Має задовільні педагогічні знання з професійно-педагогічної культури вчителя початкових класів, епізодично займається самоосвітою, нерегулярно працює з літературою.	Адаптивний

1	2	3
<i>Конструктивно-прогностичний</i>	Уміння планувати діяльність вчителя з урахуванням вимог професіограми і кваліфікаційної характеристики; наявність у учителів високої психолого-педагогічної компетентності, розвинутого професійно-педагогічного теоретичного мислення і свідомості.	Креативний
	Розвинуте вміння планувати й прогнозувати ефективність індивідуальної роботи з учнями з врахуванням їх інтелектуального та особистісного розвитку; уміння планувати конкретні професійно-навчальні ситуації, наявність психолого-педагогічної компетентності.	Евристичний
	Не володіє на достатньому рівні уміннями планувати свою професійну діяльність з врахуванням вимог професіограми і кваліфікаційних характеристик. Не завжди спроможний спрогнозувати конкретні професійно-навчальні ситуації. Характеризується недостатнім рівнем психолого-педагогічної компетентності.	Репродуктивний
	Неспроможний планувати свою професійну діяльність з врахуванням вимог професіограми і кваліфікаційних характеристик, конкретні професійно-навчальні ситуації. Характеризується низьким рівнем психолого-педагогічної компетентності.	Адаптивний
<i>Діяльнісно-організаційний</i>	Відчуває потребу в педагогічній діяльності, має активну позицію в оволодінні знаннями про педагогічну професію. Володіє уміннями встановлювати професійно-ділові стосунки з учнями, колегами, адміністрацією школи, організувати різні форми роботи з учнями; надавати допомогу школярам в організації різного виду діяльності; використовувати у своїй роботі інноваційний педагогічний досвід, досвід колег. Вільно володіє етикетом, правилами спілкування, емоційним станом.	Креативний
	Сформовано систему умінь, навичок. Надає перевагу завданням творчого характеру. Може аналізувати педагогічні факти, педагогічний досвід. Правильно вирішує професійні ситуації, задачі. Уміє вступати в контакти, орієнтується в комунікативних ситуаціях.	Евристичний

1	2	3
	Сформовану систему умінь та навичок не завжди використовує на достатньому рівні, не використовує творчі завдання, розв'язує конфліктні ситуації, якщо вони не дуже складні за рівнем.	Репродуктивний
	Відсутня система умінь, сформовані лише окремі складові професійно-педагогічної культури, вирішує завдання репродуктивного характеру, не завжди орієнтується в конфліктних та виховних ситуаціях. Не завжди використовує комунікативні вміння.	Адаптивний
<i>Оцінювально-інформаційний</i>	Володіє на високому рівні діагностичними методиками самооцінки власної професійної діяльності, постійно прагне до самовдосконалення, має здатність адекватно оцінити свою діяльність.	Креативний
	Може адекватно оцінити свою педагогічну діяльність та рівень сформованості професійно-педагогічної культури. Прагне до самовдосконалення.	Евристичний
	Оцінює свої можливості та рівень сформованості професійно-педагогічної культури не завжди адекватно. Не завжди правильно використовує методи та засоби впливу на учнів, комунікативні здібності розвинуті на середньому рівні.	Репродуктивний
	Не завжди правильно оцінює свої професійно-педагогічні можливості та сформованість культури. Пасивний до формування професійно-педагогічної культури та до самовдосконалення своєї особистості. Не бачить важливості в формуванні умінь правильно оцінювати складні педагогічні ситуації.	Адаптивний

На основі цих показників встановлено рівні сформованості професійно-педагогічної культури: креативний, евристичний, репродуктивний, адаптивний.

Креативний рівень передбачає чітке уявлення про сформованість професійно-педагогічної культури, власний розвиток особистості майбутнього педагога; професійну компетентність володіння спеціальними знаннями й уміньми; високий ступінь розвиненості педагогічного мислення; самостійний пошук рішення педагогічних проблем; самоаналіз і самовдосконалення; готовність використовувати в своїй діяльності практико-орієнтований підхід.

Евристичний рівень характеризується достатніми знаннями з професійно-педагогічної культури, шляхів та засобів її формування, розвинутим вмінням планувати й прогнозувати ефективність індивідуальної роботи з учнями з врахуванням їх інтелектуального та особистісного розвитку; конкретні професійно-навчальні ситуації; наявністю психолого-педагогічної компетентності; здатністю аналізувати педагогічні факти, педагогічний досвід; вирішувати професійні ситуації, задачі; умінням вступати в контакти, орієнтуванням в комунікативних ситуаціях; здатністю до самоосвіти.

Репродуктивний рівень характеризується недостатнім проявом сформованості професійно-педагогічної культури майбутніх учителів початкової ланки. Використовуються стереотипи у виконанні проблемних та конфліктних ситуацій; прояв певних якостей особистості потребує вдосконалення знань з педагогічних дисциплін та розвитку комунікативних здібностей; нечіткі уявлення про методи та засоби практико-орієнтовного підходу; не чітко виражене прагнення до самовдосконалення та самоаналіз своєї діяльності.

Адаптивний рівень характеризується репродуктивним використанням знань, умінь з професійно-педагогічної культури майбутнього педагога; нерозвиненістю педагогічного мислення, низькою пізнавальною активністю. Відсутня впевненість у самовдосконаленості та розвитку комунікативних здібностей; відсутня потреба у формуванні професійно-педагогічної культури особистості майбутнього учителя початкової школи.

Виходячи із проведеного дослідження можна зробити висновок, що професійна культура є істотною характеристикою особистості педагога та його діяльності, яка формується і розвивається у майбутніх учителів початкових класів за певних умов організації навчально-виховного процесу у ВНЗ.

Проблема діагностики професійної культури не вичерпує усіх аспектів цієї проблеми. Залишається актуальною і потребує вирішення проблема удосконалення технології формування професійно-педагогічної культури майбутнього учителя початкової школи.

1. Конституція України (Основний закон). – К., 1999. – 58 с.
2. Григор'єва І. Г. Педагогічна культура вчителя : постановка проблеми / І. Г. Григор'єва // Вісник Житомирського державного університету імені Івана Франка. – 2003. – № 13. – С. 79–82.
3. Гриньова В. М. Формування професійної культури майбутнього вчителя (теоретичний та практичний аспект) : Монографія / В. М. Гриньова. – Харків : Основа, 1998. – 300 с.
4. Зязюн І. А. Педагогіка добра : ідеали і реалії: наук.-метод. посіб. / І. А. Зязюн. – К. : МАУП, 2000. – 312 с.
5. Калошин В. Ф. Самоактуалізація викладача / В. Ф. Калошин // Практична психологія та соціальна робота. – 2000. – № 1. – С. 7–9.
6. Мороз О. Г. Педагогіка і психологія вищої школи : навчальний посібник / О. Г. Мороз, О. С. Падалка, В. І. Юрченко. – К. : Просвіта, 2000. – 226 с.

Рецензент: д.пед.н., професор І. В. Поташнюк.

Михальчук Н. О., д.психол.н., професор (Міжнародний економіко-гуманітарний університет імені академіка Степана Дем'янчука, м. Рівне),
Івашкевич Е. З., к.психол.н., доцент (Рівненський державний гуманітарний університет)

РОЛЬОВІ МЕТОДИ КОРЕКЦІЇ ПІДЛІТКОВИХ СТРАХІВ ПСИХОЛОГОМ

***Анотація.** У статті досліджено причини виникнення страху у підлітків та їхніх батьків. Охарактеризовано ситуації, які найчастіше призводять до підліткового страху. Розроблено комплекс ігрових занять з метою корекції підліткових страхів. Обґрунтовано, що особливу роль у боротьбі з дитячими страхами відіграє процес творення ними казок. Виділено базові елементи у побудові казки та визначено їхню послідовність. Запропоновано приклади рольових ігор.*

***Ключові слова:** підлітковий страх, причини виникнення страху, корекція підліткових страхів, ігрові заняття, рольові методи.*

***Аннотация.** В статье исследованы причины возникновения страхов у подростков и их родителей. Дана характеристика ситуациям, которые наиболее часто приводят к возникновению подростковых страхов. Разработан комплекс игровых занятий с целью коррекции подростковых страхов. Обосновано, что особенную роль в борьбе с детскими страхами играет процесс создания ими сказок. Выделены базовые элементы в построении сказки и определена их последовательность. Предложены примеры ролевых игр.*

***Ключевые слова:** подростковый страх, причины возникновения страха, коррекция подростковых страхов, игровые занятия, ролевые методы.*

***Annotation.** In this article the reasons of teenagers' and their parents' fear origin were described and analyzed. The situations which determine teenagers' fear were characterized. The authors of the research proposed the complex of role-plays and games with the aim to correct teenagers' fear. It was shown, that the main role in the process of teenager's fear correction plays the creation of fairy-tales. The basic elements of building-up fairy-tales were determined, their sequence was described. The examples of role-games were proposed.*

***Keywords:** teenagers' fear, the reasons of fear origin, correction of teenagers' fear, role-plays and games, role methods.*

Основним чинником погіршення здоров'я підлітків є збереження авторитарної, суб'єктно відчуженої моделі освітнього процесу у школі. У ліцях та гімназіях виникає багато проблем із хребтом, зором та системою травлення дітей. Кожен п'ятий учень таких шкіл при обстеженні має підвищений артеріальний тиск, 20–4 0% підлітків – нервово-психічні хвороби, у більшості з них спостерігається так звана мінімальна мозкова дисфункція [1, с. 6].

Як правило, більшість хвороб підлітків пов'язана зі страхами школярів. Адже страх – це емоція, яка виникає в ситуаціях загрози біологічному або соціальному існуванню індивіда і спрямована на джерело дійсної або уявної небезпеки. На відміну від болю та інших видів страждань, які викликаються реальними діями небезпечних для існування людини факторів, страх може виникати в результаті так званих «хворобливих уявлень» особистості. Залежно від характеру загрози, інтенсивність і специфіка переживання страху може мати достатньо широкий діапазон відтінків (опасання, боязнь, переляк та ін.).

Отже, перед дитиною з першого дня перебування її у школі постають типові ситуації, що викликають страхи: напружене очікування початку уроку і його завершення, невизначеність свого стану, невідомі стосунки, нові рівні спілкування, постійне напруження, вдома та ін. Під час уроку в учня з'являються нові страхи: страх задачі (як зіткнення з невідомим за відсутності навичок її розв'язання); страх загрози (як неможливості змінити очікувану негативну ситуацію), страх наслідків дій, що можуть не збігатися з тим, що саме очікує вчитель. За такої ситуації дитина може забути про свої минулі страхи. Але може статися так, що нові страхи накладатимуться на вже існуючі, і тоді життя для дитини в перші дні навчання стане справжнім жахом.

Дослідженням проблеми корекції підліткових страхів займалися О. Главник, С. Подмазін та Т. Титаренко. Зокрема, Т. Титаренко вказує на те, що нерідко виникає ситуація, коли страх «вибиває з колії» і може паралізувати діяльність особи. На відміну від страху, який часто є неусвідомленим і негативно впливає на діяльність учня, побоювання дитини мають певні конкретні причини. Підліток може точно вказати, чого саме він боїться, реально оцінити причини побоювання. Дослідження свідчать, що підвищення психічної тривожності учня нерідко пов'язане з нерозумінням змісту навчального матеріалу. Навіть незрозуміле для підлітка слово стає «пусковим механізмом» формування дискомфортного стану. Але й занадто довгі речення, перенасичені змістом, викликають ту саму реакцію – вичерпують енергетичні можливості школяра [1, с. 5].

Метою нашої статті є дослідження рольових методів боротьби психолога зі страхами підлітків. Завданнями нашої статті є:

1. Описати та проаналізувати причини виникнення страху у підлітків та їхніх батьків.

2. Охарактеризувати ситуації, які найчастіше призводять до підліткового страху.

3. Розробити комплекс ігрових занять з метою корекції підліткових страхів.

На думку психологів виникнення страхів у підлітків зумовлене несприятливими обставинами нового для них зовнішнього оточення. Так, як зазначає О. Главник, нерідко почуття невизначеності, викликають стресові ситуації, що нагромаджуються і переростають у хронічний дистрес. В психологічній літературі описано та проаналізовано інтенсивність і зміст страхів, тривоги, побоювань школярів, вчителів та батьків. Наведені дані засвідчують, що: понад 38 % батьків оцінюють свій стан як постійне роздратування – «на межі зриву»; близько 24 % – як безрадісний, похмурий; лише 17 % оцінили свій стан як добрий, активний, радісний; близько 20 % – як урівноважений та спокійний [2, с. 22].

У цілому, зазначає О. Главник, багато дітей живуть в атмосфері емоційних негарездів, емоційного напруження або досить часто опиняються в подібних ситуаціях. Вчена наводить статистику страхів у батьків: Страх, що з дитиною може щось трапитися (хвороба, травма, насилля, нещастя) – 94 %. Страх смерті дитини – 76 %. Страх хвороб, смертей, негарездів інших близьких людей – родичів, друзів – 72 %. Страх своєї безпорадності як матері або батька («Не зможу, не вижде дати дитині те, що зобов'язаний») – 68 %. Страх майбутнього, невпевненість у завтрашньому дні – 68 %. Страх відсутності грошей – 62 %. Страх будь-яких катастроф, катаклізмів, війни, «кінця світу» – 54 %. Страх залишити дитину сиротою – 45 %. Страх самотності – 32 % [3, с. 13].

Натомість статистика страхів у підлітків включає: Страх, що з батьками, іншими близькими щось трапиться – 92 %. Страх смерті батьків та інших близьких – 78 %. Страх завдати батькам неприємностей, прикро вразити їх – 78 %. Страх фізичного насилля – 64 %. Страх, що в сім'ї не буде грошей – 64 %. Страх «кінця світу» – космічних катастроф, НЛО – 59 %. Страх фізичної травми, нещасного випадку – 51 %. «Магічні страхи» (погані прикмети, нещасливі дні, поганий гороскоп, «людина з негативною енергією») – 51 %. Фантастичні страхи, страшні сни, страх темряви – 46 %. Медичні страхи (страх уколів, операцій) – 32 %. Страх особистої безпорадності – 26 %. Страх покарань та зауважень з боку дорослих – 22 % [3, с. 19].

Аналіз змісту страхів, стверджує С. Подмазін, свідчить про те, що і в батьків, і в дітей переважає почуття нестабільності навколишнього світу, загрози, яка у будь-яку мить може стати реальністю. Очевидно, що ці переживання передаються переважно від батьків. Вони, як правило, відрізняються гіперпіклуванням про здоров'я дітей, їх добробут, життя. У

подальшому тривожність посилюється відповідно до механізму «зачарованого психологічного кола», що не може не відобразитися на психічному здоров'ї молодого покоління [4, с. 26].

Подібні до описаних опитування були проведені серед молодших підлітків Р. Аугіс та Є. Даниловою [3, с. 70–79]. Ними було виявлено, що складними ситуаціями найчастіше називалися ті, які безпосередньо пов'язані зі школою та навчанням. Найбільш розповсюджені серед них: перевірка знань під час контрольних та інших письмових робіт; відповідь учня перед класом (у цій ситуації найважливішою є думка про нього вчителя й однокласників); отримання низького балу; невдоволення батьків успішністю дітей (складність цієї ситуації визначається тим, що вона є джерелом усіляких заборон та покарань).

Крім цих ситуацій, діти називали і такі: конфлікти з однолітками (сварки, бійки); конфлікти з дорослими (основна причина яких – неслухняність дитини, порушення нею встановлених правил, унаслідок чого мають місце виховні санкції з боку батьків або інших дорослих, які, на думку дітей, не завжди справедливі); ситуації фізичної травми або небезпека її отримання (падіння, удари, переломи). Коло ситуацій, які діти вважають для себе важливими, – досить широке [3, с. 71].

Враховуючи аналіз психологічної літератури, нами був розроблений комплекс ігрових занять, значна частина яких має за мету корекцію страху підлітків. Наведемо опис деяких з цих занять.

ЗАНЯТТЯ 1 (знайомство).

Розминка. Мета: зняти фізичне та психологічне напруження, підняти м'язовий тонус, зосередити увагу, збудити інтерес, налаштувати на активну спільну діяльність.

Вправа «Відкинь втому» (зняття напруження). Підлітки стають у коло. Ноги – на ширині плечей, трохи зігнуті в колінах, тіло зігнуте, руки вільно опущені, голова нахилена. Злегка розкачуються. Потім – різко струшують головою, руками, ногами/тілом, відкидаючи всю втому.

Гра «Чий голос?» (зосередження уваги, пробудження активності). Усі учасники стають у півколо, а один підліток повертається до них спиною. Діти по черзі називають ім'я цього підлітка, а він повинен відгадувати, хто до нього звертається. Якщо підліток правильно відгадає учасника, котрий назвав його ім'я, останній стає на його місце.

Психогімнастика. Мета: активізувати мислення, емоції, моторику за допомогою внутрішньої уваги підлітка до цих процесів.

Етюд «Круглі очі». Одного разу хлопчик зайшов у під'їзд і побачив, що бігає ганчірка. Він підняв ганчірку і побачив під нею кошеня. Дітям пропонується показати, які круглі очі були у хлопчика, коли він побачив «живу» ганчірку.

Етюд «Страх». Хлопчик боїться залишатися наодинці. Він нерухомо сидить на стільці і зі страхом дивиться на двері. Раптом в іншій кімнаті хтось причаївся?

Тренінг «Розкажи про свій страх». Дорослий починає розповідати про свої дитячі страхи, діти за бажанням продовжують.

Завершення заняття. Мета: закріпити позитивний ефект, врівноважити емоційний стан учасників, покращити їх самопочуття і настрої. Спів, танок, хоровод чи будь-яке спільне приємне для підлітків заняття.

ЗАНЯТТЯ 2 (корекція страху).

Розминка. Підлітки діляться враженнями про попереднє заняття.

Вправа «Гора з плечей». Підлітки стають, широко розставивши ноги, піднімають плечі, відводять їх назад і опускають. Повторюють кілька разів.

Гра «Які звуки ти розрізняєш на вулиці?». Діти уважно прислухаються до звуків, що доносяться з вулиці, проговорюючи, що саме вони чують. Завдання полягає у тому, щоб назвати щонайбільше звуків.

Психогімнастика.

Етюд «Попелюшка». Дівчинка зображує Попелюшку, що прийшла додому сумною: вона загубила черевичок.

Етюд «Момент відчаю». Дитина поїхала з батьками до чужого міста. На вокзалі відстала від них (дитина зображує відчай).

Тренінг «Намалюй свій страх». Дитині пропонують намалювати те, чого вона боїться. Для цього дитині необхідний великий аркуш паперу та різнокольорові олівці.

Гра «Рибалки і рибки». Двоє учасників – рибки, решта стають парами обличчям один до одного у дві лінії, беруться за руки; це – сітка. Рибки хочуть вибратися із сітки, хоча це – досить небезпечно. Вони проповзають на животі під сплетеними руками, які намагаються їх затримати.

Завершення заняття.

ЗАНЯТТЯ 3 (корекція страху).

Розминка. Діти діляться враженнями про попереднє заняття.

Вправа «Врятуй пташеня». Підліток уявляє, що у нього в долонях – безпомічне пташеня. Він намагається зігріти його своїм диханням, прикладає до грудей, віддає свою любов і тепло. Тоді – розтуляє долоні і бачить, що пташеня радісно злітає.

Гра «Що змінилось в цій кімнаті». Одному із учасників гри пропонується оглянути кімнату, намагаючись запам'ятати деталі, а тоді – заплющити на кілька хвилин очі. Тим часом інші учасники дещо змінюють у кімнаті (змін не повинно бути надто багато, а також вони не мають бути надто дрібними). Після цього дитині пропонується знову оглянути кімнату і сказати, що змінилось.

Психогімнастика.

Етюд «Двоє сердитих хлопчиків». Хлопчики посварилися, вони дуже сердиті, от-от поб'ються. Двоє дітей зображають емоційний стан хлопчиків.

Етюд «Нічні звуки». Каченя втекло з пташиного двору. Ніч застає його в лісі. Зіпсувалась погода, пішов дощ, піднявся вітер. Шуміли дерева, перегукувались сичі. Каченя бігало, доки не знайшло схованку.

Тренінг «Подолай свій страх». Діти долають страх за допомогою малюнків, що намалювали на попередньому занятті. При цьому вони можуть внести зміни у свій малюнок (наприклад, якщо на малюнку зображений вогонь, можна домалювати дощ, який його загасить), а можна запропонувати дитині «розірвати» свій «страх» на дрібні шматочки. Діючи таким чином, дитина відреагує на свій страх.

Гра «Паперовий кораблик». Діти стають у коло і тримають руки долонями вперед. В середині «паперовий кораблик», який розхитується вітром і нахиляється у різні боки.

Завершення заняття.

ЗАНЯТТЯ 4 (корекція страху).

Розминка. Діти діляться враженнями про попереднє заняття.

Вправа «Ти – лев». Підлітки заплющують очі, уявляють лева – царя звірів, сильного, могутнього, впевненого в собі, спокійного і мудрого. Він – красивий, стриманий, вільний. Розглядаючи лева, дитина бачить свої очі, руки, ноги. Цей лев – він сам (підліток).

Гра «Хто до тебе доторкнувся?». Одна дитина повертається до решти учасників спиною, а вони по черзі доторкаються до неї, її завдання – здогадатись, хто до неї торкнувся.

Психогімнастика.

Етюд «Роздуми». Хлопчик збирав у Лісі гриби і заблукав. Нарешті він вийшов на великий шлях, але в який бік йти?

Етюд «Казка». Підліток потрапив у казку і зустрічає різних казкових героїв (добрих і злих). Діти по чергово називають персонажів казок, а підліток відображає емоції, які охоплюють його при зустрічі з цими персонажами. «Малюємо казку». Підлітки слухають казку і, водночас, – малюють.

Завершення заняття.

ЗАНЯТТЯ 5 (корекція страху).

Розминка. Підлітки діляться враженнями про попереднє заняття.

Вправа «Театр дотиків». Підліток вільно лягає в позу «зірочки», заплющують очі. Звучить спокійна музика. Решта учасників мають ніжно і обережно торкатися його. Всі одночасно починають і закінчують цю вправу.

Психогімнастика.

Етюд «Перший сніг». Багато днів йшов дощ, дув сильний вітер. Хлопчик не виходив на вулицю. А сьогодні все довкола стало білим, у садку чисто, просторо і красиво.

Етюд «Кіт і миша». Мишеня весело гралось у кімнаті і не помітило, як звідкись узявся кіт. Воно заметушилося, але втекти було нікуди.

Тренінг. Вправа «Гармонійний танок». Підлітки стають один навпроти одного, легко торкаються долонями. У парі один заплющує очі. Звучить спокійна музика. Ведучий робить танцювальні рухи, інший намагається не загубитися.

Гра «Кораблик». Велика ковдра – корабель. Одна дитина – капітан, решта – матроси. На морі починається буря (матроси беруться за краї ковдри і сильно розгойдують її). Завдання капітана – втриматись певний час посередині. Згодом вітер стихає, всі хвалять капітана.

Завершення заняття.

ЗАНЯТТЯ 6 (тренінг спілкування, впевненості в собі, підвищення самооцінки).

Розминка. Діти діляться враженнями про попереднє заняття.

Вправа «Вростай в землю». Підліток сильно натискає ногами на підлогу, руки стискає в кулаки. Уявляє себе могутнім деревом з міцним корінням, якому не страшний будь-який вітер.

Гра «Час – можна і час – тиша». Почергово звучать команди «можна» (дітям дозволяється бігати, шуміти) і «тиша» (діти намагаються поводитися якнайтихіше).

Психогімнастика.

Етюд «Битва». Підліток зображує Котигорошка, який переміг Змія, і тепер дуже радий і пишається своєю перемогою.

Етюд «Вершина». Підліток зображує альпініста, що стоїть на вершині скелі, на яку ще ніхто не підіймався, а біля підніжжя – багато людей, які вітають його вміння та сміливість.

Тренінг. Гра «Дзеркало». Підлітки уявляють, що потрапили в магазин дзеркал. Одна частина групи – дзеркала, інша – тваринки. Тваринки ходять повз дзеркала, скачуть. Дзеркала повинні точно відображати рухи і міміку тваринок, що проходять перед ними.

Гра «Трон». Стілець ставлять на стіл. На нього по черзі сідають «діти – королі». Решта – слуги – повинні говорити улесливі слова.

«Смішний малюнок». Аркуш паперу прикріплюється до стіни, діти домовляються, що будуть малювати, і по черзі кожен домальовує деталі із заплющеними очима. Завершення заняття.

ЗАНЯТТЯ 7 (корекція страху).

Розминка. Діти діляться враженнями про попереднє заняття.

Вправа «Сонячний зайчик». Підліток уявляє, що по ньому бігає сонячний зайчик, а він намагається його погладити.

Гра «Які звірята є в цій кімнаті?».

Завдання учасників гри полягає у тому, щоб назвати якомога більше звірят, що є у кімнаті (це можуть бути іграшки, малюнки тощо).

Психогімнастика.

Етюд «Нічні звуки». Як і в занятті 3, лише ніч застає на відкритому просторі (в полі, пустелі).

Тренінг «Малювання під музику» (довільне). Дитині пропонується уважно вслухатись у музику, а тоді намалювати будь-що за власним бажанням.

Гра «Відгадай настрій». Одна дитина мімікою та жестами зображує настрій, інші намагаються відгадати. Хто зробить це правильно, займає місце ведучого.

Завершення заняття.

ЗАНЯТТЯ 8 (корекція страху).

Розминка. Підлітки діляться враженнями від попереднього заняття.

Вправа «Хто найвеселіший, найсумніший, найдобріший і т.д.?». Один підліток уважно придивляється до інших учасників і називає того, хто з них на даний час найвеселіший, найсумніший і т.д.

Психогімнастика.

Етюд «Сновидіння». Дитина лягла спати і їй наснився страшний (веселий, цікавий, сумний) сон.

Етюд «Пробудження». Настала весна. У лісі прокидаються ведмеді після зимового сну. Вони добре виспались і радіють весні.

Тренінг «Розкажи свій сон». Підлітки розповідають про свої страшні сни за малюнками, намальованими на попередньому занятті. Дають один одному поради, як можна було уві сні подолати свій страх. «Намалюй свій сон». Підліткові пропонується намалювати свій сон. Завершення заняття.

Досить результативними є спеціальні ігрові гуртки, куди запрошуються всі бажанчі і обов'язково залучаються малоконтактні діти із проблемою страху. Такі гуртки утворюються на базі одного чи декількох класів, або груп продовженого дня. Наведемо декілька варіантів з досвіду гуртка «Юних фантазерів», організованого для школярів 4-7 класів (у загальноосвітніх середніх школах м. Рівного та Рівненського району).

ЗАНЯТТЯ 1. Розповідь по колу. Ведучий розпочинає розповідь: «Коля і Маша, давні друзі, завжди після уроків йшли додому разом. Але одного разу...» Далі продовжує наступний і т.д. Завершує розповідь знову ж таки ведучий. Встановлюється максимум і мінімум внеску кожного: мінімум – одне речення, що під силу будь-кому, хто має труднощі в спілкуванні; максимум – півхвилини або хвилина розповіді.

ЗАНЯТТЯ 2. Програвання відомих казок. Обирається будь-яка із загальновідомих казок: «Червона шапочка», «Крокодил Гена і Чебурашка» і т.д. Кожному дається певна роль. Добре, коли керівник дозволяє відхилитися у грі від відомого сюжету. Імпровізація загострює інтерес учасників, вимагає неабиякої уваги, тренує реакцію учнів на розмови в діалогах.

ЗАНЯТТЯ 3. Захист фантастичних проєктів. Підліткам пропонується придумати проєкти на певні теми, наприклад: проєкт житлового будинку

під водою; проект космічного міста і т.д. Умови захисту проекту такі: оформлення проектів не має недоліків (від креслення на ватмані до малюнка крейдою на дошці); абсолютна доброзичливість слухачів (захищеним вважається будь-який проект, з яким виступає бажаючий). Такі умови допомагають зняти тривогу у замкнених, сором'язливих дітей, їхню боязнь видатися смішними.

ЗАНЯТТЯ 4. Особливу роль у боротьбі з дитячими страхами відіграє процес творення ним казок. Можна виділити базові елементи у побудові казки і визначити їхню послідовність: наказ чи заборона; порушення; шкідництво чи недостача; від'їзд героя; завдання; зустріч із благодійником; чарівні подарунки; поява героя; надприродні властивості суперника; боротьба; перемога; повернення; прибуття додому; неправдивий герой; важкі випробування; проблема ліквідується; героя впізнали; викриття неправдивого героя; покарання супротивника; весілля.

Усі розглянуті спеціальні заняття відносяться до непрямих методів боротьби із дитячими страхами. Діти навіть не підозрюють, що відбувається процес реабілітації. Також можна використовувати поєднання прямого і непрямих методів. Його мета – також психотерапевтична, але відбувається поєднання цих методів за особливою методикою. Головне при цьому, яку установку в кожній ігровій вправі дасть психолог.

Рольові ігри із підлітками можна будувати на літературних сюжетах, наприклад, за творами В. Шекспіра, І. Франка, Л. Українки та ін. Групи необхідно дати установку на те, що тут – не драматичний гурток, і акторські дані для її учасників не є обов'язковими. Головне – зміст монологів, діалогів і реплік, які будуть говорити діючі особи, ступінь їх розуміння тієї особистості, яку зображують.

Така установка знімає напруженість у тих, хто відчуває страх у суспільстві, не завжди володіє доцільними певній ситуації жестами і мімікою. Головне, щоб увага учасників була зосереджена на смислі вчинків героя і мотивах його висловлювань (чому людина із одним партнером говорить так, а з іншим – по-іншому).

Крім літературних сюжетів із підлітками психологам слід програвати сюжети із шкільного життя, наприклад: «Бесіда із підлітком, який не встигає на заняттях, в присутності всього класу» та ін. Досить розповсюдженою помилкою, яку досить часто припускаються учасники гри, – прийняття ролі пародії як особистісно значущої. У цьому випадку психологу слід звернути увагу на те, як саме слід відображувати реальну людину, а не способи її маскування.

Узагальнюючи результати проведеного дослідження слід відмітити, що після проведення корекційних ігрових занять у підлітків діагностувався позитивний ефект. Щоправда, не всі види страхів усуваються однаково легко. Найкраще коригуються страхи, породжені уявою підлітка (транспорту,

стихії, казкових персонажів). Якщо страхи мають абстрактний характер (наприклад, страх смерті), то результати їх корекції – значно гірші. Так, наприклад, якщо кількість дітей, що боялися казкових персонажів, після запропонованих ігор зменшилась на 13,3 % (від 20 % до 6,7 %), тобто більше, ніж наполовину, то кількість дітей, що відчувають страх смерті – лише на 3,3 % (від 83,3 % до 80 %). Треба зазначити, що страх казкових персонажів, хоча він й усувається значно легше, ніж страх смерті, проте є похідним від останнього.

Найменше піддаються корекційному впливові медичні та просторові страхи. У процесі проведення корекційних ігор нам вдалося суттєво знизити соціально опосередковані страхи. При цьому, ми дійшли до висновку, що страх смерті тісно пов'язаний з іншими страхами. Часто підлітки починають персоніфікувати смерть, уявляючи її у вигляді окремої істоти, наділеної тасмними і жахливими властивостями (страх казкових персонажів). Майже на 50 % вдається подолати страхи, породжені підлітковою уявою (страх темряви, казкових персонажів). Дещо поступається за результативністю робота зі страхами, пов'язаними із фізичною шкодою (страх вогню, війни), ймовірно тому, що вони мають реальне підґрунтя. Серед страхів цієї групи найсуттєвіше змінилися показники страху стихій та транспорту (від 32,1 % до 27,5 %).

Отже, застосування гри та малювання є досить ефективним методом роботи з тривожними підлітками та у боротьбі з конкретними формами страху. Завдяки цим видам діяльності підліток звільняється від напруження, підвищує власну самооцінку та вільно виражає себе. Програючи в символічній формі життєві проблеми чи зображуючи їх на малюнку, підліток поступово навчається долати їх. Тому в подальшому слід вивчати особливості використання рольових ігор не лише з метою корекції, а й у профілактичних цілях.

1. Титаренко Т. Як працювати з батьками хворих дітей / Т. Титаренко // Психолог. – 2003. – № 5. – С. 3–7. 2. Главник О. Тренінг комунікативних умінь / О. Главник // Практична психологія та соціальна робота. – 2001. – № 1. – С. 21–24. 3. Главник О. Корекційна робота психолога / О. Главник. – К. : Шкільний світ, 2002. – 126 с. 4. Подмазін С. Діти з особливими потребами / С. Подмазін // Психолог. – 2002. – № 10. – С. 25–29.

Рецензент: д.пед.н, професор І. В. Поташнюк.

Міськова Н. М., к.пед.н., доцент, Жакун В. В., ст. магістратури педагогічного факультету (Міжнародний економіко-гуманітарний університет імені академіка Степана Дем'янчука, м. Рівне)

ОПТИМІЗАЦІЯ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ ДО ВПРОВАДЖЕННЯ КОМПЕТЕНТІСНОГО ПІДХОДУ НА УРОКАХ МАТЕМАТИКИ

***Анотація.** У статті досліджено сучасний стан реалізації компетентнісного підходу до математичної підготовки майбутніх учителів початкової школи України. Проаналізовано основні підходи, за якими здійснювалося дослідження цієї проблеми; визначено особливості та перспективи математичної підготовки майбутніх учителів початкової школи, обґрунтовано пріоритетні напрями вдосконалення навчально-виховного процесу з математики в початкових класах.*

Ключові слова: методико-математична підготовка, компетентність, компетентнісний підхід, державний стандарт освіти.

***Аннотация.** В статье исследовано современное состояние реализации компетентностного подхода к математической подготовке будущих учителей начальной школы Украины. Проанализированы основные подходы, по которым осуществлялось исследование этой проблемы; определены особенности и перспективы математической подготовки будущих учителей начальной школы, обоснованы приоритетные направления усовершенствования учебно-воспитательного процесса по математике в начальных классах.*

Ключевые слова: методико-математическая подготовка, компетентность, компетентностный подход, государственный стандарт образования.

***Annotation.** The analysis of the current state of realization of competency approach to mathematical training of future initial school teachers in Ukraine is executed in the article. The main approaches to the study of this problem are analyzed; the peculiarities and prospects of future primary school teachers mathematical training are defined; the priority areas for improvement the educational process in mathematics in the elementary school are grounded.*

Keywords: methodical and mathematical training, competence, competency approach, State Standard of Education.

Сучасне суспільство вимагає виховання самостійних, ініціативних, відповідальних громадян, здатних ефективно взаємодіяти у виконанні

соціальних, виробничих і економічних завдань. Виконання цих завдань потребує розвитку особистісних якостей і творчих здібностей людини, умінь самостійно здобувати нові знання та розв'язувати проблеми. Саме ці пріоритети лежать в основі реформування сучасної загальноосвітньої школи, головне завдання якої – підготувати компетентну особистість, здатну знаходити правильні рішення у конкретних навчальних, життєвих, а в майбутньому і професійних ситуаціях. Тому актуальним завданням сучасної школи є реалізація компетентнісного підходу в навчанні, який передбачає спрямованість освітнього процесу на формування і розвиток ключових компетенцій особистості.

Педагогічна компетентність розглядається дослідниками як обізнаність учителя або комплекс знань і умінь, необхідних для здійснення професійної діяльності. При цьому Ю. Конаржевський та Л. Спирін в якості провідних педагогічних умінь виділяють – аналітичні, а А. Маркова та Л. Мітіна – сукупність певних психологічних якостей, що впливають на результативність цієї діяльності. Т. Браже, В. Гриньова В. та І. Ісаєв аналізують педагогічну компетентність з точки зору взаємодії професійної та загальної культури професійних знань, а С. Вершловський – значущих особистісних якостей. Значна кількість дослідників пов'язують професійну компетентність з педагогічною майстерністю і творчістю.

Грунтовний аналіз наукових та науково-методичних праць вище зазначених авторів дозволяє зробити висновок, що проблема математичної освіти досліджена в сучасній педагогічній науці, а вивчення теоретичних та методичних аспектів впровадження компетентнісного підходу у процесі викладання математики під час підготовки майбутніх учителів початкових класів не набуло достатнього висвітлення.

Метою нашої статті є дослідження основних тенденцій розвитку сучасної математичної підготовки майбутніх учителів початкових класів з урахуванням компетентнісного підходу навчання.

Сучасний етап розвитку освіти обумовлений нагальною необхідністю пошуку способів і засобів підвищення якості професійної праці педагогів. Показником якості педагогічної діяльності є професійна компетентність, яка дозволяє вчителю кваліфіковано розв'язувати проблеми, що виникають, в умовах змінної освітньої ситуації. Професійна компетентність – це необхідна умова успішної діяльності педагога, об'єм знань, умінь, поєднання досвіду і особистісних якостей, тобто всіх тих потенційних можливостей, які важливі для досягнення високого результату в його професії.

Компетентність – складне особистісне утворення, що інтегрує відповідно до вимог певної діяльності знання, уміння, навички, особистий досвід її виконання, ставлення до процесу і результату, вона створює передумови для активних самостійних дій. Отже, компетентність не зводиться тільки

до знань, окремих умінь і навичок, а належить до сфери складних умінь і якостей особистості [1].

Із врахуванням світового досвіду і потреб розвитку української школи у вітчизняній педагогіці визначено три види компетентностей, які характеризують результати навчання на засадах компетентнісного підходу: ключові, між предметні та предметні.

До ключових компетентностей ефективного вчителя належать: уміння вчитися, соціально-трудова, загальнокультурна, інформаційно-комунікативна, здоров'язбережувальна, соціальна. Ключові компетентності є наскрізними інтегрованими утвореннями, які формуються засобами всіх предметів, у взаємозв'язку урочної і позаурочної роботи, у взаємодії з соціумом.

Міжпредметні компетентності формуються у взаємозв'язку змісту і методик предметів однієї чи різних освітніх галузей.

Предметні компетентності забезпечуються засобами одного предмета, їх зміст і структура чітко відповідають певним елементам навчального змісту. Предметні компетентності молодших школярів визначаються на основі вимог до навчальних досягнень учнів, які зазначені у програмах кожного предмета.

Метою навчання математики в початковій школі є оволодіння кожним учнем системою математичних знань і засвоєння на цій основі умінь і навичок, щоб він: 1) науково правильно розумів своєрідність відображення математикою найпростіших законів про кількісні відношення і просторові форми в природі, суспільстві та на виробництві і мав чітке уявлення про історію, походження і розвиток цих знань; 2) розумів сутність елементарних методів наукових досліджень і доказів, які застосовуються в математиці, міг будувати математичні моделі найбільш важливих практичних задач і вирішувати їх; 3) мав достатню математичну підготовку для вивчення інших навчальних предметів [2].

Сучасний етап розвитку освіти обумовлений нагальною необхідністю пошуку способів і засобів підвищення якості професійної праці педагогів, показником якого є професійна компетентність, яка дозволяє вчителю кваліфіковано розв'язувати педагогічні проблеми.

Професійна компетентність – необхідна умова успішної діяльності педагога, об'єм знань, умінь, посідання досвіду і особистісних якостей, тобто всіх тих потенційних можливостей, які важливі для досягнення високого результату в його професії. Виходячи з того, що поняття «педагогічна творчість», «педагогічна майстерність» і «професійно-педагогічна компетентність» між собою тісно взаємопов'язані, педагогічну компетентність можна визначити як явище, що інтегрує професійні теоретичні знання, практичні вміння, апробовані в досвіді, і професійно значущі особистісні якості.

Якість вищої математичної освіти визначається сукупністю показників, які характеризують різні аспекти навчальної діяльності освітньої установи: зміст освіти, форми й методи навчання, матеріально-технічна база, кадровий склад, тощо, та забезпечують розвиток компетенції тих, хто навчається .

Викладач методичних дисциплін, добираючи діагностичні завдання, які передбачають вивчення рівня сформованості компетентності майбутнього вчителя з методики викладання освітньої галузі «Математика» в початковій школі, має враховувати, що оновлення змісту методико-математичної підготовки на засадах компетентнісного підходу спрямовується на чітке структурування вимог до навчальних досягнень студентів (наприклад: знає, усвідомлює, визначає, розуміє, застосовує, володіє та ін.) [3].

Серед предметних компетентностей, якими має оволодіти молодший школяр, виокремлено і математичну компетентність, яка визначається як особистісне утворення, що характеризує здатність учня створювати математичні моделі процесів навколишнього світу, застосовувати досвід математичної діяльності під час розв'язування навчально-пізнавальних та практикозорієнтованих завдань.

Відповідно до зазначеного переліку вмій виокремлено складові математичної компетентності молодшого школяра – обчислювальну, інформаційно-графічну, логічну, геометричну. Зрозуміло, що такий розподіл є умовним і може змінюватися в процесі розвитку цього напрямку науки.

У структурі предметно-математичної компетентності виділяється обчислювальна складова, яка являє собою готовність учня застосовувати обчислювальні вміння та навички у практичних ситуаціях

Аналіз способів додавання й віднімання чисел у межах 100 без переходу через розряд свідчить, що для свідомого виконання цих операцій учні мають добре знати нумерацію чисел у межах 100, таблиці додавання одноцифрових чисел у межах 10 і відповідні випадки віднімання та засвоїти правила, які є теоретичною основою прийомів обчислення.

Аналіз ситуацій, які виникають у повсякденному житті, і для вирішення яких потрібні математичні знання та вміння, свідчить, що їх перелік невеликий, а саме:

- вміння вести підрахунки (лічбу, обчислення), для обчислень використовувати відомі формули та правила;
- вміння читати та інтерпретувати інформацію, подану у різній формі (таблиці, графіки, діаграми);
- вміння доказово міркувати і пояснювати свої дії, доводити істинність чи хибність тверджень;
- вміння знаходити довжину, площу, об'єм, масу реальних об'єктів під час розв'язування практичних задач;
- вміння користуватися креслярськими інструментами.

Це загальні вміння, які потрібні кожній людині впродовж її життя. На різних етапах становлення особистості, в професійному і соціальному аспектах її життя вони виявляються і використовуються неоднаковою мірою. Проте їх формування і розвиток відбуваються у роки шкільного навчання і в початковій ланці зокрема.

Сьогодні геометричні знання у людській діяльності набувають особливої значущості, спектр їх застосування широкий – хімія, фізика, астрономія, географія, архітектура, будівництво, мистецтво тощо. Курс геометрії, який вивчається в середній школі, закладає міцні підвалини для подальшого професійного становлення спеціалістів, які пов'язуватимуть свою діяльність із застосуванням геометрії. Необхідні елементарні геометричні вміння та навички і для вирішення побутових завдань. Метою ознайомлення молодших школярів з елементами геометрії є підготовка їх до вивчення систематичного курсу в основній школі, здатності використовувати набуті знання і вміння під час вивчення інших предметів та для вирішення життєвих завдань [4].

Інтенсифікація сучасної математичної освіти відбувається завдяки застосуванню сучасних інтерактивних методів навчання, спираючись на сучасні інформаційні технології. У майбутнього педагога утверджується ставлення до себе як до значущої особистості, формується позитивна особистісна сутність. Закінчивши вищий навчальний заклад такий випускник не тільки готовий до педагогічної взаємодії з учнем, а й вміє організувати взаємодію учнів на уроці.

Сьогодні освіта не може бути вдосконалена без принципового переосмислення ролі вчителя в навчально-виховному процесі. Учитель нині повинен навчатися управляти діяльністю як усього колективу учнів, так і кожного учня зокрема. Кращі вчителі завжди ведуть пошук, використовують активні методи навчання: роботу в малих групах, бригадах, парах. Кожен учитель бере на озброєння все найкраще, використовує технічні засоби навчання, вводить опорні сигнали, роботу асистентів, збільшує час самостійної роботи на уроці [5].

Таким чином, на сучасному етапі пріоритетними напрямками вдосконалення навчально-виховного процесу з математики в початковій школі є розвиток індивідуальних форм навчання, впровадження інтегрованих курсів, розвиток інформаційної бази навчального процесу, оптимальне насичення її автоматизованими системами, дослідження на основі комп'ютерної техніки.

Одним із найважливіших чинників успішного запровадження компетентнісного підходу в навчанні є готовність до реалізації поставленої мети самого вчителя. Для успішного формування компетентної особистості сучасний педагог повинен володіти такими якостями:

- успішно розв’язувати власні життєві проблеми, виявляючи ініціативу, самостійність і відповідальність;
- усвідомлювати мету компетентнісного навчання;
- планувати урок математики із використанням усього розмаїття форм і методів навчальної діяльності й насамперед усіх видів самостійної роботи, діалогічних, евристичних і проблемних методів;
- пов’язувати навчальний матеріал із повсякденним життям та інтересами учнів;
- оцінюючи навчальні досягнення школярів з математики, брати до уваги не тільки продемонстровані знання і вміння, а й передусім уміння застосовувати їх у навчальних і життєвих ситуаціях.

Отже, дослідження сучасних тенденцій розвитку професійної освіти дозволив нам прийти до висновку, що найдоцільніше використовувати вищевказані підходи у процесі формування фахової компетентності майбутніх вчителів початкової школи до викладання математичних дисциплін. Одним зі шляхів оновлення змісту математичної освіти й узгодження його з сучасними потребами, інтеграцією до європейського та світового освітніх просторів є орієнтація навчальних програм на набуття ключових компетентностей та на створення ефективних механізмів їх запровадження.

1. Онопрієнко О. Предметна математична компетентність як дидактична категорія / О. Онопрієнко // Початкова школа. – 2010. – № 11. – С. 47–49.
2. Державний стандарт початкової загальної освіти // Початкова освіта.– 2008. – № 2. – С. 2–5.
3. Глузман Н. А. Методико-математична компетентність майбутніх учителів початкових класів : [монографія] / Н. А. Глузман. – К. : Вища школа. – XXI, 2010. – 407 с.
4. Листопад Н. Геометрична складова математичної компетентності молодшого школяра : сутнісна характеристика / Н. Листопад // Початкова школа. – 2011. – № 8. – С. 51–54.
5. Скворцова С. Обчислювальні навички як складова предметно-математичної компетентності молодшого школяра / С. Скворцова // Початкова школа. – 2011. – № 8. – С. 48–51.

Рецензент: д.пед.н., професор С. В. Лісова.

Остаповець П. П., ст. магістратури факультету кібернетики
(Міжнародний економіко-гуманітарний університет імені академіка
Степана Дем'янчука, м. Рівне)

РОЗРОБКА ТА ВПРОВАДЖЕННЯ ІННОВАЦІЙНИХ ПРОГРАМНИХ ЗАСОБІВ ДЛЯ АВТОМАТИЗАЦІЇ ПРОЦЕСІВ ОБСЛУГОВУВАННЯ КЛІЄНТІВ У ФІНАНСОВИХ УСТАНОВАХ

***Анотація.** У статті досліджено основні аспекти покращення обслуговування клієнтів у фінансових установах. Проаналізовано переваги та недоліки програмних засобів для автоматизації надання послуг клієнтам банку. Обґрунтовано висновки щодо впровадження інноваційних програмних засобів з метою підвищення продуктивності праці банківських працівників.*

***Ключові слова:** інноваційні програмні засоби, фінансові установи, засоби автоматизації діяльності банків, обслуговування клієнтів.*

***Аннотация.** В статье исследованы основные аспекты улучшения обслуживания клиентов в финансовых учреждениях. Проанализированы преимущества и недостатки программных средств для автоматизации предоставления услуг клиентам банка. Обоснованы выводы по внедрению инновационных программных средств с целью повышения производительности труда банковских работников.*

***Ключевые слова:** инновационные программные средства, финансовые учреждения, средства автоматизации деятельности банков, обслуживание клиентов.*

***Annotation.** In the article the main aspects of customer service improving in financial institutions are investigated. The advantages and disadvantages of software tools to automate the services provision to bank customers are analyzed. The conclusions on the innovative software implementation to improve the productivity of bank employees are formed.*

***Keywords:** innovative software, financial institutions, means of automation of banks activities, customer service.*

Останні десятиріччя розвитку світового господарства та міжнародних економічних відносин характеризувалися значним ступенем глобалізації, перебудовою механізму державного регулювання та революційними змінами в інформаційних технологіях. Все це призвело до

значних структурних зрушень в фінансових механізмах розвинутих країн світу. Оскільки банківські системи окремих країн, інтегруючись у світову фінансову систему відіграють вирішальну, інституційну роль у розвитку міжнародних економічних відносин, то такі позитивні зміни не могли не призвести до відповідних зрушень у розумінні ролі міжнародної банківської діяльності.

На сучасному етапі більшість фінансових операцій здійснюються банками, тому вивчення ефективності роботи в банківській сфері є пріоритетним для функціонування банків. Дослідження діяльності суб'єктів господарювання у фінансовій сфері здійснювали такі вчені як М. Д. Білик і А. М. Поддєрьогін та ін., вивчали фінансовий ринок О. Р. Васильченко, О. А. Опалов.

В економічній літературі кількість виконуваних банком функцій визначається по-різному. Так, М. І. Савлук називає три базові операції грошового ринку, які виконує банк, а саме: мобілізацію коштів, надання їх у позичку, здійснення розрахунків між економічними суб'єктами. На таких самих функціях наголошує і П. Роуз, виокремлюючи з поміж широкого спектра пропонованих банком послуг насамперед ті, що «належать до кредитів, ощадних вкладень та платежів. Значно ширше окреслено коло банківських функцій у «Банківській енциклопедії», де, крім уже названих, зазначено й такі як облік векселів, емісія грошей і цінних паперів, створення нових платіжних засобів, операції із золотом, іноземною валютою та інше. Інколи до переліку банківських функцій включають ще й трастові (довірчі), страхові, лізингові, брокерські операції, андеррайтинг (функція банківського інвестора), консультаційні послуги, управління венчурним капіталом та ін.

Метою нашої статті є обґрунтування авторського підходу до організації автоматизації переказу готівкових коштів фізичних осіб на користь юридичних осіб.

Розрахунково-касове обслуговування клієнтів є однією з базових операцій банків. Будь яка операція банків – і пасивна, і активна, і надання послуг – неминуче супроводжується здійсненням платежу, отже – розрахунковим чи касовим обслуговуванням відповідного клієнта. Причому для виконання таких операцій банкам не потрібні додаткові резерви, оскільки необхідні кошти мають бути у тих клієнтів, за дорученням яких банки здійснюють платежі, чи касові операції [1].

За своїм характером ці операції, власне, є послугами, і за них банки стягують плату з клієнтів у вигляді комісійної винагороди. Одержання таких доходів обходиться банкам відносно дешево і без значних ризиків для їх фінансового стану [2]. Тому зростання обсягів розрахунково-касових операцій є надійним і вигідним способом збільшення доходів і підвищення рентабельності банківської діяльності.

Касові операції належать до найбільш трудомістких та відповідальних у банківській діяльності. Для виконання цих операцій завжди насамперед застосовується обчислювальна техніка. Для автоматизації розрахунково-касових операцій і контролю за їх здійсненням в інтегрованих банківських системах створюються автоматизовані робочі місця (АРМ) [3].

Зазвичай під час оформлення заяви на переказ готівки касир в АРМ заповнює всі обов'язкові реквізити, які необхідні для формування платіжного документу. Касові документи мають містити такі обов'язкові реквізити: найменування банку, який здійснює касову операцію, дату здійснення операції, зазначення платника та отримувача, суму касової операції, призначення платежу, підписи платника та працівників банку, уповноважених здійснювати касову операцію. До обов'язкових реквізитів касових документів, які оформляються для зарахування суми готівки на відповідні рахунки, також належать номер рахунку отримувача та найменування і код банку отримувача [3].

Внесення до програми усіх цих даних займає найбільшу частину часу, яка необхідна для обслуговування клієнта і в середньому складає близько 3 хвилин. У випадку, коли клієнт здійснює переказ коштів як оплату декількох послуг одночасно, це призводить до утворення черг біля касових кабін відділень банку. Найбільш яскраво це виявляється в процесі оплати клієнтами послуг з реєстрації автотранспортних засобів. А складні правила формування призначення платежу в таких касових документах призводять до виникнення помилок при заповненні заяв на переказ готівки.

Новизна авторського підходу до спрощення процедури перерахування банками коштів фізичних осіб полягає у використанні програми, яка дозволяє здійснювати однокрокове створення великої кількості платежів по одному клієнту, простота адміністрування та використання, широкий спектр використання: від одного підрозділу до мережі точок продажів.

Відповідно до вимог Постанови Кабінету Міністрів України від 4 червня 2007 року № 795 «Про затвердження переліку платних послуг, які можуть надаватися органами та підрозділами МВС» ВДАІ УМВС України має базу наданих послуг та реалізованої спеціальної продукції.

Згідно комплексного проекту зі створення Автоматизованої системи «Управління фінансами МВС України» АМ «УФ МВС» затверджено інструкцію по імітуванню платіжних документів для оплати послуг, що надаються підрозділами МВС та ДМС. В цій інструкції описано обов'язкові реквізити, що мають міститись в призначенні платіжних документів.

Правила заповнення коду платежу:

Код платежу розміщується у реквізиті «Призначення платежу» першим і має вигляд строки наступного формату:

;KKKKKKKK;PPPPPP;NN;, де

1) *; – ознака початку коду платежу;

2) ;* – ознака кінця коду платежу;

3) KKKKKKKK – код підрозділу МВС України, відокремлений від наступної групи символом коду «;» (крапка з комою);

4) PPPPPP – код платної послуги чи код базової комплексної платної послуги, відокремлений від наступної групи символом «;» (крапка з комою);

5) NN – кількість наданих послуг відповідного виду;

Для зменшення кількості часу, що витрачається на створення платіжних документів було проведено моніторинг роботи касирів. Аналіз платіжних документів, що формувалися дав можливість створити довідник з усіма реквізитами платежів, в тому числі й шаблонами для заповнення призначення платежів та їх базові суми, а на його основі розробити довідник груп платежів. Використання таких довідників дозволило зменшити до мінімуму кількість реквізитів, які заповнює касир. Фактично для створення заяви на переказ готівки достатньо ввести прізвище, ім'я та по-батькові платника і вибрати групу платежів, які слід створити.

Для зручності розробки та полегшення в подальшому модернізації програми було використано багатівіконний інтерфейс з розділенням на окремі форми, які призначені для виконання конкретних задач.

Відповідно до технічного завдання в процесі створення, формування та відправки платіжних документів залучаються декілька працівників. Це зменшує операційні ризики та збільшує контроль платежів. На етапі розробки інтерфейсу було прийняте рішення не створювати окремі програми для користувачів з різними обов'язками, а створити на основі прав доступів ролі користувачів з обмеженням для них доступності підпрограм.

При цьому слід зазначити, що завдання, які мають бути вирішені при створенні програмного засобу, висувують свої вимоги до середовища програмування, яке має використовуватись для розробки програмного забезпечення:

- програмне забезпечення має бути орієнтоване на обробку складних БД;
- повинна формуватися самостійна програма, що не вимагає для своєї роботи додаткових зовнішніх програм і може виконуватись на платформі Microsoft Windows XP – Microsoft Windows 7;

- слід надати можливість для написання багатокористувацької мережевої програми для будь яких типів мереж, що підтримуються Microsoft Windows

- програмне забезпечення повинне дозволяти організувати багатівіконний інтерфейс

- програмне забезпечення повинне володіти можливостями генерації та друку звітів різноманітної структури

Виходячи із вищесказаного, в якості середовища розробки було обрано Borland Delphi. Додатково було встановлено бібліотеку компонент RX Lib 2.60 та компоненту Tdbf, яка забезпечить формування вихідних файлів у

форматі Dbase для обміну інформацією з програмним комплексом Операційний День Банку (ОДБ).

Існує багато систем керування базами даних, але СКБД Firebird найкраще адаптована для використання при розробці програм з використанням Delphi.

СКБД FireBird є однією із найпопулярніших в світі безкоштовних, платформонезалежних систем керування базами даних з відкритими початковими кодами. Її було розроблено на основі початкового коду СКБД Interbase і сьогодні вона розвивається незалежною міжнародною спільнотою. За надійністю, продуктивністю та функціональними можливостями ця система мало в чому поступається лідерам свого класу – Oracle та Microsoft SQL Server.

Firebird повністю безкоштовна, вона не вимагає ні реєстрації, ні оплати за підтримку. Firebird є повністю вільною від ліцензійних відрахувань навіть при її комерційному використанні.

Для забезпечення універсальності програми у користуванні, налаштування прав доступів для користувачів, реквізитів для створення платежів, а також опис бізнес-правил та правил нарахування комісійної винагороди було вирішено зберігати в таблицях бази даних. Для внесення змін до цих таблиць створюються окремі форми, доступ до яких має адміністратор програми використовуючи відповідні пункти головного меню.

Найбільш клопітливу роботу проведено з розробки дизайну форми, за допомогою якої касир підготовляє набори платежів. Вона одночасно має надавати можливість як заповнення всіх необхідних параметрів, так і максимально спрощувати процес створення касових документів на основі шаблонів, які внесені до довідників. Одним із найприйнятніших варіантів реалізації програми було обрано принцип, який покладено в основу двопанельних файлових менеджерів. В верхній частині заповнюється загальна частина реквізитів, спільних для всіх платіжних документів (дані про платника), а в нижній розміщується дві панелі: ліва із переліком допустимих платежів, які заздалегідь підготовлені адміністратором програми, а права з обраним переліком, які мають бути створені. В нижній частині правої панелі додатково відображається інформація про кількість обраних платежів, їх суму, величину комісійної винагороди банку, а також загальну кількість коштів, яку має сплатити клієнт. Ця інформація дає можливість прийняти рішення клієнтом про наявність в нього всієї суми ще до того, як касові документи будуть створені. Такий підхід зменшує кількість відмов від оплати послуг.

Узагальнюючи результати проведеного дослідження можна зробити висновок, що реалізація поставленої задачі дозволила зменшити час, який витрачається на обслуговування клієнтів. Так, наприклад, при використанні класичного методу оформлення платіжних документів на обслуговування одного клієнта, який ставить на облік транспортний засіб і сплачує при

цьому 4 платежі, касир витрачав у середньому 12 хвилин. Тоді як обслуговування такого ж клієнта, з використанням описаного методу, займає в середньому 3 хвилини. Формування платіжних документів на основі довідників також мінімізувало кількість помилок, які виникають в роботі касирів.

Описаний вище підхід до автоматизації оформлення заяв на переказ готівки доцільно також застосовувати для формування платіжних документів на оплату клієнтами послуг за виготовлення паспортів, а також, з невеликою модифікацією, для сплати комунальних послуг.

Зменшення часу на обслуговування одного клієнта суттєво зменшує черги біля касових кабін у відділеннях банків, що в свою чергу покращує імідж установи, а також дає можливість надати послуги з переказу готівкових коштів більшій кількості клієнтів.

1. Постанова Правління Національного Банку України від 01.06.2011 N 174 Про затвердження Інструкції про ведення касових операцій банками в Україні. Зареєстровано в Міністерстві юстиції України 25 червня 2011 р. за N 790/19528
2. Олійник А. В. Інформаційні системи і технології у фінансових установах / А. В. Олійник, В. М. Шацька. – Львів : «Новий Світ-2000», 2006. – 436 с.
3. Рогач І.Ф. Інформаційні системи у фінансово-кредитних установах / І. Ф. Рогач, М. А. Сендзюк, В. А. Антоноук, О. О. Денісова. – К. : КНЕУ, 2001. – 324 с.

Рецензент: к.пед.н., доцент Лотюк Ю. Г.

Пагута Т. І. к.пед.н., доцент, **Білас Д. В.** ст. магістратури педагогічного факультету (Міжнародний економіко-гуманітарний університет імені академіка Степана Дем'янука, м. Рівне)

ПІДГОТОВКА МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ ДО ВПРОВАДЖЕННЯ ДИДАКТИЧНИХ ТЕХНОЛОГІЙ У ПОЧАТКОВІЙ ШКОЛІ

***Анотація.** У статті досліджено сутність та структуру готовності майбутніх учителів до впровадження дидактичних технологій; визначено критерії, показники та схарактеризовано рівні означеної готовності особистості. Обґрунтовано, що розроблену модель процесу, що досліджується, слід сприймати як підґрунтя для реалізації цілісної системи підготовки майбутніх учителів до впровадження дидактичних технологій початкового навчання школярів.*

***Ключові слова:** дидактична технологія, готовність до впровадження дидактичних технологій, професійно-педагогічна діяльність, майбутній учитель, початкова школа.*

***Аннотация.** В статье исследованы сущность и структура готовности будущих учителей к внедрению дидактических технологий; определены критерии, показатели, охарактеризованы уровни обозначенной готовности личности. Обосновано, что разработанную модель исследуемого процесса следует воспринимать как основу для реализации целостной системы подготовки будущих учителей к внедрению дидактических технологий начального обучения школьников.*

***Ключевые слова:** дидактическая технология, готовность к внедрению дидактических технологий, профессионально-педагогическая деятельность, будущий учитель, начальная школа.*

***Annotation.** The article studies the nature and structure of future teacher's readiness for the implementation of didactic technologies; the criteria and indicators are defined, the levels of personal readiness are characterized. It is proved that the developed model of the process under study, should be taken as the basis for implementing an integrated system of future teachers training for using didactic technologies in elementary education.*

***Keywords:** didactic technology, readiness for implementation of instructional technologies, professional and educational activities, future teacher, elementary school.*

Сьогодні перед вітчизняною вищою педагогічною школою гостро постала проблема вдосконалення підготовки майбутніх учителів із високим рівнем професіоналізму, які відповідально і творчо ставилися б до результатів свого навчання і до майбутньої професійної діяльності, оскільки творчий вчитель є ключовою фігурою успішності освіти учнівської молоді.

Тому, підготовку вчителя початкової школи до впровадження дидактичних технологій у школі першого ступеня слід розглядати як багатогранний навчально-пізнавальний процес, спрямований на оволодіння професійними знаннями, вміннями, навичками до формування якісного рівня готовності вчителя початкових класів до проектування дидактичних технологій.

Проблема професійної підготовки педагогів виступає нині предметом посиленої уваги провідних українських науковців. Зокрема О. Абдуліною, І. Бех, І. Богдановою, К. Дурай-Новаковою, Н. Кузьміною, А. Линенко та Г. Нагорною досліджено основи професійної підготовки майбутнього педагога, Є. Барбіною, І. Зязюн, Н. Кічук, З. Курлянд та В. Сластьоніним розкрито процес формування творчої особистості вчителя в умовах вищої школи, Т. Алексеенко, І. Богдановою, О. Євдокимовою, М. Жалдак, Н. Клокар, А. Нісімчук, О. Падалко, О. Пехотою, І. Смолюк та О. Шпак визначено психолого-педагогічні аспекти використання технологій навчання у підготовці нової генерації учителів

При цьому, учені єдині в тому, що нинішня підготовка майбутніх учителів на гуманітарних факультетах університетів спрямована передусім на оволодіння ними знаннями з фахових навчальних дисциплін і не завжди забезпечує необхідну їй достатню професійну готовність їх до майбутньої педагогічної діяльності.

Різні аспекти проблеми професійної підготовки вчителя з позиції філософії освіти досліджували А. Дістервег та Й. Песталоцці, а історію педагогічної думки розкрили в своїх працях відомі українські педагоги Я. Коменський, А. Макаренко, В. Сухомлинський та К. Ушинський.

Дидактична інтелектуальна діяльність педагога, представлена в технології навчання, пов'язана з прогнозуванням необхідних педагогічних дій для забезпечення інноваційних умов навчання досліджена вченими М. Левіною, С. Мухіною, О. Соловйовою, Д. Чернилевським.

Водночас проведений аналіз педагогічних джерел засвідчив, що у контексті наукових здобутків учених проблема підготовки вчителя початкової школи до впровадження дидактичних технологій ще не стала предметом спеціального вивчення. Аналіз праць провідних науковців із означеної проблеми дозволив дійти висновку, що підготовка майбутніх учителів до впровадження дидактичних технологій у початковій школі має певну структуру, в якій можна виокремити чотири компонента (мотиваційний, змістовий, операційний, особистісний).

Мета нашого дослідження полягає в необхідності науково обґрунтувати педагогічні умови підготовки майбутніх учителів до впровадження дидактичних технологій у початковій школі.

Завдання дослідження:

1. Визначити й науково обґрунтувати своєрідність і структуру феномена «підготовка майбутнього вчителя до впровадження дидактичних технологій у початковій школі», уточнити сутність понять «дидактична технологія», «впровадження дидактичних технологій у початковій школі».

2. Виявити компоненти, критерії і показники, схарактеризувати рівні готовності майбутніх учителів до впровадження дидактичних технологій у початковій школі.

3. Визначити педагогічні умови підготовки майбутніх учителів школи першого ступеня до впровадження дидактичних технологій.

4. Розробити, науково обґрунтувати й експериментально перевірити модель та експериментальну методику реалізації педагогічних умов підготовки майбутніх учителів до впровадження дидактичних технологій у початковій школі.

Достовірність результатів дослідження забезпечувалася теоретико-методологічним обґрунтуванням його основних понять; використанням системи взаємодоповнювальних методів, адекватних предмету, меті й завданням роботи; якісним і кількісним аналізом експериментальних даних; дослідно-експериментальною перевіркою висунутої гіпотези.

Аналіз і систематизація результатів проведення психолого-педагогічних досліджень, де опосередковано вивчалися певні аспекти підготовки майбутнього вчителя до впровадження дидактичних технологій у початковій школі, дозволив констатувати, що необхідність удосконалення означеного процесу впливає з вимог, які ставляться до університетської освіти у становленні фахівця. Дослідницьким шляхом доведено і соціально-педагогічну потребу більш продуктивної підготовки саме майбутніх учителів початкових класів до успішного вирішення завдань, що постають перед ними у процесі навчання і виховання молодших школярів [1, с. 117].

Під технологією такі вчені як М. Кларин, Е. Машбіц та Н. Тализіна розуміють науку про майстерність, способи взаємодії людини, знарядь і предметів праці. Водночас С. Сисоєва, Г. Ільїна, Н. Руденко та В. Сластьонін визначають технологію як сукупність і послідовність методів та процесів перетворення початкових матеріалів, що дозволяють одержати продукцію із заданими параметрами (навчально-пізнавальною діяльністю)

Технологія навчання – це послідовність педагогічних процедур, операцій і прийомів, що складають цілісну дидактичну систему, реалізація якої в педагогічній практиці призводить до гарантованого досягнення мети навчання і сприяє всебічному розвитку особистості того, хто навчається. А тому дидактична технологія, на наш погляд, – це послідовна взаємопов'язана

система дій педагога, спрямованих на вирішення дидактичних завдань; планомірне й послідовне втілення на практиці заздалегідь спроектованого педагогічного процесу [2, с. 138].

У цьому зв'язку ми виходили з ключових завдань початкового навчання молодших школярів, які відображені в Державному стандарті початкового навчання й розгорнуто висвітлено у працях таких сучасних науковців, як Н. Бібік, М. Вашуленко, Т. Довга, Н. Коваль, Л. Кочіна та О. Савченко. В цих роботах виділяється виключна роль початкової ланки, по-перше, у загальному й різнобічному розвитку дитини, а, по-друге, – повноцінному оволодінні педагогами всіма компонентами навчальної діяльності.

Процес упровадження дидактичних технологій у початковій школі розуміється нами як усвідомлення майбутнім учителем алгоритму виконання діяльності через взаємопов'язану систему дій, що полягає в аналізі цілей і можливостей, виборі форм, методів та засобів навчання, які забезпечують досягнення високої ефективності у цій діяльності.

Мотиваційний компонент підготовки майбутніх учителів початкової школи до впровадження дидактичних технологій відображає наявність професійних мотивів та інтересів в оволодінні професією учителя, та усвідомлення значущості цих орієнтацій. Він проявляється в упевненості в собі учителя, забезпечує його задоволеність своєю діяльністю та передбачає наявність в нього мотивації для досягнення успіху. Отже, мотиваційний компонент процесу, що досліджується, полягає в усвідомленні майбутнім фахівцем педагогічних цінностей, стимулюванні в нього інтересу до оволодіння різними технологіями навчання та потреби в їх упровадженні [3, с. 242].

Змістовий компонент підготовки майбутнього вчителя до впровадження дидактичних технологій полягає в ознайомленні майбутніх фахівців із сутністю педагогічної технології, зокрема дидактичних технологій.

Цей компонент розкриває сутність знань, які необхідні вчителю про дидактичні технології взагалі та про особливості їх впровадження.

Операційний компонент підготовки майбутніх учителів до впровадження дидактичних технологій репрезентує комплекс умінь і навичок особистості до впровадження нових технологій навчання. Підставою для змістової характеристики цього компонента є теорія діяльності, яку розробили А. Дмитрієв та Н. Менчинська, теорія поетапного формування знань, умінь та навичок авторами, якої є П. Гальперін, Н. Талізіната та Д. Ельконін, та дослідження структури педагогічної діяльності, які провели Н. Кузьміна, В. Сластьонін та О. Щербаков.

Однак, ступінь підготовки до впровадження дидактичних технологій характеризується не тільки обсягом знань, але й рівнем сформованості відповідних умінь. Інтерпретація технологій навчання на творчому рівні неможлива без розвинутого вміння адекватно оцінювати педагогом свої

особистісні і професійно значущі якості, педагогічні цінності, сильні й слабкі сторони своєї особистості. Тому особистісний компонент є важливим структурним компонентом готовності майбутнього педагога до впровадження дидактичних технологій. Самопізнання, на думку Є. Бондаревської та В. Кульневича, це пізнання себе і своєї суті. Виконуючи самопізнавальну функцію, особистісний компонент забезпечує пізнання себе, розвиток рефлексії, формує особистісну позицію.

Усі наведені компоненти підготовки майбутнього вчителя до впровадження дидактичних технологій є взаємопов'язаними і взаємозалежними і тому їх слід розглядати у комплексі. При цьому кожний структурний компонент є необхідним, але недостатнім для системного відображення процесу, що досліджується, а відтак, і створення експериментальної моделі.

Запропонована модель підготовки майбутнього вчителя до впровадження дидактичних технологій охоплювала такі етапи: мотиваційно-когнітивний, операційно-діяльнісний, результативно-коригувальний.

На першому – мотиваційно-когнітивному етапі підготовки майбутнього вчителя до впровадження дидактичних технологій реалізовувалася така педагогічна умова, як усвідомлення студентами на рівні переконань позитивного впливу технологічного підходу в удосконаленні природничо-математичного початкового навчання учнів. На цьому етапі в майбутніх учителів формувалося активне ставлення до впровадження дидактичних технологій у початковій школі.

Другий – операційно-діяльнісний етап підготовки майбутнього вчителя передбачав оптимізацію процесу формування у студентів професійної компетенції, системний вплив на вдосконалення фахових знань, умінь і навичок з природничо-математичних дисциплін та збагачення їхнього досвіду щодо технологічного підходу до навчання молодших школярів.

Третій – результативно-коригувальний етап передбачав реалізацію такої педагогічної умови, як «забезпечення суб'єкт – суб'єктної взаємодії у підсистемах «викладач – студент», «студент – студент», «студент – учень». На цьому етапі студентам пропонувалися практико-орієнтовані завдання, спрямовані на алгоритмізацію процесу впровадження дидактичних технологій навчання та вдосконалення вмінь і навичок проектної діяльності студентів.

Критеріями готовності студентів до означеної сфери професійної діяльності виступили:

1) професійна спрямованість із показниками: усвідомлення значущості педагогічної діяльності; професійна вмотивованість упровадження дидактичних технологій; інтерес до означеного аспекту педагогічної діяльності.

2) інформаційний із показниками: психолого-педагогічні та методичні знання, досвід у галузі технології навчання і педагогічного проектування; обізнаність у концептуальних, методологічних і процесуальних основах

пропонованої технології; спрямованість щодо науково-методичного аналізу порівняльної ефективності технологій навчання.

3) технологічний із показниками: вміння аналізувати педагогічну ситуацію, виділяти суперечності, формулювати проблему і прогнозувати шляхи її вирішення; уміння визначати цілі, завдання і зміст майбутньої діяльності; вміння здійснювати вибір оптимального поєднання форм, методів, прийомів і засобів відповідно до мети, умов педагогічної діяльності.

4) оцінний критерій із показниками: схильність до аналітичної діяльності; спроможність інтерпретувати авторську позицію; здатність до саморозвитку.

В процесі дослідження було виокремлено три рівні готовності майбутнього вчителя до впровадження дидактичних технологій: високий, середній та низький [4, с. 62].

Високий рівень. У студентів цього рівня наявна позитивна мотивація до навчання; вони орієнтовані на педагогічну діяльність; мають яскраво виражений інтерес до педагогічних інновацій та технологій навчання; їм властивий високий рівень сформованості професійного самовизначення; студенти вільно оперують знаннями про дидактичні технології, які підкріплюють власним творчим переосмисленням; вони уміють визначити концептуальні, методологічні та процесуальні основи пропонованої технології, спроможні провести її науково-методичний аналіз; їм властива здатність до самостійного формулювання педагогічних завдань на основі аналізу ситуації й проєктування власного оригінального варіанту розв'язання; проєктувальні дії мають смислове забарвлення; вони здатні адекватно оцінити свої особистісні і професійно значущі якості; володіють уміннями діагностики особистісного розвитку й здатністю співвідносити результати.

Середній рівень. Студенти означеного рівня орієнтовані на педагогічну діяльність та зацікавлені в її результатах; за наявності більш стійкого позитивного ставлення до технологій навчання домінуючими в них є фрагментарні знання щодо сутності дидактичної технології, дії упровадження, якої не підкріплені творчим переосмисленням; студенти здатні визначити концептуальні, методологічні й процесуальні основи пропонованої технології, але мають труднощі в їх аналізі; їх дії не зовсім чіткі та упевнені; вони усвідомлюють особистісні професійно значущі якості, але не можуть адекватно співвіднести їх із запропонованою технологією навчання; володіють прийомами діагностики розвитку учнів, завжди здійснюють самоаналіз власної діяльності, хоча їх самооцінка подекуди є не адекватною.

Низький рівень. Для студентів, які умовно віднесені до означеного рівня характерним є індиферентне ставлення до педагогічної діяльності та пізнавальний інтерес до дидактичних технологій; у них обмежені теоретичні знання щодо сутності дидактичної технології; вони не володіють понятійним апаратом технологічного підходу, мають труднощі щодо визначення

концептуальних, методологічних і процесуальних основ пропонованої технології; ці студенти не здатні здійснювати науково- методичний аналіз технології; не володіють уміннями виявляти й формулювати проблеми способами пошуку рішень; здебільшого вирішують педагогічні задачі усталеними шаблонами; у них відсутня гнучкість і варіативність мислення, вони не здатні визначити педагогічну цінність пропонованої технології; не володіють рефлексивними вміннями, їх самооцінка не завжди є адекватною; у них відсутня потреба в саморозвитку [5, с. 153].

Отже, за результатами проведеного дослідження можна зробити висновок, що дидактична технологія – це послідовна система дій педагога, спрямованих на вирішення дидактичних завдань, або планомірне та послідовне втілення на практиці заздалегідь спроектованого педагогічного процесу. Впровадження дидактичних технологій – це реалізація майбутнім учителем алгоритму виконання діяльності через взаємопов'язану систему дій, що полягає в аналізі цілей, можливостей і виборі форм, методів та засобів навчання, які забезпечують досягнення високої ефективності діяльності.

Проведене дослідження не вичерпує усіх проблем щодо підготовки вчителя початкових класів до впровадження дидактичних технологій. Спрямування подальшого наукового пошуку доцільне в таких напрямках: розробка навчально-методичного забезпечення процесу підготовки вчителів до впровадження дидактичних технологій на етапі післядипломного вдосконалення фахівців і вивчення педагогічно обґрунтованих стратегій викладання нормативних навчальних дисциплін у вищій школі з метою підготовки майбутнього вчителя початкових класів до впровадження дидактичних технологій в межах усіх освітніх галузей.

1. Фридман Л. М. Психологический справочник учителя / Л. М. Фридман, И. Ю. Кулагина. – М. : Просвещение, 1991. – 288 с. 2. Лернер И. Я. Дидактические основы методов обучения / И. Я. Лернер. – М. : Педагогика, 1981. – 186 с. 3. Малафійк І. В. Дидактика. Навчальний посібник / – К. : Кондор, 2009. – 406 с. 4. Бондар В. І. Дидактика: ефективні технології навчання студентів / В. І. Бондар. – К. : Вересень, 1996. – 129 с. 5. Гончаренко С. У. Український педагогічний словник / С. У. Гончаренко. – К. : Либідь, 1997. – 376 с.

Рецензент: д.пед.н., професор І. В. Поташнюк.

Пагута Т. І. к.пед.н., доцент, Шкуринська Л. В., ст. магістратури педагогічного факультету (Міжнародний економіко-гуманітарний університет імені академіка Степана Дем'янчука, м. Рівне)

ОРГАНІЗАЦІЙНО-ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ВДОСКОНАЛЕННЯ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ПЕДАГОГІВ ДО ІННОВАЦІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ

***Анотація.** В статті досліджено організаційно-педагогічні умови використання інноваційних технологій в контексті підготовки майбутніх педагогів. Запропоновано класифікацію, педагогічні умови та принципи інноватики в освіті. Обґрунтовано перспективи впровадження інновацій у педагогічному навчанні. Охарактеризовано критерії та показники готовності майбутніх учителів до інноваційної діяльності. Розкрито рівні готовності педагога до інноваційної діяльності.*

***Ключові слова:** інноваційні технології, педагогічна підготовка, майбутні педагоги, освітньо-виховне середовище.*

***Аннотация.** В статье исследованы организационно-педагогические условия использования инновационных технологий в контексте подготовки будущих педагогов. Предложены классификация, педагогические условия и принципы инноватики в образовании. Обоснованы перспективы внедрения инноваций в педагогическом обучении. Охарактеризованы критерии и показатели готовности будущих учителей к инновационной деятельности. Раскрыты уровни готовности педагога к инновационной деятельности.*

***Ключевые слова:** инновационные технологии, педагогическая подготовка, будущие педагоги, образовательно-воспитательная среда.*

***Annotation.** The article highlights the organizational and pedagogical conditions of innovative technologies use in the context of future teachers' training. The classification, pedagogical conditions and principles of innovations in education are proposed. The prospects of innovations introduction in teacher education are grounded. The criteria and indicators of future teachers' readiness to innovations are characterised. The levels of readiness of the teacher to innovation are revealed.*

***Keywords:** innovative technologies, teacher education, future teachers, education environment.*

Входження України в європейський освітній простір засвідчує важливість інноваційних процесів у підготовці та перепідготовці вчителів

для шкіл різних типів, де особливе значення відіграє особистість вчителя і його роль у процесі навчання і виховання.

Сучасний вчитель початкових класів є водночас викладачем, вихователем, організатором діяльності дітей, активним учасником спілкування з учнями, їх батьками і колегами, дослідником педагогічного процесу, консультантом, громадським діячем. Інноваційність є однією з домінуючих тенденцій розвитку людства. Однак, через відсутність інноваційної творчої підготовки майбутнього вчителя, у процесі якої у систематизованому вигляді формується інноваційний підхід до освітнього процесу, знижується загальний результат їхньої підготовки у вищих навчальних закладах.

Проблема формування готовності майбутніх викладачів до різних видів педагогічної діяльності, а також її критерії та показники досліджувалися Є. Белозерцевим, С. Воробйовою, І. Гавриш, І. Дичківською, Н. Дуки, К. Дурай-Новаковою, М. Дьяченко, Л. Кандибович, Л. Кондрашовою, М. Левитовим, А. Морозом, М. Нечаєвим, Л. Никитенковою, Г. Носович, Л. Подимовою, І. Піскарьовою, Л. Садиковою, В. Сластьоніна, та ін. Проте у їх дослідженнях існують певні розбіжності у визначенні стану готовності до інноваційної педагогічної діяльності, її компонентів, критеріїв та показників.

Мета нашої статті полягає у теоретичному аналізі моделі підготовки майбутнього педагога до інноваційної діяльності, обґрунтування основних підходів до її створення, вивчення етапів, принципів та характеристика компонентів даної моделі. Зміст процесу підготовки майбутнього педагога до інноваційної діяльності передбачає створення органічного, внутрішньо пов'язаного цілого, для якого необхідно: вивчити етапи процесу, визначити, які з його частин мають внутрішню цілісність, а які – відносну самостійність; проаналізувати результати досягнення проміжних цілей, які впливають на мету всього процесу; забезпечити зворотній зв'язок у визначенні ефективності підготовки вчителя до інноваційної діяльності.

Завдання дослідження – визначити критерії готовності педагога до інноваційної навчальної діяльності, проаналізувати її особливості та розробити рекомендації до підвищення ефективності навчального процесу.

Поняття «інноваційна діяльність», на думку дослідників В. Лазарева та Б. Мартиросяна, служить для усунення невідповідності між бажаним і наявним, що вимагає певних нововведень (інноваційних змін). Діяльність, в ході здійснення якої виробляються цілеспрямовані зміни в педагогічній та управлінській системах освітнього закладу, що призводять до підвищення його ефективності, називають інноваційною [1; 2].

У сучасних умовах інноваційна діяльність педагога повинна відповідати основним принципам: інтеграції, диференціації, індивідуалізації та демократизації освіти. Дотримання їх вимагає створення передумов для розвитку активності, ініціативи, творчості учнів і вчителів, зацікавленості їх взаємодії, широкої участі громадськості в управлінні освітою [3].

Підготовлений до інноваційної професійної діяльності педагог повинен володіти такими професійними й особистісними якостями як: усвідомлення смислу і цілей освітньої діяльності у контексті актуальних педагогічних проблем сучасної школи; здатність вибудовувати цілісну освітню програму, яка враховувала б індивідуальний підхід до дітей, освітні стандарти, нові педагогічні орієнтири; осмислена, зріла педагогічна позиція; уміння повному формулювати освітні цілі предмета, певної методики, досягати й оптимально переосмислювати їх під час навчання; співвіднесення сучасної йому реальності з вимогами особистісно-орієнтованої освіти, коригування освітнього процесу за критеріями інноваційної діяльності; уміння продуктивно, нестандартно організувати навчання й виховання, тобто забезпечити творення дітьми своїх результатів і, використовуючи інноваційні технології, стимулювати їх розвиток; здатність бачити індивідуальні здібності дітей і навчати відповідно до їх особливостей; володіння технологіями, формами і методами інноваційного навчання, які передбачають формування вміння на основі особистого досвіду та мотивів вихованців бути співтворцем мети їх діяльності, зацікавленим і компетентним консультантом і помічником у співвіднесенні мети з результатом, використанні доступних для дітей форм рефлексії та самооцінки; здатність бачити, адекватно оцінювати, стимулювати відкриття та форми культурного самовираження вихованців; здатність до особистісного творчого розвитку, рефлексивної діяльності, усвідомлення значущості, актуальності власних інноваційних пошуків і відкриттів.

Готовність педагога до інноваційної діяльності визначають за такими показниками:

- 1) усвідомлення потреби запровадження педагогічних інновацій у власній педагогічній практиці;
- 2) інформованість про новітні педагогічні технології, знання новаторських методик роботи;
- 3) зорієнтованість на створення власних творчих завдань, методик, налаштованість на експериментальну діяльність;
- 4) готовність до подолання труднощів, пов'язаних зі змістом та організацією інноваційної діяльності;
- 5) володіння практичними навичками освоєння педагогічних інновацій та розроблення нових.

Ці показники виявляють себе не ізольовано, а в різноманітних поєднаннях і взаємозв'язках. Зокрема, потреба у нововведеннях активізує інтерес до найсвіжіших знань у конкретній галузі, а успішність власної педагогічної інноваційної діяльності допомагає долати труднощі, шукати нові способи діяльності, відстоювати новаторські підходи у взаємодії з тими, хто їх не сприймає.

Значні результати в дослідженні і формуванні навчальної діяльності одержала В. Я. Ляудіс. Вона вважає, що навчальна діяльність необхідно

аналізувати не саму по собі, а як складову навчальної ситуації, системотворчою змінною якої є соціальні взаємодії студентів з викладачами і між собою. Спільна навчальна діяльність у своєму становленні проходить кілька етапів, які у процесі засвоєння матеріалу приводять до формування єдиного смислового поля у всіх учасників навчання, що і забезпечує подальшу саморегуляцію їхньої індивідуальної діяльності.

Готовність до інноваційної педагогічної діяльності формується не сама по собі, не у віртуальних розмірковуваннях, а під час педагогічної практики, акумулюючи все накопичене на попередньому етапі, сягаючи завдяки цьому значно вищого рівня. Це означає, що кожен попередній рівень такої готовності є передумовою формування нових.

В. Сластьонін та Л. Подимова зазначають, що в теорії та практиці педагогічної освіти формують загальні вимоги до виділення та обґрунтування критеріїв. Вони зводяться до того, що «за допомогою критеріїв повинні встановлюватись зв'язки між всіма компонентами системи, що досліджується» [4, с. 100]. Зокрема нами виділено такі критерії:

- мотиваційний – основа, на якій будуються основні професійні якості педагога;

- когнітивно-операційний – комплекс проєктувальних умінь та навичок із застосування інноваційних педагогічних технологій;

- креативний – нестандартне розв'язання педагогічних завдань, імпровізація, експромт;

- рефлексивний – сформованість рефлексивної позиції (характер оцінки педагогом себе як суб'єкта інноваційної діяльності).

У відповідності до визначених критеріїв нами виокремлено показники готовності майбутнього вчителя до інноваційної діяльності (табл. 1).

Враховуючи співвідношення та ступінь прояву критеріїв та показників сформованості готовності ми визначили рівні готовності майбутніх учителів до інноваційної педагогічної діяльності. Під рівнем ми розуміємо міру кількісних і якісних проявів усіх ознак готовності. Наш підхід до визначення рівнів готовності базується на дослідженнях В. Кан-Калика, М. Никандрова, С. Сисоевої, В. Загвязинського, В. Бухвалова, О. Козлової, І. Дичківської, К. Макагон, та визначається динамікою засвоєння педагогічних інновацій і процесу проєктування як засобу підготовки до інноваційної діяльності. Також ми взяли до уваги висновки І. Піскарьової щодо рівнів готовності до інноваційної діяльності:

- 1) готовність формується в процесі діяльності, накопичуючи все засвоєне на попередньому етапі, тобто, за законами філософії заперечення, переходить на більш високий рівень;

- 2) попередній рівень є основою для формування наступного;

- 3) при своєчасному виявленні рівня сформованості готовності є можливість спланувати програму корекції недоліків професійної підготовки [5].

Таблиця 1

Критерії та показники готовності майбутніх учителів до інноваційної діяльності

Критерії	Показники
Мотиваційний	<ul style="list-style-type: none"> – пізнавальний інтерес до інновацій через процес проектування; – потреба в застосуванні та реалізації проектів як способу інноваційної діяльності; – сформованість цілей власної інноваційної діяльності; – сприятливість до нововведень; – прагнення до активної участі у створенні, поширенні педагогічних інновацій.
Когнітивно-операційний	<ul style="list-style-type: none"> – знання про суть та специфіку інновацій, їх види та ознаки; – знання про суть педагогічного проектування та логіки побудови його етапів; – уміння формулювати проблему проектування та відповідно до неї мету проекту; – інтеграція та трансформація власного та чужого педагогічного досвіду; – уміння конструювання проекту відповідно до логіки побудови його етапів; – прогнозування результатів проектування, його позитивних та можливих негативних сторін.
Креативний	<ul style="list-style-type: none"> – уміння знаходити нестандартні рішення педагогічних задач; – уміння розвивати творчу уяву та альтернативність мислення (комбінувати, знаходити аналогії, асоціації); – творчий (нестандартних) підхід до реалізації педагогічного процесу; – здатність до висловлювання значної кількості різноманітних ідей; – знатність створювати нововведення у педагогічному процесі.
Рефлексивний	<ul style="list-style-type: none"> – уміння аналізу власної діяльності; – аналіз та оцінка діяльності інших; – оцінка власної діяльності та планування подальших дій згідно одержаних результатів; – уміння адекватного оцінювання проекту відповідно до постановленої мети.

Н. Дука виділила структуру групи проектувальних умінь: на основі співвідношення і міри вияву цих показників виокремлюють інтуїтивний, репродуктивний, пошуковий, творчий (продуктивний) рівні сформованості готовності до педагогічних інновацій [6].

Інтуїтивний рівень – педагоги, яких за особливостями їх мислення і практичної діяльності зараховують до цього рівня сформованості готовності, ставляться до інноваційної проблематики як до альтернативи традиційній практиці. Основою такого ставлення є емоційна, інтуїтивна налаштованість на сприйняття нового тому, що воно нове, а не глибокі теоретичні знання особливостей інноваційної ідеї чи аналіз педагогічної практики, яка на цій ідеї базується. Педагогічна рефлексія у них не сформована.

Репродуктивний рівень – ця категорія педагогів добре обізнана з теоретичними засадами, змістом, конкретними методиками педагогів-новаторів, нерідко застосовує елементи цих систем у власній педагогічній діяльності. Проте використання інновацій у їхній педагогічній практиці є невпорядкованим, ситуативним. Окремі педагоги вважають, що новітні технології можуть бути застосовані лише їх авторами. Педагогічна рефлексія у них виражена недостатньо.

Пошуковий рівень – педагоги, яких зараховують до цієї групи, намагаються працювати по-новому, втілюючи у власній діяльності відомі технології та методики навчально-виховної роботи. Вони хочуть йдуть на експеримент, не приховують ні своїх успіхів, ні помилок, відкриті для публічного обговорення, осмислення педагогічних інновацій.

Творчий рівень – педагоги, які творчо ставляться до інноваційної діяльності, мають широкі й змістовні знання про нові наукові та новаторські підходи до навчання й виховання, володіють новітніми технологіями і створюють власні. Реалізація творчого потенціалу в інноваційному процесі для багатьох із них є найважливішим орієнтиром діяльності.

Узагальнюючи результати проведеного дослідження можна зробити висновок, що в контексті інноваційних ідей змінюються вимоги до особистості педагога, його фахової підготовки та професійної діяльності, які повинна включати система педагогічної освіти. Відповідно до цього, сучасний етап удосконалення підготовки майбутніх педагогів до застосування інноваційних технологій полягає в тому, щоб знайти оптимальні шляхи та визначити механізми формування у студентів педагогічної спрямованості, творчого і самостійного мислення.

Готовність до інноваційної навчальної діяльності формується не сама по собі, а під час педагогічної практики. Своєчасне визначення рівня сформованої готовності конкретного педагога до інноваційної навчальної діяльності дає можливість спланувати роботу з розвитку його інноваційного потенціалу.

Для визначення рівнів готовності майбутніх учителів до інноваційної навчальної діяльності, на наш погляд, доцільно використовувати такі критерії:

- потреба впровадження педагогічних інновацій у власній навчальній практиці;
- інформованість про новітні педагогічні технології, знання новітніх методик роботи;
- орієнтованість на створення власних завдань, методик, спрямованість на експериментальну діяльність;
- готовність до подолання труднощів, пов'язаних зі змістом і організацією інноваційної навчальної діяльності;
- володіння практичними навичками освоєння педагогічних інновацій і розробки нових.

Ці критерії виявляються не ізольовано, а в різних поєднаннях і взаємозв'язках. Окрім цього, потреба в нововведеннях активізує інтерес до найсвіжіших знань у конкретній галузі, а успішність власної інноваційної навчальної діяльності допомагає відстоювати новаторські походи у взаємодії з тими, хто їх не приймає

Подальшого дослідження потребують питання інноваційних технологій в процесі особистісно орієнтованого виховання майбутніх педагогів.

1. Метод оцінки інноваційної діяльності школи та його практичне застосування [Текст] : посібник для працівників органів упр. освітою / В. С. Лазарев, Б. П. Мартиросян; Рос. акад. освіти, Ін-т заг. сер. освіти. – М.: Рос. акад. освіти, 2003. – 69 с. **2.** Вступ в педагогічну інноватику [Текст] / В. С. Лазарев, Б. П. Мартиросян; Рос. акад. освіти. – М. : РАО, 2004. – 119 с. – Бібліогр. : с. 110–117. **3.** Аутова П. Р. Технологія і сучасна освіта / П. Р. Аутова // Педагогіка. – 1996. – № 2. – С. 37–41. **4.** Сластенин В. А. Педагогіка: инновационная деятельность / В. А. Сластенин, Л. С. Подымова. – М. : ИЧП «Издательство Магистр», 1997. – 308 с. **5.** Пискарева И. Е. Формирование готовности студентов педагогического вуза к инновационной деятельности : дис. ... канд.пед.наук : спец. 13.00.08 / И. Е. Пискарева. – Кострома, 1999. – 150 с. **6.** Дука Н. А. Педагогічне проектування як умова підготовки майбутнього вчителя до інноваційної діяльності: дис. ... Канд.пед. наук: спец. 13.00.01 «Загальна педагогіка, історія педагогіки і освіти» / Н. А. Дука. – Омськ, 1999. – 250 с.

Рецензент: д.пед.н., професор І. В. Поташнюк.

Петрук А. П., к.пед.н., доцент, Петрук О. М., к.пед.н., доцент
(Міжнародний економіко-гуманітарний університет імені академіка
Степана Дем'янчука, м. Рівне)

ВАСИЛЬ СУХОМЛИНСЬКИЙ ПРО ВАЖЛИВІСТЬ ОСВОЄННЯ ВЧИТЕЛЯМИ «НАУКИ ЛЮДЯНОСТІ»

***Анотація.** В статті досліджено погляди Василя Сухомлинського на роль особистісних рис вчителя у гуманізації його взаємовідносин із учнями. Проаналізовано поради вченого щодо підвищення ефективності організації навчально-виховного процесу в школі. Розкрито поняття «наука людяності», яку повинні освоїти педагоги. Стверджено думку про те, що саме хороший вчитель, який досконало володіє знаннями і вміннями в педагогічній діяльності, може стати майстром своєї справи.*

***Ключові слова:** Василь Сухомлинський, «наука людяності», вчитель, особистісні риси, конфлікт, доброзичливість, любов.*

***Аннотация.** В статье исследованы взгляды Василия Сухомлинского на роль личностных черт учителя в гуманизации его взаимоотношений с учениками. Проанализированы советы ученого по повышению эффективности организации учебно-воспитательного процесса в школе. Раскрыто понятие «наука человечности», которую должны освоить педагоги. Утверждена мысль о том, что именно хороший учитель, который в совершенстве владеет знаниями и умениями в педагогической деятельности, может стать мастером своего дела.*

***Ключевые слова:** Василий Сухомлинский, «наука человечности», учитель, личностные черты, конфликт, доброжелательность, любовь.*

***Annotation.** Vasyl Sukhomlynskyi's ideas on the role of the teacher's personal qualities in humanization of his/her relations with pupils are determined in the article. The scientist's advice considering increasing of effectiveness of educational process organization at school is analyzed. The concept «Science of Humaneness» which must be mastered by educators is exposed. The authors affirm that a good teacher, who is able to use skills and abilities in pedagogical activity can become a high-qualified specialist.*

***Key words:** Vasyl Sukhomlynski, «Science of Humaneness», a teacher, personal qualities, conflict, kindness, love.*

Проблема взаємовідносин учителів і учнів у школі завжди була і залишається надзвичайно актуальною. Практика доводить, що їхня

побудова на гуманістичних засадах, коли учитель з повагою ставиться до потреб і запитів школярів, враховує притаманні їм вікові особливості, вміє прислухатися до особистості дитини і спрямовувати її дії в конструктивному руслі, дає найкращі результати у навчально-виховному процесі. Саме це є основою «науки людяності», на важливість оволодіння якою вчителем, неодноразово наголошував видатний педагог Василь Олександрович Сухомлинський. Його ідеї громадянськості і людяності в педагогіці виявилися співзвучними нашій сучасності.

Аналіз останніх досліджень і публікацій показує, що життєвий шлях та педагогічна діяльність В. Сухомлинського всебічно відображена в працях Д. Водзинського, К. Григор'єва і Б. Хандроса, Б. Рябініна, Б. Тартаковського, І. Цюпи. Різні аспекти педагогічної діяльності В. Сухомлинського розглядалися в статтях і книгах М. Антонця, І. Зязюна, Г. Калмикова, М. Красовицького, В. Кузя, М. Сметанського, О. Сухомлинської, М. Ярмаченка. Багатогранна педагогічна спадщина В. Сухомлинського стала предметом дисертаційних досліджень С. Белецької, Г. Бондаренка, А. Бика, О. Дуди, В. Кіндрата, Луцюка, І. Наливайко, Т. Остаповської, О. Петренко, Л. Петрук, Суржикової та Л. Ткачук.

Мета нашої роботи полягає в тому щоб дослідити погляди Василя Сухомлинського на основні складові «науки людяності», оволодіння якою є запорукою успіху вчителя у педагогічній діяльності.

Завдання дослідження – проаналізувати поради видатного педагога та обґрунтувати важливість їх використання в практиці роботи кожного вчителя сучасної школи.

Професія вчителя дуже важлива, складна і відповідальна. Педагог має справу з конкретними людьми: дітьми свого класу, школи, іншого закладу, проте його завдання не лише особистісно, а й суспільно зумовлене – підготовка підростаючого покоління до активної участі в житті суспільства. Праця вчителя благородна – це постійне утвердження в молодій людині бажання стати кращою, досконалішою, почуття поваги до себе й інших. Тому сучасній школі необхідні такі вчителі, які, як стверджує Василь Сухомлинський, змогли б освоїти «науку людяності, хто опанував нею, той готовий до благородних духовно-психологічних і морально-естетичних відносин, готовий до створення нової людини» [1, с. 556].

У поняття «науки людяності» видатний педагог вкладав досить багато різних складових, які розкрив у своїй монографії «Сто порад учителям». Саме він обґрунтував концепцію формування гуманістичної спрямованості особистості вчителя і сформулював умови його ефективної роботи. Його поради: «Що таке покликання до праці вчителя? Як воно формується?», «Будьте доброзичливі», «Пам'ятайте, що нема і не може бути абстрактного учня?», «Що у вихованні залежить від Вас, педагога, і що від інших вихователів?» і ін. є настільною книгою кожного вчителя.

Щоб досягти успіхів у педагогічній діяльності кожному педагогу необхідно насамперед усвідомити, що «учительська професія – це людинознавство, постійне проникнення в духовний світ людини, яке ніколи не припиняється» [1, с. 421]. Тому серед основних рис, якими повинен володіти вчитель, Василь Сухомлинський виділив розуміння світу дитинства. Обґрунтовуючи практичну необхідність гуманних взаємин між вихователем та дитиною, між самими дітьми і взагалі всіма учасниками виховного процесу, педагог переконливо показав, що найцінніше у дитини – її індивідуальність, неповторність внутрішнього світу, своєрідність здібностей та потенційних можливостей. Він говорить, що «наша праця проходить в світі дитинства – ось про що не можна забувати ні на хвилину. А це особливий світ, який ні з чим не порівняєш. Треба знати його, але цього мало. Треба вжитися в світ дитинства; якщо хочете, в кожному вчителеві повинна сяяти і ніколи не згасати маленька іскорка дитини» [1, с. 429]. І лише тоді можна стверджувати про успіхи. Адже «педагогіка В. О. Сухомлинського, на думку Михайла Антонця, – це педагогіка серця, дитиноцентризму і толерантності, в основі якої – наблизити процес освіти, навчання і виховання до природи конкретної людини» [2, с.21].

Сухомлинський глибоко вірив, що кожна людина може досягти високої майстерності в тій чи іншій галузі праці і прагнув пробудити у своїх вихованців творчий початок. «Немає дітей обдарованих і необдарованих, талановитих і звичайних. Розпізнати, виявити, розкрити, виплекати в кожному учні його неповторно індивідуальний талант – значить підняти особистість на високий рівень розквіту людської гідності» [3, с. 92]. Вчений вважав, що перед кожною дитиною, навіть самою посередньою і важкою, вчитель повинен відкрити сфери, де вона зможе досягти своєї вершини, сформувати свою людську гідність, свою душу. Тому він й створив «Азбуку моралі».

Освоєнню «науки людяності» сприяє і наступна риса, якою повинен володіти сучасний вчитель. Мова йде про безмежну віру вчителя в людину, в добре начало в ній. Видатний педагог наголошував, «що наріжний камінь педагогічного покликання – це глибока віра в можливість успішного виховання кожної дитини. Я не вірю в те, що є невинуваті діти, підлітки, юнаки, дівчата. Адже перед нами істота, якій тільки відкривається світ, і від нас залежить зробити так, щоб ніщо не пригнітило, не знівечило, не вбило в маленькій людині гарного, доброго, людського. Тому кожен, хто вирішує присвятити своє життя вихованню людини, повинен бути терплячим до дитячих слабостей, які, якщо уважно до них придивитися і вдуматися в них, якщо пізнати їх не тільки розумом, а й серцем, – виявляться дуже незначними, такими, що не варті ні гніву, ні обурення, ні покарання» [1, с. 423].

Принцип педагогічного оптимізму (лат. Optimus – найкращий) – принцип, який ґрунтується на радості, завдяки чому розкривається творчий та інтелектуальний потенціал дитини. Він ґрунтується на радості, що зароджується у творчій праці, у ній розкриваються природні обдарування дитини, загартовуються її воля, характер, формується морально-естетичний ідеал, заперечується споглядальний оптимізм. Із метою розвитку в учня радості творення педагог сам має оволодіти педагогічною майстерністю, тактом, моральною культурою.

Оптимізм усуває недоброзичливість, злість та підозрілість у взаєминах між педагогом і вихованцем, створює живу, радісну атмосферу спілкування і взаєморозуміння, викликає відчуття щастя. В. Сухомлинський радив учителям вивчати, пізнавати світ дитинства, намагаючись зрозуміти і відчувати в ньому життєрадісність, закликав творити дитинство саме засобами радості, в чому вбачав збереження здоров'я, сили духу, стану серця. «Оптимізм, віра дитини в свої сили – це та міцна нитка, яка пов'язує школу і сім'ю; це магніт, що приваблює матір і батька до школи. Зруйновано оптимістичне світосприймання дитини – це означає, що між школою і сім'єю споруджена кам'яна стіна» [1, с. 549].

Учитель має підходити до кожної дитини з оптимістичною налаштованістю, навіть якщо ризикує помилитися. Водночас він не повинен ідеалізувати її позитивні риси, ігноруючи недоліки. Завдання вчителя – дати кожній дитині можливість розкрити все краще, закладене природою, сім'єю та школою. Для цього вчитель повинен цікавитись кожним учнем як особою, важливо бачити в дітях типове й особливе та використовувати систематично індивідуальне навчання. Учитель має пам'ятати, що до кожної дитини в класі треба виявляти чуйність, щирість, не виділяти надмірною увагою обдарованих і не принижувати моралізаторством слабших. Правильно організована робота допоможе кожному учневі відчувати себе здібним, потрібним, цікавим для вчителя і своїх товаришів. Саме це – надійний стимул подальшої навчальної роботи учнів із захопленням, з відчуттям власної гідності.

Це важливо знати нинішнім педагогам, які присвятили себе вихованню підростаючого покоління. Шкода, що не всі вчителі розуміють важливість цієї поради, а тому і виникають конфлікти у відносинах з учнями, які Сухомлинський називав одним з крайніх проявів педагогічної неграмотності. «Конфлікт між вчителем і дитиною – це явище має місце там, де вихователі не вистачає великодушної батьківської, материнської мудрості, великої педагогічної влади, розуміння того, що він має справу з дитячими вчинками, з дитячим світом думок і поглядів; дитину взагалі не можна порівнювати з дорослими, немає такої єдиної мірки, якою можна було б виміряти дорослого і дитину» [1, с. 641].

Конфлікти є досить шкідливими не лише для учнів, але і для здоров'я самих вчителів. Недаремно Василь Сухомлинський стверджував, що «оптимізм, віра в людину – невичерпне джерело творчої енергії, нервових сил, здоров'я вихователя і вихованця» [1, с. 431].

Ще одна риса вчителя, яка є важливою в оволодінні «наукою людяності» на думку Василя Олександровича, – це гармонія серця і розуму, «без якої, здається, неможливе педагогічне покликання... Навряд чи є інші професії, крім професій педагога і лікаря, які вимагали б стільки сердечності» [1, с. 423]. У «Школі радості» вихованці осягали ази людяності. Вони вчилися бачити горе, сум, печаль, тривогу, відчай, радість людей, які оточують у повсякденному житті, робили благородні вчинки – допомагали цим людям із внутрішніх спонукань, переживаючи при цьому глибоке почуття задоволення. Так дитина вчилася співпереживати, розуміти іншу людину і оцінювати саму себе. Адже «чуйність, сердечна турбота про людину – це плоть і кров педагогічного покликання. Учителеві не можна бути холодною, байдужою людиною» [1, с. 424].

Людина, стверджував великий педагог, народжується на світ, щоб лишити по собі вічний слід, сповнений добра. Тому у серці педагога мають знайти місце такі прекрасні якості, як доброзичливість, милосердя й любов. Вчитель повинен уміти прощати, не тримати зла на учнів за їхні помилки, розуміти їхні переживання і страхи, підтримувати у всьому. Для цього слід постійно спостерігати та вивчати своїх вихованців, вміти виявляти справжні мотиви їхніх вчинків. Тому «доброзичливість треба виховувати, і виховується ця властивість душі, на думку Василя Олександровича, тільки тоді, коли вона – взаємна, тобто, коли педагог бажає добра учневі, а учень – педагогові. Це найтонша гармонія шкільного життя. Взаємність доброзичливості виховується в атмосфері великої емоційної культури [1, с. 433].

Вчитель, як ніхто інший повинен керувати своїми почуттями, темпераментом, бути прикладом для дітей – адже різним проявом своїх емоцій, ставленням до людей він передає дітям справжню науку високоморальної поведінки. Гнів, як і радість, повинні бути педагогічно спрямовані, не переходити меж, за якими вони стають шкідливими у вихованні. У стосунках з учнями завжди потрібне почуття міри, неприпустимість крайнощів, що виходять за межі пристойності й педагогічної доцільності. Вчитель завжди має бути твердим, непохитним, послідовним у своїх вимогах і водночас гнучким, здатним переглядати окремі свої рішення і вимоги, якщо це зумовлено конкретними обставинами та інтересами справи. Він є старшим другом, товаришем учнів, але насамперед їхнім наставником, керівником. Тому дружні взаємини вчителя й учня не повинні переходити у фамільярність та панібратство.

Нетактовність, образливе ставлення до учнів, навпаки, завдає глибокі душевні травми, шкодить всій справі навчання і виховання. «Будьте доброзичливі!» – радив В. Сухомлинський вчителям, відносячи цю раду до азбуки педагогічної культури. Саме тому він пред'являв дуже високі вимоги до особистості педагога як керівника і організатора навчально-виховного процесу. Він стверджує, що «місія школи... – боротися за людину, переборювати негативні впливи і робити простір позитивним. А для цього необхідно, щоб особистість вчителя найбільш яскраво, дієво і благодібно впливала на особистість учня» [1, с. 420].

Здійснити такий вплив на учнів може лише вчитель, який має такі якості та вміння: любов до дітей, почуття людської гідності, чесність, совісність, справедливість, об'єктивність, витримка, стриманість, терпеливість, організаторські здібності, вміння працювати з дитячим колективом, принциповість і вимогливість, всебічний розвиток, оптимізм, любов до життя, чуйність, гуманне ставлення до людей, тактовність, творчий склад мислення.

Працюючи з учнями вчителі завжди повинні пам'ятати про те, що «особистість учителя розкривається перед учнем в єдності слова й поведінки. Учитель в слові виявляє себе, свою культуру, свою моральність, своє ставлення до вихованців» [4, с. 322].

Дотримання етичних принципів, в свою чергу, забезпечить успіх педагогічної діяльності вчителя. Етична культура педагога сприяє встановленню психологічної сумісності вчителя з учнями. І основною умовою тут є педагогічний такт. Високі особистісні якості вихователя, його знання і життєвий досвід повинні стати для дітей незаперечним авторитетом. Під авторитетом Василь Олександрович розумів не піднесення, відгородження від дітей ерудицією, вимогами беззаперечного послуху, формальне і авторитарне управління дитиною, а доводив, що без постійного духовного спілкування вчителя і дитини, без взаємного проникнення в світ думок, почуттів, переживань один одного немислима емоційна культура як плоть і кров культури педагогічної.

Учень не може бути щасливим, якщо в школі йому нудно і погано, якщо він не відчуває себе досить здатним, щоб опанувати шкільну науку. Зробити дитину щасливою – значить, перш за все, допомогти їй вчитися. Навчання не дає бажаних результатів, якщо вчитель ставить перед учнем на перше місце мету: «Вивчити, запам'ятати!». Шкода зубріння величезна – вона мимоволі знищує основні ідеї навчального предмета. Учитель повинен точно розмежувати, що треба запам'ятати на все життя, а що треба тільки зрозуміти і засвоїти без зубріння – у вправах.

Серйозної уваги заслуговують рекомендації В. А. Сухомлинського про способи спілкування на заняттях. Він безкомпромісно виступав проти зайвого порушення психіки учнів підвищеним тоном, напруженою та перевантаженою мовою вчителя інформацією, проти непотрібних повторень і питань

У своїй фундаментальній праці «Павлиська середня школа» видатний педагог писав: «Що означає хороший учитель? Це насамперед людина, яка любить дітей, знаходить радість у спілкуванні з ними, вірить у те, що кожна дитина може стати доброю людиною, вміє дружити з дітьми, бере близько до серця дитячі радощі і прикроші, знає душу дитини, ніколи не забуває, що й сам він був дитиною. Хороший вчитель – це, по-друге, людина, що добре знає науку, на основі якої побудований предмет, котрий він викладає, закохана в цю науку, знає її горизонт, найновіші відкриття, дослідження, досягнення... Хороший учитель – це, по-третє, людина, яка знає психологію і педагогіку, розуміє і відчуває, що без знання науки про виховання працювати з дітьми неможливо. Хороший учитель – це, по-четверте, людина, яка досконало володіє вміннями в тій чи іншій трудовій діяльності, майстер своєї справи» [5, с. 49].

Узагальнюючи результати проведеного дослідження можна зробити висновок, що нині для кожного педагога дуже важливо критично переосмислити й творчо використати поради Василя Сухомлинського з питань вимог до особистості вчителя, його умінь і навичок, завдяки яким педагог зуміє встановити правильні взаємовідносини з учнями. Праця В. Сухомлинського «Сто порад вчителів», в якій розкриті основні складові «науки людяності», має стати постійним порадищем сучасного вчителя, як і інші визначні твори відомого педагога, що мають пізнавальне значення для освітніх працівників та педагогічної громадськості. Саме цей шлях допоможе підняти роботу вітчизняної школи на рівень вимог, які висуває наша суверенна Українська держава.

Невже так важко кожному сучасному педагогу освоїти «науку людяності»? Невже так важко бути хорошим вчителем? Відповідь на ці запитання є предметом подальших наших досліджень.

1. Сухомлинський В. О. Сто порад учителям. Вибрані твори: в 5 т. / О. В. Сухомлинський., К. : Рад. шк., 1976. – Т. 2. – 670 с. **2.** Антоненко М. Я. Дитинознавчі домінанти у педагогічній спадщині В. О. Сухомлинського / М. Я. Антоненко// Рідна школа. – 2010. – № . – С. 18–21. **3.** Сухомлинський В. О. Людина неповторна. Вибрані твори : в 5 т. / О. В. Сухомлинський., К. : Рад. шк., 1977. – Т. 5. – 639 с. **4.** Сухомлинський В. О. Слово вчителя в моральному вихованні. Вибрані твори : в 5 т. / О. В. Сухомлинський., К. : Рад. шк., 1977. – Т. 5. – 639 с. **5.** Сухомлинський В. О. Павлиська середня школа. Вибрані твори : в 5 т. / О. В. Сухомлинський., К. : Рад. шк., 1976. – Т. 4. – 640 с.

Рецензент: д.пед.н., професор С. С. Пальчевський.

Попова Д. А., к.пед.н., доцент (Міжнародний економіко-гуманітарний університет імені академіка Степана Дем'янчука, м. Рівне)

ПЕДАГОГІЧНІ АСПЕКТИ ФОРМУВАННЯ ПОЛІКУЛЬТУРНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ЯК СКЛАДОВОЇ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ З ТУРИЗМУ

***Анотація.** У статті досліджено сучасні тлумачення поняття «полікультурна компетентність» та наукові підходи до проблеми визначення полікультурної компетентності майбутніх фахівців з туризму. Обґрунтовано, що полікультурна компетентність майбутніх фахівців з туризму повинна включати до свого складу компетенції, які відповідають вимогам сучасного суспільства та ринку праці. Запропоновано інтегроване визначення полікультурної компетентності майбутніх фахівців з туризму.*

***Ключові слова:** компетентність, полікультурна компетентність, фахівці з туризму, сучасне суспільство.*

***Аннотация.** В статье исследованы современные трактовки понятия «поликультурная компетентность» и научные подходы к проблеме определения поликультурной компетентности будущих специалистов в сфере туризма. Обосновано, что поликультурная компетентность будущих специалистов по туризму должна включать компетенции, соответствующие требованиям современного общества и рынка труда. Предложено интегрированное определение профессиональной компетентности будущих специалистов по туризму.*

***Ключевые слова:** компетентность, поликультурная компетентность, специалисты в сфере туризма, современное общество.*

***Annotation.** The article analyzes the contemporary interpretation of the concept «multicultural competence» and scientific approaches to the definition of multicultural competence of future specialists in tourism. Attention is paid to the fact that multicultural competence of future specialists in tourism should include competencies that meet the requirements of modern society and the labour market. The integrated definition of multicultural competence of future specialists in tourism is proposed.*

***Keywords:** competence, multicultural competence, future specialists in tourism, modern society.*

Полікультурна освіта майбутніх фахівців з туризму покликана забезпечувати високий професіоналізм фахівців різних рівнів і ланок,

умови для самореалізації особистості, гнучкість, варіативність навчання, виражену гуманітарну спрямованість. Важливим є розробка методологічних засад побудови полікультурної освіти майбутніх фахівців з туризму, структури та змісту навчання. Дослідження полікультурної освіти майбутніх фахівців з туризму має спиратись на науково обґрунтовану модель компетентності фахівця галузі, на кращі досягнення світової теорії і практики освіти та вимагати наукове обґрунтування Концепції туристської освіти і змісту підготовки фахівців для галузі.

Структуру полікультурної компетентності майбутніх фахівців досліджували такі вітчизняні та зарубіжні науковці: С. О. Авхутська, Л. А. Гончаренко, В. В. Кузьменко, Н. І. Мачинська, О. В. Овчарук, В. В. Сафонова, М. В. Сімоненко, С. О. Сисова, Й. Болтен, А. Вирлахер, Й. Льонхофф, М. Має, Ш. Рат'є, В. Фішер, В. Хинц-Роммель, М. Шьонхут, И. Штрауб та ін. Проте проблеми щодо полікультурної компетентності майбутніх фахівців з туризму та її структури ще недостатньо висвітлені у сучасних наукових дослідженнях.

Мета нашої статті – дослідити наукові джерела з проблеми полікультурної компетентності майбутніх фахівців.

Для реалізації окресленої мети в статті передбачається вирішення таких завдань: визначити сучасні характеристики поняття «полікультурна компетентність»; розкрити сутність поняття «полікультурна компетентність майбутніх фахівців з туризму», через ключові компоненти полікультурної компетентності та їх зміст.

З метою адаптації національної системи освіти до європейського освітнього простору, збалансування інтересів національних ринку освітніх послуг і ринку праці, підвищення якості та ефективності підготовки кадрів Кабінет Міністрів України затвердив Національну рамку кваліфікацій – основу вітчизняної системи стандартизації освітньо-професійної підготовки кадрів [1].

Спираючись на положення Національної рамки кваліфікацій, можна стверджувати, що компетентність – це неспецифічні предметні уміння та навички, навіть не абстрактні розумові дії або логічні операції, а конкретні, життєво необхідні людині будь-якої професії та віку. У нормативному документі визначено дев'ять кваліфікаційних рівнів, наведено характеристику кожного з них за такими ознаками: знання, уміння, комунікація, автономність і відповідальність. Компетентність – це оволодіння особистістю відповідною компетенцією, яка містить її особистісне ставлення до предмета діяльності, саме тому компетенцію необхідно розуміти як задану необхідну умову, норму освітньої підготовки майбутнього фахівця, а компетентність – як її реально сформовані особистісні якості та мінімальний досвід діяльності [1].

У матеріалах проекту Європейської комісії «Тьюнінг (англ. Tuning) – гармонізація освітніх структур в Європі» зазначено, що компетентності – це динамічне поєднання когнітивних і мета-когнітивних умінь, навичок, знань і розуміння, міжособистісних, розумових і практичних вмінь, навичок і етичних цінностей [2]. Авторами проекту Тьюнінг розроблено фахові та загальні компетентності, відповідно до яких результати навчання повинні відповідати межах обґрунтування згідно з визначеними даними компетентностей. На основі проведеного дослідження виокремлено такі загальні компетентності із загального списку запропонованих: здатність до аналізу і синтезу; здатність застосовувати знання на практиці; базові загальні знання в галузі навчання; навички управління інформацією; навички міжособистісного спілкування; здатність працювати самостійно; базові комп'ютерні навички; вміння здійснювати дослідження.

Розкриття змісту термінологічної тріади «компетентність – професійна компетентність – полікультурна компетентність» повинно відобразити логіку дослідження від загального до конкретного. Найбільш загальним є поняття «компетентність», яке у науковій літературі однозначно не визначене, притому, що діапазон тлумачень є достатньо широким. Компетентність розглядається як загальна здатність людини, яка набувається у процесі навчання, як сукупність особистісних властивостей, як освітній результат, який проявляється у готовності людини до життя і професійної діяльності [3; 4].

На думку Н. М. Величко, об'єднуючим моментом різних підходів до вивчення компетентності є трактування останньої як інтегративної якості, яка включає сукупність різних здатностей та характеристик особистості [5.]. Про інтегративну властивість компетентності пише, зокрема, О. І. Пометун, окреслюючи її як сукупність знань, умінь, навичок та досвіду [3]. Г. К. Селевко трактує компетентність як інтегральну якість особистості, яка проявляється в її загальній готовності до діяльності, що ґрунтується на знаннях та досвіді, набутих у процесі навчання [4]. З точки зору Г. І. Назаренко, «компетентність» – це особисте інтегроване утворення, яке включає смислові, світоглядні, операційно-діяльнісні елементи та зв'язки між ними [6].

На основі аналізу рекомендацій Європейської комісії щодо універсальних компетенцій С. О. Сисосєва віднесла до найважливіших професійних компетенцій, на формування яких має спрямовуватися підготовка майбутніх фахівців, такі:

– соціально-особистісні (розуміння ролі власної професійної діяльності для соціально-економічного розвитку держави; розуміння та сприйняття етичних норм поведінки стосовно інших; сформована система цінностей та мотивації до професійної діяльності; креативність, здатність до системного мислення; адаптивність і комунікабельність; толерантність і полікультурна грамотність);

– інструментальні (володіння основами професійної майстерності; здатність до писемної та усної комунікації державною та національною мовами, знання інших мов; використання програмних засобів та Інтернет-ресурсів;

– професійні (загальна професійна спрямованість навчання на професійний розвиток і саморозвиток студента, підготовка студента до навчання і професійного самовдосконалення упродовж життя) [7, с. 9–11].

Л. М. Коваль, аналізуючи різні підходи до визначення структури професійної компетентності, виділяє такі її складові [8, с. 99–100]:

– І. Я. Лернер, В. В. Красвський та А. В. Хуторський професійну компетентність розглядають як єдність когнітивної, операціонально-технологічної та особистісної складових;

– А. К. Маркова у структурі професійної компетентності виокремлює такі компоненти, як спеціальний, соціальний, особистісний та індивідуальний;

– Є. О. Іванова структуру професійної компетентності розглядає на основі діяльнісного підходу, кожний із структурних елементів якої, а це спеціальний, соціальний та особистісно-індивідуальний – обов'язково поділяються на певні підструктурні елементи, спільною характеристикою для яких є професійна спрямованість особистості.

О. І. Гура обґрунтував структуру психолого-педагогічної компетентності викладача вищого навчального закладу, яка представлена не тільки змістовими (діяльнісними та особистісними) компонентами, а й механізмами і процесами їх генералізації та вияву (професійної самоорганізації) [9].

Поняття полікультурної компетентності має багато спільного з визначенням загальнокультурної компетентності у вітчизняній педагогіці. Так, О. В. Овчарук зазначає, що загальнокультурна компетентність стосується сфери розвитку культури особистості та суспільства у всіх її аспектах, що передбачає передусім формування культури міжособистісних відносин, оволодіння вітчизняною та світовою культурною спадщиною, принципи толерантності, плюралізму й дає змогу особистості:

– аналізувати й оцінювати найважливіші досягнення національної, європейської та світової науки й культури, орієнтуватися в культурному та духовному контекстах сучасного українського суспільства;

– застосовувати засоби й технології інтеркультурної взаємодії;

– знати рідну й іноземні мови, застосовувати навички мовлення та норми відповідної мовної культури, інтерактивно використовувати рідну й іноземні мови, символіку та тексти;

– застосовувати методи самовиховання, орієнтовані на систему індивідуальних, національних і загальнолюдських цінностей, для розроблення і реалізації стратегій і моделей поведінки та кар'єри;

– опановувати моделі толерантної поведінки та стратегії конструктивної діяльності в умовах культурних, мовних, релігійних та інших відмінностей між народами, різноманітності світу й людської цивілізації [10].

Проаналізуємо різні підходи до визначення полікультурної компетентності у сучасних дослідженнях зарубіжних та вітчизняних науковців.

Теоретичний аналіз джерел дозволяє констатувати існування різних поглядів щодо вищезазначеного поняття. Зокрема, німецькі дослідники Й. Болтен, А. Вірлахер, Й. Ленхофф, М. Травні, Ш. Ратъе, В.Фішер, В. Хинц-Роммель, М. Шенхут, І. Штрауб та ін. вважають, що полікультурна освіта спрямована на формування полікультурної компетентності. Г. Ауерххаймер, Й. Болтен, Ш. Ратъе вказують на те, що в даний час в європейському науково-педагогічному співтоваристві має місце дискусія про концепцію полікультурної компетентності та визначенні даного поняття [11, с. 81]. У зв'язку з різноманіттям підходів і визначень Ш. Ратъе виділяє такі підстави для класифікації:

– за ціллю полікультурної компетентності: чому вона сприяє, для чого вона потрібна?

Ш. Ратъе виділяє тут два полюси: підходи, орієнтовані на продуктивність (швидше в економічному розумінні), М. Шенхут, Й. Штрауб – успішність, А. Вірлахер – педагогічні (виховні) підходи, які висувають на перший план особистісний розвиток в ході полікультурних інтеракцій [12, с. 33–34];

– за ступенем узагальнення (специфіки) полікультурної компетентності: чи є вона швидше специфічною для певної культури або універсальною ключовою компетентністю?

Деякі автори, наприклад В. Херцог, визначають полікультурну компетентність як специфічну для певної культури, інші, до яких відносяться А. Вірлахер, Й. Ленхофф, говорять про її універсальний характер для будь-яких культур. Г. Лінк та І. Новво притримуються іншої думки: полікультурна компетентність отожднюється в них з соціальною компетентністю, або розглядається в якості її компонента [12, с. 35–36]. Й. Болтен визначає полікультурну компетентність як «загальну діяльнісну компетентність з «полікультурним префіксом». Автор розуміє її як «гарамс-здатність» в полікультурному контексті [11, с. 85];

– за сферою застосування: в яких ситуаціях вона застосовна?

За Ш. Ратъе, в полікультурні компетентності використовується інтернаціональний підхід. А. Томас має на увазі під областю застосування полікультурної компетентності інтерактивні ситуації між індивідами-представниками різних культур. Інтерколективний підхід, запропонований І. Штрауб та В. Фіндте, враховує культури, існуючі в рамках національної культури тієї чи іншої країни. Поле застосування полікультурної компетентності, що визначається у відповідності з цим підходом, включає в себе не тільки інтерактивні ситуації між представниками різних груп і

колективів, яким притаманна своя культура, але і, як особливий випадок, ситуації міжнаціональної інтеракції [12, с. 38];

– за визначенням поняття культура: як визначається поняття культура, що є в основі визначення / концепції полікультурної компетентності?

На цій підставі Ш. Ратъє також виділяє дві групи підходів.

Представники одного підходу розглядають культуру як щось пов'язане і непротирічиве. Наприклад, А. Томас визначає культуру як «універсальну і типову для суспільства, організацій і груп систему орієнтирів» [13, с. 138]. Інший підхід полягає в тому, що культура розглядається вченими з точки зору її різноманіття і «фундаментальних протиріч». Так, М. Маї підкреслює, що кожна культура «гетерогенна і гібридна» [12, с. 40].

Угорські дослідники А. Пітер та Т. Ратц полікультурною компетенцією неавтентичної мовної особистості називають здатність здійснювати міжкультурну комунікацію, що базується на знаннях лексичних одиниць із національно-культурним компонентом семантики й уміннях адекватного їхнього застосування в ситуаціях міжкультурного спілкування, а також уміннях оперувати фоновими знаннями для досягнення взаєморозуміння в ситуаціях опосередкованого і безпосереднього міжкультурного спілкування. Як стверджують угорські вчені, полікультурна компетенція – це комплексне явище, яке складається із набору компонентів, які належать до різноманітних категорій. Учені розрізняють такі компоненти полікультурної компетенції, як: лінгвокраїнознавчий, соціолінгвістичний, соціально-психологічний та культурологічний [14; 15].

Питання полікультурної компетентності досліджують і вітчизняні науковці. Зокрема, В. В. Кузьменко, Л. А. Гончаренко зазначають, що полікультурна компетентність входить у структуру професійної компетентності. Під полікультурною компетентністю вони розуміють здатність особистості жити й діяти в багатокультурному середовищі, полікультурну грамотність, уміння використовувати свої знання в професійній діяльності, професійно значимі особистісні якості. Дослідники наголошують, що формування полікультурної грамотності має відбуватися не лише за допомогою введення спеціального курсу у вищих навчальних закладах, але й впровадження знань про етнічну й культурну багатоманітність, інтегрування їх у всі навчальні дисципліни [16, с. 91]. А О. Н. Щукін, відзначає, що «формування полікультурної компетентності є безперервним процесом, значущим чинником якого є освіта» [17, с. 139].

На думку І. В. Соколової, та О. А. Івашко полікультурна компетентність майбутнього вчителя – це цілісне, інтегративне, багаторівневе, особистісне новоутворення, що є результатом професійної підготовки особи у вищому навчальному закладі та в процесі неперервної педагогічної освіти [18].

На думку О. М. Щеглової «Полікультурна компетентність майбутнього фахівця – це комплексна, професійно-особистісна якість майбутнього

фахівця, що формується на основі толерантності в процесі професійної підготовки, характеризується усвідомленням власної багатокультурної ідентичності й проявляється в здатності до розв'язання професійних задач конструктивної взаємодії з представниками інших культурних груп [19, с. 94]».

І. В. Васютенкова визначає феномен полікультурної компетентності як інтегративну характеристику, що відображає здатність здійснювати політику полілінгвізму в полікультурному просторі. Учена вважає полікультурну компетентність системою якостей, що допомагають орієнтуватися в культурних відносинах рідної й іншомовної країни, та забезпечують досягнення мети виховання людини культури [20, с.19].

Л. І. Воротняк розглядає полікультурну компетентність як здатність людини інтегруватися в іншу культуру при збереженні взаємозв'язку з рідною мовою, культурою, яка ґрунтується на поєднанні особистісних якостей, синтезованих знаннях, уміннях і навичках позитивної міжетнічної й міжкультурної взаємодії, що в результаті сприяє безконфліктній ідентифікації особистості в багатокультурному суспільстві та її інтеграції в полікультурний світовий простір [21, с.106].

За визначенням Л. Ю. Данілової «полікультурна компетентність студента ВНЗ – це професійно значуща інтегративна якість особистості, що поєднує в собі мотиви пізнання і прийняття загального і специфічного в кожній із культур як цінності; знання законів і способів життєдіяльності і розвитку полікультурного суспільства та уміння їх застосовувати на практиці» [22].

Ознаками сформованості полікультурного компонента професійної компетентності фахівця сфери туризму вважають: сформоване світосприйняття студентів; усвідомлення себе носіями національних цінностей; розуміння взаємозалежності між собою та всіма людьми; розвинута комунікативна культура студентів, а саме: знання етики дискусійного спілкування та взаємодії із людьми, які дотримуються інших поглядів, віросповідань, із представниками інших культур; загальнопланетарний спосіб мислення; толерантність, повага до мови, релігії, культури різних націй [23, с. 133].

На думку В. В. Сафонові, в структурному плані полікультурна компетенція охоплює загальнокультурну, країнознавчо-марковану, культурознавчу, соціолінгвістичну та соціальну компетенції людини [24].

Як стверджує С. Іконнікова, Н. Б. Ішханян ввів термін «лінгвосоціокультурна компетенція», у якому об'єднано поняття лінгвокультурознавчої та соціолінгвістичної компетенцій. Формування полікультурної компетенції, як відомо, відбувається унаслідок засвоєння необхідного мінімуму соціокультурних знань, а також системи навичок та вмій узгодження власної поведінки із цими знаннями та вміннями [25, с. 45].

Полікультурна компетенція передбачає «ознайомлення тих, хто навчається, із національно-культурною специфікою мовленнєвої поведінки і здатність користуватися елементами соціокультурного контексту, релевантними для

породження і сприйняття мовлення з точки зору носіїв мови. Ці елементи – звичаї, правила, норми, соціальні умовності, ритуали, соціальні стереотипи, країнознавчі знання та ін.» [25, с. 178].

Для формування соціокультурної компетенції потрібне не знання країнознавства як комплексу наукових дисциплін, а так звані фонові знання, тобто знання про країну та її культуру. Особливості відображення реальності у конкретних мовах створюють мовні картини світу, невідповідність яких – основна перешкода на шляху досягнення повного взаємопорозуміння учасників комунікативного акту.

Шляхом застосування системного підходу до аналізу полікультурної компетенції можна розглядати її як своєрідну цілісну систему взаємопов'язаних компонентів, а саме:

– *країнознавчої компетенції* – знань про народ-носія мови, національний характер, суспільно-державний устрій, здобутки в галузі освіти, культури, специфіку побуту, традиції, звичаї;

– *лінгвокраїнознавчої компетенції* – здатності сприймати мову в її культуроносній функції, із національно-культурними особливостями. Ця компетенція охоплює знання мовних одиниць, зокрема із національно-культурним компонентом семантики, і вміння використовувати їх відповідно до соціально-мовленнєвих ситуацій;

– *соціолінгвістичної компетенції* – знань особливостей національного мовленнєвого етикету і невербальної поведінки та навички їхнього врахування у реальних життєвих ситуаціях, здатність організовувати мовленнєве спілкування відповідно до комунікативної ситуації, соціальних норм поведінки та соціального статусу комунікантів.

Усі компоненти полікультурної компетенції взаємопов'язані через поняття культурного та соціального контекстів, а тому оволодіння ними має бути комплексним [25, с. 125–126].

Таким чином, на підставі узагальнення найбільш значимих трактувань вітчизняних і зарубіжних авторів, нами сформульовано інтегральне визначення феномену полікультурної компетентності, що поєднує в собі погляди вчених на зазначену проблему:

Полікультурна компетентність майбутнього фахівця з туризму – інтегративна якість особистості майбутнього фахівця, що формується в процесі навчання, та включає систему полікультурних знань, умінь, навичок, інтересів, потреб, мотивів, цінностей, полікультурних якостей, досвіду, соціальних норм і правил поведінки, необхідних для повсякденного життя й діяльності у сучасному полікультурному суспільстві, що реалізується в здатності ефективно вирішувати завдання професійної діяльності в процесі позитивної взаємодії із представниками різних культур.

Важливою умовою процесу формування полікультурної компетенції майбутніх фахівців з туризму є забезпечення студентів не тільки знаннями,

але й вироблення у них відповідних умінь і навичок оперувати набутими знаннями під час практичної діяльності.

1. Про затвердження Національної рамки кваліфікацій / Постанова Кабінету Міністрів України № 1341 від 23 листопада 2011 р. – [Електронний ресурс]. — Режим доступу : <http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/1341-2011>. **2.** Тьюнінг – гармонізація освітніх структур у Європі [Електронний ресурс] : http://www.unideusto.org/tuningeu/images/stories/documents/General_Brochure_Ukrainian_version.pdf. **3.** Пометун О. І. Формування громадянської компетентності : поглядзпозиції сучасної педагогічної науки / О. І. Пометун // Вісник програм шкільних обмінів. – 2005. – № 23. – С. 18–24. **4.** Селевко Г. К. Компетентности и их классификация / Г. К. Селевко // Народное образование. – 2004. – № 4. – С. 138–143. **5.** Величко Н. М. Полікультурна компетентність як складова професійної компетентності педагога / Н. М. Величко // Вісник Житомирського державного університету. – 2010. – Випуск 54. Педагогічні науки. – С. 162–165. **6.** Назаренко Г. І. Професійна компетентність особистості викладача післядипломної педагогічної освіти / Г. І. Назаренко // Освіта Донбасу. – 2010. – № 2. – С. 80. **7.** Сисоева С. О. Педагогічна компетентність викладача вищого навчального закладу непедагогічного профілю / С. О. Сисоева // Компетентнісний підхід у сучасній університетській освіті: зб. наук. праць. – Рівне: НУВГ, 2011. – С. 3–11. **8.** Коваль Л. М. Потенціал історії як навчальної дисципліни в педагогічному навчальному закладі / Л. М. Коваль // Становлення майбутнього вчителя як суб'єкта цілісної педагогічної діяльності : соціогуманітарний вимір: монографія / [авт. кол. Ю. І. Блажевич, Г. С. Гамрецька, О. А. Кеңді, Л. М. Коваль, О. С. Поліщук, Н. С. Савчук]. – Хмельницький : ХГПА, 2011. – С. 89–108. **9.** Гура О. І. Теоретико-методологічні основи формування психолого-педагогічної компетентності викладача вищого навчального закладу в умовах магістратури: автореф. дис. на здобуття наук. ступ. д-ра пед. наук: спец. 13.00.04 «Теорія та методика професійної освіти» / Олександр Іванович Гура. – К., 2008. – 38 с. **10.** Овчарук О. Компетентності як ключ до оновлення змісту освіти / О. Овчарук // Стратегія реформування освіти в Україні: Рекомендації з освітньої політики. – К. : «К.І.С.», 2003. – С.13–30. **11.** Bolten J. *Interkulturelle Kompetenz*. UTB — Handbuch der Medien- und Kommunikationswissenschaften / J. Bolten. — Opladen: Verlag Barbara Budrig, 2006. **12.** Rathje S. *Interkulturelle Kompetenz – Zustand und Zukunft eines umstrittenen Konzepts* / S. Rathje // *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht*, 2006. **13.** Thomas A. *Interkulturelle Kompetenz – Grundlagen, Probleme und Konzepte* / A. Thomas // *Erwagen, Wissen Ethik*. – 14 (1). – 2003. **14.** Peter A. M. *Quality in European Higher Education: Recent Trends and their Historical Roots* / A. M. Peter // *European Journal of Education*. – Jun. 1997. – Vol. 32. – N. 2. – P. 111–127. **15.** Rátz T. *Skills and Competencies in Tourism Employment – A Cultural Analysis of Expectations and Experiences* / Rátz T., Kátay Á. // *(Inter)cultural Aspects of Tourism Development* / Rátz T., Sárdi Cs. (eds.). Székesfehérvár : Kodolányi János University College, 2007. – P. 89–100. **16.** Гончаренко Л. А. Формування полікультурної компетентності вчителів загальноосвітньої школи: Навчальний посібник для студентів / Л. А. Гончаренко, В. В. Кузьменко. – Херсон : РІПО, 2006. – 92 с. **17.** Шукин А. Н. *Обучение иностранным языкам: Теория и практика: Учебное пособие для преподавателей и студентов* / А.Н. Шукин. – М. : Филоматис, 2004. – С. 139–140. **18.** Соколова І. В. Формування полікультурної компетентності у майбутніх

учителів-філологів / І. В. Соколова, О. А. Івашко // Збірник наукових праць Бердянського державного педагогічного університету (Педагогічні науки). – Бердянськ : БДПУ, 2009. – № 1. – С. 117 – 123. **19.** Щеглова Е. М. Развитие поликультурной компетентности будущих специалистов: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08 / Е. М. Щеглова. – Омск, 2005. – 164 с. **20.** Васиютенкова И. В. Развитие поликультурной компетентности учителя в условиях последиplomного образования : автореф. дисс. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / И. В. Васиютенкова. – СПб, 2006. – 27 с. **21.** Воротняк Л. І. Особливості формування полікультурної компетенції магістрів у вищих педагогічних навчальних закладах // Вісник Житомирського державного університету (Педагогічні науки). – 2008. – № 39. – С. 105–109. **22.** Данилова Л. Ю. Формирование поликультурной компетентности студентов / Л. Ю. Данилова // Учитель. – 2007. – № 3. – С. 12–15. **23.** Федоренко О. О. Професійна підготовка фахівців сфери туризму в університетах Угорської Республіки: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04 / О. О. Федоренко. – Рівне, 2012. – 256с. **24.** Сафонова В. В. Культуроведение в системе современного языкового образования / В. В. Сафонова. – ИЯШ. – № 3. – 2001. – С. 13–23. **25.** Иконникова С. Восприятие межкультурных различий / С. Иконникова. – М., 2003. – 475 с.

Рецензент: д.пед.н., професор І. В. Поташнюк.

Сидорчук Н. Л., асистент (Національний університет водного господарства та природокористування, м. Рівне)

ОСНОВИ ФОРМУВАННЯ РЕФЛЕКСИВНИХ УМІНЬ У СТУДЕНТІВ ВИЩИХ ТЕХНІЧНИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ

***Анотація.** У статті досліджено теоретичні основи формування рефлексивних умінь у студентів вищих технічних навчальних закладів. Розглянуто дидактичні основи активізації самостійної навчальної діяльності студентів, здійснено аналіз основ підвищення ефективності навчання, зроблено порівняльний аналіз організації самостійної пізнавальної діяльності, висвітлено формування рефлексії. Запропоновано методи навчання рефлексії. Окреслено основні вимоги до процесу формування рефлексивних умінь у студентів технічних вузів.*

***Ключові слова:** рефлексія, рефлексивні уміння, педагогічна діяльність.*

***Аннотация.** В статье исследованы теоретические основы формирования рефлексивных умений у студентов высших технических учебных заведений. Рассмотрены дидактические основы активизации самостоятельной учебной деятельности студентов, осуществлен анализ основ повышения эффективности обучения, сделан сравнительный анализ организации самостоятельной познавательной деятельности, отражены формирования рефлексии. Предложены методы обучения рефлексии. Определены основные требования к процессу формирования рефлексивных умений у студентов технических вузов.*

***Ключевые слова:** рефлексия, рефлексивные умения, педагогическая деятельность.*

***Annotation.** The article examines the theoretical basis of the reflective skills formation of students of higher technical education establishments. The didactic foundations of students' independent learning activation are considered, the foundations of learning efficiency improving are analyzed, a comparative analysis of independent cognitive activity is made, the formation of reflection is highlighted. The number of methods for teaching reflection is proposed. The basic requirements to the process of reflective skills formation in students of technical educational establishments are outlined.*

***Key words:** reflection, reflective skills, teaching activities.*

Трансформаційні процеси в освіті актуалізують проблему вдосконалення самостійної навчальної діяльності студентів технічних університетів. Головним результатом навчання має стати орієнтація навчального процесу на студента, створення умов для формування його творчої ініціативи та самостійності. Завдання, яке важливо розв'язати – навчити студента вчитися, самостійно набувати знання, а після закінчення навчання – розвивати індивідуальні якості упродовж усього життя.

Дидактичні основи активізації самостійної навчальної діяльності студентів досліджено В. Буряком, О. Малихіним, М. Скаткіним, Т. Шамовою, Г. Щукіною; аналіз основ підвищення ефективності навчання здійснено А. Алексюком, О. Пехотою, В. Семиченком; проведено дослідження впливів самостійної роботи на процес пізнання розкрито В. Буряком, В. Вергасовим, Б. Єсповим; порівняльний аналіз організації самостійної пізнавальної діяльності зроблено Т. Кошмановою, М. Лещенком; формування рефлексії педагогів висвітлено Н. Алексєєвим, А. Бизяєвою, Т. Ільїною, Т. Яловець. Однак, аналіз наукових джерел засвідчує, що дослідження особливостей рефлексії ведеться на теоретичному, методичному та практичному рівнях. Разом з тим у педагогіці відсутні наукові праці, у яких було б обґрунтовано методологічні та загальнотеоретичні аспекти формування в студентів технічних університетів рефлексивних умінь самостійної навчальної діяльності.

Мета нашого дослідження полягає в обґрунтуванні теоретичних основ формування рефлексивних умінь у майбутніх фахівців вищих технічних навчальних закладів.

Навчання у ВНЗ повністю не забезпечує цілеспрямованого формування необхідних рефлексивних умінь майбутніх фахівців, які є важливими щодо покращення процесу самостійної навчальної діяльності під час перебування у вищій технічній школі, а також для подальшої професійної діяльності. Водночас формування рефлексивних умінь тісно пов'язане із формуванням рефлексивної позиції студента.

На думку А. Маркової [4] та Г. Щедровицького [2] рефлексивна позиція студента, формується за умови, якщо в навчанні студент має справу зі змістом освіти як є відкритою системою, яка передбачає освоєння досвіду творчої діяльності. Цікавим є підхід запропонований П. Решетниковим, який розкриває специфіку формування професійної рефлексії в студентів, якщо вони самі включаються у навчальний процес та беруть участь у діагностиці своїх якостей [3]. В. Метаєва пропонує шляхи професійної підготовки студентів за допомогою оволодіння ними технікою рефлексії самостійної навчально-пізнавальної діяльності [4].

Відсутність розроблених педагогічних підходів до формування рефлексивних умінь у межах навчального процесу призводить до того, що у практиці навчання у ВНЗ формування в студентів рефлексивних умінь

здійснюється переважно емпірично, тобто без необхідного наукового обґрунтування. Тому, самостійна пізнавальна діяльність студентів розглядається Т. Питинач як діяльність, що передбачає самодетермінованість, самомотивованість, самопрограмованість пізнавальної діяльності студентів та реалізується у вигляді системи самостійних пізнавальних дій і зумовлена рівнем розвитку їх пізнавальних процесів та емоційно-вольової сфери [5].

На думку О. Малихіна, розуміння суті самостійної навчальної діяльності та терміну «організація» надає можливість сформулювати визначення поняття «організація самостійної навчальної діяльності студентів»: «це – система спільних дій викладача і студента, спрямована на реалізацію пізнавального циклу кожного студента, у процесі якого активну детермінуючу роль виконують студенти» [6].

Для розуміння своєї діяльності студент повинен перейти на рефлексивну позицію щодо досвіду своєї життєдіяльності. Цей перехід, на думку дослідників Є. Ісаєва та В. Слободчикова, можна здійснювати за допомогою усвідомлення студентом свого незнання цілей, мотивів, результату й засобів його досягнення, що є вихідною умовою для становлення й розвитку вільної діяльності особистості майбутнього педагога. Для цього кожному студенту необхідно самому ставити цілі, програмувати власну діяльність й аналізувати результати. Студент повинен самостійно вибудовувати програму власних дій за таким алгоритмом:

- уявити картину майбутнього;
- визначити, яка для цього повинна бути його діяльність;
- оформити план найближчих дій і здійснити ці дії [7].

Рефлексія – це комплексна розумова здатність до постійного аналізу й оцінки кроків індивідуальної діяльності. Кожному з аспектів рефлексії властиві вміння: особистісного (адекватне самосприйняття, уміння визначати й аналізувати причини своєї поведінки, порівняння з минулим і прогнозування перспектив розвитку); комунікативного (розуміння причин дій іншого суб'єкта у процесі взаємодії); інтелектуального (визначення підстави діяльності, уміння прогнозувати подальший хід дій та оцінювати правильність обраних методів плану).

Т. Разіна зазначає, що нині існують методи навчання рефлексії: створення на робочому місці студента рефлексивного середовища (С. Степанов), використання різного роду ігор, об'єднаних у навчальні сесії (О. Анісімов, Г. Щедровицький), культивування механізмів особистісної та інтелектуальної рефлексії в ситуації лабораторного експерименту, шляхом розв'язання нестандартних, творчих завдань (В. Зарецький, І. Семенов) [8].

Для розвитку рефлексії важливим є визначення педагогічних умов.

Першою педагогічною умовою розвитку рефлексії є спеціально організована рефлексивна діяльність, яка характеризується таким: її притаманні властивості діяльності (цілеспрямованість, перетворювальний

характер, наочність, усвідомленість) і характерна спільність у побудові способів процесу діяльності та кінцевих результатів.

Другою педагогічною умовою розвитку рефлексії є наявність рефлексивного середовища. Рефлексивне середовище – це певна система умов розвитку особистості. Функція середовища полягає у сприянні виникненню в особистості потреби в рефлексії.

Третьою педагогічною умовою є активізація відносин між учасниками рефлексивної діяльності. Особливість відносин у педагогічному процесі в умовах рефлексивної діяльності припускає, що викладач і студент є суб'єктами діяльності, зберігаючи своєрідність своїх дій. Рефлексія становить сутісну характеристику міжсуб'єктних відносин, оскільки здатна бути механізмом пізнання не лише своєї, але й чужої свідомості.

Четвертою педагогічною умовою розвитку рефлексії є актуалізація рефлексивності педагога. Актуалізувати рефлексивність педагога – означає аналізувати актуалізацію потреби у перегляді власної професійної позиції.

П'ятою педагогічною умовою розвитку рефлексії є використання освітніх програм розвитку професійної рефлексії.

Рефлексія має суб'єктивну природу й її становлення у процесі самостійної навчальної діяльності студентів технічного університету передбачає формування сукупності рефлексивних умінь. У зв'язку з цим зміст, методи і форми підготовки студента на стадії здобуття освіти у ВНЗ спрямовуються на підвищення ступеня його самостійності.

На думку І. Вачкова, формування рефлексивних вмінь може здійснюватися під час комунікацій, у спільній діяльності, в імітаційних і організаційно діяльних іграх, під час проведення психологічних тренінгів, колективного розв'язання завдань, стосунках в організаційних системах [9]. Проте, ці підходи не завжди дозволяють перенести сформовані рефлексивні вміння з ситуації навчання на ситуацію практичної діяльності, оскільки вони є досить складними.

Тому, як основу формування рефлексивних умінь студентів у ВНЗ Т. Питинак розглядає такі положення:

По-перше, процес підготовки майбутніх фахівців повинен здійснюватися на основі компетентнісно-діяльного підходу.

По-друге, основою процесу підготовки майбутніх фахівців повинна стати спеціально організована рефлексія.

По-третє, необхідно гармонізувати використання компетентнісно-діяльного та рефлексивно-діяльного підходів.

По-четверте, процес формування рефлексивних умінь повинен бути адекватний природі рефлексивної дії [5].

Ці положення досить вдало знайшли своє застосування в концептуальній моделі формування рефлексивних умінь майбутніх фахівців у ВНЗ.

Характерною особливістю моделі є така організація освітнього процесу, що сприяє рефлексивній дії студентів. Для цього організуються такі етапи:

- створення труднощів у самостійній навчальній діяльності майбутнього фахівця;
- аналіз і реконструкція труднощів, що виникають;
- пошук причини виникнення труднощів (критерійна проблематизація) або пояснення, чому так відбулося;
- організація перенормування дії;
- демонстрація покращеної дії та її оцінка.

На основі цих дій рефлексії студенти не просто набувають знання у процесі самостійної навчальної діяльності, а вчать використовувати їх безпосередньо в своїй діяльності.

Отже, викладач не лише передбачає отримання студентом нової інформації у процесі самостійної навчальної діяльності, він створює та досліджує ситуації взаємодії між студентами, планує з кожним студентом самостійну навчальну діяльність, організовує комунікацію. У студента можуть формуватися рефлексивні вміння лише у процесі активної діяльності в конкретній ситуації з усвідомленням результатів власної діяльності (чому навчився, чого не вистачає, чого ще треба навчитися).

Актуальним є також розроблення системно-миследіяльнісних та особистісно-творчих шляхів формування рефлексивних умінь. Системно-миследіяльнісна методологія розглядає рефлексію як метод мислення, як спосіб одержання суб'єктом знань на підставі власної діяльності. При цьому суб'єкт «вивільняється» з процесу діяльності, і «виходить» на зовнішню позицію по відношенню до діяльності. Це стало принциповою відмінністю розуміння рефлексії за допомогою категорії «рефлексивний вихід». Як вважає Г. Щедровицький, системно-миследіяльнісна теорія формування рефлексивних умінь визначає необхідність постійної організації рефлексивного виходу й оформлення власної норми [2].

Особистісно-творчі шляхи формування рефлексії допомагають виявити певний центр управління потребами, можливість і необхідність вольового регулювання, виявляють свободу вибору. М. Мамардашвілі стверджує, що рефлексія – це «засіб самовизволення людини» [10]. Спочатку треба змінити підходи до розроблення змісту й організації навчального процесу фундаментальних дисциплін, який має бути спрямованим на набуття не лише якісних знань, умінь і навичок із дисципліни, а й на формування професійної спрямованості, розвитку вмінь самостійної роботи, професійного творчого мислення у студентів.

Отже, з проведених вище досліджень слід зробити висновок про те, що теоретичний аналіз проблеми щодо визначення основ формування рефлексивних умінь у майбутніх фахівців вищих технічних навчальних

закладів дозволяє окреслити основні вимоги до процесу їх формування: індивідуальний підхід до кожного студента; необхідність урізноманітнення поглядів студентів на свою самостійну навчально-пізнавальну діяльність; допускання суб'єктивності. Для ефективності рефлексії та формування рефлексивних умінь студентів необхідна цілеспрямована організація самостійної навчальної діяльності на науково обґрунтованій основі. Студентові необхідно мати можливість незалежно від інших стійко розуміти свої навчальні дії, робити висновки й на ґрунті їх аналізу перепрограмувати навчальну діяльність, у тому числі й свою самостійну навчальну діяльність.

1. Маркова А. К. Педагогическая рефлексия как средство личностной самореализации будущих учителей в учебно–профессиональной деятельности / А. К. Маркова // Наука и школа. – 1997. – № 4. – С. 22–23.
2. Щедровицкий Г. П. Коммуникация, деятельность, рефлексия / Георгий Петрович Щедровицкий // Исследование речемыслительной деятельности. – Алма-Ата, 1974. – С. 12–28.
3. Решетников П. Е. Нетрадиционная технологическая система подготовки учителей. Рождение мастера / Петр Евдокимович Решетников. – М. : Владос, 2000. – 301 с.
4. Метаева В. А. Методологическое обоснование рефлексивных методик / Валентина Александровна Метаева // Педагогика. – 2006. – № 7. – С. 38–44.
5. Питинак Т. В. Формування рефлексії у процесі самостійної навчально-пізнавальної діяльності студентів Питинак Т. В. – С. 266–271.
6. Малихін О. В. Організація самостійної навчальної діяльності студентів вищих педагогічних навчальних закладів: теоретико-методологічний аспект : [монографія] / Олександр Володимирович Малихін. – Кривий Ріг : Вид. дім, 2009. – 307 с.
7. Слободчиков В. И. Психология человека. Введение в психологию субъективности / В. И. Слободчиков, Е. И. Исаев. – М. : Школа Пресс, 1995. – 383 с.
8. Разина Т. В. Рефлексия в решении педагогических проблемных ситуаций / Т. В. Разина // Ярославский психологический вестник. – 2001. – № 5. – С. 21–25.
9. Вачков И. В. Структура профессионального самосознания учителя / И. В. Вачков // Школьный психолог. – 2000. – № 3. – С. 5–13.
10. Мамардашвили М. К. Формы и содержания мышления (к критике гегелевского учения о формах познания) / Мераб Константинович Мамардашвили. – М. : Высшая школа, 1968. – 214 с.

Рецензент: д.пед.н., професор С. А. Литвиненко.

Сребкова М. А., доцент (Міжнародний економіко-гуманітарний університет імені академіка Степана Дем'янчука, м. Рівне)

МЕТОДИКА ОРГАНІЗАЦІЇ РОБОТИ З ДОМАШНЬОГО ЧИТАННЯ НА УРОКАХ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ У ЗАГАЛЬНООСВІТНІЙ ШКОЛІ

Анотація. У статті досліджено методику організації роботи з домашнього читання на уроках англійської мови у загальноосвітній школі. Обґрунтовано, що домашнє читання іноземної літератури повинно стати невід'ємним, рівноцінним компонентом усього педагогічного процесу навчання іноземним мовам. Розкрито уроки домашнього читання та методику контролю розуміння змісту прочитаного. Запропоновано класифікацію видів читання: читання з перекладом і без, аналітичне, синтетичне, самостійне, несамостійне, підготовлене, непідготовлене, екстенсивне та інтенсивне.

Ключові слова: домашнє читання, читання з перекладом, читання без перекладу, аналітичне читання, синтетичне читання, аналіз тексту, художня література.

Аннотация. В статье исследована методика организации работы по домашнему чтению на уроках английского языка в общеобразовательной школе. Обосновано, что домашнее чтение иноязычной литературы должно стать неотъемлемым, равноценным компонентом всего педагогического процесса обучения иностранным языкам. Раскрыты уроки домашнего чтения и, методика контроля понимания содержания прочитанного. Предложено классификацию видов чтения: чтения с переводом и без, аналитическое, синтетическое, самостоятельное, несамостоятельное, подготовленное, неподготовленное, экстенсивное и интенсивное.

Ключевые слова: домашнее чтение, чтение с переводом, чтение без перевода, аналитическое чтение, синтетическое чтение, анализ текста, художественная литература.

Annotation. The methods of organization of work on home reading on English lessons at secondary school are considered in this article. The author thinks that home reading of foreign literature must be the essential and equivalent component of a pedagogical process of foreign languages teaching. The home reading lessons, the methods of control of reading contents understanding are investigated in the article. The author determines the types of reading: reading with and without translation, analytical, synthetic, independent, dependent, prepared, unprepared, extensive and intensive.

Key words: home reading, reading with translation, reading without translation, analytical reading, synthetic reading, belles-lettres.

Читання оригінальної художньої літератури іноземною мовою сприяє розвитку усної мови, збагачує словниковий запас, знайомить з культурою і літературою країни, мова якої вивчається, розвиває аналітичне мислення. Тому, використання домашнього читання на уроках іноземної мови є важливим компонентом. Сутність і зміст навчання іноземної мови у загальноосвітній школі полягає в оволодінні учнями не лише вміннями іншомовного спілкування, але й в досягненні ними інтеркультурної і транскультурної свідомості, яка визнає існування інших центрів національно-культурної ідентичності.

Домашнє читання іншомовної літератури на уроках іноземної мови в загальноосвітній школі на думку науковців С. Д. Фоломкіної, З. М. Цветкової, В. С. Цетлін та ін. має бути невід'ємним, рівноцінним компонентом уроку. Читання великої кількості художньої літератури дає можливість пропустити через свідомість учнів значну кількість мовних комбінацій – граматичних структур і лексичних поєднань. Методисти Е. П. Шубін та А. А. Вейзе вказують, що домашнє читання має бути тренуванням саме в читанні і що його не слід ускладнювати іншими видами мовленнєвої діяльності. Науковець Н. Іщук стверджує, що домашнє читання є одним з видів формування мовних навичок. Читаючи текст, людина повторює звуки, букви, слова і граматику іноземної мови, запам'ятовує написання слів, значення словосполучень, і, таким чином, вдосконалює свої знання іноземної мови. Вчені-психологи Л. С. Виготський, В. А. Крутецький та О. І. Нікіфорова вважають, що у підлітків з'являється підвищений інтерес до читання художньої літератури, тому що художня література спрямована в першу чергу на отримання інформації людиною, що відповідає їх пізнавальному спрямуванню. На думку І. Я. Чернухіної та А. І. Домашнева характерною особливістю художнього тексту, в порівнянні з публіцистичними та науково-популярними текстами, є його абсолютна антропоцентричність. Ю. Б. Борисов, В. П. Важеніна, Е. Х. Вильялон, Л. П. Карпенко, В. В. Матвейченко та С. П. Тер-Мінасова вважають, що читання оригінальних художніх текстів сприяє розширенню мовних знань учнів та вдосконаленню їх усного мовлення, Т. П. Ніфака – формуванню в школярів уміння естетико-стилістичного аналізу художніх текстів, Н. Ф. Коряковцева та Н. А. Шарова – формує в учнів уміння читати іноземні твори.

Метою нашої статті є дослідження методики організації домашнього читання на уроках англійської мови в загальноосвітній школі та обґрунтування можливості використання домашнього читання як важливого засобу формування комунікативної компетенції в школярів.

Завданнями статті є ознайомлення з видами читання, визначення найбільш ефективних методів навчання іноземної мови, оцінювання критеріїв відбору текстів для домашнього читання, дослідження домашнього читання як самостійного виду мовної діяльності.

Домашнє читання може виступати як засіб формування і контролю суміжних мовних вмінь та навичок, оскільки, використання читання дозволяє

учням оптимізувати процес засвоєння мовного матеріалу; використовувати комунікативно-орієнтовані завдання на контроль лексики і граматики, аудіювання, письма і усної мови; розвивають вміння читати, аналізувати і коментувати прочитане [1]. Недоліком методики застосування домашнього читання на уроці є те, що учитель усю роботу над читанням присвячує вирішенню розвитку навичок усної мови. Читання на уроці як би втрачає свою самостійність і перетворюється на атрибут усної мови, а матеріал для читання – стає лише додатковим стимулом для розвитку навичок мовлення. Усна мова і читання – два види мовної діяльності і кожен має свою специфіку. Як неправильно було б навчати усній мові на основі тільки друкованих текстів, без застосування інших засобів, що стимулюють висловлювання, так й недоцільно і неефективно навчати читання тільки на основі усної мови. До того ж навчання читання як процесу отримання інформації підмінюється «опрацюванням» матеріалу читання вголос, перекладом, переказом, формою роботи «питання – відповідь» та ін. Читання як мовної діяльності майже не навчають: воно увесь час випадає з поля зору учителя.

Існує багато різноманітних класифікацій видів читання. Одні автори поділяють читання на види за психологічними особливостями їхнього сприйняття: читання з перекладом – читання без перекладу, аналітичне читання – синтетичне читання; інші – за умовами їхнього виконання: самостійне читання або несамостійне, підготовлене – непідготовлене; екстенсивне – інтенсивне та ін. [2]. На нашу думку, найбільший ефект дає навчання синтетичному читанню. Синтетичне читання вчить розумінню простих текстів, без застосування аналізу і перекладу, оскільки учні опановують вмінням розуміти уривки з тексту без допомоги словника і, таким чином, читання складнішого тексту проходить легше. Розуміння тексту в цьому випадку забезпечуються наступним: міцним оволодінням мовним мінімумом, внаслідок чого невелика кількість незнайомих слів вступає в знайоме оточення; вмінням виділити незнайомі слова і зрозуміти їх або на основі контексту, або на основі словотворчого аналізу; вмінням опустити маловажні моменти для розуміння [3].

Починаючи з 7-го класу слід поступово вводити читання з елементами аналізу. З цією метою в тексти потрібно включати окремі незнайомі слова. Об'єм незнайомого матеріалу в текстах для аналітичного читання повинен складати 2 % від знайомого. При цьому, неможливо уявити, що аналіз потрібен тільки тоді, коли з'являються незнайомі слова. Він може виникати і під час розуміння тексту без перекладу, наприклад, при установці на виділення деяких мовних особливостей тексту або його змісту. В процесі читання з елементами аналізу школярі вчаться долати мовні труднощі і, таким чином, розуміти зміст тексту.

Ми частіше стикаємося з синтетичним читанням, тому що процес читання проходить три фази сприйняття: первинний синтез, аналіз і вторинний синтез. Учні читають новий текст і, спираючись на відомий мовний матеріал, з'ясовують його загальний зміст. Потім вони аналізують невідомі мовні

одиниці, а потім знову відбувається синтетичне читання, оскільки в результаті аналізу створені передумови для безпосереднього розуміння прочитаного.

Щодо аналітичного читання, то слід зазначити, що об'єм поняття «аналітичне читання» ширший за об'єм поняття «читання з перекладом». В разі аналітичного читання істотною ознакою є деталізоване сприйняття тексту. Читання з перекладом існує тоді, коли учень змушений для розуміння прочитаного перекладати весь текст, а не окремі важкі для нього місця. В цьому випадку не можна говорити про читання у власному значенні слова. Читання без перекладу, тобто розуміння прочитаного, може відбуватися на будь-якому етапі навчання. Для цього текст за формою і змістом повинен бути доступний учням, тобто зміст тексту повинен відповідати віковому, культурному і інтелектуальному рівню учня, а в мовній формі не повинно бути нічого, що б викликало проблеми в перекладі. Тому попередня робота над мовним матеріалом є однією з умов читання без перекладу в середній школі [4].

Розглядаючи підготовлений і непідготовлений вид читання, слід зазначити, що готовність учнів до читання – це загальний психічний стан учня, який виражається в можливості здійснювати цю діяльність. Сюди входить знання фонетичних труднощів мови, користування логічним і емпатичним наголосом, знання лексики, граматики і стилістики мови. Цей вид визначається відпрацьованістю механізму читання, точністю звуко-буквених відповідностей і швидкістю читання. Готовність в області читання визначається загальною культурою учня, його віковими особливостями, знанням великого контексту, що забезпечують йому розуміння змісту уривка. Готовність може бути загальною і спеціальною до прочитання саме наданого тексту. Спеціальна готовність досягається роботою, що проводиться перед читанням тексту. Завдяки наявності цієї роботи ми і розрізняємо підготовлене, частково підготовлене і непідготовлене читання.

Оскільки під домашнім читанням ми розуміємо обов'язкове для усіх учнів, додаткове по відношенню до підручника, постійне читання, воно має бути не важким і цікавим, тексти мають бути легкими (адаптованими) з художньої, суспільно-політичної і науково-популярної літератури, що містять переважно знайомий учням лексико-граматичний матеріал.

Отже, домашнє читання систематичне і планомірне є важливим джерелом і засобом збільшення лексичного запасу і розвитку навичок усного мовлення учнів [5]. У розвитку вмінь і потреб мовного читання, формуванні в учнів психофізіологічних механізмів читання, як процесу діяльності, а також у вдосконаленні усно-мовленнєвих навичок учнів на основі прочитаного, домашнє читання покликане зіграти провідну роль. Слід підкреслити, що при будь-якому підході до організації домашнього читання, читання має бути не лише постійним, легким, але й без перекладу, містити цікаву інформацію і чинити виховну дію.

В процесі навчання іноземній мові домашнє читання є одним з найважливіших джерел мовної і соціокультурної інформації. Використання

книг для читання дозволяє не лише перетворити процес вивчення іноземної мови на захоплююче заняття, але й допомагає учням ознайомитися з сучасними реаліями країни, мова якої вивчається. Застосування домашнього читання на уроці є цінним: по-перше, тому, що учень стикається з сучасною мовою; по-друге, в нього є можливість висловити свою думку і дати оцінку твору, героям і ситуаціям.

Відповідно до мети організації домашнього читання можна визначити такі тенденції: читання з метою розуміння тексту, тобто саме читання; читання як підготовка до бесіди щодо прочитаного.

Підбір текстів для домашнього читання має визначитися такими критеріями: яскравістю і цікавою фабулою тексту або уривку; емоційністю і образністю викладення; актуальністю матеріалу; тематичною близькістю предмета викладення до життєвого досвіду і інтересів учнів; можливістю зіткнення точок зору і суджень, що дають привід для дискусій; можливістю різних ситуативних трансформацій змістовної сторони тексту або уривку; виховною цінністю. Відбирати текст необхідно з позицій того, які моральні проблеми піднімаються в них, як вони вирішуються, чи близькі вони учням.

Цим критеріям відбору відповідають художні іншомовні тексти. Науковці, які дотримуються літературно-країнознавчого підходу, доводять, чому саме художня література найбільш прийнятна для читання і подальшого обговорення на уроці. Використання науково-популярної і публіцистичної літератури для «поглибленого» домашнього читання не є ефективним. Сприйняття такого роду літератури вимагає наявності певного рівня фонових знань, спеціального настрою, а іноді і сформованості інтересу до теми викладення, тоді як інформація, що міститься в художньому творі, не залежить від підготовленості читача до сприйняття тексту.

Доцільність використання художнього матеріалу підтверджується ще й тим, що методично правильно читати великі твори послідовними уривками, а не окремі тексти. При читанні серії уривків одного твору нерозуміння окремих моментів текстового фрагмента може компенсуватися на уроці під час обговорення прочитаного, що полегшує в свою чергу прочитання наступного уривка.

Наступним аргументом на користь художніх творів як основного матеріалу для домашнього читання є своєрідність їх композиційної будови, яка володіє, з одного боку, силою емоційної дії на читача, з іншого – сприяє кращому розумінню прочитаного. Однією з основних рис художнього твору вважається фабульність. Читач чекає розв'язання конфлікту. Хвилювання, пов'язане з інтригою, примушує його зосередити увагу на мотивуванні вчинків героїв. Усі компоненти сюжету художнього твору сприяють правильній спрямованості розуміння подальшого викладення тексту, а отже, стимулюють й мовну здогадку.

Публіцистичні та науково-популярні тексти обмежено представляють систему мови. У таких текстах переважає абстрактна лексика і велика кількість термінів певних галузей науки. Вважаємо, що читання такого роду

літератури у рамках домашнього читання в плані збільшення словникового запасу буде не таким ефективним порівняно з читанням художніх текстів, що відрізняються великою лексичною і граматичною своєрідністю.

Лексика художніх текстів, на відміну від публіцистичних та науково-популярних, тісно стикається із загальноповсякденним словником розмовної мови. Тому очевидна можливість досягнення нерозривного зв'язку навчання читання і говоріння на базі художніх текстів в рамках поглибленої програми з домашнього читання.

Використання художніх текстів невід'ємне від країнознавчого аспекту викладання іноземних мов. Разом з вирішенням основних мовленнєвих і лінгвістичних завдань домашнє читання, побудоване на творах художньої літератури, може сприяти здійсненню важливої освітньої мети – введенню учнів у світ культури країни мови, яка вивчається.

Головним принципом відбору художніх творів при такому підході є їх загальновідомість в середовищі носіїв мови. Це повинні бути такі твори, які належать до масових фонових знань представників цієї культурно-мовної спільності. Особливе місце у ряді реалій, що мають загальнокультурну значущість (стосовно художнього твору), займають імена літературних персонажів. Кожен образ містить в собі певну кількість інформації, у тому числі і національно-культурну, тобто країнознавчу.

При цьому слід пам'ятати про принцип мовної доступності, який досягається широким використанням розробленої методики адаптації текстів в навчальних цілях. Умови навчання не дозволяють повною мірою реалізувати цей принцип відбору (так само, як і соціально-історичний) системно в курсі поглибленого викладання іноземних мов у загальноосвітній школі. Але при читанні художніх творів важливо зорієнтувати учнів щодо місця і часу розгортання подій, щоб в них склалося уявлення про культурну специфіку окремих районів країни, а також про ту історичну епоху, на тлі якої розвиваються події.

Існують різні точки зору з приводу того, які етапи роботи над текстом необхідно включати в навчальний процес, які є найбільш ефективними. Природно, що вибрані види роботи залежать від цілей, які ми ставимо перед читанням. Наприклад, В. М. Фадєєв, виходячи з мети навчання іноземним мовам в сучасній школі, в організації домашнього читання розрізняє два етапи. Перший етап – читання як процес отримання інформації з тексту. Цей етап є обов'язковим в роботі над будь-яким текстом. Однак, на цьому етапі і повинна закінчуватися робота над більшою частиною текстів, запропонованих учням для самостійного домашнього читання. Другий етап – бесіда на матеріалі домашнього читання. Цей етап роботи має бути вибіркоким і поширюватися тільки на частину найбільш відповідних для мовної практики текстів або їх фрагментів [4].

Інший дослідник Г. Г. Сказків в організації перевірки домашнього читання виділяє такі два етапи. Перший етап – аналіз лексико-граматичних труднощів тексту, активізація нового лексичного матеріалу і

контроль розуміння інформації, закладеної в тексті. Другий етап – творче обговорення змісту прочитаного [6].

На думку М. Балакиревої для роботи з книгою потрібна наступна послідовність: Vocabulary work (словникова робота), Comprehension (розуміння, усвідомлення), Discussion (обговорення), Writing (письмо) [7]. Є. В. Беспальчикова, навпаки, говорить, що на середньому етапі уроки домашнього читання вже не припускають безпосередньої роботи над мовними засобами і не містять мовленнєвих вправ. Аналітична бесіда будується на двох рівнях: рівні значення і рівні сенсу [8]. А. І. Панов також вважає недоцільним застосовувати такі форми і прийоми роботи, що перетворюють контроль прочитаного у роботу над розвитком навичок усного мовлення або навичок перекладу. Тому мовленнєві вправи він застосовує тільки як засіб для перевірки розуміння прочитаного. Такий урок складається з трьох етапів: контроль розуміння загального змісту; перевірка розуміння окремих істотних деталей; оцінка прочитаного [9].

Н. Іщук, пропонуючи керівництво домашнім читанням учнів загальноосвітніх шкіл, акцентує увагу в основному на вправах, які ми називаємо «до текстовими». Велика частина завдань орієнтована саме на роботу із словами і граматичними конструкціями, використаними в тексті, які спрямовані на розвиток навичок усного мовлення. Тим самим Н. Іщук вважає читання засобом, а не метою навчання [1].

У традиційній методиці зазвичай виділяють 3 етапи роботи над будь-яким текстом: дотекстовий етап (етап антиципації), текстовий етап, післятекстовий етап. Очевидно, що післятекстовий етап буде присутнім у тому випадку, коли текст розглядається не стільки як засіб формування вміння читати, скільки для розвитку продуктивних вмінь в усній або письмовій мові, а простіше кажучи, вмінь говорити і писати іноземною мовою.

Таким чином, якого б підходу ми не дотримувалися, послідовність роботи над текстом буде такою: передмовні вправи (словникова робота), контроль поняття змісту (текстовий етап), контроль поняття важливих деталей тексту (аналіз і оцінка, післятекстовий етап), аналіз літературно-стилістичних особливостей тексту. Необхідність передмовних вправ і літературного аналізу тексту доки залишається спірною, але напевно, слід використовувати і те, й інше в роботі для того, щоб завдання були якомога різноманітними і розвивалися гармонійно всі види мовної діяльності.

Методисти і вчителі пропонують багато видів завдань для роботи над текстами. Види робіт залежать від того, яку мету ми ставимо перед домашнім читанням. Якщо це читання заради читання, то завдання будуть зорієнтовані тільки на контроль змісту. Якщо ми хочемо, щоб у нас відбулося обговорення прочитаного, проблеми тексту, то, окрім завдань, згаданих вище, додаються ще й інші, щоб учні могли висловити свою думку поступово переходячи від підготовленої до непідготовленої мови.

На нашу думку слід поєднати дотекстові вправи, що спрямовані на роботу з лексичними і граматичними структурами, використаними в

тексті, і як засіб для навчання усної мови. Щодо аналізу тексту, то ми вважаємо, що можливо вводити поняття засобів літературного вираження (метафори, порівняння, алегорії та ін.) не лише у школах з поглибленим вивченням мови, але починаючи з 7 класу.

Пропонуємо приклади дотекстових вправ з домашнього читання (робота над словами і граматикою, використаними в тексті): знайти, виписати і перекласти речення з визначеними словами; знайти пари: слово і його визначення; вибрати антоніми; вибрати синоніми; пояснити слово або фразу, не перекладаючи (наприклад, *eat like a horse, to sleep like a log*); поєднати пари слів за змістом (наприклад, *match the words for jobs with the words for places.*); робота над однокорінними словами (наприклад, *give the corresponding noun form of these verbs: decide, reduce, arrive*); робота з прийменниками (наприклад, *fill in the gaps with necessary prepositions. Pete sat up working – his lecture.*); виписати і перекласти речення з певною граматичною структурою (пасивний стан, інфінітив, непряма мова та ін.); перефразувати речення використовуючи певну граматичну структуру; перефразувати речення, замінюючи виділене слово або вираз на синонім, використаний в тексті; скласти речення з певними словами для того, щоб з'ясувати їхнє значення; перекласти англійською мовою слова і вирази, використовуючи лексику тексту; частковий переклад речення, де учням пропонується перекласти англійською мовою тільки одне слово в дужках. Наприклад, (*Впродовж трьох днів*) *Pete never left his room* [10].

Всі перераховані завдання максимально облегшені в них вся увага сконцентрована тільки на змісті. Вони можуть виконуватися за вказівкою вчителя як в усій так і в письмовій формі. Така система контролю повинна бути зорієнтована на самоконтроль читаючого. Контрольний зворотній зв'язок здійснюється в процесі читання і сприяє більш повному усвідомленню інформації тексту: дати заголовки головним змістовним частинам тексту; знайти речення що виражають головну думку окремих частин тексту; виписати ті фрагменти з тексту які характеризують того чи іншого героя; знайти (виписати) речення, що підтверджують або заперечують певну думку; перерахувати послідовно всіх дійових осіб; назвати по порядку всі місця дій що називалися в тексті; закінчити розповідь однією-двома фразами іноземною мовою; дати відповіді на запитання (відповіді учні можуть знайти в тексті); вгадати або описати ситуації, в яких автор вживає ту чи іншу лексичну одиницю, сполучення слів або ціле речення; погодитися або не погодитися із висловлюваннями відповідно змісту; переказати текст своїми словами (можливий переказ за планом або ключовими словами); перекласти уривок гарною українською мовою [10].

Розуміння тексту – лише частина завдання, підготовка до наступного етапу – бесіди по прочитаному. Цей другий підхід до контролю читання скоріш є тренуванням в усному мовленні, ніж в читанні. Обговорення передбачає розуміння змісту тексту; зрозумілий зміст може бути базою для побудови бесід, повідомлень, моделювання ситуативно-обумовлених

мовленнєвих актів, висловлювання суджень, вираження відносин, емоцій та ін. Вправи для організації бесіди по прочитаному тексту повинні представляти собою послідовну серію завдань, спрямованих на поступовий перехід від підготовленого мовлення до підготовленого мовлення. Ця система вправ має бути зорієнтована на з'ясування взаємовідносин дійових осіб, на виявлення і оцінку мотивів їхніх вчинків. Завдання можуть бути такими: передати зміст окремих епізодів з тексту (бажано брати уривки без діалогів); розказати як діяв герой оповідання у ситуації що склалася; інсценувати поведінку (вчинок) тих чи інших героїв; охарактеризувати того чи іншого героя оповідання: зовнішність і характер; охарактеризувати час, місце і обставини дії; пояснити наміри автора; відповідати на запитання з викладенням у відповіді своєї точки зору; прокоментувати подію, епізод або вчинок дійових осіб; організувати бесіду-дискусію у зв'язку з оцінкою подій або вчинків героїв тексту; дати розгорнуту оцінку вчинкам героїв; виразити головну думку тексту одним реченням; розказати про свої враження, оцінити прочитаний текст. Сказати, що сподобалось, що ні і чому [27].

Творчі завдання можуть бути такими: спробувати уявити поведінку героїв у обставинах, що змінилися, наприклад, кілька років по тому; переказати текст від імені різних персонажів; запропонувати малюнок-ілюстрацію до тексту (описати); написати свої запитання до персонажів; написати твір на тему “Як почувалось герой (героїня) тепер”; написати рекламну брошуру; написати стислу анотацію до книги; написати лист-попередження герою або героїні книги; дати пораду герою (героїні); написати твір про свого улюбленого героя; порівняти персонажів книги; підібрати/вибрати прислів'я, які найбільш точно підходять по змісту до даної ситуації і точніше передають ідею тексту [10].

Введення елементів аналітичного читання слід починати з перших уроків з домашнього читання. На цьому етапі воно представляє собою організацію бесіди вчителя з учнями з наступних питань: 1) What is the story about? 2) What do we know about the main characters? 3) Do you like them or not? Why? 4) Which character do you like more? Why? 5) What pictures can you imagine while reading the story? What helps you to see them? 6) Do you like the story? Why? Etc. Учні переказують текст звертаючи увагу на відповіді на ці запитання.

На середньому етапі роботи з текстом слід змінити. Аналітична бесіда повинна включати два рівня: рівень значення (вміння виділяти в тексті основну думку, деталь що ілюструє основну думку, факти, що стосуються певної теми, узагальнювати викладені факти, встановлювати зв'язок між подіями); рівень змісту (вміння зробити висновок на основі фактів, оцінити викладені факти, зрозуміти підтекст, ідею тексту, знайти художні засоби виразності і визначити їх роль і місце у оповіданні). Роботу з розвитку навичок аналізу художнього твору потрібно починати з занять із стилістики, цілями яких є навчання розпізнаванню джерел виразності мови, набуття вмінь описувати і точно визначати стилістичні прийоми, що

існують в мові, встановлювати їх порівняльні характеристики і функції, знаходити взаємозалежність між функціями і контекстом, а також описувати функціональні стилі мови. Учні повинні мати можливість ознайомитися з художніми засобами виразності і виконати вправи на пошук стилістичних прийомів в реченнях, а також з'ясувати, як той або інший прийом допоміг авторові виразити головну ідею.

На підставі проведеного дослідження можна зробити висновок, що найбільший ефект дає навчання синтетичному читанню, тому що таке читання вчить розумінню текстів, без застосування аналізу і перекладу. Розуміння тексту в цьому випадку забезпечується міцним оволодінням мовним мінімумом, вмінням зрозуміти незнайомі слова на основі контексту. При відборі текстів для домашнього читання акцент слід робити на літературно-країнознавчий підхід як на єдиний спосіб зберегти в матеріалі для читання всі компоненти автентичності, це дозволить з більшою ефективністю здійснити навчання усіх видів мовленнєвої діяльності, імітувати занурення в природне мовне середовище на уроці іноземної мови. Використання мотивації, дотекстової та післятекстової роботи носять обов'язковий характер на уроках з домашнього читання як можливість продуктивного використання читання для навчання продуктивним видам мовленнєвої діяльності. Інтегративний і комплексний характер домашнього читання (за умови правильної постановки завдань, оптимальної організації навчальної діяльності з їх реалізації та наявності відповідного методичного забезпечення) здатний значно підвищити ефективність навчання іноземним мовам у середній загальноосвітній школі, розширити змістовний контекст діалогу культур.

1. Ishcuk N. The Manual on the Home Reading for the Senior Students of the Secondary School, «Английский язык». – № 41. – 1998. – С. 4. 2. Ніколаєва С. Ю. Основи сучасної методики викладання іноземних мов / С. Ю. Ніколаєва. – К. : Ленвіт, 2008. – 285 с. 3. Вишневський О. І. Методика навчання іноземних мов : Навч. посібник / О. І. Вишневський. – К. : Знання, 2010. – 206 с. 4. Фадеїв В. М. Домашнее чтение в старших классах, его организация и способы контроля / В. Я. Фадеїв // ИЯШ. – № 6. – 1979. – С. 30. 5. Книга вчителя іноземної мови: Довідково-методичне видання / Упоряд. О. Я. Коваленко, І. П. Кудіна. – Харків : ТОРСІНГ ПЛЮС, 2005. – 240 с. 6. Сказкив Г. Г. Приемы проверки домашнего чтения в 8-м классе // ИЯШ. – № 4. – 1982. 7. Балакирева М. Использование книги для чтения на уроках иностранного языка / М. Балакирева // Приложение к газете «Первое сентября», «Английский язык». – № 8. – 1998. – С. 15. 8. Беспальчикова Е. В. Обучение анализу текста / Е. В. Беспальчикова // ИЯШ. – № 2. – 2002. 9. Панов А. И. Урок проверки домашнего чтения / А. И. Панов // ИЯШ. – № 6. – 1967. 10. Чарекова. «Практика английского языка (сборник рассказов и упражнений для домашнего чтения)» / Чарекова, Баграмов, М. – 2002.

Рецензент: д.пед.н., професор І. В. Поташнюк.

Сойко І. М., к.пед.н., доцент (Міжнародний економіко-гуманітарний університет імені академіка Степана Дем'янчука, м. Рівне)

ОСОБЛИВОСТІ ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ

Анотація. У статті досліджено актуальну проблему формування професійної компетентності майбутнього вчителя початкових класів. Обґрунтовано, що професійна компетентність вчителя розвиваються не лише в процесі опанування циклу психолого-педагогічних і дидактико-методичних дисциплін, а за допомогою всієї системи професійної підготовки у вищому навчальному закладі. Розкрито, що підготовка професійно компетентного вчителя є одним з актуальних завдань і предметом наукових дискусій та роздумів учених сучасності й минулого.

Ключові слова: професійна компетентність, учитель початкових класів, вищий навчальний заклад.

Аннотация. В статье исследована актуальная проблема формирования профессиональной компетентности будущего учителя начальных классов. Обосновано, что профессиональная компетентность учителя развивается не только в процессе овладения циклом психолого-педагогических и дидактико-методических дисциплин, но и с помощью всей системы профессиональной подготовки в высшем учебном заведении. Раскрыто, что подготовка профессионального компетентного учителя является одной из актуальных задач и предметом научных дискуссий и размышлений ученых современности и прошлого.

Ключевые слова: профессиональная компетентность, учитель начальных классов, высшее учебное заведение.

Annotation. The article deals with current issues of future primary school teacher professional competence formation. Professional competence of teachers is developed not only in the process of mastering the cycle of psycho-pedagogical and didactic-methodical disciplines, but with the help of the entire training system in higher education establishment. It is disclosed that the training of professionally competent teacher is one of the urgent tasks and the subject of scientific discussions and reflection.

Key word: professional competence, primary school teacher, higher education establishment.

На сучасному етапі розвитку України, за умов постійних соціально-економічних і політичних дестабілізуючих криз, важливою і такою, що відіграє особливу фундаментальну роль у житті кожної людини є вища освіта. Сьогодні вона не тільки виконує свою основну функцію – формування професіонала, а й для більшості молодих людей стає обов'язковим етапом у житті. Це гостро ставить перед нами проблему якості вищої педагогічної освіти. Важко не погодитись, що зміни, які відбуваються в усіх життєвих сферах зумовлюють потребу перетворення, оновлення і зміцнення системи вищої педагогічної освіти.

У державних та міжнародних документах, які присвячені проблемам вищої освіти наголошується на необхідності формування нової генерації педагогічних кадрів, підготовленої до якісного забезпечення освітніх потреб особистості, розвитку її інтелектуального та культурного потенціалу.

Виявлення й оцінка ціннісних пріоритетів сучасного педагога, розвиток його аксіосфери, аксіологізація професійно-педагогічної діяльності, розробка інваріантного ядра ціннісноорієнтаційних якостей особистості майбутнього вчителя, дослідження специфіки ціннісних орієнтацій у процесі його професійної підготовки – питання, які набувають на сьогодні стратегічного характеру і є одними з найважливіших й актуальних завдань вищої педагогічної школи.

Вітчизняні вчені приділяють велику увагу дослідженню зазначеної проблеми. Так, Ф. Гоноболін та В. Сластьонін визначили вимоги до учительської професії; А. Маркова розкрила уміння і якості, необхідні майбутньому вчителю; В. Сластьонін розробив професіограми, Н. Кузьміна – модель діяльності учителя; розвиток професійної компетентності педагогів у системі методичної роботи на рівні навчального закладу досліджували М. Кравцов, В. Олійник, В. Пекельна та Л. Шевчук. Питання розвитку професійної компетентності педагогів у процесі підготовки розкрили А. Вербицький, А. Даринський, В. Кучинський, В. Максимова, М. Нечаєв, А. Нікуліна, В. Ушаков, С. Вітвицька, А. Дубасенюк, М. Левківський, Н. Босак та Л. Голованчук.

Однак, сьогодні питання формування професійної компетентності вчителя початкових класів постає особливо гостро і потребує всебічного комплексного вивчення, оскільки воно пов'язане з нинішніми тенденціями розвитку українського суспільства.

Метою нашого дослідження є розкриття особливості формування професійної компетентності майбутніх учителів початкової школи.

Завдання нашої роботи є уточнення поняття «професійна компетентність вчителя початкової школи», класифікація професійних компетентностей вчителя початкової школи, характеристика професійно-діяльнісного, комунікативного та особистісного компонентів професійної компетентності

педагога й виокремлення шляхів їх формування в майбутніх учителів початкової школи.

Завдяки діяльності вчителя реалізується державна політика у створенні інтелектуального, духовного потенціалу нації, розвитку вітчизняної науки, техніки і культури, збереженні і примноженні культурної спадщини й формуванні людини майбутнього, а також забезпечується Конституційне право громадян України на здобуття повної загальної середньої освіти. Все це актуалізує проблему підготовки вчителя, його професійного становлення і розвитку професійної компетентності. Саме компетентнісний підхід розглядається як один із важливих концептуальних принципів, який визначає сучасну методологію оновлення змісту освіти.

Професійна компетентність у педагогічній сфері розглядається як «професійна компетентність учителя», «педагогічна компетентність», «професійно-педагогічна компетентність», але ці терміни позначають одне й те саме поняття. Ми використовуємо термін «професійна компетентність учителя», під яким розуміємо властивість особистості, що проявляється у здатності до педагогічної діяльності; єдність теоретичної й практичної готовності педагога до здійснення професійної діяльності [1, с. 53–55].

Поняття професійної компетентності вчителя формується в довідковій літературі таким чином: «володіння вчителем необхідною кількістю знань, вмій і навичок, що визначають сформованість його педагогічної діяльності, педагогічного спілкування і особистості вчителя як носія певних цінностей, ідеалів і педагогічної свідомості» [2, с. 62]. Проте єдиного підходу до визначення поняття «професійна компетентність вчителя» немає.

Необхідність формування професійної компетентності у студентів вищих педагогічних закладів освіти в сучасних умовах обумовлюється соціально-економічними реформами, які проводяться в Україні і потребують підготовки компетентних фахівців; входженням України в європейський простір та переходом на багаторівневу систему освіти. У зв'язку з цим підвищується рівень вимог суспільства до фахівця, виникає необхідність висококваліфікованих педагогічних кадрів, здатних підготувати підрастаюче покоління до життя в сучасному суспільстві.

Фундаментальні знання спрямовані на перебудову структури і змісту наукового знання, встановлення таких зв'язків між навчальними дисциплінами, які дозволять сформувати у майбутніх спеціалістів цілісне уявлення про педагогічну діяльність і підвищать рівень застосування ними знань та активне їх використання в практичній діяльності.

Аналіз загальнотеоретичних підходів до розуміння категорії «професійна компетентність» дозволяє охарактеризувати це поняття, розкрити його зміст через структуру компонентів, необхідних для успішного здійснення педагогічної діяльності з урахуванням специфіки викладання в початкових класах. Специфіку компетентності вчителя початкових класів обумовлюють

цілі і завдання виховання та навчання, створення умов для розвитку особистості дитини, вікові особливості школярів, зміна сучасної парадигми освіти та ін.

Основними компонентами професійної компетентності фахівця, які необхідно сформувавши у студента педагогічного вищого навчального закладу, визначені:

1. Знання – логічна інформація про навколишній і внутрішній світ людини, зафіксована в її свідомості.

2. Вміння – психічні утворення, які полягають у засвоєнні людиною способів і навичок діяльності.

3. Навички – дії, сформовані в процесі повторення і доведення до автоматизму.

4. Професійна позиція – система сформованих установок і орієнтацій, відношення і оцінок внутрішнього і навколишнього досвіду, реальності та перспектив, а також домагань, які визначають характер дій та поведінки. Процес формування професійної позиції базується на спрямованості особистості.

5. Індивідуально-психологічні особливості людини – поєднання різних структурно-функціональних компонентів психіки, які визначають індивідуальність, стиль діяльності, поведінки і виявляються в якостях особистості.

6. Акмеологічні варіанти – внутрішні збудники, які обумовлюють потребу в саморозвитку, творчості та самовдосконалення [3, с.152].

Випускник вищого педагогічного закладу не може одразу виявити вищий рівень компетентності, однак повинен визнавати гуманістичні цінності, основи педагогічної професії та володіти засобами, які б допомогли йому вдосконалюватися професійно.

Отже, вихідними положеннями аналізу змісту вищої професійно-педагогічної освіти, підготовки майбутнього вчителя початкових класів є:

- виявлення фахової насиченості змісту освіти;
- визначення дисциплін, що спрямовані на формування професійної компетентності майбутнього вчителя в основних структурних циклах педагогічної освіти;
- особистісно-орієнтована спрямованість змісту навчальних дисциплін;
- наявність у навчальних планах спецкурсів, які частково стосуються проблеми педагогічної професії на теоретичному й практичному рівнях;
- взаємозв'язок дисциплін структурних циклів педагогічної освіти на основі дотримання дидактичних принципів послідовності, – системності, цілісності, інтеграції і диференціації [4, с. 16–18].

Для успішного формування професійної компетентності майбутнього вчителя початкових класів у вищому навчальному закладі необхідно виділити такі умови:

1. Ціннісно-змістове самовизначення студентів по відношенню до професійно-педагогічної діяльності. Мотивація навчальної діяльності виступає однією з важливих умов формування професійної компетентності, оскільки мотивація на навчання, усвідомлення і цілеспрямованість діяльності студента в сукупності визначають суть його навчально-пізнавальної і майбутньої професійно-педагогічної діяльності.

2. Динамічний професійний розвиток студента в контексті задоволення його ведучих особистісних потреб із моменту вступу до педагогічного ВНЗ через стадію самостійного і усвідомленого прийняття професії до творчої самореалізації особистості.

3. Врахування цілей сучасної школи чи інших педагогічних систем та загальних тенденцій їх розвитку в змісті психолого-педагогічної підготовки майбутніх фахівців. Ця умова реалізується через зміст навчальних дисциплін, тематику курсових і дипломних робіт, а також зміст педагогічних, виробничих та методичних практик.

4. Врахування в змісті й методиках викладання психолого-педагогічних дисциплін тенденцій розвитку наук, які забезпечують розвиток педагогічних систем.

5. Творча взаємодія викладачів і студентів у навчально-виховному процесі.

6. Орієнтація майбутнього вчителя на самооцінку професійної компетентності – вміння оцінювати свої можливості. Використання нових інформаційних технологій навчання на заняттях з дисциплін циклу професійної та практичної підготовки. Впровадження кредитно-модульної системи організації навчального процесу (КМСОНП). Запровадження КМСОНП є важливим фактором для стимулювання ефективної роботи викладача і студента, збільшення часу їх безпосереднього індивідуального спілкування в процесі навчання. Основними ознаками кредитно-модульної технології навчання є:

- засвоєння навчального матеріалу блоками (модулями);
- індивідуалізація процесу навчання;
- рівномірна робота студентів протягом семестру;
- підвищення об'єктивності оцінювання знань, умінь і навичок;
- впровадження тестового контролю перевірки знань студентів (поточні, підсумкові тестові завдання, тести для самоконтролю);
- вчасна корекція навчальної діяльності;
- стимулювання систематичної навчальної праці студентів;
- активізація самостійної пізнавальної діяльності;
- залучення студентів до науково-дослідної роботи;
- підвищення відповідальності студентів за результати своєї праці;
- впровадження індивідуального навчального плану;
- виховання компетентного фахівця тощо [5, с. 5].

Пріоритетними є методи навчання, які базуються на демократичному стилі взаємодії учасників навчального процесу. Ці методи спрямовані на самостійне вирішення проблеми, сприяють розвитку мислення, ініціативи та творчості. До них відносяться рольові та ділові ігри, майстер-класи, ситуаційні вправи, диспути, бесіди, лекції, семінари, практичні, консультації, індивідуальні заняття, навчальні проекти, круглі столи, тренінги, тести, педагогічна практика, самостійна та науково-дослідна робота тощо. Зокрема, тестовий контроль є доволі об'єктивним засобом виявлення досягнень студентів. Він дає змогу перевірити більший обсяг навчального матеріалу, причому зменшує тривожність студентів, підвищує їхню уважність та відповідає таким вимогам, як: валідність, надійність, об'єктивність, точність.

На відміну від традиційної освіти, орієнтованої на засвоєння знань, компетентнісне навчання спрямоване на придбання окрім знань, умінь, навичок, ще і досвіду практичної діяльності з метою формування у студентів професійно і соціально значущих компетентностей.

За результатами проведеного дослідження можна зробити висновок, що сучасний учитель повинен уміти творчо засвоювати знання та критично осмислювати здобуту з різних джерел інформацію. Якщо педагог не буде слідкувати за досягненнями психолого-педагогічної науки, не оволодіватиме інноваційними технологіями та інтерактивними методиками, не навчиться впроваджувати ІКТ та ППД – такий учитель не зможе забезпечити якісної освіти та дати оптимальний результат.

1. Агейкіна-Старченко Т. Інтерактивні методи розвитку профкомпетентності / Т. Агейкіна-Старченко // Відкритий урок : розробки, технології, досвід. – 2010. – № 10. – С. 53–55. 2. Коджаспирова Г. М. Педагогический словарь / Г. М. Коджаспирова, А. Ю. Коджаспиров. – М. : Издательский центр «Академия», 2000. – 629 с. 3. Гура О. І. Педагогіка вищої школи : вступ до спеціальності / О. І. Гура : Навч. посіб. для студентів ВНЗ. – К., 2005. – 178 с. 4. Баранова С. Особливості формування професійної компетентності вчителя / С. Баранова // Сучасна школа України. Шкільний світ. – 2009. – № 2. – С. 16–18. 5. Баркасі В. В. Формування професійної компетентності в майбутніх учителів іноземних мов / В. В. Баркасі // Дис... канд. пед. наук: 13.00.04. – Одеса, 2004. – 252 с.

Рецензент: д.пед.н., професор Г. П. Коваль.

Сойчук Р. Л., к.пед.н., доцент (Інститут проблем виховання НАПН України, м. Київ)

РОЗВИТОК ІДЕЇ НАЦІОНАЛЬНОГО САМОСТВЕРДЖЕННЯ ОСОБИСТОСТІ У НАУКОВИХ ДОСЛІДЖЕННЯХ

***Анотація.** У статті розкрито розвиток ідеї національного самоствердження особистості у психолого-педагогічних дослідженнях. Визначено, що національне самоствердження особистості слід розглядати як її інтегративну властивість, що виявляється у сформованості позитивної національної ідентичності, виборі своєї активної соціальної і громадянської позиції у суспільстві, що характеризується відповідальністю перед своєю нацією, готовністю відстоювати та захищати її національні інтереси.*

***Ключові слова:** особистість, національне самоствердження, ідентичність, відособлення, самість, національне самовизначення, ідентифікація.*

***Аннотация.** В статье раскрыто развитие идеи национального самоутверждения личности в психолого-педагогических исследованиях. Определено, что национальное самоутверждение личности стоит рассматривать как ее интегративное свойство, которое проявляется в сформованности позитивной национальной идентичности, выборе своей активной социальной и гражданской позиции в обществе, которая характеризуется ответственностью перед своей нацией, готовностью отстаивать и защищать ее национальные интересы.*

***Ключевые слова:** личность, национальное самоутверждение, идентичность, отчуждение, самость, национальное самоопределение, идентификация.*

***Annotation.** The article deals with the development of the idea of national self-assertion of personality in psychological and educational researches. It is defined, that national self-assertion of a personality should be considered as its integrative properties, which is reflected in the formation of positive national identity, choosing active social and civic position in the society, which is characterized by responsibility towards the nation, willingness to defend and protect national interests.*

***Keywords:** personality, national self-assertion, identity, isolation, seclusion, national self-determination, identification.*

Зміни, що виникли сьогодні у суспільно-політичній та соціально-економічній сферах країни, призвели до іншого бачення громадянами України свого теперішнього та майбутнього: українство прагне мирно

жити у правовій демократичній державі, самостверджуватися на своїй українській землі, працювати задля власного добробуту і всього українського суспільства та кардинально змінити вектори впливу і національного становлення. Процес ствердження українського світовідчуття, світосприймання і світобачення сприяє позитивній національній ідентичності особистості як українця, творенню консолідованої української політичної нації, адже саме це становить осердя повноцінного українського громадянського суспільства, до якого прагне кожний свідомий громадянин незалежної Української держави. На сучасному етапі пріоритетним напрямом у соціальній політиці нашої держави повинно стати підняття престижу національної приналежності, що сприяє зростанню національної самосвідомості й позитивної адекватної національної самооцінки та прояву почуттів національної гідності та гордості громадян у національному самоствердженні й відстоюванні національних інтересів. На основі сформованого почуття національного самоствердження особистість усвідомлює значущість та необхідність власного впливу на хід історії Української держави, вплив на її розвиток і розквіт, не байдужість, а вболівання за майбутнє, що так необхідно для становлення правової держави на світовій арені.

Це знайшло своє підтвердження у багатьох програмних документах: Державній національній програмі «Освіта» («Україна XXI століття»), Концепції виховання особистості в умовах розвитку української державності, Концепції національного виховання, Національній програмі виховання дітей та учнівської молоді в Україні та ін.

Теоретичні основи проблеми висвітлені у психолого-педагогічних дослідженнях таких учених: А. Адлера [1], К. Абульханової-Славської [2], О. Безкоровайної [3], І. Беха [1], М. Боришевського [4], Ч. Кулі [5] та ін.

Метою статті є висвітлення проблеми національного самоствердження особистості у процесі її розвитку у психолого-педагогічних наукових дослідженнях.

Інтерес до проблеми національного самоствердження особистості у науково-теоретичних джерелах виник у XX столітті. Головний напрям досліджень у психологічному аспекті в основному був спрямований на проблему самоствердження особистості. Національну складову в контексті означеної проблеми досліджено недостатньо, проте в умовах сьогодення актуальність її стає незаперечною та привертає увагу як зарубіжних, так і вітчизняних науковців.

Національне самоствердження змістовно складається із понять «нація» і «самоствердження», проте не означає їх суму, передбачає нове смислове значення із специфічною гносеологічною та світоглядною функціями. Поняття «самоствердження» – це прагнення особистості до досягнення та підтримування певного суспільного статусу. Саме це прагнення проявляється

у реальних досягненнях, у відстоюванні власної значимості перед іншими, утвердженні своєї позиції в соціумі [3].

Самоствердження особистості пов'язане із відчуттям своєї «самості», «відособлення» від інших і водночас ідентифікації з тими іншими та прагненням до самовизначення, самовдосконалення, самоактуалізації та самореалізації. Поняття «самість» інтегрує значення «Я-ідентичність» та «інший». У «Я-ідентичності» відображається результат дії соціальних ролей та очікувань, а в «іншому» представлена активна домінанта, завдяки якій можливий процес ідентифікації у відповідності до соціальних ролей або ж дистанціювання від них. Дж. Мід зазначає, що «самість» виступає як соціальне утворення й індивід формує себе таким, яким його бачать інші. Наукові праці вчених стали фундаментом подальшої теорії ролей особистості, розробленої Р. Тернером та Х. Беккером. Означена теорія визначає декілька ідентичностей особистості та виокремлює проблему ототожнення ідентичності з самим собою. Розроблена Е. Гофманом модель соціальної взаємодії демонструє здатність індивіда до рефлексії на особисті соціальні ролі та до самоспостереження і дистанціювання від тих ролей, які грає, що і сприяло поєднанню поняття «ідентичність» з такими поняттями, як «індивідуальність» і «особистість» [6, с. 26–45].

До поняття «самості» у своїх дослідженнях звертався учений Ч. Кулі. Він прагне подолати протиставлення індивіда і суспільства, що і демонструє у розробленій теорії «дзеркального Я», згідно з якою існує двосторонній взаємообумовлений зв'язок: суспільство формує індивіда, проте й індивід конструює суспільство. Він зазначає, що «соціальну самість такого роду можна назвати відбитою, або дзеркальною, самістю... Ми бачимо наше обличчя, фігуру і одяг у дзеркалі, цікавимося ними, оскільки все це наше, буваємо задоволені ними чи ні у відповідності з тим, якими ми хотіли б їх бачити, точно так само в уяві сприймаємо у свідомості іншого деяку думку про наші образи, манери, наміри, справи, характер, друзів і т.д. І це самим різним чином на нас впливає» [5, с. 320–321]. Сутність людини розглядають як схильність особистості до відособлення і як прагнення до близькості з родиною, групою. Характерним є осмислення ученими процесів відособлення й ідентифікації на особистому рівні. Розглядається суб'єкт, який свідомо чи підсвідомо прагне самості, яка формується і розвивається на основі ідентифікації (ототожнення, віднесення та ін.) та відособлення (відчуття самотності, індивідуалізації, відокремлення, відчуження та ін.). Означені процеси перебувають у діалектичній єдності, взаємодіють між собою і виступають як психологічні механізми та домінанти становлення розвитку особистості, людства. У психології ідентифікація і відособлення зазвичай використовуються у таких випадках, як: у значенні самодостатніх понять з певними особливостями і показниками або у мимовільному побутовому значенні при розгляді певних феноменів.

У випадку, коли суб'єкт повністю центрований на власному «Я», відбувається одночасне відособлення від інших та проявляється в егоїзмі, егоцентризмі. Коли особистість уподібнюється іншій, переймається її внутрішнім світом, у цьому випадку вона відособлюється від власних потреб та водночас проходить процес ідентифікації з потребами, цінностями іншої особистості. Ідентифікація перебуває в єдності із відособленням, та ідентифікація в одному стані стає відособленням у іншому.

Варто відзначити специфіку цих явищ, що проходять не лише на особистісному рівні, але й через групу. Так, люди, об'єднуючись на певних засадах, відокремлюються від інших спільнот. Результатом інтеграції в групі є внутрішньогрупова ідентифікація, яка відбувається на засадах сповідання членами групи єдиних норм і цінностей.

К. Абульханова-Славська простежує діалектичне співвідношення відособлення та включення індивіда в буття. Така діалектика змін і збереження індивіда у процесі його розвитку може відбуватися за різним ступенем його особливості й загальності. Науковець ставить в один синонімічний ряд поняття «відособлення», «самовизначення» та «суспільна активність особистості» [2].

Т. Гаврилова, здійснюючи дослідження виховання моральних почуттів, стверджує, що у спілкуванні з людьми виявляється бажання до злиття з іншими та водночас до відособлення. За першої тенденції особистість прагне злитися зі своїм оточенням, зайняти своє місце в групі, колективі на доброзичливих і дружніх засадах та за другої – особистістю оволодіває бажання виділити своє «Я», тобто відособитися. Саме у прагненні до відособлення особистість демонструє потребу в утвердженні власного індивідуального буття [7].

У відособленні Н. Сарджвеладзе розглядає прагнення особистості індивідуалізуватися, вирізнитися з-поміж інших настільки, наскільки вона прагне самостійності й автономності, тобто вмотивована особистісним відособленням. На думку науковця, фундаментальною потребою людини є потреба «бути», яка виражається у процесі ідентифікації з соціумом [4].

Таким чином, процес відособлення розглядається у наукових працях як явище динамічне, у сукупності подій і станів, що надає можливість особистості відчувати самостійність, усвідомити свою самобутність та ідентичність і автономність задля виділення себе у певній спільноті. Кожна особистість виділяє себе через відособлення від іншої особистості та свідомо чи несвідомо утверджує свою ідентичність через ідентифікацію з собою, що базується на порівнянні себе з іншими. Такий процес сприяє самоствердженню ідентичності.

Засновником наукової теорії самоствердження виступає А. Адлер, який розробив концепцію «індивідуальної психології». Він вводить поняття «прагнення до почуття власної переваги» як «усезагальної передумови»

зادля обгрунтування «всіляких душевних порухів» особистостей. Саме в цьому науковець вбачав головний закон людського життя. З приводу означеного він стверджує: «Я почав ясно бачити в кожному психічному явищі прагнення до переваги. Воно зростає паралельно з фізичним розвитком і є внутрішньою необхідністю самого життя. Воно лежить в основі вирішення життєвих проблем... Всі наші функції ідуть слідом в його напрямку... Про які б передумови не фантазували наші філософи і психологи – про самозбереження, принцип задоволення, зрівнювання – всі вони не більше, ніж неясні відображення, спроби виразити цей великий стимул, що рухається вверх...» [1, с. 118].

Теорія соціального інтересу А. Адлера базується на аналізі взаємин особистості з іншими членами суспільства, розумінні соціокультурного контексту, в якому вона існує, і за цих умов здатності до самопізнання й саморозуміння. Соціальний інстинкт, який є вродженим і надалі розвивається під впливом соціальних інституцій, стимулює особистість до дії в інтересах громади, таким чином гальмуючи власні еґо-інстинкти. На його думку, людське життя є настільки цінним, наскільки особистість бере участь у становленні цінності інших людей. Він убачав необхідність установалення компромісу між державою та особистістю задля спрямування вивільненої енергії в напрямку державотворчої діяльності. Учений в означеній теорії «індивідуальної психології» розкриває зв'язок людини з природою як найважливішу потребу особистості та провідну мотивацію до суспільної діяльності.

Згідно з теорією психоаналізу, дії особистості скеровані бажаннями людини досягти певної мети, здобути приналежність та визначити місце, статус у суспільстві. Оскільки людина є істота свідома, то несвідоме посідає в її житті другорядне значення, і її дії вмотивовані на майбутнє. Науковець зазначає про можливість охоплення особистості почуттям меншовартості у певні періоди її життя та необхідність його переборювання задля досягнення успіху в тій чи іншій сферах діяльності. Такий стан особистості є вкрай небезпечним, а використання недоцільних методів виховання (тиск, емоційне відторгнення, висміювання та інші) зумовлюють загострення психологічного стану особистості, що має здатність переходити у почуття неповноцінності, а надалі у комплекс неповноцінності. «...пробуджене бажання домогтися визнання розвивається паралельно з почуттям власної неповноцінності. Мета цього бажання – досягнути такого стану, коли індивідуум виглядає таким, який вивищується над своїм оточенням» [1, с. 66].

Учений у прагненні до вдосконалення вбачає передумову самоствердження як великого стимулу, що рухає вверх. Учений у прагненні до вдосконалення вбачає передумову самоствердження як великого стимулу, що рухає вверх. Саме у прагненні до самоствердження він убачав сконцентровану потужну силу серед інших рушійних сил поведінки особистості та, в кінцевому

результаті, біологізував прагнення як прояв інстинктивних сил. Подальші наукові дослідження з проблеми самоствердження особистості знайшли своє відображення в концепціях самоактуалізації А. Маслоу, тенденції до актуалізації К. Роджерса та самореалізації К. Хорні.

У сучасних наукових дослідженнях актуалізовано проблему самоствердження особистості, зокрема О. Безкоровайна зазначає, як прагнення людини зайняти і постійно утримувати за допомогою власних зусиль певне становище у суспільстві й мати позитивне, цілісне уявлення про саму себе [1, с. 21].

На думку І. Беха, потреба у самоствердженні є основою для утворення механізмів морально-духовного розвитку особистості. Процес самоствердження особистості можливий за наявності глибоких моральних знань, розвинутого інтелекту, моральних почуттів та вольових якостей. Лише здатність емоційно правильно ставитися до реальності, висловлювати думки та погляди, яких вона дотримується у житті, забезпечують можливість самоствердження особистості. І. Бех зазначає, що визначальними чинниками особистісного самоствердження є «минуле – теперішнє – майбутнє» існування людини, де особистість виступає автором вільної дії, яка не залежить «від безпосередньо діючої потреби і безпосередньо сприйнятої ситуації, дії, спрямованої на майбутнє» [8, с. 30]. На думку науковця, «стратегія конструювання визначення особистості пов'язана з утвердженням активності людини, її свободи. Свобода виявляється самовизначенням духу людини, її ціннісним орієнтиром. У психологічному ракурсі свобода – це інтенція людини приймати розумне рішення, робити доцільний вибір, це можливість бути і стати. Вона є своєрідною рушійною силою активності суб'єкта. Можна трактувати свободу волі, яка виходить з власного «Я», як прояв індетермінізму» [8, с. 31].

З попередньо визначеного зазначимо, що свобода в самоствердженні особистості є цілеспрямованою діяльністю, де детермінація дій відбувається безпосередньо в самій особистості, коли вона здатна вносити корективи у свою діяльність та обставини, зважаючи на поставлену мету, коли існує право і можливості самостійно обирати завдання, засоби, умови та креативно інтегрувати їх у творчій реалізації. І. Бех стверджує: «Прагнення до свободи має бути одним із найважливіших серед соціальних прагнень людини. Йдеться про діяльну свободу людини, про її вільні вчинки та дії, тобто такі, що не залежать від зовнішніх причин. Звершені особистістю вчинки щоразу ніби розширюють межі її свободи» [8, с. 200]. Таким чином, внутрішні й зовнішні детермінанти, які взаємопов'язані з особливостями соціального середовища, що в ньому перебуває особистість, впливають на процес її самоствердження.

Аналіз проблеми самоствердження особистості засвідчує, що кожна людина потребує визнання себе як особистості, а це викликає подальше бажання віднайти шляхи й засоби самоствердження. Варто зазначити, що

самоствердження відповідно може мати такі форми свого вираження: соціально корисні, соціально цінні, соціально прийнятні, асоціальні та антисоціальні. Процес самоствердження особистості передбачає усвідомлення самоцінності особистості на основі сформованого позитивного уявлення про себе і відчуття власної гідності та прагнення самореалізувати свою моральну цілеспрямованість. Особистість визначає сенс власного життя, керуючись суспільно-значущими соціальними і морально-духовними цінностями як правдивими репрезентантами досконалості. Глибоко відчуючи відповідальність перед суспільством, державою, собою, підростаючому поколінню відводиться надзвичайно вагома роль у формуванні нації через її спрагу до повноцінного самоствердження через єднання у спільність. Особистість складає певну підсистему успадкованих утворень та тих, які виникли внаслідок соціалізації за посередництва активізації взаємодії та самоотожнення її з певними групами. Особистість стає гармонійною і повноцінною за умови усвідомлення власної ідентичності як полісистеми свідомості (індивідуальної і колективної, онтогенетичної і соціогенетичної).

У національному самоствердженні особистості, на думку М. Боришевського, одну із визначальних ролей відіграє «настановлення людини на вибір особистісно значущих цілей, що визначаються системою етнічних, національних цінностей, досягнення яких (цілей) може задовольняти прагнення людини посісти бажане місце у шкалі таких цінностей» [9, с. 32]. Особистість включена у систему національних відносин, володіючи тим спектром національних характеристик, які притаманні народу, здійснює свій вибір у національній системі координат. М. Боришевський встановлює тісний взаємозв'язок між самооцінкою та домаганнями особистості, оскільки остання у свою чергу є ніби проєкцією самооцінки у ситуації вибору. Також визначаються три основні параметри домагань у сфері національних цінностей, зокрема такі, як: адекватність, висота, стійкість. Учений розглядає національну самооцінку як «судження людини про міру наявності у неї якостей, властивостей у співвіднесенні їх з певними еталонами, котрі являють собою систему національних цінностей тієї спільноти, до якої людина – суб'єкт самооцінки – відносить себе, з якою себе ідентифікує» [9, с. 32].

До таких цінностей належать етнічні та національні риси спільноти, усвідомлення членами спільноти власної відповідальності за долю свого етносу, нації та самооцінки наявності громадянсько-патріотичних якостей. Учений стверджує, що коли сформовано національну свідомість, то особистість усвідомлює «... себе часткою певної національної (етнічної) спільноти» та оцінює «себе як носія національних (етнічних) цінностей, що склалися в процесі тривалого історичного розвитку національної спільноти, її самореалізації як суб'єкта соціальної дійсності. Національній самосвідомості конкретної особистості... притаманне прагнення до

самовираження і самореалізації своєї національної сутності, неповторності, потреба зайняти гідне місце серед інших національних спільнот та зробити помітний внесок у розвиток людської історії» [9].

Ставлення особистості до свого народу формується у процесі засвоєння культурних традицій та способу його життя, що виявляється у почуттях, поведінці та самосвідомості. Національне самовизначення особистості формується під впливом об'єктивних та суб'єктивних факторів за умови опанування системою цінностей культури народу та її активного використання у повсякденному житті, а саме, «суб'єкт–об'єктна характеристика людини та її діяльності робить можливою і необхідною подвійну форму опису: ззовні, як дещо об'єктивно детерміноване, причинно-обумовлене, або зсередини, в термінах суб'єктивних цілей, мотивів, прагнень» [10, с. 32]. До об'єктивного комплексу зв'язків належить соціальна залежність особистості від суспільства, яка відображає входження особистості в національну систему координат, що проявляється в усвідомленні себе як частини народу. До суб'єктивного комплексу зв'язків належать умови життєдіяльності народу та оцінкове ставлення до нього, а стрижнем є національна ідентичність та самоідентичність, яка залежить від ступеня включеності особистості у буття нації. Самовизначення особистості визначається цілісною системою ідентичностей, суб'єктивного відчуття належності до сім'ї, певної спільноти чи народу тощо.

Процес національного самоусвідомлення залежить від сформованої системи цінностей особистості та суспільних пріоритетів. На основі позитивної самоідентифікації відбувається процес національного самовизначення, що переживається особистістю як національна ідентичність у цілісному баченні соціально-культурного теперішнього життя народу та усвідомленні особистої причетності до його долі.

За твердженням І. Беґа, ідентичність розглядається як «внутрішній, суб'єктивний стан особистості, в якому виражається усвідомлення нею себе як своєрідної стійкості особистості, як самототожності, переживання постійно наявного «Я», його збереження» [11, с. 22]. Варто зазначити, що саме переживання є важливою характеристикою особи стосовно її ідентичності. Науковець пов'язує ідентичність зі структурною цілісністю особистості та звертає увагу на доцільність співвідношення з ідентифікацією як механізмом і процесом, що сприяє формуванню ідентичності. Власне ідентифікацію І. Беґ розглядає як процес: копіювання думок, почуттів, дій як моделі та процесу засвоєння цінностей, норм, ідеалів, моральних якостей у поєднанні з проявом симпатії; уподібнення значущому іншому, що супроводжується засвоєнням його цінностей, поглядів, настанов, форм поведінки; ототожнення, що передбачає наявність емоційних зв'язків між взаємодіючими індивідами. Процес ідентифікації постійно існує в житті

особистості, починаючи від народження, й набуває в подальшому більш усвідомленого характеру [11, с. 20].

Науковці розглядають соціальну ідентифікацію як систему властивостей, що формує особу як соціального індивіда – учасника певної групи чи суспільства. Визначальним у системі є поділ індивідів за їх соціально-класовою належністю, соціальними статусами та прийнятими соціальними нормами. У словнику подано таке трактування поняття соціальна ідентифікація: «Пізнавальний спосіб встановлення тотожності подібності речей, процесів, осіб, що означає розумові операції з зовнішніми стосовно суб'єкта, який пізнає, об'єктами. Ідентифікацією називають також і процеси, що пов'язані із сферою самосвідомості, самопізнання особи: ототожнення себе з іншими, уявлення іншої людини як продовження себе, перенесення себе на місце іншого» [12, с. 197].

Так, упродовж життя особистість ідентифікує себе з певними соціальними групами і проходить соціальну ідентичність, ідентифікуючи з іншими людьми з певними характерними особливостями – особистісна ідентичність. Первинна статева ідентичність відбувається в дитинстві, надалі, вивчаючи мову, традиції і культуру, формується національна ідентичність, згодом, через певний соціальний стан сім'ї, виникає стратова, а надалі – державна та територіальна ідентичності. Усі означені процеси впливають на подальше планування життєвих програм самоствердження, результатом яких має стати самореалізація особистості не лише у власних інтересах, а й в інтересах цілої нації.

За результатами проведеного стислого аналізу розвитку ідеї національного самоствердження особистості у психолого-педагогічних наукових дослідженнях в межах обсягу статті визначено, що проблему національного самоствердження особистості слід розглядати як інтегративну властивість особистості, яка виявляється у сформованості позитивної національної ідентичності, виборі своєї активної соціальної і громадянської позиції у суспільстві та характеризується відповідальністю перед своєю нацією, готовністю відстоювати і захищати її національні інтереси. Національне самоствердження пов'язане з мобілізацією усього свого інтелектуально-духовного потенціалу особистості для досягнення успіху в інтересах українського народу та утвердження цінності української нації. *Поданий матеріал* статті не вичерпує усієї проблеми, надалі потребує подальшого дослідження соціально-психологічних особливостей особистості в процесі національного самоствердження.

1. Адлер А. Практика и теория индивидуальной психологии / А. Адлер. – М., 1995. – 296 с. 2. Абульханова-Славская К. А. О субъекте психической деятельности / К. А. Абульханова-Славская. – М. : Наука, 1973. – 287 с. 3. Безкоровайна О. В. Теоретико-методичні засади виховання культури особистісного самоствердження в ранньому юнацькому віці : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.07 / О. В. Безкоровайна. –

Рівне, 2010. – 460 с. **4.** Сарджвеладзе Н.И. Личность и ее взаимодействие с социальной средой / Н. И. Сарджвеладзе. – Тбилиси: Политгиздат, 1989. – 206 с. **5.** Кулі Ч. Соціальна самість / Ч. Кулі // Американська соціологічна думка: тексти. – М. : МГУ, 1994. – С. 320–321. **6.** Идентичность : хрестоматия / Сост. Л. Б. Шнейдер. – М. : Издательство НПО «МОДЭК», 2003. – 272 с. **7.** Гаврилова Т. П. О воспитании нравственных чувств / Т. П. Гаврилова. – М. : Знание, 1984. – 79 с. **8.** Бех І. Д. Виховання особистості: У 2-х кн. Кн. 1. : Особистісно орієнтований підхід : теоретико-технологічні засади : наук. видання / І. Д. Бех. – К. : Либідь, 2003. – 280 с. **9.** Боришевський М. Й. Національна свідомість у становленні особистості громадянина / М. Й. Боришевський // Психологія самосвідомості: історія, сучасний стан та перспективи дослідження. – К., 1999. – С. 27–34. **10.** Коломинский Я. Л. Психология детского коллектива / Я. Л. Коломинский // Системы личных взаимоотношений. – Минск : Народная osveta, 1984. – 239 с. **11.** Бех І. Д. Ідентифікація у вихованні особистості / І. Д. Бех // Рідна школа. – № 4–5. – 2013. – С. 20–25. **12.** Соціологія : короткий енциклопедичний словник / [ред. В.І.Воловича]. – К. : Укр. центр духовної культури, 1998. – 728 с.

Рецензент: д.пед.н., професор О. В. Безкоровайна.

Ставицький О. О., д.психол.н., професор (Міжнародний економіко-гуманітарний університет імені академіка Степана Дем'янчука, м. Рівне)

ПСИХОЛОГІЯ ПРОЯВІВ КОМПЛЕКСУ ГАНДИКАПУ

***Анотація.** У статті розкрито та уточнено поняття «гандикапізм» та «комплекс гандикапу». Наведено результати емпіричного дослідження проявів комплексу гандикапу, отримані за авторською анкетною діагностикою комплексу гандикапу. Обґрунтовано, що комплекс гандикапу формується під впливом усвідомлення інвалідності, супроводжується негативними переживаннями, деструктивними оцінками себе і соціуму.*

***Ключові слова:** гандикапізм, комплекс гандикапу, інвалідність, людина з особливими потребами.*

***Аннотация.** В статье раскрыты и уточнены понятия «гандикапизм» и «комплекс гандикапа». Наведены результаты эмпирического исследования проявлений комплекса гандикапа, полученные с использованием авторской анкеты для диагностики комплекса гандикапа. Обосновано, что комплекс гандикапа формируется под влиянием осознания инвалидности, сопровождается негативными переживаниями, деструктивными оценкам себя и социума.*

***Ключевые слова:** гандикапизм, комплекс гандикапа, инвалидность, человек с особыми потребностями.*

***Annotation.** The article reveals and clarifies the concept of «handicapism» and «handicap complex». The results of empirical study of the handicap complex manifestations obtained with author's questionnaire for the diagnosis of handicap complex are submitted. It is substantiated that the handicap complex is influenced by disability awareness, accompanied by negative emotions, destructive estimations of oneself and a society.*

***Key words:** handicapism, handicap complex, disability, people with special needs.*

Інвалідизована людина існує у суспільстві (сім'ї, навчальній, трудовій групі тощо), вона спілкується із родичами, друзями, знайомими, з представниками медицини, сфери обслуговування тощо. А враховуючи те, що в Україні кожна десята людина має статус інваліда та тенденція щодо росту цього показника – невтішна (враховуючи економічну, соціальну, політичну і військову ситуацію), не помічати проблему соціально-психологічної взаємодії членів суспільства з інвалідами стає неможливим.

Серед багатьох явищ, які фіксують дискримінацію, наявність упереджень та деструктивних установок щодо таких людей, особливо небезпечним є

гандикапізм, що характеризується негативним ставленням окремих членів суспільства до осіб з обмеженими можливостями

Проблема психологічних аспектів інвалідності: гандикапізм, комплекс гандикапу, гандикапність (без вживання цих термінів) вивчалася лише в межах спеціальної психології та педагогіки, де основна увага приділялася психологічному дизонтогенезу та видам порушень психічного розвитку, відхиленням від норми психічного розвитку дітей з вродженими або набутими дефектами сенсорної, інтелектуальної, емоційної сфер.

У сучасних наукових публікаціях питання росту інвалідизації населення, соціально-економічних причин, механізмів та факторів, які детермінують цю проблему досліджували Л. С. Виготський, О. Р. Лурія, Л. Й. Вассерман, Т. Парсонс, В. В. Радаєв, О. І. Шкаратан, О. Р. Ярьска-Смірнова та ін.

Водночас продовжує розроблятися і вдосконалюватися законодавча база, що містить закони та нормативні акти, метою яких є надання допомоги людям з особливими потребами. Однак психологія гандикапізму у вітчизняній науковій традиції залишається не розробленою ні в теоретичній, ні в практичній, прикладній площині.

Саме тому нами розкрити суто психологічний зміст понять «гандикапізм» та «комплекс гандикапу» [1].

Враховуючи наведене метою цієї статті є з'ясування рівня сформованості комплексу гандикапу в інвалідизованій частині суспільства.

Відомі вчені Р. Корсіні (Raymond Corsini) та А. Ауэрбах (Auerbach) поняття «гандикапізм» тлумачать як забобони стосовно осіб з певними відхиленнями від норми, тобто він стає, таким чином, різновидом расових та гендерних стереотипів, що існують у нашому суспільстві як у відкритих, індивідуальних й інституціональних, так й у прихованих, латентних формах [2].

Ми погоджуємось із цією думкою та поняття «гандикапізм», трактуємо як суспільне явище, що актуалізується за рахунок негативних уявлень про неповносправних. Такі погляди містяться в суспільній свідомості, а також виявляються на несвідомому рівні як колективне підсвідоме (архаїчні стереотипи), які функціонують за рахунок архетипів.

Дослідники П. В. Каменченко, М. О. Зорін, Т. Р. Михайлова, Б. П. Редько, Т. Л. Лактюшина та ін. стверджують, що наявність фізичного дефекту впливає на особистість, зумовлюючи виникнення негативних емоційних станів, зміну певних рис характеру людини. Особистісні зміни під впливом хвороби досліджувались А. Гольдшейдером, О. Р. Лурією, Л. І. Вассерманом, Л. Л. Рохліним, В. М. М'ясищевим та ін. Вони обґрунтували, що інвалідизуючий вплив можна вивчати завдяки дослідженню внутрішньої картини хвороби, що відображує суб'єктивне значення наявної вади для особистості, її вплив на усвідомлення свого благополуччя, місця в соціумі та значущості власного «Я».

Категорія «комплекс гандикапу» знаходиться на початковому етапі наукового обґрунтування. З психологічної точки зору це поняття пояснюється як стан, при якому поєднання фізичних, розумових, психологічних та соціальних якостей інвалідизованих ускладнює процес їх пристосування, не дозволяючи їм досягнути оптимального рівня розвитку і функціонування. Л. С. Виготський називав цей феномен «повною недовершеністю або соціальною інвалідністю» [3, с. 73].

Комплекс гандикапу – це індивідуальне, внутрішнє неприйняття себе інвалідизованим, деформований образ «Я» внаслідок негативних впливів соціальних установок. Тому, комплекс гандикапу трактується нами як властивість, новоутворення психіки, що проявляється у зменшенні соціальної активності, обмеженні кола спілкування неповносправного, зміні самооцінки та самоставлення, яке набуває негативного характеру.

За Д. Л. Ветліб [2], слід відрізнити інвалідність (фізичну або психічну ваду) від комплексу гандикапу – соціальних і психологічних реакцій на цей стан. Інвалідність не обов'язково передбачає наявність комплексу гандикапу. Неповносправна людина може відчувати свою неповноцінність, несхожість з іншими, меншовартість, що призводить до руйнації її стосунків із суспільством, зменшення соціальної активності, самоізоляції. З іншого боку, інвалідизований може відчувати себе повноцінним членом суспільства, бути соціально адаптованим, мати можливості для самореалізації. Тут інвалідність не є характеристикою, яка зумовлює перебудову «Я-концепції» індивіда, і, зазвичай, не впливає на спосіб її життя й специфіку самоставлення.

З метою емпіричного вивчення рівня вираженості у інвалідизованій людині комплексу гандикапу, його проявів та впливу на життя особистості, ми створили та апробували анкету для визначення комплексу гандикапу [4]. Отримані результати представлені в табл. 1.

Проведений аналіз результатів опитування, засвідчує, що за шкалою «Зніяковілість» високий рівень притаманний 32,7 % опитаним, які відчують психологічний дискомфорт через наявність фізичної вади, соромляться при спілкуванні з незнайомими людьми, відчують себе неповноцінними. Такі респонденти почуваються невпевнено, коли знаходяться у великій групі людей, сприймають свій соціальний статус як низький, через що у них виникають комплекси, почуття меншовартості.

Середній рівень за цією шкалою притаманний 43,8 % опитаним, які почуваються невпевнено в окремих ситуаціях взаємодії з соціумом, відчують зніяковілість коли опиняються в центрі уваги групи, при спілкуванні з представниками протилежної статі, при необхідності встановити контакт з незнайомими людьми тощо.

У 23,5 % досліджуваних переважає низький рівень «Зніяковілісті», що вказує на те, що вони не відчують дискомфорту при спілкуванні зі здоровими людьми, вільно почуваються, не акцентують увагу на власній ваді та відчують себе повноцінними людьми.

Таблиця 1

Особливості сприйняття людиною з фізичними обмеженнями власної інвалідизації (%)

Шкали \ Рівні	Високий	Середній	Низький
Зніяковілість	32,7	43,8	23,5
Депресія	12,7	51,7	35,6
Тривога	39,6	40	20,3
Страх	17,6	49,7	32,7
Відраза до себе	10,5	63,8	25,7
Неприйняття себе	22,4	40	37,6
Самоізоляція	11,7	56	32,3

За шкалою «Депресія» високий рівень притаманний 12,7 % опитаним, які важко переживають факт інвалідизації, не можуть змиритися з тим, що набули фізичну ваду. В таких респондентів переважають астеничні емоції, вони постійно знаходяться в пригніченому стані, спілкуються з обмеженим колом людей, проявляють соціальну пасивність. Їм притаманне негативне ставлення до себе, схильність до самозвинувачування.

Середній рівень «Депресії» властивий 51,7 % обстеженим, які час від часу відчують фрустрацію через власну інвалідність, страждають від депресивних станів, що виникають після деструктивних проявів з боку соціуму, неприйняття інваліда оточуючими, підкреслення його меншовартості.

Низький рівень цього показника притаманний 35,6 % опитаним, які не схильні до появи депресивних станів, примирились з набуттям фізичної вади та ведуть активний спосіб життя, не намагаючись відгородитись від соціуму. Такі респонденти сприймають себе як повноцінну людину, з широкими можливостями, вірять в краще майбутнє, демонструють здатність до самореалізації в різних сферах суспільного життя.

За шкалою «Тривога» високий рівень проявляли 39,6 % досліджуваних, які невпевнено почувають себе при взаємодії зі здоровими людьми, бояться, що соціум їх не прийме, буде насміхатися та знущатися над ними. Такі респонденти очікують з боку суспільства проявів дискримінації та ворожості, сприймають його як небезпечне середовище. Часто така позиція призводить до того, що людина з особливими потребами обмежує коло свого спілкування лише родичами, близькими друзями та іншими неповносправними, сприймаючи здорових людей негативно.

Середній рівень «Тривоги» спостерігається в 40 % досліджуваних, яким властиве відчуття тривоги в ситуаціях нестандартного спілкування зі здоровими людьми, коли від них вимагається засвоєння нових соціальних ролей. Такі респонденти відчують підвищення тривожності при входженні

в нову групу, розширенні сфери соціальних контактів, оскільки невпевнені в тому, як їх сприймуть інші люди.

Низький рівень «Тривоги» переважає у 20,2 % опитаних, які не відчувають хвилювання через наявність фізичного дефекту, впевнено почувають себе в різних ситуаціях взаємодії, вважають себе повноцінними особистостями, що мають такі ж можливості самореалізуватися, як і здорові люди.

Аналіз даних отриманих за шкалою «Страх», дозволив визначити, що 17,6 % респондентам притаманний його високий рівень. Ці опитані знаходяться під впливом негативних переживань та емоцій, не знають, як їм жити далі, сповнені відчаю та страху перед майбутнім. Життя розцінюється ними як марне, наповнене смутком та тривогою. Через нав'язливий страх ці люди прагнуть уникати контактів з оточуючими, хоча страждають від самотності. Таким людям важко самостійно прийняти рішення щодо подальшого свого життя, вони намагаються перекласти відповідальність за себе на членів своєї родини.

Середній рівень «Страху» властивий 49,7 % опитаним, які відчувають боязнь встановлення нових контактів, хоча зі знайомими людьми почуваються впевнено та комфортно. Їх невпевненість породжена тим, що вони вважають себе гіршими за здорових людей, не вірять у власні сили та можливості, акцентують увагу на фізичній ваді та не помічають своїх позитивних якостей та сильних сторін.

У 32,7 % досліджуваних переважає низький рівень за цією шкалою, що вказує на те, що їм притаманна впевненість, комфортне самопочуття як в товаристві, так і поза ним. Такі респонденти не бояться встановлювати контакти, проявляти соціальну активність та ініціативність у взаємодії. Фізична вада для них не є тим фактором, у відповідності з яким будується «Я-концепція» та їх самооцінка, а сприймається ними лише як одна з індивідуальних особливостей.

За шкалою «Відраза до себе» високий рівень характерний для 10,5 % обстежуваних, які страждають від заниженої самооцінки, негативного самоставлення та зосередженості на своїй інвалідизуючій ваді. Вони не приймають себе, вважають що є нікчемними і неповноцінними людьми, яких нема за що любити та поважати, переконані в тому, що оточуючі терплять їх лише через почуття обов'язку. Такі респонденти вважають себе тягарем для рідних та що вони не можуть принести оточуючим і суспільству в цілому ніякої користі, повністю зосереджені на власній фізичній ваді. В них не вистачає внутрішніх ресурсів щоб помітити свої позитивні якості, реалізувати свій потенціал та проявити соціальну активність. Ці опитані сприймають своє життя як пусте та безглузде, а себе – як людей нікому не потрібних, що може спровокувати появу в них суїцидальних думок, а деколи і спроб.

Середній рівень «Відрази до себе» властивий 63,8 % обстеженим, в яких неприйняття себе актуалізується при несприятливому збігу обставин, при виникненні раптових труднощів та перешкод на шляху до досягнення цілі. Самооцінка таких респондентів є нестійкою та легко знижується під впливом негативних висловлювань оточуючих, їх неприйняття.

Низький рівень «Відрази до себе» проявився у 25,7 % опитаних, яким властиве сприйняття себе, стабільна самооцінка та позитивне ставлення до себе. Вони не звертають увагу на прояви ворожості та антипатії з боку здорових людей, оскільки вірять в себе, переконані в тому що зможуть досягти всього, чого забажають, з оптимізмом сприймають власне майбутнє.

За шкалою «Неприйняття себе» високий рівень властивий 22,4 % респондентам, які вважають фізичну ваду основним фактором за яким потрібно вибудовувати ставлення до себе, оскільки саме на неї в найбільшій мірі звертають увагу оточуючі. Негативне самоставлення зумовлюється нездатністю сформувати ними об'єктивний образ «Я», побачити свої позитивні риси та переваги. Звуження самосвідомості, зосередженість особистості на інвалідизуючому дефекті не дозволяє прийняти ними себе та виробити позитивне ставлення до себе.

Середній рівень «Неприйняття себе» спостерігається у 40 % респондентів, яким притаманне нестійке амбівалентне самоставлення, тобто в їх уявленнях про себе поєднуються позитивні та негативні характеристики які часто не узгоджуються між собою. При цьому незначного поштовху з боку оточуючих буває достатньо, щоб актуалізувати негативні уявлення про себе та викликати неприйняття себе.

Низький рівень «Неприйняття себе» демонстрували 37,6 % опитаних, яким притаманне позитивне самоставлення, здатність виділяти у власній особистості значну кількість переваг у порівнянні з недоліками. Такі досліджувані зберігають самоприйняття та самоповагу не зважаючи на вплив зовнішніх факторів, що робить їх самооцінку стабільною та сприятливою для особистісного розвитку і самореалізації.

Показники за шкалою «Самоізоляція», що вказують на її високий рівень проявляли 11,7 % опитаних. Їм притаманна схильність обмежувати контакти з оточуючими, прагнення уникати соціальних контактів, оскільки від соціуму вони очікують неприйняття, ворожості та проявів антипатії. Такі респонденти спілкуються лише з родичами та близькими друзями, від яких негативне ставлення не очікується, іноді починають контактувати з іншими інвалідизованими, оскільки вважають що ті добре зрозуміють їх проблеми та переживання, оскільки самі знаходяться в такому ж положенні.

Середній рівень «Самоізоляції» було виявлено у 56 % опитаних, які встановлюють взаємодію з соціумом, однак при несприятливих обставинах схильні обмежувати сферу своїх соціальних контактів, замикатися в собі, оскільки від суспільства очікуються прояви дискримінації, неприйняття та

нерозуміння. Негативна реакція здорових людей на ситуацію взаємодії з людиною, що має функціональні обмеження значно знижує її мотивацію до інтеграції в соціум, погіршує його адаптаційні здібності, викликає в неї прагнення ізолюватися.

У 32,3 % респондентів проявляється низький рівень за цією шкалою, що свідчить про їх відкритість новому соціальному досвіду, бажання проявляти соціальну активність, мотивацію до встановлення контактів зі здоровими людьми. Такі люди комфортно почувають себе в товаристві, не прагнуть до самоізоляції.

Узагальнюючи результати проведеного дослідження за всією вибіркою можна зробити висновок, що найбільш високі результати отримані за шкалою «Зніяковілість», тобто значна кількість людей з фізичними обмеженнями відчуває себе невпевнено та дискомфортно при взаємодії з соціумом, не може через це проявити себе та самореалізуватися. Високими є також показники за шкалою «Тривога», що свідчить про переважання в інвалідизованих відчуття занепокоєння та збентеженості у спілкуванні зі здоровими людьми, оскільки від них очікується вороже ставлення, неприйняття та цькування.

Перспективи подальших розвідок цього питання ми вбачаємо у дослідженні вікових, статевих, демографічних та інших аспектів у проявах комплексу гандикапу.

1. Ставицький О. О. Гандикапізм: психологічний аналіз : [монографія] / О. О. Ставицький. – Рівне : Принт Хаус, 2013. – 352 с.
2. Корсини Р. Энциклопедия психологии [Электронный ресурс] / Р. Корсини, А. Ауэрбах. – Режим доступа : http://enc-dic.com/enc_psy/Gandikap-6053.html. – Название с экрана. Дата обращения 01.08.2008.
3. Выготский Л. С. Проблемы дефектологии / Л. С. Выготский; [сост., авт. вступит. ст. и библиогр. Т. М. Лифанова; авт. коммент. М. А. Степанова]. – М., 1995. – С. 71–77.
4. Ставицький О. О. Психологія проявів гандикапізму та їх регуляція : дис. на здобуття наук. ступеня доктора психол. наук : спец. 19.00.01 «Загальна психологія. Історія психології» / О. О. Ставицький. – К., 2014. – 595 с.

Рецензент: д.психол.н., професор Н. О. Михальчук.

Стельмашук Ж. Г., старший викладач (Рівненський державний гуманітарний університет)

ВИХОВАННЯ ДИСЦИПЛІНОВАНІСТІ УЧНІВ У ЧОЛОВІЧИХ ШКОЛАХ У 1943–1954 рр.

***Анотація.** У статті досліджено особливості виховання дисциплінованості у чоловічих школах у 1943–1954 рр. Розкрито завдання, зміст діяльності, форми та методи виховання учнів у цих школах. Визначено особливості використання найбільш уживаних методів виховання дисциплінованості учнів, зокрема, переконування, роз'яснення, режиму, вимоги, доручення, громадської думки, заохочення та покарання. Доведено наявність та розкрито характер взаємодії сім'ї та школи, форми позакласної та позашкільної роботи у вихованні хлопців.*

***Ключові слова:** дисциплінованість, свідомо дисципліна, учні, роздільне навчання, чоловічі школи, форми і методи виховання.*

***Аннотация.** В статье исследованы особенности воспитания дисциплинированности в мужских школах в 1943-1954 гг. Раскрыты задачи, содержание деятельности, формы и методы воспитания учащихся в этих школах. Определены особенности использования наиболее распространенных методов воспитания дисциплинированности учащихся, в частности, убеждения, разъяснения, режима, требования, поручения, общественного мнения, поощрения и наказания. Доказано наличие и раскрыт характер взаимодействия семьи и школы, форм внеклассной и внешкольной работы в воспитании ребят.*

***Ключевые слова:** дисциплинированность, сознательная дисциплина, ученики, раздельное обучение, мужские школы, формы и методы воспитания.*

***Annotation.** In the article the features of discipline formation in men's schools in 1943-1954 are investigated. Objectives, content, forms and methods of education of students in these schools are revealed. The features of the use of the most common methods of discipline formation are determined, particular, persuasion, explanation, regime, requirements, errands, public opinion, encouragement and punishment. The existence and nature of interaction between family and school is prove;, the forms of extra-curricula work in the education of boys are discovered.*

***Keywords:** discipline, conscious discipline, students, separate education, male school, the forms and methods of education.*

Актуалізація проблеми гендерної освіти та проблеми виховання дисциплінованості учнів різної статті викликає закономірний інтерес до освоєння історичного досвіду діяльності вітчизняних чоловічих і жіночих шкіл у 1943–1954рр., які за своїм суспільно-економічним становищем подібні до нинішнього етапу розвитку суспільства.

Дослідженням проблеми виховання дисциплінованості учнів у чоловічих та жіночих школах досліджуваного періоду займалися сучасний історик педагогіки О. Петренко, дослідниця О. Гончарова, російський історик педагогіки М. Потапова. Однак цілісного аналізу змісту, форм та методів виховання дисциплінованості учнів у чоловічих та жіночих школах окремо наразі немає.

Метою нашої статті є дослідження особливостей виховання дисциплінованості у чоловічих школах у 1943-1954 рр.

У результаті запровадження роздільного навчання хлопців та дівчат у 1943 р. на території УРСР згідно з Постановою № 789 Ради Народних Комісарів СРСР від 16 липня 1943 р. «О введении раздельного обучения мальчиков и девочек» [1, с. 203–205] було відкрито чоловічі та жіночі школи у великих промислових містах.

Виховання дисциплінованості як риси особистості у чоловічих школах було однією із основних вимог навчання. Зміст, форми та методи виховання дисциплінованості учнів чоловічих шкіл були обумовлені головним завданням чоловічої школи – «виховання якостей чоловіка» [2, с. 44], оскільки країні потрібні були мужні організовані, відповідальні та до певної міри агресивні захисники. Досвідчені педагоги-практики та психологи, зокрема К. Львов, О. Раєвський та М. Тимофєєв, розуміли потребу у пошуку іншого підходу у вихованні дисциплінованості у хлопців, ніж у дівчат, і пов'язували це з психофізичними особливостями чоловіків. Хлопці, на думку М. Тимофєєва, люблять займатися самостійно. Перед ними можна поставити важке завдання, і вони будуть розв'язувати його доти, доки не вирішать (чим складніше завдання – тим цікавіше). У процесі роботи з хлопцями вчителів радили постійно ставити учням запитання, підтримувати зворотній зв'язок. Хлопці довше засвоюють зміст навчального матеріалу, зате швидше знаходять відповіді на важкі запитання. Хлопців радили орієнтувати на діяльність, що містила експериментальну частину, спрямовувати на знання в контексті науки й техніки [3, с. 6–13.]. Вчитель повинен був враховувати рухливість хлопців, енергію, спритність, конструктивні та організаційні особливості [3, с. 12].

У зв'язку з любов'ю до фізкультури і спорту, військової справи хлопці проявляють особливу активність, що не може не впливати на характер їх поведінки. Часто порушниками дисципліни, за свідченнями М. Тимофєєва, були розвинуті і здібні хлопці, які саме через погану постановку навчальної роботи не могли реалізувати ці свої якості.

На той час у педагогічній теорії не було конкретних доробок, спеціально підібраних методів, способів взаємодії учителів та учнів в умовах навчально-виховного процесу конкретно для чоловічих шкіл. Методи виховання дисциплінованості учнів, чітко описані у тогочасних підручниках з педагогіки, були спільними для учнів різної статі і впливали з розуміння самої дисципліни у чоловічих школах. Дисциплінованість як риса майбутнього захисника, патріота своєї Батьківщини виховувалася у контексті формування мужності, фізичної витривалості, організованості, відповідальності та героїзму. Учитель повинен був враховувати особливий інтерес хлопчиків до фактів героїзму, подвигів, до виявлення стійкості, мужності тощо. Тому у чоловічих школах, на відміну від жіночих, інспектор шкіл П. Зімін вважав пріоритетним вплив на інтелект учнів, формування в них стійких знань, мотивів моральної поведінки, почуття честі і обов'язку [4, с.18].

Як і у жіночих, в чоловічих школах, основним шляхом забезпечення дисциплінованості учнів була робота над «Правилами для учнів». Виховання дисциплінованості у чоловічих школах починалося з постановки чітких, рішучих вимог, підкріплених роз'ясненнями (не просто, як треба чинити, але і чому). Міністр освіти І. Каїров роз'яснював: «Для того, щоб діти виконували правила, вони повинні розуміти сенс і значення кожного правила, і знати, як конкретно його виконувати» [5, с. 294]. Для кращого засвоєння «Правил» учнів чоловічих шкіл зобов'язували їх переписувати і добре вивчити, щоб потім відтворити.

Контроль за дотриманням «Правил для учнів» починався із аналізу підготовки учнем робочого місця до заняття, який тривав під час занять та після їх закінчення у роздягальні, де навіть були підготовлені яскраві пам'ятки під заголовком «Запам'ятай і виконуй». За поведінкою учнів нагляд здійснювали чергові учні. За порушення «Правил» учня примушували доставати учнівський квиток і прочитати той пункт, який був ним порушений. Єдині вимоги ставили поведінку учнів у «певні рамки», наприклад: «підійшовши до школи, почистити взуття від пилу і бруду, тихо закрити двері, віддати верхній одяг у роздягальню, усунути недоліки зовнішнього вигляду перед дзеркалом, привітатися з директором, учителями і всіма дорослими, а також із черговими учнями» [6, с. 43].

Подібні вимоги існували у всіх школах, при чому не лише до поведінки у школі, а й до поведінки на вулиці, у громадських місцях тощо. Директор чоловічої школи № 1 м. Свердловська переконував: «Головне – повсякденна вимогливість, постійне вправління і демонстрація того, як слід робити. Ми розподілили контроль різних сторін поведінки учнів за днями тижня. Учнівські квитки перевіряємо щоденно упродовж декількох років. Ми досягли повної наявності квитків. У понеділок при вході перевіряємо щоденники, а у п'ятницю проводимо їх поглиблену перевірку. Щочетверга

ми перевіряємо стан сумок, ранців, письмового приладдя. Кожну суботу перевіряємо стан класних кімнат ...» [6, с. 46].

З наведених фактів можна зробити висновок про обмеженість прав учнів, всеохоплюючий жорсткий контроль за кожним їх кроком та діями. Суворий контроль за поведінкою хлопців виправдовувався потребою слідкувати за вчинками дітей, які у міру своєї чоловічої суті імпульсивні, нестійкі, здатні забувати. Результати контролю за поведінкою хлопців доводили до їх відома через оцінку за поведінку.

З метою контролю за проявами порушень шкільної дисципліни у 1951 р. починали з 5 класу був введений «Журнал поведінки учнів». Його введення обумовлювали тим, що «у школах незадовільно організований поточний контроль поведінки учнів на уроках і під час перерв», тому учителі та класний керівник були зобов'язані вносити записи у журнал, аби характеризувати як схвальну поведінку учнів, так і порушення ними «Правил для учнів» [7, с. 61]. «Журнал поведінки учнів» був визнаний дієвим засобом впливу на учнів у плані дисципліни, хоча записи у журналі поведінки не були ні мірою покарання, ні заохочення. Це були лише факти, що відображали вчинки учня в конкретний момент часу. Журнал поведінки учнів давав змогу відслідковувати тенденції у дотриманні учнями «Правил», які були основою виховання у них дисциплінованості.

Педагоги-практики розуміли, що одні лише чіткі вимоги до учнів не можуть розв'язати проблему покращення шкільної дисципліни. Важливо, щоб потреба у самодисципліні стала внутрішньою потребою дитини. Типовими, найбільш уживаними методами, які застосовувалися з метою розуміння правил та усвідомлення необхідності дотримуватися дисципліни усюди, були роз'яснення, навіювання, переконання, бесіди, приклади. Аналіз педагогічної літератури, преси та архівних джерел дає змогу зробити висновки про відмінності у застосуванні методів виховання дисциплінованості учнів молодшого, середнього та старшого шкільного віку. Зокрема, у роботі з учнями молодших класів роз'яснення базувалося на виборі таких фактів, прикладів, що були конкретними та наочними.

У старших класах приклади, що підбиралися для роз'яснень, були глибші за змістом і пов'язані з виробленням світогляду юнака – майбутнього воїна. Бесіди, що сприяли попередженню та усуненню проявів недисциплінованої поведінки, були включені у кожен план виховної роботи класоводів та класних керівників.

Виховання дисциплінованості у чоловічих школах головним чином забезпечувалося через процес навчання. Значний потенціал у цьому належав урокам літератури, історії фізичної культури.

У педагогічній літературі, пресі та архівних джерелах досить часто звучала думка про залежність рівня дисциплінованості учнів від змістового багатства, ідейної спрямованості і доступності уроку.

«Неуспішність – наш брак, треба давати уроки цікавіші, ідейно насичені. Тоді й не буде порушників дисципліни» [8, с. 10]. Учителі, на уроках яких були прояви недисциплінованості учнів, зазнавали критики на засіданнях педрад, як-то: «У тов. Кривцова недостатньо вимог до учнів, а викладач Кобря недобросовісно відноситься до своїх обов'язків, тому у неї дисципліна дуже погана» [8, с. 3].

У цьому контексті важливим методом формування дисципліни учнів був особистий приклад учителя, класного керівника та дирекції навчального закладу. Педагогам радили, аби «Правила» не залишалися просто гарно оформленим плакатом на стіні, кожному з них необхідно бути людиною високої культури, і своєю поведінкою на очах школярів бути прикладом, гідним для наслідування. У навчально-виховній роботі педагог повинен бути чуйним і спостережливим. Уміти бачити і розуміти у житті школярів усіляку дрібницю, і у той же час не бути дріб'язковим; бути справедливим і суворим, але не жорстоким, розумно вимогливим, але не прискіпливим [9].

Проблема була у тому, що учителі не були готовими до роботи в умовах суто чоловічої школи. Адміністрація шкіл намагалася приділяти значну увагу формуванню готовності учителів до вирішення проблем дисципліни учнів у чоловічих школах. Основними завданнями формування готовності учителів було забезпечення їх необхідними професійними знаннями з питань шкільної дисципліни, сприяння засвоєнню ними методів навчання і виховання учнів, ознайомлення з особливостями та шляхами організації дозвілля хлопців. Зокрема, на секції учителів 5–7 класів та класних керівників були обговорені питання «Робота класних керівників у вихованні учнів», «Створення дитячого дозвілля і дитячого колективу», «Методика втілення «Правил для учнів», «Вивчення індивідуальних особливостей учнів» [10, с. 182].

Це свідчить про те, що вчителі вели пошук ефективних, відповідних особливостям психіки чоловіка, шляхів та методів розв'язання проблеми дисциплінованості у чоловічих школах. Проте, незважаючи на спроби забезпечити зразкову дисципліну, аналіз показав складну ситуацію з поведінкою учнів чоловічих шкіл. Так, аналіз річного звіту Рівненського міського відділу народної освіти за 1953/1954 навчальний рік свідчить, що у школах № 9 та семиріччі № 6 вчителі і класні керівники не могли впоратися з учнями [11, с. 50].

Досвідчені педагоги-практики рекомендували розв'язувати проблеми процесу формування дисципліни не шляхом жорсткого контролю, надмірною вимогливістю, а посиленням зайнятості учнів шляхом залучення їх до різних форм позакласної та позашкільної роботи, спрямування їх надмірної енергії та рухливості на задоволення інтересів, потреб та нахилів, а отже і дисциплінування. Педагогічні колективи шкіл намагалися

забезпечити цікаву організацію життєдіяльності учнівських колективів. Практично кожна чоловіча школа мала свої традиції: день зустрічі випускників, почесна дошка, посадка алей, збори, присвячені життю і діяльності видатних особистостей. Значна увага до фізичної культури хлопців обумовила створення при школах куточків спортивних досягнень. Фізичне виховання та військова підготовка стали одним з головних шляхів виховання дисциплінованості. На одній з педрад було зазначено: «Треба фізкультурну роботу у школі поставити так, щоб вона дисциплінувала учнів не лише на уроках фізкультури, а й інших уроках» [12, с. 5].

Поширеними формами виховної роботи, що дисциплінували хлопців, були загальношкільні виставки, колективні творчі справи (наприклад, оснащення спортивного містечка, фізкультурної зали, радіовузла у школі, допомога бібліотеці тощо). Виробничі екскурсії, позакласні заходи з техніки і агробіології стали незамінними формами організації виховної роботи. Так, учні окремих шкіл на пришкільній ділянці займалися бджільництвом тощо [12].

У чоловічих школах були широко представлені гуртки, зорієнтовані на інтереси хлопців, зокрема юних фізиків, радіотехніків, технічної творчості, значно зросла кількість військових гуртків. Аналіз архівних матеріалів та публікацій у педагогічній пресі засвідчив, що у чоловічих школах практично усі діти були охоплені предметними, технічними та художніми гуртками, що дозволяли реалізувати свої здібності та інтереси кожному учню за умови правильного підходу до їх організації. Значний потенціал у вихованні організованості, відповідальності, мужності та дисциплінованості відігравали військово-історичні гуртки, які користувалися великою популярністю серед хлопців. Участь у такій діяльності була близькою за духом хлопцям, викликала повагу до інших та захоплення їх вчинками, сприяла появі роздумів над власним характером, волею і поведінкою, викликала бажання стати кращим, спонукала до роботи над собою, а, отже, і дисциплінувала їх.

Водночас, у чоловічих школах, як і у жіночих, діяли драматичні, літературні гуртки, гуртки художньої самодіяльності, члени яких організовували вечори, конференції, виставки. Члени гуртків брали активну участь у міських, республіканських та всесоюзних змаганнях, часто ставали ініціаторами перевиховання злісних порушників дисципліни.

У досліджуваній період поширеним прийомом виховання дисциплінованості було покарання, коли учня не брали до гуртків через недисципліновану поведінку. У час тотального колективізму, на нашу думку, такий прийом був ефективним, оскільки хлопці переживали ізоляцію від колективу і змінювались.

Одним із провідних методів радянської педагогіки, який активно застосовувався у боротьбі з проявами недисциплінованості, як ми вже

ззначали, була громадська думка. Цей метод був чи не головним у застосуванні різних форм виховної роботи: класних, піонерських та комсомольських зборів, шкільних стінгазет, виховних годин. Засобом формування громадської думки була організація колективного обговорення активних питань життя класу, загону. На класних зборах розглядалися питання дисципліни, наголошувалося про неприпустимість грубощів, підказок, формального ставлення до навчання. У шкільних стінгазетах зазнавали критики учні, як безтурботно і безвідповідально ставилися до навчання, порушували «Правила поведінки».

Безсумнівно, значну роль у вихованні свідомої дисципліни у чоловічій школі відіграли піонерська та комсомольська організації. На зборах «Правила для учнів» ставали предметом обговорення, піонери розповідали про власну поведінку вдома, у школі та на вулиці, здійснювали інсценізації. У численних публікаціях у пресі, архівних джерелах, підручниках з педагогіки досліджуваного періоду неодноразово наголошувалося на необхідності тісної співпраці школи та піонерської і комсомольської організації у забезпеченні виховання дисциплінованості учнів.

Однак, не завжди схарактеризовані методи виховання давали позитивні результати. Це, на нашу думку, обумовлювалося шаблонним підходом до усіх учнів, ігноруванням їх індивідуальних особливостей.

Здійснене дослідження доводить, що одним з найуживаніших у чоловічих школах був метод покарання, застосування якого, на думку І. Каїрова, обумовлювалося «потребою відновити порушений порядок і тим самим показати учню безглуздість його порушень і те, що є вимоги, які не можна порушувати» [5]. Дія покарання була спрямована на усунення певних негативних нахилів, проявів негативної поведінки, що суперечило нормам комуністичної моралі суспільства. У чоловічих школах, як і у жіночих, застосовувалися різні форми покарань. Однак покарання у чоловічих школах застосовувалися значно частіше і носили більш суворий характер, ніж у жіночих.

З метою отримання уявлень про реальний стан дисципліни у чоловічих школах, провини учнів та покарання, які застосовувалися, ми проаналізували архівні джерела на предмет виявлення таких прикладів. Нами віднайдені багаточисельні факти порушень дисципліни у чоловічих школах у звітах шкіл, міськвно та облвно, в актах інспекторських перевірок шкіл. Проте найбільша кількість порушень дисципліни зафіксована у протоколах засідань педагогічних рад.

Якщо взяти до уваги, що у жіночих школах типовими порушеннями були спізнення, пропуски без поважних причин, то у чоловічих ситуація була набагато гіршою. Практично у кожній із чоловічих шкіл виокремлювалися учні, які постійно порушували поведінку не лише у школі, а й у громадських місцях. Учні, які були дезорганізаторами і

почувалися безкарними, деморалізували клас, ставили під загрозу авторитет учителя, школи, психологічний мікроклімат у класі, викликали на засідання педрад, на батьківські збори, засідання учкому та комсомолу. Наприклад, у звіті однієї з чоловічих шкіл є дані про проведення 320 індивідуальних бесід з учнями та 165 з батьками [10, с. 218].

Крім найпростіших форм покарань (зауваження, запис у щоденнику тощо), у чоловічих школах, на відміну від жіночих, значного (у деяких школах – масового) поширення набули такі форми: суворя догана з попередженням, зниження оцінки за поведінку та виключення зі школи.

Необхідно зазначити, що форми покарання не ухвалювалися одноосібно, а ставали результатом роботи педагогічних рад шкіл із залученням батьків учнів-порушників. Слід зауважити, що члени педагогічних рад неодноразово наголошували на важливості співпраці з батьками учнів з метою покращення рівня дисципліни у навчальному закладі. У складних випадках батьків хлопців-порушників дисципліни викликали на засідання педради, на яких детально обговорювалася поведінка учня, вивчалися усі обставини, причини та можливі шляхи покращення поведінки учня.

Часто результатом засідань педрад було винесення суворої догани з попередженням. Метод догани використовувався щодо тих учнів, які не бажали змінювати свою поведінку, незважаючи на уже застосовані заходи впливу. Педагогічні ради шкіл були наділені повноваженнями знижувати оцінку за поведінку учням, а класні керівники часто ставали ініціаторами цього. Фактів зниження оцінок за поведінку на «4» та «3» у чоловічих школах, на відміну від жіночих, було дуже багато. Такий висновок робимо на основі детального аналізу архівних матеріалів, насамперед наявних звітів шкіл та протоколів педагогічних рад. Проте у крайніх випадках, застосувавши можливі заходи перевиховання учнів, педагогічні ради шкіл застосовували крайню міру покарання – виключення зі школи. Згідно наказу «Про зміцнення дисципліни у школі» така форма покарання рекомендувалася у найбільш серйозних випадках порушення дисципліни учнями: прояв хуліганства, образа педагогічного персоналу, впертої непокори вказівкам педагогів і розпорядженням адміністрації школи. Учні, виключені зі школи зазнавали осуду зі сторони колективу, а це слугувало прикладом для інших учнів і викликало страх у вихованця бути покараним. Аналіз наявних проаналізованих нами протоколів педрад свідчить, що учнів виключали зі школи на різні терміни – від кількох днів, до завершення навчального року і назовсім [13, с. 39].

Позитивним моментом у вихованні свідомої дисципліни у чоловічих школах, як свідчать архівні джерела, була заборона на тілесні покарання.

Отже, проведене дослідження дає змогу зробити певні узагальнення: дирекція та педагоги чоловічих шкіл в досліджуваній період намагалися здійснювати належний виховний вплив на школярів з метою виховання

дисциплінованості; здійснювали це вони у контексті морального виховання та виходячи із завдань, що стояли перед чоловічою школою.

Однак, нашу на думку, учителі не досягали суттєвих результатів у формуванні дисципліни учнів через те, що у системі шкільної освіти не було створено належних умов, а саме: не було забезпечено матеріально-технічне оснащення, оптимальну кількість учнів у класах, які на той момент були переповнені, встановлено надто суворий контроль та режим, не враховано особливостей морального виховання хлопців різного віку, що не відповідало їхнім психофізичним особливостям. До того ж педагоги шкіл практично не були готові до здійснення процесу виховання дисциплінованості в умовах роздільного навчання хлопців і дівчат.

1. Директивы ВКП(б) и постановления Советского правительства о народном образовании : сб. докум. за 1917–1947 гг. – М. ; Л. : АПН РСФСР, 1947. – Вып. 2. – 295 с. **2.** Львов К. Совместное обучение в прошлом и настоящем / К. Львов // Сов. педагогика. – 1945. – № 10. – С. 38–46. **3.** Тимофеев М. Г. Совместное и раздельное обучение в прошлом и настоящем / М. Г. Тимофеев // Сов. педагогика. – 1945. – № 4. – С. 6–13. **4.** Зимин П. В. «Правила для учащихся» и воспитательная работа школы / П. В. Зимин // Сов. педагогика. – 1944. – № 11/12. – С. 13–20. **5.** Каиров И. А. Педагогика Учебное пособие для педагогических ВУЗов. – 2-е изд., перераб. и доп. – М. : Учпедгиз, 1948. — 464 с. **6.** Иванов С. Воспитание сознательной дисциплины / С. Иванов // Народное образование. – 1954. – № 8. – С. 43–50. **7.** Дулов А. Журнал поведения учащихся // А. Дулов / Народное образование. – 1953. – № 1. – С. 61–66. **8.** Державний архів Рівненської області, м. Рівне (ДАРО), ф. Р-329, оп. 5, спр. 80, 45 арк. **9.** Товицкий И. А. Воспитание культурного поведения учащихся / И. А. Товицкий // Советская педагогика. – 1946. – № 12. – С. 110–114. **10.** ДАРО України, ф. Р-329, оп. 3, спр. 90, 294 арк. **11.** ДАРО України, ф. Р-329, оп. 3, спр. 24, 70 арк. **12.** ДАРО України, ф. Р-329, оп. 5, спр. 44, 39 арк. **13.** ДАРО України, ф. Р-329, оп. 3, спр. 51, 52 арк.

Рецензент: д.пед.н., професор О. Б. Петренко.

Томашук О. Г., к.пед.н., доцент, Дишко О. Л., викладач (Академія рекреаційних технологій і права, м. Луцьк)

НАУКОВЕ ОБҐРУНТУВАННЯ МОДЕЛІ ФОРМУВАННЯ ГОТОВНОСТІ БАКАЛАВРІВ З ТУРИЗМУ ДО ПРОФЕСІЙНОЇ ВЗАЄМОДІЇ ЗІ СПОЖИВАЧАМИ ТУРИСТИЧНИХ ПОСЛУГ

Анотація. У статті представлено теоретичну модель формування готовності бакалаврів з туризму до професійної взаємодії зі споживачами туристичних послуг, яка складається з чотирьох блоків: організаційного, змістового, конструктивного і діагностико-результативного. Сформульовано завдання та педагогічні умови, які сприятимуть досягненню мети підготовки бакалаврів з туризму до професійної взаємодії зі споживачами туристичних послуг.

Ключові слова: модель, бакалавр з туризму, професійна взаємодія, споживачі туристичних послуг.

Аннотация. В статье представлена теоретическая модель формирования готовности бакалавров по туризму к профессиональному взаимодействию с потребителями туристических услуг, которая состоит из четырех блоков: организационного, смыслового, конструктивного и диагностико-результативного. Сформулированы задачи и педагогические условия, которые будут способствовать достижению цели подготовки бакалавров по туризму к профессиональному взаимодействию с потребителями туристических услуг.

Ключевые слова: модель, бакалавр по туризму, профессиональное взаимодействие, потребители туристических услуг.

Annotation. This article presents a theoretical model of readiness of bachelors in tourism for professional interaction with consumers of tourism services, which consists of four blocks: organizational, contextual, structural and diagnostic-effective. The tasks and pedagogical conditions, which contribute achievement of the objectives of bachelors in tourism training to professional interaction with consumers of tourism services are formulated.

Key words: model, bachelor in tourism, professional interaction, consumers of tourist services.

Нині в умовах, коли туристична освіта виступає посередником інтеграційних процесів у суспільстві, сфера послуг потребує професіоналів, які забезпечуватимуть належну конкурентоспроможність

туристичних послуг. Туристичний ринок стає все більш вимогливим до фахівців з туризму, професійне навчання яких має відбуватися на високому рівні. Розвиток та удосконалення системи туристичної освіти в нашій країні вимагає розроблення, створення і впровадження в практику перспективних моделей підготовки фахівців з туризму до професійної взаємодії зі споживачами туристичних послуг.

Аналіз наукових джерел дозволяє стверджувати, що питаннями розробки методик підготовки фахівців для туристичної сфери займалися В. К. Федорченко, Г. С. Цехмістрова, Н. А. Фоменко, М. І. Скрипник, Л. І. Поважна, Л. В. Сакун, Л. В. Чорна та ін. При цьому було встановлено, що проблема моделювання процесу підготовки студентів до професійної взаємодії зі споживачами туристичних послуг у наукових роботах залишається не розглянутою.

Отже, у зв'язку з провідними тенденціями у сучасній туристській сфері система професійної підготовки фахівців з туризму потребує оптимізації, вдосконалення змісту навчання і створення оптимальної моделі ефективної підготовки бакалаврів з туризму до професійної взаємодії зі споживачами туристичних послуг.

Мета статті – обґрунтувати теоретичну модель формування готовності бакалаврів з туризму до професійної взаємодії зі споживачами туристичних послуг.

Розвиток туризму як професійної сфери діяльності обумовлено економічними та соціокультурними змінами суспільства, які впливають на стан ринку праці та систему освіти в Україні. У той же час, нинішня світова тенденція диференціації попиту в індустрії туризму, яка формує нові напрями розвитку туристичних послуг, ставить перед Україною завдання досягнення високого рівня професійної підготовки необхідних фахівців з використанням модель формування готовності бакалаврів з туризму до професійної взаємодії зі споживачами туристичних послуг.

Розкриваючи сутність дефініції «модель», О. Дахін тлумачить її як штучно створений об'єкт у вигляді схеми, фізичних конструкцій, знакових форм або формул, який є тільки подібним досліджуваному об'єкту (або явищу), відображає і відтворює в більш простому та грубому вигляді структуру, властивості, взаємозв'язки і відносини між елементами цього об'єкта [1].

Водночас, на думку В. Краєвського, модель є певною структурою, яка відображає внутрішні відносини та зв'язки між її компонентами [2]. Поділяючи думку цього вченого, ми розробили модель формування готовності бакалаврів з туризму до професійної взаємодії зі споживачами туристичних послуг. Модель має блочну будову (рис. 1.1), яка включає чотири блоки: організаційний, змістовий, конструктивний і діагностико-результативний.

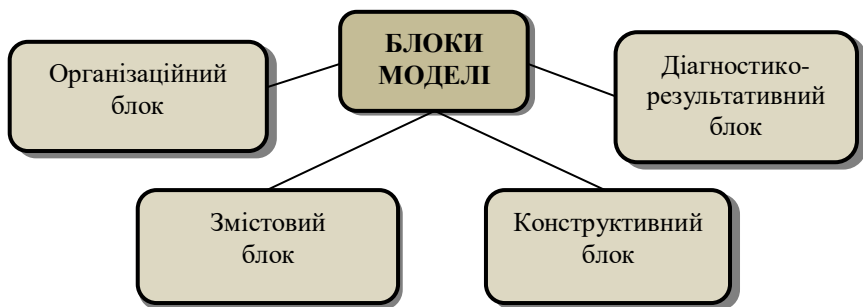


Рис. 1.1. Блоки моделі підготовки бакалаврів з туризму до професійної взаємодії зі споживачами туристичних послуг

Організаційний блок включає мету, завдання, підходи та принципи, які є основою при визначенні змісту формування готовності бакалаврів з туризму до професійної взаємодії зі споживачами туристичних послуг.

Метою реалізації запропонованої нами моделі є підготовка бакалаврів з туризму до професійної взаємодії зі споживачами туристичних послуг.

Виходячи з мети, нами сформульовані *завдання* підготовки бакалаврів з туризму до професійної взаємодії зі споживачами туристичних послуг:

- формування у студентів позитивної мотивації до професійної взаємодії зі споживачами туристичних послуг і ціннісного ставлення до цього процесу;
- формування теоретичної обізнаності щодо професійної взаємодії зі споживачами туристичних послуг;
- формування умінь та навичок об'єктивної оцінки своїх дій та підвищення рівня їх самостійності у процесі професійної взаємодії зі споживачами туристичних послуг;
- формування важливих особистісних якостей, які визначають готовність бакалаврів з туризму до професійної взаємодії зі споживачами туристичних послуг.

В основу проектування моделі, відповідно до її мети і завдань, були покладені *підходи*, що відповідають специфіці розв'язуваної проблеми: аксіологічний, системний, компетентнісний, діяльнісний, особистісно-орієнтований, акмеологічний і гуманістичний.

Для того, щоб певна педагогічна модель функціонувала, необхідно визначити, яким чином втілити її положення в практику. На думку В. Загвязинського, містком, який поєднує теоретичні уявлення з практикою, є принципи навчання [3, с. 35].

В. Захарченко вважає, що організація освітнього процесу в туризмі відбувається за дотриманням таких принципів:

- широка диференціація напрямків підготовки фахівців сфери туризму;
- чітке визначення нормативів теоретичного та практичного навчального навантаження, до якого обов'язково входить вивчення 1–2 іноземних мов;
- високі вимоги до рівня професійної підготовки викладачів навчальних закладів;
- належні умови для забезпечення студентам та працівникам освітніх закладів можливостей для ефективної діяльності (створення навчальних лабораторій);
- систематичний контроль за діяльністю працівників закладу, об'єктивна оцінка навчальних результатів студентів (отримання стипендій та грантів);
- співробітництво з державними органами освіти, регіональними та міжнародними організаціями сфери туризму [4, с. 150].

У нашому дослідженні процес формування готовності бакалаврів з туризму до професійної взаємодії зі споживачами туристичних послуг ґрунтується на таких взаємопов'язаних та взаємозалежних *принципах*: науковості, систематичності й послідовності, доступності, наочності, емоційності, свідомості, активності й самостійності, зв'язку теорії з практикою, міцності, гуманізації, професійної спрямованості, професійної мобільності і оптимальності.

Змістовий блок відображає зміст, функції та педагогічні умови підготовки бакалаврів з туризму до професійної взаємодії зі споживачами туристичних послуг. Зміст включає систему знань, умінь та навичок з навчальних дисциплін: «Основи туризмознавства» (2 курс), «Менеджмент туризму» (3 курс), «Основи професійної взаємодії зі споживачами туристичних послуг» (4 курс), а також їх практичну реалізацію в процесі виробничої практики (4 курс).

До *функцій* процесу підготовки бакалаврів з туризму до професійної взаємодії зі споживачами туристичних послуг належать аксіологічна, пізнавальна, виховна, розвивальна, інноваційна і комунікативна (рис. 1.2).

Серед *педагогічних умов*, які сприяють досягненню мети формування готовності бакалаврів з туризму до професійної взаємодії зі споживачами туристичних послуг, ми виокремили наступні:

- формування у студентів особистісного сенсу щодо професійної діяльності та позитивної мотивації до професійної взаємодії зі споживачами туристичних послуг;
- трансформація змісту підготовки бакалаврів з туризму у напрямі формування готовності до професійної взаємодії зі споживачами туристичних послуг;
- реалізація науково-методичного забезпечення навчально-виховного процесу з використанням новітніх інформаційних технологій формування готовності студентів до професійної взаємодії зі споживачами туристичну послуг;



Рис. 1.2. Функції процесу підготовки бакалаврів з туризму до професійної взаємодії зі споживачами туристичних послуг

– оволодіння студентами комунікативними стратегіями для успішної професійної взаємодії зі споживачами туристичних послуг.

Конструктивний блок підготовки бакалаврів з туризму до професійної взаємодії зі споживачами туристичних послуг складається з етапів, форм організації навчання, засобів і методів навчання.

Виокремлюємо такі *етапи* реалізації моделі підготовки бакалаврів з туризму до професійної взаємодії зі споживачами туристичних послуг:

– мотиваційно-пізнавальний (передбачає формування в студентів позитивної мотивації, інтересу та усвідомленого ставлення до професійної взаємодії зі споживачами туристичних послуг як необхідної умови ефективності майбутньої професійної діяльності);

– аналітико-діяльнісний (передбачає формування у студентів вмінь узагальнювати і систематизувати набутий ними досвід з метою його самостійного застосовування у професійній взаємодії зі споживачами туристичних послуг);

– корекційний (передбачає формування професійно значущих якостей особистості фахівця з туризму, професійної готовності; засвоєння й закріплення на практиці знань та вмінь професійної взаємодії зі споживачами туристичних послуг).

До *форм* організації підготовки бакалаврів з туризму до професійної взаємодії зі споживачами туристичних послуг належать: лекції, практичні заняття, самостійна та індивідуальна робота, виробнича та технологічна практики, студентська науково-дослідна робота.

Методами підготовки бакалаврів з туризму до професійної взаємодії зі споживачами туристичних послуг є: мультимедійні лекції, дискусії, ділові ігри, рольові ігри, кейс-метод, метод проектування професійної діяльності, мозковий штурм, тренінги, ділові кошки.

Виокремлюємо такі *засоби* підготовки бакалаврів з туризму до професійної взаємодії зі споживачами туристичних послуг: наочності, тестування (паперове і комп'ютерне), електронні посібники, відео записи, мульти-медіа, телекомунікації, Інтернет-ресурси.

Діагностико-результативний блок підготовки бакалаврів з туризму до професійної взаємодії зі споживачами туристичних послуг включає структурні компоненти (аксіологічний, когнітивний, діяльнісний і особистісно-комунікаційний), критерії, показники та рівні (низький, середній та високий) сформованості готовності бакалаврів з туризму до професійної взаємодії зі споживачами туристичних послуг.

Результатом є готовність бакалаврів з туризму до професійної взаємодії зі споживачами туристичних послуг.

Таким чином, нами розроблено модель підготовки бакалаврів з туризму до професійної взаємодії зі споживачами туристичних послуг, яка теоретично обґрунтована за допомогою організаційного, змістового, конструктивного, діагностико-результативного блоків та спрямована на формування висококваліфікованого працівника, підготовленого до професійної взаємодії зі споживачами туристичних послуг.

У перспективі планується апробація та експериментальна перевірка моделі підготовки бакалаврів з туризму до професійної взаємодії зі споживачами туристичних послуг.

1. Дахин А.Н. Педагогическое моделирование: сущность, эффективность и неопределенность / А.Н. Дахин // Управление развитием образования : журн. лидеров системы образования (Новосибирск). – 2003. – № 1. – С. 24–32. 2. Краевский В. В. Методологическая рефлексия / В. В. Краевский // Советская педагогика – 1989. – № 2. – С. 69–71. 3. Загвязинский В. И. Теория обучения. Современная интерпретация : учеб. пособ. для студ. высш. пед.учеб. завед. / В. И. Загвязинский. – 2-е изд. испр. – М. : Академия, 2004. – 187 с. 4. Захарченко В. Ю. Освітні стандарти та програма підготовки фахівців спеціальності «Туризм» освітньо-кваліфікаційного рівня «бакалавр» в Чеській Республіці / В. Ю. Захарченко // Вісник НУ імені Тараса Шевченка. – 2013. – № 18 (277). – Ч. III. – С. 145–151.

Рецензент: д.пед.н., доцент Н. О. Белікова.

Фінчук Г. В., к.пед.н., доцент (Міжнародний економіко-гуманітарний університет імені академіка Степана Дем'янчука, м. Рівне)

ІСТОРИКО-ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ВИНИКНЕННЯ ТА ФУНКЦІОНУВАННЯ СИСТЕМИ СІМЕЙНОГО ВИХОВАННЯ В ЗАРУБІЖЖІ

***Анотація.** В статті досліджено передумови, що зумовили виникнення та розвиток сімейного виховання в країнах Західної Європи і Північної Америки та основні періоди його розвитку. Розкрито суть фундаментальних питань, що стоять перед сімейним вихованням в зарубіжній педагогіці. Обґрунтовано необхідність вивчення і використання досвіду провідних зарубіжних країн з питань сімейного виховання у сучасній національній педагогіці.*

***Ключові слова:** сімейне виховання, виховна діяльність, виховний потенціал, дезадаптація, соціалізація сім'ї.*

***Аннотация.** В статье исследованы предпосылки, которые обусловили возникновение и развитие семейного воспитания в странах Западной Европы и Северной Америки и основные периоды его развития. Раскрыта суть фундаментальных вопросов, стоящих перед семейным воспитанием в зарубежной педагогике. Обоснована необходимость изучения и использования опыта ведущих зарубежных стран по вопросам семейного воспитания в современной национальной педагогике.*

***Ключевые слова:** семейное воспитание, воспитательная деятельность, воспитательный потенциал, дезадаптация, социализация семьи.*

***Annotation.** The principal directions which cause rise and development of family upbringing in countries of Western Europe and Northern America and the basic periods of its development were determined in the article. The author disclosed the backbone of fundamental problems of family upbringing in pedagogy. The necessity of studying and use of the experience of leading foreign countries concerning the questions of family upbringing in modern national pedagogic is grounded.*

***Keywords:** family upbringing, educative activity, educative potential, disadaptation, family socialization.*

У світовій практиці набуває поширення нова етика відносин з дітьми, універсальне вираження якої оформлено у Конвенції про права дитини, прийнятої Генеральною Асамблеєю ООН у листопаді 1989 року. В ній

зазначаються основні права дитини: на виживання, розвиток і захист; проголошено: основні потреби дітей пріоритетні при розподілі ресурсів життєзабезпечення. Сім'я для дитини – перше і майже єдине середовище, що формує її особистість. Сімейне виховання – це специфічне проектування особистості дитини.

На жаль, негативні тенденції суспільного розвитку стають все більш стійкими. Розрізненість впливу сім'ї, соціуму, різного роду державних і громадських організацій в кінцевому результаті справляють негативний вплив на ефективність виховної діяльності батьків. При цьому одним із найважливіших факторів успішного вирішення цієї проблеми стає підвищення ролі сім'ї як активного суб'єкта соціуму, що формує особистість. Поглиблюється дезорганізація життя сімей, руйнуються морально-етичні норми і традиції. Зростає конфліктність у стосунках між подружжям, батьками та дітьми, посилюється їхній депресивний стан, що є наслідком економічної, правової і моральної незахищеності, знижується роль сім'ї в соціалізації дітей.

П. Щербань у статті «Вчать виживати – не вчать перемагати, або аномалії сімейного і суспільного виховання» зазначав: «Найважливішим шляхом моральної перебудови і духовного піднесення нашого народу є педагогічне і національне спрямування сімейного виховання» [1].

Отже, з огляду на вищезгадані негативні тенденції суспільного розвитку нашої країни постає необхідність розвитку об'єктивних можливостей сім'ї, підвищення її виховного потенціалу, адаптаційних можливостей, ціннісних орієнтацій, соціальних установок, запобігання руйнуванню морально-етичних норм і традицій української сім'ї.

Серед зарубіжних дослідників, що зробили найбільш значний внесок у розвиток соціології сім'ї, можна назвати насамперед І. Ноя, І. Рейса (США); А. Жирар, Л. Руссель (Франція) та багатьох інших західних соціологів. Теоретико-методологічні аспекти дослідження сім'ї та проблеми виховання в ній дітей висвітлені в публікаціях таких зарубіжних педагогів і соціологів, як: Н. Аберкомбі, С. Гудман, Л. Давідофф, Л. Ірвін (Велика Британія); П. Дюрнінг, Д. Лавеню, Д. Фабле (Франція); Ф. Кюїзіньї, Ж. Делає, Ж.-П. Пуртуа (Бельгія); С. Монтандон, Ф. Перрену, Ж. Келлергалс (Швейцарія); Л. Етьєр, Е. Палачіо-Квінтін, Ж. Кутюр (Канада); Р. Емері, К. Александер, Дж. Гарбаріно, Дж. Келлі (США). Як писав Вердье, «виховання дітей є практикою глобальною і водночас банальною, де кожен може відчувати себе фахівцем, створюючи свій власний досвід» [2].

З іншого боку, численні наукові роботи в зарубіжжі з питань сімейного виховання зосереджуються лише на інструментальних методах дослідження. Найчастіше це тести або анкети, в яких нерідко сфальсифіковані статистичні результати не можуть вирішити глобальності проблеми.

Концепції, що при цьому використовуються, часто є лише адміністративними категоріями без критичного аналізу. Незважаючи на всі ці проблемні моменти, наукові дослідження з питань сімейного виховання розвиваються досить стрімко, публікації в заатлантичних країнах з'являються регулярно, ось уже впродовж останніх тридцяти років, а у франкомовних та латинських країнах – упродовж п'ятнадцяти років.

Однак, аналіз сучасної педагогічної літератури свідчить про відсутність теоретичних і експериментальних досліджень, у яких би висвітлювалися питання теорії сімейного виховання в зарубіжних країнах, зокрема в країнах Північної Америки (США, Канада) та країнах Західної Європи.

Метою цієї статті є дослідження передумов виникнення цього нового напрямку педагогіки в зарубіжній педагогічній науці, розкриття суті фундаментальних питань, що стоять перед цією галуззю педагогічної науки та характеризують її стан на сучасному етапі в зарубіжній педагогіці, шляхом критичного аналізу наукових робіт вчених Європи та Північної Америки.

Відповідно до визначеної мети в статті вирішуються такі **завдання**: розкрити та проаналізувати історико-педагогічні передумови виникнення сімейного виховання в зарубіжній педагогічній науці; виявити головні етапи становлення та особливості розвитку системи сімейного виховання в зарубіжжі; визначити основні напрями, що зумовили виникнення та розвиток системи організації сімейного виховання в зарубіжному суспільстві, зокрема в країнах Західної Європи та Північної Америки.

Термін «сімейне виховання» не є новим, він почав використовуватися з XIX століття та знайшов своє поширення в політиці Французької держави з питань сім'ї в період з 1940 до 1944 року включно.

Тема сім'ї ось уже упродовж кількох століть є важливою складовою політичних дискусій. Численні політичні протистояння з проблем сім'ї та її ролі в житті суспільства зазнали небувалого розмаху вже в період перемоги Французької революції (1789 рік).

Науковці, що в основній своїй більшості є членами Міжнародної Асоціації з питань виховання та наукових досліджень з проблем сімейного виховання, яка була заснована в 1986 році в Монреалі Жаном-П'єром Пуртуа та педагогами Квебеку, ініціювали розвиток наукових досліджень та впровадження університетських дисциплін, що безпосередньо базуються на питаннях сімейного виховання, в більшості європейських країнах.

Предметом наукових досліджень з питань виховання цих вчених була школа, навчання та виховання батьків, соціальна робота і лише потім – сімейне виховання. Маючи характер універсальний, хоча дуже різнобарвний, залежно від епохи, культури та соціального середовища, сімейне виховання стало предметом наукової зацікавленості досить пізно. Інтерес до виховної діяльності батьків у зарубіжжі виник в результаті

систематичного залучення фахівців соціальних служб до вирішення проблем виховної діяльності сім'ї та її соціалізації. Опікуючись спочатку безпритульними дітьми, зарубіжна спільнота без вагань вирішила взяти на себе турботу про дітей, батьки яких були визнані як «неспроможні забезпечити їх виховання». Така політика призвела до організації форм виховання та соціалізації поза сім'єю [3].

І, нарешті, розвиток системи шкільної освіти та можливостей догляду за малолітніми дітьми, що дозволяло жінкам продовжувати їхню професійну діяльність, змусив зосередити увагу на процесах виховання дітей в сім'ї та в спеціалізованих структурах.

Важливість виховання дітей є загальноновизнаним фактом упродовж тривалого періоду існування людства. На знайдених записних дощечках, яким понад чотири тисячі років, наші предки писали про роль матері у вихованні дітей. У стародавній Греції виховання дітей стало соціально-конфліктним явищем, що протиставляло авторитарну муштру дітей у Спарті вихованню молодого покоління в Афінах.

Починаючи з кінця XIX століття, догляд за дітьми грудного віку, домашня економіка, пізніше педіатрія, сексуальне виховання, сімейна терапія, засоби масової інформації цікавляться в тій чи іншій мірі виховною діяльністю сім'ї.

Якщо відкинути ранні етапи розвитку сімейного виховання, то можна виділити три основні періоди: з другої половини XIX століття до Першої світової війни; від періоду між двома війнами до початку 60-х років; з 60-х років до сьогодення.

Водночас необхідно виділити чотири головних напрями, що, безперечно, зумовили виникнення та розвиток сімейного виховання в зарубіжних країнах: від попередження дитячої смертності та до забезпечення гармонійного розвитку дитини; від боротьби проти шкільного невстигання до дослідження методів його попередження; від створення спеціалізованих виховних закладів до турботи суспільства про дітей з вадами фізичного розвитку; від допомоги малозабезпеченим сім'ям до соціально-виховних дій, спрямованих на батьків.

Перед Першою світовою війною у Франції були відкриті консультації спеціально для студенток учительських інститутів та для учениць ліцеїв з метою їх підготовки до майбутнього материнства. У Великій Британії та США навіть дівчаток відправляли на такі консультації. У 1910 році в Нью-Йорку з'являється «Мала ліга матерів» для дівчаток віком 10–13 років.

Починаючи з 1920 року, коли зниження показників дитячої смертності стало фактом безперечним, з'являється занепокоєння щодо ролі сім'ї у виникненні деяких розумових розладів у дітей: «Теорії ментальної гігієни закріплюють загальноприйнятну позицію соціальних наук, які стверджують, що першочергове завдання сім'ї в сучасному індустріальному суспільстві

не зводиться більше до задоволення економічних запитів, а базується на організації функціонування такого навколишнього середовища, яке б забезпечило хороше здоров'я та соціальну адаптацію дітей» [4].

Виникнення сімейного виховання як об'єкту наукових досліджень у Північній Америці тісно пов'язане з розвитком програми боротьби проти масового шкільного невстигання дітей із неблагополучних сімей, особливо етнічних меншостей. Президент Дж. Кенеді підготував низку програм «боротьби із бідністю», і в серпні 1964 року було прийнято Програму економічного сприяння, а у 1965 році – Програму безкоштовного медичного обслуговування малозабезпечених. З кінця 60-х років у США, а потім і в Канаді відродження ініціативи педагогічно-соціального втручання набирає стрімких обертів. Надані кредити сприяли розвитку експериментальної бази: кожен департамент науки та виховання, управління соціальних служб мали змогу впроваджувати в життя свої програми.

Дуже швидко вчені помітили ефективність педагогічних втручань в сім'ю, особливо за умови сприяння та підтримки батьків. Серед п'яти складових педвтручання, визначених Лазарем та Дарлінгтоном у 1982 році як найефективніші, є активна участь батьків [5]. У 1974 році Бронфенбрер довів, що педвтручання, коли матір відіграє роль вихователя, мають стабільно позитивні результати [6].

З 60-х років у США було проведено ряд наукових досліджень емпіричного характеру. Дослідженням з питань соціопедагогічних втручань в сімейне середовище передувало систематичне вивчення внутрішньосімейних (інтрасімейних) процесів виховання. Тут можна виділити три етапи: 1965–1968 роки – досягнення перших позитивних результатів; 1969 рік – оцінка результатів педвтручання доводить їхню нетривалість; починаючи з 1975 року, про що писав Якобс у 1988 році, – період більш позитивного оцінювання результатів педвтручання. Розвиток цих процесів, безперечно, широко сприяв розвитку наукових досліджень процесів виховання, що здійснюються безпосередньо в сім'ї, спочатку в США, а потім у інших країнах – під впливом робіт американських вчених.

У Канаді в 1981 році Терісс та Бутен створюють науково-дослідницьку групу з питань виховання та соціально-шкільної адаптації; такі ж групи створюються в Ізраїлі, Великій Британії та в країнах Північної Європи.

У 1993 році Жан-Люк Ламбер акцентував увагу на значному збільшенні науково-педагогічної літератури, присвяченої проблемам сім'ї, в якій є діти-інваліди [7].

Проблема надання допомоги батькам з питань виховання дітей не є новою ні в Європі, ні в Північній Америці. Вже з початку американської колонізації в церковних книгах записувалися «поради» на предмет виховання дітей. Вони були найчастіше релігійного або медичного спрямування та розповсюджувалися добровольцями.

Інституційний розвиток питання виховання батьків знайшло лише з 1880 року, ініціаторами якого були державні службовці, робітники соціальної сфери та психологи. В той час, коли священники надавали перевагу вихованню майбутньої подружньої пари, лаїсти цікавилися питаннями сімейної економіки. Багато країн розвинули свої власні національні традиції з питань сімейної економіки та ведення домашнього господарства. У США – це є «Family Life Education», дисципліна, що викладається в університетах та спрямована на підготовку фахівців (викладачів сімейної економіки, радників з питань соціальної економіки), які змогли б підготувати матерів до виконання ними ролі вихователів та «керівників» домашнього господарства.

З 1888 року в США починає розвиватися психологія, потім, дуже швидко, психоаналіз. У 1992 році Н. Котт зазначав: «20-ті роки характеризуються першим загальномасштабним наданням порад матерям з питань виховання дітей. Згідно з оцінкою американського «Children's Bureau» (відділення проблем дитини), створеного в 1912 році, половина дітей, народжених у 1929 році, стали «об'єктом порад», що надавалися з боку публічних організацій» [8].

Упродовж 30-х років ХХ століття утворюється публічний рух, який вже є структурно оформленим і який займається організацією соціопедагогічних втручань, спрямованих на сім'ю. Представниця цього руху Адамс допомагала сім'ям імігрантів у період Великої депресії 1929–1933 років.

Поява аналітичних течій в 30-ті роки, особливо в США, сприяла відродженню інтересу до проблем сім'ї, до проблем виховання дітей в сім'ї. Особливо це означувалося появою робіт Гесселла (1939 р.), Спока (1957 р.), Дрейкурса та Сольтца (1964 р.), а також Жінотта (1969 р.), які стали бестселерами світового масштабу. Ці автори найчастіше зосереджувалися на проблемах середньої американської сім'ї з метою підтримки батьків у вихованні їхніх дітей.

У 1929 році у Франції Мадам Верін заснувала Школу батьків. Будучи натхненною новими педагогічними теоріями, вона починає співпрацювати із психоаналітиками, такими, як Жорж Мауко та Андре Берже, а з 1945 року – з Жоржем Гейером.

У Німеччині засновником перших дитячих садків є видатний педагог Фрідріх Фробель, який у 1940 р. створив асоціацію жінок та матерів з метою «сприяння» встановленню «позитивних взаємозв'язків» між матір'ю та дитиною. Перша «Школа матерів» була створена в 1917 р. у Штутгарті Луїзою Ламперт і дуже швидко знайшла своє «вдтворення» в інших містах Німеччини завдяки підтримці церкви та добровільних організацій. Основними напрямками, в яких працювала Школа, були: проблеми вагітності, народження дитини, виховання немовляти та малолітньої дитини. Порівнюючи німецькі установи та французьку Школу

батьків, А. Юнкер підкреслює, що в Німеччині їх функціонування було спрямоване на освіту всіх дорослих членів сім'ї (батьки, дідуся та бабусі), тоді як у Франції головний акцент ставився на підготовку фахівців, які працюють з батьками.

Високий науковий рівень сучасних педагогічних доробок дає змогу, не вдаючись до історії розвитку сім'ї, виділити сучасні трансформації західної сім'ї. У своїй роботі Л. Русель (Франція) відстоює чотири фундаментальних положення розвитку сучасної західної сім'ї: чітке регулювання процесу народжуваності завдяки вдосконаленню засобів контрацепції та узаконенню добровільного переривання вагітності; значне зменшення кількості одружень – вдвічі менше в 1985 році в порівнянні з 1965 роком; збільшення кількості розлучень – 10 % одружених пар розлучилися у 1965 році, а в 1985 році цей показник становить 30 %; глобальне зниження народжуваності – у 1965 р. на кожну жінку припадало 2,9 дітей, у 1985 р. – 1,9, а в 1993 році – 1,63 [9].

В результаті проведеного нами дослідження історико-педагогічних передумов виникнення сімейного виховання як галузі зарубіжної педагогічної науки можна стверджувати, що вивчення виховних процесів, які відбуваються в сімейному середовищі, є в зарубіжжі явищем новим.

Наукові дослідження, спрямовані на вивчення виховної діяльності батьків, знайшли своє поширення в США тільки з 1970 року та з середини 80-х років – в країнах Західної Європи. Нещодавні публікації з цієї проблематики є численними – це доробки науковців з питань виховання, психології, соціології, а також історії та етнології, що, в свою чергу, становить на сьогоднішній день дослідницьку базу питання сімейного виховання дітей. Упродовж останніх двадцяти років, боротьба проти шкільного невстигання, лікування численних дезадаптацій (психопатологічні розлади, токсикоманія, наркоманія, дитяча злочинність) привело західні держави до реорієнтації соціальних дій у напрямку сім'ї та до розвитку наукових досліджень із проблем сімейного виховання.

Окрім необхідності соціальної допомоги батькам, що переживають певні труднощі, питання педагогічної освіти та виховання батьків було висунуто в низці країн Європи та Північної Америки в розряд основних.

Предметом наукових досліджень із питань виховання була школа, навчання та виховання батьків, соціальна робота і лише потім – сімейне виховання. Інтерес до виховної діяльності батьків у зарубіжжі виник у результаті систематичного залучення працівників соціальних служб до вирішення проблем виховної діяльності сім'ї та її соціалізації. Сьогодні боротьба проти шкільного невстигання, а також проблема численних психологічних та соціальних дезадаптацій дітей та підлітків привели до нового погляду на важливість виховної діяльності батьків, на розвиток

наукових досліджень та на необхідність соціовиховних втручань у сферу сімейного виховання.

Системний підхід до вивчення і використання досвіду провідних зарубіжних країн з питань сімейного виховання, зокрема країн Північної Америки та Західної Європи, педагогічні системи яких мають найсучасніші концепції з проблем сімейного виховання, у сучасній національній педагогіці відкриває можливості для поліпшення якості сімейного виховання, виховної діяльності батьків, вирішення проблем дезадаптації молодого покоління та співробітництва батьки-вчителі на основі гуманізації знань, впровадження ефективних особистісно орієнтованих технологій, що сприяють не тільки соціальній адаптації дітей, але й гармонізації взаємин між педагогами і родинами, батьками та дітьми.

1. Щербань П. Вчать виживати – не вчать перемагати, або аномалії сімейного і суспільного виховання / П. Щербань // Рідна школа. – 2001. – № 1. – С. 14. **2.** Verdier P. Education et développement social de l'enfant / P. Verdier. – Paris: PUF, (2 ed.), 1987. – P. 127. **3.** Chauvière M. Enfance inadaptée, l'heritage de Vichy / M. Chauvière. – Paris : Ed. Ouvrières, 1980. – 176 p. **4.** Lambert L. Variations in behavior ratings of children who have been in care / L. Lambert, J. Essen, J. Head // Journal of Child Psychology and Psychiatry and Allied Disciplines. – 1977. – № 18. – P. 335–346. **5.** Lazar I., Darlington R. Lasting effects of early education: A report from the consortium for longitudinal studies / I. Lazar, R. Darlington // Monographs of the Society for Research in Child Development. – 1982. – № 47 (2–3). – P. 67–68. **6.** Bronfenbrenner U. Is early intervention effective? / U. Bronfenbrenner // Teachers College Record. – 1974. – № 76 (2). – P. 279–303. **7.** Lambert J.-L. et Lambert-Boite F. Education familiale et handicap mental / J.-L. Lambert. – Fribourg: Ed. Universitaires, 1993. – P. 29–38. **8.** Cott N. F. La femme moderne. Le style americain des années vingt / N. F. Cott. – Paris: Plon, 1992. – P. 76–89. **9.** Roussel L. Les femmes chefs de famille sans conjoint en France / L. Roussel // I NED Population. – 1980. – № 2. – P. 98–103.

Рецензент: д.пед.н., професор А. П. Максименко.

Хомік О. М., асистент (Луцький інститут розвитку людини Університету «Україна»)

ПРАКТИЧНА ГОТОВНІСТЬ МАЙБУТНІХ ЕКОНОМІСТІВ ДО ПРИЙНЯТТЯ УПРАВЛІНСЬКИХ РІШЕНЬ

Анотація. В статті досліджено систему поглядів на сутність поняття «управлінське рішення». Наведено і охарактеризовано види можливих управлінських рішень. Обґрунтовано вимоги до прийняття майбутніми економістами управлінських рішень. Подано результати анкетування співробітників організацій економічного профілю щодо їх задоволення готовністю і здатністю майбутніх економістів виробляти, приймати та практично реалізовувати управлінські рішення.

Ключові слова: управлінське рішення, майбутні економісти, практична готовність.

Аннотация. В статье исследована система взглядов на сущность понятия «управленческое решение». Названы и охарактеризованы виды управленческих решений. Обоснованы требования к принятию будущими экономистами управленческих решений. Представлены результаты анкетирования сотрудников организаций экономического профиля по их удовлетворению готовностью и способностью будущих экономистов производить, принимать и практически реализовывать управленческие решения.

Ключевые слова: управленческое решение, будущие экономисты, практическая готовность.

Annotation. In the article a system of viewpoints about the nature of «managerial decision» concept is investigated. The requirements for future economists' decision-making are defined. The results of the survey among business executives considering their readiness and ability to develop, adopt and implement practical managerial decisions are given. The kinds of managerial decisions are defined and characterized.

Keywords: managerial decision, future economists, practical preparedness.

Суспільно-політичні та соціально-економічні зміни, що відбуваються в Україні, суттєво впливають на діючу систему освіти. До того ж формуються нові ідеологія та практика життєдіяльності сучасної вищої школи як соціально-педагогічної системи, результатом якої є забезпечення

якості освіти на підставі збереження її фундаментальності та відповідності актуальним і перспективним потребам особистості, суспільства й держави.

Одним із основних завдань у підготовці майбутніх економістів вищими навчальними закладами є підвищення загальноосвітнього, культурного та професійного рівня фахівців, що працюватимуть у всіх галузях національного господарства, забезпечення їх конкурентоспроможності. За таких умов актуальною є підготовка студентів вищих навчальних закладів до професійної діяльності в умовах стрімкого оновлення технологій, формування у них високого рівня професійної компетентності, інформованості та мобільності. Особливо важливого значення набуває підготовка фахівців-економістів, здатних до ефективної управлінської діяльності через постійне підвищення своєї фахової компетентності і управлінської культури.

Проблемами обґрунтування управлінських рішень займався багато вітчизняних та іноземних вчених, серед яких, зокрема, такі відомі науковці: О. Беседовський, Ю. Дайновський, Г. Дарманська, О. Єршова, Ю. Карлик, М. Лесечко, О. Макарюк, Н. Назаренко, О. Пантелєєва та інші. Вони особливо увагу приділяли теоретичним засадам розроблення та практичним рекомендаціям до ухвалення управлінських рішень, механізмам запобігання негативних наслідків прийняття рішень тощо. Л. Нечаюк і Н. Телеш у своїх наукових працях розглянули стилі прийняття управлінських рішень і залежність ефективності цих рішень від певного стилю. Дж. Сарторі проаналізував зовнішні ризики рішень, а також охарактеризував індивідуальні, колективні та колективізовані типи прийняття рішень.

В. Лапшина управлінську культуру називає системним явищем, яке поєднує відповідні знання, уміння і навички, особистісні якості керівника та його мотиви, що мають прояв у політичній, правовій, організаційній, адміністративній, менеджерській культурі керівника [1]; О. Коваленко – комплексною, узагальненою характеристикою управлінської праці, що відображає якісні риси і особливості керівника освіти, міру і спосіб його творчої самореалізації у різноманітних видах управлінської діяльності, спрямованої на освоєння, передачу і створення цінностей і технологій в управлінні освітнім закладом [2].

Ефективність професійного управлінського розвитку майбутнього економіста пов'язана з формуванням готовності і здатності приймати та практично-реалізувати ним управлінські рішення.

Незважаючи на наявність досліджень науковців із зазначеної тематики, проблема формування готовності та здатності до прийняття управлінських рішень фахівцями економічного профілю потребує додаткового дослідження.

Метою нашої статті є визначення практичної готовності майбутніх економістів приймати і практично реалізувати управлінські рішення та розроблення рекомендацій для удосконалення навчально процесу підготовки економістів-управлінців вищими навчальними закладами України.

Управлінське рішення – це вибір, що повинен зробити керівник, щоб виконати обов'язки, обумовлені займаною ним посадою. Управлінське рішення являє собою результат аналізу суб'єктом управління (особою чи групою осіб) інформації про стан системи та визначення сукупності дій, необхідних для ефективного розв'язання або уникнення проблем з конкретною метою [3, с. 74].

С. І. Кашура розглядає поняття «управлінське рішення» у динамічному та статичному аспектах. Автор зазначає, що динамічне визначення дає привід розглядати його рівнозначним з поняттям «прийняття управлінського рішення». Визначення поняття «управлінське рішення» у статичному аспекті дозволяє зробити логічний висновок, який збігається з поглядами інших науковців, що розглядають управлінське рішення як продукт [4, с. 228].

Всі управлінські рішення поділяються на два види:

- традиційні, тобто ті, які раніше неодноразово мали місце;
- нетрадиційні, нестандартні управлінські рішення, прийняття яких пов'язане з пошуком нових альтернативних варіантів.

Традиційні управлінські рішення можуть бути формалізованими, тобто прийматися за наперед визначеним алгоритмом. Отже, формалізоване управлінське рішення являє собою результат виконання наперед встановленої послідовності дій. В результаті формалізації прийняття рішень зростає рівень ефективності управління за рахунок зниження ймовірності допущення помилки, а також за рахунок економії часу, оскільки зникає потреба розробляти це управлінське рішення з нуля. Внаслідок цього економісти-управлінці намагаються формалізувати управлінські рішення на випадок тих ситуацій, які систематично повторюються в процесі їх управлінської діяльності. Формалізація управлінських рішень полягає у розробці певних правил, інструкцій, нормативів, що дозволяють економістам прийняти ефективне управлінське рішення.

Поряд з традиційними рішеннями використовуються і нетрадиційні, що не зустрічалися раніше ситуації, які не піддаються формалізованому рішення.

Більшість управлінських рішень знаходяться між цими двома видами, що дає можливість економістам-керівникам при їх прийнятті використовувати як формалізовані методи, так і власну ініціативу.

Як стверджує В. М. Трояновський, ціль управлінського рішення – забезпечити рух до реалізації поставлених перед керівником завдань. За допомогою управлінських рішень устанавлюються мета, види робіт, провадиться розміщення людей за посадами і робочими місцями, визначаються їхні функції, права й відповідальність, правила поведінки на роботі, міри стягнення й заохочення, розподіляються матеріальні й фінансові ресурси, оцінюється якість продукції й багато чого іншого [5, с. 56].

Прийняття управлінських рішень, на думку М. Мескон, це визначальний процес управлінської діяльності, оскільки формує напрямки діяльності

організації та її окремих працівників. Робота з прийняття управлінських рішень вимагає від менеджерів високого рівня компетентності, значних затрат часу, енергії, досвіду та передбачає високий рівень відповідальності, оскільки для втілення прийнятих рішень у життя необхідно забезпечити ефективну та злагоджену роботу всього організаційного механізму [6, с. 28].

Прийняття рішень є найважливішою функцією управління, успішне здійснення якої забезпечує досягнення організацією її цілей. Через невміння якісно і раціонально здійснювати цей процес, через відсутність в організації механізму і технології його здійснення, страждає більшість фірм і підприємств, державних установ і організацій. Успіх суб'єктів господарювання, у якій би сфері вони не функціонували, багато в чому залежить від цього, а тим більше в Україні, де більшість організацій проходять перші етапи свого розвитку, і дуже важливо, яку технологію рішення проблем вони опрацьовують.

Прийняття рішень в організації являє собою свідомий вибір з наявних варіантів або альтернатив напряму дій, що скорочують розрив між сьогоденням і майбутнім бажаним станом організації. Сам процес прийняття рішень мыстить безліч різних елементів, але неодмінно в ньому присутні такі елементи, як проблеми, цілі, альтернативи і рішення. Цей процес лежить в основі планування діяльності організації, тому що план – це набір рішень з розміщення ресурсів і напрямів їхнього використання для досягнення цілей організації. Рішення можна розглядати як продукт управлінської праці, а його прийняття – як процес, що веде до появи цього продукту.

Щоб бути ефективними, управлінські рішення повинні відповідати певним вимогам:

1) бути науково обґрунтованими, тобто базуватися на використанні законів та закономірностей юриспруденції, теорії управління, педагогіки, психології; враховувати останні наукові досягнення та ґрунтуватися на всебічному аналізі певної проблеми;

2) бути своєчасними, тобто прийматися тоді, коли цього вимагає конкретна проблема;

3) бути чітко сформульованими, тобто стисло і зрозуміло відобразити зміст проблеми і способи її розв'язання; називати конкретних осіб, відповідальних за ті чи інші напрями та види діяльності; визначити конкретний термін, протягом якого проблему потрібно вирішити;

4) бути реальними для виконання, тобто враховувати наявність умов для розв'язання тих чи інших проблем;

5) передбачати механізм контролю виконання, оскільки сам факт прийняття рішення ще не гарантує обов'язковості його виконання.

При прийнятті управлінських рішень економіст має враховувати фактори, які впливають на цей процес. Ними є: особисті якості економіста, його поведінка, середовище прийняття рішень, інформаційні обмеження,

взаємозалежність рішень, очікування можливих негативних наслідків, можливість застосування сучасних технічних засобів, наявність ефективних комунікацій, відповідність структури управління цілям та місії організації.

Уміння економістом-управлінцем правильно приймати управлінське рішення визначає чіткість досягнення поставлених цілей та впливає на успіх підприємств економічного профілю. Крім того, уміння економіста правильно прийняти рішення, виробити науковий підхід до нього, визначити його здатності виконувати економічні функції – це комплексний критерій його управлінської культури. Обумовлено це тим, що рішення служить направляючим і організуючим фактором його діяльності, а правильність його прийняття позначається і виявляється в різних аспектах його праці.

Для з'ясування практичної готовності майбутніх економістів виробляти, приймати та практично-реалізовувати управлінські рішення нами було проведено анкетування 41 співробітника організації економічного профілю, на яких проходять практику майбутні економісти.

Опрацювавши відповіді співробітників щодо готовності і здатності студентів-практикантів, майбутніх економістів, виробляти, приймати та практично-реалізовувати управлінські рішення, ми зробили наступні висновки (рис. 1): повністю задоволені компетентністю майбутніх економістів-управлінців 11 співробітників (25,49 %); частково задоволені – 13 опитаних співробітників (32,32 %); незадоволені – 8 співробітників (20,67 %); важко було відповісти 9 працівникам (21,52 %).

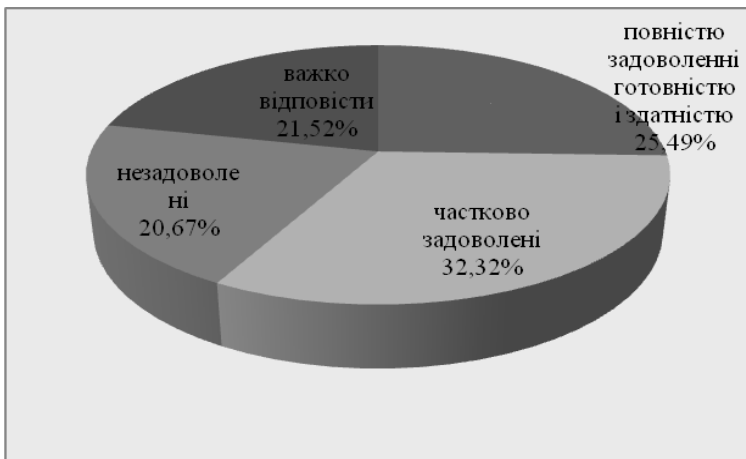


Рис. 1. Розподіл відповідей співробітників установ економічного профілю, опитаних про задоволення готовністю і здатністю майбутніх економістів виробляти, приймати та практично-реалізовувати управлінські рішення (%)

З результатів проведеного аналізу можна зробити висновок, що тільки 1/4 частина практикуючих співробітників організацій економічного профілю повністю задоволені готовністю і здатністю студентів-практикантів виробляти, приймати та практично-реалізовувати управлінські рішення і 1/5 опитаних незадоволені цією готовністю і здатністю.

Отже, результати проведеного анкетування дозволяють стверджувати, що рівень готовності нинішніх випускників вищих навчальних закладів, які готують спеціалістів економічного профілю, до прийняття самостійних управлінських рішень недостатній.

Таким чином, узагальнюючи результати проведеного дослідження, можна зробити висновок, що прийняття управлінських рішень є важливою складовою управлінської діяльності економістів, а проведений за допомогою анкетування аналіз компетентності майбутніх економістів-управлінців свідчить про доцільність і необхідність розширення у вищих навчальних закладах України переліку навчальних дисциплін, які дозволять підвищити готовність та здатності майбутніх економістів виробляти, приймати та практично-реалізовувати управлінські рішення.

Результати подальших досліджень передбачають аналіз результатів педагогічного експерименту щодо формування управлінської культури майбутніх економістів засобами мультимедійних технологій.

1. Лапшина В. Формирование управленческой культуры менеджера в условиях становления рыночных отношений : дисс. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / Лапшина Виктория Леонидовна. – К., 1995. – 143 с. **2.** Менеджмент освіти : навч. посіб. для студентів вищих навчальних закладів інженерно-педагогічних спеціальностей / О. Е. Коваленко [та ін.]. – Х. : ВПП «Контраст», 2008. – 68 с. **3.** Дерлоу Д. Ключові управлінські рішення: технологія прийняття рішень : [пер. з англ.] / Д. Дерлоу. – К. : Всеуито : Наукова думка, 2001. – 242 с. **4.** Кашура С. І. Сутність управлінських рішень в інноваційній діяльності // Вісник СНУ ім. В. Даля. – 2010. – № 5 (147) – Частина 2. – С. 227–232. **5.** Трояновский В. М. Разработка управленческого решения : [учебн. пособие] / В. М. Трояновский. – М. : Издательство РДЛ, 2003. – 208 с. **6.** Мескон М. Основы менеджмента [пер. с англ.] / М. Мескон, М. Альберт, Ф. Хедоури. – М. : Дело, 1992. – 702 с.

Рецензент: д.пед.н., доцент Н. О. Белікова

Швачка Л. С., асистент (Українська інженерно-педагогічна академія,
м. Харків)

СТРУКТУРА ПРОФЕСІЙНОЇ САМООСВІТНЬОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНЬОГО ВИКЛАДАЧА ВИЩОЇ ШКОЛИ

Анотація. В статті досліджено основні досягнення вітчизняних і зарубіжних вчених щодо питання розвитку професійної самоосвітньої компетентності. Визначено компоненти професійної самоосвітньої компетентності та технологія її розвитку на основі професійної самоосвітньої діяльності. Запропоновано структуру професійної самоосвітньої компетентності майбутнього викладача в умовах магістратури зі спеціальності «Педагогіка вищої школи».

Ключові слова: розвиток, компоненти, структура, самоосвітня компетентність, майбутній викладач, діяльність.

Аннотация. В статье исследованы основные достижения отечественных и зарубежных ученых по вопросу профессиональной самообразовательной компетентности. Определены компоненты профессиональной самообразовательной компетентности и технология её развития на основе профессиональной самообразовательной деятельности. Предложена структура профессиональной самообразовательной компетентности будущего преподавателя высшего учебного заведения в условиях магистратуры по специальности «Педагогика высшей школы».

Ключевые слова: развитие, компоненты, структура, самообразовательная компетентность, будущий преподаватель, деятельность.

Annotation. In the article the main achievements of domestic and foreign scholars on issues of professional self-educational competence are investigated. The components of professional competence and the technology self-educational competence development based on professional self-educational activity are defined. The structure of professional self-educational competence of future teachers of higher educational establishments in the conditions of Master's degree programme in «Pedagogy of Higher Education» is proposed.

Keywords: development, components, structure, self-educational competence, future teacher, activities.

Нові умови життя потребують нового мислення, нової культури діяльності, а звідси – якісно іншого рівня освіченості, здатності до постійного оновлення знань, тобто здатності до навчання упродовж усього

життя. В наш час на ринку праці склалася ситуація, яка свідчить про те, що тільки компетентні, самоорганізовані та ініціативні фахівці, здатні вдосконалюватися як в професійному, так і в особистісному плані, є конкурентоспроможними і найбільш затребуваними.

Сучасний випускник магістратури зі спеціальності «Педагогіка вищої школи» не завжди відповідає вимогам життя, зокрема, в такій діяльності, як уміння організувати свою освіту, розвивати компоненти професійної компетентності, діяти самостійно в різноманітних критичних ситуаціях. Лише готуючи майбутнього викладача, здатного до самоосвіти, сучасна магістратура може реалізувати модель випускника, спроможного до самостійного розв'язання власних та глобальних проблем, здібного до творчості, саморозвитку та самореалізації. Розширення кругозору, пошук нових знань, розвиток умінь самостійного здобуття інформації стали нагальною потребою сучасності.

Результати наукового пошуку дозволяють зробити висновок про те, що на сьогодні проблема формування і розвитку професійної самоосвітньої компетентності була предметом аналізу багатьох вітчизняних і зарубіжних вчених. Так, О. А. Копил досліджувала формування самоосвітньої компетентності у студентів немовних спеціальностей з використанням інформаційно-комунікаційних технологій, Н. А. Воропай шукала шляхи формування самоосвітньої компетентності у майбутніх учителів початкових класів засобами інформаційно-комунікаційних технологій. Серед російських науковців ця проблема стала предметом дослідження Є. С. Чеботарьової, яка дослідила розвиток самоосвітньої компетентності студентів у процесі проектної діяльності на матеріалі підготовки майбутніх фахівців агропромислового комплексу; І. М. Преображенської, яка розкрила засади формування самоосвітньої компетентності студентів художньо-графічних спеціальностей на матеріалі дисциплін інформаційного циклу; І. О. Орлової, в роботі якої розглянуто телекомунікаційне проектування як засіб формування самоосвітньої компетентності студентів технічних вузів; Є. М. Фоміної, яка на прикладі середніх професійних навчальних закладів дослідила формування самоосвітньої компетентності студентів на основі застосування модульної технології; Т. Є. Землинської, яка визначила аспекти формування самоосвітньої компетентності студентів технічних вузів на основі проектної технології.

Метою нашого дослідження є визначення структури професійної самоосвітньої компетентності майбутнього викладача вищої школи.

Сьогодні пріоритет у системі вищої освіти віддається компетентнісному підходу, який переходить в стадію реалізації. Компетентнісний підхід, як вважають В. С. Меськов та Ю. Г. Татур, формує результати освіти не в термінах знань – умінь – навичок, а як готовність випускника і ступінь цієї готовності здійснювати професійну діяльність [1].

Ключові поняття компетентнісного підходу визначаються по-різному, але практично всі дослідники приходять до одного і того ж висновку, що в процесі підготовки фахівців головну роль набуває компетентність та орієнтація на особистість.

Після проведення аналізу визначень професійної компетентності, запропонованих А. К. Марковою, І.А. Колесниковою, Н.Є. Костильовою, І. А. Кухаревим та ін., можна зробити висновок, що професійну компетентність слід розглядати як сукупність її елементів, професійних умінь і здібностей, особистісних якостей, необхідних для успішної педагогічної діяльності. Також потрібно відзначити, що здатність до самоосвіти багато авторів відносять до професійної компетентності.

Самоосвіта є невід'ємною умовою професійної діяльності, яка є фактором особистісно-професійного зростання викладача вищої школи, а також диктується соціальним замовленням суспільства. У наш час викладач – носій високих ідеалів, здатний реально впливати і формувати світогляд молоді, саме тому проблеми безперервної самоосвіти викладача вищої школи набувають особливого значення для його професійного зростання.

Так як здатність до професійної самоосвіти виявляється в діяльності, автори Є. Н. Фоміна, Є. С. Чеботарьова, Є. К. Арінханова виділяють таке поняття, як «самоосвітня компетентність». На їх думку самоосвітня компетентність визначається як якість особистості, яка характеризується здатністю до систематичної самостійної організації пізнавальної діяльності, спрямованої на продовження власної освіти в загальнокультурному і професійному аспектах. Крім того, вчені підкреслюють, що ця компетентність базується на досвіді самоосвітньої діяльності, на прагненні педагога розширити свій освітній потенціал [2].

У структурі професійної компетентності особистості самоосвітня компетентність відіграє дуже важливу роль. Адже здатність самостійно і систематично поповнювати запас професійних знань, розвивати і розширювати світогляд, інтелектуальні якості – все це сьогодні має величезне значення. Про переваги самоосвітньої підготовки говорив відомий педагог В. Сухомлинський. Він надавав самоосвіті величезне значення: «Знання, отримані шляхом самоосвіти, міцно зберігаються в пам'яті... У процесі самоосвіти формуються індивідуальні якості особистості, виробляється індивідуальний стиль розумової праці» [3].

На наш погляд, професійна самоосвіта майбутнього викладача вищої школи – це цілеспрямована самостійна діяльність з удосконалення наявних і придбання нових психолого-педагогічних та методичних знань, метою якої є самовдосконалення в особистому та професійному плані.

В основу професійної самоосвітньої компетенції майбутнього викладача вищої школи покладені професійний стандарт педагогічної діяльності та педагогічна компетентність. В рамках розробленого професійного стандарту

педагогічної діяльності під компетентністю розуміється новоутворення суб'єкта діяльності, яке формується в процесі професійної підготовки, що являє собою системний прояв знань, умінь, здібностей і особистісних якостей, дає можливість успішно вирішувати функціональні завдання, які становлять сутність професійної діяльності.

Професійну самоосвітню компетентність можна розглянути в розрізі системнодіяльнісного, людиноорієнтованого, компетентнісного і рефлексивного підходів. Системнодіяльнісний підхід забезпечує розгляд і розвиток професійної самоосвітньої компетентності суб'єктів освітнього процесу у вищому навчальному закладі як компонента, який входить в структуру професійної освіти, а також виступає окремою системою, що характеризується цілісністю, структурністю, ієрархічністю, залежністю від освітнього середовища і впливами на неї. Відповідно до людиноорієнтованого підходу, в процесі розвитку самоосвітньої компетентності взаємодія з майбутніми викладачами базується на основі загальнолюдських цінностей, діалогу, співпраці, які сприяють професійному та особистісному розвитку майбутнього випускника вишу. Рефлексивний підхід пов'язаний з необхідністю розвитку у майбутнього фахівця здатності адекватно оцінювати свою готовність до самоосвітньої діяльності, до її ефективного здійснення у професійній діяльності. Компетентнісний підхід вимагає включення не тільки знання змісту компетентності, а й досвід прояву в стандартних і нестандартних ситуаціях, емоційновольової регуляції процесу і результату прояву компетентності.

Відповідно до компетентнісного підходу та положень професійного стандарту педагогічної діяльності нами здійснюється розуміння професійної самоосвітньої компетентності як сукупності ключової, базової та спеціальної компетентностей. Ключова компетентність виявляється у здатності вирішувати професійні завдання на основі використання інформації, комунікації, базова компетентність відображає специфіку певної професійної діяльності, а спеціальна – відбиває специфіку конкретної предметної або надпредметної сфери професійної діяльності.

Грунтуючись на концепції А. К. Маркової, яка в якості базового принципу виділяє психологічний механізм підвищення кваліфікації – перебудуванню вже сформованою професійною діяльністю, зміна мотиваційних установок, надання їм нового сенсу, оволодіння новими прийомами професійного мислення [4]. Іншими словами А. К. Маркова висуває ідею про те, що людина проявляє себе в самоорганізації, самодіяльності та самоосвіті. Таким чином, можна розглядати самоосвіту, по-перше, в якості основного компонента освітнього процесу, за допомогою якого реалізуються особистісні потреби і духовні інтереси людини на основі самостійних дій, які спрямовані на засвоєння сучасної культури та підвищення рівня своєї освіченості. По-друге, самоосвіта – це процес індивідуального вдосконалення,

в процесі якого людина систематично розвиває свої пізнавальні здібності, інтереси та творчі можливості, а також самостійно поглиблює свої знання [5].

Виходячи з вищезазначеного, положення компетентнісного підходу, покладеного в основу професійного стандарту педагогічної діяльності, психології професіоналізму та концепції самоосвіти дозволяють виділити принципи розвитку професійної самоосвітньої компетентності: принцип безперервності, принцип індивідуалізації, принцип самоорганізації, принцип діяльності і принцип рефлексії. Загалом, це означає, що весь процес розвитку професійної самоосвітньої компетентності будується при реалізації умов інформаційно-освітнього та рефлексивного середовища.

Отже, уявлення про сутність і логіку розвитку професійної самоосвітньої компетентності майбутнього викладача передбачає знання:

- професійного стандарту педагогічної діяльності;
- системи розвитку професійної самоосвітньої компетентності викладача з урахуванням принципів: безперервності, індивідуалізації, самоорганізації, діяльності та рефлексії.

Також необхідно виділити три основні чинники соціальної та особистісної значущості. По-перше, професійна самоосвітня компетентність забезпечує мобільність майбутнього викладача, його готовність освоїти програму вищого навчального закладу. По-друге, дана компетентність включає професійну мобільність особистості магістра, який надалі здатний не тільки розвивати свої професійні навички, підвищувати кваліфікацію, а й готовність при необхідності змінити спеціальність, сферу своєї професійної діяльності. По-третє, сприяє підвищенню якості роботи вищого навчального закладу.

Професійна самоосвітня компетентність – інтегративна властивість, яка забезпечується емоційно-ціннісним ставленням до самоосвіти і саморозвитку, суб'єктноособистісним досвідом продуктивного вирішення проблем розвитку, готовністю до безперервного саморозвитку якостей професіонала, самовдосконалення, самоосвіти в області майбутньої професії. Професійна самоосвітня компетентність це один з критеріїв оцінки якості магістра зі спеціальності «Педагогіка вищої школи», є невід'ємною і природною частиною його способу професійного життя в будь-якому віці, виступає показником професійної готовності.

Технологія розвитку професійної самоосвітньої компетентності майбутніх викладачів включає нормативно-правові підстави процесу навчання в системі вищої освіти, являє собою систему педагогічних дій та операцій, що включають концептуалізацію, моделювання, конструювання, програмування, реалізацію та рефлексію самоосвітньої підготовки. Розвиток професійної самоосвітньої компетентності базується на наступних принципах: системності, гуманізму, суб'єктності та креативності, відповідності змісту самоосвітньої підготовки вимогам суспільства, окремої особистості, співпраці.

Проведений аналіз показав, що професійна самоосвітня компетентність майбутнього викладача включає в себе наступні компоненти:

- інтегративну особистісну властивість, яка забезпечується емоційно-ціннісним ставленням до саморозвитку і самоосвітньої діяльності, системою знань про планування та реалізацію самоосвітньої діяльності, про способи самовиховання;

- суб'єктно-особистісний досвід продуктивного розв'язання проблем саморозвитку, розробки та реалізації самоосвітньої діяльності;

- готовність до самоосвіти, організації власних прийомів самонавчання.

Слід зазначити, що поняття «готовність» і «компетентність» близькі між собою, але не тотожні. Готовність є характеристикою потенційного стану, що дозволяє майбутньому викладачу увійти в професійне співтовариство і розвиватися в професійному відношенні, а компетентність може виявитися тільки в реальній професійній діяльності.

Професійна самоосвітня компетентність – це не тільки набір здібностей і вмінь, але й досвід, особисті якості майбутнього викладача, тому в рамках вищого навчального закладу необхідно як формувати здібності та вміння, так і організовувати умови для набуття досвіду цієї діяльності.

Аналіз змісту та організаційно-процесуального аспекту професійної діяльності педагога дозволив нам виділити компоненти, які визначають специфіку професійної самоосвітньої діяльності майбутнього викладача:

- стрімкий розвиток і збагачення структури та змісту за рахунок інтеграції з іншими науками;

- безперервний розвиток інструментарію педагогічних наук, які базуються на розвитку інноваційних підходів до освіти;

- розширення сфери використання комп'ютерної техніки, інформаційних та інтерактивних технологій.

Слід погодитися з тим, що вдала організація самоосвітньої діяльності залежить від багатьох факторів, а саме: від мотивів самоосвіти, об'єктивної та суб'єктивної значущості навчального матеріалу, рівня теоретичної та практичної підготовки студента, ступеня оволодіння їм уміння приводити у виконання самоосвітню роботу, фізіологічного та емоційного стану особистості та ін. [6].

Для правильного розвитку професійної самоосвітньої компетентності майбутнього викладача необхідно докладно вивчити структуру досліджуваного феномена. Розглянемо засновану на теоретичних підходах структуру В. Мільмана [7]. На основі докладного вивчення психологічних теорій діяльності цей учений запропонував таку структуру: потреба – мотив – об'єкт – мета – предмет – умови – способи – склад – контроль – оцінка – продукт.

Як доводять багато вчених, паралельно з мотивом виникає мета – уявний результат. Важливим при цьому є цілепокладання як процес постановки суб'єктом цілей своєї діяльності. Коли збігається мотив і мета, слід говорити

про виникнення діяльності: у протилежному випадку виникає дія як результат стимулювання [8]. На наш погляд, це дуже важливий момент: формування компетентності має бути пов'язане, насамперед, з залученням майбутнього викладача до самостійної діяльності, джерелом якої його активність є пізнавальною потребою, а не потребою-стимулом.

Розглянувши різноманітні підходи до структури професійної самоосвітньої компетентності, можна виділити певні її компоненти й узагальнено подати у такій послідовності:

1) мотиваційно-ціннісний (активність, прагнення, усвідомлена особистісна установка на самовдосконалення в інтелектуальній сфері; усвідомлення самоосвіти як особистісно та суспільно значущої діяльності; внутрішня потреба в систематичному оновленні й збагаченні професійних знань; емоційно-вольовий механізм щодо подолання труднощів під час самоосвітньої діяльності; наявність ціннісних орієнтацій і мотивів щодо здійснення самоосвіти);

2) організаційний (чітка побудова самоосвітньої діяльності, цілеспрямованість, сконцентрованість, самокерування, рефлексія у пізнавальній діяльності); цілепокладання (орієнтація, визначення мети); раціональне планування та організація самостійної пізнавальної діяльності (проектування власних дій, регламентація часу, вибір форм, прийомів, джерел самоосвіти, створення оптимально сприятливих умов для самоосвіти та організація робочого місця);

3) процесуально-інформаційний (самокерування рухом від пізнавальної мети до результату засобами самостійно організованої пізнавальної діяльності, функціональність знань, умінь, навичок, їх самостійне удосконалення; інформаційно-пошукові вміння (пошук, відбір потрібної інформації); навчально-інформаційні вміння; технологічні вміння (ефективне й раціональне використання засобів інформаційно-комунікаційних технологій для роботи з інформацією); здатність і готовність працювати з інформацією, інформаційними технологіями для потреб власної самоосвіти, самореалізації);

4) контрольно-рефлексивний (уміння самоаналізу та самооцінки; уміння самоконтролю та саморегуляції; рефлексивні вміння (самозвітування щодо результативності роботи, розробка нових завдань для наступного циклу самоосвіти, визначення напрямів удосконалення власної самоосвітньої діяльності).

Узагальнюючи результати проведеного дослідження можна зробити висновок, під самоосвітньою компетентністю слід розуміти якість особистості педагога, що характеризується здатністю та готовністю до безперервної самоосвіти у професійній сфері, а також до використання можливостей інформаційно-комунікаційного педагогічного середовища з метою забезпечення ефективності цієї діяльності.

1. Меськов В. С. О возможности приобретения гуманитарных компетенций в вузе / В. С. Меськов, Ю. Г. Татур // ВОР № 8, 2006 – 10 с. 2. Чеботарева Е. С. Информационные технологии в развитии самообразовательной компетентности студентов [Электронный ресурс] / Е. С. Чеботарева. – Режим доступа: <http://ito.edu.ru/2008/Kursk/II.html>

3. Сухомлинський В. О. Вибрані твори : в 5-ти т. – Т. 3. Серце віддаю дітям. Народження громадянина. Листи до сина / В. О. Сухомлинський. – К. : Радянська школа, 1977. – 670 с. 4. Маркова А. К. Психология профессионализма / А. К. Маркова. – М., 1996. С. 82–126. 5. Баранников А. В. Самообразование и компетентностный подход – качественный ресурс образования : Теория и практика / А. В. Баранников – М. : Московский центр качества образования, 2009. – 60 с. 6. Бухлова Н. В. Сутнісний зміст поняття «Самоосвітня компетентність» // Наукова скарбниця освіти Донеччини. – 2008. – № 1. – С. 4. 7. Мильман В. Э. Компоненты и уровни в функциональной структуре деятельности / В. Э. Мильман // Вопросы психологии. – 1991. – № 1. – С. 71–80. 8. Лузан П. Г. Теоретичні і методичні основи формування навчально-пізнавальної активності студентів у вищих аграрних закладах освіти : дис. ... д-ра пед. наук:13.00.04– К. : Нац. аграр. ун-т, 2004. – 505 арк.

Рецензент: д.пед.н., професор В. М. Нагаєв.

Якименко С. І., к.пед.н., професор (Миколаївський національний університет імені В. О. Сухомлинського)

ГУМАНІЗАЦІЯ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ВЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ ДО ФОРМУВАННЯ ДУХОВНИХ ЦІННОСТЕЙ УЧНІВ

***Анотація.** В статті досліджено питання гуманізація професійної підготовки майбутніх вчителів початкових класів до формування духовних цінностей учнів. Визначено ключові чинники, які впливають на формуванні гуманізації професійної підготовки майбутніх вчителів початкових класів. Запропоновано підходи для удосконалення процесу гуманізації професійної підготовки майбутніх вчителів початкових класів.*

***Ключові слова:** гуманізація, професійна підготовка майбутніх учителів, гуманістична спрямованість майбутнього вчителя, гуманізація педагогічного процесу.*

***Аннотация.** В статье исследованы вопросы гуманизации профессиональной подготовки будущих учителей начальных классов к формированию духовных ценностей учащихся. Определены ключевые факторы, которые влияют на формирование гуманизации профессиональной подготовки будущих учителей начальных классов. Предложены подходы для совершенствования процесса гуманизации профессиональной подготовки будущих учителей начальных классов.*

***Ключевые слова:** гуманизация, профессиональная подготовка будущих учителей, гуманистическая направленность будущего учителя, гуманизация педагогического процесса.*

***Annotation.** The questions of humanization of professional training of future elementary school teachers to the formation of pupils' moral values are investigated in the article. Key factors that influence on humanization of professional training of future elementary school teachers are defined. Approaches to improvement of process of humanization of future elementary school teachers' professional training are offered.*

***Keywords:** humanization, professional training of future teachers, humanistic orientation of future teacher, humanization of pedagogical process.*

Суспільство вступило в XXI століття і третє тисячоліття, в якому образ майбутнього буде визначатися наступними поколіннями, різноманітністю їх прагнень, цінностей, світобачень. Цей світ ідей і інтересів в великій мірі

буде залежати від сьогоднішньої міжнародної і національної політики в сфері освіти.

Соціально-гуманітарна освіта – ось той міст, по якому повинні бути перенесені в майбутнє ідеї ціннісної свідомості. На думку В. П. Андрущенка: «Модернізована система освіти повинна забезпечити формування гармонійної особистості – патріота і громадянина України, чітко зорієнтованої в сучасних реаліях та перспективах соціокультурної динаміки, підготовленої до життя і праці у XXI столітті; формування високої гуманістичної культури особистості, здатності протидіяти негативним соціокультурним впливам і бездуховності» [1, с. 89].

Проблема розвитку духовності суспільства та окремої особистості є актуальним питанням для сучасної науки. В наш час без вирішення цієї проблеми соціальний прогрес є, безперечно, неможливим. В процесі свого еволюційного розвитку людство накопичило велику кількість цінностей (як духовних, так і матеріальних), досягло значних успіхів у розвитку науки та вдосконаленні знань. Крім того, за цей час відбулося перетворення самої людини: у світі стало більше освічених людей. Вони, спираючись на свої знання та досвід, можуть впливати на оточуючий світ, робити його більш досконалим. І як наслідок історичних, еволюційних змін, все більшої інтеграції особистості у цивілізацію відбуваються зміни духовного світу людини [2]. Людина стає більш культурною, моральною. Але у сучасному світі, поряд з великими досягненнями у розвитку суспільства, особистості, її освіченості та моральних якостей все більше помітні проблеми, які безпосередньо пов'язані з відповідністю матеріальних досягнень людства і тими методами та шляхами, якими вони втілюються у життя. Так, високий рівень освіти не завжди дає гарантію того, що особистість у своєму житті ті діяльності буде керуватися моральними та духовними принципами, і таких прикладів можна навести безліч.

У національній доктрині розвитку України в XXI столітті зазначено, що виховання особистості, яка, володіє високою моральністю, виявляє національну і релігійну терпимість, поважає традиції і культуру інших народів, є основним завданням освіти в сучасному суспільстві. Вирішення цього завдання можливе лише шляхом внутрішніх змін особистості та переорієнтації людей на духовні цінності.

Загальне поняття суспільних цінностей має багато визначень у науковій літературі. Аксиологічні проблеми розглядали такі великі філософи: І. Кант, В. Віндельбанд, Г. Ріккерт. В XX столітті цю проблематику продовжували активно розробляти О. Г. Дробницький, Ю. Д. Гранін, М. З. Чавчавадзе, А. О. Ручка. При розгляді цінностей гуманітарної освіти ними уточнені три групи нормативних передумов її формування: загальнозначимі і етносні (загальнонаціональні, професійні та інші.) цінності, принципи ціннісної свідомості і конструктивної аксіології, загальні уявлення про призначення

освіти. В основі останніх лежать категорії відтворення і розвитку. Загальна нормативна направленість освіти виявляється за допомогою ідейного успадкування європейської філософсько-педагогічної традиції, сучасних ідей культурології і системного підходу [3].

Сучасні вчені Е. Абдулін, Ю. Алієв, І. Бех, В. Дряліка, О. Олексюк, Г. Падалка, О. Рудницька та ін. відзначають, що частиною глобальної духовної кризи, яку переживає людство сьогодні, є криза в галузі теорії і практики виховання. Ця криза проявляється на всіх рівнях ціннісно-смысловому, цільовому, змістовому, технологічному, результативному. В зв'язку з цим відбуваються зміни освітніх парадигм, що відображено в державних нормативних документах. Так, у Законі України «Про загальну середню освіту» наголошується, що основою реформування загальної середньої освіти є реалізація принципу гуманізації освіти, методологічна переорієнтація навчання на розвиток особистості учня, визнання її самобутності самоцінності, формування компетентності учня як загальної здатності до суспільної діяльності на основі знань, досвіду, системи цінностей, здібностей, набутих під час навчання.

Мета нашого дослідження – теоретично обґрунтувати та перевірити готовність майбутніх випускників педагогічних вищих навчальних закладів до формування духовних цінностей молодших школярів.

Завдання дослідження: визначити поняття «духовні цінності» та поняття «готовності студентів до формування духовних цінностей»

Головною ціннісною установкою підготовки майбутнього вчителя початкових класів повинна стати націленість студентів на духовне збагачення і творчу діяльність, що у них, як у майбутніх вчителів, повинні розвивати здібності до самореалізації.

Духовне життя людини різноманітне. Воно містить у собі раціональні й емоційно-ефективні сторони, когнітивні і ціннісно-мотиваційні моменти, експліцитно-свідомі грані, та грані, що ледь відчуваються, орієнтовані на внутрішній і зовнішній світ, установки, а також багато інших аспектів, рівнів та станів. Що стосується змісту духовних процесів – наукових концепцій, моральних цінностей, релігійних вірувань, естетичних категорій, повсякденно-практичних знань і інших факторів, що формують особистість, – все це також складає зміст духовності. При цьому всі ці грані і зміст духовного життя фіксуються в духовності не в мозаїчному різноманітті, а в єдності, взаємозв'язку та цілісності [4, с. 50]

Духовність людини існує як ідеальність. Для розуміння душі, а тим більше духу – найважливішим є визначення ідеальності, яке полягає в тому, що ідеальність є заперечення реального, але при цьому таке, що віртуально міститься в цій ідеальності. Дух – це об'єктивне явище та необ'єктивна предметність, але можлива трансформація одного в інше. Це стан активності, що характеризується діяльністю з опредмечування ідей і

зворотного розпредмечування її результатів, що визначає семантичне поле культури. Духовний потенціал культури-творчої життєдіяльності характеризується, в свою чергу, її здатністю надавати сенсу індивідуальному буттю. Важливу роль у становленні і функціонуванні ідеальності відіграє мова, категоріально-понятійний лад людської свідомості.

Людська духовність і є ідеальний світ в якому людина живе та оперує ідеальними формами.

Духовна цінність у самому загальному вигляді може бути визначена як результат різних видів розумової і художньої діяльності людини, що одержав високе суспільне визнання і став фактором культури. Природно, не усяка творча діяльність відповідає цим вимогам: книга, написана графоманом, чи картина, змальована бездарним ремісником, звичайно, не стають духовними цінностями, незважаючи на претензії їхніх авторів [5].

Духовні цінності, що утворюють культурну скарбницю людства (у тому числі й втілені у предметах матеріальної культури) можуть класифікувати за двома ознаками; а) за своїм змістом і б) за ступенем поширеності. За змістом вони відповідають трьом основним царинам, у яких творчо діє людська свідомість, – науці, моральності і мистецтві.

Проблема природи духовності, духовної самореалізації, самоактуалізації особистості досліджувалася Е. Шпрангером, В. Штерном, Е. Фроммом, А. Маслоу, К. Роджерсом, Г. Олпортом, С. Грофом, Г. Баллом. В працях цих науковців орієнтація на духовні цінності розглядається як важлива ознака особистості, що досягла рівня самореалізації.

Духовний розвиток особистості школяра в системі освіти є важливою складовою навчально-виховного процесу. Питанням вивчення та формування духовного світу особистості, самопізнання та самовиховання учнів присвячені роботи К. Ушинського, В. Сухомлинського, К. Альбуханової-Славіковської, І. Кона, О. Киричука, Д. Леонтєва, С. Максименка, Ю. Орлова, П. Симонова та ін.

Характерною ознакою високодуховної особистості є її гуманістична поведінка, високоморальні вчинки, прагнення до реалізації у власному житті загальнолюдських цінностей, потяг до істини та прекрасного.

В психологічній науці духовність визначається як:

– «специфічна якість людської психіки, що характеризується системою піднесених потреб індивіда, його самореалізація на основі вищих соціальних цінностей» [3, с. 60].

– «пошук, практична діяльність, досвід завдяки яким суб'єкт здійснює в самому собі перетворення, які необхідні для досягнення істини, для самовизначення; духовно-практична діяльність по само створенню, самовизначенню, духовному зростанню людини» [1, с. 149].

О. Колісник вважає, що «духовність ... є мірою переживання безпосереднього смислового контакту з надособистісними цінностями,

якими є Справедливість, Свобода і Відповідальність; Краса, Істина і творчість; Любов і Добро; віра, Космос і Бог» [6].

В. Є Громов визначає духовність як форму ціннісно-орієнтаційної діяльності у моральній, релігійній та правовій сферах [7, с. 137].

М. С. Каган стверджує, що «духовність – це атрибут людини як суб'єкта, а бездуховність – ознака втрати особистістю її суб'єктивних якостей і її виродження в звичайний об'єкт, в подобу тварини або механізму» [8, с. 102].

Крім того, в контексті розгляду та аналізу поняття «духовність» різними науковцями заслуговує на увагу концепція П. Симонова, у якій відображена ідея духовності як ставлення особистості до світу. В його концепції світ представлений не як суспільство та його культурно-змістова сфера, а як інша людина. У змісті цього ставлення П. Симонов підкреслює ті ж самі якості, що і більшість інших науковців – альтруїзм, самовіддача, безкорисливість.

Наведений вище аналіз визначення науковцями різних галузей науки поняття «духовність» дозволив нам виділити такі його суттєві ознаки:

- духовність як якість особистості, її основи, потяг до досконалості, перевагу у неї духовних, моральних, інтелектуальних цінностей над матеріальними;

- духовність як орієнтацію особистості на діяльність для інших, пошук нею моральних абсолютів;

- духовність як постійну духовно-практичну діяльність особистості, направлену на зміну та удосконалення існуючого оточення (світу, людства, себе);

- духовність як потребу в пізнанні, знаннях, прагненні добра, співпереживання, вміння розбиратись у соціумі, житті, світі, собі;

- духовність як прагнення особистості діяти у відповідність з вищими релігійними цінностями, смислами, Богом, присутність духу Божого в людині;

- духовність як самореалізацію особистості на основі вищих соціальних та людських цінностей;

На підставі вище наведеного аналізу визначення фахівцями поняття «духовність», ми можемо з'ясувати, що серед науковців немає єдиної думки щодо тлумачення цього терміну. Однак аналіз показав, що найбільш відповідним до цілей нашого дослідження є визначення С. І. Ожегова та В. М. Пічі із співавторами. Таким чином, під духовністю ми пропонуємо розуміти якісну характеристику особистості, яка відображає перевагу у неї духовних, моральних, інтелектуальних цінностей над матеріальними.

З практичної точки зору слід вважати духовною таку особистість, у якої яскраво виражені такі цінності (що можуть виступати показниками її духовного рівня): високі естетичні уявлення та почуття, наукові знання,

прогресивні політичні ідеї, доброта, обов'язок, відповідальність, справедливість, честь, та гідність, совість, вірність, правдивість, ширість, повага до старших, взаємодопомога, здібність до пізнання, усвідомлене ставлення до знань, засобом їхнього досягнення, постійне прагнення до удосконалення та накопичення знань, якісного їхнього засвоєння, розвитку та застосування у повсякденне життя превалюють над матеріальними цінностями, прагматичним ставленням до життя та егоцентричністю.

Узагальнюючи результати проведеного дослідження можна зробити висновок, що духовні цінності – це такі загальнолюдські цінності, що являють собою потребу в пізнанні, в прагненні до добра та в співпереживанні. Це абсолютно вічні цінності, що мають універсальне значення та необмежену сферу застосування (доброта, правда, любов, чесність, краса, мудрість, справедливість та ін.). Вони утворюють культурну скарбницю людства.

1. Сухомлинський В. Виховання громадянина / під ред. Поплужного. – 1997. **2.** Большой психологический словарь / сост. и общ. ред. Б. Мещеряков, В. Зинченко. – СПб. : Прайм – Евронекс, 2003. – 672 с. **3.** Закон України «Про громадянство України» // Відомості Верховної ради України. – 1991. – № 50. – С. 60. **4.** Бех І. Довільна поведінка школярів як мета виховання / І. Бех // Педагогіка і психологія. – 1997. – № 1. – С. 50. **5.** Борщевський М. Й. Духовні цінності в становленні особистості громадянина / М. Богщевський // Початкова школа. – 1997. – № 1. – С. 23. **6.** Концепція сучасного українського виховання // Освіта. – 1996. – 18 вересня. **7.** Еникеев М. И. Общая социальная и юридическая психология. Краткий энциклопедический словарь / М. И. Еникеев, О. А. Кочетков. – М. : Изд-во «Юридическая литература», 1997. – 448 с. **8.** Колеснік О. Духовний потік психіки / О. Колеснік // Соціальна психологія. – № 2 (16). – 2006 р. – С. 168–175.

Рецензент: д.пед.н., професор І. І. Осадченко.

Яницька О. Ю. к.пед.н., доцент (Міжнародний економіко-гуманітарний університет імені академіка Степана Дем'янчука, м. Рівне)

АКТУАЛЬНІ ПРОБЛЕМИ ФОРМУВАННЯ АВТОРИТЕТУ ВИКЛАДАЧА

Анотація. У статті розкрито актуальні проблеми формування та зміцнення авторитету викладача: зменшення психологічної дистанції зі студентами; підвищення загальної культури та інтелігентності викладача; розширення знань з педагогіки та психології вищої школи; впевненість у важливості проблем, які розв'язуються під час лекційних занять і встановлення безпосереднього контакту з аудиторією (розмовна манера викладу, доброзичливе ставлення до запитань студентів під час лекцій тощо), відсутність вікової та професійної деформації.

Ключові слова: авторитет, спілкування, ідеал, психологічна дистанція, мимовільне наслідування, професійна деформація.

Аннотация. В статье раскрыты актуальные проблемы формирования и укрепления авторитета преподавателя: уменьшение психологической дистанции со студентами; повышение общей культуры и интеллигентности преподавателя; расширение знаний по педагогике и психологии высшей школы; уверенность в важности проблем, которые решаются во время лекционных занятий и установления непосредственного контакта с аудиторией (разговорная манера изложения, доброжелательное отношение к вопросам студентов во время лекций и т.д.), отсутствие возрастной и профессиональной деформации.

Ключевые слова: авторитет, общения, идеал, психологическая дистанция, невольное подражание, профессиональная деформация.

Annotation. The article deals with the current problems of development and strengthening of teacher's authority: reducing the psychological distance with students; improving the overall culture and intelligence of a teacher; increasing knowledge in pedagogy and psychology of high school; belief in the importance of problems solved during lectures and establishing of a direct contact with the audience (colloquial manner of presentation, friendly attitude to students' questions during lectures, etc.), the absence of age and professional deformation. The article analyzes the results of the survey of teachers and students.

Key words: authority, communication, ideal, psychological distance, involuntary imitation, professional deformation.

В умовах ECTS, коли студенти можуть вибирати викладача, важливу роль відіграє його авторитет. Авторитет підсилює інтерес до предмету, який викладається [1; 2]. Тому сучасному викладачу потрібно прикладати зусилля для становлення, зміцнення та підтримання свого авторитету. Цього можна досягти науково обґрунтованими методами та прийомами, якими повинен володіти викладач. Авторитетного викладача студенти мимовільно наслідують, що в подальшому сприятиме продуктивному впровадженню використовуваних методів і прийомів у власну практику та їх творчому розвитку. Однак останні десять років ця проблема менше приваблює вчених ніж раніше; деякі теоретичні аспекти залишаються не достатньо дослідженими; практика навчання студентів потребує викладачів, у яких є не лише професійні знання та компетенції, але й справжній авторитет, який базується не тільки на рольовій позиції.

Проблему формування авторитета педагога досліджували І. А. Зязюн [1], Н. В. Кузьміна [2], Д. Ф. Самуйленков [3], Ю. П. Степкін [4] та ін.

Однак в педагогічних дослідженнях автори наукових публікацій найчастіше звертаються до проблеми авторитета викладача серед учнів, що спонукає нас до нових досліджень.

Мета нашого дослідження – дослідити найбільш актуальні проблеми формування та зміцнення авторитету викладача вузу.

Для досягнення мети вирішуються такі завдання: з'ясувати, які фактори визначають вплив викладача на студентів; визначити шляхи зміцнення та утримання авторитету викладача ВНЗ.

Спілкування викладача на лекціях і практичних заняттях має свої особливості. Воно докорінно відрізняється від спілкування на уроках.

Його специфіка – в значній монологічності. Така форма взаємодії досить обмежена. У цьому випадку для посилення впливу на аудиторію надзвичайно важливим є авторитет викладача. Коли студент іде на лекцію авторитетного викладача, в нього вже існує певне налаштування, яке підсилює інтерес до предмету та підтримує стійкість уваги упродовж лекцій. Звичайно, це не означає, що авторитетний викладач не повинен долати пасивність аудиторії; різними способами залучати її до активного обговорення навчального матеріалу.

Авторитет викладача – потужний каталізатор особистого впливу. Сила авторитету повинна бути не руйнівною, а – творчою. Якщо ж вона принижує, деформує то авторитет стає знаряддям маніпулювання [1, с. 81].

Любов до студентів – є важливою умовою формування педагогічного авторитету. Важливо в кожному вихованці бачити справжню людину [2, с. 34].

Авторитетному педагогу притаманний педагогічний такт, який виявляється у творчій, педагогічно виправданій винахідливості, спритності, ініціативності, в обміркованості дій, в самовладанні, витримці, в чуйності і вимогливості.

Сучасні дослідження [5; 6; 7; 8; 9; 10; 11] свідчать про зміни в уявленні людей про авторитетного педагога: збільшується частка особистих зусиль у підтримці авторитету та зменшується вклад в авторитет рольової позиції. Не слід розраховувати на те, що саме положення викладача ВНЗ повністю визначає його вплив на студентів. Марно деякі викладачі сподіваються лише на вплив рольової позиції, і тому не прикладають зусиль для становлення, зміцнення та підтримки свого авторитету.

Найбільш простою, поширеною формою впливу авторитету особистості є мимовільне наслідування. Наслідування пов'язане з інтуїтивним, цілісним сприйняттям всієї людини, з її зовнішніми і внутрішніми якостями. Голос, жести, манери ніби фіксуються, і цей образ не усвідомлено керує поведінкою того, хто наслідує. Такий персоніфікований спосіб подачі ідеалу у вигляді образу в деякій мірі недосконалий. Лише усвідомлення і називання якостей авторитетного викладача і використовуваних ним методів і прийомів сприяють надалі не лише продуктивному впровадженню їх у власну практику, але і творчому виконанню та розвитку.

Зміна установок людини може відбуватися трьома способами: шляхом інтеріоризації (засвоєння), ідентифікації (наслідування) і зовнішньої покори. Причому найбільш вагома зміна відбувається при інтеріоризації, коли думка авторитетної людини включається у систему цінностей, стаючи особистою думкою людини.

Встановленню безпосереднього контакту з аудиторією сприяє розмовна манера викладу (а не монотонне читання конспекту) і доброзичливе ставлення до питань, що задаються під час лекції. Перетворюючи відповіді на них у взаємний обмін думками, викладач може активізувати інтерес аудиторії і тим самим полегшує засвоєння знань. На жаль, відсутність відповідних підручників і друкарських конспектів лекцій інколи затрудняє налагодження такого психологічного контакту, оскільки студенти посилено конспектують висловлювані відомості, не намагаючись навіть їх розуміти, а лектор бачить перед собою зосереджених на бездумній фіксації робіт, з якими неможливо встановити емоційний контакт. Коли студент отримує перед початком лекції опорний конспект (багато наших викладачів є авторами підручників з грифом МОН України), лектор має достатньо часу для відповідей на питання, це підвищує активність студентів і дозволяє зберегти жваве спілкування під час лекції.

Справжній вклад у майстерність викладача вносить дослідницький підхід до проблеми і залучення студентів в процес активної розумової праці. Манера викладу, коли викладач йде немовби поряд із слухачами і трохи попереду, надаючи їм можливості передбачити хід аргументації, створює ефект співпраці, підвищує їх упевненість в собі і зміцнює мотивацію до засвоєння знань. Такий спосіб викладу базується на довірі до самостійного мислення студентів, стимулює їхню розумову діяльність.

Дієвість такого прийому подачі матеріалу підсилює використання персоніфікованої форми, коли лектор підносить інформацію не лише як загально визнану в науці, але і як надбання свого особистого наукового досвіду. Такий спосіб викладу зближує, полегшує спілкування, сприяє налагодженню емоційних контактів із аудиторією.

Авторитет викладача тісно пов'язаний з його особистими здобутками в науково-дослідній роботі. Наведене в дослідженні Н. В. Кузьміної [2] порівняння рейтингу і самооцінки викладачів засвідчило, що викладачі з переважаючою науковою спрямованістю мають тенденцію акцентувати на проблемах, які вони науково розробляють, тим самим перетворюючи загальні курси на спеціальні, а викладачі з вузько-педагогічною спрямованістю поступово втрачають інтерес до спеціальної літератури і тому недостатньо володіють сучасними науковими даними.

Від викладачів потрібні безперервні зусилля не лише для створення і зміцнення, але і для утримання свого авторитету серед студентів, тому такі дії, що здатні його порушити, вони повинні ретельно контролювати. Так, безконтрольне повторення однотипних повідомлень, однієї і тієї ж інформації призводить до перенасичення, такого стану, при якому відбувається різке зниження здатності людей до сприйняття, виникає роздратування проти «словесної жуйки», падає довіра до інформації, що повідомляється.

На жаль, досвідчені викладачі схильні до вікової і професійної деформації. Її вияви можуть бути різними. Вікова деформація може виражатися в переконанні, що і тепер найкраще навчати інших так, як колись навчали їх самих. Педагоги забувають, що з тих пір, коли вони вчилися, минуло багато років. За цей час змінилися не лише знання, але й форми та методи їхнього викладання, а зрілому викладачеві, як і кожній людині, здається, що сприйняте в молодості – це найправильніше, найпотрібніше, найкорисніше. Тому він схильний триматися за старі методи і упереджено, а нерідко і вороже, сприймає нові способи навчання, адже, оволодіння ними вимагає від нього додаткових зусиль. Крім того, вікова деформація може виявитися в прагненні викладача формувати кожного студента за своїм образом та подобою, не усвідомлюючи того факту, що він став викладачем саме тому, що був одним з найкращих студентів. Тепер він ставить перед студентами підвищені вимоги, чекаючи від кожного прояву тих же здібностей, якими сам володів у його віці. Виявляється вікова деформація і в тому, що старші викладачі, маючи власних дітей студентського віку, нерідко переносять спосіб взаємодії з ними на своїх учнів, поводячись з ними, як з дітьми. Це може оцінюватись студентами, що вважають себе дорослими людьми, як недостатньо тактовна поведінка.

Професійна деформація може виникати як наслідок тиску повторюваності – необхідності багаторазового відтворення одного і того ж курсу лекцій, практичних або лабораторних занять. У цьому випадку спостерігається

виникнення мовних стереотипів, що і веде до «закостеніння» курсу. Такий відпрацьований курс читати викладачеві легко, оскільки він викладається автоматично, водночас нецікаво, і у самого викладача знижується повага до самого себе, падає самооцінка і зростає тривожність. Емоційна привабливість педагогічної праці у зв'язку з цим може знижуватися, що інколи приводить до втрати майстерності. Для того, щоб уникнути деформуючого впливу багаторазового повторення одних і тих же відповідей, на консультаціях перед іспитами можна використовувати консультації в режимі телекомунікації. Вони надають допомогу в період підготовки до іспитів, наприклад, їх активно використовують викладачі нашого університету.

Для попередження симптомів професійної деформації корисно не лише щороку оновлювати зміст або форму викладу матеріалу, але й регулярно використовувати особливу форму викладу матеріалу та особливу форму зворотнього зв'язку з аудиторією – рейтинг. Рейтинг – це оцінка якості роботи викладача студентами.

З метою виявлення актуальних проблем формування та зміцнення авторитету викладача ВНЗ ми провели анкетування, в якому брали участь 300 викладачів університету. Питання анкети:

1. Які дії викладачів можуть:

- а) сприяти підвищенню авторитету;
- б) сприяти зменшенню або втраті авторитету;

2. Які якості викладача сприяють зростанню його авторитету?

3. Як змінилося уявлення про ідеального викладача під час Вашої роботи в університеті?

4. Які об'єктивні труднощі в зростанні авторитету викладача Ви могли б відмітити?

Аналіз отриманих результатів засвідчив, що більшість викладачів розуміє зв'язок між рівнем свого авторитету та продуктивністю роботи. Відповідаючи на запитання про якості авторитетного викладача, колеги досить повно перераховували особистісні та професійні якості, усвідомлюючи їхню необхідність в процесі спілкування зі студентами.

Респонденти відзначили, що їм легше писати про властивості, аніж про вчинки. Таким чином, відповідаючи на запитання, які саме якості сприяють підвищенню авторитету викладачів, лише небагато опитуваних можуть трансформувати навіть названі, тобто усвідомлені якості у конкретні вчинки. Створюється враження, що така ситуація – один із наслідків недостатнього використання активних форм навчання.

Під час відповіді на питання про ідеал викладача респонденти розділилися на дві групи. До першої увійшли викладачі, що мали стаж роботи до 10 років. Більшість з них (71 %) вважала, що ідеал викладача не змінився з часу їхнього навчання. Їхні старші товариші (друга група – зі стажем 10–30 років) в переважній більшості випадків (93 %) відзначили,

що їхній ідеал змінився. Фіксуючи ці зміни, вони виділили такі позитивні і негативні моменти. Позитивним, на їхню думку, є зменшення психологічної дистанції між викладачем та студентом, виникнення тісніших, «безпосередніх форм спілкування». Негативним визнано зниження загального світогляду і інтелігентності викладача. Цікаво відзначити, що приблизно 20 % опитаних, відповідаючи на це питання, не перерахували ніяких властивостей і якостей ідеального викладача, а просто посилалися на високий ідеал, який вони наслідують все життя, називаючи прізвище викладача, у якого вони вчилися у ВНЗ і який став для них втіленням ідеалу.

Відповідаючи на запитання про об'єктивні труднощі посилення авторитету вищої школи, 0,5 % викладачів відмітили недостатню кількість знань із психології та педагогіки, необізнаність із новітніми способами і методами викладання у ВНЗ – 1 %. Низьку мотивацію до зростання лекторської майстерності викладача визнали 15 % респондентів.

Тому розглянемо, яка поведінка є очікуваною від людини в ролі викладача ВНЗ, тобто які спільні норми визначають сподівання по відношенню до його вчинків, і які форми поведінки в цій ролі протипоказані, тобто порушують позитивне уявлення про нього як сумлінного викладача, руйнуючи його авторитет. Роботи психологів і соціологів дали змогу виявити ряд таких якостей.

Перш за все, це – безумовна відповідність слова і справи. Коли безвідповідальний щодо своїх обов'язків викладач грамотно висловлює думки про порядність, говорить про відповідальне ставлення до праці, він викликає у слухачів скептицизм, втрату віри в силу високих слів і сприяє їхній суспільній пасивності.

Для визначення рейтингу викладачів студентам були запропоновані відповідні анкети із запитаннями. Ось декілька питань з цієї анкети: 1. Чи вважаєте Ви, що ваш викладач добре знає свій предмет? 2. Чи вважаєте Ви, що свій предмет він знає, але не вміє викладати? Після опрацювання анкети узагальнені, неперсоніфіковані результати повідомляються тільки самому викладачеві. Такий зворотній зв'язок дозволяє не лише підтримувати викладання на певному рівні, але й безперервно удосконалювати лекторську майстерність викладача.

З проведеного дослідження, можна зробити висновок, що психолого-педагогічні знання викладача щодо поняття «авторитет», його ролі у підтримці інтересу студентів до предмету сприятимуть прагненню педагогів створювати, зміцнювати та утримувати свій авторитет науково обґрунтованими та психолого-педагогічними шляхами: дослідницьким підходом до предмету, залученням студентів до процесу активної розумової діяльності, створенням ефекту співпраці; використанням персоніфікованої форми, налагодженням емоційних контактів з аудиторією, використанням особистісних здобутків в науково-дослідницькій діяльності тощо.

1. Зязюн І. А. Основи педагогічної майстерності / І. А. Зязюн. – М. : Освіта, 1989. – 303 с. 2. Кузьміна Н. В. Поняття «педагогическая система» и критерии их оценки (Методы системного педагогического исследования) / Под. ред. Н. В. Кузьминой. – Л., 1980. – 112 с. 3. Самуйленков Д. Ф. Майстерність, педагогічний такт і авторитет вчителя / Д. Ф. Самуйленков. – Смоленське видавництво, 1981. – 213 с. 4. Степкин Ю. П. Исследование авторитета личности как социально-психологическое явление / Автореф. дисс. канд. психол. наук. – М. 1976. – 18 с. 5. Таркова Л. П. Авторитетная личность / Л. П. Таркова. – М. : Знання, 1985. – 63 с. 6. Шакуров Р. Х. Социально-психологические проблемы руководства педагогическим коллективом / Р. Х. Шакуров. – М. : Просвещение, 1983. – 208 с. 7. Андріані І. П. Висоти ставлення авторитету вчителя / І. П. Андріані // Практична психологія та соціальна робота. – 2001. – № 8. – С. 2. 8. Кондратьева С. Н. Понимание учителем личности учащегося / С. Н. Кондратьева // Вопросы психологии. – 1980. – № 5. – С. 9–14. 9. Кондратьев М. Ю. Взаємозв'язок авторитету особистості і авторитету ролі вчителя / М. Ю. Кондратьев // Психологія. – 1987. – № 2. – С. 99–109. 10. Ісаєв І. Ф. Професійно-педагогічна культура викладача / І. Ф. Ісаєв. – М. : Академія, 2002. – 208 с. 11. Шерховин Ю. А. Возможные сопутствующие эффекты массовых информационных процессов и их социально-психологическая значимость // Прикладные проблемы социальной психологии / Под. ред. Е. В. Шороховой, В. П. Левкович. – М., 1973.

Рецензент: д.психол.н., професор О. О. Ставицький.

Ясіньський А. М., к.пед.н., доцент, Ясіньський М. М., к.і.н., доцент
(Міжнародний економіко-гуманітарний університет імені академіка
Степана Дем'янчука, м. Рівне)

ВИКОРИСТАННЯ ВІРТУАЛЬНИХ ОБРАЗІВ У НАВЧАННІ ІСТОРІЇ

***Анотація.** В статті досліджено особливості вивчення шкільного курсу історичних дисциплін за допомогою комп'ютерної техніки та шляхом використання комп'ютерних програм. Обґрунтовано, що, через сприйняття віртуальних образів історичного минулого, учень здатний сформуванати історичні уявлення, а також створити та періодично відтворювати і доповнювати створений його уявою сукупний образ минулого.*

***Ключові слова:** історичний образ, віртуальний образ, інноваційні форми навчання, інформаційні технології, шкільний курс історичних дисциплін.*

***Аннотация.** В статье исследованы особенности изучения школьного курса исторических дисциплин при помощи компьютерной техники и путем использования компьютерных программ. Обосновано, что путем восприятия виртуальных образов исторического прошлого ученик способен сформировать исторические представления, а также создать и периодически воссоздавать и дополнять созданный его воображением совокупный образ прошлого.*

***Ключевые слова:** исторический образ, виртуальный образ, инновационные формы обучения, информационные технологии, школьный курс исторических дисциплин.*

***Annotation.** In the article the features of study a school course of historical disciplines using computer technology and computer programs are investigated. It is justified that the perception of the virtual images of the past helps pupil to form a historical concept, as well as create and recreate periodically created by his imagination aggregated image of the past.*

***Keywords:** historical image, virtual image, innovative forms of learning, information technology, school history courses.*

Проблема навчання історії, як і інших навчальних дисциплін, у шкільному навчальному процесі є головною практичною проблемою навчально-виховних закладів: зростання кількості навчальних дисциплін, зростаюче інформаційне наповнення шкільних предметів, використання наукової термінології і наукових способів викладання навчального матеріалу та ще ряд інших чинників призводить до психічного перевантаження

школярів, негативного ставлення до окремих предметів, оцінювання і наступного поділу цих предметів на так звані головні і другорядні, профільні і непрофільні, такі що можуть знадобитися в майбутньому тощо. В результаті вибіркового вивчення окремих шкільних предметів втрачається комплексність навчального процесу, руйнується системний підхід, відбувається провокування школярів до вибіркового засвоєння знань з метою вибору для вивчення найбільш запитуваної або найменш складної інформації.

Проблему навчання історії неможливо вирішити ані шляхом скорочення кількості навчальних історичних предметів, ані через скорочення кількості годин, відведених для вивчення того чи іншого шкільного предмету – в кожному з випадків отримаємо обмеження кількості знань, необхідних кожній молодій людині для забезпечення свого інтелектуального розвитку.

Аналіз останніх досліджень і публікацій засвідчує, що тематиці шкільної освіти та, зокрема, проблемам ефективного засвоєння інформаційного матеріалу шкільних підручників приділяється значна увага педагогів, психологів, всіх тих, хто покликаний сприяти розвитку навчального процесу, спрямовуючи його в ефективне русло, збагачуючи новими навчальними технологіями та впроваджуючи новітні віртуальні засоби навчання.

Серед багатьох наукових робіт, присвячених застосуванню комп'ютерних технологій у навчальному процесі, необхідно виділити роботи А. Ясінського «Формування основ інформаційної культури засобами інтегрованих завдань з математики» [1], Ю. Новікова «Інформаційна технологія створення дистанційних систем навчання» [2], С. Литвинової «Методика використання технологій віртуального класу вчителем в організації індивідуального навчання учнів» [3], І. Пліш «Використання інформаційно-комунікаційних технологій управління якістю освіти в загальноосвітніх навчальних закладах» [4], Г. Проценко «Проектування інформаційного простору загальноосвітнього навчального закладу» [5].

У забезпеченні якісної освіти, зокрема у загальноосвітніх навчальних закладах, значну роль відіграють інформаційно-комунікаційні технології, досліджені у роботах В. Бикова, А. Гуржія, В. Дивака, Г. Єльникової, М. Жалдака, Л. Карташової, Т. Коваль, В. Лапінського, О. Ляшенка, Н. Морзе, Ю. Машбиця, В. Монахова, С. Ракова, О. Співаковського, О. Спіріна та ін. [4, с. 1]. Заслужують на увагу роботи американських дослідників, що займаються вивченням ефективності використання мультимедіа-технологій в навчальному процесі: Т. Баджет, Т. Воген, Д. Джонасен, М. Кирмайер, У. Рош, К. Сандлер. Ці вчені зазначають, що засоби мультимедіа традиційно використовуються як інформаційні системи для створення конструкторських навчальних середовищ. На ті ж самі аспекти використання мультимедіа-технології в навчанні акцентують

увагу і російські вчені Ю. Горвиць, Є. Зваригіна, Н. Кириченко, О. Кореганова, Л. Марголіс, С. Новосьолова, Л. Чайнова та ін. [6].

Однак, попри значне за обсягом та кількістю спрямувань наукове опрацювання тематики віртуальних інформаційних методів навчання, системні дослідження в області використання комп'ютерних технологій в загальноосвітніх навчальних закладах при вивченні уроків історії та інших історичних дисциплін не проводилися.

Мета та завдання нашого дослідження виявити через використання інноваційних форм навчання нові шляхи до активного засвоєння учнями значної кількості інформації навчального характеру, продемонструвати можливості застосування віртуальних образів у процесі навчання історії, застосувати технології віртуального образотворення з метою ефективного засвоєння різноманітних шкільних історичних предметів, знайти шляхи впровадження віртуальних технологій у шкільний навчальний процес без додаткового впровадження у навчальні програми значної кількості годин, призначених для вивчення програм візуалізації шкільних курсів історії, історичного краєзнавства та інших.

Шкільний курс історії містить значну кількість інформаційних матеріалів, розподілених у підручниках за хронологічним, культурологічним, фактологічним чи іншим принципом. Застосування різнопланової інформації робить шкільний навчальний процес досить складним, громіздким і таким, що не сприяє ефективному засвоєнню знань. Багатовекторність шкільних програм (під багатовекторністю ми тут розуміємо як одночасну постановку багатьох навчальних завдань, так і сумісне використання відмінних один від одного принципів розподілу інформації) не дозволяє використовувати нові форми уроків та позаурочних форм навчання у значних обсягах.

Для підвищення рівня викладання навчальних дисциплін з історії нами запропоновано розглянути в якості основних віртуальних технологій шкільного навчального процесу та складових інноваційних методів шкільної освіти такі їхні елементи як електронний підручник, комп'ютерні навчальні програми, віртуальні ілюстрації, навчальні комп'ютерні ігри, відеолекції, віртуальне комп'ютерне моделювання, інтерактивні атласи, електронні бібліотеки, онлайн-обговорення уроку, онлайн-опитування учнів під час проведення уроку, перегляд тематичних відеофільмів, а також проведення тестового оцінювання знань.

На нашу думку, роль віртуальних технологій у навчальному процесі в загальноосвітніх навчальних закладах не слід зводити лише до принципу технологічності, інноваційності навчання хоча, безперечно як комп'ютерно орієнтовані ці технології є новітніми засобами, що сприяють зміні якісних показників навчального процесу. В умовах стрімкого зростання інформаційних потоків і збільшення дефіциту навчального часу, як зазначають П. Гороль, М. Вороліс, Л. Коношевський, засоби віртуального характеру дозволяють

за один і той же термін часу викласти і засвоїти значно більший обсяг навчальних знань [7, с. 160]. Створення віртуальних образів у процесі навчання історії в загальноосвітній школі дозволяє наблизити зростаючі потоки навчальної інформації через слухові та, головним чином, зорові рецептори до співучасників освітнього процесу в якості зорових та слухових образів.

Іншим не менш важливим завданням віртуального навчання є створення емоційного середовища, у якому б навчальний матеріал міг бути засвоєний без зайвого емоційного напруження та додаткових психічних зусиль. Застосування віртуального середовища в історичній освіті дозволяє деталізувати наявний історичний матеріал через створення характерних часових, просторових, діяльнісних та інших ознак та надати фактографічному матеріалу неповторності і привабливості. Завдяки створенню несуттєвих в історичному плані рис та деталей окремих подій, історичних осіб тощо учні отримують не лише інформацію про минуле але й, до певної міри, відчуття минулого, візуальне уявлення про це минуле, образ минулого, створений ними ж самими завдяки використанню навчальної продукції, виготовленої із застосуванням віртуальних технологій.

Сьогодні стали активно розвиватися новітні педагогічні технології навчання такі як: навчання в співробітництві, ігрові технології, проблемне навчання, проектні технології, інтерактивні комп'ютерні технології, технології інтенсивного навчання іноземних мов [8, с. 133]. Набір технологій, що можуть бути використані на уроках історії не вичерпується зазначеними елементами і може бути значно розширений завдяки індивідуальній творчій активності педагога.

Контентом історичного спрямування наповнені численні сайти навчальних закладів, наукових структур та інших суспільних утворень. Сьогодні можна говорити про існування відкритого інформаційного простору який формується громадськістю. Системне вивчення ресурсів такого утворення і його експертну оцінку необхідно ще провести. Проте різноплановість у його формуванні, незалежність джерел, високо технологічність при формуванні інформаційних образів дозволяє вчителю активно залучати їх при формуванні історичних знань.

Електронний підручник історії є одним з основних засобів у навчальному процесі. Особливістю електронного підручника з історії є те, що він може бути доповнений новими інформаційними матеріалами, розширений за рахунок створення додаткових розділів чи параграфів теми, наповнений ілюстративними матеріалами з інших джерел а також відкорегований будь-яким іншим чином відповідно до потреб навчального процесу та дидактичних вимог. В результаті доопрацювання педагогом-істориком електронного підручника він може отримати неповторну авторську форму при збереженні змісту, передбаченого вимогами

Міністерства освіти і науки України. Віртуальний або ж електронний підручник історії дасть можливість, змінюючи його образне наповнення, здійснювати активне засвоєння шкільного історичного курсу відповідно до вікових та розумових здібностей учнів.

Комп'ютерні навчальні програми з історичних дисциплін дозволяють при умові їх впровадження в навчальний процес загальноосвітньої школи найбільшою мірою використовувати віртуальні технології навчання. При цьому не є важливим, як це акцентують окремі автори наукових досліджень в області комп'ютерних технологій та їх застосування в навчальному процесі, безпосереднє чи дистанційне використання вказаних програм. Більш важливим чинником, що дозволяє активно використовувати навчальні програми, є варіативна наповнюваність та різноплановий підхід у вивченні окремих дисциплін. Завдяки впровадженню у шкільний навчальний процес комп'ютерних навчальних програм учень отримує можливість для створення цілісного уявлення про предмет, що представлений у програмі, а також може вивчати його, використовуючи свої фізичні, потенційні, хронологічні та інтелектуальні можливості. Варто зазначити, що віртуалізація навчального процесу шляхом застосування навчальних комп'ютерних програм дозволяє створювати віртуальні класи, віртуальних помічників, віртуальні щоденники тощо. Наявність віртуальних об'єктів, що демонструють історичні події, робить навчальний віртуальний урок з історії більш динамічним та інформативним.

Віртуальні ілюстрації до шкільних навчальних програм мають свою перевагу у порівнянні з книжковими ілюстраціями через те, що їх можна збільшити, продемонструвати окремі фрагменти тощо. Головною перевагою віртуальних ілюстрацій, на наш погляд, є можливість безпосереднього оперування ними.

Прикладом віртуальної екскурсії може бути сайт Мукачівського замку, який вільно доступний в Інтернеті. Учень самостійно «рухається» замком, що є віртуальним образом реального об'єкта. Голосовий і текстовий супровід, виконаний на декількох мовах, суттєво доповнює формування історичного образу.

Операції над раніше створеними образами уможливають створення нюансних образів, дещо відмінних від своїх попередників. Така нюансна образотворчість робить навчання історії творчим процесом у якому образи, створені істориками чи іншими людьми, причетними до тлумачення минулого, стають видозміненими привласненими образами, належними учневі, і тому легко засвоюються.

Навчальні комп'ютерні ігри є одним з найбільш перспективних напрямів навчання в школах. Врахування вікових, психічних та розумових особливостей школярів та спрямування розробників ігрових програм на розробку комп'ютерних ігор з історичної тематики разом може призвести

до зміни акцентів у даному векторі програмування та розробки віртуальної продукції: при умові фахового та компетентного підходу історичні комп'ютерні ігри здатні стати однією з позаурочних форм навчання історії.

Основні пріоритети комп'ютерних ігор у порівнянні з традиційними уроками полягають у змагальності ігрового процесу, психологічній зацікавленості не стільки у отриманні шкільної оцінки, як у реальній перемозі над віртуальним противником (під віртуальним противником тут ми розуміємо як створений розробниками навчальної програми віртуальний образ, так і уявний образ, створений школярем); в психологічній можливості повторення і виправлення певних дій поза увагою вчителя, тобто можливості самовдосконалення і плекання самоповаги; в маніпулюванні «історичними» віртуальними об'єктами і, тим самим, наблизенні учня до історії в цілому.

Образи історичних героїв завдяки комп'ютерним іграм можуть стати улюбленими героями учнів та бути доповненими згодом шляхом отримання історичної інформації, дослідження історичного середовища, збагачення історичним антуражем. Образне мислення молодших школярів на відміну від мислення дорослих не містить значної кількості стереотипів, а тому здатне до самостійної образотворчості, основаної на історичному матеріалі. Бажання спілкуватися з улюбленими героями та бажання знаходити нові форми спілкування і співпереживання при умові знаходження у віртуальному минулому може захопити школярів до пошуку історичного середовища, необхідного для їх героїв.

Через навчально-історичні комп'ютерні ігри відбувається осмислення історичності буття, сенсовності чи безсенсовності тих чи інших подій, усвідомлення значимості історичного часу та простору. На цьому шляху освоєння історії віртуальні образи історичних героїв стають для дітей надійними провідниками.

Відеолекції на історичну тематику цінні передусім можливістю їх прив'язки до пам'ятних місць. Де, як не в партизанській криївці можна відтворити героїчні образи борців за Україну. А оборонні об'єкти біля козацьких могил у Пляшеві створюють відповідний психологічний фон для адекватної оцінки подій визвольної війни українського козацтва. Численні екскурсійні маршрути по історичних місцях, відтворені у відеоматеріалах, зберігаються на сайтах Інтернету. Творення історичних образів сучасної історії суттєво доповняють відео лекції за участю суб'єктів її творення. Учасники революції гідності та бійці АТО прокоментують події, які нещодавно зійшли із телеекранів та шпальт Інтернет сторінок.

Особливістю сприйняття віртуальних образів при застосуванні шкільних відео лекцій є наблизення історичних образів учасників визвольних змагань, захисників вітчизни тощо до часопростору, в якому вони перебували шляхом відображення цього часопростору, або ж,

навпаки, створення образу історичного часу та простору при умові присутності дійових осіб – учасників і творців історії.

Віртуальне моделювання може мати місце при проведенні позаурочних форм вивчення історії та при підготовці учнів, що мають здібності та задатки до поглибленого вивчення історичних предметів. Для учнів старших класів при умові засвоєння ними певних комп'ютерних програм доступне віртуальне моделювання на заняттях геральдичного, історично-архітектурного та інших гуртків. Така комп'ютерно-орієнтована технологія є основою сучасної методики наукового дослідження. Первинне накопичення історико-графічних матеріалів, їх зберігання, узагальнення, аналіз виконані із застосуванням комп'ютерних технологій суттєво підвищують ефективність наукової роботи. Для сучасного українського учня, нажаль, недоступні величезні інформаційні ресурси, накопичені у світових віртуальних бібліотеках. Проте створення власних віртуальних бібліотек і на їх основі організація пізнавального процесу доступні будь-якій українській школі.

Створення учнем образів історії є, по суті, процесом аналогічним процесові історичного образотворення, а тому віртуальне моделювання має місце як своєрідна віртуальна участь у історичних процесах, переживання історичних подій, знаходження фактів з минулого, деталізація історичних актів тощо. Через аналіз історичних подій та оцінювання минулого відбувається віртуальне відтворення тих обставин і сутностей, у яких зростала історія.

Інтерактивні атласи є вагомим альтернативним графічним зображенням на паперових носіях. Від якості картографічних матеріалів, застосованих при розгляді історичної проблеми, в значній мірі залежить якість образного відтворення фактів та подій. Сучасні комп'ютерно-орієнтовані картографічні комплекси дозволяють відтворити деталі історичних подій із скрупульозною точністю. Використання карт, сформованих за допомогою супутникових відео зйомок, створює відчуття реальної присутності в місцях історичних подій.

Через можливість деталізації, масштабування, зміни формату, включення тих чи інших показників учень отримує можливість особистого впливу на пошук необхідних складових для створення ним образу історичного минулого.

Електронні бібліотеки приваблюють своїми обсягами, простотою користування, мінімальними витратами часу на їхнє відвідування, можливістю збирати електронні книги та бібліотеки самостійно, економічністю, доступністю. Розвиток електронних бібліотек призвів до їх поділу у відповідності до вікових категорій, фаху чи вподобань читача, предметного спрямування, стилістики та інших особливостей подачі матеріалу. Використання при підготовці уроків історії електронних бібліотек створює в уяві учня образ доступного і безмежного у своїй

різноманітності обсягу історичних фактів, матеріалів та джерел, наближає його до світу історії.

Online обговорення та online опитування дають можливість бути віртуально присутніми або ж віртуально відсутніми. Сучасна педагогічна практика дає ряд прикладів впровадження комунікаційних online технологій у навчальний процес. Численні форуми, чати віртуальні групи у соціальних мережах активно експлуатують історичні проблеми формуючи елементи цілісного розуміння соціальних процесів. Для вчителя важливо стати модератором такого процесу, задавати проблематику і формувати об'єктивне обговорення і висвітлення фактографічних подій.

Перегляд слайдів та відеофільмів на історичну тематику – традиційна методика подачі навчального матеріалу. Використання слайд-фільмів забезпечує динамічність, наочність, кращий рівень засвоєння інформації порівняно з традиційними методами, підвищує інтерес як до питання, що розглядається, так і до предмета загалом. Після таких занять вивчений матеріал залишається у пам'яті учнів як яскравий образ і допомагає вчителям стимулювати пізнавальну активність школярів [7, с. 160].

В Інтернет просторі зустрічаємо результати цікавих історично пошукових робіт виконаних учнями шкіл. Бібліотека слайдів, виготовлених із сімейних фотографій декількох поколінь школярів, детально відтворює історію села чи містечка. Тематична підбірка фотоматеріалів, зібраних на форумі «Історія львівської залізниці», яскраво розкриває події які стали економічною основою розвитку галицького краю. Пошук відеоматеріалів та слайдів за заданою тематикою, може стати, методологічною основою побудови історичного дослідження, яке виконують учні. Можливість багаторазового перегляду відеоматеріалів через Інтернет дає можливість якісного засвоєння історичних матеріалів учням з різним рівнем підготовки, вирівнюючи тим самим можливість вивчення історії як учням з активним мисленням так і мисленнєвим інтровертам. Активність сприйняття історичних відеообразів полягає у значно більшій силі емоційного стресу учнів підчас першого перегляду фільмів, аніж при читанні обов'язкових для вивчення, а тому не цікавих через їх програмність і наперед визначеність, шкільних підручників.

Тестові оцінювання знань на уроках історії вийшли із рангу експерименту чи інноваційних технологій. Сьогодні тестові технології це невід'ємний елемент оцінки рівня сформованості результатів педагогічної діяльності. Апробовані та експериментально перевірені технології дозволяють зробити точну оцінку валідності тестових завдань. Досвід використання комп'ютерних технологій, для оцінки рівня знань з історії, підтверджує високу ефективність та точність текстологічних методик у цій галузі знань. Тестові оцінювання знань дають можливість перевірити ґрунтовність вивчення шкільного курсу історії а також, при умові попередньої апробації таких тестів, створити самообраз успішного і впевненого у своїх знаннях

учня або ж, навпаки, школяра, якому ще потрібно сформувавши риси наполегливості, старанності, здатності концентрувати увагу.

Робота із комп'ютерними тестами на історичну тематику, це не тільки педагогічна оцінка рівня знань, а і ефективна методика формування аналітичного мислення та логічного оперування історичними образами.

Особливістю мислення «розумних машин» є аналогія їхніх мисленнєвих процесів з мисленням людини. Мислення людини, навпаки, при доведенні його до рівня досконалості, притаманного «розумній машині» може бути, врешті-решт, позбавлене рутини, побічних впливів, відсутності доступу до інформаційного ресурсу тощо. У випадку з вивченням історії технологічне підсилення здатності людини до образотворення сприятиме підвищенню рівня ефективності навчального процесу в цілому та, зокрема, дозволить повніше використовувати новітні технології навчання на здебільшого нетехнічних уроках історії.

Узагальнюючи результати проведеного дослідження можна зробити такі висновки:

1. Створення віртуальних образів співучасниками навчального процесу на уроках історії дозволяє актуалізувати цей навчальний процес за допомогою технічних засобів та комп'ютерних технологій шляхом унаочнення, деталізації, конкретизації та удоступнення історичного матеріалу.

2. Розвитку образного мислення школярів та сприйняття історичного минулого як образної цілісності сприяє впровадження віртуальних технологій за допомогою яких учні на уроках шкільного курсу історії отримують можливість споглядати, сприймати, пізнавати, досліджувати й створювати образи на основі історичного матеріалу.

3. Формування історичних образів засобами комп'ютерно-орієнтованих технологій можливе при високому рівні інформаційної культури педагогів. Комп'ютерні технології в історичній науці вийшли за рамки експериментальних та ексклюзивних засобів пізнання і є основою наукової методології в цій галузі.

4. Інформаційний простір, сформований із використанням інформаційно-комунікаційних технологій, достатній для організації ефективної науково-пізнавальної діяльності на історичну тематику. Дослідження даного інформаційного ресурсу відкриває нові можливості для формування образного мислення при оцінці історичних подій.

5. Впровадження віртуальних технологій та застосування віртуальних образів на уроках історії в загальноосвітній школі дозволить підвищити рівень знань школярів, дасть вчителю додаткові можливості в застосуванні інноваційних методів навчання, розширенні інформаційної бази, дозволить через історичне віртуальне образотворення історизувати наявні фактологічні матеріали.

1. Ясінський А. М. Формування основ інформаційної культури засобами інтегрованих завдань з математики : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.01 «Методика викладання інформатики» / А. М. Ясінський. – Київ, 2004. – 20 с. **2.** Новіков Ю. Л. Інформаційна технологія створення дистанційних інтернет систем навчання : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. техн. наук : спец. 05.13.06 «Інформаційні технології» / Ю. Л. Новіков. – Київ, 2013. – 25 с. **3.** Литвинова С. Г. Методика використання технологій віртуального класу вчителем в організації індивідуального навчання учнів: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.10 «Інформаційно-комунікаційні технології в освіті» / С. Г. Литвинова. – Київ, 2011. – 23 с. **4.** Пліш І. В. Використання інформаційно-комунікаційних технологій управління якістю освіти в загальноосвітніх навчальних закладах : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.10 «Інформаційно-комунікаційні технології в освіті» / І. В. Пліш. – Київ, 2012. – 20 с. **5.** Проценко Г. О. Проектування інформаційного простору загальноосвітнього навчального закладу : спец. 13.00.10 «Інформаційно-комунікаційні технології в освіті» / Г. О. Проценко. – Київ, 2012. – 22 с. **6.** Іванова С. М. Вплив комп'ютерних ігор на формування елементів логічного мислення у дітей старшого дошкільного віку [Електронний ресурс] / Іванова С. М. – Режим доступу: <http://www.nbuv.gov.ua/e-journals/ITZN/em2/content/07ismaps.html> **7.** Гороль П. К. Методика використання технічних засобів навчання : навч. посіб. / П. К. Гороль, Л. Л. Коношевський, М. Г. Вороліс; за ред. П. К. Гороль. – К. : Освіта України, 2007. – С. 157–169. **8.** Тадєєва М. Сучасні інформаційні комп'ютерні технології в іншомовній освіті школярів / М. Тадєєва // Проблеми підготовки сучасного вчителя № 5 (Ч. 1), 2012. – С. 133–137.

Рецензент: к.пед.н., професор В. Г. Виткалов.

РОЗДІЛ 2 РОЗВИТОК ФІЗИЧНОГО ВИХОВАННЯ І СПОРТУ ТА ПРОБЛЕМИ ЗДОРОВ'Я ЛЮДИНИ

УДК 616.831/832:616.74 – 009.1 – 092

Жовнір І. І., к.мед.н., доцент (Міжнародний економіко-гуманітарний університет імені академіка Степана Дем'янчука, м. Рівне)

ФІЗИЧНА РЕАБІЛІТАЦІЯ М'ЯЗОВОЇ СПАСТИЧНОСТІ У ХВОРИХ, ЯКІ ПЕРЕНЕСЛИ ІНСУЛЬТ

***Анотація.** В статті досліджено питання оптимізації відновного лікування м'язової спастичності у хворих, що перенесли інсульт у ранній відновний період. Обґрунтовано важливу роль спастичності в післяінсультних рухових розладах. Доведено, що комплексний підхід до проведення реабілітаційних заходів є чинником підвищення ефективності лікування хворих, які перенесли інсульт.*

***Ключові слова:** м'язева спастичність, рухово-тонічні розлади, інсульт, відновний період, нейрореабілітація.*

***Аннотация.** В статье исследован вопрос оптимизации восстановительного лечения мышечной спастичности у больных, перенесших инсульт в ранний восстановительный период. Обосновано важность спастичности в постинсультных двигательных расстройствах. Доказано, что комплексный подход к проведению реабилитационных мероприятий является фактором повышения эффективности лечения больных, перенесших инсульт.*

***Ключевые слова:** мышечная спастичность, двигательно-тонические расстройства, инсульт, восстановительный период, нейрореабилитация.*

***Annotation.** In this article the question of the optimization of muscle spasticity rehabilitation in patients with stroke in the early recovery period are investigated. An important role of spasticity in post-stroke motor disorders is marked. It is proved that a comprehensive approach to rehabilitation is a factor of treatment effectiveness increasing.*

***Key words:** muscular spasticity, motor-tonic disorders, stroke, recovery period, neurorehabilitation.*

Цереброваскулярні захворювання, включаючи гострі порушення мозкового кровообігу як найбільш тяжку їх форму, є однією з найважливіших медико-соціальних проблем сучасного суспільства, що визначається поширеністю судинних захворювань мозку, значною

часткою їх в структурі захворюваності, високими показниками тимчасових трудових втрат в усьому світі [1; 2; 3; 4].

Особливе місце серед судинних захворювань головного мозку займає церебральний інсульт у зв'язку з високим рівнем його летальності, значній інвалідизації, соціальній дезадаптації пацієнтів в основі якої лежать рухові розлади.

Тому зазначена проблема постійно досліджується провідними вітчизняними вченими. Так, на їх думку, спастичний парез є однією з головних причин інвалідизації хворих, що перенесли інсульт [5; 6; 7; 8].

У визначенні спастичності вказується, що це – сенсомоторний руховий розлад, який виникає в результаті підвищеної рефлекторної відповіді на розтягнення як один із компонентів центрального паралічу і характеризується підвищенням м'язового тону з пожвавленням сухожилкових рефлексів [9; 10; 11; 12; 13]. Таким чином, спастичність розглядається вченими як довільна гіперактивність скелетних м'язів, внаслідок ураження головного або спинного мозку [14; 15; 16].

Виникнення спастичності у хворих, які перенесли інсульт, значно ускладнює їх лікування, проте ця проблема в наукових публікаціях висвітлена недостатньо, що зумовило актуальність нашого дослідження.

Мета нашого статті полягає в дослідженні впливу засобів фізичної реабілітації на зменшення м'язового тону у хворих в ранньому відновному періоді після перенесення інсульту.

Завдання дослідження: розробити комплекс методів рухової реабілітації церебральної спастичності у хворих, які перенесли інсульт.

Спастичність – це порушення тону, яке клінічно розпізнається як опір м'яза, що розтягується при пасивних рухах. При перших швидких пасивних рухах опір наростає, а потім раптово зменшується, що класифікується вченими як феномен «складного ножа» по Шеррінгтону.

Для оцінки спастичності у хворих, які перенесли інсульт вченими запропоновано використовувати модифіковану шкалу спастичності Ешворта (Modified Ashworth Scale for Spastic Hypertonia) (табл. 1).

Підвищення м'язового тону у хворих, що перенесли інсульт відмічається у згиначах китиці і пальців, а також в підшвенних згиначах ступні. Верхня кінцівка набуває характерне положення приведення-згинання, а нижня кінцівка – приведення-розгинання. Впродовж 1-го місяця після перенесеного інсульту формується спастичний гіпертонус, поза Верніка-Манна, яка характеризується:

- приведенням і внутрішньою ротацією плеча;
- згинанням у ліктьовому суглобі;
- пронацією передпліччя;
- згинанням кисті і пальців;
- приведенням і розгинанням стегна;

Модифікована шкала спастичності Ешворта

Бали	Характеристика
0	Немає збільшення патологічного м'язового тонусу.
1	Незначне збільшення м'язового тонусу, яке проявляється у швидкому скороченні та розслабленні м'язу, чи у появі мінімального опору наприкінці амплітуди руху при згинанні або розгинанні сегменту.
1 ⁺	Незначне збільшення м'язового тонусу, яке проявляється у швидкому скороченні та розслабленні м'язу, та наступній появі мінімального опору протягом менш ніж половини амплітуди руху.
2	Більш виражене (помірне) збільшення м'язового тонусу протягом майже всієї амплітуди руху, але уражений сегмент легко піддається пасивному руху.
3	Значне підвищення м'язового тонусу, пасивний рух ураженим сегментом виконується важко.
4	Уражений сегмент має ригідність при згинанні та розгинанні.

*Складено за даними [17].

- розгинанням коліна;
- підшвенним згинанням і розвертанням ступні всередину.

При відсутності довільних рухів спастичність може бути причиною деформацій, болю, обмеження функції і розвитку контрактур, утруднює довільні рухи, особливо на тлі зниження м'язової сили.

Окрім рухових розладів спастичність сприяє виникненню больових синдромів, пов'язаних з артропатіями і формуванням в паретичних м'язах міофасціальних синдромів.

Згідно даних наведених в науковій літературі, через 12 місяців після перенесеного інсульту спастичність виявляють у 21–39 % хворих, при цьому лише у руці – у 15 %, лише у нозі – у 18 %, одночасно у руці і нозі – у 67 %.

Відновлення втрачених рухових функцій є максимальним впродовж 2–3-х місяців з моменту перенесеного інсульту, в подальшому темпи відновлення значно знижуються.

Ціллю лікування спастичних м'язів є підтримання нормальної довжини і позиції кінцівки для попередження укорочення м'язових тканин. Для цього необхідне розтягнення м'язів і застосування ортезів.

При лікуванні спастичності у пацієнтів, які перенесли інсульт, необхідно мати на увазі, що підвищений м'язовий тонус може мати компенсаторне значення, полегшує стояння і ходу у хворих з парезом

нижньої кінцівки, при цьому хворі зі значним вираженим геміпарезом можуть досягнути істотної функціональної незалежності.

Тому, лікування спастичності є виправданим у випадку коли підвищений м'язовий тонус зумовлює порушення функціонування або комфорту.

Протягом 2013-2014 років у відділенні для хворих з порушеннями мозкового кровообігу центральної міської лікарні (ЦМЛ) м. Рівне було проліковано 85 хворих в ранньому відновному періоді мозкового інсульту, із них 59 чоловіків і 26 жінок. Середній вік пацієнтів складав – $58,12 \pm 0,79$ років. Реабілітацію хворих починали на 1–2 день після їх поступлення в стаціонар при стабільних вітальних функціях. При цьому тонус м'язів пацієнтів оцінювали за шкалою спастичності Ешворта.

Оцінку основних рухових навиків пацієнтів визначали за методикою обстеження CHEDOKЕ-МС MASTER STROKE ASSEEE MENT [18], дослідження сили м'язів уражених кінцівок – за мануальним м'язовим тестом (ММТ). Ступінь порушення неврологічних функцій, а також ступінь тяжкості інсульту визначали за шкалою NIHSS [17].

Прояв неврологічного дефіциту за шкалою NIHSS становив у п'ятдесяти пацієнтів $11,50 \pm 0,36$ бала, що відповідало порушенням середнього ступеню тяжкості. У 35 хворих спостерігалися тяжкі неврологічні розлади ($14,40 \pm 0,41$ бала за шкалою NIHSS).

Для зниження м'язового тонузу в цих пацієнтів застосовувалися такі методи:

- лікування положенням;
- спеціальні лікувально-гімнастичні прийоми на розслаблення;
- вибірковий масаж;
- термотерапія (озокеритотерапія).

Лікування положенням передбачало укладання паретичних кінцівок хворого при допомозі спеціальних лонгет та валиків в позі, яка протилежна позі Верніка-Манна. При цьому розтягу піддавались м'язи у яких відмічалась найбільш виражена м'язова спастичність (привідні м'язи стегна, згиначі і пронатори руки, привідні м'язи і розгиначі ноги).

При лікуванні чергували укладання паретичних кінцівок в положенні хворого на спині (1,5–2 год.) і здоровому боці (40–50хв.).

Лікування теплом здійснювали при допомозі озокеритових аплікацій у вигляді широких полос, які накладалися на спастичні м'язові групи при температурі аплікацій $48-50^{\circ}\text{C}$. Тривалість впливу впродовж 15–20хв. щоденно з кількістю 10 процедур. Лікування теплом проводили перед лікуванням положенням.

Озокеритотерапія має протизапальну, десенсибілізуючу, спазмолітину, анальгезуючу, судиннорозширюючу дію, стимулює регенеративні і трофічні процеси в тканинах.

Водночас застосовували спеціальні лікувально-гімнастичні вправи на розтягнення спастичних м'язів, які ґрунтуються на пасивній зміні довжини м'язу в певних положеннях паретичної кінцівки, при яких проходить максимальне розтягнення спастичних м'язів.

Крім того, хворим проводили вибірково масаж: на руці його починали з плеча, на нозі – з сідниць і стегна, далі переходили до масажу інших ділянок кінцівок. При масажі м'язів, тонус яких був підвищений, а це – великий грудний м'яз, двохголовий м'яз плеча, згиначі кисті пальців, чотириголовий м'яз стегна, трьохголовий м'яз гомілки – застосовували лише легке поглажування у повільному темпі. При масажі м'язів їх антагоністів (розгиначі передпліччя, кисті і пальців, задня стегнова група, передній великогомілковий і довгий малоомілковий м'язи) – застосовували розтирання та неглибоке розминання.

За результатами наведених даних, нами проведено оцінку ефективності реабілітаційних лікувальних заходів до хворих з післяінсультною церебральною спастичністю. Відмічено значне поліпшення рухової активності у 15 (18 %) пацієнтів, помірне поліпшення – у 38 (44 %), у 28 (33 %) – мінімальне поліпшення та в 4 (5 %) – відсутність змін (рис. 1).

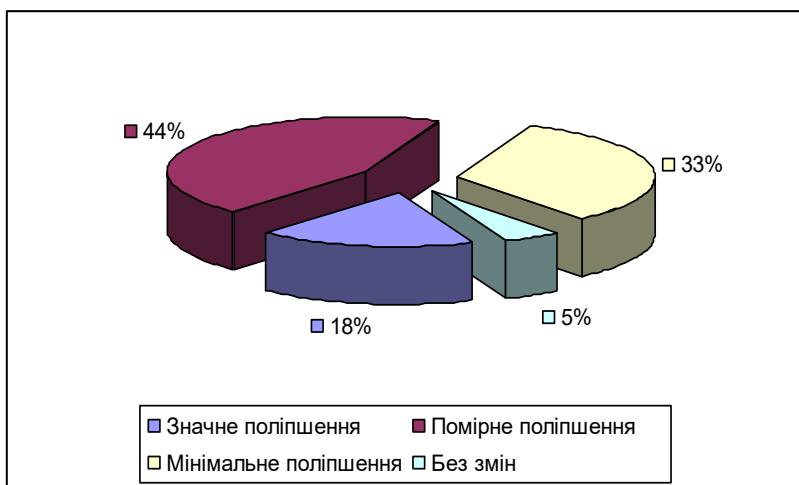


Рис.1. Оцінка ефективності реабілітаційних лікувальних заходів до хворих з післяінсультною церебральною спастичністю

Узагальнюючи результати проведених досліджень можна зробити висновок, що запропонований комплекс методів рухової реабілітації для хворих з спастичними парезами сприяє зменшенню м'язового дисбалансу,

зниженню м'язового тонуусу, больових проявів і покращенню якості життя пацієнтів, які перенесли інсульт.

Однак, ефективність лікувальних заходів, які направлені на подолання церебральної спастичності у пацієнтів, які перенесли інсульт, є не дуже високою. Це зумовлює необхідність розробити в подальшому патогенетично обґрунтовані методи корекції та удосконалення лікування і реабілітації такої категорії хворих.

1. Белова А. Н. Нейрореабілітація : Руководство для врачей. – 2-е изд., перераб. и доп. / А. Н. Белова. – М. : Антидор, 2002. – 736 с.
2. Воронин Д. М. Проблемы преподавания дисциплины «Физическая реабилитация при заболеваниях нервной системы» / Д. М. Воронин, В. Н. Мухин, А. Н. Звиряка // Слобожанський науково-спортивний вісник : [наук.-теор. журн.]. – Харків : ХДАФК, 2011. – № 2. С. 166–169.
3. Реабілітація больних перенесших інсульт / В. А. Епифанов, А. В. Епифанов. – МЕДпресс-информ, 2013. – 248 с.
4. Чернецький О. Характеристика порушень у післяінсультних хворих під час відновного періоду лікування / О. Чернецький // Спортивна наука України. – 2012. – № 2 (46). – С. 28–32.
5. Нейрореабілітація : Методическое пособие / В. А. Исанова, Л. А. Цукурова. – Казань : Оста, 2011. – 304 с.
6. Christopher M., Brammer M. D., Catherine Spirs. Manual of physical medicine and rehabilitation. Hanley and Belfus, 2002. – 511 p.
7. Dietz V., Sinkjaer T. Spastic movement disorder: impaired reflex function and altered muscle mechanics. Lancet Neurol. 2007 Aug; 6 (8) : 725–33.
8. Reed K., Pauls J. Quick Reference to Physical Therapy. – Gaithersburg, Maryland, Aspen Publishers, Inc. 1996. – 245 p.
9. Герцик А. М. Можливості використання в Україні канадського досвіду організації клінічної діяльності фахівців фізичної реабілітації // Бюлетень Львівської обласної асоціації фахівців фізичної реабілітації. Львів 2004. Вип. 11. С.2-5.
10. Драганова О. В. Фізична реабілітація постінсультних хворих в півному відновлювальному періоді / О. В. Драганова, Т. В. Барішок // Педагогіка, психологія та медико-біологічні проблеми фізичного виховання і спорту. – 2009. – № 7. – С. 55–58.
11. Епифанов В. А. Реабілітація больних, перенесших інсульт / В. А. Епифанов. – М. : МЕДпресс-информ, 2006. 256 с.
12. Реабілітація в неврології / В. А. Епифанов, А. В. Епифанов. – М. : ГЭОТАР-Медиа, 2013. – 416 с.
13. Physical Rehabilitation Outcome Measures / E. Finch, D. Broocks, P. Stradford, N. Mayo – 2th ed. – Canadian Physiotherapy Association: Williams & Wilkins, 2002. – 292 p.
14. Крищонас А. Й. Осложнения, влияющие на эффективность реабилитации в раннем периоде церебрального инсульта / А. Й. Крищонас, Р. Ю. Савьцкас, Р. В. Гуденайте, М. Б. Палубинскас // Инсульт. – 2002. – № 5. – С. 56–60.
15. Biering-Sorensen F., Nielsen JB, Klinge K. Spasticity assessment : a review. Spinal Cord. 2006 Dec; 44 (12) : 708-22.
16. Dobkin B. H. Rehabilitation after stroke / В. Н. Dobkin // The New England Journal of Medicine. – 2005. – vol. 352. – pp. 1677–1684.
17. Кадыков А. С. Реабілітація неврологіческих больных / А. С. Кадыков, А. А. Черникова, Н. В. Шахпаронова – М. : МЕДпресс-информ, 2009. — 560 с.
18. CHEDOKE – Mc MASTER Stroke assessment Hamilton, Ontario, Canada, 1994.

Рецензент: д.пед.н., професор І. В. Поташнюк.

Корнійчук Я. А., здобувач наукового ступеня, Дікіджі К. Ю., ст. магістратури (Міжнародний економіко-гуманітарний університет імені академіка Степана Дем'янчука, м. Рівне)

ЗАСТОСУВАННЯ ПЕДАГОГІЧНИХ ІННОВАЦІЙ НА УРОКАХ ФІЗИЧНОЇ КУЛЬТУРИ

***Анотація.** В статті досліджено альтернативні методи застосування педагогічних інновацій на уроках фізичної культури та інших педагогічних дисциплін, а також їхнє значення для навчально-виховного процесу на сучасному етапі педагогічної діяльності. Наведено характеристику методів діагностики фізичного стану організму людини, зокрема, стану серцево-судинної системи та загальної підготовленості до занять фізичними вправами. Запропоновано систему експрес контролю КОНТРЕКС II, яка подається у виді тестувань.*

***Ключові слова:** педагогічні інновації, фізична культура, діагностика фізичного стану, експрес контроль.*

***Аннотация.** В статье исследованы альтернативные методы использования педагогических инноваций на уроках физической культуры и иных педагогических дисциплин, а также их значение для учебно-воспитательного процесса на современном этапе педагогической деятельности. Наведена характеристика методов диагностики физического состояния организма человека, в частности, сердечнососудистой системы и общей подготовленности к занятиям физическими упражнениями. Предложена система экспресс контроля КОНТРЕКС II, которая подается в виде тестов.*

***Ключевые слова:** педагогические инновации, физическая культура, диагностика физического состояния, экспресс контроль.*

***Annotation:** The article characterizes a number of alternative methods for the use of the pedagogical innovations during classes of physical education and a number of other disciplines, as well as their implications for the educational process at the current stage of pedagogical activity. The characteristic of diagnostic methods of physical fitness, particularly the cardiovascular system and general preparedness for physical exercise is submitted. A system of express control KONTREKS II is submitted in the form of tests.*

***Keywords:** pedagogical innovations, physical culture, diagnosis of physical fitness, express control.*

Останнім часом у школі стає все далі популярнішим застосування інтерактивних методів навчання та педагогічних інновацій. Однак, при цьому зазвичай використовуються комп'ютерні технології, тому навчальний процес має як позитивні, так і негативні наслідки. До негативних наслідків застосування комп'ютерних технологій можна віднести малу рухливість школярів та їх здатність до звикання, що не корисно для здоров'я молоді. Тому вітчизняні науковці пропонують використовувати альтернативні педагогічні інновації, в основу яких закладені природні здатності дитини до пізнавальної діяльності.

Підходи до застосування інноваційних методів виховання учнів були висвітлені у працях академіка І. Д. Беха. Можливість використання, класифікація та передовий технічний досвід запровадження педагогічних інновацій були розкриті у публікації В. Ю. Іова та І. В. Красномоєць [1]. Альтернативні методи оздоровлення у галузі фізичного виховання обговорювалися на VII Міжнародній науково-практичній конференції «Концепції розвитку галузі фізичного виховання і спорту в Україні» [2].

Однак, зазначена проблема залишається ще недостатньо дослідженою, що визначило актуальність нашої роботи.

Метою нашої роботи є дослідження альтернативних методів застосування педагогічних інновацій на уроках фізичної культури.

Завдання дослідження:

- розкрити сутність педагогічних інновацій у фізичному вихованні;
- дослідити вплив альтернативних оздоровчих систем на організм учнів.

Проведення уроків фізичної культури в школі має свої особливості та специфіку. При цьому, у зв'язку з неприємними подіями, які останнім часом траплялися в нашій країні на уроках фізичної культури, значно змінилося відношення до фізичного навантаження як дітей, так і батьків. До того ж Міністерством освіти і науки України було змінено програму з цієї дисципліни, в результаті чого були відмінені обов'язкові нормативи [3], що є не найкращим рішенням. На нашу думку, нормативи з деяких показників варто було б навпаки збільшити, для того щоб дитина заздалегідь і поступово більше приділяла увагу тренуванням. При цьому велику увагу потрібно приділяти медичному обстеженню школярів. Одним із найкращих способів визначення рівня підготовленості учнів до фізичного навантаження є система КОНТРЕКС II, яка складається з 11 показників:

- 1) вік;
- 2) маса тіла, яка визначається за формулою:

$$50 + (\text{ріст} - 150) \times 0.75 (\text{для жінок } 0,32) + \frac{\text{вік} - 21}{4 (\text{для жінок на } 5)} \quad (1)$$

При перевищенні маси тіла учня над нормою необхідно зняти відповідну кількість балів;

3) артеріальний тиск, який визначається за формулою:

$$AT_{\text{сист.}} = 101 + 0,5 \times \text{вік} + 0,1 \times \text{вага тіла} \quad (2)$$

$$AT_{\text{діаст.}} = 74 + 0,1 \times \text{вік} + 0,15 \times \text{вага тіла} \quad (3)$$

Ця формула застосовується для чоловіків, а для жінок у формулі потрібно поміняти коефіцієнти: для систолічного тиску (101 на 102, 0,5 на 0,7 і 0,1 на 0,15) та для діастолічного тиску (74 на 78, 0,1 на 0,17 і 0,15 на 0,1).

При перевищенні реального тиску від визначеного за цією формулою також потрібно відняти відповідну кількість балів;

4) пульс в стані спокою (кожен удар менше 90 додає 1 бал);

5) гнучкість (нахил уперед);

6) швидкість (естафетний тест);

7) динамічна сила (стрибок угору);

8) швидкісна витривалість;

9) швидкісно-силова витривалість;

10) загальна витривалість;

11) відновлювання пульсу.

Для кожного тесту встановлюється певна вікова норма перевищення якої дозволяє обстежуваному набрати відповідну кількість балів або навпаки відняти їх (це стосується фізіологічних показників). Всі набрані бали додаються і за їхніми результатами визначається рівень підготовки до фізичного навантаження. Менше 50 балів – дуже низький, 50–90 – нижче середнього, 91–160 – середній (тобто дитина може займатися в основній групі), 161–250 – вище середнього, понад 250 – високий (тобто організм може переносити навантаження високого рівня).

При аналізі цієї системи не наводилися вікові таблиці тому, що вони доволі громіздкі. Однак слід зазначити, що ця система розрахована на дорослих. Для дітей її варто трішки адаптувати. Але провівши за нею тестування перед початком навчання, можна доступним способом отримати продуктивну інформацію про стан організму, що дозволить потім приймати рішення як саме працювати з тією чи іншою дитиною.

Самі ж уроки фізичної культури повинні носити переважно оздоровчий характер. З урахуванням того, що фізичне навантаження високого рівня для всіх дітей давати не рекомендується, пропонується на уроці з фізичного виховання робити певну інтеграцію з іншими дисциплінами. Це дозволить закріпити матеріал з відповідної дисципліни та підвищити зацікавленість школярів до фізичного розвитку. Наприклад у 5 класі уроки з фізичного

виховання можна інтегрувати з уроком математики таким чином: якщо тема уроку настільний теніс слід поєднувати естафети з виконанням елементів гри настільного тенісу під час яких учень дістає з коробки варіант завдання, яке йому потрібно розв'язати. При цьому завдання повинні бути доступні.

Подібні завдання можна використовувати при інтегруванні фізичного виховання з іншими дисциплінами. Для того щоб інтегрувати фізичне виховання з уроком іноземної мови можна використовувати терміни або назви предметів, вправ, частин тіла та ін. на відповідній мові (звичайно в доступній формі). Самі вправи, ігри та естафети потрібно проводити з застосуванням асоціацій відповідно до теми з обраного уроку. Наприклад з умовним відтворенням певної історичної події (інтеграція з уроком історії), поведінки рухів тварин і рослин (інтеграція з уроком природознавства).

Застосування такого підходу приносить непогані результати. Діти з зацікавленням виконують вправи. При цьому, задіяна більша частина класу. Школярі значно менше втомлюються, отримують хороший фізичний розвиток та закріплюють матеріал отриманий на інших уроках.

Крім того слід наголосити, що важливо застосовувати альтернативні оздоровчі системи. Застосовуючи їх можна досягнути значного підвищення розвитку фізичних якостей без завдання шкоди здоров'ю учнів а в багатьох випадках і покращити стан їхнього здоров'я. Однак застосування таких систем вимагає високого рівня підготовки викладачів. Для прикладу покажемо ефективність застосування методики, яка розроблена на основі таких оздоровчих систем як індійська йога, тайцзицюань та циган [1].

В експерименті приймали участь учні, які мали певні відхилення в стані здоров'я, але займалися за авторською методикою, яка була розроблена на основі альтернативних оздоровчих систем [4, с. 212].

Для контролю фізичного стану школярів були використані показники, що характеризують розвиток їх фізичних якостей (табл. 1).

Таблиця 1

Розвиток фізичних якостей при порушеннях опорно-рухового апарату

Вид тесту Терміни і показники	Сила, кількість повторень	Стрибок, см.	Швидкість, с.	Гнучкість, см.	Витривалість, хв.
Початковий рівень	3	145	6,2	6	13
Через 18 місяців	10	180	5,1	16	9,5

Результати дослідження засвідчують, що за 18 місяців занять оздоровчими системами школярі з враженнями опорно-рухового апарату можуть розвинути фізичні якості, не зашкодивши при цьому своєму організму таким чином: сила на 7 разів, стрибок на 35 см, швидкість на 1,1 с, гнучкість на 10 см, витривалість на 3,5 хв.

Отже, якщо на початковому етапі у школярів з захворюваннями хребта такі якості як сила, гнучкість і витривалість були розвинуті слабо, то через 18 місяців вони значно покращилися. Це свідчить про те, що разом із розвитком фізичних якостей у таких школярів поступово зникали симптоми захворювання.

Результати спостереження за школярами, які хворіли на респіраторні захворювання засвідчують, що показники сили в учнів, які займалися за запропонованою методикою, зросли у 8 разів, швидкості – на 1 см., гнучкості – 2 см., витривалості – в 4 рази (табл. 2). При цьому, більшість тестів взяті із системи КОНТРЕКС ІІ, наведеної вище.

Таблиця 2

Вплив альтернативних оздоровчих систем на розвиток фізичних якостей при респіраторних захворюваннях.

№ п/п	Стадія спостереження	Сила, кількість повторень	Швидкість, см.	Гнучкість, см	Витривалість, рази
1	До спостереження	17	20	+7	2
2	Через 18 місяців	25	19	+9	6

У школярів хворих на хвороби серцево-судинної системи, які займалися альтернативними методами оздоровлення, показники частоти серцевих скорочень у групі А було 80 уд/хв., через два роки занять становила 74 уд/хв. У групі Б початкова частота серцевих скорочень була 75 уд/хв., а через два роки занять становила 62 уд/хв.

Із проведених досліджень можна зробити висновок, що застосування педагогічних інновацій в навчальному процесі є ефективним методом кращого засвоєння матеріалу учнями. Вони сприяють розвитку в школярів зацікавленості та зменшенню їх втомлюваності під час навчання. Водночас, інноваційні методи навчання сприяють розвитку в учнів рухових навичок, що позитивно впливає на зміцнення їхнього здоров'я.

До того ж застосування альтернативних оздоровчих систем під час навчання, сприяє кращому розвитку фізичних якостей у школярів, які мають певні відхиленнях у стані здоров'я.

Таблиця 3

Вплив альтернативних методів оздоровлення на серцево-судинну систему

Тривалість занять у місяцях	1	4	6	8	10	16	18	20	24
ЧСС (уд/хв.) в групі А	80	81	79	77	76	77	76	74	74
ЧСС (уд/хв.) в групі Б	75	74	72	70	68	66	65	62	62

При деяких видах захворювання альтернативні методи оздоровлення сприяють покращенню здоров'я школярів або й цілковитому одужанню. Водночас, використання інноваційних методів навчання у проведенні уроків з фізичного виховання сприяє збільшенню насиченості уроків.

Перспективи подальших досліджень зазначеної проблеми полягають в необхідності дослідити ефективність впливу різних видів педагогічних інновацій при викладанні окремих навчальних дисциплін.

1. Іова В. Ю. Інноваційні методи виховання : Навчально-методичний посібник / В. Ю. Іова, Л. В. Красномоєць. – Камінець-Подільський : ПП «Медобори-2006», 2006. – 272 с. **2.** Концепція розвитку галузі фізичного виховання і спорту в Україні : зб. наук. пр. Випуск VII / наук. редактор Л. А. Завацька. – Рівне : Редакційно-видавничий центр Міжнародного економіко-гуманітарного університету імені академіка Степана Дем'янчука, 2010. – 358 с. **3.** Дятленко С. М. Фізична культура. Програми для загальноосвітніх навчальних закладів / С. М. Дятленко. – К.: Ірпін, 2005. – 272 с. **4.** Концепція розвитку галузі фізичного виховання і спорту в Україні : зб. наук. пр. Випуск V / редколегія А. С Дем'янчук, М. В. Дутчак, Л. А. Завацька, Ю. В. Пелех, С. С. Єрмаков, В. М. Мухін, Б. М. Мицкан, Р. З. Поташнюк. – Рівне : Редакційно-видавничий центр Міжнародного економіко-гуманітарного університету імені академіка Степана Дем'янчука, 2007. – 372 с.

Рецензент: д.пед.н., професор І. В. Поташнюк.

Леськів–Бондарчук Г., аспірант Міжнародного економіко-гуманітарного університету імені академіка Степана Дем'янука, **викладач** (Кременецький педагогічний коледж Кременецького обласного гуманітарно-педагогічного інституту ім. Тараса Шевченка)

ОСОБЛИВОСТІ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ ГАЛУЗІ ФІЗИЧНОГО ВИХОВАННЯ ДО СПОРТИВНО-ОЗДОРОВЧОЇ РОБОТИ

***Анотація.** У статті розкрито погляди вчених на підготовку майбутнього фахівця галузі фізичної культури та спорту до спортивно-оздоровчої роботи з різними верствами населення, що передбачає не тільки теоретичну підготовку, але і практичну діяльність, яка дасть можливість сформувати знання, вміння і навички самостійного проведення всіх організаційних форм фізичного виховання. Обґрунтовано, що підготовка кваліфікованих фахівців є однією з важливих умов підвищення організації фізкультурно-оздоровчої роботи в суспільстві.*

***Ключові слова:** фізичне виховання, спортивно-оздоровча робота, фахівець галузі, підготовка кваліфікованих спеціалістів, професійно-педагогічна підготовка.*

***Аннотация.** В статье раскрыты взгляды ученых на подготовку будущего специалиста сферы физической культуры и спорта к спортивно-оздоровительной работе с различными слоями населения, что предусматривает не только теоретическую подготовку, но и практическую деятельность, которая даст возможность сформировать знания, умения и навыки самостоятельного проведения всех организационных форм физического воспитания. Обосновано, что подготовка квалифицированных специалистов, является одним из важных условий повышения организации физкультурно-оздоровительной работы в обществе.*

***Ключевые слова:** физическое воспитание, спортивно-оздоровительная работа, специалист отрасли, подготовка квалифицированных специалистов, профессионально-педагогическая подготовка,*

***Annotation.** The article deals with different views on the training of future specialists in physical education and sport to sport and recreation activities with a diverse population that includes not only theoretical knowledge but also practical activities which will enable to form knowledge and skills of independent work. Training of professionals is one of the important conditions for improving the organization of sports and recreation activities in the community.*

Keywords: *physical education, sport and health improvement activity, specialist, training of qualified specialists, professional and pedagogical training.*

В умовах соціально-економічних перетворень в Україні, коли здоров'я української нації належить до пріоритетних завдань та національних інтересів держави, актуалізується потреба суспільства у формуванні здорової нації. Це обумовлено сукупністю факторів: екологічних (наслідки Чорнобильської катастрофи, масштабні техногенні впливи), економічних (зниження рівня життя громадян України внаслідок соціально-економічної кризи), соціальних (поява у суспільстві нових соціальних еталонів, стандартів, потреб, пріоритетів і цінностей). Тому змінити наявну ситуацію лише зусиллями існуючої в країні традиційної системи охорони здоров'я практично неможливо. У вирішенні зазначеної проблеми винятково важливу роль відіграє рівень розвитку фізичного виховання у навчальних закладах і, зокрема, ступінь реалізації оздоровчої функції фізичного виховання. Спортивно-оздоровча діяльність є однією з найактуальніших і творчих сторін праці викладача фізичної культури.

Сучасний стан освіти в Україні потребує докорінних змін світоглядних засад учителя, розширення меж його професійної самосвідомості та науково-педагогічного мислення. Як зазначають В. Д. Вовк, В. П. Горашук та І. П. Чабан, стратегія педагогічної освіти у сфері фізичної культури передбачає розвиток і саморозвиток особистості майбутнього педагога [1].

Особливої актуальності сьогодні набуває проблема формування фахівця, спроможного здійснювати спортивно-оздоровчу роботу у нових умовах, про що зазначають Л. О. Демінська, М. І. Воробйов та Л. І. Іванова [2], та який дбає про своє здоров'я, дотримується здорового способу життя, має належний рівень психофізіологічних якостей.

Отже, актуальним і доцільним є подолання суперечності, що існує між рівнем соціальної значущості готовності майбутніх фахівців до спортивно-оздоровчої роботи та рівнем фактичної готовності фахівців до цієї роботи, що зумовлює існування важливої кадрової проблеми фізичного виховання.

У наукових дослідженнях багатьох науковців, серед яких слід виділити роботи Л. І. Іванової, Р. П. Карпюка, В. Г. Омеляненко та Л. П. Сущенко, обґрунтовано необхідність професійної підготовки майбутніх учителів фізичного виховання [3]. Однак, лише деякі дослідження, наприклад Я. М. Ніфака, Л. І. Іванової та Б. А. Максимчук, містять певні аспекти формування готовності студентів до фізкультурно-оздоровчої та спортивно-масової роботи [2].

Водночас, підготовка фахівців до спортивно-оздоровчої роботи в умовах вищих навчальних закладів має слабкі сторони, а суперечливі дані дослідників ускладнюють їх практичну реалізацію [1]. Таким чином, ці протиріччя спонукали до написання нашої статті.

Мета статті – дослідити особливості підготовки майбутніх фахівців галузі фізичної культури до спортивно-оздоровчої роботи.

Аналіз психолого-педагогічної літератури доводить, що спортивно-оздоровча робота – це складний, багатогранний процес, який вимагає регулярної і творчої діяльності. Він розглядається фахівцями як один із основних напрямів упровадження фізичної культури в суспільне середовище, спрямоване на підтримання та зміцнення здоров'я населення, пропаганду здорового способу життя та здійснюється з урахуванням стану його здоров'я, рівня фізичного та психічного розвитку [2; 4].

Проте, на жаль, рівень підготовленості майбутніх педагогів, до організації спортивно-оздоровчої роботи з населенням не відповідає сучасним вимогам. Система професійної підготовки кадрів у вищих навчальних закладах, на думку багатьох фахівців, не забезпечує підготовку спеціалістів, спроможних вирішувати увесь комплекс завдань, які диктуються сьогоденням [4; 5].

Л. П. Сущенко у своєму науковому дослідженні висвітлила теоретично обґрунтовану концепцію та модель особистісно-орієнтованої професійної підготовки фахівців із фізичного виховання та спорту у вищих навчальних закладах, виявила критерії її ефективності; визначила організаційно-методичні умови особистісно-орієнтованої професійної підготовки майбутніх спеціалістів з фізичного виховання та спорту. Вона також розробила навчально-методичний комплекс щодо забезпечення особистісно-орієнтованої професійної підготовки майбутніх фахівців фізичного виховання та спорту для студентів і викладачів вищих навчальних закладів України [3].

Проте залишилася не розробленою технологія проведення кількісної оцінки та вимірювання інтегрального показника рівня готовності (а не окремих її складових) фахівців до спортивно-оздоровчої роботи [1].

М. Т. Данилко вважає, що до професійної готовності вчителя фізичної культури до оздоровчої роботи необхідно включити психологічну, науково-теоретичну, практичну, психофізичну й фізичну готовність [6].

На думку Шмигова, професійні вимоги до майбутніх фахівців повинні будуватись з чотирьох блоків: блок фізичної підготовленості; блок психомоторики; блок функціонального стану; блок фізичного розвитку [1].

А. В. Стоянов запропонував модель майбутнього вчителя фізичної культури, яка має три найважливіші взаємопов'язані компоненти: блоки професійних, особистісних та моральних якостей. Професійний блок передбачає реалізацію різноманітних професійних якостей особистості вчителя (глибокі знання в галузі своєї професії, педагогіки, психології, методів і засобів навчання); особистісний – формування системи особисто значущих якостей учителя (інтерес до фізичної культури, цілеспрямованість, наполегливість, тактовність); моральний озброює вчителя системою моральних цінностей, що дозволяє постійно регулювати свої моральні

переконання (чесність, доброзичливість, вимогливість, справедливість, відповідальність) [1]. Отже, здійснювати процес формування професійних якостей майбутнього вчителя необхідно на трьох рівнях – професійному, особистісному та моральному. У своєму дисертаційному дослідженні А. В. Стоянов до структури підготовки майбутніх вчителів, окрім згаданих вище елементів – професійного і духовно-морального, додає ще один – громадянський. На жаль, рівень фізичної підготовленості фахівці не відносять до важливих якостей учителя фізичної культури .

До наукових робіт, присвячених вирішенню проблеми професійної підготовки майбутніх педагогів до фізкультурно-оздоровчої діяльності, можна віднести дисертаційне дослідження Сущенко Л. П. Фахівцем виокремлено види професійної діяльності, якими має володіти майбутній спеціаліст з фізичного виховання та спорту: діагностичну, реабілітаційну, репродуктивну, спортивну, освітянську, профілактичну, організаційну. Автор вперше наголошує на важливому значенні формування у майбутніх педагогів готовності до профілактичної та реабілітаційної діяльності, тобто автор розуміє важливість підготовленості педагогічних фахівців до фізкультурно-оздоровчої роботи [3].

Л. І. Іванова чітко визначає функції вчителів фізичної культури під час здійснення ними фізкультурно-оздоровчої роботи в школі. Серед них – традиційні: оздоровча, освітня та виховна, а також – комунікативна, організаційна, методична. Крім того, автор зазначає, що здійснюючи фізкультурно-оздоровчу роботу у навчально-виховних закладах, педагог вирішує увесь спектр завдань, що стоять перед системою освіти. Усі виділені ним складові структури підготовленості фахівців фізичного виховання і спорту вже згадувалися іншими науковцями, що свідчить про те, що ці професійні функції справді важливі для професіоналів галузі. Науковець вперше вводить методичну функцію до переліку функцій учителя фізичної культури. Нажаль в авторефераті дисертації не наводиться змісту зазначеної функції. Зокрема варто відзначити важливість методичної ролі вчителя фізичної культури під час здійснення ним фізкультурно-оздоровчої діяльності. Разом із тим, широкий спектр професійних знань та вмій учителя фізичної культури фахівець згрупувала під єдиною назвою діяльнісний компонент. Хочемо звернути увагу на те, що рівень здоров'я і фізичної підготовленості не вважаються нею важливими компонентами структури підготовленості майбутніх учителів фізичної культури [2].

У дисертаційному дослідженні Л. І. Іванової визначено знання та вміння, необхідні вчителям для здійснення фізкультурно-оздоровчої роботи, застосовувати форми, методи, засоби навчальної роботи не шкідливі для здоров'я учнів; забезпечувати належний рівень викладання предметів освітньої галузі «Здоров'я і фізична культура»; надавати учням ґрунтовні знання про здоров'я і шляхи його збереження та зміцнення; сприяти

формуванню у школярів потреби у здоровому способі життя та прикладних навичок у його веденні; формувати відповідну мотивацію щодо здійснення фізкультурно-оздоровчої роботи з учнями загальноосвітніх навчальних закладів, навички викладача-організатора спортивно-оздоровчої роботи в школі, навички організації та проведення занять у спортивно-оздоровчих гуртках, навички проведення уроків та занять зі спеціальними медичними групами. Автор звертає увагу на необхідності і важливості удосконалення знань учителями фізичної культури з учителями-предметниками й учителями початкових класів щодо проведення оздоровчих заходів у режимі навчального дня школярів [2].

Автором встановлені основні професійно-педагогічні знання та вміння, які в значній мірі визначають ефективність спортивно-оздоровчої роботи вчителя фізичної культури у школі: розуміння сутності поняття здоров'я людини, поняття здорового способу життя, норм рухової активності; знання основних форм та видів фізкультурно-оздоровчої діяльності у загальноосвітній школі; знання особливостей психофізіологічного розвитку дитини; знання впливу різних видів фізичних вправ та загартовуючих процедур на організм дитини; уміння регулювати фізичне навантаження в різних формах фізкультурно-оздоровчих занять; здійснення диференційованого підходу до учнів; використання традиційних і нетрадиційних методик оздоровчих занять у воді; організація та проведення масових фізкультурно-оздоровчих заходів безпосередньо у школі та у місцях організованого відпочинку дітей; володіння методиками лікарсько-педагогічного контролю.

Фахівцями з цього питання проведені дослідження окремих аспектів формування знань, умінь та навичок у студентів щодо реалізації фізкультурно-оздоровчої роботи. Проте, отримані розрізнені дані не дозволяють здійснювати підготовку педагога до реалізації спортивно-оздоровчої роботи з достатньою професійно-педагогічною спрямованістю [1].

О. Романчишиним були встановлені складові готовності студентів педагогічних коледжів до фізкультурно-оздоровчої роботи. Важливими компонентами підготовленості майбутніх учителів до фізкультурно-оздоровчої роботи вважаються такі: ціннісно-мотиваційний, когнітивний, діяльнісно-кондиційний та функціональний [1].

До професійних знань, якими має опанувати майбутній фахівець, що проводить фізкультурно-оздоровчу роботу, науковцями віднесено: філософське, методологічне, історичне, теоретичне, технологічне, валеологічне й управлінське [1]. Більшість фахівців одностайнї у висловлюванні, що для якісної підготовки фахівців галузі фізичного виховання і спорту необхідним є формування у студентів системи інтегрованих знань. Проте одним із найважливіших компонентів нової системи освіти з підготовки майбутнього фахівця галузі мають бути знання про формування,

збереження і зміцнення здоров'я на духовному, психічному і фізичному рівнях. Разом із тим виявлено, що уміння та навички випускників з проведення уроків з учнями спеціальних медичних груп є недостатніми.

Проведений в статті аналіз наукових робіт з проблематики формування готовності студентів до спортивно-оздоровчої роботи дозволив установити, що, незважаючи на наявність наукових досліджень, проблема формування готовності таких фахівців розроблена недостатньо та призводить до непереконливого використання можливостей навчально-виховного процесу у системі підготовки майбутніх педагогів у вищих навчальних закладах, не забезпечує повноцінного розвитку професійно-педагогічних якостей студентів.

З цього можна зробити висновок про існування проблеми підготовки майбутніх педагогів до спортивно-оздоровчої роботи. Тому підготовка кваліфікованих фахівців, здатних на високому професійному рівні керувати процесом фізичного виховання, є однією з важливих умов підвищення організації фізкультурно-оздоровчої роботи в суспільстві.

1. Романчишин О. Готовність студентів педагогічних коледжів до фізкультурно-оздоровчої роботи / Олег Романчишин // Слобожанський науково-спортивний вісник. – Х., 2011. – № 3. – С. 16–22. **2.** Іванова Л. І. Підготовка майбутніх учителів фізичної культури до фізкультурно-оздоровчої роботи з учнями загальноосвітніх навчальних закладів : автореф. дис. ... канд. пед. наук : [спец.] 13.00.04 «Теорія і методика проф. освіти» / Л. І. Іванова ; Нац. пед. ун-т. ім. М. П. Драгоманова. – К. – 2007. – 22 с. **3.** Сущенко Л. П. Теоретико-методологічні засади професійної підготовки майбутніх фахівців фізичного виховання та спорту у вищих навчальних закладах : автореф. дис. ... д-ра пед. наук : [спец.] 13.00.04 «Теорія і методика проф. освіти» / Л. П. Сущенко; Ін-т педагогіки і психології проф. освіти АПН України. – К., 2003. – 45 с. **4.** Максимчук Б. А. Підготовка майбутніх учителів початкових класів до організації спортивно-масової роботи : автореф. дис. ... канд. пед. наук : [спец.] 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти» / Б. А. Максимчук; Вінницький держ. пед. ун-т імені Михайла Коцюбинського. – Вінниця, 2007. – 18 с. **5.** Хоменко Н. Формування здорового способу життя в майбутніх учителів / Н. Хоменко, В. Шпак // Оптимізація процесу фізичного виховання в системі освіти : зб. наук. пр. – Т., 2003. – С. 80–83. **6.** Данилко М. Т. Формування готовності до професійної діяльності майбутніх вчителів фізичної культури : автореф. дис. ... канд. наук з фіз. виховання і спорту : [спец.] 24.00.02 «Фізична культура, фізичне виховання різних груп населення» / М. Т. Данилко ; Волинський держ. ун-т імені Лесі Українки. – Луцьк, 2000. – 19 с.

Рецензент: д.пед.н., професор І. В. Поташнюк.

Мурадова Х. С., ст. магістратури (Міжнародний економіко-гуманітарний університет імені академіка Степана Дем'янчука, м. Рівне)

КОРЕКЦІЯ ЗОРУ ПРИ МІОПІЇ ЗА ДОПОМОГОЮ ЗАСОБІВ ФІЗИЧНОЇ РЕАБІЛІТАЦІЇ

***Анотація.** В статті досліджено проблему порушення зору – міопії, яка є предметом пильної уваги вчених і практичних лікарів, оскільки на час закінчення середньої школи, за узагальненими даними, близько 30 % учнів страждають міопією різного ступеня. Обґрунтовано необхідність проведення корекції міопії у школярів на початкових стадіях розвитку захворювання за допомогою спеціальних комплексних програм фізичної реабілітації.*

***Ключові слова:** корекція, фізична реабілітація, короткозорість, лікувальна фізична культура, офтальмологія.*

***Аннотация.** В статье исследована проблема нарушения зрения – миопии, которая является предметом пристального внимания ученых и практических врачей, поскольку во время окончания средней школы, по обобщенным данным, около 30 % учащихся страдают миопией различной степени. Обосновано необходимость проведения коррекции миопии у школьников на начальных стадиях развития заболевания с помощью специальных комплексных программ физической реабилитации.*

***Ключевые слова:** коррекция, физическая реабилитация, близорукость, лечебная физическая культура, офтальмология.*

***Annotation.** The article highlights the problem of vision disorders – myopia, which is the subject of scholars' and practitioners' attention, as at the end of high school, according the gross data, about 30 % of students suffer from various degrees of myopia. In this regard, there is a need for correction of myopia with special integrated programs of physical rehabilitation in the early stages of the disease.*

***Keywords:** correction, physical rehabilitation, myopia, therapeutic physical culture, ophthalmology.*

Однією з найбільш актуальних проблем сучасної офтальмології є короткозорість, яка займає значну питому вагу в патології органів зору. Порушення зору може бути генетично детермінованим або результатом впливу несприятливих факторів середовища та недотримання правил гігієни очей. Втрата зору, навіть часткова, створює труднощі між людиною і суспільством, обмежує трудову діяльність, ускладнює оволодіння знаннями, затримує розвиток особистості.

За даними Всесвітньої організації охорони здоров'я, міопією страждає 25–30 % населення Планети. На цей час в світі налічується 37 млн. сліпих і 124 млн. слабозорих, тобто більше 160 млн. чоловік мають серйозні порушення зору. З них кожен четвертий втратив зір у дитинстві. Частота поширення міопії в Україні коливається від 6 % (південні райони) до 30 % (центральні райони). Короткозорість є важливою проблемою громадської охорони здоров'я для багатьох країн світу. Так, у США короткозорістю страждає від 25 до 33 % населення, а в Японії, Тайвані, Гонконзі та Сінгапурі – від 71 до 96 % фізичних осіб.

Останніми роками зазначену проблему активно досліджували такі вітчизняні вчені: Р. Л. Азарян, В. Г. Григоренко, В. П. Єрмаков, Б. В. Сермеєв, В. Г. Крижанівська, Ю. А. Макаренко, Н. Г. Морозова, І. Л. Ферфільфайн, Е. С. Аветисов, Є. Н. Кузнецов, Б. В. Сермеєв. В працях цих вчених розкрито проблему порушень зору, її взаємозв'язок з фізичним розвитком та застосування фізичної реабілітації при різних очних патологіях.

Однак, можливості використання методів реабілітації психоемоційного стану та фізичного розвитку дітей з міопією в науковій літературі залишаються недостатньо вивченими та систематизованими.

Медико-соціальна значущість проблеми порушень зору збільшується у зв'язку з тим, що короткозорість розвивається у дітей і осіб працездатного віку, тому боротьба з короткозорістю є важливою медико-соціальною задачею, для вирішення якої необхідно подальше вивчення патогенезу й розробка нових ефективних методів лікування. Таким чином, розробка реабілітаційних програм профілактики і лікування міопії досить актуальна.

Метою нашої статті є дослідження особливостей використання ефективних засобів фізичної реабілітації при короткозорості у дітей шкільного віку.

Короткозорість (міопія) – це патологія рефракції ока, при якій зображення предметів формується перед сітківкою. У людей з короткозорістю або збільшена довжина ока – осьова короткозорість, або рогівка має велику заломлюючу силу, через що виникає невелика фокусна відстань – рефракційна короткозорість [1].

Нині вважається остаточно доведеним, що короткозорість частіше виникає в осіб із відхиленнями загального стану здоров'я. Так, за даними Т. З. Смирнової, серед дітей, котрі страждають на короткозорість, число практично здорових вдвічі менше, ніж серед всієї групи обстежених школярів. Автор відзначає зв'язок короткозорості з застудними, хронічними і тяжкими інфекційними захворюваннями. У короткозорих дітей частіше, ніж в здорових, зустрічаються зміни опорно-рухового апарату: порушення постави, сколіоз, плоскостопість. Це пов'язано з неправильною позою під час читання і письма, і навіть швидким стомленням м'язів шиї та спини. Порушення постави погіршує стан внутрішніх органів, дихальної і серцево-судинної систем.

Отже, існує пряма та зворотна залежність між фізичною активністю дитини, її здоров'ям, з одного боку, та розвитком короткозорості, з іншого. Якщо дитина з ранніх років багато і різноманітно рухається, добре загартована, в неї рідше виникає короткозорість навіть за спадкової схильності. І, навпаки, у короткозорих дітей, якщо їх не тренувати, не ознайомити з поставою гімназиста, неправильно харчувати, не слідкувати за режимом навчання і відпочинком, виникатимуть різні захворювання й подальше прогресування міопії.

Враховуючи розвиток незворотних змін в морфологічній структурі ока при вже розвиненій міопії, основне значення мають своєчасне виявлення дітей з початковою міопією і лікування її на ранній стадії захворювання. Схильність міопії до подальшого прогресування визначає ключовий момент лікування хвороби, а саме – профілактичне лікування, яке полягає в стабілізації процесу, а також в профілактиці ускладнень за допомогою немедикаментозних засобів [2; 3].

Відомий радянський офтальмолог В. П. Філатов висловив думку, відповідно до якої загальні патологічні процеси в організмі можуть несприятливо позначатися на стані зовнішньої оболонки ока – склери та послаблювати її, створюючи тим самим умови для розтягування склери і розвитку короткозорості [3]. Крім того, багатьма дослідниками було встановлено, що патологічні процеси в організмі можуть здійснювати несприятливий вплив не тільки на склеру, але і на циліарний м'яз ока. Наслідком цього може бути ослаблення акомодатції, що створює основу для розвитку короткозорості при зоровій роботі на близькій відстані, оскільки циліарний м'яз може ослабнути в результаті його недостатньої тренуваності і зниженого кровопостачання.

Видатні вчені Є. С. Аветисов [4] та Н. И. Лохтина [5] в результаті клінічних спостережень підтвердили доцільність застосування фізичних вправ, масажу та фізіотерапії в комплексному лікуванні міопії у дітей. Результати досліджень Л. В. Марасанової, В. І. Виноградової і Н. В. Конюкової засвідчують, що масаж шийного відділу може стабілізувати зорові функції та служити одним із ефективних методів лікування короткозорості [6].

Фізична культура повинна зайняти важливе місце в комплексі заходів з профілактики короткозорості і її прогресування, оскільки фізичні вправи сприяють як загальному зміцненню організму і активізації його функцій, так і підвищенню працездатності циліарного м'яза та зміцненню склери ока. Спеціальні фізичні вправи добре впливають на формування рефракції очей у школярів. Так, було відзначено, що серед школярів віком від 7 до 18, які займалися спортом, число осіб, які страждають на короткозорість, було значно менше, ніж серед школярів, які не займалися спортом.

За допомогою спеціальних досліджень, проведених Є. І. Лівачо в 1974–1975 роках, було встановлено, що зниження загальної рухової активності школярів при підвищенні зорового навантаження може сприяти розвитку короткозорості [3].

Фізичні вправи загально-розвивального характеру, застосовані в поєднанні зі спеціальними вправами для цилиарного м'язу, зміцнюючи акомодацию, роблять позитивний вплив на функції міопічного ока. На підставі проведених досліджень була розроблена методика лікувальної фізкультури для школярів, які страждають на короткозорість, і доведена її ефективність в комплексі заходів по профілактиці короткозорості і її прогресування [3].

Вчені Е. С. Аветисов [7], Є. Н. Кузнецов [8], Б. В. Сермеев [9] вважають, що у профілактиці порушення зору та його відновленні важливу роль відіграють лікувально-корекційні вправи, масаж та фізіотерапія, які вимагають адекватної методики їх застосування.

Однак, при цьому виникають інші ускладнення: по-перше відсутня достатня кількість кваліфікованих спеціалістів, з конкретних методик профілактики та відновлення міопії, а також брак потрібної інформації. По-друге, надзвичайно важливо, що система фізичної реабілітації мало опрацьована наукою. І по-третє, в багатьох літературних джерелах міститься інформація, яка носить чисто теоретичний характер, не підтверджений практикою.

Водночас, аналіз літературних джерел показує відсутність системного підходу до вивчення проблеми фізичної реабілітації дітей з вадами зору з метою корекції порушень їх фізичного розвитку та впливу на загальний соматичний стан хворих. Це зумовлює необхідність проведення дослідження, пов'язаного із розробкою заходів корекції міопії різної етіології та попередженням прогресування цієї хвороби у дітей [10; 11].

Проведений аналіз літературних джерел дозволяє зробити висновок, що систематичні заняття фізичними вправами позитивно впливають на функціональний стан зорового аналізатора учнів. При цьому позитивні зрушення в показниках зорових функцій можливі тільки при використанні визначених і суворо дозованих фізичних вправ.

Головною теоретичною проблемою корекційного спрямування фізичної реабілітації дітей з міопією є обґрунтування специфіки змісту, форм і методів корекційного впливу, які, на відміну від загально-дидактичних принципів навчання, спираються на розуміння структури первинного дефекту і на своєрідність фізичного розвитку дітей з патологією органу зору.

Тому активізацію зорових функцій дітей необхідно проводити через їх активну рухову діяльність, причому формування різних способів сприйняття рухів повинно протікати з опорою як на зорові, так і слухові та кінетичні функції, оскільки на основі багаточисельних досліджень можна зробити висновок, що результати роботи з дітьми для розвитку зорового сприйняття при оволодінні рухами залежать від кількох умов: створення комфорту для зорових функцій, правильності побудови навчання з урахуванням особливостей дітей з порушеннями зору, індивідуально-диференційованого підходу, забезпечення пропедевтичного навчання, емоційного-позитивного відношення до занять, урахування стану здоров'я дитини в день занять та її бажання.

Велика кількість фізичних вправ і варіативність їх виконання дозволяють робити підбір найбільш доцільного поєднання вправ в кожному конкретному випадку. Корекційна робота засобами фізичного виховання використовується шляхом впливу на всі функції організму, з одного боку, і виборчого впливу з метою виправлення і розвитку уражених функцій і органів – з іншого.

Сьогодні доведено, що виникнення та прогресування міопії пов'язані з генетичним порушенням. Гени, що несуть неправильну інформацію, закріплюються в поколіннях. Яскравим прикладом цього є «короткозора нація» – японці, у яких майже 70 % населення страждає на короткозорість.

Суттєве зростання розповсюдженості патології органу зору в світі за останні десятиріччя науковці пояснюють взаємодією різних процесів, а саме: соціально-економічним прогресом, ростом виробництва, розвитком науки і техніки (комп'ютеризації), що зумовили вагоме збільшення навантаження на зоровий аналізатор людини, починаючи з раннього дитячого віку.

Одним із ефективних шляхів забезпечення гармонійного психологічного, фізичного і соціального розвитку дітей, із порушеннями функції зорового аналізатора, на нашу думку, є комплексне використання методів і засобів фізичної реабілітації. Так, у Національній Доктрині розвитку фізичної культури і спорту від 28.09.2004 року № 1148/2004 наголошується на необхідності розвитку сфери оздоровчих послуг із використанням засобів і методів фізичної реабілітації.

Проведений аналіз досліджень у галузі гігієни, медицини, психології та педагогіки дозволяє нам стверджувати, що діти із порушеннями зорового аналізатора, зокрема з міопією, потребують застосування спеціальних програм, комплексної, психофізичної та соціальної реабілітації.

Погіршення зору тісно пов'язано з умовами сучасної цивілізації, широким розвитком інформаційних та комп'ютерних технологій, новітніх досягнень науково-технічного прогресу, що ставлять підвищені вимоги до зорового аналізатора людини, і особливо дітей шкільного віку. Це призводить до появи великої кількості школярів з порушенням зору. А враховуючи те, що в дітей шкільного віку зорові функції продовжують вдосконалюватись і повний бінокулярний зір виникає в 8–15 років, то постійне перенавантаження з року в рік призводить до зростання захворювань у геометричній прогресії. Найчастіше спостерігається тенденція розвитку міопії в результаті значного навантаження на очі, які посилено працюють в не сприятливих гігієнічних умовах, і, як результат такої праці, адаптують ще не сформовані очі до роботи на близькій відстані.

Тому важливу роль у профілактиці погіршення зору в школярів повинна відігравати правильна організації навчального процесу в найсприятливіших зорових умовах. З метою профілактики виникнення міопії необхідно застосовувати такі засоби фізичної реабілітації: лікувальні вправи, масаж та фітотерапія, які мають найменше побічних ефектів, прості у своєму

використані і на фоні інших методів корекції недорогі. Головною особливістю цих методів є те, що вони впливають не на саму хворобу і її наслідки, а усувають причину. Якщо ж усунути причину, то захворювання зникає саме по собі, не викликаючи ускладнень чи рецидивів [11].

На підставі проведеного аналізу спеціальної науково-методичної літератури можна зробити висновок, що сьогодні серед порушень зору міопія є одною з найбільш небезпечним патологією зору. Вчені та практикуючі лікарі називають короткозорість «хворобою XXI століття» та у найближчому майбутньому не прогнозують зниження розповсюдженості міопії в зв'язку із зростанням рівня освіти та інтелектуального потенціалу, які супроводжуються збільшенням навантаження на орган зору.

Традиційна медицина пропонує лікування міопії за допомогою різних оптичних приладів (окуляри, лінзи), лазера, хірургії, але часто вони виявляються ненадійними та інколи небезпечними. Тому останнім часом виникло питання знаходження альтернативних методів корекції міопії без хірургічного втручання. Проведені дослідження виявили недостатню кількість ефективних програм фізичної реабілітації для дітей, які хворіють на міопію. Тому виникає потреба розробки раціональних методів фізичної реабілітації для дітей, які страждають на короткозорість.

1. Хошанг Х. А. Ефективність лікування набуті короткозорості імпульсним електромагнітним полем в поєднанні з солкоферілом: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. мед. наук : спец. 14.01.18 «Офтальмологія» / Х. А. Хошанг. – Одеса, 2002. – 16 с. **2.** Смерека Л. Г. Анализ изменений анатомо-оптической структуры миопических глаз и организация профилактики миопии в школах : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. мед. наук : спец. 14.00.08 «Очні хвороби» / Л. Г. Смерека. – Харків, 1994. – 12 с. **3.** Аветисов Э. С. Занятия физической культурой при близорукости / Э. С. Аветисов, Ю. И. Курпан, Е. И. Ливадо. – М. : «Физкультура и спорт», 1980. – с. 23–25. **4.** Аветисов Э. С. Возвращение зрения / Э. С. Аветисов. – М. : «Знание», 1980. – 51–64 с. **5.** Лохтина Н. И. Новый метод профилактики прогрессирования близорукости : Методич. Рекоменд. / Н. И. Лохтина, Э. С. Аветисов. – М. : «Медицина», 1978. – 11–18 с. **6.** Аветисов Э. С. Физкультура при близорукости / Э. С. Аветисов, Е. И. Ливадо, Ю. И. Курпан. – М. : «Знание», 1979. – 33 с. **7.** Аветисов Е. С. Керівництво з дитячої офтальмології / Е. С. Аветисов, Е. І. Ковалевський, А. В. Хватова. – М. : Медицина, 1987. – 496 с. **8.** Кузнецов С. М. Вплив індивідуально дозованого фізичного навантаження на стійкість акомодатії ока у слабозорих дітей / С. М. Кузнецов // Тез. докл. IV всесоюз. пед. читань. – М., 1976. – 148–149 с. **9.** Сермеев Б. В. Метод визначення оптимальних фізичних навантажень для дітей з порушеннями зору оснований на контролі за станом зорових функцій / Б. В. Сермеев, С. Н. Кузнецов. – Горький : 1978. – 238 с. **10.** Ферфильфайн И. Л. Близорукость / И. Л. Ферфильфайн. – К. : Книга плюс, 1987. – 9–17 с. **11.** Гета А. Актуальні проблеми фізичної реабілітації дітей 6–7 років з міопією I–III ступеня / А. Гета. – О. : Молода спортивна наука України, 2007. – 71–76 с.

Рецензент: – д.б.н., професор Ю. О. Полатайко.

Романова В. І., к.фіз.вих., доцент, Черніхівський А. В., студент
(Міжнародний економіко-гуманітарного університет імені академіка
Степана Дем'янчука, м. Рівне)

ПОПЕРЕДЖЕННЯ ІНФЕКЦІЙНИХ ЗАХВОРЮВАНЬ ДІТЕЙ У ПРОЦЕСІ НАВЧАЛЬНО-ВИХОВНОЇ РОБОТИ У ШКОЛІ

***Анотація.** В статті досліджено необхідність проведення профілактичних заходів у процесі навчально-виховної роботи для попередження інфекційних захворювань. Визначено особливості профілактики інфекційних хвороб. Розкрито фактори, які сприяють покращенню здоров'я, та уточнено поняття «здоровий спосіб життя». Запропоновано рекомендації для впровадження здоров'язберігаючих технологій у навчальних закладах.*

***Ключові слова:** інфекційні захворювання, профілактика, навчально-виховна робота, здоров'я.*

***Аннотация.** В статье исследована необходимость проведения профилактических мероприятий в процессе учебно-воспитательной работы для предупреждения инфекционных заболеваний. Определены особенности профилактики инфекционных болезней. Раскрыты факторы, способствующие улучшению здоровья, и уточнено понятие «здоровый образ жизни». Предложены рекомендации для внедрения здоровьесохраняющих технологий в учебные заведения.*

***Ключевые слова:** инфекционные заболевания, профилактика, учебно-воспитательная работа, здоровье.*

***Annotation.** The article shows the necessity of prophylactic measures for warning the infectious diseases in educational process. The features of infectious diseases prevention are defined. The factors of health improvement and the «healthy way of life» conception are studied. The recommendations on health improvement technologies in educational establishments are given.*

***Keywords:** infectious diseases, prophylaxis, educational work, health.*

Сьогодні інфекційні хвороби є невід'ємною частиною життя суспільства. Упродовж всієї історії людства вони формувалися та зазнавали постійних змін. Одні захворювання та збудники інфекцій змінювалися іншими, водночас виникали нові проблеми їх профілактики. На цей момент ризик зараження різними інфекційними захворювання залишається досить високим, а поширення хвороби деколи приймає глобальні масштаби, тому гостро постає потреба у проведенні профілактичних заходів.

Медичні огляди учнів у вітчизняних навчальних закладах свідчать про наявність у підростаючого покоління ряду хронічних хвороб. Відтак постає необхідність впровадження у навчально-виховний процес системи здоров'язберігаючих технологій. Зазначимо, що сьогодні здоров'я людини проголошується найвищою цінністю, Збереження і розроблення заходів, спрямованих на зміцнення фізичних, розумових та психологічних сил організму дитини, регламентується сучасними освітніми документами. Зокрема, у Національній доктрині розвитку освіти зазначено: «Державна політика у галузі освіти спрямована на забезпечення здоров'я людини в усіх її складових: духовній, соціальній, психічній, фізичній, пріоритетним завданням системи освіти є навчання людини відповідальному ставленню до власного здоров'я і здоров'я оточуючих як до найвищих індивідуальних і суспільних цінностей» [1].

Проблеми впровадження в освітню галузь здоров'язберігаючих технологій вивчали такі вчені, як: Н. Ж. Булгакова [2], К. В. Волков [3], З. І. Капкова [4], Г. І. Кобзев [5], В. А. Кондратюк [6], А. І. Михайлова [7], В. І. Покровський [8], Г. Н. Сердюковська [9], Ж. К. Холодов [10] та Б. М. Шиян [11]

Метою нашої статті є дослідження шляхів попередження інфекційних захворювань дітей засобами профілактики у процесі навчально-виховної роботи.

Для реалізації поставленої мети у роботі передбачено виконання таких завдань:

- розкриття особливостей профілактики інфекційних хвороб;
- дослідження факторів, що сприяють покращенню здоров'я та уточнення поняття «здоровий спосіб життя»;
- вироблення нових рекомендацій для впровадження здоров'язберігаючих технологій у навчальних закладах.

Профілактика інфекційних захворювань містить заходи, спрямовані на зниження факторів ризику або запобігання захворюванню населення на різні хвороби та підтримання високого рівня здоров'я. Найбільш чутливим і відкритим для різних вірусів та інфекцій є дитячий організм в силу ще не достатньо розвиненого імунітету і низької опірності організму вірусно-мікробним атакам. Найчастіше піддаються впливу інфекцій дихальна і травна системи дитини. Зазначимо, чим молодша дитина, тим більшим є ризик зараження або розвитку різних ускладнень хвороби.

Профілактика інфекційних захворювань у дітей поділяється на два види: специфічну і неспецифічну. Специфічна профілактика, що передбачає проведення спеціальних медичних заходів, буває двох видів:

- пасивна, тобто профілактика захворювань шляхом введення в організм готових імунних сироваток, глобулінів та інших спеціальних компонентів, що підвищують захисні сили організму;

– активна, тобто профілактика захворювань шляхом стимуляції вироблення в організмі імунних тіл шляхом введення вакцини.

Сьогодні профілактичні щеплення чи імунопрофілактика є основним способом запобігання різних інфекційних захворювань у дітей. Водночас щеплення є предметом безперервних суперечок, як серед медиків, так і серед батьків. Головною причиною цих суперечок є можливі ускладнення після проведення вакцинації у дітей.

Наведемо основні визначення понять, що є основою нашого дослідження.

Інфекція (*infectio* – зараження) – це сукупність біологічних процесів в макроорганізмі, що відбуваються при заглибленні в нього патогенних мікроорганізмів, незалежно від того, чи спричиняють ці збудники явне чи приховане захворювання, чи призводять до короточасного носійства. Інфекційний процес – це «історично сформована взаємодія сприйнятливою людського організму та патогенного мікроорганізму в певних умовах зовнішнього і соціального середовища з виникненням явного чи прихованого патологічного процесу» [7, с. 25].

Інфекційними хворобами називається група захворювань, які викликаються патогенними збудниками, їх характерна особливість в тому, що вони здатні передаватися від зараженої тварини і людини здоровому, а також можливість їх масового поширення. Збудниками інфекційних захворювань є хвороботворні мікроорганізми: віруси, бактерії, спірохети, грибки та інше. Деякі подібні мікроорганізми мають тенденцію до еволюції, пристосуванню і паразитування на тканинах живого організму. У побутових умовах джерелами інфекційних хвороб є гризуни, мухи, кішки, собаки та інші комахи і тварини. Крім цих розповсюджувачів інфекцій, існує ризик захворювання при контакті з сприятливим середовищем для збудника, таких, як вологе повітря, сира вода, предмети загального користування та інше.

Ще в давні часи різні інфекції приводили в жах людство, епідемії різних хвороб викошували міста, країни, гинули мільйони людей. Цілі народи опинялися на межі вимирання, так званий «мор» вважався одним з найстрашніших покарань в усьому світі і заходи боротьби з ним бували часом рішучими і нещадними. Часом випалювалися величезні території з усіма людьми і майном, щоб виключити поширення смертельної хвороби надалі. У сучасному світі медицина навчилася боротися і запобігати багатьом з тих страшних інфекцій, які в середні століття ставали «бичем» суспільства, що стало причиною деякої ейфорії, яка охопила людство в середині двадцятого століття.

Якими б значними не були досягнення сучасної медицини у вивченні різноманітних інфекційних хвороб, у наш час існує багато потенційно небезпечних інфекцій, які здатні завдати істотної шкоди організму людини, а за великим рахунком, смертельно для нього небезпечних. На

сьогоднішній день медикам відомі близько 1200 різних інфекцій, в тій чи іншій мірі небезпечних для людини, оскільки не всі вони вивчені до кінця і не від усіх з них існує засіб порятунку. Є такі інфекційні захворювання, причини виникнення яких не зовсім ясні, а лікування ускладнене тим, що ліки від цих хвороб ще не створені.

Характерною особливістю всіх інфекційних хвороб є інкубаційний період – період між часом зараження і проявом перших ознак. Залежно від того, який вид збудника мав місце, а також від того, яким способом відбулося зараження, тривалість інкубаційного періоду може бути різною. Від моменту зараження до перших симптомів може пройти кілька годин, а в окремих випадках – навіть кілька років [6].

Тому лікування інфекції передбачає обов'язковий пошук джерела зараження, з'ясування обставин початку захворювання з метою припинити подальше його поширення.

Формування людини на всіх етапах її еволюційного розвитку пов'язано з активною м'язовою діяльністю. Гіпокінезія (від грец. *hupo* і *kinemato* – рух) і гіподинамія (від грец. *dinamis* – сила) ведуть до цілого комплексу різних розладів серцево-судинної, дихальної, нервової, м'язової, ендокринної систем та системи травлення.

У сучасних умовах погіршення стану здоров'я населення, росту смертності, зниження народжуваності, несприятливої екологічної ситуації важливого значення набуває усвідомлення цінності здоров'я. Статистичні дані засвідчують, що показники здоров'я населення нашої країни та підростаючого покоління не є задовільними. За даними експертів Всесвітньої організації охорони здоров'я в структурі факторів, які впливають на стан здоров'я населення, «здоровий спосіб життя займає 48–53 %; генетичні фактори – 18–22 %; забруднення навколишнього середовища 16–20 %; медичне обслуговування 3–10 %» [5, с. 31].

Величезну роль у збереженні здоров'я відіграє спосіб життя, в якому центральне місце посідає поведінка людей, їх психологічні установки, вчинки, гігієнічна грамотність і виконання лікарських рекомендацій.

Наукові дослідження незаперечно довели, що з нездоровим способом життя тісно пов'язані захворювання серцево-судинної системи, деякі види злоякісних пухлин, хвороби органів дихання, цукровий діабет, що на «70 % визначають поширеність хронічних інфекційних захворювань у країні, і, навпаки, утримання від тютюнопаління, раціональне харчування, обмеження або відмова від вживання алкоголю, збереження оптимальної ваги тіла та рухова активність протягом 10 років зменшує смертність від серцево-судинних захворювань у чоловіків на 28 %, у жінок – на 43 %, тривалість життя при цьому збільшується на 11 років» [5, с. 26]

У ході проведеного нами дослідження з'ясовано, що в нашій країні надзвичайно низьким є показник чисельності населення, яке регулярно

займається фізичною культурою, у середньому 6–8 %. Крім того, залишається недосконалою інфраструктура та індустрія здоров'я.

Дотичним до теми нашого дослідження є поняття «здоровий спосіб життя» учня (ЗСЖ). На основі аналізу відповідної літератури нами з'ясовано, що під цією лексемою розуміється гігієнічна поведінка дитини, яка базується на науково обґрунтованих санітарно-гігієнічних нормативах, спрямованих на збереження і зміцнення здоров'я, забезпечення високого рівня працездатності, досягнення активного довголіття.

Аналіз науково-педагогічної літератури засвідчив, що сьогодні у школах діти хворіють на різноманітні хронічні захворювання. Так, відповідно до проведених досліджень, 8 % школярів за час навчання в школі отримують захворювання органів травлення, 5 % – хвороби хребта, обміну речовин, шкіри та погіршення зору [12].

Зазначимо, що складові ЗСЖ школяра включають фізичну, психічну, соціальну і духовну сфери життя. В їх числі: харчування (якісна питна вода, необхідна кількість вітамінів, мікроелементів, протеїнів, жирів, вуглеводів, спеціальних продуктів і харчових добавок); побут (житлові умови, умови для пасивного та активного відпочинку, рівень психічної та фізичної безпеки на території життєдіяльності); умови праці (фізичний і психічний аспекти, наявність стимулів і можливостей професійного росту); рухова активність і загартування (використання різних систем оздоровлення, спрямованих на підвищення фізичного здоров'я). Крім того, до складових ЗСЖ належать особиста гігієна, режим праці і відпочинку, психогігієна і психопрофілактика, охорона навколишнього середовища, самоконтроль за станом здоров'я, самооздоровлення з використанням традиційних та нетрадиційних методів, відсутність шкідливих звичок (вживання алкоголю, наркотичних і токсичних речовин, тютюнопаління), статеve виховання і сексуальна культура, своєчасне звернення до лікаря .

У ході роботи було визначено фактори ризику погіршення здоров'я та виникнення захворювань: поведінкові – нераціональне харчування, недостатня фізична активність, тютюнопаління, вживання наркотиків, зловживання алкоголем та інше; генетичні – схильність до спадкових хвороб; біологічні – підвищений рівень холестерину, високий артеріальний тиск, перенесені травми, захворювання та інше; соціальні – соціальна ізоляція, низький рівень доходів, незадовільні житлові умови, низький рівень освіти, шкідливі умови праці; психологічні – двоготривалі негативні емоційні стреси, психологічні перевантаження, відсутність гармонійних відносин з оточуючими; екологічні – забруднення навколишнього середовища (атмосфери, води, ґрунту, продуктів харчування). Окрему групу становлять природно-кліматичні – різка зміна кліматичних явищ, магнітні та радіоактивні випромінювання, інше.

Перехід від здоров'я до хвороби, від норми до патології – це процес поступового зниження ступеня адаптації організму до умов навколишнього середовища (зменшення адаптаційного потенціалу), а в результаті – виникнення передпатологічного стану. Адаптація організму залежить від функціонального стану насамперед серцево-судинної та дихальної систем, які першими реагують на зміни навколишнього середовища і забезпечують швидке пристосування до нових умов. Тому система кровообігу – це індикатор адаптаційних реакцій цілісного організму. Можна прогнозувати функціональний стан з урахуванням адаптаційних можливостей серцево-судинної системи.

Сьогоднішня наукова медицина пропонує різноманітні методи для визначення рівня фізичного та психічного здоров'я школяра. Вибір найбільш сприятливого методу кількісної оцінки фізичного (соматичного) здоров'я проводиться з урахуванням мети, завдань, контингенту обстежуваних, кваліфікації медичного персоналу і реальних можливостей лікувально-профілактичного закладу. Всі методи достатньо інформативні, тому серед них обирається найбільш доступний.

Після кількісної оцінки соматичного здоров'я за допомогою одного методу можна розробити індивідуальний оздоровчий режим фізичних навантажень, враховуючи індивідуальні особливості кожної людини.

У визначенні кількості заходів та методів для попередження інфекційних захворювань у процесі навчально-виховної роботи з учнями та їх батьками, їхня послідовність залежатиме від багатьох обставин: рівня фізичного розвитку кожного учня, стану здоров'я, орієнтація батьків та учнів на формування здорового способу життя і підвищення адаптаційних можливостей організму у формуванні імунітету.

Розвиток науки та активне впровадження в практику школи позакласних оздоровчих занять (дні здоров'я, секції, екскурсії) призвели до того, що наукове забезпечення стало важливою складовою підготовки учнів до формування здорового способу життя як конкретного способу попередження повітряно-крапельних інфекцій. Відомості про це діти черпають під час уроків фізичної культури, вивчення предметів «Основи здоров'я», «Валеологія», «Абетка харчування».

Узагальнюючи результати проведеного дослідження, можна зробити висновок, що використання педагогічних методів у формуванні рівня здоров'я учнівської молоді є важливим фактором у досягненні позитивних результатів, спрямованих на збереження і зміцнення здоров'я. При впровадженні здоров'язберігаючих технологій для попередження інфекційних хвороб у дітей вчителям необхідно дотримуватися таких рекомендацій: інформувати учнів та батьків про засоби, які допомагають покращувати здоров'я школярів; проводити різноманітні заходи, спрямовані на покращення здоров'я та вироблення імунітету під час проведення уроків

фізкультури, у позакласній та позашкільній роботі; вести роз'яснювальну роботу щодо важливості попередження хвороб шляхом щеплень; пропагування здорового способу життя та збалансованого харчування.

Вчителі та батьки повинні стежити і формувати свідоме та активне становлення своїх дітей до збереження та підтримання свого здоров'я, що має стати нормою життя і поведінки кожного учня, тому потрібно спостерігати за станом здоров'я учнів різних вікових категорій на всіх етапах навчання. Це здійснюється шляхом використання специфічних тестів.

Попередження інфекційних захворювань у дітей засобами профілактики у процесі освітньо-виховної роботи з учнями та батьками повинно бути спрямоване спочатку на виховання уявлень про ці хвороби, засоби попередження та формування імунітету до деяких із них, а потім – на вдосконалення фізичної підготовленості та стану особистого здоров'я шляхом використання набутих знань.

1. Національна доктрина розвитку освіти. –Режим доступу : zakon.rada.gov.ua/cgi-bin/laws/main. **2.** Булгакова Н. Ж. Возрастные закономерности физического развития, определяющие содержания занятий физическими упражнениями / Н. Ж. Булгакова, И. В. Чеботарьев // Человек, здоровье, физическая культура и спорт в изменяющемся мире : мат. VII научной конференции по проблеме физического воспитания учащихся. – Коломна, 1997. – 203 с. **3.** Волков К. В. Влияние физических упражнений и спорта на работоспособность при умственном труде / К.В. Волков. – Ленинград, 1986. – 85 с. **4.** Капкова З. И. Инфекційні хвороби в дитячому віці / З. Капкова. – К. : Здоров'я, 1981. – 51 с. **5.** Кобзев Г. И. Уровень развития некоторых двигательных качеств у занимающихся массовыми формами физической культуры // Научно-практическая конференция «Актуальные проблемы занятий массовой физической культурой и подготовленностью спортсменов» / Г. И. Кобзев – Рига, 1987. – С. 26–31. **6.** Загальна гігієна з основами екології : Підручник / Кондратюк В. А. та ін. – Тернопіль. – 2003. **7.** Інфекційні хвороби у дітей : Підручник для студ. вуз. / А. Михайлова, Л. Трішкова, С. Крамарев, О. Кочеткова. – К. : Здоров'я, 2000. – 416 с. **8.** Інфекційні хвороби і епідеміологія : Підручник / В. І. Покровський, С. Г. Пак, Н. І. Брік, Б. К. Данілікін. – М. : ГЕОТАР-МЕД., 2003 – 82 с. **9.** Гигиена детей и подростков / Под ред. Г. Н. Сердюковской. – М., 1989. **10.** Холодов Ж. К. Теория и методика физического воспитания и спорта / Ж. К. Холодов, В. С. Кузнецов – М. : АКАДЕМИЯ, 2001. – С. 266–279. **11.** Шиян Б. М. Теорія і методика фізичного виховання школярів : підручник. Ч. 1. Ч. 2 / Б. М. Шиян. – Тернопіль : Навчальна книга-Богдан, 2001–2002. – 520 с. **12.** Состояние здоровья школьников Украины – катастрофично. Електонний ресурс. Режим доступу : medexpert.org.ua/modules/news/article_storyid. Дата використання – 17.09.2043.

Рецензент: д.б.н., професор Ю. О. Полатайко.

Сотник Ж. Г., к.фіз.вих., доцент, Романчук М. П., ст. магістратури
(Міжнародний економіко-гуманітарний університет імені академіка
Степана Дем'янчука, м. Рівне)

ПІДГОТОВКА МАЙБУТНІХ ВЧИТЕЛІВ ФІЗКУЛЬТУРИ ДО ЗДІЙСНЕННЯ ОЛІМПІЙСЬКОЇ ОСВІТИ

Анотація. В статті досліджено рівень теоретичної та практичної підготовки студентів до здійснення олімпійської освіти у загальноосвітніх школах та визначено рівень знань на олімпійську тематику учнів молодшого шкільного віку. Запропоновано впровадити інноваційні технології поширення знань з олімпійської освіти серед учнів молодшого шкільного віку на прикладі Зимових олімпійських ігор у відповідності з гуманістичними принципами та традиціями.

Ключові слова: олімпійська освіта, учні молодшого шкільного віку, студенти.

Аннотация. В статье исследован уровень теоретической и практической подготовки студентов для реализации олимпийского образования в общеобразовательных школах и определен уровень знаний олимпийской тематику учеников младшего школьного возраста. Предложено внедрить инновационные технологии распространения знаний по олимпийскому образованию среди учащихся младшего школьного возраста на примере Зимних олимпийских игр в соответствии с гуманистическими принципами и традициями.

Ключевые слова: олимпийское образование, учащиеся младшего школьного возраста, студенты.

Annotation. The article investigates the level of theoretical and practical readiness of students to Olympic education in schools and determines the level of primary school pupils' knowledge on Olympic theme. The author proposes to introduce the innovative technology to disseminate the knowledge on Olympic education for the pupils of primary school on the example of Winter Olympic Games in accordance to humanistic principles and traditions.

Keywords: Olympic education, pupils of primary school, students.

Важливе місце у структурі ціннісних орієнтацій молодого покоління займають гуманістичні якості, формування яких є необхідною умовою духовного становлення особистості. Створення сучасної системи освіти і виховання підрастаючого покоління неможливе без вирішення соціальних,

економічних, валеологічних, екологічних, політичних, правових, патріотичних та ін. завдань. Одним із варіантів вирішення цієї складної проблеми може бути організація навчально-виховного процесу на основі ідеології олімпізму через впровадження системи олімпійської освіти [1].

Олімпійська освіта – багаторівневий спеціально організований педагогічний процес формування гармонійно розвиненої особистості через набуття знань, умінь і навичок, розвиток здібностей, інтересів, потреб та ціннісних орієнтацій, що базуються на гуманістичних ідеалах і цінностях олімпізму і є складовою частиною загальної освіти [2].

За концепцією П'єра де Кубертена, олімпійське виховання полягає передусім у подоланні розриву між фізичним і духовним розвитком людини і потребує поєднання фізичного виховання з інтелектуальним і моральним. Метою олімпізму є повсюдне становлення спорту, яке слугує гармонійному розвитку людини для того, щоб сприяти створенню мирного суспільства, яке б піклувалося б про збереження людської гідності [3].

Питання впровадження у процес навчання й виховання молодого покоління елементів олімпійської освіти як позитивного фактора, що сприяє гуманізації суспільства, знайшли відображення у роботах відомих вітчизняних науковців: О. М. Вацеби, В. М. Єрмолової С. Ф. Матвєєва, Н. В. Москаленко, О. А. Томенка.

Результати досліджень зазначених авторів дають підставу стверджувати, що одним із ефективних підходів до вирішення проблем, які стоять перед сферою освіти на сучасному етапі розвитку українського суспільства, повинна стати система організації навчально-виховного процесу в загальноосвітніх навчальних закладах на основі олімпійської ідеології через інтеграцію олімпійської освіти у практику роботи школи. Діяльність, що лежить в основі цієї освіти, здатна сприяти вихованню психічно і фізично розвиненої людини, патріота, працездатної, толерантної, законослухняної особи, яка у повсякденному житті дотримується правил чесної гри. Філософія олімпізму покликана допомогти школярам зробити правильний вибір для удосконалення своєї особистості, що сприятиме особистісному розвитку [4].

Метою нашої статті є визначення особливостей формування знань з олімпійської освіти як чинника підвищення зацікавленості учнів школи до спорту та фізичної культури.

Для реалізації цієї мети у роботі передбачено виконання таких завдань:

- охарактеризувати основні принципи та засади олімпійської освіти;
- визначити рівень теоретичної та практичної підготовки студентів до впровадження знань з олімпійської освіти в навчальний процес середньої загальноосвітньої школи;
- розробити інноваційні технології поширення знань з олімпійської освіти на прикладі XXII Зимових олімпійських ігор.

Для визначення рівня знань з олімпійської освіти нами було проведено опитування серед студентів Міжнародного економіко-гуманітарного університету імені академіка Степана Дем'янчука з таких предметів як «Олімпійський спорт», «Професійний спорт», «Історія фізичної культури», «Методика викладання спортивно-педагогічних дисциплін». Участь взяли студенти з двох напрямів підготовки спеціальностей «Фізичне виховання» та «Здоров'я людини».

Результати проведених досліджень засвідчили, що студенти I, IV курсів за напрямом підготовки «Фізичне виховання» мають вищий рівень знань про основні принципи та засади олімпійської освіти, ніж студенти, які навчаються за напрямом підготовки «Здоров'я людини». Серед студентів I курсу напряму підготовки «Фізичне виховання» показник знань про принципи організації олімпійської освіти складав 62 %, а студентів IV курсу цього напряму підготовки – 80 %. У студентів, які навчаються за напрямом підготовки «Здоров'я людини» цей показник був нижчим і складав, відповідно, 58 % на I курсі та 73 % на IV курсі. Але слід зазначити, що в процесі навчання рівень знань студентів обох напрямів підготовки на кожному курсі покращується.

Так, у студентів, що навчаються в магістратурі за спеціальністю «Фізичне виховання» рівень знань про олімпійську освіту склав 90 %. Це пов'язано з тим, що в програмі підготовки цих студентів була включена дисципліна «Олімпійська освіта». При цьому, до програми навчального курсу таких студентів входили наступні розділи:

1. Історичні передумови формування олімпійської освіти як елемента гуманізації освіти.
2. Формування теоретико-методичних та організаційних засад олімпійської освіти у світовому контексті.
3. Теоретико-методичні засади інтеграції олімпійської освіти в навчально-виховний процес школярів України.
4. Інтеграція олімпійських знань у системі викладання предметів.

Одним із головних завдань дисципліни «Олімпійська освіта» є підготовка студентів до впровадження олімпійських знань у навчально-вихований процес учнів загальноосвітніх шкіл.

Результати багатьох зарубіжних і вітчизняних досліджень свідчать про недостатній рівень знань школярів з питань історії та становлення олімпійського руху, ідеалів і цінностей олімпізму.

Із метою виправлення цієї ситуації та збільшення обізнаності школярів з питаннями олімпійської освіти було проведено дослідження, в ході якого нами були опитані учні молодшого шкільного віку у таких закладах освіти: Рівненська ЗОШ № 9 I–III ступенів РМР, Рівненська ЗОШ № 11 I–III ступенів РМР, Рівненський НВК, «ЗОШ I–III ступенів ДНЗ» № 17

РМР Рівненський НВК «ЗОШ I–III ступенів – спеціалізована спортивна школа» № 26 РМР, «Престиж».

В анкетуванні взяло участь 230 учнів, яким була запропонована анкета, в якій були наведені запитання про Зимові олімпійські ігри. Для кращого засвоєння знань з олімпійської освіти нами була розроблена презентація XXII Зимових олімпійських ігор, яка включала такі частини: олімпійська емблема, девіз, талісмани, матеріально-технічна база, види спорту, які увійшли до програми Зимових ігор.

Особливу увагою користувалося в учнів показ на екрані талісманів Зимових олімпійських ігор. При опитуванні учнів 30 % із них взагалі вперше побачили талісман.

За результати опитування учні молодших класів, було встановлено, що вони були недостатньо обізнані ні з інформацією про Зимові олімпійські ігри. Проте, після проведення презентації XXII Зимових олімпійських ігор показники обізнаності студентів про зимові олімпійські види спорту зросли у них в середньому на 45,75 %. При цьому, слід зазначити, що показники були вищими в тих школах, де спортивно-оздоровча робота проводиться на високому рівні.

Виховні заходи на олімпійську тематику в таких навчальних закладах проводилися у відповідності з гуманістичними принципами і традиціями, які органічні олімпійській освіті [1; 5]:

1. Принцип співпраці: навчання і виховання в олімпійській освіті будується за допомогою спільної роботи з учнем практичної і пізнавальної діяльності, мовного і духовного спілкування.

2. Принцип всебічного розвитку: олімпійська освіта базується на єдності загальнокультурного, морального і професійного розвитку особистості.

3. Принцип співмірності і поступовості: педагогічні цілі і завдання в олімпійській освіті повинні відповідати сформованим особистісним якостям вихованця відповідно до його вікового періоду.

4. Принцип гуманітарної сутності олімпійської освіти: зміст олімпійської освіти повинен базуватися на гуманістичній культурі і служити самовизначенню особистості у світовій культурі.

5. Принцип гармонії суспільного і особистісного в реалізації олімпійської освіти, який полягає у розкритті пріоритету загальнолюдських цінностей і духовного змісту олімпізму, зв'язку культурно-історичних традицій народу з розвитком загальної культури людства.

6. Принцип формування сутності діяльності: для реалізації завдань і цілей з олімпійської освіти необхідно спонукати учнів до різноманітної діяльності, повністю реалізувати особистісно-орієнтований підхід як стратегію гуманізації навчального процесу.

7. Принцип активності: під час реалізації олімпійської освіти педагог повинен відноситися до учня, як до самостійної особистості, суб'єкту,

поважати його право на оригінальність, враховувати на його власний досвід, спонукати до самостійної пізнавальної і практичної діяльності.

8. Принцип діалогічності: навчання і виховання в олімпійській освіті повинні будуватися на основі діалогу учня як рівноправного партнера, активізувати, стимулювати його прагнення до спілкування, відвертості, формувати його мотиви до саморозвитку, створювати умови для подальшого розвитку.

9. Принцип індивідуально-творчої орієнтації: в олімпійській освіті педагог повинен діагностувати і розвивати творчі можливості учня, створювати умови для творчості і самовираження, сприяти тим самим формуванню його мотивації до самостійної діяльності.

10. Принцип професійно-етичної взаємної відповідальності: вчитель повинен виховувати в учнів і формувати в себе відчуття відповідальності за самовдосконалення.

Теоретична модель професійних здібностей фахівця фізичної культури з олімпійської освіти передбачає наявність у нього сформованих знань, вмінь і навичок, а також мотивацію, яка необхідна для реалізації ідей олімпізму у навчально-виховному процесі загальноосвітніх шкіл.

Зазначена модель дозволяє сформувати у майбутніх фахівців з фізичної культури такі здібності:

1. Формування в учнів певної системи знань олімпійської освіти, з цією метою необхідно знати історію зародження і розвитку Олімпійських ігор і олімпійського руху, цілі, завдання, принципи та ідеали олімпізму.

2. Формування в учнів певної системи мотивації: інтереси, потреби, ціннісну орієнтацію. Для цього необхідно розуміти сутність олімпізму і фізичної культури, знати і вміти пояснити основні положення Олімпійської хартії, прививати цінності та ідеали олімпізму учням, та керуватися цим самому як основними мотивами.

3. Формування в учнів певної системи здібностей, вмінь і навичок для проведення роз'яснювальної роботи на значення спорту, як засобу зміцнення здоров'я, розвитку фізичних і духовних якостей, спортивної діяльності у відповідності з принципами олімпізму.

4. Наявність у фахівців знань, вмінь та навичок організації педагогічного процесу з позицій орієнтованого підходу і гуманістичної направленості, для якого характерні особистісні якості, як людяність, доброзичливість, терпіння та інші.

Узагальнюючи результати проведених досліджень можна зробити висновок, що важливе значення у формуванні ціннісних якостей майбутніх вчителів фізичного виховання у вищих навчальних закладах відіграють їхні знання про олімпійську освіту та спорт.

Проведе нами анкетування показало, що учні молодших класів мають недостатній рівень знань обізнаності про Зимові олімпійські ігри. Однак,

після проведення презентації інформації про XXII Зимові олімпійські ігри такі знання в них зросли в середньому на 45,75 %. Водночас, слід зазначити, що показники були вище в тих школах, де на високому рівні спортивно-оздоровча робота проводиться.

Результати проведених досліджень засвідчують, що студенти I, IV курсів за напрямом підготовки «Фізичне виховання» мають вищий рівень знань про олімпійські види спорту, ніж студенти за напрямом підготовки «Здоров'я людини», що зумовлено викладанням для студентів першого напрямку підготовки навчальних дисциплін олімпійського спрямування.

Тому, для покращення підготовки випускників вищих навчальних закладів з олімпійської освіти запропоновано до програми навчального плану підготовки фахівців напрямів підготовки «Фізичне виховання» та «Здоров'я людини» ввести дисципліни, які безпосередньо будуть надавати студентам знання і формувати у них вміння впроваджувати олімпійські знання у навчально-виховний процес загальноосвітніх шкіл; розширити перелік заходів з олімпійської освіти, які проводяться серед школярів під час проходження ними педагогічної практики; підготувати методичні рекомендації з проведення олімпійських заходів та розробити уроки з фізичної культури на олімпійську тематику.

Водночас, в системі підготовки майбутніх вчителів фізичної культури поруч із традиційними технологіями навчання виникає потреба використання нетрадиційних методів навчання, серед яких важливим методом проблемного навчання є метод професійної підготовки вчителя фізичної культури. Для цього у ВНЗ необхідно створювати науково-практичні проблемні групи студентів, головною метою яких повинно бути розвиток педагогічних здібностей, формування високої соціальної позиції та залучення вчителів фізичної культури до впровадження ідеалів олімпізму у навчально-виховний процес в загальноосвітніх школах.

1. Булатова М. Система олімпійської освіти в Україні та нові форми її впровадження / М. Булатова // IX Міжнар. наук. конгр. «Сучасний олімпійський спорт і спорт для всіх». – К. : Олімп. л-ра, 2005. – С. 7. **2.** Броунли Х. Программы и деятельность по олимпийскому образованию в школе / Х. Броунли // Материалы Межнар. форума «Молодежь – Наука – Олимпизм» (Москва, 14–18 июля 1998 г.). – М. : Советский спорт, 1998. – С. 290. **3.** Булатова М. Олімпійська освіта у системі навчально-виховної роботи загальноосвітніх навчальних закладів України / М. Булатова, В. Єрмолова. – К. : Олімп. л-ра, 2007. – 44 с. **4.** Єрмолова В. Олімпійська освіта : теорія і практика : навч. посіб. / В. Єрмолова. – К. : Олімп. л-ра, 2011. – 335 с. **5.** Сотник Ж. Олімпійська освіта в програмі педагогічної практики / Ж. Сотник, Л. Завацька, О. Ільків // Вісник Прикарпатського університету. Серія : Фізична культура. – 2011. – Вип.13. – С. 57–62.

Рецензент: д.б.н., професор Ю. О. Полатайко.

Таргоній П. М., доцент, Остапчук Н. Б., ст. магістратури факультету здоров'я, фізичної культури і спорту (Міжнародний економіко-гуманітарний університет імені академіка Степана Дем'янчук, м. Рівне)

ФІЗИЧНА РЕАБІЛІТАЦІЯ ХВОРИХ ПРИ ЛОКАЛІЗОВАНОМУ ПАРОДОНТИТІ ЗА ДОПОМОГОЮ ФІТОТЕРАПЕВТИЧНИХ І АПІТЕРАПЕВТИЧНИХ ЗАСОБІВ

***Анотація:** В статті досліджено світовий досвід лікування локалізованого пародонтиту. Розкрито роль методів и засобів фізичної реабілітації та альтернативних методів оздоровлення в терапії захворювання. Запропоновано нову методику лікування та реабілітації хворих на локалізований пародонтит шляхом комбінування традиційних методів з фіто- та апітерапевтичними засобами.*

***Ключові слова:** пародонтит, фітотерапія, дієтотерапія, фізіотерапія, масаж, апітерапія.*

***Аннотация:** В статье исследован мировой опыт лечения локализованного пародонтита. Раскрыта роль методов и средств физической реабилитации и альтернативных методов оздоровления в терапии заболевания. Предложена новая методика лечения и реабилитации больных с локализованным пародонтитом путем комбинирования традиционных методов из фито- и апитерапевтическими средствами.*

***Ключевые слова:** пародонтит, фитотерапия, диетотерапия, физиотерапия, массаж, апитерапия.*

***Annotation:** In the article the world experience of the localized periodontal disease treatment is analyzed. It is investigated a role of methods and means of physical rehabilitation, the alternate methods of health improvement in therapy of the disease. The new technique of treatment and rehabilitation of patients with the localized periodontal disease by a combination of traditional methods and phyto - and apiotherapy means is offered.*

***Keywords:** periodontal disease, phytotherapy, dietic therapy, physiotherapy, massage, apiotherapy.*

У наш час поширеність хвороб пародонту досягає 98 %. За даними Всесвітньої організації охорони здоров'я (ВООЗ) дуже високий рівень захворювань пародонту виявляється у віці 35-44 років (65-98 %). Особливу увагу вчені приділяють проблемі захворювань пародонту у молодому віці.

Захворювання пародонта супроводжуються складними і глибокими порушеннями обміну речовин, ендокринологічними та імунологічними змінами. На цьому фоні розвиваються морфологічні зміни тканин пародонту, його судинно-нервового апарату, сполучнотканинних структур м'яких тканин і кістки коміркового відростка щелепи. Це призводить до раннього руйнування комплексу тканин та втрати зубів.

Сьогодні серед лікарів існують два цілком протилежні погляди з лікування пародонтиту: одні вважають його виліковним, а інші – що лікування марне. Ці помилкові погляди приводять до того, що з легких стадій, коли вилікування можливе, він переростає у більш тяжкі, повне вилікувати на яких дійсно неможливе.

Дослідження наукової дозволило встановити, що проблемі лікування хворих на пародонтит присвятили свої роботи відомі вітчизняні та закордонні вчені. Так, дослідники американського Інституту Рутгерса у 2005 році запропонували розміщувати в порожнини між зубами і яснами платівки, виготовлені з особливого пористого полімеру, пори якого заповнюються антибіотиками і протизапальними препаратами [1]. Вчені університетів Рочестера (Великобританія) і Гетенбурга (Швеція) під керівництвом Роберта Маркеса (Robert Marquis), обґрунтували, що антацидні препарати володіють здатністю нейтралізувати мікроорганізми, що населяють ротову порожнину і призводять до розвитку гінгівіту та пародонтиту [2].

У своїй дисертаційній роботі Л. І. Тивоненко в 2007 році розробила та мікро-біологічно обґрунтувала методику лікування пародонтиту з використанням композиції «Амізон – Метронідазол» [3]. Комплексне лікування, запропоноване А. М. Політун у 2008 році, із включенням препарату «Спірулін», сприяло ліквідації або значному зниженню запальних явищ у пародонті [4].

Для лікування неклостридіальної анаеробної мікрофлори порожнини рота використовуються стоматологічні плівки «Трикален», розроблені та запропоновані Л. П. Давтян, Р. С. Коритнюк, Г. Ф. Білоклицькою та ін. у 2008 році [5]. О. М. Давіденко запропонував використати у комплексному лікуванні пародонтиту «Намацит», який нормалізує метаболічний гомеостаз у тканинах і вітамін D3, регулятор кальцієвого обміну, який запобігає розвитку остеопорозу [6].

Для профілактики та лікування пародонтиту Е. О. Горденко розробив нову пародонтальну пов'язку «Профіпар», яка створена на основі комбінації біоантиоксидантів, основного фосфоліпиду мембран, антисептика декаметоксина та воску ефіроолійних рослин [7]. У своїй дисертації В. М. Макаренко в 2009 році для лікування пародонтиту запропонувала застосовувати препарат «Біомоль» (на основі віджиму сакської лікувальної грязі, який містить комплекс мінеральних солей, активні органічні

речовини і біогенні стимулятори у високій концентрації (до 180 г/л); має протизапальні, антисептичні та репаративно-регенераційні властивості) [8].

Першим у 1962–1968 рр. активно розпочав застосовувати апітерапевтичні засоби (прополіс) у різних модифікаціях А. І. Марченкою С. Орлов вважає корисним жування прополісу для відновлення тканин пародонта. А. В. Самойленко вводив 1 % прополіс в ясеневі кармани, потім опромінював лазером 0,63 мкм, 50 мВт/см, а гінгівіт – пилком з 1 % прополісом.

В. І. Шарипов запропонував використовувати «Стомалін» (фільтрат прополісу і 50 мл, діметоксиду, 5 гр. меду з подрібленим пилком 1:2, риб'ячим жиром 2 мл, спиртом – 60–70 мл, ефіром 20–25 мл). С. Орлов описав позитивні властивості суміші прополісу 30,0 мл, дипропіленгліколю 70,0 мл, чистого воску 0,5. При лікуванні захворювань пародонта Ю. С. Гусев застосував прополіс та біогенні стимулятори [9].

Водночас, аналіз наукової літератури показав, що лікування та реабілітація пародонтиту із застосуванням фіто- та апітерапевтичних засобів застосовується рідко та є маловивченими. Це свідчить про необхідність удосконалення методів лікування та профілактики, які не лише усували б клінічні симптоми захворювання, але й сприяли оздоровленню, без негативного впливу на інші тканини та органи.

Метою нашого дослідження є обґрунтування можливості підвищення ефективності лікування пародонтиту при використанні різних методів та засобів реабілітації.

Завдання дослідження полягає у підборі методики та складанні програми дослідження, підборі фіто- та апітерапевтичних засобів для лікування хвороби, організації та проведенні дослідження, аналізі отриманих результатів, складанні висновків та розробленні пропозицій.

Сучасні принципи лікування пародонтиту базуються на знаннях основних ланок патогенезу та його корекції. При цьому лікування пацієнтів носить комплексний характер, з урахуванням індивідуальних особливостей. Воно включає місцеве та загальне лікування; консервативні, хірургічні, ортопедичні, ортодонтичні та фізіотерапевтичні методи у умовах диспансерного нагляду за хворими. Місцеве лікування проводять з урахуванням клініко-морфологічних особливостей захворювання, характеру його перебігу, ступеня розвитку патологічного процесу, загального стану хворого тощо. Якість та ефективність лікування залежить від психологічної підготовки хворого [10].

Хімічний склад *апітерапевтичних засобів (меду, прополісу, пилку та перги)* дає підстави застосовувати їх в комплексному лікуванні пародонтиту. Вони виявляють загальнозміцнюючу дію, підвищують життєвий тонус, стимулюють імунну систему, створюють умови для специфічного лікування. Місцеве використання апізасобів розширює спектр ефективних лікувальних

засобів, дозволяє зменшити вживання хімічних препаратів, змістити акцент на біологічні методи лікування [9].

Лікарські рослини, які застосовують для лікування пародонтиту володіють наступними властивостями: бактерицидною, фітонцидною, протизапальною, ранозагоювальною, в'язучою, кровозупинною, анестезуючою, протиалергічною, антибактеріальною, капіляро-зміцнюючою, імуномодулювальною, противиразковою, протицинготною, покращують регенерацію та трофіку тканин. Вони містять вітаміни та мікроелементи, поживні речовини [11].

Враховуючи лікувальні властивості рослин та їх хімічний склад для лікування пародонтиту застосовують такі лікарські рослини: горіх грецький (*juglans regia*), дуб (*quercus*), подорожник великий (*plantago major*), шавлія лікарська (*salvia officinalis* L), нагідки лікарські (календула лікарська) (*caléndula officinális* L), верба біла (*sálix álba* L), ромашка лікарська (*chamomilla recutita*), липа (*tilia*), барвінок малий (*vinca minor*), живокіст лікарський (*symphytum officinale*), бузина чорна (*sambucus nigra* L), шипшина травнева (*rosa majalis*), обліпіха крушевидна (*hippophae rhamnoides* L), звіробій (*hypericum* L) тощо [12].

В стоматологічній практиці для лікування різних форм пародонтиту застосовують і готові фіто- та апітерапевтичні засоби, зокрема такі: стоматофіт а (*stomatophyt a*), сальвін (*salvin*), мараславін (*maraslavin*), хлорофіліпт (*chlorophyllipt*), сік каланхое (*kalanchoës succus*), фітодент (*phytodent*) тощо.

Для лікування пародонтиту в лікарській практиці застосовують також *масаж*. Під його дією покращується кровонаповнення тканин та органів порожнини рота. При цьому слід зазначити, що після проведення масажу необхідно зробити ванночки з відварів лікарських трав [13].

Застосування *фізіотерапевтичних процедур* покращує крово- та лімфообіг, обмін речовин, пригнічує ріст грануляцій, зменшує запальні та застійні явища, покращує фагоцитоз, прискорює регенерацію, зменшує проникливість судин, стимулює відтік ексудату від вогнища запалення [13].

Призначення *молочно-рослинної дієти* для лікування пародонтиту сприяє природному самоочищенню ротової порожнини, надходженню необхідних білків, вітамінів та мінеральних елементів. На час лікування ясен хворим обмежують гострі, надтверді, м'які, солоні і гарячі страви. Також обмежують продукти багаті на вуглеводи, жири та екстрактивні речовини [14].

Для обґрунтування нових методів лікування пародонтиту в умовах стоматологічного відділення лікарні нами було проведено лікування 30 хворих з діагнозом «Локалізований пародонтит». Відбір хворих для практичного дослідження був проведений за аналізом даних амбулаторних карток стоматологічних хворих.

Хворі були умовно поділені на 2 групи: основна (15 чол.) – комбіноване лікування із застосуванням фітотерапевтичних і апітерапевтичних засобів; контрольна (15 чол.) – лікування пародонтиту із застосуванням фармакологічних препаратів.

В залежності від клінічних проявів захворювання, ступеня важкості протікання, загального стану організму, алергічного анамнезу та відповідно до супутніх захворювань був проведений підбір лікувальних процедур, фармакологічних, фіто- та апіпрепаратів, складені рецепти.

Для хворих обох груп було проведене традиційне лікування.

Для хворих основної групи додатково було призначено молочно-рослинну дієту, яка передбачала поповнення раціон свіжими овочами та фруктами, молочними продуктами, морепродуктами; збагачення свіжими соками, особливо морквяним, крупами, сірим хлібом, а також продуктами, які багаті остеотропними мікроелементами; обмеження гострих, твердих, солоних і гарячих страв, а також продуктів багатих на вуглеводи, жири та екстрактивні речовини.

Із фізіотерапевтичних процедур із врахуванням протипоказів за супутніми патологіями використовувався електрофорез з 5 % хлориду кальцію протягом 20 хвилин, курс – 10 процедур, щоденно, а також гідротерапія (зрошення відварами лікарських рослин).

Водночас, хворим призначався масаж ясен зубною щіткою або пальцевою методом підчас чищення зубів. Після масажу проводилися ванночки відварів лікарських трав.

З урахуванням хімічного складу, лікувальних властивостей, показів та протипоказів були призначені апітерапевтичні (полоскання, промивання, ванночки з 10–30 % розчином меду 2–4 р/д.) та фітотерапевтичні засоби (місцево аплікації, ванночки і полоскання відварами та настоями лікарських рослин).

Аналіз результатів після закінчення призначеного курсу лікування виявив, що виліковування пародонтиту спостерігалось у 14 (93,3 %) хворих основної групи, а в контрольній — 13 (86,7 %). Залишкові явища захворювання в основній групі були виявлені у 1 хворого (6,7 %), в контрольній – 2 (13,3 %). Таким чином, можна зробити висновок, що використання у комплексному лікуванні методів та засобів реабілітації (фізіотерапії, дієтотерапії, масажу), альтернативних методів оздоровлення (фітотерапії, апітерапії) мають високий лікувальний ефект ($p=0.01$).

Подальші спостереження показали, що через 6 міс. в основній групі лікувальний ефект зберігся в 13 хворих (86,7 %) і в цих же 13 хворих (86,7 %) – через 12 міс. А в контрольній групі ремісія спостерігалась у 10 хворих (66,7 %) через 6 міс. та в 9 хворих (60,0 %) – через 12 міс. ($p=0.001$).

Отже, лікування пародонтиту запропонованим комбінованим методом зменшує ризик появи рецидиву захворювання у майбутньому.

Узагальнюючи результати теоретичного та практичного дослідження, можна зробити такі висновки:

Лікування та реабілітація хворих при локалізованому пародонтиті за допомогою фіто- та апітерапевтичних засобів застосовуються рідко, є маловивченими та потребують удосконалення.

Складові елементи запропонованої методики комбінованого лікування локалізованого пародонтиту сприяють зникненню запальних явищ в м'яких тканинах пародонту, призупиненні дистрофічного процесу в кістковій тканині, а отже, ведуть до оздоровлення пародонту та сприяють стабільній ремісії після проведеної терапії та у віддалені строки.

1. Американці запропонували новий метод лікування пародонтиту [Електронний ресурс] – режим доступу : <http://www.medportal.ru>.
2. Макроліди : сучасна концепція застосування [Електронний ресурс]. – режим доступу : <http://doctor.wponline.com>.
3. Тивоненко Л. І. «Огрунтування диференційної антибактеріальної терапії та оцінки її ефективності у комплексному лікуванні генералізованого пародонтиту». Автореф. дис. кандидата медичних наук / Л. І. Тивоненко. – Київ, 2007.
4. Політун А. М. «Генералізований пародонтит і пародонтоз : маркери спадкової схильності, патогенетичні механізми метаболічних порушень та їх комплексна корекція». Дис. доктора медичних наук / А. М. Політун. – Одеса, 2008.
5. Використання лікарських речовин для місцевої терапії, механізм дії, способи застосування. Групи лікарських речовин для місцевої терапії. Лікування запальних захворювань тканин пародонту [Електронний ресурс]. – режим доступу : <http://intranet.tdmu.edu.ua>.
6. Давіденко О. М. «Використання магнітофорезу намацита і вітаміну D3 у комплексному лікуванні хворих на генералізований пародонтит». Дис... канд. мед. наук / О. М. Давіденко. – О., 2005.
7. Городенко Е. О. «Застосування пародонтальної пов'язки «Профіпар» у комплексному лікуванні генералізованого пародонтиту». Дис. канд. мед. наук / Е. О. Городенко. – О., – 2003.
8. Макаренко В. М. «Особливості лікування генералізованого пародонтиту у жінок зі структурно-функціональними порушеннями кісткової тканини». Дис. канд. наук / В. М. Макаренко. – К., 2009.
9. В. Г. Бургонский. Апитерапия в стоматологической практике. [Електронний ресурс]. – режим доступу : <http://www.burgonskyi.kiev.ua>.
10. Данилевський М. Ф. Терапевтична стоматологія / М. Ф. Данилевський. – Т. 1. – К. : Здоров'я, 2001. – С. 145–162.
11. Попов А. П. Лекарственные растения в народной медицине / А. П. Попов. – Киев : Наука, 1968. – 186 с.
12. Шасс Е. Ф. Фитотерапия / Е. Ф. Шасс. – М. : Медицина, 1952. – 150 с.
13. Мельничук Г. М. і інші. Гінгівіт, пародонтит, пародонтоз: особливості лікування / Г. М. Мельничук, М. М. Рожко. – Івано-Франківськ, 2004. – 124 с.
14. Боровский Е. В. Терапевтическая стоматология / Е. В. Боровский. – М. : Медицина, 2002. – С. 14–20.

Рецензент: к.б.н., професор В. П. Бенедь.

Федорович О. В., к.пед.н., доцент (Міжнародний економіко-гуманітарний університет імені академіка Степана Дем'янука, м. Рівне)

ФОРМУВАННЯ ЗДОРОВОГО СПОСОБУ ЖИТТЯ

***Анотація:** У статті досліджено питання формування здорового способу життя різних груп населення, їхній стан здоров'я в сучасних умовах; шляхи формування здорового способу життя засобами фізичної культури; фізкультурно-оздоровча та пропагандистська робота. Наведено результати досліджень впливу окремих чинників на формування здорового способу життя. Визначено тенденцію до погіршення психічного і духовного здоров'я молодих людей в сучасних умовах.*

***Ключові слова:** здоров'я людини, здоровий спосіб життя, фізична культура, пропаганда здорового способу життя.*

***Аннотация:** В статье исследован вопрос формирования здорового образа жизни различных возрастных групп населения, их состояние здоровья в современных условиях; пути формирования здорового образа жизни средствами физической культуры; физкультурно-оздоровительная и пропагандистская работа. Наведены результаты исследования влияния отдельных факторов на формирование здорового образа жизни. Определена тенденция к ухудшению психического и духовного здоровья молодых людей в современных условиях.*

***Ключевые слова:** здоровье человека, здоровый образ жизни, физическая культура, пропаганда здорового образа жизни.*

***Annotation:** The article studies the issue of promoting a healthy lifestyle among different population groups, their health status in modern conditions; the ways of forming a healthy lifestyle by means of physical culture, fitness and outreach activities. The effects of some factors on the formation of a healthy lifestyle are represented. The tendency to a deterioration of mental and spiritual health of young people in the modern world is determined.*

***Key words:** human health, healthy lifestyle, physical activity, healthy lifestyle promotion.*

Проблеми формування здорового способу життя досліджені в багатьох соціально-філософських, педагогічних, соціальних, медичних працях. Особливої актуалізації ця проблематика набула у другій половині ХХ – на початку ХХІ століття як у світі, так і в Україні.

Поняття «здоров'я» нерозривно пов'язане з поняттям «здоровий спосіб життя». В сучасному розумінні «спосіб життя» – це поняття, яке характеризує особливості повсякденного життя людей. Воно охоплює працю, побут, форми використання вільного часу, задоволення матеріальних та культурних потреб, участь в суспільному та політичному житті людей. Отже, здоровий спосіб життя – це спосіб життєдіяльності, спрямований на збереження та покращення здоров'я людини.

Пошук ефективних шляхів формування здорового способу життя – проблема міждисциплінарна. Тому їй присвятили свої дослідження філософи Е. Бабаян, Е. Бахтель, М. Бурно, А. Личко, соціологи В. Бітенський, В. Братусь, М. Бурно, А. Габіані, В. Козак, А. Личко, А. Міллер; медики – Г. Апанасенко, Л. Попова, І. Муравов та ін.

Мета нашого дослідження – дослідити проблеми і особливості формування здорового способу життя різних вікових груп населення.

Сьогодення в нашій державі таке, що український народ все частіше відчуває вплив війни. На жаль, ми мало до неї підготовлені, слабо озброєні, недостатньо фізично й психологічно пристосовані.

У важкому стані опинилася економіка країни, загострюється економічна криза. В умовах євроінтеграції, світової глобалізації, відродження моральності та духовності, нації потрібні нові, поряд з традиційними, наукові зусилля, у тому числі виховання здорового способу життя.

Проблема загострюється, якщо врахувати погіршення демографічної ситуації, зростання захворюваності населення, труднощі, пов'язані з лікуванням. Тому на перший план виступає проблема формування здорового способу життя як єдино можливого в сучасних умовах.

Формування здорового способу життя сьогодні має стати комплексною, системною та цілеспрямованою діяльністю науковців, органів державної влади та місцевого самоврядування, громадських організацій, сім'ї, інших соціальних інститутів, яка буде безпосередньо спрямована або опосередковано стосуватиметься формування, збереження, зміцнення, відновлення і зміцнення здоров'я молодого покоління [1, с. 160].

У сучасному розумінні уявлення про здоровий спосіб життя відрізняється від вузького поняття феномену здоров'я, набуває поширення розуміння його як психосоматичного феномену, обов'язково пов'язаного із міжлюдськими взаєминами, соціальним самовизначенням, з рівнем саморегуляції людини, її способами виходу з конфліктних і психотравмуючих ситуацій. Тому дослідження проблеми формування здорового способу життя є актуальним і своєчасним [2, с. 32].

В процесі нашого дослідження були виявлені проблемні аспекти, пов'язані із вживання підлітками спиртних напоїв та тютюновою залежністю.

Ми провели анкетні дослідження у 6–11 класах Рівненських загальноосвітніх шкіл. На запитання «Яким є стан вашого здоров'я?» були одержані такі відповіді:

- хворіли, одержали травми – 52 % учнів;
- відчують себе здоровими – 41 %;
- стан здоров'я погіршується – 20 %;
- завжди були здоровими – 24 %.

Понад 60 % дітей скаржилися на головні болі під час навчання у школі.

На запитання «Чи знаєте ви, що таке здоровий спосіб життя?» більшість старшокласників дали позитивну відповідь. Вони вважають, що для того щоб бути здоровим не треба палити, вживати алкоголь, потрібно нормально харчуватись, займатись спортом.

Підсумовуючи результати проведеного анкетування, можна зробити висновок, що вже починаючи з 6 класу діти вживали алкогольні напої або палили тютюнові вироби. У 7–8 класах цей показник дещо вищий.

Більшість дітей отримують інформацію про шкідливі звички з телебачення, від друзів, з Інтернету, але не в школі чи від батьків. На нашу думку, таку ситуацію потрібно змінювати, і з дітьми, особливо з підлітками, необхідно проводити виховні заходи. Необхідно розповідати їм про шкідливий вплив алкоголю і тютюну. У бесідах з батьками слід надавати поради щодо залучення таких дітей до посильної фізичної праці та охоплювати їх відповідною гуртковою роботою, оскільки багато учнів 8 класу (близько 44 %) після школи нічим не займається.

Тому нинішній стан здоров'я української молоді є незадовільним. Упродовж останніх десяти років серед молоді відбулося погіршення стану здоров'я й поширення різноманітних захворювань. Значного поширення набули соціально зумовлені хвороби. Погіршується епідемічна ситуація щодо ВІЛ/СНІДу, який вражає насамперед молоде покоління.

Дослідженнями науковців було доведено, що серед зареєстрованих споживачів наркотиків молодь віком до 28 років становить 80 %. До того ж кількість споживачів наркотичних засобів та психотропних речовин постійно збільшується. Водночас вік наркозалежної молоді має тенденцію до омолодження. За останні 10 років частка хворих на наркоманію серед неповнолітніх збільшилась у 6–8 разів, а смертність серед осіб цієї групи зросла у 40 разів. Хворіє на наркоманію переважно молодь, яка не працює. Поглиблення цих явищ зумовлює загрозу для демографічної безпеки країни, оскільки середній вік уражених на наркоманію становить 26 років, що є найактивнішим репродуктивним віком.

Крім того, окреслилася тенденція до погіршення психічного і духовного здоров'я молодих людей. Кожна третя дитина народжується з відхиленням у розвитку нервової системи. Чимало школярів почувають себе самотніми,

перебувають у стані психічної напруги внаслідок конфліктів з однолітками, вчителями та батьками [1, с. 81].

Нинішні економічні негаразди та воєнні дії також негативно впливають на соціальне положення та здоров'я молоді. Для значної частини молодих людей гострими стали проблеми бідності, безпритульності, безробіття та насильства. В останні роки обмежені ресурси спрямовувалися головним чином на лікування та підтримку невідкладної допомоги, а профілактиці захворювань та популяризації засад здорового способу життя не приділялося належної уваги. За даними проведеного опитування «Становище молоді в Україні» встановлено низьку доступність медичних послуг (65 %).

Головним чинником, що визначає стан здоров'я, є спосіб життя, якого дотримуються діти і молодь. Вченими доведено, що формування здорового способу життя є набагато ефективнішою й економічно доцільною стратегією, ніж постійне збільшення витрат на лікування внаслідок нездорового способу життя. Однак, здорового способу життя дотримуються тільки 69 % юнаків і дівчат [3, с. 119].

Стан фізичного та психічного здоров'я визначає також дозвілля молоді. Вільний час українська молодь проводить здебільшого на природі (47 %). Популярними є й розважальні види дозвілля, які потребують матеріальних витрат, тобто клуби, кафе, кінотеатри (близько 30 %). Третина присвячує вільні хвилини своєму хобі. На вибір виду дозвілля впливають рівень освіти і матеріального забезпечення, тип поселення і регіон проживання, стать і вид зайнятості. Сільські діти здебільшого працюють фізично, єдиною розвагою у вільний час для них є дискотека. Найбільша частка респондентів проводить дозвілля, блукаючи вулицями. Малозабезпечена молодь жодного разу не зазначила, що відвідує концерти класичної й органної музики, виставки та вернісажі, дбає про свою зовнішність і здоров'я, фізичне й духовне вдосконалення. Отже, матеріальний рівень впливає на вибір виду дозвілля, на формування духовної культури. Найнижчим авторитетом у молоді користуються державні культосвітні заклади.

Важливим фактором, який визначає поведінку молодого покоління, є рівень їхнього соціального захисту. Тому, для того, щоб залучити молодь до формування здорового способу життя, необхідні: раціональне харчування, заняття фізичними вправами і спортом, чергування праці і відпочинку, повноцінний сон тощо. Водночас для школярів необхідно влаштовувати виступи, концерти, семінари на тему здоров'я та здорового способу життя.

Отже, за результатами проведеного дослідження можна зробити висновок, що важливим і надзвичайно відповідальним для виховання учнів чинником є формування здорового способу життя. Особливо ця проблема загострюється в наш час, коли під час економічного спаду Україна бореться за свою незалежність та соборність. Тому, в умовах євроінтеграції нашої країни та світової глобалізації поряд із традиційними, перевіреними

способами виховання молоді, потрібні нові, додаткові засоби підготовки нової людини, здатної жити і творити на користь нашої Вітчизни та особистого сімейного життя. Важливим у цьому відношенні є здоровий спосіб життя, пропагувати який покликані педагоги і спеціально підготовлені школою батьки.

Однак, проведене дослідження засвідчує, що вже у ранньому віці діти вживають спиртні напої, наркотики, палять, а здорового способу життя дотримується меншість юнаків і дівчат. Для значної частини молодих людей гострими стали проблеми бідності, безпритульності, безробіття та насильства.

Тому для виховання у молодого покоління здорового способу життя потрібно забезпечити:

а) чітке дотримання школярами режиму дня, сформованого на принципах вікових особливостей, чергування розумової й фізичної праці, праці й відпочинку;

б) раціональне харчування;

в) дотримання на уроках гігієни розумової праці (розумову працю слід чергувати з фізичними вправами);

г) посилення ролі уроків фізичного виховання для освоєння правил здорового способу життя та його пропаганди;

д) організацію дозвілля учнів на основі вікових особливостей, інтересів до того чи іншого виду відпочинку та можливостей, пов'язаних із станом здоров'я молоді;

е) повноцінний сон школярів.

Отже, забезпечити виховання у молоді здорового способу життя можливо за умови злагодженої роботи колективу школи та батьків учнів.

1. Андрощук Н. С. Основи здоров'я (теоретичні відомості) / Н. С. Андрощук, М. С. Андрощук. – Тернопіль : Підручник і посібники, 2006. – 160 с.
2. Мурза В. П. Спосіб життя. Навчальний посібник / В. П. Мурза. – К. : Здоров'я, 1986. – 32 с.
3. Амосов М. М. Роздуми про здоров'я / М. М. Амосов. – К. : Знання, 1990.
4. Донцова Н. М. Здоров'я молоді / Н. М. Донцова. – М. : Донецьк, 2005. – 119 с.

Рецензент: к.пед.н., професор Л. А. Завацька

Наукове видання

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНІ ОСНОВИ
ГУМАНІЗАЦІЇ НАВЧАЛЬНО-ВИХОВНОГО ПРОЦЕСУ
В ШКОЛІ ТА ВНЗ

Збірник наукових праць

ВИПУСК 2 (12)

*Присвячено 10-річчю Інституту педагогічної освіти
Міжнародного економіко-гуманітарного університету
імені академіка Степана Дем'янчука*

Редакційно-видавничий центр
Міжнародного економіко-гуманітарного університету
імені академіка Степана Дем'янчука.
33027, м. Рівне, вул. академіка Степана Дем'янчука, 4
Наклад: 100 примірників

Ум. друк. арк. 21,90