

МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ

КІРОВОГРАДСЬКИЙ ДЕРЖАВНИЙ ПЕДАГОГІЧНИЙ
УНІВЕРСИТЕТ ІМЕНІ ВОЛОДИМИРА ВИННИЧЕНКА

НАУКОВІ ЗАПИСКИ

**Серія:
Педагогічні науки**

Випуск 147

Кіровоград – 2016

ББК 81.2(3)
Н 34
УДК 378

Наукові записки / Ред. кол.: В. Ф. Черкасов, В. В. Радул, Н. С. Савченко та ін. – Випуск 147. – Серія: Педагогічні науки. – Кіровоград: РВВ КДПУ ім. В. Винниченка, 2016. – 348 с.

ISBN 978–7406–57–8

Рецензенти: **Марушкевич А.А.**, доктор педагогічних наук, професор;
Хомич Л.О., доктор педагогічних наук, професор.

«Наукові записки. Серія: Педагогічні науки» внесено до Переліку наукових фахових видань України, в яких можуть публікуватися результати дисертаційних робіт на здобуття наукових ступенів доктора і кандидата наук. Наказ Міністерства освіти і науки України № 241 від 09.03.2016 р.

РЕДКОЛЕГІЯ:

Науковий редактор:

Черкасов В. Ф. – доктор педагогічних наук, професор КДПУ ім. В. Винниченка.

Заступник наукового редактора:

Савченко Н. С. – доктор педагогічних наук, професор КДПУ ім. В. Винниченка.

Відповідальний секретар:

Грозан С. В. – кандидат педагогічних наук, ст. викладач КДПУ ім. В. Винниченка.

Редакційна колегія:

Калініченко Н. А. – доктор педагогічних наук, професор КДПУ ім. В. Винниченка.

Клім-Клімашевська А. – доктор педагогічних наук, професор Природничо-гуманітарного університету в Седльцах, Республіка Польща.

Кротерс Г. – доктор філософії, професор Белфастського університету Її Величності, Об'єднане Королівство Великої Британії та Північної Ірландії.

Кушнір В. А. – доктор педагогічних наук, професор КДПУ ім. В. Винниченка.

Радул В. В. – доктор педагогічних наук, професор КДПУ ім. В. Винниченка.

Радул О. С. – доктор педагогічних наук, професор КДПУ ім. В. Винниченка.

Рангелова Е. – доктор педагогічних наук, професор, голова Міжнародної асоціації професорів слов'янських країн, Республіка Болгарія.

Растрігіна А. М. – доктор педагогічних наук, професор КДПУ ім. В. Винниченка.

Садовий М. І. – доктор педагогічних наук, професор КДПУ ім. В. Винниченка.

Ткаченко О. М. – доктор педагогічних наук, професор КДПУ ім. В. Винниченка.

Шандрук С. І. – доктор педагогічних наук, професор КДПУ ім. В. Винниченка.

Друкується за рішенням вченої ради Кіровоградського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка (*протокол № 10 від 25.04.2016 року*)

Статті подано в авторській редакції

© Кіровоградський державний педагогічний університет імені Володимира Винниченка, 2016

УДК 37.013 : 621.039

ПРОСВІТНИЦЬКА ДІЯЛЬНІСТЬ ІНФОРМАЦІЙНОГО ЦЕНТРУ ХМЕЛЬНИЦЬКО АТОМНО ЕЛЕКТРОСТАНЦІ ДЛЯ ФОРМУВАННЯ ЕКОЛОГІЧНО КУЛЬТУРИ УЧНІВСЬКО І СТУДЕНТСЬКО МОЛОДІ

Василь ЖУКОВСЬКИЙ, Юлія ТАРАТОРКІНА (Острог)

Постановка проблеми. Сьогодні для багатьох людей у світі все більш очевидним стає факт, що традиційні джерела енергії самотужки не в змозі забезпечити всі поточні потреби виробництва й особистого споживання, а використання теплових електростанцій є причиною збільшення кількості викидів вуглекислого газу в атмосферу. У комплексі діяльність теплових електростанцій і підприємств призводить до глобального потепління. Світова громадськість певною мірою усвідомлює невідворотність кліматичних змін, пов'язаних із результатами життєдіяльності людського суспільства, і вважає атомну енергетику, з одного боку, складовою рішення забезпечення енергією потреб людства, а з іншого, важливим інструментом для подальшого збереження клімату планети. Про це яскраво засвідчила Паризька кліматична угода 2015 року. Світові лідери, які зустрічалися в Парижі в 2015 році, визначили атомній енергетиці поряд із джерелами відновлювальної енергетики роль стабілізатора зростання температури в межах 2 °С [1].

Оглядаючись на недавню історію становлення атомної енергетики, зазначимо, що ставлення до неї змінювалося від позитивного до кардинально протилежного – її повного заперечення. Стрімкий розвиток цивільної атомної енергетики та нерозуміння її потенційних загроз призвели до найбільших техногенічних катастроф – аварій в атомній енергетиці – на АЕС «Тримайл Айленд» (США, 1979 р.), Чорнобильській АЕС (СРСР, 1986) та АЕС «Фукусіма-1» (Японія, 2011). У Японії, країні, яка посідає третє місце у світі за кількістю енергоблоків, зупинка всіх АЕС на тривалий період викликала недовиробіток електроенергії, що в сучасних умовах жодні альтернативні джерела не в змозі компенсувати [2]. Таким чином, суспільство змушене поставити на ваги, з одного боку, потенційні ризики експлуатації АЕС, а з іншого, їх економічну необхідність.

У зв'язку з широким використанням атомної енергетики все більш нагальною стає необхідність формування у громадськості екологічної культури, однією із складових якої є прийняття атомної енергетики як рішення для забезпечення енергією та збереження клімату на планеті. Розуміння складних механізмів екологічної

безпеки атомної енергетики потрібно формувати ще з дитячих років, усвідомлюючи далекоглядні перспективи державної і світової політики. Популістські політичні рішення рано чи пізно зміняться в контексті загальнолюдського усвідомлення масштабності загрози кліматичних змін та екологічних катастроф ними спричинених.

Зрозуміло, що ефективна робота з формування екологічної культури населення країни в контексті атомної енергетики повинна проводитися на державному рівні та носити системний характер. Авторитетними і впливовими осередками інформування населення про екологічну безпеку атомної енергетики дедалі більше стають інформаційні центри, спеціально створені при АЕС структурні підрозділи з відповідним штатом співробітників та завданнями їх професійної діяльності [12].

Інформаційні центри АЕС ведуть широку освітньо-педагогічну діяльність серед різних верств населення, передусім молодого покоління. Саме досвід педагогічної діяльності інформаційних центрів атомних електростанцій може стати основою для формування екологічної культури учнівської і студентської молоді в різних регіонах нашої держави.

Один із таких інформаційних центрів більше двадцяти п'яти років працює на Хмельницькій атомній електростанції, здійснюючи відповідну освітньо-педагогічну діяльність серед учнівської та студентської молоді. Аналіз діяльності центру стане важливим для узагальнення і поглиблення його функціонування, а також певним підґрунтям для відповідної професійної діяльності інших інформаційних центрів АЕС нашої держави.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Джерельну базу дослідження складають праці науковців, у яких висвітлено питання діяльності позашкільних навчальних закладів. Зокрема, теоретико-методологічні основи позашкільної освіти розглядали Биковська О. В., Мединський Є. М., Рассказова О. І.; питання становлення і розвитку позашкільної освіти в різні періоди висвітлено в роботах Береки В. Є., Белошицького О. О., Пель В. С.; діяльність позашкільних закладів науково-технічного напрямку досліджували Биковський Т. В., Благодислов О. С., Вербицький В. В., Кепша Я. С., Коваль М. Б., Ковганич Г. Г., Лякішева А. В., Тихенко Л. В.;

формування професійного самовизначення старшокласників відображено в роботах Мачуського В. В., Павловця Г. Г., Родічева М. Ф. Питаннями музейної педагогіки займалися Аве Й., Белофастова Т. Ю., Васлова О. Г., Закс А. Б., Михайличенко С. С., Павленко Ю. Г., Січкарук О. І., Юхневич М. Ю. Різні аспекти формування екологічної культури розглядалися у роботах Глухової Г. Г., Гуренкої О. В., Лебідь С. Г., Лук'янової Л. Б., Павленко І. Г., Тарасенко Г. С. У науковій літературі аналіз освітньо-педагогічної діяльності інформаційного центру АЕС серед учнівської та студентської молоді ще не став предметом відповідного наукового дослідження. Ми здійснили цей аналіз на прикладі діяльності інформаційного центру на Хмельницькій атомній електростанції.

Мета статті – розкрити основні підходи, принципи, форми, методи, зміст і засоби роботи інформаційного центру на Хмельницькій АЕС.

Виклад основного матеріалу. Зазначимо, що будівництво АЕС України відбувалось у радянський період, коли думка населення щодо ставлення до сусідства із потенційно небезпечним об'єктом керівництвом держави не бралася до уваги. Хмельницька АЕС не стала винятком, більше того, введення в експлуатацію першого енергоблока відбулось 22 грудня 1987 року, через рік після Чорнобильської катастрофи. У процесі лібералізації суспільства під час «перебудови» відсутність інформації про роботу АЕС, нерозуміння конструктивних відмінностей атомних електростанцій різного типу, їх впливу на населення та екологію спричинили масові хвилювання громадськості.

Дослідження громадської думки, проведені в жовтні 1990 року Центрально-Українським відділенням Всесоюзного центру вивчення громадської думки визначили, що лише 6% населення у Хмельницькій області підтримували будівництво АЕС, і 19%, що висловлювалися за продовження їх експлуатації. 30% населення було проти продовження експлуатації і 52% проти будівництва АЕС. Як зазначили дослідники, загалом на території областей переважало негативне ставлення до атомної енергетики [3, с. 52].

Низка протестів, блокування роботи АЕС у 1990 році спричинили введення «мораторію» на будівництво в Україні атомних енергоблоків. Саме в цей час прийшло розуміння необхідності широкої просвітницької роботи серед населення регіону, подання необхідних знань різними інформаційними каналами. У 1990 році на Хмельницькій АЕС створюється інформаційний центр, серед завдань якого визначено проведення просвітницької роботи із населенням регіону розташування АЕС.

За роки роботи інформаційного центру накопичено значний досвід освітньо-педагогічної діяльності з учнівською та студентською молоддю, громадськими активістами регіону, депутатами та представниками місцевого самоврядування. На етапі становлення інформаційного центру основною формою його роботи було проведення екскурсій для учнів Нетішина, міста-супутника Хмельницької АЕС. З часом ця робота набула глибшого і системного характеру.

Після зняття «мораторію» на будівництво АЕС у 1993 році змінилися зміст, підходи та принципи діяльності інформаційного центру. Сьогодні робота інформаційного центру ХАЕС відображає принципи державної політики в галузі ядерної енергетики, відкритість та доступність інформації, та ґрунтується на певній науковій базі, відповідних підходах, принципах, формах, методах і засобах [8].

Так, комунікативний підхід у роботі інформаційного центру передбачає використання усних та письмових методів для інформування учнівської та студентської молоді про особливості функціонування атомної електростанції, фізичні процеси, які лежать в основі виробництва електроенергії. Цій меті слугують екскурсії-розповіді, які проводять співробітники інформаційного центру в демонстраційній залі. У ході цих екскурсій школярі та студенти, інші категорії відвідувачів довідуються про енергетичну галузь України, про захищеність атомних електростанцій та їх вплив на довкілля. Для студентів професійних училищ та вищих навчальних закладів проходить спілкування з фахівцями атомної електростанції в рамках екскурсій та професійних практик.

У процесі реалізації комунікативного підходу проведено факультатив для старшокласників «Вступ до атомної енергетики», упродовж якого фахівці Хмельницької АЕС та інформаційного центру читають лекції для школярів та студентів в галузі фізики, екології, технології виробництва, економіки [14]. На запрошення шкіл регіону розташування Хмельницької АЕС працівники інформаційного центру проводять виїзні тематичні уроки. Працівники інформаційного центру вперше в Україні запровадили конкурс на тему «Атомна енергетика і ми»; для старшокласників існує конкурс рефератів «Майбутнє ядерної енергетики», художній конкурс «Мирний атом ХАЕС» та літературний конкурс «Нетішин – місто енергетиків»; проводять відбори на тематичні мистецькі конкурси всеукраїнського рівня [13].

У рамках здійснення діяльнісного підходу інформаційного центру ХАЕС відвідувачі, переважно студенти професійних училищ та вищих навчальних закладів, мають можливість не

лише спостерігати за виробничими процесами на ХАЕС, але й брати активну участь у цих процесах під час професійних практик, у тому числі під час екологічної практики студентів на виробництві, а вчителі природничих спеціальностей середніх шкіл поєднують вивчення шкільних предметів із практичними можливостями засобів інформаційного центру. У ході візиту на повномасштабний тренажер блочного щита управління, інструктори навчально-тренувального центру надають можливість дітям власноруч знімати дію аварійного захисту реакторної установки від ключа управління, таким чином, демонструючи надійність систем безпеки енергоблоків АЕС [6].

Диференційований підхід у роботі інформаційного центру. Відвідувачами інформаційного центру є учні, студенти та інші категорії людей. Усі вони отримують інформацію про роботу АЕС відповідно до своїх вікових особливостей та професійних уподобань. Так, у літній період інформаційний центр Хмельницької АЕС стає місцем проведення освітніх заходів для учнів молодшого та середнього шкільного віку, що відпочивають у пришкільних оздоровчих таборах. Такі візити орієнтовані на подання інформації в ігрових формах [4]. Освітні заходи також організують за заздальгідь затвердженими відділами освіти графіками для старшокласників регіону розташування Хмельницької АЕС, що охоплює сім районів Хмельницької та Рівненської областей. Старшокласники мають можливість співставити отримані на уроках фізики знання з курсу фізики з інформацією про фізичні процеси, які відбуваються у реакторній установці АЕС. Для послуг студентів зустрічі з фахівцями у сфері їхніх професійних інтересів, проведення різноманітних навчальних практик [9].

Одними з головних принципів організації роботи інформаційного центру Хмельницької АЕС є принцип наочності. Працівники інформаційного центру проводять екскурсії в демонстраційній залі, де розміщено макет промислового майданчика Хмельницької АЕС, макети різних енергоблоків та реакторних установок. Під час розповіді працівника інформаційного центру та демонстрації мап і стендів відвідувачі отримують вичерпну інформацію про ХАЕС, особливості її діяльності і захисту, а також про історію розвитку атомної енергетики загалом. Тримавши в руках копію паливної таблетки урану, учні можуть пересвідчитися, як мало палива необхідно для роботи енергоблока. Студенти ознайомлюються з макетами паливної збірки, основного обладнання, а також відвідують копію блочного щита управління – повномасштабний тренажер, де проходить навчання оперативний персонал

станції. Із застосуванням комп'ютерних технологій слухачі факультативу, що проводять працівники інформаційного центру, мають можливість «віртуально» відвідати всі приміщення енергоблока.

Принцип зв'язку навчання з практичною діяльністю. Вищі навчальні заклади західного регіону розглядають Хмельницьку АЕС як партнера для формування основ практичних навичок. Після ознайомлювального візиту до інформаційного центру, його працівники організують зустрічі студентів із фахівцями навчально-тренувального центру. Такий профорієнтаційний візит дає можливість ознайомитись із макетами паливної збірки, відвідати повномасштабний тренажер блочного щита управління. Вже традиційною стала робота із студентами спеціальності «теплоенергетика» Національного університету водного господарства та природокористування [5]. Неодноразово інформаційний центр співпрацював і з педагогічними вузами, такими як Вінницький державний педагогічний університет у рамках вивчення курсу «Основи технологій виробництва» студентами природничо-географічного факультету, Тернопільський національний педагогічний університет ім. Володимира Гнатюка в розрізі проходження екологічної практики на виробництві. Розширена програма візиту включала, крім відвідування інформаційного та навчально-тренувального центрів і відвідування лабораторії біомеліорації та очисних споруд.

Для студентів спеціальностей «гідроенергетика», «будівництво», «гідротехнічне будівництво» обов'язковим є відвідування спеціалістами гідротехнічного цеху [15]. Студенти спеціальності «монтаж і експлуатація теплоенергетичного устаткування АЕС» Київського енергетичного коледжу відвідують машинні зали діючих енергоблоків АЕС. Підвищити свій технічний рівень мали змогу і студенти спеціальності «електротехніка та електротехнології» Вінницького національного технічного університету, для яких здійснено профорієнтаційний візит на діючі енергоблоки АЕС, а також центральний щит управління, відкритий розподільчий пристрій. Учасники Всеукраїнської олімпіади із дисципліни «Безпека життєдіяльності» дізналися про пожежну безпеку Хмельницької АЕС, відвідавши 7-му Державну пожежно-рятувальну частину, що охороняє об'єкти Хмельницької АЕС.

Транспортний цех Хмельницької АЕС – зона інтересу учнів спеціальності «слюсар з ремонту автомобілів, водій категорії С1» Нетішинського професійного ліцею. Спеціалісти цеху демонструють учням свої засоби виробництва та

навчають тонкошам спеціальності. Більш того, у 2014 році учні мали можливість спостерігати за проведенням практичної частини конкурсу професійної майстерності серед молодих працівників [7].

Інформаційний центр сприяє і науковій роботі студентів профільних спеціальностей, поглиблюючи знання студентів у необхідній галузі. Так, у 2014 році прийнято групу студентів другого курсу Інституту енергетики та систем керування Національного університету «Львівська політехніка», що працювали над темою «Системи збудження генераторів».

Зазначимо, що профорієнтаційний напрям інформаційного центру цікавить не лише вузи технічного спрямування, але і гуманітарного. Для прикладу, студенти спеціальності «психологія» Національного університету «Острозька академія» поглибили знання під час візиту до навчально-тренувального центру. Їх програма візиту включала вивчення роботи відділів підготовки оперативного персоналу, організації підготовки персоналу та технічних засобів навчання. Працівники інформаційного центру забезпечили роботу студентів із психологами навчально-тренувального центру, які під час лекції поділилися своїми методами роботи.

Принцип зв'язку навчання з практичною діяльністю реалізується і в роботі із старшокласниками, що відвідують факультативний курс «Вступ до атомної енергетики». Для них обов'язковим є відвідування основних цехів та підрозділів атомної електростанції, а це дозволяє визначитись із темою майбутнього реферату. Таким чином, учні пов'язують здобуті теоретичні знання з хімії, екології та фізики з їх практичним застосуванням, зокрема, знайомляться з роботою лабораторій хімічного цеху, відділу охорони навколишнього середовища, турбінним відділенням енергоблоків.

До найбільш ефективних форм діяльності інформаційного центру ХАЕС слід віднести екскурсію у демонстраційній залі, де розміщено макет майданчика АЕС, а також екскурсію до міського краєзнавчого музею, де один із залів присвячений історії будівництва Хмельницької АЕС. Інформаційний центр став науковим осередком у місті. Крім регулярної екскурсійної роботи, працівники інформаційного центру вперше в Україні започаткували конкурс «Атомна енергетика і ми», що включає конкурс рефератів, художній та літературний конкурси [10].

Особливим інтересом користувався факультатив «Вступ до атомної енергетики». Тривалий час він був етапом підготовки до вступу у профільні вузи України на спеціальність «Атомна енергетика». За роки існування факультативу «Вступ до атомної енергетики»

лекції спеціалістів Хмельницької АЕС прослухали учні м. Нетішина, а також найближчих районних центрів м. Острога і м. Славуті. Програма факультативу включає лекції фахівців інформаційного центру, навчально-тренувального центру, відділу охорони навколишнього середовища, цеху радіаційної безпеки та ін. Тематика факультативу охоплює питання з галузі фізики (ділення ядра, ланцюгова реакція), екології (джерела енергії, вплив АЕС на довкілля, природоохоронна діяльність АЕС), технології виробництва (технологічна схема АЕС, безпека АЕС), економіки (соціальний захист населення, економіка виробництва). Після презентацій тем учні залучаються до бесіди, що дозволяє з'ясувати проблемні питання.

Фахівці Хмельницької АЕС скеровують учнів під час написання рефератів за потреби надають необхідні матеріали. Конкурс рефератів «Майбутнє ядерної енергетики» – це фінальний етап факультативу для старшокласників. Журі за участю спеціалістів ХАЕС та методистів відділів освіти визначає переможців конкурсу після заслуховування всіх презентацій із використанням мультимедійних засобів та самостійно розроблених моделей [11].

До найбільш поширених методів роботи інформаційного центру ХАЕС належать розповідь, бесіда, демонстрація та пояснення. Під час екскурсій до демонстраційної зали і місцевого музею, перегляду стендів екскурсанти довідуються від працівників інформаційного центру цікаву інформацію про функціонування ХАЕС, отримують необхідні пояснення та спостерігають за виробничими процесами на стендах.

В інформаційному центрі Хмельницької АЕС за останні десятиліття накопичено ефективні засоби навчання, які допомагають співробітникам центру здійснювати навчально-інформативну діяльність серед відвідувачів. Це перш за все навчальні відеофільми про роботу Хмельницької АЕС та фізичні процеси, що лежать в основі вироблення електроенергії, мультфільми для дітей молодшого шкільного віку, віртуальна екскурсія енергоблоком «ВВЕР-1000», комп'ютерні програми, що демонструють принципи роботи АЕС. Неабиякий інтерес у відвідувачів викликає макет промислового майданчика Хмельницької АЕС, макети енергоблоків та реакторних установок різної серії. Демонстрація мап і стендів допомагає учням отримувати загальні уявлення про енергетичну галузь України та світу, про захищеність та вплив АЕС. Також учні можуть переконались у економічній доцільності АЕС під час демонстрації фрагменту паливної касети та копії таблетки урану. Працівниками інформаційного центру розроблені освітні роздаткові матеріали, що надаються під час

екскурсій, занять факультативу та різноманітних заходів, що проходять в інформаційному центрі ХАЕС.

Змістом роботи інформаційного центру ХАЕС є надання знань для відвідувачів у галузі функціонування станції, екологічних знань та подолання різноманітних фобій та упередженостей щодо безпеки діяльності станції. Крім того, студенти профтехучилищ та вищих навчальних закладів упродовж проходження виробничої практики на станції мають можливість удосконалювати свої професійні навички і вміння для подальшого використання у майбутній професійній діяльності.

Висновки. Успішне використання атомної енергетики в нашій державі передбачає належне інформування населення про діяльність АЕС. Це завдання покладено на інформаційні центри атомних електростанцій – структурні підрозділи, які укомплектовані штатом співробітників, що здійснюють освітньо-педагогічну діяльність та інформування учнівської та студентської молоді, а також інших осіб про особливості діяльності АЕС, технічну та екологічну безпеку населення.

Інформаційний центр Хмельницької атомної електростанції створений у 1990 році, проводить значну освітньо-педагогічну діяльність серед населення Хмельницької, Рівненської та інших областей нашої держави. Основною аудиторією інформаційного центру є учнівська і студентська молодь. Основними підходами до діяльності центру є комунікативний, діяльнісний та диференційований. Серед принципів слід виділити принцип наочності, свідомості та зв'язку з віковими особливостями та професійними інтересами відвідувачів. До основних методів належить метод розповіді, бесіди, пояснення, демонстрації, професійного тренування. Серед форм роботи інформаційного центру набули поширення екскурсії, конкурси, виробничі практики, факультативні курси.

Перспективами подальших наукових пошуків є аналіз роботи інформаційних центрів інших АЕС України, узагальнення підходів, принципів, змісту, форм, методів діяльності, які напрацьовані на інших АЕС України, та обмін засобами навчання різних інформаційних центрів.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Adoption of the Paris Agreement [Електронний ресурс] // United Nations. – 2015. – Режим доступу до ресурсу: <http://unfccc.int/resource/docs/2015/cop21/eng/l09r01.pdf>.
2. Nuclear Power in Japan [Електронний ресурс] // World Nuclear Association. – 2015. – Режим доступу до ресурсу: <http://www.world-nuclear.org/info/Country-Profiles/Countries-G-N/Japan/>.
3. Головаха Е. И. Общественное мнение о современном состоянии и перспективе развития атомной энергетики / Е. И. Головаха, Н. В. Панина, Н. Н. Чурилов. // Социологические исследования. – 1991. – №8. – С. 51–55.
4. Екскурсія в ЦХАЕС наймолодших мешканців міста – енергетиків [Електронний ресурс] // ХАЕС TV – Режим доступу до ресурсу: <https://www.youtube.com/>

[watch?v=ZH7XZ_GbjFA&index=1&list=PLDV-diDPgrvq24oD0ioULOVeNg8TXSOg](https://www.youtube.com/watch?v=ZH7XZ_GbjFA&index=1&list=PLDV-diDPgrvq24oD0ioULOVeNg8TXSOg).

5. Екскурсія на ХАЕС студентів [Електронний ресурс] // ХАЕС TV – Режим доступу до ресурсу: <https://www.youtube.com/watch?v=cASPQI3UCM&index=9&list=PLDV-diDPgrvq24oD0ioULOVeNg8TXSOg>.

6. Екскурсія-практикум винницьких студентів на ХАЕС [Електронний ресурс] // ХАЕС TV – Режим доступу до ресурсу: <https://www.youtube.com/watch?v=S9djl6oKKTm&index=7&list=PLDV-diDPgrvq24oD0ioULOVeNg8TXSOg>.

7. Екскурсія-практикум на Хмельницьку АЕС [Електронний ресурс] // ХАЕС: Офіційний веб-сайт – Режим доступу до ресурсу: haec.org.ua/store/pages/ukr/khnppnews/2014-10-16/319.html.

8. Закон України «Про використання ядерної енергії та радіаційну безпеку» від 08.02.1995 № 39/95-ВР [Електронний ресурс]. – Режим доступу до ресурсу: <http://zakon4.rada.gov.ua/laws/show/39/95-%D0%B2%D1%80>.

9. Майбутні енергетики відвідали Хмельницьку АЕС [Електронний ресурс] // ХАЕС: Офіційний веб-сайт – Режим доступу до ресурсу: haec.org.ua/store/pages/ukr/khnppnews/2014-11-19/361.html.

10. Нагородження переможців конкурсу «Атомна енергетика і ми» [Електронний ресурс] // ХАЕС TV – Режим доступу до ресурсу: <https://www.youtube.com/watch?v=t9d5xlX-jA&index=4&list=PLDV-diDPgrvq24oD0ioULOVeNg8TXSOg>.

11. Переможці конкурсу рефератів на ХАЕС [Електронний ресурс] // ХАЕС TV – Режим доступу до ресурсу: <https://www.youtube.com/watch?v=o8KZ5sojEP4&list=PLDV-diDPgrvq24oD0ioULOVeNg8TXSOg&index=11>.

12. Положення про відділ роботи з громадськістю і засобами масової інформації ВП ХАЕС № 0.ВГ.6501.ПЛ-10 / [розр. Т. Лиситчук]. – ВП «Хмельницька АЕС», 2010. – 27 с.

13. Положення про проведення регіонального конкурсу «Атомна енергетика і ми» серед дітей м. Нетішин та прилеглих до Хмельницької АЕС територій, №0.ВГ.6515.ПЛ-12 / [розр. Ю. Самолюк]. – ВП «Хмельницька АЕС», 2012. – 18 с.

14. Профорієнтаційна робота на Хмельницькій АЕС [Електронний ресурс] // ХАЕС TV – Режим доступу до ресурсу: <https://www.youtube.com/watch?v=C2X1R158NXM&list=PLDV-diDPgrvq24oD0ioULOVeNg8TXSOg&index=12>.

15. Шустерук О. П. Студентам є чого навчитись... / Олександр Петрович Шустерук // «Перспектива». – 2014. – Режим доступу до ресурсу: <http://haec.org.ua/store/pages/ukr/art/2014-07-15/079.html>.

BIBLIOGRAPHY

1. Adoption of the Paris Agreement [Elektronnyi resurs] // United Nations. – 2015. – Rezhym dostupu do resursu: <http://unfccc.int/resource/docs/2015/cop21/eng/l09r01.pdf>.
2. Nuclear Power in Japan [Elektronnyi resurs] // World Nuclear Association. – 2015. – Rezhym dostupu do resursu: <http://www.world-nuclear.org/info/Country-Profiles/Countries-G-N/Japan/>.
3. Golovaxa E. I. Obshhestvennoe mnenie o sovremennom sostoyanii i perspektive razvitiya atomnoj e'nergetiki / E. I. Golovaxa, N. V. Panina, N. N. Churilov. // Sociologicheskie issledovaniya. – 1991. – №8. – S. 51–55.
4. Ekskursiia v ITs KhaES naimolodshykh meshkantsiv mesta – enerhetykiv [Elektronnyi resurs] // XAECTV – Rezhym dostupu do resursu: https://www.youtube.com/watch?v=ZH7XZ_GbjFA&index=1&list=PLDV-diDPgrvq24oD0ioULOVeNg8TXSOg.
5. Ekskursiia na KhaES studentiv [Elektronnyi resurs] // XAECTV – Rezhym dostupu do resursu: <https://www.youtube.com/watch?v=cASPQI3UCM&index=9&list=PLDV-diDPgrvq24oD0ioULOVeNg8TXSOg>.
6. Ekskursiia-praktykum vinnitskykh studentiv na KhaES [Elektronnyi resurs] // XAECTV – Rezhym dostupu do resursu: <https://www.youtube.com/watch?v=S9djl6oKKTm&index=7&list=PLDV-diDPgrvq24oD0ioULOVeNg8TXSOg>.
7. Ekskursiia-praktykum na Khmelnytsku AES [Elektronnyi resurs] // KhaES: Ofitsiyni veb-sait – Rezhym

dostupu do resursu: xaec.org.ua/store/pages/ukr/khnppnews/2014-10-16/319.html.

8. Zakon Ukrainy «Pro vykorystannia yadernoi enerhii ta radiatsiinu bezpeku» vid 08.02.1995 № 39/95-VR [Elektronnyi resurs]. – Rezhym dostupu do resursu: <http://zakon4.rada.gov.ua/laws/show/39/95-%D0%B2%D1%80>.

9. Maibutni enerhetyky vidvidaly Khmelnytsku AES [Elektronnyi resurs] // KhAES: Ofitsiyni veb-sait – Rezhym dostupu do resursu: xaec.org.ua/store/pages/ukr/khnppnews/2014-11-19/361.html.

10. Nahorodzhennia peremozhstiv konkursu «Atomna enerhetyka i my» [Elektronnyi resurs] // XAECTV – Rezhym dostupu do resursu: <https://www.youtube.com/watch?v=t9d55xIX-jA&index=4&list=PLDV-diDPgrvq24oD0ioULOVegNg8TXSOg>.

11. Peremozhsti konkursu referativ na KhAES [Elektronnyi resurs] // XAECTV – Rezhym dostupu do resursu: <https://www.youtube.com/watch?v=o8KZ5sojEP4&list=PLDV-diDPgrvq24oD0ioULOVegNg8TXSOg&index=11>.

12. Polozhennia pro viddil roboty z hromadskistiu i zasobamy masovoi informatsii VP KhAES № 0.VH.6501.PL-10 / [rozr. T. Lysytchuk]. – VP «Khmelnytska AES», 2010. – 27 s.

13. Polozhennia pro provedennia rehionalnoho konkursu «Atomna enerhetyka i my» sered ditei m. Netishyn ta prylyhlykh

do Khmelnytskoi AES terytorii, №0.VH.6515.PL-12 / [rozr. Iu. Samoliuk]. – VP «Khmelnytska AES», 2012. – 18 s.

14. Proforientatsiina robota na Khmelnytskii AES [Elektronnyi resurs] // XAECTV – Rezhym dostupu do resursu: <https://www.youtube.com/watch?v=C2X1R158NXM&list=PLDV-diDPgrvq24oD0ioULOVegNg8TXSOg&index=12>.

15. Shusteruk O. P. Studentam ie choho navchytys... / Oleksandr Petrovych Shusteruk // «Perspektyva». – 2014. – Rezhym dostupu do resursu: <http://xaec.org.ua/store/pages/ukr/art/2014-07-15/079.html>.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРІВ

Жуковський Василь Миколайович – доктор педагогічних наук, професор, завідувач кафедри англійської мови і літератури Національного університету «Острозька академія».

Наукові інтереси: духовно-моральне виховання шкільної та студентської молоді, індивідуалізація навчання і виховання, порівняльна педагогіка, релігійне виховання в зарубіжній школі, проблеми соціалізації особистості.

Тараторкіна Юлія Вікторівна – аспірантка кафедри психології і педагогіки Національного університету «Острозька академія».

Наукові інтереси: формування екологічної культури учнівської та студентської молоді.

УДК 37. 017. 4

ПРОБЛЕМИ ПАТРІОТИЧНОГО ВИХОВАННЯ В ТЕОРІ І ПРАКТИЦІ ВАСИЛЯ КАЮКОВА (1945 – 2001)

Надія КАЛІНІЧЕНКО (Кіровоград)

Постановка проблеми. Патріотичне виховання в нинішній політичній, соціально-економічній ситуації в Україні спрямоване на духовне оздоровлення народу, формування в Україні громадянського суспільства на засадах громадянської свідомості, моральної, правової культури особистості, розвитку національної самосвідомості, на визнанні пріоритету прав людини. Воно має дієво впливати на розвиток суспільства, його функціонування на засадах гуманізму, верховенства права та соціальної справедливості. Згідно із положеннями Закону України «Про освіту», Національної стратегії розвитку освіти в Україні на період до 2021 року [4], «Основних орієнтирів виховання учнів 1–11 класів загальноосвітніх навчальних закладів» [3], Концепції національно-патріотичного виховання дітей і молоді [2] виняткового значення набуває національно-патріотичне виховання, яке має забезпечити становлення й розвиток, соціальну активність і цілеспрямованість особистості, здатної до самореалізації, суспільної діяльності, сприйняття й розвитку духовних надбань українського народу.

Аналіз останніх досліджень та публікацій.

Значний внесок у висвітлення проблеми розвитку патріотизму, національної свідомості особистості зробили роботи І. Беха, І. Підласого, О. Захаренка, В. Сухомлинського, О. Сухомлинської та інших. Проблеми формування національних і загальнолюдських цінностей в учнівської та студентської молоді в процесі освіти досліджують

О. Вишневський, В. Іванчук, Л. Рибалко, М. Таланчук, А. Троцько та інші. Залишається актуальним питання вивчення, узагальнення й використання досвіду організації національно-патріотичного виховання в сучасних закладах освіти, зокрема авторського досвіду відомого педагога В.Каюкова.

Мета статті – проаналізувати провідні концепти та виокремити соціальну і педагогічну значущість системи патріотичного виховання в теорії і практиці В.І. Каюкова.

Виклад основного матеріалу. *Коротка історична довідка.* Загальноосвітню школу № 21, розміщену на високому березі Інгулу, у 1990 році очолив Василь Каюков – заслужений учитель України, відмінник освіти України, учитель-методист, кандидат педагогічних наук, лауреат премії імені В. Винниченка, премії «Лиш храм збудуй», кількарразовий переможець всеукраїнських конкурсів «Учитель року». Саме під керівництвом Василя Каюкова навчальний заклад став першим у регіоні, де було започатковано цілеспрямований процес утвердження національних свідомості, традицій, культури. Навчально-виховний процес ґрунтувався на героїчних традиціях українського народу. Навчальний заклад утверджувався як школа-толока, школа-берегиня з унікальною структурою: музейна кімната Василя Сухомлинського, кімнати-лекторії імені Тараса Шевченка, Миколи Смоленчука, Івана Карпенка-Карого, поетеси Марії Губко, Івана

Котляревського, української діаспори, історії Українського війська та Запорозького козацтва, портретні галереї були створені високопрофесійно, вдумливо, з любов'ю.

З 1991 року в навчальному закладі заявляє про себе особлива система учнівського самоврядування – «Козацька паланка імені Івана Сірка», яка співпрацює з Буго-Гардівською паланкою Українського козацтва. На засадах козацько-лицарського виховання функціонують дитячі організації перевеслят (1–4 класи), козачат (5–8 класи), січовиків-наставників (9–11 класи). Стали традиційними яскраві свята: «Козацькі забави», «Конкурс козацької пісні, строю та примовки», ритуал «Вшанування Державного прапора України». Шкільна спільнота, враховуючи особливості історії, розташування та устрою життя саме Старої Балашівки, створюють гімн, герб та Козацький прапор. Життєдіяльності навчального закладу надають колориту та емоційності свята, в яких знайшли свої вагомі ролі, поряд з учнями, їхні батьками та вчителі. Тому дні іменинників, вечори української пісні, зустрічі «Тато, мама, я – козацька сім'я», «Творчі портрети роду» стали шкільно-сімейними. Під керівництвом Василя Івановича розвивалася, вдосконалювалася творчість кожного вчителя, кожного учня – вчили і навчалися із задоволенням – продовжували славні й давні традиції, створювали нові. Заклад став творчою лабораторією, яку відвідували і захоплювалися численні делегації з Кіровограда, області, з багатьох регіонів України, із-за кордону.

Якщо людина талановита, вона талановита у всьому. Василь Іванович був талановитим Учителем, директором школи, активним громадським діячем, поетом, романтиком, мрійником. Окрема сторінка в його житті – виконання й захист дисертаційного дослідження на здобуття наукового ступеня кандидата педагогічних наук «Патріотичне виховання учнів загальноосвітньої школи на героїчних традиціях українського народу» (1996). Робота була виконана в Прикарпатському університеті ім. В.С. Стефаника під керівництвом академіка АПН України, доктора педагогічних наук, професора Стельмаховича Мирослава Гнатовича.

Провідні концепти патріотичного виховання учнівської молоді. Обґрунтовуючи актуальність дослідження, В.І. Каюков наголошував: «Розробка змісту шкільної освіти як засобу патріотичного виховання учнів на героїчних традиціях українського народу є однією із актуальних проблем педагогічної науки і практики. Її актуальність зумовлена об'єктивними потребами розбудови Української незалежної держави» [5, с. 2].

Він був переконаний, що Новій суверенній Україні потрібні нові люди, тобто такі її

громадяни, які характеризуватимуться глибоко осмисленою життєвою позицією, і виховати таку особистість можна тільки за умови розвитку національної освіти, у якій система виховання й навчання ґрунтується на ідеях патріотизму, народної філософії, на засадах родинного виховання, української етнопедагогіки, наукової педагогічної думки.

Звертаю увагу, що це був 1996 рік. Нам би дослухатися, і замість численних реформаций в освіті, цілеспрямовано розбудовувати школу як духовну колицю народу. Дослідник вивчає праці з патріотичного виховання відомих українських вчених минулого і сучасності: Г. Ващенко, О. Духновича, С. Русової, В. Сухомлинського, О. Вишневського, П. Кононенка, М. Стельмаховича, М. Шкіля та інших. Аналізує тенденції шкільної практики. Це дає йому можливість чітко окреслити і практично реалізувати завдання дослідження.

Глибокий історико-педагогічний аналіз витоків українського патріотизму оптимізував його роль в оновленні змісту навчально-виховної роботи, визначенні провідних напрямків патріотичного виховання на героїчних традиціях українського народу.

Система патріотичного виховання учнів, що склалася в загальноосвітній школі I–III ступенів № 21 м. Кіровограда, була оптимальною продуктивною моделлю педагогічної діяльності, спрямованої на виховання в учнів патріотичних почуттів. Директор школи багато розмірковує над феноменом патріотичного виховання, і приходиться до висновку, що це осмислений цілеспрямований процес педагогічного впливу на учня з метою формування кращих рис громадянина незалежної Української держави, який палко любить свою Вітчизну, піклується про добробут свого народу, його духовне здоров'я, готовий стати на захист рідної землі, здійснити подвиг в ім'я честі і гідності своєї нації [5, с. 12]. Патріотичні почуття дослідник вважає найважливішою складовою емоційної культури особистості, яка слугує піднесенню України до рівня високорозвинених держав світу.

Він мистецьки прищеплює учням любов до рідної мови, виховує усвідомлену особисту відповідальність за збереження культурних надбань народу, прагнення вносити посильний вклад у розбудову своєї країни.

Для цього невтомно працює: розробляє цикл тематичних уроків, виховних заходів, сценаріїв свят українознавчого характеру, методичних матеріалів, рекомендацій щодо запровадження позитивних надбань у практику роботи загальноосвітніх шкіл. Багато друкується, аргументовано виступає на численних педагогічних зібраннях, які часто і успішно проходять на базі експериментальної школи.

В авторській моделі національної школи була доведена життєздатність системи патріотичного виховання, яка максимально враховувала національні риси й самобутність українського народу. Це була одна з перших спроб обґрунтування необхідності нового осмислення навчально-виховного процесу, доведення високої ефективності народної педагогіки, українознавства в справі виховання національної самосвідомості громадянина незалежної України.

Наприклад, робота молодших школярів – перевеслять спрямовувалася за такими напрямками: «Батьківська криниця» (учні вивчають історію роду, краю, країни, активно готуючись до вступу в ряди козачат); «Чарівна сопілка» (діти вивчають усну народну творчість: пісні, загадки, казки, легенди, прислів'я, приказки, скоромовки, примовки, щедрівки тощо. Вони вчаться усвідомлювати своє українство змалечку); «Золоті руки» (учні вчаться працювати, приносити собі й людям користь, допомагати батькам, дідусеві, бабусі, учителям; вчаться шанувати працю дорослих); «Зайчики-грайчики» (діти проникають у таємниці народної гри, розучують ігри, розваги, розвивають фантазію, кмітливість, спритність, товариськість); «Матінка-природа» (учні проводять уроки мислення на природі, досліджують її, здійснюючи подорожі, прогулянки, навчаючись допомагати природі й бути відповідальними за збереження природного середовища).

Для учнів 1–4-х класів директор школи склав Абетку козачат, яка відтворювала славні сторінки історії українського народу, розробив ритуал «Посвяти у перевеслята», написав примовки, що прославляють імена національних героїв. Організуючи духовне життя учнів молодших класів, залучаючи їх до роботи дитячого куреня перевеслять, він подавав приклад виховання патріотизму, який заперечує такий напрямок переконань людини, коли вона, не відчуваючи любові до рідної домівки, роду, свого народу, вихваляється своєю начебто «глобальною» любов'ю до людства, але залишається при цьому не патріотом, а космополітом. Дослідник аргументував свою позицію, посилаючись на слова О. Духновича, який писав: «Хто своє не любить, а за чужим прагне – той своє загубить, чуже не досягне».

У процесі пошуків була створена організація козачат імені Івана Сірка, яка об'єднувала учнів 5–11-х класів. Учні входили в братства, які склалися з гуртів – правдолюбів, екологів, добротворців, котигорошківців, фольклористів.

Гурт правдолюбів під керівництвом гуртового пропагував сторінки історії українського козацтва, готував Мале козацьке коло (збір братства), на якому козачата знайомилися з літературою, що розповідає про

вікову боротьбу українського народу за волю й державу, незалежність України, традиції козаків, їхні героїчні подвиги, діяльність сучасного козацтва. Правдолюби вивчали творчість письменників «розстріляного безсмертя», готували вечори, козацькі уроки, турніри, що сприяли духовному оновленню кожної особистості, вихованню патріотичних почуттів.

Гурт екологів спрямовував роботу братства на захист рідної природи, знайомив учнів з ставленням козаків до екологічних проблем, допомагав котигорошківцям в організації туристичних походів і вихованні бережливого ставлення до природи, серед якої козачата таборувалися, готували страву, проводили турніри лицарської честі, козацькі забави.

Гурт добротворців спрямовував роботу братства на усвідомлення ідей милосердя, захисту молодших, лицарського ставлення до дівчат, синівного й дочірнього ставлення до батьків, гуманного ставлення до людей похилого віку, інвалідів.

Гурт котигорошківців організував спортивно-масову роботу, дбав про загартування здоров'я козачат, влаштував «Козацькі забави», спортивне свято «Тато, ненька, я – козацька сім'я», «Веселі старту козачат», розробляв маршрути козацьких походів та екскурсій, докладав усіх зусиль для цілеспрямованої роботи експедиційних загонів «Козацькими шляхами».

Гурт фольклористів організував роботу братства з дослідження козацької старовини, запису козацького фольклору, видавав рукописний журнал «Козачата», твори школярів на козацьку тематику, провів різноманітні уроки українознавчого змісту.

Учні 5–11-х класів мали свій ритуал посвяти в козачата. Вони вивчали козацькі примовки, українські патріотичні пісні, готували й проводили свята.

Старші козачата (учні 10–11-х класів) навчалися в Січовій школі наставників, допомагали класним керівникам у роботі з учнями молодших та середніх класів [6; 7]. Дослідник наголошував, що метою патріотичного виховання на сучасному етапі розбудови Української держави є формування готовності передати молодшому поколінню соціальний досвід, духовні багатства української культури, бо лише та спільність людей має перспективу залишитися нацією, народом, яка спрямовує свої зусилля не тільки на задоволення споживацьких потреб, а, у першу чергу, на збагачення свого внутрішнього світу, освоєння надбань народу.

Поскілки мова йде за системний підхід у здійсненні патріотичного виховання молоді, уважаємо за необхідне звернутися до енциклопедичного словника, де система (від грецьк. – ціле, що складається з частин)

потрактована як множина елементів, що знаходяться у відношеннях і зв'язках один із одним, створюючи певну цілісність, єдність [1, с. 347]. Складниками системи національно-патріотичного виховання Василя Івановича Каюкова є чітко окреслені: мета, завдання, суб'єкти діяльності та співпраця між ними, процес національно-патріотичного виховання, ефективні умови, у яких виховання здійснювалося, предметне управління, що забезпечило їхнє об'єднання в цілісну систему й поступальний розвиток цієї системи. Це робить її життєздатною й прогностичною.

Наскільки дана проблема, якій віддав усе своє творче життя Василь Іванович Каюков, залишається актуальною й недостатньо реалізованою, свідчать заходи, які проведені в останні роки, зокрема *семінар-презентація «Патріотизм як цінність і консолідуюча основа нації»*, який відбувся 28 січня 2015 року в Національній академії педагогічних наук України. Організатором заходу виступив Інститут проблем виховання НАПН України, який ставив за мету обговорення актуальних питань, викликів і загроз щодо патріотичного виховання дітей та молоді, вироблення подальших кроків у патріотичному вихованні дітей та молоді на засадах взаємодії якомога ширшого кола різних соціальних інституцій та організацій.

На думку І. Бега, директора Інституту проблем виховання НАПН України, пріоритетною є гуманістично-орієнтована розвивальна модель виховання, у якій варто визначати патріотизм як особливе, безумовне й високосмислове почуття-цінність, що характеризує ставлення особистості до народу, Батьківщини, держави та до самої себе. Складовими почуття патріотизму є: любов до народу, Батьківщини, держави; діяльнісна відданість Батьківщині; суспільно значуща цілеспрямованість; моральна стійкість; готовність до самопожертви; почуття власної гідності.

У привітанні учасникам заходу від Л. Гриневич, голови комітету з питань науки і освіти Верховної Ради України, наголошується, що патріотизм являє собою свого роду моральний фундамент суспільної й державної будівлі, опору його життєспроможності. Патріотизм можна віднести до вищих форм проявлення духовності. Патріотами ж народжуються. Патріотизм прищеплюється змалечку як невід'ємна риса людського характеру, і в суспільстві, що розвивається, засвоєння патріотичних цінностей і норм життя – це перш за все об'єктивний, керований процес. Виховується це святе почуття різними шляхами і засобами. Таке виховання здійснюється на основі рідної мови, історії, культурних надбань свого народу, його звичаїв, традицій. Саме тому на державному рівні потрібно запроваджувати цілеспрямовані

комплексні, послідовні і взаємоузгоджені за часом, ресурсами та результатами діяльності органів державної виконавчої влади і громадськості програми патріотичного виховання громадян України.

Учасники семінару-презентації, визнаючи високу вагу й значущість патріотичної проблематики для нашої держави, відзначили актуальність подальшого різновекторного розгортання практико-орієнтованих досліджень, обґрунтування й упровадження нових технологічних підходів та засобів, здатних істотно вплинути на практичний виховний потенціал освіти, доповнюючи й урізноманітнюючи всі її складники: навчально-виховний процес, позакласну й позашкільну роботу, дозвілєву діяльність.

На думку науковців і педагогів – практиків, цілісна система патріотичного виховання особистості має здійснюватися шляхом реалізації ряду завдань. Серед них: визнання й забезпечення в реальному житті прав людини, її прав та гідності як найвищої соціальної цінності; утвердження гуманістичної моралі та формування поваги до таких цінностей як свобода, рівність, справедливість, чесність, відповідальність. Забезпечення сприятливих умов для самореалізації особистості в Україні відповідно до її інтересів та можливостей, для розвитку професіоналізму, високої мотивації до праці як основи конкурентоспроможності особистості; формування громадянської ідентичності, відчуття належності до рідної землі, народу; визнання духовної єдності поколінь та спільності культурної спадщини; утвердження почуття патріотизму, відданості в служінні Батьківщині.

Оцінюючи якість, риси конкретної особистості, соціальної групи науковці пропонують використовувати ряд критеріїв:

- когнітивний (пізнавальний) визначає рівень розвитку патріотично орієнтованих знань, уявлень, які є основою розуміння патріотизму й цілісного самовизначення особистості та групи як суб'єкта соціально значимої діяльності;

- мотиваційний характеризує рівень патріотичної спрямованості особистості або групи, їхню орієнтацію, мети, установки, які визначаються духовно-моральними й соціально-значущими потребами та інтересами;

- дієво-поведінковий визначає готовність особистості, групи до повноцінної самореалізації як громадянина-патріота Вітчизни в одній чи декількох сферах соціально значимої діяльності;

- світоглядно-ціннісний характеризує ступінь сформованості системи поглядів, переконань, принципів, цінностей, які посилюють позитивний вплив особистості на всі сторони життя й діяльності в інтересах суспільства й держави.

Висновки. Як підсумок, хочемо наголосити, що тривалий експеримент, проведений В.І. Каюковим, довів: активна патріотична позиція визначається усвідомленням національного «Я», знанням історії свого народу, умінням засвоювати її уроки, рівнем володіння національною культурою, прагненням внести власний вклад у збереження й розбудову Української незалежної держави. Саме в цій ролі представники нації проявляють кращі моральні якості.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Гончаренко С. Український педагогічний словник / С. Гончаренко. – К.: «Либідь», 1997. – 347 с.
2. Концепція національно-патріотичного виховання молоді [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://osvita.ua/legislation/other/5397/>.
3. Наказ Міністерства освіти і науки, молоді та спорту України від 31.10.2011 № 1243 «Про Основні орієнтири виховання учнів 1–11 класів загальноосвітніх навчальних закладів України» [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://govuadocs.com.ua/docs/index-19246059.html>.
4. Національна стратегія розвитку освіти в Україні на період до 2021 року [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://zakon4.rada.gov.ua/laws/show/344/2013>. – Назва з екрану.
5. Каюков В.І. Патріотичне виховання учнів загальноосвітньої школи на героїчних традиціях українського народу: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук: спец. 13.00.01 – теорія та історія педагогіки / Каюков Василь Іванович. – Кіровоград, 1996 р. – 16 с.
6. Каюков В.І. Школа козацького виховання: [метод. посібник] / В.І. Каюков. – Кіровоград, 1996. – С. 1–92.
7. Каюков В.І. Національна школа: перші кроки: [метод. посібник] / Каюков В.І. – Кіровоград, 1992. – С. 25–64.

BIBLIOGRAFIYA

1. Honcharenko S. Ukrainskiyi hedahohichny slovnyk. – Kyiv.: Lybid. 1997. – 347 s.
2. Kontsepsiia natsionalno-patriotichnoho vykhovannia molodi. [Elektronnyi resurs]. Rezhym dostupu: <http://osvita.ua/legislation/other/5397/>
3. Nakas Ministerstva osvity i nauky, molodi ta sportu Ukrainy vid 31.10.2011 № 1243 Pro osnovni oryntyry vykhovannia uchniv 1–11 klasiv zagalnoosvitnikh navchalnikh zakladiv Ukrainy. [Elektronnyi resurs]. Rezhym dostupu: <http://govuadocs.com.ua/docs/index-19246059.html>.
4. Natsionalna strategiia rozvytku osvity v Ukraini na period do 2021 roku. [Elektronnyi resurs]. Rezhym dostupu: <http://zakon4.rada.gov.ua/laws/show/344/2013>.
5. Kaykov V. I. Patriotychne vykhovannia uchniv zagalnoosvitnoi shkoly naheroichnykh tradytsiiakh ukrainskogo narodu: avtoreferat dys. na zdobuttia nauk. stupenia kand. ped. nauk: spech. 13.00.01 – teoriia ta istoriia pedahohiky / Kaykov Basilii Ivanovich. – Kirovohrad. – 1996 r. – 16 s.
6. Kaykov V. I. Shkola kozatskogo vykhovannia: Metodychnyi posibnyk. / V. I. Kaykov. – Kirovohrad. – 1996 r. – № 9. – S. 1–92.
7. Kaykov V. I. Natsionalna shkola: pershi kroky: Metodychnyi posibnyk. / V. I. Kaykov. – Kirovohrad. – 1992 r. – S. 25–64.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

Калініченко Надія Андріївна – доктор педагогічних наук, професор, Заслужений вчитель України, завідувач кафедри біології та методики її викладання Кіровоградського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка.

Наукові інтереси: історія освіти (регіональний аспект), концепти гуманної педагогіки, професійна освіта.

УДК 37.015.31:17.022.1

РЕБЁНОК С РИСКОМ ДИСКАЛЬКУЛИИ В ДЕТСКОМ САДУ

Анна КЛИМ-КЛИМАНШЕВСКА (Седльце, Польша)

Постановка проблеми. Математика – наука, сопутствующая каждому человеку в течение всей жизни. Она – предмет, на базе которого основано все изучение других предметов в очередных этапах образования. Главный цель изучения математики – не только передача определенных знаний в программе обучения, но также и формулирование желаемой интеллектуальной позиции ребенка, в особенности возбуждение интеллектуальной активности, желания самостоятельного преодоления трудностей, формирование навыков логического и критического мышления, абстрагирования и математического анализа явлений. Но математика – нелегкий предмет и для многих детей она приносит значительные трудности.

Цель статьи – обоснование подходов к детям с риском дискалькулии в детском саду.

Изложение основного материала. Довольно существенная трудность в обучении математике составляет привлекательность понятий, символичность материала обучения и ее дедуктивная структура. Трудный язык математики требует умения синтезировать, анализировать и

абстрагировать. Это требует от детей очень систематической и добросовестной работы. Однако, математические знания, особенно энциклопедического типа, быстро забываются. Это приводит к недостаткам знаний, а появляющиеся возможные пробелы в материале часто отнимают возможность усвоения очередных партий материала, вызывают возникновение и наложение трудностей, отнимающих возможность познания других отраслей науки. Отсутствие основ или определенных фрагментов знаний делает невозможным получение связной конструкции знаний. Ребенок не замечает в таком случае связей между отдельными элементами, не замечает корреляции математики с другими областями знаний и обыденной жизнью. Часто по этому поводу математика становится нелюбимым предметом, вызывает у детей нежелание и огромный страх. Поэтому очень важен первый контакт ребенка с математикой, происходящий в детском саду. Часто именно этот первый контакт ребенка с математикой может свидетельствовать о его отношении к предмету, об успехе или поражении в этой области. Здесь самое важное

научиться концентрировать внимание длительное время, концентрация на данном поручении. Важно и то, что решение задач, даже не обязательно математических, приносит ребенку удовольствие. Следует обращать внимание на подбор соответственных задач в зависимости от умственного развития ребенка и степени овладения им операционного мышления. Кроме того, решая какую угодно математическую проблему, ребенок должен всегда получать чувство удовлетворения, ведь это влияет на рост его мотивации к учебе. Так как в математическом образовании детей дошкольного возраста важнее всего их личный опыт. Он является строительным материалом, из которого созданы понятия и навыки. Важно, чтобы мышление ребенка становилось гибким и «мобильным», чтобы он сформировал навык самостоятельного поиска собственных способов [5; 7].

Насчитывается, что около 20-25% учеников испытывают на разных этапах учебы трудности с математикой. Причины этих трудностей следующие:

- низкий уровень умственного развития (IQ менее 85 – начальная школа, ниже 90 – гимназия),
- начало учебы без достижения требуемой школьной зрелости (в том зрелости и готовности к изучению математики),
- отсутствие математических способностей (касается молодежи),
- отсутствие интереса к математике (касается молодежи),
- отсутствие интереса к школьным делам ребенка со стороны родителей,
- состояние соматики и здоровья ученика (большая непосещаемость, вытекающая из соматических болезней, эмоциональные расстройства, ADHD, изъяны органов чувств),
- педагогические причины (неправильный метод обучения, слишком мало практических упражнений, отсутствие повторения материала, частые смены учителей или школ учеником),
- возрастная дислексия,
- дискалькулия.

Многие исследователи обращают внимание на то, что «чистая» дискалькулия встречается редко. Чаще у детей бывают устойчивые проблемы с изучением математики, сопутствующие дислексии, если:

- успехи в математике у ученика существенно ниже ожидаемых на основании метрического возраста, умственного уровня и уровня образования (примерно на 2 стандартных отклонения),
- не возникают от социальной запущенности,
- не являются результатом изъянов органов чувств,

- не являются производной психических или неврологических расстройств,
- не являются эффектом отсутствия мотивации к учебе,
- им не сопутствуют расстройства чтения и письма,
- существенным образом влияют на школьные успехи и обыденные дела,
- можно говорить о дискалькулии.

Если дискалькулия вызвана структуральным расстройством математических способностей, имея свое основание в генетических и врожденных расстройствах тех частей мозга, которые являются непосредственным анатомо-физиологической основой созревания математических способностей соответственно возрасту, без одновременного расстройства общих возрастных функций, в таком случае говорится о возрастной дискалькулии. Зато если дискалькулия вызвана повреждениями мозга у взрослых, которые ранее не были дискалькулистами, например, в результате несчастного случая, то говорится о приобретенной дискалькулии.

Главным источником специфических трудностей в математической учебе является то, что многих детей, начинающих учебу в школе, не характеризует умственная подготовленность к изучению математики в школьных условиях и школьным способом. Чаще всего эта проблема касается детей, у которых развитие психических процессов, задействованных в приобретение математических понятий и навыков, протекает медленнее.

Довольно трудно распознать ранние признаки риска дискалькулии. Факторы риска можно выделить только в возрасте 8-9 лет, когда ребенок окончит период предоперационных представлений и войдет в период рассуждений на уровне конкретных операций. Однако, ее первые симптомы проявляются уже в детском саду.

Среди возможных симптомов риска дискалькулии на этапе дошкольного образования и младшего школьного образования перечисляют трудности ребенка в диапазоне:

- знания основных геометрических фигур,
- пространственной ориентации и ориентации схемы тела при определении их терминов – трудности определить правой-левой стороны,
- знание пространственных зависимостей и языковых определений, служащих для их описания,
- умения подчинять объекты согласно растущей и/или убывающей очередности,
- способностей классифицирования по критерию подчинения и руководства,

- подсчета предметов, сортировки вещей той же самой группы, например. того же самого цвета, величины, формы,
- умения сравнения объектов согласно физическим критериям (величина, количество, расстояние, ширина, толщина предметов),
- сортировка кубиков от самого маленького до самого большого или от самого тонкого до самого толстого,
- ориентации во времени (календарь),
- понимания понятия числа,
- умения пересчета,
- знания основных определений языка математики,
- навыков разбора и записи чисел и цифр,
- навыков выполнения математических операций,
- раздачи «справедливо» другим детям вещей – каждому по одной,
- запоминания и записывания цифр, а также их прочтения, например, дети могут уметь считать, но не могут прочесть цифры,
- рисования – рисуют неохотно и примитивно, трехлетние не могут нарисовать круг, четырехлетние – квадрат, пятилетние – треугольник, шестилетние не умеют нарисовать ромб и воспроизвести сложную геометрическую фигуру.

У старшего ребенка могут быть проблемы с:

- прочтением времени на часах,
- запоминанием чисел и телефонных номеров,
- счетом денег, пересчетом сдачи, оцениванием,
- учебной таблицы умножения,
- очередностью действий,
- пониманием математических символов,
- подсчетом площади и длины,
- отличием умножения от сложения,
- интерпретацией арифметических знаков «+», «-»,
- пониманием текстовых задач, поручений,
- измерением предметов, например линейкой,
- соответственным чтением чисел (читают справа налево, а не слева направо),
- умножением на 100,
- заучиванием правил какой-нибудь спортивной игры или последовательности шагов в танце,
- пространственной ориентацией [5; 8].

Ниже представлен примерный вопросный лист исследования риска дискалькулии, направленный к родителям.

Вопросный лист оперирования числами	
Персональные данные	
Имя и фамилия ребенка	
Дата рождения	

Образование матери	
Образование отца	
Профессия матери	
Профессия отца	
Понимание чисел и умение считать	
Умеет ли ребенок громко считать без пропусков и повторения чисел? Да, считает громко предметы Да, способен считать громко без предметов Нет, не умеет посчитать от 1 до 10 Не знаю	
Считает ли ребенок спонтанно, напр. входя по лестнице или во время забавы? Да Нет Не знаю	
Играете ли вы дома в забавы с числами, напр. рифмовки, считалки? Никогда Иногда Очень часто	
Способен ли ребенок прочитать написанные символы чисел от 1 до 10? Способен Способен с помощью Не способен Не знаю	
Способен ли ребенок написать числа 1 – 10? Да Способен с помощью Нет Не знаю	
Способен ли ребенок подать разницу между «несколько» и «множеством»? Да Способен с помощью Нет Не знаю	
Способен ли ребенок разделить конфеты на кучки так, чтобы в каждом из них количество конфет было одинаковым? Да Способен с помощью Нет Не знаю	
Способен ли ребенок точно заметить разницу между количеством множеств, например если на одной тарелке есть больше хлопьев, чем на другой? Да Способен с помощью Нет Не знаю	
Способен ли ребенок дифференцировать предметы с различной длиной и размерами (разные размеры ботинок, бутылок)? Да Способен с помощью Нет Не знаю	
В каком возрасте ребенок начал считать?	
Поощряете ли Вы ребенка считать? Никогда Иногда Очень часто	
Играете ли вы дома в игры, требующие счета? Никогда Иногда Очень часто	
Когда вы начали играть в такие игры? Прежде, чем ребенок пошел в школу Когда ребенок пошел в школу Не знаю	
Умеет ли ребенок считать до любого числа (напр. от 5 до 10, без начинания от 1)? Да, по предметам Да, без предметов Нет Не знаю	
Умеет ли ребенок считать наоборот? Да, по предметам Да, без предметов Нет Не знаю	
Составляет ли трудность ребенку счет разных предметов более, чем однородных (например пересчет разных фруктов и пересчет одних только апельсинов)? Да Нет Не знаю	
Целью пересчета установить, сколько элементов есть в составе. Когда ребенок закончит считать элементы состава, остается впечатление, что он: Читает числа без знания о цели пересчета Точно знает, какова цель пересчета Не знаю	
Употребляет ли ребенок пальцы, помогая себе в счете? Да Нет Не знаю	
Ребенок справляется лучше со счетом маленьких (1-5) или больших (5-20) множеств? Маленьких Больших Равно маленьких и больших множеств	
Умеет ли ребенок считать, но не понимает, зачем мы считаем? Не понимает цели счета, только повторяет числительные Знает, что означает счет Не знаю	
На сколько Вы уверены, что ребенок осознает, что числа относят к количествам? Я не уверен(а) Я уверен(а) в какой-то степени Я полностью уверен(а)	
Когда ребенок считает, есть ли впечатление, что он действительно это делает, или же он просто декламирует стишок? Только декламирует Он точно знает зачем считает Не знаю	
Пользование числами в быденной жизни	
Получает ли ребенок денежную мелочь (карманные)? Да Нет	

На сколько Вы чувствуете, что ребенок справляется с деньгами? Нет уверенности Иногда справляется Иногда справляется Наверняка справляется
Случались ли ситуации, в которых ребенок не особо справился с деньгами? Никогда Иногда Очень часто Не знаю Если были такие ситуации, пожалуйста опишите
Приходилось ли Вам помогать ребенку пользоваться деньгами? Никогда Иногда Очень часто
Ориентируется ли ребенок в ценах на продукты, которые хочет купить? Не ориентируется Хорошо ориентируется Ориентируется Не знаю
Есть ли у вас ощущение, что ребенок понимает разницы в ценах? Да Нет Не знаю
Часто ли ребенок оценивает вещи дороже или дешевле, чем они действительно стоят? Никогда Иногда Очень часто Не знаю
Разбирается ли ребенок в показаниях часов? Да Нет Не знаю
Принесет ли ребенок точное количество элементов, которое Вы его попросите (напр. 2 апельсина, 3 ножа, 3 вилки)? Никогда Иногда Очень часто
Замечает ли ребенок отличия в возрасте между людьми, напр. знает ли он, что дедушка и бабушка старше папы и мамы? Да Нет Не знаю
Часто ли ребенок делает ошибки в обыденных ситуациях, требующих пользования числами? Да Нет Не знаю Если да, приведите несколько примеров
Навык сложения и вычитания
С чем ребенок лучше справляется, сложением или вычитанием? Сложением Обе операции одинаково легко Обе операции одинаково трудно Вычитанием
Умеет ли ребенок сложить два числа? Да, с предметами Да, без предметов Нет Не знаю
Умеет ли ребенок вычитать одно число от другого? Да, с предметами Да, без предметов Да Не знаю
Умеет ли ребенок сложить два написанные числа? Никогда Иногда Очень часто Не знаю
Может ли ребенок вычесть записанные числа? Никогда Иногда Очень часто Не знаю
Заметит ли ребенок разницу, если увеличится количество элементов в множестве (например когда увеличится на тарелке количество фруктов)? Никогда Иногда Очень часто Не знаю
Может ли ребенок заметить, что что-то исчезло из множества (напр. стало меньше игрушек, чем раньше)? Никогда Иногда Очень часто Не знаю
Математические успехи в школе
В школу какого рода ребенок ходит?
Участвует ли ребенок в уроках математики в школе? Да Нет Не знаю
Тяжело ли ему на этих уроках? Не тяжело Очень тяжело Не знаю
Получает ли ребенок какую-то дополнительную помощь по математике? Да Нет Если да, то какого рода помощь и как часто она предоставляется?
Ориентируетесь ли Вы, какие задачи выполняет ребенок в школе по математике? Да Нет
Пытаетесь ли Вы выполнять с ребенком похожие задачи дома? Да Нет
Беспокоит ли Вас иногда успеваемость ребенка по математике? Никогда Иногда Очень часто
Вспоминал ли учитель Вашего ребенка о его трудностях со счетом? Да Нет Не знаю Если да, уточните пожалуйста
Каковы по Вашему успехи ребенка в счете по сравнению с его навыками чтения? Лучше по математике Одинаково хорошо считает и читает Лучше читает

Испытывает трудности с математикой и чтением
Какой предмет дает ребенку большее удовольствие? Родной язык Оба предмета любит Математика Не любит обоих предметов
Умеет ли ребенок выполнять более сложные, чем перечисленные в вопроснике операции с числами? Да Нет Не знаю Если да, опишите и подайте примеры
Если у Вас есть дополнительные замечания на тему арифметических навыков ребенка, приведите

Математические занятия могут и должны быть источником удовольствия, изумления, восхищения. Удовольствия, которое награждает каждое творческое свершение. Изумления, так как ребенок совершил открытие. Восхищения, ибо в результатах он открывает красоту. Если результаты вычислительных действий правильны, то они и объективны. Благодаря этому математические занятия могут способствовать пробуждению самосознания, укреплению веры в собственные силы. Реализации так понятого дошкольного математического образования служат альтернативные методы [5; 7].

Фридрих Фрѐбель (1772-1852) – немецкий педагог, теоретик и ведущий творец дошкольного воспитания гуманистической ориентации, он верил, что тактильное и визуальное знание гораздо важнее, чем язык. Следовательно, обучение должно основываться на «презентации материала». В связи с этим он разработал ряд дидактических материалов, названных дарами, которые остаются в согласии с элементарным характером геометрических тел. Дары делятся на дары объемной формы и дары плоской формы. Дары объемной формы – это четыре дара, выходящие из основной формы куба как единого целого, которая потом делится на тела поменьше. Они – первые деревянные блоки, с которыми дети могут экспериментировать как строители. Благодаря пропорциональным, продуманным формам ребенок узнает свойства и структуру даров. Он открывает количество, разные размеры и форму блоков. Старшие дети прибегают к дарам, чтобы создавать продвинутые конструкции в пространстве и в плоскости на основе симметрии и пропорций композиции. Дары плоской формы, выполнены из красиво окрашенной древесины. Дети концентрируются здесь на составлении красивых композиций. Цветистые элементы соответствуют по величине и по форме сторонам тел из объемных даров. Дети переносят полученный прежде объемный опыт на плоскость, создавая великолепные композиции, мозаики на конкретную тему, близкую их опыту, но и возбуждают свое воображение, составляя фантастические композиции. Благодаря дарам не только формируется и развивается воображение, но и геометрическая интуиция, кольца и полукольца, палочки, деревянные рейки, гвоздики с рамкой [2].

Рудольф Штейнер (1861-1925) – немецкий педагог, создатель идеи воспитания и научения детей и молодежи, согласованного с антропософским учением о человеке, согласно которому путем духовных упражнений, медитации и концентрации можно развивать и совершенствовать дремлющие в каждом человеке сверхчужственные, высшие возможности, ведущие

Дары Фридриха Вильгельма Августа Фрѐбеля



Метод Рудольфа Штейнера



к полноте человечности. Вальдорфское математическое образование включает изучение чисел, счет и два основных математических действия: сложение и вычитание. Программа математического образования содержит рассказы с числами, напр. Три маленьких поросенка и подвижные упражнения, которые помогают в математических действиях, как топанье, хлопанье, броски мешочками с фасолью в определенные образцы. Изучение чисел начинается с информации, что наиважнейшим числом является единица, а остальные числа – только ее фракции. Важно, чтобы дети сами выискивали, где скрывается данное число, в основании каких явлений, существ или вещей она заключена. Дети изучают математику, делая например, домик для кукол (сравнивая величины, они изучают геометрические фигуры и т.п.). Введение ребенка в мир чисел совершается путем движения и ритма, заключенного в считалках и числовых рядах. Изучение чисел происходит путем показа примеров из жизни. Вычисления начинаются на конкретных предметах: каштанах, камнях, стульях [10].

Мария Монтессори (1870-1952) – итальянская врач и педагог, создательница популярной во

всем мире системы дошкольного воспитания, основанного на предпосылках педагогического натурализма. Она считала, что увлечение к математике появляется довольно рано, этот период можно определить по тому, как

Метод Марии Монтессори



ребенок начинает самостоятельно систематизировать или считать. В отделе сферы математического образования особым образом видно характерную для педагогики Монтессори корреляцию материала. Разнообразный монтессорианский развитый материал и другие дидактические пособия дают детям возможность классифицировать, сравнивать, изучать цифры, десятичную систему, геометрические фигуры, эффективно считать и производить простые математические операции. Для операций с разными величинами дети располагают «кассой» вместе с банкнотами, весы, рулетку и сосуды разного объема. Математический материал включает в себя:

- усвоение понятия цифры и представление количеств: номерные жердочки, цифры из наждачной бумаги, ящичек с палочками, цифры и красные жетоны, бланки Монтессори для арифметических операций, веретена для подсчета, шероховатые и гладкие цифры, цветные жемчужинки от 1 до 10, красно-синие бруски, счеты;
- введение в десятичную систему: пособия сделанные из золотых жемчужин, комплект числовых карт;
- операции сложения: доска для сложения с рейками, бланки для сложения;
- операции вычитания: доска для вычитания с рейками, бланки для вычитания;
- операции на умножение: доска для умножения с бисером, бланки для умножения;
- операции деления: доска для деления с бисером и фишками, бланки для деления;
- изучение формы геометрических фигур [1].

Техники Селестина Френе



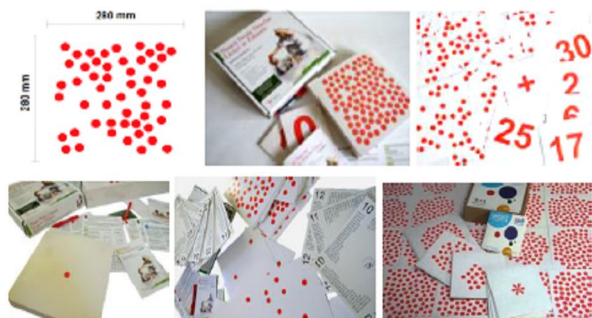


Селестин Френе (1896-1966) – французский педагог, создатель педагогической концепции, в которой традиционным методам обучения противопоставляются т.н. натуральные методы. К самостоятельному логическому, математическому мышлению склоняют ребенка изыскательные опыты. Это техника учения путем поиска, открытий, решения проблем с использованием разных инструментов и устройств: источников, измерений, интервью, проведенных опытов. Определенные практические количественные понятия дает ребенку среда, в которой он живет, его забавы и игры, рисунки, маленькие работы, выполняемые им, например:

- танцы – в построении парами, тройками, в кругу, в линии;
- ритмика – все движения выполняются согласно регулярным ритмам на счет по команде;
- считалки, содержащие много математических элементов;
- все творческие занятия – рисунок, живопись, моделизм – вырабатывают понятия симметрии, пространства, равновесия;
- порядковые занятия – уложение, пересчет, расстановка,
- работа в огороде – сравнение величины растений.

Много случаев для упражнений в счете и измерении, для выработки натуральным образом математических понятий, дает детям переписка между детскими садами, а также празднование в детском саду дней рождения детей. [11]

Обучение младшего ребенка математике методом Гленна Домана



Гленн Доман (1919-2013) – американский физиотерапевт, создатель метода реабилитации лиц с повреждением мозга, развивая свою деятельность расширил сферу деятельности на раннее образование здоровых детей. Это метод, в котором обучение математики происходит в поочередных этапах, которые независимы от

возраста ребенка, которые тесное соблюдение позволяет достигать лучших результатов. Пособия для обучения математики в методе Гленна Домана – это 100 картонов размерами 28 см x 28 см. На картонах размещены (нарисованы или приклеены) хаотически от 1 до 100 точек диаметром 18 мм. На обратной стороне таблицы написано число, соответствующее числу точек. На ста очередных картонов размерами 14 см x 14 см помещены числа красного цвета от 1 до 100. Числа от 1 до 9 должны иметь размеры 12,5 см x 7,5 см, остальные числа размером 7,5 см x 5,0 см. В течение дня проводятся 3 сессии, презентующие очередные карты с точками [4].

Конструирование настольных игр



В дошкольном образовании большую роль играют настольные игры, конструируемые самими детьми. Подбирая виды игр, можно математизировать разные ситуации, можно учиться кодированию, декодированию, пользоваться символами, создавать свои символы. Важно также приобретать другие логические и математические опыты: выстраивание элементов в ряды согласно определенному критерию, определение критерия для уже существующих рядов, сложение из частей единого целого, выискивание повторяющихся закономерностей, пересчет, сравнение количества множеств, определение разночисленности при определении победителя, наконец, интенсивный тренинг в определении результата сложения и вычитания. Доска настольной игры – запись выдуманного рассказа. Более трудный вариант игр – игры с усложненным математическим сюжетом. В них меньше рассказов, а приключения получают количественную ценность. Увеличивается радиус математических операций. Во время игры дети бросают попеременно кости, считают точки, передвигают свои фишки на столько полей вперед, сколько выпадет на игральном костяке, следует быстро посчитать точки и не ошибиться, стоит также проверять не ошиблись ли другие игроки. В конце гонки следует получить точно столько баллов на игральном костяке (костяках), сколько осталось пройти фишке, чтобы дойти до финиша, если же баллов получилось больше или меньше, то снова надо ждать [6].

Танграм



Танграм – классическая логическая головоломка, известная и ценимая человечеством на протяжении веков. Идея танграма возникла в Китае около VIII-IV века д.н.э. В состав ее входят 7 элементов (квадрат, параллелограмм и 5 разных треугольников). Игры с танграмом помогают понять начала геометрии, например, при обсуждении свойств плоских фигур, измерении площади многоугольников или в доказательстве равенности площадей многоугольников. Игра развивает пространственное воображение, учит креативно и творчески мыслить, стимулируют к поиску новых решений. Играя, дети упражняют концентрацию, наблюдательность и терпение в стремлении к цели. В танграме нет «жестких» правил игры, кроме одного: в создание каждой фигуры следует использовать все дощечки, не накладывая их друг на друга. Каждая часть танграма может быть развернута на другую сторону [9].

Оригами



Это старое восточное искусство изготовления фигурок из бумаги. Плоскость оригами – квадратный лист бумаги, который сгибается вдоль прямых линий во всех направлениях, давая симметрично накладывающиеся плоскости. Ее нельзя резать, клеить и дополнительно украшать. Сгибание бумаги предоставляет удобный случай познавать эмпирически, интересным и игровым образом секреты математики. Здесь есть геометрия, геометрические тела, грани, ребра, оси симметрии, сечение, алгебра.

Сложение круга с использованием диаметра позволяет детям, например понять дроби. Многоэлементные модели из кругов и из квадратов помогают понять такие понятия, как: объемные пропорции, сравнение, дифференцирование и т.д. Сложением из листов бумаги геометрических фигур дети вырабатывают пространственную ориентацию, выделяют особенности величины, сравнивают и ищут общие черты, оценивают величину и формы. Они считают вершины, бока или грани в созданном собою многограннике, предвидят возможности возникновения такого или иного количества

однородных вершин во время сборки единичной формы оригами [9].

Компьютерные математические игры



Выводы. Главная задача программ – научить детей логически мыслить и решать некоторые проблемы в области математики. Математические компьютерные программы – это наборы многих мини-игр и задач, при выполнении которых дети повышают свои навыки, такие как классификация и упорядочения объектов согласно конкретным чертам, счет в пределах 20. Не без значения также устные поручения – ребенок учится таким образом понимать и выполнять соответственные упражнения. Дети могут проверять свои способности в десятках загадок, рифмовок или головоломок. Многие разнообразные игры и задачи эффективно тренируют реакцию, навыки логичного мышления и наблюдательность ребенка, а также развивают креативность в широком смысле [3].

БИБЛИОГРАФИЯ

1. Badura-Strzelczyk G. (2008), Pomóż mi policzyć to samemu. Matematyka w ujęciu Marii Montessori od lat trzech do klasy trzeciej, Opole: Nowik Sp.J., 2008.
2. Bilewicz-Kuźnia B. (2014), Dar Zabawy. Metodyka i propozycje zajęć z dziećmi według założeń pedagogicznych Froebela, Lublin: Froebel.pl Sp. z o.o.
3. Burgerová J. (2001), Internet vo výučbe a štýly učenia, Prešov: Kušnir.
4. Doman G., Doman J. (2006), How To Teach Your Baby Math, New York: Square One Publishers.
5. Gruszczyk-Kolczyńska E. (1994), Dzieci ze specyficznymi trudnościami w uczeniu się matematyki, Warszawa: WSiP.
6. Gruszczyk-Kolczyńska E., Zielińska E., Dobosz K. (1996), Jak nauczyć dzieci sztuki konstruowania gier? Warszawa: WSiP.
7. Jagiełło E. (2011), Matematická edukácia prostredníctvom hier a zábav, in: M. Podhájecká, M. Miňová (ed.), Hra v predprimárnej edukácii, Prešov: Prešovska univerzita v Prešove.
8. Osza U. (2005), Zaburzenia rozwoju umiejętności arytmetycznych. Problem diagnozy i terapii, Kraków: Impuls.
9. Pisarski M. (1992), Matematyka dla naszych dzieci. Gry i zabawy rozwijające uzdolnienia matematyczne, Warszawa: ECERI.
10. Schuberth E. (2013), Matematyka w szkołach waldorfskich, Kraków: Impuls.
11. Semenowicz H. (1966), Nowoczesna szkoła francuska techniki Freineta, Warszawa: NK.

СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРЕ:

Анна Клим-Климашевска – доктор педагогических наук, профессор, заведующая кафедрой дидактики на факультете гуманитарных наук Естественно-гуманитарного университета в г. Седльце, Республика Польша.
Научные интересы: дошкольная педагогика.

УДК 378:7]:37.013

НЕПЕРЕРВНА МИСТЕЦЬКА ОСВІТА У ФОРМУВАННІ ДУХОВНОГО ПОТЕНЦІАЛУ ОСОБИСТОСТІ

Ольга ОЛЕКСЮК (Київ)

Постановка проблеми. У сучасних умовах розбудови української держави, глибоких і динамічних перетворень у всіх сферах суспільства, швидкого розвитку інформаційно-комунікаційних технологій, різкої зміни соціальних орієнтирів, ідеалів і переоцінки цінностей здійснюється й реформування системи неперервної мистецької освіти. Головними особливостями неперервної освіти є гуманізм, демократизація, випереджальний характер змісту, гнучкість і різноманітність засобів, організаційних форм, відкритість до самовдосконалення та розвитку. Пріоритетними стають методи перетворення дійсності, оволодіння засобами і методами самоосвіти.

У процесі переходу від минулого до майбутнього, неперервна освіта як «теперішнє» має забезпечувати особистості оволодіння фундаментальним ядром знань та вмінь навчатися. Володіючи ними, особистість самостійно може обирати види, темпи і терміни

навчання, індивідуалізувати свій процес освіти. Таким чином, основна місія неперервної освіти є забезпечення умов самовизначення в житті і професії, самореалізація особистості впродовж усього життя.

Мета статті: на основі цілісного наукового аналізу обґрунтувати теоретичні й методичні засади реалізації духовного потенціалу особистості в неперервній мистецькій освіті.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблемою формування духовного потенціалу особистості займалися Г. Падалка, О. Олексюк, О. Ростовський, О. Рудницька, Н. Яковлева та ін.

Виклад основного матеріалу. Реалізація головної місії неперервної освіти – забезпечення умов самореалізації особистості «упродовж усього життя» – передбачає оволодіння учнями здібностей для вирішення задач та проблем свого життя, практичної та професійної діяльності на основі знання. Тому шлях до розуміння «одиноці» чи «ланки» розвитку учня в системі неперервної освіти

полягає не стільки в змісті, стільки в метазмісті, який є міжпредметним, надпредметним та інваріантний відносно змісту конкретної предметної галузі освіти та діяльності.

Отже, як інваріант неперервної мистецької освіти може виступати інтегральна сукупність трьох видів досвіду: когнітивного (теоретичного), соціального і рефлексивного. Структури цих видів досвіду залишаються незмінними в системі неперервної мистецької освіти та є основою розвитку загальної здібності людини знаходити вирішення проблеми на основі знання, тобто компетентції [1].

Описана сукупність трьох видів досвіду є конкретизацією поняття «мистецька компетентність».

Метою кожного ступеня «кінцевої» освіти є «озброєння» учнів загальними та/або професійними знаннями на все життя. При цьому актуальне завдання забезпечення наступності змісту освітніх програм на різних рівнях системи. Що може виступити «одиноцею» чи «ланкою» розвитку учня в системі неперервної освіти?

Такою «одиноцею» чи «ланкою» розвитку учня на всіх рівнях неперервної освіти може стати деякий інваріант, тобто якість особистості, яка зберігає свої сутнісні риси під час руху структурою та рівнями системи неперервної освіти, а також дозволяє розвиватися учням як суб'єктам діяльності, будь то дошкільник, школяр, студент чи працівник.

Згідно з А. Вербицьким [1, с. 9], поняття «інваріант» визначається як щось незмінне при зміні тих чи інших умов, в яких воно подане, та являє собою систему стійких зв'язків між компонентами того чи іншого об'єкту, яка не змінюється у ході різноманітних його перетворень та володіє сукупністю основних ознак усіх конкретних реалізацій об'єкта (варіантів). Інваріант – найбільш глибока, загальна властивість об'єкта.

Простий та очевидний приклад інваріанту – здатність до цілепокладання, яка може бути сформованою та розвиватися в процесі засвоєння змісту будь-яких навчальних предметів та практичної діяльності. Відповідно, інваріант як результат процесу неперервної освіти на кожному її рівні представляє собою систему стійких функціональних зв'язків між його структурними компонентами, яка володіє сукупністю основних при знаків його конкретної реалізації в різних видах навчальної та професійної діяльності людини на різних етапах їх формування та здійснення. Наявність такого інваріанту, що збагачується на кожному рівні та в різних формах системи неперервної освіти, може слугувати реальним фактором перетворення наступності загальнокультурного та професійного збільшення потенціалу особистості людини в процесі його неперервної освіти.

Система неперервної освіти сьогодні представлена в інституціоналізованих (формальна освіта) і неінституціоналізованих (неформальна та інформальна освіта) формах, які системно забезпечують професійне становлення особистості у мистецькій сфері. Головним результатом процесу реалізації духовного потенціалу особистості в системі неперервної мистецької освіти є гармонійно сформована особистість учителя музичного мистецтва, здатного відповідати творчим, культурно-мистецьким вимогам суспільства, упроваджувати соціально значущі ініціативи та інноваційні нововведення, мобільно реагувати на соціальні запити.

Уходження України в інформаційне суспільство ускладнюється низкою невирішених освітніх проблем, на що звертає увагу всевітня доповідь з моніторингу освіти для всіх, підготовлена на замовлення ЮНЕСКО. Виходу з кризи сприяє впровадження в практику концепції неперервної освіти, яка отримала статус центральної в епоху глобалізації. На сучасному етапі неперервна освіта виконує важливі економічні, соціальні та особистісні функції й розвивається в умовах суспільно-політичної нестабільності.

Перехід національних освітніх систем на нову модель освіти є наслідком інтеграційних процесів, інтенсивних взаємодій між державами в різних сферах суспільного життя. Найперспективнішими серед шляхів глобалізації освіти є створення освітньої системи, яка характеризується такими особливостями:

- виходом за межі формальної шкільної освіти;
- форматування освітніх функцій із школи на різні соціальні інститути;
- використанням сучасних інформаційних технологій;
- становленням ринкових механізмів;
- відкритістю, гнучкістю, індивідуальним і творчим підходом до освіти людини упродовж життя [3, с. 102-104].

На розвиток уявлень про нову модель системи неперервної освіти в інформаційному суспільстві вплинули погляди відомого японського соціолога І. Масуди [4, с. 29], який стверджує, що під впливом нових інформаційних технологій продовжуватиметься розвиток неформальної освіти, а також найважливіше місце в освітніх системах займе освіта упродовж усього життя.

Роль неперервної мистецької освіти зростає в контексті формування духовної культури, визнання нових духовних цінностей, життєвих настанов та стилів життя. Оновлене розуміння прийшло на зміну вузькому розумінню професійної підготовки і перепідготовки особистості як «кінцевої освіти».

Реалізація компетентнісного підходу у неперервній мистецькій освіті надає широкі можливості для створення ефективної системи підготовки і підвищення кваліфікації музично-педагогічних працівників на основі поєднання національних здобутків світового значення й усталених європейських традицій шляхом формування професійно-особистісного досвіду вчителя музики.

Пошук підходів до оновлення загальної парадигми та вибору оптимальних технологій відродження і розвитку духовної культури особистості та суспільства реально можливий передусім за умов забезпечення нових теоретико-методичних засад. Особливої значущості набуває спрямованість глобально-ціннісних, духовознавчих позицій сучасної педагогічної науки на зміцнення духовних сил підростаючого покоління, які виконують стратегічну роль у процесі виживання людства.

Слід підкреслити, що формування нової освітньої парадигми відбувається сьогодні відповідно до загальної філософської та психологічної проблематики кризь призму як соціокультурного, так і антропологічного виміру. Це дає змогу з нових позицій осмислити сутність духовно-світоглядної свідомості та виробити підходи до її становлення під час навчально-виховного процесу. Стверджуючи ідею цілісності стосовно розуміння особистості, сучасна педагогічна наука виходить із загальнофілософського принципу внутрішнього взаємозв'язку і взаємозумовленості процесів і явищ навколишнього світу.

Міру можливостей актуалізації духовної сутнісної сили в реальній цілеспрямованій діяльності встановлює *духовний потенціал особистості*. Він є відображенням міри втілення ідеї Краси у виразності форм та естетичної досконалості структури художнього матеріалу. Це пов'язано з ідеалами Добра та Істини у формі людських почуттів, а також концептуально-логічним баченням художньої картини світу [2, с. 25]. Отож, є підстави стверджувати, що *художнє світовідношення* – це особливий тип світовідношення особистості, в якому поєднуються основні типи її духовного потенціалу – пізнавальний, естетичний, моральний. Змістова структура духовного потенціалу мистецтва відтак і є своєрідним синтезом змісту духовного потенціалу особистості. Водночас реальне світовідношення особистості через мистецтво розгортається в ланцюгу «художня творчість – твір мистецтва – художнє сприйняття» і потребує духовно-практичної реалізації.

Неперервна мистецька освіта функціонує як синергія різноманітних технологій і форм переробки інформації на особистісне професійне знання

шляхом нелінійного полілогу. Система неперервної освіти сьогодні представлена в інституціоналізованих (формальна освіта) і неінституціоналізованих (неформальна та інформальна освіта) формах, які системно забезпечують професійне становлення особистості у мистецькій сфері.

Висновки. Таким чином, головним результатом процесу реалізації духовного потенціалу особистості в системі неперервної мистецької освіти є гармонійно сформована особистість учителя музичного мистецтва, здатного відповідати культурно-мистецьким вимогам суспільства, упроваджувати соціально значущі ініціативи та інноваційні нововведення; мобільно реагувати на соціальні запити. Реалізація компетентнісного підходу у неперервній мистецькій освіті надає широкі можливості для створення ефективної системи підготовки і підвищення кваліфікації музично-педагогічних працівників на основі поєднання національних здобутків світового значення й усталених європейських традицій шляхом формування професійно-особистісного досвіду вчителя музики. У процесі постійного вдосконалення такий фахівець зможе здійснювати професійну діяльність на засадах гуманізму, демократії, інноваційності, вільної конкуренції.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Вербицький А.А. Контекстное образование: проблемы и перспективы // Педагогика. 2014. № 9. – С. 3–14

2. Олексюк О.М., Ткач М.М., Лісун Д.В. Герменевтичний підхід у вищій мистецькій освіті колект. монограф. / О.М. Олексюк М.М. Ткач Д.В. Лісун – К.: Київ. ун-т ім. Б. Грінченка, 2013. – 164 с.

3. Яковлева Н.И. Система непрерывного образования как условие инновационного развития региона // Педагогика. 2015. № 6, с. 100–105

4. Masuda Y. The Information Society as Postindustrial Society. Wash.: World Future Soc., 1983, p. 29–41.

BIBLIOGRAFIYA

1. Verbyts'kyu A.A. Kontekstnoe obrazovanie: problemy u perspektivy // Pedahohyka. 2014. – № 9, – s. 3–14

2. Oleksyuk O.M., Tkach M.M., Lisun D.V. Hermenevtychny pidkhd u vyshchiy mystets'kiy osviti kolekt. monohraf. / O.M. Oleksyuk M.M. Tkach D.V. Lisun – K.: Kyuyiv. un-t im. B. Hrinchenka, 2013. – 164 s.

3. Yakovleva N.Y. Sistema neprerivnoho obrazovanyya kak uslovye ynnovatsyonnoho razvytyya rehyona // Pedahohyka. 2015. – № 6. – S. 100–105

4. Masuda Y. The Information Society as Postindustrial Society. Wash.: World Future Soc., 1983, p. 29–41.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

Олексюк Ольга Миколаївна – доктор педагогічних наук, професор, завідувач кафедри теорії та методики музичного мистецтва Інституту мистецтв Київського університету імені Бориса Грінченка

Наукові інтереси: розвиток духовного потенціалу особистості в неперервній мистецькій освіті.

УДК 81'243-057.87

ПРОБЛЕМИ ІНШОМОВНО ПІДГОТОВКИ СТУДЕНТІВ У СОЦІАЛЬНО-КУЛЬТУРНОМУ КОНТЕКСТІ: ЗАРУБІЖНИЙ ДОСВІД

Наталія ПАЗЮРА (Київ)

Постановка проблеми. На сучасному етапі розвитку України критично важливим є розвиток міжкультурних зв'язків з європейськими державами для тісного співробітництва в економічній і політичній сферах. Тому, необхідною якістю сучасного фахівця стає здатність до здійснення професійного спілкування іноземною мовою, яке не може бути ефективним без знання правил і норм кроскультурної комунікації.

Іншомовна професійна підготовка передбачає виховання здатності до кроскультурної комунікації в області майбутньої професійної діяльності. Як зазначає О. Юдіна, підвищуючи іншомовну міжкультурну компетентність, ми підвищуємо і професійну компетентність. Саме тому вивчення іноземної мови у вищих навчальних закладах набуває культурологічного сенсу, оскільки майбутній фахівець нового типу, який володіє іноземною мовою, часто має здійснювати професійну діяльність на міжнародному рівні, пристосовуватись до нового засобу спілкування, пізнавати іншу культуру та осмислювати власні етнокультурні першоджерела, швидко адаптуючись у полікультурному просторі та виявляючи толерантне ставлення до чужої мови та культури [2, с. 35].

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблеми, пов'язані з процесом навчання іноземної мови, завжди привертали до себе пильну увагу вітчизняних та зарубіжних вчених і викладачів, які наголошували на значенні компетентності: Н. Хомський, Р. Уайт, Дж. Равен, Н. Кузьміна, А. Маркова, В. Кунціна,

Г. Білицька, Л. Берестова, В. Байденко, А. Хугорський, М. Гришанова, Г. Балл, І. Бех, С. Гончаренко, Г. Дегтярьова, О. Кочубей, В. Кремень, І. Войнар та ін. Значний внесок у дослідження процесу навчання іноземних мов здійснили у філологічному напрямку С. Тер-Мінасова, О. Леонтович, Н. Трошина, в етнопсихології – А. Стефаненко, Н. Лебедева, В. Садохін, В. Крисько. Однак, для забезпечення ефективності процесу формування крос культурної компетентності корисним буде звернення до досвіду інших країн з цього питання, що залишається дослідженим недостатньо.

Метою статті є вивчення зарубіжного досвіду здійснення іншомовної підготовки студентів у контексті крос-культурної комунікації в країнах, в яких англійська мова викладається як друга іноземна, виявлення впливу культурологічного аспекту на вмотивованість учня до навчання, та, особливостей формування комунікативної компетенції в різних країнах.

Виклад основного матеріалу. В багатьох країнах світу відбуваються безпрецедентні освітні реформи, спрямовані на підвищення ефективності вивчення мов, і особливо англійської як міжнародної, без знання якої фахівець не вважається конкурентоспроможним на ринках праці. Останніми роками Міністерствами освіти активно презентуються Національні білінгвальні програми для забезпечення громадян можливістю оволодіти двома іноземними мовами (англійська та рідна), і таким чином, для посилення позиції країн на світовій політичній арені та транснаціональних ринках [3, с. 98].

Сьогодні все більше людей усвідомлюють важливість англійської мови у професійному та повсякденному житті. Англійська мова один з домінуючих мов світу, яка є рідною для населення в п'яти країнах (Австралія, Канада, Англія, Нова Зеландія, США), і які Б. Качру (B. Kachru) відносить до так званого «внутрішнього кола». Англійська – офіційна мова в багатьох інших країнах, в колишніх колоніях Великої Британії, які визначаються як «зовнішнє коло». Так як англійська мова використовується у країнах зовнішнього кола, разом з рідними мовами, її роль відрізняється від ролі у внутрішньому колі тому, що кожна країна має свої норми комунікації (Д. Кристал D. Crystal).

У більшості країн зовнішнього кола іншомовна підготовка відбувається в умовах полікультурності, і студенти використовують англійську для спеціальних цілей, в більшості, у формальній освіті, тому що основна частина комунікації відбувається на рідній мові поза межами навчальних закладів [6, с. 84]. У країнах де англійська мова – рідна, вона викладається неангломовним студентам-іммігрантам як додаткова для того, щоб вони мали змогу приймати участь у всіх сферах життя англомовної країни. Таким чином, ми можемо констатувати існування двох контрастуючих контекстів для навчання навичкам володіння англійською мовою: навчання англомовних студентів для вдосконалення загальноосвітніх знань та навичок, та навчання неангломовних студентів для їхньої подальшої соціалізації в англомовному середовищі. Єдиним для обох цих контекстів, хоча і контрастуючих, є проблема вирішення питань підвищення ефективності процесу оволодіння англійською мовою для успішного вивчення змісту інших дисциплін, особливо на рівні середньої школи [6, с. 85].

В проаналізованій нами літературі зазначається, що комунікативна компетенція – це загальна «конструкція», яка охоплює всі необхідні навички для здійснення ефективної комунікації з використанням вербальних та невербальних засобів. Л. Бачмен і А. Палмер (L. Bachman, A. Palmer) вважають, що вона розподіляється на організаційні та прагматичні знання. Організаційні знання – знання граматики на рівні слова та речення, текстуальні знання, які надають можливість спілкуватись та інтерпретувати слова співбесідника, та соціолінгвістичні знання, які дозволяють користувачам мови ефективно спілкуватись у соціокультурному контексті. У додаток до цих типів мови комунікативна компетенція також включає стратегічну компетенцію та психомоторні навички [3, с. 99].

В контексті навчання неангломовних студентів важливим, на наше переконання, є висвітлення значення культури та традиції їхньої

нації, які значно впливають на мотивацію студентів до вивчення іноземної мови. Мова та культура – це взаємопов'язані компоненти, які неможливо розглядати окремо [5, с. 7]. Як культуру неможливо відокремити від мови, так і мова проникає в усі аспекти життя народу, за допомогою якої його вибудовує, розуміє світ та передає знання від покоління до покоління. Мова формує певний народ як культурну групу, виокремлюючи її від інших [7, с. 127].

За думкою С. Григоришина, мова – один з головних чинників функціонування суспільства. Вона виконує в суспільстві безліч функцій: номінативну (здатність мови позначати і представляти світ речей і процесів), пізнавальну (участь у процесі пізнання), комунікативну (участь у процесі спілкування людей) тощо [1, с. 54].

Мова дозволяє ідентифікувати себе як члена певної соціальної групи, яка має власне бачення світу, дозволяє народу визнавати свій потенціал у теперішньому часі та бачити перспективи розвитку у майбутньому на основі минулого досвіду [7, с. 128]. П. Фрейре та Д. Мачедо (P. Freire, D. Macedo) вважають, що ці компоненти тісно пов'язані з економічними інтересами та ідеологією нації, яка спрямовується на заохочення бідних, непривілеваних громадян та національних меншин у логіку національної єдності, домінуючу культурну традицію. Д. Наймс (D. Nymes) вважає, що поява та функціонування мови безпосередньо пов'язано із національними традиціями [7, с. 129].

Традиції та соціально-культурний контекст має значний вплив на відношення студентів до вивчення англійської мови у всьому світі. Якщо соціокультурне оточення сприяє розвитку конкуренції, воно формує позитивне відношення до навчання та виховує мотивацію до вивчення англійської мови. Тобто, позитивне відношення та мотивація до вивчення англійської мови обумовлена соціальним оточенням. Цікаво, що цей феномен існує в усіх країнах світу, а теоретичні дослідження свідчать про те, що конкурентне та сприяюче оточення значно підвищує мотивацію до навчання.

Крім того, дослідження свідчать, що на рівень володіння англійською мовою значно впливають диверсифіковані національні та соціокультурні чинники. Так, в Саудівській Аравії арабська мова вважається лінгвістичною, культурною та релігійною спадщиною суспільства. Водночас, англійська мова не розглядається більшістю населення як єдиний засіб для успішного життя, хоча відсутність навичок англомовної комунікації є однією з серйозних перешкод на шляху до вступу у вищі навчальні заклади країни. Причому, цікавим фактом є те, що мотивація до навчання

англійської мови відсутня якщо батьки також байдужі до її вивчення. Релігійні діячі висловлюють побоювання, що за умов, якщо англійська мова набуде поширення в країні, власні лінгвістичні, культурні та релігійні правила моралі будуть забуватись. Хоча, необхідно зазначити, що уряд Саудівської Аравії витрачає значні кошти на освіту та підвищення освітніх стандартів у програмах навчання англійської мови відповідно до світових вимог [4, с. 191].

Вважаємо за необхідне розглянути більш детально національні погляди щодо іншомовної підготовки та соціально-культурні чинники, які впливають на процес оволодіння іншомовною компетенцією в деяких азійських, латиноамериканських країнах та країнах Близького Сходу. Для цього звернемося до визначень основних понять дослідження. Відповідно до Оксфордського словника, традиція – це довготривалий звичай або вірування, яке передається від одного покоління до іншого, і яке впливає на всі аспекти життя людини, включаючи відношення до таких цінностей як навчання та освіта [4, с. 190]. Концепція традиції часто вважається основним компонентом релігійних вірувань, культури, знань та навичок, які не закінчуються зі смертю покоління, а свідомо зберігається і передається кожним поколінням наступному. Це забезпечує зв'язок між поколіннями та зберігання національних цінностей, норм, символів, відношення, поведінки протягом всієї історії людства. Традиція, таким чином, це принцип єдності, ідентичності в будь якій культурі.

В Саудівській Аравії дуже сильна відданість традиціям і це зберігає країну від повального захоплення англійською мовою. Тому, в таких умовах англійська мова ніколи не визнавалась як важливий чинник успішного життя в цьому суспільстві. Водночас, в інших країнах існує думка, що англійська мова це важливий чинник для одержання більш високого соціального статусу, поваги [4, с. 191].

Якщо розглянути ситуацію в Саудівській Аравії, то науковці зауважують на значну різницю між навчальними програмами у школах та університетах. В університетах є достатня кількість кваліфікованих викладачів англійської мови, запроваджені поглиблені програми навчання та новітні педагогічні технології з використанням інформаційно-комунікаційного обладнання [4, с. 191]. В такій латиноамериканській країні, як Колумбія, іншомовна підготовка національних меншин сфокусована на вихованні усвідомлення своєї національної індивідуальності, як вони розуміють світ, їх зв'язок з більшими націями [7, с. 129]. Однак, необхідно звернути увагу на те, що в Колумбії багато землі та підприємств належить зарубіжним

компаніям, і тому іншомовна підготовка повинна включати деякі соціально-політичні питання та сприяти розкриттю індивідуальної та колективної ідентичності [7, с. 129].

В одній з азійських країн, що найбільш швидко розвивається – Китаї – Міністерство освіти зазначає, що навчання англійської в коледжах повинно бути сконцентровано на набуття навичок крос-культурної комунікації, розвиток загального володіння іноземної мови, особливо здібностей слухання та говоріння, знань та навичок необхідних для використання іншомовної компетенції в реальних життєвих ситуаціях. Вкрай важливим вважається і здійснення ефективної комунікації для майбутньої кар'єри та повноцінного життя в полікультурному соціумі [5, с. 8].

В навчальній програмі з англійської мови китайських шкіл зазначається, що основна мета навчання – це покращення здібностей студентів слухати, говорити, читати та перекладати англійською мовою. Однак, якщо студенти не мають змоги спілкуватись у реальних умовах вивчення мови втрачає сенс. В неангломовних країнах ситуація ускладнюється тим, що багато вчителів мають сильний акцент, і як зазначається, який вони не усвідомлюють. Причому, учителі самі повинні вдосконалюватися і подавати приклад студентам вірної вимови [5, с. 7]. Китайські учителя зазначають, що часто під час вивчення іноземної мови студенти бояться зробити помилку, і це є бар'єром для тих, хто не має хорошого мовного оточення. Незалежно від рівня володіння мовою, зазвичай, головне завдання на уроках усного мовлення в китайських школах – це вивчення мовних зразків, і тому після занятій студент все ще фокусує увагу на читанні та письмі. Тому, важливим завданням є зміна методів навчання для усного мовлення [5, с. 8].

С. Крашен (S. Krashen) зазначає, що головна функція учителя в класній кімнаті – це забезпечення студентів можливістю одержати необхідні знання, і класна кімната, таким чином, перетворюється на місце для одержання таких знань, до яких вони ніде не мали доступу. Водночас, учителі повинні пропонувати студентам можливість практикувати мову в ситуаціях, в яких може опинитись будь яка людина у повсякденному житті та навчати як вирішувати культурологічні конфлікти. Тому, уроки усного мовлення перетворюються на те місце, де студенти мають можливість покращувати свої вербальні та невербальні комунікативні навички, а формування навичок крос-культурної комунікації основна частина цього процесу. Таким чином, кінцева мета іншомовної підготовки – це навчити студентів вільно спілкуватись з іншими та покращувати загальні культурні знання та навички [5, с. 8].

Як організатор усного мовлення, учитель повинен надавати добрий приклад для студентів. Тільки за умов володіння певними знаннями з інтеркультурної комунікації, учитель зможе управляти класом з високою майстерністю. Для цього учителі повинні мати кращу мовну основу та інтеркультурну компетенцію [5, с. 8].

В результаті аналізу літератури ми можемо зробити висновок, що відсутність глибокого розуміння культури нації, мову якої вивчають студенти – це основна причина невдач під час набуття навичок крос-культурної комунікації. У більшості випадків, основна увага приділяється традиційним аспектам навчання (вимова, граматики, словниковий запас). Нажаль, часто ігнорується вивчення відповідних культур, що знаходяться за мовою, в результаті чого студенти не мають уявлення про культуру та цінності англомовних країн. Це часто становиться причиною помилок та відсутності розуміння між ними та англомовними співбесідниками. Ще однією причиною незадовільного стану володіння навичками іншомовної комунікації є відсутність англомовного оточення. Це відбувається коли на уроках учитель відіграє домінуючу роль, а студенти залишаються пасивними слухачами, які лише запам'ятовують мовні зразки. В результаті така практика не здатна забезпечити комунікативну ефективність тому, що участь студентів обмежена і пасивна. Хоча студенти запам'ятовують сталі вирази та ідіоми, вони роблять багато помилок, тому що вони не розуміють притаманні ним значення, які обумовлені культурою.

Крім того, студентам не вистачає можливості використовувати те, що вони вивчили в класі в реальній ситуації. Ще однією з причин незадовільного рівня володіння англійською мовою є незрозуміння стилю, вибір якого залежить від конкретної ситуації в якій важливо і зміст розмови, і походження співбесідників та тип спілкування. Часто студенти не звертають увагу на ранг співбесідника, оточення в якому відбувається розмова, що, в свою чергу, призводить до невірної інтеркультурної комунікації.

В проаналізованих нами матеріалах дослідники зазначають, що для покращення крос-культурної компетенції студентів, навчання усному мовленню повинно базуватись на відповідних педагогічних, психологічних та лінгвістичних теоріях. Навчання усному мовленню передбачає різно спрямовану взаємодію відповідно до цілі навчання, змісту, стратегій та методів оцінювання. Основними чинниками ефективної іншомовної підготовки та покращення інтеркультурних комунікативних навичок студента зарубіжними ученими визначається орієнтація на студента, наявність

реального мовного оточення, взаємодія з учителями [5, с. 9].

Ще одним важливим аспектом іншомовної підготовки, як організованої діяльності, є вибір питань та тем, необхідних для навчальної програми. У цьому контексті, ефективність навчального процесу залежить від безпосереднього відношення до цілі з якою вивчається мова. В контексті шкільного навчання викладання зумовлюється навчальними стандартами або навчальним планом погодженим з освітнім керівництвом країни [6, с. 89]. Але в проаналізованій літературі зазначається, що в коледжі іншомовна підготовка повинна проводитись з урахуванням полі культурності суспільства, з додаванням предметів культурологічного характеру [5, с. 7].

Корисним для розвитку міжкультурної компетенції є запрошення відомих вчених та експертів для проведення лекцій з питань інтеркультури, відправлення учителів закордон, а також залучення позашкільних видів діяльності для виховання розуміння інтеркультурної комунікації, пробудження культурної свідомості. Це може бути культурні форуми, обговорення зарубіжних фільмів, англомовні змагання, дебати тощо [5, с. 9].

Висновки. Отже, здійснений аналіз дозволяє зробити висновок щодо важливості вивчення мови не тільки як «кодової системи знаків». Однією із необхідних умов ефективної іншомовної підготовки є створення умови для засвоєння студентами специфіки кроскультурних мовленнєвих актів рідної та виучуваної мов, системи цінностей виучуваної культури, особливостей вербальної та невербальної поведінки відповідно до норм національної культури.

Подальші наукові розвідки плануємо спрямувати на вивчення особливостей викладання спеціальних предметів в профільних навчальних закладах зарубіжних країн англійською мовою.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Григоришин С. Мова як феномен культури в контексті розвитку трансцендентальної феноменології / С. Григоришин // Філософська думка. – 2009. – № 1. – С. 54–65.
2. Юдіна О. В. Система вправ для навчання майбутніх менеджерів міжкультурного спілкування німецькою мовою / О. В. Юдіна // Іноземні мови. – 2009. – № 2. – С. 35–39.
3. J. Abad. Pedagogical Factors that Influence EFL Teaching: Some Considerations for Teachers' Professional Development // Profile, Colombia. Vol. 15. – No. 1. – April. – 2013. – P. 97–108
4. J. Ahmad. Traditional and socio-cultural barriers to EFL learning: a case study. // English language teaching, Canadian center of science and education. – Vol. 8. – No. 12. – 2015. – P. 191 – 208.
5. Chunyan Sun. The Cultivation of Cross-cultural Communication Competence in Oral English Teaching Practice

English Language Teaching; Canadian Center of Science and Education.– Vol. 8. –No. 12. – 2015. – P. 7 – 9.

6. Z. Roy-Campbell. (2014). Teaching English as a second language in Kenia and the United States: Convergences and divergences. *Global education review* 2 (2). – P. 84 – 97.

7. Wilder Yesid, Escobar Almeciga. *Silenced Fighters: Identity, Language and Thought of the Nasa People in Bilingual Contexts of Colombia* // Profile, Colombia.– Vol. 12. – No. 2. – 2010. – P. 125–140.

BIBLIOGRAFIYA

1. Grygorishin S. *Mova yak fenomen kultury v konteksti rozvitku transzentalnoy fenomenologii, Filosofska dumka.* – 2009. – N.1. – S. 54 – 65.

2. Yudina O.V. *Systema vprav dly navchannya maybutnih menezheriv mizkulturalnogo spilkuvanny nimetskoj movoyu, Inozemny movy* –2009. – N№ 2. – S. 35–39.

3. J. Abad. *Pedagogical Factors that Influence EFL Teaching: Some Considerations for Teachers' Professional Development* // Profile, Colombia. Vol. 15. –No. 1. – April.– 2013. – P. 97–108

4. J. Ahmad. *Traditional and socio-cultural barriers to EFL learning: a case study.* // English language teaching, Canadian

center o science and education. – Vol. 8. – No. 12. – 2015. – P. 191 – 208.

5. Chunyan Sun. *The Cultivation of Cross-cultural Communication Competence in Oral English Teaching Practice* English Language Teaching; Canadian Center of Science and Education.– Vol. 8. –No. 12. – 2015. – P. 7 – 9.

6. Z. Roy-Campbell. (2014). Teaching English as a second language in Kenia and the United States: Convergences and divergences. *Global education review* 2 (2). – P. 84 – 97.

7. Wilder Yesid, Escobar Almeciga. *Silenced Fighters: Identity, Language and Thought of the Nasa People in Bilingual Contexts of Colombia* // Profile, Colombia.– Vol. 12. – No. 2. – 2010. – P. 125–140.

8. // Profile, Colombia.– Vol. 12. – No. 2. – 2010. – S. 125–140.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

Пазюра Наталія Валентинівна – доктор педагогічних наук, доцент, завідувач кафедри авіаційної англійської мови Національного авіаційного університету.

Наукові інтереси: порівняльна педагогіка, системи освіти зарубіжних країн.

УДК 371.134

СТИМУЛОВАЛЬНІ ЧИННИКИ АКТИВНО НАВЧАЛЬНО ДІЯЛЬНОСТІ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ

Тетяна ПЛАЧИНДА (Кіровоград)

Постановка проблеми. Нині в усьому світі посилена увага до якості освіти і стандартів, що аргументоване швидким розвитком вищої освіти й водночас зростанням вартості освітніх послуг для держави та людей. Це дає підстави стверджувати, що забезпечення якості вищої освіти не є суто європейською проблемою. Нові ініціативи й вимоги, що постають як у Європі, так і поза її межами, у річичі інтернаціоналізації вищої освіти потребують належної реакції. Формування системи забезпечення якості, що ґрунтована на єдиних стандартах і рекомендаціях, засвідчує появу справжнього європейського виміру у сфері забезпечення якості, який має посилити привабливість європейського простору вищої освіти.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Сучасні тенденції розвитку вищої школи в контексті входження до європейського освітнього простору постають предметом досліджень Ф. Андрушкевич, І. Бабина, М. Білинської, В. Вікторова, В. Кременя, Г. Кривчика, В. Лугового, Т. Лукіної, О. Ляшенко, В. Огаренка, Л. Прокопенка, Н. Протасової, М. Степка, Л. Сухарнікова, Ж. Таланової та ін. Питання якості освіти в руслі Болонського процесу актуалізували К. Бондаренко, О. Братаніч, В. Гусаров, С. Коротков, О. Ляшенко, М. Поташник, Ю. Романенко та інші. Майже всі їхні праці об'єднують висновок про низьку ефективність діяльності органів державного управління щодо якісної вищої освіти, про необхідність надання вищій школі справжньої

автономії, поєднаної з високим рівнем відповідальності, подібно до європейських країн.

Метою статті є вивчення чинників, що стимулюють студентство до активної навчальної діяльності та цим самим забезпечують якість надання освітніх послуг.

Виклад основного матеріалу. Якість освіти є системою соціально зумовлених цільових показників (нормативів) – знань, умінь, навичок, що становлять основу компетенцій майбутнього фахівця [5; 7; 8], нормативний рівень, якому повинна відповідати «продукція» галузі освіти, глобальна характеристика результатів навчання [3; 6]. Якість освіти нерозривно пов'язана з такими поняттями, як «педагогічний контроль», «перевірка», «оцінювання», «облік» результатів навчальної діяльності.

Традиційно якість знань кваліфікують як рівень засвоєння змісту навчальної дисципліни. Визначаючи його, до уваги беруть якісну різницю результатів навчальної діяльності або якісні зрушення в засвоєнні дисципліни, що виражені в задовільних оцінках. Традиційна система оцінювання знань суб'єктивна, суттєвою мірою залежить від психологічних особливостей викладача (одну й ту саму відповідь студента викладачі оцінюють по-різному). Результати оцінювання суттєво впливають на майбутню кар'єру студентів. Тому важливо, щоб оцінювання завжди проводили професійно, при цьому слід зважати на наявні знання про процеси тестування та екзаменаційні процеси. Оцінювання також дає

значущу інформацію навчальним закладам про ефективність викладання й підтримки студентів.

Інтеграційні процеси у вищій освіті під егідою Болонської декларації, що пов'язані зі створенням єдиного європейського освітнього простору, об'єктивно зумовили необхідність об'єднати зусилля країн-учасниць для розв'язання спільної проблеми – взаємовизнання результатів навчання студентів за кордоном. Наслідком роботи експертів Європейської комісії впродовж 1988 – 1995 років стала шкала «ECTS», створена на основі статистичних даних 80 навчальних закладів-учасників «ECTS».

На наш погляд, оцінювання студентів за шкалою «ECTS» є гнучкішою порівняно з вітчизняною, оскільки формує більш чітке уявлення про ступінь досягнення студентами основних освітніх цілей у процесі навчання завдяки розширенню діапазону оцінних категорій. За умови інтегрування оцінювання в навчальний процес на етапі його планування, воно може суттєво сприяти підвищенню якості знань, умінь та навичок студентів. Тобто, якщо студенти будуть знати умови оцінювання своєї навчальної діяльності на початку навчання, вони будуть мотивовані здобувати найбільші бали для отримання позитивної оцінки під час заліково-екзаменаційної сесії.

Крім оцінювання академічної успішності студентів із кожної дисципліни за традиційною системою (оцінки «відмінно», «добре», «задовільно», «незадовільно») та шкалою «ECTS», нами запропоновано й рейтингове оцінювання навчальної діяльності. Основна мета такого оцінювання – підвищення якості навчання через посилення мотивації до систематичної роботи майбутніх фахівців протягом усього періоду навчання; удосконалення системи багаторівневого контролю знань, умінь і навичок; формування загальних та професійно необхідних компетентностей; залучення студентів до участі в науковій роботі й до роботи в органах студентського самоврядування, громадській роботі, спортивно-масовій роботі тощо. Прозорість з боку викладача щодо оцінювання студента є першою ланкою у проблемі забезпечення якості надання освітніх послуг.

Наступною ланкою щодо оптимізації навчального процесу, на наш погляд, є свідоме ставлення студентів до набуття необхідних знань, умінь і навичок протягом навчання у вищій школі. У цьому руслі важливим є сформувані у молоді навички рефлексії та самоконтролю.

Організація навчально-виховного процесу за принципами управління рефлексії в ході професійної підготовки фахівця передбачає формування в спільній діяльності викладачів і студентів ВНЗ самопізнання та здатності до самоорганізації майбутніх фахівців. Рефлексія –

основа саморегуляції, що вможливає її розвиток і необхідна студентам для самостійного усвідомлення нового навчального завдання, для розуміння своїх обмежень, а також наявних особистісних та індивідуальних ресурсів.

Нам імпонує думка В. В. Давидова, який стверджує, що навчальна діяльність відбувається завдяки рефлексії, що є основоположною якістю свідомості. Науковець доводить, що, попри всю складність породження рефлексії у сфері самосвідомості, цілеспрямована взаємодія студента з педагогом, з однолітками, із самим собою дає змогу спроектувати навчальну діяльність, новоутвореннями якої стануть бажання й уміння вчитися, студент стане суб'єктом діяльності та зможе усвідомлено регулювати свою навчальну діяльність. Рефлексію і здатність вчитися дослідник називає основними якостями суб'єкта навчальної діяльності, стверджуючи, що рефлексія як один із необхідних складників цієї здатності може бути сформована засобами навчальної діяльності [4, с. 241].

Актуальною проблемою процесу професійної підготовки майбутніх фахівців є розвиток уміння досягати окреслених цілей, самостійно вибудовувати свою навчальну діяльність. Основою цього вміння слугує рефлексія, що виявляється в усвідомленні власних навчальних можливостей, навчальних ускладнень та обмежень, допомагає студентам добирати нові шляхи й засоби розв'язання освітніх проблем. У ході навчальної діяльності рефлексія постає як індивідуальна здатність до самозміни, тому виникає необхідність у побудові такого процесу навчання, у межах якого рефлексивна діяльність набуде ознак провідної в удосконаленні саморегуляції майбутніх фахівців. Доведено, що рефлексія – це основа саморозвитку особистості й розвитку всіх видів саморегуляції, тому процес формування вмінь і навичок навчальної діяльності не можна назвати повноцінним, якщо відсутній рефлексивний складник. Отже, становлення студента як суб'єкта навчальної діяльності можливе за умови сформованої саморегуляції в процесі рефлексивного навчання.

На початковому етапі формування у майбутніх фахівців навичок рефлексії нами використовувалися авторські тести й опитувальники, які допомагають виміряти рівень розвиненості загальної рефлексивності (А. В. Карпов, В. В. Пономарьова), рефлексивного мислення (О. С. Анісімов) і професійної рефлексії (О. Є. Рукавішнікова); виконати самооцінювання особистісних та професійно важливих якостей, а також рефлексивних умінь і навичок, що становлять зміст різних типів рефлексії – особистісної, інтелектуальної, комунікативної, кооперативної, регулятивної тощо (Т. О. Ратанова,

С. І. Рогов, В. Ф. Ряховський, М. Снайдер, Н.Ф. Шляхта та ін.); актуалізувати успіхи й обмеження професійної діяльності (М. Вудкок, Д. Френсіс); з'ясувати мотиви професійної діяльності, оскільки рефлексія формується тільки за умов позитивного ставлення до виконуваної діяльності (К. Замфір, Є. П. Ільїн, Н. В. Кузьміна, А. О. Реан та ін.).

Особливого значення в умовах євроінтеграції національної системи освіти та впровадження кредитно-модульної системи навчання набуває проблема ефективної організації й розвитку навичок самостійної роботи студентів вищих закладів освіти.

Студенти вищої школи постають перед проблемою адекватного сприйняття особливостей спеціалізації підготовки, методики навчальної роботи, а також великої самостійності. Навчальним планом передбачені не менше, ніж 50 % годин самостійної роботи від загальної трудомісткості дисципліни, тому такий вид роботи студентів ВНЗ необхідно характеризувати як важливий чинник навчальної та наукової діяльності студента [1].

У процесі навчання слід підготувати студентів до творчої, інтелектуальної праці, сформувати в них здатність виявляти сутність завдань і проблем, що виникають у ході професійної діяльності, вибирати й реалізовувати метод розв'язання, аналізувати отримані результати, тобто ухвалювати рішення в конкретних ситуаціях і брати на себе відповідальність за результат [2]. Тому, формування у майбутніх фахівців навичок самоконтролю сприятиме забезпеченню якості професійної підготовки та стає перетворюючим чинником того, хто навчається, на суб'єкта освітнього процесу.

Мета формування вмінь самоконтролю – підвищення навчальної успішності студентів, розвиток їхніх професійно значущих особистісних якостей. Підвищення рівня навчальної успішності досягають завдяки реалізації в освітньому процесі функцій, властивих самоконтролю: діагностичної, навчальної, регулювальної, розвивальної, виховної, стимулювальної, організаційної та управління освітнім процесом [9, с. 81–83].

Стимулювальна функція самоконтролю позначається як вплив на мотиви діяльності курсантів, їхню вольову сферу за допомогою переживання успіху чи неуспіху, домагань і намірів, вчинків та стосунків. Самоконтроль стимулює майбутніх фахівців успішно опанувати навчальну дисципліну, дає змогу зрозуміти, який навчальний матеріал засвоєно глибоко, а який потребує більш докладного засвоєння.

Застосування в освітньому процесі самоконтролю, на нашу думку, є основою для

самоосвіти. Оволодіння способами навчальної дії озброює студента вмінням навчатися. Важливо сформувати необхідні навички самоконтролю на початку навчання в освітньому закладі. Процес самоосвіти, започаткований у перші роки студентського життя, триває протягом усього періоду навчання й у подальшій професійній діяльності, сприяючи постійному оновленню особистісних знань відповідно до наукового та технологічного розвитку. Тому самоконтролю та самоосвіти надана роль мотивувального чинника щодо самовдосконалення і професійного зростання особистості після завершення професійної підготовки у ВНЗ.

Висновки. 1. Удосконалення підходів до оцінювання навчальних досягнень студентів зазнає актуалізації на тлі інтеграційних процесів у Європі, до яких долучається Україна як учасниця Болонського процесу. Нині помітний поступовий перехід до більш складних методик оцінювання й застосування багатобальних оцінювальних шкал, диференційованих підходів до оцінювання навчальних досягнень майбутніх фахівців. Навчання студентів за шкалою «ECTS», затвердженою Болонською декларацією, надає змогу видавати додаток до диплома європейського зразка, що суттєво розширює можливості працевлаштування молодого фахівця на європейському ринку праці.

2. Унаслідок рефлексивного аналізу навчальної діяльності, у майбутніх фахівців формується усвідомлене ставлення до неї, до себе як до суб'єкта діяльності, який відповідає за її результати. Розвиток рефлексії в навчальній діяльності сприяє формуванню всіх компонентів саморегуляції. У процесі професійної підготовки рефлексія передбачає вміння майбутніх фахівців усвідомлювати й оцінювати свої дії, уміння розуміти цілі навчальної та професійної діяльності, виконувати контрольні дії й оцінювання.

3. У процесі навчальної та самостійної освітньої діяльності присутню роль відіграє вміння самоконтролю. Самоконтроль, на нашу думку, це здатність студентів раціонально організувати та поетапно провадити свою навчальну діяльність, виконувати контроль і корекцію на всіх етапах для підвищення ефективності власного навчання, удосконалення навчального процесу на основі свідомого застосування накопичених знань, навичок і вмінь. Як професійно важлива якість самоконтроль спонукає майбутнього фахівця до самовдосконалення на виробництві, що є важливою умовою на сучасному ринку праці.

У подальшому наше дослідження буде спрямоване на пошук шляхів удосконалення професійної підготовки майбутніх фахівців в умовах євроінтеграції.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Белоусова В. И. Роль преподавателя в организации самостоятельной работы студентов младших курсов в условиях балльно-рейтинговой системы / В. И. Белоусова, Г. М. Ермакова // Актуальні питання освіти і наук: зб. наук. ст. (матеріали Міжнар. наук.-практ. конф., 23 – 24 жовтня 2013 р.) / Академія внутрішніх військ МВС України. – Х.: ХОГОКЗ, 2013. – С. 11–13.

2. Бех І. Д. Особистісно-зорієнтоване виховання: науково-метод. посібник / І. Д. Бех. – К.: ІЗМН, 1998. – 204 с.

3. Грубінко В. В. Оцінювання навчальних досягнень студента в кредитно-трансферній системі / В. В. Грубінко, А. В. Грубінко // Гуманітарний вісник ДВНЗ «Переяслав-Хмельницький державний педагогічний університет імені Григорія Сковороди». – Додаток 1 до Вип. 31, Том I (43): Тематичний випуск «Вища освіта України у контексті інтеграції до європейського освітнього простору». – К.: Гнозис, 2013. – С. 580–589.

4. Давыдов В. В. Теория развивающего обучения / В. В. Давыдов. – М.: ИНТОР, 1996. – 544 с.

5. Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи / під заг. ред. О. В. Овчарук. – К.: «К.І.С.», 2004. – 112 с.

6. Концепція Державної програми розвитку освіти на 2006 – 2010 роки // Збірник нормативно-правових документів з вищої освіти. – К.: [б. в.], 2007. – 87 с.

7. Кушереть В. Знання як основне джерело розвитку в XXI столітті / В. Кушереть // Наука і суспільство. – 2003. – № 9–10. – С. 2–4

8. Основні засади розвитку вищої освіти України в контексті Болонського процесу. Документи і матеріали. Травень – грудень 2004 р. – Частина 2 / Упорядники: Степко М. Ф., Болубаш Я. Я., Шинкарук В. Д., Грубінко В. В., Бабин І. І. – Тернопіль: Вид-во ТНПУ ім. В. Гнатюка, 2004. – 202 с.

9. Холод Ю. Г. Педагогическая система формирования у курсантов умений самоконтроля учебной деятельности (на примере изучения технических дисциплин): дисс. ... канд. пед. наук: 13.00.01 «Общая педагогика» / Холод Юрий Григорьевич; Саратовский государственный университет имени Н. Г. Чернышевского. – Саратов, 2000. – 302 с.

BIBLIOGRAFIYA

1. Belousova V. Y. Rol prepodavatelja v orhanyzatsyy samostoiatelnoi raboty studentov mladshykh kursov v uslovyakh balno-reitnyhovoii systemy / V. Y. Belousova, H. M. Ermakova // Aktualni pytannia osvity i nauky: zb. nauk. st. (materialy Mizhnar.

nauk-prakt. konf., 21 – 24 zhovtnia 2013 r.) / Akademiia vnutrishnikh viisk MVS Ukrainy. – Kh.: KhOHOKZ, 2013. – S. 11–13.

2. Bekh I. D. Osobystisno-zorrientovane vykhovannia: naukovo-metod. posibnyk / I. D. Bekh. – K.: IZMN, 1998. – 204 s.

3. Hrubinko V. V. Otsiniuvannia navchalnykh dosiahnen studenta v kredytno-transfernii systemi / V. V. Hrubinko, A. V. Hrubinko // Humanitarnyi visnyk DVNZ «Pereiaslav-Khmelytskyi derzhavnyi pedahohichnyi universytet imeni Hryhoriia Skovorody». – Dodatok 1 do Vyp. 31. – Tom I (43): Tematychnyi vypusk «Vyshcha osvita Ukrainy u konteksti intehratsii do yevropeiskoho osvithnoho prostoru». – K.: Hnozys, 2013. – S. 580–589.

4. Davydov V. V. Teoryia rozvyvaiushcheho obuchenya / V. V. Davydov. – M.: YNTOR, 1996. – 544 s.

5. Kompetentnisnyi pidkhid u suchasni osviti: svitovyi dosvid ta ukraïnski perspektyvy / pid zah. red. O. V. Ovcharuk. – K.: «K.I.S.», 2004. – 112 s.

6. Kontsepsiia Derzhavnoi prohramy rozvytku osvity na 2006 – 2010 roky // Zbirnyk normatyvno-pravovykh dokumentiv z vyshchoi osvity. – K.: [b. v.], 2007. – 87 s.

7. Kusherets V. Znannia yak osnovne dzherelo rozvytku v XXI stolitti / V. Kusherets // Nauka i suspilstvo. – 2003. – # 9–10. – S. 2–4

8. Osnovni zasady rozvytku vyshchoi osvity Ukrainy v konteksti Bolonskoho protsesu. Dokumenty i materialy. Traven – hruden 2004 r. – Chastyna 2 / Uporiadnyky: Stepko M. F., Boliubash Ya. Ya., Shynkaruk V. D., Hrubinko V. V., Babyn I. I. – Ternopil: Vyd-vo TNPU im. V. Hnatiuka, 2004. – 202 s.

9. Kholod Yu. H. Pedahohycheskaia systema formyrovannia u kursantov umenyi samokontrolia uchebnoi deiatelnosti (na prymere yzuchennia tekhnicheskyykh dystsyplin): dyss...kand. ped. nauk: 13.00.01 «Obschchaia pelahohyka» / Kholod Yuri Hryhorevych; Saratovskiy hosudarstvennyi unyversytet imeny N. H. Chernyshevskoho. – Saratov, 2000. – 302 s.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

Плачиди Тетяна Степанівна – доктор педагогічних наук, доцент, професор кафедри фізичної і психофізіологічної підготовки Кіровоградської льотної академії Національного авіаційного університету.

Наукові інтереси: шляхи вдосконалення професійної підготовки майбутніх фахівців.

УДК 78 (09): 782

РОЗВИТОК МУЗИЧНО-ТВОРЧОГО ВИКОНАВСТВА ДРУГО ПОЛОВИНИ XVIII – ПОЧАТКУ XX СТ.

Тетяна СТРАТАН-АРТИШКОВА (Кіровоград)

Постановка проблеми. Важливе завдання музично-педагогічної освіти – виявити творчі можливості студента, «вивільнити» його творчі здібності, спрямувати творчу діяльність у педагогічне русло. Розв'язання цього завдання в системі вищої педагогічної освіти уможливорює творчо-виконавська підготовка майбутніх учителів музичного мистецтва, яка є складною неперервною динамічною системою, визначає якісно новий рівень професійної підготовки майбутнього вчителя музичного мистецтва, передбачає розвиток його професійно-особистісних якостей, емоційно-ціннісного ставлення до мистецьких цінностей, явищ

педагогічної реальності, здатності до самовираження й самореалізації в професійній діяльності і життєтворчості.

Виникають суперечності між вимогами сучасної освіти до розвитку особистості, здатної творити й самовиражатись у власному творенні й усталеною практикою навчання у вищому навчальному закладі, що спрямовується на розвиток окремих творчих якостей у межах певної дисципліни. У зв'язку з цим, доцільно звернутися до історичних джерел становлення і розвитку музично-творчого виконавства, вивчити педагогічний досвід відомих педагогів-музикантів і педагогів-композиторів минулого як

інноваційний на різних етапах розвитку музично-педагогічної думки, розкрити значення творчо-виконавської діяльності в розвитку творчої особистості майбутнього вчителя музичного мистецтва, усвідомити важливість її застосування як стійкого напрямку в сучасній музично-педагогічній практиці.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. У змісті професійної підготовки особливе значення має фахова підготовка майбутнього вчителя як система музично-теоретичних (у тому числі музично-історичних), музично-виконавських, практично-методичних, науково-дослідних дисциплін, що здійснюється безперервно впродовж усього терміну навчання. У практичній роботі викладачів-музикантів плідно використовуються творчі методи, зокрема імпровізації, композиції, творчого музикування, музично-теоретичного аналізу, які активізують музично-виконавську діяльність студентів, розкріпають і вивільняють творчу енергію студента (А. Душний), акумулюють різні аспекти психічної діяльності (Т. Бондаренко), сприяють усвідомленню художньої генези мистецтва загалом, розумінню його стилістично різноманітної палітри, «плюралізму стилів» у просторі сучасності (І. Малашевська).

Привертає увагу дослідження Е. Бриліна «Формування навичок композиторської творчості в студентів музично-педагогічних факультетів», у якому розкривається проблема елементарного музичного формотворення, оволодіння майбутніми вчителями музики всім комплексом технічних прийомів і способів. Згадане наукове дослідження переконує, що за продуктивних умов вивчення індивідуальних рис студентів, досвіду їхньої музичної діяльності, перспектив творчого зростання, запровадження інтегративного навчального курсу «Основи композиторської творчості», до якого входять музичні теоретико-практичні дисципліни, вирішення навчальних завдань може бути успішним [3, с. 7–8].

Аналіз наукових праць і досліджень з професійної підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва дає змогу констатувати, що вища музично-педагогічна освіта має ґрунтовні наукові здобутки в галузі професійної і фахової підготовки майбутніх фахівців, але в теорії і практиці вищої музично-педагогічної освіти проблема творчо-виконавської підготовки майбутнього вчителя музики в системі вищої педагогічної освіти ще не дістала належного теоретичного й практичного обґрунтування, хоча для її конструктивного розв'язання в сучасному освітньо-мистецькому просторі вже склалися необхідні передумови. Тому доцільно здійснити ретроспективний мистецтвознавчо-педагогічний аналіз, оскільки, зауважує Г. Падалка, «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» [6, с. 70]. Крім того, творчість композиторів-педагогів і композиторів-учителів XVIII – XX ст., яка тісно пов'язана з виконавством, характеризується самобутністю інтерпретації, своєрідністю мислення, незалежністю художнього натхнення, унікально поєднувалось і виявлялось у музично-педагогічній діяльності.

Мета статті – здійснити ретроспективний аналіз становлення й розвитку музично-творчого виконавства у вітчизняному і зарубіжному освітньому просторі другої половини XVIII – початку XX ст., розкрити значущість творчо-виконавської діяльності в освітньому просторі.

Виклад основного матеріалу. Період становлення й розвитку музично-творчого виконавства з другої половини XVIII ст. характеризується вдосконаленням способу запису партитури, розквітом системи мажоро-мінору, усвідомленням акорду як цілісного виражального елемента музичної мови привело до виникнення музичних форм і жанрів вищого рівня сприйняття й мислення, наприклад, таких як класичне сонатне алегро (форма), симфонія (жанр). Музика набуває здатності виражати не тільки емоції й почуття, а й музичні ідеї, стверджувати своїми засобами виразності такі естетичні цінності як Добро і Зло, Свобода, Любов. У західноєвропейській культурі це яскраво виявилось у творчості представників Віденської класичної школи (XVIII – поч. XIX ст.), що сформувала новий метод музичного мислення – симфонізм. Саме у творчості віденських класиків викристалізувався також важливий історичний феномен – трансформація клавірної літератури в літературу власне фортепіанну, означилася перспектива кардинальних еволюційних напрямів художнього мислення композиторів наступних епох, кристалізація камерного стилю, зокрема жанру струнного квартету, який характеризувався сміливим використанням гомофонії, народністю інтонацій, оновленістю музичної мови, віртуозністю інструментальної техніки і мелодичною досконалістю.

Період із середини XVIII ст. до початку XIX ст. музикознавці вважають золотою добою української духовної музики. Кульмінаційним злетом української духовної музики стала творчість вихованців академії М. Березовського, Д. Бортнянського, А. Веделя, духовні твори яких своїми коренями сягають української народної піснетворчості й донині мають велику силу художнього впливу.

В Україні у XVIII ст. музичною столицею Лівобережжя став Глухів, а відомим осередком музично-виконавської підготовки – Глухівська школа, яка мала назву «Школа співу та

інструментальної музики», де вивчали вокал, гру на скрипці, флейті, гусях, арфі. Значна увага в школі приділялася мистецтву гри на струнних інструментах, а також читанню з аркуша : «...сыскав искусных мастеров из иностранных и из малороссиян, велеть из оных же учеников обучать и струнной музыке, а именно: на скрипнице, на гусях и бандуре, дабы могли на оных инструментах с нот играть» [7].

Варто зосередити увагу на тому, що наприкінці XVIII ст. (1799) відкривається клас нотного співу, що може свідчити про розвиток нотної грамотності, теоретичних знань студентів академії. Першим учителем академічного нотного класу був Георгій Баранович, який склав підручник «Правила нотного та ірмолойного співу». Крім цього, на чолі хорів стояли студенти-регенти, які розучували із хористами церковні твори й набували практичних умінь. Знання основ композиції, музична грамотність, композиторська практика, художність виконання, досконалість хорового співу, набули значення в музичній освіті цього періоду.

Визначну роль у музичній освіті відіграли університети, зокрема Харківський (заснований у 1805 році), які хоча й не готували професійних музикантів, але викладання музичних дисциплін входило до навчального плану, а якість музично-виконавської підготовки студентів сягала рівня фахової. Тут діяв факультет «красних мистецтв». Серед педагогів були відомі музиканти – теоретики, композитори (А. Барсицький, І. Витковський, Л. Лозинський, Я. Зенкевич та ін.). Студенти одержували ґрунтовну музичну підготовку, брали участь у концертному житті міста, виконували складні оркестрові й хорові твори, складали свої власні. Отже, братські школи, колеґіуми, Київська академія, Глухівська школа, музичні класи при Харківському колеґіумі, університети готували кваліфікованих музикантів, які брали участь у розвитку музично-театрального та музично-концертного життя міст [7, с. 194].

Перша половина XIX ст. характеризується зростанням інтересу до музично-теоретичної думки. З'являються ґрунтовні праці, у яких розкриваються закономірності музичного мистецтва, його виховна та пізнавальна сила, з'ясовуються важливі питання музичної освіти. Однією з таких праць є «Теорія музики» Г. Кальве у двох томах, видана в Харкові 1818 року. Її мета – надати аматорам музики засоби для кращого розуміння музичного мистецтва. Визначаючи роль музичного мистецтва у формуванні емоційно-почуттєвої сфери, Г. Кальве акцентує увагу на важливості таких особистісних якостей учителя музики, як освіченість та ерудованість, володіння мовною культурою, що є необхідними умовами його успішної педагогічної праці.

Свідченням усвідомлення впливу музичного мистецтва на формування особистості є те, що вивченню виконавських і музично-теоретичних дисциплін приділялась значна увага. Наприклад, у Колегії П. Галагана вивчали та історію музики, а також спів, що, на думку фундатора Колегії, сприяло розумовому і моральному розвитку. Елементарні музичні знання надавалися і в Київському інституті шляхетних дівчат, заснованому 1836 року. Навчання музики здійснювалося протягом усього строку навчання (6 років) за спеціальною «Програмою музичного курсу в інститутах Відомства закладів Імператриці Марії». Заняття розподілялися таким чином: хоровий спів – 6 годин на тиждень, церковний спів – 2 години, інструментальна гра – 4 години [1, с. 108]. У цьому документі також розкрито сутність та основні положення музично-педагогічної освіти того часу, основною метою якої була підготовка вихованок до викладання й проведення музичних занять.

Яскравим прикладом музичної освіти були педагогічні навчальні заклади (учительські семінарії та учительські інститути), де важливим складником професійної підготовки майбутнього педагога вважалося оволодіння мистецтвом хорового співу, основами теорії музики й сольфеджіо, грою на музичних інструментах. Істотне місце відводилося виконавському мистецтву, зокрема хоровому та інструментальному. Так, до навчального плану 1-ї Київської чоловічої гімназії, у якій працював відомий педагог-піаніст Шмідтдеберг, була уведена гра на музичних інструментах, що давало змогу створити симфонічний оркестр у цьому закладі. 1893 року викладач музики при Київському інституті шляхетних дівчат С. Блюменфельд відкриває музичну школу, до якої могли вступати всі діти, яким виповнилося сім років. Програма школи передбачала викладання гри на фортепіано, скрипці та інших музичних інструментах, а також теорії музики, сольфеджіо, сольного і хорового співу та гри в ансамблі. Курс навчання тривав чотири роки. Цікавим є те, що з листопада 1893 року при музичній школі почали діяти драматичні курси, а з лютого 1897 року – оперний клас.

Провідною в музично-педагогічних системах кінця XIX – початку XX ст. стає ідея комплексного виховання. Важливим етапом була діяльність педагогів-композиторів: М. Лисенка, М. Леонтовича, С. Смоленського, К. Стеценка, В. Верховинця, Б. Яворського, які розробляли нові форми й методи навчання, спрямовані на формування в учнів емоційного сприйняття, самостійності художнього мислення.

Оригінальну систему комплексної музичної освіти створив М. Лисенко, у якій набуття технічних навичок спрямовувало на формування

свідомого сприйняття й виховання культурного, розвиненого музиканта. Особливий внесок у розвиток творчих здібностей належить М. Леонтовичу (1877–1921), який розробив теорію поєднання кольору й звучання музичного твору як однієї з найважливіших умов цілісного сприйняття музичного образу. Для цього він створив власну систему демонстрації музичного матеріалу, що ґрунтується на співвідношенні світлотіней і кольорів із музичними звуками. Кольорові світлові зображення супроводжували виконання хорових творів, що посилювало емоційне сприйняття слухачів. М. Леонтович осмислював ідею кольорового сприйняття музики не тільки як митець, а насамперед, як педагог, наголошував на важливості викладання музики в єдності з іншими видами мистецтва, зокрема живописом, з науковими та загальнохудожніми знаннями, мріяв про організацію музичної освіти, яка охоплювала б дітей з перших кроків їхнього перебування в школі.

Привертають увагу педагогічні ідеї К. Стеценка (1882–1922), які співзвучні новаторським принципам М. Лисенка. Пропагуючи комплексне навчання, педагог пропонував розвивати вокальні здібності в тісному зв'язку з нотною грамотою, ставить питання про активізацію творчих завдань, здійснення контролю за самостійною роботою, введенням новаторських форм навчання, спрямованих на розвиток аналітичного мислення.

XX століття – це епоха надзвичайно загострених суспільних протиріч і найбільших соціальних потрясінь. Наукові відкриття й науково-технічна революція змінили традиційні уявлення про навколишню дійсність. У зв'язку з цим змінюється й сама людина, її уявлення про те, що в мистецтві прекрасне, а що потворне, її ставлення й розуміння навколишнього світу.

«Інтонанційний словник епохи» (за Б. Асаф'євим) кінця XIX – початку XX століття характеризується змінами художнього мислення, синтетичністю, що зумовлено інтеграційними процесами техногенної сучасної цивілізації, полістильовою мозаїкою музичної творчості, жанровою різноманітністю, неоднорідністю, виникненням нових напрямів і стилів, відбиттям духу епохи засобами оновленого «інтонаційного словника» у всіх видах художньої творчості. Розвивається жанр мелодекламації, утворюючи синтез музики і слова; унікальне поєднання хореографії, музики і живописної пластики демонструє жанр балету.

Оригінальні системи розвитку творчих здібностей особистості створили педагоги-музиканти кінця цього часу, зокрема, західноєвропейські. Так, відома педагогічна система Е. Ж.-Далькроза (1865–1950), яка ґрунтується на принципах комплексного вивчення

сольфеджіо, музичної грамоти, імпровізації, евричності, розвитку навичок вільного музикування, творчої фантазії на основі мелодико-гармонічних, метро-ритмічних та поліфонічних елементів; відомий метод Б. Трічкова (1881–1944) болгарська «Столбіца» («Драбина»), що являє собою графічне зображення ладової системи й передбачає засвоєння системи ладових тяжінь без вивчення нотної грамоти; система музичного виховання угорського композитора З. Кодая (1882–1967), що ґрунтується на гуманістичній ідеї «музика має належати всім», основоположними принципами якої є комплексний музичний розвиток, музична грамотність та освіченість, систематичність занять [265]; система музичного виховання К. Орфа (1895–1982), що полягає в «елементарному музикуванні» (термін Орфа).

Висновки. Ретроспективний аналіз становлення й розвитку музично-творчого виконавства у вітчизняному й зарубіжному освітньому просторі дає змогу зробити висновки про те, що до кінця XVIII – початку XIX ст. різнобічна діяльність музиканта поєднувала в одній особі композитора, виконавця, що було нормою для музичної культури того часу; прогресивні музиканти-педагоги XIX–XX ст. усвідомлювали необхідність вироблення самостійної педагогічної концепції, спрямованої на розвиток індивідуально-творчого потенціалу особистості.

У зв'язку з інтеграційними тенденціями науки й мистецтва, сучасна музично-педагогічна практика все більші вимоги висуває і до вчителя музичного мистецтва, вимагає його універсальності, досвідченості, креативності, здатності володіти різними видами музичної творчості, інноваційними технологіями, використовувати їх у творчо-виконавській діяльності.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Архимович Л. Музыкальная культура Украины / Л. Архимович, А. Шреер-Ткаченко, Т. Шеффер. – М.: Гос. муз. изд-во, 1961. – 261 с.
2. Бондаренко Т. Розвиток творчих навичок на уроках гармонії / Т. Бондаренко // Методика викладання музично-теоретичних і музично-історичних предметів: зб. ст. / упор. В. Самохвалов. – К.: Муз. Україна, 1983. – 98 с.
3. Брилін Е. Б. Формування навичок композиторської творчості у студентів музично-педагогічних факультетів: дис... канд. пед. наук: спец.: 13.00.02 «Теорія і методика навчання музики і музичне виховання». – К., 2002. – 282 арк. – Бібліогр.: арк. 180 – 209.
4. Душний А. І. Активізація творчої діяльності майбутніх учителів музики / А. І. Душний // Педагогіка і психологія професійної освіти: науково-методичний журнал. – Львів, 2005. – С. 73–80.
5. Михайличенко О. В. Основи загальної та музичної педагогіки: теорія та історія / О. В. Михайличенко. – Суми: Наука, 2004. – 210 с.
6. Падалка Г. М. Теорія і методика мистецької освіти: інноваційна проблематика [Текст] / Г. Падалка // Мистецька освіта: зміст, технології, менеджмент. Збірник наукових праць. – К., 2010. – Вип. 5. – С. 68–83.
7. Українська музична спадщина: Статті. Матеріали. Документи / Заг. ред. М. М. Гордійчука. – К.: Муз. Україна, 1989. – 152 с.
8. Шреер-Ткаченко О. Я. Історія української музики / О. Я. Шреер-Ткаченко. – К.: Музична Україна. 1980. – 198 с.

BIBLIOGRAFIYA

1. Arhimovich L. Muzykalnaya kultura Ukrainyi, – M., Gos. muz. izd-vo. – 1961. – 261 s.

2. Bondarenko T. Rozvytok tvorchykh navychok na urokakh harmonii. Metodyka vykladannia muzychno-teoretychnykh i muzychno-istorychnykh predmetiv: zb. st., upor. V. Samokhvalov. – K.: Muz. Ukraina. – 1983. – 98 s.
3. Brylin E. B. Formuvannia navychok kompozytorskoi tvorchosti u studentiv muzychno-pedahohichnykh fakultetiv: dys...kand. ped. nauk: spets.: 13.00.02 «Teoriia i metodyka navchannia muzyky i muzyчне vykhovannia». – K., 2002. – 282 s.
4. Dushnyi A. I. Aktyvizatsiia tvorchoi diialnosti maibutnykh uchyteliv muzyky, Pedahohika i psykhohohiia profesiinoi osvity: naukovy-metodychnyi zhurnal. –Lviv, 2005. – S. 73–80.
5. Mykhailychenko O. V. Osnovy zahalnoi ta muzychnoi pedahohiky: teoriia ta istoriia. –Sumy: Nauka. –2004. – 210 s.
6. Padalka H. M. Teoriia i metodyka mystetskoi osvity: innovatsiina pro-blematyka [Tekst], Mystetska osvita: zmist, tekhnolohii, menezhment. Zbirnyk naukovykh prats. – K., 2010. –Vyp. 5. – S. 68–83.
7. Ukrainska muzychna spadshchyna: Statii. Materialy. Dokumenty, Zah. red. M. M. Hordiichuka. –K.: Muz. Ukraina. – 1989. – 152 s.
8. Shreier-Tkachenko O. Ia. Istorii ukrainskoi muzyky. – K.: Muzychna Ukraina. – 1980. – 198 s.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

Стратан-Артишкова Тетяна Борисівна – доктор педагогічних наук, доцент, доцент кафедри музично-теоретичних та інструментальних дисциплін, декан мистецького факультету Кіровоградського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка.

Наукові інтереси: творчо-виконавська підготовка майбутнього вчителя музичного мистецтва в системі вищої педагогічної освіти.

УДК 378.637.016: 78.03 (477)

ОБҐРУНТУВАННЯ АКТУАЛЬНОСТІ НАУКОВОГО ДОСЛІДЖЕННЯ В СТУДЕНТСЬКИХ КВАЛІФІКАЦІЙНИХ РОБОТАХ

Володимир ЧЕРКАСОВ (Кіровоград)

Постановка проблеми. Реформування будь-якої галузі суспільного життя передбачає якісні зміни як організаційного так і змістовного характеру. Інноваційні процеси спрямовані на модернізацію освіти і науки, у певній мірі впливають на зміни в музично-педагогічній галузі. Інтеграція до світового Європейського співтовариства уможливорює створення необхідних умов для підготовки фахівців з напрямку «Музичне мистецтво» конкурентоспроможних на міжнародному ринку праці. Майбутній викладач музичного мистецтва повинен володіти як фаховими компетентностями так і бути спроможним організувати науково-пошукову роботу в певних напрямках наукового дослідження. Цей процес забезпечується взаємодією освіти і науки, спрямовується на якісну підготовку майбутньої наукової еліти нації у вітчизняних педагогічних навчальних закладах різних рівнів акредитації.

Сьогодні взаємодія освіти і науки сприймається як комплексний процес, у якому

студенти педагогічних університетів і викладачі фахових кафедр відіграють провідну роль. У вищих навчальних закладах функціонує достатня кількість студентських наукових товариств, де молодь набуває свій перший досвід організації та проведення науково-дослідної роботи зі студентами, учнями, у колективах різних форм і різних напрямках музично-творчої діяльності. За такої ситуації опанування методикою обґрунтування актуальності теми наукового дослідження є доцільним і своєчасним.

Аналіз останніх досліджень і публікацій.

Аналіз джерел педагогічного та мистецького спрямування підтверджує, що вітчизняними та зарубіжними науковцями Е. Б. Абдулліним, О. О. Апраксіню, Л. О. Безбородовою, А. Г. Болгарським, Л. М. Василенко, Л. О. Куненко, О. В. Лобовою, Л. М. Масол, О. В. Михайличенком, О. В. Ніколаєвою, О. М. Олексюк, В. Ф. Орловим, О. М. Отич, Г. М. Падалкою, І. І. Полубояриною, О. Є. Ребровою, Т. Й. Рейзенкінд,

О. Я. Ростовським, О. П. Рудницькою, Т. Ю. Свистельніковою, Л. В. Школяр різною мірою досліджено та розкрито ті чи ті питання організації науково-дослідної діяльності майбутніх учителів музичного мистецтва. Тематика нашого наукового пошуку значною мірою доповнює дослідження названих авторів, уможливило усвідомити особливості підходів стосовно обґрунтування актуальності теми наукового дослідження учасниками студентських наукових товариств, які працюють на фахових кафедрах педагогічних університетів і готуються до захисту кваліфікаційних робіт.

Мета статті. Виходячи із заявленої проблематики, мета статті полягає у виявленні основних підходів стосовно обґрунтування актуальності теми наукового дослідження студентами факультетів мистецького спрямування вищих навчальних закладів.

Виклад основного матеріалу дослідження. У перекладі з латині *actualis* – це сучасне, теперішнє, справжнє, дуже важливе положення сьогодні. Тобто це те, що потрібно зробити невідкладно для розв'язання поставленої проблеми або усунення назрілих протиріч, які нагромаджувалися в музично-освітній галузі. Тож цілком закономірно, що пошукувач повинен обґрунтувати актуальність дослідження й довести, що відбувається в музично-освітній галузі, які стануться зміни після розв'язання конкретної проблеми.

Слід зауважити, що науковці О. М. Пехота та І. П. Єрмакова визначаючи особливості кваліфікаційних робіт із педагогічних дисциплін, уважають: в актуальності дослідження варто показати не тільки своєчасність теми дослідження, а також обґрунтувати його цінність для розвитку теорії та історії вітчизняної науки. Учені зазначають, що слушно довести «доцільність роботи для розвитку відповідної галузі науки чи виробництва, особливо на користь України» [6, с. 188].

Загальновизнано, що актуальність дослідження передусім зумовлена паспортом спеціальності, а також планом науково-дослідної роботи фахової кафедри (якщо це курсова, дипломна чи магістерська робота). Актуальність дослідження кандидатського й докторського рівнів окрім паспорта спеціальності, зумовлена тематикою дослідної цільової комплексної програми кафедри університету, професорсько-викладацький склад якої працює з аспірантами й докторантами.

Як підтверджує досвід, актуальність міститься на одній – двох сторінках кваліфікаційної роботи й доводить значущість проблемної ситуації в контексті глобальних проблем музично-освітньої галузі. Здобувачу необхідно довести місце й роль конкретної

проблематики в загальних процесах інтеграційного спрямування та своєчасність у розвитку теорії і практики музичної освіти.

Професор С. У. Гончаренко наголошував, що «Слід розрізняти актуальність наукового напрямку в цілому й актуальність самої теми всередині певного напрямку» [1, с. 35]. За такої ситуації, наприклад, досліджуючи формування креативності майбутнього вчителя музичного мистецтва, варто довести не тільки значення художньо-естетичного виховання у формуванні духовної сфери особистості, а також переконати наукову спільноту в тому, що формування креативності майбутніх учителів музичного мистецтва повинно позитивно вплинути на якісний рівень художньо-естетичного виховання й формування духовних цінностей сучасної молоді.

Набуття музично-освітньою системою України загальноєвропейських та національних рис потребує все більше наукових досліджень, які відповідали б нагальним потребам і вимогам сьогодення. За такої ситуації вибір теми наукового дослідження з погляду її актуальності й доцільності має спрямовуватися на заповнення прогалів у різних напрямках музично-освітньої діяльності, які відповідають сучасним вимогам модернізації музично-освітньої галузі. Наразі критерієм актуальності повинні бути мобільність, креативність, спрямованість на загальнолюдські та національні цінності.

Не слід забувати й про те, що актуальність дослідження в будь-якому напрямку музично-освітньої галузі повинна мати як теоретичне, так і практичне значення, спрямована на створення програм у розв'язанні суто теоретичних і практичних питань, пов'язаних з розвитком різних інституцій музично-освітньої галузі. Це стосується як професійно-педагогічного становлення фахівців на факультетах мистецького спрямування вищих навчальних закладів, так і художньо-естетичного виховання учнів загальноосвітніх навчальних закладів, позакласної роботи й діяльності позашкільних виховних закладів мистецького спрямування. Актуальність дослідження повинна мати не тільки теоретичне значення, а також практичне впровадження й практичну цінність.

Тож цілком закономірно, що нагальні потреби виникають у дослідженні й суто практичних проблем, з-поміж яких: узагальнення і запровадження кращих традицій в організації системи музичного виховання молоді різних регіонів України й зарубіжжя, починаючи з давнини й закінчуючи сьогоденням; розробка теорії змісту загальної і музично-педагогічної освіти; дослідження і розробка впливу різних варіантів програм з підготовки фахівців мистецького профілю; розвиток творчих здібностей учнів у процесі запровадження

новітніх музично-педагогічних технологій навчання; сучасні концепції музичного виховання, спрямовані на національне й патріотичне виховання тощо.

Актуальність дослідження визначається обґрунтуванням суперечностей, які спричинили розробку цієї проблематики наукового дослідження. Суперечність як філософська категорія свідчить про те, що два несумісні судження не можуть бути одночасно істиною. Якщо одне судження щось стверджує, то інше те ж саме заперечує. Закон суперечностей забороняє що-небудь стверджувати й те ж саме заперечувати.

Цілком імовірно, що суперечності в музично-освітній галузі можуть виникати між теоретичним обґрунтуванням певної теми дослідження та відкриттям нових фактів і зв'язків у практичній розробці й запровадженні певної проблематики в навчально-виховний процес загальноосвітніх навчальних закладів або професійно-педагогічній підготовці фахівців мистецького спрямування. Таким чином, виникають суперечності між теорією і практикою музично-освітнього процесу.

Аналіз стану розвитку музично-педагогічної освіти в Україні уможливує дослідження суперечностей стосовно ґрунтовної розробки в теорії музичної освіти диференційованого підходу щодо розвитку музично-творчих здібностей майбутніх учителів і недостатнім рівнем практичної фахової підготовки студентів педагогічних університетів. Існують суперечності між розвитком у майбутніх учителів музичного мистецтва навичок підбору мелодії на слух і недостатньою розробкою зазначеної проблематики в педагогічній науці. Актуальним сьогодні є оволодіння технологіями використання комп'ютерних програм в інструментуванні та аранжуванні інструментальних і вокальних творів для колективного музикування і недостатнім обґрунтуванням цього напрямку в теорії музичної освіти.

Для обґрунтування актуальності теми дослідження доцільно виявити 2-3 суперечності для дипломної роботи й 3-4 для магістерської. У кандидатських і докторських дисертаційних дослідженнях їхня кількість збільшується відповідно до мети й завдань, які ставить пошукувач. Варто зосереджувати увагу на тому, щоб суперечності не виходили за межі предмета дослідження, не мали декларативний характер і не були перевантажені проблематикою суміжних напрямів дослідження.

Цілком зрозуміло, що суперечності виникають відповідно до намагання дослідника поліпшити ситуацію в певному напрямі музично-освітньої галузі, підняти рівень якості й ефективності заявленої проблематики в музично-освітньому середовищі.

До суперечностей, які виникають на рівні наукових досліджень щодо проблематики, пов'язаної із вирішенням актуальних питань організації навчально-виховного процесу в позашкільних виховних закладах, то актуальними вважаються проблеми розвитку музично-творчих здібностей дітей різних вікових груп засобом залучення їх до різних видів музикування. Тут виникають суперечності між практикою залучення дітей до участі в роботі певного інструментального або фольклорного колективу й недостатньою розробкою зазначеної проблематики в теорії музичної освіти. Наразі виникають суперечності між необхідністю запровадження інтерактивних методів музичного навчання і недостатньою теоретико-методичною підготовкою вчителів та керівників колективів до модернізації змісту навчального процесу.

Отже, суперечності, які виникають в організації наукових досліджень і розробки наукової проблематики, є рушійною силою для розв'язання мети й поставлених завдань. Вони стимулюють процес наукового пошуку й доказовості гіпотези наукового дослідження. Розв'язання виявлених суперечностей сприяє розвитку теорії і практики музично-освітньої галузі, є суттєвим важелем модернізації музично-освітньої системи.

Важливим структурним компонентом наукового дослідження є аналіз стану дослідженості й розробки зазначеного феномена та аналіз педагогічного досвіду й досвіду вчителів-новаторів із зазначеної проблематики. Варто зосередити увагу на тому, які основні положення досліджено зарубіжними й вітчизняними науковцями із заявленої проблематики. Слушно назвати науковців, котрі вивчали та узагальнювали практичний досвід у тій чи тій площині наукового пошуку й здійснили критичний аналіз їхніх наукових праць. Доцільно проаналізувати те, що досліджено із зазначеної проблематики, виявити, до яких висновків прийшли науковці, які структурні компоненти досліджуваного феномена розкриті повною мірою, що залишилися без уваги.

До переліку першоджерел треба віднести не тільки монографічні дослідження і навчально-методичні посібники, а також архівні матеріали, які свідчать про становлення того чи того історичного явища, презентують динаміку розвитку певних історичних, психолого-педагогічних, музикознавчих та мистецтвознавчих процесів. Саме об'єктивний підхід до аналізу досліджуваної проблеми й критичний аналіз того, що зроблено й до чого необхідно прагнути дасть змогу досліднику виявити «білі плями» та напрями, які ще не досліджено. Матеріали аналізу варто систематизувати й привести в логічний зв'язок і послідовність.

Залежно від концепції дослідження не доцільно давати їх відповідно до років видання. Критичний аналіз першоджерел слід об'єднувати у відповідні блоки за певними напрямками наукового пошуку.

Так, наприклад, досліджуючи формування компетентнісних якостей майбутнього вчителя музичного мистецтва, варто проаналізувати й критично узагальнити праці вітчизняних науковців у галузі музично-педагогічної освіти, а саме: А. В. Козир, О. В. Лобової, Л. М. Масол, О. В. Михайличенка, О. М. Олексюк, В. Ф. Орлова, О. М. Отич, Г. М. Падалки, Е. П. Печерської, О. Я. Ростовського, О. П. Рудницької, Н. А. Сегеди, Т. П. Танько, В. Ф. Черкасова, О. П. Щолокової, зарубіжних дослідників, з-поміж яких: Е. Б. Абдуллін, О. О. Апраксина, Ю. Б. Алієв, Л. О. Безбородова, В. К. Белобородова, Д. Б. Кабалевський, О. В. Ніколаєва, М. С. Осеннева, Г. С. Рігіна, В. М. Шацька, які досліджували зазначену проблематику. Доцільно проаналізувати різні підходи до визначення сутності того чи іншого поняття, виявити складові й педагогічні умови, упровадження яких сприяло б підвищенню якості досліджуваного феномена.

Не слід забувати й про взаємозв'язок теми дослідження з іншими науками, як-от: філософією, соціологією, психологією, мистецтвознавством, музикознавством. Варто критично проаналізувати теоретичний доробок і практичний досвід науковців різних галузей знань для виявлення актуальності й доцільності теми дослідження, стану дослідженості й розробки. Наприкінці здобувач повинен дійти до висновку, що його тема не розроблена або розроблена частково, а можливо, розроблена в іншому аспекті й потребує подальшого вивчення.

Висновки. Підсумовуючи, слід визнати, що обґрунтування актуальності теми кваліфікаційного дослідження передбачає доведення своєчасності та доцільності теми дослідження для розвитку теорії і практики вітчизняної науки; обґрунтування суперечностей, які спричинили розробку певної проблематики наукового пошуку; аналіз стану дослідженості й розробки та аналіз педагогічного досвіду із відповідної проблематики. Перспективи подальших наукових розвідок зумовлені опануванням основних складових обґрунтування теми кваліфікаційної роботи студентів та магістрів факультетів мистецького спрямування вищих педагогічних навчальних закладів.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Гончаренко С. У. Педагогічні дослідження: Методологічні поради молодим науковцям / С. У. Гончаренко – Київ: Вінниця: ДОВ «Вінниця», 2008. – 278 с.
2. Загвязинский В. И., Атаханов Р. Методология и методы психолого-педагогического исследования. Учеб.

пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений. – 6-е изд., стер. М.: Издательский центр «Академия» 2010. – 208 с.

3. Кловак Г. Т. Основи педагогічних досліджень: навчальний посібник для вищих педагогічних навчальних закладів / Г. Т. Кловак. – Чернігів: Чернігівський державний центр науково-технічної і економічної інформації, 2003. – 260 с.

4. Ковальчук В. В., Моїсєєв Л. М. Основи наукових досліджень: Навчальний посібник. – 5-е вид. – К.: «Видавничий дім «Професіонал», 2008. – 2008. – 240 с.

5. Лузан П. Г. Основи науково-педагогічних досліджень / П. Г. Лузан, І. В. Сопівник, С. В. Виговська. – К.: НАКККІМ, 2010. – 270 с.

6. Пехота О. М., Єрмакова І. П. Основи педагогічних досліджень: від студента до наукової школи: навчально-методичний посібник / О. М. Пехота, І. П. Єрмакова. – Миколаїв: Іліон, 2012. – 340 с. – (Серія «Педагогічна освіта – XXI»)

7. Філіпенко А. С. Основи наукових досліджень. Конспект лекцій: Навчальний посібник. – К.: Академвидав, 2005. – 208 с. (Альма-матер)

8. Цехмістрова Г. С. Основи наукових досліджень. Навчальний посібник. – К.: Видавничий дім «Слово», 2006. – 240 с.

9. Черкасов В. Ф. Теорія і методика музичної освіти: [підручник] / Володимир Черкасов. – Кіровоград: РВВ КДПУ ім. В. Винниченка, 2014. – 528 с.

BIBLIOGRAFIYA

1. Goncharenko S. U. Pedagogichni doslidzhennia : Metodichni porady molodim naukovcyziam / S. U. Goncharenko – Kyeviv : Vinnicya : DOV «Vinnicya», 2008. – 278 s.

2. Zagvyazinskij V. I., Atakhanov R. Metodologiya i metody psikhologo- pedagogicheskogo issledovaniya. Ucheb. posobie dlya stud. Vysch. Ped. Ycheb. Zavedenij. – 6-e izd., ster. M.: Izdatelskij cenztr «Akademij» 2010. – 208 s.

3. Klovak G. T. Osnovi pedagogichnikh doslidzhen: navchalniy posibnik dlya vichhkh pedagogichnikh navchalnih zakladiv / G. T. Klovak. – Chernigiv: Chernigivskiy derzhavniy cenztr naukovno-tehnichnoyi i iekonomichnoyi informaczii, 2003. – 260 s.

4. Kovalchuk V. V., Moiseev L. M. Osnovi naukovikh doslidzhen : Navchalniy posibnik. – 5-e vyd. – K.: «Vydavnychij dim «Profesional», 2008. – 2008. – 240 s.

5. Luzan P. G. Osnovi naukovno-pedagogichnikh doslidzhen / P. G. Luzan, I. V. Sjpivnik, S. V. Bigovska. – K.: NAKKKIM, 2010. – 270 s.

6. Pekhota O. M., Ermakova I. P. Osnovi pedagogichnikh doslidzhen : vid Pekhota, I. P. Ermakova. – Mykolayiv: Ilion, 2012. – 340 s. – (Seriya «Pedagogichna osvita – XXI»)

7. Filonenko A. S. Osnovi naukovikh doslidzhen. Konspekt lekczij:

8. Navchalniy posibnik. – K.: Akademvidav, 2005. – 208 s. (Alma-mater)

9. Tsekhmistrova G. S. Osnovi naukovikh doslidzhen. Navchalniy posibnik. – K.: Vidavychij dim «Slovo», 2006. – 240 s.

10. Cherkasov V. F. Teoriya i metodika myzichnoi osviti: [pidruchnik] / Volodimir Cherkasov. – Kirovograd: RVV KDPV im. V. Vinnichenka, 2014. – 528 s.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

Черкасов Володимир Федорович – доктор педагогічних наук, професор, завідувач кафедрою музично-теоретичних та інструментальних дисциплін Кіровоградського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка.

Наукові інтереси: становлення і розвиток музично-педагогічної освіти в Україні, професійно-педагогічна підготовка вчителів мистецьких дисциплін, теорія і методика музичної освіти, формування естетичної культури особистості.

УДК 37.011.3(73) – 051

СИСТЕМА ПРОФЕСІЙНО ПІДГОТОВКИ ЕФЕКТИВНОГО ВЧИТЕЛЯ З ВИКОРИСТАННЯМ ІННОВАЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ У США

Світлана ШАНДРУК (Кіровоград)

Постановка проблеми. Розбудова незалежної Української держави пов'язана з формуванням нового суспільства, перетворенням усіх суспільних інститутів. Подальша трансформація суспільних відносин, їх загальна модернізація на шляху до демократизації неможлива без реформування системи освіти. Реформування освітньої галузі України проходить з використанням світового досвіду адаптації людини до життя за конкурентних умов сучасного суспільства. Освіта є ключовим фактором для розбудови майбутнього, а школа – першим кроком на шляху освіти. Середня школа – це невід'ємна ланка системи неперервної освіти, яка забезпечує рівень загальноосвітньої підготовки, достатній для здобуття освіти на наступних її етапах.

Зміни у змісті й структурі загальної середньої освіти мають глибинний характер і потребують розв'язання проблем підготовки вчителя, який усвідомлює свою соціальну відповідальність, постійно дбає про власне особистісне й професійне зростання, уміє досягти нових педагогічних цілей. Домінантною стає підготовка педагога, діяльність якого спрямована не тільки на викладання окремої навчальної дисципліни, а й на здійснення міжпредметних зв'язків, усвідомлення значущості постійного розвитку власної професійної компетентності тощо. Важливим є вміння вчителя організувати навчальний процес як педагогічну взаємодію, спрямовану на розвиток особистості, а також на її підготовку до розв'язання завдань життєтворчості. Актуальною проблемою сьогодення є професійна підготовка вчителів середньої школи, яка допоки не відповідає оновленим вимогам суспільства та не забезпечує достатній рівень педагогічної компетентності. При цьому не втрачає актуальності й пошук ефективних шляхів, забезпечення необхідних і достатніх умов для вдосконалення процесу професійної підготовки вчителів- професіоналів, здатних до творчої організації всіх ланок особистісно-зорієнтованого педагогічного процесу, до самореалізації, до виконання нового соціального замовлення.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Із теоретичним обґрунтуванням сучасних підходів до професійної педагогічної підготовки та проблеми ефективного вчителя виступили відомі на американському континенті вчені, зокрема з

таких аспектів: реформування системи педагогічної освіти (С. Вілсон, Я. Гекстал, В. Голстід, Д. Гудлед, Л. Дарлінг-Геммонд, Дж. Ферріні-Манді, Р. Флоден та ін.); підвищення стандартів освіти (А. Гарріс, Д. Муїс та ін.); проблеми освітньої культури (Дж. Віллард, Е. Вітт, Б. Гордон, Н. Зімпер, С. Йесаан, Дж. Ку та ін.); шкільна ефективність (Х. Біар, Дж. Гілман, П. Голлі, Д. Гопкінс, Б. Колдвел, Р. Мілікан, П. Мортімор, Р. Овенс, К. Рейд, П. Саммонс, С. Стрінгфілд та ін.); педагогічний менеджмент (Дж. Аплін, А. Гарріс, Р. Кац, Р. Косіер, Т. Кук, Л. Левітон, Д. Муїс, М. Фулан, В. Шедіш, П. Шодербек та ін.); ефективність роботи вчителя (М. Брейн, Д. Брювер, Б. Вулфі, Г. Гайгет, П. Дракер, Дж. Ейплін, Р. Еренберг, Л. Кац, Дж. Кемпбел, Дж. Кінг-Райс, Л. Кіріакідіс, Р. Козйер, П. МакКормік, Д. Монк, Д. Муїс, Р. Райгер, В. Робінсон, А. Саммерс, Дж. Стенг, Е. Стоунз, П. Шодербек та ін.); продуктивність праці, мотивація персоналу (Р. Рейгер, Дж. Стенг та ін.); підвищення кваліфікації вчителів (С. Вілсон, Дж. Берне, В. Бейярд, Д. Бек, Б. Дваєр, Л. Дарлінг-Геммонд, Х. Остін, П. Фрібоді та ін.); проблема висококваліфікованих вчителів (С. Вілсон, Р. Грінвальд, Л. Геджес, М. Кочран-Сміт, Р. Лейн, С. Ніето, Дж. Ферріні-Манді, Р. Флоден, Р. Шаффер та ін.); питання якості викладання (Д. Брювер, І. Ганусек, Л. Геджес, Д. Гольдхабер, Р. Грінвальд, Дж. Кейн, Б. Крімерс, Р. Лейн, С. Рівкін, Р. Фергюсон, Дж. Шірінс та ін.).

Метою статті є компаративний аналіз питання ефективної діяльності вчителів середньої школи у Сполучених Штатах Америки.

Виклад основного матеріалу. Основним джерелом для визначення стратегічних напрямів розвитку педагогічної освіти в Україні є вивчення та аналіз досвіду підготовки вчителів за кордоном. Країні необхідні суттєві зміни в системі професійної підготовки вчителів, які відповідатимуть сучасним освітнім пріоритетам і завданням. Саме тому для українських педагогів становить інтерес досвід інших розвинених країн у напрямі підготовки педагогічних кадрів.

США мають вагомий педагогічний досвід та розвинену систему професійної підготовки вчителів. Теорія і практика освіти США ґрунтуються на давніх багатонаціональних та історичних традиціях і залежать від державної політики в галузі освіти. Питання вдосконалення

школи та якості освіти стали ключовою проблемою обговорень та досліджень західного світу. Важливою тенденцією освіти є зростання значущості підвищення компетенції вчителів у створенні ефективних шкіл. В багатьох країнах відбувається об'єднання економічних, соціальних та політичних сил з метою створення сприятливого клімату освітніх реформ, у якому школи будуть постійно знаходитись під тиском потреби вдосконалення. Результатом глобального руху у напрямку удосконалення освітньої діяльності стало постійне оцінювання та контроль, який розміщує чітко прописані цілі в центр системних змін.

Ефективність школи прямо залежить від колективу, який працює в цьому навчальному закладі. Рекрутинг, відбір та збереження правильного персоналу, потрібного для успішної діяльності шкільної системи, потребує особливої уваги. Будь-яка спроба вдосконалення і створення ефективної школи починається з директора школи, вчителів та шкільного персоналу. Так, Р.Овенс зокрема зазначив, що «не може бути хороших шкіл без хороших вчителів, а хороші вчителі не можуть відбутися без хороших шкіл, в яких вони можуть вчитися, працювати та підвищувати свою кваліфікацію» [9, с. 20].

Концепція шкільної ефективності є досить складною. Зокрема провідний педагог-науковець С. Стрінгфілд аналізує такі проблеми: що будуть вчити та як будуть навчатися учні; в чому саме буде полягати допомога вчителів, щоб учні вчилися легко, швидко та фундаментально; чого вчителі зможуть навчити учнів; яким чином структурувати курікулум/навчальний план, щоб максимізувати навчання учнів; як учителі будуть виконувати курікулум тощо. Дослідник аргументує, що тільки після вирішення цих проблем можна з обережністю поставити проблему «шкільної ефективності» – як організувати й керувати школою, щоб максимізувати якість курікулуму та викладання [13, с. 55].

Проблеми шкільної ефективності складні, і водночас надзвичайно важливі. Майже кожне суспільство покладає на школу свої освітні завдання (навчити учнів читати, писати, розв'язувати математичні задачі тощо). Діти будуть більш освіченими, якщо вони досягнуть вищого рівня продуктивності, громадянської відповідальності та особистого комфорту. І саме вчителі повинні забезпечити покращення освіти, а школи повинні стати більш ефективними, щоб мати змогу виконувати ці функції.

Ефективність школи залежить від багатьох факторів, особливо в теперішній час, коли на порядку денному стоять глобальні реформи та інновації освітньої галузі. Дослідників, освітніх аналітиків та політиків турбує питання: з чого

складається шкільна ефективність. Вони переймаються проблемою як зробити школи більш ефективними та як підвищити якість та стандарти навчальних досягнень. П. Саммонс, Дж. Гілман та П. Мортімор дійшли висновку, що якісне викладання є стрижнем ефективної освіти. Проте, високоякісні вчителі не завжди працюють на повну потужність, а педагогічний стиль та стратегії є важливими чинниками, що впливають на успішність учнів [11].

Протягом останніх тридцяти років питання якості є головним для більшості програм і водночас кваліфікується як одне з основних понять конкурентної боротьби. Якість – це ключовий концепт майбутнього успіху національної економіки. Значущість терміну «якість» в освітньому контексті, включаючи його політичну важливість, істотно зростає. Концепт «якість» в освіті асоціюється з функціоналістським значенням, яке стосується курікулуму, змісту, методів навчання, контролю та оцінювання методик і технологій. У результаті педагогічних дебатів якість в освіті фокусується на функціоналістській або інструменталістській дефініції освіти [4; 14]. На противагу бізнесу, сфера освіти не може прийняти єдину дефініцію якості. Це означає, що найкращий підхід до якості – це пошук гідних уваги характеристик освітніх програм, яким надана висока оцінка.

Отже, якість у педагогіці означає володіння компетенціями для ефективного навчання. Необхідні компетенції включають можливість визначати/вимірювати навчальні досягнення учнів та впевненість у тому, що батьки задоволені навчальними досягненнями своїх дітей.

Аналіз робіт педагогів-дослідників з питань ефективності школи та якісного вдосконалення (Р. Боскер, А. Брук, Г. Гольдштайн, Д. Гопкінс, Дж. Грей, Д. Джесон, Дж. Еліот, Л. Ерл, Б. Левін, В. Лі, Б. Малфорд, П. Саммонс, Г. Сілінс, Дж. Сміт, Дж. Шірінс) виявив два важливих фактори, необхідних для процесу вдосконалення якості освіти: методика навчання (pedagogical techniques); ефективність шкільного управління.

Інші макроінституційні чинники повинні братися до уваги як фактори підтримки, основна функція яких полягає в підсиленні основного процесу викладання й навчання на уроці та у покращенні результатів навчальної діяльності учнів. Фактично вдосконалення якості освіти стане вдосконаленням якості й кількості наступних складових: удосконалення навчальних досягнень учнів якісно або кількісно залежить від якісного або кількісного вдосконалення вчителя.

Американський дослідник шкільної ефективності Р. Овенс покладає відповідальність за якість викладання на школи. Проаналізувавши безліч джерел дослідник приходять до висновку, що «успішність учнів знаходиться під сильним

впливом шкільної культури» [9, с. 167]. Ця культура складається з цінностей, прав та обов'язків, які існують усередині інституційних структур управління, комунікації, освіти, політики тощо. Успішні школи мають культуру, продуктом якої є атмосфера етосу/ідеалу, моральної цілі у викладанні й навчанні. Продуктивними та успішними спробами змінити школи стали ті, що мали на меті вплинути на загальну шкільну культуру шляхом застосування стратегії колаборативного/спільного планування, колективного прийняття рішень та колегіальної роботи в атмосфері приязної до експериментування та оцінювання результатів. Зміна шкільної культури вимагає від членів колективу усвідомлення та прийняття відповідальності за вдосконалення/покращення школи, що в свою чергу надає вчителям необхідні повноваження й підтримку створювати інструктивні програми, які будуть відповідати освітнім потребам учнів.

Інші дослідники Г. Біар, Б. Колдвел та Р. Мілікан пропонують управлінню освітою стимулювати та підтримувати якість викладання та можливість успішно вирішувати окремі «ключові ситуації» [2, с. 51-52]. Вони дійшли висновку, що шість типів діяльності необхідні для досягнення якості викладання: клінічна допомога (clinical assistance): здатність вчителя діагностувати потреби учня та забезпечити знаннями, які відповідатимуть індивідуальним потребам кожного учня; планування: відбір учителем оптимальних цілей, знань та процедур оцінювання; викладання: результативна передача знань та їх успішне засвоєння учнями; управління класом: підтримка дисциплінованого мікроклімату навчання; моніторинг успішності: безперервний процес оцінювання всіх учнів, інформування про хід процесу клінічної допомоги, планування та викладання; любов до учнів: демонстрація вчителем таких цінностей як повага, співчуття, підтримка, визнання тощо.

Отже, ефективність учителя полягає у його здатності ідентифікувати й досягати результатів у професійній діяльності, яка базується на академічній та професійній підготовці педагога. Професійна й академічна підготовка є головним чинником ефективності, а професіоналізм та освіта повинні бути взаємопов'язаними, щоб не виникало протиріч в ефективності роботи вчителів. Баланс між академічною та професійною підготовкою потрібен для ефективної педагогічної діяльності.

Проте, якщо вчитель може так просто досягти успіху, чому так багато неуспішних та неефективних учителів? Багато спроб було зроблено, щоб виокремити/визначити фактори або умови, які асоціюються з успіхом вчителів. Так, Р. Кац визначає три важливих навичка для

кар'єрного успіху: технічний, гуманітарний та концептуальний, демонстрація яких є обов'язковою для кожного вчителя [6, с. 91]. Вироблення та відновлення цих навичок може відбуватися у спеціально створених для цього інституціях. Усе це означає, що вчитель повинен пройти через формальну освіту/підготовку, яка навчає принципам та теоріям освіти, щоб мати змогу навчати ефективно.

Учителі повинні отримати гарну професійну підготовку, щоб бути ефективними. Наприклад, американські вчителі середньої школи отримують академічний ступінь бакалавра чи магістра в основному з педагогіки (education). Вчителі середньої школи отримують знання з основного предмету/спеціалізації на інших факультетах, а педагогічну освіту здобувають у педагогічному коледжі (College of Education) на факультеті педагогічної освіти (Department of Teacher Education) (TED) за програмою середньої освіти (Secondary Education Program). Ця програма пропонує як додипломну, так і післядипломну освіту для студентів, які прагнуть здобути ліцензію вчителя середньої школи (7-12 класи), та для досвідчених вчителів, які зацікавлені в аналізі власної діяльності. До закінчення університету майбутні вчителі опановують педагогічні дисципліни, вивчають предмет спеціалізації (фізику, хімію, біологію, історію, мову тощо) та проходять педагогічну практику. Період навчання з концентрацією на вивченні предмета може змінюватися періодами більш інтенсивного опанування педагогічних дисциплін або періодами педагогічної практики. Основна ідея такої інтеграції полягає в тому, щоб зробити підготовку вчителів більш продуктивною й такою, що систематично поєднує теорію з практикою та використовує на повну силу навчальні ресурси університетів. Програми вчителів середньої школи (Secondary Teacher) та вчителів-предметників (subject teacher) націлені на підготовку вчителів до виконання завдань загальної освіти. Американське суспільство очікує від цих учителів спроможності й бажання розвивати й реформувати систему освіти США.

Дослідники Р. Рейгер та Дж. Стенг вважають, що вчитель-професіонал повинен бути креативним, цікавим, допитливим, чуйним, дружелюбним та тяжко працювати, щоб бути ефективним на уроці. Тому підготовка вчителів повинна бути структурована таким чином, щоб якнайкраще допомогти їм створити навчальне середовище, що посилює тенденцію до навчання й базується на тренінгу/підготовці [10, с. 63].

Якісний учитель, зазначає П. Мак Кормік, це той, хто надихає учня змагатися сам із собою, виконувати завдання, які, здавалося б, перевищують його можливості, відкривати й розвивати в собі мислителя [8, с. 47]. У той же

час, найкращими вчителями можуть бути лише ті, хто ніколи не припиняє самоосвіту. Це ті люди, які ніколи не перестають читати нові книги, дослухатися до нових думок або обговорювати нові ідеї та чия жага пізнання нескінченна. Дж. Бігз стверджує, що кращі з кращих вчителів – це учні на все життя, люди, які усвідомлюють як мало вони знають та скільки їм потрібно ще про все дізнатися [3].

Інститут Клейтона Крістенсена прогнозує зростаючий сплеск корпоративних ініціатив щодо навчання онлайн. Корпоративне навчання онлайн дозволяє співробітникам у будь-якій галузі і на будь-якому рівні відчувати силу адаптованого навчання, 24/7, на будь-якому технічному пристрої. Замість годин, що відводяться на навчання в аудиторіях, слухачі можуть вчитися у комфортний для себе час, використовуючи адаптовані формати. Кожен може рухатися у своєму власному темпі, вчитися тому, що повинен, плюс вивчати те, що цікавить його самого. Ще порівняно молода галузь, корпоративне електронне навчання, обіцяє надати нові освітні моделі і захоплюючі відкриття у майбутньому.

Підвищена увага також очікується до пошуку кращих способів оцінювання компетенцій та вимірювання індивідуального прогресу у навчанні – до навчання, що базується на компетенціях, і, в кінцевому підсумку до ROI (return on investment), тобто коефіцієнту окупності інвестицій. Нещодавнє придбання Smarterer, яке є головним пріоритетом компанії Pluralsight (сервісу онлайн-навчання для розробників ПЗ), дозволяє вимірювати за допомогою професійного тестування будь-який набір компетенцій за допомогою всього лише 10-ти питань протягом не більше двох хвилин на основі адаптивного алгоритму. А значить, надає студентам можливість оцінювання будь-якої компетенції, яка може служити основою для нового галузевого стандарту.

Information Week визначає технологію «flipped learning» як ще одну ключову тенденцію освітніх технологій сучасності. Flipped class – це форма змішаного навчання, коли студенти дивляться відео лекції поза класом, вивчаючи контент в Інтернеті онлайн, а потім роблять домашнє завдання у класі безпосередньо під керівництвом викладача. Такий підхід сприяє залученню учнів як у позаурочний час, так під час самого уроку [1].

Педагоги-науковці Л. Кац, Р. Райгер та Дж. Стенг стверджують, що для того, щоб бути ефективними на уроці, вчителі повинні бути допитливими, творчими, емфатичними, зацікавленими, дружніми та працьовитими, створюючи таке навчальне середовище, яке б збільшувало та підсилювало бажання учнів

вчитися [6; 10]. В цьому ж руслі Г. Гайгет та Е. Стоунз стверджували, що хороший учитель – це людина з винятково широкою та сповненою життям інтелектуальною допитливістю [5; 12].

Дослідники Г. Остін, Б. Дваєр та П. Фрібоді наголошують на важливості підвищення кваліфікації персоналу [7]. Удосконалення школи навряд чи відбудеться без постійного професійного вдосконалення вчителів. Важливими чинниками підвищення кваліфікації вчителів є постійно поповнювана база знань, нові соціальні проблеми, з якими сьогодні мають справу школи, та постійна потреба в самооновленні. Плани змін в школі повинні супроводжуватися колаборативним/спільним професійним удосконаленням. Якщо оцінювання ефективності школи сфокусоване на включення до цього аспекту процесу підвищення кваліфікації вчителів та проблеми особистісного вдосконалення персоналу, колектив може бути залученим до спільного набуття важливих професійних та організаційних навиків. Це може вилитися у здатності вчителів повторювати та вирішувати педагогічні задачі.

Учителі – це партнери й рушійна сила процесу вдосконалення школи. Вони будуть реалізовувати свої підходи до роботи, виходячи зі своїх потреб, бажань та амбіцій. Ці чинники збільшують вірогідність участі вчителів у процесі управління школою. Отже, професійна компетентність може сприяти залученню вчителів до шкільного менеджменту та надати персоналу можливості брати участь у процесі прийняття рішень та створенні чогось на зразок колективної власності.

Висновки. Отже, необхідною умовою якісного викладання є професійна компетентна діяльність учителя. Рівень професійної кваліфікації вчителя не є статичним, а постійно змінюється у зв'язку зі швидкими змінами середовища, викликаними технічними, соціальними або інституційними вимогами, а також у зв'язку з неперервним особистісним розвитком індивідуумів і появою нових професійних вимог. Зміна діяльності вчителів потребує нових знань та професійної кваліфікації. У питанні якості освіти роль учителя є життєво важливою для школи, тому педагоги-дослідники закликають до професійної підготовки й перепідготовки вчителів з використанням інноваційних технологій з метою вдосконалення середньої школи.

Серед перспективних напрямів подальшого дослідження заслуговують на увагу такі: особливості розвитку системи педагогічної освіти у розвинених країнах; тенденції розвитку педагогічної освіти в США; модернізація системи професійної підготовки вчителів у США.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Скандан А. Тренди освітніх технологій 2015 року [Електронний ресурс] – Режим доступу: http://osvita.ua/abroad/higher_school/distance-learning/45903/
2. Beare, H., Caldwell, B. J., & Millikan, R. H. A model for managing an excellent school // In *Creating an excellent school: some new management techniques*. London : Routledge, – 1989. – pp. 125–150.
3. Biggs, J., *Teaching For Quality Learning at University: What the Student Does* (Society for Research into Higher Education). – Open University Press; 2 edition, – 2003. – Режим доступу: [https://www.educatejournal.org/index.php/educate/article/download/81/78+Biggs,+J.,+Teaching+For+Quality+Learning+at+University:+What+the+Student+Does+\(Society+for+Research+into+Higher+Education.\)](https://www.educatejournal.org/index.php/educate/article/download/81/78+Biggs,+J.,+Teaching+For+Quality+Learning+at+University:+What+the+Student+Does+(Society+for+Research+into+Higher+Education.))
4. Creemers, B. P. M. From school effectiveness and school improvement to Effective School Improvement: background, theoretical analysis, and outline of the empirical study // *Educational Research and Evaluation*, 8 (4), – 2002. – pp. 343–362.
5. Hight, G. *The Art of Teaching*. London: Methuen & Co., 1963 – 268 p.
6. Katz, R. (1974) *Skills of an Effective Administrator* // *Harvard Business Review* 52, – 1974. – pp. 90–102.
7. Makin, L., Diaz, C., Mc Lachlan, C. *Literacies in childhood: changing views, challenging practice* – Elsevier Australia; 2 edition, – 2007. – Режим доступу: http://findarticles.com/p/articles/mi_hb3336/is_1_31/ai_n31481667/
8. McCormick, P. There's no substitute for good teachers // *US Catholic*, Jun 96, Vol.61 Issue 6, – 1996. – pp. 46–49.
9. Owens, R. G. *Organizational Behavior in Education: Adaptive Leadership and School Reform*, 8th edition. – Boston: Pearson Education, – 2004. – 448 p.
10. Reiger, R. C. & Stang, J. *Education productivity; Labor productivity; Motivation (psychology), Employees – Training of* // *Education*, Vol.121 Issue 1, – 2000. – pp. 62–64.
11. Sammons P, Hillman J & Mortimore P (1995) 'Key characteristics of effective schools: a review of school effectiveness research'. Paper presented at an internal seminar for Ofsted, London: Institute of Education, March 1995, pp. 1–71. – Режим доступу: http://www.highreliability.co.uk/Files/Downloads/School_effectiveness/PSJHPM1995.pdf
12. Stones, E. *An Introduction to Educational Psychology*. Ibadan: Spectrum Books. – 1966. – 424 p.
13. Stringfield, S. *The Analysis of Large Data Bases in School Effectiveness Research*. – Elsevier Science Ltd. – 1994. – 253 p.
14. Zajda, J. *Defining Excellence and Quality in Education* // *New Education*, 16(2). – 1994. – pp. 53–61.

BIBLIOGRAPHY

1. Skonand, A. Trendy osvitnih tekhnologiy 2015 roku [Elektronniy resurs] – Rezhim dostupu: http://osvita.ua/abroad/higher_school/distance-learning/45903/

2. Beare, H., Caldwell, B. J., & Millikan, R. H. A model for managing an excellent school // In *Creating an excellent school: some new management techniques*. London: Routledge, – 1989. – pp. 125–150.
3. Biggs, J., *Teaching For Quality Learning at University: What the Student Does* (Society for Research into Higher Education). – Open University Press; 2 edition, – 2003. – Режим доступу: [https://www.educatejournal.org/index.php/educate/article/download/81/78+Biggs,+J.,+Teaching+For+Quality+Learning+at+University:+What+the+Student+Does+\(Society+for+Research+into+Higher+Education.\)](https://www.educatejournal.org/index.php/educate/article/download/81/78+Biggs,+J.,+Teaching+For+Quality+Learning+at+University:+What+the+Student+Does+(Society+for+Research+into+Higher+Education.))
4. Creemers, B. P. M. From school effectiveness and school improvement to Effective School Improvement: background, theoretical analysis, and outline of the empirical study // *Educational Research and Evaluation*, 8 (4), – 2002. – pp. 343–362.
5. Hight, G. *The Art of Teaching*. London: Methuen & Co., 1963 – 268 p.
6. Katz, R. (1974) *Skills of an Effective Administrator* // *Harvard Business Review* 52, – 1974. – pp. 90–102.
7. Makin, L., Diaz, C., Mc Lachlan, C. *Literacies in childhood: changing views, challenging practice* – Elsevier Australia; 2 edition, – 2007. – Режим доступу: http://findarticles.com/p/articles/mi_hb3336/is_1_31/ai_n31481667/
8. McCormick, P. There's no substitute for good teachers // *US Catholic*, Jun 96, Vol.61 Issue 6, – 1996. – pp. 46–49.
9. Owens, R. G. *Organizational Behavior in Education: Adaptive Leadership and School Reform*, 8th edition. – Boston: Pearson Education, – 2004. – 448 p.
10. Reiger, R. C. & Stang, J. *Education productivity; Labor productivity; Motivation (psychology), Employees – Training of* // *Education*, Vol.121 Issue 1, – 2000. – pp. 62–64.
11. Sammons P, Hillman J & Mortimore P (1995) 'Key characteristics of effective schools: a review of school effectiveness research'. Paper presented at an internal seminar for Ofsted, London: Institute of Education, March 1995, pp. 1–71. – Режим доступу: http://www.highreliability.co.uk/Files/Downloads/School_effectiveness/PSJHPM1995.pdf
12. Stones, E. *An Introduction to Educational Psychology*. Ibadan: Spectrum Books. – 1966. – 424 p.
13. Stringfield, S. *The Analysis of Large Data Bases in School Effectiveness Research*. – Elsevier Science Ltd. – 1994. – 253 p.
14. Zajda, J. *Defining Excellence and Quality in Education* // *New Education*, 16(2). – 1994. – pp. 53–61.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

Шандрук Світлана Іванівна – доктор педагогічних наук, професор, завідувач кафедри лінгводидактики та іноземних мов Кіровоградського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка.

Наукові інтереси: професійна педагогіка, компаративна педагогіка, американістика.

УДК 675:32. 89

ФОРМИРОВАНИЕ ДУХА ЭКОНОМИСТА

Ева ЯГЕЛЛО (Седльце, Польша)

Постановка проблемы. Предпринимательство тесно связано с чертами, действиями и позициями людей. Предприимчивый человек характеризуется инновационностью, активностью, способностью принимать правильные решения, склонностью рисковать, умением справляться с разными

трудными жизненными ситуациями. В современном мире есть много стимулов, обуславливающих формирование предприимчивой личности. Прежде всего, они обусловлены поведением людей из ближайшего социума, что в свою очередь тесно связано с их образованием, экономическим положением,

профессиональной активностью, сложившимися убеждениями, национальностью, социальной и культурной идентификацией. Принимая во внимание перечисленные факторы, многие родители и исследователи пришли к выводу, что формирование предпринимчивых позиций следует начинать с самого раннего возраста. Дошкольный возраст – отличный период для развития финансового духа, который в будущем облегчит молодому человеку вход во взрослую жизнь.

Анализ последних исследований и публикаций. Эмилия Берти и Анна Бомби [1] выделили четыре стадии развития экономического мышления:

1. первая стадия – пред-экономическая – охватывает период между 3 и 6 годом жизни, включение в словарный запас первых слов из финансового мира, полученных на основе опыта и наблюдений обыденной жизни;

2. вторая стадия – интуитивная – включает период возраста с 6 до 7 лет, когда ребенок начинает понимать иррациональную зависимость между экономическими явлениями и инструментами, напр.: предложение – спрос – прибыль, а совершая оценку, напр.: дороже – дешевле, принимает во внимание исключительно внешние атрибуты;

3. третья стадия – конкретные операции – включает возрастной период с 7 до 10 лет, когда знания ребенка обогащаются новыми финансовыми фактами, данными и предметами;

4. четвертая стадия – формальных операций – включает возрастной период с 11 до 14 лет, когда ребенок связывает факты и действия, создавая логическое и когерентное единое целое.

Принимая концепцию Пиаже, следует акцентировать, что подлинное развитие экономического мышления наступает в результате опыта, интеграции с действительностью. Ребенок с раннего возраста участвует в ситуациях купли и продажи. Он часто сопутствует взрослым во время покупок, когда наблюдая их поведение, он разрабатывает схему действий. В случае запланированного процесса будут положительные результаты, а при спонтанном принятии решения – отрицательные.

Цель статьи – обоснование подходов к формированию предпринимательства и духа экономиста.

Изложение основного материала. Говоря об экономических знаниях и приобретении опыта в этой области, невозможно преминуть такие финансовые учреждения, как: банк, почта, монетный двор, биржа, налоговое управление. Современный ребенок многократно пересекает порог банка, он знает, что производят финансовые операции: «в банке берут деньги», «в банке у папы есть счет», «в банке получаешь карту», «в банке есть банкомат». На вопрос: Что такое

банкомат? – Четырехлетние дети отвечают: «Это машина, куда вкладываешь карточку, нажимаешь PIN-код и она дает тебе деньги». Почта – следующее финансовое учреждение, в котором дети наблюдают как взрослые делают оплату, переводят средства, покупают марки и конверты, а пенсионеры получают пенсию.

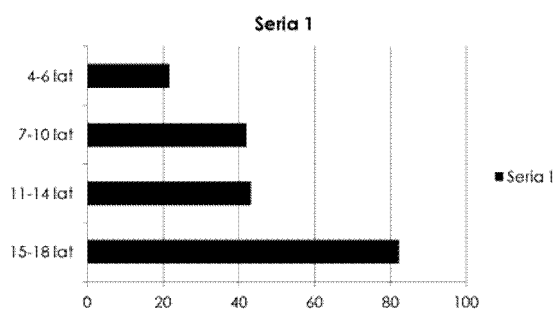
Маленький ребенок любопытен, а предметы и явления, с которыми он встречается впервые, возбуждают в нем интерес. Аналогично происходит с миром денег, в первой стадии ребенок знает, что в кошельке есть деньги, в магазине расплачиваются деньгами и нельзя ничего получить даром. Со временем его любопытство растет, ему хочется узнать как возникают деньги, как называется фабрика, производящая деньги, какие монеты и банкноты обязывают в разных странах мира и т.д. Появляются даже первые коллекционерские наборы.

Сегодня общество активно пользуется Интернетом, совершая в нем различные операции. Поэтому нет сенсации, когда четырехлетний сынок попросит своего папу купить ему на портале аллегро машинку, увиденную в рекламе.

Налог, НДС, налоговые расчеты и декларации, Налоговое Управление – это слова, входящие в наш экономический словарный запас с самого раннего возраста. Они видны на этикетках цен в магазине, на магазинных витринах, на чеках, напечатанных в результате торговых сделок. Каждый год родители заполняют годовые финансовые декларации PIT и посещают Налоговое Управление.

В дальнейшей части данной статьи внимание будет обращено на важный и зачастую первый элемент экономического воспитания ребенка, то есть – на карманные деньги. В этом случае размышления исследователей касаются вопроса, с какого возраста следует давать карманные деньги, с какой частотой и какова должна быть их величина. Действительно, уже четырехлетние дети получают карманные деньги, а самые большие финансовые поступления у них бывают от близких по разным случаям, иногда деньги бывают формой поощрения за помощь родителями или дедушке и бабушке.

График 1. Среднестатистические карманные средства польского ребенка



Источник: Ipsos, 2010.

Полученными деньгами они распоряжаются по-разному, спонтанно покупают сладости, игрушки или другие, необходимые по их мнению вещи. Исследования, проведенные агентством Ipsos (2010) показали, что в Польше дети и подростки в возрасте 4-18 лет расходуют деньги на: сладости (61%), напитки (37%), газеты и журналы (27%), телефонные карточки или абонемент за телефон (21%), игрушки (18%), косметику (16%), компакт-диски (15%), другую еду (15%), книги (11%), кинотеатр (11%), наряды (8%), компьютер (7%), обувь (5%), проездной билет (4%), клубы и дискотеки (4%), театры, филармонию и концерты (3%), другое (6%).

Было бы полезнее научить ребенка ставить себе цель накопления получаемых финансовых средств, поощрять рационально расходовать и планировать финансовые решения. С одной стороны карманные деньги означают возможность и право расходования полученных денег без помощи и совета взрослых, а также решение самому, что и сколько покупать, а с другой – побуждают ответственно принимать решения. Ребенок становится в этом случае полноправным членом рынка, потребителем расходующим финансовые средства. Это довольно часто бывает первым уроком управления собственными деньгами, а результаты бывают разными. У одних что-то остается, другие тратят все, что имеют в кармане, а бывают и такие, которым не хватает. Проявление последних типов поведения является результатом наличия или отсутствия у них элементарных навыков, необходимых для понимания и совершения финансовых операций. Ключевой переменной, влияющей на такой порядок вещей, являются семейные воспитательные эталоны. Может ли мудро распоряжаться своими финансовыми средствами ребенок, родители которого тратят деньги бездумно и им вечно не хватает зарплаты из месяца в месяц. Трудно требовать от ребенка, чтобы он не тратил денег на излишние вещи, если мы сами даем ему плохой пример.

Первым разумным шагом при принятии решения выплачивать карманные деньги своим ребятишкам является подписание контракта (договора), содержащего четкие ожидания обеих сторон. Заботясь о построении хороших

взаимоотношений с ребенком, следует совместно с ним учесть указания, за что он должен платить, а учитывая его склонности покупать например сладости, следует одновременно вводить ограничители. Принимая во внимание вознаграждение за выполнение домашних работ, неуместно будет преувеличивать, так как есть привилегии и обязанности. Довольно частым элементом контрактов становится успеваемость в школе, в этом случае перекладину не следует ставить слишком высоко, скорее надо ее подогнать к интеллектуальным способностям ребенка. Соблюдение обеими сторонами установленных и принятых принципов связано с поощрениями и наказаниями. Участники заключенного соглашения определяют ситуации, когда выдача карманных денег будет приостановлена или уменьшена их сумма.

Ссылаясь на факт, что карманные деньги это один из этапов, подготавливающих к взрослой жизни, следует документировать всевозможные предпринятые действия. В наше время это можно делать как традиционным методом – в тетради, так и электронным – используя компьютерные программы. Имеет основание также введение планирование своего бюджета, что в случае маленького ребенка может осуществляться в форме таблицы и вырезанных из газеты рисунков, а в случае старшего ребенка можно воспользоваться калькуляционным листом.

Карманные деньги позволяют ребенку не только расходовать и планировать, но также учат экономить. Экономия является довольно трудным навыком, так как непросто сегодня противостоять потребительским искусам. Она состоит из двух этапов планирования расходов: сейчас и потом, а для мышления о будущем необходим запас знаний и опыта, приобретенный в пубертатном периоде. Младшие дети тратят деньги быстрее, подвергаясь влиянию временного очарования и эмоций, зато старшие уже разрабатывают определенные стратегии экономии на определенные потребительские цели, например покупку велосипеда своей мечты. Здесь стоит принять тактику «деления» – «ты накопи часть, а остальное доплачу я». Достижение поставленной перед собой цели соединяется здесь с формированием качеств характера, необходимых для выработки духа экономиста, таких как: упорность в стремлении к успеху, систематичность, выдержка, целенаправленность. Как мотивировать экономность? Отличной идеей является метод трех копилки: первая копилка – на мои текущие расходы, вторая копилка – сбережения, а третья – на благотворительную цель. Другой уместной темой, вводным в проблематику сбережений, является совместное планирование чего-то привлекательного для всей семьи, например каникул в теплых странах. Это

удобный случай для встречи за одним столом и обсуждения вопроса, от чего следует отказаться, чтобы собрать надлежащую сумму. Полезным было бы мотивирование детей участвовать в предпринятом процессе экономии. Они могут откладывать часть карманных денег в третью копилку, или же копить деньги, которые например получили в подарок от других.

Экономию следует связывать не только с откладыванием денег, но и с уменьшением расходов на воду, электричество, газ или бумагу, расторопные покупки продуктов питания, что в эффе́кте уменьшает расходы на домашнее хозяйство, и тем самым позволяет собрать более высокую сумму на счету «каникулы нашей мечты».

Конечно же, это предложения взрослых, обдумывающих как можно научить детей копить финансовые средства на определенную цель или на будущее. А что под этим подразумевают дети? Вот примерные ответы детей:

3-летние дети:

- карманные средства от родителей вложены в копилку;
- деньги от бабушки и дедушки спрятаны в кошелек / копилку;
- за уборку: получают деньги и прячут в свою копилку.

4-летние дети:

- раскладывание игрушек на полки: дети получают за это деньги от своих родителей;
- мои деньги на банковском счету;
- получают деньги от семьи, а потом родители откладывают их на банковский счет ребенка;
- получают деньги в подарок на день рождения;

- получают карманные деньги, которых не расходуют.

5-летние дети:

- помогают собирать фрукты в сезоне и за это получают деньги;
- деньги в банке;
- деньги на их счету – ведь родители откладывают сбережения для них;
- получают в подарок и вкладывают в копилку;
- получают от родителей карманные;
- получают деньги от родни.

Выводы. Доминирующим символом экономики для детей является традиционная копилка, которая одновременно служит украшением их комнаты. Радует факт, что в финансовом словаре дошкольников появляются слова банковский счет и долгосрочное вложение. Это значит, что польское общество начинает пользоваться финансовыми инструментами, предложенными финансовыми учреждениями, а пресловутый домашний носок, «где деньги хранятся», становится мифом.

Создание финансового трамплина становится доменом современных родителей. Пожалуй, никого не надо убеждать в том, что это имеет большое значение с точки зрения распоряжения собственным бюджетом во взрослой жизни.

БИБЛИОГРАФИЯ

1. Berti E.A., Bombi A.S., (1998), The child's construction of economics. Cambridge University Press.

СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРЕ

Ева Ягелло – доктор, заведующая лабораторией дошкольного воспитания на Факультете гуманитарных наук Естественно-гуманитарного университета в г. Седльце, Республика Польша.

Научные интересы: математическое и экономическое образование в детском саду.

УДК 37.091

**УМОВИ ПІДВИЩЕННЯ ЕФЕКТИВНОСТІ
МЕТОДИЧНО РОБОТИ НАВЧАЛЬНОГО ЗАКЛАДУ**

Тетяна БАБЕНКО (Кіровоград)

Постановка проблеми. Проблема управління методичною роботою в навчальному закладі постійно перебуває в центрі уваги дослідників. Цей факт є визнанням того, що методична робота відіграє важливу роль в організації навчально-виховної діяльності. Саме в процесі методичної роботи формується та вдосконалюється професійна компетентність педагогів, їхня педагогічна майстерність.

Особливого значення методична робота набуває в період реформування освіти, оскільки вона допомагає педагогу не тільки підтримувати

необхідний рівень професійної компетентності, але й опанувати нові ідеї, інноваційні технології, методи, які характеризують сучасні процеси в освіті. Здійснення повноцінних результативних змін у діяльності навчального закладу не можливе без високого рівня науково-методичного забезпечення й стабільно творчо працюючих педагогічних працівників.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Аналіз педагогічної літератури, нормативних документів, досвіду роботи з обраної проблеми свідчить про те, що організація методичної

роботи в навчальних закладах належить до надзвичайно важливих завдань модернізації системи загальної середньої освіти. Так, питання ефективності методичної роботи в навчальних закладах знайшли своє відображення в дослідженнях таких науковців: Ю. Бабанського, В. Беспалька, В. Гуменюк, А. Єрмоли, І. Жерносека, В. Лізинського, В. Павленка, О. Половенко, М. Поташника, Б. Тевліна. Дослідження, спрямовані на визначення вимог до системи методичної роботи представлені в роботах Н. Василенко, В. Крижка, Є. Павлютенкова, А. Цимбалару. Питанням функціонування методичної роботи в загальноосвітніх закладах присвячені роботи Т. Борзенкової, В. Громова, Т. Десятова, О. Коберника, Н. Чепурної, та інших.

Проте, не дивлячись на велику кількість робіт, присвячених організації методичної роботи, питання підвищення ефективності методичної роботи в умовах реформування освіти залишається актуальним. На підставі вищевикладеного, метою даної статті є виявлення умов підвищення ефективності методичної роботи в навчальних закладах.

Виклад основного матеріалу. Методична робота – зазначається в рекомендаціях Міністерства освіти і науки України від 03.07.2002 р. № 1/9 –318 – важлива складова післядипломної педагогічної освіти, що має цілісну систему дій і заходів, спрямованих на підвищення кваліфікації та професійної майстерності кожного педагогічного працівника, розвиток творчого потенціалу педагогічних колективів навчальних закладів, досягнення позитивних результатів навчально-виховного процесу.

Відомо, що формування особистості педагога – процес складний і довготривалий. Починається він задовго до вступу до педагогічного закладу і продовжується після його закінчення. Створена в Україні система підвищення професіоналізму педагогічних працівників – це цільовий комплекс взаємопов'язаних і взаємозумовлених організаційно-змістовних компонентів. Вона передбачає безперервну післядипломну педагогічну освіту. Внутрішньошкільна методична робота – основний компонент цієї системи, оскільки здійснюється практично постійно й найбільш повно враховує запити та потреби педагогічних працівників, більш динамічно реагує на потреби педагогічної практики. Її зміст визначається як загальними цілями розбудови української національної школи, так і конкретними завданнями, що витікають з реального стану професійної діяльності педагогічних працівників.

Як зазначають в «Енциклопедії освіти» В. Пуцов і Л. Набока, – «методична робота в школі –

це цілісна, основана на досягненнях науки, освітніх інноваціях, конкретному аналізі стану навчально-виховного процесу система діагностичної, пошукової, аналітичної, інформаційної, організаційної діяльності та заходів, спрямованих на всебічне підвищення професійної майстерності кожного вчителя, розвиток творчого потенціалу педагогічного колективу школи загалом та удосконалення якості навчально-виховного процесу» [1, с. 497–498]. Методична робота сприяє поліпшенню фахової підготовки педагогічних кадрів у школах, спонукає кожного вчителя до підвищення свого фахового рівня; сприяє взаємному збагаченню членів педагогічного колективу педагогічними знахідками, дає змогу молодим учителям учитися педагогічній майстерності в старших і досвідченіших колег, забезпечує підтримання в педагогічному колективі духу творчості, прагнення до пошуку. Головною метою методичної роботи є безперервне вдосконалення кваліфікації педагога, покращення рівня його компетентності та ерудиції.

Методична робота ЗНЗ спрямована не лише на послідовне вдосконалення професійних якостей, збагачення й оновлення нової системи знань і вмінь керівників та педагогів, а й на розвиток їхніх особистісних якостей, самореалізації в процесі професійної діяльності, серед яких: гуманізм, висока загальна культура й моральність, активність і комунікабельність, рішучість, наполегливість, ініціативність, вимогливість, уміння володіти собою, тактовність і самостійність, творча уява, самокритичність та інші [4, с. 33].

Зміст методичної роботи з педагогічними кадрами визначає її сутність (мету), внутрішню особливість організації в навчальному закладі. До змісту методичної роботи можна віднести: систематичне вивчення й аналіз нормативно-педагогічних джерел; вивчення та використання на практиці сучасних досягнень науки, передового досвіду; вивчення й аналіз стану якості освіти ЗНЗ; надання практичної допомоги педагогічним кадрам з підвищення рівня розвитку фахової компетентності підготовки вчителів; підготовка та проведення методичних заходів (форм методичної роботи), спрямованих на розвиток ЗНЗ [1, с. 22].

Функції методичної роботи можна розбити за М. М. Поташником на три групи: відносно вчителя; педагогічного колективу; досягнень педагогічної науки та досвіду вчителів інших шкіл [7].

Перша група функцій, спрямованих на вчителя: досягнення компетентності, збагачення знань педагогів; розвиток світогляду, ціннісних орієнтацій; розвиток мотивів творчої діяльності; розвиток стійких моральних якостей особистості;

розвиток сучасного стилю педагогічного мислення; розвиток педагогічної техніки, виконавського мистецтва, артистизму; розвиток емоційно-вольової саморегуляції.

Друга група функцій, спрямованих на педагогічний колектив: консолідація педагогічного колективу як колективу однодумців у головному; вироблення єдиної педагогічної позиції, спільних цінностей, традицій; організації діагностики й самодіагностики реальних навчальних можливостей учнів, класних колективів, професійних можливостей, потреб і запитів учителів; експертна оцінка авторських варіантів програм, навчальних планів, підручників, посібників, засобів навчання і виховання, створених у даному колективі; контроль та аналіз конкретного навчально-виховного процесу і його результатів, а саме, якості знань, умінь, навичок учнів, вихованості й розвитку школярів; виявлення, узагальнення, пропаганда та впровадження внутрішньошкільного педагогічного досвіду.

Третя група функцій стосується й кожного вчителя, і колективу: творче осмислення соціального замовлення, нових нормативних актів і документів, доведення їх до свідомості кожного педагога, упровадження, досягнень передового педагогічного досвіду, новаторства, профілактика типових для всіх шкіл труднощів і недоліків у педагогічній діяльності; упровадження й використання досягнень психолого-педагогічної науки, інших дисциплін; поширення за рамки школи передового досвіду, досягнутого цим колективом (через педчитання, методичні об'єднання, школи передового педагогічного досвіду).

Отже, методична робота – це є сучасна функціонуюча система організаційного та науково-методичного забезпечення професійного розвитку педагогічних працівників і є дієвим засобом управління навчально-виховним процесом. Ефективність процесу підвищення професійної майстерності вчителів потребує підведення наукової бази до її організації.

Звертаючись до питання ефективності методичної роботи, слід уточнити сутність поняття «ефективність». Ефективними називають дії, що приводять до потрібних наслідків, дають найбільший ефект. Проблема управління методичною роботою в школі, зокрема визначенню її ефективності, присвячено чимало праць. З точки зору О. Половенко рівень науково-методичної роботи визначається насамперед рівнем навчально-виховного процесу та залежність від чіткого побудованого управління методичною роботою [5].

На думку Б. Тевліна, ефективність науково-методичної роботи визначається співвідношенням основної мети методичної роботи (підвищення

рівня майстерності вчителя) з прикінцевою метою (підвищення ефективності і якості навчально-виховного процесу) та перспективною метою (розвиток особистості вчителя й учня) [7].

Відомий дослідник І. Жерносек пише: «Під ефективністю ми розуміємо співвідношення між досягнутими результатами та цілями (завданнями) даної діяльності з урахуванням інтелектуальних та фізичних зусиль, часу, матеріальних і фінансових ресурсів, витрачених на їх досягнення» [3, с. 117]. Він наводить такі критерії якості й ефективності науково-методичної роботи як масовий розвиток творчої активності педагогічних кадрів; підвищення рівня теоретичної й науково-практичної підготовки педагогічних кадрів; активне застосування науково-педагогічних знань і передового педагогічного досвіду в практичній діяльності; підвищення рівня загальної й педагогічної культури педагогічних кадрів; поглиблення знань учнів, удосконалення їхніх моральних якостей [3].

Погоджуємося з думкою І. Жерносека, що ефективність будь-якої системи визначається ступенем задоволення висунутих до неї вимог і ступенем впливу всіх її форм на зміст і якість навчально-виховного процесу.

На сьогодні реальний рівень розвитку методичної роботи в школі є одним із найважливіших критеріїв оцінювання її діяльності. Проаналізувавши роботи, присвячені даній проблемі, та шкільну практику, можна окреслити низку проблем організації методичної роботи в навчальному закладі:

- відсутність системи щодо проведення методичної роботи, випадковість і необґрунтованість вибору її проблеми та теми;
- відсутність урахування особливостей педагогічних працівників конкретного закладу в разі вибору форм організації методичної роботи;
- відсутність адресного практичного спрямування методичної роботи;
- відсутність діагностично-прогностичного підходу під час організації методичної роботи й надання диференційованої допомоги з метою вирішення певних труднощів і задоволення потреб кожного педагога;
- відсутність диференційованого підходу до планування підвищення кваліфікації педагогів залежно від їхнього рівня кваліфікації й потреб;
- слабка позитивна мотивація вчителів до методичної роботи та експериментальної діяльності, що зумовлює низький прояв ініціативи, формальне відношення до участі в методичних заходах, низький прояв активності вчителів;
- недостатня система стимулювання педагогічних працівників. На сучасному етапі експериментальна діяльність здійснюється, головним чином, за рахунок ентузіазму вчителів;

- недостатній рівень науково-методичної культури керівників навчальних закладів, що призводить до хаотичності, епізодичності та безсистемності методичної діяльності;

- слабка модернізація підходів до організації методичної роботи, використання застарілих форм.

Отже, існування зазначених проблем зумовлює необхідність обґрунтування умов підвищення ефективності методичної роботи. Практика свідчить, що методична робота найефективніша там, де вона організована як єдина система дій і заходів. Тому створення оптимальної, дієвої, мобільної структури методичної роботи необхідна умова її ефективності. Під структурою методичної роботи навчального закладу ми розуміємо сукупність взаємопов'язаних різних форм методичної роботи, визначених на певний термін. Оптимальна структура методичної роботи повинна містити кількість і види форм методичної роботи, їх зв'язки, підпорядкованість, бути динамічною, щороку удосконалюватися, будуватися на підставі широкої диференціації, враховувати конкретну ситуацію в педагогічному колективі, матеріальні, морально-психологічні умови.

Наступною умовою підвищення ефективності методичної роботи є планування й здійснення методичної роботи на діагностичній основі. Функціонування системи методичної роботи повинно спиратися на всебічне діагностування та оцінювання її стану, визначення потреб педагогів щодо розвитку й вдосконалення їхніх особистісних, професійних, ділових якостей. Продумане, правильно організоване діагностування професійної компетентності педагогів, діагностування підготовки вчителів до наступного року допоможе ліквідувати формальний підхід до організації методичної роботи, обрати ті методи, форми, змістове наповнення методичної роботи, які задовольняють інтереси, потреби кожного педагога щодо підвищення їхнього професійного рівня відповідно до сучасних вимог. Варто наголосити, що кращих результатів можна досягти використовуючи методи діагностування в комплексі, і на всіх етапах здійснення методичної діяльності. На практиці використовують такі методи: тестування, анкетування, співбесіди, інтерв'ю, спостереження, аналіз уроків, позакласних заходів, вивчення шкільної документації, експертна оцінка тощо.

Підвищення ефективності методичної роботи тісно пов'язане з розвитком і функціонуванням системи інформаційного забезпечення цього процесу, з умінням правильно й плідно використовувати його можливості [3, с.13]. Інформаційне забезпечення науково-методичного управління навчального закладу – це спеціально

організована система збору, обробки, збереження та наступного використання чітко визначеного комплексу інформації, яка відображає та забезпечує реалізацію цілей і завдань управління науково-методичною роботою. Система управління методичною роботою з використанням сучасних комп'ютерних технологій буде суттєво впливати на підвищення рівня науково-методичної за умови створення в навчальному закладі дієвого інформаційного освітнього середовища. На необхідності формування інформаційного освітнього середовища з відкритим доступом для всіх учасників навчального процесу, можливістю зовнішнього доступу до навчального закладу, що дозволяє спілкуватися, розміщувати інформацію, розраховану на широке коло користувачів і службову інформацію для вузького кола учасників навчально-виховного процесу наголошує у своїй праці і Н. Василенко [1, с.101].

Здійснення всіх названих напрямів діяльності керівника неможливе без вивчення й оцінки мотивів діяльності, створення програми управління розвитком потреб і мотивів, здійснення мотивації через стимулювання, розвиток творчих здібностей, настанови на досягнення успіху в діяльності, партнерських стосунків у колективі. Проте, як правило, директори шкіл не мають у своєму активі бази стимулів, не ведуть облік стимулювання членів колективу, посилаючись на обмаль часу й велику завантаженість іншими справами. Учителі ж, у свою чергу, основним стимулом вважають матеріальне заохочення й утруднюються назвати інші види стимулювання.

Таким чином, необхідно, щоб керівник вибирав методи стимулювання та мотивації, урахувуючи особистісно-індивідуальні особливості вчителя; організовував науково-методичну роботу з метою усвідомлення кожним учителем своїх індивідуальних проблем, створював у процесі цієї роботи умови для реалізації цілей і задач, які стоять перед школою та всіма учасниками освітнього процесу. Отже, ще однією умовою ефективності методичної роботи є врахування в керівництві мотивів діяльності педагогів. У зв'язку з цим необхідно: вивчати провідні мотиви діяльності педагогічного колективу; вивчати провідні мотиви діяльності кожного вчителя окремо; створювати систему стимулів; вивчати рівень задоволеності вчителів, учнів, батьків результатами діяльності [8].

Наостанок слід зазначити, що ефективна методична робота неможлива без наявності вільного часу в педагогів. Забезпечення вчителя вільним часом є важливою умовою розвитку його творчості, самовдосконалення. Для цього керівникам навчальних закладів необхідно провести хронометраж робочого часу кожного

педагога, проаналізувати отримані дані, виявити всі невірні витрати. Також доречно проаналізувати оптимальність навантаження та громадських доручень, рівномірну завантаженість педагогів протягом тижня, навчального року – усе, що в результаті забезпечує економію часу.

Висновки. На етапі реформування системи освіти методична робота навчального закладу та інші форми безперервної освіти педагогічних кадрів набувають важливого значення. На основі досліджень провідних науковців, аналізу шкільної практики визначено такі умови підвищення ефективності методичної роботи: здійснення методичної роботи на діагностичній основі, врахування освітніх потреб конкретних педагогічних працівників; здійснення диференціації в підході до вибору форм, і змісту методичної роботи, урахування якісного складу педагогічних працівників та їхньої професійної компетентності; створення дієвого освітнього інформаційного середовища навчального закладу; формування позитивної мотивації до методичної роботи.

Результати проведеного дослідження не вичерпують усіх аспектів зазначеної проблеми. Перспективи подальших досліджень убачаємо в обґрунтуванні критеріїв ефективності методичної роботи.

БІБЛІОГРАФІЯ:

1. Василенко Н.В. Науково-методична робота в школі / Н. В. Василенко. – Х.: Вид. група «Основа», 2013. – 176 с.
2. Енциклопедія освіти / [Акад. пед. наук України; головний ред. В. Г. Кремень]. – К.: Юрінком Інтер, 2008. – 1040 с.
3. Жерносек І.П. Організація науково-методичної роботи в школі. 2-ге вид., доповнене / І. П. Жерносек. – Х.: Вид. група «Основа», 2007. – 128 с.
4. Жерносек І. П. Формування управлінської науково-методичної культури керівника ЗНЗ / І. П. Жерносек. – Х.: Вид. група «Основа», 2010. – 192 с.

5. Половенко О. Аналітична діяльність методиста / О. Половенко, А. Постельняк // Методист. – 2012. – № 1, с. 17–20.
6. Поташник М. М. Управление профессиональным ростом учителя в современной школе. методическое пособие / М. М. Поташник. – М.: Центр педагогического образования, 2009. – 448 с.
7. Тевлін Б. Контрольно-аналітична діяльність керівника школи / Б.Тевлін. – Х.: Основа, 2006. – 192 с.
8. Темченко О. В. Науково-методична робота як засіб формування професійної позиції вчителя / О. В. Темченко. — Х.: Вид. група «Основа», 2010. — 128 с. — (Бібліотека журналу «Управління школою»; Вип. 2 (86).

BIBLIOGRAFIYA

1. Vasilenko N.V. Naukovo-metodichna robota v shkoli / N.V. Vasilenko. – H.: Vid. grupa «Osнова», 2013. – 176 s.
2. Entsiklopediya osviti / [Akad. ped. nauk Ukraini; golovnyy red. V. G. Kremen]. – K.: Yurinkom Inter, 2008. – 1040 s.
3. Zhernosek I. P. Organizatsiya naukovo-metodichnoyi roboti v shkoli. 2-ge vid., dopovnene / I.P. Zhernosek . – H.: Vid. grupa «Osнова», 2007. – 128 s.
4. Zhernosek I.P. Formuvannya upravlinskoyi naukovo-metodichnoyi kulturi kerivnika ZNZ / I. P. Zhernosek. – H.: Vid. grupa «Osнова», 2010. – 192 s.
5. Polovenko O. Analitichna diyalnist metodista / O. Polovenko, A. Postelnyak //Metodist.– 2012. – № 1. – S. 17–20.
6. Potashnik M.M. Upravlenie professionalnyim rostom uchitelya v sovremennoy shkole. Metodicheskoe posobie / M.M. Potashnik. – M.: Centr pedagogicheskogo obrazovaniya, 2009. – 448 s.
7. Tevlin B. Kontrolno-analitichna diyalnist kerivnika shkoli / B.Tevlin. – H.: Osнова, 2006. – 192 s.
8. Temchenko O. V. Naukovo-metodichna robota yak zasib formuvannya profesiyanoi pozitsiyi vchitelya / O. V. Temchenko. — H.: Vid. grupa «Osнова», 2010. — 128 s. — (Biblioteka zhurnalu «Upravlinnya shkoloju»; Vip. 2 (86).

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

Бабенко Тетяна Василівна – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри педагогіки та освітнього менеджменту Кіровоградського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка.

Наукові інтереси: професійна культура особистості.

УДК: 378.091.2:785

**КРИТЕРІ СФОРМОВАНOSTІ ГОТОВНОСТІ МАЙБУТНЬОГО
ВЧИТЕЛЯ МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА
ДО ОРКЕСТРОВО-АНСАМБЛЕВО ДІЯЛЬНОСТІ**

Олена ГОРБЕНКО (Кіровоград)

Постановка проблеми. Відповідно до запитів сучасного суспільства значно зростають вимоги до особистості вчителя мистецьких дисциплін, його здатності використовувати набутий професійний досвід у самостійній практичній художньо-творчій діяльності згідно з універсальними загальнолюдськими художньо-естетичними цінностями та світоглядними позиціями, набувати вмінь володіти засобами пізнання себе та навколишнього світу.

Концепція науково-мистецької парадигми спрямована на виховання в особистості ціннісного ставлення до дійсності загалом та мистецтва зокрема, розвиток художньої свідомості й компетентності, здатності до самореалізації, потреби в духовному самовдосконаленні в процесі сприймання та інтерпретації мистецьких творів і практичної художньої діяльності [3, с. 2].

Це положення значно актуалізує проблему фахової підготовки майбутніх учителів музики,

які засобами музично-виконавської діяльності впливають на внутрішній світ учнів, розвивають їхні особистісні якості, виявляють творчі здібності, стимулюють потребу в духовному самовдосконаленні.

Аналіз останніх досліджень і публікацій.

Концептуальні аспекти фахової підготовки майбутніх учителів висвітлені у психолого-педагогічній та науково-методичній літературі. Загальнопедагогічні засади професійної освіти майбутніх учителів висвітлюються у працях І. Беха, І. Зязюна, І. Підласого, М. Фіцули, М. Ярмаченка та ін.; питання специфіки педагогічної діяльності учителів розкриваються в дослідженнях С. Архангельського, В. Галузинського, В. Слатьоніна та ін.; проблеми професійної підготовки педагогів-музикантів та сучасної теорії мистецької та музично-педагогічної освіти розглядаються у працях О. Олексюк, Л. Масол, Г. Падалки, О. Ростовського, О. Рудницької, О. Щолокової та ін.; методичні аспекти підготовки майбутнього вчителя музики виокремлені в дослідженнях Л. Арчажникової, А. Козир, В. Муцмахера та ін.

Окремі дослідження присвячені проблематиці педагогічного керівництва музичними інструментальними колективами: вокально-інструментальним ансамблем (Б. Брилін, Н. Коваленко, М. Лисенко, І. Шевченко); народно-інструментальним ансамблем (А. Болгарський); дитячим духовим оркестровим колективом (О. Неженський, Я. Сверлюк та ін.); студентським музичним колективом (Г. Бродський, О. Горбенко, І. Маринін, Л. Паньків, Т. Пляченко та ін.); народно-оркестровим колективом (Ю. Бай, Г. Бродський, П. Богонос, О. Ільченко та ін.); аматорським художнім колективом (О. Каргін, Н. Слободяник, М. Соколовський, Ф. Соломонік, В. Чабанний та ін.); самодіяльним естрадним оркестром і ансамблем (О. Большаков, В. Коновалов, В. Кузнецов та ін.).

Мета статті: визначити педагогічні умови, критерії та показники сформованості готовності студентів до здійснення музично-педагогічної діяльності з оркестрово-ансамблевим колективом.

Виклад основного матеріалу. Творча діяльність учителя музичного мистецтва зумовлюється специфікою музично-педагогічної діяльності, яка передбачає наявність художньо-інтерпретаційних умінь, здатності до адекватного відтворення художнього образу і здійснюється в процесі сценічно-публічного виступу. Визначну роль у цьому процесі відіграють музично-виконавський досвід, знання, інтелект, володіння засобами художньої виразності, технікою художнього виконання, багатством асоціативного фонду, емоційною культурою, образністю музичного мислення.

Вивчення стану сформованості оркестрово-ансамблевої компетентності майбутнього вчителя музичного мистецтва в музично-педагогічній практиці дозволяє констатувати, що дана проблема актуалізується як структурний компонент загальної освітньої парадигми, основною метою якої є формування у майбутнього фахівця здатності до самостійного проектування й творчого розв'язання професійних завдань в нових умовах сьогодення.

З огляду на це, важливим є компетентнісний підхід до оркестрово-ансамблевої діяльності майбутніх учителів музичного мистецтва, який має засновуватися на впровадженні інтегративних зв'язків між фаховими дисциплінами, в яких предметна галузь співвідноситься з різновидами інструментально-виконавської діяльності й має на меті вдосконалення художнього мислення, творчого потенціалу на засадах самостійного пошуку, спрямованого на творче самовираження і самоактуалізацію майбутнього вчителя музичного мистецтва. Л. Арчажникова виокремлює такі види музичної діяльності, що пов'язані з інструментальним виконанням: сольний спів, самостійна робота над музичним твором, акомпанування, читання з листа, транспонування, гра в ансамблі, творче музикування [1].

Аналіз стану оркестрово-ансамблевої підготовки майбутніх фахівців дозволив виявити ряд суперечностей, які мають місце в процесі професійної підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва, а саме: між сучасними вимогами до професійної підготовки майбутніх фахівців, які мають прагнути до творчого самостійного пошуку, самореалізації й самовираження у різних видах інструментально-виконавської діяльності і традиційним змістом навчання, що спрямований на надання певної сукупності знань та вмінь; між рівнем, що необхідний для успішного здійснення музично-педагогічної діяльності та існуючим рівнем оркестрово-ансамблевої підготовки майбутнього вчителя музичного мистецтва; між необхідністю застосування інноваційних технологій навчання в процесі оркестрово-ансамблевої діяльності майбутнього вчителя музичного мистецтва і наявними педагогічними умовами, формами та методами навчання, що не відповідають сучасним вимогам сьогодення.

Аналіз праць і положень науковців уможливив зробити висновок про те, що особистість учителя музики розвивається, формується й реалізується в процесі художньої інтерпретації і через художню інтерпретацію [4; 6]. Художньо-інтерпретаційний процес пов'язаний з усіма формами залучення особистості до музичної діяльності: виконавство, імпровізація, процес творення, критичне судження [2]. Кожен з видів музично-виконавської діяльності

відрізняється за предметом, способами дій. У кожному виді музично-виконавської діяльності на перший план виступає той чи інший компонент узагальненої структури діяльності: ціннісно-мотиваційний, операційно-діяльнісний, контроль-но-оцінювальний [5].

Одним з проявів художньо-інтерпретаційної діяльності є оркестрово-ансамблеве виконання, під час якого у студентів формується художньо-педагогічний досвід. Він виявляється в уміннях методично правильно та цікаво проводити уроки музичного мистецтва та позакласну роботу, художньо-образно виконувати музичні твори, здійснювати художньо-інтерпретаційний аналіз, використовувати метод художніх аналогій (порівняння, доповнення, співставлення).

Проблема підготовки студентів у ВНЗ до оркестрово-ансамблевої діяльності є складною і багатопланою. Критеріями сформованої готовності студентів до роботи з оркестрово-ансамблевим колективом є орієнтація на музично-педагогічну діяльність, оперування психолого-педагогічними та фаховими знаннями в процесі репетиційних занять, усвідомлення специфіки роботи керівника і диригента, вміння вирішувати організаційні і творчі завдання.

Критеріями та показниками готовності студентів до здійснення педагогічної діяльності з оркестрово-ансамблевим колективом визначаємо:

Мотиваційно-пізнавальний критерій, який дає змогу виявити міру мотиваційної спрямованості майбутніх учителів музичного мистецтва.

Показниками цього критерію є: вияв інтересу до своєї професії, здатність бути організатором, керівником і диригентом музичного колективу; розуміння специфіки професійної діяльності майбутнього вчителя музичного мистецтва, керівника колективу; здатність до оцінки і самооцінки.

Когнітивно-операційний критерій, котрий визначає ступінь сформованості професійних знань майбутніх фахівців, спроможність бути керівником оркестрового колективу. Показники: усвідомлення ролі та можливостей керівника в організації колективної творчої діяльності учнів; наявність індивідуально-психологічних якостей та психолого-педагогічних здібностей як керівника музичного колективу; сформованість знань і умінь щодо керівництва оркестровим колективом.

Творчо-діяльнісний критерій, який характеризує рівень засвоєння музичного матеріалу і здатність вивчити його з колективом. Показники: вільне оперування музичним матеріалом; вияв організаторських здібностей, вміння визначати форми та методи репетиційної роботи у конкретній ситуації.

Емоційно-вольовий критерій, що дає змогу визначити здатність майбутнього вчителя музичного мистецтва створювати позитивну

атмосферу, емоційно впливати на аудиторію, контролювати власні емоційні почуття (витримка, концентрація й розподіл уваги в процесі музично-творчої роботи), володіти способами та прийомами міжособистісного спілкування.

Ефективність формування готовності студентів до роботи з оркестрово-ансамблевим колективом вимагає створення таких педагогічних умов як забезпечення студентів психолого-педагогічними, методичними та фаховими знаннями щодо специфіки роботи керівника шкільного (дитячого) оркестру; забезпечення дидактично обгрунтованої послідовності навчання та формування навичок педагогічного керівництва дитячим творчим колективом; залучення студентів до науково-дослідної роботи з проблем дитячого оркестрово-ансамблевого виконавства; залучення студентів до практично-виконавської діяльності упродовж всього терміну навчання.

Слід зазначити, що оркестровий колектив виховує окремо кожного учасника, надає кожному з них можливість реалізувати творчі плани, самовиявитись у власній творчості.

Характерною особливістю професійної діяльності керівника оркестрового колективу є поліфункціональність: тісний зв'язок із соціально-педагогічною діяльністю; добровільність, інтерес та творча зацікавленість.

Основою професійної підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва, майбутніх керівників оркестрових колективів і вокально-інструментальних гуртків є психолого-педагогічна і методична підготовка, яка необхідна як керівникові професійного, аматорського, так і дитячого оркестрово-ансамблевого колективу.

Керівник оркестру – це насамперед вчитель, педагог, який здатний розкрити прекрасний світ музичного мистецтва засобами оркестрово-ансамблевого виконання. Тому студенти – майбутні вчителі музичного мистецтва і керівники музично-виконавських колективів мають отримати широко профільну підготовку: знання методики гри на оркестрових інструментах та роботи з дитячим оркестром; знання з історії художньої культури та музичного мистецтва; знання й уміння оркестрового диригування; вміння застосовувати психолого-педагогічні знання на практиці з урахуванням вікових особливостей учасників оркестру та ансамблю.

Висновки. Визначені критерії та показники готовності майбутніх учителів музичного мистецтва до керівництва оркестрово-ансамблевими колективами у позашкільній діяльності дають можливість виявити рівень спроможності майбутнього вчителя здійснювати оркестрово-ансамблеву діяльність в умовах загальноосвітнього закладу, а також позашкільній

роботі, забезпечити цілісність і творчу спрямованість навчально-виховного процесу.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Арчажникова Л. Г. Профессия – учитель музыки / Л. Г. Арчажникова. – М.: Просвещение, 1984. – 111 с.
2. Корыхалова Н. П. Проблема объективного и субъективного в музыкальном исполнительстве и её разработка в зарубежной литературе // Музыкальное исполнительство. – Вып. 7. – М., Музыка, 1972. – С. 47–93.
3. Масол Л. М. Загальна мистецька освіта: теорія і практика / Л. М. Масол. – К., 2006. – 432 с.
4. Падалка Г. М. Педагогіка мистецтва: теорія і методика мистецьких дисциплін: [навч. посіб.] / Падалка Галина Микитівна. – К.: Освіта України, 2008. – 274 с.
5. Рубинштейн С. Л. Человек и мир // Проблемы общей психологии / С. Л. Рубинштейн. – М.: Педагогика, 1973. – С. 223–381.
6. Рудницька О. П. Педагогіка загальна та мистецька: навч. посіб. / Оксана Рудницька. – Тернопіль: Навчальна книга – Богдан, 2005. – 358 с.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

1. Archazhnykova L. N. Professyua – uchytel' muzyky / L. N. Archazhnykova. – М.: Prosveshchenye, 1984. – 111 с.

2. Korukhalova N. P. Problema ob'ektyvnoho i sub'ektyvnoho v muzikal'nom ispolnytel'stve i eє razrobotka v zarubezhnoy lyterature // Muzikal'noe ispolnytel'stvo. – Вып. 7. – М., Muzuka, 1972. – С. 47–93.
3. Masol L. M. Zahal'na mystets'ka osvita: teoriya i praktyka / L. M. Masol. – К., 2006. – 432 s.
4. Padalka H. M. Pedahohika mystetstva: teoriya i metodyka mystets'kykh distsiplin: [navch. posib.] / Padalka Halina Mikitivna. – К.: Osvita Ukrainu, 2008. – 274 s.
5. Rubynshteyn S. L. Chelovek y myr // Problemu obshchei psikhologii / S. L. Rubynshteyn. – М.: Pedahohyka, 1973. – С. 223–381.
6. Rudnyts'ka O. P. Pedahohika zahal'na ta mystets'ka: navch. posib. / Oksana Rudnyts'ka. – Ternopil': Navchal'na knyha – Bohdan, 2005. – 358 s.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

Горбенко Олена Борисівна – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри музично-теоретичних та інструментальних дисциплін Кіровоградського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка.
Наукові інтереси: інструментально-виконавська компетентність майбутнього вчителя музичного мистецтва

УДК 567. 43. 876

НЕКОТОРЫЕ ВОСПИТАТЕЛЬНЫЕ АСПЕКТЫ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ФОТОГРАФИИ В СОЦИАЛЬНОЙ СЕТИ

Владислав ГОСПОДИНОВ (София, Болгария)

Постановка проблемы. Социальные медиа исключительно быстро развернули своё влияние на значительную часть людей на планете, и бесспорно можно утверждать, что они являются впечатляющим феноменом современности. Феноменом, который, вероятно, оказывает влияние на любую сферу жизни. Существенную роль в этом имеют фотографии, которые исполняют роль основного инструмента (основной формы) для трансфера информации в дигитальную (цифровую) эпоху. Вместе с этим, и имея в виду ускоренную динамику ритма жизни сегодня, роль воспитания в контексте фотографии в социальных сетях всё ещё не в достаточной степени эмпирически изучена и теоретически обоснована, и в то же время налицо серьёзный вакуум. В виду этого, необходимо, выделить некоторые основные воспитательные аспекты, которые более чётко обозначат проблематику.

Цель статьи – определение воспитательных возможностей фотографии в социальной сети.

Изложение основного материала. Прежде всего, следует отметить, что фокус настоящего текста направлен к самому большому и исполняющему роль своеобразного флагамена среди социальных сетей – «Фейсбук» (Facebook). Инициатором её создания является Марк Цукерберг, тогда 19-ти летний студент-второкурсник Гарвардского университета (родился 14 мая 1984 в Уайт-Плейнс, Нью-Йорк).

На самом деле, Facebook – один из самых больших социальных экспериментов до сих пор – «рождается из ничего, как обыкновенная небольшая сеть под названием Facemash, запущенная в Гарвардском университете в 2003 году» [4], т.е. система, подобная сегодняшней интрасети. В начале проект представлял собой небольшой сайт со снимками и информацией о нескольких студентах Гарварда (загружены снимки двух девушек и двух юношей из университета, которые должны были оцениваться и конкурировать между собой, «кто круче»). До этого не было никакой опубликованной информации подобного свойства, представляющей университет с этой точки зрения, и менее чем за 4 часа на сайте были генерированы около 450 посещений с более чем 22 000 просмотров снимков» [4]. Из-за перегрузки серверы выключаются, а некоторые из студентов подают жалобы, что их снимки использованы без их согласия. М. Цукерберг публично приносит свои извинения. Интерес к сети, однако, сохраняется и даже нарастает.

Несколько месяцев спустя, Марк Цукерберг вносит некоторые изменения в программирование сайта (на линии уже и веб-технологии 2.0). Новый проект запущен 4 февраля 2004 г. под названием TheFacebook. В буквальном переводе на болгарский это звучит как «Книга лиц» или «Книгалиц», если сохранять отсутствие пробелов

в словах английского языка. По существу, TheFacebook напоминал альбомы, которые вручаются ученикам и содержат снимки и информацию об их соучениках. TheFacebook представляет собой альбом такого типа, но в электронном варианте. Членство первоначально ограничивается студентами Гарварда. Менее чем за месяц, более половины из них уже имеют регистрацию в сети. Вскоре после этого, к проекту Марка присоединяются и его сосотуденты Эдуардо Саверин (бизнес аспекты; бразилец по происхождению), Дастин Москович (программист; соквартирант Цукерберга), Крис Хьюз (так называемый «мальчик, который сделал Обаму президентом», его советник по вопросам Интернета – прим. автора, В.Г.) и Эндрю Мак Каллум (графический дизайнер). В рамках следующих 2–3 месяцев, TheFacebook расширяет доступ потребителей по всем университетам на территории США. В середине 2004 г. The Facebook получает свои первые инвестиции в размере 500 000 долларов от PayPal [платежная система – прим. В.Г.]. В конце 2004 г. название The Facebook было изменено на Facebook [4].

Сегодня в «Фейсбуке» около 1,4 млрд. зарегистрированных профилей (около 160 млн. в США, ок. 109 млн. в Индии, ок. 70 млн. в Бразилии и т.д.) [3], компания обеспечивает работу более 12 000 человек и оценивается на конец 2015 г. в около 300 млрд. амер. долларов [5]. В технологическом плане, первоначально в социальную сеть загружается немного снимков, и они малого размера. Постепенно возможности увеличиваются, и сегодня могут быть опубликованы тысячи фотографий, а их размер двумя кликами компьютерной мышки может приобретать размеры экрана стационарного компьютера, независимо от его величины. Ежедневно только в этой сети публикуются миллионы изображений. Вероятно больше, чем продюцировано за весь период (примерно полтора столетия) до появления цифровой фотографии.

Эти снимки, с одной стороны, демонстрируют определённый уровень воспитанности и фотографических умений, и с другой стороны, через демонстрируемые как форму и содержание, влияют на аудиторию — содействуют формированию и/или совершенствованию отношений, умений и поведения.

Фотография, в переводе с греческого языка, буквально означает рисование через свет, который является носителем информации и придаёт предметам объём и цвет. Посредством сочетания возможностей технического устройства, которое имеет как основную или как дополнительную функцию съёмки фотографических образов, и навыков субъекта, пользующегося этим устройством, получается определённый кадр с конкретными эстетическими

параметрами, которые определяют в значительной степени и его воспитательный потенциал. По своей сущности, фотография как искусство и как продукт (снимок) представляет медиа. В «Болгарском толковом словаре» это понятие дефинируется следующим образом: медиа – ж., Средство (массовой) информации [1, с. 443], а также «массмедиа», «носитель для записи, сохранения и перенесения данных в электронном виде», «различные формы и технологии для передачи информации» [2, с. 268]. Фотография является медиатором – посредником, средством коммуникации, обмена информацией в визуальном формате, которая может быть сопровождена текстом и организована определённым способом (как композиция кадра, но и когда речь идёт о более чем одном кадре).

При публикации фотографий в социальной сети наблюдаются некоторые тенденции – часть из них уже показали большую устойчивость, а другие – более новые и связаны с технологическими изменениями. Отмеченные ниже тенденции, в т.ч. и их воспитательные аспекты, выведены, в основном, в результате наблюдения 32 активных (по крайней мере, одна публикация в неделю) болгарских профилей в «Фейсбук» в январе/феврале 2016 г.

С начала использования снимков в «Фейсбук», но и сегодня, сравнительно редко используется слово, чтобы дополнить эффект изображения. Сочетание образа и слова является надёжным путем для достижения оптимального эффекта от использования снимка. Это самым надёжный способ для достижения высокой степени понятности, но и распространения послания, насколько оно, привлекая внимание, имеет возможность быть использованным другими участниками сети в своем профиле. И таким образом формируется отношение к соответствующему явлению. Ян Коменский говорил, что «можем нарисовать лес, долину дерево, птицу, рыбу, лошадь, быка, овцу, человека разных возрастов и роста, а также свет, темноту, небо, солнце ... короля со скипетром и короной, воина с оружием, крестьянина с плугом... Все это должно повсюду сопровождаться надписями о значении каждого образа» (Коменски, Я. А., Велика дидактика, София, 1905, стр. 266). Отсутствие сопровождающих слов особенно характерно для случаев, когда публикуется большое количество фотографий (главным образом из поездок или важных житейских событий – свадьба, рождение ребенка, получение диплома и т.п.). Но также при публикации отдельного кадра – подход, который в основном нацелен на провоцирование интереса у друзей (т.е. отсутствие текста как искомый прием, хотя, как гласит поговорка, «слово – слово открывает», т.е. слова могут повысить интерес). Когда человек

участвует в группе, тогда текст используется почти всегда. Возможно из-за обстоятельства, что не все участники являются друзьями по отдельности, и выше вероятность, что опубликованный образ не будет понят. Текст должен не повторять (или хотя бы не формально) очевидные для публики вещи (в т.ч., когда отмечены – tag – место и люди), а надстраивать информационное поле.

Причины неиспользования текста к фотографиям можно искать в нескольких направлениях: нехватка времени, так характерная для нашего времени, желание человека продолжить поскорее серфировать в сети и не упустить чего-то важного; массово используются мобильные телефоны для съемок кадров, и все больше аппаратов имеют Интернет, что провоцирует (вероятно, играет роль и Эго, которое так поднято на пьедестал сегодня) моментально поделиться состоянием, местоположением, выполняемым действием и т.д.; современная цивилизация оперирует, прежде всего, образами, символами, «иконками», логотипами и т.д., что ведет к снижению вербальной коммуникации. Это поддерживается и неприкрытой реальностью, что за последние 10 лет стало меньше людей, которые читают книги, и чтение нередко сводится к чтению т.наз. постов (краткие тексты) или текстов с других страниц, связанных с социальной сетью через т.наз. линк (связь). В этом контексте, возможности воспитания, которые не используются в необходимой степени, находятся в направлении: поощрение чтения (как известно, тесно связанного с процессом развития мышления) бумажных носителей текста в семье еще с раннего детского возраста, не пренебрегая в т.ч. дигитальными технологиями – электронные книги, экранизированные версии сказок, романов и т.д., сравнение их и пр.; использование книг как основного источника, так как информация в них фильтрована, т.е. надлежит в более высокой степени, чем в Интернет и различных инструментах в нем, и дополнение информации из всемирной сети, в т.ч. и в визуальном формате – очень часто, когда встает вопрос о несоответствии в Интернете, оно связано именно с изображениями; специальный фокус на чтение в школе и пр.

Пренебрежение использованием текста к фотографиям приведет к бурному развитию фотоархеологии в недалеком будущем. Пренебрегаем эстетическими характеристиками кадра за счет его содержания. Иногда это оправдано – в случаях, когда условия экстремальны: природные бедствия, острые социальные столкновения, высокая скорость движения снимающего или снимаемого явления и пр. Но совсем иначе при съемке пейзажа в

спокойных условиях. Очень часто это наблюдается среди кадров, сделанных известными личностями. Имея самочувствие лидеров в своей области, они переносят это самочувствие и в отношении сферы, в которой не являются специалистами, а их т.наз. фанаты, в свою очередь, переносят свой восторг основной деятельностью конкретного известного человека на другие его проявления, которые как производные его личности оказываются так же положительно принимаемы, как и первоисточник восхищения. Таким образом, кроме ложного чувства о больших фотографических умениях автора фотографии, среди наблюдателей утверждаются и сомнительные эстетические качества. А это особенно прочно воспитывает детей. В этом смысле, чтобы автору быть честным перед собой и публикой, недостатки композиции, качества изображения и др. могли бы частично нейтрализоваться через слова – не в направлении маскировки, а чтобы сфокусировать на них внимание. В этом контексте школа, но и семья должны обратить внимание. Это не означает, что все должны становиться фотографами, но следовало бы приобрести минимальные познания и умения в этой сфере, которую современное развитие так устойчиво утверждает. Чтобы был достигнут оптимальный уровень компетентности в этой сфере.

Фотографический кадр в социальной сети используется в двух основных направлениях: как способ поделиться личным моментом, о чём уже шла речь, или для привлечения внимания к социальной проблеме, которую индивид не в состоянии решить самостоятельно или ищет возможность отреагировать на переживание от встречи с ним (в живую или в Интернет). В этом смысле социальная сеть имеет исключительную роль в провоцировании интереса к таким значимым проблемам, как социальное неравенство, доступ к качественному образованию, к медицинской помощи, экологические бедствия, охрана и восстановление архитектурных памятников и пр. Таким образом, гражданская миссия социальной сети является одной из основных. Она мобилизует людей, но часто это происходит в масштабах, которые не проецируются таким же образом в реальности. Т.е. виртуально желающих включиться в какую-то инициативу всегда меньше (на много), чем тех, кто принимает участие в живую или поддерживает дело по-другому. Такое положение в известной и, вероятнее, в немалой степени обязано серьёзным дефицитам в болгарской образовательной системе, в отношении гражданского воспитания и образования.

Всё ещё не решён вопрос о профилях, которые не являются активными. Их не мало, брошенных людьми, которые зарегистрировались,

но в наступний момент вирішили, що не бажають залишатися в «Фейсбук», і не закрили профіль; профілі людей, які ще в початку їх використання забули свій пароль і створили новий профіль, бросив перший/передуваний. І особливо, коли людина, який довгі роки використовував свій куток в «Фейсбук» і наповняв його змістом, умирає, раптово або ні. Тоді його профіль перетворюється в своєрідний віртуальний пам'ятник, але в тому числі і в картинну галерею (альбом) померлого і місце, де відзначаються роковини, залишаються спогади рідних, друзів і т.д. Але виникає багато питань: вічним ли буде цей альбом, т.е. не закриє ли система в якій-то момент неактивний профіль?; наскільки близькі померлого мають право втручатися в історію профіля (якщо мають пароль для нього, звичайно), що-то видаляти або додаючи, в т.ч. і фотографії?; не повинен ли знімок на профілі померлого людини таким-то способом відрізнятися від решти, хоча б для того, щоб не надіслалися запити про дружбу від людей, які не знають особисто померлого людини, але що-то (в т.ч. можливо і сам профільний знімок) спровокувало їх інтерес?

Питання про авторське право також має важливе значення – не рідка практика, коли публікуються кадри, колажі і інші фотографічні продукти без вказівки автора і/або їх джерела. Близько до цієї проблеми і наступна – відсутність згоди на публікацію кадру з боку людей, які були зняті, особливо, коли мова йде про дітей.

Так само, в виховних взаємодіях необхідно мати на увазі ще кілька моментів, які мають відношення до фотографій в «Фейсбук» і їх перегляду: віднімає багато часу, особливо у молоді, у яких коло друзів дуже часто занадто велике, і вони дуже активні, так як фотографічний образ в цей період динамічних змін зовнішнього вигляду є виключно важливим з точки зору самоприйняття, виховання ідентичності; інформаційна перевантаження – образ містить велику кількість інформації, частина

якою навіть не усвідомлюється людиною; (Н)етикет і виховання, зосереджене на молоді; саме два передуваних моменти нерідко призводять до наступного – залежності, коли людина перебуває в постійному тривожному очікуванні, скільки друзів схвалять опубліковану фотографію, як відреагують, хто який кадр опублікує і т.п. Таким чином, спілкування переноситься в віртуальний формат, і відбувається поступова «втрата соціальних навичок і дезсоціалізація».

Висновки. Зрозуміло, в даному тексті не можливо більш широко розглянути проблеми, пов'язані з перетворенням виховання і фотографії (в даному випадку, в «Фейсбук»), яка так масово використовується сьогодні. Це робить ще більш актуальним розроблюване і утверджуване автором інтердисциплінарне (наука педагогіка і мистецтво фотографія) і, перш за все, практично-прикладне напрямлення в педагогічній науці, яким є педагогічна фотографія.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Български тълковен речник. – С., 2008. – 10456 с.
2. Речник на новите думи в българския език. – С., 2010. – 897 с.
3. <https://en.wikipedia.org/> към 15.03.2016 г.
4. <https://www.facebook.com/> към 04.08.2011 г.
5. <http://www.standartnews.com/>, публ. на 10.11.2015 г., ползвано към 15.03.2016.

BIBLIOGRAFIYA

1. Bulharsky tulkoven rechnyk. – S., 2008. – 10456 s.
2. Rechnyk na novyte dumy v bulharskiyazyk. – S., 2010. – 897 s.
3. <https://en.wikipedia.org/> kum 15.03.2016 h.
4. <https://www.facebook.com/> kum 04.08.2011 h.
5. <http://www.standartnews.com/>, publ. na 10.11.2015 h., polzvano kum 15.03.2016.

СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРЕ

Господин Владислав – кандидат педагогических наук, доцент кафедры теории воспитания Софийского университета «Св. Климент Охридски» (г. София, Республика Болгария).

Научные интересы: эстетическое воспитание подрастающего поколения.

УДК 371.671

ЕЛЕКТРОННИЙ ПІДРУЧНИК ЯК СУЧАСНА ІНФОРМАЦІЙНО-КОМУНІКАТИВНА ТЕХНОЛОГІЯ ВИВЧЕННЯ КУРСУ «УКРАЇНСЬКА ДІАЛЕКТОЛОГІЯ»

Тетяна ГРОМКО (Кіровоград)

Постановка проблеми. Загальновідомо, що цілісний навчальний процес неможливий без

початково-методичного комплексу з певної дисципліни. Нині постає необхідність

упровадження електронних засобів навчання, зокрема електронних посібників. Саме українська діалектологія як предмет історичного циклу мовних дисциплін вважається таким курсом, що менше піддається сучасним інноваціям через інтернет-технології. Проте вважаємо за доцільне спростувати такі твердження, адже актуальність запровадження інформаційних технологій у цикл фахової підготовки студентів-філологів, зокрема в курс української діалектології, очевидна.

Аналіз досліджень і публікацій.

Використання інформаційних технологій у навчальному процесі – проблема не нова, однак їй досі не вирішена остаточно. Дискусійним є питання визначення й запровадження в навчальний процес електронних посібників та підручників, які розробляються на основі мультимедійних засобів. Інформатизацію навчання, використання електронних освітніх ресурсів (насамперед електронних посібників) у своїх працях висвітлюють С. О. Христочевський, А. І. Башмаков, О. В. Зиміна, В. М. Агеєв, І. В. Доротюк, Т. М. Романченко, М. Ю. Кадемія, Л. Г. Ільїна, Л. Є. Коваль, О. Г. Єсіна, Н. В. Кононець та ін. [2, с. 7] Незважаючи на зростаючу популярність електронних засобів навчання, досі відсутнє єдине розуміння понять «електронний посібник» та «електронний підручник». Під ними розуміють і документи в багатьох електронних форматах, і навчальні web-сторінки і навіть електронні програми. Однак досі можна констатувати поодинокість такого типу видань із гуманітарних дисциплін, зокрема з української діалектології [6], що й зумовлює актуальність статті.

Метою дослідження є висвітлення питання створення та використання у навчальному процесі вищих навчальних закладів електронного посібника з української діалектології.

Виклад основного матеріалу. Питання укладання посібників з української діалектології постало давно. На викладання української діалектології у більшості ВНЗ України відводиться незначна кількість годин, а відтак не приділяється багато уваги й підручникам. Виданий ще у 1980 році підручник «Українська діалектологія» С.П.Бевзенка вважається базовим для ряду виданих регіональних посібників [1]. При цьому оригінальними є переважно завдання та інколи тексти, що ілюструють діалектне мовлення.

У необхідності сучасного підручника з української діалектології переконувати не доводиться. Нині вузівськими викладачами цього розділу мовознавства як навчальної дисципліни констатується відсутність нових підручників та практикумів з української діалектології [3, с. 141]. При тому, за висновками П. Лизанця, які може потвердити чи не кожний викладач цього предмета, діалектологія в науковому та

навчальному аспектах в українських вишах поступово і більше чи менше помітною мірою втрачає свої позиції, займаючи не те місце в сучасному розвиненому модерному мовознавстві, яке їй належить. Для того щоб забезпечити інтерес студентів до вивчення народної мови, усвідомлення цінності діалектного матеріалу при вивченні історичної граматики, сучасної української мови, етнографії та інших суміжних дисциплін, необхідно, наголошує дослідник, розробляти нові методи і прийоми дослідження з урахуванням попередніх напрацювань українських діалектологів та досягнень європейської діалектології [4, с. 248].

На ряді діалектологічних нарад, у численних публікаціях вказується, що новий підручник мав би відображати нові досягнення сучасного мовознавства, історію українських говорів, взаємодію літературної мови і діалектної, охоплював би всі українські говори і говори національних меншин, що проживають в Україні (див. [4, с. 250]).

Підручники та посібники повинні висвітлювати найновішу інформацію з певної галузі знань. З огляду на це важливим є створення саме електронного посібника, до якого можна вносити зміни, залучаючи найновіші емпіричні дані [2, с. 89]. У друкованому паперовому варіанті такі правки з прагматичної точки зору неможливі. Кожне перевидання – це складний процес, який вимагає значних часових і фінансових витрат.

Цілком погоджуємося з тим, що потреба укладання нового посібника вже назріла, і пропонуємо власну концепцію такого видання.

Пропонований нами посібник розраховано на студентів-філологів, що вивчають курс української діалектології. Відповідно до навчальних планів і програм Кіровоградського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка, практичні заняття охоплюють 16 год. (8 занять). Кожне заняття представлено окремим розділом:

Заняття 1. Вступ. Українська діалектологія як спеціальна галузь мовознавства. Поняття про територіальні та соціальні діалекти. Джерела і методи вивчення народних говорів.

Заняття 2. Діалекти та українська літературна мова на різних етапах розвитку суспільства. Історія діалектологічних досліджень. Принципи діалектного членування української мови.

Заняття 3. Фонетична система української діалектної мови.

Заняття 4. Граматичні особливості української діалектної мови.

Заняття 5. Українська діалектна лексика і фразеологія.

Заняття 6. Північне наріччя української мови.

Заняття 7. Південно-західне наріччя української мови.

Заняття 8. Південно-східне наріччя української мови.

За необхідності практичні заняття можна видозмінювати, орієнтуючись на можливі зміни в навчальній програмі.

Кожне заняття містить три блоки: теоретичний, практичний і тестовий, що саме в електронному посібнику дає змогу викладачеві варіювати види роботи, добирати завдання для аудиторного, самостійного чи домашнього виконання, написання рефератів тощо.

Теоретичний блок представляється у формі контрольних запитань, на які студенти мають дати відповіді після прослуханого лекційного курсу та ознайомлення з викладеними викладачем матеріалами. Перелік запитань вичерпно відбиває навчальний матеріал і передбачає не лише відтворення знань, а й наведення власних аргументів. Наприклад, запитання до підтеми «Методи збирання та аналізу діалектних матеріалів. Діалектологічні програми та питальники» можуть мати такий вигляд:

Назвіть основні джерела вивчення діалектної мови.

У який спосіб можна фіксувати діалектну мову?

Назвіть та схарактеризуйте основні методи збирання діалектних матеріалів. Який із них, на Вашу думку, ефективніший? Чому?...

Що таке текстографування? Які його мета та завдання?

Які проблеми виникають при текстографуванні?

Які текстографічні праці Ви знаєте?

Практичний блок має на меті з'ясувати вміння студентів використовувати знання теорії в роботі з конкретним матеріалом, особливо красномовним: картами, текстами, словниками тощо. Завдання блоку з різних тем можуть бути такими:

- Проаналізуйте подані фрагменти програм і питальників, вкажіть на їхні спільні та відмінні риси [далі в посібнику представлено відповідний матеріал].

- Виберіть із монографії В.С. Ващенко «Полтавські говори» числівникові форми [далі в посібнику представлено відповідний матеріал].

- Сформулюйте принципи передачі особливостей живого мовлення, використані для запису таких текстів [далі в посібнику тексти наведено у транскрипції].

- Ознайомтеся із картосхемою № 21 «Географія лексем з семантикою 'повінь'» з монографії Т.В.Громко «Семантичні особливості народної географічної термінології Центральної України» (Кіровоград, 2000. – 175 с.), прокоментуйте її [карту наведено].

- Ознайомтеся з лінгвістичною картою № 593 «Протеза перед о» з «Атласу бойківських говірок», т. VII, укладеного під керівництвом Я.Рігера, прокоментуйте її [карту наведено].

- Схарактеризуйте основні принципи представлення діалектної лексики у «Словнику народних географічних термінів Кіровоградщини», автори Громко Т.В., Лучик В.В., Поляруш Т.І. [фрагмент словника наведено].

- Прочитайте фрагменти текстів художньої літератури з виразними діалектними рисами. Назвіть діалектизми (лексичні, фразеологічні, фонетичні, морфологічні, синтаксичні), встановіть їх функції в тексті [фрагменти текстів наведено].

Фрагменти багатьох джерел (словників, атласів, текстів художньої літератури, наукових статей тощо) для зручності вміщуються безпосередньо в електронний посібник, щоб викладачеві не доводилося розмножувати ілюстративний матеріал. До того ж, не всі джерела, на жаль, є широко доступними. Така наочність, окрім власне навчальної мети, покликана стимулювати інтерес студентів до фрагментарно представлених джерел.

Тестовий блок передбачає закріплення й перевірку набутих знань у формі тестів. До кожного заняття дібрано ряд тестових завдань (не менше 20), до яких увійшли як запитання теоретичного характеру, так і завдання на співвіднесення поданих словоформ, конструкцій, текстів з конкретними говірками. Тестові завдання мають такий вигляд (тут правильні відповіді виділено):

[Як називають людину, яка записує діалектний матеріал?

- а) інформатор;
- б) експлоратор;**
- в) записувач;
- г) експлуататор;
- г) діалектолог.];

[Як називається зібрання затранскрибованих текстів діалектного мовлення?

- а) текстобанк;**
- б) текстографія;
- в) текстографування;
- г) текстологія;
- г) лексикографія.];

[Форми О.в. однини іменників І відміни *ко'ровом, сви'н'ом, над го'ром* характерні для:

- а) галицько-буковинських говірок;
- б) надністрянських говірок;**
- в) волинсько-поліських говірок;
- г) східнокарпатських говірок;
- г) лівобережнополіських говірок.] тощо.

До посібника мають також увійти **записи діалектного мовлення**, зібрані студентами під час навчальної діалектологічної практики в різних регіонах України, а також опубліковані тексти із

сучасних збірників [3, с. 145]. Усі вони паспортизовані, а з друкованих джерел – містять вказівку на видання і сторінки. Тексти подано з дотриманням особливостей фонетичної транскрипції, використаної авторами відповідних праць, записи студентів Інституту філології витримано в єдиній транскрипції, наведеній у посібнику.

Кількість пропонованих завдань і запитань цілком достатня для роботи в аудиторії, самостійної роботи студентів та для виконання домашніх завдань – усіх форм роботи, передбачених кредитно-модульною системою навчання.

До посібника додається глосарій, або словник діалектологічних термінів (близько 100 одиниць), які використовуються в українській діалектології, наприклад, *ареал, акання, субститут*; при цьому мовні явища ілюструються прикладами. Терміни загальнолінгвістичного характеру подано, якщо вони мають певну специфіку використання в діалектології (наприклад, поняття *дифтонг*). Терміни на зразок *звук, фонема, морфема* тощо наводити, на нашу думку, недоцільно, оскільки вони є базовими для всіх мовознавчих дисциплін.

Окремо вміщено запитання для повторення вивченого матеріалу, які можуть бути винесені на залік.

У посібнику подається вичерпний перелік основних джерел із діалектології (близько 200 позицій), які допоможуть студентам у самостійному опрацюванні матеріалу. Поруч із ними – електронні ресурси.

Електронний посібник з української діалектології наразі актуальний. Аналіз **педагогічно-методичних вимог**, які ставляться до такого типу посібників в цілому, незалежно від його змістового наповнення й типології, показує такі переваги:

- оптимальне забезпечення взаємодії оператора з комп'ютером;
- досягнення мети і завдань навчання;
- адаптація до індивідуальних особливостей суб'єктів навчання;
- проблемне подання матеріалу завдань;
- спрямованість на інтенсивне керування процесом пізнання [5, с. 58].

Під час застосування електронних посібників враховуються й такі чинники:

- ступінь відповідності інформаційного і технологічного забезпечення посібника навчальній програмі з даного предмета;
- позитивність впливу мотиваційних орієнтацій на формування в студентів знань та вмій більш високого рівня;
- варіативність індивідуалізованих і диференційованих навчальних завдань;
- інтенсивність використання інноваційних методів навчання [2, с. 15].

Таким чином, електронний посібник – це такий освітній продукт, який за рахунок графіки, анімації, аудіо- та відеонаповнення, спеціального програмного забезпечення розширює та доповнює традиційний посібник на друкованій основі.

Технічні особливості електронного посібника з української діалектології полягають в основному в тому, що текстова його частина на відміну від друкованого видання, супроводжується перехресними гіперпосиланнями, посиланнями на глосарій, що сприяє швидшому пошукові необхідної інформації. Прикладом таких посилань можуть бути й діалектні словники, діалектологічні довідники, сайти діалектологічних шкіл.

Електронні посібники дають змогу супроводжувати транскрибовані тексти аудіозаписами до них. Спостереження за транскрибованими текстами під час їх аудіовідтворення сприяє виробленню мовного чуття, уміння транскрибувати, допомагає відчутти весь колорит говірки, вдосконалити знання мови, глибше розуміти живе мовлення діалектоносіїв.

Оскільки вивчати лексику доцільно не лише в лексикологічному та ареалогічному аспектах, а й у зв'язку з матеріальною і духовною культурою [1, с. 5], необхідним є залучення до електронного посібника з української діалектології ілюстрацій та моделей предметів, що описуються. Це допомагає точно отримати уявлення про реалію, яку студенти не бачили, або яка має певні відмінності в різних регіонах і навіть в одній і тій же говірці.

Перевагою електронного посібника є можливість гіперпосилань з карти говорів української мови безпосередньо до мовної інформації про наріччя, діалект, а також до зразків мовлення з тієї чи іншої території [5, с. 60].

Електронний посібник з української діалектології дозволяє супроводжувати навчальний матеріал додатковою інформацією, яка може частково виходити і за межі навчальної програми з даної дисципліни, але є важливою для глибшого розуміння процесів мовного розвитку, сприяє формуванню лінгвістичної компетенції студентів-філологів.

Власне, це далеко не весь перелік можливих переваг електронного посібника з діалектології, і було б дуже добре, щоб цей продукт з'явився в освітньому середовищі нашої країни. На жаль, розробка такого продукту – це кропітка робота, яка вимагає тривалої методичної підготовки, залучення ряду фахівців з діалектології, які б уклали текст видання, комп'ютерних дизайнерів, які б створили програмне забезпечення посібника.

Звичайно, електронний посібник, зокрема із діалектології, має і низку вад, серед яких варто виокремити:

– залежність від енергоносіїв;
 – порівняно обмежений термін експлуатації накопичувачів інформації;
 – відсутність єдиного стандарту: якщо сьогодні популярними є формати файлів типу .txt; .html; .fb2; .djvu; .pdf; .exe тощо, то через кілька років їх можуть замінити новими, що буде вимагати переформатування інформації для можливості відтворення на електронному пристрої [2, с. 320];
 – користуватися електронним посібником не так зручно, як паперовим (хоча цей показник часто є суб'єктивним, відносним).

Висновки. Отже, електронний посібник розробляється відповідно до навчальної програми в конкретному навчальному закладі, з урахуванням особливостей кредитно-модульної системи навчання, з добром нового, почасти не публікованого раніше текстово-ілюстративного матеріалу, з наведенням основної теоретичної бази та наукових джерел. Незважаючи на певні недоліки, електронний посібник з української діалектології дасть змогу користувачеві доповнювати та редагувати текст відповідно до власних потреб та вимог сьогодення (включати нові емпіричні дані; доповнювати текст відповідно до регіональних особливостей; робити правки у матеріалі, який є неактуальним через зміни в діалектній мові). Ще однією беззаперечною перевагою є можливість користуватися графічними та мультимедійними засобами (наприклад, прослуховування аудіозапису говірки разом зі спостереженням за транскрипцією допоможе краще осягнути мовну специфіку говірки, діалекту, оволодіти вмінням транскрибувати). У перспективі нами планується введення електронного посібника з української діалектології у навчальний процес та перевірка ефективності його використання.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Бевзенко С. П. Українська діалектологія: підручник

/ С.П. Бевзенко. – К.: Вища школа, 1980. – 270 с.
 2. Зими́на О. В. Печатные и электронные учебные издания в современном высшем образовании: теория, методика, практика / О. В. Зими́на. – М.: Изд-во МЭИ, 2003. – 336 с.
 3. Калетнік А. А. Сучасний посібник для практичних занять з діалектології: деякі аспекти теоретичного обґрунтування / А. А. Калетнік // Актуальні проблеми української лінгвістики: теорія і практика. – К.: ВПЦ «Київський університет», 2008. – Вип. 17. – С. 139–148.
 4. Лизанець П. Діалектологія як наука сучасного мовознавства / П. Лизанець // Діалектологічні студії 3: Збірник пам'яті Ярослави Закревської / Відп. ред. П. Гриценко, Н. Хобзей. – Львів: Інститут українознавства ім. І. Крип'якевича НАН України, Видавництво М.П. Коць, 2003. – С. 247–254.
 5. Марєєв Д. А. Електронний посібник з діалектології як елемент освітнього середовища / Д. А. Марєєв // Вісник Глухівського національного педагогічного університету імені Олександра Довженка. Сер.: Педагогічні науки. – 2014. – Вип. 24. – С. 57–61.

BIBLIOGRAFIYA

1. Bevzenko S. P. Ukrainka dialektologia :pidruchnyk / S. P.Bevezenko. – K.: Vyscha shkola, 1980. – 270 s.
 2. Zimina O. V. Pечатnye i elektronnye uchebnye izdaniya v sovremennom vysshem obrazovanii : teoriya, metodika, praktika / O.V. Zimina. – M.: Izd-vo ME I, 2003. – 336 s.
 3. Kaletnik A. A. Suchasnyy posibnyk dlia praktychnyh zaniat z dialektologii: deyaki aspekty teoretychnoho obgruntyvannia / A. A. Kaletnik // Aktualni problemy ukrainkoi lnhvistyky: teoriia i praktyka. – K.: VPTS «Kyivskyy universytet», 2008. – Vyp. 17. – S. 139–148.
 4. Lyzanets P. Dialektologiiia yak nauka suchasnoho movoznavstva / P. Lyzanets // Dialektologichni studii 3: Zbirnyk pamiaty Yaroslavy Zakrevskoi / Vidp. red. P. Hrytsenko, N. Hobzey, – Lviv: Instytut ukrainoznavstva im. I. Krupiakevucha NAN Ukrainy, Vudavnutstvo M.P. Kots, 2003. – S. 247–254.
 5. Mareev D. A. Elektronnyy posibnyk z dialektologii yak element osvitnoho sere dovyscha / D. A. Mareev // Visnyk Hluhivskoho natsionalnoho pedahohichnoho universytetu imeni Oleksandra Dovzhenka. Ser.: Pedahohichni nauky. – 2014. – Vyp. 24. – S. 57–61.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

Громко Тетяна Василівна – кандидат філологічних наук, доцент кафедри української мови КДПУ імені Володимира Винниченка.
Наукові інтереси: проблеми викладання української діалектології.

УДК 378,147:001.895]:811.161.2

**ЗАСТОСУВАННЯ ІННОВАЦІЙНО МЕТОДИКИ В КУРСІ
 «ІНФОРМАЦІЙНО-АНАЛІТИЧНА ДІЯЛЬНІСТЬ»**

Інна ДЕМЕШКО (Кіровоград)

Постановка проблеми. Інноваційні процеси, які охопили сучасне суспільство, поступово впроваджуються й у вищих навчальних закладах. Систематично здійснюється перехід освіти до якісно нового стану, оскільки інновації в освіті вважаються процесом творення, запровадження та поширення в освітній практиці нових ідей, засобів, педагогічних та управлінських

технологій, у результаті яких підвищуються показники досягнень структурних компонентів процесу технологізації навчання. Беззаперечним є той факт, що динамізм глобальних змін у світі, перетворення в суспільстві потребують певних змін у системі освіти, принципах і методах її організації, розробки інноваційних процесів, технологій навчання, зокрема у викладанні

теоретичних курсів на філологічних факультетах ВНЗ. Інноваційне навчання пов'язане з переглядом процесу набуття знань, розробкою нового стилю навчання.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Як відомо, основою інноваційного процесу є процес створення й освоєння нововведення, що починається з фундаментальних досліджень, спрямованих на отримання нових наукових знань. Вивчення, аналіз і систематизація наукових публікацій показують, що проблемам інноваційної діяльності в освітній галузі займалися зарубіжні і вітчизняні фахівці: В. І. Бондар, Л. Водачек, Л. І. Даниленко, В. І. Загвязинський, В. Ротвелл, Г. О. Сиротинко, Н. Р. Юсуфбекова та ін. Проте деякі аспекти залишаються не дослідженими, а дані публікації створюють умови для генерації нових рішень за визначеною проблематикою. Т. С. Яровенко зазначає, що інновація є результатом інноваційного процесу, який визначається як процес використання нововведення, що пов'язаний з його одержанням, відтворенням і реалізацією; інноваційними процесами в галузі освіти будуть процеси пошуку інноваційних ідей; створення (розробки) інноваційних продуктів у педагогічній науці та в системі освіти; їхнє прийняття соціально-педагогічним співтовариством та системою освіти в цілому (завдяки теоретичній, методичній, психологічній підготовці учасників); освоєння – засвоєння і застосування (упровадження в практику завдяки розробленню відповідних рекомендацій); поточне використання; оцінювання продуктивності й ефективності та подальше поширення [7]. Підтримуємо думку Л. Я. Малюти, що «інноваційний процес починається з фундаментальних, суто теоретичних досліджень, спрямованих на одержання нових наукових знань і виявлення найістотніших закономірностей» [2].

Мета статті – висвітлити досвід використання інноваційних процесів і технологій у викладанні курсу «Інформаційно-аналітична діяльність» для студентів філологічних факультетів ВНЗ. Реалізація поставленої мети передбачає розв'язання таких завдань: 1) установити особливості використання інноваційних процесів і технологій у викладанні курсу «Інформаційно-аналітична діяльність» для студентів філологічних факультетів ВНЗ; 2) визначити методи, прийоми й засоби активізації навчально-пізнавальної діяльності студентів, що створюють сприятливі умови для розвитку навчально-пізнавального інтересу, формування мотивів і мотивації навчання; 3) розглянути можливості використання проектного методу, кейс-методу при вивченні курсу «Інформаційно-аналітична діяльність».

Виклад основного матеріалу. Механізми інноваційного розвитку сучасної вищої освіти ґрунтуються на таких концептуальних положеннях як: культивування інтересу до нововведень, створення творчої атмосфери, соціокультурних та економічних умов для прийняття і дієвості нововведень у ВНЗ, накопичення інноваційних ідей у постійно діючих пошукових та експериментальних освітніх середовищах, інтеграція найбільш перспективних інноваційних проектів у реально діючі педагогічні системи. Сучасні інноваційні педагогічні технології характеризуються тим, що: 1) збагачують навчальний процес за рахунок упровадження активних, аналітичних і комунікативних способів навчання та представлення викладачів і студентів про освітню діяльність; 2) забезпечують високий рівень навчально-виховного процесу; 3) формують компетентність майбутніх фахівців; 4) забезпечують становлення аналітичних, організаційних, проектних, комунікативних навичок; 5) розвивають здібності до прийняття вірних рішень у нестандартних ситуаціях; 6) формують уміння будувати власні освітні програми; 7) є ресурсом для зміни змісту освіти й структури начального процесу відповідно до міжнародних вимог; 8) підвищують показники досягнень структурних компонентів процесу технологізації навчання; 9) орієнтовані на стимулювання творчого потенціалу.

Особливу увагу при проектуванні інноваційних педагогічних технологій необхідно приділяти чіткості й визначеності фіксації результатів, наявності критеріїв їхнього досягнення, покроковій і формалізованій структурі діяльності [4]. На основі матеріалів дослідження та практичного досвіду викладання курсу «Інформаційно-аналітична діяльність» при підготовці майбутніх учителів-словесників у вищій школі, з'ясовано, що особливо важливим є застосування в навчальному процесі поряд із традиційними інноваційних технологій, форм і методів навчання, спрямованих на якісне засвоєння знань, умінь і навичок студентами, розвиток їхньої розумової діяльності, стимуляція творчої активності студентів, виявлення умінь та навичок критичного осмислення проблем, набуття досвіду самостійного опрацювання навчального матеріалу, пошукової роботи, набуття якостей, які стануть у нагоді в професійній діяльності. У викладанні курсу необхідно враховувати ідеї антропоцентричної наукової парадигми, орієнтованої на особистість студента з його комунікативними та пізнавальними потребами, актуалізувати в сучасній мовній освіті культуро-орієнтовані підходи до навчання мови.

Поняття «інформаційно-аналітична робота» розглядається як складова інформаційно-

аналітичної діяльності. Під час її проведення виділяють два напрями інформаційно-аналітичної роботи: 1) інформаційний рівень, що полягає в пошуку, збиранні, зберіганні, поширенні інформації; 2) аналітичний рівень, що полягає в узагальненні, класифікації інформації, її аналізі й перетворенні, розробці висновків, пропозицій, рекомендацій і прогнозів. Р. Р. Марутян виділяє такі основні принципи та методологічні аспекти інформаційно-аналітичної роботи: 1) формування мети досліджень; 2) створення понятійного апарату; 3) забезпечення достатньої інформованості; 4) установлення причин та наслідків; 5) визначення тенденцій розвитку та вирішення проблеми; 6) забезпечення високого рівня достовірності; 7) формування висновків та рекомендацій; 8) наявність зворотного зв'язку. Р. Р. Марутян виділяє такі основні принципи аналітичної роботи: 1) цілеспрямованість – орієнтація аналітичної діяльності на досягнення конкретних цілей для вирішення певних завдань як результатів практичної діяльності; 2) актуальність – аналітична діяльність повинна відповідати потребам практики, мати високий ступінь важливості на даний момент, у даній ситуації, для вирішення конкретної проблеми; 3) активність – проведення інформаційно-аналітичної діяльності і видача її результатів незалежно від конкретних запитів користувачів з елементами прогнозування; 4) достовірність – врахування достовірності вихідних даних аналізу, точності кількісних даних, що використовуються, ступеня об'єктивності та обґрунтованості висновків, оцінок, пропозицій; 5) повнота – використання всієї наявної інформації, що має відношення до вирішення поставлених завдань; 6) альтернативність – наявність у кожного працівника аналітичного підрозділу можливості вільно висловити свою думку щодо результатів проведеного дослідження та довести її до вищого керівництва; 7) обґрунтованість – отримання аргументованих результатів аналітичної роботи на підставі сучасних досягнень науки, ефективних інформаційно-аналітичних технологій тощо; 8) системність – комплексний аналіз проблем з урахуванням їхнього місця, ролі та взаємозв'язків у загальній структурі забезпечення діяльності установи; 9) своєчасність – отримання та видача результатів інформаційно-аналітичної діяльності в потрібні терміни, у зручній формі та вигляді, що придатна для користування; 10) ініціативність – визначення та опис проблем, формування завдань і способів їхнього рішення; 11) об'єктивність – відсутність тенденційності, неупереджене відношення аналітика до дослідження та його результатів; 12) неперервність – організація інформаційно-аналітичного моніторингу обставин, своєчасне відображення основних змін у ситуації, що досліджується; 13) гнучкість –

швидка адаптація до змін суспільно-політичних обставин без модифікації структури методів і засобів реалізації аналітичної роботи [3].

Мета навчальної дисципліни «Інформаційно-аналітична діяльність» – надання системи фахових теоретико-методичних знань і практичних навичок реалізації інформаційно-аналітичної діяльності в суспільстві, формування в студентів знань про закономірності функціонування інформації в процесі управління, опанування теоретичних основ інформаційно-аналітичної діяльності, методів і методології інформаційно-аналітичних процесів, засвоєння знань щодо основних методів аналітики, організаційно-методичних засад реалізації інформаційно-аналітичної діяльності, набуття відповідних практичних навичок роботи з різними джерелами даних. У запропонованому курсі розкриваються основні поняття інформаційно-аналітичної діяльності як специфічного різновиду наукової діяльності, розглядаються теоретичні та практичні аспекти здійснення інформаційно-аналітичного процесу.

Щодо методики розроблення програми курсу «Інформаційно-аналітична діяльність», то варто зазначити, що було враховано те, що студенти вже мають певну підготовку з інших дисциплін (сучасної української літературної мови, загального мовознавства, культури мови, риторики, психології, соціології, правознавства та ін.) і зорієнтовані на подальше поглиблення фахових знань і навичок, враховано цільове призначення інформаційного матеріалу.

В авторському навчальному посібнику [1], за яким здійснюється підготовка студентів освітньо-кваліфікаційного рівня «магістр», розглянуто найважливіші теоретичні та практичні питання інформаційно-аналітичної діяльності, враховано найновіші гіпотези, що сформувалися в межах теорії мовної комунікації, когнітивної лінгвістики, психолінгвістики, теорії мовленнєвої діяльності. Матеріал викладено у взаємодії теорії та практики інформаційно-аналітичної діяльності, мовної комунікації, структуровано за відповідними блоками. Подано плани-завдання практичних занять із вправами для самостійного опрацювання в межах змістового модуля, завдання для самостійної роботи, запитання й завдання для самоконтролю, короткий термінологічний словник, законодавчі акти, базова та допоміжна література. Посібник є результатом певного досвіду роботи викладача. Він систематизує роботу з дисципліни на основі традиційних і нових методичних підходів, які орієнтовані на активізацію самостійної роботи студентів, на формування професійно значущих умінь і дозволяють створити умови для успішної навчальної діяльності студентів. Виклад матеріалу побудований таким чином, що

засвоєння знань, у тому числі й фундаментальних, з різних галузей науки в поєднанні з практичними навичками дозволить студентам навчитися здійснювати пошук, збирати та обробляти дані й підготувати необхідну інформацію.

Під час викладання даного курсу необхідним є поєднання новітніх підходів до науково-методичного забезпечення навчальних фахових дисциплін, зокрема курсу «Інформаційно-аналітична діяльність» із традиційною методикою, використання мультимедійних засобів, індивідуальних навчальних проектів, удосконалення системи контролю знань, умінь і навичок студентів. Захист проекту здійснюється у вигляді конференції, на якій кожен студент доповідатиме результати своїх досліджень. Метод проектів як сучасна педагогічна технологія разом із традиційними методами навчання є найбільш продуктивним, оскільки він у поєднанні з іншими технологіями навчання здатний розв'язати завдання поступового формування й подальшого розвитку самостійного мислення студентів, володіння певними інтелектуальними, творчими та комунікативними вміннями, також передбачає роботу студентів з відбору мовного матеріалу і важливість представлення результатів.

Проектний підхід сприяє посиленню індивідуалізації процесу навчання, пошуку оптимального поєднання теорії та практики, актуалізації наявних знань та умінь студентів, стимулюванню їх до розв'язання власних життєвих проблем [5]. Проектна методика має прагматичну спрямованість на результат, який можна отримати при вирішенні тієї чи тієї практичної або теоретично значущої проблеми. Цей результат можна побачити, осмислити, застосувати в практичній діяльності. Щоб домогтися такого результату, необхідно навчити студентів мислити, знаходити і вирішувати проблеми, уміння прогнозувати результати й можливі наслідки різних варіантів рішення, уміння встановлювати причинно-наслідкові зв'язки, пояснювати мовні процеси, установлювати міжпредметні зв'язки. Предметом вивчення цієї дисципліни є технологія та організація інформаційно-аналітичної діяльності. Інформаційно-аналітична діяльність як навчальна дисципліна за своєю суттю має інтегрований характер і широкі міжпредметні зв'язки з мовознавством, риторикою, культурою мови, документознавством, теорією комунікації, стилістикою, лінгвістичною прагматикою, психологією, кібернетикою, інформатикою, історією, економікою, соціологією, правознавством. Тому надбання саме цих наук складають методологічну основу курсу.

Досить ефективним є використання кейс-методу при вивченні курсу «Інформаційно-аналітична діяльність», який спрямований на

формування творчого та критичного мислення. Таке навчання – це один з активних видів самостійної роботи з вивчення програмового матеріалу. Основні завдання методики CASE: 1) набути нові знання; 2) виокремлювати головне й оцінювати основні події чи питання; 3) показати свою компетентність та здатність працювати з літературою; 4) розвивати вміння спілкуватися; 5) удосконалювати творчі здібності; поглиблювати відповідальність за свою роботу, впевненість у собі; уміти налагодити контакт у колективі. В. В. Ягоднікова зазначає, що цінність кейс-методу полягає в тому, що він одночасно відображає не тільки практичну проблему, а й актуалізує певний комплекс знань, який необхідно засвоїти при вирішенні цієї проблеми, вдало поєднує навчальну, аналітичну і виховну діяльність, що є діяльним та ефективним у реалізації сучасних завдань системи освіти [6]. Навчальні завдання кейс-методу полягають у використанні теоретичного матеріалу для аналізу практичних проблем; формуванні навичок оцінювання ситуації, вибір та організацію пошуку основної інформації; формуванні навичок та прийомів усебічного аналізу ситуацій, прогнозування способів розвитку ситуацій; формуванні вмінь та навичок конструктивної критики. Цей метод сприяє розвитку креативності, впевненості в собі, цілеспрямованості; формує навички роботи в групі, комунікативної культури, здатність до конкурентноспроможності, готовності взяти на себе відповідальність за результати власного аналізу ситуації й за роботу всієї групи; формує соціально активну й життєво компетентну особистість, здатну до саморозвитку, самовдосконалення й самореалізації.

Для ефективного використання кейс-методу необхідно створювати сприятливі умови: забезпечити достатньо високу складність пізнавальних проблем, які потрібно вирішувати студентам; створити логічний ряд запитань щодо пізнавальної проблеми; в аудиторії створити атмосферу психологічного комфорту. Таким чином, застосування викладачем кейс-методу стимулює індивідуальну активність студентів, формує позитивну мотивацію до навчання, забезпечує високу ефективність навчання й розвитку майбутніх фахівців, формує певні особистісні якості й компетенції. Найближчими роками ситуативна методика стане домінантною. У її розвитку спостерігається поєднання міжнародного досвіду з національною методичною специфікою.

При вивченні курсу «Інформаційно-аналітична діяльність» очікувані такі результати: 1) вільне володіння теоретичним матеріалом; 2) уміння використовувати набуті знання на практиці; 3) з'ясування актуальних і проблемних

питань курсу; 4) уміння подавати висновки у вигляді схем, узагальнювальних таблиць; 5) презентація.

На практичних заняттях проводиться така робота: 1) отримання завдань-кейсів; 2) вибір лідера групи й опонента; 3) розподіл обов'язків у групі; 4) робота групи над ситуацією, варіанти розв'язання проблемних завдань, оформлення висновків роботи (таблиця, доповідь, схема); 5) презентація.

Підсумки практичного заняття. 1. Самооцінка та самоаналіз роботи лідера групи (Що вдалося? Які були труднощі? Що саме сподобалося?). 2. Рефлексія (Що нового дізналися на занятті? Над чим треба ще попрацювати?). 3. Заключне слово викладача (аналіз роботи кожного студента, відзначаючи найактивніших, і вказує на недоліки, якщо такі є). 4. Оцінювання (аргументується й коментується).

Отже, використання кейс-методу на практичних заняттях з курсу «Інформаційно-аналітична діяльність» дає змогу активізувати різноманітні чинники: теоретичні знання, практичний досвід студентів, їхню спроможність висловлювати свої думки, пропозиції, уміння вислухати альтернативні думки й аргументовано висловити свою думку. Завдяки методиці CASE на заняттях немає пасивних студентів. Кожен студент має диференційоване завдання, може співвідносити вивчений матеріал із практикою. Переваги, які має викладач, використовуючи цей метод: якщо він грамотно спрямовує дискусію, то може вивести на нове розв'язання проблеми, побачити не помічені раніше межі й варіанти ситуації, що розглядається. Використання кейс-методу – це активна форма навчання, яка пробуджує інтерес, активізує творчо-пошуковий процес і розвиває творче мислення.

При викладанні курсу «Інформаційно-аналітична діяльність» для студентів факультету філології та журналістики використовуються такі принципи навчання: принцип динамічності, принцип оптимальності методів діяльності, принцип гнучкості, принцип усвідомленої перспективи, принцип паритетності; методи функціональної спрямованості: методи одностороннього подання матеріалу; методи проблемного навчання, методи спонукання до творчого пошуку, методи активізації студентів, методи контролю, методи самостійної роботи, методи виховного спрямування. Активні методи навчання за умов творчого застосування перетворюють навчальний процес у творчо-пошукову діяльність, яка спонукає до пошуку різноманітних прийомів засвоєння знань.

Успіх навчання визначається ставленням студентів до навчання, їхнім прагненням до пізнання, усвідомленням і самостійним оволодінням знаннями, уміннями та навичками,

пізнавальною активністю. У розвитку особистості майбутнього фахівця важливе значення належить формуванню позитивних мотивів і дієвих цілей, оскільки вони – важливі детермінанти діяльності. Структура мотивів студента стає домінантою особистості майбутнього фахівця. Таким чином, розвиток позитивних навчальних мотивів – невід'ємна складова процесу формування особистості студента. В умовах гуманізації освіти існуюча теорія та технологія навчання мають бути спрямовані на формування висококваліфікованого спеціаліста і всебічно розвиненої особистості, здатної жити й працювати в складних умовах сьогодення, сміливо визначати власну стратегію поведінки, здійснювати етичний вибір, бути відповідальним за нього, бути спроможним до навчання впродовж усього життя, до саморозвитку та самореалізації.

Висновки. На сучасному етапі суспільством висуваються нові вимоги до системи освіти, форм, методів, принципів навчання, що сприятиме на якісно новому рівні підготувати студентів до майбутньої трудової діяльності, а досягти високих результатів у навчальному процесі можна шляхом взаємодії традиційних та інноваційних процесів у викладанні теоретичних курсів на філологічних факультетах ВНЗ. Інноваційні педагогічні технології в процесі професійної підготовки майбутніх фахівців покращують засвоєння навчального матеріалу, зменшують час на вирішення стандартних завдань, стимулюють творчий потенціал, зумовлюють позитивне ставлення до навчальних дисциплін, підвищують рівень інформаційної культури, створюють умови для повноцінного розкриття їх як особистостей. Тому застосування інноваційних педагогічних процесів і технологій є однією з умов якісної підготовки майбутнього фахівця.

Перспективи подальших досліджень убачаємо в застосуванні інноваційних процесів і технологій, використанні проектного методу, кейс-методу у взаємодії з традиційними методами навчання під час викладання курсу «Інформаційно-аналітична діяльність» для студентів філологічних факультетів ВНЗ.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Демешко І. М. Інформаційно-аналітична діяльність : навч. посіб. [2-е вид., випр. і доп.] / І. М. Демешко. – Кіровоград : ФОП Александрова М. В., 2016. – 300 с.
2. Малота Л. Я. Особливості моделювання інноваційних процесів на підприємстві [Електронний ресурс] / Л. Я. Малота. – Режим доступу : <http://www.pu.if.ua/depart/Finances/resource/file/Збірник/2012-2/>
3. Марутян Р. [Електронний ресурс] / Р. Р. Марутян. – Режим доступу : www.google.com.ua/search
4. Криворучко Н. І., Криворучко Л. І. Інноваційні педагогічні технології під час професійної підготовки майбутніх фахівців [Електронний ресурс] / Н. І. Криворучко, Л. І. Криворучко. – Режим доступу : <https://www.google.com.ua/search?q>

5. Чередніченко Г. А., Шапран Л. Ю., Куниця Л. І. Проектна методика навчання іноземній мові в контексті сучасних педагогічних технологій [Електронний ресурс] / Г. А. Чередніченко, Л. Ю. Шапран, Л. І. Куниця. – Режим доступу : <http://dspace.nuft.edu.ua/jspui/bitstream/123456789/2067/1/13.pdf>

6. Ягоднікова В. В. Кейс-метод (Case study) як форма інтерактивного навчання майбутніх фахівців [Електронний ресурс] / В. В. Ягоднікова. – Режим доступу : http://www.rusnauka.com/1_NIO_2008/Pedagogica/25496.doc.htm

7. Яровенко Т. С. Види інновацій в освіті та їх класифікація [Електронний ресурс] / Т. С. Яровенко. – Режим доступу: <http://vestnikdnu.com.ua/archive/201264/yarovenko.html>

BIBLIOGRAFIYA

1. Demeshko I. M. Informatsiino-analitychna diialnist : navch. posib. [2-e vyd., vupr. i dop.]. – Kirovohrad : FOP Aleksandrova M. V., 2016. – 300 s.

2. Maliuta L. Ya. Osoblyvosti modeliuvannia innovatsiinykh protsesiv na pidpriyemstvi [Elektronniy resurs]. – Rezhim dostupu : <http://www.pu.if.ua/depart/Finances/resource/file/Збірник/2012-2/>

3. Marutian R. informatsiino-analitychnoho [Elektronniy resurs]. – Rezhim dostupu : www.google.com.ua/search

4. Kryvorychko N. I., Kryvorychko L. I. Innovatsiini pedahohichni tekhnolohii pid chas profesiinoi pidhotovky maibutnikh fakhivtsiv [Elektronniy resurs]. – Rezhim dostupu : <https://www.google.com.ua/search?q>

5. Cherednichenko H A., Shapran L. Yu., Kunytsia L. I. Proektna metodyka navchannia inozemniy movi v konteksti suchasnykh pedahohichnykh tekhnolohii [Elektronniy resurs]. – Rezhim dostupu : <http://dspace.nuft.edu.ua/jspui/bitstream/123456789/2067/1/13.pdf>

6. Yahodnikova V. V. Keis-metod (Case study) Yak forma interaktyvnoho navchannia maibutnikh fakhivtsiv [Elektronniy resurs]. – Rezhim dostupu : http://www.rusnauka.com/1_NIO_2008/Pedagogica/25496.doc.htm

7. Yarovenko T. S. Vydy innovatsii v osviti ta yikh klasyfikatsiia [Elektronniy resurs]. – Rezhim dostupu : <http://vestnikdnu.com.ua/archive/201264/yarovenko.html>

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

Інна Демешко – кандидат філологічних наук, доцент кафедри української мови Кіровоградського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка.

Наукові інтереси: методика навчання української мови у вищій школі, удосконалення професійної підготовки майбутніх учителів-філологів.

УДК 37.015.31:17.022.1

СТИМУЛЮВАННЯ ІНТЕРЕСУ СТУДЕНТІВ ДО ІМІДЖОТВОРЕННЯ В ОСВІТНЬОМУ СЕРЕДОВИЩІ УНІВЕРСИТЕТУ

Тетяна ДОВГА (Кіровоград)

Постановка проблеми. Останнім часом зростають вимоги до професійного образу вчителя, оскільки публічний характер педагогічної професії ставить педагога перед необхідністю щоденного спілкування з українською аудиторією – учнями та їхніми батьками, які хочуть бачити перед собою не лише справжнього професіонала, але й успішну ділову людину, яка буде гідним прикладом для своїх вихованців. Ця проблема знаходить свій відбиток у змісті професійної підготовки майбутнього вчителя, яка відбувається в освітньому середовищі університету.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблема освітнього середовища та його роль у професійній підготовці фахівців з вищою освітою висвітлювалась у роботах В. Бочарової, Р. Вендровської, В. Єфимова, Н. Крилової, В. Ликової, Ю. Мануйлова, Е. Рангелової, А. Сманцера та ін. Становлення творчої особистості педагога в умовах освітнього середовища університету розглядали Є. Барбіна, Н. Кічук, Л. Кондрашова, З. Курлянд, О. Пехота, С. Сисоева.

До проблеми формування іміджу та іміджевої діяльності сучасного фахівця зверталися Л. Данильчук, Л. Донська, В. Ісаченко, А. Калужний, О. Ковальова, А. Кононенко, Ж. Попова, І. Размолодчикова, Т. Скрипаченко, Н. Тарасенко,

В. Черепанова, С. Яндарова та ін. Недостатньо дослідженою залишається проблема іміджотворення як передумова розвитку креативності в професійній діяльності.

Мета статті – запропонувати засоби, які позитивно впливають на розвиток інтересу студентів до іміджотворення та знайомлять їх з творчими підходами до побудови власного професійного образу в умовах освітнього середовища університету.

Виклад основного матеріалу. Освітнє середовище університету в педагогічній літературі тлумачиться як простір для професійно-особистісного, духовно-морального розвитку майбутнього спеціаліста та вважається чинником особистісно-орієнтованої взаємодії викладачів і студентів. Як його різновиди, розглядаються науково-освітнє, інформаційно-освітнє, соціально-освітнє, освітньо-культурне та інші види середовища. Вчені вважають, що освітньо-культурне та предметно-естетичне середовище закладу освіти мають особливий вплив на професійне становлення майбутнього фахівця.

Приміром, освітньо-культурне середовище навчального закладу (за А. Сманцером) включає: систему впливів і умов формування особистості, освітній процес, виховну підсистему, програми додаткової освіти, позааудиторну роботу, а також

інші можливості для розвитку професійного образу, які містяться в соціальному і просторово-предметному оточенні.

Під впливом університетського середовища студенти набувають соціокультурного й особистісного досвіду, в них пробуджується прагнення до самовдосконалення та самореалізації, виникає потреба в творчому самовираженні, яку студенти мають змогу реалізувати в різноманітних видах діяльності: навчально-професійній, громадській, спортивно-оздоровчій, художньо-естетичній тощо. Зокрема, остання з них сприяє розширенню художньо-естетичних інтересів студентської молоді, вихованню естетичних оцінок та художньо-естетичних смаків, розвитку в кожній молодій людині візуальної привабливості та естетичної виразності як головних ознак художнього образу особистості.

Дослідниця іміджу В. Горчакова [3] проводить наукову паралель між художнім образом та іміжем особистості. Зокрема, вона зазначає, що імідж як художній образ «...провокує діалог художника і глядача, письменника і читача, музиканта і слухача, журналіста-ведучого і телеглядача». З погляду вченої, «імідж закладає модель відносин і в цьому сенсі робить їх передбачуваними і керованими, стимулюючи емоційні та поведінкові реакції».

У зв'язку з цим, можна припустити, що імідж учителя не лише дозволяє йому будувати продуктивний діалог та гуманні відносини з учнями, але й пробуджує в нього професійну здатність до іміджотворення. На наш погляд, *іміджотворення*, як діяльність з побудови та вдосконалення професійного образу педагога, посідає особливе місце в процесі особистісного та професійного становлення студента університету, розвитку в нього особистісно-професійного іміджу та іміджевої діяльності.

Іміджева діяльність учителя – різновид професійно-педагогічної діяльності, основним засобом реалізації якої є особистісно-професійний імідж. В залежності від об'єкта іміджевого впливу, ця діяльність поділяється на внутрішню (іміджотворчу) і зовнішню (іміджоперетворювальну):

1. *Іміджотворча діяльність* – це рефлексивно-творча діяльність учителя, яка передбачає використання особистісно-професійного іміджу з метою особистісного самозростання та професійного самовдосконалення. Під впливом іміджотворчої діяльності відбувається інтенсивний розвиток особистісних та професійно значущих іміджевих характеристик учителя, утверджується його іміджева позиція в педагогічному процесі.

2. *Іміджоперетворювальна діяльність* – організаційно-творча діяльність педагога,

націлена на учнівську аудиторію (аудиторію іміджу) та освітнє середовище школи. Використання особистісно-професійного іміджу з такою метою забезпечує вдосконалення іміджевої поведінки вчителя та гуманізацію освітнього середовища. Інструментами (засобами) іміджоперетворювальної діяльності вчителя є іміджевий вплив та іміджева взаємодія, внаслідок чого підвищується рівень навчальних досягнень та вихованості учнів, формуються позитивні іміджеві якості.

Суб'єктом іміджоперетворювальної діяльності виступає педагог (як її ініціатор та організатор). Об'єктом зазначеної діяльності є учнівська аудиторія (зокрема, свідомість, воля й почуття дітей), а предметом виступають іміджеві характеристики учнів, які формуються під впливом особистісно-професійного іміджу вчителя.

Вважаємо, що стимулюванню інтересу студентів спеціальності «Початкова освіта» до іміджевої діяльності та іміджотворення, певним чином, сприяє викладання навчальної дисципліни «Імідж сучасного вчителя», базоване на таких засадах:

1. надання переваги ціннісно-смісловій інформації, спрямованій на розширення загальної ерудиції та знань з іміджології;

2. орієнтування студентів на емоційно-ціннісне ставлення до навчальної інформації та конструювання на цій основі ставлення до побудови власного професійного образу;

3. залучення студентів до обговорення спеціально створених педагогічних ситуацій, складання й вирішення ними професійно орієнтованих іміджотворчих завдань.

Під час викладання зазначеної дисципліни ми ставили за мету формування в студентів емоційно-ціннісного ставлення до знань і вмінь, необхідних для створення професійного образу; розвитку емоційно-моральної сфери особистості та художньо-образного мислення; стимулювання їх до самопізнання й саморефлексії, саморозкриття творчих здібностей і креативного ставлення до навколишнього світу.

Ми звертали увагу студентів на те, що візуальна привабливість та естетична виразність є важливими ознаками зовнішнього вигляду людини, який іншими, перш за все, сприймається й оцінюється за одягом та манерою вдягатися. Невипадково, популярне нині поняття «іміджклоузінг» означає процес створення позитивного іміджу засобами одягу. Водночас, незмінний інтерес у сучасній молоді викликають відомості з історії і психології моди, майбутні вчителі охоче обговорюють модні тенденції та стилі сучасного одягу. Нижче пропонуємо матеріал для обговорення в студентській аудиторії.

Американський психолог і психіатр **Ерік Леннард Берн** (1910 – 1970) помітив таку особливість: «У західних країнах одяг зазвичай свідчить про життєву позицію значно яскравіше, ніж про соціальне становище. Так, одні люди («+»«+») вдягаються акуратно і неясково. Інші («+»«-») полюбують «форму», прикраси, коштовності, вишукані речі, що підкреслює їхні переваги» [1, с. 212].

Французький художник-модельєр і письменниця **Маггі Руфф** (1896 – 1971) у своїй книзі «Філософія елегантності» звернула увагу на те, що люди мимоволі «повідомляють» іншим про себе: «... своїм одягом, своїм способом життя вони, певною мірою, залишають інформацію і про них самих. Вони кажуть привселюдно про своє внутрішнє «я», про свої смаки й моральні принципи, про свою енергію або апатичність, про професію, устрій життя, про свою сміливість і правду. Таким чином, жіноче вбрання – це не порожнє явище, воно говорить багато про що» [5].

Французький письменник Анрі Гідель, автор книги «Коко Шанель», описує концепцію класичного жіночого костюма, розроблену видатною жінкою-модельєром, яка стала законодавицею світової моди – **Габріель Бонер Шанель** (1883 – 1971): «Якщо є таке вбрання, яке Шанель змогла в очах всього світу безумовно асоціювати зі своїм ім'ям, то це її знаменитий жіночий костюм з тасьмою, що доповнив її широко відому маленьку чорну сукню 1926 року. Звичайно, не вона придумала жіночий костюм, але вона радикально оновила його концепцію. Цей костюм був створений у кінці XIX століття, щоб задовольнити потребу жінки в свободі рухів; його силует облягав тіло, однак зайве драпірування, так само, як і нееластична жорстка підкладка, все ще обмежували рухи. Габріель скасувала підкладку, стала систематично використовувати тонкі тканини зі складною структурою, як, наприклад, джерсі, нерідко оброблені металевою ниткою. Їй також вдалося поєднати строгість і функціональність з гнучкістю й легкістю, що відповідало бажаному іміджу активної жінки. Цей костюм, що народився в січні 1955 року разом з третьою колекцією, з першого погляду підкорив клієнтуру, а два-три роки по тому став основою жіночих гардеробів»[2].

Сьогодні вплив іміджу людини на масову аудиторію так само асоціюється з поняттями «одяг» і «костюм», хоча в сучасних дослідженнях з іміджології вони набули дещо іншої інтерпретації.

Так, під **одягом** розуміють сукупність виробів чи виріб, який людиною носить (крім взуття) та використовується для захисту її тіла від впливу зовнішніх чинників. <...> Тому розглядається взаємозв'язок одягу, зовнішності людини і відчуттів тої людини, яка бачить цю

смыслову конструкцію.

Поняття **костюм** розглядають як умисно дібрану сукупність спеціальних одиниць одягу і взуття, що визначає поведінку, статус та унікальні особливості людини чи соціальної групи. До ансамблю костюма відносять одяг, взуття, зачіску, капелюх, рукавички, аксесуари, макіяж тощо. Крім того, костюм ідентифікують у комплексі з усім іміджем людини, її особистим стилем і образом, пластикою й характерними жестами, відрізняючи, таким чином, від повсякденного терміну «одяг» [6, с.70].

Сучасний дослідник учительського іміджу А. Калюжний стверджує так: «Слід завжди пам'ятати, що діти вчать у дорослих людей і, перш за все, в улюбленого вчителя правильно одягатися. В манері одягатися проявляється одне з головних правил: красиво виглядати – означає проявляти повагу до оточуючих людей. Вимоги, що пред'являються до зовнішнього вигляду людини, допомагають педагогу поліпшити свій професійний імідж і домогтися успіху. Унікаючи недовірливого ставлення колег до своїх професійних якостей, не слід з'являтися на роботі в ультрамодному одязі. Розумно поєднуючи тенденції моди зі своїм зовнішнім виглядом, слід дотримуватися такого правила: бути одягненим занадто модно – ознака поганого смаку, відставати ж від моди неприпустимо, тобто треба одягатися по моді, але ближче до класичного стилю. Справжній учитель не буде підкреслювати одягом свою зовнішність, він буде демонструвати свій розум, професійні навички та здібності» [4].

В сучасній літературі з техніки створення зовнішнього вигляду вчителя можна зустріти багато практичних порад на кшталт:

1. Одяг повинен бути естетично витриманий: гарний, зручний, сучасний. Стиль одягу – діловий, колір – помірно насичений. У манері одягатися знаходять вияв уміння враховувати обставини, пору року, погоду, привід, вік учителя, контингент вихованців та конкретну життєву ситуацію.

2. З професійного гардероба вчителя необхідно вилучити ультрамодний одяг, незвичайний фасон якого відволікає увагу учнів; а занадто яскравий колір стомлює й дратує.

3. Взуття має бути чисте, відремонтоване, зручне, легке, елегантне, на середньому підборі. Стукіт підборів не повинен заважати учням.

4. Вибір прикрас повинен демонструвати почуття міри і смаку. Не можна використовувати надто об'ємні, дорогі, яскраві коштовності, щоб не відволікати учнів на уроці.

5. Волосся має бути завжди чисте, ретельно зачесане. Не слід допускати надміру експериментів зі своїм волоссям, щоб химерні зачіски й часті зміни кольору не стали об'єктом учнівського обговорення.

6. Макіяж повинен гармоніювати з одягом, зачіскою, аксесуарами, прикрасами, відповідати обставинам і віку, бути модним і помірним.

Висновок. Професія вчителя зобов'язує своїх представників дотримуватись особливих вимог до оформлення зовнішнього вигляду, адже сприйняття вчителя учнівською аудиторією починається з враження, створеного, зокрема, одягом і манерою вдягатися. Одяг учителя виконує професійну функцію: сприяє вихованню художньо-естетичних смаків учнів та демонструє його вміння творити позитивний професійний образ. У зв'язку з цим, в освітньому середовищі університету необхідно стимулювати й постійно підтримувати інтерес студентів до іміджотворення.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Берн Э. Игры в которые играют люди. Психология человеческого взаимоотношений; Люди которые играют в игры. Психология человеческой судьбы: Пер. с англ. / Общ. ред М. С. Мацковского / Эрик Берн. – СПб.: Лениздат, 1992. – 400 с.
2. Гидель А. Коко Шанель [Перевод с франц. С. С. Лосева] / Анри Гидель. – М.: Эксмо, 2006. – 448 с.
3. Горчакова В. Имидж: розыгрыш или код доступа? / Валентина Горчакова. – М.: Феникс, 2011. – 252 с.
4. Калюжный А. А. Психология формирования имиджа учителя / А. А. Калюжный. – М.: Гуманитарный издательский центр ВЛАДОС, 2004. – 222 с.
5. Руфф М. Философия элегантности [Авт. предисл. А. А. Васильев. Перевод с франц. Е. А. Макарова] / Магги Руфф. – М.: Этерна, 2012. – 304 с.
6. Ушакова Н. В. Имиджелогия: Учебное пособие / Н. В. Ушакова, А. Ф. Стрижова. – М.: Издательско-торговая корпорация «Дашков и К», 2009. – 280 с.

BIBLIOGRAFIYA

1. Bern Э. Yhry v kotorye yhraut liudy. Psykholohyia chelovecheskykh vzaymootnoshenyi; Liudy kotorye yhraut v yhry. Psykholohyia chelovecheskoi sudby: Per. s anhl. / Obshch. red M. S. Matskovskoho / Eryk Bern. – SPb.: Lenyzzdat, 1992. – 400 s.

2. Hydel A. Koko Shanel [Perevod s frants. S. S. Loseva] / Anry Hydel. – M.: Eksmo, 2006. – 448 s.
3. Horchakova V. Ymydzh: rozyhrysh yly kod dostupa? / Valentyna Horchakova. – M.: Fenyks, 2011. – 252 s.
4. Kaliuzhnyi A. A. Psykholohyia formyrovannya ymydzhа uchytelia / A. A. Kaliuzhnyi. – M.: Humanytarnyi yzdatelskyi tsentr VLADOS, 2004. – 222 s.
5. Ruff M. Fylosofyia elehantnosty [Avt. predysl. A. A. Vasylev. Perevod s frants. E. A. Makarova] / Mahhy Ruff. – M.: Eterna, 2012. – 304 s.
6. Ushakova N. V. Ymydzhelohyia: Uchebnoe posobyе / N. V. Ushakova, A. F. Stryzhova. – M.: Yzdatelsko-torhovaia korporatsyia «Dashkov i K», 2009. – 280 s.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

Довга Тетяна Яківна – кандидат педагогічних наук, професор, професор кафедри педагогіки дошкільної та початкової освіти Кіровоградського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка.

Наукові інтереси: професійна підготовка майбутнього вчителя початкової школи, особистісно-професійний імідж учителя.

УДК 78. 072

THE ISSUE OF MUSICAL AND PERFORMING MASTERY IN THE SCIENTIFIC LITERATURE

Halyna DIDYCH (Kirovohrad)

Statement of the scientific issue. Modern science, which explores the various manifestations of musical and creative activity of a person, is a complex system of knowledge associated with the knowledge of various musical phenomena, the internal laws of music, its functioning. The theory of musical performing occupies a special place in a number of complex issues, which require different research approaches and collaborative efforts of specialists in the field of aesthetics, psychology, pedagogy, and musicology. The fruitfulness and perspective of the theory of musical performance is provided with its consecutive support by the methodological principles.

Musical performing is the only means by which music is materialized in the objective (sound) reality and appears in its entire species, stylistic and genre diversity, becomes an object of perception and sensory-emotional experience and performs its inherent social functions.

Musical performing holds a special place in the formation and development of musical culture of a society. It was studied by the philosophers of antiquity and the Middle Ages, it was analyzed by the theoreticians of music and musicians-practitioners, researchers of different Humanities of the twentieth century. Today in Ukraine the question of musical performing is considered by the folklorists, researchers of the history of musical art, the

formation of performing schools, the activities of individual performers and musical performing groups, performing techniques and interpretation of musical works (A. Antoniuk, V. Belikov, O. Bodina, S. Grits, M. Davydov, B. Demenko, A. Ivanitskiy, O. Ilchenko, L. Kasyanenko, N. Kashkadamov, A. Kuliyeв, P. Krul, O. Markov, V. Moskalenko, V. Rozhok, V. Sumarokov, etc.).

The researchers primarily consider musical performing as a human activity, an artistic or creative process, determined by stylistic genre, artistic and expressive, form making or techno-performance (technological) factors of various types and forms of vocal, instrumental and vocal-instrumental performing mastery. At the same time, according to N. Zhaivoronok, it remains out of sight that musical performance has a shaped specific-genre system of concert activity, and it operates on certain principles of organization and is actually an independent branch of artistic and creative activity. This has determined the purpose and objectives of our article which are to reveal the essence of performing training as a creative process and identify the key components of performing mastery.

The analysis of the researches and publications. Great emphasis in music pedagogy and performing mastery has been given recently to the question of performing mastery. In home pedagogy, M. Davydov is one of the first who has highlighted

and fleshed out performing mastery as a theory of the formation. In his view, performing mastery is a fluent knowledge of the instrument and oneself, and an emotionally vivid, artistic, co-creative, technically perfect embodiment of the musical work in real sound [8].

Modern scientific concepts on the issues of interaction of pedagogical and performing mastery have been shown in the works of V. Belikov, R. Valkevich, O. Gorbenko, M. Davydov, O. Markova, V. Moskalenko, T. Stratan-Arteshkova and others. Psychological ground of a creative individuality of an instrumentalist-vocalist as one's performance skills indicator has been considered by L. Bochkariov, O. Vitsynskyi, G. Tarasov and others.

A thorough elucidation of the issue of performing mastery contains researches in the field of theory and history of musical performing (V. Belikov, F. Buzoni, O. Goldenweiser, T. Grum-Grzhimailo, M. Davydov, G. Kogan, A. Cortot, J. Milshstein, H. Neuhaus, S. Feinberg, J. Zagarelli, etc.) and musicology (B. Asafyev, Y. Kremliv, I. Liashenko, S. Miroschnichenko, etc.). The psychological basis of a creative individuality of an instrumentalist as one's performing mastery has been considered by L. Bochkariov, O. Vitsynskyi, G. Tarasov and others.

Presentation of the main material. The analysis of scientific literature enables to identify the presence of different approaches to determining of the nature of performing mastery and its individual characteristics. Scientists consider the term «mastery» as «perfection», «maturity», «agility», the highest level of professional skills achieved on the basis of creativity in conditions of constant professional activity of a person. Scientists identify the kinds of musical mastery of a personality: professional (L. Archazhnikova, N. Guziy, A. Kozyr, O. Pehota, T. Reizendkid, O. Rudnitska; pedagogical (E. Barbina, I. Ziazun, N. Kuzmina, G. Hosianov); performing (I. Mostova, G. Syke, V. Fedoryshyn, etc.).

A considerable contribution to the study of this issue in the educational aspect has been made by prominent musicians and educators L. Barenboim, I. Hoffmann, M. Davydov, R. Cohan, G. Neuhaus, S. Savshinsky, M. Feihin, P. Chesnokova.

In our view, the works of G. Kogan, L. Barenboim and S. Savshinsky, which are directly related to the issue of stage feeling of a performer, are of the greatest interest. The authors discuss the issues of performing activity of a musician in pedagogical and psychological terms. The works of psychologists (L. Bochkariov, G. Yerzhemskyi, M. Liovitov, V. Myasishchev, V. Tekuchev) are devoted to this issue. At the modern level of the development of performing musicians-educators should use knowledge of related biomedical Sciences, and achievements of applied psychology. This made possible a significant expansion of the arsenals of

means to optimize the state of mind of a performer on the stage [1; 9; 12].

Mastery is acquired by a performer in the course of activity, and is considered as ability to subjective consciousness of the image of objective reality that leads to creative transformation of the established stereotypes. Because of this the phenomenon of mastery is not in the imitation of the ways of activity, but in their creative and original development and creation of qualitatively new ones.

Analyzing the specifics of musical performing activity, it is necessary to pay attention to the concepts such as «aesthetic activities», «artistic activity», «musical activities». Aesthetic activity is an activity of a person in its universal significance. Creativity is a universal form of aesthetic activity according to the laws of the Beauty, the core of which is art. Artistic activity is a special activity, the purpose and object of which is the production of something creative and aesthetic as self-valuable. It is an activity in the process of which a work of art is created and perceived. Creative collaboration and intercommunication of the three arts participants – a composer, performer and audience takes place during this process. According to the viewpoint of Y. Borev, aesthetic activity is wider than artistic one, as far as historically it precedes art activity; the latter grows from the former. Aesthetic activity reaches its highest, perfect expression in art activity [5; 9]. The concept of «musical activity» characterizes the specificity of artistic activity in the field of musical art. A. Sokhor allocates such types of musical activity as creativity, performing, dissemination and perception of music in the overall structure of the musical culture of the society [8].

Musicologists consider performing activity as:

- a complete independent form of artistic creativity, equivalent a composer's activity (G. Kogan, L. Mazel) [9; 3];
- secondary relatively independent artistic activity, specific feature of which is the presence of artistic interpretation (E. Gurenko) [7; 39];
- dialectical duality – objectivism and subjectivism at the same time are the product and function of performing (N. Korykhalova) [11];
- creative process carried out at three levels.

The first of them relates to the penetration of a performer into the content of some motives and intonations by revealing the semantic meaning; the second is the interpretation of semantic concretization in artistic generalization; and the third provides for the completion of the first two and design of a specific dramatic intent of a performing (O. Bodina) [4, p. 17–21]. According to O. Bodina, performing training is characterized by three levels of the creative process. Knowledge, abilities, skills are complemented by the will, perseverance, hard work which grow as a higher detection of human in a person in the process of professional

masteryformation. Solely on this ground performing mastery is growing and developing, so work as a necessity, and work as a game of physical and intellectual forces of a personality blend naturally.

Specific characteristic feature of musical performance, according to S. Gurenko, is a presence of an artistic interpretation. The scientist proves the artistic- interpretation nature of performance, explores the originality of artistic interpretation and refutes its identification with the process and the end result of performing activity of a musician [7].

Thus, in the process of musical performance there is an attainment of the work and realization of the design in real sound, an artistic interpretation of the composer's work by means of performing mastery. The performer acts as an intermediary between the composer and the listener. Thus, according to M. Kagan, the performance is a complete form of an artistic creativity along to the activities of a composer, dramatist [2], but it has distinct differences due to the formed personal qualities of a musician as a performer, specific features of the sphere of artistic and creative activities, public importance, the value of this art form.

Performer's mastery is traditionally improved in the process of musical training, the task of which is to identify creative aspirations of a charge. In order to acquire the profession of a musician there is a necessity in the synthesis of technology and culture (B. Asafyev). B. Kremenstein focuses the attention on artistic and technical performance mastery and their interaction. The formation of performing mastery of a musician is obtained in the process of performing activity, which gives us the opportunity to consider it from the view of the activity-based approach.

The primary task necessary for confident mastery of the performing mechanism, according to the ideas of K. Gumel, Thalberg, K. Czerny, is the development of physical features. Defined by the educators-musicians approach to the education of mastery is determined by the unilateral process unit, where an important place is occupied by the enhanced training of the performing skills.

N. Korykhalova characterizes two antithesis of the procedural development of musical performing: objectivism and subjectivism, and notes that all the problems in the field of musical performance are connected, as a result, with the interpretation of music [11].

Y. Kapustin considers the issues of musical performing from the sociological point of view. The scientist searches the features of modern concert life, social functions of musical performing, forms of communication between the performer and the listener.

The formation of performing mastery is a complex multi-level process, the development of which requires placing of the concept of «skill» that

is the core, systemizing the basis of performance, into the centre of researchers' attention.

The essence of music performing training is interpreted much wider. In particular, V. Safonov believes that professional mastery is formed only in the combination with artistic interpretation, and the auditory method of training is the most natural means to influence upon the individual sound-imaginative process of determining of the system of performing expression means.

Great emphasis has been recently given to the question of performing mastery in music pedagogy, aesthetics of performing art. In home pedagogy, M. Davydov is one of the first who has stressed and particularized mastery as a theory of the formation. In his view, «performing mastery is a fluent knowledge of the instrument and oneself, and an emotionally vivid, artistic, co-creative, technically perfect embodiment of the musical work in real sound [8].

Considering the task of performing mastery, modern scientists (V. Apatskyi, Y. Bai, M. Berlyanchik, N. Broyaco, B. Gutnikov, A. Popov, V. Sradzhev) assume some principle positions. The difference in the understanding of performing mastery and its formation is characterized not so much by inconsistency as by the breadth of research questions in the works of these authors, and, in particular:

- the interaction sphere of «artistic» and «technical» in the performing art;
- the sphere of interaction between a musician and instrument;
- the orientation of the process of education of a musician on the understanding of the culture of melodic (music) intonation;
- the dynamics of microstructural intonation as the base of performing mastery;
- the improvement of a tonal hearing through the use of timbre-acoustic features.

Developing the existing points relating to performing mastery and the specifics of its formation in the area of the professional training, we can assume that performing mastery is a characteristic feature of high level of performing activity of a musician, which implies the ability to a deep comprehension of the content of the music, identification of own relationship to its artistic images, technically perfect and artistic embodiment of the musical work in real sound.

Performing mastery as a result of real creativity involves the ability to create interesting, unique, extremely individual interpretation of a musical work. L. Mazel notes that the power of interpretation is measured, above all, by the fruitfulness of the combination of artistic and technical issues, its value and richness. Creative comprehension of music excludes a mechanical application of standard techniques and rules. Of course, performing interpretation relies on the appropriate knowledge and

analytical skills, but involves a developed intuitive, artistic feeling.

From musical and pedagogical viewpoints, the concept of «interpretation» primarily involves an individual vision of the subject of the interpretation, personal attitude to it. V. Krytskyi notes that the formation of interpretation takes place in the mind of an interpreter as a perfect creation in understanding of the subject of interpretation, and then it can be implemented in the performance or in some other form. That is, the implementation of the interpretation is the meaningful understanding of the essence of the musical work and the embodiment of understanding in the performing [10, pp. 61–65].

Music interpretation is an individually-creative interpretation of an objective composer's information by a performer, which is characterized by the features of the ideal-imaginary vision of the subject of interpretation. The evaluative feature of a performer's interpretation is the artistry. The artistry is a capacity of a work and is not an objective reality, and it is fixed and realized only in the process of artistic-interpretation performance.

Artistic interpretation presupposes a deep insight into the content of a musical work, the identification of values related to music, the playing experience in its entirety. An integral part of the experience, in particular performing one, there are skills leading to the ability to perform certain actions properly. The performing experience is a totality of knowledge and skills that directly affect the productivity of the process of professional activity. Knowledge is a special form of spiritual assimilation of the results of cognition of the process of reflection of a performer's reality through deep awareness of the author's concept. Skills are the actions, parts of which become automatic through the application of knowledge about the appropriate course of action and through targeted developments in the process of training of a performer's interpretation. Unlike skills, abilities are described as readiness to responsible and accurate performing of the actions. The product of a performer's creativity acts as the artistic interpretation of the performed work. In this case, the opinion of N. Korykhalova, that the performing interpretation of the work containing one's vision, reading, interpretation is the result of one's essentially creative activity, is quite fair [11].

Consequently, the essential characteristic of performing mastery are artistic and interpretive abilities of a performer, which reflect the level of his imaginative perception, culture of feelings, aesthetic values and taste, creative abilities.

Taking into consideration the current position of the artistic-pedagogical issue of performing mastery, as well as the entity of performing training as a creative process, it is possible to define the main structural components of performing mastery:

emotional, normative, evaluative, technical, public and regulatory.

Thus, performance mastery, as L. Bochkariov notes, involves the ability of a musician to the «spiritualization» of a musical work, its filling with cultural and spiritual and individual personal content. The lack of emotional conditionality of performing leads to the loss of value of the author's program, to the meaninglessness of artistic images, and, in fact, to the destruction of the brightness and originality of the artistic interpretation [6].

The conclusion. Having analyzed the current scientific positions, it can be concluded that the formation of performing mastery is one of the important and actual issues of art pedagogy. In particular, the account of emotional and aesthetic factors of comprehension of musical art and their support in the process of musical activity is a necessary condition of influence on the formation of a performer's personality, and a significant way to enrich artistic and interpretative skills of a musician.

BIBLIOGRAPHY

1. Арчажникова Л. Г. Профессия – учитель музыки / Л. Г. Арчажникова. – М.: Просвещение, 1984. – 111 с.
2. Баренбойм Л. Музыкальная педагогика и исполнительство / Л. Баренбойм. – Л.: Музыка, 1974. – 250 с.
3. Бирмак А. В. О художественной технике пианиста. Опыт физиологического анализа и методы работы / А. В. Бирмак. – М.: Музыка, 1973. – 141 с.
4. Бодина Е. Педагогические ситуации // Воспитание школьников. – М., 1998. – № 4. – С. 17–21.
5. Боров Ю. Эстетика / Ю. Боров. – М.: Политиздат, 1981. – 399 с.
6. Бочкарев Л. Психологические аспекты формирования готовности музыкантов-исполнителей к публичному выступлению / Л. Бочкарев. – М., 1975. – 168 с.
7. Гуренко Е. Г. Проблемы художественной интерпретации: философский анализ / Е. Г. Гуренко. – Новосибирск: Наука, 1982. – 256 с.
8. Давидов М. Історія виконавства на народних інструментах. (Українська академічна школа): підруч. [для вищ. та серед. муз. навч. закл.] / М. Давидов. – К.: НМАУ ім. П. І. Чайковського, 2005. – 420 с.
9. Коган М. С. Морфология искусства: историко-теоретическое исследование внутреннего строения мира искусств / М. С. Коган. – Л.: Искусство, 1970. – 348 с.
10. Клещов С. Волнение на эстраде и методы его устранения // Советская музыка. – 1936. – № 11. – С. 61–65.
11. Коришалова Н. П. Интерпретация музыки / Н. П. Коришалова. – М.: Музыка, 1979. – 208 с.
12. Савшинский С. И. Детская фортепианная педагогика // Вопросы фортепианной педагогики. – М.: Музыка, 1976. – Вып. 4. – С. 3–30.

BIBLIOGRAPHY

1. Archazhnykova L. H. Professyya – uchytel' muzyky / L. H. Archazhnykova. – M.: Prosveshchenye, 1984. – 111 s.
2. Barenboym L. Muzikal'naya pedahohyka y yspolnytel'stvo / L. Barenboym. – L.: Muzuka, 1974. – 250 s.
3. Byrma A. V. O khudozhestvennoy tekhnike pyanysta. Oput fyzyolohycheskoho analiza y metodu rabotu / A. V. Byrma. – M.: Muzuka, 1973. – 141 s.
4. Bodyna E. Pedahohycheskye sytuatsyy // Vospytanye shkol'nykov. – M., 1998. – № 4. – S. 17–21.
5. Borev Yu. Estetyka / Yu. Borev. – M.: Polytyzdat, 1981. – 399 s.

6. Bochkarev L. Psikhologicheskiye aspektu formirovaniya hotovnosti muzikantov-yopolnyteley k publichnomu vystupleniyu / L. Bochkarev. – M., 1975. – 168 s.

7. Hurenko E. H. Problemu khudozhestvennoy ynterpretatsyy: fylosofskyy analiz / E. H. Hurenko. – Novosybyrsk: Nauka, 1982. – 256 s.

8. Davydov M. Istoriya vykonavstva na narodnykh instrumentakh. (Ukrayins'ka akademichna shkola): pidruch. [dlya vyshch. ta sered. muz. navch. zakl.] / M. Davydov. – K.: NMAU im. P. I. Chaykovs'koho, 2005. – 420 s.

9. Kohan M. S. Morfolohyya yskusstva: ystoryko-teoretycheskoye yssledovanye vnutrenneho stroenyya myra yskusstv / M. S. Kohan. – L.: Yskusstvo, 1970. – 348 s.

10. Kleshchov S. Volnenye na estrade y metodu eho ustraneniya // Sovet-skaya muzuka. – 1936. – № 11. – S. 61–65.

11. Korukhalova N. P. Ynterpretatsyya muzuky / N. P. Korukhalova. – M.: Muzuka, 1979. – 208 s.

12. Savshynskyy S. Y. Det-skaya fortepyannaya pedahohyka // Voprosu fortepyannoy pedahohyky. – M.: Muzuka, 1976. – Vyp. 4. – S. 3–30.

INFORMATION ABOUT THE AUTHOR

Didych Halyna Stepanivna – Candidate of Pedagogical Sciences (Doctor of Philosophy), Associate Professor of the Department of Musical-theoretical and Instrumental Disciplines of Kirovograd Volodymyr Vynnychenko State Pedagogical University.

Research interests: professional training of prospective teachers of musical art, perception of music as a pedagogical issue, artistic and aesthetic education of the younger generation.

УДК 37.041:330 – 057.87

ТЕОРЕТИЧНА МОДЕЛЬ САМОВДОСКОНАЛЕННЯ ОСОБИСТОСТІ СТУДЕНТА-ЕКОНОМІСТА

Інна ЗАРІШНЯК (Вінниця)

Постановка проблеми. Під час переходу України до сталого розвитку увага наукового співтовариства має бути прикута не тільки до з'ясування причин суспільної кризи, а й до вивчення потенціалу особистості, аналізу її внутрішнього світу як суб'єкта суспільних змін. Наразі постає питання дослідження феномену самовдосконалення як внутрішнього чинника формування особистості нового типу – активної, креативної і конкурентоспроможної. Одним із ключових інститутів формування такої особистості є система вищої освіти України. Оскільки самовдосконалення особистості розглядається сьогодні не просто як філософська проблема, вирішення якої залежить не тільки від самої людини, а й від суспільства в цілому, то виникає необхідність адекватного осмислення і практичного вирішення означеної проблеми іншими галузями наук. Зокрема, серед питань, що потребують практичної реалізації, є осмислення основних стратегій та моделей самовдосконалення особистості студентів-економістів. Наукові пошуки, що спрямовані на розробку теоретичних аспектів і практичну реалізацію феномена самовдосконалення особистості студента-економіста, є наразі актуальними, оскільки зумовлені: по-перше, динамічними трансформаційними процесами в українському суспільстві; по-друге, вагомністю системи вищої освіти як ключового інституту з формування такої особистості; по-третє, недостатньою увагою сучасних дослідників до самовдосконалення як чинника особистісного розвитку.

Аналіз останніх досліджень та публікацій дозволяє констатувати, що піднята проблема мала науковий інтерес у філософському та психолого-

педагогічному аспектах. Філософи останнім часом зосереджують свою увагу на питаннях моральності, творчості, суб'єктності самовдосконалення особистості (В.В. Богаченко, О.М. Єрахторіна, Е.А. Коваленко, Ю.В. Коваленко, В.О. Лозовий, В.Ф. Тертична та ін.). Зокрема, Ю.В. Коваленко дослідила питання моральнісного самовдосконалення на прикладі його суфійської моделі. Крізь призму суфізму дослідниця проаналізувала програму моральнісного розвитку особистості, визначила значення для самовдосконалення віри, естетичних і моральнісних переживань [7]. Як вищу форму саморозвитку розглядає особистісне самовдосконалення Е.А. Коваленко, таким чином аналізуючи духовно-ціннісну природу усвідомленого саморозвитку особистості. Питанням морального самовдосконалення присвячена монографія О.М. Єрахторіної, у якій автор розробила концептуальну схему самовдосконалення особистості як найвищої форми її усвідомленого саморозвитку, розкрила природу, сутнісні риси й гуманістичне наповнення досліджуваного феномену [4]. Психолого-педагогічний аналіз явища самовдосконалення торкається в основному аспектів професійного самовдосконалення вчителів та студентів – майбутніх педагогів (М.Й. Боришевський, Л.В. Дудікова, Г.К. Селевко, Т.М. Северіна, Н.В. Уйсімбаєва, Т.В. Шестакова та ін.). Більшість робіт, у яких робилась спроба побудови теоретичної моделі самовдосконалення особистості, стосувалася галузі фізичного виховання. Так, Л.П. Сущенко побудувала модель професійного самовдосконалення особистості в галузі «Спорт для всіх» [10]. О.С. Павлюк проаналізувала значимість складових моделі

професійного самовдосконалення викладача фізичного виховання [9]. Можна констатувати, що науковці найбільше приділили уваги розвитку конструкту самовдосконалення у підготовці майбутніх педагогів у галузі фізичного виховання. Теоретичні моделі дослідників присвячені в основному професійному стимулюванню майбутніх викладачів. Дидактичне самовдосконалення студентів-економістів у процесі вивчення гуманітарних дисциплін ніколи не було самостійним предметом дослідження, тому ми вважали за доцільне звернути увагу на маловисвітлену проблему з позицій психолого-педагогічного пошуку.

Мета статті – розкрити та проаналізувати структурні компоненти теоретичної моделі самовдосконалення особистості студента-економіста.

Виклад основного матеріалу дослідження.

Проведений теоретичний аналіз діяльнісного, суб'єктного, акмеологічного та компетентнісного піходів щодо трактування самовдосконалення [5] та моделей саморозвитку і самовдосконалення особистості (Н.В. Білоусової, Н.Г. Григор'євої, О.М. Єракторіної, О.Л. Мерзлякової, Т.П. Приходька, С.О. Сисоєвої, Л.П. Сущенко) дозволив нам розробити теоретичну модель самовдосконалення студента-економіста. В основу схематичного бачення моделі ми поклали підхід Л.П. Сущенко [10], а за основу взяли діяльнісний підхід самовдосконалення. Проведений нами аналіз наукових джерел дозволяє нам розглядати самовдосконалення як цілеспрямовану діяльність щодо саморозвитку і вдосконалення власної особистості. Тому структурні компоненти вибраної категорії визначено, виходячи із загальновідомої структури діяльності. Як правило, психологічна структура діяльності містить мотиваційний, цільовий, виконавчий і результативний компоненти. Макроструктура діяльності містить спонукально-ціннісний блок (мотиви, цілі), прогностично-проективний блок (прогнозування, вибір, планування), виконавчо-реалізуючий блок (способи, засоби, результат) і оцінково-порівняльний блок (аналіз, виявлення неузгодженості в результатах і процесі їхнього досягнення) [2, с. 719]. До визначених структурних компонентів слід додати елементи самотворчої діяльності. Аналіз моделей саморозвитку особистості дозволяє констатувати, що майже всі дослідники визнають особистісну рефлексію основним механізмом саморозвитку, в змісті ж і послідовності етапів самовдосконалення є істотні розбіжності. Скажімо, одні науковці пропонують процес саморозвитку розпочинати і закінчувати рефлексією і самооцінкою (Н.Г. Григор'єва), інші як етап саморозвитку розглядають самореалізацію (Н.Р. Битянов) тощо.

Єдині науковці у тому, що складовими процесу і саморозвитку, і самовдосконалення особистості є самопізнання, саморозвиток, саморегуляція та самоконтроль, незалежно від того, яка послідовність названих етапів. Ми також погоджуємося із дослідниками стосовно механізмів процесу самовдосконалення, серед яких ключове місце посідає особистісна рефлексія. Самовдосконалення розглядається як можливість особистісного росту людини і її самостійне прагнення наблизитися до певного ідеалу з метою набуття рис і якостей особистості, оволодіння тими видами діяльності, якими вона поки що не володіє. Тому самовдосконалення відіграє особливу роль у становленні особистості, оскільки впливає на здатність людини пізнання власного «Я», а значить – до рефлексії над собою. Усвідомлюючи свої досягнення і недоліки, особистість виявляє прагнення до самовдосконалення, до самоосвіти і самовиховання. Створюючи нові цінності, вона сама особистісно зростає, стає суб'єктом власного розвитку [11]. Процес самовдосконалення ґрунтується на психологічному механізмі постійного подолання внутрішніх суперечностей між наявним рівнем розвитку («Я - реальне») і уявним його станом («Я - ідеальне»).

Більшість дослідників трактують самовиховання і самоосвіту як основні форми самовдосконалення особистості. Це досить тривалі процеси, кожний з яких проходить у кілька етапів: самопізнання, самопланування, самоконтроль та саморегуляція.

Застосовуючи системний підхід, ми виділяємо і описуємо такі структурні компоненти моделі: макро-, мезо- і мікросередовище самовдосконалення особистості студента-економіста (Рис. 1):

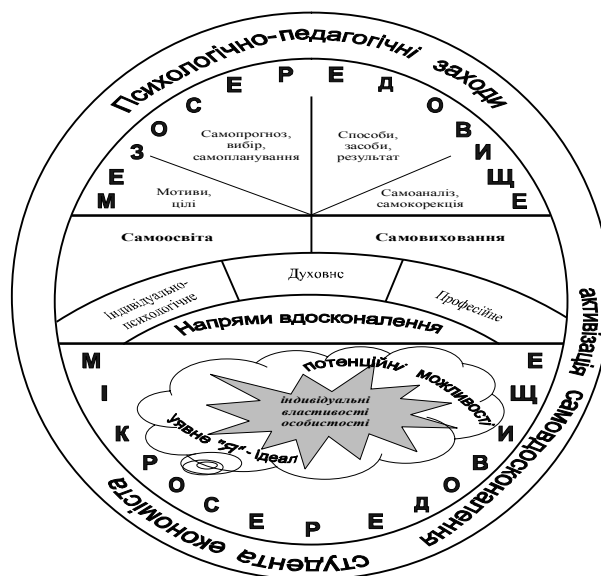


Рис. 1 – Модель самовдосконалення особистості студента-економіста

Мікросередовище – це індивідуально-психологічні особливості, сутнісні сили, нахили і потреби особистості. Основою мікросередовища є постійна «незавершеність» особистості, яка передбачає можливість до новоутворень. На думку науковців, саме вони стають психологічними основами особистості. Мікросередовище свідчить про наявність внутрішнього прагнення до самовдосконалення: характеризує практичний аспект готовності, містить уміння, необхідні для успішного удосконалення (уміння ефективно використовувати власний час, включатися в діяльність із самовдосконалення, планувати, організовувати, контролювати свої дії); характеризує афективний аспект готовності до самовдосконалення, включає емоційне ставлення до процесу самовдосконалення, наявність вольових рис особистості, які сприяють самовдосконаленню: наполегливості, рішучості, самодисциплінованості, цілеспрямованості, уміння контролювати себе та планувати діяльність; визначається емоційним ставленням студента до процесу самовдосконалення, здатністю вихованця робити свідомий вибір, нести відповідальність за власні дії; відображає рівень сформованості саморегуляції, сформованість особистісних якостей, спрямованих на самовдосконалення. Серед останніх – креативність, емоційна активність, здатність до наукового пошуку, альтернативність і дивергентність мислення тощо. Мікросередовище включає також і потенційні можливості майбутнього фахівця, можливість особистісного росту людини і її самостійне прагнення наблизитися до певного ідеалу.

Мезосередовище самовдосконалення особистості студента-економіста включає такі складові: діяльнісний компонент (спонукально-ціннісний блок (мотиви, цілі), прогностично-проективний блок (прогнозування, вибір, планування), виконавчо-реалізуючий блок (способи, засоби, результат) і оцінково-порівняльний блок (аналіз, виявлення неузгодженості в результатах і процесі їхнього досягнення)); змістовий компонент (форми і напрями самовдосконалення); дидактичний компонент (педагогічні умови активізації самовдосконалення студента-економіста; взаємодія студента і навчального середовища).

Макросередовище самовдосконалення особистості студента-економіста включає зовнішні чинники самовдосконалення особистості. Це вимоги суспільства щодо формування гармонійної, всебічно розвиненої, конкурентоспроможної особистості майбутнього фахівця.

Теоретичний аналіз сутності самовдосконалення особистості визначити такі

основні напрями самовдосконалення особистості студента-економіста:

1. Індивідуально-психологічне самовдосконалення (фізичне, психічне, розумове).
2. Духовне самовдосконалення.
3. Професійне самовдосконалення.

Індивідуально-психологічне самовдосконалення особистості студента-економіста передбачає цілеспрямовану діяльність щодо зміни індивідуально-психологічних властивостей особистості: фізичних (здоров'я, зовнішній вигляд), психічних (розвиток та удосконалення властивостей уваги, пам'яті, уяви, мислення, волі, емоцій, почуттів, індивідуальних здібностей, характеру), розумових (удосконалення інтелектуальної сфери і розумових здібностей особистості). Дослідники феномену самовдосконалення розкривають особливості фізичного самовдосконалення. Це визначення і регуляція людиною ставлення щодо свого фізичного розвитку, фізичної підготовленості і стану здоров'я, покращення професійних складових у напрямку «Я-ідеальне-професійне». Результати аналізу практики та численних наукових досліджень (К. Батурін, С. Мішин, В. Пискунов, В. Пономаренко, А. Разумов) дозволяють визначити основні напрями фізичного самовдосконалення особистості: 1) прищеплення у молоді позитивного ставлення до занять фізичною культурою і спортом; 2) формування системи знань, умінь і навичок щодо систематичних занять фізичними вправами та щоденних занять фізичною культурою.

Елементом самовдосконалення особистості студента-економіста може стати емоційний інтелект (EQ). Студенти повинні знати важливість емоційного інтелекту у професійній діяльності і можливості розвитку даного конструкта. Аналіз змісту поняття «емоційний інтелект» показує, що це дуже важлива інтегральна характеристика особистості, що реалізується в здатностях розпізнавати, розуміти власні почуття, узагальнювати їхній зміст, виділяти емоційний підтекст у міжособистісних відносинах, регулювати емоції таким чином, щоб сприяти успішній пізнавальній діяльності за допомогою позитивних емоцій і переборювати негативні емоції, що перешкоджають спілкуванню або досягненню успіху [6].

Духовне самовдосконалення особистості – це зміна на краще духовності особистості у різних видах діяльності: в моралі і релігії, в мистецтві, у філософії, науці. Це «потяг людини до вищого, ідеального, святого... Його відкриває для себе людина в результаті особистих зусиль своєї волі й поступово сходить у знайденому напрямку на все вищі сходинки» [8]. Основним механізмом духовного самовдосконалення особистості, на думку В.В. Богаченка, є творчість – «це простір з

двосторонньо спрямованим рухом енергій між соціумом і особистістю, адаптивний і комунікативний момент існування людини, потужний фактор самоідентифікації ... в соціокультурному середовищі... Творчість як основний модус самовдосконалення особистості в умовах сучасних соціокультурних трансформацій особистості і вираження не тільки його внутрішнього світу, а й семіозмов його соціокультурного відрізка буття» [1].

Семантичний аналіз категорії «професійне самовдосконалення» дозволив нам виділити ключові позиції: по-перше, цей процес пов'язаний з умовами професійної діяльності; по-друге, з програмою особистісного розвитку. Дослідники також довели, що самовдосконалення як процес самотворення передбачає окрім активності суб'єкта вдосконалення ще й зовнішню педагогічну підтримку.

До засобів активізації самовдосконалення особистості дослідники відносять: а) індивідуальні та групові форми навчальної діяльності; б) співвіднесення навчального матеріалу з майбутньою професійною діяльністю; в) моделювання ситуацій, які вимагають підтримки або спонукання до діяльності; г) застосування новітніх технологій групової взаємодії [3, с. 12]. Визначені дослідниками психолого-педагогічні засоби активізації самовдосконалення студента-економіста можна поділити на організаційні та методичні. Як складові теоретичної моделі мезосередовища самовдосконалення студента-економіста у процесі вивчення гуманітарних дисциплін ми розглядаємо:

1) ефективну організацію цілеспрямованої пізнавальної діяльності студентів: вказувати, які індивідуально-психологічні якості особистості та професійні якості формують компетентнісні характеристики випускника ВНЗ; формувати мотивацію на успіхи у навчанні і перспективу трудової діяльності; усвідомленість у навчанні (методична усвідомленість змістового матеріалу для самостійної роботи); рівень складності має відповідати зоні найближчого розвитку студентів; дозування самостійної роботи студентів відповідно до навчальних можливостей студентів; орієнтація завдань на практичне застосування отриманих знань;

2) використання різноманітних прийомів мотивації самовдосконалення (навчання методам самостійної роботи: планування бюджету часу; формування умінь рефлексії; наочна демонстрація необхідності самовдосконалення на лекціях, у методичних посібниках і вказівках до самостійної роботи; проблемний виклад матеріалу, що сприяє науковому мисленню; виділення найуспішніших студентів і присвоєння їм статусу «студент-консультант»);

3) розробку варіативних завдань різного рівня складності або цілеспрямоване моделювання ситуацій для самостійної пізнавальної діяльності, під час якої студенти стикаються з необхідністю активно вдосконалювати і застосовувати знання, уміння і навички та особистісні якості (Т.Н. Сапожнікова).

Висновки. Зважаючи на викладене, можна зробити такі висновки:

1. Теоретична модель самовдосконалення особистості має такі структурні компоненти: макро-, мезо- і мікросередовище. Мікросередовище самовдосконалення особистості студента-економіста складається з індивідуально-психологічних особливостей особистості кожного студента, його сутнісних сил, потреб, нахилів та потенційних можливостей майбутнього фахівця. Мезосередовище самовдосконалення складається із трьох блоків: діяльнісного (мотиви, цілі, прогнозування, планування, способи, засоби, результат, аналіз, оцінка); змістового (форми і напрями самовдосконалення); дидактичного (діяльність ВНЗ щодо активізації самовдосконалення особистості студентів-економістів).

2. Основними напрямками самовдосконалення особистості студента-економіста, на нашу думку, є індивідуально-психологічне самовдосконалення (фізичне, психічне, розумове); духовне самовдосконалення; професійне самовдосконалення.

3. Самовдосконалення забезпечують такі педагогічні умови: розвиток у студентів мотивації та потреби у професійному самовдосконалєнні, створення у студентському колективі сприятливої атмосфери для прояву активності кожного студента, розвиток самостійності студентів, а також педагогічне керівництво цим процесом.

Перспективу дослідження проблеми самовдосконалення особистості студента-економіста вбачаємо у реалізації розробленої теоретичної моделі та аналізі її ефективності.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Богаченко В. В. Творчість як основний модус самореалізації особистості в умовах сучасних соціокультурних трансформацій // Гуманітарний вісник ЗДІА. – 2014. – № 57. – С. 63–71.
2. Варій М. Й. Загальна психологія: підручник / М. Й. Варій. – 3-є вид., випр. та допов. – К.: Центр учб. л-ри, 2009. – 1007 с.
3. Дудікова Л. В. Психолого-педагогічні аспекти готовності майбутніх медиків до професійного самовдосконалення [Електронний ресурс] / Лариса Василівна Дудікова. – Режим доступу: <http://intkonf.org/dudikova-lv-dosvid-realizatsiyi-pedagogichnih-umov-pidgotovki-maybutnih-medikov-do-profesiyogo-samovdoskonallynya/>, вільний. – Загол. з екрану.
4. Єрахторіна О. М. Самовдосконалення особистості у науковій рефлексії і реалізації біографічних проєктів: монографія / О. М. Єрахторіна. – Х.: Вид-во Іванченка І. С., 2013. – 215 с.
5. Зарішняк І. М. Аналіз підходів щодо визначення поняття «самовдосконалення особистості» / І. М. Зарішняк //

Гуманітарний вісник ДВНЗ «Переяслав-Хмельницький державний педагогічний університет імені Григорія Сковороди». – Додаток 1 до Вип. 35. – Т. VIII (59): Тематичний випуск «Вища освіта України у контексті інтеграції до європейського освітнього простору». – К.: Гнозис, 2015. – С. 92–100.

6. Зарішняк І. М. Аналіз теоретичних підходів щодо визначення емоційного інтелекту особистості / І. М. Зарішняк // Соціально-економічний розвиток України в умовах світової фінансової нестабільності: матер. Всеукр. наук.-практ. конф. з міжн. уч. м. Вінниця, 9 квітня 2014 р. – Вінниця: ВННІЕ ТНЕУ, 2014. – С. 240–242.

7. Коваленко Ю. В. Суфійська модель морального самовдосконалення (історико-етичний аспект): автореф. дис. ... канд. філос. наук: 09.00.07 / Ю. В. Коваленко / Київ. нац. ун-т ім. Т. Г. Шевченка. – К., 2002. – 19 с.

8. Колос О. В. Поняття «духовність» у філософії та релігії / О. В. Колос // Інтеграційний вибір України: історія, сучасність, перспективи: матер. Всеукр. наук.-практ. конф. з міжн. уч. – Вінниця: ВІЕ ТНЕУ, 2012. – С. 247–252.

9. Павлюк О. С. Структурна характеристика моделі професійної досконалості викладача фізичного виховання [Електронний ресурс] / О. С. Павлюк. – Режим доступу: <http://www.google.com.ua/url?sa=t&rcrt=j&q=&esrc=s&source=w eb&cd=1>

10. Сущенко Л. П. Модель самовдосконалення особистості майбутнього фахівця у галузі «Спорт для всіх» [Електронний ресурс] / Л. П. Сущенко. – Режим доступу: <http://www.sportpedagogy.org.ua/html/journal/2009-04/09slpfs0.pdf>

11. Уйсімбаєва Н. В. Особистісне самовдосконалення як форма усвідомленого саморозвитку майбутнього вчителя [Електронний ресурс] / Н. В. Уйсімбаєва. – Режим доступу: <http://www.kspu.kr.ua/ua/ntmd/konferentsiy/2-mizhnarodna-internet-konferentsiya-2014/section-3/1266-osobistisne-samovdoskonalennya-yak-forma-usvidomlenogo-sa morozvitku-majbutnogo-vchitelya-vilnyy.> – Загол. з екрану.

12. Шестакова Т. В. Формування готовності майбутніх педагогів до професійного самовдосконалення [Рукопис]: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04 – теорія і методика професійної освіти / Шестакова Тетяна Віталіївна. – К., 2006. – 244 с.

BIBLIОHRAFIA

1. Bohachenko V.V. Tvorchist yak osnovnyi modus samorealizatsii osobystosti v umovakh suchasnykh sotsiokulturnykh transformatsii // Humanitarnyi visnyk ZDIA, 2014. – №57. – С. 63–71.

2. Varii M.Y. Zahalna psikhoholhiia: pidruchnik. – Kyiv: Zentr uchbovvoi literatury, 2009. – 1007 s.

3. Dudikova L.V. Psykholoho-pedahohichniy aspektu hotovnosti maybutnykh medykiv do profesiinoho

samovdoskonalennia, <http://intkonf.org/dudikova-lv-dosvid-realizatsiyi-pedagogichnih-umov-pidgotovki-maybutnih-medykiv-do-profesijnogo-samovdoskonalennya/>

4. Yerakhtorina O.M. Samovdoskonalennia osobystosti u naukovi refleksii i realizatsii biohrafichnykh proektiv: monohrafiya, – Charkiv: vydavnistvo Ivanchenka, 2013. – 215 s.

5. Zarishniak I.M. Analis pidchodiv shchodo vyznachennia poniattia «samovdoskonalennia osobystosti» // Humanitarnyi visnyk DVNZ «Pereiaslav-Khmelnizkyi derzhavnyi pedahohichniy universytet imeni Hryhoria Skovorody». – dodatok 1 do Volume 35. – t. VIII. – S. 92–100.

6. Zarishniak I.M. Analis teoretichnykh pidchodiv shchodo vyznachennia emotsiinoho intelektu osobystosti. Sotsialno-ekonomichnyi rozvytok Ukrainy v umovakh svitovoi finansovoi nestabilnosti: materialy Vseukrainskoy naukovo-praktychnoi konferentsii. – Vinnitsia, 2014. – S. 240–242.

7. Kovalenko Iu. V. Sufijska model moralnisnogo samovdoskonalennia (istoryko-etychniy aspekt): avtoreferat dysertatsii kandydata filosofyskykh nauk, Kyiv, Kyivskiy natsionalnyi universytet imeni T. H. Shevchenka, 2002. – 19 s.

8. Kolos O. V. Poniattia «dukhovnist» u filosofii ta religii. Intehratsiinyi vybir Ukrainy: istoriia, suchasnist, perspektivy: materialy Vseukrainskoy naukovo-praktychnoi konferentsii. – Vinnitsia, 2012. – S. 247–252.

9. Pavliuk O. S. Strukturna kharakterystyka modeli profesiinoyi doskonalosti vykladacha fizychnoho vykhovannia. <http://www.google.com.ua/url?sa=t&rcrt=j&q=&esrc=s&source=w eb&cd=1>

10. Sushchenko L. P. Model samovdoskonalennia osobystosti maibutnogo fachivtsia u haluzi «Sport dlia vsikh». <http://www.sportpedagogy.org.ua/html/journal/2009-04/09slpfs0.pdf>.

11. Uysimbaieva N. V. Osobistisne samovdoskonalennia yak forma usvidomlenoho samorozvytku maybutnogo vchitelya. <http://www.kspu.kr.ua/ua/ntmd/konferentsiy/2-mizhnarodna-internet-konferentsiya-2014/section-3/1266-osobistisne-samovdoskonalennya-yak-forma-usvidomlenogo-sa morozvitku-majbutnogo-vchitelya>

12. Shestakova T. V. Formuvannia hotovnosti maybutnykh pedahohiv do profesiinoho samovdoskonalennia: dysertatsii kandydata pedahohichnykh nauk. – Kyiv, 2006. – 244 s.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

Зарішняк Інна Миколаївна, доцент кафедри гуманітарних і фундаментальних дисциплін Вінницького навчально-наукового інституту економіки Тернопільського національного економічного університету.

Наукові інтереси: дидактична емоційна взаємодія у системі «викладач-студент»; формування особистості у процесі вивчення гуманітарних дисциплін; впровадження сучасних освітніх технологій навчання у ВНЗ.

УДК 372.863

МІСЦЕ НАОЧНИХ ЗАСОБІВ НАВЧАННЯ В ПРОЦЕСІ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ВИКЛАДАЧІВ СПЕЦІАЛЬНИХ ДИСЦИПЛІН СІЛЬСЬКОГОСПОДАРСЬКОГО ПРОФІЛЮ

Сергій ІГНАТЕНКО, Євген ЄРМОЛЕНКО (Глухів)

Постановка проблеми. Процес підготовки майбутнього викладача спеціальних дисциплін можна умовно поділити на дві складові: педагогічну, яка передбачає формування професійно важливих знань, умінь та якостей майбутнього педагога, та інженерну, що включає в себе теоретичну й практичну підготовку фахівця

певної галузі виробництва. Специфіка інженерної складової полягає в тому, що більшість навчальної інформації не лише може, а й повинна бути унаочнена. В той же час, завдяки досягненням науково-технічного прогресу (зокрема розвитку комп'ютерних і мультимедійних технологій) у педагогів

з'являється все більше можливостей для створення, вдосконалення та застосування різноманітних наочних посібників.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Необхідність використання наочності в навчальному процесі було вперше теоретично обґрунтовано у XVII ст. Автором даної теорії є чеський педагог Я.А. Коменський, який стверджував, що для полегшення процесу сприйняття та пізнання учнями навчальної інформації слід залучати максимум органів чуття [3, с. 349]. Його ідеї продовжили вивчати та розвивати багато педагогів-класиків, серед яких Й.Г. Песталоцці, К.Д. Ушинський та ін. [3, с. 78]. Психологічні закономірності використання наочності в освіті досліджували Л.В. Занков, Н.О. Мечинська, Л.М. Фридман та ін. [3, с. 5].

Мета статті – визначити місце наочних засобів навчання в процесі підготовки майбутніх викладачів спеціальних дисциплін сільськогосподарського профілю.

Виклад основного матеріалу. Ефективність підготовки майбутніх викладачів спеціальних дисциплін залежить від багатьох факторів і в першу чергу – знання об'єктів і засобів, пов'язаних із майбутньою професійною діяльністю, ґрунтовного добору та систематичного використання конкретних фактів, що вивчаються, аналізу технологічних процесів і виробничих ситуацій. Саме тому питання методики використання наочних засобів, які як раз і забезпечують реалізацію перелічених факторів, залишається надзвичайно актуальним до сьогодні. Метою статті є класифікація наочних засобів, що використовуються в процесі фахової підготовки майбутніх викладачів спеціальних дисциплін сільськогосподарського профілю, визначення їх дидактичних можливостей.

Під наочними засобами розуміємо матеріальні або образні об'єкти, що застосовуються педагогами з метою передачі студентам професійно значущої інформації, яка сприймається органами чуття людини (візуальної, звукової, тактильної тощо).

Але в деяких випадках безпосереднє чуттєве сприйняття інформації про об'єкт вивчення не можливе через ряд об'єктивних причин, таких як обмеженість чутливості органів людини (наприклад, незброєне людське око не може помітити незначні зміни лінійних розмірів об'єкту; за допомогою дотику людина не може зафіксувати величину зміни його температури, тощо); віддаленість об'єктів вивчення у просторі (заводи-виробники с/г техніки, переробні підприємства, окремі машини, громіздке обладнання можуть знаходитись на значній відстані від навчальних закладів, що значно ускладнює безпосереднє їх вивчення); віддаленість об'єктів вивчення у часі

(необхідність вивчення сільськогосподарських операцій, сезонність яких не співпадає із моментом їх вивчення); неможливість сприйняття органами чуття внутрішніх зв'язків між елементами системи.

Саме в таких випадках застосування засобів наочності є найбільш обґрунтованим. Наприклад, для розширення діапазону можливостей органів чуття застосовують спеціальні прилади (шупи, індикатори, термометри, тахометри, автомобільні стетоскопи, тощо); для вивчення об'єктів, віддалених у просторі та часі доцільно застосовувати навчальні фільми, віртуальні екскурсії, фотографії, рисунки, схеми, моделі, макети, креслення тощо; продемонструвати студентам внутрішні зв'язки допоможуть різного роду таблиці та схеми.

У зв'язку із великою кількістю різновидів наочних засобів навчання перед дослідниками постала проблема їх систематизації та класифікації. Вченими виділяється достатньо багато ознак, за якими можна класифікувати наочність. Так, за місцем у навчальному процесі наочні засоби можна поділити на дві групи: 1) засоби, що є безпосереднім об'єктом вивчення на занятті; 2) засоби, що не є безпосереднім об'єктом вивчення на занятті.

До останніх відноситься допоміжне обладнання. Це може бути обладнання для проведення лабораторних дослідів; інструменти та обладнання для проведення розбирально-складальних і регулювальних робіт, тощо; обладнання для демонстрування наочних посібників.

Для проведення лабораторних дослідів у процесі підготовки майбутніх викладачів спеціальних дисциплін сільськогосподарського профілю застосовується таке допоміжне обладнання: лабораторні розсіви та сепаратори, сита лабораторні, сушильні шафи, лабораторні млини, діафаноскопи, вологоміри, ваги лабораторні, комплекти обладнання для діагностування технічного стану с. г. техніки, мірні стакани, пальники, прилад для розгонки нафтопродуктів, тощо. Даний перелік є приблизним та далеко неповним і може змінюватись в залежності від спеціалізації підготовки, переліку навчальних дисциплін і кількості годин на їх вивчення.

До інструментів і обладнання для проведення розбирально-складальних і регулювальних робіт відносяться слюсарні інструменти, домкрати, знімачі, контрольно-вимірювальні прилади тощо.

Особливої уваги, враховуючи стрімкий розвиток комп'ютерних технологій, потребує обладнання для демонстрування наочних посібників – персональний комп'ютер, проектор, мультимедійний екран, інтерактивна дошка, камери та інше мультимедійне обладнання.

Відносно новим обладнанням, яке дозволяє демонструвати наочні засоби є документ-камера (doc-cam) – особливий клас телевізійних камер, які призначені для передачі зображень документів (наприклад, оригіналів на папері) у вигляді телевізійного сигналу або в іншій електронній формі. За конструктивною будовою схожа на кодоскоп, але з телекамерою на місці верхнього об'єктива-перископа. Документ-камери дозволяють одержувати і транслювати в режимі реального часу чітке та різке зображення практично будь-якого об'єкта, в тому числі і в тривимірному просторі. Зображення, одержане за допомогою документ-камери, може бути уведене в комп'ютер, показане на екрані телевізора, передане через мережу Інтернет, спроектоване на екран за допомогою медіапроектора [1].

Завдяки можливостям даного обладнання можна демонструвати дрібні деталі машин, маніпуляції з ними, зразки зернових культур та інше. Для розширення можливостей документ-камер виробниками передбачено використання додаткового обладнання:

- адаптер для мікроскопа – використовується для підключення камери до окуляра мікроскопа;
- антивідблискова плівка – прозора плівка з матовим покриттям, що призначена для усунення відблисків під час проектування глянцевого поверхонь журналів, книг, фотографій тощо;
- підсвітка з лазерними вказівниками – лазери окреслюють область поля зору камери, тобто дозволяють визначити, куди необхідно покласти предмет.

Окрім того, деякі моделі документ-камер мають функція бездротової передачі даних, що дозволяє викладачеві вільно переміщуватися з пристроєм по аудиторії.

В свою чергу, посібники, що є безпосереднім об'єктом вивчення на занятті можна класифікувати за змістом і характером зображуваного матеріалу. За даною класифікацією можна виділити три групи наочних засобів:

- натуральна, або предметна наочність;
- символічна, або умовно-графічна;
- образотворча, або художньо-зображувальна [4, с. 78].

Найвагоміше значення в процесі підготовки майбутніх інженерів-педагогів серед всіх наведених різновидів наочних засобів має натуральна наочність. Сюди відносяться реальні зразки техніки (трактори, автомобілі, сільськогосподарські машини тощо), їх складові частини (наприклад, коробка швидкостей, ведучі мости, елементи підвіски) та окремі деталі. Використання такої наочності дозволяє студентам отримати уявлення про загальний вигляд техніки, компоновку елементів, розібратися в детальній будові механізмів та агрегатів.

Друга група наочних засобів – умовно-графічна, на нашу думку, за своїм впливом на ефективність навчальної діяльності посідає другу сходинку, або знаходиться на рівні із натуральною наочністю. До цієї групи відносяться: таблиці, схеми, блок-схеми, діаграми, графіки, карти, картосхеми, креслення, ескізи. Означені засоби, як правило, слугують для переведення у візуальну форму внутрішніх характеристик, зв'язків, властивостей досліджуваного об'єкту, та представлення їх студентам. За їх допомогою можна представити інформацію як класифікації об'єктів вивчення; компонентний склад та будову об'єктів вивчення; послідовність виконання технологічних процесів, операцій;

А також реалізувати проблемні завдання, такі як експлуатаційні характеристики об'єктів вивчення та їх порівняння; ефективність діяльності сільськогосподарських об'єктів господарювання, та їх порівняння тощо.

До третьої групи наочних засобів можна віднести плакати, картини, рисунки, фоторепродукції зразків техніки, відеофрагменти, аудіофрагменти. Дана група наочних засобів знайшла найширше застосування у випадку вивчення об'єктів віддалених у просторі та часі (вивчення історії техніки, високої вартісної техніки, спеціалізованої техніки з обмеженим використанням). У разі їх використання може виникати проблема спотвореного сприйняття масштабу та реальних розмірів об'єктів, що можна вважати значним недоліком. Для його подолання необхідно заздалегідь передбачити можливість порівняння розмірів досліджуваного об'єкту з певним еталоном (наприклад, зображення людини біля с/г машини, що вивчається). Застосовуючи такий засіб, як віртуальні динамічні моделі (анімації, відеофрагменти) можна підвищити ефективність вивчення блоків інформації, що стосуються принципу роботи машин та механізмів.

Враховуючи широкий вибір наочних засобів і можливостей їх використання, що наявні в розпорядженні педагога, наочність може виступати як:

- джерело нових знань і уявлень про об'єкти, явища, події;
- ілюстрація до теоретичних положень;
- засіб розвитку мислення, який сприяє більш глибокому розумінню та засвоєнню зв'язків наукових знань з життям;
- навчальний матеріал для самостійної пізнавальної діяльності;
- засіб інструктування;
- засіб повторення, узагальнення, систематизації;
- засіб контролю [4, с. 45].

Проте, не зважаючи на педагогічну функцію засобів наочності, вони повинні відповідати ряду вимог:

- відповідність наочного засобу змісту досліджуваного матеріалу;
- неперевантаженість об'єктами для запам'ятовування;
- чіткість зображення;
- широка гама кольорів зображення, тощо [7, с. 34].

У разі демонстрації наочних посібників слід дотримуватися наступних правил:

- чітко виділяти найбільш суттєві сторони й ознаки, на яких потрібно сконцентрувати увагу тих, хто навчається;
- не використовувати приладдя, які не мають прямого відношення до конкретної теми заняття;
- поєднувати натуральні та схематичні зображення, що забезпечує перехід від конкретного до абстрактного, від часткового до загального, від явища до його суті;
- не використовувати наочні прилади у великій кількості тому, що вони можуть негативно вплинути на процес навчання;
- демонстрування наочних приладів повинно завжди супроводжуватися текстовим або словесним поясненням;
- наочні засоби не слід вивішувати в аудиторії заздалегідь, бо при цьому зникає елемент новизни;
- наочні засоби повинні добре проглядатися з останніх рядів аудиторії;
- комплекс наочних посібників повинен виховувати в студентів (учнів) естетичний смак [4].

Висновки. Таким чином, спираючись на проаналізований матеріал можна зробити висновок, що в процесі підготовки майбутніх інженерів-педагогів сільськогосподарського профілю знаходять своє застосування всі різновиди наочних засобів. Проте, для ефективного їх застосування викладач має ретельно їх добирати відповідно до дидактичної мети, типу заняття, рівня знань студентів, їх індивідуальних особливостей тощо.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Документ-камера [Електронний ресурс] / Матеріал з Вікіпедії – вільної енциклопедії. – Режим доступу: <https://uk.wikipedia.org/wiki/Документ-камера>
2. Занков Л. В. Наглядность и активизация учащихся в обучении / Л. В. Занков. – М.: Учпедгиз, 1960. – 311 с.
3. Коменский Я. А. Избранные педагогические сочинения: в 2 томах / Я. А. Коменский; под ред. А. И. Пискунова. – М.: Педагогика, 1982. – Т. 1. – 656 с.
4. Методика використання наочності у професійному навчанні [Електронний ресурс] / Основи науково-педагогічних досліджень. – Режим доступу: http://bookss.in.ua/book_osnovi-

[naukovo_943/15_tema-14.-metodika-vikoristannya-naochnosti-u-profesijnomu-navchanni](http://bookss.in.ua/book_osnovi-)

5. Мечинская Н. А. Проблемы обучения, воспитания и психического развития ребенка / Н. А. Мечинская. – Воронеж: Модэк, 2004. – 512 с.
6. Песталоцци Й. Г. Избранные педагогические сочинения: в 3 т. / под ред. М. Ф. Шабаровой. – М.: Акад. пед. наук РСФСР, 1963. – Т. 2: –1791–1804. –М, 1963. – 563 с.
7. Пометун О. І. Методика навчання історії в школі [Електронний ресурс] / О. І. Пометун, Г. О. Фрейман. – Режим доступу: <http://shkolaw.in.ua/mabuldr/Bbk+74.+266.+3+P55+Peredmovab/part-17.html>
8. Ушинський К. Д. Вибрані педагогічні твори: в 2 т. / К. Д. Ушинський; пер. з рос. ред. В. М. Столетов. – К.: Радянська школа, 1983. – Т. 2: Проблеми російської школи. – 1983. – 358 с.
9. Фридман Л. М. Наглядность и моделирование в обучении / Л. М. Фридман. – М.: Знание, 1984. – 80 с.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Dokument-kamera [Elektronnyy resurs] / Material z Vikipediyi – vil'noyi entsyklopediyi. – Rezhym dostupu: <https://uk.wikipedia.org/wiki/Dokument-kamera>
2. Zankov L. V. Nahlyadnost' y aktyvyzatsyya uchashchyhhsya v obuchenyy / L. V. Zankov. – M.: Uchpedhyz, 1960. – 311 s.
3. Komenskyy Ya. A. Yzbrannyye pedahohycheskye sochynenyuya: v 2 tomakh / Ya. A. Komenskyy; pod red. A. Y. Pyskunova. – M.: Pedahohyka, 1982. – T. 1. – 656 s.
4. Metodyka vykorystannya naochnosti u profesijnomu navchanni [Elektronnyy resurs] / Osnovy naukovopedahohichnykh doslidzhen'. – Rezhym dostupu: http://bookss.in.ua/book_osnovi-naukovo_943/15_tema-14.-metodika-vikoristannya-naochnosti-u-profesijnomu-navchanni
5. Mechynskaya N. A. Problemy obuchenyya, vospytannya y psykhycheskoho razvytyya rebenka / N. A. Mechynskaya. – Voronezh: Modэк, 2004. – 512 s.
6. Pestalotstsy Y. H. Yzbrannyye pedahohycheskye sochynenyuya: v 3 t. / pod red. M. F. Shabaevoy. – M.: Akad. ped. nauk RSFSR, 1963. – T. 2: –1791–1804. – 1963. –563 s.
7. Pometun O. I. Metodyka navchannya istoriyi v shkoli [Elektronnyy resurs] / O. I. Pometun, H. O. Freyman. – Rezhym dostupu: <http://shkolaw.in.ua/mabuldr/Bbk+74.+266.+3+P55+Peredmovab/part-17.html>
8. Ushyns'kyu K. D. Vybrani pedahohichni tvory: v 2 t. / K. D. Ushyns'kyu; per. z ros. red. V. M. Stoletov. – K.: Radyans'ka shkola, 1983. – T. 2: Problemy rosiys'koyi shkoly. – 1983. – 358 s.
9. Frydman L. M. Nahlyadnost' y modelyrovanye v obuchenyy / L. M. Frydman. – M.: Znanye, 1984. – 80 s.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРІВ

Ігнатенко Сергій Віталійович – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри професійної освіти та технологій сільськогосподарського виробництва Глухівського національного педагогічного університету імені Олександра Довженка.

Наукові інтереси: інтерактивні технології у навчанні; використання віртуальних динамічних моделей у процесі викладання спецпредметів.

Єрмоленко Євген Ігорович – асистент кафедри професійної освіти та технологій сільськогосподарського виробництва Глухівського національного педагогічного університету імені Олександра Довженка.

Наукові інтереси: активізація навчально-пізнавальної діяльності майбутніх інженерів-педагогів засобами інформаційно-комунікаційних технологій.

УДК 7.01: 372.87

КАТЕГОРІЯ ХУДОЖНЬОГО ОБРАЗУ ЯК ПРОБЛЕМА ЕСТЕТИЧНОГО ОСВОЄННЯ СВІТУ В ПРОЦЕСІ ТВОРЧО ДІЯЛЬНОСТІ СТУДЕНТІВ ХУДОЖНЬО-ГРАФІЧНОГО ВІДДІЛЕННЯ

Олена КИРИЧЕНКО (Кіровоград)

Постановка проблеми. Художня діяльність спрямована на розвиток творчих здібностей людини і спирається на естетичне сприйняття дійсності. В навчальному процесі розвиток здібностей сполучається із засвоєнням певних наукових понять, термінологічних категорій, що працюють на реалізацію творчих ідей і авторського задуму. Основною категорією при оволодінні прийомами художньо-естетичної виразності мистецтва і розуміння виразних компонентів у процесі створення власного твору виступає категорія образу, яка визначає специфіку мови мистецтва і способів художнього висловлювання. Твір мистецтва – складне утворення, ознаки якого належать до різних явищ і в змістовному, і у феноменологічному плані, тому процес створення образу в мистецтві пов'язаний з певними труднощами, звідси – необхідно сформулювати у студентів чітке уявлення про багаторівневі етапи роботи над художнім твором, розкриваючи діалектику цих етапів. У даному процесі може допомогти розуміння всіх складових категорії художнього образу як багатозначного поняття і це є актуальною проблемою навчання майбутніх художників.

Аналіз досліджень і публікацій. В естетиці, культурології, мистецтвознавстві існує багато підходів до виявлення специфіки категорії художнього образу. Платонівська теорія про ейдоси як іманентний спосіб буття речі і світ ідей, що є сукупністю абсолютних зразків можливих речей, обґрунтовує об'єктивність художньої творчості і власне створений образ, який виступає відображенням ідеї. Згодом до теоретичного осмислення художнього образу звернулись науковці в галузі естетики та філософії. Гегелівське визначення образу як зображення ідеї у формі чуттєвого втілення стало базовим для гуманітарного знання. У ХХ столітті з філософсько-естетичних позицій дана категорія розглядається в дослідженнях Г.Д. Гачева, М.М. Бахтіна, О.Ф. Лосева, Л.А. Закса, В.Б. Шкловського, О.А. Потєбні, М.С. Кагана, В.В. Бичкова, М.Н. Епштейна; художній образ розуміється не просто як відображення дійсності, а як її художнє узагальнення, як продукт її ідеалізації або типізації. Внесок семіотиків Ю.М. Лотмана, У. Еко, В.М. Топорова спрямував до вивчення образу в контексті його символіко-

знакової природи. В останні часи вироблена типологія художніх образів, завдяки якій образ може бути «образом-символом», «образом-знаком», «образом-міфом», «образом-оформленням», «образом-дією»; також у мистецтві простежується певна кількість так званих «вічних образів». У типологічній системі художніх образів окреме місце посідає теорія українських вчених І. Ковалика і М. Коцюбинської про мегаобраз, макрообраз і мікрообраз. Сучасні дослідники Т.Ю. Серікова, Я. Лукашевська, Г.С. Дьомін, О.Б. Чепурова, Л.В. Чернець, В.В. Портнова аналізують специфіку образу в образотворчому мистецтві, дизайні, літературній творчості, визначаючи його ідейний, символічний та функціональний зміст. Специфіка образу в декоративно-прикладному мистецтві виявляється О.Б. Салтиковим, який вперше відзначив складність і особливість образності в цьому виді творчості. Увагу на питаннях створення мистецького образу в сучасному культурному просторі зосереджують О.А. Осадча, Н.О. Анашкіна, деякі вчені, що вивчають природу образності в мистецтві новітніх технологій. Проте, незважаючи на досить різнобічні підходи до розгляду художнього образу, проблема формування розуміння даної категорії у студентів творчих спеціальностей майже не розглядалась і залишається відкритою для наукового осмислення.

Метою статті є виявлення особливостей формування у студентів художньо-графічного відділення розуміння категорії художнього образу як проблеми естетичного освоєння світу в процесі творчої діяльності і розвитку професійних компетентностей, що розглядається на основі комплексного підходу до програми підготовки майбутніх фахівців.

Виклад основного матеріалу дослідження. Термінологічна категорія «образ» належить до полісемантичних і історично мінливих понять, має розвинену сферу використання, що може створити деякі труднощі для студентів, які вивчають різні гуманітарні науки. Поняття «образ» зустрічається у філософії (теорії пізнання) – тут під образом розуміється будь-яке відображення дійсності (і понятійне, і чуттєве); образ у психології – це синонім уявлення, уявного споглядання предмета в його цілісності; завдяки

теорії К.Г. Юнга про колективне підсвідоме розширилось і трактування образу як «образу-архетипу». Семіотичне тлумачення образу зводить цю категорію до знаку і символу, що не просто уявити студентам з причин різного трактування знаків і аспектів їхнього розгляду. Крім цього, дана категорія широко використовується в літературознавстві, культурології, мистецтвознавстві. Під художнім образом в естетиці і мистецтвознавстві розуміється здатність до втілення ідеї художнього твору засобами мистецтва в конкретній чуттєвій формі [10, с. 655]. Таким чином, в основу визначення сутності художнього образу може бути покладено виявлення кордонів метафізичного, психологічного, семіотичного та естетичного аспектів його тлумачення.

Філософські підходи призвели вчених до висновку, що саме образ, а не який-небудь інший структурний компонент художньої творчості є носієм онтологічного сенсу мистецтва, саме він і зумовлює всі інші смислові, формальні, функціональні та аксіологічні характеристики мистецтва [7, с. 4], тобто художній образ забезпечує унікальність ролі і місця мистецтва в ієрархії культурних цінностей і об'єктивність результатів художньої творчості.

Функціональність художнього образу в образотворчому мистецтві полягає в наступному:

- він відображає і узагальнює риси дійсності в її основних аспектах і уявлення людини про світ, а також розкриває складності духовного життя людини;

- він прагне до втілення художньої правди і одночасно умовності в мистецтві;

- він являє собою спосіб конкретно-чуттєвого відтворення дійсності з позицій певного естетичного ідеалу і створює естетично значимий предметний світ;

- він відображає емоційне ставлення до предмету і об'єкту творчості;

- він є внутрішньо спрямованим на сприйняття твору глядачем.

Якщо взяти за основу визначення «всякий символ є образ (і всякий образ є, хоча б у деякій мірі, символ)» (С.С.Аверинцев), то першоосновою художнього образу є художній символ, а його головною якістю є метафоричність і це вимагає від студентів розуміння понять «метафора», «символ», «знак» і вміння працювати з визначенням метафоричності образного змісту, тобто коректно описувати сутність речей, що перетворюються в образ-символ. Проте слід враховувати специфічну природу метафоричного образу, якій в образотворчому мистецтві має інший характер, ніж у словесному творі: це тільки образ, що набуває в тому чи іншому художньому контексті символічну (ключову) значимість, більш широкий, узагальнюючий сенс [1, с. 22].

Метафора бере два об'єкти як комплекс властивостей і комплекс взаємодії цих властивостей і виявляє загальне, вона постає своєрідним інструментом: метафоричне порівняння кожен раз знаходить нове життя і нові можливості актуалізації образу, а в цьому закладений потенціал нових зіставлень і збагачення інтерпретації образного змісту. Символ «виростає» з образу, або починає умовно виражати якийсь абстрактний сенс, що органічно не пов'язаний власне з образом. На відміну від звичайних предметів і речей, які є в повсякденному оточенні людини і дозволяють розглядати себе у творі, якщо вони стали предметом інтересу художника, символ «працює» інакше – він як би сам «вдивляється» в людей і вимагає прочитання, розгадки, знання певного контексту. Тут важливо пояснювати студентам, особливо в процесі вивчення конкретних тем з історії образотворчого мистецтва, а саме – мистецтва архаїки, давніх цивілізацій, середньовіччя, Нового часу та авангардних напрямків, що символ не є застиглим компонентом художнього образу твору певної епохи, він динамічний, його значення могло з легкістю прочитуватись сучасниками твору, але потребує конкретних знань від людей інших епох. Мова символу – своєрідний шлях, що наближує до істини, і при цьому звичайно ж, вимагає певної підготовки і спеціальних зусиль, як в сприйнятті, так і у відтворенні.

І художній образ, і символ виростають з чуттєвого образу, який володіє певною семіотичною потенцією і породжує різноманітні знаки та семіотичні поняття. Проте слід розрізняти категорії символу та знаку. Кожен символ – знак, але не кожен знак може бути символом [8]. Взаємодія образу з раціональним пізнанням є знаком, тоді як взаємодія образу з інтуїтивним, більш абстрактним пізнанням є символом. Зазвичай знак виконує роль більш інформативну, комунікативну, він використовується на інтерпретаційних рівнях художнього образу – номінативному, конотативному, який припускає введення суб'єктивного оціночного характеру, і символічному, який є найвищим і надає образу характер символу, метафори. Г.С. Дьомін розглядає образ як вид знака і виділяє знаки трьох типів – знаки-індекси, знаки-образи і знаки-символи, при цьому дослідник підкреслює, що закінчений художній образ образотворчого мистецтва постає в синтетичному вигляді [2, с. 179].

Художні образи типологічно різноманітні, що обумовлено їхньою видовою приналежністю, внутрішніми законами розвитку і тим «матеріалом», який використовує кожен вид мистецтва. В образотворчому мистецтві цей

процес втілення, матеріалізації ідеї здійснюється за допомогою певних інструментів і технік, зокрема – фарби, основи, матеріалів для створення скульптури або витвору декоративно-прикладного мистецтва, – і, крім того, конкретних засобів вираження. Крім того, кожен вид мистецтва має власну міру співвідношення чуттєвого і раціонального. Так, у «портретному» зображенні на перший план виходить чуттєва конкретність, у символічному образі домінує ідеальний образний зміст, а типовий (реалістичний) образ прагне до їхнього гармонійного поєднання [5]. Тобто, кожен вид мистецтва має свій набір прийомів художньої виразності. Проте не тільки оволодіння ними є тим способом, що дає студенту можливість реалізації задуманого і демонстрації набутих у процесі навчання умінь і навичок, які перетворюються у справжню творчу роботу з яскравим змістовим і образним наповненням. Для того, щоб створити творчу роботу образно наповненою, необхідно опанувати певними теоретичними знаннями, вміти використовувати їх у практичній діяльності, мати деякі умови для готовності до творчості. Найбільш суттєвим елементом у творчій діяльності є розвинена уява. Творча уява допомагає заздалегідь уявити мету своєї праці і створити образ теми, яка задумана. При розвиненій уяві художнє відтворення візуального образу відбувається природно. Здатність узагальнювати, широко охоплювати різноманіття явищ, консолідувати окремі частини дійсності стоїть поруч з художніми асоціаціями, здатністю до творчого фантазування, уявлення, створення високохудожнього образу.

У масштабних вимірах образ може поставати як мегаобраз, макрообраз та мікрообраз, як зазначають І. Ковалик і М. Коцюбинська. І хоча автори даної концепції виявляють специфіку масштабності образу на прикладі художньої літератури, вона може застосовуватись і в характеристиці творів образотворчого мистецтва. Стосовно образотворчого мистецтва перша характеристика властива роботам епічного характеру, які мають найбільш складний образний зміст (наприклад, картини історико-міфологічного та історичного жанру або картини авангардних напрямків); макрообраз організовує систему художнього відображення життя в її вузьких видових або великих родових сегментах, в той же час він може складати змістовне наповнення мегаобразного твору; мікрообразу притаманні найменші «текстуальні» розміри, він виступає одиницею виміру образного мислення, в якій художньо відтворено невеликий відрізок об'єктивної (зовнішньої чи внутрішньої) реальності [4], що можна виявити в камерних жанрах.

Специфічними рисами художнього образу є синтетичність, цілісність, чуттєва конкретність, приналежність свідомості, емоційність, змістовність, багатозначність, «діалектична єдність об'єктивного і суб'єктивного, загального і одиничного, відображення і творчості, раціонального та емоційного, подібного і умовного» [12, с. 66]. Образна виразність посилюється завдяки поєднанню чуттєво-емоційних і розумових, раціональних властивостей, в цьому і є головна якість, що повинні засвоїти студенти в період навчання і потім застосовувати на практиці, в момент створення власних творчих робіт. Насамперед необхідно враховувати, що ті емоційно-асоціативні зв'язки, які містять подібні характеристики, складаються в процесі асоціативного мислення, воно заміщає те неясне, що шукає уява, явним і одночасно несподіваним уявленням, котре складається «на основі попереднього знання і емоційного естетичного досвіду» [5].

Навчання студентів художнім спеціальностям включає різні види діяльності – пізнавальну, практичну, художньо-творчу. В їхньому злитті і взаємному перетині укладена специфіка сучасного підходу до навчання. Практичні заняття спрямовані на оволодіння живописними і графічними засобами виразності – малюнком, кольором, композицією, штрихом, лінією, плямою, фактурою, з чим студенти ознайомлюються протягом вивчення фахових дисциплін і здатні поступово удосконалювати мистецькі техніки і власну майстерність. В той же час засвоєння практичних навичок відбувається з паралельним вивченням теоретичних проблем із різних гуманітарних галузей, зокрема з історії образотворчого мистецтва, де відбувається ознайомлення з творчістю митців різних стилевих епох і художніх течій.

Особливості художнього образу знаходяться в залежності і від соціокультурного середовища, в якому він створений, і від особистісних якостей його творця, і від специфіки свідомості та естетичного досвіду тих, хто сприймає цей образ [8]. Образне сприйняття студентів формується в освітньому процесі за допомогою певної кількості візуального матеріалу, як оригінального, так репродукційного і існуючого в цифровому форматі. Тут важливим є широке охоплення творів самих різних художніх орієнтирів. Якщо академічна форма добре знайома студентам, які самі вивчають її на практичних заняттях, то зустріч з творами художників авангардних і сучасних напрямків визиває певні труднощі у сприйнятті образності іншої художньої мови. В даному випадку важливий спосіб порівняльного аналізу з урахуванням саме специфіки культурного середовища і часу, в якому були

створені твори художників. Метод порівняльного аналізу заснований на зіставленні явищ, на пошуку аналогій і відмінностей: дані, які є аналогічними, покажуть при порівнянні загальне і можуть бути використані для вивчення інших даних; виявлені ж у ході порівняльного аналізу відмінності вказують на їхню специфіку і унікальність художнього образу. Вміння відчувати особливості образного вирішення розвиває власне художнє мислення. Якщо «метафора співвідносить предмети як схожі, намагається ототожнити їх, але, зрозуміло, не ототожнює в повному розумінні слова» [3, с. 118], то аналогія здатна знаходити загальні властивості різних предметів. Це може бути не простим процесом. Скажімо, знайти спільне у творах романтизму і періоду панування стилю модерн, який характеризують як неоромантизм, студент здатний тільки за умови володіння всім матеріалом з історії мистецтва і вмінням співвідносити досить різні явища.

Відповідно естетичним і психологічним законам творчого процесу художній образ існує на трьох основних рівнях – як образ-задум, як художній твір і як образ-сприйняття. Творча робота студента передбачає врахування всіх цих складових. Як зазначає дослідник, у процесі створення художнього образу митець завжди ставить перед собою конкретні функції і задачі і шукає спосіб для трактування реальності, а це в свою чергу формує певні художньо-естетичні закономірності окремих творів мистецтва [6, с.108].

Образ-задум – найбільш складний рівень для студента, який знаходиться в процесі навчання, виконує низку учбових завдань і в певний момент опиняється перед проблемою створення власної творчої роботи. Подолати бар'єр «вправ» і перейти до справжньої творчої роботи студенту не просто. Тут може допомогти знайомство з творчими пошуками видатних художників, які відомі студентам з курсу історії мистецтва, а також відвідування майстерень кіровоградських митців, де можна наочно познайомитись з результатами творчих пошуків від задуму до закінченого твору. Важливе значення набуває і створення особливої творчої атмосфери, на що спрямовані відвідування художніх виставок і музейних експозицій, виконання низки творчих завдань, наприклад, на розвиток асоціативного мислення, уяви і фантазії, а також організація майстер-класів, пленерних практик і звітних виставок власних робіт студентів. Досконале володіння мистецькими техніками, грамотний аналіз культурних явищ і вміння орієнтуватися в художніх процесах, постійний пошук виразності в творчих завданнях забезпечує високий рівень розвитку художніх здібностей і образного

мислення, що і має бути головним завданням навчання.

У процесі фахової підготовки студенти художньо-графічного відділення оволодівають навичками створення творчих робіт засобами різних видів мистецтва – живопису, графіки, в тому числі – комп'ютерної графіки, декоративно-прикладного мистецтва, скульптури. Кожен вид мистецтва має власні виразні засоби і прийоми створення художнього образу, що студенти засвоюють протягом всього навчального процесу.

Якщо образна природа і засоби виразності образу в живописі, графіці і скульптурі добре розуміються студентами у фахових дисциплінах комплексного естетичного циклу, то специфіка створення виразного образу засобами комп'ютерної графіки пов'язана з проблемою володіння комп'ютерними програмами на належному рівні. Проте яким би складним не було зображення, яке створено за допомогою комп'ютерних програм, кожне з них належить до графіки. Комп'ютерна графіка в мистецтві – це такий вид, який ґрунтується на мистецтві малюнка, проте має сукупність власних образотворчих і виразних засобів на основі комп'ютерних, цифрових технологій. З курсу комп'ютерної графіки студентам відомо, що найбільш підходящим засобом створення виразного образу в даному виді графіки виступають векторні редактори. Завдяки різним дизайнерським прийомам (перетікання, тонкої гри світла і тіні, а найчастіше деякої естетичної недомовленості) вони надають певну символічність і цілісність образу, яку неможливо повторити в будь-яких інших редакторах растрової і 3D графіки. Для досягнення виразності комп'ютерного зображення необхідно, щоб як сама композиція малюнка, так і її елементи мали певну структурну складність, динамічність і образність. Завданням навчання видам і прийомам комп'ютерної графіки є поєднання набутих вмінь і навичок в інших художніх дисциплінах з тими можливостями, які надають комп'ютерні технології.

Поняття образу в дизайні має вузький специфічний зміст – це ідея, яка відтворює загальну форму і висловлює смислове значення; підставою для цієї ідеї слугує функціональне призначення виготовленої речі [12, с. 64], проте з часом нерідко певні предмети набувають значення символу часу. Специфічною рисою художнього образу в дизайні є те, що деякі види дизайну вимагають обов'язкового тиражування, однак художній образ, який закладений у витвір, не змінює через це свого символічного змісту [12, с. 66]. Створення образності в дизайні відбувається завдяки певним прийомам, головним з яких є прийом стилізації, що є також і основою виробів декоративно-прикладного мистецтва.

Стилізація є дієвим засобом освоєння художнього досвіду у створенні виразної і змістовної декоративної і функціональної форми. В структурі художнього образу дизайну і декоративно-прикладного мистецтва стилізація виступає як система образотворчого узагальнення природи, типізації та абстрагування, що набуває умовного характеру, який диктується необхідністю переробки об'єкта зображення відповідно до предметної форми витвору. В процесі узагальнення важливим є перетворення реального, звичного, іноді мало привабливого образу на новий, в якому необхідне виділити характерне, надати образу максимальної виразності. Власне метою дизайну і декоративно-прикладного мистецтва є те, щоб силою мистецтва надати предмету матеріального призначення певного сенсу, зробити його привабливим. Виготовлення творчих робіт у даних видах художньої діяльності вимагає від студентів, крім володіння технічними прийомами, розуміння законів створення художньо виразного предмету.

Отже, будь-який твір мистецтва – це складно побудований художній текст, в якому синтезована системна єдність елементів художньої мови, а саме – зміст твору і його вираз у художньому образі. Художньо-образний вираз завжди об'єктивний і загальнозначущий за характером, це забезпечується особливим символічним кодом, що притаманний образам, і крім того – тим стійким конструктивним принципом, який сформований жанрово-стилевою системою. У навчальному процесі і в момент праці над творчою роботою студент повинен розуміти, що мистецтво не є простим копіюванням дійсності, воно творчо перетворює її через модифікацію реальної предметності і за допомогою особливої організації просторової композиції твору. У творчому процесі студент має орієнтуватись на певне символічне відображення дійсності і на чітке уявлення про закони побудови образної конструкції.

Висновки. Таким чином, комплексний підхід до програми підготовки фахівців забезпечує формування у студента цілісності образного бачення в процесі творчої роботи. Ознайомлення з видатними зразками мистецтва, вміння аналізувати твори різних художніх стилів і епох, розуміння прийомів і засобів художньої виразності в різноманітних видах мистецтва виробляє через принципи узагальнення і класифікації систему знань, яка стає важливим засобом при створенні власних образів. Благотворним у процесі навчання майбутніх художників є створення певних умов до творчої діяльності і розвиток уяви та асоціативного мислення. У подальших дослідженнях потребує уваги специфіка сприйняття і інтерпретації

художнього образу за допомогою певних методів аналізу, а також проблема розвитку уяви, фантазії та інтуїції різними способами формування асоціативного мислення.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Арутюнова Н. Д. Метафора и дискурс: Вступ. ст. / Н.Д.Арутюнова // Теория метафоры: Сборник. – М.: Прогресс, 1990. – С. 5–32.
2. Дёмин Г. С. Художественный образ в живописи / Г.С.Дёмин // Вестник Тюменского государственного университета, Тюмень 2011. – Выпуск № 10. – С. 179-185.
3. Казими́рова Е. Метафора и аналогия: междисциплинарный подход / Е. Казими́рова // Человек вчера и сегодня: междисциплинарные исследования. – М.: Иф РАН, 2008. – С. 111–119.
4. Коцюбинська М. Ф. Література як мистецтво слова [моногр.] / М.Ф.Коцюбинська. – К.: Наук. думка, 1965. – 324 с.
5. Лейзеров Н. Л. Образность в искусстве [моногр.] / Н.Л. Лейзеров. – М.: Наука, 1974. – 207 с.
6. Осадча О. А. П'ять поглядів на створення мистецького образу / О. А.Осадча // Вісник ХДАДМ. – Харків, 2013. – № 1. – С. 108–114.
7. Портнова В. В. Художественный образ как онтологическое основание искусства: Опыт феноменологической редукции: автореф. дисс. на соиск. ... канд. филос. наук: 09.00.01. Онтология и теория познания / Василиса Викторовна Портнова. – Магнитогорск, 2004. – 27 с.
8. Романов Ю. И. Образ, знак в искусстве (Философско-методологический аспект): учебно-методическое пособие. – Ленинград: ИЖСА им. И.Е. Репина, 1991. – 129 с.
9. Серикова Т. Ю. Проблема художественного образа в искусствознании / Татьяна Юрьевна Серикова // Вестник Челябинской государственной академии культуры и искусств. – Челябинск, 2010. – Вып. № 4 (24). – С. 95–98.
10. Художественный образ // Словарь философских терминов / научн. ред. проф. В. Г. Кузнецова. – М.: ИНФРА-М, 2007. – С. 655-656.
11. Чернец Л. В. Основные черты художественного образа // Теория литературы: Анализ художественного произведения / Авт.-сост. Л. В. Чернец, И. Н. Исакова. – [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.philol.msu.ru/~tezaurus/docs/3/articles/1/2/1>
12. Чепурова О. Б., Аксёнов Г. П. Теоретические определения понятий «образ» и «художественный образ» в дизайне как ценностные ориентиры в проектной деятельности дизайнера / О. Б. Чепурова, Г. П. Аксёнов // Вестник Оренбургского государственного университета. – Оренбург, 2005. – № 6 (Приложение). – С. 64–68.

BIBLIOGRAFIYA

1. Arutyunova N.D. Metafora i diskurs, vstup. st. Teoriia metafory, Sbornik. Moskva, Progress, 1990. – S. 5–32
2. Dyomin G.S. Xudozhestvennyj obraz v zhivopisi, Vestnik Tyumenskogo gosudarstvennogo universiteta. Tyumen', 2011, Volume 10. – S. 179–185.
3. Kazimirova E. Metafora i analogiia: mezhdisciplinarnyj podhod, Chelovek vchera i segodnia: mezhdisciplinarnye issledovaniia. – Moskva, If RAN, 2008. – S. 111–119.
4. Kotsiubinska M.F. Literatura yak mystectvo slova: monohrafiia. – Kyiv, Naukova dumka, 1965. – 324 s.
5. Lejzerov N.L. Obraznost' v iskusstve: monohrafiia. Moskva, Nauka. – 1974. – 207 s.
6. Osadcha O.A. Piat' pogliadiv na stvorennia mysteczkoogo obrazu, Visnyk KhDADM. – Kharkiv. – № 1/2013. – S. 108–114.
7. Portnova V.V. Xudozhestvennyj obraz kak ontologiceskoe osnovanie iskusstva, Opyt fenomenologiceskoj redukcii, Avtoref. diss. na soisk. ... kand. filios. nauk: 09.00.01, Ontologiiia i teoriia poznaniia. Magnitogorsk, 2004. – 27 s.
8. Romanov Yu.I. Obras, znak v iskusstve, Filiosofsko-metodologiceskij aspekt, uchebno-metodiceskoe posobie. Leningrad, IZHSA im.I.E.Pepina, 1991. – 129 s.

9. Serikova T.Yu. Problema xudozhestvennogo obraza v iskusstvovoznanii, Vestnik Chelyabinskoy gosudarstvennoj akademii kultury i iskusstv. Cheliabinsk, 2010, Volume 4 (24), pp. 95–98

10. Xudozhestvennyj obras, Slovar' filosofskix terminov, nauchn. red. prof. V.G.Kusnecova. – Moskva, INFA-M, 2007. – S. 655–656.

11. Chernecz L.V. Ocnovnye cherty xudozhestvennogo obraza, Teoriia literatury: Analiz xudozhestvennogo proizvedeniia. URL: <http://www.philol.msu.ru/~tezaurus/docs/3/articles/1/2/1>

12. Chepurova O.B., Aksyonov G.P. Teoreticheskie opredeleniia poniatij «obraz» i «xudozhestvennyj obras» v dizajne kak cennostnye orientiry v projektnoj deiatel'nosti dizajnera, Vestnik Orenburgskogo gosudarstvennogo universiteta. – Orenburg, 2005, № 6 (Supplement). – S. 64-68.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

Кириченко Олена Іванівна – кандидат мистецтвознавства, доцент кафедри образотворчого мистецтва та дизайну Кіровоградського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка.

Наукові інтереси: проблеми сучасного образотворчого мистецтва, дизайну та культурних процесів, естетичне сприйняття архітектурного образу та проблеми міської культури, освітні процеси.

УДК 37.015.31:7

INTEGRATION OF ART CURRENT SUBJECTS INTO THE SYSTEM OF SCHOOL EDUCATION IN UKRAINE

Snizhana KURKINA (Kirovograd)

Defining of the problem. The topicality of the theme of this article is caused by a strategic turn of the educational system to democratic and humanistic values in accordance to which the problem of upbringing a child's personality is brought on the first plan. One of the most important factors of personal development in the school education system is art which connects both universal and unique experience of the mankind collected during the centuries. Seeking the ways of optimizing the educational process by means of different kinds of art has been continued during all periods of domestic pedagogy.

Analysis of the last researches and publications. In outworking principals of teaching art disciplines great meaning belongs to humanistic ideas of opening the creative potential of a personality in the process of his interaction with different kinds of art that where formulated by scholars in 20 years of the XX c. A.B. Bakushinskiy, P.P. Blonskiy, S.T. Shatskiy, F.I. Shmit. So the system of views based on using different kinds of art in educational and upbringing processis grounded upon philosophic studying of V.I. Vernadskiy, G.D. Gachev, D.S. Lihachev, P.O. Florenskiy, pedagogic ideas of N.O.Vetlugina, V.V. Davidov, O.O. Melik-Pashaev, U.I. Foht-Babushkina, D.B. Elkonina, and upon methodological researches of O.P. Ershova, A.N. Malukov, V.V. Neverov, T.G. Peni, B.P. Usov.

Understanding of upbringing potential of culturological and art disciplines has become the reason of outworking and penetrating new integrated courses into the curriculum of the modern secondary school. The scholars who outwork methodology of such subjects as «Art culture», «Musical art» are A.P. Valitskaya, M.S Kagan, D.B. Kabalevskiy, L.M. Masol, L.M. Predtechenskaya, O.P. Shchelokova.

So the success of the educational and upbringing process depends on the level of penetration of a

personality into the cultural paradigm of the sociable development, the capacity of the school graduate to self-realization. Mechanistic, summary ways which based on using logic and mechanic memory, priority of the reproductive forms of studying, have exhausted their resources. Criteria of studying progress are overlooked also. There is a situation when every subject is all-sufficient and isolate, and educators are interested in their pupils' success only in their subjects under absence of image about the general contest of the curriculum and existing of connectors between different subjects in the same branch.

The main material. Also it is known that the sum of separated knowledge cannot be independently gathered into a general viewing of the world in a child's consciousness. The educators' task is to teach a child to perceive the world wholly, to gather information from all curriculum subjects all together, to save and enlarge knowledge and skills during an adult life. It is paradoxically that the whole picture of the world does not form into a pupils' consciousness not because knowledge get in the school are not enough. On the contrary very often we can observe that the curriculum in the school is overwhelmed by information. Thus the school graduate is not experienced but is well-informed in different branches of knowledge.

Psychologists have proved that the summary knowledge in the educational branch is a losing position both for the educational system and for its disciplines as well. The volume of knowledge necessary for a man for his success in adult life is so large that it is impossible to apprehend even for a very talented pupil. That's why the topical task is to form the pupils' need and ability to study independently, to weapon them by universal cognitive instruments which allow them in future to live harmoniously in the conditions of permanent studying. Only a personality who is able to self-

perfection can correspond to a certain level of social development.

Education is a purposeful process of apprehending the cultural heritage, mental values and knowledge accumulated by generations. Culture has become the corner stone of education, at the same time general cultural development of a personality is a condition for his overall and harmonious development standing. The role of the humanities in the curriculum increases and they have become the general ground of the social development. The humanitarian value of education is in forming and developing the mental and moral and intellectual ground of a person, is in developing of cognitive and mental needs of a man. The humanitarian component of education solves the task of forming the outlook, foundations of a person, actively forms the grounds of humane moral values. It provides certain conditions for upbringing in pupils the need to communicate with art, the need for creative self-realization in different kinds of activity and ability to adequate perception of aesthetic, mental and essential components of the works of art.

Besides the growing youth form interest to the native and the world culture, the level of a person socialization increases, the youth starts to understand the meaning of life, values, inquiries, ideals suffer their last becoming. Thus the main humane values are creativity, communication and reflection which exist in unity only wherein creativity is the highest form of freedom, communication is the natural need of a man and at the same time it is the condition of his personal realization, and reflection is a professional, art and aesthetic socialization of a person which in practice realizes as a need in enlarging the cultural experience.

Art in different forms of its existence is a part of culture, it more closely approaches to understanding the essence of culture. The famous art critic and culturologist and academician D.S. Lihachev defines studying as a process of transforming cultural achievements into personal achievements, and forming a personality by the way of assimilation and assigning the accumulated culture. That is why when we speak about what the educational process must be, what an art lesson is desirable to be, what results of pedagogic efforts of an art teacher may be, what a man graduated from a school should be, we can define that a man must be a social and creative personality, so to say an art man. A school as one of the most important educational institutions, should be rethought as well as the whole educational and upbringing process in order to bring closer the results of pedagogic efforts of all teaching staff and teachers of culturological and art subjects in concrete to reaching this goal.

But unfortunately it has not happened still that in modern educational process anybody rethinks the meaning of art which forms mentality in a man, which provides apprehending the cultural heritage

and forming the outlook and aesthetic grounds of a personality. At last we can observe even reducing hours of culturological and art courses in certain secondary school in favor of language learning etc.

Thus the scholar N.I. Kiyazhenko, the specialist in the aesthetic and cultural branch, says that «it is bad that we do not imagine the process of education, studying and upbringing as the historically-cultural process. So to say the educational process in our understanding is the process of transferring of knowledge, experience, skills from generations to generations, but not opening natural makings in every man and such a generic quality of a personality as permanent need for beauty which never ends»[5].

The integrative factor directed to upbringing the whole, socially active, creative, perfect and harmonious personality is represented by aesthetic upbringing and art education which promotes to development and enriching the cultural experience of a child. So art is one of the best means of upbringing a personality, and connecting different kinds of art during educational process, i.e. using poliartistic way of teaching opens new opportunities to educate a child's personality, his social and cultural orientation, it provides forming moral convictions and creative development. If the art vector is directed into the future, then a child becomes the inner moving essence of the cultural process, he is a bearer of the modern culture and creator of the future culture as well. A well-bred man is a man of culture and a cultural man who knows cultural heritage of his native country and at the same time respects culture and customs of other nations even when it is unusual. A modern cultural man is a man with a well developed, fine and susceptible mental inner world, a man who has abilities to creativity and high moral inspirations. More than that D.S. Lihachev looks upon a culture man as a man who sees into different kinds of art [7].

The process of apprehending cultural achievements can be successful only if this culture is included into the social experience of the growing generation, in the process of a person's development. Becoming of the unity of the world spaces, The streaming development of informational technologies brings for the first step the task of forming multilevel structure of culturological and art lessons in the secondary school. Accept the tasks of art, musical practice of pupils, enriching kinds of art and creative activity of a child, information from the history of art, art culture of different epochs and different regions, lessons of such kind should be logically connected one to another, and include information of cognitive and scientific character. The educational materials which the teacher proposes to children should overlooked in different aspects, such as regional, national, historical, ethic-pedagogic and culturological aspects.

The education in cultural space solves the task of upbringing in children the socio-cultural norm that has deep historical meaning for the development of a society and a man. To a certain degree the contest of education must be corrected by socio-cultural peculiarities of the region which defines the character of interaction of a man with cultural values, the level of development of mental potential of a man, potential needs of self-realization in creativity. So education is a mechanism of forming the social and mental life of a man and at the same time the branch of mass mental enterprise.

Paying attention to development of mankind which was possible since the ancient times and the antique only with the help of the humanities we can define that the modern humanities bear the historical principle. This principle «...allows aesthetically understand many issues which can be misunderstood or can be naïve» [7, p. 285]. to its turn art is a united factor that unites the humanities.

Education is often seen as the way of a man's entrance into the scientific and cultural worlds. Such characteristic of education demands its overthinking from culturological aspects of this process, which does not allow to look upon it as a mechanistic act of apprehending knowledge in cultural and art branches.

The subjects of culturological and art orientation («Musical art», «Painting art», «Art culture») play great role in the process of forming a man's culture. Lessons of these subjects become systematic art activity under guidance of professionals for all pupils without exceptions. It should be mentioned that the educational process is carried out into two directions: theoretical, which includes introducing with art culture, genre and art trends of different epochs, learning famous artists' lives, etc., and practical, which grounds on manifestation and development of creative talents of pupils in certain kinds of art. More often it is spoken about vocal and chorus skills, using different techniques in painting art but somewhere in secondary schools there are pupils' theatres and instrumental ensembles of different kinds.

It has been proved that communication with art is limited exactly only by these lessons during school years for the most of people. So the level of perception and understanding works of art, presence of the art taste and general aesthetic norms and values which were apprehended at lessons of painting art and art culture has left unchangeable through the whole life. The statistics shows that only 2 percent of the school graduates connect their life with art. Thus during the educational process and first of all on the lessons of culturological and art subjects a child not only apprehends the mental and cultural heritage of the mankind but he becomes a creator and subject of the native culture. That is why the contest of the abovementioned subjects must be broad and must not be limited by apprehending of generally accepted aesthetic values, views, norms, definitions, learning

terminology accepted in this or that kind of art, studying of creators' lives, etc. We should mention that full lesson of art discipline must include also different creative tasks. So, lessons of art and art culture suggest:

a) communication of pupils with works of art in any form possible both for a child and for a school. It can be perception of works of art of any kind and genre (reading books, listening to music, attending concerts and performances at extracurricular time, etc.);

b) studying every pupils' personality as an object of pedagogic efforts, of understanding the process of development and standing of pupils in their independent creative activity, attitude to a child as a value, as an independent category the vector of which directs into the future;

c) solving the problem of polyartistic development of a child on the ground of including into any lesson the activity of interpreting works of different kinds of art, active collaboration with subjects of natural cycle and the humanities, seeking opportunities of including information from different branches of knowledge for making children be interested in their activity and for making the process of studying more diverse;

d) the ground of the educational process lays upon a child's independent creativity as the basis of art lessons, paying attention to using the whole art potential of every child;

e) acknowledging the institute of childhood, its unique essence as the concept of art and aesthetic education of children as well as forms and methods of work with children at culturological and art lessons must be built with knowing that modern childhood is not only the heiress of the culture of generations but it can form this culture and history by itself.

So school must be the first step in the art and aesthetic upbringing of a child but it should provide it not formally but in practice, a school can integrate different kinds of art into a single educational process. The academician D.S. Lihachev admits that: «A man must be well-bred aesthetically... I cannot imagine that someone can understand cinema but does not know painting, music and literature...» [7, p. 102]. One kind of art cannot educate a man. Moreover that even in everyday life we connect with different kinds of art. The scholar affirms that into the process of art and aesthetic upbringing must be included both a family and a school and for the first step a school.

Modern scholars and educators-practics have no doubts upon such affirmations that is why new concepts of art education should be built upon active cooperation of different kinds of art, upon enforcing the meaning of disciplines of art cycle into general educational process. Enlarging the informational and cognitive materials for culturological and art lessons allows teachers of these disciplines leave solving

narrow educational problems and turn to solving problems of the mankind character, to construct space model of an art lesson. All kinds of art ground on a single unit of means of influence upon a looker or a listener, very often these means interlace, fill one another. Thus this unit is full of such general kinds of art as composition, form, rhythm, dynamics, character, space aspect, which stand form art and vivid ground of any work of art.

At the same time every kind of art «syntheses in itself opportunities of reaching the high level of mental revealing, the so-called polyphonic sounding in rhythm, genre, movements, colors, sounds, space components» [1]. This mechanism reveals and explains the nature of integration of educational disciplines and polyartistic development. We cannot affirm that there are main and secondary kinds of art but still «we can speak about turning of different qualities of their language, which have their displays and impressions in the consciousness» [10]. Moreover we can speak about the meaning of this or that kind of art during certain «sensitive» periods of childhood [3]. Standing on the affirmation that there is a genetic connection between different kinds of art and a child's creativity is not separated into different kinds of art, we can logically suggest that interaction of arts must become that ground which will provide proper conditions for flourishing of creative strength of a child and «forming and supporting a child's need for art» [9, p. 450].

So the main value and the centre of pedagogic influence is a child and all principles and methodologic aspects of the modern educational paradigm must support forming a single positive art picture of the world. Such an approach is not new in pedagogy as it was suggested by P.P. Blonskiy at the beginning of the XX century. The famous scholar apprehended studying and upbringing in school as a single process of training a pupil to the adult life. He admitted that every day of school studying is a whole process of perceiving the world that is why separating it into diverse disciplines is not correct. To P.P. Blonskiy's opinion a lesson must not be limited by the sum of knowledge from this or that subject, on the contrary it should become an open informational and perceiving structure which is constantly developing. Lessons built with the help of such principles help pupils to apprehend the world reality in a whole manner. In his turn a teacher gets an opportunity to go out the borders of his discipline, to enrich the educational material by means of other disciplines. The result of this process has become an appearance of a single informational and perceiving stream of educational space.

Under such conditions the educational process has get the form in which educational subjects are not separated and isolated one from another by some educational elements but on the contrary they show correlation as at last all disciplines have a single aim

– to form the whole image of the world. And due to this pupils' knowledge, i.e. their accordance to certain marks allows every pupil to form the whole picture of the world and if this picture is many-sided, multicolored, possesses different forms and dynamics it will depend upon the level of development of a pupil's personality, the depth of his interests, the broadness of his outlook.

The best form of realization of the educational process will be the form of integrated musical, painting art and art culture which is built on interaction of arts and incorporation of knowledge from other branches of science and which solves the task of polyartistic development of a child. All scholars admit that the most powerful means of connection of children with the surrounding world appears on aesthetic positions. It may be the core of all pedagogy, of a child's development. Upon these conditions the aesthetic program of care about children must be built beginning from birth, continuing into a family and preschool institutions, developing in the process of school studying and communicating with adults and coevals. Realization of tasks of such a program has in the result a preparation a child to interaction with art culture.

Lessons of musical and painting art and art activity which may be rolled up at these lessons correspond to younger and middle school age. As a rule all children of younger age like to sing and draw, mold and make applications, as these forms of children's creative display do not demand from children additional stimulus from adults. The pedagogic meaning of these lessons is very high, especially when a teacher is able to support constantly the level of creative strain in the process of studying activity. So, lessons built in such a way really develop creative talents in direction of perception, forming habits and skills in different kinds of creative activity, perfection of communicative qualities and skills to get positive emotions in the process of communication with art. So the practical realization of such a program into secondary schools becomes possible only in the conditions of adhering the following demands:

- understanding the role and the meaning of art and aesthetic upbringing and education for pupils' general development;
- understanding potential opportunities of integration of disciplines of the abovementioned cycle, readiness of teachers to interaction;
- becoming of a single educational concept and common priorities of all teachers and the school administration;
- aspiration to make a single educational space;
- working out general demands to pupils, becoming of respect of all members of the teaching staff to all disciplines;
- aspiration of all teachers to cooperation, becoming of interest to the curriculum contest,

cooperation and integration with which is caused by educational needs.

The conclusion. It is obvious that the aim of forming a single educational space and realization the program of art and culturological development is a cultural, creative personality who is able to self-development. Reaching this aim depends on the level of penetrating of polyartistic way into educational branch, becoming of well-tooled interdiscipline interaction of educational subjects, integration of preschool, school and extra-school education, systematic and continuous art and aesthetic education of pupils. Using innovation pedagogic technologies on the lessons of culturological and art disciplines promotes to becoming of a single educational space, supporting all kinds of pupils' self-realization and getting to educational and upbringing process the necessary dramatization as well as modeling the situation of success also helps to create this space. In its turn efficiency of teaching disciplines of culturological and art orientation may be increased with the help of integration of modern pedagogic ways to realization of pupils' creative activity, by means of systemizing the ways of conducting integrated lessons, and including innovation pedagogic technologies and methodology.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Взаимодействие и интеграция искусств в полихудожественном развитии школьников: рекомендации к разработке комплексных программ по искусству для школ и внешкольных занятий/ под ред. Г.П. Шевченко, Б.П. Юсова.- Луганск, 1990. – 180 с.
2. Выготский Л.С. Собрание сочинений в 6-ти томах. – Т.4. Детская психология/ под ред. Д.Б. Ельконина. – М.: Педагогика, 1984. – 432 с.
3. Выготский Л.С. Воображение и творчество в детском возрасте. /Л.С. Выготский.- Сиб.: Союз, 1997. – 86 с.
4. Державний стандарт базової та повної середньої освіти// Мистецтво та освіта. – № 2. – 2004. – С. 2–6.
5. Киященко Н.И. Современные концепции эстетического воспитания (теория и практика)/ Н.И. Киященко (отв.ред.). – М.: ИФ РАН, 1998. – 302 с.

6. Лернер Н.И. Дидактические основы методов обучения./ Н.И. Лернер. – М.: Педагогика, 1981. – 186 с.

7. Лихачев Д.С. Раздумья/ Д.С. Лихачев. – М.: Детская литература. – 1991. – 318 с.

8. Масол Л.М. Концепція художньо-естетичного виховання учнів у загальноосвітніх закладах./ Л.М. Масол// Педагогічна газета. – 2001. – № 12.

9. Шацкий С.Т. Педагогические сочинения в 4-х томах. – Т.3./ С.Т. Шацкий. – М.: Просвещение. – 1964. – 492 с.

10. Юсов Б.П. О взаимодействии искусств в развитии детей на интегрированных занятиях.// Когда все искусства вместе. – М.: Мурманск: МГПИ. – 1995. – С. 7–49.

BIBLIOGRAPHY

1. Vzaimodeystvie i integraciya iskusstv v polihudozhestvennom razvitii shkol'nikov: rekomendacii k razrabotke kompleksnyh program po iskusstvu dlyashkol i vneshkol'nyh zanyatij / pod red. G.P. Shevchenko, B.P. Yusova. – lugansk, 1990. – 180 s.

2. Vygotskiy L.S. Sbranie sochineniy v 6-ti t. – Т.4. Detskaya psihologiya / pod red. D.B. El'konina. – М.: Pedagogika, 1984. – 432 s.

3. Vygotskiy L.S. Voobrazhenie i tvorchestvo v detskom vozraste. / L. S. Vygotskiy. – Spb.: Soyuz, 1997. 96 s.

4. Derzhavnyi standart bazovoi ta povnoi serechn'oi osvity // Mystetstvo ta osvita. - № 2. – 2004. – С. 2–6.

5. Kiyashenko N.I. Sovremennye konceptzii esteticheskogo vospitaniya (teoriya i praktika) / N. I. (otv. red.). – М.: IF RAN, 1998. - 302 s.

6. Lerner N.I. Didakticheskie osnovy metodov obucheniya. / N.I. Lerner. – М.: Pedagogika, 1981. – 186 s.

7. Lihachov D.S. Razdum'ya / D.S. Lihachov. – М.: Detskaya literatura. – 1991. – 318 s.

8. Masol L.M. Konceptziya hudozhn'o-estetychnogo vyhovannya uchniv u zagal'noosvitnih zakladah / L.M. Masol. // Pedagogichna gazeta. – 2001. - № 12.

9. Shazkiy S.T. Pedagogicheskie sochineniya v 4-h tomah. – Т. 3. S.T. Shazkiy. М.: Prosveshenie. – 1964. – 492 s.

10. Yusov B.P. O Vzaimodeystii iskusstv v razvitii detey na integrirovannyh zanyatiyah // Kogda vse iskusstva vmeste. – М.: Murmansk: MGPI, - 1995. – С. 7 – 49.

INFORMATION ABOUT THE AUTHOR

Kyrkina Snizhana Vitaliyivna – Candidate of Pedagogical Science, Associated Professor of the Department of music-theoretical and instrumental subjects of Kirovograd State Pedagogic University named after Volodymyr Vynnychenko.

Research interests: perfection of educational and upbringing process in the higher and elementary school by means of art disciplines, history of the native and foreign pedagogy.

УДК 37.013

РОЗВИТОК ПРОФЕСІЙНОГО ІМІДЖУ СОЦІАЛЬНОГО ПЕДАГОГА В ПІСЛЯДИПЛОМНІЙ ОСВІТІ: РЕЗУЛЬТАТИ ДОСЛІДНО-ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНО РОБОТИ

Інна НІКОЛАЕСКУ (Черкаси)

Постановка проблеми. Тема вдосконалення та саморозвитку соціального педагога актуальна, особливо в період розвитку соціальної педагогіки як науки. Особливої значущості ця проблема набуває в системі післядипломної освіти, яка орієнтує фахівців не лише на опанування додаткових сучасних знань, а й на стимулювання

їхньої пізнавальної активності, творчих пошуків, особистісного зростання, професійної компетентності.

Аналіз останніх досліджень та публікацій. У зв'язку з підсиленням уваги до професійного самозростання соціального педагога суттєвого значення набуває питання розвитку професійного

іміджу спеціаліста соціальної сфери. Дослідження С. Амінтаєвої, М. Апраксіної, О. Бекетової, Л. Жарікової, О. Калюжного, О. Петрової, Н. Тарасенко, В. Шепеля, В. Черепанової та інших сприяють виокремленню нової галузі педагогічної науки – педагогічної іміджології, де імідж розглядається як певний фактор успіху в професійній діяльності, як інструмент, який допомагає вибудовувати стосунки з оточуючими, як елемент конкурентоспроможності і просування на ринку праці. Проте, не дивлячись на різноманітність наукових поглядів, потребує окремого вивчення й системного узагальнення питання результатів експериментальної роботи з окресленої проблеми.

Метою статті є висвітлення результатів дослідно-експериментальної роботи за темою «Розвиток професійного іміджу соціального педагога в післядипломній освіті», здійсненої під нашим керівництвом педагогічними колективами Житомирського, Миколаївського та Черкаського інститутів післядипломної освіти педагогічних працівників. У ході експерименту була розроблена й апробована модель системи реалізації розвитку професійного іміджу соціального педагога в післядипломній освіті, визначені педагогічні умови підвищення ефективності зазначеного процесу; розроблене навчально-методичне забезпечення в контексті дослідження.

Виклад основного матеріалу дослідження. Усвідомлюючи той факт, що нові теоретико-методологічні засади української освіти вимагають нових підходів до організації навчального процесу, педагогічні колективи зазначених вище закладів післядипломної освіти спрямували зусилля на дослідження основних ідей у контексті нашого дослідження, а саме: самореалізація соціального педагога через зростання особистісних досягнень, вибір індивідуального освітнього маршруту, програм, методів навчання; збагачення форм і методів навчально-методичної роботи, зокрема, налагодження співпраці з центрами практичної роботи та соціальної педагогіки за межами України для обміну досвідом, участь соціальних педагогів у соціальних проектах та їх обговорення на методоб'єднаннях, робота творчих груп під керівництвом методиста-соціального педагога, залучення провідних спеціалістів соціально-педагогічної сфери; принцип збереження здоров'я суб'єктів навчального процесу (фізичного, психічного, соціального); ідея «омфортності» – створення в закладах післядипломної освіти атмосфери добра, взаєморозуміння, творчого співробітництва.

Для підтвердження правильності висунутих ідей було проведено низку заходів. Стисло окреслимо їх.

Щоб залучити соціальних педагогів до активної творчо-дослідницької діяльності та створити умови для професійної самореалізації, розроблено науково-практичний семінар «Самоменеджмент соціального педагога». Його мета – розкрити соціальним педагогам важливість основ самоменеджменту для розвитку професійного іміджу та професійної кар'єри.

Необхідність проведення семінару в системі навчально-методичної роботи визначена, по-перше, недостатньою обізнаністю соціальних педагогів з основами самоменеджменту та нерозуміння їх значущості для професійного іміджу фахівця; по-друге, невмінням більшості соціальних педагогів правильно розподіляти власний робочий час для досягнення професійних цілей та завдань, а також презентувати себе як професіонала та свою професію іншим.

На початку семінару його учасники визначили самоменеджмент як самоорганізацію, уміння керувати собою, процесом життєдіяльності в часі, у спілкуванні, діяльності. Головним компонентом самоменеджменту є організаційні здібності, які мають неабияке значення для професійної діяльності соціального педагога. Керівником семінару були означені теорії самоменеджменту, а саме: Л. Зайварта – ідея економії свого часу; В. Андрєєва – ідея саморозвитку творчої особистості; М. Вудкока й Д. Френсіса – подолання власних обмежень; Т. Хроленка – підвищення особистої культури ділового життя; Х. Швальбе – ідея досягнення особистого ділового успіху. Коротка характеристика зазначених ідей дала можливість соціальним педагогам усвідомити, що кожний із концептуальних підходів у комплексі з методиками їх реалізації може використовуватися для самооцінки й саморозвитку професійно-особистісних якостей спеціаліста, для підвищення свого творчого потенціалу, що збільшить шанси й перспективи успішного просування по сходах професійної кар'єри. Однак самоменеджмент професійної кар'єри соціального педагога потрібно будувати на розумінні сутності власне соціально-педагогічної діяльності та знаннях соціально-психологічних і педагогічних механізмів її здійснення.

Значення семінару полягало в усвідомленні соціальними педагогами того, що самоменеджмент для соціального педагога – це професійно необхідний, але значний за обсягом та трудомісткий процес, адже він передбачає процес самовдосконалення. Для соціального педагога особливе значення має планування робочого часу, що дозволяє досягти високих результатів у професійній діяльності, а також досягнення поставленої мети щодо професійного зростання. Тому соціальні педагоги, скориставшись напрацюваннями дослідника Л. Зайварта, склали

для себе практичні рекомендації, сутність яких полягала в необхідності контролю власного часу шляхом складання поточних планів роботи на кожний тиждень, де вони зазначали вид діяльності та кількість часу, відведеного для його реалізації. За допомогою такого контролю соціальні педагоги вчилися не лише контролювати себе, але й насамперед контролювати виконання власних професійних завдань.

Наступним кроком на цьому етапі експерименту була організація роботи «Школи молодого спеціаліста-соціального педагога», діяльність якої спрямована на: уміння переконливо виступати перед аудиторією та викликати інтерес до соціально-педагогічних проблем; збереження психічного здоров'я під час застосування засобів саморегуляції; уміння будувати стосунки із суб'єктами навчально-виховного процесу в навчальних закладах; запобігати, а в разі необхідності, вирішувати конфліктні ситуації.

Зміст роботи «Школи молодого спеціаліста-соціального педагога» визначено з урахуванням тих проблем і труднощів, які виникають у молодих фахівців у навчальних закладах. Для їх вирішення під час роботи «Школи молодого спеціаліста-соціального педагога» ефективно використано: індивідуальну роботу з молодими спеціалістами-соціальними педагогами для визначення теми, мети, завдання, об'єкта і предмета індивідуального дослідження на основі інтересів, нахилів і можливостей молодого фахівця; практичні заняття у вигляді рольових ігор та вправ; індивідуальні співбесіди, наприклад для формування професійної компетентності; акмеологічні практикуми; тематичні конференції та круглі столи. Усі ці форми сприяють удосконаленню професійних умінь і навичок молодого спеціаліста, розвитку творчого мислення, знаходженню оптимальних шляхів ефективної взаємодії з усіма суб'єктами навчально-виховного процесу, формуванню власного педагогічного стилю. Змістовий аналіз зазначених форм роботи дає змогу встановити, що їх об'єднувальною метою є формування в молодого спеціаліста інтегративних умінь та здатностей, як наприклад: планування професійної діяльності; знаходження оптимальних способів і засобів її реалізації; адекватне використання методичних і педагогічних прийомів; здійснення конструктивного аналізу і самоаналізу діяльності [2].

Особливу увагу ми приділили розвитку професійної компетентності молодих спеціалістів-соціальних педагогів. У нашому дослідженні професійну компетентність таких педагогів потрактовано як інтегративне

утворення, репрезентоване системою теоретичних знань, практичних умінь і навичок, набутого педагогічного досвіду, соціально значущих і професійно важливих особистісних якостей, діалектичний взаємозв'язок яких забезпечує результативність професійної діяльності названого фахівця [1].

Для розвитку професійної компетентності молодого спеціаліста проведено цикл психолого-педагогічних семінарів на тему «Професійне зростання і самовдосконалення особистості соціального педагога як умова гуманізації навчально-виховного процесу». Вже на першому семінарі «Гуманні стосунки у соціумі: роль соціального педагога як їх архітектора», проведенню якого передувала ретельна теоретична підготовка соціальних педагогів, учасники дійшли спільної думки, що виховання у дітей головних культурних, духовних, соціальних цінностей не можливе без встановлення дійсно гуманних стосунків у соціумі, заснованих на гуманістичній етиці. Зазначено, що гуманізація стосунків ґрунтується на визнанні людини та її життя найвищою цінністю.

Підсумком семінару стало усвідомлення соціальними педагогами необхідності опанування прийомами створення у школі комфортного для розвитку особистості психологічного клімату, який у свою чергу сприятиме запобіганням таких негативних проявів у стосунках між дітьми, як ворожість, агресія, душевна черствість, відсутність емпатії тощо.

Наступний семінар був присвячений питанню кар'єрного зростання та самовдосконалення соціального педагога. Ці обидва аспекти становлять основу для розвитку професійного іміджу. У ході семінару соціальні педагоги зазначили, що здатність до постійного професійно-особистісного самовдосконалення через максимальну реалізацію власних творчих можливостей є однією із провідних рис особистості соціального педагога як професіонала. Самовдосконалення фахівця соціальної сфери слугує засобом безперервного особистісно-творчого збагачення педагогічними цінностями, новими технологіями педагогічної діяльності. Проте він неможливий без періодичних так званих «зрізів», тобто фіксації та спостереження за власним рівнем досягнень, результатів, надбань. Це дає можливість орієнтуватись у динаміці власного саморозвитку, стимулювати подальші спроби особистісного вдосконалення.

Підсумком циклу психолого-педагогічних семінарів стало заключне заняття «Екологія професійної діяльності соціального педагога», метою якого було узагальнення нової інформації, обговорення прикладів з особистого професійного досвіду та досвіду своїх колег.

Щоб колективно обговорити ефективні методи професійної діяльності, самоосвіти і самопізнання проведено ділову гру «Оціни себе як професіонал професіонала». У кінці заняття молоді спеціалісти-соціальні педагоги отримали завдання: підготувати усний десятихвилинний виступ на тему «Досвід якого соціального педагога хотілося б представити в групі й чому?».

Наступним кроком у розвитку професійного іміджу соціальних педагогів стало створення і діяльність при обласних центрах практичної психології та соціальної роботи, які функціонують на базі закладів післядипломної освіти, творчих груп соціальних педагогів, які сприяють інноваційній діяльності, створенню відповідного середовища для обміну досвідом, професійному зростанню та розвитку спеціалістів соціально-педагогічної сфери. До складу творчих груп увійшли як найдосвідченіші соціальні педагоги, так і соціальні педагоги, що нещодавно розпочали професійну діяльність у соціально-педагогічній сфері.

На базі творчих груп проведено діалог «Що треба зробити, щоб вихованець міг сказати: «Мені було цікаво в школі!», дискусію «Соціальний педагог у школі: хто він?», обговорено проблему «Творча активність соціального педагога – складовий компонент професійного іміджу». Це сприяло виробленню в соціальних педагогів чіткої професійної позиції щодо власної діяльності, самовизначенню спеціаліста, розвитку наукового мислення, творчого підходу до вирішення соціально-педагогічних проблем, обміну думками, запровадженню нових методик соціально-педагогічної діяльності. Напрацювання соціальних педагогів у творчих групах, які висвітлені не лише на шпальтах фахових видань, отримали позитивні відгуки на виставках передового педагогічного досвіду, фестивалях інновацій, школах майстерності.

Оволодіння соціальними педагогами засобами ефективного розвитку професійного іміджу на основі використання інтерактивних форм і методів навчання та створення сприятливої емоційної атмосфери для активного самовираження реалізовано шляхом проведення під час навчального процесу в закладах післядипломної освіти спецкурсу «Імідж соціального педагога». Освітній зміст та навчальне спрямування спецкурсу мають на меті не лише забезпечити висококваліфіковану компетентність соціальних педагогів у професійній діяльності в загальноосвітніх установах, але й сприяти формуванню бачення особистої професійної кар'єри, важливості застосування для її розвитку елементів професійного іміджу та технології його побудови. Знання з педагогічної іміджології дозволяють визначити основні соціально-педагогічні та

психологічні умови розвитку професійного іміджу соціального педагога і шляхи професійної самореалізації його особистості.

Експериментальна програма спецкурсу складається з наступних тем: «Імідж як соціально-презентаційна складова особистісних проявів соціального педагога», «Іміджева модель професійної діяльності соціального педагога», «Технологія іміджування: самопрезентація», «Імідж як джерело особистісного розвитку та причина особистісної стагнації», «Вплив іміджу соціального педагога на міжособистісну взаємодію», «Адекватність самовираження. Фактори, що зумовлюють негативний імідж», «Цілісність іміджу соціального педагога як передумова успішної професійної діяльності». Кожне заняття спецкурсу містило і специфічні основні завдання, підпорядковані загальній меті розробленої системи, і додаткові завдання у вигляді комплексу тренінгових занять, що мали розвивати такі властивості особистості, які сприятимуть її вдосконаленню.

Найчастіше під час проведення занять використовували метод дискусії, який сприяв усебічному аналізу професійного та особистого досвіду соціальних педагогів, наведенню різноманітних своїх або відомих прикладів із професійної практики. Метод дискусії використовували як засіб визначення особистісних якостей, важливих для підвищення ефективності комунікативного процесу. Звернення до власного досвіду у ході спілкування з учасниками суб'єкт-суб'єктної взаємодії, труднощів, що виникають у комунікативному процесі, сприяло розвитку критичного мислення учасників групи, рефлексії та усвідомленню важливості розуміння матеріалу.

Дискусійними виявилися питання на зразок: «Чим можна пояснити необхідність формування бажаного іміджу?», «Що таке необхідний імідж?», «Як бажаний та необхідний імідж впливають на особистісний розвиток соціального педагога?», «Чи є існування цих іміджів причиною особистісної стагнації?». Відповіді на ці питання розкривали власну позицію соціального педагога, що кожного разу перебуває в різних соціальних ролях.

У ході формування експерименту ми використовували ігротерапію, яка сприяла розширенню репертуару самовираження особистості; досягненню емоційної стійкості та саморегуляції; усвідомленню самого себе, своїх переваг і недоліків (саморефлексії), основних життєвих цінностей (на досвіді інших людей); набуттю досвіду та апробації поведінки в різних життєвих ситуаціях. На формування вміння представляти себе та розвивати свій професійний імідж соціальним педагогам запропоновано вправу «Легенда про ім'я». Проведення цієї

вправи мало на меті познайомити слухачів спецкурсу один з одним та сформувавши уявлення про учасників групи. Така вправа давала можливість створення власного образу, схваленого оточенням.

Для виявлення рівня професійної компетентності, усвідомлення значущості власної професії соціальні педагоги виконували вправи «Я як реальний соціальний педагог», «Презентуй свою професію». Соціальні педагоги у вільній формі (виступ, малюнок, вірш тощо) презентували себе як фахівця, розкривали найважливіші професійні якості, що формують позитивний професійний імідж, виокремлювали якості, важливі для педагогічного колективу, учнів та їхніх батьків, розвивали риторичні уміння та контролювали емоційний стан.

Логічним продовженням цієї вправи щодо розвитку вмінь правильно спілкуватися та вести діалог було тренінгове заняття «Вчимося ефективно спілкуватися». Його проведення мало на меті розвиток у соціальних педагогів комунікативних навичок, уміння взаємодіяти, здатності поводитися відповідально. Теоретичний матеріал, який містив базові положення теорії спілкування (активне слухання, вербальні і невербальні засоби комунікації, бар'єри спілкування, правила ефективної взаємодії з різними типами людей тощо), подано тренером у формі дозованих інформаційних повідомлень, розрахованих на 10–15 хвилин. Кожна інформація супроводжувалася набором різноманітних практичних завдань (проблемні питання для «мозкового штурму», опитувальники, рольові ігри, робота з роздатковим матеріалом тощо), які передбачали використання індивідуальних, парних та групових форм роботи із соціальними педагогами.

Спецкурсом «Імідж соціального педагога» передбачено виконання завдань, які мають творчо-пошуковий характер. Ці завдання, наприклад у формі написання творчого есе, сприяють розвитку індивідуальності, розвивають уміння знаходити та розвивати власне «Я», допомагають посилити інтелектуальні можливості, пробудити емоційну зрілість.

Підсумковим заняттям, присвяченим розвитку професійного іміджу соціального педагога, став круглий стіл «Яким бути професійному іміджу соціального педагога:

академічним чи артистичним?». Його проведення мало на меті узагальнити теоретико-практичні знання спецкурсу та закріпити вміння створювати власний професійний імідж.

Висновки. Підсумовуючи зазначене вище, наголосимо, що під час реалізації низки описаних заходів ми постійно підводили соціальних педагогів до усвідомлення головного правила, яке полягає в тому, що ніякі теоретичні знання з іміджології не зможуть замінити їх практичного застосування. Використання цих знань спроможне посилити позитивні аспекти та запобігти вияву негативних ознак професійного іміджу. Його створення є лише доповненням, але не заміною самої професійно-педагогічної діяльності. Перспективами подальших досліджень є виявлення впливу інформаційно-освітнього простору на професійний імідж соціального педагога як компоненту його професійної компетентності.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Гура О. І. Теоретико-методологічні основи формування психолого-педагогічної компетентності викладача вищого навчального закладу в умовах магістратури: дис. ... доктора пед. наук: 13.00.04 / О. І. Гура. – Запоріжжя, 2008. – 536 с.
2. Карпова Л. Г. Формування професійної компетентності вчителя загальноосвітньої школи: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04 / Л. Г. Карпова. – Харків, 2003. – 209 с.
3. Маслоу А. Самоактуалізація особистості та освіта / А. Маслоу; пер. з англ., передмова Г. А. Балла. – Київ – Донецьк, 1994. – 52 с.

BIBLIOGRAFIYA

1. Hura O. I. Teoretyko-metodolohichni osnovy formuvannia psykholoho-pedahohichnoi kompetentnosti vykladacha vyshchoho navchalnoho zakladu v umovakh mahistratury: dys. ... doktora ped. nauk: 13.00.04 / O. I. Hura. – Zaporizhzhia, 2008. – 536 s.
2. Karpova L. H. Formuvannia profesiinoi kompetentnosti vchytelia zahalnoosvitnoi shkoly: dys. ... kand. ped. nauk: 13.00.04 / L. H. Karpova – Kharkiv, 2003. – 209 s.
3. Maslou A. Samoaktualizatsiia osobystosti ta osvita / A. Maslou; per. z anhl., peredmova H. A. Balla. – Kyiv – Donetsk, 1994. – 52 s.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

Ніколаску Інна Олександрівна – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри дошкільної освіти та професійного розвитку педагогів Комунального навчального закладу «Черкаський обласний інститут післядипломної освіти педагогічних працівників Черкаської обласної ради».

Наукові інтереси: педагогічна іміджологія, освіта дорослих, професійно-педагогічна самореалізація викладацької спільноти засобами ІКТ.

УДК 378.147.4:001.89

ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ ЕФЕКТИВНОСТІ МЕТОДИЧНО СИСТЕМИ НАВЧАННЯ ІНЖЕНЕРНО-ГРАФІЧНИХ ДИСЦИПЛІН МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ТЕХНОЛОГІЙ

Іван НИЦАК (Дрогобич)

Постановка проблеми. Важливим методом наукових досліджень в освіті є педагогічний експеримент, який передбачає спостереження досліджуваного явища у спеціально створених і контрольованих дослідних умовах [1]. У процесі експерименту стає можливим встановити необхідні якості та закономірності в об'єкті пізнання, глибше усвідомити особливості перебігу навчально-пізнавального процесу.

Об'єктивність науково-педагогічного дослідження зумовлюється чіткістю планування, організації і проведення дослідно-експериментальної роботи, а також науково-обґрунтованим підходом до аналізу й інтерпретації одержаних результатів. Тому в межах наукового пошуку, необхідним вбачаємо представлення основних результатів експериментального дослідження, їх аналіз, порівняння та математично-статистичну перевірку з метою підтвердження висунутих припущень (гіпотез) щодо ефективності реалізації методичної системи навчання інженерно-графічних дисциплін майбутніх учителів технологій.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Методологічні основи наукових досліджень всебічно висвітлювали О. Баскаков, С. Гончаренко, В. Загвязинський, А. Киверялг, В. Краєвський, М. Шкодин та ін. Питання теорії і методики дослідно-експериментальної роботи у педагогіці вивчалися Ю. Гільбухом, Т. Ільїною, М. Даниловим, Н. Кузьміною, В. Налімовим, О. Новіковим та ін. Дослідженню різних аспектів проблеми навчання інженерно-графічних дисциплін майбутніх учителів технологій присвячені наукові роботи В. Буринського, А. Верхоли, В. Науменка, В. Сидоренка, Р. Чепка, З. Шаповал, Н. Щетини та ін.

Незважаючи на численність науково-педагогічних праць, проблема організації і проведення дослідно-експериментальної роботи, спрямованої на перевірку ефективності методичної системи навчання інженерно-графічних дисциплін майбутніх учителів технологій, не була предметом окремого наукового пошуку.

Мета статті полягає у представленні основних результатів експериментального дослідження, спрямованого на перевірку ефективності

методичної системи навчання інженерно-графічних дисциплін майбутніх учителів технологій.

Виклад основного матеріалу. Достовірність результатів дослідно-експериментальної роботи забезпечується раціональним вибором величини вибірки досліджуваних (студентів), від якості якої залежить коректність одержаних даних.

У процесі формування вибірки враховувалася її об'єм та репрезентативність. Вибірка повинна точно відображати категорію осіб, на які розповсюджуються результати дослідження – студенти спеціальності «Середня освіта (трудове навчання та технології)», а також бути достатньо великою для забезпечення відносно малої стандартної похибки нормативних даних, якою можна було б знехтувати.

При виборі об'єму вибірки враховувалися такі чинники [4; 5]:

1. Завдання й умови проведення дослідно-експериментальної роботи.

2. Ступінь однорідності генеральної сукупності. Об'єм вибірки визначається розподілом вимірювального показника в генеральній сукупності, що виражається дисперсією або стандартним відхиленням.

3. Ймовірність, з якою гарантується достовірність результатів. Для нашого дослідження було прийнято значення – 0,95, що гарантує високу ймовірність одержання достовірних даних експерименту (95 %).

4. Точність результатів, що визначається похибкою репрезентативності. Для дисертаційного дослідження обрано граничну похибку репрезентативності – 0,05, тобто передбачено допустиму для педагогічних досліджень похибку (5 %) при встановленні результатів дослідно-експериментальної роботи.

Згідно з твердженням О. Майорова [5], найбільшою репрезентативністю характеризується вибірка, що складається з генеральної сукупності, тобто тієї кількості учасників експерименту, на яких можуть розповсюджуватися результати дослідно-експериментальної роботи. Практично одержати таку вибірку студентів надзвичайно складно, тому важливим постає завдання формування меншої за розмірами вибірки, яка за якісним складом відповідала б генеральній сукупності.

Розрахунковий об'єм вибіркової сукупності визначається за формулою [5]:

$$n = \frac{t^2 \cdot \omega(1-\omega) \cdot N}{\alpha^2 \cdot N + t^2(1-\omega) \cdot \omega}$$

де n – об'єм вибіркової сукупності;

N – генеральна сукупність;

ω – достатня частка досліджуваного об'єкта (прийнято максимальне значення – $\omega = 0,5$);

t – коефіцієнт значущості (прийнято $t = 2$);

α – гранична похибка репрезентативності вибірки (при $t = 2$ гранична похибка становить $\alpha = 0,05$, тобто ймовірність будь-якого відхилення досліджуваного явища у вибірковій сукупності приблизно рівна 5 %).

Підготовка студентів за спеціальністю «Середня освіта (трудове навчання та технології)» здійснюється у 22-х ВНЗ України, тому величина генеральною сукупності становить орієнтовно 4500 осіб ($N = 4500$).

Зважаючи на вище наведене, розрахунковий об'єм вибіркової сукупності склав:

$$n = \frac{2^2 \cdot 0,5(1-0,5) \cdot 4500}{0,05^2 \cdot 4500 + 2^2(1-0,5) \cdot 0,5} = 367 \text{ осіб.}$$

Одержане значення розрахункового об'єму вибіркової сукупності ($n = 367$) необхідно було скоригувати за таблицями достатньо великих чисел. Відповідно до прийнятої ймовірності ($p = 0,95$) і граничної похибки репрезентативності ($\alpha = 0,05$) мінімальний об'єм вибірки за таблицями достатньо великих чисел становив 384 особи [5].

Отже, для дослідно-експериментальної роботи, спрямованої на перевірку ефективності методичної системи навчання інженерно-графічних дисциплін майбутніх учителів технологій, було прийнято остаточний об'єм вибірки експериментальних груп (ЕГ), який склав 385 студентів. Для узгодження об'ємів вибірок, усунення можливих похибок вимірювання й гарантування одержання достовірних результатів дослідження, величина вибірки контрольних груп (КГ) була максимально наближеною до ЕГ й складала – 390 осіб. Таким чином, усього до дослідно-експериментальної роботи було залучено 775 студентів (385 – в ЕГ й 390 – у КГ), а також 43 викладачі інженерно-графічних дисциплін з різних ВНЗ України.

Об'єктивність результатів дослідно-експериментальної роботи, спрямованої на перевірку ефективності методичної системи навчання інженерно-графічних дисциплін майбутніх учителів технологій, забезпечується еквівалентністю двох вибірок студентів, тобто однорідністю контрольних й експериментальних груп за рівнем інженерно-графічної підготовки на початковому етапі дослідження. Відбір студентів здійснювався за показниками вхідного діагностування: аналізувалися результати

виконання тестових завдань та графічної контрольної роботи, орієнтованої на зміст програми шкільного курсу креслення. Оскільки величина розбіжності результатів тестування і виконання графічної роботи на кожному з рівнів інженерно-графічної підготовки студентів між контрольними й експериментальними групами не перевищувала 2 %, можна стверджувати про однорідність вибірок за якісним складом й одержання об'єктивних результатів наприкінці експериментального дослідження.

Зведені результати вхідного діагностування рівня інженерно-графічної підготовки студентів КГ й ЕГ представлені в табл. 1 та на рис. 1.

Таблиця 1

Зведені результати вхідного діагностування студентів КГ й ЕГ на початку експерименту

Рівень інженерно-графічної підготовки	Кількість студентів			
	КГ		ЕГ	
Низький (репродуктивний)	197	50,51%	190	49,35%
Середній (інтерпретуючий)	123	31,54%	127	32,99%
Достатній (перетворювальний)	45	11,54%	47	12,21%
Високий (творчо-дослідницький)	25	6,41%	21	5,45%

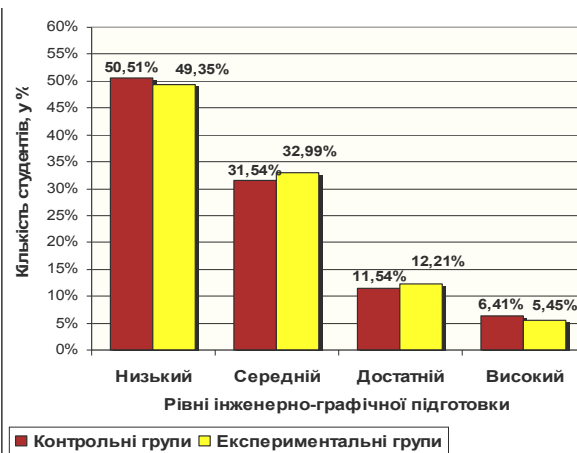


Рис. 1. Результати вхідного діагностування студентів КГ й ЕГ

Аналіз емпіричних даних, одержаних на вхідному етапі експериментального дослідження, засвідчує здебільшого низький рівень інженерно-графічної підготовки студентів контрольних (50,51 %) й експериментальних (49,35 %) груп. Середній і достатній рівні інженерно-графічної підготовки спостерігалися у 31,54 % й 11,54 % студентів КГ й 32,99 % і 12,21 % досліджуваних ЕГ відповідно. Найнижчі показники щодо кількості студентів були зафіксовані на високому рівні інженерно-графічної підготовки (6,41 % у КГ та 5,45 % в ЕГ).

Зважаючи на вище зазначене, можна сформулювати висновок про недостатній (в основному – низький) рівень інженерно-графічної

підготовки студентів 1-го курсу спеціальності «Середня освіта (трудове навчання та технології)» й необхідність його підвищення відповідно до вимог, що ставляться до фахової (інженерно-графічної) підготовки майбутнього вчителя технологій.

Одним зі шляхів успішного розв'язання цього завдання є перегляд традиційної методичної системи навчання інженерно-графічних дисциплін у педагогічних ВНЗ, впровадження ефективних форм, методів та засобів навчання. Відповідно до цього, на пошуковому етапі науково-педагогічного експерименту здійснювалася апробація запропонованої методичної системи навчання інженерно-графічних дисциплін майбутніх учителів технологій, розроблявся комплекс засобів її реалізації та педагогічного управління, а також забезпечувалися відповідні педагогічні умови її ефективного функціонування.

Формувальний етап педагогічного експерименту був спрямований на впровадження у зміст інженерно-графічної підготовки студентів авторських навчальних курсів; організацію вихідного (підсумкового) діагностування студентів КГ й ЕГ, які вивчали інженерно-графічні дисципліни за традиційною й експериментальною методикою; збір й аналіз одержаних результатів та формування відповідних висновків і рекомендацій.

Зведені результати вихідного діагностування рівня інженерно-графічної підготовки студентів КГ й ЕГ представлені в табл. 2 та на рис. 2.

Таблиця 2

Зведені результати вихідного діагностування студентів КГ й ЕГ наприкінці науково-педагогічного експерименту

Рівень інженерно-графічної підготовки	Кількість студентів			
	КГ		ЕГ	
Низький (репродуктивний)	137	35,13%	53	13,77%
Середній (інтерпретуючий)	140	35,90%	151	39,22%
Достатній (перетворювальний)	72	18,46%	111	28,83%
Високий (творчодослідницький)	41	10,51%	70	18,18%

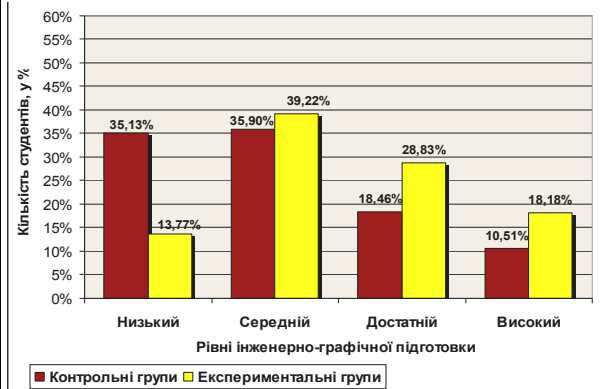


Рис. 2. Результати вихідного діагностування студентів КГ й ЕГ

Аналіз результатів вихідного діагностування майбутніх учителів технологій засвідчує підвищення рівня інженерно-графічної підготовки студентів, проте динаміка якісних змін є різною в контрольній й експериментальній групах.

У табл. 3 відображено динаміку якісних змін рівня інженерно-графічної підготовки студентів КГ й ЕГ протягом науково-педагогічного експерименту.

Таблиця 3

Динаміка якісних змін рівня інженерно-графічної підготовки студентів КГ й ЕГ протягом науково-педагогічного експерименту

Рівень інженерно-графічної підготовки	КГ			ЕГ		
	Кількість студентів, у %		Динаміка змін, %	Кількість студентів, у %		Динаміка змін, %
	вихідне діагностування	вихідне діагностування		вихідне діагностування	вихідне діагностування	
Низький (репродуктивний)	50,51%	35,13%	-15,38%	49,35%	13,77%	-35,58%
Середній (інтерпретуючий)	31,54%	35,90%	+4,36%	32,99%	39,22%	+6,23%
Достатній (перетворювальний)	11,54%	18,46%	+6,92%	12,21%	28,83%	+16,62%
Високий (творчодослідницький)	6,41%	10,51%	+4,10%	5,45%	18,18%	+12,73%
Абсолютне середнє значення (C _p):			7,69%			17,79%

Аналіз експериментальних даних (табл. 3) засвідчив найбільш вагомі якісні зміни на низькому рівні інженерно-графічної підготовки, зумовлені зменшенням кількості студентів відповідної категорії впродовж науково-педагогічного експерименту на 15,38 % у КГ й 35,58 % – в ЕГ. Середній та достатній рівні інженерно-графічної підготовки також продемонстрували позитивні якісні зміни: збільшення кількості студентів у контрольній (на 4,36 % і 6,92 % відповідно) й експериментальній (на 6,23 % і 16,62 % відповідно) групах. Найменшу динаміку якісних змін рівня інженерно-графічної підготовки студентів було зафіксовано у категорії «високий рівень»: 4,10 % у КГ й 12,73 % в ЕГ.

Порівняльний аналіз величин абсолютного середнього значення якісних змін рівня інженерно-графічної підготовки студентів у контрольних й експериментальних групах (див. табл. 3) уможливив висновок про те, що позитивна динаміка якісних змін у КГ ($C_{p(KG)} = 7,69\%$) зумовлена вивченням інженерно-графічних дисциплін за традиційною методикою, а в ЕГ ($C_{p(EG)} = 17,79\%$) – результат навчання студентів за експериментальною методикою.

Графічно динаміка якісних змін інженерно-графічної підготовки майбутніх учителів технологій впродовж науково-педагогічного експерименту представлена на рис. 3.

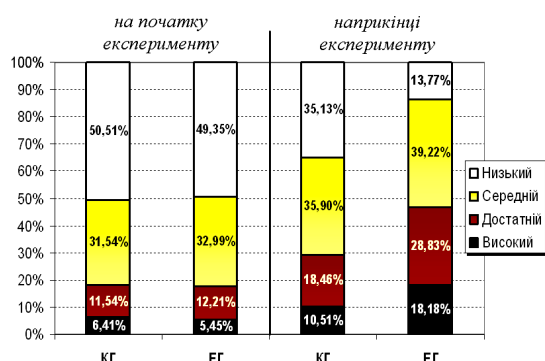


Рис. 3. Динаміка якісних змін інженерно-графічної підготовки студентів КГ й ЕГ впродовж науково-педагогічного експерименту

Абсолютне середнє значення якісних змін рівня інженерно-графічної підготовки студентів ЕГ є вищим, порівняно з КГ (на 10,1%), що свідчить про ефективність розробленої методичної системи навчання інженерно-графічних дисциплін та комплексу відповідних засобів її реалізації і педагогічного управління. При цьому коефіцієнт ефективності вираховувався за формулою [3]:

$$K = \frac{C_{p(EG)}}{C_{p(KG)}}$$

де $C_{p(EG)}$ і $C_{p(KG)}$ – абсолютні середні значення якісних змін рівня інженерно-графічної підготовки у студентів експериментальних й контрольних груп відповідно.

Для нашого дослідження коефіцієнт ефективності склав – 2,31.

Одержані результати дослідно-експериментальної роботи потребували емпіричного підтвердження їх достовірності й об'єктивності, що здійснювалося з використанням методів математичної статистики.

Оскільки абсолютне середнє значення якісних змін рівня інженерно-графічної підготовки у студентів ЕГ є вищим, порівняно з КГ, то відповідно до цього було висунуто нульову й альтернативну гіпотези.

Згідно нульової гіпотези (H_0), ймовірності одержання однакових абсолютних середніх значень якісних змін рівня інженерно-графічної підготовки студентів контрольних й експериментальних груп є рівними ($H_0: C_{p(KG)} = C_{p(EG)}$) й не зумовлені методикою навчання інженерно-графічних дисциплін, а розбіжність у показниках діагностування – результат дії випадкових чинників.

Нульовій гіпотезі протиставлялася альтернативна (H_a): вищий показник абсолютного середнього значення якісних змін рівня інженерно-графічної підготовки у студентів ЕГ, порівняно з КГ, не залежить від випадкових чинників, а зумовлений результатом навчання інженерно-графічних дисциплін за розробленою методичною системою з дотриманням відповідних педагогічних умов та комплексу засобів її реалізації і педагогічного управління ($H_a: C_{p(KG)} \neq C_{p(EG)}$).

Якісна перевірка об'єктивності одержаних результатів дослідження, спрямована на підтвердження або спростування висунутих гіпотез (нульової й альтернативної), здійснювалася з використанням непараметричного критерію χ^2 (хі-квадрат), який обчислювався за формулою [2]:

$$\chi^2 = \frac{1}{N_1 \cdot N_2} \sum_{i=1}^c \frac{(N_1 O_{2i} - N_2 O_{1i})^2}{O_{1i} + O_{2i}}$$

де N_1 і N_2 – кількість студентів ЕГ і КГ відповідно ($N_1 = 385$; $N_2 = 390$);

O_{1i} й O_{2i} – кількість студентів ЕГ і КГ відповідно з i -м рівнем інженерно-графічної підготовки;

c – кількість рівнів інженерно-графічної підготовки студентів ($c = 4$).

Емпіричне значення критерію χ^2 склало – 53,41.

Для нашого дослідження було прийнято рівень значущості $\alpha = 0,05$, тобто передбачено максимально допустиму величину (5%) будь-якого відхилення (похибки) досліджуваного явища та, відповідно, високу достовірність одержаних результатів (95%).

Статистичний розподіл можливих значень O_{1i} й O_{2i} доцільно апроксимувати розподілом χ^2 з ($c - 1$) ступенем свободи варіації:

$$v = c - 1,$$

де c – кількість рівнів інженерно-графічної підготовки студентів ($c = 4$).

Відповідно: $v = 4 - 1 = 3$.

Враховуючи величину рівня значущості ($\alpha = 0,05$) і кількість ступенів свободи варіації ($v = 3$), встановлено табличне значення критерію «хі-квадрат»: $\chi^2_{табл.} = 7,815$ [2].

Оскільки табличне значення критерію «хі-квадрат» ($\chi^2_{табл.} = 7,815$) виявилось меншим за емпіричне ($\chi^2_{емп.} = 53,41$), то нульова гіпотеза заперечується й приймається альтернативна. Таким чином, вищий показник абсолютного середнього значення якісних змін рівня інженерно-графічної підготовки у студентів ЕГ, порівняно з КГ, не залежить від випадкових чинників, а зумовлений результатом навчання інженерно-графічних дисциплін за розробленою методичною системою з дотриманням відповідних педагогічних умов та комплексу засобів її реалізації і педагогічного управління.

Висновки. Емпіричне підтвердження достовірності й об'єктивності одержаних результатів з використанням методів математичної статистики засвідчує вищий показник якісних змін рівня інженерно-графічної підготовки у студентів експериментальних груп, порівняно з контрольними, що доводить ефективність розробленої методичної системи навчання інженерно-графічних дисциплін майбутніх учителів технологій.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Гончаренко С. У. Український педагогічний словник / С.У. Гончаренко. – К.: Либідь, 1997. – 376 с.
2. Грабарь М. И. Применение математической статистики в педагогических исследованиях / М.И. Грабарь, К. А. Краснянская. – М.: Педагогика, 1977. – 134 с.
3. Ильяшева Е. В. Подготовка будущих учителей технологии к проектной деятельности: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08 / Ильяшева Елена Васильевна. – Магнитогорск, 2001. – 157 с.
4. Кыверялг А. А. Методы исследования в профессиональной педагогике / А. А. Кыверялг. – Таллинн: Валгус, 1980. – 334 с.
5. Майоров А. Н. Теория и практика создания тестов для системы образования. (Как выбирать, создавать и использовать тесты для целей образования) / А.Н. Майоров. – М.: «Интеллект-центр», 2001. – 296 с.

BIBLIOGRAFIYA

1. Honcharenko S.U. Ukrainnyi pedahohichnyi slovnyk / S.U. Honcharenko. – K. : Lybid, 1997. – 376 s.
2. Grabar M.I. Primenenie matematicheskoy statistiki v pedagogicheskikh issledovaniyah / M.I. Grabar, K.A. Krasnyanskaya. – M. : Pedagogika, 1977. – 134 s.
3. Ilyasheva E.V. Podgotovka buduschih uchiteley tehnologii k proektnoy deyatelnosti : dis. ... kand. ped. nauk: 13.00.08 / Ilyasheva Elena Vasilevna. – Magnitogorsk, 2001. – 157 s.
4. Kyiveryalg A.A. Metody issledovaniya v professionalnoy pedagogike / A.A. Kyiveryalg. – Tallinn : Valgus, 1980. – 334 s.
5. Mayorov A.N. Teoriya i praktika sozdaniya testov dlya sistemy obrazovaniya. (Kak vyibirat, sozdavat i ispolzovat testyi dlya tseley obrazovaniya) / A.N. Mayorov. – M. : «Intelekt-tsentr», 2001. – 296 s.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

Нишак Іван Дмитрович – кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри методики трудового і професійного навчання та декоративно-ужиткового мистецтва Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка.

Наукові інтереси: теоретико-методологічні проблеми інженерно-графічної підготовки студентів; сучасні інформаційні технології навчання; комп'ютерна графіка.

УДК 378(477) (09)

РОЗВИТОК ФОРМ І МЕТОДІВ НАВЧАННЯ СЛОВЕСНОСТІ (СЕРЕДИНА ХІХ – ПОЧАТОК ХХ СТОЛІТТЯ)

Людмила НОВАКІВСЬКА (Умань)

Постановка проблеми. В історико-педагогічному дискурсі процес навчання словесності, розвитку літературної освіти залежав від різних реформ, від постійної зміни планів і програм, від особистості вчителя, від бажання учня читати і бути освіченим. До того ж заважала формальність в оцінці результатів педагогічної діяльності. Ідеї енциклопедичності знань, які були властиві прихильникам класичної освіти, змагалися з ідеєю практичної спрямованості.

Словесність – найважливіший прояв духовного життя людини. Головним чином у словесності виражаються самосвідомість нації, народу, моральні, політичні, соціальні засади життя суспільства. Завдяки словесності особистість усвідомлює свою включеність в суспільство, націю, історію, пізнає світ і саму себе, освоює культуру і розвиває здатність мислити, відчувати, творити, спілкуватися з людьми. Словесність створює нову реальність,

засвоюючи яку, люди набувають здатність самовдосконалення.

Особливістю сучасної школи є повернення таких забутих предметів, як словесність. У зв'язку з цим набуває актуальності вивчення досвіду викладання словесності, історико-педагогічне осмислення якого допоможе об'єктивно оцінити сучасні напрями у викладанні словесності, розставити акценти в її культурологічному змісті.

Аналіз останніх досліджень і публікацій.

Питання розвитку теорії і практики словесності, професійної підготовки вчителя словесності в історії вітчизняної школи XIX – початку XX століття знайшли відображення у працях В. Аннушкіна, О. Гетьманської, Н. Демченко, Н. Дем'яненко, Т. Зибіної, Л. Кіпнес, Ю. Мінералова, В. Майбороди, Ю. Рождественського, О. Семенов, О. Снітовського та ін. Однак аналіз історико-педагогічних праць свідчить, що проблеми розвитку форм та методів навчання словесності у середині XIX – на початку XX століття не були предметом спеціального історико-педагогічного дослідження.

Мета статті – здійснити аналіз та простежити розвиток форм та методів навчання словесності в середині XIX – на початку XX століття.

Виклад основного матеріалу. З-поміж важливих завдань підготовки учителя словесності було забезпечення наступності літературної освіти в методиці середини XIX – початку XX століття, що мало одночасно прогностичний й прикладний характер. У практичних підходах вирішувалися, передусім, питання гармонізації об'єму давньої й сучасної літератури, усунення змістовної близькості гімназичного й університетського курсу словесності; прогностичні – виявляли значущість літератури як етико-естетичного, духовноформуючого предмета [2, с. 260].

Як свідчить аналіз джерел, основною навчальною формою наступності літературної освіти (будучи підсумковою формою контролю знань випускників гімназій і, одночасно, вступним випробуванням до вищої школи) був твір. Якість літературної освіти випускника гімназії, який готувався до вступу до університету, оцінювалася, передусім, за результатами підсумкового твору. Оцінка за твір, разом з оцінками з латинської й грецької мов, була головним мірилом рівня знань абітурієнта. Як підсумкова форма перевірки знань з літератури, вона свідчила про рівень знань учнів, досягнутий ними після закінчення середньої школи, і в той же час стартовий рівень знань вступників до університету. Таким чином, відбувалася практична реалізація наступності літературної освіти середньої і вищої школи.

Свідчення його поширеності у вищій школі знаходяться в численних навчальних планах університетів. Так, у ряді письмових робіт, передбачених навчальними планами історико-філологічних факультетів університетів, представлені реферати, переклади, коментарі і твори, що «призначаються у міру їх потреби для вивчення або контролю». Окрім прослуховування теоретичних і практичних курсів, у навчальних планах прописувалася обов'язковість у кінці кожного року «задовільного курсового твору з групою спеціальності» [2, с. 269].

Першою гімназійною програмою, в якій методика творів старших класів увійшла до змісту спеціального розділу, стала «Примерная программа русского языка с церковнославянским и словесности» (1890 р.). Відповідно до цієї програми твори належали до стилістичних вправ. До цієї ж групи входили переклади з класичних мов на російську, письмовий виклад змісту твору (як російського, так і класичного), письмовий звіт про вивчення програмного твору, розбори творів (зміст, план, форма, ідея тощо) [10, с. 102].

Методика творів тісно пов'язувалася з роботою над іншим видом стилістичних вправ – перекладами з класичних мов на російську. Вдосконалення письмової мови залежало від уміння точно перекладати з грецької і латинської. Така неочевидна, на перший погляд, взаємозумовленість навичок твору і техніки перекладів, отримала в програмі серйозну аргументацію. Вправляючись у написанні одних тільки творів, учні вчилися висловлювати лише власні думки у відповідних їм мовленнєвих нормах, а «...оскільки думки ці, природним чином, відповідно до віку учнів, досить беззмістовні, то і зовнішні форми їх, при потребі, можуть бути незначними, обертаючись в досить обмеженому колі більш менш стереотипних виразів» [10, с. 104].

Методика твору, встановлена програмою 1890 року, підкріплювалася численними теоретичними розробками. У кінці XIX століття і в перше десятиліття XX століття стали широко відомі роботи С. Брайловського, В. Істоміна, Д. Овсяннико-Куликовського, Л. Шуміловського, С. Ларіонова, О. Алфьорова, В. Голубкова та ін. Високий рівень вимог до екзаменаційного твору, що пред'являвся вищою школою, в цілому, не заперечувався методичним співтовариством. Так, на думку Л. Шуміловського, для навчання у вищій школі потрібне було уміння викласти свою думку, розвинути і обґрунтувати її. Іншими словами, університети у своїх вихованнях бачили не лише пасивних носіїв вкладених у них знань, але й людей, які творчо їх засвоюють і розвивають, «пускають в круговий оборот життя». Останнього ж завдання неможливо було досягти, не опанувавши мистецтво слова [13, с. 2].

Таким чином, у вітчизняній методиці сформувалася чітка позиція: вища школа, вирішуючи власні завдання, не могла поступитися рівнем вступного твору, навіть якщо в середній школі така форма контролю навчальних досягнень переживала так звані кризові часи.

На думку сучасних дослідників, «криза жанру» твору пояснювалася переважанням репродуктивних підходів у викладанні словесності. В той же час, вагома частка схоластики в існуючій методиці не була єдиною причиною «невдач» письмових вправ. Річ у тому, що щоденна практика творів відставала від офіційних рекомендацій. У методичному розділі навчальних планів, розроблених міністерством у 90-ті роки XIX століття, давалися вичерпні рекомендації стосовно тематики творів у старших класах: тема твору повинна була відповідати пройденому курсу і віку учнів; не можна було черпати теми виключно з наявних підручників; кожен викладач російської словесності зобов'язаний був сам пропонувати теми і допомагати учням у виробленні плану (поки вони ще не набули навичок у письмовому викладі своїх думок). Слід було також уникати занадто широких тем, що стосувалися декількох історичних епох або цілого ряду літературних явищ; предметом самостійних учнівських робіт повинні були стати твори кращих російських письменників «з напрямом позитивним, і притому істинно художнім, здатні сприяти правильній літературній освіті учнів» [12, с. 48].

Як показав аналіз джерел, гімназійна практика не завжди відповідала офіційним рекомендаціям. Аналіз творів у старших класах гімназій свідчить про незначну кількість літературних тем. Так, у 5–7 класах, де вже вивчалися відомі твори російської літератури XVIII століття, переважали формулювання загального морально-морального або історичного характеру, наприклад: «Летние и зимние удовольствия учениц» (5 клас); «Причины и следствия грекоперсидских войн» (5 клас); «Причины, вызвавшие развитие образованности в юго-западной Руси XVII века» (VI клас) [6, с. 22–24].

Таким чином, підсумкова форма контролю, не обмежуючись історією літератури, перевіряла, насамперед, міру «володіння складом», а вже потім знання історико-літературного курсу, і це слід враховувати, визначаючи зміст «фінішних» літературних умінь випускників гімназій. Проте, на думку сучасних дослідників, класифікація творів за тематичною ознакою не дає можливість оцінити міру використання в них продуктивної пізнавальної діяльності учнів [2, с. 274].

Спробу оцінити застосування продуктивного дослідницького пошуку при написанні творів дослідниця О. Гетьманська здійснила на матеріалі

творів випускників гімназій за 1907 р., які було диференційовано на три групи:

– теми репродуктивного характеру, які не стимулюють самостійність думки. До цієї групи, наприклад, віднесено тему «Г.Р. Державин как певец Екатерины II», а також тему «архаїчного характеру», які не могли викликати стійкого інтересу учнів (наприклад, тема «Какие требования предъявляет человеку «Домострой»);

– твори дослідницького характеру, не узгоджені з віком учнів (роботи, що перевищують об'єм, посильний для цього віку). Наприклад, теми «Указать по литературным памятникам идеалы, которые переживало русское общество» і «Природа в произведениях первоклассных поэтов»);

– теми дослідницького характеру, що відповідають віковим особливостям, знанням із російської словесності та словниковому запасу учнів. З представлених гімназичних творів до дослідницьких тем ми змогли віднести лише один твір: «Пётр Великий в произведениях А.С. Пушкина: «Полтава», «Пир Петра Великого», «Медный всадник», «Арап Петра Великого», «В надежде славы и добра» [7, с. 76, 90, 154, 160, 186, 312, 386].

Таким чином, теми дослідницького характеру в загальному обсязі творів займають дуже незначну частину. Повторюваність тем стають на цьому етапі істотною перешкодою для успішності шкільного твору як форми, яка поєднує «фінішні» знання гімназиста і «стартові уміння» студента. Крім того, кінцева мета шкільних творів – сприяння розвитку логічного мислення, закріплення у свідомості учнів ідеї твору, – були важко здійсненими, оскільки сам принцип роботи над твором полягав, багато в чому, у викладі того, що вже було вивчене і обговорене в класі, а це вело до механічного відтворення відомого матеріалу.

З часом шаблонність і механістичність творів вітчизняна методика початку XX століття протиставила його нову форму, в якій реалізовувалася якнайповніше ідея спадкоємності літературної освіти – з класної півторагодинної вправи твір все частіше переходив у домашню форму. О. Алфьоров у своєму підручнику «Родной язык в школе» приводить широкі обґрунтування для перенесення шкільного твору додому, аргументуючи це двома причинами: чим старший клас, тим більше матеріалу повинен мати в розпорядженні учень для роботи, а значить більшого значення набували домашні твори у випускному класі гімназій; такий порядок, з точки зору методиста, понад усе відповідав умовам роботи з текстом, з якими зустрічався учень після закінчення школи та вступі в університет [1, с. 276–277].

Методика твору передреволюційного періоду отримала остаточне оформлення на Першому всеросійському з'їзді учителів-словесників (1916 р.). У виступах на з'їзді методистів О. Алфьорова і В. Голубкова, а також в остаточній резолюції була представлена розгорнута оцінка існуючої методики твору та шляху її вдосконалення. Про незадовільний стан твору в школі йшлося у виступі В. Голубкова, побудованому на аналізі вчительських анкет. Здійснений аналіз привів автора до висновку про наявність тісного зв'язку роботи над літературним твором у старших класах зі змістом гімназійного курсу історії і теорії літератури. Проте, така констатація була чи не єдиною позитивною характеристикою існуючої методики. Основними її недоліками методист вважав відсутність у творах достатнього простору для самодіяльності учнів і вимогу викладу вже засвоєного матеріалу, а також «односторонньо логічний характер» творів, що мало зачіпає емоції і уяву учнів [9, с. 37].

На початку ХХ століття із запровадженням вступних іспитів у навчальних закладах значення твору різко зросло. Літературна тематика вступних творів, що затвердилася, була зумовлена об'єктивними успіхами викладання словесності в середній школі. Так, у 1907 р. з 6552 осіб, які закінчили державні гімназії, впоралися з твором 6425 осіб (число незадовільних творів склало тільки 1,9 % від загальної кількості випускників) [8, с. 52–53].

Наступною важливою формою навчання словесності у середині ХІХ – на початку ХХ століття була літературна бесіда.

Традиція викладання літератури в ХІХ столітті базувалася на поєднанні евристичного (метод бесіди) і догматичного (лекційного) методів викладання. Методисти по-різному визначали значення лекції у викладанні літератури у середній школі. Рахуючи її, в цілому, приналежністю вищої освіти, вони підкреслювали своєрідність лекції на уроках літератури, вказуючи психологічні, дидактичні і методичні особливості застосування лекційного методу у шкільному історико-літературному курсі. Оптимальним у вітчизняній методичній школі вважалося поєднання евристичного і лекційного методів, оскільки «...бесіда неминуче повинна чергуватися з лекцією, не замінюючи її, а лише виступаючи там, де це дозволяє матеріал» [4, с. 40].

При евристичному методі учень не лише пасивно сприймав, але і сам реагував на мову учителя, обмірковуючи навчальні питання і даючи на них посильну відповідь. У порівнянні з лекцією, з точки зору методистів початку ХХ століття, евристика представлялася кориснішою [5, с. 447].

Як свідчить аналіз джерел, евристичний метод ще в 40-і роки ХІХ століття трансформувався в методиці літератури у форму літературних бесід.

Літературні бесіди, як перехідні навчальні форми, що спирається і на шкільні методи, і на академічні прийоми вищої школи, були властиві цілий ряд особливостей, з-поміж яких сучасні дослідники виокремлюють такі: великий пласт самостійної навчальної діяльності учнів, можливість виокремлення для бесіди художніх творів, що виходять за межі шкільної програми; використання в процесі бесіди академічних прийомів, властивих вищій школі (доповіді, реферати, опонування, дискусія) [2, с. 282].

Як свідчить аналіз джерел, в різні роки учні-словесники, теоретики та практики, приділяли значну увагу літературній бесіді як методу і формі навчання словесності. Так, у 40–50-ті роки ХІХ століття теоретичні та практичні аспекти літературних бесід вивчали М. Мусін-Пушкін і М. Пирогов. 80-ті роки ХІХ століття характеризуються поверненням методичного інтересу до бесіди – саме в цей час вийшли у світ відомі праці В. Істоміна, Ц. Балталона і О. Грузинського. На початку ХХ століття методику літературних бесід розробляли Г. Дорофеев, О. Алферов, В. Голубков, Ф. Сушицький та ін. [2, с. 282].

Теоретичний та практичний інтерес до бесіди упродовж середини ХІХ – початку ХХ століття зумовив розвиток цілої низки методичних підходів до означеної проблеми, які демонстрували академічну свободу бесіди як альтернативу так званій «обов'язковості» класно-урочних занять.

Як свідчить аналіз джерел, в цілому методика літературної бесіди до 1917 року (чи ставилася вона в ряд необов'язкових форм або була частиною обов'язкових позакласних занять) була широко розроблена. Аналітичні питання, що пропонувалися у процесі бесіди, мали на меті викликати самостійність думки учнів з приводу прочитаного, глибоко охопити увесь зміст твору. Академічна свобода обговорення цих питань, використання методів вищої школи (реферування, опонування і вільна дискусія), регулярність проведення в старших класах і творча спрямованість робили літературну бесіду перехідною (від школи до університету) формою навчання, що обумовлює швидку адаптацію випускника гімназії до академічних прийомів вищої школи.

В той же час літературні бесіди, починаючи з методики їх проведення М. Мусінін-Пушкіним і М. Пироговим, не обмежувалися історико-літературним матеріалом і не співвідносилися тільки з ним. У підготовці літературних бесід під керівництвом учителя-словесника брали участь усі педагоги гімназії. Бесіди, називаючись

літературними, передбачали вироблення в учнів навичок викладу думок – і не лише про художню літературу, але і про інші гуманітарні теми і предмети гімназійного курсу. Таким чином літературні бесіди, твори гуманітарної тематики вирішували міжпредметні завдання, їх загальноосвітнє і розвиваюче значення далеко виходило за межі дисципліни «словесність».

У постійному поєднанні з літературною бесідою в середині XIX – на початку XX століття функціонувала така форма (метод, спосіб) навчання, як лекція. На думку методиста-словесника В. Данилова, «...уміле комбінування акроаматичного (лекційного) і евристичного способів, – ось система, до якої повинне прагнути викладання літератури» [3, с. 127].

Масове використання методу лекції на уроці літератури підтверджується цілою низкою праць середини XIX – початку XX століття, в яких досліджуються психологічні, дидактичні і власне методичні обґрунтування застосування лекції в школі. У цьому контексті з-поміж інших заслуговують на увагу праці В. Герасимова, В. Острогорського, І. Сікорського, В. Данилова, О. Дорошкевича та ін.

Психологія лекцій як форми усної мови була розкрита у праці російського психолога початку XX століття І. Сікорського «Психологические основы воспитания и обучения» (1910 р.). «Почувши усну мову викладача, – писав учений, – ми сприймаємо не прості слова, але живі, тобто слова з прихованими відтінками їх сенсу і значення. Більше того, в звуках слів і мови, в її відтінках, в прискоренні і уповільненні темпу, в наголосах, зупинках і перервах відкривається нескінченний світ почуття, що не передається одним скелетом слів» [11, с. 45–46].

Специфіка шкільної лекції як пропедевтичної форми підготовки до академічних прийомів університету полягала в постійному поєднанні елементів лекції і літературної бесіди. Методична функція шкільної лекції обґрунтовувалася не віком учнів, а тим, наскільки якість лекції забезпечувала продуктивне мислення слухача. Крім того, актуальність лекційного методу на уроці літератури була детермінована умовою: користуватися лекцією тоді, коли інші методи були малоефективними (наприклад, на вступних і завершальних заняттях з цілісних розділів курсу). Використання методу лекції поєднувалося із формуванням в учнів стійкої навички конспектування. Ґрунтуючись на визначенні В. Данилова, шкільну лекцію можна визначати як історико-літературний коментар до твору, що поєднує монологічне мовлення учителя і літературну бесіду, готує учня до методів вищої літературної освіти [2, с. 284].

Аналіз практики застосування лекційного методу на уроці літератури в середині XIX – початку XX століття призводить до висновку про регулярне використання лекцій при вивченні історико-літературного курсу в старших класах. В той же час специфіка шкільної лекції полягала в поєднанні в ній як елементів академічної лекції, прийнятої у вищій школі, так і елементів літературної бесіди, як методу середнього ступеня освіти. Таким чином, аналіз особливостей методики літературних бесід і шкільних лекцій, що активно поширилися у вітчизняній школі з середини XIX століття, дозволяє вважати їх основними пропедевтичними формами підготовки до академічних прийомів навчання літературі у вищій школі.

Висновки. Таким чином, твір, літературна бесіда та лекція в середині XIX – початку XX століття стали основними формами, що забезпечували наступність у навчанні словесності та літературній освіті. В той же час, навчання письмової мови на заняттях словесністю не обмежувалося змістом самої дисципліни «словесність», про що свідчить широка гуманітарна тематика творів та літературних бесід. Це сприяло зміцненню навичок у написанні текстів, що стосуються широкого спектру гуманітарних знань, необхідних як у філологічній, так і нефілологічній вищій освіті, а також у колі соціальних, громадських завдань випускника гімназії і в процесі його літературної самоосвіти.

Перспективи подальшої наукової роботи в означеному напрямі вбачаємо дослідження різних аспектів проблеми становлення і розвитку теорії словесності як науки і навчальної дисципліни XIX – початку XX століття.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Алфёров А. Д. Родной язык в средней школе: Опыт методики / А. Д. Алфёров. – М.: Сотрудник школы, 1911. – 556 с.
2. Гетманская Е. В. Словесность в средней и высшей школе. Традиции преемственности: историко-методический очерк: монография / Е. В. Гетманская. – М.: МПГУ: Прометей, 2013. – 407 с.
3. Данилов В. В. Литература как предмет преподавания (средняя и низшая школы. Учительские институты) / В. В. Данилов. – М., 1917. – 176 с.
4. Дорошкевич А. К. Опыт методического построения урока словесности / А. К. Дорошкевич. – Петроград-Киев, 1917. – 58 с.
5. Лебедев А. И. Школьное дело (Для учителей, родителей и воспитателей) / А. И. Лебедев. – Нижний Новгород: Типография Г. Искольдского, 1914. – 532 с.
6. Методические указания относительно преподавания русского языка и словесности в женских среднеучебных заведениях / Авт.-сост. Истомин В. А. // Русский филологический вестник. – 1891. – № 1. – С. 1–31.
7. О темах по русскому языку для письменных ученических сочинений в средних учебных заведениях // Авт.-сост. А. Филонов. – Спб: Типография Глазунова, 1908. – 387 с.
8. Об испытаниях зрелости в 1907 году // Журнал Министерства народного просвещения, 1908. – Ч. XVIII. – С. 47–63.

9. Первый Всероссийский Съезд преподавателей русского языка средней школы в Москве (27 декабря – 4 января 1917 г.). – М., 1917. – 62 с.

10. Примерная программа русского языка с церковнославянским и словесности // Журнал Министерства народного просвещения. – 1890. – № 12. – С. 80–107.

11. Сикорский А. И. Психологические основы воспитания и обучения / А. И. Сикорский. – Спб., 1910. – 138 с.

12. Учебные планы и примерные программы предметов, преподаваемых в мужских гимназиях и прогимназиях Министерства народного просвещения. – Спб.: Типография Императорской Академии наук, 1890. – 180 с.

13. Шумиловский Л. И. Руководство к самостоятельному составлению ученических сочинений: Пособие для учащихся, экстернов, для самообразования и для подготовки к экзаменам в спец. высш. учеб. заведения. Т.1.: Темы историко-культурные и отвлеченные / Л. И. Шумиловский. – Спб., 1910. – 176 с.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Alfërov A. D. Rodnoi yazuk v srednei shkole: Oput metodyky / A. D. Alfërov. – M.: Sotrudnyk shkolu, 1911. – 556 s.

2. Hetmanskaia E. V. Slovesnost v srednei y vusshei shkole. Tradytisyu preemstvennosti: ystoryko-metodycheskyi ocherk: monohrafiya / E. V. Hetmanskaia. – M.: MPHU: Prometei, 2013. – 407 s.

3. Danylov V. V. Lyteratura kak predmet prepodavanyia (sredniaia y nyzshaia shkolu. Uchytelskye ynstituty) / V. V. Danylov. – M., 1917. – 176 s.

4. Doroshkevych A. K. Oput metodycheskoho postroenyia uroka slovesnosti / A. K. Doroshkevych. – Petrohrad-Kyev, 1917. – 58 s.

5. Lebedev A. Y. Shkolnoe delo (Dlia uchyteliei, rodyteliei y vospytatelei) / A. Y. Lebedev. – Nyzhnyi Novhorod: Typohrafiya H. Yskoldskoho, 1914. – 532 s.

6. Metodycheskye ukazanyia odnosytelno prepodavanyia russkoho yazuka y slovesnosti v zhenskykh sredneuchebnykh

zavedenyakh / Avt.-sost. Ystomyn V. A. // Russkyi fylolohycheskyi vestnyk. – 1891. – № 1. – S. 1–31.

7. temakh po russkomu yazuku dlia pysmennukh uchenycheskykh sochynenyi v srednykh uchebnukh zavedenyakh // Avt.-sost. A. Fylonov. – Spb: Typohrafiya Hlazunova, 1908. – 387 s.

8. Ob yspytaniyakh zrelosty v 1907 hodu // Zhurnal Mynysterstva narodnoho prosveshchentya, 1908. – Ch. XVIII. – S. 47–63.

9. Pervui Vserossyiskyi S'ezd prepodavatelei russkoho yazuka srednei shkolu v Moskve (27 dekabria – 4 yanvaria 1917 h.). – M., 1917. – 62 s.

10. Prymernaia prohramma russkoho yazuka s tserkovnoslavianskym y slovesnosty // Zhurnal Mynysterstva narodnoho prosveshchentya. – 1890. – № 12. – S. 80–107.

11. Sykorskyi A. Y. Psykholohycheskye osnovu vospytanyia y obuchenyia / A. Y. Sykorskyi. – Spb., 1910. – 138 s.

12. Uchebnue planu y prymerne prohrammu predmetov, prepodavaemukh v muzhskykh hymnazyiakh y prohymnazyiakh Mynysterstva narodnoho prosveshchentya. – Spb.: Typohrafiya Ymperatorskoi Akademyy nauk, 1890. – 180 s.

13. Shumylovskiy L. Y. Rukovodstvo k samostoiatelnomu sostavleniyu uchenycheskykh sochynenyi: Posobyе dlia uchashchykhsia, eksternov, dlia samoobrazovanyia y dlia podhotovky k ekzamenam v spets. vyssh. ucheb. zavedenyia. T.1.: Temu ystoryko-kulturnue y otvlechennue / L. Y. Shumylovskiy. – Spb., 1910. – 176 s.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

Новаківська Людмила Володимирівна – кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри української літератури, українознавства та методик їх навчання Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини.

Наукові інтереси: теорія і практика підготовки вчителів словесності у вітчизняній освіті XIX – початку XX століть.

УДК 378.147

ДО ПИТАННЯ ПРО ВВЕДЕННЯ ПЕДАГОГІЧНОГО ТРЕНІНГУ У ПРОФЕСІЙНУ ПІДГОТОВКУ МАЙБУТНІХ СОЦІАЛЬНИХ ПЕДАГОГІВ

Світлана ОМЕЛЬЯНЕНКО (Кіровоград)

Постановка проблеми. Розбудова національної системи освіти в Україні передбачає модернізацію як змісту, так і форм організації навчально-виховного процесу професійної підготовки для подолання невідповідності між рівнем професійної майстерності майбутніх фахівців запитам особистості, суспільним потребам і світовим стандартам. Творчий характер педагогічної діяльності зумовлює вибір особливих форм організації професійної підготовки майбутніх соціальних педагогів, які б у комплексі сприяли формуванню їхньої готовності до реалізації всіх виробничих функцій. З цього погляду ефективною організаційною формою вивчення педагогічних дисциплін є тренінгові заняття. В умовах тренінгу студенти зустрічаються із змодельованими ситуаціями, які аналогічні ситуаціям їхньої наступної професійної

діяльності, а отже створюються умови для формування певних педагогічних умінь, готовності до реалізації професійних функцій.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Тренінг як форма навчання широке визнання отримав в другій половині XX століття; ця форма впроваджується у різних сферах людської діяльності. Дослідниками тренінги розглядаються як навчальні ігри, які є «синтетичною антропотехнікою, що поєднує в собі навчальну й ігрову діяльність, яка проходить в умовах моделювання різних ігрових ситуацій» [6, с. 144]; як спосіб перепрограмування наявної у людини моделі управління своєю поведінкою й діяльністю, процес створення нових функціональних утворень (або розвиток уже існуючих), які керують поведінкою, або як «група методів розвитку здібностей до навчання й

оволодіння будь-яким складним видом діяльності» [4, с. 81].

У дослідженнях останніх років розробляється технологія різних видів тренінгів: соціально-психологічного тренінгу, тренінгу креативності, тренінгу спілкування, тренінгу сенситивності тощо. Технології проведення педагогічного тренінгу присвячені дослідження О. Білюк, Л. Вейланде, Т. Гери, Н. Заячківської, О. Керик, П. Кулішенка, Г. П'ятакової, Х. Шапаренка та ін. Проте у цих дослідженнях більше уваги звертається на тренування сенситивності, креативності, умінь педагогічного спілкування, пропонуються різноманітні психогімнастичні вправи безвідносно до педагогічних теоретичних питань, які передбачені навчальною програмою, тобто метою пропонованих тренінгів є, у більшості випадків, загальний розвиток особистості. Заслугує на увагу звернення М. Левшина та Н. Тітаренко до проблеми використання професійного тренінгу як форми, що ефективно розв'язує завдання моделювання педагогічної діяльності у вищій школі [3], Н. Сеньовської до розгляду тренінгу як перспективної форми навчання студентів на лабораторно-практичних заняттях з педагогіки [5]. Зацікавили нас наукова розвідка М. Артюшиної, що визначає роль тренінгів у формуванні готовності майбутніх фахівців до інноваційної діяльності [1], О. Білої щодо використання дидактичних тренінгів для майбутніх соціальних педагогів з орієнтацією на їх підготовку до проектної діяльності [2].

З погляду вдосконалення професійної підготовки майбутніх соціальних педагогів вважаємо доцільним впровадження педагогічного тренінгу як форми навчання, що передбачає цілісну організацію теоретико-прикладної діяльності студентів з використанням активних методів навчання на основі моделювання проблемних професійних ситуацій взаємодії у системі педагог – вихованець, педагог – клієнт, педагог – батьки вихованців, педагог – педагогічний колектив та ін. з метою формування у студентів умінь і навичок педагогічної діяльності.

Мета статті. У пропонованій статті аналізуємо особливості педагогічного тренінгу як ефективної форми організації навчання майбутніх соціальних педагогів, визначаємо продуктивність використання ділових ігор у процесі проведення тренінгових занять у вищій школі.

Виклад основного матеріалу. Як відзначають автори посібника «Технологія тренінгу», тренінг має такі цілі: «інформування та набуття учасниками тренінгу нових навичок та умінь; опанування новими технологіями; зменшення чогось небажаного (проявів поведінки, стилю неефективного спілкування, особливостей

реагування тощо); зміна поглядів на проблему; зміна погляду на процес навчання як такий, що може приносити наснагу та задоволення; підвищення здатності учасників до позитивного ставлення до себе та життя; пошук ефективних шляхів вирішення поставлених проблем» [1, с. 5]. Цілі проведення тренінгів, багато в чому, співпадають із завданнями вивчення циклу педагогічних та соціально-педагогічних дисциплін у процесі підготовки соціального педагога, що спрямовані не лише на засвоєння теоретичних основ навчально-виховного та соціально-педагогічного процесу, а й формування готовності до реалізації різноманітних виробничих функцій: гностичної, комунікативної, організаторської, діагностичної, прогностичної та ін.

В умовах зменшення часу, що відводиться на обов'язкову аудиторну роботу, збільшення кількості часу на самостійну роботу студентів ми маємо обмежені можливості у застосуванні всіх атрибутів тренінгового заняття. Тому виділимо ті аспекти проведення педагогічного тренінгу, які дозволяють більш ефективно використовувати цю форму організації навчання, поєднавши у груповій взаємодії засвоєння теоретичних положень із формуванням практичних педагогічних умінь.

Оскільки педагогічний тренінг проводиться в академічних групах, які є постійними за своїм складом, то на вступну частину тренінгового заняття, що спрямована на створення сприятливого психологічного простору, нагадування правил роботи групи, налагодження зворотного зв'язку «учасник – група» та «група – учасник», створення ситуації рефлексії, відводимо мінімальну кількість часу. Ефективним прийомом роботи на цьому етапі є виконання вправи «Я хочу, я можу», у ході якої студенти записують свої бажання, що пов'язані із темою заняття, та свої можливості щодо реалізації цих бажань та цілей заняття.

В основній частині педагогічного тренінгу розв'язуємо такі завдання: оцінка рівня поінформованості щодо проблеми, яка визначена у меті завдання; актуалізація проблеми та конкретних завдань для її вирішення; розширення знань студентів, отримання чи пошук додаткової інформації; пошук способів розв'язання обраної проблемної задачі із діяльності педагогів; складання алгоритмів діяльності; формування практичних умінь, що передбачають застосування набутих теоретичних знань до розв'язання конкретних педагогічних задач.

Розширенню знань студентів у ході педагогічного тренінгу сприяє застосування прийому «групування» – робота із підібраними викладачем чи іншими студентами визначеннями, теоретичними положеннями, на які доцільно

спиратися у процесі вирішення обраної проблемної задачі, з метою вироблення в мікрогрупах спільного визначення понять, що розглядаються. Кожен студент повинен проаналізувати запропоновані матеріали, сформулювати висновок щодо можливості застосування цих теоретичних положень для розв'язання поставлених перед ним завдань. Наступним кроком цієї роботи є вправа «Незакінчене речення», в ході якої один студент пропонує своє міркування, як можна діяти у конкретній ситуації з опорою на отриману додаткову інформацію, а інший студент продовжує речення. Послідовно продовжуючи міркування один одного, студенти спільно розв'язують проблемну задачу.

На основному етапі педагогічного тренінгу з метою створення психолого-педагогічних умов, в яких студент може займати активну особистісну позицію і розкриватися як суб'єкт навчальної діяльності, успішно використовуємо педагогічні ділові ігри.

Гру можна розглядати як організовану форму підготовки до майбутньої діяльності, осмислену творчу діяльність, в якій відтворюються відносини між людьми (коли говоримо про педагогічну діяльність – то відносини між педагогом і учнем-вихованцем, чи іншими суб'єктами навчально-вихованого процесу, коли йдеться про соціально-педагогічну діяльність – то відносини між соціальним педагогом і клієнтом) поза умовами безпосередньої утилітарної діяльності.

Вважаємо обґрунтованим розуміння гри як засобу, що дає змогу тому, хто навчається, розвивати уяву, розв'язувати проблеми, розглядати альтернативи і приймати рішення, розвивати мислення, стимулювати мовленнєву діяльність. В той же час гра імітує майбутню діяльність, а реалізація рольової поведінки у грі виступає одним із показників оволодіння педагогічними вміннями. Крім того, гра сприяє самопізнанню особистості.

Організація навчального процесу у вигляді педагогічної ділової гри з елементами змагання, театральної дії сприяє розвитку евристичного рівня творчої активності. В основі ділової гри, – з розподілом ролей, вибором стратегії поведінки, планування дій на три-чотири кроки вперед, – лежить продуктивне спілкування викладача із студентами й останніх між собою. У ході гри забезпечується єдність змістового, операційного і мотиваційного компонентів навчально-пізнавальної діяльності. Бо в процесі ділової гри для кожного студента характерне певне напруження думки, вольових зусиль, вияв емоцій. Педагогічна ділова гра – це і засіб емоціоналізації навчального матеріалу і навчального процесу. Все це допомагає особистості долати труднощі під час

розв'язання певного творчого завдання, яке лежить в основі гри. Успіх на шляху подолання труднощів підкріплює мотив досягнення, що надихає на подальшу творчість. Завдяки роботі думки, фантазії, уяви, студенти визначають шляхи розв'язання педагогічних задач. Характерною особливістю педагогічних ділових ігор є те, що вони дають можливість тим, хто навчається, працювати разом для досягнення мети, спонукають навчатися один від одного (менш досвідчені учасники гри спостерігають за діями більш досвідчених, а потім конструюють власні дії).

Педагогічна ділова гра розв'язує такі завдання: розвиває критичне мислення, вміння аналізувати ситуацію, що виникла, приймати конструктивні рішення; змістом ділової гри виступає імітація умов певних ситуацій, його динаміки, а також діяльність і стосунки зайнятих у цьому людей; виконуючи вимоги гри, її учасники приймають професійні норми спілкування.

Педагогічна ділова гра – це метод вивчення, освоєння та апробації певних моделей педагогічних рішень і відповідних педагогічних дій в імітованій ситуації, вибір їх оптимального варіанту. Для педагогічних ділових ігор характерний момент повернення на попередній ступінь, що дозволяє побачити помилковий результат та змінити рішення. Вона наближає навчальний процес до реальних умов, забезпечує перехід від пізнавальної мотивації навчання до професійної, перехід до самоорганізації та саморегуляції дій та діяльності самими студентами.

Успіх педагогічної ділової гри залежить від мети, змісту, розподілу ролей. Учасники гри повинні зрозуміти, з однієї сторони, імітацію ситуації, яка реально склалася, умовність своїх дій, а з іншого – «вжитися» у свою роль. Важливо також, щоб майбутні педагоги осмислювали єдність рольової і власної поведінки у процесі гри. Особливо складно це зробити студентам, які грають роль учнів, вихованців, їм важливо не вийти за межі своєї ролі, врахувати характеристику і логіку поведінки діючої особи, дійсно стати на позицію дитини. А для цього необхідно добре знати вікову психологію.

При проведенні педагогічних ділових ігор насамперед з'ясовуються основні етапи розв'язання педагогічних задач, вказуються на аналітичні й конструктивні процеси: 1) проектування предметного змісту та форм діяльності, які могли б привести до розв'язання поставленої задачі; при цьому відбувається орієнтація в ситуації та діагностика готовності учнів до діяльності – постановка педагогічної задачі та розробка способів її розв'язання; 2) реалізація найкращого проекту в безпосередній

взаємодії із вихованцями: отримання оперативної інформації про успішність дій учнів та організація діяльності над розв'язанням задачі та її оперативна регуляція; 3) підсумкова оцінка досягнутих результатів, їх аналіз та визначення напрямків подальшої роботи.

Необхідно обґрунтувати, які способи дій і чому були запропоновані в даній навчальній ситуації, як запропонована логіка практичних дій розкриває закономірні зв'язки компонентів навчально-виховного процесу. Важливим є поєднання об'єктивного і суб'єктивного, особливо при аналізі результатів гри та підведенні підсумків, поєднання теорії та практики. Тобто необхідно проаналізувати, чи досягли поставленої мети, а також важливо з'ясувати роль кожного у діловій грі, які якості – особисті, ділові, проявилися під час гри, і як вони вплинули на її хід і результат. Аналіз варто закінчити загальним висновком і порадами, як удосконалити педагогічну майстерність.

За рівнем пізнавальної діяльності всі педагогічні ігри можна поділити на репродуктивні (вимагають лише відтворення запланованих умов), репродуктивно-перетворюючі (передбачають використання відомих методів, прийомів, форм роботи в нечітко визначених умовах), продуктивні (зумовлюють діяльність учасників лише загальним описом ситуації, можливі непередбачені випадки).

Обов'язковим етапом педагогічного тренінгу є етап рефлексії, що забезпечує пошук і розгляд суттєвої засади власних дій, дозволяє особистості аналізувати власні дії, розглядати способи, які використовуються, з точки зору відповідності їх внутрішнім умовам задачі, особливостям її структури.

Рефлексивність мислення, діяльності суб'єкта розглядається тоді, коли у його свідомості є він сам, коли суб'єкт мисленнєво протиставляє себе своїм знанням, своїй поведінці, своєму мисленню, своїм переживанням. При цьому особистість одночасно займає начебто дві позиції: 1) позицію людини, що діє, мислить, переживає; 2) позицію спостереження за собою неначе з боку. Таким чином особистість осмислює свою зовнішню предметну, чи внутрішню мисленнєву позицію відносно до певної дії чи вчинку, а також усвідомлює свої можливості та здатності. Рефлексія передбачає не лише інтроспекцію своєї власної психіки, своєї діяльності, а й осмислення своєї життєвої програми, цілей, цінностей, вимог, установок, прагнень. Доцільно запропонувати студентам зіставити різні позиції, які особистість може уявно займати стосовно практичних чи пізнавальних проблем, з якими вона зустрічається у професійній діяльності. У результаті такого зіставлення стає можливим наступний

усвідомлений самостійно обґрунтований вибір і зміна своїх власних позицій щодо етичних, інтелектуальних та інших проблем, ідентифікація себе із певною соціальною групою чи професійною спільнотою.

Наприклад, у процесі проведення педагогічного тренінгу можна запропонувати питання для обговорення, що передбачають опору на власний досвід: чи відбулися зміни у ваших педагогічних уміннях, що призвело до зміни оцінки вашої ролі, статусу, педагогічних умінь; чим зумовлений вибір вами способів діяльності та занятті; на основі яких критеріїв ви оцінюєте свої досягнення; в чому проявляється автономність, стійкість внутрішнього стану особистості; опишіть ситуацію із вашої власної педагогічної діяльності та проаналізуйте смисл свого досвіду у цій ситуації у порівнянні із аналогічними ситуаціями, які відбувалися раніше, та ситуаціями, які були змодельовані на занятті.

Проведене опитування студентів-магістрантів, в процесі професійної підготовки яких впроваджувалося проведення семінарсько-практичних занять у формі педагогічного тренінгу, засвідчило позитивне їх ставлення до такої форми роботи. Вони відзначали, що на педагогічних тренінгах, які проводилися на молодших курсах, виникали певні труднощі, оскільки потрібно було не лише відтворювати теоретичний матеріал, з яким ознайомилися у ході лекцій чи з наукових робіт, а й аналізувати педагогічні ситуації, включатися у спільне розв'язання педагогічних задач. З часом в умовах ігрової діяльності, моделювання соціально-педагогічних ситуацій відбувався розвиток мислення учасників тренінгу, підвищувалася мотивація до навчання, пізнання нового, формувалося переконання щодо свідомого засвоєння теоретичних знань для розв'язання практичних завдань, розширювався репертуар способів професійних дій, створювалися умови для навчання на власному досвіді. Досвід участі студентів у педагогічних тренінгах дозволив їм в подальших ситуаціях професійної соціально-педагогічної взаємодії швидко адаптуватись та вирішувати поставлені завдання.

Висновки. Наш досвід проведення семінарсько-практичних занять у формі тренінгових занять засвідчує, що така організація навчання сприяє вирішенню багатьох завдань: формує педагогічне критичне та творче мислення майбутніх педагогів, здатність осмислювати педагогічну дійсність, вчить застосовувати набуті знання у практичній діяльності, приймати найбільш ефективні рішення у процесі розв'язування певних педагогічних задач, аналізувати та відбирати педагогічні дії у стандартних та нестандартних навчально-виховних ситуаціях, формує вміння аналізувати

різні підходи у вирішенні питань організації навчально-виховного процесу, самостійно вирішувати питання методичного забезпечення педагогічного процесу, керувати пізнавальною діяльністю учнів, організовувати різноманітну позакласну та позашкільну роботу, у студентів формуються також уміння організації міжособистісної взаємодії, навичок роботи у команді. Перспективу подальших досліджень вбачаємо у розробці системи педагогічних тренінгів для вдосконалення професійної підготовки майбутніх соціальних педагогів.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Артюшина М. В. Розвиток готовності до інноваційної діяльності шляхом тренінгових методик навчання / М. В. Артюшина // Педагогічний дискурс. – 2009. – Вип. 5. – С. 12–17.
2. Біла О. До питання про введення навчальних тренінгів у поетапний процес професійної підготовки майбутніх фахівців соціальної сфери / О. Біла // Збірник наукових праць Уманського державного педагогічного університету. – 2014. – № 3. – С. 30–37.
3. Левшин М. М. Відображення тренінгу в системі навчально-методичного забезпечення вищого навчального закладу / М. М. Левшин, Н. Ю. Тітаренко // Проблеми сучасного підручника. – 2014. – Вип. 14. – С. 366–380.
4. Макшанов С. И. Психология тренинга: [монография] / Сергей Иванович Макшанов. – СПб.: Образование, 1997. – 238 с.
5. Сеньовська Н. Тренінг як перспективна форма організації навчання (на матеріалі лабораторно-практичних занять із педагогіки) / Н. Сеньовська // Наукові записки [Кіровоградського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка]. Серія: Педагогічні науки. – 2011. – Вип. 99. – С. 201–207.

6. Ситников А. П. Акмеологический тренинг: Теория. Методика. Психотехнология / Алексей Петрович Ситников. – М.: Технологическая школа бизнеса, 1996. – 428 с.
7. Технологія тренінгу / Упоряд.: О. Главник, Г. Бевз / За заг. ред. С. Максименко. – К.: Главник, 2005. – 112 с.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Artiushyna M. V. Rosvytok hotovnosti do innovatsiinoi diialnosti shliakhom treninhovykh metodyk navchannia// Pedahohichnyi dyskurs, – 2009. – vyp. 5. –S. 12–17.
2. Bila O. Do pytannia pro vvedennia navchalnykh treninhiv y poetapnyi protses profesiinoi pidhotovky maibutnykh fakhivtsiv sotsionomichnoi sfery // Sbirnyk naukovykh prats Umanskoho derzhavnoho pedahohichnoho universytetu, – 2014. – № 3. – S. 30–37.
3. Levshyn M. M. Vidobrazhennia treninhu v systemi navchalno-metodychnoho sabespechennia vyshchoho navchalnoho saklady // Problemy suchasnoho pidruchnyka. – 2014. – vyp. 14. – S. 366–380.
4. Makshanov S. I. Psixologii treninhu: [monohrafiia]. – Sankt-Peterburg: Obrasovaniie, –1997. – 238 s.
5. Seniovska N. Treninh yak perspektyvna forma orhanisatsii navchannia (na materialii laboratorno-praktychnykh saniat s pedahohiky // Naukovi sapysky [Kirovohradskoho pedahohichnoho universytetu imeni Volodymyra Vynnychenka], seriia: Pedahohichni nauky, –2011.– vyp. 99. – S. 201–207.
6. Sitnikov A. P. Akmeologichny'j treninh: Teoriia. Metodika. Psixotekhnologii. – Moskva, 1996. – 428 s.
7. Tekhnolohiia treninhu. –Kyiv: Hlavnyk, 2005. – 112 s.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

Омельяненко Світлана Віталіївна – кандидат педагогічних наук, професор, професор кафедри соціальної педагогіки та психології Кіровоградського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка
Наукові інтереси: вдосконалення професійної підготовки майбутніх соціальних педагогів.

УДК 378.147

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ФОРМУВАННЯ МОВЛЕННЕВО КОМПЕТЕНЦІ МАЙБУТНІМИ ФАХІВЦЯМИ АВІАЦІЙНО ГАЛУЗІ

Наталія ОМЕЛЬЯНЕНКО (Кіровоград)

Постановка проблеми. Сучасний рівень розвитку українського суспільства висуває нові, все більш високі вимоги до підготовки фахівців, в тому числі й авіаційних. Особливої важливості набуває питання про володіння іноземною мовою авіаційними фахівцями у зв'язку із зростанням інтенсивності міжнародних польотів і розширенням зв'язків України із світовою спільнотою. Програма з іноземних мов для авіаційних вищих навчальних закладів передбачає розвиток у курсантів мовленнєвої компетенції, під якою розуміють уміння користуватися лінгвістичною системою з метою спілкування відповідно до ситуації.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Термін «мовленнєва діяльність» глибоко досліджений О. Леонтьєвим [2]. Поняття «мовна

компетенція», як внутрішня ментальна грамастика індивіда, що введений Н. Хомським [4], тісно пов'язаний із поняттям «мовленнєва компетенція», яка визначається О. Залевською як знанням правил використання мовних знаків [1]. Мовленнєва компетенція введена для розкриття поняття, що передбачає володіння мовними засобами носієм мови. Активне практичне дослідження та застосування поняття мовленнєвої компетенції отримало у теорії та практиці навчання мови (Г. Богін, А. Богуш, М. Девдера, І. Зимня, О. Кучерук, М. Пентелюк, Н. Шацька, Н. Юрійчук та ін.).

Питання підготовки фахівців авіаційної галузі досліджувалися А. Вітряком, С. Кмітою, О. Ковтун, М. Ломакіною, Г. Пашенко, Т. Плячиндою, В. Півень, Т. Тарнавською. Проте, зали-

шається мало дослідженою проблема формування мовленнєвої компетентності майбутніх фахівців авіаційної галузі із урахуванням специфіки вивчення професійної англійської мови.

Мета статті – аналіз умов ефективного формування мовленнєвої компетенції майбутніх фахівців авіаційної галузі у процесі вивчення авіаційної англійської мови.

Виклад основного матеріалу. Особливістю навчання іноземної мови як навчального предмета в авіаційному вищому навчальному закладі є те, що курсанти майже завжди усвідомлюють доцільність її вивчення; у них є чітка обґрунтованість цілей і набору умінь, якими повинен володіти фахівець. Трансформації зовнішньої мотивації у внутрішню сприяє організація спілкування, а надалі внутрішня мотивація оволодіння іноземною мовою може перейти в мотивацію спілкування іноземною мовою.

Визначаємо такі етапи розвитку мотивації навчальної діяльності курсантів та відповідні їм дидактичні завдання викладача англійської авіаційної мови. На першому етапі формування мотивації завдання викладача полягає у формуванні позитивного ставлення курсантів до знань, умінь і навичок, до процесу пізнавальної діяльності. З цією метою ми радимо використовувати метод бесіди про важливість і невід’ємність знання англійської мови у їх професійному житті, специфічні особливості володіння англійською мовою як базовою мовою авіаційного фахівця.

Основна мета другого етапу полягає у тому, щоб викликати у курсантів інтерес до пізнавальної діяльності, до засвоєння способів і прийомів набуття нових знань і умінь. Досягненню поставлених цілей сприяє весь спектр навчально-виховних методів, як психологічних, так і дидактичних. Особливу увагу тут звертаємо на застосування ділових ігор, вправ на аудіювання і говоріння як основних видів мовленнєвої діяльності у підготовці авіаційних фахівців льотного та диспетчерського складу.

На третьому етапі цілі навчання повинні спрямовуватись на розвиток мотивації пошукової діяльності. Важливо не тільки викликати в курсантів інтерес до знань, але й сформулювати потребу в самостійному набутті нових знань, у теоретичному мисленні, узагальнених алгоритмах пізнавальної діяльності. Розв’язання цього завдання можна досягти, наприклад, за допомогою вивчення матеріалів професійно-спрямованих статей із сучасних авіаційних видань,

Управління розвитком мотивації курсантів значною мірою залежить від сформованості в них особистісного смислу учіння. Особистісні

потреби стають своєрідним фільтром, крізь який пропускається навчальна інформація, що тільки тоді стає предметом засвоєння, коли набуває особистісної значущості, стає життєво необхідною. Найбільш важливими умовами перетворення інформації в особистісну цінність є її корисність (усвідомлення практичної значущості) та новизна (відкриття для себе нового).

Ми визначаємо такі психолого-педагогічні умови формування у курсантів авіаційних вищих навчальних закладів позитивних мотивів вивчення авіаційної англійської мови: 1) уточнення спільно з курсантами цілей вивчення авіаційної англійської мови; 2) включення діяльності з оволодіння іноземною мовою в провідну діяльність курсантів, яка має для них особистісний смисл, та розкриття на цій основі реального зв’язку цілей засвоєння мови з мотивами професійного становлення; 3) опора на зразки ведення радіообміну в реальних умовах виконання польоту, реалізація принципу емоційності, врахування людського фактору як основного у забезпеченні безпеки польотів; 4) використання комунікативно спрямованих видів роботи, що стимулюють мовленнєву активність курсантів; 5) моделювання ситуацій майбутньої професійної діяльності; 6) запровадження критеріально-орієнтованого тестування навчальних досягнень курсантів в галузі володіння загальною та професійною англійською мовою за основними видами мовленнєвої діяльності для авіаційного фахівця: аудіювання та говоріння.

Особливу увагу звертаємо на моделювання ситуацій майбутньої професійної діяльності. Реалізація цієї умови сприяє започаткуванню у навчальному процесі елементів новизни, творчості, створює атмосферу спілкування в ході заняття, підвищує якість вивчення англійської мови.

Моделюючи ситуацію як засіб навчання, викладач повинен враховувати різні фактори: тему і мету занять, конкретні обставини, максимальну адекватність реальної ситуації спілкування рівню підготовки курсантів для виконання поставлених завдань, їх можливість виявити ініціативу у виборі шляхів для розв’язання дидактичної проблеми, активізації мотивації навчання.

В основу моделювання професійних ситуацій у процесі навчання авіаційної англійської мови покладено механізм індивідуального і групового спілкування, взаємодії. Саме цей принцип пов’язує цілі навчання, характеризує засоби, способи і умови єдиного навчально-виховного процесу. Він характеризується такою організацією процесу, за якої курсанти активно спілкуються один з одним, обмінюються

інформацією і збагачують свої знання; між учасниками складаються оптимальні взаємини, що є умовою успіху кожного із курсантів.

Специфікою трудової діяльності фахівців авіаційної сфери є різноманітність завдань, які потрібно вирішувати у процесі професійної діяльності. Одним з важливих є надання відповідних вказівок, дозволів, рекомендацій та інформації розпізнавання, відхилення й ухвалення відповідних рішень, важливих для безпеки польотів. Тому у процесі фахової підготовки в цілому, а особливо у процесі вивчення авіаційної англійської мови важливо включати студентів у діалогічну взаємодію, у постійне спілкування, що сприятиме формуванню діалогічних умінь. Мотивом активного опанування курсантами діалогічними вміннями є розуміння й усвідомлення суперечності між реальними знаннями, вміннями майбутніх авіаційних фахівців на певному етапі професійної підготовки і бажанням досягти вищого рівня професійної компетентності.

На першому етапі, етапі підготовки до формування діалогічних умінь, ми визначаємо найтипівіші ситуації діалогічного спілкування авіаційних фахівців у зв'язку із темами, що вивчаються; добираємо із друкованих та електронних джерел або укладаємо самостійно діалоги-зразки з використанням типових для конкретної професійної ситуації мовленнєвих кліше (фраз радіомовлення), моделей мовленнєвої взаємодії учасників діалогу; визначаємо послідовність пред'явлення різних функціональних типів діалогу (запит, відповідь на запит, інструкція, вказівка, виконання інструкції чи вказівки).

На другому етапі власне навчання певного типу діалогу ми надаємо курсантам знання про функціональний тип діалогу, що вивчається, знайомимо з рольовими позиціями учасників фахового діалогу, його композиційною структурою; для зняття лексичних труднощів вводимо нові лексичні одиниці та мовленнєві структури діалогу, що презентується, із наголошенням на їх вимові (оскільки у діяльності майбутніх пілотів та диспетчерів управління повітряного руху сприйняття мовленнєвої інформації відбувається винятково на слух); коментуємо особливості вимови представниками різних національностей. Після цього пред'являємо фонограму діалогу для сприйняття на слух, а потім перевіряємо розуміння курсантами детального змісту діалогу, орієнтуючи їх на самостійне визначення рольових позицій учасників професійно-орієнтованого діалогу, його композиційної структури, виокремлення мовленнєвих кліше, постійних та змінних елементів у діалозі. В подальшому пропонуємо різноманітні види завдань, що

спрямовані на відпрацювання діалогічних умінь на основі сприйнятого діалогу, частково видозмінюючи мовленнєву ситуацію, моделюючи поєднання реплік з різних типових діалогів у майбутній професійній діяльності.

Для закріплення діалогічних умінь курсанти готують презентацію діалогу, що сприймався, підбирають опори, що ілюструють фахову комунікативно-мовленнєву ситуацію, укладають діалоги, що її реалізують. Більш ефективне формування діалогічних умінь, перетворення їх у навичку ведення фахового діалогу відбувається у процесі залучення курсантів до ділових ігор, які дозволяють неодноразово повертатися до попереднього мовленнєвого акту.

Ефективність оволодіння курсантами професійними діалогічними вміннями залежить від розуміння ними таких умов: 1) кожен мовленнєвий акт повинен бути підпорядкованим конкретній меті; 2) ретельне планування кожного мовленнєвого акту; 3) постійний контроль за ходом реалізації мовленнєвого акту; 4) забезпечення зворотного зв'язку (врахування особливостей сприйняття адресата мовлення і відповідна корекція під час мовленнєвого акту); 5) детальний аналіз результатів ефективності акту мовлення.

В педагогічній літературі описана значна кількість форм та методів навчання, які передбачають навчання студентів у процесі спільної діяльності, взаємодії (інтерактивні методи навчання). Застосування інтерактивних методів навчання обґрунтовується в світлі загальної теорії діяльності (Л.С. Виготський, О.М. Леонтьєв), основними положеннями якої є: 1) цілеспрямованість будь-якої діяльності, тобто наявність з самого початку певної мети, за умови реалізації якої активна діяльність припиняється; 2) будь-який акт діяльності характеризується певним мотивом; О.М. Леонтьєв вважає, що «потребу» слід визначати відповідно до мотиву, бо мотив завжди відповідає тій чи іншій потребі; О.М. Леонтьєв вважає, що «до свого першого задоволення потреба «не знає» свого предмета, він ще повинен бути виявленим; тільки в результаті такого виявлення потреба набуває своєї предметності, а сприйманий (предметний, уявний) предмет – своєї спонукальної і направляючої діяльності функції, тобто стає мотивом» [3, с. 190]; 3) діяльність має свою структуру – модель, що складається з певних послідовних дій, кожна з яких характеризується тією чи іншою проміжною метою. Завдання кожного викладача – адаптувати застосування інтерактивних методів навчання до викладання «своїх» навчальних дисциплін.

Ми у процесі вивчення авіаційної англійської мови використовуємо такі інтерактивні методи навчання: «Броунівський рух», «Карусель», «Два-

чотири-разом», «Спрощене судове слухання» та інші.

При застосуванні інтерактивного методу «Два-чотири-разом» ми пропонуємо курсантам запитання для невеликої дискусії чи аналізу гіпотетичної ситуації. Наприклад, у процесі вивчення теми English in aviation (Unit 1 [5]) курсанти у парах обговорюють питання 'Is R/T phraseology enough to communicate with?'. Викладач визначає час для висловлювання кожного в парі і спільного обговорення, курсанти попереджаються, що пари обов'язково мають дійти згоди. Далі пари об'єднуються в четвірки і обговорюють попередньо досягненні рішення щодо поставленої проблеми. Як і в парах, прийняття спільного рішення обов'язкове. Залежно від кількості курсантів можна об'єднати четвірки в більші групи чи перейти до колективного обговорення проблеми. Такий спосіб роботи сприяє розвитку мовленнєвої діяльності завдяки тому, що курсанти одне і те ж твердження повинні повторювати декілька разів, підбирати аргументи на користь своєї думки, а отже розширювати свій словниковий запас і навички аудіювання та говоріння, які є провідними у формуванні професійного володіння англійською мовою майбутніх авіаційних фахівців.

Метою застосування методу навчання «Спрощене судове слухання» є навчання курсантів підбору аргументів, розвиток уміння бачити ситуацію з різних точок зору. Наприклад, при вивченні теми «Hydraulic loss» (Unit 5 [5]) пропонуємо для обговорення таку ситуацію: «A light aircraft has landed in marginal weather and skidded off the runway onto the field». Група ділиться на три однакові групи: судді, обвинувачені та обвинувачі. До кожного судді визначається один обвинувачуваний і один обвинувач. Кожна група проводить судове слухання у такій послідовності: а) вступні заяви учасників; б) обвинувачуваний викладає суть захисту, і його опитує суддя; в) обвинувач викладає аргументацію, і його опитує суддя; г) суддя виносить рішення і повідомляє його після того, як вся група знову об'єднується.

Заслуговує на увагу з погляду розвитку мовленнєвої діяльності майбутніх фахівців та розвитку їхньої пізнавальної діяльності застосування методу «Броунівський рух». Курсантам задалегідь дається домашнє завдання: підготувати англійською мовою короткий текст з новою інформацією, наприклад, «Talk about the most extreme weather conditions you have experienced». (Unit 8 [5]). У ході заняття курсанти об'єднуються в пари і кожен повідомляє свою інформацію. Співрозмовник може поставити уточнюючі запитання щодо змісту цієї інформації. Потім курсанти знаходять іншу пару і знову

розповідають цю ж ситуацію. Так повторюється чотири-п'ять разів. На наступному етапі ці історії переказують курсанти, що їх слухали. Також відбувається обговорення того, наскільки правильним було мовлення співрозмовників, завдяки яким питанням вдалося більш точно зрозуміти зміст почутого, які труднощі виникли у мовця і слухача.

Слід підкреслити, що саме по собі використання окремого методу навчання не гарантує підвищення ефективності навчальної діяльності курсантів з оволодіння розмовною та авіаційною англійською мовою. Їх ефективне конструювання і застосування у процесі навчання курсантів англійської мови можливе за умови системного застосування з урахуванням рівня комунікативної підготовки курсантів, фази і стратегії навчання, налагодження партнерської взаємодії і співробітництва учасників навчально-виховного процесу на основі суб'єкт-суб'єктних відносин, орієнтації викладача на діалогічну форму спілкування з курсантами, яка забезпечує сприятливий психологічний мікроклімат, атмосферу творчості і спонтанності під час занять, емоційний контакт із курсантами.

Ефективність оволодіння іноземною мовою значною мірою залежить від раціонального використання різноманітних засобів навчання, в тому числі й інформаційно-комунікаційних технологій.

У нашому досвіді під час професійного навчання майбутніх фахівців авіаційної галузі фаховою мовленнєвою компетенцією володіння ми використовуємо такі засоби інформаційно-комунікаційних технологій: мультимедійні комп'ютерні навчальні програми, довідково-інформаційні посібники, Інтернет, електронна пошта. Внаслідок застосування цих засобів відбувається інтенсивний обмін науково-технічною інформацією із англомовних країн. Всесвітня інформаційна мережа Інтернет дозволяє знайти практично-будь-яку інформацію з багатьох питань, допомогти у пошуку автентичних текстів щодо новітніх авіаційних технологій здійснення польотів, конструкції та будівництва сучасних аеропортів, обслуговування аеропортів та польотів у різних країнах світу.

Застосування інформаційно-комунікаційних технологій сприяє досягненню максимальної диференціації та індивідуалізації навчання курсантів із врахуванням їхніх індивідуальних запитів та рівня підготовки. Спираючись на автентичні тексти, що знайдені курсантами самостійно в мережі Інтернет, вони не тільки знайомляться із технологіями здійснення та обслуговування польотів в різних країнах, але й оволодівають лексичними, мовленнєвими, фонетичними вміннями та навичками, долають

мовленнєві бар'єри здійснення комунікації іноземною мовою.

При підборі та підготовці відеосюжетів із Інтернету, розробці курсантами на їх основі презентацій ми беремо до уваги поступальність у нарощуванні складності та вибудовувати їх так, щоб за тематикою вони відповідали ситуаціям майбутньої діяльності авіафахівців. В структурі занять, на яких використовуються відеоматеріали з метою розширення лексичного запасу курсантів, розвитку усного мовлення, готовності до аудіювання різних особливостей мовлення в залежності від національної належності мовців, від особливостей їх темпераменту, емоційно-вольової сфери, рівня інтелекту, рівня володіння професійними навичками пілота або авіадиспетчера, ми виділяємо такі етапи:

1. Підготовчий – етап попереднього зняття мовленнєвих, мовних, лінгвокраєзнавчих та професійних труднощів; на цьому етапі ми актуалізуємо попередні знання, формулює очікування від перегляду відеосюжету. На цьому етапі пропонуємо завдання, які антиципують зміст тексту: узагальнення знань з теми, особливості назви відеоматеріалу, швидкий перегляд частини фільму без звуку, зміст питань або правильних / помилкових тверджень.

2. Основний – розвиток умінь сприйняття інформації; тут ми радимо курсантам заносити інформацію, що сприймається, у заздалегідь заготовлені форми (наприклад, при спостереженні за веденням радіообміну між пілотом та авіадиспетчером курсанти записують у дві колонки ключові слова кожної фрази), можуть відзначати ті положення, в сприйнятті яких вони мали труднощі. Доцільними тут є такі види завдань: на розвиток рецептивних умінь на рівні виділення змістової інформації, які спрямовані на пошук правильних відповідей на питання, визначення правильних і неправильних суджень, зіставлення розрізнених речень із змістовими частинами тексту, встановлення причинно-наслідкових зв'язків

3. Контрольний – контроль розуміння основного змісту може відбуватися як у процесі групової роботи викладача і з курсантами, так в процесі взаємодії «курсант – курсант».

4. Процесуально-діяльнісний – розвиток мовленнєвих навичок і вмінь усного мовлення, що передбачає обговорення сюжету, відтворення фактичної інформації, доведення обґрунтованості застосування професійних фраз і дій учасників ситуації. Цей етап передбачає використання завдань, які спрямовані на розвиток навичок

говоріння. При цьому завданні курсантам пропонують висловити припущення про подальший розвиток зв'язків тексту та їх розвиток.

5. Рефлексивно-оцінювальний – самоаналіз сприйнятої інформації та рівня сформованості умінь аудіювання та говоріння.

Висновки. В результаті поетапного формування мотивації вивчення авіаційної англійської мови за допомогою включення студентів у постійну діалогову взаємодію, використання різноманітних відоматеріалів, інформаційних технологій курсанти на достатньому рівні оволодівають уміннями аудіювання та говоріння, підвищується їх рівень готовності до ведення радіообміну англійською мовою з носіями різних акцентів, ступінь самостійності засвоєння інформації, створюється атмосфера інтелектуального задоволення від сприйняття інформації, самого процесу мовленнєвої діяльності. Перспективи подальших досліджень вбачаємо у розробці інтерактивних завдань для підвищення компетентності володіння професійною англійською мовою.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Залевская А. А. Речевая ошибка как инструмент научного исследования / А. А. Залевская // Вопросы психологии. – 2009. – № 9. – С. 6–21.
2. Леонтьев А. А. Основы психолингвистики: [учебн. для студ. вузов] / А. А. Леонтьев. – М.: Смысл; СПб.: Лань, 2003. – 287 с.
3. Леонтьев А. Н. Деятельность. Сознание. Личность / А. Н. Леонтьев. – М.: Политиздат, 1977. – 304 с.
4. Хомский Н. Введение в формальный анализ естественных языков / Ноам Хомский, Д. Миллер. – М.: Едиториал УРСС, 2003. – 64 с.
5. Emery H., Roberts A. Aviation English for ICAO compliance. – Macmillan Publishers Limited, 2008. – 128 p.

BIBLIORAFIA

1. Zalevskaya A.A. Rechevaya oshibka kak instrument nauchnogo issledovaniia, Voprosy psihologii, –2009.– № 9. – S. 6–21.
2. Leontiev A.A. Osnovy psiholingvistiki: uchebnik dlia studentov vuzov. – Moskva, Smysl; Sankt-Peterburg, Lan, – 2003. –287 s.
3. Leontiev A.N. Deiatel'nost. Soznanie. Lichnost. – Moskva: Politizdat. –1977. – 304 s.
4. Homsky N. Vvedenie v formalny'j analiz estestvennykh yazykov. –Moskva: Yeditorial URSS, 2003. – 64 s.
5. Emery H., Roberts A. Aviation English for ICAO compliance. – Macmillan Publishers Limited, 2008. – 128 p.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

Омельяненко Наталія Віталіївна – кандидат психологічних наук, доцент, доцент кафедри іноземних мов Кіровоградської льотної академії Національного авіаційного університету.

Наукові інтереси: вдосконалення мовленнєвої компетенції фахівців авіаційної галузі.

ХАРАКТЕРИСТИКА ДЕФІНІЦІЙ «МЕТОДИЧНА КУЛЬТУРА», «ФОРМУВАННЯ МЕТОДИЧНО КУЛЬТУРИ» ЯК БАЗОВИХ У ДОСЛІДЖЕННІ ФОРМУВАННЯ МЕТОДИЧНО КУЛЬТУРИ МАЙБУТНЬОГО ВИКЛАДАЧА ЕКОНОМІКИ

Олена ПАВЛЕНКО (Черкаси)

Постановка проблеми. У сучасному суспільстві освіта стала однією з найбільших сфер людської діяльності. Освіта, особливо вища економічна освіта, розглядається як головний, провідний чинник соціального, політичного й економічного прогресу. У силу своєї багатофункціональності економічна освіта – складне соціальне й педагогічне явище. Сьогодні без повноцінної економічної освіти неможливо забезпечити включення людини в такі соціальні групи, як сім'я, трудовий колектив та ін. Зміст сучасної економічної освіти необхідно спрямувати на підготовку майбутнього громадянина до життя й діяльності в нових соціально-економічних відносинах. Система економічної освіти повинна бути адекватна вимогам щодо розвитку сучасного суспільства за умов ринкових відносин та відповідати, у кінцевому рахунку, глобальній меті освіти.

За таких умов зміни системи економічної освіти постала гостра необхідність модернізації та розвитку кадрової політики держави, й особливо актуальною є проблема підготовки майбутнього викладача економіки, оскільки від викладача економіки буде залежати розвиток і формування людини з розвинутим економічним мисленням, готовою до культуро-творчих перетворень у будь-якій галузі суспільного господарства.

Ускладнення вимог щодо підготовки майбутніх викладачів економіки зумовлює необхідність підвищення методичної підготовки, формування методичної культури, готовності викладача економіки до залучення студентів до творчого оволодіння обраною професією, способами та прийомами раціональної розумової діяльності та перетворенню отриманих знань в інструментарій практичних дій.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. У сучасних наукових джерелах проблему методичної культури розглядають з різних позицій. Одні вчені (І. Артем'єва, А. Карачевцева) розглядають методичну культуру як базову інтегральну рису, інтегральне особистісне утворення професійної компетентності та особистості майбутніх учителів початкових класів. Інші вчені в дослідженнях приділяють увагу аспекту формування інноваційної методичної культури (Н. Нікуліна, Т. Таранова, Т. Бережна). Науково-методичну культуру викладача ВНЗ та науково-методичну культуру

вчителя досліджували: Г. Басенко, М. Климович, Ю. Подповетна, М. Тетерятник та ін.

Певний інтерес представляють наукові праці з вивчення можливостей методичної підготовки як засобу формування професійно-методичної культури майбутніх викладачів економіки (М. Артюшина, Т. Гуцан, Г. Ковальчук, В. Козаков та Д. Дзвинчук, І. Козинець, О. Обривкіна, В. Щербіна та ін.).

Аналіз наукової літератури доводить, що проблема формування методичної культури є вельми актуальною та знаходиться в полі зору багатьох учених, які розглядають методичну культуру в різних аспектах. Але, судячи з аналізу наукових джерел, можемо стверджувати, що проблема формування методичної культури майбутнього викладача економіки ще не стала предметом спеціального дослідження. Недостатньо глибоко обгрунтовано теоретичні основи й шляхи реалізації методичної культури викладача економіки в педагогічній практиці; не визначені структурні компоненти, критерії, показники, рівні сформованості методичної культури викладача економіки, відсутня технологія формування методичної культури майбутнього викладача економіки та ін., що негативно відбивається на рівні професіоналізму викладача економіки. Уважаємо, що в сучасних умовах трансформації та зміни підходів до підготовки майбутніх викладачів економіки вкрай необхідно приділити увагу більш ґрунтовному дослідженню вище перелічених проблем підготовки майбутніх викладачів економіки.

Мета статті – розкрити сутність дефініцій «методична культура» та «формування методичної культури»; надати авторське визначення понять «методична культура», «формування методичної культури».

Виклад основного матеріалу. Відправною точкою теоретичного аналізу проблеми формування методичної культури майбутнього викладача економіки обрано побудову її понятійного апарату, який включає характеристику таких базових понять: «методична підготовка», «методична діяльність», «методична культура», «формування методичної культури». В умовах обмеженості обсягу статті надамо характеристику двох базових понять нашого дослідження: «методична культура», «формування методичної культури».

Організація методичної діяльності викладача економіки багато в чому залежить від рівня його методичної культури. Тому, одним з ключових понять нашого дослідження, якому необхідно надати характеристику, є поняття «методична культура».

Для успішної реалізації методичної діяльності викладача економіки в практиці ВНЗ, необхідно володіти методичною культурою, яка дозволяє формувати суб'єктивний спосіб реалізації методичного забезпечення динамічного навчального процесу у відповідності до специфіки підготовки майбутніх викладачів економіки в умовах університетської освіти.

Сутність методичної культури дослідники розглядають з різних позицій: як інтегративну якість особистості і як діяльнісний, духовний прояв професійно-педагогічної культури (І. Артем'єва) [1], Т. Бережна [2], А. Карачевцева [8], В. Малев [19], Ю. Подповетна [17]; як синтез високого професіоналізму та особистісних якостей, оволодіння методикою викладання (Т. Іванова) [6]; як міру й спосіб творчої самореалізації в різноманітних видах педагогічної діяльності й спілкування, спрямованих на освоєння, передачу, створення педагогічних цінностей і технологій (І. Ісаєв) [7].

Так, Ю. Подповетна [17] методичну культуру викладача вважає різновидом його професійної культури, який являє собою одну із соціально-професійних характеристик викладача та охоплює ті прояви його духовного обрису, які в практичній реалізації забезпечують більш-менш успішне здійснення різних аспектів професійної діяльності (педагогічної, методичної, наукової, інноваційної, організаційної і т.п.), необхідних функцій та службових обов'язків.

Методична культура І. Артем'євою [1] та А. Карачевцевої [8] трактується як базова інтегральна риса, інтегральне особистісне утворення професійної компетентності та особистості педагога, яка дозволяє йому в процесі викладання свого навчального предмету в повній мірі реалізувати пізнавальні, виховні та розвивальні можливості навчання, а також брати активну участь в інноваційній діяльності освітнього закладу, що забезпечують професійно-особистісний розвиток і саморозвиток викладача.

Л. Плехановою [15] методична культура розуміється як соціально-професійна характеристика, яка забезпечує високий рівень педагогічної діяльності, методичне осмислення педагогічних засобів, що використовуються, і сприяє створенню та освоєнню викладачем нових педагогічних цінностей і технологій.

Деяко інший підхід у визначенні сутності методичної культури в Н. Нікуліної [14], яка вважає, що це здатність педагога будувати свою діяльність, виходячи зі знань психодидактики,

педагогіки, та уміння організовувати діяльність тих, хто навчається. Уважаємо, що дана дослідниця дещо звужено підходить до тлумачення дефініції «методична культура», оскільки не враховує розвиток особистісних якостей майбутнього викладача, важливість рефлексійних умінь, здатність до самовдосконалення.

І. Княжева [10] методичну культуру майбутнього викладача розуміє як системне динамічне особистісне утворення, що має здатність до самоорганізації й виявляє себе як інтегральна єдність компонентів (когнітивного, діяльнісно-організаційного, рефлексивно-оцінного, ціннісно-мотиваційного); володіє інтегративною властивістю цілого, яка не зводиться до властивостей окремих частин.

О. Зубков [5], І. Новік [13] ужають, що методична культура може слугувати інтегрованим показником ефективності роботи педагога, виступає як суб'єктивний аспект професійної діяльності викладача, як вища форма активності і творчої самостійності, як стимул й умова вдосконалення навчального процесу, як передумова для виникнення нових методичних ідей і шляхів їх рішення та здібність перетворювати узагальнений методичний досвід у своїй професійній діяльності. Але, дані вчені роблять акцент лише на морально-психологічних якостях особистості майбутнього фахівця, що дозволяють визначати їхнє відношення до методичної діяльності, і не передбачають введення операціональних та рефлексивних критеріїв.

Аналіз різних точок зору свідчить про те, що вчені розглядають «методичну культуру» по-різному. Одні дослідники визначають, що методична культура – це певна структура в методичній підготовці викладача, яка має свої структурні компоненти; інші – як необхідний набір методичних знань, умінь, навичок та особистісних якостей, треті – комплекс методичних знань, методичного мислення, особистісних якостей, де провідна роль відводиться морально-психологічним якостям і т.п.

Узагальнюючи вище зазначені різноманітні підходи вчених до феномену методичної культури викладача, дійшли висновку, що методичну культуру можна розглядати, в основному, з двох позицій: 1) як елемент професійно-педагогічної культури; 2) як інтегративне або складне особистісне утворення викладача, яке характеризує способи його методичної діяльності. Аналіз наукових джерел вказує на те, що при визначенні сутності методичної культури викладача акцент робиться на особистісній та діяльнісній складовій (ціннісного відношення до методичної діяльності та її результатів; здатність

до творчого саморозвитку, володіння знаннями, уміннями й навичками методичної діяльності; здатність до прийняття й трансляції культурних норм у процесі методичної діяльності та оформлення її результатів).

Можемо констатувати, що методична культура викладача економіки, як вид професійно-педагогічної культури, є специфічне проектування загальної й педагогічної культури у сферу методичної діяльності. Методична культура викладача економіки поєднує в собі такі елементи: наслідування певним нормам, інструкціям, напрацьованим прийомам; творчість, індивідуальність, імпровізацію змісту. Вона є сукупністю особистісних досягнень викладача, пов'язаних з освоєнням даних культурних норм, за допомогою професійної взаємодії з професійно-педагогічним співтовариством.

Будь-який істотний результат професійної методичної діяльності здійснює вплив на становлення й розвиток методичної культури викладача. У процесі цієї діяльності здійснюється оновлення цінностей, удосконалення зразків культури викладача, змінюються її якісні й кількісні характеристики. Володіння системою способів і прийомів, що становлять технологію методичної діяльності, є показником сформованості методичної культури викладача. Крім того, пізнаючи педагогічну реальність за допомогою індивідуально засвоєних елементів суспільного досвіду, викладач економіки одночасно створює нові форми й способи діяльності. Отриманий в індивідуальній діяльності досвід, переробляється, узагальнюється викладачем у груповій діяльності й надалі набуває нової форми.

У зв'язку з вище викладеним розглядаємо методичну культуру викладача економіки як складне особистісне утворення, що об'єднує в собі здатність творчо організовувати педагогічний процес, використовувати різні дидактичні засоби, форми, методи і прийоми, конструювати педагогічну взаємодію зі студентами на основі співпраці та співтворчості; здібність до рефлексії та самовдосконалення з метою успішної реалізації професійної діяльності викладача.

Методична культура формується в процесі методичної підготовки та в подальшій професійній методичній діяльності, тому методичній підготовці, як процесу формування методичної культури майбутніх викладачів економіки, необхідно надати таку спрямованість, щоб залучити кожного її учасника до активної методичної діяльності через розв'язання актуальних методичних проблем, набуття методичного досвіду, що дозволить студентів рухатися від одного рівня методичної культури до більш високого, від репродуктивної діяльності до творчого виконання методичних завдань.

Уявлення про сутнісну характеристику методичної культури викладача економіки дозволяє краще зрозуміти механізм формування методичної культури майбутнього викладача економіки.

Наступною базовою дефініцією нашого дослідження є «формування методичної культури». Загалом формування розуміється як планомірне створення, усвідомлення та послідовне надання будь-чому певної форми; цілеспрямоване прищеплення індивіду певних рис, властивостей, якостей. Враховуючи морфологічну будову слова можемо зазначити, що слова «форма» та «формування» спільнокореневі слова. Коренем слова «формування» є «форма», як щось більш-менш стійке.

Поняття «форма» прийшло в педагогіку з філософії. Традиційне філософське поняття форми полягає у визначенні її як структури якогось змісту. Спосіб виразу змісту полягає в його структуризації, розташуванні, співвідношенні частин, дозуванні, встановленні зв'язків між частинами. Завдяки формі зміст набуває зовнішнього виразу, стає пристосованим до використання. Говорячи мовою педагогіки, форма об'єднує всі інші компоненти, що становлять зміст педагогічного процесу в його філософському сенсі.

Поняття «формування», незважаючи на широке застосування, є ще нестійкою педагогічною категорією. Педагогічний підхід передбачає необхідність з'ясування, що і як має бути сформовано в особистості для того, щоб вона відповідала соціально зумовленим вимогам, які висуває суспільство до особистості. Формування в педагогіці виступає як процес і результат розвитку особистості (у нашому дослідженні – розвитку особистості майбутнього викладача економіки) та означає її становлення, перетворення сукупності властивостей під впливом середовища і виховання. На ці обставини вказують учені С. Вишнякова [4], Г. Коджаспірова та А. Коджаспіров [11], А. Морозов [12], І. Подласий [16] та ін.

Нам імпонує точка зору В. Слободчикова, який розуміє формування, як «оформлення (знайдення форми, а не формовку за заданим штампом) та удосконалення (знаходження досконалого, існуючого в культурі зразка); як єдність соціокультурної цілі та суспільно-значущого результату розвитку» [18, с. 17].

Аналізуючи наукові підходи щодо формування особистості, ми дійшли висновку: єдність точок зору зводиться до того, що дефініція «формування» визначається як процес становлення особистості під впливом зовнішніх дій виховання, навчання, соціального середовища і т. п.; як процес становлення соціально значущих

якостей людини, його переконань, поглядів, здібностей, рис характеру.

У своєму дослідженні будемо робити опір на точки зору Н. Дубенюка [3], Д. Качалова [9], В. Слободчикова [18] та ін. дослідників, які розглядають формування особистості викладача як систему та як процес становлення особистості майбутнього викладача. Цей процес відбувається тільки в реальному житті, завжди емоційно насичений, часто – суб'єктивно творчий; потребує засвоєння спеціальної сфери суспільного досвіду; набуття певної форми на основі удосконалення попереднього зразку, який існує в культурі, що вимагає нових мотивів та потреб.

Таким чином, визначаємо сутність поняття «формування методичної культури майбутнього викладача економіки» як суб'єктивно творчий процес, оволодіння методичними знаннями, уміннями, способами методичної діяльності, спрямованих на задоволення професійних потреб; зростання, становлення та розвиток особистісних якостей та здібностей; активне особистісне перетворення особистістю свого внутрішнього світу, який призводить до творчої самореалізації в професії.

Формування методичної культури представляє собою процес закономірних змін особистості майбутнього викладача економіки, забезпечує поступове просування розвитку від більш простого (низького) рівня до більш складного (високого) рівня розвитку певних особистісних, професійних якостей та методичної культури майбутнього викладача економіки. Тобто, формування методичної культури майбутнього викладача економіки та переведення її на високий рівень – це поступовий рух за рівнями формування, спрямований процес набуття необхідних методичних знань, умінь, навичок та розвитку особистісних якостей для здійснення в подальшому раціональної та ефективної професійної методичної діяльності.

Процес формування методичної культури майбутнього викладача економіки визначається низкою чинників, як об'єктивного, так і суб'єктивного характеру. Об'єктивні чинники визначаються загальноосвітніми тенденціями розвитку та трансформації освіти, станом державної системи вищої освіти, соціально-культурним середовищем та вимогами, які висуває дане середовище до освіти та особистості викладача. Суб'єктивні чинники створені загальною культурою суспільства, мотивацією особистості, яка є носієм професійно-педагогічної, методичної культури, а також її здібністю до практики, характеризується незворотністю (не копіюванням, а рухом до нового, вищого рівня, коли реалізуються результати попереднього рівня та дають поштовх до подальшого розвитку).

Формування методичної культури майбутнього викладача економіки, як процес, визначається специфікою педагогічного процесу, яка полягає в його стійкості; збереженні сутності об'єкта; незмінності закономірних зв'язків, елементів структури, особливостей його функціонування.

Стійкість – здатність відновлювати початковий (чи близький до нього) стан після відхилення від заданих параметрів. Стійкість формування методичної культури майбутніх викладачів економіки, як процесу, забезпечується регулюванням етапів формування цієї якості і властивості особистості та частотою педагогічної підтримки майбутніх викладачів економіки, а також засобами формування методичної культури.

Збереження сутності об'єкта формування методичної культури в майбутніх викладачів економіки полягає в узгодженні змістовних характеристик психолого-педагогічних і методичних дисциплін, збереження їх законів, закономірностей, принципів, методів, і забезпечується це за рахунок урахування інтеграції психолого-педагогічних, методичних знань, які дозволяють розкрити зміст, функції, особливості педагогічної діяльності в цілому й методичної культури, зокрема.

Незмінність закономірних зв'язків у формуванні методичної культури в майбутніх викладачів економіки, як процесу, передбачає дотримання закономірностей та виявлення принципів, згідно яких здійснюється даний процес.

Для здійснення процесу формування методичної культури майбутніх викладачів економіки необхідно цей процес спрямовувати, у першу чергу, на формування особистості майбутнього викладача економіки, яка володіє загальнолюдськими та професійно-педагогічними цінностями, здібна до продуктивної, творчої методичної діяльності; на єдність організації навчально-пізнавальної, пошукової та творчої діяльності, спрямованої на формування методичної культури в майбутніх викладачів економіки; на органічну єдність навчання та виховання, що потребує розгляду процесу формування методичної культури майбутнього викладача економіки як специфічного способу та надання йому розвивального та виховного характеру; на оптимізацію вибору методів, форм, засобів формування методичної культури майбутніх викладачів економіки.

Висновки. Процес формування методичної культури майбутнього викладача економіки є цілеспрямованою діяльністю всіх його учасників, результатом якої виступає позитивна динаміка цього складного особистісного утворення як важливої характеристики професіоналізму

майбутнього викладача економіки. Для того, щоб процес формування методичної культури майбутнього викладача економіки здійснювався ефективно, послідовно, організовано, скеровано, з передбаченим результатом, необхідно чітко представлення майбутнім викладачем економіки змісту, структури методичної культури, визначення критеріїв та її рівнів сформованості тощо, що, в подальшому, буде представлено в нашому дослідженні. Даний процес ґрунтується на методологічних підходах, тому свою увагу зосередимо на розгляді методологічних підходів формування методичної культури.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Артемьева И. Н. Формирование методической культуры будущих учителей начальных классов в контексте вузовской подготовки: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08 / Артемьева Ирина Николаевна. – Великий Новгород, 2004. – 172 с.
2. Бережная Т. Н. Формирование инновационной методической культуры учителя начальных классов в процессе профессиональной подготовки в вузе: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08 / Татьяна Николаевна Бережная. – Ставрополь, 2010. – 211 с.
3. Большая психологическая энциклопедия / отв. ред. Н. Дубенюк. – М.: Эксмо, 2007. – 544 с.
4. Вишнякова С. М. Профессиональное образование. Словарь. Ключевые понятия, термины, актуальная лексика / С. М. Вишнякова. – М.: НМЦ СПО, 1999. – 538 с.
5. Зубков А. Л. Развитие методической компетентности учителей в условиях модернизации общего образования: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08 / Зубков Александр Леонидович. – Челябинск, 2007. – 182 с.
6. Иванова Т. В. Культурологическая подготовка будущего учителя: [монография] / Т. В. Иванова. – К.: ЦВП, 2005. – 282 с.
7. Исаев И. Ф. Теоретические основы формирования профессионально-педагогической культуры преподавателя высшей школы: дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.01 / Исаев Илья Федорович. – М., 1993. – 468 с.
8. Карачевцева А. П. Формирование методической культуры учителя начальных классов на первой ступени педагогического образования: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08 / Карачевцева Алла Павловна. – Курск, 2003. – 191 с.
9. Качалов Д. В. Система формирования педагогической культуры у студентов вуза – будущих учителей в инновационной образовательной среде: дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.08 / Качалов Дмитрий Владимирович. – Шуя, 2011. – 387 с.
10. Княжева И. А. Методическая культура как результат профессиональной подготовки будущих преподавателей педагогических дисциплин в условиях магистратуры / И. А. Княжева // Культура, искусство, образование: проблемы и перспективы развития: материалы науч.-практ. конф. с международным участием, 8 фев. 2013 г. – Смоленск: СГИИ, 2013. – С. 245–248. Кожжаспирова Г. М. Словарь по педагогике (междисциплинарный): для учащихся, студентов, аспирантов, учителей и преподавателей вузов / Г. М. Кожжаспирова, А. Ю. Кожжаспиров. – М.; Ростов-на-Дону: МарТ, 2005. – 447 с.
11. Морозов А. В. Деловая психология. Курс лекций: [учебник для высших и средних специальных учеб. заведений.] / А. В. Морозов. – СПб.: Изд-во «Союз», 2000. – 576 с.
12. Новик И. А. Формирование методической культуры учителя математики в пединституте / И. А. Новик. – М.: АПО, 1991. – 72 с.
13. Никулина Н. Ф. Формирование инновационной деятельности преподавателя / Н. Ф. Никулина // Специалист. – 2002. – № 12. – С. 17–18.

14. Плеханова Л. А. Развитие методической культуры преподавателя учреждения дополнительного профессионального образования / Л. А. Плеханова // Современные проблемы науки и образования. – 2012. – № 2. – С. 43–47.
15. Подласый И. П. Педагогика: 100 вопросов – 100 ответов: [учеб. пособие для вузов] / И. П. Подласый. – М.: ВЛАДОС-ПРЕСС, 2004. – 365 с.
16. Подповетная Ю. В. Концепция развития научно-методической культуры преподавателя вуза: дис. ... доктора пед. наук: 13.00.08 / Подповетная Юлия Валерьевна. – Челябинск, 2012. – 380 с.
17. Слободчиков, В. И. Психологические основы личностно-ориентированного образования / В. И. Слободчиков // Мир образования – образование в мире. – 2001. – № 1. – С. 14–28.
18. Таранова Т. Н. Сущностная характеристика инновационной методической культуры педагога / Т. Н. Таранова // Современные проблемы науки и образования. – 2012. – № 5. – С. 28–31.

BIBLIORAFIA

1. Artemeva Y. N. Formyrovanye metodicheskoi kultury budushchyykh uchytel'ei nachalnykh klassov v kontekste vuzovskoi podgotovki: dys. ... kand. ped. nauk: 13.00.08 / Artemeva Yryna Nykolaevna. – Velykiy Novhorod, 2004. – 172 s.
2. Berezhaia T. N. Formyrovanye ynnovatsyonnoi metodicheskoi kultury uchytel'ia nachalnykh klassov v protsesse professyonalnoi podgotovki v vuzе: dys. ... kand. ped. nauk: 13.00.08 / Tatiana Nykolaevna Berezhaia. – Stavropol, 2010. – 211 s.
3. Bolshaia psikhologicheskaiа entsyklopedyia / отв. red. N. Dubeniuk. – М.: Eksmo, 2007. – 544 s.
4. Vyshniakova S. M. Professyonalnoe obrazovanye. Slovar. Kliuchevye poniatyia, termyny, aktualnaia leksyka / S. M. Vyshniakova. – М.: NMT's SPO, 1999. – 538 s.
5. Zubkov A. L. Razvitye metodicheskoi kompetentnosti uchytel'ei v uslovyiakh modernyzatsyy obshcheho obrazovaniya: dys. ... kand. ped. nauk: 13.00.08 / Zubkov Aleksandr Leonydovych. – Cheliabynsk, 2007. – 182 s.
6. Ivanova T. V. Kulturolozhcheskaiа podgotovka budushcheho uchytel'ia: [monohrafyia] / T. V. Ivanova. – К.: TsVP, 2005. – 282 s.
7. Isaev I. F. Teoreticheskiye osnovy formyrovaniya professyonalno-pedahohycheskoi kultury prepodavatel'ia vysshei shkoly: dys. ... d-ra ped. nauk: 13.00.01 / Isaev Iliа Fedorovykh. – М., 1993. – 468 s.
8. Karachevtseva A. P. Formyrovanye metodicheskoi kultury uchytel'ia nachalnykh klassov na pervoi stupeny pedahohycheskoho obrazovaniya: dys. ... kand. ped. nauk: 13.00.08 / Karachevtseva Alla Pavlovna. – Kursk, 2003. – 191 s.
9. Kachalov D. V. Sistema formyrovaniya pedahohycheskoi kultury u studentov vuzа – budushchyykh uchytel'ei v ynnovatsyonnoi obrazovatelnoi sred: dys. ... d-ra ped. nauk: 13.00.08 / Kachalov Dmytryi Vladymyrovych. – Shuia, 2011. – 387 s.
10. Kniazheva I. A. Metodicheskaiа kultura kak rezultat professyonalnoi podgotovki budushchyykh prepodavatel'ei pedahohycheskykh dystsyplin v uslovyiakh mahystratury / I. A. Kniazheva // Kultura, yskusstvo, obrazovanye: problemy y perspektivy razvityia: materyaly nauch.-prakt. konf. s mezhdunarodnym uchastyem, 8 fev. 2013 h. – Smolensk: SHYY, 2013. – S. 245–248.
11. Kodzhaspyrova H. M. Slovar po pedahohyke (mezhdystsyplynnyi): dlia uchashchyykhsia, studentov, aspyrantov, uchytel'ei y prepodavatel'ei vuzov / H. M. Kodzhaspyrova, A. Yu. Kodzhaspyrov. – М.; Rostov-na-Donu: MarT, 2005. – 447 s.
12. Morozov A. V. Delovaiа psikhohyia. Kurs lektcii: [uchebnyk dlia vysshykh y srednykh spetsyalnykh ucheb. zaveden.] / A. V. Morozov. – SPb.: Yzd-vo «Soiuz», 2000. – 576 s.

13. Novyk I. A. Formyrovanye metodycheskoi kultury uchytelia matematyky v pedynstytute / I. A. Novyk. – М.: АРО, 1991. – 72 s.

14. Nykulyna N. F. Formyrovanye ynnovatsyonnoi deiatelnosti prepodavatel'ia / N. F. Nykulyna // Spetsyalyst. – 2002. – № 12. – S. 17–18.

15. Plekhanova L. A. Razvytye metodycheskoi kultury prepodavatel'ia uchrezhdenyia dopolnytel'nogo professyonal'nogo obrazovanyia / L. A. Plekhanova // Sovremennye problemy nauky y obrazovanyia. – 2012. – № 2. – S. 43–47.

16. Podlasyi I. P. Pedahohyka: 100 voprosov – 100 otvetov: [ucheb. posobyie dlia vuzov] / I. P. Podlasyi. – М.: VLADOS-PRESS, 2004. – 365 s.

17. Podpovetnaia Yu. V. Kontseptsyia razvytyia nauchno-metodycheskoi kultury prepodavatel'ia vuz'a: dys. ... d-ra ped. nauk: 13.00.08 / Podpovetnaia Yulyia Valerevna. – Cheliabynsk, 2012. – 380 s.

18. Slobodchikov, V. Y. Psykholohycheskye osnovy lychnostno-oryentyrovannogo obrazovanyia / V. Y. Slobodchikov

// Myr obrazovanyia – obrazovanye v myre. – 2001. – № 1. – S. 14–28.

19. Taranova T. N. Sushchnostnaia kharakterystyka ynnovatsyonnoi metodycheskoi kultury pedahoha / T. N. Taranova // Sovremennye problemy nauky y obrazovanyia. – 2012. – № 5. – S. 28–31.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

Павленко Олена Олексіївна – кандидат педагогічних наук, доцент, дійсний член Міжнародної Асоціації професорів слов'янських країн, докторант кафедри педагогіки вищої школи та освітнього менеджменту Черкаського національного університету імені Богдана Хмельницького.

Наукові інтереси: педагогіка вищої школи; методична культура викладача економіки; використання активних (інтерактивних) форм, методів навчання у навчальному процесі ВНЗ; активізація пізнавальної діяльності майбутніх викладачів економіки.

УДК [378.018.4:004.5]005.412(410)

ІСТОРІЯ РОЗВИТКУ ДИСТАНЦІЙНО ОСВІТИ В СВІТІ

Тетяна ПИЛАЄВА (Харків)

Постановка проблеми. У сучасному світі використання дистанційного навчання надає можливість швидко оновлювати свої знання, адаптуватися до зміни життєвих ситуацій та використовувати широкий спектр форм, методів та засобів навчання. У зв'язку з цим важливого значення набуває розгляд невирішеної проблеми вивчення світового досвіду впровадження дистанційної форми освіти, елементи та кращі досягнення якої можуть бути використані в системі дистанційного навчання України.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Окремими аспектами розвитку дистанційної освіти займалися українські та закордонні вчені О. Андреев, О. Густир, В. Либин-Левав, О. Радіус, В. Спіцин, Ч. Бісселл (Bissell C. C.). Проблема впливу розвитку нових технологій на методи дистанційної освіти вивчалась В. Бедніною, І. Розіною, Е. Агасісом (Agassiz E. C.). Однак у педагогічній літературі недостатньо розроблено залишається проблема вивчення історії дистанційної освіти.

Мета статті – виявити та проаналізувати особливості розвитку дистанційної освіти в університетах світу.

Виклад основного матеріалу. В науковій літературі часто постає питання, хто є родоначальником дистанційної освіти. Як відомо з історії, Ісус Христос навчаючи своїй вірі учнів, давав їм записувати свої лекції для подальшого поширення серед священників та їх читання в церковних парафіях. Таким чином, дистанційна освіта відома з давніх часів і за своєю суттю є інтернаціональною.

Засобом дистанційної освіти початкового етапу її розвитку був друкований або написаний від руки матеріал. Поява друкарства зробила можливим випуск недорогих підручників, а поява марки у 1840 р. підштовхнула І. Пітмана, винахідника одного з методів стенографії, поширити його метод дистанційно. У 1840 р. І. Пітман створив курси кореспондентського навчання у Лондоні для того, щоб, за допомогою листування, навчити методу стенографії, отже, це було першою спробою запровадити дистанційне навчання. Для організованого навчання у 1843 р. було створено безкоштовне товариство кореспондентського навчання стенографії, де могли навчатися всі бажаючі [7, с. 15]. Таким чином, саме у Великобританії з'явився перший досвід використання дистанційної освіти.

У 1856 р. Ч. Тусен та Г. Ланченштейдт створили інститут в Берліні, заснований на кореспондентській формі навчання іноземним мовам. При цьому слід зазначити, що у 1850 р. в Росії був створений інститут заочного навчання [5, с. 144].

Вперше можливість отримувати вищу освіту на відстані була реалізована в 1858 р. у Лондонському університеті [1], коли кандидатам зі всього світу, незалежно від того, де і яким чином вони здобували освіту, було дозволено складання іспитів для отримання академічних ступенів бакалавра та магістра всіх спеціальностей (окрім медицини). До 1870 р. Лондонський університет мав свої традиції щодо надання допомоги студентам при навчанні, використовуючи можливості пошти. В університеті велися професійні курси та курси з

підготовки до вступних іспитів до університету. Саме така підготовка була початковою формою дистанційного навчання [6, с. 67].

У 1877 р. Шотландський університет Св. Андрія запропонував програму кореспондентського навчання для жінок на звання ліценціата мистецтв, яка діяла протягом 55 років. [8].

Бурхливе зростання залізниць у Північній Америці стимулювало поширення навчання за листуванням у США і Канаді. У 1874 році програма навчання поштою була запропонована університетом штату Іллінойс. У 1889 р. університетську освіту за листуванням запропонував університет Квін в канадському штаті Онтаріо (м. Кінгстон). У Пенсільванії щоденна газета під назвою «Кольєри інжінія» стала публікувати навчальні матеріали, спрямовані на поліпшення техніки гірських розробок і запобігання нещасним випадкам на рудниках. Ці публікації користувалися величезним успіхом, тому в 1891 році був розроблений самостійний курс, що послужив моделлю для програм навчання поштою різних предметів. В. Р. Харпер у 1892 році заснував перше університетське відділення дистанційного навчання в університеті Чикаго, почавши експериментувати з позакласним викладанням у Баптистської теологічної семінарії.

У 1911 році дистанційне навчання з'явилося в Австралії, коли почали свою роботу курси університетського рівня в Квінслендському університеті в Брісбені. У 1914 році було організовано навчання поштою за програмою початкової школи дітей, що живуть на значній відстані від звичайних шкіл. Заняття зі студентами педагогічного коледжу в Мельбурні проводилися з широким використанням пошти. Подібна практика незабаром поширилась на середні школи і технічні училища. Аналогічні системи для школярів стали використовуватися в Канаді та Новій Зеландії. У 1938 році у Вікторії (Канада) відбувся перший з'їзд Міжнародної Ради з кореспондентської освіти (International Council for Correspondence Education).

Дистанційна освіта розвивалась, як через появу приватних кореспондентських шкіл, так і через розвиток підрозділів дистанційного навчання в класичних університетах. У другій половині XIX – першій третині XX ст. заклади додаткової освіти пропонували короткострокові професійно-технічні курси підвищення кваліфікації та різні курси передекзаменаційної підготовки. Наприклад, Коледж Скеррі в Единбурзі готував кандидатів до іспитів Громадянської служби, Університетський Кореспондентський коледж в Кембриджі – випускників неакредитованих англійських коледжів до іспитів на ступінь бакалавра в

університеті Лондона, Кореспондентський коледж в Оксфорд – до вступних іспитів до Оксфордського університету [3].

Представники середнього класу, які мали можливість навчатися тільки у вільний від роботи час, надавали перевагу дистанційній формі навчання. Основними напрямками підготовки, які пропонували кореспондентські школи, були бібліотечарська справа, інженерна справа, менеджмент, економіка, математика та іноземні мови. Особливості дидактики у багатьох випадках визначала орієнтація на освітні потреби та психологічні особливості цього соціального прошарку населення.

Поява перших кореспондентських програм у класичних університетах, як правило, супроводжувалася їх розширенням спеціальними очними заняттями у позаурочний час у кампусах або в спеціальних літніх, недільних, вечірніх школах і класах.

Як відомо, дистанційна освіта тісно пов'язана з розвитком нових технологій, введенням аудіовізуальних пристроїв в школах на початку XX ст. Перший каталог фільмів-інструкцій з'явилися у 1910 р, медіа інструкції були введені в багато освітніх програм до 1920 р. у вигляді слайдів і кіно. У 1932 р. державний університет штату Айова почав експериментувати з передачею навчальних курсів студентам на відстані.

Особливістю періоду 50-60-их рр. XX ст. було стрімке збільшення нетрадиційних університетів у зв'язку з розширенням програм безперервної освіти, підвищення кваліфікації та перепідготовки фахівців. Вважалося, що класичні університети є вельми проблематичними для масової освіти з наступних причин: вони є дуже дорогими, тому що основний робочий час професорсько-викладацького складу призначений для дослідницької роботи, і якщо рахувати витрати на утримання університету та на вищу освіту в цілому, то витрати на навчання одного студента є дуже високими; вимоги до студентів є дуже високими, а головне жорсткими: студент повинен витратити весь свій час на освіту; психологічна атмосфера в таких університетах не відповідає завданням інтеграції в університетське життя та залученню до вищої освіти людей з різних прошарків суспільства з різною біографією і різним рівнем підготовки [4, с. 25].

Позиція ЮНЕСКО, інших міжнародних організацій зводилася до того, щоб перетворення та нововведення у вищій школі направлялися в русло перетворення жорстких, негнучких та елітарних систем вищої освіти в доступні для всіх, перетворення різноманітних теорій і концепцій безперервної освіти в реальність. Таким чином, нагальним стало питання створення альтернативних вищих навчальних закладів.

У 1962 році М. Янг в статті для журналу британського освітянського центру «Where» запропонував «освіту на відстані, в якій би використовувалися методи кореспондентської освіти у поєднанні з радіо-і телемовленням» та створення «Відкритого університету» для підготовки людей до зовнішнього ступеня університету Лондона. BBC та Міністерство освіти розпочали дискусії з приводу «ефірного коледжу», а в березні 1963 р. робоча дослідницька група Лейбористської партії під керівництвом лорда Тейлора запропонувала експеримент на радіо та телебаченні: «Ефірний університет» для дорослого населення, при якому телебачення і радіо повинні були «доставляти» викладачів додому до учня [2, с. 263].

У 1969 р. була видана Королівська Хартія про створення Відкритого Університету Сполученого Королівства як незалежного, існуючого на одному рівні з іншими та автономного університету, який має право присвоєння вчених ступенів. Характерною особливістю цього університету, а слідом за ним й інших університетів дистанційного навчання, є домінуюча роль уряду в процесі їх виникнення.

На своїй інавгурації перший канцлер Відкритого університету Д. Кроутер охарактеризував його, як «відкритий для людей, відкритий для місць, відкритий для методів, і відкритий для ідей» [9]. Цей принцип залишається основним для університету вже протягом п'яти десятиліть його існування. Відкритий університет Великої Британії був заснований на переконанні в тому, що комунікаційні технології можуть забезпечити високий рівень якості освіти для людей, у яких не було можливості відвідувати заняття в традиційних університетах.

Відкриття університету у травні 1969 р. стало початком інтенсивної роботи: було призначено керівництво Відкритого університету; канцлером (ректором) призначили спікера палати громад; виділено приміщення; розпочався процес проектування, розробки та створення навчальних курсів. До університету було подано 43000 заяв, 25000 було прийнято, оскільки ця цифра була узгоджена з урядом. Конкурс на посади у Відкритий Університет був дуже великий: було подано 1200 заяв на 34 посади. Набраний штат працював дуже ефективно і робочий навчальний матеріал був готовий для перших студентів вже на початку 1971 р. [9].

Для створення перших фундаментальних курсів було організовано «команди курсу» (Course Teams), членами яких були всі співробітники факультетів, освітні технологи, продюсер BBC, редактори, а також представники інших факультетів. Модель команди курсу формувалася протягом багатьох років, але її основні принципи залишаються незмінними і

надалі: автономія, колективне прийняття рішень, а також поєднання академічного управління проектами та формування особливого персоналу із засобів масової інформації. Слід зауважити, що з моменту свого створення в роботі університету акцентувалась увага на використанні засобів масової інформації, хоча до того часу друковані матеріали були найбільш важливими для всіх курсів. На додаток до друкованих матеріалів, радіо- і телебачення, команди курсу використовували інші технології, такі як аудіовізуальні засоби навчання (радіопроекти, а згодом аудіо-касети з доданим до них друкованим текстом і діаграмами) і комплекти для домашніх експериментів, які використовувались на технологічному факультеті та факультеті природничих наук, щоб деякі лабораторні роботи можна було проводити в домашніх умовах.

Команди курсу та дослідницькі групи у Відкритому Університеті перші дослідили та навчилися використовувати в освітньому процесі такі медіа засоби, як відеомігнітофони, CD-ROM, DVD, комп'ютерні навчальні програми, веб-сайти і так далі. Радіомовлення, яке зараз має тенденцію приймати форму програм загальних інтересів, які часто транслюються в прайм-тайм на телебаченні і пов'язані з веб-сайтами або місцевою діяльністю громади, завжди було важливим в роботі Відкритого університету [9].

Таким чином, в історії розвитку дистанційної освіти у Відкритому університеті Великобританії вперше було застосовано комплексний підхід до навчання з використанням широкого спектру технічних засобів. На нашу думку, результати діяльності Відкритого університету яскраво свідчили про те, що якість дистанційної освіти є конкурентоспроможною на ринку освітніх послуг.

У Великобританії 70-ті рр. XX ст. стали етапом стабільного розвитку дистанційної освіти, який проходив на тлі розширення мережі дистанційних вищих навчальних закладів: було відкрито близько 90 дистанційних коледжів різного типу. Так, в 70-ті рр. XX ст. дистанційні курси з підготовки вчителів без відриву від професійної діяльності стали регулярно функціонувати в багатьох коледжах і університетах Великобританії.

Період кінця 60-их – початку 70-их рр. XX ст. став найбільш плідним у теоретичному осмисленні дистанційного навчання. У ці роки були закладені основи головних моделей дистанційної освіти, що одержали згодом поширення в світі і стали предметом дискусій. Ми вважаємо, що головним досягненням розвитку дистанційної освіти в цей період було усвідомлення того практично доведеного факту, що альтернативою денної форми навчання може бути самоосвіта громадян, яка направляєється і контролюється вищими навчальними закладами, і

дозволяє принципово розширити дидактичні рамки вищої освіти.

Відкритий університет Великобританії став базовою моделлю для відкритих університетів в інших країнах. Французький національний центр дистанційного навчання має 2,5 тисячі навчальних курсів, 185 тисяч користувачів, філії в 120 країнах світу, 5 тисяч викладачів беруть участь у розробці навчальних курсів та освітньої діяльності. Технічні засоби, що використовуються в організації роботи Французького національного центру дистанційного навчання, включають в себе супутникове телебачення, відео-та аудіокасети, електронну пошту, Інтернет, а також традиційні літературні джерела.

Інші найстаріші центри дистанційної освіти в Європі – це Національний університет дистанційної освіти в Іспанії (58 навчальних центрів у країні, 9 за кордоном) і Балтійський університет зі штаб-квартирою в Стокгольмі, який об'єднує 10 країн Балтійського регіону. У Канаді в 1972 р. з'являється Відкритий університет, в якому зараз понад 14000 студентів навчаються бізнесу, мистецтву, інформаційним технологіям. У тому ж році в Китаї був створений Шанхайський телевізійний університет, який зараз об'єднує понад 500000 студентів.

1974 р. в Німеччині створено Ферн (Хаген) – університет з програмами навчання з гуманітарних, соціальних, економічних та комп'ютерних наук, в якому навчається 55000 студентів. Голландський Відкритий університет, в якому програми з бізнесу, управління, економіки, права та культури вивчають 22000 студентів, був заснований в 1985 р.

В 1989 р. в США створено систему публічного телебачення (PBS TV), яка являє собою консорціум 1500 коледжів і телекомпаній. PBS TV включає в себе кілька навчальних програм, які транслюються по чотирьох освітніх каналах. Особливе місце серед них займає програма навчання дорослих, яка пропонує курси в різних галузях науки, бізнесу та управління.

Розквіт освітнього телебачення припадає на 70-80-ті рр., коли Латинська Америка і багато інших країн інтенсивно запроваджували його, прагнучи розширити доступ до знань за рахунок телебачення, а не за рахунок традиційних шкіл. Однак, основним недоліком телебачення, яке використовується як засіб навчання, було те, що воно не забезпечувало зворотного зв'язку. Різні телевізійні освітні проекти, які реалізовувалися у багатьох країнах світу, так і не змогли залучити таку кількість студентів, завдяки яким освітнє телебачення стало б більш економічною альтернативою традиційному навчанню. Незважаючи на те, що телебачення знайшло нову сутність у формі відео, йому бракувало функції динамічної взаємодії, яка є серцевиною процесу

освіти. Тому зараз навчальне телебачення займає лише другорядну роль у навчанні, доповнюючи дистанційне навчання, що проводиться за допомогою телекомунікаційної супутникової освітньої технології.

Наступний етап дистанційної освіти припадає на 1985 р., він базується «на активному використанні інформаційних і комунікаційних технологій, пропонуючи двосторонній зв'язок у найрізноманітніших формах (текст, графіка, звук, анімація) як в синхронному («в один і той же час» – у вигляді відео або аудіо графічних конференцій, однаково популярних в північноамериканських навчальних закладах), так і в асинхронному режимі («не в один і той же час» – з використанням електронної пошти, Інтернету або телеконференцій)».

Незважаючи на те, що у 80-ті рр. ХХ ст. комп'ютеризована дистанційна освіта вже була застосована в деяких навчальних закладах, лише з появою World Wide Web комп'ютерні та телекомунікаційні системи почали відігравати суттєву роль у дистанційній освіті. Після широкого впровадження сервісу WWW у 1993 р., дистанційна освіта, заснована на цій технології, отримала велике розповсюдження. На нашу думку, основною причиною є здатність веб-технологій реалізовувати взаємодію та інтерактивність за допомогою мережевих технологій. Веб-технології забезпечують гіпермедійне подання навчальної інформації, послуги швидкого та зручного зв'язку, а також інтерактивну взаємодію між викладачем та студентом. Відмітною особливістю сучасного етапу розвитку дистанційної освіти є: доступність високого рівня інтерактивної взаємодії для всіх учасників навчального процесу; своєчасна передача необхідного дидактичного комплексу інформаційного забезпечення; необмежений доступ студентів до навчальної інформації; контроль знань у дистанційному режимі.

Наприкінці ХХ ст. у Великобританії було створено Британську асоціацію відкритої та дистанційної освіти, яка зараз налічує близько 200 членів приватного та державного сектору освіти. Завданням асоціації є допомога в обміні навчальними матеріалами та досвідом між членами, а також контроль відповідності навчальних матеріалів освітнім нормам країни.

На межі ХХ–ХХІ ст. кількість установ дистанційної освіти різних типів і рівнів в світі перевищило 1100. Одним з найбільш авторитетних в області дистанційної освіти сьогодні є Пенсільванський університет (Penn State University). Його досвід використовувався ЮНЕСКО при створенні концепції віртуального університету

Великий досвід у розвитку дистанційної освіти є в Австралії. Там успішно функціонує

консорціум дев'яти традиційних університетів – відкрите навчання Австралії (Open Learning Australia). Викладання здійснюється зі 150 дисциплін вищої школи, які охоплюють соціальні науки і бізнес, з використанням як друкованих матеріалів та пошти, так і телебачення, радіо, аудіо-і відеозаписів. В ряді країн (Китай, Латвія, Нідерланди, Алжир, Великобританія, Туреччина та ін.) від 10 до 25 % студентів здобуває освіту в установах дистанційного навчання.

Висновки. На основі вищевикладеного матеріалу можна зробити висновок про те, що дистанційна освіта займає велику нішу в структурі університетської освіти всього світу. Це є, на нашу думку, результатом світових процесів демократизації, гуманізації та інтеграції, які впливають на освітні системи розвинених країн світу. Створення дистанційної форми навчання відповідає його адекватності новим потребам суспільства, пов'язаних з освітою. Методи дистанційного навчання змінювалися з появою нових технологій і на сьогоднішній день можна виділити наступні етапи його розвитку, початки яких співпадають з початками індустріалізації (середина XIX ст.), інформатизації суспільства (1969 р.) та глобалізації освіти (1985 р.). Ми вважаємо, що з розвитком нових інформаційно-освітніх технологій дистанційна освіта буде відігравати дедалі важливішу роль, завдяки своїй гнучкості та різноманітності форм.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Андреев А. А. К вопросу об определении понятия «дистанционное обучение» [Электронный ресурс] / А. А. Андреев // Дистанционное образование. – 1997. – № 4. – Режим доступа: http://www.e-joe.ru/sod/97/4_97/st096.html.
2. Бедніна В. Г. Від «ефірного університету» до сучасних інформаційно-телекомунікаційних технологій в позашкільній освіті / В. Г. Бедніна // Вимірювальна та обчислювальна техніка в технологічних процесах: міжнар. наук.-техн. журн. – Хмельницький, 2011. – № 1. – С. 263–266.
3. Густыр А. В. Понятие, модели и методологические принципы дистанционного образования [Электронный ресурс] / А. В. Густыр // Дистанционное образование. – 2002. – № 5. – Режим доступа до журн.: <http://academy.odoportal.ru/documents/akadem/bibl/russia/5.html>.
4. Либин-Левав В. А. Теория и практика дистанционного образования (Открытый университет Израиля): дисс. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / Либин-Левав Виктория Анатольевна – М., 1998. – 220 с.
5. Радіус О. А. Розвиток дистанційного навчання у вищих технічних навчальних закладах / О. А. Радіус // Наукові праці ОНАЗ ім. О. С. Попова. – 2006. – № 1. – С. 144–147

6. Розина И. Н. Дистанционные и открытые формы обучения: организационные и методологические вопросы / И.Н. Розина // Инновационные образовательные технологии. – 2007. – № 1(9). – С. 60–74.

7. Спицын В. А. Дистанционное обучение в средних специальных учебных заведениях как фактор обеспечения качества подготовки специалистов: дисс. ... канд. пед. наук: 13.00.08 / Спицын Виктор Алексеевич. – Волгоград, 2006. – 193 с.

8. Agassiz E. C. Society to Encourage Studies at Home / E. C. Agassiz, E. L. Christensen // The changing world of correspondence study – Pennsylvania State University Press, 1971. – P. 21–30.

9. Bissell C. C. The Open University of the United Kingdom / C. C. Bissell // Leadership in Science and Technology: A Reference Handbook. – 2011. – Vol. 2. – P. 24–32.

BIBLIОHРАFІА

1. Andreev A. A. K voprosu ob opredelenii ponjattija «distancionnoe obuchenie» [Elektronnij resurs] / A. A. Andreev // Distancionnoe obrazovanie. – 1997. – № 4. – Retrieved from: http://www.e-joe.ru/sod/97/4_97/st096.html.

2. Bednina V. G. Vid «efirnogo universitetu» do suchasnih informacijno-telekomunikacijnih tehnologij v pozashkil'nij osviti / V. G. Bednina // Vimirjuval'na ta obchisljuval'na tehnika v tehnologichnih procesah : mizhnar. nauk.-tehn. zhurn. – Hmel'nic'kij, 2011. – № 1. – S. 263–266.

3. Gustyр A. V. Ponjatje, modeli i metodologicheskie principy distancionnogo obrazovanija [Elektronnij resurs] / A. V. Gustyр // Distancionnoe obrazovanie. – 2002. – № 5. – Retrieved from: <http://academy.odoportal.ru/documents/akadem/bibl/russia/5.html>

4. Libin-Levav V. A. Teorija i praktika distancionnogo obrazovanija (Otkrytj universitet Izrailja): diss. ... kand. ped. nauk: 13.00.01 / Libin-Levav Viktorija Anatol'evna – M., 1998. – 220 s.

5. Radius O. A. Rozvitok distancijnogo navchannja u vishhij tehnichnij navchal'nih zakladah / O. A. Radius // Naukovi праці ONAZ ім. О. S. Popova. – 2006. – № 1. – S. 144–147.

6. Rozina I. N. Distancionnye i otkrytye formy obuchenija: organizacionnye i metodologicheskie voprosy / I.N. Rozina // Innovacionnye obrazovatel'nye tehnologii. – 2007. – № 1(9). – S. 60–74.

7. Spicyn V. A. Distancionnoe obuchenie v srednih special'nyh uchebnyh zavedenijah kak faktor obespechenija kachestva podgotovki specialistov : diss. ... kand. ped. nauk : 13.00.08 / Spicyn Viktor Alekseevich. – Volgograd, 2006. – 193 s.

8. Agassiz E. C. Society to Encourage Studies at Home / E. C. Agassiz, E. L. Christensen // The changing world of correspondence study – Pennsylvania State University Press, 1971. – P. 21–30.

9. Bissell C. C. The Open University of the United Kingdom / C. C. Bissell // Leadership in Science and Technology: A Reference Handbook. – 2011. – Vol. 2. – P. 24–32.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

Пиласва Тетяна Володимирівна – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри педагогіки та іноземної філології Харківського національного економічного університету ім. С. Кузнеця.

Наукові інтереси: дистанційна освіта, педагогіка зарубіжної вищої школи.

ІНТЕНСИФІКАЦІЯ НАВЧАННЯ ІНОЗЕМНО МОВИ СТУДЕНТІВ НЕМОВНИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ У ВНЗ З ВИКОРИСТАННЯМ ІНТЕРАКТИВНИХ МЕТОДІВ НАВЧАННЯ

Анжела РАЦУЛ (Кіровоград)

Постановка проблеми. Професійна освіта сьогодні все більшою мірою орієнтується на задоволення потреб індустрії та ринку праці, конкретних запитів роботодавців, стає інструментом вирішення економічних проблем суспільства.

Отже, в умовах сучасного пост-індустріального суспільства потрібна орієнтація професійної підготовки студентів у вищій школі не стільки на засвоєння знань і умінь, скільки на формування проектної культури фахівця – здатності вирішувати завдання, знаходити шляхи розв'язання проблем у нестандартних ситуаціях реальної професійної діяльності. Вирішувати ці питання можливо лише при побудові вищої професійної освіти в логіці інноваційного підходу.

Аналіз останніх досліджень та публікацій. Незважаючи на те, що педагогічні інновації стали предметом спеціального дослідження в вітчизняній науці лише в останні два десятиліття, у цьому напрямі зроблено вже багато. Спектр вітчизняних наукових досліджень, що висвітлюють проблеми педагогічної інноватики досить широкий.

Серед авторів публікацій із інноваційної проблематики сучасної вищої освіти слід зазначити таких вітчизняних науковців, як Н.П. Волкова, І.М. Дичківська, Ю.М. Жилаєва, Г.О. Ковальчук, Л.М. Новікова, І.П. Підласий, О.І. Січкарук та інші [1, 2, 3, 4, 6, 7, 8].

Водночас залишається ще недостатньо дослідженою методика комплексного запровадження інноваційних технологій навчання.

Метою статті є розгляд інноваційного реформування системи вищої освіти та визначення умов підвищення ефективності впровадження освітніх інновацій в вищій школі.

Виклад основного матеріалу. На сьогодні значна кількість українських та зарубіжних науковців, методистів досліджують питання впровадження інноваційних технологій в навчальний процес вищої школи. Так, зокрема, велика кількість наукових праць стосується питання інформатизації українського освітнього простору, використання сучасних комп'ютерних технологій в навчанні в вищій школі, зокрема в системі дистанційного навчання тощо. Актуальним на сьогодні залишається ще, на нашу думку, розробка питання ефективної інтеграції інноваційних технологій в освітній процес вищого навчального закладу.

Інновація освіти, отже, є цілеспрямованим процесом змін, що ведуть до модифікації мети, змісту, методів, форм навчання, адаптації процесу навчання до нових умов.

Серед пріоритетних напрямів державної політики щодо розвитку вищої освіти в контексті євроінтеграції України визначено проблему постійного підвищення якості освіти, модернізацію її змісту та форм організації навчально-виховного процесу; впровадження освітніх інновацій та інформаційних технологій. Висвітлення актуальних проблем при викладанні будь-яких дисциплін у ВНЗ покликане допомогти викладачеві раціонально організувати процес навчання відповідно до державного освітнього стандарту, головним закономірностям і новітніх тенденцій у сфері педагогіки, психології, дидактики, лінгвістики, інформатики та ін. У дослідженні Х. Майхнера [5] відзначається, що людина у процесі пасивного сприйняття запам'ятає 10% того, що прочитав, 20% – того, що почув, 30% – того, що побачив, 50% побаченого та почутого, а при активному сприйнятті у пам'яті зберігається 80%; того, що говорять самі і 90% того, що роблять або створюють самостійно. Отже, можна зробити висновки, що методи активного навчання значно поліпшують запам'ятовування матеріалу, сприяють його ідентифікації і цілеспрямованій практичній реалізації. Активні методи ж стимулюють пізнавальну активність і самостійність студентів і включають в себе творчі та проблемні завдання, самостійну роботу, питання від студентів до викладача і навпаки, що розвиває їх творче мислення. Суб'єктами навчання виступає як студент, так і викладач. Тому постійна взаємодія, спілкування, співпраця, взаємодопомога, творчі та проблемні завдання є основними особливостями інтерактивних методів у навчанні, які вимагають трансформацію та удосконалення системи взаємодії всіх учасників освітнього процесу.

Дослідник Д. В.Чернілевський [9] представив також прийнятне, на нашу думку, для освітньої сфери трактування категорії «інновація» (нововведення) – як процесу створення, освоєння і практичної реалізації педагогічних науково-технічних досягнень [цитуються за М.С. Урядовою].

В даній статті поняття «інновації в освітній діяльності» будуть розглядатися як використання нових знань, прийомів, підходів, технологій для одержання ефективного результату у вигляді

освітніх послуг, що відрізняються соціальною та ринковою затребуваністю.

Зрозуміло, що впровадження інноваційних технологій в навчальний процес передбачає нові підходи до визначення цілей навчання, до відбору його змісту, до планування методів навчання, методів контролю і оцінки знань та вмінь студентів тощо.

Розглянемо сучасні інноваційні тенденції в педагогічному процесі щодо окремих аспектів.

Інноваційні тенденції в педагогічному процесі щодо змісту освіти:

Зміна парадигми вищої освіти означає насамперед якісні зміни у формуванні змісту освіти, мова йде про вдосконалення змісту освіти, перш за все це постійне оновлення інформації (зміст освіти повинен встигати за досягненнями науково-технічного прогресу, адже оновлення інформації йде зараз дуже швидкими темпами. Так, студент 4 курсу часто вимушений констатувати, що те, що він вивчив на 1 курсі вже давно застаріло).

Інноваційні тенденції перебудови змісту освіти полягають також в перенесенні знань з теоретичної сфери в практичну. Сьогодні існує нагальна необхідність якомога більше наблизити практику з теорією через актуалізацію знань, через надання знанням прикладного характеру, щоб студент зміг використовувати набуті під час навчання знання в своїй практичній діяльності).

Інноваційні тенденції в педагогічному процесі щодо організації освітньої діяльності:

Інновації передбачають також вдосконалення власне організації освітньої діяльності. Адже, вважається, що від правильно спрямованої навчальної діяльності студента залежить 50% якості засвоєння ним знань. Так невдало сформульоване завдання для самостійної роботи може негативним чином вплинути на рівень засвоєння студентом навчального матеріалу (наприклад, занадто об'ємне завдання при недостатній кількості відведеного на нього часу не є ефективним).

Інноваційні тенденції в педагогічному процесі щодо викладання дисциплін:

- переміщення акценту з процесу викладання на процес самостійного учіння;

- використання інноваційних технологій: інтерактивні методи, проблемне навчання, візуалізація навчального процесу, інформаційно-технічні засоби в навчанні, сучасні методи організації та керування самостійною роботою студентів;

- перехід до компетентнісного підходу в організації навчання.

Перехід до компетентнісного підходу в навчанні передбачає перш за все зміни мети навчання – замість відтворення знань в епіцентр навчання стає розвиток здібностей студента, що

складають основу його компетенцій. Ця певна сукупність компетенцій, набутих студентом під час навчання, виступає мірилом того, наскільки він готовий включитися в діяльність, життя соціуму.

У вищій школі, крім загальної компетенції (моральна, комунікативна, соціальна тощо) формується також професійна компетенція, тобто компетентність (обізнаність, знання та вміння) у галузі окремих класів та груп професій (наприклад в економіці). Крім того студент має набути ще предметної компетенції, тобто стати фахівцем в конкретній справі, набути вузької спеціалізації (наприклад, обізнаність в експортно-орієнтованому менеджменті).

Інноваційні тенденції в педагогічному процесі щодо контролю та оцінювання знань, умінь, навичок студентів:

Інновації спрямовуються на вдосконалення методики перевірки знань, умінь, навичок студентів: мова йде про широке застосування рейтингового оцінювання знань, тестових технологій тощо.

Введення інноваційних методів навчання у навчальний процес буде ефективним за умови дотримання об'єктивних закономірностей використання інноваційних технологій навчання.

Розглядаючи основні закономірності впровадження інноваційних методів навчання ми пропонуємо робити акцент на таких аспектах, як:

- переорієнтація мотивації навчання студентів на активне пізнання,
- плановість введення інноваційних методів у навчальний процес,
- поєднання цих методів з іншими методами формування знань та з активною самостійною роботою студентів,
- створення системи і алгоритму введення інноваційних методів,
- досконале знання викладачами методики організації інноваційних методів та їх комплексного використання,
- вміння викладача адаптувати ці методи до своєї навчальної дисципліни.

Висновки. Отже, можна зробити висновки, що методи активного навчання значно поліпшують запам'ятовування матеріалу, сприяють його ідентифікації і цілеспрямованої практичної реалізації. Теоретична значимість даного дослідження полягає в тому, що виділена і охарактеризована проблема вищої професійної освіти, яка полягає в неадекватності традиційної підготовки фахівців і сучасних вимог промисловості, ринку праці та роботодавців; уточнено поняття «інноваційні технології», «інноваційний навчальний заклад», «інноваційна модель навчання» в вищій професійній освіті; виявлено організаційно-педагогічні умови, що сприяють успішному впровадженню інноваційних

технологій в навчальний процес вищого навчального закладу.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Волкова Н.П. Педагогіка: Навч. посіб./ Н.П. Волкова – К.: Академвидав, 2007. – 616 с.
2. Дичківська І.М. Інноваційні педагогічні технології: Навчальний посібник/ І.М. Дичківська. – Київ: Академвидав, 2004. – 352 с.
3. Жилияса Ю. М. Модель проектної технології загальнопедагогічної підготовки майбутнього вчителя іноземних мов / Ю.М. Жилияса // Вісник Житомирського державного університету. Педагогічні науки. Випуск 49. – Житомир: Вид-во ЖДУ ім. І.Франка, 2010. – С. 93–99.
4. Ковальчук Г.О., Бутенко Н.Ю., Артюшина М.В. Тренінгові технології навчання з економічних дисциплін: Навч. посіб. / Г.О. Ковальчук, Н.Ю. Бутенко, М.В. Артюшина та ін.; За ред. Г.О. Ковальчук. – К.: КНЕУ, 2006. – 320 с.
5. Майхнер Х.Е. Корпоративні тренінги / Х.Е. Майхнер. – М.: ЮНИТИ, 2002. – 354 с.
6. Новікова Л.М. Сучасні технології практичних занять в системі вищої освіти: Навч. посіб. / Л.М. Новікова – Павлоград: ЗПЕУ, 2005. – С. 73–102.
7. Підласий І.П. Практична педагогіка або три технології: Інтерактивний підручник для педагогів ринкової системи освіти/ І.П. Підласий. – Київ: Слово, 2004. – 616 с.
8. Січкарук О. Інтерактивні методи навчання у вищій школі: Навч.-метод. посіб. / О. Січкарук – К.: Таксон, 2006. – 88 с.
9. Урядова М.С. Інноваційні моделі вищої освіти (соціологічний аспект) [Електронний ресурс]: nbuv. – Режим доступу: http://www.nbuv.gov.ua/portal/Soc_Gum/Soc_dos/2008_7/urjadova.pdf

BIBLIOGRAFIYA

1. Volkova N.P. Pedagogika: Navch. posib./ N.P. Volkova – K.: Akademvydav, 2007. – 616 s.
2. Dychkiv's'ka I.M. Innovatsiyni pedahohichni tekhnolohiyi: Navchal'nyy posibnyk/ I.M. Dychkiv's'ka. – Kyiv: Akademvydav, 2004. – 352 s.
3. Zhylyayeva Yu. M. Model' proektnoyi tekhnolohiyi zahal'nopedahohichnoyi pidhotovky maybutn'oho vchytelya inozemnykh mov / Yu.M. Zhylyayeva // Visnyk Zhytomyr's'koho derzhavnoho universytetu. Pedahohichni nauky. Vypusk 49. – Zhytomyr: Vyd-vo ZhDU im. I.Franka, 2010. – S. 93–99.
4. Koval'chuk H.O., Butenko N.Yu., Artyushyna M.V. Treninhovi tekhnolohiyi navchannya z ekonomichnykh dystsyplin: Navch. posib. / H.O. Koval'chuk, N.Yu. Butenko, M.V. Artyushyna ta in.; Za red. H.O. Koval'chuk. – K.: KNEU, 2006. – 320 s.
5. Maykhner Kh.E. Korporativnye trenynhy / Kh.E. Maykhner. – M.: YuNYTY, 2002. – 354 s.
6. Novikova L.M. Suchasni tekhnolohiyi praktychnykh zanyat' v systemi vyshchoyi osvity: Navch. posib. / L.M. Novikova – Pavlohrad: ZPIEU, 2005. – S. 73–102.
7. Pidlasyy I.P. Praktychna pedahohika або try tekhnolohiyi: Interaktyvnyy pidruchnyk dlya pedahohiv rynkovoyi systemy osvity/ I.P. Pidlasyy. – Kyiv: Slovo, 2004. – 616 s.
8. Sichkaruk O. Interaktyvni metody navchannya u vyshchiy shkoli: Navch.-metod. posib. / O. Sichkaruk – K.: Takson, 2006. – 88 s.
9. Uryadova M.S. Innovatsiyni modeli vyshchoyi osvity (sotsiolohichnyy aspekt) [Elektronnyy resurs]: nbuv. – Rezhym dostupu: http://www.nbuv.gov.ua/portal/Soc_Gum/Soc_dos/2008_7/urjadova.pdf

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

Рацул Анжела Володимирівна – кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри іноземних мов Кіровоградського національного технічного університету.

Наукові інтереси: застосування інноваційних технологій навчання іноземних мов у ВНЗ.

ВИКОРИСТАННЯ ІНФОРМАЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ У ПРОФЕСІЙНІЙ ПІДГОТОВЦІ ПЕРЕКЛАДАЧІВ В УНІВЕРСИТЕТАХ ВЕЛИКО БРИТАНІ

Оксана СЕРГЄЄВА (Хмельницький)

Постановка проблеми. Інформаційні технології (ІТ) посідають чи не найголовніше місце в методичній системі сучасної педагогіки. Вони є одним із основних засобів формування інформаційної компетенції майбутніх фахівців, яка у сучасному світі вважається важливою складовою професійної компетентності. Така позиція ІТ серед інших складових педагогічного процесу формування майбутніх фахівців зумовлена потребою суспільства в інформаційній обізнаності, вмінні користуватися новітніми комп'ютерними програмами, здатності обробляти та аналізувати великі обсяги інформації, що дуже швидко оновлюється, здійснювати оперативне спілкування у віртуальному середовищі тощо. Визначені вміння і навички формуються завдяки застосуванню ІТ у навчальному середовищі.

Інформаційні технології стали важливим компонентом у процесі підготовки майбутніх перекладачів. Сучасний фахівець з перекладу повинен вільно володіти різноманітними комп'ютерними програмами та інформаційними засобами, оскільки одним із видів його майбутньої професійної діяльності є машинний переклад. Крім того, перекладач повинен знати особливості будь-якого програмного забезпечення чи операційної системи, вміти користуватися засобами Інтернету для того, щоб підтримувати контакти з колегами з-за кордону і бути обізнаним з останніх інновацій у світі перекладу.

Формування інформаційної компетенції вітчизняних перекладачів неможливе без ретельного вивчення досвіду діяльності у цьому напрямку зарубіжних колег. У цьому контексті науковий інтерес становить досвід Великої Британії, де система вищої освіти має глибокі історичні корені, здобула світове визнання за високі якісні показники, сприяє соціальній та економічній стабільності держави, гармонійно поєднує національні традиції й світові освітні тенденції. Творче осмислення й об'єктивне оцінювання здобутків британського досвіду збагачують вітчизняну педагогічну науку новими ідеями щодо вдосконалення законодавчо-нормативного, структурно-змістового та процесуального складників професійної підготовки перекладачів.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Вагоме значення для дослідження порушеної проблеми мають наукові розвідки з порівняльної професійної педагогіки українських учених Н. Авшенюк, Н. Бідюк, І. Задорожної, Ю. Кіщен-

ко, Н. Лавриченко, М. Лещенко, О. Огієнко, А. Парінова, Л. Пуховської, А. Сбруєвої.

Окремі аспекти професійної підготовки майбутніх перекладачів стали предметом досліджень Ю. Колоса, А. Козак, С. Панова, З. Підручної, О. Рогульської, А. Янковця, Н. Соболь, Ж. Таланової, О. Чередниченко, Л. Черноватого, С. Швачко, О. Шупти. Теоретичні та методичні засади викладання перекладу, а також проблеми розвитку перекладознавства вивчали В. Карабан, В. Комісаров, І. Корунець, Л. Латишев, Г. Мірам, Р. Міньяр-Белоручев та ін. Посутню роль відіграють результати наукових пошуків британських дослідників Д. Бахман-Медика, В. Бенджаміна, Дж. Боуз-Байера, В. Вільса, Й. Гембієра, Г. Дьюлі, Д. Кіралі.

Вивченню специфіки впровадження комп'ютерних технологій в освітні процеси присвячено багато досліджень (А. Беляєва, Р. Гуревич, М. Жалдак, Ю. Машбиць, В. Монахов, М. Прадівляний, І. Підласий, Л. Турбович та інші). Ці вчені досліджують дидактичні проблеми і перспективи впровадження ІТ, систему підготовки викладача до застосування цих технологій, шляхи підвищення ефективності навчальної діяльності студентів інформаційно-технічними засобами. Це допомагає суттєво покращити зв'язок між суб'єктами навчального процесу, продуктивність праці викладача, процес засвоєння навчальної інформації, методи корекції діяльності студентів, відкриває доступ до нетрадиційних джерел інформації [1].

За допомогою ІТ студенти-перекладачі розвивають творчість, самостійність, професійність. Ми погоджуємося з М. Г. Прадівляним, що впровадження таких засобів в жодному випадку не зменшить потреби у викладанні, навпаки, вимагатиме від викладача здатності використовувати всі засоби для досягнення продуктивної самостійної діяльності студентів [2, с. 79]. Викладачам ІТ надають можливість оновлювати зміст навчальних програм, проектувати навчальне середовище, розробляти професійно спрямовані проблемні та творчі завдання, застосовувати активні методи й технології навчання.

Мета статті. У пропонованій статті ми поставили за мету дослідити питання застосування інформаційних технологій під час підготовки майбутніх перекладачів у Великій Британії й визначити основні методи та електронні засоби навчання студентів.

Виклад основного матеріалу. Інформаційні технології відіграють важливу роль у підготовці фахівців будь-якої спеціальності, у тому числі й майбутніх перекладачів. Вони допомагають оперативнo оновлювати навчальний процес, наближати його до потреб суспільства та ринку, впроваджувати найновіші винаходи науково-технічного прогресу, формувати провідні професійно значущі вміння і навички, тобто формувати компетентного фахівця.

Основним елементом педагогічних ІТ є комп'ютерні технології, розроблені для оптимізації навчання. Серед переваг таких технологій у процесі навчання майбутніх перекладачів можна виділити такі: сучасне інформативне та ґрунтовне наукове забезпечення, можливість оперативних змін у плануванні та організації навчання, комбінаторність та здатність вибирати засоби та форми навчання, можливість моделювання різноманітних професійних ситуацій, організація чіткої взаємодії зі студентами, on-line консультації та оцінювання, впровадження особистісного підходу, ефективний обмін досвідом, реалізація ідеї неперервної освіти, створення конкуренції навчальних курсів, зменшення витрат навчального часу.

Інтерактивні технології передбачають різноманітні види взаємодії з користувачем (звук, зображення, анімацію тощо) і є основним засобом для створення комп'ютерних навчальних програм. Під час застосування ІТ викладачі користуються науковими, педагогічними, ергономічними критеріями, а саме: науково достовірною і педагогічно обґрунтованою інформаційною системою понять, законів, теорій тощо; системою пошуку, функцією контролю та оцінювання результатів навчальної діяльності; відповідністю стандартам освіти; можливістю поєднання електронних з друкованими джерелами; наявністю творчих завдань, зрозумілістю інтерфейсу програми тощо.

Серед найбільш використовуваних інтерактивних інформаційно-комунікаційних технологій підготовки перекладачів є: WiZiO, PhP My SQL, Wiki, SharePoint, ASP.Net, XML, HTML, XSLT, Microsoft ADO.NET, NET Framework, Microsoft Visual Basic or ECMA Script та інші. Науково-методичний супровід новітніх ІТ охоплює різноманітні довідкові матеріали (рекомендації щодо організації навчання, паперові носії інформації, статичний конспект лекцій, змістове наповнення дисциплін у середовищі «Microsoft Live Spaces», допоміжні інформаційні матеріали для навчальних дисциплін) та інтерактивний навчальний інструментарій (динамічний конспект лекцій («блог»), «лекції-подкасти» тощо).

Найбільше використовуються під час професійної підготовки майбутніх перекладачів

такі засоби мультимедіа: мультимедіа-презентація; слайд-шоу; електронний звіт; мультимедіа доповідь; електронний журнал; віртуальний тур; flash, shockwave-ігри (навчальні ігри, розміщені як в Інтернеті (on-line), так і на різних носіях (off-line); навчальні мультимедіа системи; лінгвістичні мультимедіа системи; мультимедійні Internet-ресурси. Зупинимось детальніше на деяких з цих технологій та засобів.

У британських університетах Бристоль, Бірмінгем, Астона і Суррея розповсюдженими є інтерактивні ІТ, що розвивають комунікативні навички перекладачів. Однією з таких ІТ є WiZiQ, що допомагає створювати On-line інтерактивне навчальне середовище. Ця технологія застосовується на основі модулів Flash задля організації живого спілкування через аудіо- та відеозасоби, використання віртуальної дошки, здійснення вставки документів (оперативного редагування) таких форматів, як Power Point, PDF, Flash, MSWord, MSExcel і відео-файлів.

Виявлено, що при підготовці перекладачів у британських університетах Астона і Бірмінгем впроваджується технологія WiZiQ, яка дозволяє видалити або додати будь-яку з вправ, дає можливість студентам висловлюватися під час віртуального або традиційного заняття, здійснювати самостійне електронне навчання без установлення додаткового програмного забезпечення; організувати віртуальну інтерактивність за допомогою дошки, чату, відео- і аудіозаписів, проводити як індивідуальні, так і групові заняття. WiZiQ також застосовується як додатковий засіб під час підготовки презентацій, тестових завдань, відеороликів, аудіозаписів, текстів у форматі Word.

На практичному рівні WiZiQ використовують для створення курсу або низки курсів, орієнтованих на розв'язання проблемних завдань. Кожен модуль курсу містить вправи, що мають на меті досягнення вищого ступеня професійної компетентності (визначення цінностей, критичного мислення, аналізу інформації та навчальної рефлексії). Визначення цінностей є процесом дослідження студентами власних особистісних цінностей та пріоритетів відповідно до персональних, суспільних, глобальних ситуацій. Для формування вмінь визначати цінності та виставляти пріоритети використовують такі методи навчання:

1) ведення електронного рефлексивного журналу (студенти ведуть журнал курсу, у якому відмічають отриманий життєвий досвід, а потім обмінюються або презентують результати в групі); такий підхід розвиває довіру, саморегулювання, готовність до ризикованих дій, повагу до приватності та конфіденційності;

2) вивчення електронних видань з питань етики (студенти шукають приклади конфліктів та

обговорюють власні шляхи вирішення, аналізуючи питання з різних аспектів);

3) дискусії на лінії, які формують чесність, спільність, повагу, відповідальність (під час дискусій обговорюються відомі перекладачі-професіонали; студенти порівнюють якості цих осіб з власними і працюють над формуванням професійності);

4) кейс навчання (використовується для кращого розуміння спеціальних проблем, пов'язаних з професійною діяльністю, із застосуванням таких видів діяльності, як опис, індукція, партикулярність (зосередження на одній проблемі), евристика); проблема вирішується на основі аналізу декількох думок [4, с. 178–195].

Веб-ресурси дозволяють поєднувати традиційні текстові матеріали з гіпертекстовими, що включають мультимедіа тощо. Це забезпечує варіативність методів роботи з навчальними матеріалами, вчасне їх оновлення та доступ до них у будь-якій час чи в будь-якому місці, що збільшує навчальний потенціал таких матеріалів. Формування професійних вмінь і навичок майбутніх перекладачів зумовлює першочергове спрямування навчального процесу на поглиблення лінгвістичних, культурологічних знань, покращення техніки перекладу, вивчення професійних аспектів цього процесу (наприклад, робота в стислі терміни, стресова толерантність, контакти з клієнтами тощо), практика якості продукту, управління перекладацькими проектами, робота в команді, термінологічні знання, посилення автономії під час навчання. Найкращим засобом для вирішення цих завдань є розробка британських педагогів – система управління навчанням через відкриті джерела, що входять до складу Moodle (Open Source Learning Management System).

Виявлено, що у процесі підготовки майбутніх перекладачів у Великій Британії застосовують навчальні платформи MSSQL-IIS та Microsoft Live Spaces (Бат, Бірмінгем), на основі яких використовують PHP-MySQL-Apache та Microsoft Share Point. Ці ресурси допомагають створювати навчальні сайти, інші веб-документи тощо. Перевагою цих ІТ є те, що для роботи з документами не потрібні додаткові програмні засоби, а використовується лише браузер [3].

Цікавими, на нашу думку, є такі електронні засоби навчання перекладачів, як динамічний конспект лекцій («блог») та «лекції-подкасти». Динамічний конспект лекцій або «блог», (від англ. Blog (web log) – інтернет-журнал подій, інтернет-щоденник, онлайн-щоденник) є засобом, який дозволяє регулярно та оперативно додавати нотатки (пости) та вносити корективи до тексту лекцій із застосуванням текстових редакторів, зображень та мультимедіа. Для такого засобу є

характерним невеликі обсяги постів, що сортуються у зворотньому хронологічному порядку. Відмінність блогу від щоденника полягає у тому, що блоги є публічною інформацією і відкриті для отримувачів інформації, які мають право вносити власні корективи у зміст блогу, вступаючи у полеміку з автором у формі запитань, коментарів, зауважень тощо. «Лекції-подкасти» («podcast») – це поєднання назви портативного програвача музики iPod та слова broadcast – трансляція) є цифровим медіа-файлом або низкою таких файлів, що можуть бути відтворені на портативних медіа-програвачах чи персональних комп'ютерах. За змістом «лекції-подкасти» можуть нагадувати радіо-шоу, звукову виставу, містити інтерв'ю чи будь-що інше з усного жанру. Такий засіб дозволяє обрати самостійно певну тему і слухати чи дивитися її у зручний для студента час. Цей новий спосіб поширення аудіо та відео через мережу Інтернет існує лише кілька років і дозволяє створювати матеріали кожному охочому. «Лекцію-подкаст» можна надати для перегляду чи прослуховування кожному, хто зацікавиться в Інтернеті [3; 5].

Основними завданнями, що використовуються для формування професійних вмінь і навичок майбутніх перекладачів в університетах Великої Британії, під час застосування ІТ є вправи на: формування й розвиток вмінь і навичок порівняльного аналізу інформації, отриманої через Інтернет; розвиток вмінь і навичок конспектування матеріалів Інтернет-телебачення; здобуття додаткових знань із застосуванням веб-квесту; розвиток вмінь і навичок розуміння та редагування професійних текстів; завдання на формування вмінь і навичок самоконтролю результатів індивідуальної навчальної діяльності. Безумовно, ресурси ІТ допомагають навчитися краще працювати з навчальною інформацією, організувати навчання відповідно до основних принципів освіти, готувати друковані варіанти методичних матеріалів для визначення гностичних рівнів студентів завдяки гіперсередовищу.

Ефективним засобом у процесі формування професійних комунікативних, загальнонаукових вмінь і навичок є використання гіпертекстових документів. Для оптимального їх застосування формуються навички роботи з текстовим процесором MS Word, використання мультимедійних підручників, гіпертекстової довідкової системи Windows та інших супутніх ресурсів. Створення веб-сторінок студентами є ще одним засобом формування комп'ютерних професійних вмінь і навичок майбутніх перекладачів, які допомагають проектувати фахові інформаційні системи, моделювати різноманітну інформацію тощо. Веб-квест як засіб

ІТ суттєво полегшує опрацювання навчальної інформації, втілення міжпредметних зв'язків, виконання творчих та групових завдань. Значна увага у цьому випадку приділяється формуванню умінь роботи з браузером [5].

Висновки. Підсумовуючи проаналізований матеріал зауважимо, що всі навчальні платформи, що використовуються для підготовки майбутніх перекладачів в університетах Великої Британії, не зважаючи на багатогранність підходів, використовують майже однакові ресурси ІТ. Використання цих ресурсів дозволяє активізувати навчальний процес, сприяти формуванню необхідних професійних компетенцій, у першу чергу лінгвістичної та комунікаційної, розвитку активності та творчості, самостійності та ініціативності студентів.

Отже, навчальна діяльність перекладачів у поєднанні з ІТ вимагає певних знань з інформатики, фахових дисциплін, насамперед іноземних мов. Синтез традиційних і новітніх інформаційних технологій відбувається на діяльнісній основі, коли види навчальної діяльності виступають об'єктом навчання і допомагають формувати загальне уявлення про професійну діяльність перекладача як про цілеспрямований, активний, тривалий процес пізнання.

До перспективних напрямів наукових розвідок вважаємо за доцільне віднести: дослідження можливостей дистанційного навчання; особливостей професійного розвитку перекладачів та підвищення їх мотивації до активної діяльності й розвитку в асоціаціях перекладачів України та світу.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Гуревич Р. С. Інформаційно-комунікаційні технології в навчальному процесі і наукових дослідженнях /

Р. С. Гуревич, М. Ю. Кадемія. – К.: Освіта України, 2007. – 396 с.

2. Прадівляний М. Г. Впровадження нових форм організації навчання іноземним мовам на базі засобів сучасних інформаційних технологій / М. Г. Прадівляний // Теоретичні питання освіти та виховання: зб. наук. пр. / за заг. ред. Євтуха М. Б., уклад. Михайличенко О. В. – К.: КНЛУ, 2008. – Вип. 37. – С. 77–82.

3. Gouadec D. Notes on translator training (replies to a questionnaire) [Електронний ресурс] / D. Gouadec // Notes from international symposium on innovation in translator and interpreter training. – Access technique: <http://www.fut.es/~apym/symp/gouadec.html>. – Заголовок з екрану. – Мова англ.

4. Richards J. C. Methodology in language teaching / J. C. Richards, W. A. Reynandys. – Cambridge: Cambridge University Press, 2002. – 256 s.

5. Software Requirements Specification [Інформаційний ресурс]. – Access technique: www.tss.swri.edu. – Заголовок з екрану.

BIBLIORAFIA

1. Hurevych R. S. Informatsiino-komunikatsiini tehnologii v navchalnomu protsesi I naukovykh doslidzhennyah. – Kyiv: Osvita Ukrainy, 2007. – 396 s.

2. Pradiivlyanni M. H. Vprovadzheniya novykh form orhanizatsii navchannya inozemnym movam na bazi zasobiv suchasnykh informatsiinyh tehnologii. Teoretychni pytannya osvity ta vyhovannya: zbirnyk naukovykh prats, 2008, Volume 37, – S. 77–82.

3. Gouadec D. Notes on translator training (replies to a questionnaire) [Електронний ресурс] / D. Gouadec // Notes from international symposium on innovation in translator and interpreter training. – Access technique: <http://www.fut.es/~apym/symp/gouadec.html>. – Заголовок з екрану. – Мова англ.

4. Richards J. C. Methodology in language teaching / J. C. Richards, W. A. Reynandys. – Cambridge: Cambridge University Press, 2002. – 256 s.

5. Software Requirements Specification [Інформаційний ресурс]. – Access technique: www.tss.swri.edu. – Заголовок з екрану.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

Сергєєва Оксана Володимирівна – кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри перекладу Хмельницького національного університету

Наукові інтереси: новітні технології у викладанні перекладу; лексико-граматичні аспекти перекладу.

УДК 37.015.311:78

ФОРМУВАННЯ ХУДОЖНЬОГО СВІТОГЛЯДУ ШКОЛЯРІВ ЗАСОБАМИ МУЗИЧНОГО ІМПРЕСІОНІЗМУ

Тетяна СИДОРЕНКО (Кривий Ріг)

Постановка проблеми. Формування світогляду школярів, їх обізнаності в історії мистецтва набуває особливої актуальності в сучасній практиці художньо-естетичного виховання. На уроках художньо-естетичного циклу має формуватись художній світогляд, художній смак, художні ідеали тощо. З цією метою мають бути створені максимально сприятливі умови [2].

На жаль, учителі рідко розглядають стиль імпресіонізму як тему шкільного уроку музичного мистецтва або взагалі не торкаються цієї теми.

Тим самим втрачається значний пласт музичної культури, який веде до інтегративних процесів у мистецтві сьогодення.

Актуальність проблеми, її недостатнє вивчення й висвітлення у науково-педагогічній літературі, спостереження викладачів-методистів вищих навчальних закладів (під час проходження студентами музичного профілю педагогічної практики), необхідність розробки відповідних програмно-методичних матеріалів і рекомендацій щодо успішного розв'язання зазначених питань на

практиці в умовах інформатизації музичної освіти є своєчасним і доцільним.

Аналіз досліджень і публікацій. Проблема світогляду привертала увагу науковців протягом усієї історії людства. Центром їх дослідження було ставлення особистості до світу, до себе, ціннісних аспектів свідомості (Аристотель, Сократ, Г. Сковорода, Р. Арцишевський, Є. Бистрицький, В. Іванов, С. Пролєєв, В. Шинкарук та ін.).

Педагогічні основи формування світогляду розглядалися в минулому А. Дістервегом, Я. Коменським, А. Макаренком, С. Русовою, Й. Песталоцці, К. Ушинським, В. Сухомлинським та ін. Сьогодні цьому питанню надається увага А.Бойко, Є. Моносоном, О. Семинюченко, А. Сущенко та ін.

Особливий інтерес представляють наукові праці, присвячені збагаченню художнього світогляду учнівської та студентської молоді засобами мистецтва (Н. Андрєєва, О. Артюхова, О. Івушкіна, В. Смікал, М. Стасюк, Т. Філіпп'єва, С. Якименко та ін.), методичні рекомендації щодо удосконалення педагогічного впливу на світоглядні поняття і уявлення особистості (Т. Дяченко, В. Демиденко, В. Гудзь, Т. Ільїна, Є. Паладянець, Л. Потапюк, Ю. Руденко, Ю. Фоміних та ін.). Тематика нашого наукового пошуку значною мірою доповнює дослідження зазначених науковців.

Мета статті полягає у розкритті сутності цілісного світогляду школяра як стрижня формування особистості та художнього світогляду, його складової, змісту умов формування художнього світогляду учнів загальноосвітніх шкіл засобами музичного імпресіонізму.

Виклад основного матеріалу. Багатовіковий розвиток суспільної свідомості сприяв становленню і збагаченню філософського, наукового, художнього та інших світоглядних підходів до розуміння природи, культурних цінностей, історії людства. Світогляд людини має комплексний характер і тому функціонує як полісистема, основою якої є філософське розуміння сенсу життя та діяльності, підкріплене науковими знаннями, морально-етичними та ціннісними орієнтирами, досвідом емоційно-чуттєвого та художньо-образного сприймання.

Науковці подають різні дефініції цього поняття, визначення його структури, функцій, чинників формування, розробці критеріїв і показників, рівнів сформованості. Але всі вони розглядають світогляд як узагальнену систему поглядів на світ у цілому, носієм якої є особистість і соціальна група. Він є необхідною складовою людської свідомості взагалі, і поєднує як загальнолюдський, так і особистісний досвід.

Шляхи, форми, методи, засоби виховання світогляду в учнівської молоді висвітлено у дослідженнях О. Артюхової, І. Буогун, А. Васильєва, З. Воїнкової, С. Гончаренка, В. Демиденко, Є. Дурманенко, В. Ільченко, Г. Кондратенко, Л. Корміної, І. Метлика, Е. Моносона, Л. Потапюк, М.Ратко, Р. Рогової, Ю. Руденка, О.Шаповал та ін.

Проблеми світоглядної підготовки молоді завжди займали і займають чільне місце у філософських, психолого-педагогічних, літературознавчих та методичних дослідженнях. Аналіз їх дозволив розкрити сутність цілісного світогляду як стрижня формування особистості та художнього світогляду як його складової. Сучасні загальноосвітні школи та позашкільні навчальні заклади мають стати осередками виховання справжньої духовності, плекання творчої особистості, виховання людини, що характеризується високою емоційно-естетичною культурою та сформованим художнім світоглядом [3].

Художній світогляд являє собою один із різновидів світоглядного ставлення людини до природи, суспільства й самої себе. Кожний із них має значний потенціал розвитку духовних сил особистості, покликаний сприяти наближенню її до пізнання об'єктивних закономірностей дійсності, а також освоєння соціальних та природних явищ у їх цілісності, гармонії та красі.

Відомі педагоги А. Макаренко, В.Сухомлинський, К. Ушинський та ін. наголошували на важливості формування художнього світогляду учнів, організації у загальноосвітній школі художньо-світоглядної освіти і виховання, використання з цією метою можливостей різних видів мистецтва, цінностей національної і світової художньої культури.

Одним із засобів формування художнього світогляду школярів, на нашу думку, є музичний імпресіонізм як напрямок у мистецтві, що стверджує красу повсякденної дійсності, простих демократичних мотивів, досягає живої достовірності зображення, робить естетично значущим справжнє сучасне життя в його природності, у всьому багатстві фарб.

Саме стильові особливості імпресіонізму забезпечують учителя тими виражальними засобами, які впливають на формування у вихованців художнього світогляду.

У музичній науці першим масштабним дослідженням, де спеціально висвітлюється проблема стилю, стала робота С. Скребкова «Художні принципи музичних стилів». У ній автор подає таке визначення: «Стиль у музиці, як і в інших видах мистецтв, – це вищий вид художньої єдності. І ця єдність у вигляді найтонших видів спорідненості так чи інакше пронизує всі сторони твору. У музиці він

позначається і в тематизмі, і в музичній мові, і в формоутворенні. Виявляється він в образному ладі твору в цілому, у творчих традиціях композитора, у його ставленні до життя, до слухачів, до виконавців» [5, с.10].

Виходячи із завдань нашого дослідження, ми акцентуємо увагу на одному із видів мистецького стилю – «імпресіонізм», який в системі історично-мистецьких стилів займає проміжне положення по відношенню до стилю епохи і художнього напрямку.

Імпресіонізм стверджує красу повсякденної дійсності, простих, демократичних мотивів, добивається живої достовірності зображення, робить естетично значущим справжнє, сучасне життя в його природності, у всьому багатстві й блискотині фарб, запам'ятовуючи видимий світ у властивій йому постійній мінливості, відтворюючи єдність людини і навколишнього середовища.

Серед стильових особливостей напрямку можна виділити: прагнення передавати швидкоплинні враження, півтони, півтіні – на перший план висувається звукова барвистість, велика увага приділяється колориту, пошукам надзвичайних звучань і гармоній; відмова від класичної завершеності форм – звернення до жанрів програмної музики, до народних танцювальних і пісенних образів; тяжіння не до монументальних, а до мініатюрних форм; розширення засобів музичної виразності, необхідних для втілення нових образів – збагачення темброво-колеристичних можливостей музики (ладу та гармонії, мелодії та метроритму, фактури та інструментовки); свобода розвитку, постійна мінливість гармонічної мови, ритмічного малюнка, фактури, темпу, що надає характеру імпровізаційності, сприяє передачі постійно мінливих вражень. Саме ці стильові особливості музики полегшують сприймання учнями класичної музики минулого і сучасного, мають глибокий художній вплив на слухача.

Кращі зразки музичного імпресіонізму розвивають чутливість дітей до музики, вводять у світ краси і добра, відкривають людські почуття і переживання.

Оскільки предметом нашого дослідження є формування художнього світогляду школярів засобами музичного імпресіонізму, то важливим для нас є аналіз програм з точки зору передбаченого ними знайомства учнів з творчістю композиторів-імпресіоністів. Підтримуємо і підтверджуємо думку науковців про те, що в сучасній практиці викладання музики в загальноосвітній школі вивчення учнями кращих зразків музичного імпресіонізму майже не здійснюється (у сьомому класі передбачене слухання «Болеро» М. Равеля на двох уроках).

Але твори композиторів-імпресіоністів з їх яскравою, мальовничою палітрою і майже осяжними образами могли б бути більше задіяні в шкільному навчанні. Вони здатні всіляко стимулювати творчу фантазію, розширити музичний понятійний апарат, розвивати музичне сприйняття.

Методична апробація ефективності умов формування художнього світогляду школярів засобами музичного імпресіонізму здійснювалася нами під час проходження студенткою музично-хореографічного відділення педагогічної практики (7 клас загальноосвітньої школи). Робота будувалася за принципом забезпечення умов ефективності формування художнього світогляду школярів засобами музичного імпресіонізму. Крім цього, нами враховувалися принципи навчально-виховної роботи з учнями при вирішенні завдань естетичного виховання, які запропоновані О. Ростовським [6].

Для вирішення поставлених завдань було розроблено навчальну програму з урахуванням уроків та позакласних заходів певної тематики, проведення яких забезпечувало ширше ознайомлення учнів з творами композиторів-імпресіоністів та формування показників художнього світогляду.

Оскільки навчальна програма відводить лише два уроки на ознайомлення учнів із творами композиторів-імпресіоністів, ми використали прийом «випередження», який рекомендується педагогікою співробітництва. Він полягає в тому, що вчитель задовго до уроку, на якому буде вивчатися певна тема, відводить декілька хвилин на попереднє ознайомлення з нею учнів. У нашому випадку – це слухання фрагментів музичних творів К. Дебюссі та М. Равеля без оголошення прізвищ композиторів та пояснень стильових особливостей музики при вивченні тем «Програмна музика. Характерні ознаки програмної музики» та «Мелодія, лад, гармонія як засоби музичної виразності, їх роль у створенні музичного образу».

Використання цього прийому дало вчителю можливість розпочати знайомство з музикою композиторів-імпресіоністів із запитання «Чи чули Ви цю музику?» і частина учнів дала на нього позитивну відповідь.

Процес формування особистості, у тому числі художнього світогляду, як стверджують науковці, довготривалий. Тому необхідні більш ширші пошуки можливостей для ознайомлення учнів з творами К. Дебюссі та М. Равеля, задіявши для цього позакласну роботу, зокрема такі її форми як, лекції-концерту, конкурс «Угадай мелодію», комп'ютерну презентацію та ін. Крім цього, на цих уроках музики, на яких навчальною програмою не передбачалося знайомство з музикою імпресіоністів, можливе використання її

на таких етапах уроку, як організація класу, узагальнення і систематизація знань, підсумок уроку.

Формування художнього світогляду учнів засобами музичного імпресіонізму забезпечувалося нами реалізацією умов, які базуються на психологічному, культурологічному та педагогічному ґрунті, а саме: врахування особливостей сприймання музики старшого підліткового віку, послідовне збагачення їхнього особистісно-ціннісного досвіду у сфері мистецтва; зміцнення взаємозв'язку філософського, наукового, художнього та побутового світосприймання учнів; дотримання учителем основних принципів навчання; необхідність звучання на уроці та позакласних заходах «живої» музики у виконанні вчителя (твори К. Дебюссі, М. Равеля); врахування ступеня наукової дослідженості процесу формування художнього світогляду учнів психолого-педагогічною, музикознавчою та методичною науками.

Висновки. З огляду на вищевикладене, формування художнього світогляду школярів передбачає реалізацією умов, а саме:

– інформаційне забезпечення сприймання (більш повне використання творів композиторів-імпресіоністів на уроках музики, послідовне збагачення особистісно-ціннісного досвіду учнів у сфері мистецтва);

– формування установки на сприймання музичного твору (забезпечення інтересу та доступності сприймання учнями музичних творів композиторів-імпресіоністів, врахування вікових особливостей учнів-підлітків у сприйманні творів цього музичного напрямку, забезпечення їх інтересу до музики через виконання вчителем на музичному інструменті творів К. Дебюссі та М. Равеля);

– уміння аналізувати музичний твір композиторів-імпресіоністів (здійснення акценту у цій діяльності на стильових характеристиках твору, що сприяє розвитку жанрової орієнтації, сенсорної сфери учня, набуттю досвіду художньо-творчої діяльності);

– взаємодія різних видів мистецтв у навчально-виховному процесі (використання творів живопису та літератури для поглиблення взаємозв'язку філософського, наукового, художнього та побутового світосприймання учнів, їх музичного досвіду);

– організація творчої діяльності школярів (залучення учнів до слухання і аналізу творів композиторів-імпресіоністів на уроках, позакласних заходах, участь у шкільних гуртках любителів класичної музики та ін.);

– врахування ступеня наукової дослідженості процесу формування художнього

світогляду учнів-підлітків засобами музичного імпресіонізму

Перспективним вбачаємо розкриття закономірностей формування художнього світогляду школярів засобами музичного імпресіонізму, вдосконалення методів керівництва цим процесом у навчально-виховній роботі за допомогою визначених умов.

Ураховуючи незаперечну цінність існуючих здобутків вчених, слід зазначити, що проблема формування художнього світогляду школярів у навчально-виховному процесі загально-освітньої школи засобами музичного імпресіонізму ще не знайшла свого достатнього висвітлення у науково-педагогічній літературі. У зв'язку з цим виникає необхідність подальшого вивчення художнього світогляду як духовно-функціонального утворення особистості.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Алієв Ю. Б. Настольная книга школьного учителя-музыканта / Юлий Багирович Алієв. – М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2000. – 336 с.
2. Артюхова О. В. Формування художнього світогляду особистості як педагогічна проблема // Матеріали Всеукраїнської науково-практичної конференції. – Миколаїв, МДУ, 2003. – С. 107–113.
3. Дурманенко Є. А. Проблема формування світоглядної культури молоді / Є. А. Дурманенко., О. А. Шаповал. – Педагогічний пошук: Волинський обласний науково-методичний інститут післядипломної освіти педагогічних кадрів. – 1999. – № 1. – С. 69–71.
4. Лебедева А. В. Формування у школярів естетичного ставлення до дійсності у позаурочній музично-творчій діяльності. – дис. ... канд. пед. наук: 13.00.07 – теорія і методика виховання / А. В. Лебедева. – Вінниця, 2011. – 387 с.
5. Скребков С. С. Художественные принципы музыкальных стилей / Сергей Сергеевич Скребков. – М.: Музыка, 1973. – 446 с.
6. Ростовський О. Я. Методика викладання музики в основній школі: [навч. метод. посібник] / Олександр Якович Ростовський. – Тернопіль: Навчальна книга, 2001. – 272 с.

ВІБЛІОНРАФІЯ

1. Aliev Yu. B. Nastol'naya kniga shkol'nogo uchitelya-muzykanta/ Ylii Bagirovich Aliev. – M.: Gumanit. izd. cenztr. VLADOS, 2000. – 336 s.
2. Artyuhova O. V. Formuvannia hudozhn'ogo svitoglyadu osobystosti yak pedegogichna problema// material Vseukrains'koi naukovo-praktuchnoi konferentsii. – Mykolaiv, MDU, 2003. – S. 107–113.
3. Durmanenko Ye. A. Problema formuvannia svitoglyadnoi kul'tury molodi/ Ye. A. Durmanenko, O. A. Shapoval. – Pedagogichniy poshuk: Volunc'kyi oblasnyi naukovo-metodychnyi instytut pislydyplomnoi osvity pedagogichnykh kadriv. – 1999. - № 1. – S. 69–71.
4. Lebedeva A. V. Formuvannia u shkolyariv estetychnogo stavlennia do diisnosti u pozaurochnii muzychno-tvorchii diyul'nosti. – dys. ... kand. ped.nauk: 13.00.07 – teoriia i metodyka vykhodannia/ A.V. Lebedeva. – Vinnytsia, 2011. – 387 s.
5. Skrebkov S.S. Xydozhestvenny'e principy' muzykal'ny'x stilei/Sergei Sergeevich Skrebkov. – M.: Muzyka, 1973. – 446 s.
6. Rostovs'kyi O. Yu. Metodyka vykladannia muzyky v osnovnii shkoli: [navch. metod. posibnyk]/ Oleksandr Yukovych Rostovs'kyi. – Ternopil': Navchal'na knyga, 2001. – 272 s.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

Сидоренко Тетяна Дмитрівна – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри музикознавства, інструментальної та

хореографічної підготовки Криворізького державного педагогічного університету.

Наукові інтереси: актуальні проблеми мистецької освіти, професійна підготовка майбутніх учителів музичного мистецтва та хореографії.

УДК 159.923.4-057.87: 303.448

ОСОБЛИВОСТІ ТЕМПЕРАМЕНТУ СТУДЕНТІВ

**Микола СУПРОВИЧ, Катерина ЗАМОЙСЬКА, Андрій РАК, Віталій РУДЬ
(Кам'янець-Подільський)**

Постановка проблеми. Сучасна теорія темпераменту базується на роботах І.П. Павлова. Згідно нею темперамент – це сукупність нервово-психічних процесів і станів індивідуума, їхньої інтенсивності, швидкості, ритму, тривалості та перебігу, які проявляються через зовнішню поведінку, що загалом характеризує психічну індивідуальність людини. Саме тому кожна людина є індивідуальністю з дня народження, тому що майбутній темперамент особистості закладено на вже рівні генотипу. Темперамент вважають найбільш стійкою характеристикою особистості, яка майже не змінюється впродовж життя, виявляється в усіх сферах життєдіяльності і характеризує індивіда з боку динамічних особливостей його психічної діяльності, тобто, за показниками темпу, швидкості, ритму, інтенсивності, енергійності, емоційності [1].

Розрізняють чотири типи темпераментів: холеричний, сангвінічний, флегматичний та меланхолічний.

Сангвінік – це витривалий, врівноважений і рухливий тип нервової системи. І збудження, і гальмування у нього дуже працездатні, рухливі, добре зрівноважені. Сангвінік енергійний, легко пристосовується до обстановки, до людей, не боїться життєвих труднощів.

Флегматик – людина з витривалою і зрівноваженою нейротичною системою, але збудження і гальмування у нього повільні. Він спокійний, не поспішає, він пристосовується до обставин і до людей повільніше, ніж сангвінік. Він не дуже любить змінювати умови життя, схильний до стабільності звичок, інтересів. Через стійкість нервів він добре опирається кризам, важким умовам.

Холерик – людина з неврівноваженою нервовою системою. Збудження у нього бурхливе і рухливе, гальмування ослаблене. Нервовий склад у холерика двоякий: сильний у збудженні, маловитривалий в гальмуванні. Він енергійний, дієвий, швидкий у рішеннях, діях, може бути винахідливим і кмітливим. В цей же час він запальний, нестриманий, йому дуже важко себе опанувати. Пристосуватися до обстановки холерику важче.

Меланхолік – людина з дуже чуттєвою і нестійкою нервовою системою. Її збудження і гальмування ослаблене, рухливість знижена. Меланхолік важко пристосовується до складних умов, сутужно переносить недоліки близьких людей. Але підвищена чуттєвість робить його добрим, толерантним і він може бути мирним, найвідданішим супутником життя.

Відповідно до теорії Павлова, дійсний темперамент (тобто тип вищої нервової діяльності) може бути точно визначений лише через експеримент. Як же визначити схильність особистості до певного типу темпераменту? Існує доволі багато тестів, які пропонують різні варіанти для вирішення даного питання. Наприклад, опитувачі «Формально-динамічні властивості індивідуальності (ОФДСІ)» по В.М. Русалову [2], «Дослідження психологічної структури темпераменту» по Б.М. Смирнову [3], «Діагностика типів акцентуації рис характеру і темпераменту К. Леонгарда» по Х. Шмішеку [4], тест на темперамент А. Белова [5] тощо.

Але найбільшого поширення набув тест-опитування на визначення типу темпераменту запропонований в 1963 році Г. Айзенком. Опитувальник, що отримав назву «Айзенка особистісний опитувальник» (Eysenck Personality Inventory, або ЕРІ) складається з 48 питань, призначених для діагностики екстравертності та нейротизму, а також 9 питань, що становлять так звану «шкалу брехні», за якою визначається тенденція обстежуваного представити себе в «кращому світлі». Відповіді (тільки «так» або «ні»), що збігаються з «ключем», оцінюються в 1 бал.

В основу тесту закладено коло темпераментів (рис. 1). Кожний вид темпераменту включає по 8 секторів, які уточнюють підвид темпераменту (субтемперамент). В залежності від кількості набраних балів по шкалах екстравертності та нейротизму опитуваний «попадає» в один з 32 секторів діаграми (наприклад, якщо опитуваний набрав 17 балів по шкалі інтро-екстраверсія та 16 балів по шкалі нейротизму, то перетин відповідних координат попадає в сектор 28, що відповідає субтемпераменту – «агресивний холерик»).

Темперамент має важливе значення в повсякденному житті, в тому числі і при виконанні трудових обов'язків. Тому актуальність відповіді на запитання: «чи існує взаємозв'язок між типом темпераменту і майбутньою професією студента?» (вибраною спеціальністю) не викликає сумніву.

особистості О. Леонтєва (1903-1979), теорії особистості Б. Ананьєва (1907-1972) та концепції особистості Г. Костюка (1899-1982).

В наш час над питаннями темпераменту працюють українські вчені, психологи і педагоги, такі як Тамара Олександрівна Блюміна [6], Валентина Василівна Мегедь [7, 8], Анатолій Олександрович Овчаров [8] та інші. Серед зарубіжних сучасних досліджень необхідно виділити роботи Девіда Уотсона і Анни Кларк (Нотр-Дам, Ілінойс, США) [9], Мері Ротбарт (університет штату Орегон, США) [10], Катрін Верстратен (університет Льовен, Бельгія) і Майкла Васі (університет штату Огайо, США) [11] та інших.

Мета статті – на основі даних тестування для визначення типу темпераментів за ЕРІ виявити особливості його розподілу серед студентів різних спеціальностей.

Виклад основного матеріалу. В основу дослідження покладено статистичні дані зібрані в результаті тестування різних груп студентів, яке проводилося під час проведення занять з дисципліни «Безпека життєдіяльності» при виконанні практичної роботи «Види і діагностика темпераменту людини» [12].

Участь в опитуванні брали студенти віком від 18 до 25 років 5 напрямів навчання (спеціальностей): 3 напрями сільськогосподарського спрямування (агрономи, ветеринари та механіки), 1 напрям – курсанти військово-інженерного інституту і ще 1 напрям – студенти філіалу Київського університету туризму економіки і права. Всього опрацьовано 973 анкети (табл.1). Частина опитаних (21 анкета або 2,16%) не залишили на анкетах своїх даних і занесені в число невідомих. Однак в розрахунку загальних показників вони враховані.

Аналіз останніх досліджень і публікацій.

Темперамент, як складова особистості, вивчався багатьма українськими вченими. Великий внесок у вивчення природи особистості та обґрунтування її методологічних, генетичних засад зроблено у теорії диспозицій особистостей О. Леонтєва (1874-1917), культурно-історичній теорії Л. Виготського (1896-1934), теорії особистості С. Рубинштейна (1889-1960) діяльнісній теорії

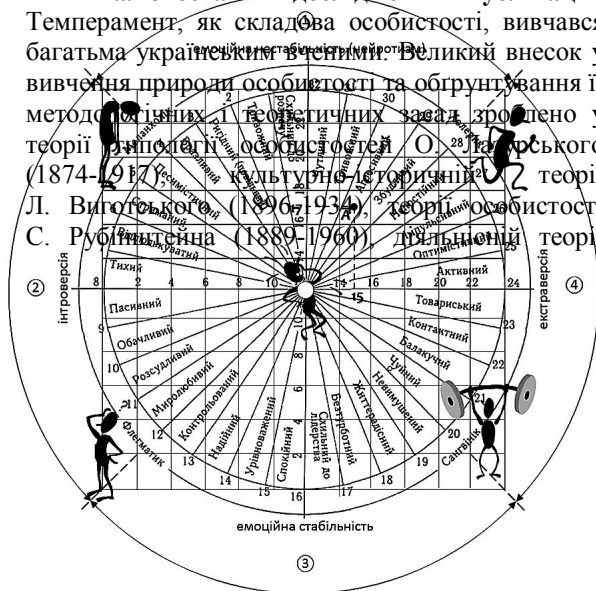


Рис. 1. Коло темпераментів побудоване за тестом Айзенка

Таблиця 1
Дані дослідження

№ на рис. 1	Типи і підтипи темпераменту	Агро- номи	Вете- ринари	Меха- ніки	ВП	КУТЕП	Невідомі	Всього	%
1	Активний	4	7	0	0	0	0	11	1,13
2	Оптимістичний	0	11	2	6	0	0	19	1,95
3	Імпульсивний	1	12	5	2	0	0	20	2,06
4	Непостійний	3	14	5	8	0	1	31	3,19
5	Збудливий	11	15	6	10	0	1	43	4,42
6	Агресивний	6	31	11	4	1	0	53	5,45
7	Тривожний	10	47	9	8	1	1	76	7,81
8	Чутливий	17	49	17	2	1	1	87	8,94
Сума		52	186	55	40	3	4	340	34,94
9	Схильний до розпачу	4	21	9	3	1	1	39	4,01
10	Тривожний	17	45	11	5	7	1	86	8,84
11	Ригідний	7	27	5	8	1	1	49	5,04
12	Вразливий	17	31	10	3	0	0	61	6,27
13	Песимістичний	14	25	8	0	0	1	48	4,93
14	Стриманий	7	24	7	0	0	3	41	4,21
14	Відлюдькуватий	3	11	4	0	0	0	18	1,85
16	Тихий	5	13	2	3	2	1	26	2,67
Сума		74	197	56	22	11	8	368	37,82
17	Пасивний	3	11	5	2	2	1	24	2,47
18	Обачливий	2	10	2	0	0	0	14	1,44
19	Розсудливий	4	15	5	1	1	2	28	2,88
20	Миролюбивий	2	11	5	1	1	1	21	2,16
21	Контрольований	2	6	2	0	0	0	10	1,03
22	Надійний	0	7	2	0	0	0	9	0,92
23	Урівноважений	2	6	3	3	1	0	15	1,54
24	Спокійний	2	8	1	1	1	0	13	1,34
Сума		17	74	25	8	6	4	134	13,77
25	Схильний до лідерства	1	11	3	0	1	2	18	1,85
26	Безтурботний	2	4	0	0	0	0	6	0,62
27	Життєрадісний	4	3	1	1	0	0	9	0,92
28	Невимушений	3	6	2	1	0	0	12	1,23
29	Чуйний	3	19	4	3	0	1	30	3,08
30	Балакучий	4	10	3	0	0	0	17	1,75
31	Контактний	1	10	3	3	0	1	18	1,85
32	Товариський	8	8	2	2	0	1	21	2,16
Сума		26	71	18	10	1	5	131	13,46
Загальна сума		169	528	154	80	21	21	973	100

Статистичний розрахунок отриманих даних показує, що найбільш поширений тип темпераменту серед опитаних – меланхолічний (368 анкет або 37,82%). Дещо менше виявлено студентів і курсантів, які мають схильність до холеричного темпераменту (340 анкет або 34,94%). Флегматиків і сангвініків виявлено, відповідно, 134 і 131 особи або 13,77 і 13,46%.

Відомо, що в основу теорії темпераменту І. Павлова та кола Айзенка покладено дві характеристики психічного стану людини: відкритість (інтроверсія – екстраверсія) та схильність до психічної збудливості. Тому на колі темпераментів (рис.1) існує 4 стандартних сектори (в координатах осей X,Y), які визначають типи темпераментів попарним поєднанням вказаних вище ознак: меланхолік (інтроверт + емоційна нестабільність), флегматик, сангвінік (екстраверт + емоційна стабільність) та холерик (екстраверт + емоційна нестабільність). Але на дане коло можна подивитися по іншому умовно

повернувши осі координат на 45°. При цьому виділяється чотири інших сектори: \square , \square , \square і \square .

До сектору \square входить 8 субтемпераментів (1 - 4, 29 - 32), які частково включають холериків і меланхоліків, до сектору \square – 8 підвидів темпераментів (5 - 8, 9 - 13), які частково включають меланхоліків і флегматиків і т.д. Характеристикою кожного сектору є одна ознака: \square - емоційна нестабільність, \square - інтровертність, \square - емоційна стабільність, \square - екстравертність.

Розглянемо результати дослідження відповідно до характеристик встановлених секторів. Розрахунки показують, що до сектору \square попадають 494 опитаних, що становить трохи більше половини дослідної вибірки (50,77%). Відповідно, до сектору \square потрапило 220 осіб (22,61%), сектору \square – 92 особи (9,46%) і сектору

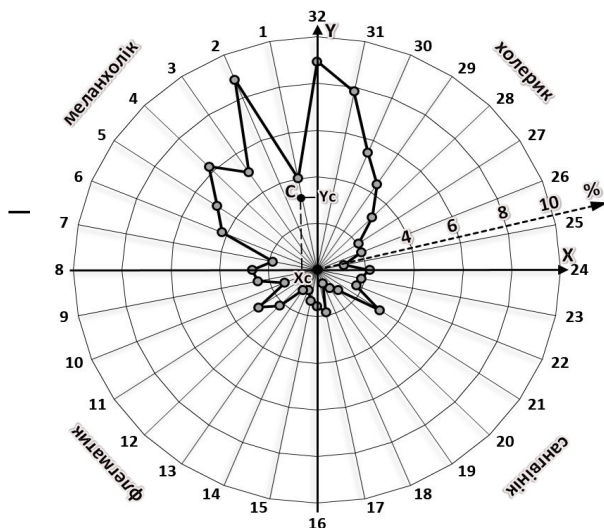


Рис. 2. Діаграма розподілу субтемпераментів:
1. 2...32 – підвиди темпераментів згідно табл.1

□ – 167 осіб (17,16%). Очевидно, що найбільш насиченою є зона підвищеного нейротизму. Більше половини студентів і курсантів мають субтемпераменти які характеризуються підвищеною збудливістю. Порівняння кількості субтемпераментів в секторах □ і □ свідчить про незначну перевагу інтроверсійності серед опитаних осіб.

Пелюсткова діаграма (рис. 2) наглядно відображає отримані результати. Аналіз діаграми показує, що основна кількість виявлених субтемпераментів знаходиться у верхній частині. Це свідчить про підвищений рівень нейротизму студентів, які прийняли участь у дослідженні. Висновок щодо інтроверсивності (екстравертивності) опитаних зробити важче, тому що візуально площа фігур на які розбивається діаграма віссю Y приблизно рівна.

Щоб дати точну відповідь на питання про характеристику темпераменту сучасного студента, тобто встановити деякий «середній» його тип, необхідно знайти центр ваги фігури, зображеної на рис. 2. Надалі будемо ототожнювати поняття дослідна вибірка (опитані) і студенти (курсанти), тому що розрахунки показують, що необхідний мінімальний розмір дослідної вибірки має складати 899 осіб, що значно перевищує кількість проведених опитувань (973 особи). Розрахунок проведено на калькуляторі вибірки (<http://marketolog.biz/index.php?pid=75>) для наступних вхідних даних: розмір генеральної сукупності (всі студенти на 1 січня 2015) – 1438 тис. [13], довірча ймовірність – 0,997, довірчий інтервал ±5%.

Площа фігури складається з 32 трикутників. За відомим координатами вершин знаходимо центр ваги кожного трикутника і його площу. Далі за формулами 1 і 2 визначаємо центр ваги складної плоскої фігури:

$$X_c = (X_1S_1 + X_2S_2 + \dots + X_{32}S_{32})/S \quad (1)$$

$$Y_c = (Y_1S_1 + Y_2S_2 + \dots + Y_{32}S_{32})/S \quad (2)$$

де $Y_1, X_1, \dots, X_{32}, Y_{32}$ – координати центра ваги трикутників;

S_1, S_2, \dots, S_{32} – площі трикутників;

S – загальна площа фігури; $S = S_1 + S_2 + \dots + S_{32}$.

Провівши необхідні обчислення отримуємо на ступні значення:

$$X_c = 0,557; Y_c = 3,107.$$

Нанесемо розрахункові значення на діаграму (рис.1) і отримаємо т.С, яка і буде визначати деякий усереднений тип темпераменту студента.

Знайдена точка розташована в секторі 2, який відповідає субтемпераменту «тривожний меланхолік». Таким чином, пересічний сучасний студент, це меланхолік з підвищеним рівнем нейротизму і невеликою схильністю до інтроверсивності, щось середнє (т.С лежить близько до сектору 1) між тривожною і схильною до розпачу особистістю. Не треба сприймати даний висновок як абсолют, тому що отримані дані виражають деякий середній якісний показник об'єкта дослідження, а «схильність до розпачу» і «тривожність» – метафори автора кола темпераментів.

Приведені діаграми підтверджують зроблений раніше висновок, що для всіх спеціальностей характерний підвищений рівень нейротизму, а ступінь відкритості визначити візуально досить важко.

За координатами центра ваги пелюсткових діаграм для кожної окремої спеціальності встановлено наступне:

- студенти всіх спеціальностей мають підвищений нейротизм. Найвищий рівень збудливості характерний для курсантів військового училища ($Y_c = 4,22$), а агрономи, ветеринари і механіки характеризуються приблизно однаковим рівнем нейротизму;

- студенти, які вибрали спеціальність агронома найбільш закриті ($X_c = 1,55$), а майбутні захисники країни – найбільш відкриті ($X_c = -1,47$). Механіки і ветеринари мають однакову і найбільш наближену до нейтральності ступінь інтроверсивності ($X_c = 0,49$).

Встановимо усереднений тип субтемпераменту для розглянутих спеціальностей, тобто дамо відповідь на запитання: «Хто є хто»?

Майбутній агроном – це ригідний меланхолік (сектор 3), майбутній ветеринар і механік – схильний до розпачу меланхолік (сектор 1), а майбутній військовослужбовець – тривожний або агресивний холерик (межа секторів 30 і 31).

На завершення розглянемо частку кожного з видів темпераменту і схильність до ознак, закладених в коло темпераментів, для різних спеціальностей (рис.4).

Порівняння діаграм а і б підтверджує отримані раніше висновки. Найбільше меланхоліків серед студентів, які обрали спеціальність агронома (43,8%), найменше – курсантів ВП (27,5%). Серед ветеринарів і механіків доля цього виду темпераменту дещо перевищує третину опитаних і складає,

відповідно, 37,3 і 36,4%. Інтроверсійна тенденція спостерігається для холеричного темпераменту, тому що найчастіше він спостерігається у курсантів (50%) і найменше – у агрономів (27,5%). Серед ветеринарів і механіків маємо схожу картину, виявлену для меланхолічного темпераменту, тобто доля холериків дещо перевищує третину опитаних і складає,

відповідно, 35,2 та 35,7%. Сумарно меланхоліки і холерики становлять від 74,6 до 77,5%, тобто переважну більшість поміж опитаних. Розглянуті типи темпераменту характеризуються підвищеним рівнем нейротизму, що підтверджує зроблений раніше висновок при аналізі пелюсткових діаграм.

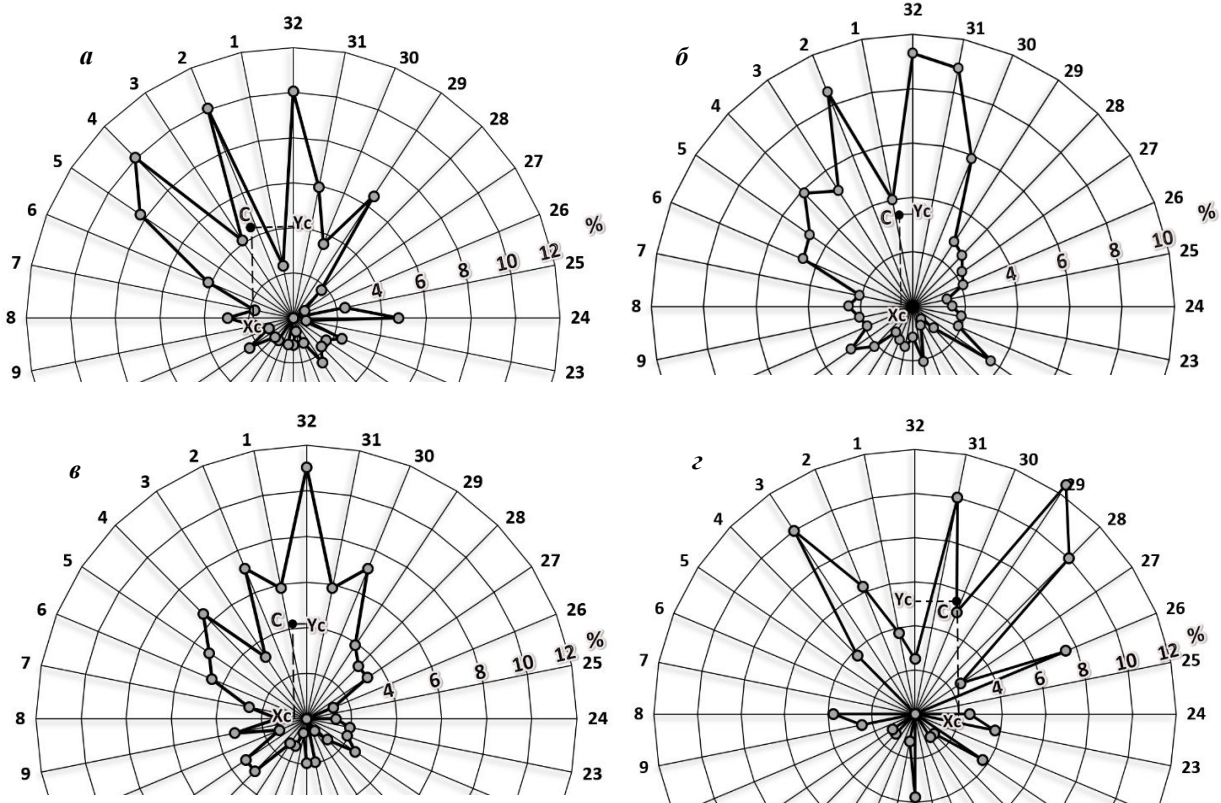


Рис. 3. Пелюсткові діаграми субтемпераментів для різних спеціальностей:

а – агрономи ($X_c=1,55$; $Y_c=3,22$); б – ветеринари ($X_c=0,49$; $Y_c=3,30$); в – механіки ($X_c=0,49$; $Y_c=3,25$); г – курсанти ВП ($X_c=-1,47$; $Y_c=4,22$).

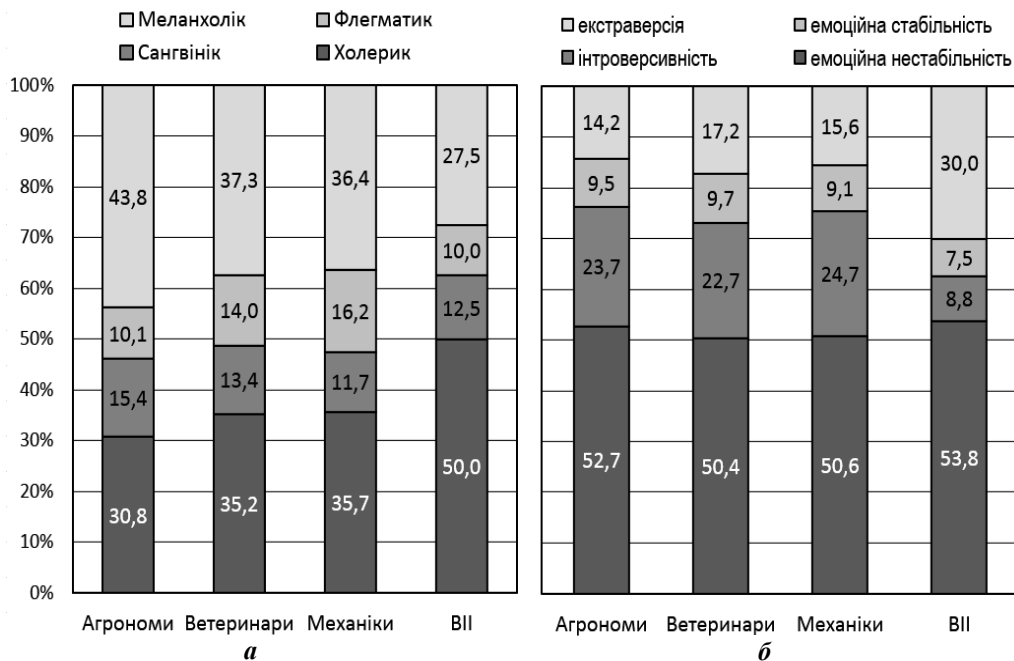


Рис. 4. Частки типів темпераментів (а) та характеристик секторів [?] , [?] , [?] і [?]

Флегматики і сангвініки сумарно не перевищують 22,5 – 27,9% від загальної кількості протестованих.

Кількість емоційно нестабільних субтемпераментів (рис.4б) перевищує половину опитаних студентів. Якщо порівняти частку нейротично стабільних і нестабільних видів підтемпераментів, то отримуємо значне переважання останніх: для агрономів у 5,55 разів, для ветеринарів у 5,2 рази, для механіків у 5,56 разів і для курсантів, аж у 7,17 разів.

Аналогічне порівняння ступеню закритості-відкритості протестованих студентів дає наступні результати: агрономи – 1,67, ветеринари – 1,32, механіки – 1,58 і курсанти ВП – 0,29. Для студентів сільськогосподарських спеціальностей має суттєве переважання закритих типів над відкритими, а для курсантів навпаки – досить значна перевага екстравертів.

Висновки. Проведені за тестом ЕРІ дослідження темпераментів у студентів і курсантів показують наступні особливості:

1. Значне переважання темпераментів з підвищеним рівнем нейротизму.

2. Усереднена якісна оцінка темпераменту сучасного студента виглядає як характеристика особи з підвищеною збудливістю та інтроверсійністю.

3. Таку ж характеристику мають студенти, які освоюють аграрні спеціальності – майбутні агрономи, ветеринари і механіки.

4. Курсанти військового училища теж характеризуються високим рівнем нейротизму, але мають значно вищий рівень відкритості, що зумовлює у більшості з них холеричний темперамент.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Столяренко О.Б. Психологія особистості. Навчальний посібник [Текст] / О.Б. Столяренко. – К.: Центр учбової літератури, 2012. – 280 с.

2. Опросник структури темперамента Русалова / Psylab.info – енциклопедії психодіагностики [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://psylab.info/Опросник_структуры_темперамента.

3. Опросник «Исследование психологической структуры темперамента» Смирнова / Psylab.info – енциклопедії психодіагностики [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://psylab.info/Опросник_Исследование_психологической_структуры_темперамента_Смирнова.

4. Опросник Шмишека / Psylab.info – енциклопедії психодіагностики [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://psylab.info/Опросник_Шмишека.

5. Тест на темперамент А. Белова. Формула темперамента [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://psycabi.net/testy/202-test-na-temperament-a-belova>.

6. Блюмина Т.А. Вековые природы в семье, школе и обществе: Руководство по диагностике, систематике, коррекции типов темпераментов-характеров в детстве и юности [Текст] / Тамара Блюмина. – М.: Альфа, 1996. – 329 с.

7. Мегедь В.В. Психологические аспекты типа личности [Текст] / Валентина Мегедь // Соционика, ментология и психология личности. – М.: МИС. – 2002. – №2. – С. 28-34.

8. Мегедь В.В., Овчаров А.А. Характеры и отношения [Текст] / В. Мегедь, А. – М.: 2002, Армада-пресс. – 704 с.

9. Clark L. A., Watson D. (2008). Temperament: An organizing paradigm for trait psychology. In O. P. John, R. W. Robins, & L. A. Pervin (Eds.), Handbook of personality: Theory and research (pp. 265–286). New York: Guilford.

10. Rothbart M., Bates J. (2006). Temperament. In N. Eisenberg, W. Damon, & L. M. Richard (Eds.), Handbook of child psychology: Vol. 3, Social, emotional, and personality development (6th ed.) (pp. 99-166). Hoboken, NJ US: John Wiley & Sons Inc.

11. Verstraeten K., Vasey M., Raes F., Bijttebier P. (2009). Temperament and risk for depressive symptoms in adolescence: Mediation by rumination and moderation by effortful control. Journal of Abnormal Child Psychology: An official publication of the International Society for Research in Child and Adolescent Psychopathology, 37(3), s. 349–361.

12. Супрович М.П. Безпека життєдіяльності. Практикум [Текст] / М.П. Супрович, В.В. Сенюк, К.В. Замойська. – К.: Кондор. – 2007. – 164 с.

13. UA Frontier. Статистика України: візуалізація. Кількість студентів на початок 2014/15 навчального року [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://uafrontier.com/kilkist-studentiv-na-pochatok-2014-2015-navchalnogo-roku/>.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Stoliarenko O.B. Psykhoholohiia osobystosti. Navchalnyi posibnyk [Tekst] / O.B. Stoliarenko. – K.: Tsentр uchbovoi literatury, 2012. – 280 s.

2. Opіrosnik struktury temperamenta Rusalova / Psylab.info – e'nciklopedii psixodiagnostiki [Elektronnij resurs]. – Rezhim dostupu: http://psylab.info/Opіrosnik_struktury_temperamenta.

3. Opіrosnik «Issledovanie psixologicheskoy struktury temperamenta» Smirnova / Psylab.info – e'nciklopedii psixodiagnostiki [Elektronnij resurs]. – Rezhim dostupu: http://psylab.info/Opіrosnik_»Issledovanie_psixologicheskoy_struktury_temperamenta»_Smirnova.

4. Opіrosnik Shmishеka / Psylab.info – e'nciklopedii psixodiagnostiki [Elektronnij resurs]. – Rezhim dostupu: http://psylab.info/Opіrosnik_Shmishеka.

5. Test na temperament A. Belova. Formula temperamenta [Elektronnij resurs]. – Rezhim dostupu: <http://psycabi.net/testy/202-test-na-temperament-a-belova>.

6. Blyumina T.A. Vekovye natury v sem'e, shkole i obshhestve: Rukovodstvo po diagnostike, sistematike, korrekcii tipov temperamentov-xarakterov v detstve i yunosti [Tekst] / Tamara Blyumina. – M.: Al'fa, 1996. – 329 s.

7. Meged' V.V. Psixofizicheskie aspekty tipa lichnosti [Tekst] / Valentina Meged' // Socionika, mentologiya i psixologiya lichnosti. – M.: MIS. – 2002. – №2. – S.28-34.

8. Meged' V.V., Ovcharov A.A. Karaktery i otnosheniya [Tekst] / V. Meged', A. – M.: 2002, Armada-press. – 704 s.

9. Clark L. A., Watson D. (2008). Temperament: An organizing paradigm for trait psychology. In O. P. John, R. W. Robins, & L. A. Pervin (Eds.), Handbook of personality: Theory and research (pp. 265–286). New York: Guilford.

10. Rothbart M., Bates J. (2006). Temperament. In N. Eisenberg, W. Damon, & L. M. Richard (Eds.), Handbook of child psychology: Vol. 3, Social, emotional, and personality development (6th ed.) (pp. 99-166). Hoboken, NJ US: John Wiley & Sons Inc.

11. Verstraeten K., Vasey M., Raes F., Bijttebier P. (2009). Temperament and risk for depressive symptoms in adolescence: Mediation by rumination and moderation by effortful control. Journal of Abnormal Child Psychology: An official publication of the International Society for Research in Child and Adolescent Psychopathology, 37(3), 349-361.

12. Suprovych M.P. Bezpeka zhyttiedialnosti. Praktykum [Tekst] / M.P. Suprovych, V.V. Seniuk, K.V. Zamoiska. – K.: Kondor. – 2007. – 164 s.

13. UA Frontier. Statystyka Ukrainy: vizualizatsiia. Kilkist studentiv na pochatok 2014/15 navchalnogo roku [Elektronnyi resurs]. – Rezhym dostupu: <http://uafrontier.com/kilkist-studentiv-na-pochatok-2014-2015-navchalnogo-roku/>.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРІВ

Супрович Микола Петрович – кандидат технічних наук, доцент кафедри охорони праці та фізичного виховання Подільського державного аграрно-технічного університету.

Наукові інтереси: теоретичні основи БЖД, система управління охороною праці.

Замойська Катерина Володимирівна – кандидат технічних наук, доцент кафедри охорони праці та фізичного виховання Подільського державного аграрно-технічного університету.

Наукові інтереси: теоретичні основи БЖД, система управління охороною праці.

Рак Андрій – студент II курсу факультету агротехнологій і природокористування напряму підготовки «Екологія, охорона навколишнього середовища та збалансоване природокористування».

Наукові інтереси: розробка нових педагогічних технологій у вищій школі з дисципліни БЖД.

Рудь Віталій – студент II курсу факультету агротехнологій і природокористування напряму підготовки «Екологія, охорона навколишнього середовища та збалансоване природокористування».

Наукові інтереси: розробка нових педагогічних технологій у вищій школі з дисципліни БЖД.

УДК 37. 026

ХАРАКТЕРИСТИКА ПОНЯТТЯ «САМОКОНТРОЛЬ» У ДИДАКТИЧНОМУ АСПЕКТІ

Ірина ТОЛМАЧОВА (Харків)

Постановка проблеми. Останні роки характеризуються суттєвими змінами в різних сферах життя українського суспільства. Ці зміни зумовлюють подальший розвиток дидактичної думки в Україні в напрямі забезпечення нової стратегії національної системи освіти. Створюються контури нової дидактичної системи, у якій учіння повинне забезпечувати функціонування механізму саморозвитку кожного школяра, що, у свою чергу, потребує його активного, свідомого ставлення до процесу та результатів власного навчання.

Здійснюється пошук та апробація новітніх підходів до організації освітнього процесу в середніх загальноосвітніх навчальних закладах. Відбувається розробка та цілеспрямоване впровадження в практику навчання компетентної освіти. Важливим завданням для педагогів виступає формування в учнів самоконтролю як складової ключової компетенції «вміння вчитися».

Аналіз останніх досліджень і публікацій. У педагогічних розвідках останніх років основні засади організації навчального процесу розглядаються з позицій єдності діяльності вчителя (викладання) й діяльності учня (учіння). Обов'язковим компонентом учіння є самоконтроль, тобто необхідно поєднувати в навчальному процесі контроль учителя з самоконтролем учнів.

Науковцями здійснено низку досліджень, у яких відображено різні погляди на суть поняття «самоконтроль» у навчанні та запропоновано підходи до вирішення завдання формування даного компоненту учіння в школярів. Зокрема, представлено психологічні основи теорії та практики самоконтролю [6]. Надано загальну характеристику самоконтролю як складової вміння вчитися [10]. Описано самоконтроль як

чинник розвитку позиції суб'єкта учіння у школяра [1].

У цілому, проблема самоконтролю в навчанні представлена широким колом питань. Однак, важливість упровадження компетентної освіти в середніх загальноосвітніх навчальних закладах актуалізує дослідження та подальше комплексне вивчення суті самоконтролю в дидактичному аспекті та цілісний процес його формування в школярів.

Мета статті – схарактеризувати самоконтроль як компонент учіння, спрямований на забезпечення ефективності навчання школярів в умовах реалізації компетентної освіти; надати авторське визначення даного поняття.

Виклад основного матеріалу. Самоконтроль – достатньо складне, багатоаспектне явище, яке стало об'єктом спеціальних досліджень у фізіології, психології та педагогіці.

Дослідження фізіологічних аспектів самоконтролю свідчать про те, що в ході філогенезу в людині виробився фізіологічний механізм здійснення самоконтролю (П. Анохін, В. Бехтерев, Н. Бехтерева, А. Леонтьєв, А. Лурія, І. Павлов, І. Сеченов).

Важливо зазначити, що, розглядаючи самоконтроль як психолого-педагогічне явище, науковці використовують декілька термінів для його характеристики в процесі учіння, а саме: «самоконтроль», «навчальний контроль», «самоперевірка», «індивідуальний контроль», «контроль-увага», «контроль за власними діями». У сучасних наукових розвідках загальноприйнятим є термін «самоконтроль».

Перші визначення поняття «самоконтроль» з'явилися в науковій літературі у 50-ті роки ХХ сторіччя та були пов'язані з описом трудових процесів. У 60-і роки ХХ сторіччя з'явилися визначення самоконтролю, які виходили за межі сфери трудового навчання школярів.

Пізніше з'явилася низка наукових праць, у яких уточнювалися різні сторони цього педагогічного явища. Зокрема, В. Якунін підкреслив, що «самоконтроль – це міра відповідальності кожного за виконані ним ... дії, вчинки, поведінку, від яких залежить образ дій інших учасників навчального процесу й стан педагогічної системи в цілому» [11, с. 138]. В. Максименко розглядає самоконтроль як усвідомлювану регуляцію своєї діяльності з метою забезпечення таких результатів цієї діяльності, які відповідали б поставленим цілям, нормам, правилам, зразкам [5]. О. Савченко характеризує самоконтроль у навчанні як «перевірку суб'єктом власних дій шляхом зіставлення, аналізу, корекції» [10, с. 497].

Аналіз наведених вище та інших визначень самоконтролю дозволяє виділити спільне та відмінне в підходах до його трактування. Усі автори відзначають свідомий характер самоконтролю, визначають його виконувача як активно діючу людину, об'єктом контролю якої є власна діяльність, поведінка, психічний стан. Дослідники вказують на обов'язковий зв'язок самоконтролю з раніше визначеними людиною цілями власної діяльності. Обов'язковим компонентом самоконтролю, на їхню думку, є порівняння (співвіднесення) реальних дій із засвоєними загальноприйнятими нормами (зразками).

Багато авторів визначають самоконтроль через саморегуляцію, фактично отождожуючи ці поняття. Інша група вчених розглядає самоконтроль як одну з функцій саморегуляції. У зв'язку з цим виникає необхідність розглянути докладніше істотні характеристики поняття «саморегуляція» та «самоконтроль», а також виділити схоже і відмінне в їхніх визначеннях.

Загальна послідовність формування в людини саморегуляції в навчальному процесі (на соціальному рівні) така: спочатку дорослий регулює ззовні поведінку дитини, заповнює її нездатність до саморегуляції. На кожному віковому етапі відбувається поступова зміна співвідношення зовнішньої та внутрішньої регуляції.

Значна кількість педагогів виділяють самоконтроль як засіб (компонент, умову, функцію) саморегуляції, позначаючи тим самим ієрархію цих понять (Л. Арет, В. Гриньова, А. Захарова, Г. Никифоров, А. Осницький). Е. Божович характеризує самоконтроль як одну з вищих форм саморегуляції, виділяє його в якості одного з показників регуляторної позиції школяра як суб'єкта навчання [6].

Виходячи з цього, можна зробити висновок про те, що здійснення саморегуляції неможливе без включення механізмів самоконтролю й, у свою чергу, самоконтроль, зокрема в навчальній діяльності, функціонує в кільці саморегуляції.

Зупинимося докладніше на розгляді описаних у наукових дослідженнях особливостей функціонування самоконтролю в ході навчання.

Навчання є однією зі сфер людського життя, в якій формується й здійснюється самоконтроль. У працях, присвячених розгляду дидактичних аспектів самоконтролю учнів, представлено різні погляди на місце самоконтролю в навчальному процесі. Вочевидь, ці розходження пояснюються тим, що особливістю самоконтролю є його функціонування на кожному етапі учіння. При цьому предметом дослідження науковців виступає не лише цілісна структура процесу, а й організація його певних компонентів.

Так, численна група вчених відносить самоконтроль до структурних елементів навчальної діяльності (В. Давидов, А. Захарова, І. Лернер, В. Лозова, С. Максименко, Т. Матис, В. Репкін, Г. Романко, Д. Ельконін). Частина авторів визначають самоконтроль як елемент самостійної роботи (Б. Єсіпов); як засіб формування певних умінь і навичок (А. Люблинська, Л. Назарова, В. Чебишева); як форму діяльності (В. Страхов); як елемент дидактичного циклу процесу навчання (І. Лернер); як спосіб оптимізації учіння (Ю. Бабанський); як структурний елемент ключової компетентності «вміння вчитися» (О. Савченко).

Проте дослідники одностайні в думці про те, що успішне здійснення учнями самоконтролю в навчанні можливе лише в результаті спеціально організованої роботи з його формування на рівні вмінь і навичок.

Актуальність визначення дидактичних підходів до формування в школярів самоконтролю в ході реалізації компетентного підходу зумовлює спеціальний аналіз істотних характеристик цього педагогічного явища, а саме: мети, функцій, видів, об'єктів, напряму, структури тощо.

Так, В. Онищук вважає метою самоконтролю в процесі учіння запобігання й виправлення помилок [8].

Однією з істотних характеристик самоконтролю є його функції, тому пряма вказівка на функції самоконтролю трапляється в більшості визначень цього поняття, а також в окремих характеристиках його структури. Однак, у дослідників немає одностайної думки з приводу змісту функцій самоконтролю. Г. Никифоров вважає питання про функції самоконтролю «найбільш заплутаним й суперечливим» [6, с. 23].

У психолого-педагогічних дослідженнях П. Гальперіна, Н. Кувшинова, А. Линди, Г. Никифорова, В. Репкіна, В. Чебишевої виділено й схарактеризовано такі функції самоконтролю в навчальному процесі: регулюючу, плануючу, перевірку, контрольно-оцінну, корекційну.

На думку дослідників, регулююча (регулятивна) функція самоконтролю забезпечує керування учнями власною діяльністю, у тому числі навчальною (В. Давидов, А. Захарова, А. Линда, В. Репкін, В. Чебишева, В. Якунін).

Реалізація плануючої функції виявляється в прогнозуванні школярами своєї діяльності на основі знань про зони труднощів, про помилкобезпечні місця, у ситуаціях виникнення нової навчальної задачі (В. Давидов, Л. Ітельсон, Н. Кувшинов, А. Маркова, Т. Матис, К. Поливанова, В. Репкін).

Суть перевірної функції самоконтролю полягає у встановленні учнем ступеню збігу (відповідності, адекватності) еталона (зразка, уявних правильних дій) і складової, що контролюється (досягнутих результатів) (П. Гальперін, Г. Никифоров, В. Репкін).

Контрольно-оцінна функція здійснюється при зіставленні школярами плану, прийомів роботи, результатів з поставленою метою, в оцінці їхньої адекватності цій меті (А. Захарова, А. Маркова, В. Репкін).

Реалізація корекційної функції самоконтролю дозволяє учневі у випадку виявлення відхилення (неузгодженості) виконаної дії від заданого зразка уточнити план (програму) дій, виправити сам план або прийоми, що входять до його складу (хід дії), реалізувати цей план (В. Давидов, А. Захарова, В. Онищук).

Розкриттю суті самоконтролю сприяє розгляд його видів, які досить докладно висвітлено в працях педагогів. Учені виділяють різні підстави для класифікації видів самоконтролю. Зокрема, у дослідженні Г. Никифорова розглядаються часовий, просторовий, структурний принципи класифікації видів самоконтролю, а також принцип довільності [6].

Часовий принцип лежить в основі виділення попереднього (упереджувального, плануючого, профілактичного, прогнозуального), поетапного (проміжного, покрокового, процесуального) й підсумкового (констатуючого, результуючого, тобто такого, що здійснюється після використання певного способу дії) видів самоконтролю (А. Линда, А. Маркова, К. Поливанова, Г. Собієва, В. Чебишева). Незважаючи на вживання різних термінів для класифікації видів самоконтролю відповідно до часового принципу, автори вкладають схожий зміст у їхню характеристику.

Визначаємо підсумковий самоконтроль як систему практичних і розумових дій, які здійснює учень після виконання завдання з метою перевірки правильності вживання певного способу дії (складу, повноти й послідовності відповідних операцій). Об'єктом підсумкового самоконтролю є кінцевий результат власної дії [9].

Характеризуємо поточний самоконтроль як систему практичних і розумових дій, які здійснює учень під час виконання завдання з метою перевірки правильності вживання певного способу дії (складу, повноти й послідовності відповідних операцій). Об'єктом поточного самоконтролю виступає спосіб виконання дії. Оволодіння даним видом самоконтролю безпосередньо впливає на формування в учнів довільності [9].

Виконання школярем підсумкового й поетапного самоконтролю передбачає реалізацію перевірної, контрольно-оцінної й коригувальної функцій самоконтролю.

Найбільш складним видом самоконтролю є прогнозуючий. Коли учень засвоїв його, він може виділяти так звані «зони труднощів», прогнозувати можливі результати діяльності до початку її здійснення.

На нашу думку, упереджувальний самоконтроль – попереднє виділення учнем «зон труднощів», прогнозування можливих результатів вживання певного способу дії до початку виконання завдання [9].

Дослідники вважають володіння учнями даним видом самоконтролю найважливішим показником сформованості в них навчальної діяльності, її саморегуляції. Виходячи з цього, можна зробити висновок: здійснюючи прогнозуючий самоконтроль, школяр реалізує плануючу й регулюючу функції самоконтролю в навчанні.

У дидактиці запропоновано й класифікацію видів самоконтролю учнів, яка безпосередньо пов'язана з особливостями навчального процесу. Навчальна робота школярів може здійснюватися в різних формах: фронтальній, груповій, парній, індивідуальній. Відповідно до цього за формами організації виділяють фронтальний, парний (взаємний) та індивідуальний контроль (самоконтроль) (Е. Александрова, Ю. Бабанський, В. Лозова, Т. Матис, О. Савченко, В. Репкін, М. Скоткін, К. Ушинський).

Розглядаючи особливості здійснення самоконтролю в навчанні, дослідники описали процес його еволюції [2]. П. Гальперін і С. Кабільницька стверджують, що спочатку самоконтроль спрямований на основну дію і йде за нею. Потім самоконтроль збігається з цією дією, а пізніше – випереджає її. Така характеристика еволюції самоконтролю безпосередньо пов'язана з його видами, визначаючи послідовність їх формування в навчанні: підсумковий самоконтроль, поопераційний, а потім – упереджувальний.

Виходячи з наданих вище характеристик самоконтролю, пропонуємо визначення цього поняття: самоконтроль – структурний елемент учіння, що становить систему практичних та

розумових дій, які здійснює школяр із метою перевірки правильності вживання певного способу дії (складу, повноти й послідовності відповідних операцій).

Особливості еволюції самоконтролю в навчанні визначають специфіку його напрямку й об'єктів. Людина здійснює контроль у двох напрямках: ззовні й усередину. При цьому в першому випадку об'єктами контролю виступають вчинки й дії іншої людини, а в другому – об'єктом контролю стають власні вчинки й дії, тобто людина здійснює самоконтроль (Г. Никифоров). У ході навчання відбувається зміна напрямку контролю, який здійснює школяр: від контролю, спрямованого назовні, до самоконтролю, тобто термін «самоконтроль» характеризує напрям контролю школяра на власну навчальну діяльність, його об'єкт – реальний чи передбачуваний процес або результат власних дій, який указує на самостійний характер цієї дії.

Отже, самоконтроль у навчанні є досить складним утворенням. Він має особливу структуру. Дане питання відбите в працях І. Зимньої, Н. Кувшинова, А. Линди, В. Оконя, Л. Подоляка, В. Чебишевої, В. Якуніна.

Структура самоконтролю характеризується особливим набором операцій (дій учнів), які перебувають в певному зв'язку, ієрархічно організовані, взаємозалежні. Досить повні описи структури самоконтролю в навчанні запропоновані І. Зимньою, Г. Куклою, А. Линдою, В. Оконем.

Незважаючи на існування деяких розходжень у представлених науковцями описах структури самоконтролю, їх загальними елементами є: наявність зразка (плану, моделі) дії; зіставлення реальної дії й зразка; корекція роботи (при необхідності).

Висновки. Отже, аналіз наукової літератури з проблеми дозволяє визначити самоконтроль як одну з вищих форм саморегуляції. Дослідниками схарактеризовано суть самоконтролю в ході учіння, його мету, функції, види, об'єкти, напрями та структуру.

Визначаємо самоконтроль як структурний компонент учіння, що становить систему практичних та розумових дій, які здійснює школяр із метою перевірки правильності вживання певного способу дії (складу, повноти й послідовності відповідних операцій).

Самоконтроль спрямований на підвищення ефективності навчання у середньому загальноосвітньому навчальному закладі через забезпечення взаємозв'язку результатів учіння з його цілями та нормами. Цей компонент учіння безпосередньо впливає на активність школяра в навчальному процесі, на свідомість його дій, досягнення ним позитивних навчальних

результатів в умовах впровадження компетентнісної освіти.

Перспективами подальших пошуків у даному напрямі є визначення дидактичних засад формування самоконтролю у школярів у ході реалізації компетентнісної освіти на різних ступенях навчання.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Божович Е.Д. Самодиагностика и самокоррекция как факторы развития позиции субъекта учения у школьника / Е.Д. Божович // Психолого-педагогические проблемы развития школьника как субъекта учения / под ред. Е.Д. Божович. – М.: МОДЭК, 2000. – Гл. 4. – С. 61–75.
2. Гальперин П.Я. Экспериментальное формирование внимания / П.Я. Гальперин, С.Л. Кабыльническая. – М.: Изд-во Моск. ун-та, 1974. – 101 с.
3. Давыдов В.В. Теория развивающего обучения / В.В. Давыдов. – М.: ИНТОР, 1996. – 544 с.
4. Зимняя И.А. Педагогическая психология: учеб. для вузов / И.А. Зимняя. – М.: Логос, 2003. – 384 с.
5. Максименко С.Д. Проблема взаимосвязи обучения и умственного развития / С.Д. Максименко // Психолого-педагогические аспекты учебного процесса в школе / под ред. С.Д. Максименко. – К.: Рад. шк., 1983. – С. 7–26.
6. Никифоров Г.С. Самоконтроль человека / Г.С. Никифоров. – Л.: Изд-во Ленинград. ун-та, 1989. – 192 с.
7. Оконь В. Введение в общую дидактику / В. Оконь. – М.: Высш. шк., 1990. – 384 с.
8. Онищук В.А. Урок в современной школе: пособие для учителей / В.А. Онищук. – М.: Просвещение, 1981. – 191 с.
9. Толмачова І.М. Технологія формування навчальної дії контролю у молодших школярів / І.М. Толмачова // Розвивальні технології навчання молодших школярів: навч. посібник / за заг. ред. В.І. Лозової, О.М. Іонової. – Х.: ХНПУ імені Г.С. Сковороди, 2011. – С. 120–176.
10. Савченко О.Я. Дидактика початкової освіти: підручн. / О.Я. Савченко. – К.: Грамота, 2012. – 504 с.
11. Якунин В.А. Обучение как процесс управления: психологические аспекты / В.А. Якунин. – Л.: Изд-во Ленинград. ун-та, 1988. – 160 с.

ВІБЛІОНРАФІЯ

1. Bozhovich E.D Samodiagnostika i samokorrekcija kak faktory` razvitiya pozicii sub`ekta uczeniya u shkol`nika, Psixologo-pedagogicheskie problemy` razvitiya shkol`nika kak sub`ekta uczeniya, – 2000. – P. 4. –S. 61–75.
2. Gal`perin P.Ya. E`ksperimental`noe formirovanie vnimaniya. Moskva, Izdatel`stvo Moskovskogo universiteta. –1974. –101 s.
3. Davy`dov V.V. Teoriya razvivayushhego obucheniya. – Moskva: INTOR. 1996. – 544 s.
4. Zimnyaya I.A. Pedagogicheskaya psixologiya: uchebnik dlya vuzov. – Moskva: Logos, 2003. – 384 s.
5. Maksimenko S.D. Problema vzaimosvyazi obucheniya I umstvennogo razvitiya, Psixologo-pedagogicheskie aspekty` uchebnoho prozessa v shkole, –1983. –S. 7–26.
6. Nikifiriv G.S. Samokontrol` cheloveka. – Leningrad: Izdatel`stvo Leningradsogo universiteta, 1989. – 192 s.
7. Okon` V. Vvedinie v obshhuyu didaktiku. – Moskva: Vy`sshaya shkola 1990. – 384 s.
8. Onishhuk V.A. Urok v sovremennoj shkole: posobie dlya uchitilej. – Moskva: Prosveshhenie, 1981. – 191 s.
9. Tolmachova I.M. Tekhnolohiia formuvannia navchalnoi dii kontroliu u molodshykh shkoliariv, Rozvyvalni tekhnologii navchannia molodshykh shkoliariv: navchalnyi posibnyk – 2011. – S. 120–176.
10. Savchenko O.Ya. Dydaktyka pochatkovoї osvity: pidruchnyk. –Kyiv: Hramota, 2012. – 504 s.
11. Yakunin V.A. Obuchenie kak process upravleniya: psixologicheskie aspekty`. – Leningrad: Izdatel`stvo Leningradsogo universiteta, 1988. – 160 s.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

Толмачова Ірина Миколаївна – кандидат педагогічних наук, доцент, професор кафедри педагогіки та психології

Комунального закладу «Харківська гуманітарно-педагогічна академія» Харківської обласної ради

Наукові інтереси: фахова підготовка майбутніх учителів початкових класів.

УДК 37.025.03:316.77

СОЦІАЛЬНО-ІСТОРИЧНІ ПЕРЕДУМОВИ СТАНОВЛЕННЯ Й РОЗВИТКУ ПРОБЛЕМИ ФОРМУВАННЯ КОМУНІКАТИВНО КОМПЕТЕНТНОСТІ: АНТИЧНА ДОБА

Оксана ТУР (Полтава)

Постановка проблеми. Сучасне постіндустріальне суспільство наразі все чіткіше усвідомлює необхідність у новому поколінні висококваліфікованих спеціалістів, які не тільки досконало володіють професійними знаннями обраного фаху, але й здатні підтримувати необхідні контакти з іншими людьми, забезпечувати ефективне спілкування, змінювати його глибину і коло, всебічно аналізувати наявні ситуації, активно брати участь у соціокультурній діяльності, самостійно і відповідально ухвалювати рішення у постійно змінюваних умовах, творчо підходити до вирішення нестандартних задач, які висуває новочасна дійсність, а значить готових суттєво впливати на культуру суспільства, соціально-політичні й економічні процеси.

Особливого значення у підготовці таких спеціалістів у сучасній вищій професійній школі набуває проблема формування комунікативної компетентності, оскільки високий рівень її сформованості забезпечує конкурентоздатність майбутнього фахівця на ринку праці. Комунікативна компетентність студента – це інтегрована якість особистості, що виконує функцію адаптації та адекватного функціонування в соціумі задля успішного виконання навчально-пізнавальних, а в майбутньому – професійних завдань. Пошук шляхів формування зазначеної компетентності повинен ґрунтуватися на вивченні світової філософської спадщини.

Аналіз останніх досліджень і публікацій.

Багато науковців (С. Амеліна, О. Кравченко, Т. Непомняща, І. Борознець та ін.) приділяли увагу історичному аспекту вивчення проблеми становлення та розвитку комунікативної компетентності особистості, але, вважаємо, що сучасний процес реформування вищої школи, що заснований на ідеях гуманізму, толерантності, взаєморозуміння і поваги до особистості людини, передбачає не тільки впровадження різного роду інновацій, але й детальне вивчення історичної спадщини, у тому числі й доби античності, із подальшим впровадженням її кращих традицій у

сучасну освітню практику.

Мета статті – з'ясувати шляхи формування комунікативної компетентної особистості в Стародавніх Греції та Римі.

Виклад основного матеріалу. Історія наукового пізнання проблеми формування комунікативної компетентності особистості бере початок від античності. За часів античності комунікативна компетентність людини не була об'єктом спеціального дослідження, звернення до неї носило опосередкований характер, знання про неї мали соціально-філософську основу в межах загальних теорій соціалізації та комунікації особистості. При цьому комунікативна діяльність виступала як об'єкт пізнання світу і як об'єкт праці.

У Стародавній Греції кінця V ст. до н. е. особливої популярності набуло красномовство – мистецтво впливу на розум й волю людей за допомогою переконання [3, с. 6], що є невід'ємним складником комунікативної компетентної людини. Рабовласницька демократія, що виникла в містах-державках Еллади, сформувала умови для розквіту цього мистецтва, наприклад, політику, необхідно було якнайбільш переконливо викласти співгромадянам свої ідеї та програми, щоб отримати їхню підтримку, полководцю перед вирішальною битвою надихнути і повести за собою військо, простому афінянину особисто захистити власні інтереси в народному зібранні, суді. Давні греки добре розуміли цінність слова як найкращого засобу вираження різноманітних процесів, що відбуваються в душі людини як могутньої зброї підпорядкування власній волі інших і як спосіб живого спілкування. Зокрема Горгій стверджував: «Однаковий вплив мають і сила слова для стану душі і склад ліків для відчуття тіла. Подібно до того як одні ліки зупиняють хвороби, а інші – життя, так само й слова – одні засмучують, інші – захоплюють, деякі лякають, а декому, хто слухає їх, вони хоробрість вселяють», і продовжує: «Слова, які переконали душу, примушують підпорядкуватися сказаному» [2].

Ті, хто володіли силою живого слова, користувалися великою повагою в суспільстві. Виникла потреба у спеціальних заняттях з риторики, які проводили представники школи філософів просвітників – софісти. Вони навчали громадян складанню промов, майстерності їх виголошення, мистецтву суперечки, законам логіки тощо. Софісти переймалися не тільки практикою, але й теорією красномовства. Саме вони заклали основи риторики як науки про ораторське мистецтво. Теоретики науки риторики Горгій, Ісократ, Трасимах аналізували мову, стиль і побудову виступів ораторів.

На думку софістів, головна мета оратора полягала не в розкритті істини, а в переконливості виголошеної промови, в умінні зробити слабке сильним і навпаки. Як зазначає А. Єрмоленко, софісти «...наполюгали на тому, що існують тільки окремі (приватні) інтереси, а тому не може бути ані справедливого, ані законного панування, а тільки фактичне» [4, с. 39]. Згодом, продовжує А. Єрмоленко, схожої позиції дотримувався Т. Гоббс, а у наш час ідею нездоланності панування, ідею, що будь-яка комунікація є пануванням, розробляє філософія постмодернізму [4, с. 39].

Видатний філософ Давньої Греції Сократ, образ якого недаремно увійшов у світову культуру як єдиний на всі часи взірць інтелектуального спілкування, засуджував софістів за їхній підхід до мистецтва мовлення як до маніпулятивного і вважав, що справжнє красномовство повинно бути засноване на знаннях істини, адже істина, за Сократом, є мірилом усіх речей. Основним засобом комунікації він обрав рівноправний діалог у формі запитань та відповідей, який передбачав безпосередній контакт співрозмовників, спільний пошук істини під час живої бесіди дискусії, суперечки. Основною метою бесід Сократа було виховання у молоді кращих моральних рис: доброзичливості, правдивості, справедливості, розсудливості тощо [3, с. 10]. У сократівському діалозі, відповідно до педагогічних поглядів філософа, немає учителя, який «навчає», тобто передає у готовому вигляді учню певну суму знань, і немає учня, який пасивно слухає і запам'ятовує отриману інформацію. Кожен із співрозмовників є рівноправним учасником комунікативного процесу. Сократ не вважав себе вчителем мудрості, якому все відомо і який може всьому навчити. Єдине на що він претендував – це навчання мистецтву ведення діалогу, під час якого співрозмовник, відповідаючи на поставлені питання, висловлював власні судження, показував свої знання чи, навпаки, незнання.

Продовжуючи традицію Сократа, його учень Платон оцінює спілкування як благо: воно допомагає пізнати себе та інших, пізнати істину.

Платон визнавав спілкування великим мистецтвом, якому треба наполегливо вчитися. Філософ писав свої твори у формі спілкування опонентів, адже високо цинив вміння ставити запитання і відповідати на них, а ще бути поступливим, дотримуватися в усьому золоті середини тощо. У трактаті «Протогор» Платон вчить: «не треба... прагнути до такого виду бесіди, який обмежений надмірною стислістю: відпусти й послаб повіддя висловлювань, аби вони з'явилися... у неперевершеному й благовидному вигляді...» [6, с. 449]. Разом із тим, переконаний філософ, «...не треба натягувати усі канати і пускатися з попутним вітром у відкрите море слів...» [6, с. 449], тобто не виголошувати у відповідь на кожне питання тривалу промову, аби не втратити суть питання і тему спілкування. Важливим для ведення дискусії є вміння доводити свою позицію: «...можна сперечатися ... але не сваритися. Сперечаються ж і друзі, які добре ставляться один до одного, а сваряться супротивники і вороги» [6, с. 448]. Мислитель переконаний, що ефективно спілкування можливе за умови, якщо будуть дотримані правила ведення бесіди усіма її учасниками, наприклад, якщо один із співрозмовників не хоче відповідати, то нехай він запитує, а коли отримає відповіді на всі свої запитання, нехай відповідає подібним чином [6, с. 450].

Платон один із перших сформував найважливіший принцип спілкування – врахування особливостей аудиторії, або як прийнято це позначати у сучасній теорії комунікації, фактор адресата. На його думку людина має знати, скільки різновидів має душа і співвідносити види висловлювання і стан душі. До складної душі необхідно звертатися із складними, різноманітними висловлюваннями, а до простої – із простими. Тільки пізнавши природу душі людської, можна переконати свого опонента. Діалог Платона пронизаний численними висловлюваннями: від простих, природних, по-людськи переконливих, до таких, що вражають нагромадженням вишуканих, гострих, динамічних відчуттів. У такому різноманітному драматизмі прийомів спілкування Платон, безперечно, переважає найсильніших ораторів античності [6, с. 54].

Вагомий внесок у розвиток красномовства було зроблено учнем Платона Аристотелем. Давньогрецький мислитель уважав, що риторика має універсальне значення, оскільки нею послуговуються скрізь: вона потрібна не тільки у державних справах, але й у справах стосовно побутових потреб, життя кожного окремого члена суспільства [3, с. 14]. Особливу увагу філософ приділяє індивідуальним якостям особистості, і вважає, що вони найбільше сприяють досягненню успіхів у комунікативній діяльності:

«Переконання досягається за допомогою морального характеру (мовця) у тому випадку, коли промова проголошується так, що викликає довіру до людини, яка її промовляє, тому що ми взагалі й швидше віримо людям хорошим... Є три причини, що викликають довіру до мовця... через які ми віримо без доказів, – це розум, добродійність і благонастроєність...» [5, с.32, 35]. Аристотель першим увів до обігу термін «спілкування», яке є основою для виникнення мистецтва, культури, мови. Про значення спілкування як обов'язкової властивості природи людини знаходимо в трактаті Аристотеля «Політика». Мислитель вважає, що людина, яка неспроможна реалізувати спілкування, перестає бути елементом держави, стає вигнанцем суспільства: «А той, хто не здатний вступати у спілкування або, вважаючи себе істотою самодостатньою, не відчуває потреби ні в чому, уже не є елементом держави, стає або твариною, або божеством» [1, с. 379]. Важливого значення Аристотель надає вербальному спілкуванню, звертаючи увагу на те, що «...одна тільки людина з усіх живих істот, наділена мовленням», за допомогою якого можна «...виражати і те, що корисно і що шкідливо, так само як і те що справедливо і що несправедливо» [1, с. 379]. Основним достоїнством мовлення Аристотель вважав ясність. Неясне мовлення, вважав філософ, не досягає своєї мети. Для того, щоб мовлення було переконливим, необхідно завоювати довіру слухачів, пам'ятати про їхній вік, походження, суспільне становище. Правила побудови мовлення Аристотель докладно розглянув у своїй праці «Аналітики».

Найбільш відомий представник школи стоїків, Хрисипп, сформулював визначення речення, правила семантичного поділу усіх речень на прості й складні. Грецький письменник Діоген Ласертський уславився як збирач різноманітних висловлювань.

Традиції мистецтва спілкування Стародавньої Греції знайшли відображення у працях ораторів, філософів, педагогів, політичних діячів іншої держави Давнього світу – Римської республіки. Римляни також високо цінували вміння людини красиво і ясно висловлювати свої думки. Державні справи також вирішували в народному зібранні, сенаті і суді, де міг виступати будь-який вільний громадянин. Володіння словом у зв'язку з цим було необхідною умовою участі громадянина в політичному житті. У таких громадських умовах ораторська майстерність була широко розповсюдженим явищем. Історії відомі такі блискучі оратори Риму, як Аппій Клавдій Цек, Гай Гракх, Катон Старший, Марк Антоній, Марк Тулій Цицерон та ін.

Великий оратор і теоретик красномовства Марк Тулій Цицерон уважав, що ораторство – це

одна з наук і мистецтв, що допомагає будь-якій професійній діяльності. Як і багатьох теоретиків красномовства Цицерона цікавить питання що формує майстерність (компетентність) оратора – вроджені здібності чи знання теорії красномовства та практичні вміння. Цицерон не відкидає необхідність традиційної риторичної теорії для освіти оратора, він сам виклав її у своїй ранній Риторичній, однак, на його думку, оратор повинен передовсім володіти природними здібностями – мати від природи сильний голос, міцну статуру, здатність орієнтуватися в ситуації під час виступу, умінням вільно володіти мовою. Красу мовлення філософ бачив у її свіжості, благородстві, пристрасності, логічності. Саме мовлення має відображати моральні якості оратора, щоб хід мислення, спосіб вираження думок, сама промова вказували на оратора як людину чесну, порядну, добру, моральну: «...ораторові приходять на допомогу ще м'якість голосу, скромний вираз обличчя, ласкавість мовлення... корисним буває виявити ознаки добродушності, благородства, лагідності, поштивості, відсутності жадоби й користоловства; всі ці прикмети людини чесною й незарозумілою, не різкою, не норовливою і непричепливою дуже сприяють прихильності до неї і відвертають від тих, хто цими якостями не володіє...» [5, с. 17]. Крім змісту й словесної форми його викладу, чи не найголовнішим Цицерон уважав уміння привертати на свій бік людей, навіть таких, хто неприхильний і гнівний або навіть друг твого супротивника і ворог тобі: «... ти повинен своїм словом переконати його, заспокоїти чи схвилювати і взагалі усіма способами настроїти відповідно до обставин, перетворюючи в ньому ненависть у дружбу: ти повинен начебто за допомогою якоїсь механіки то напружити його душу аж до суворості, то розслабити до поблажливості, то збудити у ньому сум, то радість; повинен пускати у справу всю силу думок, всю вагомість слів» [5, с. 15]. Щодо міжособистісного спілкування, то, переконаний Цицерон, у будь-якому віці йому сприяють стриманість, несварливість, поступливість, доброта. Причиною неможливості спілкування Цицерон вбачає у співвідношенні психічних особливостей комунікантів, у співвідношенні особливостей їхніх характерів.

Вагомий внесок у розвиток комунікативної теорії і практики зробив визначний римський ритор, учитель красномовства Марк Фабіус Квінтіліан, автор трактату «Настанови в ораторському мистецтві» (12 книг). У цій праці враховано досвід класичної риторики і власний досвід автора як викладача риторики й судового оратора. Квінтіліан розповідає про виховання майбутнього оратора, заняття у школі риторики, розмірковує про необхідність вивчення

граматики, філософії, мистецтва, права, аналізу зразкових ораторів, письменників, поетів, пропонує систему вправ, дає рекомендації для блискучих промов. Виховання ораторських навичок Квінтіліан вважав основним у підготовці з усіх предметів загальної освіти. Таке виховання, на думку філософа, дозволяло людині успішно діяти у будь-якій галузі суспільної діяльності.

Наведені факти античної доби не охоплюють усього, що характеризувало б процес накопичення знань у сфері людської комунікації, однак дозволяють певною мірою уявити, на що було звернено увагу на цьому етапі розвитку комунікативної теорії і практики.

Висновки. Отже, за часів античності були визначені філософські основи формування комунікативної компетентності, втілені перші ідеї комунікативного підходу. Це відкривало можливості для подальшого дослідження проблеми формування комунікативної компетентності особистості.

Подальші дослідження необхідно спрямувати на вивчення проблеми формування комунікативної компетентності особистості в епоху Середньовіччя, Відродження, Нового часу та на сучасному етапі розвитку суспільства.

БІБЛОГРАФІЯ

1. Аристотель. Сочинения: В 4-х т. Т. 4 / Аристотель [пер. с древнегреч.; общ. ред. А.И. Доватура]. – М.: Мысль,

1983. – 830 с.

2. Горгий. Похвала Елене. – [Электронный ресурс] / Горгий. – Режим доступа: <http://simposium.ru/ru/node/10202>

3. Гуревич С. С. Основы риторики / С. С. Гуревич, В. Ф. Погорілко, М. А. Герман. – К.: Вища школа, 1978. – 176 с.

4. Єрмоленко А. М. Комунікативна практична філософія / А. М. Єрмоленко. – К.: Лібра, 1999. – 488 с.

5. Олійник О. Б. Риторика / Ольга Олійник. – К.: Кондор, 2009. – 170 с.

6. Платон. Собрание сочинений в 4 т.: Т.1. / Платон [пер. с древнегреч.; общ. ред. А. Ф. Лосева и др.]. – М.: Мысль, 1990. – 860 с.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Aristotel. Sochineniya: V 4-kh t. T. 4 / Aristotel [per. s drevnegrech.; obshh. red. A.I. Dovatura]. – M.: Mysl, 1983. – 830 s.

2. Gorgij. Pokhvala Elene. – [Elektronnyj resurs] / Gorgij. – Rezhim dostupa: <http://simposium.ru/ru/node/10202>

3. Gurevich S. S. Osnovy rytoryky / S. S. Gurevich, V. F. Pogorilko, M. A. German. – K.: Vyshcha shkola, 1978. – 176 s.

4. Yermolenko A. M. Komunikatyvna praktychna filosofia / A. M. Yermolenko. – K.: Libra, 1999. – 488 s.

5. Oliinyk O. B. Rytoryka / Olga Oliinyk. – K.: Kondor, 2009. – 170 s.

6. Platon. Sbranie sochinenij v 4 t.: T.1. / Platon [per. s drevnegrech.; obshh. red. A. F. Loseva I dr.]. – M.: Mysl, 1990. – 860 s.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

Тур Оксана Миколаївна – кандидат філологічних наук, доцент кафедри українознавства, культури та документознавства Полтавського національного технічного університету імені Юрія Кондратюка.

Наукові інтереси: комунікація, комунікативна компетентність, культура мовлення, дериватологія.

УДК: 37.017:124.4

ПРОБЛЕМА ІДЕАЛУ ЯК СТРАТЕГІЧНОГО ОРІЄНТИРА У САМОВДОСКОНАЛЕННІ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ

Наталія УЙСІМБАЄВА (Кіровоград)

Постановка проблеми. Останнім часом основна увага науковців спрямована на проблему професійного самовдосконалення майбутнього вчителя, а відповідно, і визначення ідеального образу сучасного педагога. Разом з тим, вчитель – це насамперед особистість, яка виконує найскладніше соціальне завдання: виховання особистості учня. Для вирішення цього завдання важливим є постійний розвиток особистості самого вчителя. Проблема особистісного самовдосконалення майбутнього вчителя пов'язана з його уявленням про ідеал, як взірць досконалості. Тому постає проблема дослідження змісту ідеалу та особливостей його впливу на процес самовдосконалення майбутнього вчителя. Відповідно до результатів проведеного аналізу філософської, психолого-педагогічної літератури у філософії, психології та педагогіці існують різні погляди щодо значення ідеалу у розвитку особистості. Як зазначає О. Єрахторіна, трансформація українського середовища

відбувається як радикальне оновлення всіх сфер, і у тому числі духовної, його життєдіяльності на фоні краху колишніх суспільних і особистісних ідеалів; в умовах колапсу моральних норм і реальної свободи вибору особистість може за орієнтир обрати і гуманістичні, і антигуманні цінності, може вдосконалювати себе для самореалізації в інтересах суспільства або переслідувати егоїстичні асоціальні цілі [3, с. 6].

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Аналіз останніх публікацій та досліджень засвідчив, що проблема ідеалу переважно розглядається у моральній площині і спрямована на ідеал моральної досконалості особистості. Так, на важливості духовності у розвитку особистості наголошують у своєму дослідженні М. Боришевський, О. Шевченко, Н. Володарська. Духовно довершена особистість – це наслідок тривалої, наполегливої праці людини над собою, праці, яка спрямована на поступове самовдосконалення, свідоме вибудовування себе з

метою наближення до обраного ідеалу, в якому гармонійно поєднуються високі людські чесноти, що дає можливість виконати, зреалізувати себе, а завдяки цьому відчувати всю повноту людського щастя. Науковці зазначають, що традиційне визначення ідеалу як взірця досконалості, кінцевої мети, що виступає для людини певною нормою і критерієм тієї чи іншої діяльності, у різні історичні епохи ідеал, як взірць досконалості наповнювався різним конкретним соціальним змістом. Відповідно до цього проблема ідеалу і його відношення до дійсності по-різному визначається в тих або інших філософських системах [12, с. 6,135].

Аналізу особливостей трансформації виховного ідеалу особистості в Україні (XIX – початку XX ст.) присвячено дослідження Л. Єршової яка наголошує на тому, що у цьому процесі особливого значення набуває аксіологічний підхід. На підставі проведеного дослідження Л. Єршова пропонує розглядати еталон досконалої людини як виховний ідеал у вузькому педагогічному значенні та сукупність взірцевих рис і якостей особистості у гранично вузькому значенні [4].

Розглядати педагогічний ідеал крізь призму теорій моралі пропонує О. Сухомлинська [14].

Метою статті є аналіз проблеми ідеалу як стратегічного орієнтира у самовдосконаленні майбутнього вчителя.

Виклад основного матеріалу. Людина не є чимось раз і назавжди визначеним, а перебуває у постійному процесі становлення та саморозвитку. Вона вимушена з'ясувати для себе, що дійсно цінне, а що ненавидить, у що вірить, тобто виробляти власне ставлення до світу, будувати власний життєвий світ [15, с. 313]. Орієнтиром, що визначає певну спрямованість особистості на саморозвиток є взірць досконалості – ідеал.

Ідеал – взірць досконалості, який є орієнтиром діяльності людини [11, с. 580].

Особистісне самовдосконалення майбутнього вчителя визначаємо як процес усвідомленого, цілеспрямованого досягнення якісних змін у процесі вдосконалення своїх особистісних і професійних якостей, що забезпечує реалізацію особистісних потенцій та ефективність особистісно-професійного розвитку. Відповідно у контексті визначення поняття «самовдосконалення» особистості як прагнення наблизитися до певного рівня досконалості актуальним є розуміння ідеалу як ціннісної характеристики певного явища у вигляді належного, що виконує роль стратегічного орієнтира на шляху досягнення мети [15, с. 554].

Як свідчать результати теоретичного пошуку існують різні підходи до проблеми ідеалу у філософії, психології та педагогіці. Разом з тим, як зазначає М. Боришевський, загальним є

висновок про недосяжність ідеалу, про неможливість його повного і адекватного втілення в матеріальну дійсність, в реальне життя людей. Таким чином, можна мати не сам ідеал, а шлях до ідеалу [12]. Саме тому під «ідеалом» О. Лазурський пропонував розуміти «уявний образ», який є взірцем і визначає спрямованість особистості на власний розвиток [8].

На важливості ідеалу як взірця у процесі самовдосконалення майбутнього вчителя наголошує О. Сухомлинська, яка зазначає: ідеал «як взірць, який усі визнають, ціннісне уявлення про благо і повинність, що має абстрагований, загальний характер і як цінність розкриває перед людиною широкі перспективи для самовдосконалення» [14, с. 5].

На переконання І. Донцова, ідеал – це зразок, еталон поведінки, вища мета прагнень, втілення найкращих якостей, що одночасно характеризується недосяжністю, оскільки людина завжди може уявити краще становище, ніж теперішнє [2].

Як зазначає Є. Причепій, неадекватне ставлення до ідеалу перетворює його на ідола. ... В ідеалі людина не зникає, вона формує себе, має себе самоцілню, в ідолі вона втрачається, її метою є інший [11].

Так, за результатами опитування студентів I-V курсів ідеал для більшості з них є орієнтиром власного розвитку (84,1 %), цей показник майже не змінювався залежно від курсу навчання студентів. Разом з тим, 14,5 % студентів визнають наявний ідеал як недосяжний образ, а 2,3 % студентів ставляться до власного ідеалу як до кумиру.

На індивідуальності ідеалу для кожної людини наголошує В. Скотний, зазначаючи, що «кожна особистість «доростає» до власного ідеалу самостійно» [13, с. 112].

Разом з тим, як зазначає С. Карпенчук, на ідеалі, який стимулює людину розвиватися, духовно, збагачуватися, позначаються вимоги суспільства до своїх членів [7, с. 22]. Але людина свідомо реагує та вибірково реагує на певні стандарти оскільки орієнтується на власну систему цінностей та систему цінностей у суспільстві. Ідеал людини означає опис його з позиції загальноприйнятої системи цінностей [16, с. 427]. Загальнолюдська цінність на абстрактному рівні визначається як ідеал: абсолютна основа обов'язку, критерій розмежування добра та зла, який вбирає вищі моральні вимоги, реалізація яких могла б зробити особистість досконалою [5].

Ми виходимо з того, що самовдосконалення майбутнього вчителя має соціальну природу оскільки саме у процесі соціалізації майбутній вчитель засвоює цінності, культурні образи, формує ті якості які вважає прийнятними для

свого соціального оточення. Самовдосконалення виникає в результаті активної взаємодії з навколишнім середовищем і забезпечує нову сходинку в розвитку майбутнього вчителя. Як засвідчують результати проведеного нами дослідження, у половині з опитаних студентів за час навчання в університеті змінився ідеал (52,3%). Основною причиною перегляду ціннісних орієнтацій студентами став вплив соціального середовища навчального закладу, причому у більшості зі студентів такі зміни відбувалися на другому курсі навчання.

Самовдосконалення як соціальний процес базується на вимогах суспільства та професії до особистості майбутнього вчителя. Значимими для індивіда, на думку В. Лозового, стають цінності тієї спільності, з якими вона сама себе ідентифікує, сприймаючи і переживаючи її інтереси. Чим прогресивніша соціальна спільність, з якою індивід пов'язує свою долю, тим значнішими й крупнішими виявляються масштаби освоєних ним цінностей і тим вище його потенціал» [10, с. 13].

Актуальною в контексті проблеми нашого дослідження є думка О. Єракторіної про те, що мінливість соціального середовища, постійна адаптація людини в ньому, розвиток себе згідно з ідеалом робить її завжди незавершеною, вона постійно перебуває у стадії розвитку, у постійному русі становлення [3, с. 46].

Основою визначення змісту ідеалу є ціннісні орієнтації вивчення яких дає змогу, на думку М. Боришевського, зрозуміти, які суспільні цінності виконують роль значущих орієнтирів у житті людини [12, с. 135].

Процес руху до ідеального здійснюється на основі відповідної гармонії, погодженості індивідуального і особистісного (соціального), відповідно до ідеального, програмованого суспільством, стандартизованого взірця. Процес соціалізації є найважливішою умовою інтеграції особистості, яка виконує відповідну роль, включаючись у суспільні відносини, що, в свою чергу, дає їй можливість самопізнавати, самозіставляти, самовиражати, самоутверджувати, самовдосконалювати себе до рівня ідеального [7, с. 24].

Свої погляди, думки, принципи, вчинки майбутній педагог зіставляє з певним образом-зразком, тобто з певним ідеалом, до якого слід прагнути в процесі професійного становлення. У соціальній позиції знаходить відображення уява про соціальний ідеал суспільства, держави, права, соціальних відносин тощо. Тому ідеал є важливою складовою у структурі соціальної позиції студента як орієнтир його громадської поведінки в професійній і суспільній діяльності [6].

Відповідно до проведеного аналізу дійшли висновку, що ідеал особистісного самовдосконалення майбутнього вчителя має двоаспектний характер – індивідуальний і соціальний.

Ми виходимо з того, що процес самовдосконалення особистості відбувається з урахуванням уявлень особистості про ідеальний образ (рівень моральної, фізичної, духовної, розумової, професійної та іншої досконалості) та порівняння себе з цим ідеалом з метою подальшого розвитку. Відповідно самовдосконалення виявляється у прагненні довести розвиток власної особистості до певного ідеалу (еталону, зразку) з метою набуття відповідних рис і якостей або їх удосконалення. Цей ідеальний образ відображає уявлення особистості щодо рівня фізичної, моральної, розумової досконалості і є орієнтиром у бажаному рівні розвитку певних якостей. Порівнюючи себе з визначеним образом ідеального «Я» особистість визначає перспективу власного розвитку.

Звертаючи увагу на особливості визначення ідеалу у юнацькому віці Л. Божович зазначає, що «лише в юнацькому віці моральний світогляд починає представляти собою таку стійку систему моральних ідеалів і принципів, яка стає постійно діючою моральною спонукою, що визначає всю їхню поведінку, діяльність, ставлення до навколишньої дійсності і до самого себе» [1, с. 321].

Ідеал виступає основою самооцінки, мірою її адекватності – світоглядна культура, зрілість особистості, система цінностей, на яких базується світогляд особистості [3, с. 65].

Соціальна функція ідеалу виявляється у тому, що усвідомлення власної недосконалості надихає майбутнього вчителя на зміни, сприяє визначенню цілей самовдосконалення у відповідності до існуючих соціальних вимог. Разом з тим, залежно від того як визначений ідеал співвідноситься з реальними можливостями, задатками, волею, реальним станом розвитку певних якостей цей ідеал може бути нездійсненим або реальним. Основними проблемами у процесі орієнтування майбутнього вчителя на певний ідеал є виникаючі протиріччя між рівнем сподівань, реальними можливостями та реальним станом розвитку певних якостей. Тому, Г. Заїченко застерігає, що не слід отожднювати ідеал з метою, планом і нормами які є технологічними приписами. Далі науковець зазначає «інша справа, що маючи інформацію про конкретні умови руху до ідеалу, ми повинні за допомогою системи показників визначити мету, розгорнути її у план і тим самим конкретизувати ідеал у норму, тобто перейти від стратегічного образу належного (що відповідає прийнятим цінностям) до конкретного проекту того, що може

статі сутнісним» [16, с. 427]. У цьому контексті важливою є думка В. Леві відносно того, що «для того щоб успішно вести роботу над собою, бажано мати уяву про себе. Вже один тільки самозвіт, хоча б найбільш приблизне усвідомлення свого стану роблять велику справу. Початок розуміння свого стану – початок перемоги» [9, с. 53].

У процесі визначення ідеалу особистісного розвитку провідною умовою залишається наповнення особистісним змістом обраного ідеалу оскільки ідеал є основною формою, що відображає ціннісну спрямованість особистості майбутнього вчителя. За результатами дослідження нами виявлено, що 65,9 % майбутніх учителів визначають ідеалом власного розвитку загальний образ особистості-професіонала, 27,3 % студентів пов'язують ідеальний образ з особистісним розвитком, а 6,8 % майбутніх учителів ідеал пов'язують тільки з професійною діяльністю, причому цей показник має динаміку зменшення на старших курсах.

Висновки. Головними умовами сприйняття та визначення за мету самовдосконалення певного ідеалу є те, що ідеальний образ повинен мати ціннісно-сміслову наповнення для особистості майбутнього вчителя, а перспективи та етапи його досягнення будуватися на об'єктивній оцінці власних потенційних можливостей. Відповідно відбувається усвідомлення людиною особистісного ідеалу, з відповідним формуванням ідеального образу Я. Тому важливо щоб у процесі самовдосконалення майбутній вчитель усвідомлював ідеальний образ (ідеал, взірць) на який він буде орієнтуватися на певному етапі у процесі особистісного та професійного самовдосконалення. Образ Я-ідеального повинен бути наповнений особистісним змістом. За таких умов ідеал у процесі самовдосконалення майбутнього вчителя виконує роль стратегічного орієнтуру на шляху до особистісного та професійного розвитку.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Божович Л. И. Проблемы формирования личности / Л. И. Божович. М.: Издательство института практической психологии; Воронеж: МОДЭК, 1997. – 352 с.
2. Донцов И. А. Самосовершенствование личности / И. А. Донцов. – М.: Политиздат, 1967. – 356 с.
3. Срахторина О. М. Самовдосконалення особистості у науковій рефлексії і реалізації біографічних проєктів: [монографія] / Ольга Срахторина. – Х.: Видавництво Іванченка І. С., 2013. – 215 с.
4. Єршова Л. Трансформація виховного ідеалу в Україні (XIX-початок XX століття). Київський, Одеський, Харківський навчальні округи: Монографія. / Л. М. Єршова – Житомир: Вид. Євенок О. О., 2015. – 642 с.
5. Казакова Н. Т. Ценност : сущность, природа, содержание / Н. Т. Казакова // Социальные ценности и их гуманистическая направленность. Красноярск, 1991. С. 3–15.
6. Калашнікова Л. Ю. Формування соціальної позиції студентів у навчально-виховному середовищі педагогічного університету [Текст]: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.07 / Калашнікова Леся Юріївна; Харківський національний

педагогічний університет ім. Г. С. Сковороди. Харків. – 2015. – 274 с.

7. Карпенчук С. Володіти розумом, почуттям і волею. Моральний ідеал і самовдосконалення особистості / С. Карпенчук // Рідна школа. 1997. № 5. С. 22–25.
8. Лазурский А. Ф. Избранные труды по общей психологии. К учению о психической активности. Программа исследования личности и другие работы. – СПб. : Алетейя, 2001. – 192 с.
9. Леви В. Л. Искусство быть собой / В. Л. Леви. Изд. Обновленное. – М.: Знание, 1991. – 256 с.
10. Лозовой В. А. Самовоспитание личности: философско-социологический анализ: [монография] / В. А. Лозовой. – Харків: Основа. – 1991. – 207 с.
11. Причепий Є. М., Черній А. М., Чекаль Л. А. Філософія: Підручник. – К.: Академвидав, 2008. – 592 с.
12. Психологічні закономірності розвитку духовності особистості: монографія / М. Й. Боришевський, О. В. Шевченко, Н. Д. Володарська та т. За загальною редакцією М. Й. Боришевського. – К.: Педагогічна думка, 2011. – 200 с.
13. Скотний В. Рациональное та ірраціональне в науці й освіті / В. Скотний. – К.-Дрогобич : Коло, 2003. – 288 с.
14. Сухомлинська О. Педагогічний ідеал крізь призму теорії моралі / О. Сухомлинська // Педагогічні науки. – 2009. – Вип. 1. – С. 5–15.
15. Філософія. Підручник / за загальною редакцією Горлача М. І., Кременя В. Г., Рибалка В. К. – Харків: Консум, 2000. – 674 с.
16. Філософія: Підручник / Г. А. Заїченко, В. М. Сагановський, І. І. Кольний та ін.; за ред. Г. А. Заїченка та ін. с К.: Вища шк., 1995. – 455 с.

BIBLIOGRAPHY

1. Bozhovych L. Y. ProblemU formirovaniya lichnosti / L. Y. Bozhovych. M.: Yzdatelstvo ynstytuta praktycheskoi psykholohyy; Voronezh: MODEK, 1997. – 352 s.
2. Dontsov Y. A. Samosovershenstvovanye lichnosti / Y. A. Dontsov. – M.: Polytyzdat, 1967. – 356 s.
3. Ierakhtorina O. M. Camovdoskonalennia osobystosti u naukovii refleksii i realizatsii biohrafichnykh proektiv: [monohrafiia] / Olha Yerakhtorina. – Kh.: Vydavnytstvo Ivanchenka I. S., 2013. – 215 s.
4. Iershova L. Transformatsiia vykhovnoho idealu v Ukraini (KhKh-pochatok KhKh stolittia). Kyivskiy, Odeskiy, Kharkivskiy navchalni okruhy: Monohrafiia. / L. M. Yershova – Zhytomyr : Vyd. Yevenok O. O., 2015. – 642 s.
5. Kazakova N. T. Tsennosty: sushchnost, pryroda, sodержanye / N. T. Kazakova // Sotsyalnye tsennosty u ykh humanistycheskaia napravlennost. Krasnoyarsk, 1991. – S. 3–15.
6. Kalashnikova L. Yu. Formuvannia sotsialnoi pozytsii studentiv u navchalno-vykhovnomu sere dovysshchi pedahohichnoho universytetu: [Tekst]: dys. ... kand. ped. nauk: 13.00.07 / Kalashnikova Lesia Yuriiivna; Kharkivskiy natsionalnyi pedahohichniy universytet im. H. S. Skovorody. Kharkiv – 2015. – 274 s.
7. Karpenchuk S. Volodity rozumom, pochuttiam i voleiu. Moralnyi ideal i samovdoskonalennia osobystosti / S. Karpenchuk // Ridna shkola. 1997. №5. – S. 22–25.
8. Lazurskiy A. F. Yzbrannye trudy po obshchei psykholohyy. K ucheniyu o psykhycheskoi aktyvnosti. Prohramma yssledovaniya lichnosti y druhye raboty. – SPb. : Aleteiia, 2001. – 192 s.
9. Levy V.L. Yskusstvo byt soboi / V.L. Levy. Yzd. Obnovlennoe. – M.: Znanye, 1991. – 256 s.
10. Lozovoi V. A. Samovospytanye lichnosti: fylosofsko-sotsyolohycheskiy analiz: [monohrafiya] / V. A. Lozovoi. – Kharkiv: Osнова. – 1991. – 207 s.
11. Prychepii Ie. M., Chernii A. M., Chekal L. A. Filosoфиa: Pidruchnyk. – K.: Akademvydav, 2008. – 592 s.
12. Psykholohichni zakonimrnosti rozvytku dukhovnosti osobystosti: monohrafiia / M.I. Boryshevskiy, O.V. Shevchenko, N.D. Volodarska ta t. Za zahalnoiu redaktsiieiu M.I. Boryshevskoho. – K.: Pedahohichna dumka, 2011. – 200 s.

13. Skotnyi V. Ratsionalne ta irratsionalne v nauzi i osviti / V. Skotnyi. – K. – Drohobych : Kolo, 2003. – 288 s.

14. Sukhomlynska O. Pedahohichniy ideal kriz pryzmu teorii morali / O. Sukhomlynska // Pedahohichni nauky. – 2009. – Vyp. 1. – S. 5–15.

15. Filosofiia. Pidruchnyk / za zahalnoiu redaktsiieiu Horlacha M. I., Kremenya V. H., Rybalka V. K. – Kharkiv: Konsum, 2000. – 674 s.

16. Filosofiia: Pidruchnyk / H. A. Zaichenko, V. M. Sahanovskyi, I. I. Kolnyi ta in.; za red. H. A. Zaichenka ta in. – K.: Vyshcha shk., 1995. – 455 s.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

Уйсїмбаєва Наталія Василївна – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри педагогіки та освітнього менеджменту Кіровоградського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка.

Наукові інтереси: дослідження проблем особистісного та професійного самовдосконалення майбутнього вчителя.

УДК 159.98-051.001/002:376

**ЛОГОПЕДИЧНА РИТМІКА В СИСТЕМІ ПІДГОТОВКИ
СТУДЕНТІВ ДО КОРЕКЦІЙНО ОСВІТИ
ДІТЕЙ З ОСОБЛИВОСТЯМИ ФІЗИЧНОГО ТА
ПСИХОМОВЛЕННЕВОГО РОЗВИТКУ**

Інна ШИШОВА (Кіровоград)

Постановка проблеми. Сучасний етап розвитку корекційної педагогіки та спеціальної психології характеризується об'єднанням наукових пошуків у напрямі поглибленого вивчення загального, психічного і мовленнєвого розвитку дітей для створення ефективних умов для їхнього усебічного розвитку з урахуванням індивідуальних, вікових та психофізіологічних особливостей, а також потенційних можливостей кожної дитини.

Система освіти України одним з найбільш актуальних вважає розв'язання завдання щодо забезпечення права дітей з особливими освітніми потребами на рівний доступ до якісної освіти, незалежно від стану здоров'я, місця їхнього проживання; створення належних умов для функціонування і розвитку інклюзивної освіти в нашій державі, забезпечення достатнього обсягу фінансування для впровадження інклюзивного навчання; зміни освітньої парадигми, удосконалення навчального процесу шляхом урахування сучасних досягнень науки та практики; забезпечення архітектурної доступності загальноосвітніх навчальних закладів різних типів, незалежно від форм власності та підпорядкування, відповідно до потреб дітей; підготовку достатньої кількості кваліфікованих педагогічних кадрів, які добре володіють методиками інклюзивного навчання, створення системи підвищення їхньої професійної майстерності.

Тому майбутнім педагогам і психологам важливо вчитися діагностувати, ефективно навчати й виховувати, здійснювати заходи профілактики і корекції порушень розвитку, плідно спілкуватися з дітьми різних психофізичних особливостей, стану здоров'я, виконувати надзвичайно складні соціальні функції, сприяючи соціальній адаптації та

суспільній інтеграції дітей, формуючи їх особистісно. Запровадження сучасних моделей організації навчання, виховання і реабілітації дітей з особливостями психофізичного розвитку потребує фахівців нового типу, оскільки ефективність інклюзивного навчання залежить від правильного психолого-педагогічного супроводу цих дітей, який забезпечують вчителі-дефектологи, вихователі дошкільних установ, педагоги, психологи.

Студенти мають бути готовими до корекції порушень розвитку дітей у діяльності. Унаслідок цього аналіз діяльнісного підходу в підготовці студентів до здійснення корекційної освіти дітей із порушеннями розвитку в системі психолого-педагогічної підготовки є предметом нашого дослідження. Принципово важливим є урахування емоційно-творчого аспекту підготовки студентів, майбутніх корекційних психопедагогів, до роботи із дітьми з особливими потребами [7, с. 197].

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Підготовка майбутнього педагога-професіонала передбачає урахування унікальності, своєрідності кожної особистості, її духовного, внутрішнього світу. У класичній та сучасній науці цей напрям розкривають праці К. Ушинського, М. Пирогова, С. Русової, А. Макаренка, В. Сухомлинського, М. Монтессорі, А. Маслової, І. Бєха, М. Боришевського, І. Кона. Проблеми формування професійної культури майбутнього спеціаліста досліджували вчені у філософських (В. Андрущенко, І. Зязюн, В. Кремін, В. Луговий та ін.), психологічних (Д. Боговльєвський, П. Гальперін, Є. Кабанова-Меллер, О. Леонтєв, С. Максименко, Н. Менчинська, С. Рубінштейн), дидактичних (В. Бондар, Т. Ільїна, Н. Кузьміна, О. Мороз, В. Сластьонін) та інших аспектах.

Мовлення є вищою психічною функцією, що інтелектуалізує всі психічні процеси, забезпечує

їхню довільність, відіграє істотну роль у саморегуляції поведінки. Його недосконалість може стати причиною обмежень у спілкуванні, недостатньому рівні сформованості пізнавальних процесів, виникненні загальної затримки психічного розвитку як вторинного відхилення, стійкої неуспішності в учбовій діяльності та порушень поведінки [5, с. 133]. Потребу подолання порушення мовлення зумовлено соціальним значенням мовлення, а можливість його подолання залежить від складності порушення та правильного розуміння його сутності, що дає можливість використовувати найбільш ефективні засоби його подолання.

Становлення, розвиток і виховання мовленнєвої культури було предметом дослідження вчених різних галузей: фізіологів (О. Іванов-Смоленський, М. Красногорський, І. Павлов), психологів (Л. Виготський, Д. Ельконін, М. Жинкін, Р. Левіна, О. Леонт'єв, О. Лурія), лінгвістів (В. Бельтюков, О. Гвоздєв, А. Салахова), класиків дошкільної педагогіки (Є. Аркін, Є. Водовозова, С. Русова, Є. Тихєєва), сучасних дослідників (А. Богуш, М. Кольцова, О. Максаков), методистів (М. Генінг, О. Жильцова).

Науковцями, які досліджували особливості метро-ритмічної сторони музики, є Л. Мазель, В. Холопова, В. Цуккерман, І. Юдкін, Б. Яворський; мелодико-інтонаційної і ладової – Б. Асаф'єв, Г. Вірановський, М. Гарбузов, О. Костюк, Р. Лаул, Л. Мазель, О. Маркова, В. Медушевський, Є. Назайкінський, М. Перверзєв, О. Руч'євська, Д. Христов, Б. Яворський.

Особливості просторово-рухових музичних характеристик та явища синестезії підіймали С. Беляєва-Екземплярська, І. Даниленко, Д. Дувірак, В. Гусєв, К. Леонт'єв, Є. Назайкінський.

У працях вчених підкреслено, що відповідно до вікових етапів розвитку дитини мова відіграє важливу роль у становленні її особистості, а порушення мовлення негативно впливає на всі психічні прояви дитини, позначається на її діяльності й поведінці. Тяжкі мовленнєві вади впливають також на інтелектуальний розвиток, особливо на формування вищих рівнів пізнавальної діяльності, що зумовлені тісним зв'язком мовлення та мислення (А. Богуш, Л. Волкова, О. Гвоздєв) й обмеженістю для дитини-логопата соціальних, мовленнєвих контактів, у процесі яких здійснюється пізнання дитиною довкілля (М. Шеремет). Автори наукових досліджень підкреслюють, що рухова активність позитивно впливає на формування особистості дитини, здійснює корекцію її мовлення.

Мета статті. Усе більш актуальною у нашій державі стає інклюзивна освіта дітей із

особливими потребами. З метою більш ефективного здійснення цього процесу майбутні педагоги та психологи мають оволодіти знаннями та технологіями щодо здійснення всебічного гармонійного розвитку цієї групи дітей. Дослідження передбачає аналіз логопедичної ритміки як одного з важливих та перспективних розділів логопедії, корекційної педагогіки, успішних методів корекції мовлення та навчального предмета.

Виклад основного матеріалу. На сучасному етапі розвитку корекційної освіти в Україні актуальним є питання всебічного гармонійного особистісного розвитку дітей із психофізичними особливостями з метою їхньої подальшої успішної соціалізації.

В основі педагогічної класифікації дітей із вадами психофізичного розвитку лежать такі фактори, як вид порушення, міра втрати функції, час ушкодження. Це діти з порушеннями слуху (глухі, зі зниженим слухом, пізнооглухлі); з порушеннями зору (незрячі, зі зниженим зором, пізноосліплі); з тяжкими порушеннями мовлення; з порушеннями опорно-рухового апарату; з порушеннями психіки – із порушеннями інтелекту (з розумовою відсталістю і затримкою психічного розвитку) та з психоневрологічними захворюваннями зі збереженим інтелектом; зі складним дефектом (або зі складною структурою порушень).

Мовлення – це вища психічна функція, яка інтелектуалізує всі психічні процеси, забезпечує їхню довільність, відіграє істотну роль у саморегуляції. Його недосконалість може стати причиною обмежень у спілкуванні, недостатньому рівні сформованості пізнавальних процесів, виникненні загальної затримки психічного розвитку як вторинного відхилення, стійкої неуспішності в учбовій діяльності та порушень поведінки. Порушення мовлення – це відхилення у мовленні того, хто говорить, від мовної норми, загальноприйнятої у даному середовищі [5, с. 133].

Потреби подолання того або іншого порушення мовлення зумовлені соціальним значенням мовлення, а можливість подолання залежить як від складності порушення, так і від правильного розуміння його сутності, що дає можливість використання найбільш ефективних засобів його подолання.

Корекцію порушень мовлення варто розглядати в межах теорії діяльності О. Леонт'єва. Вченим розкрито значення і механізми впливу діяльності на дитячий розвиток та стверджується, що варто говорити про залежність розвитку психіки не від діяльності взагалі, а від провідної діяльності, про яку він пише наступне. «Провідною діяльністю ми називаємо не просто діяльність, яку найчастіше

виконують на певному шаблі розвитку. Гра, наприклад, зовсім не забирає найбільше часу в дитини. У середньому дитина дошкільного віку грається не більше 3-4 годин на день. Виходить, справа не в місці, яке посідає цей процес. Провідною ми називаємо таку діяльність, у зв'язку з розвитком якої відбуваються найголовніші зміни в психіці дитини і всередині якої розвиваються психічні процеси, що готують перехід дитини до нового, вищого шабля її розвитку» [4, с. 306].

У дошкільників провідним видом діяльності є гра. Цікавою грою з корекції вад мовлення може стати логопедична ритміка, яка посідає важливе місце у системі засобів мовленнєвого розвитку, навчання і виховання.

В основу логопедичної ритміки як системи покладено метод ритмічної гімнастики, який було створено і розповсюджено швейцарським педагогом і музикантом Емілем Жаком-Далькросом (1865-1950) на початку ХХ століття в багатьох країнах Європи. Е. Жак-Далькрос за допомогою музики й руху вирішував завдання виховання ритму спочатку у музикантів, а потім і в дітей починаючи з дошкільного віку. У вихованців відбувався розвиток музичного слуху, пам'яті, уваги, почуття ритму, пластичної виразності рухів.

У лікувальних установах лікувальну ритміку почали застосовувати у 30-х роках ХХ століття. З 80-х років цього ж століття завдяки суттєвому внеску Г. Волкової логопедична ритміка стає наукою [2, с. 8].

Сучасна логопедична ритміка є своєрідною формою активної терапії, засобом впливу в комплексі методик та навчальною дисципліною, що збагачує знання студентів методиками корекційної роботи. Вона використовує методи аналізу й узагальнення літературних даних, педагогічного обстеження та експерименту. Найбільш активно логопедична ритміка актуалізована у комплексі заходів з подолання заїкання.

На логоритмічних заняттях використовують наочні, словесні та практичні методи. Для досягнення найкращих результатів заняття будуються з урахуванням рівномірності розподілу психофізичного та мовленнєвого навантаження. Завдання, запропоновані у рамках одного заняття, об'єднують однією лексичною темою.

Зрозуміти сутність логопедичної ритміки допомагає дослідження таких понять, як рух, рухове уміння, рухові навички, психомоторний розвиток, ритм, ритміка, музичний ритм, музично-ритмічне відчуття, музично-рухове виховання, рухливі ігри, кінезітерапія, лікувальна ритміка.

Основним принципом побудови вправ з логоритміки є тісний зв'язок рухів з музикою,

поєднання ритму з мовним матеріалом. Засобами логопедичної ритміки є ходьба і марширування в різних напрямках; вправи на розвиток дихання, голосу та артикуляції; вправи, які регулюють м'язів тонус; вправи, які активізують увагу; вправи, які формують чуття музичного розміру, темпу; співи, гра на музичних інструментах; вправи на розвиток творчої ініціативи.

Вплив музики на психіку було інтуїтивно помічено вже у первісні часи, що знайшло відображення у магічних обрядах і міфології, у призначенні музики як терапевтичного чинника. Під час виконання логоритмічних вправ тісний зв'язок рухів з музикою допомагає створювати безліч різноманітних рухових прийомів, змінювати характер вправ, здійснює позитивний психотерапевтичний ефект. Як правило у дитини, у якої має місце порушення мовлення, мають місце також інші негативні психологічні явища, вони нівелюються під впливом логоритмічних вправ з використанням музики.

«У поєднанні з музичним супроводом значно підвищується ефективність впливу танцювальних, тілесних вправ, ігрових сюжетних ситуацій. Так, музика може бути тлом, на якому розвивається дія гри, підсилюючи емоції та увиразнюючи образні уявлення дітей. ... Ритмічні вправи під музику допомагають активізувати і залучати інтерес сором'язливих та пасивних дітей. «Конвеєрний» принцип окремих вправ є прийомом залучення важких, негативно налаштованих дітей, бо підпорядковує їхні дії загальному ритму. Вправами під музику підкріплюється також вироблення гальмівних механізмів. Організуючи рух музичним ритмом, можна розвивати в дітей увагу, пам'ять, внутрішню зібраність, самоконтроль. При цьому слід враховувати, що музичні образи і музична мова мають відповідати віку дитини» [3, с. 232].

Рухові етюди та ігри під музику є для дітей активною розрядкою, шансом проявити емоції, інколи недоступні у реальному житті, виплеснути в ігровій ситуації свої негативні емоції.

«Психологи, які практикують танцювальну терапію, тіло й розум вважають єдиним цілим. Вони переконані, що рухи відображають риси особистості та її переживання, а танець є комунікацією за допомогою руху. ... Поряд зі спонтанними рухами в танцювальній терапії використовують структуровані вправи на розслаблення, дихання, розміщення, керування й рух у просторі» [3, с. 233].

Велике значення у розвитку мовлення має сенсорне виховання і розвиток ігрової діяльності на заняттях з логоритміки. Допомогти становленню мовлення дитини із порушенням цієї функції може розучування з дитиною ритмічних віршів і пісень, виконання супроводжувальних рухів, що здійснюються у певному темпі, поряд зі

співом і декламацією. Включення дидактичних ігор сприяє сенсорному розвитку дитини, формує поняття, розвиває здатність навчатися, удосконалює слухову увагу, мовленнєву артикуляцію і мовлення у цілому.

Невичерпним джерелом натхнення для майбутніх фахівців у контексті корекційної діяльності є етнопедagogіка, адже саме її тисячолітній досвід містить такі методи і прийоми роботи із дітьми різних вікових категорій та здібностей, які можуть допомогти у яскравій формі, невимушено досягати значних успіхів у дитячому розвитку. Основою для успішного здійснення корекції мовлення дошкільників є народне мистецтво, фольклор, вплив яких на мовлення дітей було розкрито в роботах видатних учених, педагогів, письменників (О. Духнович, С. Русова, Г. Сковорода, І. Срезневський, Є. Тихеева, К. Ушинський, І. Франко). Питання щодо використання творів українського фольклору в процесі навчання дітей рідної мови розглядалося такими сучасними науковцями, як А. Богуш, В. Кононенко, Н. Лисенко, М. Стельмахович. Дитячі народні рухливі ігри, різноманітні пальчикові вправи, пісеньки, слова яких можна не тільки співати, а й демонструвати рухами тіла, мімікою, скоромовки, лічилки є історично вивіреними, апробованими багатьма поколіннями.

Рівень розвитку мовлення дітей, на думку багатьох дослідників, знаходиться у прямій залежності від розвитку тонкої моторики рук: якщо розвиток рухів пальців відповідає вікові, то і розвиток мовлення знаходиться в межах норми, якщо ж розвиток рухів пальців відстає, то затримується і мовленнєвий розвиток, хоча загальна моторика при цьому може бути нормальною і навіть вищою за норму.

Педагоги відзначають низькі показники розвитку дрібної моторики рук дітей з мовленнєвими вадами, і визнають необхідність роботи в цьому корекційному напрямку [1, с. 86]. Вона має проводитись регулярно, адже саме тоді можна досягти ефекту від спеціальних вправ. Завдання з розвитку рухів пальців рук мають приносити дитині радість, не викликати перевтоми. Необхідно пояснювати значення тих чи інших рухів, зацікавлювати дітей у їхньому виконанні, створювати сприятливий емоційний настрій.

Таким чином, у межах активізації пошуків оптимальних шляхів реалізації корекційної роботи, удосконаленні існуючих форм та методик спеціального навчання, розробки нових корекційних технологій, логопедична ритміка стає одним із предметів, який об'єднує у собі наукові знання та практичні вміння позитивного фізичного, естетичного, психотерапевтичного впливу та потребує більш активного та широкого

впровадження у психолого-педагогічний процес підготовки не тільки майбутніх корекційних психологів, а і фахівців з дошкільного та початкового навчання, практичної психології тощо.

Висновки: 1) логопедична ритміка є одним із важливих та перспективних розділів логопедії та корекційної педагогіки; 2) розвиток музично-ритмічного чуття є вагомим фактором у подальшому зближенні з емоційним світом музики, при цьому ритміко-мелодичні вправи сприяють як корекції мовлення, так і організації групи та самоорганізації кожної дитини; 3) успішному здійсненню корекції мовлення дошкільників сприятимуть народне мистецтво, фольклор; 4) необхідним є більш широке впровадження логопедичної ритміки як навчального предмету у вищій школі, адже її основами мають володіти не тільки майбутні дефектологи, а й вихователі дошкільних закладів освіти, практичні психологи, вчителі початкових класів, які мають працювати у тісній співпраці із логопедами і батьками дітей, які мають порушення мовлення.

Перспективи подальших досліджень полягають в аналізі використання методів арт-терапії під час підготовки майбутніх дефектологів.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Гайван Т. Я. Логопедична робота із дітьми (із загальним недорозвиненням мовлення III рівня) (Комплекс матеріалів для логопедичних занять) / Т. Я. Гайван, С. М. Макарова. – Х.: Веста: Вид-во «Ранок», 2008. – 184 с.
2. Забара О. В. З історії виникнення логопедичної ритміки / О. В. Забара // Логопед. – № 10. – 2012. – С. 8–12.
3. Кузікова С. Б. Основи психокорекції: навч. посіб. / С. Б. Кузікова. – К.: Академвидав, 2012. – 320 с. – (Серія «Альма-матер»).
4. Леонтьев А. Н. Избранные труды: В 2-х т. – М.: Педагогика, 1983. – Т. 1. – С. 306.
5. Рацул А. Б. Корекційна педагогіка. Навчальний посібник / А. Б. Рацул, І. О. Шишова, О. А. Рацул. – Кіровоград: «КОД», 2012. – 356 с.
6. Шеремет М. К. Поняття мовлення і мислення в системі підготовки дошкільників з ТПМ до школи / М. К. Шеремет // Корекційна педагогіка. – 2008. – №1. – С. 16–21.
7. Шишова І. О. Емоційно-творчий аспект підготовки студентів психолого-педагогічного профілю до роботи із дітьми з особливими потребами / І. О. Шишова // Наукові записки. – Випуск 133. – Серія: Педагогічні науки. – Кіровоград: РВВ КДПУ ім. В. Винниченка, 2014. – С. 195–203.

BIBLIORAFIA

1. Haivan T. Logopedic work with children with General underdevelopment of speech III level (the set of materials for speech therapy sessions) / T. Haivan, S. Makarova. – Kh.: Vesta: A Kind of «Ranok», 2008. – 184 s.
2. Zabara O. From the history of logopedic rhythmic / O. Zabara // Speech therapist. – No. 10. – 2012. – S. 8–12.
3. Kuzikova S. The basics of psychotherapy : textbook. p. / S. Kuzikova. – K.: Academica, 2012. – 320 s. – (Series «Alma mater»).
4. Leont'ev A. Selected works: In 2 T. M.: Longman, 1983. – Vol. 1. – 306 s.

5. Rasul A. Correctional pedagogy. Tutorial / A. Rasul, I. Shishova, A. Rasul. – Kirovograd: «CODE», 2012. – 356 s.
6. Sheremet M. The Concept of speech and thinking in the training of pre-school children with SST to school / Sheremet M. K. // Remedial pedagogy. – 2008. – No. 1. – S. 16–21.
7. Shishova I. The Emotional and creative aspect of preparation of students of pedagogical and psychological profile to work with children with special needs / Shishova I. // Scientific

notes. Edition 133. Series: Pedagogical science. – Krovohrad: RF is KDPW ei. V. Vynnychenko, 2014. – S. 195–203.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

Шишова Інна Олексіївна – кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри практичної психології Кіровоградського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка.

Наукові інтереси: професійна підготовка майбутніх фахівців корекційної освіти.

УДК 378.147

TEACHER'S FUNCTIONS IN TEACHING LANGUAGE COMMUNICATIVE COMPETENCE

Svitlana SHCHERBINA (Kirovohrad)

Statement of problem and the analysis of the last researches and publication. Every teacher has his/her personal style of teaching. As far as teaching communicative competence is concerned, each teacher has also some preferences in choosing tasks and approaches. The purpose of this article is to present the main teacher roles in teaching communicative competence and to define how they change depending on the change of this current aims of study.

The concept of communicative competence was originally developed by the sociolinguist Hymes, as a response to perceived limitations in Chomsky's competence/performance model of language. It was then further developed by Michael Canale, Merrill Swain and Sandra Savignon. According to Canale, communicative competence refers to «the underlying systems of knowledge and skill required for communication» [2, p. 5].

Since the 1970s psychologists and linguists have placed emphasis on interpersonal relationships, the nature of communication and the interactive process of language. As a result, the language teaching profession has responded with methods that emphasize communicative competence, and that stress group work, interaction and group learning. Teachers now find themselves trying to move away from teaching of rules, patterns and definitions (linguistic competence) towards teaching students how to communicate genuinely, spontaneously and meaningfully in the foreign language (communicative competence).

The aim of the article is to present the main teacher's functions in teaching foreign communicative competence.

Presentation of the main content of the research. Several roles are assumed for teachers in Communicative Language Teaching (CLT), the importance of particular roles being determined by the view of CLT adopted. Breen and Candlin describe teacher roles in the following terms:

The teacher has two main roles: the first role is to facilitate the communication process between all

participants in the classroom, and between these participants and the various activities and texts (teacher as a facilitator). The second role is to act as an independent participant within the learning-teaching group. The latter role is closely related to the objectives of the first role and arises from it. These roles imply a set of secondary roles for the teacher; first, as an organizer of resources and as a resource himself, second as a guide within the classroom procedures and activities. The third role for the teacher is that of researcher and learner, with much to contribute in terms of appropriate knowledge and abilities, actual and observed experience of the nature of learning and organizational capacities [1, p. 99].

Other roles assumed for teachers are needs analyst, counselor and group process manager.

The CLT teacher assumes a responsibility for determining and responding to learner language needs. This may be done informally and personally through one-to-one sessions with students or formally through administering a needs assessment instrument. Typically, such formal assessments contain items that attempt to determine an individual's motivation for studying the language. On the basis of such needs assessments, teachers being needs analysts are expected to plan group and individual instruction that responds to the learners' needs.

Another role assumed by several CLT approaches is that of counselor, similar to the way this role is defined in Community Language Learning. In this role, the teacher counselor is expected to exemplify an effective communicative seeking to maximize the meshing of speaker intention and hearer interpretation, through the use of paraphrase, confirmation, and feedback [8, p. 45].

CLT procedures often require teachers to acquire less teacher-centered classroom management skills. It is the teacher's responsibility to organize the classroom as a setting for communication and communicative activities. Guidelines for classroom practice (e.g., Littlewood, 1981) suggest that an activity the teacher monitors, encourages and suppresses the inclination to supply gaps in lexis,

grammar and strategy but notes such gaps for later commentary and communicative practice. At the conclusion of group activities, the teacher leads in the debriefing of the activity, pointing out alternatives and extensions and assisting groups in self-correction discussion. This function of the teacher is that of a group process manager.

Three key pedagogical principles that developed CLT were: the presentation of language forms in context, the importance of genuine communication, and the need for learner-centred teaching. These were widely acknowledged but nevertheless open to interpretation, resulting in what Howatt [3, p. 24] described as weak and strong versions of CLT. The former includes pre-communicative tasks (such as drills, close exercises, and controlled dialogue practice) along with communicative activities. Littlewood [5, p. 79], for example, described pre-communicative activities as a necessary stage between controlled and uncontrolled language use.

The example of such approach to CLT is what is known as the PPP lesson (for presentation, practice and production). Language forms are first presented under the guidance of the teacher, then practiced in a series of exercises, again under the teacher supervision. The chosen forms are finally produced by the learners themselves in the context of communicative activities that can be less or more related to the learners' real lives and interests.

According to this structure of a lesson a teacher has to play specific roles at different stages of learning process.

At the presentation stage the teacher's main task is to serve as a kind of informant. He/she knows the language, selects the new material to be learned (using the textbook normally but supplementing and modifying it as required) and presents it in such a way that the meaning of the new language is as clear and memorable as possible. The students listen and try to understand. Although they are probably saying very little at this stage, except when invited to join in, they are by no means passive.

At the practice stage it is the students' turn to do most of the talking, while the teacher's main task is to devise and provide the maximum amount of practice, which must at the same time be both meaningful and memorable. The role of a teacher, then, is radically different from that at the presentation stage. The teacher does the minimum amount of talking, being «like a skillful conductor of an orchestra, giving each of the performers a chance to participate and monitoring their performance to see that it is satisfactory» [6, p. 2]. So the teacher performs the role of a conductor.

Language learning often stops short at the practice stage (or at least does not regularly go beyond it). Many teachers feel that they have done their job if they have presented the new material well and have given their students adequate, though

usually controlled, practice in it. All the same, no real learning should be assumed to have taken place until the students are able to use the language for themselves, and unless opportunities are available for them to do this outside the classroom, provision must be made as part of the lesson. According to Nunan, at any level of attainment, from elementary to advanced, the students need to be given regular and frequent opportunities to use language freely, even if they sometimes make mistakes as a result. This doesn't mean that mistakes are unimportant, but that free expression is more important, and it is a great mistake to deprive students of this opportunity. For it is through these opportunities to use language as they wish, to try to express their own ideas, that the students become more aware that they have learned something useful to them personally and are encouraged to go on learning – perhaps the most vital factor at all in helping to keep interest in language learning alive [6, p. 85]. Thus, in providing the students with activities for free expression and in discreetly watching over them as they carry them out (which is one of the best ways of finding out whether the students are really making progress), the teacher takes on the role of manager and guide (or adviser).

This model incorporates both the 'traditional' and 'progressive' view of the three stages of learning because we can move either from presentation to practice to production or from production to presentation to practice according to the level of the students, their needs and the type of teaching materials being used.

The mentioned above teacher roles relate closely to the three stages of learning. One other key role that cuts across these three stages is the teacher as motivator. Whatever you are doing in the classroom, your ability to motivate the students, to arouse their interest and involve in what they are doing, will be crucial. Some key factors here will be your own 'performance' – your mastery of teaching skills, often depend on careful preparation; your selection and preparation of topics and activities (it may often be necessary to make them interesting) and, of course, your own personality, which in language teaching must be flexible enough to allow you to be both authoritative and friendly at the same time» [7, p. 210].

The roles which teachers and learners choose to adopt, or have forced upon them by institutional constraints, curricular exigencies, or classroom tasks, will have a critical bearing on classroom atmosphere, patterns of interaction, and ultimately student learning. It is unlikely that the teacher and learners will always adopt the same role relationships. In the language classroom, as in life outside the classroom, teachers and learners adopt a range of roles, although in any given classroom, the teacher or student may be characterized by a limited set of roles. These roles are

not discrete, they overlap, which can cause complications, confusion, and even conflict.

An additional factor to consider is that roles are dynamic, not static, and are subject to change according to the psychological factors brought by participants into the classroom and also the dynamics of groups activity within the classroom. In a key text on roles in language learning, Wright identifies two groups of factors that are likely to affect roles. The first of these relates to interpersonal aspects, the second to task-related aspects.

- Social and psychological factors. These include views about status and position, attitudes and values held by individuals and group and individuals' personalities. (Interpersonal aspects of role.)

- Teachers' and learners' expectations about the nature of learning tasks and the way in which individuals and groups deal with learning tasks. (Task related aspects of role.) [9, p. 12]

The first set of factors derives from the personality and previous learning experiences of the teacher and students, and the expectations that they have about what is appropriate behavior for teachers and learners in the classroom. Behavior problems can occur if there is a mismatch between the perceptions held by teachers and learners about their respective roles. If learners expect that their role is to be passive recipient of wisdom dispensed by the teacher, while the teacher expects the learners to be active participants in their own learning processes, then there is likely to be confusion, tension, and even conflict. If these are not resolved (or even acknowledged) through discussion and negotiation, the effectiveness of the classroom will almost certainly be affected and may even be destroyed.

The second set of factors identified by Wright relates to the role relationships inherent in classroom tasks. Underlying each and every classroom task, whether it to be a role play, simulation, drill, test, etc., is some sort of learning strategy (e.g., memorization, classifying, brainstorming, personalizing). Inherent in each strategy is a role for the learner. If the appropriate role is not identified and acted upon, the effectiveness of the task will be reduced.

One more characteristic feature of teaching communicative competence is that the teacher is required to take a 'less dominant role' and the learners are encouraged to be 'more responsible managers of their own learning' [4, p. 131]. Rather than a presentation and practice approach to language forms, the teacher begins with communicative classroom activities that allow learners to actively learn for themselves how the language works as a formal system.

Another important factor in teaching communicative competence is the classroom atmosphere. One of the teacher's largest responsibilities is to develop in the students a positive attitude to learning a language. Along with a positive

attitude students require a climate which is safe and secure. Promoting an environment where it is safe to talk and where no judgments are made, will encourage students to use the language. As a result they become more willing to experiment; to become more risk-takers. Teachers will experience greater success when activities are planned around the students' interests and take into account subjects that they have some knowledge about.

In the traditional second language classroom, the teacher was always in the centre, explaining grammar and vocabulary, asking questions and correcting exercises. In an approach which provides opportunities for communication, the teacher's role is different but remains equally important. Not only does the teacher serve as the language model and facilitator, the teacher also act as a guide.

As a teacher's role changes, so do the expectations of students. In keeping with creating a safe and secure environment, certain allowances are made in terms of structural errors, especially at the early stages of language learning. Making errors is a natural step in the process of learning a language. If students are to be risk-takers, teachers must learn to correct errors in context. If specific errors occur with frequency or if they distort the meaning of a message, teachers should deal with the error either with the entire class or with an individual student. Encouragement and positive reinforcement promote self-confidence they feel secure enough to take chances and are not afraid to make mistakes.

The teacher still serves as a language model for the students and is of course responsible for the classroom. While remaining the person with whom students will communicate most often, one of the main functions of the teacher will now be to discover or invent ways to encourage students to communicate meaningfully with each other. Instead of actively directing and controlling all activities the teacher will aim to set up conditions for meaningful practice and then take on the role of a resource person. Keeping in mind the spiral approach, material should be presented at the appropriate level and provisions should be made for re-entry and review. Teachers must be aware of the program objectives and ensure that these are being met. Instructions and evaluation must reflect these objectives.

Conclusions. The teacher will benefit from using a variety of strategies. As the students often work in a small groups the teacher will observe the activities, noting problem areas for future work. During these activities, the teacher will interrupt to correct students if the errors are so serious as to block communication. The classroom becomes student-centred rather than teacher-centred; the students do most of the talking and the role of the teacher is to facilitate, advise, assist and offer direction.

Students learn a language more quickly and more easily if they are comfortable and secure. It is

the teacher's responsibility to create a warm, supporting learning environment. Only through rewarding and successful experiences can students learn effectively and retain a positive attitude toward the language.

BIBLIOGRAPHY

1. Breen M. and Candlin C. 1980. The Essentials of a Communicative Curriculum Language Teaching. Applied linguistics 1: P. 89–112.
2. Canale M. 1983. From Communicative Competence to Communicative Language Pedagogy. In Richards J. and Schmidt R. (eds). –London: Longman. – 289p.
3. Howat A. 1984. A History of English Language Teaching. – Oxford: Oxford University Press. – 394 p.
4. Larsen-Freeman D. 2011. Techniques and Principles in Language Teaching. – Oxford: Oxford University Press. – 272 p.
5. Littlewood W. 2013. Communicative Language Teaching: An Introduction. – Cambridge: Cambridge University Press. – 122 p.
6. Nunan D. 1999. Designing Tasks for the Communicative Classroom. – Cambridge: Cambridge University Press. – 208 p.

7. Nunan D. and Lamb C. 1996. The Self-directed Teacher. – Cambridge: Cambridge University Press. – 218 p.
8. Richards J. and Rodgers T. 2001. Approaches and Methods in Language Teaching (2nd ed.). – Cambridge: Cambridge University Press. – 270 p.
9. Wright T. 1987. Roles of Teachers and Learners. – Oxford: Oxford University Press. – 164 p.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

Щербина Світлана Володимирівна – кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри іноземних мов Кіровоградського національного технічного університету.
Наукові інтереси: методика викладання іноземної мови у ВНЗ.

УДК 378.016.811

РОЛЬОВА ГРА ЯК ЗАСІБ ПІЗНАВАЛЬНО ДІЯЛЬНОСТІ НА УРОКАХ НІМЕЦЬКО МОВИ ПРОФЕСІЙНОГО СПРЯМУВАННЯ У ВИЩИХ ЗАКЛАДАХ ОСВІТИ

Евеліна БОГІВ, Маріанна КАБАЦІ (Мукачєво)

Постановка проблеми. Одним із ефективних засобів активізації розумової діяльності на уроці іноземної мови є гра. Гра – є інструментом викладання, який активізує розумову діяльність студентів. На початковому етапі навчання гра є необхідним компонентом уроку. За допомогою неї учасники освітнього процесу пізнають світ. У грі вони перевіряють свою силу і спритність, у них виникає бажання фантазувати, відкривати таємниці прекрасного. Гра дарує радість, вона спрямована в майбутнє, бо під час гри в студентів формуються, закріплюються здібності, необхідні для виконання соціальних, професійних, творчих функцій у майбутньому. Під час гри вони краще навчаються, до активної діяльності долучаються навіть найпасивніші учні. Коли викладач використовує на уроці елементи гри, в аудиторії панує доброзичлива атмосфера, бадьорий настрій, бажання вчитися. Гра, як метод навчання, організовує, розвиває, збагачує їхні пізнавальні можливості, виховує особистість. У процесі навчання іноземної мови можна використати будь-яку гру на розвиток мовлення. Проте в різних випадках її ефект може бути різним.

Не слід сприймати гру, як засіб урізноманітнення і прикрашання уроку. Безумовно, гра поживляє урок, вносить елемент

змагання. Але все це має бути додатковим ефектом. Основна ж функція гри на уроці – бути засобом навчання, розвитку і виховання студента. Гра повинна мати чітко виражену навчальну функцію, бути змістовною, сприяти розвиткові мислення, уяви, кмітливості, наполегливості, добрих почуттів, а також формувати ініціативність. Ігри допомагають засвоювати і систематизувати знання, формувати граматичні, лексичні та фонетичні навички, розвивати всі види мовленнєвої діяльності (говоріння, аудіювання, читання, письмо), стимулюють мимовільне запам'ятовування мовного матеріалу, гарантують комунікативну спрямованість навчального процесу.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Питанням про використання рольових ігор на заняттях з іноземної мови цікавило і цікавить як вітчизняних так і зарубіжних педагогів та методистів. Використання рольових ігор на уроці з іноземної мови вивчали В.А. Артемов, П.О. Бех, Л.В. Биркун, О.І. Близнюк, Л.С. Панова, С.Ю. Ніколаєва, М.І. Філатов, О.К. Складенко, Л.Р. Данькевич.

Метою статті є визначення гри, як однієї з форм роботи на уроці яка активізує діяльність учнів, підвищують їхній інтерес до знань, підсилює позитивний емоційний чинник, створює

сприятливий мікроклімат, показати можливості гри що розвивають уяву фантазію, уважність учнів, формують почуття товарищескості, колективізму, допомагають подолати сором'язливість, усунути мовний бар'єр.

Виклад основного матеріалу. Важливою проблемою для педагогічної теорії та практики залишається питання урізноманітнення навчального процесу, активізації пізнавальної діяльності студентів, розширення сфери їхніх інтересів. Сучасній молоді доступні найрізноманітніші джерела інформації, але часто саме наявність готової інформації сприяє розвитку пасивності. Проект Ради Європи «Сучасні мови» передбачає підвищення ефективності навчання іноземних мов, зокрема, за рахунок передових методів і технологій, тобто методами активізації пізнавальної діяльності учнів. Великий інтерес викликають наступні методи:

- дискусійний (М. В. Кларін, Г. А. Китайгородська);
- метод рольових ігор (Г. А. Китайгородська, М. А. Аріян);
- метод проектів (Є. С. Полат, М. Ю. Бухаркіна);
- використання мультимедійних (комп'ютерних) технологій

Ці методи не можна назвати новими. Однак, їхнє застосування до цього часу не було системним. Вони пов'язані між собою тим, що їх форми і зміст дозволяють формувати, поряд із комунікативною компетенцією, окремі комунікативні та інтелектуальні вміння, які в сукупності складають вміння критичного мислення. Орієнтуючись на статтю Огієвича О. зазначаємо, що гра – це практична групова справа з вироблення оптимальних рішень, застосування методів і прийомів у штучно створених умовах, що відтворюють реальну обстановку [14, с. 83]. Гра на уроках німецької мови є дуже ефективним засобом навчання. Доцільним є використання ігор чи елементів гри на кожному уроці. Це активізує діяльність студентів, вони захоплюються елементом змагання, їм подобається працювати у команді – так веселіше виконувати навіть складне завдання.

Гра вимагає активності. Студенти прагнуть використати цікаві звороти, слова, щоб їхні виступи вийшли цікавими, це спонукає працювати із словником.

Основне завдання полягає в тому, щоб правильно організувати гру, підібрати її відповідно до завдань уроку, до теми та рівня можливостей і знань студентів. Ігри можуть використовуватися на різних етапах уроку. За їх допомогою можна перевірити домашнє завдання, полегшити розуміння навчального матеріалу,

закріпити його, перевірити знання учнів перед контролем.

Дослідниця Р. Осадчук стверджує, що найсприятливіші умови гармонійного розвитку мотиваційної, змістової та операційної сторін пізнавальної діяльності учнів створюються у процесі проведення ігор, де самостійна діяльність учнів і навчальні завдання вчителя є основним засобом засвоєння знань. Проведення рольових ігор вимагає від студентів певного рівня розвитку їхньої пізнавальної діяльності [15, с. 110].

Ігрова діяльність впливає на розвиток уваги, пам'яті, мислення, уяви, всіх пізнавальних процесів. Так, наприклад, педагогічна і дидактична цінність ігрової технології полягає в тому, що вона дозволяє її учасникам розкрити себе, навчитися займати активну позицію, випробувати себе. Разом з тим, важливо відзначити, що ефективність гри як засобу навчання залежить від дотримання ряду вимог, таких як: наявність уявної ситуації, плану, в якому діятимуть учні; обов'язкове усвідомлення ігрового результату правил гри. Гра – це не просто колективна розвага. Це основний спосіб досягнення всіх задач навчання, тому необхідно: точно знати, яка навичка і вміння потрібні, що студент не уміє і чому навчився в ході гри; гра повинна поставити учасника перед необхідністю розумового зусилля.

Рольова гра, будучи найбільш точною і доступною моделлю іншомовного спілкування, є тією організаційною формою навчання, яка дозволяє оптимально поєднувати групові, парні і індивідуальні форми на уроці. При участі в рольових іграх в студентів закладаються основи комунікативної компетенції, що дозволяють здійснювати іншомовне спілкування і взаємодію студентів на уроках німецької мови, що є головною метою навчання іноземної мови. Вона подібна виставі в театрі. Це виконання студентами ролей, заданих певними ситуаціями, які вимагають використання особливої поведінки та відповідної лексики. Гра забезпечує невимушену обстановку, в якій студенти є настільки винахідливими і жвавими, наскільки це можливо. Група студентів, яка успішно виконує рольову гру, дуже схожа на групу маленьких дітей, яка грається у лікарів, школу, батьків тощо. Вони підсвідомо творять свою власну реальність. Таким чином, вони експериментують, використовуючи свої знання про реальний світ, і водночас розвивають здатність взаємодіяти з іншими людьми. Ця діяльність є захоплюючою. Рольова гра може зображувати елементарний комунікативний акт (покупка, поздоровлення, знайомство) і складний комунікативний акт, що складається із серії елементарних актів (вибір маршруту подорожі у бюро подорожей, у касі).

Найбільш розповсюджені форми рольових ігор: презентація, інтерв'ю, заочна подорож, прес-конференція, круглий стіл, телеміст, екскурсія, казка, репортаж, клуб по інтересах [12, с. 22].

Для того, щоб ігри та ігрові завдання забезпечували реалізацію практичних цілей та дійсно «навчали», необхідно враховувати під час їх підготовки та проведення такі фактори:

- Доцільність та функціональність гри. Вчитель повинен усвідомлювати, для чого він проводить її, які цілі намагається реалізувати з її допомогою, яка функція цієї гри на конкретному уроці.

- Мовленнєва спрямованість. Усі ігри та ігрові завдання, метою яких є формування навичок і вмінь, повинні передбачати кінцевий мовленнєвий продукт - слово, фразу, міні-текст або текст, їх сприймання та розуміння.

- Посильність та запобігання помилкам. Кожна гра (особливо з групи формування навичок) повинна мати тільки одну проблематику і бути посилюючою для виконання в конкретних умовах. Щоб уникнути помилок, вводяться різноманітні опори: зорові, слухові, вербальні, образотворчі або предметні. Саме тому перевага надається іграм з картками. Картки є досить ефективною опорою, до того ж вони заощаджують час.

- Одномовність. Гру проводять тільки іноземною мовою. Правила гри теж краще формувати іноземною мовою.

- Зайнятість усіх учнів ігровою діяльністю. Слід віддавати перевагу іграм, що забезпечують зайнятість усіх учнів. Це парні, групові та колективні ігри.

- Логічне включення в контекст уроку. Гру можна включити в контекст навчального процесу для розрядки; несподівано по ходу уроку, як логічне продовження уроку.

- Елемент змагання. «Хто більше? Хто швидше? Хто правильніше... Ці та інші форми змагання допоможуть учителю перетворити будь-яку нецікаву вправу в ігрове завдання з досить високим коефіцієнтом корисної дії.

- Відзначення переможця. Про це також не слід забувати. По-перше, це слухна нагода вивчити з студентами вирази поздоровлення, висловлення радощів, захоплення, подиву, співчуття. По-друге. Це підтримує ігровий контекст, стимулює до участі в наступних іграх. Крім того, відзначення переможця може мати дидактичний характер (йому співають пісню, вручають подарунок).

Рольова гра передбачає великі можливості мотиваційно показового плану. Спілкування, як відомо, неможливе без мотиву. Але в умовах навчання не так просто вмотивувати учня на висловлення своєї думки. Річ у тім, що вчитель має змалювати ситуацію, щоб виникла атмосфера

спілкування, яка, в свою чергу, сприятиме появі в студентів внутрішньої потреби висловити свою думку.

З іншого боку, рольова гра сприяє формуванню навчальної праці і партнерства. Вона охоплює групу учасників які мають злагоджено взаємодіяти, точно враховуючи реакцію кожного, допомагати один одному.

Наприклад, при вивченні тем «Im Reisebüro», «Im Geschäft», Das Telefongespräch «студенти вміло інсценізують діалоги і грають роль адміністратора туристичного бюро, продавця та покупця. В таких умовах вирази запам'ятовують легко і швидко без спеціального заучування, говоріння проходить вільно. Авторитетною є думка, що ігрові ситуації сприяють створенню особливого простору навчальної діяльності, у яких студент готується до рішення проблем і конкретних ускладнень [2, с. 9].

Введення рольової гри в навчальний процес потребує великої підготовчої роботи. Щоб організувати спілкування в межах рольової гри необхідно сформувати ці навички в реальних умовах навчального процесу. Для цього потрібно виконувати тренувальні вправи на вироблення вміння в учасників рольової гри, реагувати на запропоновані твердження (Ach so! Wie interessant! Doch! Ich glaube, dass...! Ich bin einverstanden! Ich bin sicher!), вправи, направлені на розвиток мови по телефону, вправи на тренування у складанні мікро діалогів у парах.

В студентів старших курсів особливо проявляється прагнення до самостійності, самоствердження, досягнення статусу рівності з дорослими, до можливості відстоювати свої погляди та переконання, то саме комунікативна спрямованість навчання іноземної мови і створення сприятливого клімату для спілкування є тими факторами, які мають найбільшу значущість.

За допомогою рольової гри викладач може розвивати усі види мовленнєвої діяльності, і перш за всі усне мовлення, яке є провідним видом мовленнєвої діяльності. Рольова гра сприяє тому, що мовлення стає змістовнішим, складнішим за структурою мовного та мовленнєвого матеріалу. Викладачі повинні розуміти, що правильно організована рольова гра на уроці - зовсім не порожнє заняття, вона не тільки доставляє максимум задоволення її учаснику, але є могутнім засобом її розвитку, засобом формування повноцінної особистості. Групова діяльність впливає на особистість учасника гри, і рольова гра надає широкі можливості для активізації навчального процесу. Ефективність навчання тут обумовлена в першу чергу вибухом мотивації, підвищенням інтересу до предмета, адже рольова гра являє собою відтворення її учасниками реальної практичної діяльності людей, створює

умови реального спілкування. При розподілі ролей варто враховувати як мовні, так і «акторські» можливості, доручаючи одним більш вербальні, іншим – пантомімні ролі, третіх же призначаючи на ролі «суфлерів», даючи їм право підказувати на основі тексту. Практично весь навчальний час у рольовій грі відведено на мовленнєву практику, при цьому не тільки студент, що говорить, але і той, що слухає, максимально активний, тому що він повинен зрозуміти і запам'ятати репліку партнера, співвіднести її із ситуацією, визначити наскільки вона релевантна ситуації і задачі спілкування, і правильно відреагувати на репліку. Ігри позитивно впливають на формування пізнавальних інтересів, сприяють усвідомленому освоєнню іноземної мови.

Інші ж вважають, що оволодіння формами усного іншомовного спілкування можливо тільки в рольових іграх, але успішність гри залежить від рівня і старанності її підготовки, правильності організації, регулярності застосування даного прийому навчання і, звичайно, від майстерності вчителя і його відданості своїй справі. [16, с. 82].

Результатами досліджень В.А. Артемова [1], О.А. Колесникової [9], М.А. Люшера [12] доводиться, що більшість учасників самої гри оцінюють рольові ігри позитивно, вбачаючи в них велику практичну корисність; що стосується викладачів, тут думки різко розходяться – частина з них відноситься до рольових ігор різко негативно. На їхню думку, розучування ролей приводить до «примітивізації» мовлення, збільшенню кількості помилок, збільшенню дисциплінарних проблем.

Висновки. Завдання педагога полягає в тім, щоб знайти максимум педагогічних ситуацій, у яких може бути реалізоване прагнення учасника навчальної діяльності до активної пізнавальної діяльності. Педагог повинен постійно удосконалювати процес навчання, що дозволяє ефективно і якісно засвоювати програмний матеріал. Тому так важливо використовувати ігри на уроках іноземної мови.

Ігри допомагають спілкуванню, сприяють передачі накопиченого досвіду, одержанню нових знань, правильній оцінці вчинків, розвитку комунікативних навичок людини, її сприйняття, пам'яті, мислення, уяви, емоцій, таких рис, як колективізм, активність, дисциплінованість, спостережливість, уважність.

Таким чином, гра додає навчальному спілкуванню комунікативну спрямованість, зміцнює мотивацію вивчення іноземної мови і значно підвищує якість оволодіння нею. Гра – це могутній фактор психологічної адаптації в новому мовному просторі, що може вирішити проблему природного ненасильницького впровадження іноземної мови.

Використання рольових ігор на уроках німецької мови дає можливість підвищити інтерес до іноземної мови, створює позитивне ставлення до її вивчення, стимулює самостійну діяльність, а головне, рольові ігри впливають на освоєння мовного матеріалу і впливають на розвиток навичок діалогічного мовлення на уроках німецької мови.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Артемов В. А. Психологія обучения иностранным языкам: Учеб. пособие. – М.: Просвещение, 1983. – 222 с.
2. Бим И. Л. Методика обучения иностранным языкам. – М.: Высшая школа, 1991. – 319 с.
3. Близнюк О. І., Панова Л. С. Ігри у навчанні іноземних мов: посібник для вчителів. – К: Освіта, 1997. – 64 с.
4. Виготський Л.С. Педагогічна психологія.- М.: Педагогіка, 1991. – 480 с
5. Дианова Е. М., Костина Л. Т. Рольова игра в обучении иностранному языку // Иностранные языки в школе. – 1988. – № 3. – С. 12–16
6. Димент Л. Г. Организация игр на уроке // Иностранные языки в школе. – 1987. – № 3. – С.10–16.
7. Эльконин Д. Б. Творческие ролевые игры детей дошкольного возраста. М.: Просвещение, 1957. – 289 с.
8. Єрмоленко Л.П. Комунікативний підхід до навчання англійської мови в середній школі // Іноземні мови. – 2002. – № 3. – С. 10–11
9. Колесникова О. А. Рольовые игры в обучении иностранным языкам // Иностранные языки в школе. – 1989. – №4. – С. 38–42.
10. Куліковська, Ю. С. Навчаємось граючись : мовні ігри на уроках інозем. мови / Ю. С. Куліковська // Німецька мова в школі : наук.-метод. журн. – 2010. – N 1. – С. 22–25.
11. Лобанова В. Рольова гра на заняттях з англійської мови. // Рідна школа. – 2002. – №10. – С.51–52
12. Люшер М. А. Сигналы личности. Рольовые игры и их мотивы. – Воронеж: Реал, 1995. – 180 с.
13. Методика викладання іноземних мов у середніх навчальних закладах: Підручник. Вид. 2-е, випр. і перероб. / С. Ю. Ніколаєвої. – К.: Ленвіт, 2002. – 328 с.
14. Огієвич О. Дидактична гра – шлях до підвищення якості навчання і виховання учнів. Аналіз досвіду//Нова педагогічна думка. – 2005. – №1. –С. 83.
15. Осадчук Р. І. Дидактичні ігри у навчальному процесі школи. // Педагогіка і психологія. – 1996. – №4. – С. 102 – 110.
16. Сидорова Н. Використання ігрових форм у процесі навчання англійської мови // Завуч. – 2002. – № 8. – С. 6
17. Пущенко, Л. Сюжетно-рольові ігри казкового змісту як стимул до оволодіння німецькою мовою / Лариса Пущенко // Deutsch: всеукр. газ. для вчителів, викладачів, студентів та всіх, хто вивчає нім. мову. – 2015. – N 18. – С. 6–16.
18. Солоха, Н. В. Використання ігрових моментів на уроках німецької мови / Н. В. Солоха // Нім. мова в шк. : наук.-метод. журн. – 2012. – N 5. – С. 24–26.

BIBLIOGRAFIYA

1. Artemov V.A. Psikhologhiia obucheniia inostrannym yazykam: Ucheb. Posobie. – М.: Prosveshchenie, 1983. – 222 s.
2. Bim I.L. Metodika obucheniia inostrannym yazykam.– М: Vysshiaia shkola, 1991. –319 s.
3. Blyznyuk O. I., Panova L. S.Ihry u navchanni inozemnykh mov : posibnyk dlia vchyteliv. – К: Osvita, 1997. – 64 s.
4. Vyhotskyi L. S. Pedahohichna psikhologhiia. – М: Pedahohichna psykholohiia. – М.: Pedahohika, 1991. – 480 s.
5. Dianova E.M. , Kostina L.T. Rolevaia igra v obuchenii inostrannomu yazyku // Inostrannye yazyki v shkole. – 1988. – № 3. – s. 12–116.

6. Diment L. H. Orhanizatziia ihr na uroke // Inostrannye yazyki v shkole. – 1987. – № 3. – s. 10–16.
7. Elkony D. B. Tvorcheskye rolevye igru deti doshkolnogo vozrasta. M.: Prosveshchenie, 1957. – 289 c
8. Yermolenko L. P. Komunikatyvnyi pidhid do navchannia anhliiskoi movy v serednii shkoli // Inozemni movy. – 2002. – № 3. – S. 10–11.
9. Kolesnikova O. A. Rolevye igry v obuchenii inostrannym yazykam // Inostrannye yazyki v shkole. – 1989. – № 4. – S. 38–42.
10. Kulikovska YU. S. Navchaimos hraiu chys: movni igry na urokakh inozemnoi movy / YU. S. Kulikovska // Nimetska mova v shkoli: nauk. – metod. zhurn. – 2010. – N 1. – S. 22–25.
11. Lobanova V. Rolova hra na zaniattiakh z anhliiskoi movy. // Ridna shkola. – 2002. – № 10. – S. 51–52.
12. Liusher M.A. Sygnaly lichnosti. Rolevye igry i ikh motivy. – Voronezh: Real, 1995. – 180 s.
13. Metoduka vykladannia inozemnykh mov u serefnikh navchalnykh zakladykh: Pifrucjuk. Vyd. 2-e, vupr. i pererob. / S. YU. Nikolaievio. – K.: Lenvit, 2002. – 328 s.
14. Ohievuch O. Dydaktychna hra – shliakh do pidvushchennia Yakosti navchannia i vukhovannia uchniv. Anotatsiia dosvidu // Nova pedahohichna dumka. – 2005. – № 1. – S. 83.
15. Osadchuk R. I. Dydaktychni igry u navchalnomu protsesi shkoly. // Pedahohika i psykholohiia. – 1996. – № 4. – S. 102 – 110.

16. Sidorova N. Vykorystannia ihrovykh form u protsessinnavchannia anhliiskii movy // Zavuch. – 2002. – № 8. – S. 6–8.

17. Pusjcenko L. Siuzhetno – rolovi igry kazkovoho zmistu yak stymul do ovolodinnia nimetskoii movy / Larisa PushchenkoЛариса // Deutsch : vseukr. haz. dla vcjyteliv, vykladachiv, studentiv ta vsikh, khto vuvcjaie nim. movu. – 2015. – N 18. – S. 6–16.

18. Solokha N. V. Vukorystannia ihrovykh momentiv na urokakh nimetskoii movy / N. V. Solokha // Nim. Mova v shk. : nauk.-metod. zhurn. – 2012. – N 5. – S. 24–26.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРІВ

Кабаці Маріанна Іванівна – викладач німецької мови відокремленого підрозділу національного університету біоресурсів і природокористування України «Мукачівський аграрний коледж», спеціаліст вищої категорії.

Наукові інтереси: підвищення пізнавальної активності студентів на заняттях з німецької мови.

Богів Євеліна Іванівна – кандидат педагогічних наук, викладач німецької мови Відокремленого підрозділу національного університету біоресурсів і природокористування України «Мукачівський аграрний коледж», спеціаліст другої категорії.

Наукові інтереси: освіта дорослих, освітні пропозиції недержавних установ, підвищення пізнавальних інтересів учасників освітнього процесу.

УДК 378.016:72 /76+62/64

ТЕАТРАЛІЗАЦІЯ ЯК ПРІОРИТЕТНА ПЕДАГОГІЧНА УМОВА ФОРМУВАННЯ ГОТОВНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ДО ІГРОДИЗАЙНУ З МОЛОДШИМИ ШКОЛЯРАМИ

Віра ЖЛУДЬКО (Чернігів)

Постановка проблеми. Сучасний вчитель початкової школи покликаний формувати в учнів здатність до продуктивної творчої діяльності, культурної самореалізації в доступній для молодших школярів художньо-ігровій формі. Тому в нових освітніх стандартах для початкової загальноосвітньої школи передбачаються концептуальні засади щодо реалізації змісту особистісно-орієнтованої моделі початкової освіти, до формування особистості не лише освіченої, а й культурної, творчої, яка б могла через різні види діяльності свідомо творити своє життя і формувати творчу дитину.

Синтетичним видом художньо-ігрової діяльності учнів початкових класів є театральне мистецтво. Проте спостереження за навчально-виховним процесом в початковій школі свідчать, що унікальні евристичні можливості театральної педагогіки, особливо такого виду театрального мистецтва, як ляльковий театр, використовуються вчителями недостатньо мірою.

Ігрова діяльність, зокрема театралізована з її синтезом мовленнєво-творчих, кольоро-графічних і предметно-перетворювальних ігор, є чутливою потребою учнів початкових класів. Сутність поняття «ігровий дизайн» вчений-

дослідник педагогічного дизайну В. Тименко трактує як процес художньої діяльності особистості в адекватних образах художніх ігор з особистісно-ціннісних видів мистецтв [5, с. 45].

Освітня галузь «Мистецтво» – один із обов'язкових компонентів змісту початкової освіти. У Державному стандарті початкової загальної освіти передбачається ознайомлення молодших школярів із видами і мовою театрального та екранного мистецтва [2, с. 39], пропонуються завдання на конструювання іграшок у народному стилі (різних видів ляльок), складання з них композицій за власним задумом і образною уявою тощо [2, с. 38]. На наш погляд, упровадження елементів лялькового театру в навчально-виховний процес початкової школи сприятиме реалізації цього надзвичайно важливого й актуального завдання сучасної освіти.

Зауважимо, що готовність учителя до навчання ігродизайну учнів поширюється не лише на базовий компонент навчального плану початкової школи, але й на варіативний. Наприклад, особливістю шкільної програми курсу за вибором «Театральне мистецтво» (автор Л. Серих) є інтегративний принцип побудови.

Основна лінія інтеграції змісту простежується через використання літературних творів з «Літературного читання», а також передбачено зв'язок із музикою, театральньо-декораційним мистецтвом, художньою працею.

Цілком очевидно, що це зумовлює необхідність реалізації в педагогіці початкової дизайн-освіти інтердисциплінарного підходу. Зауважимо, що курси дитячої літератури, образотворчого мистецтва з методикою навчання, трудового навчання з практикумом у педагогічних ВНЗ ще не розглядалися як субдисципліни педагогіки початкової дизайн-освіти. Зазначений міжпредметний синтез, на наш погляд, утворює нову якість змісту – ігровий дизайн. Тому запропонована в освітньому процесі педагогічних ВНЗ інтеграція змісту мистецьких і технологічних дисциплін розглядається нами як основа формування готовності майбутніх учителів початкових класів до навчання ігродизайну учнів.

Аналіз останніх досліджень і публікацій.

Проблемам виховання підростаючого покоління засобами театральної культури, застосування театралізованої діяльності як повноцінної складової навчально-виховного процесу присвятили свої праці педагоги-науковці Л. Артемова, О. Комаровська, Л. Масол, Н. Миропольська, Т. Поніманська, Ю. Рубіна, Л. Серих, Н. Сиротич, Е. Трусова та ін.

Л. Артемова [1] підготувала сценарії, ігри для майбутніх вихователів ДНЗ тематичних сценаріїв, театралізованих ігор, розробок-викрійок для виготовлення паперових атрибутів. Проте, незважаючи на загальне зростання інтересу науковців до означених питань, проблема театралізації як інтерактивної форми взаємодії учасників освітнього процесу в школі і педагогічних ВНЗ залишається недостатньо дослідженою.

Мета статті – розглянути театралізацію як пріоритетну педагогічну умову формування готовності майбутніх учителів до навчання ігродизайну молодших школярів на заняттях із художніх і технологічних дисциплін.

Виклад основного матеріалу.

Упровадження у навчально-виховний процес як початкової, так і вищої ланки освіти театралізованої діяльності є надзвичайно важливим, логічним і ефективним засобом навчання, оскільки відомо, що у праці педагога і актора є багато схожих аспектів. Спорідненим є те, що їхня робота – творче дійство перед глядачами, яке неможливе без емоційного наповнення. А отже, педагогові, як і акторові, треба залучати до творчого процесу глядачів, учнів (студентів). Ось чому для організації як акторської, так і педагогічної діяльності потрібні вміння створювати задум-проект, транслювати його через дію, вести рольову гру.

Істотною відмінністю, на думку І. Журавленко [4, с. 33], у цій процесуальній характеристиці є те, що співтворчість педагога з учнями має тісніший, ближчий контакт, аніж праця актора. Педагог зазначає, що на основі оволодіння елементами артистизму, особливостей вищої нервової діяльності, індивідуальних творчих рис характеру формується неповторний стиль педагога.

Художньо-естетичний вплив гри на дизайн досі залишається недостатньо вивченим. Це стосується і дизайну лялькового театру. Водночас відомо, що застосування гри в різних видах дизайну має евристичний вплив на формування свідомості та духовної культури людини.

У процесі фахової підготовки майбутніх учителів початкової школи до навчання ігродизайну учнів важливо сформувати у студентів розуміння того, що в молодшому шкільному віці всі психічні процеси поступово стають цілеспрямованішими, керованішими, стійкішими, а сама пізнавальна діяльність ускладнюється. Як зазначає Д. Ельконін [3], у цьому віці відбувається перехід від «практичної» позиції до «пізнавальної»; пізнавальне завдання виникає не лише у зв'язку з ігровою і практичною діяльністю, а й власне пізнавальною. Дієвим засобом для здійснення такого переходу є, на наш погляд, ознайомлення дітей із засобами театрального мистецтва, залучення їх до власної театралізованої дизайн-діяльності.

Слід зазначити, що естетичною і психологічною основою поліхудожньої свідомості є синестезія – міжчуттєва асоціація, інтеграція естетичних почуттів на засадах досвіду сприйняття різних видів мистецтва, особливо так званих «синтетичних» (театр, кінематограф, хореографія тощо). Як стверджує У. Хогарт, «людина прагне до організованої багатоманітності» [6]. Водночас «організована багатоманітність» проектного художнього мислення забезпечується різними видами театралізованої діяльності, у тому числі й лялькової (стенд-книжка, кругова панорама, настільний театр іграшок і картинок, театр маріонеток, пальчиковий і рукавичковий театри, вертеп, імпровізація, власне гра-театралізація).

Серед ігрових методів формування готовності майбутніх учителів до ігрового дизайну з учнями результативними є такі: імітаційний тренінг, ігрове проектування, ділова гра, театралізований ігродизайн. З огляду на мету нашого дослідження останній розглянемо детальніше.

Театралізований ігродизайн є синтетичним видом художньо-ігрового проектування, у якому поєднуються інтелектуальні ігри «режисерів-акторів», маніпуляційні ігри «художників-постановників», сенсорні ігри «художників-

декораторів». До студентів типу «режисери-актори» ми відносимо осіб із більш вираженими здібностями до інтелектуально-мовленнєвої діяльності: створення сценаріїв, вигадання й оригінальної постановки художньо-ігрових сюжетів з акторською інтерпретацією-грою. До студентів типу «художники-постановники» ми відносимо майбутніх учителів з доміантою графічних образотворчих здібностей. Вони більш спроможні зобразити сценографію майбутньої постановки, що містить проєкт візуального образу вистави в цілому. В ескізах і макетах студенти художньо проєктують композицію, форму, колорит майбутніх декорацій, костюмів, гриму. Групу студентів з природними нахилами й уподобаннями до формотворення ми називаємо «художниками-декораторами». Це художники-майстри, які матеріалізують оформлення майбутніх інсценівок й атрибутику акторів: виготовляють бутафорію (ляльки, аксесуари), елементи декорацій, здійснюють підготовку костюмів, гримують, добирають реквізит.

Таким чином, у процесі театралізованого ігродизайну студент має можливість відразу пізнати, побачити й відчувати усі види художньої діяльності, обрати і зайнятися справою за вподобою та виконати її якнайкраще. Результативність цієї діяльності зумовлюється почуттям відповідальності за загальну справу, за якість плодів власної художньої творчості у колективному проєкті.

На наш погляд, у процесі розроблення змісту театралізованого ігродизайну важливим є створення таких сценаріїв, у яких досягається синтез мовленнєво-художніх ігор з курсів дитячої літератури, колірно-графічних ігор з образотворчого мистецтва та предметно-перетворювальних ігор з художньої праці. Самобутнім сценаріям стосунків учителя й учнів мають відповідати ті чи інші ігрові середовища, сприятливі для таких видів дитячого ігродизайну: ландшафтного й індустріально-промислового, дизайну костюмів і дизайну інтер'єрів, графічного і веб-дизайну. З огляду на інтегрований зміст самобутніх сценаріїв, створених завдяки майстерності студентів, забезпечується комплексний методичний вплив на них засобами вербальної (літературно-вокально-музичної), сенсорної (візуально-графічної) і структурної (речовинної, предметно-пластичної) інформації. Оскільки всі вищезазначені види інформації є художніми, можна зробити припущення, що театралізований ігродизайн є пріоритетною умовою формування у майбутніх учителів початкових класів художньо-інформаційної культури – здатності сприймати, художньо увиразнювати в сценаріях і зображеннях, художньо макетувати у костюмах і декораціях естетичні враження від довкілля.

Варіанти художньо-ігрових проєктів можуть і повинні розробляти студенти педагогічних ВНЗ під керівництвом викладачів, які мають уявлення про новий дидактичний напрям педагогічного дизайну і відзначаються готовністю до забезпечення ефективних педагогічних умов з ігродизайну в навчально-виховному процесі початкової школи. У процесі створення театралізацій вони повинні враховувати: а) вікові особливості учнів початкових класів в ділових іграх з художнього проєктування; б) методику формування компетентності з театралізованого ігродизайну; в) наявність в учнів позитивного досвіду художньо-ігрової діяльності; г) значення художньо-інформаційного середовища педагогів, батьків і учнів. Із зазначених вимог пріоритетною є методика формування готовності майбутніх учителів до театралізованого ігродизайну з учнями.

Методика театралізованого ігродизайну повинна будуватися на таких принципах: єдності всіх видів мистецтва, урахуванні специфіки кожного виду художніх ігор (залежно від доміанти аудіальної, візуальної чи кінестетичної художньо-ігрової активності). Успішному здійсненню художньо-театралізованої діяльності сприяє також оптимальне поєднання різних методів і прийомів: художніх проєктів, художньо-творчих ігор та ігор з правилами, художнього спілкування, позиційної діяльності, творчих завдань, тренінгів тощо. Серед методичних засобів доцільними є такі: вербально-інформаційні (мовленнєві, музичні, вокальні), сенсорно-інформаційні (художньо-графічні, техніко-графічні, кольоро-графічні), структурно-інформаційні (конструктивні, пластичні, комбіновані).

У процесі створення методики театралізованого ігродизайну необхідно брати до уваги його основні функції: інформаційно-естетичну, соціокультурну, ергономічну. Інформаційно-естетична функція ігрового дизайну полягає в рекламуванні студентами проєктно-ігрової ідеї, соціокультурна функція – у взаємодії учасників театралізованої самодіяльності із глядачами, а матеріально-художня – у підготовці середовища до театралізованого ігродизайну.

Організація театралізованого ігродизайну має здійснюватися з урахуванням рекламно-інформаційного, композиційно-пластичного, техніко-технологічного підходів. Рекламно-інформаційний підхід зумовлений інформаційно-естетичною функцією дизайну і забезпечується художніми іграми з дитячої літератури і літературного читання; композиційно-пластичний – соціокультурною функцією дизайну і забезпечується художніми іграми з образотворчого мистецтва; техніко-технологічний

– ергономічною функцією дизайну і забезпечується художньою працею.

У процесі нашого дослідження встановлено, що у змісті театралізованого ігродизайну важливо синтезувати різні види художніх ігор. Художні ігри із статичною пластикою форм пов'язані з кількома системами викладання образотворчого мистецтва: а) кольорознавча основа образотворчого мистецтва (від кольорових плям – до лінійних форм); б) сенсомоторна основа образотворчого мистецтва (розвиток координації руху руками і візуального сприймання); в) схематична основа зображень способів руху (схематичне копіювання руху живих істот).

З урахуванням інтердисциплінарного підходу було створено програму інтегрованого курсу «Ігродизайн» для педагогічних ВНЗ, основна мета якої – формування готовності майбутніх учителів початкових класів до ігродизайну з учнями, в тому числі й театралізованого. У розробленій програмі передбачається ознайомлення студентів зі структурою професійного театру, основними етапами його розвитку, особливостями художньо-театральних професій, термінами й театральним етикетом. Зауважимо, що програма містить, окремий розділ, присвячений ляльковим театралізаціям. Послідовність процесу створення вистави нами унаочнено у рисунку 1.

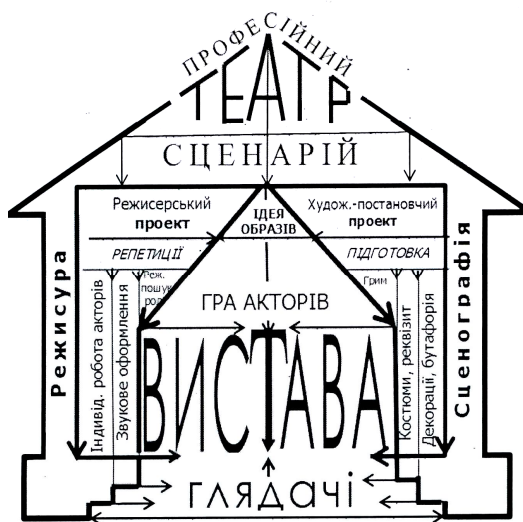


Рис. 1. Орієнтовний процес створення театральної вистави

Висновки. Отже, театралізація в процесі вивчення курсів мистецьких і технологічних дисциплін у педагогічних ВНЗ є пріоритетною педагогічною умовою формування готовності майбутніх учителів до навчання ігродизайну молодших школярів.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Артемова, Л. В. Вчимось граючись / Л. В. Артемова. – К.: Томіріс, 1995. – 112 с.
2. Державний стандарт початкової загальної освіти // Початкова освіта. – К.: Шк. світ, 2011. – С. 38–39.
3. Эльконин, Д. Б. Психология игры / Д. Б. Эльконин. – М.: Владос, 1999. – 360 с.
4. Журавленко, І. Елементи артистизму в діяльності педагога / І. Журавленко // Початкова школа. – К., 1998. – № 1 – С. 33–34.
5. Коберник О. М. Ігродизайн обдарованої дитини: визрівання емоцій і почуттів особистості / О. М. Коберник, В. П. Тименко, Т. О. Шевчук. – К.: Інформ. системи, 2009. – 224 с.
6. Хогарт У. Анализ красоты / У. Хогарт; пер. с англ. П. В. Мелковой. – Л.: Искусство, 1997. – 254 с.

BIBLIOGRAFIYA

1. Artemova, L. V. Vchymosya hrayuchys' / L. V. Artemova. – K.: Tomiris, 1995. – 112 s.
2. Derzhavnyy standart pochatkovoyi zahal'noyi osvity // Pochatkova osvita. – K.: Shk. svit, 2011. – S. 38–39.
3. El'konyn, D. B. Psykholohyya yhr / D. B. El'konyn. – M.: Vlados, 1999. – 360 s.
4. Zhuravlenko, I. Elementy artystyzmu v diyal'nosti pedahoha / I. Zhuravlenko // Pochatkova shkola. – K., 1998. – № 1 – S. 33–34.
5. Kobernyk O. M. Ihrodyzayn obdarovanoi dytyny: vyzrivannya emotsiy i pochuttiv osobystosti / O. M. Kobernyk, V. P. Tymenko, T. O. Shevchuk. – K.: Inform. systemy, 2009. – 224 s.
6. Khohart U. Analyz krasoty/ U. Khohart; per. s anhl. P. V. Melkovoy. – L.: Yskusstvo, 1997. – 254 s.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

Жлудько Віра Миколаївна – кандидат педагогічних наук, старший викладач кафедри теорії та методики мистецького навчання Чернігівського національного педагогічного університету імені Т. Г. Шевченка.

Наукові інтереси: педагогічний дизайн, ігровий дизайн, театралізований ігродизайн.

УДК 37. 65. 78

РОЗВИТОК СЦЕНІЧНО-ВИКОНАВСЬКО КУЛЬТУРИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА

Лариса ГАЙДАЙ, Оксана КАЛЮЖНА (Кіровоград)

Постановка проблеми. За різних політичних та економічних трансформацій, які переживає Україна, коли змінюються уявлення про світ і

місце людини в ньому, як ніколи гостро постає питання про інтеграцію української культури у світову і впливу світової культури на українську,

що в цілому проявляється в посиленні впливу прекрасного на всі аспекти життєдіяльності суспільства.

Проблема професійного становлення особистості фахівця, саморозвитку її художньо-педагогічної культури поєднує у собі формування світоглядних позицій засобами мистецтва і визначення та усвідомлення його ролі у розвитку художньо-естетичної культури особистості, інтеграції фахової мистецької та психолого-педагогічної професійної підготовки, організації неперервної освіти та самовдосконалення, праксеологічну, рефлексивну та інформаційну озброєність майбутнього фахівця. Названі складові детермінують розвиток професійної культури і забезпечують професійне становлення, яке інтегрує в собі мистецьку та педагогічну освіту [3, с. 260].

Розвиток сценічно-виконавської культури майбутніх учителів музичного мистецтва є одним з актуальних питань, яке намагаються вирішити викладачі музично-педагогічних та мистецьких факультетів педагогічних університетів. Яким же чином можливо вдосконалити процес розвитку сценічно-виконавської культури студентів та допомогти їм успішно пройти всі стадії складного, багаторівневого, комплексного процесу професійного становлення майбутніх вчителів музичного мистецтва – від студента до соціально зрілого фахівця?

Розробка та апробація інноваційних методів навчання у сфері музичного мистецтва сприятиме повноцінному засвоєнню і практичному використанню професійних компетенцій, які засвоює студент-музикант під час навчання у вищому навчальному закладі.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. З огляду на дану проблему нами здійснено її теоретичне осмислення і з'ясовано, що видатні науковці минулого і сьогодення концентрували свою увагу на успішній професійній діяльності особистості в залежності від її природних нахилів, здібностей і вмінь (Я.А. Коменський, А.Д. Дістервег, Г.С. Сковорода, О.В. Духнович); оволодінні педагогічними вміннями та технікою (Й.Ф. Герберт, І.Г. Песталотці, А.С. Макаренко); поєднанні педагогічних здібностей, професіоналізму і педагогічній майстерності (К.Д. Ушинський, С.В. Шацький, В.О. Сухомлинський); на теоретичних основах формування особистості вчителя в процесі професійної підготовки (Ф. Гоноболін, М. Кухарев, Н. Кузьміна та інші); шляхах удосконалення навчально-виховного процесу у вищих педагогічних навчальних закладах (Г. Пономарьова, В.Тюріна та інші), особливостях професійної підготовки та діяльності вчителя (А. Алексюк, Н. Андрієвська, О. Апраксина, Н. Ничкало, О. Пехота, Т. Сущенко та інші).

Педагогічні умови вдосконалення виконавської майстерності майбутнього педагога-музиканта досліджували Н. Андрійчук та Н. Самохіна, процес формування виконавської майстерності студентів музично-педагогічних факультетів у процесі колективного музикування В. Федоришин, вокально-виконавську підготовку студентів – Л. Дерев'янка, диригентсько-хорову – А. Козир, Т. Пляченко. Сценічна культура у педагогічному просторі – предмет дослідження Р. Валькевич, напрями формування музично-виконавської компетентності розробляє О. Горбенко.

Грунтуючись на аналізі науково-педагогічних джерел, сценічно-виконавська культура майбутніх учителів музичного мистецтва потрактовується нами як результат апробації сукупності форм, методів, педагогічних прийомів, спрямованих на її розвиток у процесі практичної діяльності (вокально-технічні вправи, репетиційний процес, концертна діяльність).

Метою статті є з'ясування можливостей розвитку сценічно-виконавської культури майбутніх учителів музичного мистецтва, розробка і апробація інноваційних методів навчання у галузі музичного мистецтва.

Виклад основного матеріалу. Розкриваючи особливості процесу розвитку сценічно-виконавської культури майбутніх учителів музичного мистецтва питання в контексті наукових підходів до запровадження інноваційних методів навчання у системі вищої педагогічної освіти, ми намагалися модернізувати навчальні плани підготовки студентів шляхом оптимізації ряду методичних і практичних дисциплін, які забезпечують ефективність процесу підготовки майбутнього вчителя музики до роботи з учнівськими вокальними, хоровими та вокально-інструментальними колективами; розробити програму підвищення кваліфікації науково-педагогічного складу, який забезпечує процес формування сценічно-виконавської культури в підготовці майбутніх учителів музики.

З-поміж решти молодих людей, студентство, як особлива соціальна група, вирізняється не лише особливим стилем життя, а й характерними інтересами і смаками, специфічними манерами поведінки і мовлення. Досліджуючи особливості студентської молоді, вчені М. Глотов і Г. Сараф відзначають, що отримання вищої освіти для визнання в соціумі і подальшого вияву життєздатності в об'єктивно природних умовах, є головним системотворчим елементом ціннісних орієнтацій нового типу особистості студентства [1; 5].

Новий підхід до організації процесу навчання сучасної студентської молоді вимагає конкретизації мети, перегляду завдань змісту, методів навчання, створення науково

обґрунтованої системи підготовки кваліфікованого вчителя, здатного до творчої професійної самореалізації.

Режисура масових театралізованих видовищ, на нашу думку, має бути однією з провідних професійних компетенцій майбутніх учителів музичного мистецтва, необхідних у процесі роботи над постановкою концертів, тематичних заходів, мистецьких проєктів, масових театралізованих видовищ. Результатом успішної проєктивної діяльності студентів хор-студії «Акваторія» є публічний виступ – концертне виконавство як показник проведеної роботи, що коригує виконання, розширює кругозір, формує суспільну активність та дозволяє побачити результат роботи. Відомо, що в концертному виступі максимально мобілізується увага і концентрація творчих сил для виявлення того, що було набуто під час репетиційної роботи на заняттях та під час самостійної роботи вдома.

Характеризуючи публічний виступ, професор Вільсон звертає увагу на загострення нервово-психічних процесів, напруження душевних сил людини, яка виступає привселюдно і, як наслідок, вона відкриває в собі такі речі у виконавстві, про які у звичних умовах і не здогадувалась. «Сцена вчить – важко, жорстоко і нещадно, – і кращого вчителя годі собі уявити...» [6, с. 13].

З метою підвищення ефективності процесу розвитку сценічно-виконавської культури майбутніх учителів музичного мистецтва в контексті наукових підходів до запровадження інноваційних методів навчання у системі вищої педагогічної освіти нами було створено навчальну програму «Режисура видовищних заходів», апробація якої стимулює активну концертну діяльність студентів, сприяє розвитку виконавських, інтелектуально-пізнавальних, ціннісно-орієнтаційних та практичних якостей майбутніх учителів музичного мистецтва.

Курс навчальної дисципліни «Режисура видовищних заходів», апробація якої логічно завершує підготовку вчителя музичного мистецтва в 10 семестрі на 5 курсі і є результатом тривалої та кропіткої роботи студентів музичного та хореографічного відділень, які протягом 10 семестрів були учасниками різноманітних творчих колективів (вокальних, хорових, хореографічних) та спробували себе як сольні виконавці (вокалісти чи інструменталісти).

Працюючи над режисурою масових театралізованих видовищ режисер повинен ставити перед колективом конкретні практичні завдання, на основі яких нами сформульовано мету і завдання курсу навчальної дисципліни «Режисура видовищних заходів»: відбір та підготовка номерів художньої самодіяльності; послідовність номерів художньої самодіяльності з метою підтримання зацікавленості та активного

сприйняття глядачем); пошук зв'язків між окремими способами оголошення номерів; пошук режисерського вирішення початку й закінчення кожного номера і відділення; вирішення питань оформлення сцени, пошиття чи підбору костюмів, світла та інших організаційних питань; організація своєчасного виходу на сцену чи майданчик виконавців та виконавських колективів; організація репетиційного процесу.

Вищесказане вказує на те, що режисер масових театралізованих видовищ повинен уміти працювати над номером самостійно, а також сприяти творчому процесу балетмейстера, диригента, хормейстера, постановника акробатичних номерів, художника та інших учасників творчого процесу у режисерському вирішенні та постановці концертного номера. Іншими словами, режисер повинен визначити драматургію, стиль, жанр, напрям театралізованого видовища і надати допомогу у здійсненні його постановки.

Режисер масових театралізованих видовищ має досконало володіти мистецтвом монтажу щоб зберегти єдність певного стилю. Це стосується й пластичного та художньо-образотворчого вирішення вистави і мізансценування, музичної та світлової партитур, інших елементів спектаклю. Чим виразнішою є монтажно-композиційна майстерність режисера, тим ціліснішим у творчому відношенні є все видовище. Тому режисер-постановник має володіти рядом здібностей, які дозволять йому успішно вирішувати вищезазначені мету й завдання:

- Усвідомлення художньо-творчих завдань, поставлених перед режисером-постановником.
- Визначення масштабів видовища і місця його проведення, уточнення технічних можливостей сценічних майданчиків (як основних, так і репетиційних), можливостей комунікацій, уточнення складу артистів, художніх колективів, їх кількості.
- Спілкування із замовником – режисер-постановник пропонує кілька варіантів режисерського вирішення, після прийняття одного із них документально викладається режисерський задум за підписом двох сторін.
- Робота над сценарним планом і літературним сценарієм театралізованого видовища.

- Складання сценарного плану театралізованого видовища на основі загального уявлення про його характер. Підбір літературного, документального, музичного та інших матеріалів, освітлювальної і звукової апаратури, музичних інструментів, верстатів для хору, одягу.

- Написання сценарію театралізованого видовища як основного постановочного документа.

- Створення режисерсько-постановочної та адміністративно-постановочної груп театралізованого видовища, визначення кількості людей, зайнятих у його підготовці та проведенні.

- Робота над постановочним планом театралізованого видовища.

- Робота з постановочною групою (художником, композитором, диригентом, хормейстером, балетмейстером, режисером спортивних, акробатичних та інших оригінальних трюків).

Висновки. Отже, розвиток сценічно-виконавської культури майбутніх учителів музичного мистецтва та їхньої професійної майстерності забезпечують вдосконалення професійних компетенцій, які інтегрують в собі мистецьку та педагогічну освіту.

Перспективи подальших розвідок вбачаються нами у дослідженні процесу розвитку сценічно-виконавської культури майбутніх учителів музичного мистецтва в контексті наукових підходів до запровадження інноваційних методів навчання у системі вищої педагогічної освіти з метою підвищення загального світогляду та мистецьких компетентностей майбутнього вчителя музики, здатного в найкоротші терміни адаптуватися й показати результати своїх творчих пошуків.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Глотов М. Б. Развитие художественного мира российского студенчества: (Опыт социологического исследования) / М. Б. Глотов. – С.Пб.: Политекс, 1997. – 124 с.
2. Професійна освіта: слов. / укл. С.У. Гончаренко: за ред. Н.Г.Ничкало. – К.: Вища шк., 2000. – 380 с.
3. Професійне становлення майбутніх вчителів мистецьких дисциплін: теорія і технологія: Монографія / За загальною редакцією І.А.Зязюна. – К.: Наукова думка, 2003. – 262 с.

4. Растрюгіна А.М. Самореалізація на уроках музики як засіб становлення внутрішньої свободи особистості школяра [Текст] / А.М.Растрюгіна // Наукові записки Ніжинського держ. педагогічного ун-ту. – №2. – 2005. – С. 41–43.

5. Сараф Г. Культура – духовность – профессия: О проблеме формирования личности студента / Г. Сараф // Высшее образование в России. – 1996. – № 2. – С. 114–117.

6. Цыпин Г. Профессор Вильсон утверждает / Г. Цыпин // Музыкальная жизнь. – 1992. – № 7–8. – С. 12–15.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Glotov M. B. Razvitiye khudozhestvennogo mirarossiyskogostudenchestva: (Opyt sotsiologicheskogo issledovaniya) / M. B. Glotov. – S.Pb.:Politeks, 1997. – 124 s.
2. Profesiynna osvita: slov. / ukl. S.U. Honcharenko: za red. N.H. Nychkalo. – K. : Vyshcha shk., 2000. – 380 s.
3. Profesiynne stanovlennya maybutnikh vchyteliv mystets'kykh dystsyplin: teoriya i tekhnolohiya: Monohrafiya / Za zahal'noyu redaktsiyeyu I.A. Zyazyuna. – K.: Naukova dumka, 2003. – S. 262.
4. Rastrygina A.M. Samorealizatsiya na urokakh muzyky yak zasib stanovlennya vnutrishn'oy isvobody osobystosti shkolyara [Tekst] / A.M. Rastrygina // Naukovi zapysky Nizhyns'koho derzh. pedahohichnoho un-tu.. – №2. – 2005. – S. 41–43.
5. Saraf G. Kul'tura – dukhovnost' – professiya: O probleme formirovaniya lichnosti studenta / G. Saraf // Vyshee obrazovanie v Rossii. – 1996. – № 2. – S. 114–117.
6. Tsy-pin G. Professor Vil'son utverzhaet / G. Tsy-pin // Muzykal'naya zhizn'. – 1992. – № 7–8. – S. 12–15.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРІВ

Гайдай Лариса Володимирівна – старший викладач кафедри вокально-хорових дисциплін та методики музичного виховання Кіровоградського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка.

Наукові інтереси: професійна освіта, інноваційні методи навчання, сценічно-виконавська культура.

Калюжна Оксана Іванівна – кандидат педагогічних наук, старший викладач кафедри вокально-хорових дисциплін та методики музичної освіти Кіровоградського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка, науковий кореспондент НАПН України.

Наукові інтереси: професійна освіта, професійні компетенції, майбутні педагоги-музиканти.

УДК 146. 78. 45

ФОРМУВАННЯ ТВОРЧО-ПРОЕКТИВНИХ УМІНЬ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА У ПРОЦЕСІ МУЗИЧНО-ТЕОРЕТИЧНО ПІДГОТОВКИ

Юлія ЛОКАРЕВА (Кіровоград)

Постановка проблеми. Соціально-економічні зміни в Україні, входження її в європейський освітній простір, реформування багаторівневої системи освіти актуалізують проблему професійного становлення фахівців мистецької сфери, адже саме вони є носіями духовної культури та мають відігравати провідну роль у формуванні культурних цінностей, духовного та інтелектуального потенціалу країни.

Актуальні проблеми фахової підготовки педагогів-музикантів, підвищення рівня

професіоналізму майбутнього вчителя музичного мистецтва значною мірою залежить від формування творчих проєктивних умінь, які є важливими для теорії та практики професійного становлення студентів вищих мистецьких навчальних закладів.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Важливість цієї проблеми висвітлено в дослідженнях прогресивних музикантів-педагогів, теоретиків-музикознавців, серед яких праці, присвячені формуванню творчо-

проективних умінь (Л. Масол, В. Орлов, А. Растрюгіна, О. Рудницька, Я. Сверлюк, Т. Стратан, В. Черкасов), дослідження, що стосуються розвитку творчих музичних здібностей (Б. Теплов, Б. Яворський), вузькоспеціальні методики, спрямовані на формування творчо-проективних умінь, що стосуються художнього світогляду в процесі музично-історичних дисциплін (К. Васильківська); звуковисотних уявлень (Ю. Гонтаревська); музично-теоретичної підготовки на історико-стильовій основі (І. Малашевська) та ін. [1; 2; 3; 4; 5; 6].

Мета статті. Виходячи з зазначеної проблематики, мета статті полягає в висвітленні особливостей творчо-проективного етапу професійного становлення студентів у процесі музично-теоретичної підготовки, акцентуванні на важливості формування творчих проективних умінь майбутніх учителів музичного мистецтва.

Виклад основного матеріалу дослідження. Важливий етап професійного становлення майбутніх учителів музичного мистецтва направлений на формування творчих проективних умінь. Він базувався на змістовій лінії «проекування набутих знань у майбутню професійну діяльність», тому увага спрямовувалася на реалізацію набутого досвіду педагогічної майстерності студентів у форми музично-педагогічної діяльності майбутнього вчителя музичного мистецтва. Основна мета передбачала творчий підхід до музично-педагогічної діяльності студентів.

Професійне становлення майбутнього вчителя музичного мистецтва у процесі вивчення музично-теоретичних дисциплін значно активізується за умов педагогічно скерованої організації та проведення як аудиторних занять, упровадження експериментальних спецкурсів та спецсеминарів, так і позааудиторної діяльності студентів та проходження педагогічної практики.

З метою активного формування творчо-проективних умінь, збагачення музикознавчого тезаурусу, досвіду застосування мистецьких закономірностей важливим напрямком цього етапу було обрано систематичне спонування студентів до стильової класифікації навчального матеріалу, до усвідомлення жанрових ознак музичного матеріалу, до вербалізації змістових характеристик музичних творів на основі узагальненого досвіду через реалізацію зв'язків із диригентсько-хоровою, вокальною та інструментально-виконавською підготовкою студентів. Тому наступна фаза даного етапу була спрямована на розвиток таких творчих умінь (лекційно-виконавських, вербалізації художніх образів).

Для активізації цих процесів було організовано конкурси на проведення кращого

уроку музичного мистецтва, на кращий сценарій для позаурочного заходу, на проведення лекцій-концерту, на написання музичного твору (вокального та інструментального) в різних номінаціях (класичній, народній, естрадній), участь у науково-практичних студентських конференціях, наукових гуртках, головною метою якої було розширення ерудиції, вивчення репертуару для слухання музики в школі, розвиток творчих умінь педагогічної проєкції. Це відбувалося в рамках функціонування таких творчих проєктів: «Я – композитор», «Вечорниці», музичного лекторію «В гостях у Муз», спецкурсів «Мистецтво і медіа-простір», медіа-проєкту «Гаудеамус», факультативу «Творче музикування», наукового гуртка «Професійне становлення майбутніх учителів музичного мистецтва».

На творчо-проективному етапі експерименту було створено та впроваджено музичний лекторій «В гостях у Муз», який функціонував на базі Кіровоградської обласної дитячої філармонії. Основним завданням музичного лекторію була популяризація кращих зразків народної, класичної, сучасної естрадної музики, знайомство з життєвим шляхом видатних виконавців та композиторів різних епох, музичними шедеврами, які увійшли у скарбницю світового мистецтва, а також ознайомлення з новими музичними поняттями.

Доповнила зміст творчо-проективного етапу професійного становлення майбутнього вчителя музичного мистецтва підготовка та участь студентів у всеукраїнських фестивалях-конкурсах «Сходинки до майстерності» м. Кіровоград та «Тріумф-фест» м. Київ. Студенти мали змогу індивідуального творчого самовиявлення. Презентовані прекрасні творчі роботи: «Класика і рок – діалог епох», «Розмалюю зиму джазовими фарбами» студентки 11-ї групи Лисак Наталі, «Я піснями чіпляюся за землю, щоб та не сумувала по мені» та «Пристрастне танго кохання» студентки 11-ї групи Ковальчук Тетяни, «Молюсь, щоб повернувся» студентки 41-ї групи Ноговіциної Ксенії. За участь у конкурсах студенти отримали дипломи першого та другого ступеня.

На даному етапі дослідження було розроблено і впроваджено в навчальну програму експериментальний спецкурс «Мистецтво і медіа-простір». Його метою було опанувати знання і набути практичні вміння в галузі засобів масової інформації, виховати в студентів естетичне сприймання, основи інформаційної культури, креативне мислення, критичне ставлення до власної діяльності, створити умови для самовираження та творчої самореалізації особистості.

Спецкурс був спрямований на активізацію творчо-проективних умінь, в результаті якого здійснюється можливість створення та презентації власних творчих мистецьких проєктів. Під час упровадження спецкурсу студенти мали змогу ознайомитися з різними напрямками розвитку масової інформації та комунікації, творчо самовизначитися в різних професійних якостях: режисера, кінорежисера, оператора, дизайнера, музичного редактора, звукорежисера, звукооператора, гримера, ді-джея, диктора, телеведучого, телерепортера тощо [1].

Плідним результатом апробації спецкурсу «Мистецтво і медіа-простір» став студентський медіа-проєкт «Гаудеамус» (2004 – 2012), який висвітлював масштабні мистецькі події, творчі проєкти, театралізовані постановки, художні виставки – все цікаве, що відбувалося в житті студентства. Студенти мали змогу проявити себе у творчому напрямку: в якості виконавця-ілюстратора, вокаліста, лектора, концертмейстера, ведучого, режисера, актора тощо, а також знайти власний стиль і засоби самореалізації.

Наступна фаза третього етапу була спрямована на активізацію процесів рефлексії (самооцінки) майбутніх учителів музичного мистецтва. Технологія професійного становлення передбачала спеціальні діагностичні програми професійної рефлексії та саморефлексії, об'єктивної оцінки та прогнозування своєї діяльності в різних її аспектах. Представлена програма була модифікованим варіантом технології професійного становлення В. Орлова [2], яка включала різні тести, опитувальники, тренінги, рефлю-тренінги, формувальні завдання.

Цей етап дослідно-експериментальної роботи був зосереджений на впровадженні у педагогічний процес системи рефлексивних тренінгів. Тому в експериментальному дослідженні важлива увага приділялася застосуванню педагогічних засобів і створенню педагогічних умов рефлексивної позиції майбутнього вчителя, актуальність якої підтверджується загальноновизнаним висловом Ж.Піаже, котрий стверджував, що рефлексія – це внутрішня дискусія. На всіх етапах професійної підготовки на основі виокремлених показників простежувався прояв рефлексивної позиції майбутнього вчителя.

Перший показник рефлексивної позиції – критичність мислення майбутнього вчителя як актуальна, соціально значуща якість – формувалася у ході вирішення проблемних навчально-освітніх і педагогічних завдань, зміст котрих вимагав від студентів особистої думки, вміння оцінювати, рецензувати, шукати ефективні шляхи самовдосконалення.

Наступний показник – прагнення студентів до обґрунтування власної педагогічної позиції –

сприяв розвитку формально-логічних умінь, які на рівні педагогічної техніки формувалися послідовно на всіх етапах професійної підготовки. Рівень цього показника підвищувався за рахунок аналогічних характеристик викладацької діяльності.

Третім показником рефлексивної позиції є здатність і прагнення студентів до самовдосконалення. Ці характеристики розвивалися у ході дослідно-експериментальної роботи за допомогою різних педагогічних засобів моделювання навчальних ситуацій. Рефлексивне прагнення до самовдосконалення поглиблювалося за рахунок «інтелектуальної провокації», яку ініціював сам викладач або стимулював до цього студентів.

Четвертий показник – прагнення і здатність студентів вести дискусію щодо професійного становлення та самовдосконалення. Розвитку рефлексії сприяли широко впроваджені у навчально-виховний процес діалогічні форми, оскільки монолог веде до гальмування рефлексивно-оцінних процесів. Студенти цілеспрямовано оволодівали основами дискусійного мовлення, методикою дискусійних форм роботи, упровадження і самостійного вироблення «правил дискусії» тощо.

П'ятий показник – це готовність до адекватної самооцінки та обрання методів самовдосконалення. Він формувалася через цілеспрямовану підготовку майбутнього вчителя до саморегуляції, самооцінки і самовдосконалення. Цьому сприяли рекомендації викладача, індивідуальна робота, педагогічні тренінги, заняття у складі малих навчальних груп. Інтенсифікували рефлексивні процеси комунікативні ситуації, спільний самоаналіз і групова самооцінка процесу та результатів моделювання навчальних педагогічних ситуацій.

Особливо виразно це виявлялось у діяльності тимчасових мікрогруп, які створювалися відповідно до потреб навчально-практичної ситуації. «Наукові консультанти», у ролі котрих по черзі виступали всі студенти, оцінювали педагогічну активність кожного члена групи й усього мікроколективу, викладач виконував функції експерта. Програми рефлю-тренінгів були направлені на розвиток рефлексивних та емпатійних умінь. Прикладом їх можуть слугувати наступні формувальні завдання.

Програма тренінгу, мета якого полягає в розвитку рефлексії та емпатії, висуває ряд формувальних завдань: спробуйте поглянути на себе (свою поведінку, образ мислення) очима студентів, колег, учнів, адміністрації, викладача-методиста; прослідкуйте за тим, з чого починається Ваше спілкування з учнями на уроці. Чи існує для Вас «невербальна» форма спілкування? Якщо так, то поясніть, у чому вона

полягає і проілюструйте це у формі тренінгу; чи вдасться Вам простежити за реакціями дітей, особливостями їхньої поведінки при виконанні різних видів музичної діяльності. Змодельуйте обставини і поведінку суб'єктів у формі тренінгу.

Для студентів старших курсів була запропонована програма рефлексивного осмислення й корекції особистісних якостей. Студенти мали відповісти на такі запитання: чи відкриті Ви для обговорення з колегами своїх особистісних професійних проблем? Чи готові Ви до прийняття критичних зауважень на свою адресу? Як це впливає на Вашу особисту професійну самооцінку? Сформулюйте свою професійну самооцінку (за певний період); спрогнозуйте перспективу професійного становлення і самовдосконалення. Пригадайте складні педагогічні ситуації, виходячи з яких Ви відчували, що діяли професійно; які особистісні професійні якості допомогли Вам у вирішенні проблем? Відсутність яких якостей вчителя музики Вам суттєво заважає у музично-педагогічній практиці?

Респондентам були запропоновані завдання для самостійної роботи. Творча група знайомилася з теоретичним матеріалом до заняття, вибирала одну з методологічних концепцій (методологічні джерела особистісного самовдосконалення вчителя музики) і поглиблено вивчала її, використовуючи наукову літературу відповідної тематики, з метою представити цю концепцію на занятті. Група студентів відповідала на запитання, що виникали в учасників, а також на питання, запропоновані для дискусії та самоконтролю. Основними завданнями для самостійної роботи були творчі розповіді на теми: «Як я уявляю власну професійну діяльність», «Чи вмю я керувати своїми думками і почуттями», «Чи зможу я спрямовувати думки і почуття інших людей», «Я – професіонал», «Як я розумію категорію «професіоналізм» тощо; написання твору на тему: «Я в пошуках сенсу життя», «Які ідеї лежать в основі моєї майбутньої музично-педагогічної діяльності?», «Моя улюблена професія», «Моє життєве кредо», «Мій шлях у професію», «Я – вчитель, вихователь, митець», «Професія вчителя музики – творча чи ні?» та ін.; написання листа, адресованого собі, де відверто та критично проаналізувати себе, висловити реальне бачення себе; запис на магнітофон звернення до себе.

Метою цих завдань був аналіз себе, потреба вслухатися та зануритись у свій внутрішній світ, знайти свій образ, прийняти себе. Ці завдання виконувалися в тому випадку, коли виникали якісь проблеми, відчувалася потреба та необхідність висловитись, з метою краще зрозуміти себе, свої прагнення та думки [2].

Студентам пропонувалося оцінити власну практичну діяльність, дати оцінку творчим проектам, створеним у рамках спецкурсу «Професійне становлення майбутнього вчителя музики засобом музично-теоретичних дисциплін», «Мистецтво і медіа-простір», музичного лекторію «В гостях у Муз» та медіа-проекту «Гаудеамус». Студенти після презентації кожного творчого проекту проводили колективні обговорення, робили характеристики-огляди у вигляді коментарів, письмових зауважень, тестів, критичних статей, відкритих і закритих анкет, а також виявляли власну оцінку, самооцінку, мали можливість самокоригування та самоаналізу.

До виконання вищезазначених завдань було залучено кращих студентів, які мають базову спеціальну підготовку (музичні училища, училища культури), для них виділялися додаткові години з музично-теоретичних дисциплін, висувалася обов'язкова умова проходження педагогічної практики на базі педагогічних училищ, проведення лекцій-концертів, участь у науково-практичних студентських конференціях, захист кваліфікаційної роботи. Це давало можливість отримати додаткову кваліфікацію – «викладач музично-теоретичних дисциплін педагогічного училища».

З метою виявлення динаміки розвитку механізмів рефлексії у процесі підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва у процесі навчання ми запропонували досліджуваним пройти чотири фази розвитку рефлексії відповідно до теорії С. Дюрала і Р. Віклунда, яка обґрунтовує необхідність зосередження уваги на собі, самооцінки, афективної реакції, прагнення людини зменшити усвідомлені розходження між власною поведінкою та особистісним ідеалом чи стандартом. Водночас, щоб реалізувати це намагання, яке сприяє розвитку суб'єктивності, суб'єкт повинен активізувати механізми самосвідомості у контексті особистісного зростання або ж відмовитися від рефлексування, яке несе в собі елемент самоусвідомлення власних помилкових внутрішніх оцінок і відповідно – дій. Виконання даних завдань дозволило визначити рівень розвитку передумов, що впливають на формування особистісної позиції студента до професійного розвитку і готовності професійно самовдосконалюватися.

Висновок. Таким чином, можна дійти висновку, що у процесі професійного становлення фахівців у галузі музичних спеціальностей головна увага приділяється саме особистісним компонентам цієї підготовки, активізації її суб'єктивності різноманітними музичними та психолого-педагогічними засобами, які сприяють не тільки професійному самовдосконаленню, але

й підвищенню професіоналізму особистості загалом.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Масол Л. М. Загальна мистецька освіта: теорія і практика: монографія / Людмила Михайлівна Масол. – К.: Промінь, 2006. – 432 с.

2. Орлов В. Ф. Професійне становлення майбутніх вчителів мистецьких дисциплін: теорія і технологія: [монографія. ред. І. А. Зязюна] / Валерій Федорович Орлов – К.: Наукова думка, 2003. – 262 с.

3. Растрюгіна А. М. Фундаменталізація вищої музично-педагогічної освіти в контексті сучасного цивілізаційного розвитку: до постановки проблеми / Алла Миколаївна Растрюгіна. – Кіровоград: РВВ КДПУ ім. В. Винниченка, 2006. – 318 с.

4. Сверлюк Я. В. Теоретико-методичні основи професійної підготовки диригента оркестрового колективу у вищих мистецьких навчальних закладах: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня д-ра пед. наук : 13.00.04 «теорія та методика професійної освіти» / Я. В. Сверлюк. – Київ, 2011. – 36 с.

5. Стратан Т. Б. Формування педагогічної майстерності майбутніх учителів музики засобами мистецтва: дис. ... кандидата пед. наук : 13.00.01 / Стратан Тетяна Борисівна. – К., 1996. – 178 с.

6. Черкасов В. Ф. Становлення і розвиток музично-педагогічної освіти в Україні (1962 – 1991 рр.): [монографія] / Володимир Федорович Черкасов. – Кіровоград: Імекс-ЛТД, 2008. – 376 с.

BIBLIOGRAFIYA

1. Masol L. M. Zahal'na mystets'ka osvita: teoriya i praktyka: monohrafiya / Lyudmyla Mykhaylivna Masol. – K.: Promin', 2006. – 432 s.

2. Orlov V. F. Profesiynne stanovlennya maybutnikh vchyteliv mystets'kykh dystsyplin: teoriya i tekhnolohiya: [monohrafiya. red. I. A. Zyazyuna] / Valeriy Fedorovych Orlov – K.: Naukova dumka, 2003. – 262 s.

3. Rastryhina A. M. Fundamentalizatsiya vyshchoyi muzychno-pedahohichnoyi osvity v konteksti suchasnoho tsyvilizatsiynoho rozvytku: do postanovky problemy / Alla Mykolayivna Rastryhina. – Kirovohrad: RVV KDPU im. V. Vynnychenka, 2006. – 318 s.

4. Sverlyuk Ya. V. Teoretyko-metodychni osnovy profesiynoi pidhotovky dyryhenta orkestrovoho kolektyvu u vyshchykh mystets'kykh navchal'nykh zakladakh: avtoref. dys. na zdobuttya nauk. stupenya d-ra ped. nauk: 13.00.04 «teoriya ta metodyka profesiynoi osvity» / Ya. V. Sverlyuk. – Kyiv, 2011. – 36 s.

5. Stratan T. B. Formuvannya pedahohichnoyi maysterosti maybutnikh uchyteliv muzyky zasobamy mystetstva: dys. ... kandydata ped. nauk: 13.00.01 / Stratan Tetyana Borysivna. – K., 1996. – 178 s.

6. Cherkasov V. F. Stanovlennya i rozvytok muzychno-pedahohichnoyi osvity v Ukraini (1962 – 1991 rr.): [monohrafiya] / Volodymyr Fedorovych Cherkasov. – Kirovohrad: Imeks-LTD, 2008. – 376 s.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

Локарсва Юлія Валеріанівна – кандидат педагогічних наук, старший викладач кафедри музично-теоретичних та інструментальних дисциплін Кіровоградського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка.

Наукові інтереси: професійне становлення майбутніх учителів музичного мистецтва.

УДК 378.091.3:784

НАУКОВО-МЕТОДИЧНІ ЗАСАДИ ВОКАЛЬНО-ХОРОВО ПІДГОТОВКИ СТУДЕНТІВ ПЕДАГОГІЧНОГО УНІВЕРСИТЕТУ

Марина НАЗАРЕНКО (Кіровоград)

Постановка проблеми. Удосконалення процесу професійної підготовки майбутнього вчителя музики передбачає впровадження у систему навчання на мистецьких факультетах нових підходів і методів, які б відповідали вимогам сьогодення. Незважаючи на досить широкий спектр наукових досліджень у галузі вокально-хорової підготовки студентів музичних і педагогічних вузів, питання формування готовності майбутніх учителів музики до цього виду практичної діяльності і досі залишаються актуальними. Ізольованість різних сторін підготовки вчителя, неготовність студентів до використання набутих знань, невміння поєднувати різні види фахової діяльності, наявність великого розриву між програмними вимогами і реальною підготовкою студентів – ось ті проблеми, які повинні стати предметом наукових досліджень.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Різні аспекти вокально-хорової підготовки майбутніх учителів музики знайшли наукове обґрунтування у працях Л. Арчажникової,

Ж. Дебелої, Н. Згурської, В. Крицького, Є. Куришева, І. Мостової, В. Муцмаєра, Г. Ніколаї, О. Олексюк, Г. Падалки, О. Ростовського, О. Рудницької, Г. Саїк, О. Щолокової та ін. Актуальною в останні роки стала проблема розвитку виконавського мислення студентів (М. Бенюмов, І. Гринчук, І. Кірчик, В. Крицький, А. Малинківська, В. Приходько, Н. Прушковська, В. Фомін, Н. Шевченко та ін.).

Мета статті: розглянути питання формування готовності до вокально-хорової діяльності як педагогічну проблему, дослідити стан даного виду фахового навчання студентів мистецьких факультетів ВНЗ, здійснити аналіз науково-методичних досліджень у цій галузі.

Виклад основного матеріалу. Формування у студентів готовності до вокально-хорової діяльності – одна із проблем сучасної музичної педагогіки. Аналіз наукових досліджень свідчить про зростання уваги вчених до питань вокально-хорової підготовки студентів педагогічних вузів. Практика роботи в класах диригування, вокалу, хорового класу показує, що у цьому виді

фахового навчання ще існують суперечності: між змістом сучасної музично-педагогічної освіти і рівнем готовності випускників мистецьких факультетів і вузів до професійної діяльності.

Оптимізація процесу вокально-хорової підготовки майбутніх учителів музики стала предметом дослідження музичної педагогіки. У науково-методичній літературі широко розглядається проблема розробки теоретичної моделі (професіограми) майбутнього вчителя музики. Це своєрідний еталон фахівця, який повинен відповідати сучасним вимогам, акумулювати той потенціал, що припускає успішність функціонування майбутнього спеціаліста.

Гіпотетичні моделі майбутнього спеціаліста (Л. Арчажникова, Н. Гришанович) передбачають наявність системи загальнопедагогічних та фахових знань, умінь і навичок, основними компонентами якої є: організаційний, орієнтаційний, мобілізаційний, інформаційний, комунікативний, інтелектуальний, емоційний, дослідницький, спеціальний музичний. Останній містить і ряд вимог до сучасного вчителя музики щодо змісту його музично-виконавської підготовки [1; 2].

Розглядаючи компоненти усталеної дидактичної моделі професійної підготовки вчителя музики (мета, зміст, форми і методи організації навчальної діяльності студентів, її стимулювання, контроль, аналіз і оцінка результатів навчання), що реалізується безпосередньо в навчальному процесі, О. Ростовський стверджує: якщо зміст і методи навчання не передбачають мети подальшого розвитку студента, не визначають, яких якостей він має набути у навчальній діяльності, то таке навчання виявляється неефективним. Метою професійної підготовки майбутнього вчителя музики має бути формування його музично-педагогічної культури як синтезу психолого-педагогічних і фахових знань і вмінь, загального розвитку і професійних якостей, стилю поведінки і діяльності. Крізь призму визначеної мети автор розглядає зміст музично-педагогічної освіти, яка є ядром професійної компетенції вчителя музики; підкреслює вирішальне значення наявності не стільки обсягу знань, скільки їх глибини й системності, тобто не максимуму знань, а їх мобільності, гнучкості і достатності для викладання музики в школі [11, с. 17]. Цей висновок має важливе методологічне значення для забезпечення цілісності навчального процесу у вузі та всебічного розвитку особистості майбутнього вчителя музики.

Систематизуючи та аналізуючи особистісні й професійні комплекси установок, спрямувань, здібностей, якостей, мислення, знань, умінь і навичок випускника, А.Малинківська пропонує

моделі музиканта-педагога двох типів: констатуючу і прогнозуючу. Констатуюча модель є відображенням реальної підготовки випускника, прогнозуюча – «ідеального фахівця». Порівняння та співвідношення вказаних моделей дає можливість виявити коло проблемних питань щодо вдосконалення навчального виховного процесу у педагогічному вузі [6, с. 26].

Аналізуючи проблеми професійної підготовки вчителя музики, Г. Падалка виокремлює в музичній педагогіці три напрямки досліджень. Перший напрямок – дослідження питань естетичної спрямованості підготовки вчителя музики у педагогічних вузах [9, с. 66]. Дослідження цього напрямку пов'язані з підвищенням музично-естетичної культури майбутніх педагогів, засвоєнням знань, умінь та навичок виразного художнього виконання музичних творів, розвитком естетичних потреб, оцінок, смаків (Л. Арчажникова, І. Лисовська, Г. Падалка, О. Рудницька та ін.).

Другий напрямок складають дослідження, пов'язані з проблемами навчання студентів музично-педагогічних факультетів. Дослідники зосереджуються на пошуках шляхів оптимізації навчального процесу, його відповідності майбутній професійній діяльності студентів у школі (Е. Абдуллін, З. Квасниця, Л. Коваль, В. Ражников, Л. Рапацька, О. Ростовський, Н. Тихомирова, Г. Ципін та ін.).

До третього напрямку увійшли дослідження науково-методичних засад викладання окремих дисциплін, найрізноманітніших питань фахової підготовки майбутнього педагога-музиканта (Л. Арчажникова, В. Муцмахер, Л. Смирнова, І.П. Кулясов та ін.).

Зупинимось детальніше на питаннях, що віднесені до другого і третього напрямків. Цілий спектр проблем у процесі фахової підготовки виникає внаслідок неупорядкованих відношень між двома системами – навчально-виховного процесу ВНЗ і професійною діяльністю педагога. Студенти включені до роз'єданого на окремі предмети, якісно різноманітного навчального процесу, що задає власні детермінуючі фактори, стимулює певні тенденції розвитку особистості. При цьому здебільшого переважає тенденція елективного наповнення навчальних планів новими предметами, ніж інтеграційні процеси, що коректно дозволяють переборювати смислові та змістові перепони між навчанням і професійною діяльністю. Інтеграція здійснюється на основі об'єднання наукових теорій, а не навколо професійних змістів і цінностей. У зв'язку з цим у процесі підготовки педагога-музиканта виникає проблема перевантаження студента. З метою забезпечення його найрізноманітнішою інформацією, до навчальних планів вводиться

величезний перелік дисциплін, що мають надмірні обсяги.

Актуальною залишається також проблема співвідношення психолого-педагогічної та фахової підготовки майбутнього вчителя музики. На думку О. Рудницької, проблема музичної діяльності вчителя здебільшого обмежується фаховою освітою й організацією культурного дозвілля. Ці форми не вичерпують глибинних функцій музичного мистецтва у формуванні особистісних якостей педагога, внаслідок чого реалізуються не всі можливості професійної підготовки майбутніх учителів. На практиці спостерігається невідповідність вимог до культури студентів фактичному рівню її розвитку, що посилюється суперечностями: 1) між сутністю культури особистості як системи і фрагментарністю знань щодо специфіки її виявлення у педагогічній діяльності; 2) між високим виховним потенціалом музики і його недостатнім відтворенням у педагогічному процесі; 3) між ступенем наукового вивчення загальної теорії музичного сприйняття і невизначеністю його змісту і структури в аспекті професійної підготовки студентів; 4) між постулюванням значущості досвіду «спілкування» з музикою і відсутністю цілісної концепції його формування у майбутнього вчителя; 5) між потребою емоційно-інтелектуального розвитку студентів і нерозробленістю етапів педагогічної роботи, спрямованої на збагачення внутрішнього світу особистості музичними цінностями; 6) між динамікою соціокультурного функціонування музичного мистецтва і консерватизмом чинних програм, форм і методів освіти й виховання студентів [12, с. 7].

Удосконалення теорії й практики професійної підготовки вчителя музики поки що не змінюють суті навчального процесу на мистецьких факультетах і здебільшого обмежені рамками усталених традицій, в яких формальне начало все ще переважає над началом творчим. Намагання створити нові програми малоефективні передусім тому, що спираються на традиційні, багато в чому застарілі підходи, які не відповідають сучасним психолого-педагогічним уявленням.

Перспективними для розвитку музичної освіти вищої школи є наукові розробки І. Гринчук, О. Олексюк, Н. Миронової, які роблять акцент на визнання унікальності кожного суб'єкта навчання, його цілей і мотивацій, формування творчих рис особистості студента. У цьому контексті особливого значення набуває одна з найголовніших педагогічних проблем – забезпечення гуманізації професійної підготовки майбутніх учителів музики, тобто утвердження людини як найвищої соціальної цінності,

найповніше розкриття її здібностей і якостей, задоволення різноманітних освітніх потреб. Опора на ці ідеї дасть змогу не декларовано, а реально переорієнтувати навчальний процес на пріоритетний розвиток особистості студента, виявити і сформулювати в майбутнього вчителя творчу індивідуальність, виробити неповторну методіку формування готовності до педагогічної діяльності, на основі загальної та професійної освіти підготувати для школи інтелігентного, компетентного вчителя музики, здатного пробудити в дітей інтерес до знань і музичного мистецтва [11, с. 18].

Такий підхід до підготовки вчителя потребує методологічної переорієнтації від імперативної моделі навчання з її функціональним підходом, спрямованим на оволодіння фахівцем необхідним стандартизованим набором знань, умінь і навичок, до особистісно-зорієнтованої, що передбачає створення умов для найповнішого розкриття особистісного потенціалу майбутнього спеціаліста. У центрі навчального процесу повинен стояти студент, його здібності, можливості, прагнення. Це означатиме глибоку повагу до неповторності та індивідуальності результатів музично-творчої, музично-пізнавальної та музично-виконавської діяльності кожного студента.

Організація навчання у класах вокально-хорового циклу з урахуванням особистісних якостей та індивідуальних особливостей студента є підґрунтям для реалізації індивідуально-диференційованого підходу у фаховій підготовці майбутнього вчителя музики. Заняття з вокалу, хорового диригування традиційно відбуваються в індивідуальній формі, що забезпечує тісний контакт викладача з кожним студентом. Але сама по собі форма індивідуального навчання ще не є гарантією індивідуально-диференційованого підходу. Це стає можливим лише за умови пильної уваги викладача до індивідуальних особливостей студентів: спрямованості особистості (її інтересів, ідеалів, індивідуальних схильностей, моральних поглядів, становлення до навчання); ступеня учіння студента (його досвіду, знань, навичок, умінь, звичок); індивідуальних особливостей психіки (характеру емоцій, розуму, вольових якостей, наявності образного чи аналітичного мислення); суто фізіологічних якостей (сили та врівноваженості основних нервових процесів, різноманітної рухливості) [15, с. 64].

У процесі індивідуальних занять необхідно також враховувати й рівень професіоналізму студента, особливості музично-виконавського мислення, темпераменту, уваги, музичного слуху і пам'яті; вміння самостійно працювати; музично-художній смак, стиль і манеру гри, артистичність, музично-виконавську уяву і фантазію. При цьому

необхідно пам'ятати про суперечності, які виникають у процесі навчання: 1) між певними знаннями, виконавськими вміннями та навичками, що є на даний момент у студента, і новими вимогами, що ставляться до майбутніх педагогів-музикантів у ході навчання; 2) між низьким рівнем музично-пізнавальної самостійності студентів та необхідністю виконання значного обсягу завдань; 3) між способами використаних знань, умінь і навичок, що вже склалися, та необхідністю застосовувати і видозмінювати ці способи у нових умовах [7, с. 28].

Вивчивши суттєві індивідуальні особливості студентів, з'ясувавши їхні джерела, викладач може усунути ці суперечності й створити оптимальні умови для формування готовності педагога-музиканта до вокально-хорової діяльності, для найповнішого розвитку його як творчої особистості. Враховуючи індивідуальні особливості кожного студента (рівень його доузівської підготовки, загальний розвиток, здібності, професійно необхідні якості, особливості мислення, пізнавальний інтерес до предмету тощо) можна також визначити найбільш ефективну і результативну систему методів у процесі навчання.

Формування готовності майбутніх учителів музики до вокально-хорової діяльності неможливе без індивідуалізації їхньої фахової підготовки з метою виявлення та розвитку професійно необхідних якостей, актуалізації потенційних та набутих можливостей, щоб запобігти усередненості та уніфікованості в інструментально-виконавському навчанні. Це система дій спрямована на максимально доцільне урахування інтересів, можливостей, ціннісних орієнтацій, установок особистості з метою її професійного ставлення та творчого розвитку кожного студента. Нівелювання індивідуальності майбутнього вчителя музики в процесі фахової підготовки може призвести до тиражування стандартизованого усередненого фахівця, що в свою чергу мимоволі буде виховувати знівельованого середнього учня загальноосвітньої школи.

У цьому контексті привертають увагу висвітлені у науковій літературі проблеми відходу від авторитарного типу взаємодії між викладачем та студентом, прагнення до створення творчої атмосфери художньо-педагогічного спілкування. Так, С. Єгорова у своєму дослідженні порушує проблему розвитку виконавської активності студентів-музикантів та їхньої готовності до виконавської самореалізації. Виконавську активність автор поділяє на ряд компонентів, а саме: формування психологічної установки на виконавство і розвиток потреби до виконавської творчості як необхідного шляху музичного виховання школярів і власного професійного

становлення; розвиток творчої індивідуальності студента в процесі роботи над художнім образом твору, що пов'язаний з проникненням у композиторський задум і його емоційно-яскравим, переконливим індивідуальним трактуванням; накопичення різноманітного музичного репертуару та формування навичок його педагогічної інтерпретації; розширення музичного кругозору і підвищення загально-художньої культури студента як того живильного середовища, з якого він здобуватиме імпульси для подальшого педагогічного і творчого зростання [4, с. 53-54].

Актуальними для нашого дослідження є наукові розробки Ю. Тарчинської, яка стверджує, що студентів потрібно озброїти не стільки досконалим знанням певних творів, скільки вмінням орієнтуватися у тенденціях і закономірностях різностильової музики. Вчена вбачає раціональнішим у навчанні вчителя музики шлях формування вміння розуміти семантику інтонаційного середовища будь-якого мистецького напрямку через розкриття суттєвих стильових особливостей творчості певного композитора. Але досягнення художньо-естетичного результату можливе лише у разі сполучення логічної та емоційної сторін його музично-образного мислення, а також володіння конкретною системою практичних навичок [14, с. 88].

Серйозним недоліком викладання музично-виконавських дисциплін є відсутність належної уваги до активізації емоційно-естетичних факторів музичної інтерпретації. Г. Саїк у цьому контексті відзначає ряд прорахунків, а саме: авторитарність педагогічного керування, нав'язливе втручання у сферу естетичного самовираження студентів; відсутність психолого-педагогічної опори з боку викладачів на індивідуальні запити та художні інтереси студентів; низький рівень володіння викладачами спеціальними методами педагогічного впливу на емоційно-естетичні переживання студентів [13, с. 13].

Висновки. Отже, аналіз науково-методичних досліджень та узагальнення практичного досвіду вокально-хорової підготовки на мистецьких факультетах показує, що у цій галузі ще існують проблеми, які потребують наукового підходу до їхнього розв'язання. До них відносяться: неузгодженість у викладанні фахових навчальних дисциплін; відсутність у багатьох студентів інтересу до учительської професії; недостатня професійно-педагогічна спрямованість навчання у виконавських класах; низький рівень сформованості у студентів системи музично-виконавських знань, умінь і навичок та відсутність упорядкованого художньо-виконавського досвіду.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Арчажнікова Л.Г. Структура професійної діяльності учителя музики / Л.Г. Арчажнікова // Підготовка учителя музики к професійній діяльності в школі. Сб. ст. – Ярославль, 1985. – С. 3–20.
2. Гришанович Н. / Гришанович Н. Модель спеціаліста. – Минск, 1985. – 86 с.
3. Гусейнова Л.В. Формування готовності майбутніх учителів музики до інструментально-виконавської діяльності: Дис. ... канд. пед. наук. 13.00.02. / Л.В. Гусейнова. – Ніжин, 2005. – 241 с.
4. Егорова С.В. Развитие исполнительской активности будущего учителя музыки в процессе его фортепианной подготовки: Дис. ... канд. пед. наук. 13.00.02. / С.В. Егорова – М., 1998. – 196 с.
5. Лабінцева Л.П. Формування вокально-хорової майстерності в процесі фахової підготовки майбутніх учителів музики: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук: спец. 13.00.04 «Теорія та методика професійної освіти» / Л.П. Лабінцева. – Луганськ, 2007. – 22 с.
6. Малинковская А.В. Специфика исполнительского анализа музыкального произведения / А.В. Малинковская // Вопросы воспитания музыканта – исполнителя. – Вып. 68. – М., гос. муз.-пед. ин-т им. Гнесиных, 1983. – С. 88–104.
7. Мойсеенко Р.Н. Формирование профессиональной готовности будущего учителя средствами индивидуальной работы: Дис. ... канд. пед. наук. – Кр.Рог / Р.Н. Мойсеенко – 1997. – 182 с.
8. Муцмакер В.И. Формирование профессионально значимых качеств личности учителя музыки. / В.Т. Муцмакер – М.: МПНИ, 1988. – 62 с.
9. Падалка Г.М. Основні напрями дослідження проблем музично-педагогічної підготовки студентів / Г.М. Падалка // Дослідження проблем професійної підготовки вчителя музики. – К.: КДПІ. 1981. – С. 65–73.
10. Полянський Ю.О. Вища освіта на сучасному етапі та її проблеми / Ю.О. Полянський // Українське музикознавство. Вип. 25: Респ. міжвід. наук.-метод. посібник, ред. кол.: Котляревський І.А. та ін. – К.: Муз. Україна, 1990. – С. 87–96.
11. Ростовський О.Я. Професійна підготовка майбутніх учителів музики: проблеми і перспективи / О.Я. Ростовський // Наукові записки. Серія: педагогіка. – № 2. – 2001. – Тернопіль: ТДПУ, 2001. – С. 15–22.
12. Рудницька О.П. Музика і культура особистості: проблеми сучасної педагогічної освіти: Навч. посібник. / О.П. Рудницька – К.: ІЗМН, 1998. – 248 с.
13. Саїк Г.Ф. Формування виконавської майстерності у студентів на основі активізації емоційно-естетичного переживання музики: Автореф. канд. пед. наук. 13.00.02. / Саїк Г.Ф. – К., 2000. – 19 с.
14. Тарчинська Ю.Г. Формування у студентів-інструменталістів навичок виразного виконання в процесі вивчення курсу «Загальне фортепіано»: Дис. ... канд. пед. наук. 13.00.02. / Ю.Г. Тарчинська – К. – 2002. – 193 с.
15. Язикова Н.Б. Індивідуально-диференційований підход к професійній підготовке студентів консерваторій: Дис. ... канд. пед. наук. / Н.Б. Язикова – О., 1992. – 166 с.

BIBLIOGRAFIYA

1. Archazhnikova L.G. Struktura professionalnoj deyatel'nosti uchitel'ya muzyki/L.G. Archazhnikova //Podgotovka

uchitel'ya muzyki k professionalnoj deyatel'nosti v shkole. Sb. st. – Yaroslavl. 1985. – S. 3–20.

2. Grishanovich N. / Grishanovich N. Model specialista. – Minsk, 1985. – 86 s.

3. Huseinova L.V. Formuvannya hotovnosti maibutnikh uchyteliv muzyky do instrumentalno-vykonavskoi diialnosti: Dys. ...kand. ped. nauk. 13.00.02. / L.V. Huseinova. – Nizhyn, 2005. – 241 s.

4. Egorova S.V. Razvitie ispolnitelskoj aktivnosti budushhego uchitel'ya muzyki v processe ego fortepianno podgotovki: Dis. ... kand. ped. nauk. 13.00.02. / S.V. Egorova – M., 1998. – 196 s.

5. Labintseva L.P. Formuvannya vokalno-khorovoi maisternosti v protsesi fakhovoi pidhotovky maibutnikh uchyteliv muzyky: avtoref. dys. na zdobuttia nauk. stupenia kand. ped. nauk: spets. 13.00.04 «Teoriia ta metodyka profesii noi osvity» / L.P. Labintseva. – Luhansk, 2007. – 22 s.

6. Malinkovskaya A.V. Specifika ispolnitelskogo analiza muzykal'nogo proizvedeniya / A.V. Malinkovskaya //Voprosy vospitaniya muzykanta –ispolnitelya. – Vyp. 68. – M., gos. muz.-ped. in-t im. Gnesinyh, 1983. – S. 88–104.

7. Moyseenko R.N. Formirovanie professionalnoj gotovnosti budushhego uchitel'ya sredstvami individualnoj raboty: Dis. ... kand. ped. nauk. – Kr.Rog / R.N. Moyseenko – 1997. – 182 s.

8. Mucmaher V.I. Formirovanie professionalno znachimyh kachestv lichnosti uchitel'ya muzyki. / V.T. Mucmaher – M.: MPII, 1988. – 62 s.

9. Padalka H.M. Osnovni napriamy doslidzhennia problem muzychno-pedahohichnoi pidhotovky studentiv / H.M. Padalka // Doslidzhennia problem profesii noi pidhotovky vchytelia muzyky. – K.: KDPI. 1981. S. 65–73.

10. Polianski Yu.O. Vyshcha osvita na suchasnomu etapi ta yii problemy / Yu.O. Polianski //Ukrainske muzykoznavstvo. Vyp.25: Resp. mizhvid. nauk.-metod. posibnyk, red.kol: Kotliarevski I.A. ta in. – K.: Muz.Ukraina, 1990. – S. 87-96.

11. Rostovski O.Ya. Profesiina pidhotovka maibutnikh uchyteliv muzyky: problemy i perspektyvy / O.Ya. Rostovski //Naukovi zapysky. Serii: pedahohika. – № 2. – 2001. – Ternopil: TDPU, 2001. – S. 15–22.

12. Rudnytska O.P. Muzyka i kultura osobystosti: problemy suchasnoi pedahohichnoi osvity: Navch. posibnyk. / O.P. Rudnytska – K.:IZMN, 1998. – 248 s.

13. Saik H.F. Formuvannya vykonavskoi maisternosti u studentiv na osnovi aktyvizatsii emotsiino-estetychnoho perezhyvanniya muzyky: Avtoref. kand. ped. nauk. 13.00.02. / Saik H.F. – K., 2000. – 19 s.

14. Tarchynska Yu.H. Formuvannya u studentiv-instrumentalistiv navychok vyraznoho vykonanniya v protsesi vvychenniia kursu «Zahalne fortepiano»: Dys. ... kand. ped. nauk. 13.00.02. / Yu.H. Tarchynska – K. -2002. – 193 s.

15. Yazikova N.B. Individualno-differencirovannyj podhod k professionalnoj podgotovke studentov konservatorii: Dis. ... kand. ped. nauk. / N.B. Yazikova – O., 1992. – 166 s.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

Назаренко Марина Павлівна – кандидат педагогічних наук, старший викладач кафедри вокально-хорових дисциплін і методики музичного виховання Кіровоградського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка.

Наукові інтереси: професійна підготовка майбутнього педагога-музиканта.

УДК 675. 89.342

МУЗИЧНЕ МИСТЕЦТВО У ПРОЦЕСІ СОЦІАЛІЗАЦІ СТУДЕНТІВ

Ольга НЕГРЕБЕЦЬКА (Кіровоград)

Постановка проблеми. В сучасних умовах розвитку суспільства всебічна й послідовна розробка проблем соціалізації молоді особи постає особливо гостро. Значна роль у цьому процесі приділяється музичному мистецтву, що обумовлено специфікою художньої діяльності та має важливе значення для утвердження молоді людини в сучасному суспільстві. Тому наше дослідження також спрямоване на розв'язання проблеми впливу музичного мистецтва на соціалізацію студентської молоді, майбутніх учителів.

Вагомість зазначеної проблеми пояснюється цілою низкою обставин. Серед них – вплив контркультури, захоплення молоддю декадентськими художніми течіями, відхід від традиційних духовних підвалин культури, пасивне сприйняття і споживання музики за допомогою засобів масової комунікації, відсутність цілеспрямованої педагогічної регуляції цією суперечливою сферою діяльності молоді людини. Все це робить своєчасним і актуальним постановку і розв'язання проблеми соціалізації майбутніх учителів музики у навчально-виховному середовищі вищого навчального закладу та спробу її вирішення на перетині філософії, соціології, психології, педагогіки, естетики і культурології.

Доведено, що поведінка студентів зумовлена їхнім соціальним досвідом, який, у свою чергу, утворюється під впливом оточуючого середовища. Звідси висновок, що дослідження оточуючого середовища необхідне як для усвідомлення якісних змін у професійній підготовці майбутнього вчителя, так і розвитку цілісної особистості взагалі. Тим паче, що це середовище складається із певної кількості інших індивідів, організованих у групи, тобто суспільства, а також характерного способу життя цієї групи, тобто культури. Тому більшість стереотипів поведінки молоді людини зумовлені її взаємодією із соціумом і культурою.

Під навчально-виховним середовищем навчального закладу нами розуміється елемент соціального середовища, що охоплює безпосереднє оточення студента і здійснює вирішальний вплив на соціалізацію, формування його особистості. Під впливом соціальної та культурної активності особи середовище змінюється, перетворюється, і в цьому процесі змінюється й сама особистість. Але досягається це за умови створення позитивної виховної атмосфери в педагогічному навчальному закладі, підґрунтя якої виступає соціокультурний зміст. Саме середовище чинить вирішальний вплив на соціалізацію майбутніх учителів на підґрунті усвідомлення ними сенсу і значення майбутньої професійної та соціокультурної діяльності в галузі музичної культури.

Аналіз останніх публікацій та досліджень.

У дослідженні цієї проблеми спираємося на праці вчених-педагогів із загальнопедагогічних і соціально-педагогічних питань (Б. Лихачова, І. Звереві, А. Макаренка, Л. Міщик, С. Савченка, В. Сухомлинського, О. Сухомлинської, В. Радула, Г. Філонова, С. Харченка, М. Яценка та ін.), в яких проаналізований комплекс впливів, що спеціально організовується суспільством з метою виховання і всебічного розвитку особистості; визначене місце, завдання і функції виховної роботи у вищих освітніх закладах та інших соціальних інститутах. Важливе значення для нас становлять праці із загальних питань сучасної соціальної педагогіки В. Бочарової, Б. Вульфою, В. Жукова, А. Мудрика, В. Семенова, Г. Філонова, Т. Яркіної та зарубіжних вчених Б. Андерсена, М. Дюла, П. Кассона, В. Кулшида, М. Осада, Н. Томпсона, Р. Харріса та ін. Використовуються дані про психологічні аспекти соціалізації молоді в працях Б. Ананьєва, І. Беха, Л. Божович, Л. Виготського, В. Давидова, В. Крутецького, В. Мухіної, Ю. Орлова, Р. Шакурова та ін.

Основне значення для дослідження проблеми впливу музичного мистецтва на соціалізацію майбутніх учителів, сьогоденних студентів мають наукові праці М. Головатого, В. Дряпки, Д. Кабалевського, Л. Коваль, О. Костюка, В. Лісовського, Л. Масол, Н. Миропольської, О. Олексюк, В. Орлова, В. Петрушина, О. Рудницької, А. Сохора, Р. Тельчарової, С. Торичної та ін.

Метою статті є з'ясування ролі музичного мистецтва у процесі соціалізації студентів.

Виклад основного матеріалу. Втілити на практиці завдання загальної освіти, музичного виховання, навчання, духовного розвитку особистості в умовах загальноосвітньої школи покликані педагогічні працівники, зокрема і вчителі музики. Від учителя, його професійної підготовки залежить формування особистості учня, його духовний розвиток, а звідси – й майбутнє суспільства. Професійна діяльність учителя виявляється у високому рівні організації навчального і виховного процесу, комплексному вирішенні завдань освіти, виховання і розвитку учнів. Важливою ознакою педагогічної підготовки вчителя вважається не тільки і не стільки знання предмету, скільки його спрямованість на кінцевий результат діяльності: вміння навчити, викликати інтерес до знань, сформувати певні риси та якості вихованця.

Не менш складною і актуальною педагогічною проблемою є якісна підготовка вчителя музики. Адже діяльність вчителя-музиканта є не тільки загально педагогічною, але й музично-творчою. За твердженням Л. Арчажнікової, діяльність учителя музики

«поєднує в собі педагогічну, хормейстерську, музикознавчу, музично-виконавську, дослідницьку роботу» і виступає як музично-педагогічна [1, с. 18].

Професійна підготовка вчителя музики, як вказують сучасні дослідники, повинна включати виконання специфічних музично-виконавських (що потребує музичної грамотності, технічної досконалості, стильової відповідності тощо) та вирішення суто педагогічних завдань (з визначення мети, режисури, способів активізації сприйняття учнів тощо) [1, с. 18–20; 2, с. 3–6].

В аспекті проблеми, що досліджується, заслуговує на увагу й аналіз теорій про діалектику взаємопереходу загальних, генералізованих та спеціальних якостей, здібностей особи, яка готується до професійної діяльності. Так, провідні психологи О. Леонтєв, К. Платонов, Б. Теплов вважають, що інтегральні якості, котрі розглядаються як загальні здібності виступають і як спеціальні знання, вміння і навички [3; 4; 5]. Звідси виходить, що інтегральні якості майбутнього вчителя музики можуть характеризувати різні аспекти його діяльності.

Ми глибоко переконані в тому, що функціонуюча система вищої музично-педагогічної освіти має всі можливості щодо підвищення рівня професійної підготовки майбутніх вчителів музики, зокрема, в процесі активізації творчої діяльності педагогів і студентів. Адже підвищення рівня професійної підготовки вчителів музики безпосередньо пов'язана із запровадженням прогресивних технологій, активізацією форм і методів творчої діяльності студентів і викладачів у вищих навчальних закладах освіти. Сутністю педагогічного процесу у вищому навчальному закладі є виховання внутрішнього світу та ціннісних орієнтацій студента, формування особистості фахівця засобами професійної діяльності, який оволодіває основами майстерності в ній [2, с. 3–6].

Соціологічні дослідження також засвідчують, що на сучасному етапі музика усе впевненіше виходить на провідні позиції у структурі переваг молоді, вона випереджає інші види мистецтва і дозвілля студентів і за обсягом споживання. Так, дослідження, котрі були проведені у формі опитування студентської молоді Кіровоградського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка показали, що музика виходить на перше місце і є самим улюбленим молодими людьми видом мистецтва. Музиці як виду мистецтва віддають перевагу 70% опитаних.

Сьогодні можна відзначити істотне зростання музичної освіченості студентів. 65% опитаних студентів музично-педагогічного профілю підготовки мають середню спеціальну

музичну освіту. Проте при всіх успіхах системи музичної освіти і музично-естетичного виховання було б глибоко помилковим характеризувати рівень музичної культури сучасної молоді лише у позитивній площині.

Педагогічний досвід засвідчує, що за кількісним благополуччям за «споживанням» музики часом криються складні протиріччя її побутування. Це, насамперед, однобічна орієнтація більшості студентів на естрадно-розважальну, так звану «молодіжну» музику. Ту музику, яка не потребує великих інтелектуальних і моральних зусиль для свого осягання. Такий рівень культури сприйняття формує поверхово-споживацький тип музичної культури. Він часто-густо припускає запити молодих людей, що диктуються лише модою і престижністю. У результаті анкетування виявлено, що 78,5% молодих людей люблять слухати саме сучасну естрадну музику. На другому місці за перевагою – класична музика. Їй віддають свої голоси 15,5% студентів. Найменшою популярністю серед молоді, на жаль, користується народна музика – 6%.

Безперечно, легка музика була, є і буде невід'ємним атрибутом життя сучасної молоді. У процесі експерименту ми намагалися використовувати захоплення студентів «молодіжною» музикою для розвитку їхніх пізнавальних інтересів в аспекті пропаганди усього розмаїття жанрів і видів музичного мистецтва. Для реалізації цього завдання були запропоновані та впроваджені нові форми проведення дискотек, вечорів відпочинку тощо.

Як засвідчили анкетні дані, більшість студентів захоплюються виконавськими видами музичної діяльності. Танці цікавлять 19% опитаних, спів – 25%, гра на музичних інструментах – 55% (адже респонденти – майбутні учителі музики, сьогоденні студенти музично-педагогічних спеціалізацій), виявляються й молоді люди, які займаються творчою музичною діяльністю, композиторською творчістю – 1,5%.

На жаль, музична активність багатьох молодих людей виявилася на досить низькому рівні. Адже якщо не враховувати фахову спрямованість підготовки майбутніх учителів музики на заняттях музичними дисциплінами в навчально-виховному процесі педуніверситету, то в 32% студентів музична активність замикається тільки на відвідуванні естрадних концертів і перегляді музично-розважальних програм по телебаченню. Одиниці молодих людей цікавляться музичним життям на дозвіллі: читають літературу з музики, відвідують музичний театр, філармонію, переглядають передачі за програмою на телеканалі «Культура»,

активно займаються своїм музично-естетичним удосконалюванням.

Підводячи підсумки анкетування і погодившись із розробленими Р. Тельчаровою рівнями музичної культури особистості [6, с. 16–17], можна зробити висновки, що високого рівня музичної культури, із 700 опитаних студентів, досягло лише 18% випробуваних. Середньому рівню відповідає 60% респондентів. Відносно низький рівень виявлено у 22% студентської молоді.

Підвищення рівнів музичної культури молоді не може здійснюватися через набір окремих виховних заходів. Тут потрібний комплекс науково обґрунтованих взаємозалежних засобів і впливів, що орієнтовані на удосконалювання й оптимізацію як різноманітних видів художньої діяльності особистості, так і соціальної спрямованості системи формування музичної культури студентів у навчально-виховному середовищі вищого освітнього закладу.

Висновки. Таким чином актуальними залишаються положення про те, що:

1. У сучасній соціокультурній ситуації зростає роль музичного мистецтва у процесі соціалізації студентської молоді. Музично-естетична діяльність здійснює потужний вплив на соціалізацію майбутніх учителів не тільки в мікросередовищі (навчальний процес ВНЗ), але й у макросередовищі (район, місто, регіон, країна), що в остаточному підсумку сприяє їхній соціокультурній активності.

2. Процес соціалізації студентів стає більш ефективним, завдяки використанню активних методів музично-естетичного розвитку і підвищення рівня їхньої музичної культури.

3. Принципово важливе значення у процесі соціалізації студентів має формування у них необхідних професійно-особистісних якостей педагога-музиканта, розвиток соціальної мотивації до суспільно-корисної соціокультурної діяльності.

4. Ефективність соціалізації студентів засобами музичного мистецтва залежить від взаємодії навчального закладу з іншими соціальними інститутами, результативності навчально-виховного процесу, активізації соціально-корисної діяльності й організованого дозвілля студентів.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Арчажникова Л.Г. Теоретические основы профессионально-педагогической подготовки учителя музыки: / Л.Г. Арчажникова: Автореф. дис. доктора пед. наук. – М., 1986. – 25 с.
2. Дряпіка В.І. Орієнтації студентської молоді на цінності музичної культури (соціально-педагогічний аспект) / В.І. Дряпіка. – К.– Кіровоград, 1997. – 406 с.
3. Леонтьев А.Н. Деятельность. Сознание. Личность. / А.Н. Леонтьев. – М., 1975. – 239 с.
4. Платонов К.К. Психология / К.К. Платонов. – М., 1997. – 320 с.
5. Теплов Б.М. Психология музыкальных способностей / Б. М. Теплов. – М.–Л., 1947. – 157 с.
6. Тельчарова Р.А. Музыка и культура / Р.А. Тельчарова. – М.: Знание, 1986. – 55 с.

BIBLIOGRAFIYA

1. Archazhnikova L.G. Teoreticheskiye osnovy professional'no-pedagogicheskoy podgotovki uchitelya muzy'ki: Avtoref. dis. doktora ped. Nauk. – M, 1986. – 25 s.
2. Dryapika V.I. Oriyentatsiyi students'koyi molodi na tsinnosti muzy'chnoyi kul'tury' (sotsial'no-pedagogichny'i aspekt). Kirovograd, 1997. – 406 s.
3. Leont'ev A.N. Deyatek'nost'. Soznaniye. Lichnost'. – M, 1975. – 239 s.
4. Platonov K.K. Psihologiya. – M, 1997. – 320 s.
5. Teplov B.M. Psihologiya muzy'kal'ny'h sposobnostej. M–L, 1947. – 157 s.
6. Tel'charova R.A. Muzy'ra I kul'tura. – M, Znaniye, 1986. – 55 s.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА:

Негребецька Ольга Миколаївна – кандидат педагогічних наук, старший викладач кафедри музично-теоретичних та інструментальних дисциплін Кіровоградського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка.

Наукові інтереси: музичне мистецтво і процес соціалізації студентства.

УДК 37.035.3

МЕТОД ПРОЕКТІВ У ПІДГОТОВЦІ ВЧИТЕЛІВ ТЕХНОЛОГІЙ ДО ПРОФІЛЬНОГО НАВЧАННЯ УЧНІВ ХУДОЖНЬО ОБРОБКИ МАТЕРІАЛІВ

Олександр ОМЕЛЬЧУК (Кременець), Валерій ШАБАГА (Тишківці)

Постановка проблеми. Художня обробка матеріалів є важливим напрямом варіативної складової й окремою спеціалізацією профільного навчання в загальноосвітній школі. Адже відповідно до нормативних документів, що регламентують загальну середню освіту, старша школа у сучасному освітньому просторі має

функціонувати як профільна. У структурі її діяльності одним із напрямів профілізації визначено технологічний, провідним завдання якого є створення умов для максимальної реалізації технологічних нахилів і здібностей старшокласників у контексті професійного самовизначення з орієнтацією на вивчення

предметів і курсів за вибором технологічного спрямування.

Виконання цього завдання повинно забезпечуватися, насамперед, оновленням змісту й використанням сучасних методів підготовки майбутнього вчителя технології з метою підвищення рівня його готовності до професійної діяльності в умовах профільного навчання.

Аналіз останніх досліджень і публікацій.

Крім того, на необхідність удосконалення підготовки майбутніх учителів технології до профільного навчання вказується у багатьох працях учених у цій галузі педагогічної науки, зокрема в дослідженнях О. Радченка [8, с. 24], А. Цини [13, с. 17], С. Ткачука [12, с. 5] та інших.

Однак наведений перелік показує, що, незважаючи на значну кількість досліджень з проблем вузівської підготовки майбутнього вчителя технології, формуванню його готовності до профільного навчання учнів художньої обробки матеріалів в основній школі не надається належної уваги. На це вказують і результати аналізу навчальних планів, програм навчальних закладів, які здійснюють підготовку вчителів технологій. Так, вузівською підготовкою інколи не передбачені навіть спецкурси чи факультативи з варіативних програм, у тому числі і з «Художньої обробки матеріалів» для різних типів шкіл.

Важливо з метою усунення суперечності між вузівською підготовкою і шкільною практикою реалізації профільного навчання учнів художньої обробки матеріалів необхідно шукати нові шляхи й методи удосконалення професійної готовності майбутніх учителів технології. Керуючись ними можна будувати теорію і вдосконалювати практику підготовки майбутніх учителів технологій для роботи в системі профільної освіти старшокласників. Одним із таких методів удосконалення готовності майбутніх учителів технологій до профільного навчання учнів художньої обробки матеріалів вважаємо метод проектів.

Мета статті – висвітлити необхідність використання методу проектів у підготовці майбутніх учителів технологій до профільного навчання учнів з художньої обробки матеріалів та сформулювати характерні риси, властиві методу творчих навчальних проектів.

Виклад основного матеріалу. Майбутній вчитель повинен бути готовим до реалізації профільного навчання як на теоретичному, так і на методичному рівні. Йому не просто виконати вищевказані завдання, оскільки відсутні відповідні підручники та методичні посібники з профільного навчання спеціалізації «Художня обробка матеріалів».

У педагогічних закладах викладання дисципліни «Практикум з художньої обробки

матеріалів» зорієнтована переважно на планування й технологічну послідовність трудових операцій, передбачає чітко регламентований виконавський підхід до реалізації трудових завдань.

На нашу думку, характерною і важливою особливістю занять з практикуму «Художня обробка матеріалів» є те, що саме на цих заняттях студенти мають змогу не тільки застосовувати творчі здібності під час виконання поставлених завдань, але і розвивати їх за допомогою творчих проектів з кінцевим результатом – виробом. І реалізовувати безпосередньо під час профільного навчання учнів «Художньої обробки матеріалів».

На початку XXI ст. вітчизняними педагогами (О. Коберник [1, с. 6], В. Сидоренко [9, с. 19], А. Терещук [11, с. 12], й ін.) була актуалізована проблема щодо необхідності широкого впровадження методу проектного навчання в середній і вищій школі. На їхню думку, ця робота повинна задовольняти такі вимоги: 1) виконання має здійснюватися на певному обсязі теоретичних знань; 2) строки виконання проектів залежать від змісту цілей і завдань, тому можуть тривати від декількох тижнів до року; при довгостроковому виконанні проекту намічаються етапи його виконання з конкретними результатами роботи на кожному з них; 3) творче завдання може бути представлене у вигляді розробки та виготовлення якого-небудь робочого зразка, наочного демонстраційного приладдя, макета або експоната тощо; 4) учень, студент робить короткий опис пристрою, призначення, принципу дії, додаючи креслення, схеми, ескізи тощо.

У дослідженні будемо притримуватися визначення методу проектів як системи навчання, гнучкої моделі організації навчального процесу, орієнтованої на самореалізацію особистості учня шляхом розвитку його інтелектуальних і фізичних можливостей, вольових якостей та творчих здібностей у процесі створення під контролем учителя нових товарів і послуг, що мають суб'єктивну або об'єктивну новизну та практичну значущість [4, с. 38].

Крім цього, у контексті профільного навчання старшокласників художньої обробки матеріалів, нам імпонує визначення творчої проектної діяльності, запропоноване Л. Оршанським, як «особистісно орієнтованої педагогічної технології, що передбачає розроблення конструкції, форми і декору, технологію виготовлення і реалізацію об'єкта проектування (декоративно-ужиткового виробу)» [7, с. 214].

Основними вимогами до творчого проекту є: технологічність, економічність, безпечність, ергономічність, системність, посиленість, естетичність, практична значущість. Учені-дидакти та вчителі-практики рекомендують

чергувати індивідуальні і колективні (групові) творчі навчальні проекти. Робота над проектом повинна містити в собі складання обґрунтованого плану дій, що формується й уточнюється впродовж усього періоду виконання проекту. У тематиці проектних завдань мають враховуватися індивідуальні особливості пізнавальної діяльності учнів, а для старшокласників – особливості кваліфікованих характеристик майбутнього фахівця, що покладені в основу профільного навчання.

Система творчих навчальних проектів будуватиметься за принципом ускладнення: 1) поступове ускладнення вимог, що пропонуються для розв'язання проблеми (врахування значної кількості взаємодіючих чинників); 2) поступове усвідомлення особистих здібностей у галузі проектно-технологічної діяльності [6, с. 407].

Творча проектна діяльність дозволяє перебороти одну з існуючих суперечностей традиційного навчання, яка звучить так: «Навчити всіх однаково успішно одному й тому ж неможливо» [2, с. 134].

Натомість, дослідження Н. Матяш показало, що «творча проектна діяльність уможливорює активізацію пізнавальної мотивації й інтелектуальної ініціативи всіх без винятку школярів незалежно від рівня їхньої успішності» [5, с. 258]. Крім цього, проектна діяльність знижує рівень тривожності, сприяючи збереженню і зміцненню здоров'я школярів. Цьому свідчать результати дослідження у школах, де впроваджений проектний метод навчання: абсолютно здорові діти в таких школах становлять 70–78% від загального числа учнів [10, с. 150].

Отже, використання методу творчих проектів у профільному навчанні дозволяє реалізувати діяльнісний та особистісно-орієнтований підходи у навчанні, застосувати знання й вміння, отримані старшокласниками при вивченні різних шкільних предметів на різних етапах навчання, інтегрувати їх у процесі роботи над проектом. Це забезпечує позитивну мотивацію та диференціацію у профільному навчанні, активізує самостійну творчу діяльність старшокласників при виконанні індивідуальних і групових творчих проектів.

У контексті дослідження, з одного боку, саме творча проектна діяльність найхарактерніша для галузі художнього оброблення матеріалів, а з іншого – метод творчих навчальних проектів важливий також і для професійного самовизначення старшокласників. Крім цього, творча проектна діяльність, зазвичай, пов'язана з роботою у колективі, тому сприяє розвитку таких важливих якостей, як здатність діяти спільно з іншими, враховувати позиції й інтереси партнерів, вступати в комунікацію, розуміти і бути

зрозумілими для інших. Ці здібності нині розглядаються як важливі компоненти освітніх результатів, необхідних для майбутньої професійної діяльності.

Сформулюємо характерні риси, властиві, на наш погляд, методу творчих навчальних проектів:

1. Результативність. Метод творчих навчальних проектів завжди передбачає орієнтацію на конкретний результат, отриманий при розв'язанні тієї чи іншої практичної або теоретично значущої проблеми. Результат досягається у процесі проектно-діяльності, що й становить основу проектного методу. Застосування методу творчих навчальних проектів, особливо в дослідженнях закордонних педагогів, тлумачиться як навчання, зорієнтоване на проект, під яким розуміється саме результат. Результат проектування можна побачити, осмислити, використати у подальшій реальній діяльності.

2. Міжпредметність. Будь-який проект передбачає використання інформаційної бази, методів і засобів декількох предметних галузей. Це зумовлено результативністю проектного методу, оскільки найчастіше для одержання практичного (або теоретичного) значущого результату, необхідно використати декілька предметних галузей. Навіть, коли проект зорієнтований на одну предметну галузь (наприклад, монопроект), однаково неминуче використання знань й інших галузей.

3. Проблемність. Одна з необхідних умов для використання методу проектів – наявність проблеми, яку необхідно розв'язати. Результат, на який спрямований проект, окреслює шлях розв'язання поставленої проблеми. У розв'язанні проблеми має бути особисто зацікавлений кожен учасник проекту, як вчитель технологій, так і його учні.

4. Самостійність. Більшість авторів сходяться в думці, що самостійна діяльність школярів – невід'ємна складова проектного методу. Свобода в усвідомленні й аналізі проблеми, виборі способів її розв'язання – необхідні умови для повноцінного навчального проектування.

5. Двоплановість. Використання методу творчих навчальних проектів передбачає його розгляд у двох площинах, одна з яких – це діяльність, спрямована на досягнення результату проектування, інша – розв'язання навчально-виховних і розвивальних завдань у процесі цієї діяльності. Для учнів визначальною завжди є проектна діяльність, а знання, уміння та навички, які повинні сформуватися і розвинутися у результаті проектування, для них лише засіб реалізації проекту. Для вчителя технологій ситуація зворотна: оволодіння учнями навчальним матеріалом виходить на передній план, а саме проектування – розглядається як

засіб навчання. Використання двоплановості проектного методу передбачає наявність відповідної підготовки вчителя, котрий має чітко уявляти, які знання будуть актуальними на кожному з етапів проектування, щоб забезпечити їхню своєчасну передачу.

Навчання з використанням методу творчих навчальних проектів може бути зреалізоване на різних рівнях: *перший* – проблемний виклад процесу виконання проекту, при якому вчитель будує своє повідомлення у формі відтворення логіки виділення проблеми із заданої проблемної ситуації; пошуку та висування ідей, гіпотез, їхнє обґрунтування і перевірки, а також оцінювання отриманих результатів; *другий* – виконання старшокласниками проекту під керівництвом педагога, коли ним поставлені орієнтири щодо виконання обраного за їхнім бажанням проекту у вигляді узагальнених проблемних завдань; тоді кожна конкретну дію учні будуватимуть самостійно, але загальний напрям творчого пошуку буде контрольований і за необхідності відкоригований; *третій* – самостійне виконання учнями навчального творчого проекту; на цьому рівні учнями моделюється художньо-проектна і технологічна діяльність фахівців обраного профілю щодо розв'язання професійних завдань.

Висновки. Підготовка вчителя технології до профільного навчання учнів художніх обробок матеріалів повинна передбачати засвоєння знань та умінь, змісту предмета на вищому, професійному рівні на основі вивчення відповідних курсів, спеціалізацій та здійснюватися з використанням методу творчих проектів. Зазначені рівні реалізації методу творчих навчальних проектів відповідають специфіці творчого процесу із засвоєння способів наукового й практичного пошуку нових, оригінальних рішень. В умовах педагогічної взаємодії вчитель технологій перетворюється на досвідченого організатора та консультанта проектно-технологічної діяльності старшокласників.

Пріоритетом подальшого дослідження є відбір інших інноваційних методів, засобів і форм організації творчої технологічної діяльності, що сприяють реалізації підготовки майбутніх учителів технологій до профільного навчання старшокласників художньої обробки матеріалів.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Коберник О. М. Методика трудового навчання: проектно-технологічний підхід: навч. посіб. / За ред. О. М. Коберника, В. К. Сидоренка. – Умань: СПД Жовтий, 2008. – 216 с.
2. Леонтьев А. Н. Деятельность. Сознание. Личность / А. Н. Леонтьев. – М.: Изд-во МГУ, 1977. – 304 с.
3. Липова Л. Особливості навчальної діяльності в профільному класі / Л. Липова, Л. Морозова, І. Філоненко // Шлях освіти. – 2006. – № 1. – С. 35–41.

4. Матяш Н. В. Проектный метод обучения в системе технологического образования // Н. В. Матяш / Педагогика. – 2000. – № 4. – С. 38–43.

5. Матяш Н. В. Психология проектной деятельности школьников в условиях проектного образования / Под ред. В. В. Рубцова. – Мозырь: РИФ «Белый ветер», 2000. – 286 с.

6. Оршанський Л. В. Проектно-технологічна діяльність студентів у процесі виготовлення декоративно-ужиткових виробів та критерії її оцінювання / Л. В. Оршанський // Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання у підготовці фахівців: методологія, теорія, досвід, проблеми: зб. наук. праць. – К. – Вінниця: ТОВ фірма «Планер», 2005. – Вип. 7. – С. 406–412.

7. Оршанський Л. В. Художньо-трудова підготовка майбутніх учителів трудового навчання: монографія / Леонід Володимирович Оршанський. – Дрогобич Швидко Друк, 2008. – 278 с.

8. Радченко О. А. Мета і завдання профільного трудового навчання в старшій школі / О. А. Радченко // Трудова підготовка в закладах освіти. – 2010. – № 1. – С. 24–27.

9. Сидоренко В. К. Проектна методика як основа реалізації особистісно орієнтованого навчання / В. К. Сидоренко // Молодь і ринок. – 2004. – № 1. – С. 19–24.

10. Симоненко В. Д. Технологическое образование школьников: теоретико-методологические аспекты / В. Д. Симоненко, М. В. Ретивых, Н. В. Матяш. – Брянск: Изд. БГПУ, 1999. – 230 с.

11. Терещук А. І. Методика організації проектно-діяльності старшокласників з технологій: метод. посіб. для вчителів, навч. прогр., варіат. модулі / А. І. Терещук, С. М. Дятленко. – К.: Літера ЛТД, 2010. – 128 с.

12. Ткачук С. Організаційно-педагогічні умови підготовки майбутніх учителів освітньої галузі «Технологія» до викладання художніх ремесел в основній школі / С. Ткачук // Наукові записки Тернопільського нац. пед. ун-ту ім. В. Гнатюка. Серія: Педагогіка, 2007. – № 8. – С. 55–61.

13. Цина А. Організація технологічної освіти в умовах профільної школи / А. Цина // Трудова підготовка в закладах освіти. – 2010. – № 3. – С. 17–20.

BIBLIORAFIA

1. Kobernyk O. M. Metodyka trudovoho navchannia: projektno-tekhnolohichniy pidkhd: navch. posib. – Uman: SPD Zhovtyi, 2008. – 216 s.
2. Leontev A. N. Deiatelnost. Soznanye. Lychnost. – Moskva, Yzd-vo MHU, 1977. – 304 s.
3. Lypova L. Osoblyvosti navchalnoi diialnosti v profilnomu klasi // Shliakh osvity. – 2006. – № 1. – S. 35–41.
4. Matyash N. V. Proektnyy metod obucheniya v sisteme tehnologicheskogo obrazovaniya // Pedagogika. – 2000. – № 4. – S. 38–43.
5. Matyash N. V. Psihologiya proektnoy deyatelnosti shkolnikov v usloviyah proektnogo obrazovaniya. – Mozyr: RIF «Belyi veter», 2000. – 286 s.
6. Orshanskyi L. V. Proektno-tekhnolohichna diialnist studentiv u protsesi vyhotovlennia dekorativno-uzhytkovykh vyrobiv ta kryterii yii otsiniuvannia. Suchasni informatsiini tekhnolohii ta innovatsiini metodyky navchannia u pidhotovtsi fakhivtsiv: metodolohiia, teoriia, dosvid, problemy zbirnyk naukovykh prats. – 2005. – Vinnytsya. – Volume 7. – S. 406–412.
7. Orshanskyi L. V. Khudozhno-trudova pidhotovka maibutnikh uchyteliv trudovoho navchannia: monohrafiia. – Drohobych: Shvydko Druk, 2008. – 278 s.
8. Radchenko O. A. Meta i zavdannia profilnoho trudovoho navchannia v starshii shkoli // Trudova pidhotovka v zakladakh osvity. – 2010. – № 1. – S. 24–27.
9. Sydorenko V. K. Proektna metodyka yak osnova realizatsii osobystisno orientovanoho navchannia // Molod i rynek. – 2004. – № 1. – S. 19–24.
10. Symonenko V. D. Tekhnolohicheskoe obrazovanye shkolnykov: teoretyko-metodolohicheskye aspekty. – Briansk: Yzd. BHPU, 1999. – 230 s.

11. Tereshchuk A. I. Metodyka orhanizatsii proektnoi diialnosti starshoklasnykiv z tekhnolohii: metod. posib. dlia vchyteliv, navch. prohr., variat. moduli. – Kyiv: Litera LTD, 2010. – 128 s.

12. Tkachuk S. Orhanizatsiino-pedahohichni umovy pidhotovky maibutnikh vchyteliv osvitnoi haluzi «Tekhnolohiia» do vykladannia khudozhnikh remesel v osnovnii shkoli // Naukovi zapysky Ternopilskoho nats. ped. un-tu im. V. Hnatiuka, 2007. – № 8. – S. 55–61.

13. Tsyna A. Orhanizatsiia tekhnolohichnoi osvity v umovakh profilnoi shkoly // Trudova pidhotovka v zakladakh osvity. – 2010. – № 3. – S. 17–20.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРІВ

Омельчук Олександр Васильович – кандидат педагогічних наук, старший викладач кафедри теорії та методики технологічної освіти та інформатики Кременецької обласної гуманітарно-педагогічної академії ім. Тараса Шевченка.

Наукові інтереси: підготовка майбутніх учителів технологій до профільного навчання учнів.

Шабага Валерій Богданович – вчитель трудового навчання Тишківського НВК Городенківського району Івано-Франківської області.

Наукові інтереси: реалізація проектно-технологічного підходу у навчанні учнів.

УДК 37+378.6 + 371.2

ВКЛАД ВОЛОДИМИРА ЗАУЗЕ У РОЗВИТОК ГРАФІЧНИХ ВИДІВ МИСТЕЦТВА НА ПІВДНІ УКРАЇНИ

Ольга ПУНГІНА (Кіровоград)

Постановка проблеми. У 20-і роки, у зв'язку із зростаючим значенням графічних видів мистецтва на Півдні України в Одеському художньому інституті (ОХІ) створюється графічна майстерня, до викладання запрошують видатних художників таких як, Володимир Хрестіанович Заузе. Своїм завданням факультет мав зблизити та з'єднати графіку з технічним виробництвом, випускати не тільки художника-графіка, але і техніка, що знає і розуміє усі технічні засоби виробництва.

Аналіз досліджень і публікацій. Проблему становлення та розвитку графічних видів мистецтва на Півдні України, зокрема вклад видатного художника Володимира Хрестіановича Заузе піднімали та досліджували свого часу Е. Давидова, М. Котляр, Т. Яворська та інші.

Виклад основного матеріалу. Видатні досягнення станкової гравюри ХІХ ст., пов'язані з іменами Т. Шевченка, Л. Жемчужникова, І. Шишкіна, В. Мате, підготували ґрунт для її подальшого збагачення і художнього вдосконалення. Цей процес певною мірою був обумовлений і технічним прогресом друкарської справи: наприкінці ХІХ ст. репродукційна гравюра починає занепадати, її поступово замінює більш зручний і точний спосіб фотодруку. Таким чином, художники все частіше відходять від роботи з відтворення чужих картин, і зосереджуються на створенні своїх власних гравюр.

Графіка стає все більш поширеним видом образотворчого мистецтва, завойовуючи рівноправне місце поруч з живописом. В силу своїх особливостей вона повніше відповідає новим вимогам часу. Гострота і оперативність, широкий діапазон соціального впливу сприяють її популярності. В графічному мистецтві, котре збагачується технічно (виникає літографія, активно урізноманітнюється офорт), виділяються такі різновиди, як сатирична графіка та плакат. Активно розвивається жанрова структура графіки, в якій поряд із сюжетними творами, звичними портретами й пейзажами з'являються історичні композиції та картини-панно.

На початку століття спостерігається певна відсталість гравірувального мистецтва. Чудові традиції офорта не знаходять собі гідних продовжувачів. Аналізуючи історію української графіки, ми бачимо, що у переджовтневий час В. Заузе був майже єдиним видатним майстром станкової гравюри в Україні. «Художник дуже

майстерно опанував техніку травлення ... роботи приємно вражають смаком і витонченістю виконання» – писала критика.

Володимир Хрестіанович Заузе (1859 – 1939) народився в Петербурзі, у сім'ї професора акварельного живопису Х.Ф. Заузе. В 1863 р. сім'я Заузе переїжджає до Москви, і в 1870 р. він поступає до Строганівського училища технічного малювання. В училищі він займається на пейзажно-орнаментальному відділенні, в класі акварелі професора-академіка Ф. Ясновського. По закінченні у 1879 р. училища В. Заузе викладає малювання спочатку в Дубно, а згодом у 1881 р. переводиться до міста Миколаєва, де працює до 1885 р. викладачем малювання в реальному училищі [5, с. 7].

У 1885 році В. Заузе переїздить до Одеси. Тут на протязі багатьох років він викладає в комерційному училищі, до 1919 року, поєднуючи з педагогічною працею труд художника. Творчий шлях майстер розпочав на рубежі ХІХ–ХХ століть. На виставках Товариства південноросійських художників (ТПРХ), а також на виставках у Петербурзі, Москві, Києві він виставляв свої акварелі. У підсумку, він став членом Товариства південноросійських художників з 1893р., і одним із засновників Товариства художників імені К. Костанді.

Наприкінці 1890-х В. Заузе починає займатися офортом, цьому сприяло спілкування з одеським художником В. Кореневим і поради І. Шишкіна, під час його поїздки до Петербурга (у 1895–1896 р.). Крім безпосередніх занять гравіруванням В. Заузе у цей час уважно вивчає твори російських художників, глибоко знайомиться з мистецтвом видатних зарубіжних графіків таких як, Ф. Гойя, Ф. Ропс, Л. Цорн, Д. Уїтлер. Його ініціатива знаходить підтримку і у 1896 р. правління ТПРХ субсидує його експерименти в галузі травлення та створення офортних дощок.

На початку 1920-х В. Заузе опановує техніку випуклого офорта. Ця техніка дає змогу виконувати твори у більш декоративному стилі. Художник міг працювати в різних відомих естампних техніках, йому було цікаво знаходити їх специфічні можливості, неповторні ефекти, звучання форми, фарби, відбитка. Офорт, акватинта, суха голка, м'який лак, випуклий офорт, меццо-тінто, ліногравюра, літографія всі техніки пройшли крізь руки майстра. В. Заузе проявив себе як художник стилю модерн. Він був експериментатором не лише в галузі традиційних

способів друку. Його приваблювала монотипія, як поле для нових відкриттів. «Значний інтерес являють його твори, виконані в техніці гуміарабіку. Власне, Заузе вважається автором цієї оригінальної графічної манери», – наголошує дослідниця Е. Давидова. У своїх спогадах учні і друзі художника відзначають виняткову працьовитість В. Заузе. Коли тільки не прийду до нього, завжди застаю його за роботою, згадувала учениця Болле. Характерними рисами художника були надзвичайна працьовитість, скромність і вимогливість до себе.

Його художня діяльність була нерозривно пов'язана з багаторічною педагогічною працею. З 1920 по 1931 рік він керував графічною майстернею Одеського художнього інституту, поліграфічною майстернею Одеського Політехнікуму образотворчих мистецтв (ПОМ). Країні не вистачало художників-поліграфістів, тому головне завдання відділення полягало в підготовці фахівців для виробництва друкарської продукції. Навчальна програма мала 4 напрями: офорт і ліногравюра, літографія, ксилографія і поліграфія. Студент знайомився з набором і проходив практику безпосередньо в міських друкарнях.

Запрошений у 1920 р. на посаду керівника графічного відділу інституту, В. Заузе отримав неустатковану майстерню, не було станків, матеріалів, інструментів. В перші роки роботи в художнього відділення йому довелося прикласти багато зусиль, щоб належно обладнати поліграфічну майстерню апаратурою, друкарськими машинами тощо. Друкарська справа в Одесі занепала внаслідок громадянської війни й інтервенції, які зруйнували ряд друкарень [1, с. 5]. Спочатку, доки в майстерні не було офортного верстату, В. Заузе брав дошки студентів додому і вечорами їх друкував. У нього був гарний офортний станок який він отримав у «спадок» від художників Е.Буковецького і П.Нілуса. Згодом почали працювати на саморобному станку.

У червні 1926 р. в Харкові працювала Всеукраїнська конференція з художньої освіти, на якій було створено спеціальну поліграфічну секцію. Як зауважили учасники конференції, стан цієї галузі був у край незадовільним, на виробництві не було жодного фахівця з вищою спеціальною освітою. У резолюції конференції було наголошено на необхідності підготовки фахівців вищої кваліфікації у ксилографії, ліногравюрі й взагалі графіці для поліграфічної промисловості, а також на зміцненні й поширенні поліграфічних відділів в художніх технікумах Харкова та Одеси. Тому в резолюції зазначили про необхідність домагатись забезпечення закладів належним устаткуванням та приладдям.

У 1927 р. за пропозицією В. Заузе, у ПОМ було виписано з-за кордону офортний станок, згодом інститут придбав ще два літографських верстати «Краузе». Викладач прагнув ознайомити студентів з різновидами графіки такими, як ксилографія, ліногравюра, літографія тощо. Для практичного ознайомлення студентів з літографською технікою запросили майстра-літографа.

Інтенсивний розвиток книжкової графіки легко пояснювався культурною революцією. Вона супроводжувалась небувалим збільшенням тиражів газет, журналів, постійно зростаючим попитом на книгу. Книга повинна була принести в маси художню культуру. На початку 20-х років художнє оформлення книги загалом зводилось до макету обкладинки, у виняткових випадках малювали ініціали та заставки. На ілюстрування на вистачало коштів. Натомість в обкладинку художники вкладали весь свій талант, все вміння, прагнучи знайти такі образотворчі елементи, які змогли б дати читачеві уяву про ідейний та стилістичний характер книги.

Працюючи над організацією і всебічним устаткуванням поліграфічної майстерні, В. Заузе прагнув дати студентам, насамперед, практичні знання та навички. У поліграфічній майстерні видаються підручники і методичні розробки для спеціальних предметів ПОМу [4]. Окрім того, майстерня інституту приймала замовлення, за якими друкувала афіші, плакати, етикетки для харчової промисловості тощо. Ескізи графічних композицій виконували студенти. Крім практичних знань, це давало їм і матеріальну допомогу. Обов'язковими були екскурсії до друкарні, літографії, словолivarні з метою ознайомлення з усіма видами і процесами виробництва [5, с. 16]. Графічна майстерня в стінах інституту поступово перетворюється на поліграфічне відділення.

В країні разом з відбудовою народного господарства відновлюється і поліграфічна промисловість. Покращується якість паперу і друкування, видавництва одержують можливість створювати книги не лише «оформлені», а й ілюстровані. Використання всіх елементів оформлення (обкладинки, заставки, кінцівки, ілюстрації тощо) для художнього вирішення книги було великим досягненням української радянської графіки кінця 20-х років. Так, у 1929 р. силами студентів поліграфічної майстерні і під керівництвом В. Заузе був виданий альбом «Степова Україна. Орнамент», у кількості 700 примірників і надрукований літографією (за постановою ПОМу від 24 липня 1929 р.). Альбом містив 30 таблиць, що зображають зразки настінного розпису Одеської області [7]. У анотації зазначалось: «Від обгортки і до останньої сторінки цього альбому виконано в поліграфічній

майстерні «ІЗО» літографією трьома, чотирма та п'ятьма фарбами. На камені працювала О. Бричевська, друкували у співробітстві студенти тієї ж майстерні: з літографії В. Робочий та Янін, з типографії В. Горовіц та С. Розенцвейг. Друкували спільними силами цих студентів. Титульна літера на цинку зроблена студентом С. Тульчинським. Оформлення і вся технічна частина праці проходила під моїм особистим керівництвом, як керівника майстерні. Вересень 1929 р. Одеса, Професор В.Х. Заузе» [7]. Зазначимо, що жоден вищий навчальний заклад колишнього СРСР не створив нічого подібного.

І все ж, найбільшу увагу В. Заузе приділяв станковій графіці. У техніці гравюри в нього була певна методична послідовність. Він починав з ліногравюри, бо її площинне розв'язання плямою він вважав кращим вступом до графіки. Далі йшов офорт, він давав заґрунтовану цинкову пластинку, показуючи прийоми нанесення малюнка й травлення, потім сам друкував їх. До роботи сухою голкою допускав учнів тільки тоді, коли у них з'являвся деякий досвід в офорті [3, с. 20]. До кожного учня підхід був індивідуальним: одним він раніше довіряв відповідальну роботу, іншим пізніше. Так він поступово знайомив учнів з тонкощами техніки, з матеріалами, ґрунтами, пояснював їхні властивості, також рекомендував вести детальні записи рецептів і процесів роботи. Він наголошував на тому, що у малюнку треба заздалегідь враховувати, те що він призначається для графіки, і відкидати зайві деталі. Знання матеріалу, його особливостей, технічних засобів стало необхідною умовою гравюри ХХ ст., коли в одній особі об'єдналися малювальник і різьбяр.

Педагогічну роботу В. Заузе розглядав як широке і всебічне виховання, як пише К. Ковтурман: «Майстерня була позбавлена будь-якої казенщини, сухості. В. Заузе був дуже уважний до потреб студентів...» [2, с. 61]. Щиро співчуваючи тим студентам, що прийшли до інституту без базової освіти з заводу чи села, він прагнув всіляко допомогти їм, «людям від плуга і верстата», як він казав. Він надавав їм власні інструменти і матеріали, від цинку до олівців і паперу. Багато студентів змушені були поєднувати навчання з роботою і Володимир Хрестіанович працював з ними вечорами, за рахунок своєї власної творчої роботи і категорично відмовлявся від будь-якої винагороди за це.

В. Заузе знайомив учнів з творчістю видатних російських та іноземних майстрів: Х. Рембрандта, А. Цорна, У. Ніколсона, В. Мате, В.Фалілеєва, А.Остроумової-Лебедевої та ін. Стіни майстерні прикрашали зразки естампів відомих майстрів, які він часто вичерпно аналізував [6, с. 15]. Одним з методів вивчення творчості відомих майстрів і граверної техніки він

вважав копіювання, тому давав учням копіювати гравюри. Крім ознайомлення з технічними можливостями гравюри В. Заузе намагався дати учням ґрунтовні знання з малюнку та живопису. У майстерні багато малювали і писали аквареллю. Великого значення він надавав етюдам, виконаним з натури пензлем (тушшю або аквареллю), без попереднього начерку олівцем [5, с. 19]. Не зважаючи на свій вік, влітку він завжди виїжджав з студентами за місто і разом з ними писав пленерні етюди.

Викладач вважав, що якщо неправильно керувати роботою з натури, то вона може іноді дати негативні результати. Він наголошував, що «працюючи з натури, ви можете втратити свою індивідуальність, а без роботи з натури – важко набути знань». Тому В. Заузе рекомендував зберігати всю свіжість індивідуального сприйняття натури і наводив, приклад М. Врубеля який, як він вважав найсамостійніша постать у російському мистецтві, він нікого не наслідував і знайшов свій власний шлях. Ніколи не впливав на індивідуальність учня, роблячи все для виховання і збереження цієї риси. Як згадувала студентка Т. Давід «Він знав шлях і прагнення кожного з нас, і для кожного добирав наочний матеріал із своєї колекції».

В. Заузе негативно ставився до формалістичних експериментів: «я ніколи в мистецтві не кувиркався...», – зазначав він [1, с. 7]. На той час в ПОМі було засилля формалізму і йому доводилось буквально воювати за реалістичний напрям, перебуваючи практично весь час під загрозою звільнення, але оскільки замінити його, як фахівця на той час було ніким, це його рятувало. На Україні в 20-30-і роки небагато художників-графіків мали такі ґрунтовні знання матеріалу і настільки вільно володіли різноманітними офортними манерами як В. Заузе. На той час В. Касіяні тільки починав працювати в Україні, І. Плещинський, К. Ковтурман, Є. Сахновська, О. Кульчицька, М. Жук – таким вузьким було коло українських граверів-реалістів.

У 1931 р. В. Заузе відправляють на пенсію після 52-річної педагогічної діяльності. У 1939 р. за графічні твори він був нагороджений Шевченківською ювілейною медаллю і цього ж року помер.

В останні роки життя, вже залишивши педагогічну практику, В. Заузе підтримував тісні зв'язки зі своїми учнями і художньою молоддю, з готовністю допомагав їм в опануванні складної майстерності графіка. У розмовах він наголошував на тому, що хотів би передати усе, що знав і мав, щоб той досвід, який він нагромадив за своє довге життя, не загинув разом з ним, щоб на зміну йому лишився художник у всеозброєнні знань. Протягом одинадцяти років він був керівником графічного відділення

Одеського художнього інституту і виховав чимало талановитих художників-графіків, зокрема таких, як К. Ковтурман, О. Болле, М. Густ, О. Постель. Т. Давід та ін.

Висновки. Отже, художньо-освітня діяльність В. Заузе сприяла становленню і розвитку художньо-графічної освіти Півдня України, підготовці кваліфікованих кадрів, впровадженню авторських напрацювань. У навчальному закладі він упровадив високу вимогливість до оволодіння майстерним реалістичним малюнком з натури, передавав студентам знання та практичні навички різноманітних графічних технік таких як: офорт, ксилографія, ліногравюра, літографія. У творчості самого художника очевидне досконале володіння техніками акварелі, офорту, акватинти, м'якого лаку. Він поєднував притаманний його творам символізм з експресіонізмом, що й стало поштовхом для творчого поступу наступних поколінь графіків.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Адольф Г. Майстер графічного мистецтва / Г. Адольф // Образотворче мистецтво. – 1939. – № 7. – С. 4–9.
2. Давыдова Е.Д. Заузе В.Х. / Е.Д. Давыдова. – К.: «Мистецтво», 1966. – 78 с. ил.
3. ДАОО ф. – р – 499, оп. 1, д.1568 Одесский Художественный Институт. Рабочий план полиграфической мастерской. Одесс. Худ. Политехнического общества изящных искусств (1928–29 г.). – 60 арк.
4. Кишиньовський С.Я. Матеріали до монографії з приводу сорокарічного ювілею. (1889–1929) / Авт. вступ. ст.

М.Жук, П.Митковицер. – Одесса: Друкарня ПОМа, 1929. – 26 с.

5. Котляр М.С. Володимир Христіанович Заузе / М.С.Котляр. – К.: Мистецтво, 1941. – 98 с., ил.
6. Олександр Постель / стаття А.Н. Шистера // Художники Радянської України. – К.: Мистецтво, 1972. – 34 с. 22 ил.
7. Степова Україна: Орнамент. – Одеса: ПОМ, 1929. – 34 с.

BIBLIOGRAFIYA

1. Adol'f H. Mayster hrafichnoho mystetstva / H. Adol'f // Obrazotvorche mystetstvo. – 1939. – № 7. – S. 4–9
2. Davudova E.D. Zauze V.Kh. / E.D. Davudova. – K.: «Mystetstvo», 1966. – 78 s. yl.
3. ДАОО ф. – р – 499, оп. 1, д.1568 Одесский Художественный Институт. Рабочий план polygraficheskoy masterskoy. Odess. Khud. Polytekhniky obshchestva yzashchnukh yskusstv (1928–29 h.). – 60 ark.
4. Kyshyn'ovs'kyu S.Ya. Materialy do monohrafiyi z pryvodu sorokarichnoho yuvileyu. (1889–1929) / Avt. vstup. st. M.Zhuk, P.Mytkovytser. – Odessa: Drukarnya POMa, 1929. – 26 s.
5. Kotlyar M.S. Volodymyr Khristianovych Zauze / M.S.Kotlyar. – K.: Mystetstvo, 1941. – 98 s., yl.
6. Oleksandr Postel' / stattya A.N. Shystera // Khudozhnyky Radyans'koyi Ukrayiny. – K.: Mystetstvo, 1972. – 34 s. 22 il.
7. Stepova Ukrayina: Ornament. – Odesa: POM, 1929. – 34 s.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

Пунгіна Ольга Анатоліївна – кандидат педагогічних наук, старший викладач кафедри хореографічних дисциплін образотворчого мистецтва та дизайну Кіровоградського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка.

Наукові інтереси: розвиток та становлення художньої освіти на півдні України (друга половина XIX – XX століття).

УДК 378.14

ШЛЯХИ АКТИВІЗАЦІ САМОСТІЙНО РОБОТИ СТУДЕНТІВ

Олександр ШУМСЬКИЙ (Харків)

Постановка проблеми. Основним завданням вищої освіти є формування творчої особистості фахівця, здатного до саморозвитку, самоосвіти, інноваційної діяльності. Вирішення цього завдання навряд чи можливе лише шляхом передачі знань у готовому вигляді від викладача студенту. Необхідно перевести студента з пасивного споживача знань до активного їх творця, який може сформулювати проблему, проаналізувати шляхи її вирішення, знайти оптимальний результат і довести його правильність. У цьому контексті слід визнати, що самостійна робота студентів є не просто важливою формою освітнього процесу, а має стати його основою.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Аналіз науково-педагогічної літератури показав, що питання підготовки фахівців до професійної діяльності та підвищення ефективності навчання у вищій школі завжди були актуальними для сучасних науковців. Так, концепції, що

розкривають основні аспекти і напрями підвищення якості освіти, знайшли своє втілення в дослідженнях Ю. Бабанського, А. Вербицького, Б. Гершунського. Дидактичні умови організації самостійної роботи визначено в працях В. Козакова, С. Літвінчук. Питання оптимізації самостійної роботи студентів ВНЗ відображено в роботах Т. Гусак, Л. Журавської, О. Малінко, С. Скуратівської, П. Підкасистого та ін.

Мета статті – визначити сутність, схарактеризувати форми та окреслити можливі шляхи активізації самостійної роботи студентів у ВНЗ.

Виклад основного матеріалу. В умовах науково-технічного прогресу, коли набуті знання швидко застарівають, здатність одержувати їх самостійно набуває величезного значення. У всьому світі професіоналізм та саморозвиток вважаються провідними якостями особистості, адже, щоб відповідати вимогам сучасного виробництва, фахівцю необхідно постійно

підвищувати свою професійну кваліфікацію шляхом самонавчання. Тому формування даних навичок у студентів має відбуватися під час навчання у ВНЗ. Завданням сучасної освіти є забезпечення оптимальних умов для саморозвитку особистості, а також створення внутрішньої потреби в самоосвіті протягом усього життя. Це передбачає орієнтацію студентів на активні методи оволодіння знаннями, розвиток творчих здібностей, перехід від поточного до індивідуалізованого навчання з урахуванням потреб та можливостей особистості. Мова йде не просто про збільшення кількості годин на самостійну роботу. Посилення ролі самостійної роботи означає принциповий перегляд організації навчально-виховного процесу у ВНЗ, який має будуватися таким чином, щоб розвивати вміння вчитися, формувати у студентів здатність до саморозвитку, творчого застосування одержаних знань у професійній діяльності.

Головними формами організації навчального процесу є аудиторні заняття; самостійна робота під керівництвом викладача, яка виконується в позааудиторний час; індивідуальна самостійна; дослідницька групова та дослідницька самостійна робота; консультативні години, в рамках яких викладач проводить індивідуальні консультації по ходу виконання самостійних завдань та здійснює контроль та оцінює їхні результати.

Основною метою аудиторної роботи є передача знань, досвіду викладача студентам. При цьому однією з основних функцій викладача є організація пізнавальної діяльності студентів, адже студента необхідно навчити вчитися, навчити користуватися джерелами знань, щоб у подальшому він був у змозі автономно керувати власним процесом пізнання.

Позааудиторна самостійна робота студентів являє собою форму навчальної діяльності, яка спрямована на самостійне оволодіння знаннями з конкретної галузі. Зміст та послідовність завдань для самостійного опрацювання всіма студентами плануються викладачем. Завдання виконуються без прямої участі педагога, але під його методичним керівництвом [5, с. 63].

Індивідуальна форма самостійної роботи, наприклад, з комп'ютерною програмою, передбачає, що кожний студент отримує для самостійного виконання завдання, підібрані спеціально для нього у відповідності з рівнем його підготовки та індивідуальними можливостями. Подібні диференційовані індивідуальні завдання звільняють студентів від механічної роботи і дозволяють при менших затратах часу значно збільшити обсяг знань, які здобуваються шляхом самостійної роботи. Це створює передумови для реалізації індивідуального підходу до навчання.

Дослідницька самостійна робота розглядається як основний спосіб залучення студентів до колективної пошуково-дослідницької діяльності, що підвищує мотивацію до навчання; сприяє розвитку таких особистісних якостей, як цілеспрямованість та самоорганізованість. Найбільш ефективними, на наш погляд, є проектні форми роботи, які передбачають досягнення певної дидактичної мети через детальну розробку проблеми під час роботи над спільним проектом (наприклад, веб-квест), що має завершитися реальним практичним результатом, представленим у тому чи іншому вигляді (мультимедійна презентація, веб-сторінка тощо). Сутність проектного навчання полягає в стимулюванні інтересу студентів до конкретних проблем, колективне вирішення яких вимагає наявності певного рівня знань та вмінь їх практичного застосування.

Самостійна робота студентів (далі – СРС) являє собою спрямовану, організаційно та методично сплановану пізнавальну діяльність, яка реалізується для досягнення конкретного результату без прямої допомоги викладача. У широкому ж сенсі під самостійною роботою слід розуміти сукупність всієї самостійної діяльності студентів як у навчальній аудиторії, так і поза нею, в контакт з викладачем та за його відсутності. СРС може бути обов'язковою та контрольованою. Обов'язкова самостійна робота забезпечує підготовку студентів до поточних аудиторних занять. Результати цієї підготовки проявляються в якісному рівні виконаних контрольних робіт, тестових завдань та інших форм контролю. Контрольована самостійна робота спрямована на поглиблення та закріплення знань студентів, розвиток пізнавальних умінь та аналітичних навичок з проблематики навчальної дисципліни. Підбиття підсумків та оцінювання таких форм самостійної роботи здійснюються під час контактних годин з викладачем.

Як правило, самостійна робота реалізується в таких процесах: під час аудиторних занять – на лекціях, практичних та семінарських заняттях, під час виконання лабораторних робіт; у контакт з викладачем поза рамками аудиторних занять – на консультаціях з навчальних питань, у ході творчих контактів, під час ліквідації заборгованостей, під час виконання індивідуальних завдань тощо; під час роботи над виконанням студентом навчальних та творчих завдань у бібліотеці, вдома, в гуртожитку, на кафедрі.

Засобами підвищення ефективності самостійної роботи студентів при проведенні різних видів навчальних занять можуть бути такі: оптимізація методів викладання, впровадження в навчальний процес нових освітніх технологій, які підвищують продуктивність праці викладача;

активне використання інформаційних технологій, які дають змогу студенту в зручний для нього час засвоювати навчальний матеріал; широке впровадження комп'ютеризованого тестування; удосконалення методики проведення практик та науково-дослідної роботи студентів, оскільки саме ці види навчальної роботи в першу чергу готують студентів до самостійного виконання професійних завдань; модернізація системи курсового та дипломного проектування, яка має підвищувати роль студента в підборі матеріалу, пошуку шляхів вирішення конкретних завдань.

Успішність самостійної роботи забезпечується двома групами факторів: організаційними та методичними. Організаційні фактори – це бюджет часу, навчальна література, навчально-лабораторна база, а методичні – планування, визначення методів та керування СРС.

Організація СРС має включати наступні етапи: складання плану самостійної роботи з навчальної дисципліни; розробка викладачем завдань для самостійного опрацювання; організація консультацій з виконання завдань; контроль ходу виконання та результатів самостійної роботи.

Зважаючи на те, що СРС носить діяльнісний характер, у її структурі можна виокремити такі складові: мотиваційний компонент, постановка конкретного завдання, вибір способів виконання, безпосередньо процес виконання, контроль якості самостійно набутих знань студентів.

При плануванні навчального процесу обов'язково слід указувати кількість годин, призначених на самостійне опрацювання студентами кожної теми. При розподіленні годин необхідно враховувати складність тем, що вивчаються в даному курсі, наявність навчальних та навчально-методичних матеріалів тощо. При цьому низка тем може бути відведена повністю на самостійне опрацювання, інші можуть містити мінімум самостійної роботи або взагалі не виноситися на самостійне вивчення. Планування СРС має спиратися на дидактичні принципи педагогічного процесу, як основні положення, що визначають зміст, організаційні форми та методи навчального процесу у відповідності з його загальними цілями та закономірностями [5, с. 340]. При цьому винятково важливого значення набуває створення сприятливих умов для творчого саморозвитку студентів у процесі самостійної навчальної діяльності, визнання пріоритету індивідуальності, самоцінності особистості як суб'єкта навчального процесу [7]. Принцип індивідуалізації та диференціації СРС найповніше реалізується засобами сучасних інформаційних технологій, які дозволяють таким чином організувати процес самостійної навчальної діяльності, за яким і педагогічна

технологія, і засоби, і темп навчання обираються з урахуванням психофізіологічних особливостей конкретної особистості [8, с. 46–49]. Крім того, використання комп'ютера дозволяє також реалізувати і принцип оптимізації самостійної роботи, що передбачає свідомий вибір оптимальної моделі організації самостійної навчальної діяльності з урахуванням її результативності, витрат часу та ресурсів.

Сучасні вимоги до організації СРС можуть бути реалізовані лише на основі застосування інноваційних методів навчання та форм контролю, в тому числі й при плануванні самостійної роботи. Але при цьому підвищуються вимоги, що висувалися до підготовки викладача. Крім того, має бути змінено підхід до планування роботи самого викладача. В навчальну роботу треба включити години на організацію СРС, постійних консультацій та заходів, що забезпечують її якісний контроль. На разі техніко-дидактичні можливості електронних програмно-методичних комплексів є достатніми, щоб говорити про перекладення на них певної частки функцій педагогічного керівництва СРС, тобто заміну парадигми «викладач – студент» на парадигму «комп'ютер – студент», коли студент стає активним учасником процесу навчання, а ефективність засвоєння знань у системі «комп'ютер – студент» пов'язується з можливістю самоорганізації процесу навчання. Тому з метою вдосконалення системи управління процесом самостійної роботи студентів доцільно передати окремі керівні функції комп'ютеру, керувальний вплив якого може здійснюватися такими способами: програмою навчальної діяльності, імпліцитно присутньою в автоматизованому навчальному курсі; системою завдань і вправ; вербальними репліками системи у відповідь на повідомлення, які вводяться користувачем, зокрема вказівками на помилки та рекомендаціями щодо їх виправлення; оцінкою; даними діагностики.

Програмне управління самостійною навчальною діяльністю забезпечується за допомогою зворотнього зв'язку, який реалізується в процесі взаємодії студента з програмно-апаратною системою і передбачає як внутрішній самоконтроль і самокорекцію, так і зовнішню (комп'ютерну) оцінку студентів на етапах самостійних занять та проходження тестування. Зворотний зв'язок є одним з найважливіших понять теорії управління, адже забезпечує безперервний процес отримання інформації про поточний стан об'єкта управління. Аналізуючи таким чином хід та результати процесу взаємодії студента з електронною програмою, що виводиться на дисплей комп'ютера, викладач має змогу варіювати зміст та інтенсивність процесу в залежності від якості засвоєння матеріалу, а отже,

обирати найбільш оптимальний варіант керування самостійною навчальною діяльністю студентів.

Цілком зрозуміло, що діалог на рівні «студент-електронна навчальна програма» істотно відрізняється від міжособистісного спілкування, адже обробка інформації, що вводиться, здійснюється системою тільки за певними запрограмованими штампами або на основі лінгвістичного аналізу. Тому саме педагог контролює процес роботи з комп'ютерною програмою, формує зміст і моделі самостійної роботи, виконує головні управлінські функції та визначає, які з них можна передати програмі, адже комп'ютер не диктує методи та зміст навчання, але він адекватно та ефективно включається в програми навчання, забезпечуючи повноцінну організацію навчальної діяльності [6, с. 10].

Однією з важливих умов ефективності самостійної роботи є її контроль, адже саме контроль дозволяє не лише оцінити якість засвоєння матеріалу, але й побудувати механізм зворотного зв'язку, що є необхідною умовою досягнення основних освітніх цілей.

Слід зазначити, що в традиційній системі навчання контроль навчальної діяльності здійснюється на основі проведення поточних опитувань, письмових контрольних робіт, диктантів, заліків та іспитів, які не можуть у повній мірі забезпечити точність та об'єктивність оцінювання. Комп'ютеризоване ж навчання дозволяє контролювати як навчальну діяльність, так і СРС систематично та всебічно, відповідно до вимог індивідуального та диференційованого підходів.

Вважаємо за доцільне застосування таких видів контролю СРС: поточний, що дозволяє простежити процес засвоєння знань, формування вміння та навичок з тим, щоб, за необхідності, своєчасно варіювати окремі види роботи, їх послідовність у залежності від індивідуальних можливостей студентів; підсумковий – контроль ступеня оволодіння студентами знаннями, вміннями та навичками; самоконтроль.

Така форма перевірки має носити регулярний характер і привчати студентів до відповідальності за весь навчальний матеріал циклу, що сприятиме підвищенню результативності навчання.

При роботі з навчальними комп'ютерними програмами можливим є використання тестових завдань для самоконтролю, які дозволять студентам працювати в індивідуальному режимі, що сприятиме зняттю психологічного бар'єру в очікуванні отримання можливої незадовільної оцінки, адже будь-який тест можна виконувати до тих пір, доки не буде одержано позитивний результат.

Висновки. Таким чином, реалії сьогодення вимагають значного підвищення ролі самостійної роботи у ВНЗ, як спрямованої, організаційно та методично спланованої пізнавальної діяльності, яка виконує когнітивну, навчальну та виховну функції, тобто розширює та поглиблює набуті на заняттях знання, розвиває вміння та навички, виховує самостійність та здатність до самовдосконалення шляхом усвідомленого відбору, переробки та засвоєння інформації. Підвищенню якості СРС сприятиме широке застосування засобів інформаційних технологій. Напрями подальших досліджень вбачаємо у вивченні можливостей використання мікроцифрових технологій в організації СРС.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Бондар В. І. Дидактика: ефективні технології навчання студентів / В. І. Бондар. – К.: Вересень, 1996. – 129 с.
2. Журавська Л. М. Концептуальні умови управління самостійною роботою студентів у ВНЗ / Л. М. Журавська // Освіта та управління. – Т. 3. – 1999. – № 2. – С. 12–15.
3. Козаков В. А. Теория и методика самостоятельной работы студентов: Автореф. дисс. ... докт. пед. наук / В. А. Козаков. – К., 1991. – 43 с.
4. Козаков В. А. Самостоятельная работа студентов и ее информационно-методическое обеспечение / В. А. Козаков. – К.: Вища школа, 1990 – 248 с.
5. Ортинський В. Л. Педагогіка вищої школи: [навч. посібник для студентів вищих навчальних закладів] / В. Л. Ортинський. – К.: Центр учбової літератури, 2009. – 472 с.
6. Рубцов В. В. Компьютер в школе (опыт, проблемы и перспективы) / В. В. Рубцов. – М.: Прогресс, 1988. – С. 5–20.
7. Сериков В. В. Личностно-ориентированное образование: к разработке дидактической концепции / В. В. Сериков // Педагогика. – 1994. – № 5. – С. 15–21.
8. Якунин В. А. Психология учебной деятельности студентов / В. А. Якунин. – М.: Логос, 1994. – 155 с.

BIBLIOGRAPHY

1. Bondar V. I. Dydaktyka: efektyvni tekhnolohii navchannia studentiv. Kyiv: Veresen', 1996. – 129 s.
2. Zhuravs'ka L. M. Kontseptual'ni umovy upravlinnia samostiinoiu robotoiu studentiv u VNZ, Osvita ta upravlinnia, 1999, Volume 3, № 2. – S. 12–15.
3. Kozakov V. A. Teoriia i metodyka samostoiatel'noi raboty studentov: avtoreferat dissertacii ... doktora pedagogicheskikh nauk. Kyiv, 1991. – 43 s.
4. Kozakov V. A. Samostoiatel'naia rabota studentov I yeio informatsionno-metodicheskoe obespecheniie. Kyiv: Vyshcha shkola, 1990. – 248 s.
5. Ortyns'kyi V. L. Pedahohika vyshchoi shkoly: [navchal'nyi posibnyk dlia studentiv vyshchyykh navchal'nykh zakladiv]. Kyiv: Tsentr uchbovoi literatury, 2009. – 472 s.
6. Rubtsov V. V. Kompiuter v shkole (opyt, problem I perspektivy). Moscow: Progress, 1988. – S. 5–20.
7. Serikov V. V. Lichnostno-orientirovannoie obrazovaniie: k razrobotke didakticheskoi koncepcii, Pedagogika, 1994, № 5. – S. 15–21.
8. Yakunin V. A. Psikhologiiia uchebnoi deiatel'nosti studentov. Moscow: Logos, 1994. – 155 s.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

Шумський Олександр Леонідович – кандидат педагогічних наук, старший викладач кафедри іноземних мов Харківського національного автомобільно-дорожнього університету.

Наукові інтереси: інноваційні технології у навчанні іноземних мов.

УДК 374:378

МОТИВАЦІЙНА СКЛАДОВА САМООСВІТИ МАЙБУТНІХ ВИКЛАДАЧІВ ПРАКТИЧНОГО НАВЧАННЯ ПТНЗ

Богдан ВОВК (Глухів)

Постановка проблеми. В умовах, коли сучасне суспільство розвивається та ускладнюється, разом із тим підвищуючи свої вимоги до організації та якості освіти України, сучасні студенти і випускники вищих навчальних закладів повинні не тільки володіти високим рівнем спеціальних знань, умінь та навичок, але і прагнути до постійної самоосвітньої діяльності.

Самоосвіта, будучи взаємодоповненням процесу освіти, при правильній організації сприяє реалізації інтелектуального потенціалу і розкриттю індивідуальних особливостей студентів. Процес пізнання під час навчання та самоосвітньої діяльності студентів спирається на одні і ті ж закономірності формування пізнавальних умінь, проте відмінність між ними полягає у тому, що процесом навчання та виховання керують педагоги, а процес самоосвіти відбувається завдяки спонукальним силам самого індивіда.

У такому випадку самоосвітня активність особистості майбутнього викладача практичного навчання – це важливий та необхідний компонент сучасної системи вищої професійної освіти, який висуває вимоги відповідності змісту, форм і методів навчання сучасним європейським стандартам підготовки висококваліфікованого фахівця, а також стає вагомою частиною життя людини в сучасному українському суспільстві. Зараз в умовах посилення глобальної нестабільності головним надбанням людини стає не накопичення матеріальних благ чи її фінансовий добробут, а вона сама. Інвестиції у самого себе, у свою самоосвіту – це найпродуктивніша інвестиція зусиль і коштів, оскільки це дасть змогу забезпечити краще розуміння життя, що в кінцевому результаті допоможе знайти шлях до самореалізації і досягати бажаного.

У світі існує багато людей, котрі не закінчили вищих навчальних закладів, але є успішними завдяки самоосвіті і саморозвитку. Наприклад, мільярдери Стів Джобс або Білл Гейтс. Проте в літературі наразі відсутня інформація про людей, які б стали настільки успішними, не займаючись самоосвітою.

Самоосвіта конче необхідна кожному для того, щоб навчитися «правильно» мислити, здобувати широкий кругозір і підніматися в своєму розвитку, для того, щоб розуміти навколишню дійсність, і вміти адекватно реагувати на неї.

Крім того, оскільки зараз обсяг знань постійно збільшується, то сучасна вища школа просто не встигає наздоганяти весь масив нової інформації, а тому для сучасного студента однією з важливих умов отримання якісної освіти, яка дасть змогу досягти значних життєвих успіхів, є самоосвіта.

Слід зазначити, що самоосвіта майбутнього викладача практичного навчання ПТНЗ будучи однією із форм пізнавальної діяльності, як і будь-яка людська діяльність виникає під впливом зовнішніх та внутрішніх факторів. У такому випадку, на наш погляд, зовнішніми стимулами самоосвіти студентів можуть виступати явища зовнішнього світу, уявлення, почуття, ідеї, переживання, різноманітні предмети та явища навколишнього середовища. До них відносять способи розвитку інтересу студентів до досліджуваної проблеми, навчальна зацікавленість, активізація їхньої пізнавальної діяльності, зокрема здійснення проблемного навчання. Проте для того, щоб забезпечити будь-яку діяльність студентів, зовнішній стимул повинен викликати відповідний внутрішній рушій – мотив.

У таких умовах невід'ємним атрибутом і запорукою постійної ефективної самоосвіти майбутніх викладачів практичного навчання стає його особиста мотивація. Дослідження проблеми самоосвіти студентів не може бути повністю розкрито без розуміння мотиваційної складової даного феномену. Саме тому мотивація як провідний фактор регуляції активності поведінки і діяльності особистості являє виключний інтерес.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проаналізувавши останні дослідження та публікації маємо зазначити, що питання мотивації самоосвітньої діяльності є однією із фундаментальних проблем як вітчизняної, так і зарубіжної науки. Дослідження мотивації в цілому і мотивації самоосвіти студентів є однією з центральних проблем і водночас таким питанням, яке важко розв'язується в педагогічній науці.

Значний внесок у вивчення питань мотивації зробили видатні радянські вчені такі, як: Л. С. Виготський, І. М. Сеченов, А. Ф. Мазурський, К. Д. Ушинський та ін. Серед зарубіжних дослідників питання мотивації розглядали Дж.С. Брунер, Х. Хекхаузен, Д. К. Макклеланд. Психологічні аспекти мотивації досліджували в своїх роботах С. С. Занюк, Є. М. Ільїн, П. М. Якобсон. У підручниках із педагогіки

мотивація навчання розглядається Ю. К. Бабанським, І. П. Подласим, І. Ф. Харламовим та ін. Динаміку змін мотивів на різних етапах навчання студентів досліджували Н. В. Бордовська, Р. С. Вайсман та ін. Питання мотивації навчання студентів у вищій школі розглядають В. М. Вергасов, А. О. Вербицький, С. Г. Вершловський. Вивченню формування мотиваційної складової процесу навчання студентів різного профілю присвячені дослідження С. С. Занюка, Т. В. Чаусової, Н. О. Клименко та ін. І. В. Балашова, І. В. Гоголевата В. І. Ковальов і зарубіжні вчені, зокрема І. Дей, А. Х. Маслоу розробляли методологічні основи формування мотивації студентської аудиторії до самоосвітньої діяльності.

Мотиваційну складову самоосвіти студентів розглядали у дисертаційних дослідженнях Т. В. Литвиненко, Н.Н. Паніна, В.М. Демченко, Т.В. Борисова, І.П. Жукевич, К.О. Соцький та ін.

Але, незважаючи на велику увагу багатьох вчених до проблеми самоосвітньої діяльності, питання мотивації самоосвіти майбутніх викладачів практичного навчання ПТНЗ ще розкрито не повністю. Вважаємо за необхідне взяти участь у дискусії на дану тему і спробувати висловити свою думку стосовно даного питання.

Метою даної статті є розгляд поняття «мотив» та «мотивація», розкриття структури та значення мотивації самоосвіти студентів як важливої умови професійного розвитку, становлення та вдосконалення майбутнього викладача практичного навчання ПТНЗ.

Виклад основного матеріалу. Для того, щоб зрозуміти значення мотиваційного складника самоосвіти у процесі підготовки майбутнього викладача практичного навчання ПТНЗ та визначення основних факторів, які впливають на його формування, необхідно розглянути сутність понять «мотив» та «мотивація».

У сучасній науці за загальної схожості підходів стосовно розуміння поняття «мотив», існують досить значні розбіжності в деяких деталях та конкретиці визначення даного поняття. Можна припустити, що саме визначення поняття «мотив» являє собою певну наукову проблему.

Так, психологічний словник В. І. Войтка [11, с. 96] дає наступне визначення мотиву: «Мотив (від лат. *moveo* – штовхаю, рухаю) – спонукальна причина дій і вчинків людини (те, що спонукає до дій)».

У філософії під мотивами розглядають усе те, що спонукає діяльність людини. До них відносять потреби і інстинкти, емоції і потяги, установки та ідеали [13].

За С. Л. Рубінштейном, «мотив як спонукач – це джерело дій» [12, с. 42].

Г. І. Щукіна, розглядаючи проблеми формування пізнавальних інтересів, зазначає: «У мотиві виражений вплив об'єктивного світу на людину, який породжує певне ставлення. Лише те, що для особистості є необхідністю, цінністю, значущим, закріплюється і затверджується у мотиві» [16, с. 34].

Російський науковець Е. О. Уткін розглядає мотив як «привід, причину, об'єктивну необхідність щось зробити, спонукання до певної дії» [14, с. 8], та наводить його наступну структуру:

- ціна (витрати матеріального та морального характеру, пов'язані із здійсненням трудової дії);
- трудова дія, необхідна для отримання блага;
- потреба, яку прагне задовольнити працівник;
- благо, що здатне задовольнити таку потребу [14, с. 55].

Ми притримуємося думки А. К. Маркової, яка розглядає мотив у навчанні як «спрямованість на окремі сторони навчальної роботи, що пов'язана з внутрішнім відношенням суб'єкта до неї» [9, с. 34].

Отже, мотиви людини є варіативними, що можуть змінюватися залежно від змін потреб кожної окремої особистості. В цьому випадку нерідко поняття «мотив» уподібнюють до поняття «стимул». Проте це досить різні поняття. Стимули стають ефективними лише в тому випадку, коли вони узгоджені з мотивами студента. На противагу, мотив є внутрішнім бажанням студента.

Отже, проведений нами аналіз поняття «мотив» дає змогу зробити висновок, що мотиви без належного керування ними у жодному разі не утворюють мотивацію, і, як наслідок, мотивацію не доцільно розглядати через сукупність мотивів.

Саме тому наступним кроком є розгляд поняття «мотивація», яка є важливою умовою самоосвітньої діяльності майбутніх викладачів практичного навчання ПТНЗ.

Існують різноманітні підходи визначення і трактування поняття «мотивація».

Так, даний термін тлумачиться в українському педагогічному словнику як система мотивів, або стимулів, яка спонукає людину до конкретних форм діяльності або поведінки [2, с. 217].

Психологічний словник за редакцією В. І. Войтка трактує мотивацію, як систему мотивів, яка визначає конкретні форми діяльності або поведінки людини [11, с. 97].

У дослідженні структури мотивації важливим виявилось дослідження Б. І. Додонова, який, досліджуючи структуру і динаміку мотивів діяльності, виокремлює чотири структурні компоненти мотивації: задоволення від самої

діяльності, значущість для особистості результату діяльності, «мотивувальну» силу винагороди за діяльність, тиск, що примушує особистість до певної діяльності [4, с. 126–130].

У процесі підготовки студентів відбувається розвиток і трансформація їхньої мотиваційної сфери. Так за В. Д. Шадриковим, «цей розвиток відбувається в двох напрямках: по-перше, загальні мотиви особистості трансформуються в трудові, по-друге, зі зміною рівня професіоналізації змінюється і система професійних мотивів» [15, с.11].

Учений А. М. Колот [7, с. 6] розглядає мотивацію як «сукупність рушійних сил, які спонукають людину до виконання певних дій. Ці сили можуть мати як зовнішнє, так і внутрішнє походження і змушувати людину свідомо чи несвідомо робити ті чи інші вчинки».

Розглядаючи детально поняття мотивації можемо розділити визначення дослідників на два напрямки. Перший напрямок розглядає дане поняття як сукупність чинників чи мотивів, а другий характеризує його не як статичне, а як динамічне утворення.

И. А. Зимня, В. В. Серіков, А. В. Хугорський зазначають, що питання мотивації студентів до здійснення самоосвітньої діяльності розроблено недостатньо, тоді як підготовка фахівця й професійна діяльність потребують безперервної освіти, підвищення професіоналізму, що можна досягти лише шляхом самоосвіти.

Проблема мотивації самоосвітньої діяльності розглядається в дослідженнях незначної кількості науковців. Так, А. К. Громцева відмічає: «Самоосвіта тільки в останній час почала привертати увагу дослідників в плані виявлення та формування її спонукальних сил» [3, с. 12–13].

Якість формування самоосвіти викладача практичного навчання залежить від багатьох зовнішніх та внутрішніх чинників. Т. А. Ільїна, А. К. Маркова, Л. М. Фрідман до внутрішніх чинників мотивації відносять рівень її сформованості. Формування внутрішньої мотивації має індивідуальний характер та відповідну роботу над собою з боку самого студента. До зовнішніх чинників мотивації відносять систематичний контроль студентської діяльності з боку викладача, надання методичної допомоги, проведення консультацій.

В. М. Нагаєв підкреслює, що «...створюючи систему мотивації слід приділяти увагу як підсистемі зовнішньої мотивації (організаційні, соціальні, економічні та інші важелі), так і розвитку внутрішніх спонукальних мотивів, можливості реалізувати особисті потреби у самовираженні, успіху, повазі, прояву інтелектуального, культурного потенціалу особистості... До мотивуючих факторів належить застосування активних методів навчання (ділових

ігор, рольового моделювання виробничих ситуацій, практичних тренінгів тощо)» [10, с. 84].

Одна з головних умов зовнішньої мотивації є впевненість особистості в наявності прямого зв'язку між здійснюваною поведінкою та її наслідками, а основними елементами її є зовнішні стимули.

Так, ознаками зовнішньої мотивації навчання є:

- навчання з примусу або під тиском;
- навчання без особистих інтересів і вигоди;
- навчання заради успіху або уникнення невдач;
- навчання заради навчання, без задоволення від діяльності або без зацікавленості предметом;
- навчання для досягнення мети в повсякденному житті;
- навчання, що ґрунтується на моральних обов'язках;
- навчання для соціальної ідентифікації тощо.

Даний тип мотивації є досить нетривалим у часі, поверхневим і, на нашу думку, його краще застосовувати в тих випадках, коли група має невисоку або різнорівневу підготовку, коли матеріал досить складний для вивчення, нецікавий студентам, слабо сконструйований; коли практично не проявляються зв'язки матеріалу, що вивчається з іншими предметами.

Внутрішня позитивна мотивація властива тим студентам, які мають досить високий інтерес до своєї майбутньої професії. В такому випадку ознаками позитивної мотивації є те, що студенти із задоволенням вивчають навчальні дисципліни, особливо професійно-практичного циклу, виявляють зацікавленість та ініціативу під час виконання поставлених перед ними завдань.

У процесі підготовки кваліфікованих фахівців ПТНЗ внутрішня мотивація, має, зазвичай, стійкий характер і безпосередньо міститься у навчальних матеріалах дисциплін, що вивчаються студентами. У процесі підготовки педагога до заняття для посилення внутрішньої мотивації студентів він повинен належним чином опрацювати матеріал, зробити його цікавим, взаємопов'язаним, який буде орієнтований на досягнення певних навчальних цілей і засвоєння конкретних професійних дій. Для цього проводиться структурування навчального матеріалу: він повинен бути доступним і зрозумілим для студентів, а його засвоєння – свідомим. Також доцільно розділити навчальний матеріал на логічно цілісні блоки, які будуть невеликі за обсягом і забезпечуватимуть самоконтроль та рефлексію.

Студенти з внутрішньою мотивацією навчання демонструють інтелектуальну гнучкість і фантазію, а предмети, які вони вивчають, зацікавлюють їх ще й емоційно, вирішуючи

навчальні завдання вони прагнуть не лише засвоїти матеріал, а й повністю зрозуміти його.

На наш погляд, мотивація до самоосвіти характеризується ставленням майбутнього фахівця до його майбутнього фаху та професійної діяльності, що знаходить безпосереднє своє відображення в характері його навчальної діяльності, зокрема в її успішності. Від сформованості позитивної мотивації до майбутнього фаху залежить ступінь активності самоосвітньої діяльності студента, прагнення до набуття фахової компетентності, уцілому успішність його навчальної діяльності. Зокрема, аналіз потребнісно-мотиваційної сфери студентів з високою успішністю в навчальній діяльності міститься в науковій статті В. М. Манька [8]. Він з цього приводу зауважує, що «у проведеному дослідженні був виявлений певний взаємозв'язок між результативністю навчально-професійної діяльності і рівнем сформованості її мотиваційної основи, який виражається у відношенні особистості до виконуваної діяльності» [8, с. 109].

Проведене нами дослідження в Глухівському національному університеті імені Олександра Довженка дало змогу виявити, що порівнюючи за шкалою загального інтелекту студентів першого курсу з даними про їхній рівень навчальної успішності, прямий зв'язок інтелекту з успішністю студентів відсутній, як по дисциплінам циклу професійної та практичної підготовки, так і по дисциплінам циклу гуманітарної та соціально-економічної підготовки. В першому випадку коефіцієнт кореляції виявився рівним $r = +0,251$, а в другому - $r = +0,173$ (в той час, як значимим на 5% рівні є тільки $r > 0,274$).

Було встановлено, що «сильні» студенти відрізняються від «слабких» як за рівнем їхнього інтелекту, так і за мотивацією до самоосвітньої діяльності. Так, для студентів із високим та середнім рівнем навчальної успішності характерна внутрішня мотивація: вони орієнтовані на освоєння майбутньої професії, засвоєння міцних професійних знань, навичок і практичних умінь; мотиви студентів, які мають низький рівень навчальної успішності, в основному зовнішні: уникнення осуду і покарання за погані оцінки, втрата стипендії, засудження батьків та ін.

Дані, отримані в ході нашого дослідження та в деяких дослідженнях з області педагогічної психології [5, 1 с. 17–29], дають нам змогу припустити, що високий рівень внутрішньої мотивації самоосвітньої діяльності майбутніх викладачів практичного навчання ПТНЗ відіграє роль компенсаторного чинника в тих випадках коли у студентів недостатній запас необхідних знань, умінь та навичок або недостатньо розвинуті професійні здібності та інтереси. Однак,

високий рівень здібностей студентів не може компенсувати низьку мотивацію самоосвіти, і, як результат, не може сприяти високій успішній навчальній діяльності. Так, у процесі вивчення діяльності студентів під час дисципліни технічне конструювання і моделювання було встановлено, що висока внутрішня мотивація самоосвітньої діяльності в деяких випадках може навіть компенсувати низький рівень спеціальних здібностей. Отже, студенти, які зацікавлені та вмотивовані на самоосвіту, створюють залікові твори більш оригінальні, ніж ті, які мають високий рівень спеціальних здібностей, але з низькою самоосвітньою мотивацією до даного виду діяльності. Таким чином, від сили та структури мотиваційного складника самоосвіти залежить навчальна активність та успішність майбутніх викладачів практичного навчання ПТНЗ.

Підсумовуючи вище зазначене можемо констатувати, що зовнішня і внутрішня мотивація – це дві сторони одного процесу, який поєднує процес навчання і його цілі. Ми не можемо виділити з-поміж них кращу, протиставляти їх також не буде правильним, кожна з них має право на існування. Проте позитивна мотивація самоосвіти є одним із напрямків особистісно орієнтованої освіти, який забезпечує формування нового, творчого покоління громадян нашої європейської держави.

Майбутній викладач практичного навчання ПТНЗ повинен мати високий рівень педагогічної і методичної підготовки з викладання навчальних дисциплін системи загальної середньої освіти, системи професійно-технічної освіти (як викладач загально-технічних предметів та практичної підготовки, старший майстер виробничого навчання), системи вищої освіти (як методист навчальної частини, керівник практики) [6, с. 56-57]. Формування мотиваційного компоненту самоосвіти в такому випадку забезпечує логічна структура викладу навчальних матеріалів, до складу якої можемо віднести наступні блоки:

а) інформаційний блок (з якою метою надається інформація про той або інший спосіб пізнавальної діяльності, і яким чином отримані вміння можуть бути застосовані у майбутній професійній діяльності);

б) ціннісно-орієнтаційний блок, слугує основою для утворення мотивації співробітництва та соціальної мотивації залучення до навчально-пізнавальної діяльності;

в) результативно-процесуальний блок, котрий вказує на ефективність результатів навчально-пізнавальної діяльності залежно від володіння логічними операціями та діями.

Висновки. Таким чином, мотиваційну складову самоосвіти майбутніх викладачів практичного навчання ПТНЗ розглядаємо як

систему мотивів, інтересів, готовності майбутнього педагога до активного самостійного навчання пов'язаного із задоволення потреб у саморозвитку.

Сформованість у майбутнього фахівця ПТНЗ мотивації самоосвіти дає змогу побачити не поодинокі виникнення самоосвітніх дій, а типову рису, якість особистості. Мотивація, будучи визначальною, потужною силою самоосвітньої діяльності є важливою умовою професійного розвитку, становлення та вдосконалення майбутнього педагогічного працівника ПТНЗ. На наш погляд, саме мотивація самоосвітньої діяльності студентів створює передумови для розвитку пізнавальних інтересів та їхнього прагнення до активного пошуку, аналізу та застосування професійної, фахової інформації з метою здійснення майбутньої педагогічної діяльності, оцінювання ефективності упроваджених технологій. Мотиваційна складова стає першою ланкою в системі формування самоосвітньої компетентності студентів, оскільки саме потреба в самоосвіті є однією з основних причин самостійного освоєння знань та створення відповідної ситуації для її задоволення.

На основі аналізу порушеної проблеми ми дійшли висновку, що мотиваційна сфера самоосвітньої діяльності відіграє важливу роль у становленні його як особистості та фахівця ПТНЗ, оскільки уможливорює його оптимальну самоосвітню діяльність.

Подальші наукові дослідження потребують розгляду питань стимулювання та інформаційного забезпечення процесу самоосвітньої діяльності майбутніх викладачів практичного навчання ПТНЗ та забезпечення оптимальних умов для формування їхньої самоосвітньої компетентності в освітньому середовищі вищої професійної освіти.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Гарунов М. Г. Сущность, содержание и методы исследования самостоятельной работы студентов / М. Г. Гарунов, П. И. Пидкасистый. // Тюмень: ТГУ. – 1982. – С. 17–24.
2. Гончаренко У.С. Український педагогічний словник / У.С. Гончаренко. – К.: Либідь, 1997. – 376 с.
3. Громцева А.К. Самообразование и мыслетехнические способности. – М. Изд-во МСХА, 1993. – 126 с.
4. Додонов Б. И. Структура и динамика мотивов деятельности / Б. И. Додонов // Вопросы психологии. – 1984. – № 4. – С. 126–130.
5. Дьюи Д. Психология и педагогика мышления / Пер. с англ. Н. Никольской – М.: Совершенство, 1997. – 208 с.
6. Коваленко О. Е. Теоретичні засади професійної педагогічної підготовки майбутніх інженерів-педагогів в контексті приєднання України до Болонського процесу [Текст]: [монографія] / О. Е. Коваленко, Н. О. Брюханова, О. О. Мельниченко – Х.: УПА, 2007. – 162 с.
7. Колот А. М. Мотивация персонала: Підручник. — К.: КНЕУ. 2002. – 337 с.
8. Манько В. М. Аналіз потребо-мотиваційної сфери студентів-аграрників з високою успішністю в навчанні / В. М. Манько // Науковий вісник Національного аграрного

університету / Редкол.: Д. О. Мельничук (відп. ред.) та ін. – 2005. – № 88. – С. 102–111.

9. Маркова А. К. Формирование мотивации учения: книга для учителя / А. К. Маркова, Т. А. Матис, А. Б. Орлов. – М.: Просвещение, 1990. – 192 с.
10. Нагаев В. М. Дидактичні основи формування творчої особистості аграрного менеджера в умовах Болонського процесу: [монографія] / В. М. Нагаев. – Харків: ХНАУ, 2006. – 528 с.
11. Психологічний словник / [ред. В. І. Войтка]. – К.: Вища школа, 1982. – 216 с.
12. Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии / С. Л. Рубинштейн. – М.: Мин. просвещ. РСФСР, 1946. – 704 с.,
13. Спиркин А. Г. Философия / А. Г. Спиркин. – М.: Гардарики, 1998. – 816 с.
14. Уткин Э. А. Мотивационный менеджмент / Э. А. Уткин, Т. В. Бутова. – М.: ТЕИС, 2004. – 236 с.
15. Шадриков В. Д. Психология деятельности и способности человека: [учебн. пособ.] / В. Д. Шадриков. – М.: Логос, 1996. – 320 с.
16. Щукина Г. И. Педагогические проблемы формирования познавательных интересов учащихся / Г. И. Щукина. – М.: Просвещение, 1985. – 205 с.

BIBLIOGRAGIYA

1. Harunov, M.H. Sushchnost', soderzhanye y metody yssledovaniya samostoyatel'noy raboty studentov. –Tyumen': THU, 1980. – S. 17–29.
2. Honcharenko U.S. Ukrayins'kyu pedahohichnyy slovnyk. –Kyiv: Lybid', – 1997. – 376 s.
3. Hromtseva A. K. Samoobrazovanye y my'sletekhnicheskye sposobnosty. – Moskva: Yzd-vo MSKhA, 1993. – 126 s.
4. Dodonov B. Y. Struktura y dynamyka motyvov deyatel'nosty. Vopros y' psykholohyy, 1984. – № 4. –pp. 126–130.
5. D'yuy D. Psykholohyya y pedahohyyka my'shlyennyya. – Moskva: Sovershenstvo, 1997. – 208 s.
6. Kovalenko O. E. Teoretychni zasady profesiynoyi pedahohichnoyi pidhotovky maybutnikh inzheneriv-pedahohiv v konteksti pryednannya Ukrayiny do Bolons'koho protsesu. – Kharkiv: UIPA, 2007. – 162 s.
7. Kolot A.M. Motyvatsiya personalu: Pidruchnyk. –Kyiv: KNEU, 2002. –337 s.
8. Man'ko V. M. Analiz potrebo-motyvatyynoyi sfery studentiv-ahrarynikiv z vysokoyu uspishnistyu v navchanni (Naukovyy visnyk Natsional'noho ahrarynoho universytetu) Redkol. D. O. Mel'nychuk. –2005. – № 88. – S. 102–111.
9. Markova A. K. Formyrovanye motyvatsyy uchenyya: knyha dlya uchytelya. –Moskva: Prosveshchenye, 1990. – 192 s.
10. Nahaev V. M. Dydaktychni osnovy formuvannya tvorchoyi osobystosti ahrarynoho menedzhera v umovakh Bolons'koho protsesu: [monohrafiya]. – Kharkiv: KHNAU, 2006. – 528 s.
11. Psykholohichnyy slovnyk. red. V. I. Voytka. – Kyiv: Vyshcha shkola, 1982. – 216 s.
12. Rubynshteyn S. L. Osnovy` obshchey psykholohyy. – Moskva: Myn. prosveshch. RSFSR, 1946. – 704 s.
13. Utkyn Э. А. Motyvatsyonny'y menedzhment. – Moskva: TEYS, 2004. – 236 s.
14. Spyrkyn A. H. Fylosofiya. –Moskva: Hardaryka, 1998. – 816 s.
15. Shadrykov V. D. Psykholohyya deyatel'nosty y sposobnosty cheloveka. uchebn. posob. – Moskva: Lohos, 1996. – 320 s.
16. Shchukyna N. Y. Pedahohicheskye problemy` formyrovaniya poznavatel'ny'kh ynteresov uchashchykhsyya. – Moskva: Prosveshchenye, 1985. – 205 s.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

Вовк Богдан Іванович – аспірант кафедр кафедри професійної освіти та технологій сільськогосподарського виробництва Глухівського національного педагогічного університету імені Олександра Довженка.

Наукові інтереси: підготовка компетентного, конкурентоспроможного та конкурентоздатного фахівця у

ДО ПИТАННЯ ПРО ЗМІСТОВИЙ ВЗАЄМОЗВ'ЯЗОК ЖАНРОВОГО МОВЛЕННЯ ЖУРНАЛІСТІВ

Світлана КОНОВАЛЬЧУК (Тернопіль)

Постановка проблеми. У наш час широко обговорюються питання, присвячені формуванню професійної компетентності майбутніх журналістів.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Цими аспектами займалися і продовжують займатися Т. Бударіна, Т. Ємельянова, Е. Макєєва, Л. Нагорнюк, А. Тертичний, І. Чемерис, Н. Чичеріна, І. Колегова.

Однак, слід зазначити, що в дослідженнях цих вчених, з одного боку, взагалі майже не розглядається конкретна система завдань, яка б була спрямована на вивчення різних видів професійного жанрового мовлення журналістів, а з іншого боку, якщо і розглядається така система, то вона спрямована на детальне засвоєння лише окремих жанрів, а саме: інтерв'ювання (Т. Бударіна, Е. Макєєва), зв'язки з громадськістю (Т. Ємельянова), реферування в телевізійному дискурсі (Ю. Артем'єва), телебесіди (П. Руківішніков). Окремі аспекти формування професійних знань та умінь журналіста розглянуті у дослідженнях (О. Барабаша, Л. Усманової), розвитку культури його професійно-мовленнєвої діяльності (М. Фаєнова, Г. Нуріджінова, Л. Городецька).

Отже, мета даної статті полягатиме у систематизуванні жанрових форм журналістського мовлення і структурованні процесу їхнього засвоєння таким чином, щоб кожна наступна навчальна дія поступово ускладнювалася в змістовому аспекті і створювала міцну основу для переходу навчально-мовленнєвої журналістської мови в кожному з її жанрів.

Виклад основного матеріалу. У попередніх наших дослідженнях обґрунтувалася послідовність вивчення жанрових форм і зазначалося, що слід розпочинати із такого жанру, як замітка, яка є основним журналістським, найпростішим жанром оперативного повідомлення. Він залишається найпоширенішим, найекономічнішим жанром інформування, оперативно розкриває актуальні й суспільно значимі події. Професійні вміння журналіста починаються саме з вивчення цього жанру, який приховує у собі всі основні підходи і принципи в розробці більш складніших журналістських медіапродуктів.

Замітка є короткою формою інформування читачів про важливий факт [8]. До її основних

жанрових ознак відносимо: суспільна значущість, стислість та економічність, об'єктивність, однофактовість [6].

Зазначені ознаки жанру замітки вказують на те, що він є найменшим за обсягом, однак не простим у плані написання. Потрібно чітко знати композиційну структуру жанру, текст має бути побудований так, щоб за допомогою найменшої кількості слів і речень викласти найповніший зміст повідомлення.

Структура замітки не має тенденцій до кардинальних змін, цілком і повністю відповідає запитам суспільної свідомості. Оскільки експериментувати з формою подання матеріалу не прийнято, класична замітка будується за визнаним класичним принципом перегорнутої піраміди, коли основне інформаційне повідомлення міститься на початку тексту, бажано в першому ж реченні. Наступні ж речення лише конкретизують попереднє повідомлення.

Для того, щоб привернути увагу читача і зорієнтувати його у змісті наступного тексту, автор у вступній частині коротко розкриває тему матеріалу. Далі розкривається основна частина, де журналіст подає найважливішу інформацію, і лише після цього автор констатує підсумки тієї чи іншої події і т.ін.

Отже, замітка – це невеликий за обсягом журналістський твір, якому притаманні такі ознаки, як економічність викладу, лаконічність, чіткість, висока оперативність, універсальність, однофактовість. Специфіка цього жанру полягає в тому, що він є першоелементом, з якого згодом конструюються інші більш розгорнуті матеріали з авторським коментарем, асоціативним чи навіть метафоричним рядом: звіти, інтерв'ю, репортажі, тощо.

Як видно із вищевикладених характеристик замітки, її змістова основа полягає в інформуванні реципієнта про минулі події з конкретним уточненням їх часу, місця і мети проведення. За своєю змістовою характеристикою замітка виявляється найбільш близькою до такого жанру як інформаційний звіт, який вирішує складніші завдання, ніж повідомлення про місце, час і мету проведення події, де автор намагається більш докладніше розповісти про ситуацію, показати, як вона розгорталася, подати її внутрішній рух, її перебіг.

Як зазначає Є. Ахундова у своїй праці «Основные жанры современной периодической

печати и проблемы перевода», усі замітки переходять у своєрідні звіти, де основою тексту є детальний виклад суті питань [2, с. 28]. На відміну від замітки, звіт оперативно, документально і детально розповідає про подію, прийняті рішення, зазначає досягнення та результативність заходу. Якщо для написання замітки не важлива особиста присутність журналіста на місці події, то для написання звіту – навпаки, авторові важливо побачити й почути, що саме відбулося. У результаті цього автор звіту чітко і детально відображає ситуацію, що склалася, при цьому нічого не коментуючи, він виступає як інформатор, в інформаційно-констатуючому плані відображає події. Його позиція виражається в тому, на яких фактах, деталях він акцентує увагу читачів. Наприклад, у звіті про засідання, семінари, зустрічі, конференції виступи діячів можуть бути дані в стислому вигляді або, навпаки, досить повно, з певною деталізацією.

Основні жанрові особливості звіту можна сформулювати так: суспільна значущість, стислість та економічність, об'єктивність і точність, документальність, деталізація інформації.

З точки зору композиційності, інформаційний звіт вирізняється своєю послідовністю, тому в ньому відповідно виділяють заголовок, де висвітлюються основні моменти, вступну частину, в якій повідомляється про подію, основну частину, в якій розкриваються деталі розгортання події, і висновки [5, с. 283].

Отже, інформаційний звіт, як жанр є другою сходинкою жанрової системи журналістики, який «виростає» з інформаційної замітки.

Як видно із вищевикладених характеристик інформаційного звіту, його змістова основа полягає в інформуванні реципієнта про подію або захід (наради, конференції, з'їзди, сесії, мітинги, поїздки та зустрічі урядових осіб, відкриття пам'ятників, громадсько-політичні акції, виставки, спортивні змагання, концерти, судові процеси та ін.), як саме вони відбувалися, що містилося в доповіді і які рішення були прийняті. За своєю змістовою характеристикою інформаційний звіт виявляється найбільш близьким до такого жанру як аналітичний звіт, який вирішує ще складніші завдання. Якщо в інформаційному звіті журналіст відображає зовнішню сторону предмета, повідомляє про хід події, інформує, хто виступив, що сказав і як це було сприйнято аудиторією, то в аналітичному звіті він відображає взаємозв'язок тих чи інших суджень, оцінок, висновків, пропозицій, що містяться в промовах виступаючих, з реальними проблемами, що існують на даний момент у житті суспільства, країни тощо. І вже виходячи із такого співвіднесення, автор дає власну оцінку повідомлюваному.

В аналітичному звіті акцент робиться не на оперативну подачу інформації, а на її аналіз [9]. Тут важливіше осмислення журналістом ситуації, виступів учасників події, коментування окремих положень їхніх промов, оцінка тих чи інших суджень, нарешті, пошук взаємозв'язку між тими чи іншими висловлюваннями. Таким чином, якщо «автор намагається визначити своє ставлення до події, з'ясувати її значення, у звіті з'являються аналітичні елементи» [7]. Журналістові доводиться аналізувати, оцінювати, коментувати, зіставляти, порівнювати, прогнозувати своє бачення вирішення проблеми. Тому зрозуміло, що матеріал аналітичного звіту значно ширший, у порівнянні з інформаційним. Якщо в інформаційній замітці чи в інформаційному звіті на перший план виходить факт, то в аналітичному звіті це думка, сформована багатьма фактами і емоції автора.

Беручи до уваги вищевикладене, до жанроутворюючих ознак аналітичного звіту відносимо наступні: суспільна значущість, об'єктивність і точність, багатofактність, документальність, деталізація інформації, логічність, наявність авторської оцінки, часткова емоційність викладу інформації, прогностичність.

Особливість написання аналітичного звіту полягає в тому, що матеріал включає в себе сукупність фактів, які тісно взаємопов'язані між собою, і вже на початковій стадії їхньої обробки від фахівця вимагається ретельний відбір, систематизація, групування і т. ін. Композиційна структура аналітичного звіту вимагає логіки, а тому вона чітко впорядкована і складається з таких елементів: заголовок, вступна частина, основна частина, висновок [5]. У вступній частині, автор тезами вказує основну суть проблеми. Розгортання теми, в основній частині, відбувається з використанням аргументів. У заключній частині наводяться основні висновки у вигляді тез, робляться необхідні акценти, прогнози.

Отже, аналітичний звіт як жанр є третьою сходинкою жанрової системи журналістики, який «виростає» з інформаційного звіту.

Як видно із вищевикладених характеристик аналітичного звіту, його змістова основа полягає в детальному описі події, коментуванні, оцінці та прогнозі. За своєю змістовою характеристикою аналітичний звіт є найбільш близьким до такого жанру як аналітичне інтерв'ю, яке вирішує більш складні завдання. Автор аналітичного інтерв'ю прагне не тільки детально описати проблемну ситуацію, прокоментувати, дати власну оцінку події, він прагне вступити в діалог з аудиторією. Якщо в інформаційному звіті журналіст залишається осторонь ситуації і лише, як спостерігач, коментує та аналізує ту ситуацію, яку він почув чи побачив, то в аналітичному інтерв'ю,

автор стає повноцінним учасником події, він формулює питання, тим самим задає напрямок аналізу [8].

Беручи до уваги вищевикладене, до основних жанроутворюючих ознак інтерв'ю відносимо: суспільна значущість, об'єктивність і точність, документальність, деталізація інформації, багатofактність, логічність, наявність авторської оцінки, емоційність, прогностичність, динамічність, діалогічність.

Перш ніж розмістити текст інтерв'ю на сторінках газет, журналів, інформаційних сайтів тощо, журналіст повинен провести інтерв'ю. Приступаючи до інтерв'ю, автор повинен чітко уявити суть розмови, заздалегідь підготувати коло питань. Після завершення інтерв'ю, журналіст переводить його з усної форми в письмову. Інтерв'ю має певну композицію і зазвичай складається із таких частин: заголовок, вступна частина, основний текст, кінцівка [4]. Заголовок використовується для залучення уваги читача. У вступній частині вказуються тематичні аспекти інтерв'ю. Основна частина тексту розвиває і конкретизує інформацію, що міститься у заголовку. Відсутність вираженої формальної кінцівки в тексті можна, ймовірно, пояснити прагматичною установкою журналіста - дати в інтерв'ю максимальну кількість інформації для читача, що передбачає її підсумовування, аналіз і оцінку в кінці тексту [1, с. 11].

Отже, жанр аналітичного інтерв'ю є четвертою сходинкою у процесі навчання жанрового іншомовного мовлення журналістів.

Як видно із вищевикладених характеристик аналітичного інтерв'ю, його змістова основа полягає в інформуванні аудиторії про подію, явище, процес із використанням різних суджень, уявлень, міркувань учасників щодо обговорюваної ситуації та їхнього коментування. За своєю змістовою характеристикою аналітичний звіт є найбільш близьким до такого жанру, як аналітичний репортаж. Близькість даних жанрів полягає, перш за все, в предметі відображення. Жанр аналітичний репортаж, як і аналітичне інтерв'ю повинен детально розповісти про подію, з'ясувати причини її виникнення та розвиток, продемонструвати позицію, ставлення, оцінку, коментар особи з приводу ситуації, проблеми. Журналіст дізнається про характер події в момент її проведення.

Однак, якщо аналітичне інтерв'ю журналіст проводить із заздалегідь підготовленими питаннями, відображення події відбувається крізь призму респондента, текст формується зі слів учасників, для автора важлива думка співрозмовника щодо тієї чи іншої ситуації, то в репортажі автор спонтанно формулює питання до очевидців події, усе відбувається через безпосередню рецепцію автора, його бачення та

оцінку. Для репортера тепер на першому місці стоїть відтворення картини того, що відбувається. Журналіст, відображаючи факти, показує їх через своє сприйняття, будучи учасником події, відтворює картину, що відбувається [3]. Автор тут виступає не просто оповідачем, він, відтворюючи дійсність у її природньому розвитку, обов'язково «пропускає» весь матеріал через призму власних вражень [6]. Створюючи «живу» картину події, журналіст часто використовує в репортажі елементи інтерв'ю. Пряма мова людей, учасників події, підсилює ефект достовірності, документальності репортажу [5]. Репортер, беручи участь у події, безпосередньо може звернутися до його учасників.

Вищевикладене дає нам змогу сформулювати основні жанроутворюючі ознаки репортажу: суспільна значущість, об'єктивність і точність, документальність, деталізація інформації, багатofактність, логічність, наявність авторської оцінки, емоційність, прогностичність, динамічність діалогічність, наочність, ефект присутності.

Журналіст, для написання репортажу повинен стежити за тим, як розвивалася подія, визначати ключові моменти, фіксувати поведінку людей, учасників або очевидців події. Аналогічно, як і в інтерв'ю, автор переводить зібраний матеріал з усної форми в письмову, зберігаючи при цьому тематичну домінанту і функціональне призначення.

У журналістській практиці є певна схема побудови репортажного опису. В ній виділяють заголовок, вступну частину, основний текст, кінцівка. У заголовку автор стисло повідомляє про що йдеться в матеріалі. У вступній частині подається заставка (яскравий життєвий епізод), за допомогою якої журналіст вводить читача в хід події. Основна частина – репортажний опис. Тут журналіст може використати діалоги з героями, власні авторські враження і т. ін. Зі змістовної точки зору саме ці елементи здатні створити в репортажі, так званий, «ефект присутності», яке є його головною властивістю. В основній частині важливо вдало підібрати деталі, подробиці, за допомогою яких відображається дійсність. Щоб репортажний опис носив динамічний характер необхідно, щоб у кожному епізоді відтворювалася певна дія. У заключній частині фахівець коротко узагальнює свої враження та дає оцінку [5].

Висновки. Отже, описані нами жанри належать до найважливіших, але не заперечуємо можливість появи нових жанрів, створення проміжних міжжанрових утворень чи навіть авторських модифікацій існуючих варіантів. Дослідження, яке ми провели, дозволило встановити послідовність вивчення жанрів в процесі навчання професійного жанрового мовлення журналістів. Вона базується на

дидактичній логіці організації процесу навчання, відповідно до якої кожна наступна навчальна дія ґрунтується на попередній і є складнішою за неї на один, або два параменри. Подальші наші дослідження вбачаємо у розробці моделі інтегрованого процесу навчання професійної та іншомовно-мовленнєвої діяльності журналістів.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Ананьева Н. А. Сборник научных трудов МГИИЯ им. М. Тореца / Н. А. Ананьева. – М., 1986. – 263 с.
2. Ахундова Э. Г. Основные жанры современной периодической печати и проблемы перевода (с азербайджанского на русский и с русского на азербайджанский языки) / Э. Г. Ахундова: Учебное пособие. – Баку: Мутарджим, 2011. – 204 с.
3. Википедия: свободная электронная энциклопедия: на русском языке [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://ru.wikipedia.org>
4. Голанова Е. И. Устный публичный диалог: жанр интервью / Е. И. Голанова // Русский язык конца XX столетия. – М., 2000. – С. 427–453.
5. Ким М. Н. Основы творческой деятельности журналиста / М. Н. Ким // Учебник для вузов. – СПб: Питер, 2011. – 400 с.
6. Назаренко Г. И. Информационные жанры журналистики / Г. И. Назаренко // Навчальний посібник. Частина 1 – К.: НАУ, – 2010. – 32 с.
7. Теория и практика советской периодической печати / под ред. В. Д. Пельта. – М., 1980. – С. 214.
8. Тертычный А. А. Жанры периодической печати / А. А. Тертычный // Учеб. пособие. – М.: Аспект Пресс, 2000. – 375 с.
9. Тертычный А. А. Жанры периодической печати / А. А. Тертычный. – М.: Аспект Пресс, 2002. – 320 с.

BIBLIORAFIYA

1. Anan'eva N. A. Sbornik nauchnykh trudov MHIYYA im. M. Toreza / N. A. Anan'eva // – М., 1986. – 263 с.
2. Akhundova YE. H. Osnovnye zhanry sovremennoy periodicheskoy pechati i problemy perevoda (s azerbaydzhanskoho na russkiy y s russkoho na azerbaydzhanskyu yazyky) / YE. H. Akhundova // Uchebnoe posobyе. – Baku: Mutardzhym, 2011. – 204 s.
3. Vykpedyya: svobodnaya elektronnoyа entsyklopedyya: na russkom yazyke [Elektronnyy resurs]. – Rezhym dostupu: <http://ru.wikipedia.org>
4. Holanova E. Y. Ustnyy publichnyy dialog: zhanr interv'yuy / E. Y. Holanova // Russkiy yazyk kontsa XX stoletiya. – М., 2000. – С. 427–453.
5. Kim M. N. Osnovy tvorcheskoy deyatel'nosti zhurnalista / M. N. Kym // Uchebnik dlya vuzov. – SPb: Piter, 2011. – 400 s.
6. Nazarenko H. I. Informatsiyani zhanry zhurnalistyky / H. I. Nazarenko // Navchal'nyy posibnyk. Chastyna 1 – K.: NAU, – 2010. – 32 s.
7. Teoriya i praktika sovet'skoy periodicheskoy pechati / Pod red. V. D. Pel'ta. – М., 1980. – С. 214.
8. Tertychnyy A. A. Zhanry periodicheskoy pechati / A. A. Tertychnyy // Ucheb. posobyе. – М.: Aspekt Press, 2000. – 375 s.
9. Tertychnyy A. A. Zhanry peryodicheskoy pechaty / A. A. Tertychnyy. – М.: Aspekt Press, 2002. – 320 s.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

Коновальчук Світлана Андріївна – асистент кафедри французької та другої іноземної мови, аспірант Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка.

Наукові інтереси: методика навчання іноземної мови, інтегроване навчання.

УДК 377.015.311-057.876

ОСОБЛИВОСТІ ФОРМУВАННЯ СОЦІАЛЬНО-ПРОФЕСІЙНО ЗРІЛОСТІ В ПЕРІОД РАННЬО ЮНОСТІ

Ольга КОПТЄВА (Кіровоград)

Постановка проблеми. Соціальний запит суспільства до системи освіти в значній мірі висвітлює потреби якісної підготовки учнів до самостійного дорослого життя у важких умовах сучасного соціуму. Змінюються та збільшуються соціальні функції освіти: формування безпечних моделей поведінки, високої мотивації досягнень і морально-правової відповідальності, потреби та престижу здорового способу життя, духовно-моральних ціннісних орієнтацій, готовності до створення сім'ї і виховання дітей, соціальної та професійної активності. Тому стає актуальним пошук інтегрального показнику цілісного розвитку учня на різних вікових стадіях і ступенях освіти. В акмеологічній концепції таким показником виступає феномен зрілості.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Вивчаючи проблему соціально-професійної зрілості, ми звернулися до наукових досліджень таких категорій, як зрілість (Г. Абрамова, М. Драганов, А. Реан, Г. Олпорт, В. Максимова та інші), соціальна зрілість (Л. Божович, В. Радул,

П. Якобсон), професійна (Д. Стьюпер, М. Ємельянова, Л. Каменева, Г. Яворська), особистісна (О. Штепа) та психологічна зрілість (П. Якобсон), а також спиралися на праці таких науковців при характеристиці періоду ранньої юності (І. Кон, М. Савчин, Л. Василенко).

Мета статті – розкрити особливості соціально-професійної зрілості в період ранньої юності.

Виклад основного матеріалу. Загалом, зрілість особистості у психології розглядається як сукупний стан високого розвитку фізіологічних, інтелектуальних, вольових, моральних, соціальних параметрів людини. В генезисі спочатку настає біологічне і фізіологічне дозрівання організму, потім приходить психічна зрілість як високий показник роботи сенсорних, мнемічних, інтелектуальних функцій людини. Згодом настає моральна і світоглядна зрілість як свідчення соціальної зрілості особистості. Остання формується (ґрунтується) на ідейних переконаннях, сформованому світогляді і включає

в себе оперативне, вправне й ефективне здійснення практичної діяльності [7, с. 66].

Дослідники виділяють такі характеристики зрілої особистості, як: розвинене почуття відповідальності, потреба в турботі про інших людей; здатність до активної участі в житті суспільства, до ефективного використання своїх знань і здібностей, до психологічної близькості з іншою людиною, до конструктивного рішення різних життєвих проблем на шляху до повноти самореалізації [11].

На думку М. Драганова, особистість є зрілою тоді, коли вона може бути вже повноцінним суб'єктом соціальної діяльності. Це вказує на сформованість її ціннісних орієнтацій та активну взаємодію з довкіллям. Крім того, це означає, що людина усвідомлює, що від результатів власної діяльності безпосередньо буде залежати її майбутнє, усвідомлює необхідність брати на себе відповідальність і здійснювати самоконтроль, а також бачить свої біофізіологічні й економічні передумови для відносно самостійного включення у систему суспільних стосунків [3].

У свою чергу, П. Якобсон [13] під зрілістю особистості розуміє соціальну зрілість, що виражається в тому наскільки адекватно людина розуміє своє місце в суспільстві, яким світоглядом або філософією керується, яке її відношення до суспільних інститутів (норми моралі, норми права, закони соціальні цінності), до своїх обов'язків та до своєї праці.

Автор вказує, що до соціальної зрілості входить і громадська, тобто усвідомлення свого обов'язку перед батьківщиною, народом, суспільством, відповідальність за свою працю; ідейно-політична зрілість; моральна, як розуміння, прийняття та реалізація норм моралі, наявність розвиненої совісті, готовність діяти у відповідності з встановленими нормами ставлення людей один до одного, здатність любити і відчувати відповідальність в любові, в створенні сім'ї та за її майбутнє; естетичну, як здатність сприймати прекрасне в тих чи інших проявах у побуті, мистецтві, природі.

Соціальна зрілість обумовлює і припускає наявність психологічної зрілості. Не може бути повної психологічної зрілості у соціально незрілої особистості, що характеризується інфантильністю суджень і дій, нерозумінням вимог суспільства.

Психологічну зрілість П. Якобсон характеризує такими ознаками:

- виразне прагнення до творчості, вияв творчості у різноманітних сферах життя; тонка сприйнятливості до досить широкого кола явищ соціального життя (до мистецтва в його різноманітних жанрах і формах, до життя людей в його різноманітних проявах, до світу ідей, що стосуються сфери наукового пізнання, духовності,

- моралі та ін.); до людської експресії; до природи в її багатолітності та багатстві тощо);

- висока інтелектуальна активність (постановка життєвих проблем, готовність їх вдумливо розуміти і вирішувати);

- достатня емоційна чутливість, що має вибірковий характер, але досить широка за колом явищ, які її викликають; вміння при цьому виявляти особливо високий рівень емоційної сприйнятливості до певних явищ навколишнього середовища, соціальних феноменів, людських стосунків;

- мобільність здібностей, тобто вміння реалізувати притаманний людині потенціал, який би вона хотіла реалізувати;

- рефлексія на свій духовний образ, що вирішує завдання самоорганізації.

Цілі такої самоорганізації різноманітні – і моральне самоудосконалення, і інтелектуальне зростання, і естетичний розвиток тощо. [13, с. 147].

П. Якобсон зазначає, що не можна дуже точно прив'язати початок зрілості до певного віку. Зрілість особистості передбачає визначення нею свого місця в світі, в суспільстві, володіння стійким світоглядом. Для такої особистості характерним є чіткий вияв життєвих і соціальних установок. Людина усвідомлює себе особисто відповідальною не тільки за свою діяльність, але й переймається долею спільної справи [13, с. 146-147].

Треба зазначити, що в науковій літературі психології розвитку людини поняття зрілості розглядають в двох площинах: 1) зрілість – це певний віковий період у житті людини; 2) зрілість – це характеристика високого розвитку певних психічних функцій людини незалежно від її віку. Це говорить про те, що зрілість особистості залежить не лише від вікового періоду життя людини, але й від самої особистості.

Л. Божович як основну рису зрілої особистості виділила здатність поводити себе незалежно від обставин, що впливають безпосередньо (і навіть всупереч ним), керуючись при цьому власними, свідомо поставленими цілями [6, с. 97].

Г. Абрамова виділила такі психологічні особливості зрілої особистості: 1) наявність власної філософії, усвідомленої концепції життя та концепції людини; 2) сили для протистояння змінам; 3) сили для сприймання нового, реагування на нього, як на природний вияв життя; 4) ставлення до результатів власної праці, як до буденного (уміння бачити у них не лише абсолютну, а й відносну цінність); 5) відчуття своєї приналежності до суспільства певною мірою; 6) розум, звернений до виявів Я, як до якостей цілого життя; 7) мудрість [1, с. 565].

О. Штепа [12] зазначає, що людина може виявляти зрілість у кожному віковому періоді, про що свідчатиме її активність, прагнення саморозвитку, зростання рівня суб'єктності стосовно власного життя і, як результат, уміння продуктивно вирішувати конфлікти певного вікового періоду життя.

Отже, аналізуючи зрілість особистості, варто акцентувати увагу на особистісних властивостях людини, що забезпечують її самофункціонування та функціонування в суспільстві, на самостійність, відповідальність, на систему її цінностей, на професійні та особистісні досягнення, забезпечених адекватним самовизначенням і життєвими виборами.

Аналізуючи соціально-професійну зрілість, варто звернутися до характеристики кожної її складової – соціальної, професійної та особистісної зрілості. Так, соціальна зрілість (у широкому розумінні) визначається як рівень сформованості установок, знань, умінь і етичних якостей, достатніх для добровільного, умілого та відповідального виконання усієї сукупності соціальних ролей, притаманних дорослому. У більш вузькому розумінні – комплекс особистісних якостей суб'єкта, що охоплюють його уміння взаємодіяти з іншими людьми у процесі досягнення загальних цілей [10, с. 36].

Особистісна зрілість поділяє смислове поле із соціальною, але соціальна передбачає відповідність самопрезентації та поведінки людини до вимог і очікувань суспільства, відповідальне виконання нею соціальних ролей. Особистісна ж передбачає відповідальну побудову власних життєвих принципів згідно з загальними моральними нормами, значно ширшими за соціально-культурні. Також особистісна зрілість є відмінною від соціальної за перетворювальною формою поведінки. Це виявляється у тому, що особистісно зріла людина не тільки вміє налагоджувати з іншими відносини кооперації, а й привносити з собою конструктивні зміни у ці стосунки або діяльність так, що вони суттєво відрізняються від свого першопочаткового варіанта [12].

Педагоги та психологи насамперед розглядають соціальну і моральну зрілість особистості переважно в контексті юнацького віку з позицій розвитку в соціумі й культурі вищих психічних функцій людини.

Трудова (професійна) зрілість характеризується високим рівнем реалізації людини у професійній сфері, набутті професійної компетентності [6, с. 92]. Вона є етапом професіогенезу особистості, що проходить такі стадії: виникнення професійних намірів або вибору майбутньої професії; професійне навчання як засвоєння професійних знань, умінь та навичок; активне входження у професію через

досягнення комфорту при здійсненні професійної діяльності; реалізація особистості в професії через вироблення індивідуального стилю діяльності та активного використання творчості [5].

Саме юнацький вік є важливим етапом формування соціально-професійної зрілості особистості, оскільки в цей період особистість досягає високого рівня інтелектуального розвитку, збагачує ментальний досвід, уперше глобально роздвигляється свій внутрішній світ, свою індивідуальність, формує цілісний Я-образ, самовизначається у життєвих і професійних планах, осмислено спрямовує свій погляд у майбутнє [8].

В юнацькому віці відбувається конкретне й особливе самовизначення людини, здобувається той ступінь її особистісної (психічної, професійної, інтелектуальної, громадянської, духовної, моральної, ідейної і соціальної) свободи, що й дозволяє самостійно й відповідально складати власні життєві плани, успішно реалізовувати їх, тобто бути соціально зрілою. Незважаючи на те, що людина у своєму онтогенетичному розвитку проходить не одну стадію, досягнення «загальної зрілості» припадає саме на юнацький період [12].

Звернемося до праці І. Кона [4] «Психологія ранньої юності», де автор дає розгорнутий аналіз особистості в період ранньої юності та розглядає особистісне, соціальне та професійне самовизначення особистості, що є критеріальною характеристикою соціально-професійної зрілості особистості.

Як зазначає автор, соціальне самовизначення і пошук себе нерозривно пов'язані з формуванням світогляду, як системи поглядів на об'єктивний світ і місце в ньому людини. Звичайно, ці знання закладаються в попередні роки, але всі ці моральні норми, ідеали, правила поведінки зводяться до єдиної системи, яка допомагає не тільки зрозуміти навколишній світ, а й знайти себе в ньому. Це досить часто призводить до зміни ціннісних орієнтацій особистості [4, с. 186].

Світоглядний пошук включає в себе і соціальну орієнтацію особистості, тобто усвідомлення себе частиною соціальної спільноти, вибір свого майбутнього соціального становища та шляхів його досягнення. У цей період учень здатний самостійно приймати рішення та діяти, відповідно до поставленої мети. Це, у свою чергу, сприяє становленню зрілої особистості з незалежними судженнями, внутрішньою свободою, особистою відповідальністю, власними поглядами та переконаннями [4, с. 187].

Однією з характерних рис ранньої юності, які є основою соціально-професійної зрілості учня, стає формування життєвих планів. Життєвий план виникає, з одного боку, в результаті узагальнення

цілей, які ставить перед собою особистість, як наслідок побудови «піраміди» її мотивів, становлення стійкого ядра ціннісних орієнтації. З іншого боку – це результат конкретизації цілей і мотивів [4, с. 190].

На думку І. Кона, з мрії, де все можливо, та ідеалу як абстрактного, іноді свідомо недосяжного зразка поступово вимальовується більш-менш реалістичний, орієнтований на дійсність план діяльності.

Водночас, викликає увагу недостатня конкретність професійних планів учня. Реалістично оцінюючи послідовність своїх майбутніх життєвих досягнень, вони занадто оптимістичні у визначенні терміну їх здійснення. Це показує недостатню готовність до самостійного розв'язання реальних труднощів та проблем.

Професійне самовизначення – багатовимірний і багатоступеневий процес, який можна розглядати під різними кутами зору (Д. Сьюпер, 1953). По-перше, як серію задач, які суспільство ставить перед особистістю і які ця особистість повинна послідовно вирішити протягом певного періоду часу. По-друге, як процес поетапного прийняття рішень, за допомогою яких індивід формує баланс між своїми побажаннями та нахилами, з одного боку, і потреб існуючої системи суспільного поділу праці – з іншого. По-третє, як процес формування індивідуального стилю життя, частиною якого є професійна діяльність.

Ці три підходи підкреслюють різні сторони справи: перший виходить із запитів суспільства, третій – з властивостей особистості, другий пропонує способи узгодження того й іншого [4, с. 196].

У психології розвитку професійне самовизначення зазвичай поділяють на ряд етапів, тривалість яких варіює в залежності від соціальних умов і індивідуальних особливостей розвитку. Перший етап – дитяча гра, в ході якої дитина приймає на себе різні професійні ролі і «програє» окремі елементи пов'язаної з ними поведінки. Другий етап – підліткова фантазія, коли підліток бачить себе у мріях представником тієї чи іншої привабливої для нього професії. Третій етап, який «захоплює» весь підлітковий та більшу частину юнацького віку, – попередній вибір професії. Різні види діяльності сортуються й оцінюються з точки зору інтересів, потім – з точки зору його здібностей і, нарешті, з точки зору його системи цінностей [4, с. 197].

Зрозуміло, інтереси, здібності і цінності проявляються на будь-якій стадії вибору. Але громадські ціннісні аспекти (усвідомлення соціальної цінності тієї чи іншої професії) та особисті (усвідомлення того, чого індивід хоче для себе) є більш узагальненими і, зазвичай,

дозрівають і усвідомлюються пізніше, ніж інтереси й здібності, диференціація і консолідація яких відбувається паралельно та взаємопов'язано. Інтерес до предмета стимулює учня більше займатися ним, це розвиває його здібності, а виявлені здібності, підвищуючи успішність діяльності, у свою чергу, підкріплюють інтерес. Четвертий етап – практичне ухвалення рішення, тобто, власне вибір професії, включає два головні компоненти: 1) визначення рівня кваліфікації майбутньої праці, об'єму і тривалості підготовки до нього; 2) вибір спеціальності.

Багато що залежить також від соціальної престижності професій. Істотні чинники професійного самовизначення – вік, у якому здійснюється вибір професії, рівень інформованості молоді людини і рівень його домагань [4, с. 198].

Вибір професії – складний і тривалий процес. Проблема полягає не стільки в його загальній тривалості, скільки у послідовності етапів. Тут існують дві небезпеки. Перша – затягування і відкладання учнем професійного самовизначення у зв'язку з відсутністю стійких інтересів. Ця затримка часто поєднується із загальною незрілістю, інфантильністю поведінки і соціальних орієнтації юнака, що є цілком зрозумілим, якщо згадати, що професійне самовизначення – один з головних компонентів дорослішання і стійкого образу «Я», самоповаги [4, с. 200].

Треба також наголосити на тому, що особистісне самовизначення в юнацькі роки постає як потреба усвідомити своє місце в суспільстві, зрозуміти себе і свої можливості. Нерідко для позначення цього феномена використовують поняття «ідентичність».

На думку Е. Еріксона, ідентичність «оберігає цілісність і індивідуальність досвіду людини..., дає їй можливість передбачати як внутрішню, так і зовнішню небезпеку й зіставляти свої здібності з соціальними можливостями, які надає суспільство». Автор виділяє особистісну та соціальну ідентичність, які є психосоціальним рухом і здійсненням людини в її життєдіяльності. Серед параметрів ідентифікації виділяє індивідуальність, цілісність, солідарність, переживання, стійкість, цінність та інші [2].

Отже, ідентифікація виступає обов'язковим структурним компонентом процесу розвитку – саморозвитку індивіда, який об'єктивно вписується в соціальний світ. Її значення полягає в знаходженні себе в соціальному світі [2]. Водночас по відношенню до соціальних структур індивід виступає не як особистість з її якостями, а як діючий суб'єкт, який несе цілі, цінності, задачі колективу. Вписуючись у цей колектив, людина з усіма її індивідуальними особливостями засвоює норми поведінки, цілі та цінності, принципи та

форми відносин, які притаманні певній групі, колективу, суспільству. При цьому людина обирає лише конкретні цінності іншого для створення власного образу [9, с. 7].

Висновки. Можна підсумувати, що зрілість особистості та безпосередньо соціально-професійна зрілість в юнацькі роки характеризується тим, що: особистісно зріла людина відрізняється від просто дорослої певними якостями, наявність яких не залежить від хронологічного віку; зріла особистість розглядається через її протиставлення особистості егоїстичній, невротичній, інфантильній; зріла особистість характеризується здатністю до створення себе, самооб'єктивації, саморозвитку, відповідальності за власне життя, усвідомлення і ствердження у вчинках своєї життєвої позиції; центральним новоутворенням особистості в ранній юності є готовність до життєвого, особистісного та професійного самовизначення, що виступає основою соціально-професійної зрілості особистості. основними характеристиками соціально-професійної зрілості особистості в юнацькі роки є творчість, відповідальність, толерантність, позитивне мислення і ставлення до світу, цілісність та автономність.

Подальшого розгляду потребують питання виділення та впровадження в навчальний процес умов формування соціально-професійної зрілості в період ранньої юності.

БІБЛІОГРАФІЯ:

1. Абрамова Г. С. Возрастная психология. – Екатеринбург: Деловая книга, 1999. – 624 с.
2. Баклушинский С. А. Развитие представлений о понятии «социальная идентичность» / С. А. Баклушинский, Е. П. Белинская // Этнос. Идентичность. Образование: Труды по социологии образования / под ред. В. С. Собкина, – М., 1998. – С. 78–90.
3. Драганов М. Переход к зрелости как этап социализации личности. – В кн.: Идеологический процесс и воспитание личности. – М., 1980. – С. 325–350.
4. Кон И. С. Психология ранней юности / И.С. Кон. – М.: Просвещение, 1989. – 255 с.
5. Онуфриева Л. А. Формування професійної зрілості особистості майбутніх фахівців соціономічних професій // Режим доступу: http://www.rusnauka.com/10_DN_2013/Psihologia/5_132920.doc.htm.
6. Психология личности: в 2т. –Т. 2. Хрестоматия. – Самара: Изд-ий Дом БАХРАХ, 1999. – 544 с.
7. Психологичний словник. / за ред. В. І. Войтка. – К.: Вища школа, 1982. – 215 с.
8. Савчин М. В. Вікова психологія: навч. посіб. / М. В. Савчин, Л. П. Василенко. – К.: Академвидав, 2009. – 360 с.

9. Сайко Э. В. Идентификация как способ социального бытия и идентичность как форма субъектного самоосуществления // Мир психологии, 2004. – № 2. – С. 3–11.

10. Словарь по социальной педагогике: [учеб. пособие для студ. высш. уч. зав.] / Л. В. Мардахаев. – М.: Издательский центр «Академия», 2002. – С. 360.

11. Словарь практического психолога / сост. С. Ю. Головин. – Минск.: Харвест, 1998. – 800 с.

12. Штепа О. С. Особистісна зрілість: Модель. Опитувальник. Тренінг. Монографія. / О. С. Штепа – Львів: Видавничий центр ЛНУ імені Івана Франка, 2008. – 210 с.

13. Якобсон П. М. Психологические компоненты и критерии становления зрелой личности // Психологический журнал. – 1981. – №4. – С. 142–147.

BIBLIOGRAFIYA:

1. Abramova G. S. Vozrastnaya psikhologiya. – Ekaterinburg: Delovaya kniga, 1999. – 624 s.
2. Baklushinskij S. A. Razvitiye predstavlenij o ponyatii «sotsial'naya identichnost'» / S. A. Baklushinskij, E. P. Belinskaya // Etnos. Identichnost'. Obrazovanie: Trudy po sotsiologii obrazovaniya / pod red. V. S. Sobkina, – М., 1998. – С. 78–90.
3. Draganov M. Perehodka k zrelosti kak etap sotsializatsii lichnosti. – V kn. Ideologicheskij protsess i vospitanie lichnosti. – М., 1980. – С. 325–350.
4. Kon I.S. Psikhologiya rannej yunosti / I.S. Kon. – М.: Prosvshchenie, 1989. – 255 s.
5. Onufrieva L.A. Formuvannya profesijnoi zrilosti osobistosti majbutnikh fakhivtsiv sotsionomichnykh profesij // Rezhim dostupu: http://www.rusnauka.com/10_DN_2013/Psihologia/5_132920.doc.htm
6. Psikhologiya lichnosti: v 2t. – Т. 2. Khrestomatiya. – Samara: Izd-ij Dom BAKHRAKH, 1999. – 544 s.
7. Psikhologichnyj slovnyk / za red. V.I. Vojtko. – К.: Vishcha shkola, 1982. – 215 s.
8. Savchyn M.V. Vikova psikhologiya: navch. posib. / M.V. Savchin, L.P. Vasilenko. – К.: Akademvidav, 2009. – 360 s.
9. Sajko E.V. Identifikatsiya kak sposob sotsial'nogo bytiya i identichnost' kak forma subyektnogo samoosushchestvleniya // Mir psikhologii, – 2004. – №2. – С. 3–11.
10. Slovar' po sotsial'noj pedagogike: [ucheb. posobie dlya stud. vyssh. uch. zav.] / L. V. Mardakhaev. – М.: Izdatel'skij tsentr «Akademiya», 2002. – С. 360.
11. Slovar' prakticheskogo psikhologa / sost. S.Yu. Golovin. –Minsk.: Kharvest, 1998. – 800 s.
12. Shtepa O.S. Osobystisna zrilist': Model'. Opituval'nik. Trening: Monografiya / O.S. Shtepa – L'viv: Vidavnicij tsentr LNU imeni Ivana Franka, 2008. – 210 s.
13. Yakobson P.M. Psikhologicheskie komponenty i kriterii stanovleniya zreloj lichnosti // Psikhologicheskij zhurnal. – 1981. – №4. – С. 142–147.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

Коптєва Ольга Миколаївна – здобувач кафедри педагогіки та освітнього менеджменту Кіровоградського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка.

Наукові інтереси: дослідження соціально-педагогічної зрілості студентської та учнівської молоді.

УДК 378.147.33:629.7.08

ЕТАП ІНТЕНСИФІКАЦІ В КОНЦЕПЦІ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ АВІАЦІЙНИХ ДИСПЕТЧЕРІВ ДО ПРОФЕСІЙНО ДІАЛОГІЧНО ВЗАЄМОДІ

Альона ЛИЧУК (Кіровоград)

Постановка проблеми. На сучасному етапі розвитку освітньої галузі України висуваються нові вимоги до підвищення професіоналізму фахівців різних галузей, у тому числі й обслуговування повітряного руху. Ефективна підготовка майбутніх авіаційних диспетчерів вимагає створення сприятливих умов для оволодіння курсантами глибокими та системними базовими та професійними знаннями, формування мовленнєвих умінь та навичок, опанування операційною стороною діяльності авіадиспетчера та цілеспрямованого впливу на особистісне зростання майбутнього фахівця.

Професійне становлення майбутнього авіадиспетчера неможливе без формування змістовно-операційного компоненту готовності до професійної діалогічної взаємодії, яка виступає основною метою процесу підготовки загалом. Створення сприятливих умов для розвитку зазначеного компоненту, який включає базові й професійні знання та мовленнєві вміння і навички, характерний для етапу інтенсифікації, що триває увесь період навчання в авіаційному вищому навчальному закладі.

Аналіз останніх досліджень і публікацій засвідчив, що найчастіше інтенсифікація процесу навчання розглядається як спосіб досягнення максимальної ефективності за мінімально можливий проміжок навчального часу. Тобто, по суті цей процес полягає у збільшенні кількості навчального матеріалу, який опрацьовується на заняттях, і забезпеченні глибини його засвоєння за одиницю часу [2].

Сучасна педагогіка розглядає інтенсифікацію як процес, що передбачає «підвищення продуктивності праці вчителя та учня на кожну одиницю часу, яке можливе за умови обрання оптимальних варіантів навчання» [1, с. 380]. Стосовно вищої школи цей процес розглядається не тільки як фактор підвищення продуктивності діяльності викладачів і студентів, але й як ефективний спосіб професійної підготовки та досягнення бажаних результатів за рахунок якісних чинників навчального процесу, активізації діяльності студентів та оптимізації управління процесом навчання (Т.А. Жижко, Л.Б. Колток, А.І. Кузьмінський, О.С. Пшенична). У ролі результатів інтенсифікації з боку студентів розглядають: усвідомлення системи знань, формування умінь і навичок, які є необхідними для успішної професійної діяльності, розвиток

здібностей, активізацію самостійної діяльності, сформований інтерес до навчальних дисциплін тощо (А.М. Алексюк, А.А. Аюрзанайн, В.А. Козаков, Т.О. Корень, О.С. Павлова, П.І. Підкасистий). Стосовно ж викладачів мова йде про активізацію навчальної діяльності студентів та оптимізацію управління цим процесом за рахунок впровадження традиційних та інноваційних технологій навчання (А.О. Вербицький, Л.Б. Колток, З.М. Корнева, В.В. Кучинський, Н.В. Левандовська, М.І. Махмутов, О.С. Пшенична та ін.).

Аналіз наукових статей та дисертаційних досліджень, присвячених вивченню етапу інтенсифікації підготовки майбутніх авіаційних диспетчерів до професійної діалогічної взаємодії, дозволяє констатувати, що найчастіше в поле уваги дослідників потрапляють питання методики навчання та різні підходи до вдосконалення процесу навчання іноземним мовам у вищих навчальних закладах (В.М. Александров, Ю.К. Бабанський, В.М. Білінов, Т.П. Голуб, З.М. Корнева, Г.О. Китайгородська, А.Є. Ніязова, О.Б. Тарнопольський та ін.). Особливий інтерес для нас представляють наукові роботи, присвячені аналізу дидактичних умов, методик та технологій інтенсифікації процесу оволодіння професійно-орієнтованою англійською мовою під час навчання майбутніх авіаційних операторів (Г.В. Асташова, О.П. Бамбуркін, Л.В. Бондарєва, В.О. Григорєвський, О.В. Ковтун, Н.В. Левандовська, Т.В. Тарнавська, С.В. Тимченко).

Метою статті є аналіз етапу інтенсифікації підготовки майбутніх авіадиспетчерів до професійної діалогічної взаємодії.

Виклад основного матеріалу. У ролі особливостей інтенсивного навчання іноземній мові майбутніх фахівців науковці виділяють якісну та кількісну характеристики. І.О. Зимня, розглядаючи психологічні особливості цього процесу, виділяє: концентрованість на одиницю часу (навчальний день), розподіленість на довгий період та інтенсивність. Остання розуміється як сукупність чотирьох параметрів: 1) обсяг засвоєності матеріалу; 2) кількість та варіативність прийомів (вправ); 3) щільність спілкування; 4) активізація психічних резервів особистості [3].

Своєрідність етапу інтенсифікації під час підготовки майбутніх авіадиспетчерів до професійної діалогічної взаємодії полягає в:

1) інтенсивному засвоєнні та поступовому переході від базових до професійних знань з іноземних мов; 2) удосконаленні мовленнєвих умінь і навичок та залученні їх у практичну площину майбутньої професії; 3) навчання діалогу як основного виду професійно-мовленнєвої діяльності авіадиспетчера; 4) накопиченні досвіду рішення типових професійних задач у тренажерній діяльності.

Ефективність етапу інтенсифікації значною мірою залежить від адекватно підібраних принципів навчання, під якими розуміють основні вихідні положення теорії навчання, які визначаються цілями та завданнями навчання. З огляду цього в ролі принципів інтенсифікації навчання виступають лінгвістичні, власне методичні та специфічні. Серед лінгвістичних принципів заслуговують на увагу принципи системності, функціональності, концентризму, стилістичної диференціації. До власне методичних належать: принцип взаємопов'язаного навчання всіх видів мовленнєвої діяльності, взаємозв'язок у викладанні кількох мов, взаємозв'язок у вивченні різних розділів мовної парадигми, комунікативно-функціональне спрямування у вивченні мови та ін. До специфічних принципів, що базуються на врахуванні особливостей професійно-мовленнєвої діяльності людини-оператора в авіації, належать принципи суворої регламентації та часового лімітування дій, додаткового психофізіологічного навантаження на тлі основного, комплексного формування психофізіологічних якостей і механізмів адаптації, навчання діалогу як мовленнєво-мисленнєвої діяльності, моделювання типових комунікативних ситуацій та ін. [4]. Розробкою цих принципів опікуються наукові школи Р.М. Макарова та В.В. Ягупова.

Успішна реалізація зазначених принципів під час навчання майбутніх авіадиспетчерів реалізується в різноманітних організаційних формах навчання. У першу чергу мова йде про аудиторні заняття, що передбачають індивідуальні, групові та колективні форми роботи. На практичних заняттях викладачі застосовують як традиційні, так і інтерактивні методи навчання. До перших належать мовні, умовно-мовленнєві, комунікативні та тренувальні вправи, спрямовані на розвиток оперативних якостей мовлення майбутніх авіадиспетчерів; аналіз та моделювання типових професійних комунікативних ситуацій. До других – ситуаційні завдання проблемного характеру, тренінги спілкування, навчальні рольові та ділові ігри, творчі завдання, підготовка та презентація навчальних проєктів, перегляд та обговорення відеофільмів.

Втілення в навчальний процес інтерактивних методів навчання передбачає взаємодію, бесіду,

діалог між викладачем та курсантами й безпосередньо між курсантами. За такої умови учасники освітнього процесу стають рівноправними суб'єктами, що позитивно впливає на продуктивність процесу їхнього професійної підготовки.

Беручи до уваги діалогічність професійно-мовленнєвої діяльності авіадиспетчерів, під час проведення аудиторних занять особлива увага має приділятися діалогу, який виступає не тільки фактором інтенсифікації навчання (Г.О. Китайгородська, О.В. Ковтун, С.В. Тимченко), інструментом та способом підготовки, але й бажаним результатом професійної підготовки курсантів. У даному випадку діалог знаходиться як у зоні актуального, так і найближчого розвитку (Л.С. Виготський) курсантів. Як вказує Т.П. Голуб, на кожному занятті має спостерігатися щільність спілкування студентів, насиченість різноманітними видами і формами роботи, які вимагають від студентів активної участі в актах спілкування [2]. Реалізація діалогізму навчання професійно-орієнтованих іноземних мов означає, що формування мовленнєвих умінь і навичок відбувається шляхом і завдяки залучення курсантів до мовленнєвої діяльності.

На етапі інтенсифікації суттєвий вплив на підготовку курсантів до професійної діалогічної взаємодії має залучення їх до тренажерної роботи та ознайомлювальної практики. Мова йде про поєднання теоретичної та практичної підготовки майбутніх авіаційних диспетчерів до здійснення професійної комунікації.

О.П. Петрашук та С.І. Рудас для зменшення розриву між теорією та практикою запропонували запровадити три етапи професійної підготовки майбутніх авіадиспетчерів. Перший етап передбачає отримання теоретичних знань, які виступають основою професійної діяльності авіаційних диспетчерів. Другий – передтренажерний – полягає у формуванні практичних умінь та навичок. На третьому етапі відбуваються практичні заняття на тренажерах [6, с. 171].

О.В. Ковтун обґрунтовує послідовність формування та переходу мовленнєвих умінь із аудиторної в площину тренажерної підготовки: формування загально-мовленнєвих умінь професійного мовлення (аудиторна робота) → формування вузькоспеціалізованих умінь ведення радіообміну англійською мовою (аудиторна робота) → відпрацювання вмінь ведення радіообміну англійською мовою у процесі суміщеної діяльності (тренажерна підготовка) [4, с. 124].

Цікавість науковців щодо залучення курсантів до тренажерної роботи пояснюється тим, що саме вона сприяє напрацюванню фахових

умінь і навичок та накопиченню досвіду рішення типових професійних задач. З цього приводу заслуговують на увагу результати досліджень Є.В. Кміта, Р.М. Макарова, Г.С. Пащенко, В.В. Півень, Т.В. Гарнавської та інших. У першу чергу мова йде про розроблені науковцями конкретні методики відпрацювання вмінь ведення радіообміну англійською мовою на комплексних тренажерних системах.

На етапі інтенсифікації відбувається ознайомлювальна практика, яка сприяє подальшому формуванню образу професії авіаційний диспетчер та перебудові мотиваційної системи майбутніх фахівців. Саме зміни в мотиваційній сфері, що стосуються домінуючих мотивів, професійних інтересів та ідеалів заохочують курсантів до свідомого регулювання своєї навчальної діяльності з метою засвоєння професійно важливих знань, умінь та навичок. Як результат саме на етапі інтенсифікації спостерігається покращення показників у навчанні.

Узагальнюючи знання з методики навчання іноземним мовам, зупинимось на основних факторах, що здатні сприяти процесові інтенсифікації навчального процесу. Зокрема, Ю.К. Бабанський у ролі останніх розглядає: підвищення цілеспрямованості навчання; посилення мотивації студентів; підвищення інформативної ємності змісту освіти та впровадження інноваційних технологій [1]. Більш широко розкриває цю проблему А.Є. Ніязова, яка в ролі основних резервів інтенсифікації розглядає:

- цілеспрямовану та спеціалізовану реорганізацію відбору змісту навчання іноземної мови та процесу навчання;
- конкретизацію вимог для кожного етапу навчання у вищому навчальному закладі, розробку стандартів і програм;
- створення нових навчальних та навчально-методичних посібників;
- поєднання прийомів прискореного, інноваційного та традиційного навчання іноземним мовам;
- реалізацію особистісно-орієнтованого навчання, застосування психологічних резервів студентів;
- стимулювання мотивації до навчання та врахування соціально-особистісних, навчальних, професійних мотивів студентів, створення позитивного психологічного клімату на заняттях із іноземних мов;
- раціональну організацію іншомовної комунікативної та пізнавальної діяльності студентів;
- раціональне управління самостійною роботою й індивідуалізацію процесу навчання;

- удосконалення планування процесу навчання, робочих і навчальних програм, навчально-методичних комплексів дисципліни;
- органічне використання сучасних засобів навчання та комп'ютерного навчання [5].

Зрозуміти сутність етапу інтенсифікації підготовки майбутніх авіадиспетчерів до діалогічної взаємодії можна на основі врахування принципу визначення змісту навчання на основі характеристики діяльності, що формується, який передбачає пріоритет предметної складової над мовною [7]. Дотримання цього принципу на етапі інтенсифікації сприяє ефективному відбору мовленнєвого мінімуму, який є достатнім для налагодження діалогічної взаємодії у відповідних ситуаціях спілкування не тільки під час навчального процесу в авіаційному вищому навчальному закладі, але й в реальних умовах діяльності авіадиспетчера.

Зміст навчання іноземним мовам передбачає сукупність того, що мають засвоїти курсанти під час навчання в авіаційному вищому навчальному закладі. З огляду сутності професійної діалогічної взаємодії мова йде про прискорене набуття базових і професійних знань та формування мовленнєвих навичок та вмінь, які забезпечують можливість спілкуватися іноземною мовою. Знання складають лінгвістичний компонент змісту навчання, до якого входять мовний (фонетичний, граматичний, лексичний) та мовленнєвий (мовленнєві зразки, тексти) матеріали. Виділяється й соціолінгвістичний компонент змісту навчання, який допомагає формувати мовну свідомість особистості. Йдеться про створення сприятливих умов для усвідомлення базових знань з мови, а також про традиції, культуру, історію, цінності країн, мову яких вивчають курсанти. Екстралінгвістичний компонент змісту навчання включає теми та ситуації ймовірного усного та писемного спілкування на іноземній мові, а також ті прийоми, які забезпечують раціональне учіння та пізнання іноземної мови [5]. Нові знання включаються в існуючу когнітивну систему кожного курсанта.

На етапі інтенсифікації крім знань відбувається формування мовленнєвих навичок (фонетичні навички, засвоєння достатнього обсягу лексичного запасу та оволодіння граматичними операціями) та умінь (аудіювання, говоріння, читання, письма) у межах відповідних тем та ситуацій, що пов'язані зі специфікою майбутньої професії курсантів.

Отже, зміст навчання професійно-орієнтованих іноземних мов виступає субстанцією знань із фонетики, граматики, лексики та вправлення щодо їхнього функціонального застосування на практиці.

Предметний зміст етапу інтенсифікації обумовлюється вимогами ІКАО [8] до диспетчерського складу щодо рівня володіння англійською мовою. Йдеться про IV рівень за шкалою ІКАО, де в ролі параметрів виступають: вимова, структура, словниковий запас, швидкість мовлення, розуміння та взаємодія зі співрозмовником. Досягнення бажаного рівня володіння іноземними мовами відбувається поступово під час оволодіння майбутніми авіаційними операторами професійно спрямованими навчальними дисциплінами. Реалізація навчальних програм із цих дисциплін забезпечує формування готовності до професійної діалогічної взаємодії як у стандартних, так і в нестандартних авіаційних ситуаціях. Саме в навчальних програмах окреслюється обсяг та характер базових та професійних знань, що підлягають засвоєнню курсантами на різних курсах, а також окреслюється коло мовленнєвих умінь та навичок, які слід формувати та розвивати на практичних заняттях.

Аналіз навчальних програм освітньо-кваліфікаційного рівня бакалавр та спеціаліст з «Іноземної мови (англійська)», «Професійної англійської мови (авіаційна)», «Англійської мови професійного спрямування» для спеціальності «Управління повітряним рухом», які розроблені викладачами Кіровоградської льотної академії Національного авіаційного університету, дозволив виділити основні тенденції етапу інтенсифікації. Перша полягає в застосуванні принципу цілісності та системності під час вивчення професійно орієнтованих іноземних мов. В основі цієї тенденції лежить розуміння іноземної мови як цілісної мовної системи, між компонентами якої існують зв'язки. Саме тому навчання англійської мови для загальних та особливих цілей здійснюється не стосовно окремих одиниць мови чи видів мовленнєвої діяльності, а всіх компонентів цієї системи: базових і професійних знань, мовленнєвих умінь та навичок.

Друга тенденція етапу інтенсифікації полягає не тільки в актуалізації периферичних знань, але й в створенні умов для поступового переходу базових знань та мовленнєвих умінь і навичок на професійно-орієнтований рівень. Подібний перехід можливий за допомогою добору дидактичного матеріалу, орієнтованого на майбутню професію курсантів. Існування цієї тенденції спостерігається і в навчальних програмах за рахунок поступового розширення мети вивчення курсантами іноземної мови в напрямку від загальної – до професійної. Так, на першому курсі основною метою є вдосконалення базового рівня знань, навичок і умінь курсантів із загальної англійської мови; протягом другого – четвертого курсів майбутнім авіадиспетчерам

необхідно цілеспрямовано вивчати лексичний матеріал із професійної англійської мови, авіаційну термінологію, що використовується в нестандартних аварійних ситуаціях та в межах професійної діяльності. На п'ятому ж курсі мета полягає в створенні умов для набуття навичок спілкування іноземною мовою на професійному рівні.

Тенденція переходу від удосконалення рівня знань, умінь та навичок із загальної до професійної англійської мови виявляється і в динаміці зміни завдань, що стоять перед курсантами авіаційних вищих навчальних закладів. Якщо курсанти першого курсу повинні навчитися розуміти інформацію та правильно реагувати на неї (аудіювання та мовлення), структурно-правильно оформлювати висловлювання адекватно ситуації (говоріння, письмо), володіти всіма видами мовленнєвої діяльності; то на другому-четвертому курсах пріоритетними є завдання: опрацювання та усвідомлення матеріалів авіаційної спрямованості, що містяться в документах міжнародних авіаційних організацій, поглиблення набутих знань. На п'ятому курсі ключовим є завдання опрацювання матеріалів нормативно-правових актів.

Наступною тенденцією етапу інтенсифікації є створення умов для переходу професійних знань і мовленнєвих умінь та навичок із площини теорії в площину практичного застосування. В основі реалізації цієї тенденції лежить теза про те, що мова є не простою знаковою, а функціональною системою.

Однією із тенденцій етапу інтенсифікації є комунікативна спрямованість та діалогічність навчання. Реалізація комунікативної спрямованості в навчанні професійно-орієнтованих іноземних мов передбачає врахування комунікативних потреб курсантів. Формування мовленнєвих умінь відбувається шляхом і в процесі мовленнєвої діяльності, яку здійснює курсант. Моделювання комунікативних ситуацій, з одного боку сприяє вдосконаленню мовленнєвих умінь та навичок, а з іншого – накопиченню досвіду рішення типових професійних задач.

Змістові модулі навчальних програм будуються з урахуванням принципів цілепокладання, комунікативної спрямованості та професійної орієнтації. Реалізація цих принципів передбачає підбір мовного матеріалу та вправ для формування різних аспектів мовленнєвих навичок і умінь у різних видах мовленнєвої діяльності відповідно до мети, яку необхідно досягнути під час вивчення іноземної мови на конкретному курсі. Принцип комунікативної спрямованості під час складання тематичного плану вивчення навчальної дисципліни реалізується за рахунок

розробки моделі спілкування на іноземній мові та організацію процесу навчання у відповідності до цієї моделі. Перш за все мова йде про відбір необхідних засобів (підручників, навчальних посібників, мовленнєвих ситуацій, текстів та ін.) та адекватних комунікативних прийомів (вправ, завдань, задач) навчання. Своєрідністю професії авіадиспетчера пояснюється домінування на заняттях з англійської мови дискусій, диспутів, усних обговорень, діалогів на професійні теми. У навчальній програмі з іноземної мови (англійської) для першого курсу, за якою готують майбутніх авіадиспетчерів, перевага віддається тематиці для усного спілкування на загальні теми, у навчальних програмах з професійної англійської мови (авіаційної) для другого-п'ятого курсів – професійній тематиці.

Заслугує на увагу той факт, що всі навчальні програми спрямовані на формування готовності курсантів до професійної діалогічної взаємодії.

Проаналізувавши зміст навчальних програм можна констатувати, що вони передбачають вивчення та опрацювання основної лексики загальної англійської мови, основної авіаційної термінології; переклад загальноосвітніх та спеціальних текстів; формування та подальший розвиток навичок аудіювання та мовлення, ведення вільної бесіди на загальноосвітні та професійні теми, формування навичок самостійно користуватися науковою літературою, словниками, з метою підвищення власного рівня володіння англійською мовою. Враховуючи необхідність досягнення кожним курсантом IV мовленнєвого рівня підготовки ІКАО, спостерігається поступовий перехід від загальної англійської мови (I курс) до авіаційної англійської мови, фразеології радіообміну в стандартних та нестандартних аварійних ситуаціях (II-V курс).

Висновки. Узагальнюючи особливості етапу інтенсифікації необхідно наголосити на тому, що під час формування змістовно-операційного компоненту готовності майбутніх авіаційних диспетчерів до професійної діалогічної взаємодії відбувається засвоєння великого обсягу базових та професійних знань, мовленнєвих умінь та навичок за рахунок взаємодії механізмів асиміляції та акомодатії (Ж. Піаже). Успішність етапу інтенсифікації залежить від багатьох факторів, серед яких інтелектуальний розвиток та особливості мотиваційної сфери курсантів виступають домінуючими.

Від традиційного навчання інтенсивне відрізняється перш за все способами організації та проведення занять: підвищеною увагою до різноманітних форм роботи, постійного залучення діалогічного навчання, зняття психологічних перешкод під час засвоєння мовного та мовленнєвого матеріалу за допомогою

використання інтерактивних технологій. На етапі інтенсифікації спостерігається посилення активності курсанта та викладача за рахунок діалогічної взаємодії.

За цілями етапу інтенсифікації спрямований на досягнення максимального обсягу засвоєння курсантами навчального матеріалу з професійно-орієнтованої англійської мови в мінімальні строки. Змістом етапу інтенсифікації є оволодіння курсантами комплексом базових та професійних знань та формування мовленнєвих умінь і навичок, які складають змістовно-операційний компонент готовності майбутніх авіадиспетчерів до професійної діалогічної взаємодії.

Перспективи подальших наукових досліджень вбачаємо у вивченні педагогічних умов, що здатні сприяти ефективній підготовці майбутніх авіадиспетчерів до професійної діалогічної взаємодії.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Бабанський Ю.К. Интенсификация процесса обучения / Ю.К. Бабанский // Избранные педагогические труды. – М.: Педагогика, 1989. – С. 379–415.
2. Голуб Т.П. Интенсификация навчання англійської мови студентів немовних спеціальностей [Електронний ресурс] // Матеріали X міжнародної науково-практичної конференції «Сучасні підходи та інноваційні тенденції у викладанні іноземних мов». – К., 2015. – Режим доступу: <http://interconf.fl.ua/node/1254>.
3. Зимняя И.А. Психологические особенности пролонгированного интенсивного обучения иностранному языку взрослых-специалистов / И.А. Зимняя // Методы интенсивного обучения иностранному языку в школе. – М., 1982. – С. 26–32.
4. Ковтун О.В. Экспериментальна модель формування професійного мовлення у майбутніх авіаційних операторів / О.В. Ковтун // Науковий вісник Південноукраїнського національного педагогічного університету ім. К.Д. Ушинського (зб. наук. праць). – Вип. 11–12. – Одеса: ПНПУ ім. К.Д. Ушинського, 2012. – С. 117–127.
5. Ниязова А.Е. Интенсификация процесса обучения иностранным языкам в вузе в условиях кредитной системы обучения [Электронный ресурс]. – Режим доступа. – <http://repository.enk.kz/handle/123456789/4774>.
6. Петрашук О.П. Предтренажерный этап – єднальна ланка теоретичної та практичної підготовки диспетчерів керування повітряним рухом/ О.П. Петрашук, С.І. Рудас // Вісник НАУ. – 2010. – №4. – С.170–173.
7. Тарнопольський О.Б. Методика обучения английскому языку: Учебное пособие / О.Б. Тарнопольский, С.П. Кожушко. – К.:Ленвіт, 2004. – 192 с.
8. Doc 9835 – AN/453. Manual on the Implementation of ICAO Language Proficiency Requirements. – ICAO, 2004. – 149 s.

BIBLIOGRAFIYA

1. Babans'kij Ju.K. Intensifikacija processa obuchenija / Ju.K. Babanskij // Izbrannyye pedagogicheskie trudy. – M.: Pedagogika, 1989. – S. 379–415.
2. Holub T.P. Intensyfikatsiya navchannya anhliys'koyi movy studentiv nemovnykh spetsial'nostey [Elektronnyy resurs] // Materialy X mizhnarodnoyi naukovo-praktychnoyi konferentsiyi «Suchasni pidkhody ta innovatsiyi tendentsiyi u vykladanni inozemnykh mov». – K., 2015. – Rezhym dostupu: <http://interconf.fl.kpi.ua/node/1254>.
3. Zimnjaja I.A. Psihologicheskie osobennosti prolongirovannogo intensivnogo obuchenija inostrannomu jazyku vzroslyh-specialistov / I.A. Zimnjaja // Metody intensivnogo obuchenija inostrannomu jazyku v shkole. – M., 1982. – S. 26–32.

4. Kovtun O.V. Eksperymental'na model' formuvannya profesiynoho movlennya u maybutnikh aviatsiynykh operatoriv / O.V. Kovtun // Naukovyy visnyk Pivdenoukrayins'koho natsional'noho pedahohichnoho universytetu im. K.D. Ushyns'koho (zb. nauk. prats'). – Vyp. 11–12. – Odesa: PNU im. K.D. Ushyns'koho, 2012. – S. 117–127.

5. Nijazova A.E. Intensifikacija processa obuchenija inostrannym jazykam v vuze v uslovijah kreditnoj sistemy obuchenija [Jelektronnyj resurs]. – Rezhim dostupa. – <http://repository.enu.kz/handle/123456789/4774>.

6. Petrashchuk O.P. Predtrenazhernyy etap – yednal'na lanka teoretychnoyi ta praktychnoyi pidhotovky dyspetcheriv keruvannya povitryanym rukhom/ O.P. Petrashchuk, S.I. Rudas // Visnyk NAU. – 2010. – №4. – S.170–173.

7. Tarnopol's'kij O.B. Metodika obuchenija anglijskomu jazyku: Uchebnoe posobie / O.B. Tarnopol's'kij, S.P. Kozhushko. – K.:Lenvit, 2004. – 192 s.

8. Doc 9835 – AN/453. Manual on the Implementation of ICAO Language Proficiency Requirements. – ICAO, 2004. – 149 s.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

Личук Альона Валентинівна – аспірант Кіровоградської льотної академії Національного авіаційного університету.

Наукові інтереси: дослідження педагогічних умов підготовки майбутніх авіаційних диспетчерів до професійної діалогічної взаємодії.

УДК 378.47.016:7.01

НАУКОВИЙ АНАЛІЗ ІСТОРІОГРАФІЧНИХ ТА ФУНДАМЕНТАЛЬНИХ ДОСЛІДЖЕНЬ З ХОРЕОГРАФІ

Ірина МУРОВАНА (Кіровоград)

Постановка проблеми. В умовах набуття Україною незалежності нові вимоги ставляться до змісту та якості хореографічної освіти. Розширюється вплив хореографічного мистецтва на розвиток творчих здібностей молоді. Глибокого вивчення науковцями вимагає проблема становлення і розвитку хореографічної освіти у різні історичні періоди в різних регіонах України. За такої ситуації здійснення класифікації наукових досліджень з історії, теорії, і методики хореографічної освіти є необхідним і своєчасним.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. У галузі хореографічного мистецтва вітчизняними науковцями досліджено та узагальнено розвиток хореографічного мистецтва та хореографічної освіти в різних регіонах України, а саме: О. Бігус (Прикарпаття), А. Гоцалюк (Карпатський регіон), Б. Кокуленко (Кіровоградщина), В. Кирилук (Чернігівщина), О. Лиманська (Слобожанщина), В. Пастух (Східна Галичина), А. Підлинська (Кримські татари), О. Смоляк (Західне Поділля).

У теорії і історії хореографічної освіти здійснено низку фундаментальних досліджень, авторами яких є В. Ніжинський, М. Соболь, В. Верховинець, В. Авраменко, П. Вірський, А. Гуменюк та інших відомих в Україні та за її межами дослідники і хореографів-практиків.

Вплив різних видів мистецтв на всебічний розвиток особистості висвітлюється дослідниками у сфері педагогіки мистецтва на різних рівнях: початкової (А. Аніщенко, О. Куревіна, Т. Михайлова, Н. Терентьева, Л. Савенкова, Т. Сухова), основної і старшої школи (О. Кабкова, Ю. Солодовнікова, Г. Шевченко).

Слід зазначити, що теорія українського танцю обґрунтована В. Верховинцем; теоретичне визначення сутності хореографічного мистецтва, його принципів, узагальнення хореографічного досвіду зроблено К. Василенком; становлення і

розвиток хореографії України, фольклорні та культурні традиції досліджено А. Гуменюком; розробка методик викладання народно-сценічного танцю належать В. Володько, Є. Зайцеву, В. Литвиненко; основи сценічного руху досліджено І. Кохом; вивчення та узагальнення розвитку хореографічного мистецтва України – В. Туркевич.

Наше наукове дослідження значною мірою доповнює наукові пошуки вищезазначених авторів і уможливорює виявити основні напрями діяльності науковців і хореографів-практиків у галузі хореографічного мистецтва.

Мета статті полягає у здійсненні наукового аналізу історіографічних і фундаментальних досліджень з хореографії.

Виклад основного матеріалу. Дослідження проблеми становлення хореографічної освіти на Кіровоградщині останньої чверті ХХ – початок ХХІ століть та подальших перспектив її розвитку значною мірою залежить від вивчення та узагальнення попереднього педагогічного досвіду в галузі історії, теорії і методики хореографічної освіти. Особливого значення у такому контексті набуває питання класифікації наукових досліджень за певними напрямками.

Спільним у класифікації наукових праць з історії, теорії і методики хореографічної освіти є те, що науковці досліджують хореографію як вид мистецтва і як складову освітньої галузі, розглядають ті чи ті аспекти хореографічної освіти. Недостатньо висвітленою залишається проблема розвитку хореографічної освіти на Кіровоградщині останньої чверті ХХ – початку ХХІ століть, її структури, узагальнення змісту, форм і методів роботи керівників дитячих і юнацьких хореографічних колективів. Для розв'язання такої проблеми є доцільним цілісне дослідження наукової думки, яке не претендує на

повний огляд праць, проте дає можливість класифікувати наукові роботи за тими чи тими напрямками дослідження, з-поміж яких:

– історіографічні праці, у яких розкрито історію виникнення та становлення хореографічного мистецтва, фольклорно-етнографічних традицій та хореографічної культури різних регіонів України, діяльність професійних, самодіяльних та дитячо-юнацьких хореографічних колективів, становлення і розвиток хореографічної освіти України в різні періоди історичного розвитку;

– фундаментальні дослідження, у яких обґрунтовано основи теорії вітчизняного народного танцювального мистецтва, закладено підвалини для наукового дослідження народної хореографії, методології танцювального мистецтва;

– наукової праці, у яких висвітлено сучасні підходи до професійно-педагогічної підготовки вчителів хореографів на факультетах мистецького спрямування середніх та вищих навчальних закладів;

– наукові праці, у яких обґрунтовано герменевтичний підхід стосовно постановки танців різних народів і країн світу;

– наукові праці, у яких обґрунтовано методику хореографічної роботи з дітьми різних вікових груп в умовах закладів дошкільного виховання, загальноосвітніх навчальних закладів та позашкільних виховних закладів естетичного виховання;

– наукові праці, спрямовані на розкриття змісту та методики опанування різними жанрами хореографічного мистецтва.

Історико-педагогічні розвідки щодо вивчення історії становлення і розвитку хореографічного мистецтва, дослідження культурної спадщини та тенденцій розвитку хореографічної освіти в різних регіонах України уможливають збереження культурних цінностей, засвоєння духовного потенціалу, накопиченого в процесі еволюційного розвитку і націленого на збагачення вітчизняного хореографічного мистецтва, створення концепції безперервної ступеневої хореографічної освіти. З огляду на це, нами проаналізовано історіографічні праці, у яких досліджено та узагальнено становлення і розвиток хореографічного мистецтва та хореографічної освіти в різних регіонах України. Цей досвід представлено у багатьох наукових працях, з-поміж яких дослідженнях, зокрема: І. Аксьонов, О. Бігус, А. Гоцалюк, К. Кіндер, А. Кирилюк, Б. Кокуленка, О. Лиманської, В. Пастух, А. Підлипської, О. Смоляк.

Так, О. Бігус приділяє велику увагу вивченню становлення і розвитку народно-сценічної хореографії Прикарпатського краю. Науковець з'ясовує вплив історико-географічних

та етнографічних процесів на формування традицій краю, з'ясовує роль обрядів та звичаїв у становленні особливих рис хореографічного мистецтва Прикарпаття. Науковцем О. Бігус досліджено не лише стильові особливості народно-сценічної хореографії Прикарпатського регіону, а також зроблено спробу довести на науковому рівні їхній вплив на процеси формування української національної культури. Наукову цінність представляє узагальнення історії хореографічного мистецтва методики викладання українського народно-сценічного танцю.

Розвиток і становлення сценічної хореографічної культури Східної Галичини у взаємозв'язку з процесами формування європейського хореографічного мистецтва на початку ХХ століття досліджено В. Пастух. Науковець вивчає новітні тенденції у хореографічному мистецтві та засоби їхнього запровадження в хореографічне мистецтво Галичини. Особливе місце дослідник відводить впливу класичної російської школи на розвиток хореографічної культури Східної Галичини.

Вивченням особливостей кримськотатарського народного танцю присвячене дослідження А. Підлипської. У своїй роботі «Народна хореографічна культура Кримських татар ХІХ – першій половині ХХ століття» науковець систематизувала види і жанри кримськотатарського народного танцю, узагальнила та проаналізувала діяльність професійних колективів, які працюють у досліджуваному хореографічному напрямку. А. Підлипська розкрила питання негативного впливу російської влади на розвиток кримськотатарського хореографічного мистецтва та обмеження на дослідження через національно-культурні утиски кримських татар. Науковець першою торкнулася питання зародження і становлення хореографічного мистецтва кримських татар у зазначений період, виявила стилістичні особливості кримськотатарського танцю, генези його розвитку та ролі спадкоємності поколінь у збереженні національних традицій.

Серед наукових праць цінним з історіографічної точки зору вважається дослідження О. Самоляк «Весняна обрядовість Західного Поділля в контексті української культури». У ньому науковець узагальнює весняну обрядовість Західного Поділля, ритуальні, обрядові та етнографічні особливості краю. У роботі відбувається глибоке дослідження тематики, композиційних елементів обряду «Гаївки». Праця О. Самоляк присвячена глибокому аналізу циклу регіональних весняних свят, їхньої специфіки. Науковець обґрунтовує думку про вплив природних явищ, культових обрядів на формування обрядового річного

календарного циклу Західного Поділля. Певну увагу автор приділяє музичним термінам, ритмічним формам, типологізації рухових малюнків танцю, аналізує особливості композиційних елементів. Особливе місце в роботі відводиться вивченню впливу гаївкового репертуару на виховання молоді.

Традиції та новації в різдвяно-новорічній обрядовості українців Карпатського регіону другої половини ХХ – початку ХХІ століть, витоки та зародження календарно-обрядових традицій краю досліджено А. Гоцалюк. Науковець класифікує та узагальнює досвід карпатського регіону, вивчає фактори впливу на зміни і трансформацію обрядової культури гуцулів. У роботі виявлений і доведений вплив інноваційних процесів часів незалежності України на відродження та збереження традицій Карпатського регіону. А. Гоцалюк доводить необхідність збереження культурної спадщини та її вплив на етнопедагогічні аспекти.

З метою збереження народної хореографії на Чернігівщині В. Кирилюк акцентує увагу на необхідності дослідження, систематизації та фіксації танцювального фольклору краю, запису постановок народно-сценічних танців, підготовки науково-методичної літератури, введення етнографічних та фольклорних матеріалів до навчальних програм, поглиблене вивчення етнографії України. Автор відзначає важливість проведення наукових конференцій та фестивалів на підтримку хореографічних колективів Чернігівщини.

Витоки традиційної танцювальної культури Слобожанщини досліджено О. Лиманською. Науковець обґрунтовує зв'язок давньоруської культури і сучасних хореографічних традицій календарного циклу Слобожанського регіону. Заслугує на увагу те, що автор вивчає структуру системи календарних свят давньоруської культури, їх атрибутику, символи, регіональні особливості. Основною метою дослідження О. Лиманської є те, що Слобожанщина – це регіон, у якому збереглися традиції предків, і хореографія краю має глибокі етнографічні витоки.

Розвиток фольклорно-етнографічних традицій та хореографічної культури Кіровоградщини досліджений Б. Кокуленком. Узагальнюючи фольклорні традиції в народно-сценічному танцювальному мистецтві Кіровоградщини науковець досліджує розвиток народного танцю на Кіровоградщині. Він обґрунтовує вплив театру корифеїв на формування хореографії краю, аналізує роль і місце українського народного танцю у виставах першого українського театру. Дослідження свідчить, що вперше народний фольклор було використано у п'єсах М. Кропивницького,

І. Карпенко-Карого, М. Старицького, Панаса Мирного.

Б. Кокуленком доведено вплив творчої спадщини Кіровоградського театру корифеїв на створення програми Заслуженого самодіяльного ансамблю народного танцю України «Ятрань», роль цього колективу в формуванні хореографічного мистецтва України. Науковець характеризує стан хореографічного мистецтва Кіровоградщини у зазначений період, аналізує вплив взаємодії різних етносів, а саме: болгар, греків, татар, сербів, гагаузів на розвиток народно-сценічного танцю краю. Б. Кокуленко називає міфологію джерелом походження хореографічного фольклору, обґрунтовує вплив українських традицій, обрядів, звичаїв на розвиток хореографічного мистецтва Кіровоградщини. Надзвичайно важливим для формування етнохореографії Б. Кокуленко вважає період Козаччини, коли було закладено основу народно-сценічної хореографії центрального регіону України.

Лексичні особливості хореографічної культури Поліського краю досліджено І. Аксьоновим. Науковець обґрунтовує вплив географічного розташування на формування хореографічних особливостей краю, доводить своєрідність хореографічних рухів та музичного супроводу на композицію танцю. Крім того, він обґрунтовує вплив етнографічних особливостей білоруської, російської, чеської, словацької, болгарської та молдавської культур на формування хореографічних традицій Подільського краю.

Зміст хореографічного мистецтва з плином часу постійно змінюється і удосконалюється новими науковими розробками та педагогічними інноваціями. Так, у своїй роботі «Семантика пластичних символів народної танцювальної культури українців», К. Кіндер уперше досліджує важливість та етимологію поняття «пластичний символ», визначає символіку української народної танцювальної культури, пов'язує орнаментальні малюнки народного мистецтва із символічними графічними записами хореографічних малюнків українських танців. Дослідником вперше розроблено схему записів української танцювальної символіки за образно-семантичними ознаками.

Зважаючи на викладене вище, можна стверджувати, що становлення і розвиток фольклорно-етнографічних традицій та хореографічної культури різних регіонів України стало основою для формування і розвитку хореографічної освіти України в цілому. Наукові розвідки вітчизняних дослідників уможливають подальші пошуки у царині хореографічної культури, сприяють збагаченню й накопиченню

традицій та досвіду в галузі теорії і методики хореографічного мистецтва.

До другого напрямку ми відносимо фундаментальні дослідження як теоретичні засади національного танцювального мистецтва, у яких обґрунтовано витоки фольклорних традицій у всіх формах народного танцювального мистецтва, дослідження присвячені пошуку засобів художньої виразності в танцювальному мистецтві, збагаченню хореографічної лексики. Крім того, обґрунтовано методику опанування фольклорного хореографічного матеріалу, узагальнено принципи створення авторських композицій на основі фольклорних першоджерел, створення академічного народного танцю, у якому узагальнено фольклорні етнографічні традиції різних регіонів України.

Видатними діячами у галузі вітчизняної хореографічної освіти були В. Ніжинський, М. Соболев, В. Верховинець, В. Авраменко, П. Вірський, А. Гуменюк. Прославлені майстри сцени зробили вагомий внесок в теорію і практику українського хореографічного мистецтва, їхні авторські школи відомі поціновувачам хореографічного мистецтва у всьому світі.

В. Ніжинський був не тільки балетним танцівником, який вражав публіку своїми віртуозними трюками й легендарними стрибками, він увійшов в історію української хореографії як дослідник, котрий узагальнював і запроваджував фольклорні традиції в народно-сценічних формах. В. Ніжинський обґрунтував принцип театральності-хореографічної контрастності, який уможливує використання засобів хореографічної виразності в інтерпретації художньо-образного змісту тієї чи тієї хореографічної композиції.

В історії хореографічної освіти В. Ніжинський увійшов як основоположник принципу хореографічної поліфонії, сутність якої полягає в розвитку ряду самостійних лексичних партій, композиційних побудов, в їх органічному поєднанні, підпорядкуванні основній образно-сценічній лінії. Принцип хореографічної поліфонії запроваджуються у вітальних композиціях П. Вірський і П. Вантух. Елементи хореографічної поліфонії широко використовуються сучасними балетмейстерами в купальських, весільних, новорічних танцях-іграх.

Значний внесок у розвиток хореографічної освіти зробив М. Соболев, який збагатив засоби художньої виразності в танцях, поповнив та розширив хореографічну лексику, запропонував нові композиційні прийоми, які входять до класичного балету. Відомий танцівник і хореограф ХХ століття М. Соболев використовував повітряні рухи притаманні українському чоловічому танцю, які виконували функцію образно-художнього чинника і сприяли

більш глибокому розкриттю художньо-образного змісту хореографічного твору.

Митець-хореограф апробував нові варіанти хореографічної лексики в діяльності ансамблю танцюристів-фахівців. Колектив з високою професійною підготовкою здійснював театралізацію народних обрядів, звичаїв та традицій. Запропоновані М. Соболев авторські варіанти фольклорних першоджерел використовуються в композиціях сучасних професійних і самодіяльних танцювальних колективах. Методику народно-сценічного танцю, обґрунтовану М. Соболев, успішно запроваджують художні керівники сучасних дитячих хореографічних колективів.

Розвиток вітчизняної хореографічної освіти неможливо уявити без аналізу творчої спадщини видатного хореографа ХХ століття С. Лифаря. Киянин за походженням, С. Лифарь здійснив постановки в театрі «Гранд-Опера» (Франція) понад 200 балетних спектаклів, заснував у Парижі Інститут хореографії, де викладав історію та теорію танцю. Митець-хореограф залишив після себе сотні оригінальних картин і малюнків, на яких зображені балет, рухи, драматургія танцю. Він сповідував хореографічні принципи обробки і створення авторських варіантів танцю на основі фольклорних зразків, був послідовником європейської класичної школи Б. Ніжинської. Досвід С. Лифаря творчо використовується сучасними хореографами в роботі з дитячими і молодіжними хореографічними колективами.

Помітний вклад в теорію вітчизняного хореографічного мистецтва зробив видатний український видатний український радянський композитор, хоровий диригент, хореограф і фольклорист В. Верховинець. Він увійшов в історію українського народного хореографічного мистецтва як автор наукової праці «Теорія українського народного танцю». У цьому фундаментальному дослідженні В. Верховинець науково обґрунтував та описав характерні танцювальні рухи, які є основою української народної хореографії. Для швидкого їх запам'ятовування та вивчення він запропонував назви майже всім рухам, а саме: «присядки, навприсядки, вихляси, бач, як заплів, от завернув, от загіба, плазунець» [4, с. 36]. Крім того, майстром здійснено запис рухів і комбінацій у вигляді малюнків і схем.

Значним внеском В. Верховинця в історію українського народного танцю стало те, що спираючись на народну етнографію, він поєднує пісню і танець, науково обґрунтовує доцільність цього феномена, який поєднує дві групи танців, а саме: під пісню і під музику. «Без пісні чи без музики танцю немає. Від них залежить теми, ритміка й характер танцю. Танцювальна пісня і танець, танцювальна мелодія на інструменті і

танець – це одне нероздільне гармонійне ціле» – зазначає хореограф [4, с. 25].

В «Теорії українського народного танцю» узагальнено багаторічний досвід роботи В. Верховинця з дітьми і молоддю в Державній вищій драматичній школі, Вищому музичному інституті ім. М. Лисенка, дитячій школі при Українському педагогічному інституті. Глибоке знання української етнографії у поєднанні з практичною роботою з молоддю, достовірна інтерпретація танцювальних композицій з боку виконавців і хореографів характеризують В. Верховинця як висококваліфікованого етнографа, хореографа, науковця.

Науковою школою В. Верховинця, запровадженням інноваційних підходів і досвіду став організований у 1930 році в Полтаві жіночий театралізований ансамбль «Жінхоранс», з яким В. Верховинець виступав на різних концертних майданчиках країни. У роботі над репертуаром хореограф намагався зберегти національний колорит творів, здійснити правдиву інтерпретацію танцювальних рухів. Як справедливо зазначає В. Черкасов «галант В. Верховинця полягає у тому, що він активно займався музично-просвітницькою діяльністю, об'єднував у єдине музику, хореографію і драматургію, синтезував народний танець з технікою класичної європейської хореографії» [7, с. 57].

Цікавою і важливою для роботи з дітьми дошкільного і молодшого шкільного віку є збірка В. Верховинця «Весняночки». Вона включає в себе сім розділів: «О подвижных играх с пением», «Игры и песни на разные темы», «Весна», «Лето», «Осень», «Зима», «Хореографическое приложение». Автор знайомить читача з власною методикою викладання за допомогою гри. У збірнику детально охарактеризовано інсценовані вокальні композиції з елементами хореографії. Автор підкреслює тісний зв'язок музики, пісні й хореографії та доводить їхній вплив на виховання і розвиток молодших школярів.

Вагомий внесок у розвиток хореографічної вітчизняної освіти зробив відомий педагог, віртуозний виконавець, балетмейстер-постановник В. Авраменко, який створив власну хореографічну школу народного танцю і підготував чимало спеціалістів у хореографічній галузі. Свій практичний досвід автор висвітлює у книзі «Українські національні танки, музика і стрій» (1947 р.). В. Авраменко акцентує увагу на виховних функціях хореографічного мистецтва, великих можливостях українського народного танцю у формуванні патріотизму наступних поколінь. Дослідник дає визначення танку, описує вимоги щодо культури виконання хореографічних композицій, чітко розмежовує чоловічі та жіночі рухи, вправи. Крім того, детально описує костюми виконавців. Книга

містить розділи: «Танкові кроки», «Танкові кроки чоловічі», «Присядки», «Показні кроки, постави і рухи», «Опис танків», «Танкові рухання», «Обрядові танці».

Пошановуючи сталі традиції українського народного хореографічного мистецтва, узагальнені й науково обґрунтовані В. Верховинцем продовжував П. Вірський, який вважається реформатором українського народного танцю. 1969 року з'являється праця П. Вірського «Українські народні танці», у якій описано велику кількість народних танків, подано схеми сценічного руху та матеріали для музичного супроводу. Великий внесок у збирання матеріалів зробив упорядник цього збірника А. Гуменюк. Зібраний у різних регіонах України хореографічний матеріал розташований у певній послідовності. Збірник містить теоретичні розділи та опис 140 танців. У першому розділі викладено характеристику основних термінів, умовних позначень, позицій та положень рук та ніг, корпусу, голови виконавця. У другому розділі міститься опис основних рухів українського народного танцю.

До практичних матеріалів, які пропонують митці, науковці увійшов опис різновидів хороводів, побутових та сюжетних танців записаних у найвіддаленіших куточках Київської, Чернівецької, Черкаської, Полтавської, Івано-Франківської та інших областях України. Більшість із записаних танців, народних пісень та інструментальної музики прикрашає репертуар сучасних професійних і самодіяльних танцювальних колективів.

Наукові праці та практичний досвід В. Верховинця та П. Вірського вважаються вершиною українського хореографічного мистецтва радянського періоду. Ними закладено підвалини для наукового дослідження народної хореографії.

Висновки. Аналіз історіографічних і фундаментальних досліджень про становлення та розвиток вітчизняної хореографічної освіти засвідчує, що у ХХ столітті було закладено підвалини теорії і методики хореографічної освіти, запропоновано підходи і принципи постановки народно-сценічних композицій з використанням фольклорних зразків та елементів танцювальних рухів. Сучасними дослідниками хореографічного мистецтва різних регіонів України уможливлене узагальнення досвіду становлення і розвитку хореографічної освіти на Кіровоградщині. Перспективи подальших наукових пошуків вбачаємо в аналізі наукових досліджень і праць сучасних цінувальників хореографічної освіти.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Авраменко В. Українські національні танки, музика і стрій/В. Авраменко. – Голівуд – Нью-Йорк – Вінніпег – Київ – Львів, 1947. – 80 с.
2. Бондаренко Л. Методика хореографической работы в школе и внешкольных заведениях. – К.: Муз. Украина, 1985. – 160 с.
3. В веселом хороводе автор/составитель: Науменко Т.И. и др. Издательство: К.: Муз. Украина, 1987. – 72 с.
4. Верховинець В. М. Теорія українського народного танцю. – 5-те вид., доп. – К.: Муз. Україна, 1990. – 150 с.
5. Вірський П.П. Українські народні танці / За ред. А.І. Гуменюка і П.П. Вірського. – 1969. – 615 с.
6. Гуменюк А. Народне хореографічне мистецтво України. – Київ: Академія наук Української РСР, 1962. – 360 с.
7. Кокуленко Б.Г. Фольклорні традиції в народно-сценічному танцювальному мистецтві Кіровоградщини: автореф. дис. ... канд. мистецтвознавства: 26.00.01 «Теорія й історія культури» / Борис Григорович Кокуленко; Київ. нац. ун-т культури і мистецтв. – Київ, 2010. – 20 с.
8. Тараканова А. П. Система хореографічного виховання у школах і позашкільних закладах: Навч.-метод. посібник. – К.: ІЗМН, 1996. – 284 с.
9. Черкасов В.Ф. Теорія і методика музичної освіти: [підручник] / Володимир Черкасов. – Кіровоград: РВВ КДПУ ім. В. Винниченка, 2014. – 528 с.
10. Шевчук А. Дитяча хореографія. – К.: Академвидав, 2016. – 288 с.
11. Шевчук А. С. Вплив українських музично-хореографічних традицій на музично-руховий розвиток старших дошкільників: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08 / Антоніна Семенівна Шевчук; Київ. міжрегіон. ін-т удоскон. вчителів ім. Бориса Грінченка. – К., 2002. – 252 с.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Avramenko V. Ukrainski natsionalni tanky, muzyka i striy. – Holivud – Nyu-York – Yunniper – Kiev – Lviv, 1947. – 80 s.
2. Bondarenko L. Metodika koreograficheskoy raboty v shkole i vneshkol'ny'x zavedeniyah. Kiev, Muzy'kal'nayz Ukraina, 1985. – 160 s.

3. V vesyolom xorovode Naymenko T.I. i drugie. Kiev: Muzy'kal'nay Ukraina, 1987. – 72 s.
4. Verkhovynets V.M. Teoriya ukrainskoho narodnoho tantsiu. Kyiv, Muzy'chna Ukraina, 1990, 150 s.
5. Virskiy P.P. Ukrainski narodni tantsi/Za redakrsiieiu A.I. Humeniuka i P.P. Virskoho. – 1969. – 615 s.
6. Humeniuk A. Narodne khoreografichne mystetsvo Ukrainy. – Kiev: Arademiia nauk Ukrainskoyi RSR, 1962. – 360 s.
7. Kokulenko B.G. Folklorni tradytsii v narodno-stsenichnomu tantsyvalnomu mystetstvi Kirovogradshchyny: avto-ref. dys. ... kand. Mystetstvovznavstva: 26.00.01 «Teoriya y istoriia kulturey» / B.G. Kokylenko; Kiev. nats. un-t kulturey I mystetstv. – Kiev, 2010. – 20 s.
8. Tarakanova A.P. Systema khoreografichnoho vykhovannia u shkolakh i pozashkil'nykh zakladakh. Navchal'no-metodychnyi posibnyk. Kyiv, IZMN, 1996. – 284 s.
9. Cherkasov V.F. Teoriia i metodika muzychnoi osvity: [pidruchnyk] / Volodymyr Cherkasov – Kirovohrad: RVV KDPU im. V. Vynnychemkf, 2014. – 528 s.
10. Shevchuk A. Dytacha khoreografiia. – Kiev.: Akademvydav, 2016. – 252 s.
11. Shevchuk A.S. Vplyv ukrainskykh muzychno-khoreografichnykh tradytsiy na muzychno-rukhovyy rozvytok starshykh doshkilnykyv: dys. ... kand. ped. nauk: 13.00.08 / Antonina Semenivna Shevchuk; Kiev. vizhregion. in-t udoskon. vchytetkiv im. Borysa Grinchenka. – Kiev, 2002. – 288 s.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

Мурована Ірина Володимирівна — пошукувач кафедри педагогіки та освітнього менеджменту, керівник народного художнього колективу ансамблю сучасного танцю «Час Пік» Комунального позашкільного навчального закладу «Кіровоградський обласний центр дитячої та юнацької творчості».

Наукові інтереси: становлення і розвиток хореографічної освіти Кіровоградщини.

УДК 37.014

ПОЛІТИКА ВЕСТЕРНІЗАЦІ УКРАЇНИ АБО ЗНОВУ ПРО ГЛОБАЛІЗАЦІЮ

Євген НЕЛІН (Умань)

Постановка проблеми. Формування нової освітньої політики України, спрямованої на інтеграцію в європейський освітній простір, поневоли змушує безпосередніх учасників даного процесу (державу, підприємства, батьків та ін.) дотримуватись певних правил. Систематичні зменшення витрат державного бюджету та реформування освітньої сфери відповідно до вимог часу, а також стрімкий розвиток приватного сектору освіти, спонукає основних замовників до впливу та особистого контролю за навчально-виховним процесом. Разом з тим, сьогодні спостерігається тенденція до запозичення та втілення в життя успішного досвіду країн Європи з реформування сфери освіти в умовах економічної кризи. Явище останнього можна порівняти з міфом «карго-культу», який полягає у схильності до імітаційної

педагогіки, запозиченні формальних атрибутів та прагненні до педагогічного гламуру [2]. Отже, сьогодні для України залишається відкритою проблема актуальності штучного насадження ефективного зарубіжного досвіду на шкоду розвитку етнопедагогіки та власної автентичної системи освіти.

Аналіз досліджень і публікацій. Проблема освітньої політики в глобальному суспільстві неодноразово була предметом дослідження українських (В. Андрущенко, В. Євтух, О. Згуровський, І. Іванюк, В. Кремін, В. Огнев'юк та ін.) та зарубіжних (І. Абдуллаєв, Т. Богатирьова, А. Галоян, В. Іноземцев, К. Калініна, М. Квієк, В. Сакович та ін.) вчених. Одночасно, велика кількість праць українських компаративістів несе рекомендаційний характер в галузі модернізації

освітнього процесу в Україні через впровадження іноземних здобутків.

Метою статті є розкриття змісту та суті феномену вестернізації в Україні в умовах динамічно змінюваного світу. Досягнення цієї мети передбачає вирішення таких завдань: а) з'ясувати особливості феноменів антиглобалізації і глобалізації; б) окреслити перспективи сучасної освітньої політики уряду України;

Для досягнення поставленої мети і розв'язання визначених завдань використовується комплекс взаємопов'язаних методів дослідження: *загальнонаукових-теоретичних* – аналізу, синтезу, порівняння та узагальнення, що дало змогу вивчити праці українських вчених і з'ясувати особливості феноменів глобалізації та антиглобалізації; *конкретно-наукові* – метод термінологічного аналізу, що забезпечив розкриття сутності досліджуваних педагогічних понять; *порівняльно-зіставний*, що допоміг виявити особливості освітніх систем в різних країнах Європи; *метод наукової екстраполяції*, що дав змогу спрогнозувати перспективи розвитку освітньої політики України в умовах кризи і динамічно змінюваного світу.

Виклад основного матеріалу. Стихійний розвиток суспільства, яке визначається різними дослідниками як постіндустріальне, глобальне, інформаційне, явив світу нову систему правління. Якщо найефективнішою формою суспільного устрою, яка задовольняє найбільш глибокі потреби населення, Й. Гегель вважав ліберальну державу, а К. Маркс комуністичне суспільство, то Ф. Фукуяма визначає ліберальну демократію ХХІ століття як «кінцевий пункт ідеологічної еволюції людства» і «кінцеву форму правління в суспільстві» [7, с. 7], яким рухає «боротьба за визнання». Система освіти в такому суспільстві характеризується зменшенням впливу держави на навчальні заклади всіх типів, популяризацією приватного сектору та зростанням ролі громади та батьків в управлінні навчальними закладами. Прикладом останнього може слугувати створена в Мілані (Італія) Європейська Асоціація Батьків (1985), яка на сьогодні нараховує понад 150 млн. опікунів по всій Європі.

У цьому аспекті наша увага прикута до нової редакції Закону України «Про освіту», відповідно до якої має зрости вплив батьків на школу. Аналізуючи досвід Італії щодо залучення батьків до навчально-виховного процесу, можемо побачити, що історично школи країни стали автономними в унісон з університетами, які отримали фінансову самостійність в рамках розвитку Болонського процесу і ЄПВО. Відповідно до отриманої автономії в 1996 р., робота італійської школи направлялась переважно на підтримку академічних свобод та культурний плюралізм. Співпраця родини зі школою в Італії

реалізовується сьогодні через вплив батьківського комітету як на вдосконалення матеріально-технічної бази, так і в питанні найму вчителів за контрактом, по завершенню якого усіма сторонами (директор – вчитель – батьки як представники дітей) приймається рішення про продовження роботи. У перспективі, дана проблема постане і в українському суспільстві через євроінтеграційний вектор розвитку освітньої політики країни, зростаючу демографічну кризу та пошквдження міграційних процесів на планеті, однак наскільки необхідним для України стане запозичення досвіду інших країн, які мають власну історію освіти?

Найбільш популярною темою ХХІ ст., яка піднімає питання впливу, інвестиційних надходжень, формування всесвітнього інформаційного простору та масштабів росту міжнародної торгівлі є феномен глобалізації, що набув поширення у 1980-х рр. Не зважаючи на велику кількість концепцій розвитку глобалізації, більшість вчених сходяться в думках воєдино, коли мова заходить про спонтанність та масовість даного явища. Однак в нашому дослідженні акцентуємо на концепції «глобалізації як вестернізації», яка на рівні масової свідомості міцно пов'язана з популярними торговими марками та логотипами компаній [1, с. 91]. Вестернізація як тенденція глобального поширення культури, світогляду, способу життя, політичних поглядів та цінностей країн заходу, представлена в образі активного «центру» світу, від якого залежить життя «не західної» периферії. На відміну від глобалізації, вестернізація не веде до формування «мережевого» суспільства, не стверджує рівності й братерства, а створює світ, керований з єдиного центру на основі єдиних принципів [4, с. 194]. У порівнянні із західним типом культури, що характеризується індивідуалізмом та лібералізмом, у країнах сходу переважає ірраціональна колективістська модель, яка за пріоритет ставить перевагу обов'язків над правами людей та успіх нації в цілому, а не її локальних об'єднань.

Виходячи з географічного та геополітичного положення України, можемо стверджувати про однаково сильний вплив західної та східної моделей на нашу державу з тенденцією до поширення ідеї європеїзації як складової вестернізації, що передбачає інтеграцію суспільства у єдине політичне та культурне середовище Європи. Якщо вестернізація пропагує переважно культуру та спосіб життя США, то ідея європеїзації поширюється в Україні на прикладі становлення громадянського суспільства та інтеграції до ЄС країн Балтії та Вишеградської групи, а в сфері освіти культивується фінська модель з повною лібералізацією навчально-

виховного процесу, відсутністю обов'язкової атестації вчителів та перевірки знань учнів.

У дисертаційній роботі Л. Лященко «Реформування професійної освіти у Фінляндії в умовах глобалізаційних процесів» (2003), зазначено, що система освіти сучасної Фінляндії є результатом трьохсотрічної еволюції під впливом екстремальних фізико-географічних і складних культурно-політичних умов [5, с. 160]. Однак, наскільки ефективно щодо України можна застосувати складність ФГП Фінляндії, навіть з огляду на вихід обох держав до морів, наявність гірських систем та спільний кордон з РФ як в ЕГП, так і ПГП, якщо тривалість українських освітніх реформ сягає декількох років і має тенденцію до змін через коливання в політичній сфері країни з часу набуття незалежності.

Протягом останніх років, Україна намагається створити модель суспільства, яка б відповідала новим соціально-політичним умовам існування нашої держави. Однак, намагаючись сліпо наслідувати захід, ми створили місцевий капіталізм, в якому відродилися найбільш давні прошарки свідомості в поєднанні з культом вестернізації. Таким чином, ми отримали суспільство, яке, як криве дзеркало, відображає західну систему цінностей, не адаптовану до існуючих українських традицій, та загрожує в перспективі поширитись на сферу освіти. Як результат, в суспільній свідомості сформувалась своєрідна форма капіталізму з усіма його наслідками, що спекулює всезростаючою свободою та матеріальним розквітом, а звичка до стандартизації та універсальності впровадження світового досвіду стала міфом плану успішного розвитку освіти та культури України. Як приклад міфу можна навести «Лист майбутньому міністру освіти» часів революції гідності, де студентами прописувалась вимога оприлюднення кожним університетом кошторису та наявної матеріально-технічної бази вишу, однак на сьогодні дана вимога реалізована одиницями внз України (наприклад, Київським Університетом імені Бориса Грінченка), хоча є прописаною у ст. 29 нової редакції проекту Закону України «Про освіту».

Феномен глобалізації ставить перед Україною також питання вибору системи подальшого розвитку держави в умовах динамічно змінюваного світу. Підтримка процесів глобалізації направлятиме Україну шляхом розвитку країн Вишеградської групи, свідомо ізоляція нагадуватиме політико-економічне положення Білорусі, а кардинальна відмова від вступу до великого інтернаціонального суспільства змусить примкнути до альтернативної антиглобалістичної ініціативи в особі Росії, яка підтримуватиме власні національні цінності та освітні ідеали.

Досліджуючи феномен глобалізації, ми зустріли проблему у вивченні її альтернативної форми, якою є концепція антиглобалізації. За ходом історії, антиглобалістичний рух став спадкоємцем «нових соціальних рухів» 1970–1980-х рр., до яких відносили об'єднання пацифістів, екологів, борців за права меншин та ін. Однак, широкого вжитку поняття антиглобалізму набуло наприкінці ХХ ст., після протестів у Сіетлі (США) щодо проведення саміту країн проекту G-8. Зазвичай, антиглобалістський рух має на меті привертання уваги широких мас до всевітніх проблем (війн, екології тощо), щоправда більшість акцій має анархічну або революційну спрямованість і за своєю природою вже закладає порушення громадянського спокою і рідше коли можна зустріти мирні акції на кшталт збору підписів. В антиглобалістському русі, безперечно, не можна не помітити лівосоціалістичної і навіть комуністичної складових. Однак, пов'язувати це явище лише з цими політичними напрямками було б некоректно [6, с. 137]. Характерні ознаки і особливості антиглобалізму можна розглядати і в національному аспекті. В російській історіографії зроблено акцент на значенні антиглобалізму для Росії та можливі ризики глобалізації, тоді як в українських та західних джерелах аналізуються загальні тенденції еволюції даного руху [3, с. 4]. Антиглобалістичний рух сьогодні протиставляє сучасному інформаційному суспільству власні організації – пацифістів, екологів, профспілки, науково-дослідні групи, політичні партії, альтернативні ЗМІ тощо, з метою створення світоглядної альтернативи розвитку суспільства.

Який би варіант не було обрано, глобальна вестернізація у формі європеїзація, ізоляція або антиглобалістичний рух, подальша робота українського уряду в сфері освітньої політики має бути спрямована на збереження національного освітнього і культурного досвіду. В Україні, як і в інших країнах Європи, пріоритетним завданням має бути збереження регіональних культурних осередків від асиміляційних впливів. Водночас, культурна інтервенція з боку супердержав Заходу і Сходу, що нерідко призводить до виникнення міжкультурних та міжконфесійних конфліктів, не має призвести до занепаду національного надбання, враховуючи масштаби поширення полікультурної освіти та демографічну кризу на старому континенті.

У прогностичній статті «Досконале майбутнє: на що університети будуть схожі в 2030?» [8] визначається перспектива розвитку вищої освіти в умовах інформаційного суспільства. За прогнозами британських вчених, через 15 років на планеті більше обов'язків буде покладено на комп'ютерні машини, які виконуватимуть майже все, що сьогодні

покладається на людей, однак педагогічний маятник знову сконцентрується на лекції, як базовій формі проведення занять у вищій школі. На лекцію покладатиметься не лише роз'яснювальна роль та систематизація вивченого, а й розвиток у студентів здатності до аналітичного мислення. З часом зникне поняття окремих кампусів, а двосеместрова система зміниться цілорічним навчанням. Як результат, на зміну освіти, яка ставила за мету формування високопрофесійного фахівця, прийде універсальна освіта, яка оцінюватиме більш широкий ряд характеристик і розвиватиме в студентах уміння швидко змінювати спеціальність на затребувану.

Висновки. Отже, вступ України до Болонського Процесу та адаптація вищої школи до нових вимог, потребує сьогодні від науковців розробки необхідного теоретико-методологічного і технологічного забезпечення глобального університету третього тисячоліття. Дана ситуація ставить перед керівними кадрами країни завдання із удосконалення механізмів державного управління системою вищої освіти в світлі наступності й співпраці як із загальноосвітніми навчальними закладами, так і з ринком праці. Соціально-економічний розвиток та інтеграція України до ЄПВО поневолі потребує адаптації навчальних програм та курсів з підготовки педагогічних кадрів. Тому в даних умовах неабияку роль набуває підготовка фахівців педагогічної галузі через їхню багатофункціональність в умовах динамічно змінюваного світу. Нові вимоги до рівня підготовки вчителів детермінують необхідність проведення порівняльно-педагогічного аналізу, з метою дослідження освітньої політики різних держав, запозичення позитивних і уникнення негативних ознак від вже втілених освітніх реформ. Разом з тим, багатонаціональна Україна, модернізуючи вищу педагогічну освіту, має зберегти свою самобутність і не загубити власну педагогічну спадщину через сліпе впровадження успішного досвіду інших країн, зростаючі процеси глобалізації і навіювану «Вестернізацію». Тому перспективним для освітньої політики України вважаємо розвиток етнопедагогіки та адаптацію до сучасного суспільства традиційних українських виховних систем (наприклад козацького виховання).

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Галоян А. С. Вестернизация или альтернативные пути развития глобализации? / А. С. Галоян // Общество. Среда. Развитие. – 2013. – № 4 (29). – С. 90–94
2. Громовий В. «Карго-культ» в українській освіті / В. Громовий // Osvita.ua [Електронний ресурс]. Режим доступу: <http://news/blogs/49420/>
3. Калинина Е. А. Современный британский антиглобализм (конец XX – начало XXI веков): Автореф. дис. ... канд. ист. наук: 07.00.03 / МГУ имени М.В.Ломоносова. – М., 2010. – 30 с.
4. Лубська В. В. До питання взаємозв'язку понять «глобалізація» та «вестернізація» / В. В. Лубська // Проблеми міжнародних відносин. – 2012. – Вип. 5. – С. 193–207.
5. Ляшенко Л. М. Реформування професійної освіти у Фінляндії в умовах глобалізаційних процесів: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04 / Ляшенко Лариса Миколаївна. – К., 2003. – 176 с.
6. Сакович В. Антиглобализм: стан і перспективи / В. Сакович // Політ. менеджмент. – 2005. – № 1. – С. 137–142.
7. Фукуяма Ф. Конец истории и последний человек. – М.: ООО «Издательство АСТ: ЗАО НПП «Ермак», 2004. – 588 с.
8. Future perfect: what will universities look like in 2030? [Електронний ресурс]. Режим доступу: <https://www.timeshighereducation.com/features/what-will-universities-look-like-in-2030-future-perfect>

BIBLIOGRAFIYA

1. Galojan A. S. Vesternizacija ili al'ternativnye puti razvitiya globalizacii? / A. S. Galojan // Obshhestvo. Sreda. Razvitie. (I). – 2013. – # 4 (29). – S. 90-94. (in Russian).
2. Hromovyi V. «Karho-kult» v ukrainskyi osviti / V. Hromovyi // Osvita.ua [Electronic resource]. – Available from: <http://osvita.ua/news/blogs/49420/> (in Ukrainian).
3. Kalinina E. A. Sovremenniy britanskij antiglobalizm (konec XX – nachalo XXI vekov): avtoref. dis... kand. ist. nauk: 07.00.03 / MGU imeni M. V. Lomonosova. –M., 2010. – 30 s. (in Russian).
4. Lubska V. V. Do pytannia vzaemozviazku poniat «hlobalizaciia» ta «vesternizaciia» / V. V. Lubska // Problemy mizhnarodnyh vidnosyn. – 2012. – Vyp. 5. – S. 193-207 (in Ukrainian).
5. Ljashenko L. M. Reformuvannia profesiinoi osvity u Finliandii v umovah hlobalizaciinyh procesiv: avtoref. dis... kand. ped. nauk: 13.00.04 / Liashenko Larysa Mykolaivna. – K., 2003. – 176 s. (in Ukrainian).
6. Sakovyich V. Antyhlobalizm: stan i perspektyvy / V. Sakovyich // Polit. menedzhment. – 2005. – № 1. – S. 137-142. (in Ukrainian).
7. Fukujama F. Konec istorii i poslednii chelovek. – M.: ООО «Izdatelstvo AST: ZAO NPP «Ermak», 2004. – 588 p. (in Russian).
8. Future perfect: what will universities look like in 2030? [Electronic resource]. – Available from: <https://www.timeshighereducation.com/features/what-will-universities-look-like-in-2030-future-perfect> (in English).

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

Нелін Євген Володимирович – здобувач кафедри педагогіки та освітнього менеджменту Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини.

Наукові інтереси: порівняльна педагогіка, антипедагогіка.

УДК: 378.147:001.895]:338.48 – 047.22:808.5

СУЧАСНІ ТЕНДЕНЦІ ТА УМОВИ ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНО-МОВЛЕННЕВОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ФАХІВЦІВ З ТУРИСТИЧНОГО ОБСЛУГОВУВАННЯ

Вікторія ПОПОВИЧ (Мукачево)

Постановка проблеми. Формування професійно-мовленнєвої компетентності – одне з найактуальніших завдань вищої школи, зважаючи на потребу підготовки висококваліфікованих фахівців із туристичного обслуговування в умовах загострення конкуренції на ринку праці. Належний розвиток професійно-мовленнєвої компетентності можливий лише в загальній системі становлення студента, у тісному зв'язку з профільними дисциплінами, які разом із лінгвістичною підготовкою створюють теоретичний і практичний фундамент для моделювання повноцінної мовної особистості фахівця.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Сучасні тенденції та умови формування професійно-мовленнєвої компетентності фахівців висвітлюється в науково-методичній літературі та публікаціях багатьох науковців (Т. Донченко, Л. Варзацької, Н. Белюх та ін.). Так, Л. Варзацька пропонує комплекс вправ для формування й розвитку мовлення, які мають таку класифікацію: інформаційно-змістові; структурно-композиційні, лексико- і граматико-стилістичні; вправи на редагування [3, с. 31]. Ці вправи студент виконує на аудиторних заняттях і під час самостійної роботи. Вони є надійним стрижнем для опанування спеціальної термінологічної лексики з метою вільного послуговування нею на практиці.

Питання умов формування ґрунтовно розглянуто в роботах науковців Л. Бірюк, В. Кан-Калик, Г. Мешко, В. Полторацької. Вони під умовами розуміють такі складові частини навчально-виховного процесу, як розробка та впровадження моделі досліджуваного процесу, що проектує її поетапну побудову в логіці «базова культура особистості – загальна мовленнєва культура – професійно-мовленнєва культура»; упровадження в навчальний процес спецкурсу «Професійно-мовленнєва культура», що виступає системоутворювальним компонентом процесу формування мовленнєвої культури студентів, які забезпечують його професійну спрямованість; реалізація комунікативно-діяльнісного підходу до організації безперервної педагогічної практики студентів; створення в навчальному закладі культурно-розвивального мовленнєвого середовища, що сприяє формуванню в студентів професійно-мовленнєвої відповідальності [2, с. 154; 6, с.182].

У педагогічній та науковій літературі констатується відсутність єдиного розуміння понять компетентності, професійної компетентності, професійно-мовленнєвої компетентності. Питання умов формування професійно-мовленнєвої компетентності майбутніх фахівців не набуло комплексного характеру.

Мета статті. Дослідити сучасні тенденції та умови формування професійно-мовленнєвої компетентності майбутніх фахівців з туристичного обслуговування.

Виклад основного матеріалу. Сьогодні формує риси нової людини, яка визначатиме рівень культури майбутнього покоління. Тому дуже важливо кожному освітянину формувати інтелектуально розвинену, високо моральну, національно свідому, духовно багату особистість, яка вільно володіє виражальними засобами сучасної мови і спроможна самостійно визначати мету самовдосконалення та саморозвитку.

Мовленнєвий розвиток – важливий чинник формування духовної культури людини, що ушляхетнює її життя, збагачує сферу спілкування з іншими людьми [4, с. 2]. Ось чому виробленню належної мовленнєвої поведінки студентів приділяємо особливу увагу, підпорядковуючи цій меті розробку й безперервне оновлення системи вправ і завдань, які відображають специфіку діяльності в певній галузі й використовуються для формування комунікативної професійно-мовленнєвої компетентності.

Отже, щоб забезпечити формування вищезгаданої компетентності, варто використовувати в навчальному процесі завдання, що передбачають аналіз матеріалу (спостереження, зіставлення мовних явищ, визначення і їхня характеристика), його трансформування (заміна мовних явищ, побудова мовних одиниць за готовими моделями, редагування), створення висловлень (добір мовних засобів, конструювання висловлень залежно від ситуації). Працюючи над завданнями, студент повинен усвідомити особисту відповідальність за рівень своєї фахової підготовки, яка, окрім іншого, визначається якістю мовленнєвої поведінки і свідомим наміром використовувати здобуті мовні знання у професійній діяльності, а також умінням весь час контролювати і вдосконалювати своє фахове мовлення.

Потребами кожної молодої особистості має бути свідоме ставлення до української мови як інтелектуальної, духовної, моральної і культурної цінності, прагнення знати сучасну мову й досконало володіти нею у всіх сферах суспільного життя.

Завдання, які стоять перед кожним викладачем, – формувати мовні компетенції студентів, виробляти практичні навички володіння культурою мови, прищеплювати мовний смак, удосконалювати вміння застосовувати здобуті знання в роботі з мовним матеріалом.

Популярний психолог Дейл Карнегі застерігав, що про кожну особистість судять, як правило, з таких позицій: як вона виглядає; що вона робить; як вона говорить; що вона говорить.

Отже, на 50% ставлення до людини в світі залежить від її мови, а також від мовленнєвих і соціокультурних компетенцій [1, с. 148].

Більшість викладачів розуміють, що без педагогічного такту та толерантного, багатого, емоційного слова нелегко знайти ключ до порозуміння зі студентами, а ще складніше досягти успіху у всебічному розвитку комунікабельної і конкурентоспроможної на ринку праці особистості.

У нинішніх умовах від викладача, його ідейно-політичного загартування і переконаності, професійної і загальної культури значною мірою залежить виховання молоді й успішне вирішення складних соціальних та суспільних завдань. А оскільки основними знаряддями праці педагога є слово та педагогічний такт, то зрозуміло, які вимоги ставляться до володіння ними [1, с. 150].

З огляду на зазначене, у навчально-виховному процесі першочерговими завданнями є реалізація таких потреб: виховання громадян і патріотів держави; формування свідомого ставлення до мови як інтелектуальної, духовної, моральної й культурної цінності, прагнення знати сучасну літературну мову і досконало володіти нею у всіх сферах суспільного життя; розвиток інтелектуально-креативних здібностей молоді, творчого осягнення вершин української культури й мистецтва слова; удосконалення мовних, мовленнєвих, соціокультурних компетенцій; вироблення практичних навичок володіння культурою мови; формування комунікативних компетенцій завдяки засвоєнню стилістичних особливостей мови.

Для реалізації цих вимог слід упроваджувати новітні засоби навчання, а саме: наукові та навчально-популярні посібники; словники; дидактичні матеріали; цікаві тексти для читання та коментування і т. ін.

Таким чином, для формування та удосконалення професійно-мовленнєвої компетентності студентів пропонується

використовувати систему вправ та індивідуальних завдань на подолання основних помилок спілкування; запроваджувати в навчальний процес аналіз мовного матеріалу і трансформування мовних явищ, ретельний добір мовних засобів.

Ми розглядаємо умови як сукупність обставин, що сприяють ефективному формуванню професійно-мовленнєвої компетентності майбутніх фахівців туристичної діяльності.

Зважаючи на тривалість, складність, багатоплановість умов формування професійно-мовленнєвої компетентності, пропонуємо певні етапи цього процесу в логіці «компетентність», «професійна компетентність», «професійно-мовленнєва компетентність»: *I етап (ознайомчий)* – неоднорідність складу студентів першого курсу за рівнем мовної підготовки, інтелектуальним потенціалом, обсягом словникового запасу обумовлює необхідність формування професійно-мовленнєвої компетентності особистості.

Таке завдання повинно розв'язуватися в межах дисциплін гуманітарного циклу, таких як філософія, іноземна мова, історія, українська мова, педагогіка, тому що розвиток професійно-мовленнєвої компетентності пов'язаний із вихованням духовності на лінгвістичному матеріалі за допомогою мови як національно-культурної єдності. У рамках цього етапу в завдання педагогів входить формування світогляду студентів, уявлень про роль і діяльність людини в суспільстві в різні історичні періоди, ролі мовленнєвих здібностей в організації діяльності, а також формування правильного розуміння педагогічної спрямованості їхньої майбутньої професійної діяльності. Формуванню такого розуміння мають сприяти також дисципліни спеціалізації та курс «Вступ до спеціальності», на яких студенти знайомляться з основами професійної діяльності фахівців туристичної галузі, базовими поняттями цієї галузі знань, її специфікою, особливостями різних форм проведення навчальних занять і підготовки до них; *II етап (підготовчий)* – формування загальної мовленнєвої культури майбутніх фахівців з туристичної діяльності: формуються психолого-педагогічні знання, теоретичні знання з усіх аспектів культури мови; здійснюється методична підготовка, збагачується словниковий запас, у тому числі й за рахунок освоєння загальнонаукової, вузькоспеціальної лексики та термінології, що сприяє підвищенню ерудиції й допомагає на більш високому рівні оволодіти спеціальними дисциплінами.

Вивчення системи комунікативних якостей мови деталізує уявлення про якість мови, допомагає сформувати власний мовний ідеал. При цьому важливо показати студентам, до яких результатів у професійно-мовленнєвій діяльності

та спілкуванні фахівця приводить високий рівень розвитку та, навпаки, несформованість або відсутність тієї чи іншої комунікативної якості мови.

Нормативний аспект професійно-мовленнєвої компетентності представлений сукупністю відомостей про значення терміна «мовна норма», про різні підходи до його визначення, норми сучасної української літературної мови та її класифікації. Слід зауважити, що вивчення норм сучасної української літературної мови становить велику частину курсу української мови в навчальному закладі, а тому при вивченні фахових дисциплін доцільніше, на нашу думку, сформувати в студента правильне розуміння механізму цього внутрішньомовного процесу: принципів, що лежать в основі твердження норми; ознак стабільності й рухливості норми, причин появи варіантів; механізму розвитку та зміни норми. Важливим при цьому є виховання в студентів потреби самостійного пошуку нормативних варіантів у відповідних словниках.

Етичний аспект професійно-мовленнєвої компетентності пов'язаний із вивченням різних видів мовного етикету, у тому числі й національного, а також формул мовного етикету та особливостей їхнього уживання залежно від особистості адресата, стилю спілкування, ситуації й умов, у яких відбувається процес взаємодії; *III етап (основний)* – формування професійно-мовленнєвої компетентності майбутнього фахівця туристичної діяльності. Цей етап включає застосування теоретичних знань, закріплення вмінь, подальше формування мовленнєвих навичок та розширення професійного лексикону в практичній діяльності студентів у період проходження виробничої переддипломної практики.

III етап – це етап удосконалення всіх структурних компонентів професійно-мовленнєвої компетентності, узагальнення та систематизації професійно-мовленнєвих знань, удосконалення вмінь і закріплення навичок їхнього практичного використання в професійній діяльності.

Розвиток туризму внутрішнього й міжнародного в світі стає все актуальнішим. За оцінками Всесвітньої організації туризму (World Tourism Organization) кількість туристів на початку XXI століття подвоїлась, з однієї країни в іншу подорожує понад мільярд осіб. Україна входить в двадцятку таких країн. Отже, зростає кількість організацій сфери обслуговування, підприємств сфери туризму, що потребують середнього та вищого рівня управління й фахівців, які здатні розв'язувати складні спеціалізовані завдання та практичні проблеми процесів туристичного обслуговування.

Висновки. Сучасні тенденції формування професійно-мовленнєвої компетентності, як інтегрованої системи професійних знань, умінь, навичок мовленнєвої діяльності фахівця з туристичного обслуговування та його особистих якостей, відбуваються упродовж всього періоду навчання та всього життя.

Перспективи подальших розвідок пов'язуємо із розробкою тестів, індивідуальних і групових творчих завдань, вправ, застосуванням інтерактивних методів навчання з метою удосконалення професійно-мовленнєвої компетентності фахівців у туристичній галузі.

БІБЛОГРАФІЯ

1. Белюх Н. В. Сучасні тенденції мовленнєвої взаємодії студента та викладача в навчальному процесі / Н. В. Белюх // Організація навчально-виховного процесу. Випуск 15. – Немішаєве: Редакційно-видавничий відділ Наукметодцентру МАПУ, 2009. – С. 147–159.
2. Бірюк Л. Я. Формування комунікативної компетентності майбутнього вчителя початкових класів у процесі професійної підготовки (психолого-академічний аспект): навч. посіб. / Бірюк Л. Я. – К.: Глухів: РВВ ГДПУ, 2008. – 210 с.
3. Варзацька Л. Навчання мови та мовлення на основі тексту / Л. Варзацька. – К.: Рад. шк., 1986. – С. 14–16.
4. Донченко Т. Мовленнєвий розвиток як науково-методична проблема / Т. Донченко // Дивослово. – 2006. – № 5. – С. 10–12.
5. Кан-Калик В. А. Педагогическая деятельность как творческий процесс / Кан-Калик В. А. – Грозный: Чечено-Ингушское книжное изд-во, 1976. – 286 с.
6. Мешко Г. М. Формування індивідуального стилю педагогічного спілкування у майбутніх учителів: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / Г. М. Мешко. – Тернопіль, 1997. – 203 с.
7. Полторацька В. В. Формування комунікативної культури майбутнього вчителя в процесі його професійно-педагогічної підготовки: автореф. дис. ... канд. пед. наук: спец. 13.00.01 / В. В. Полторацька. – Х., 1997. – 23 с.

BIBLOGRAFIYA

1. Beliukh N.V. Suchasni tendentsii movlennievoi vzaiemodii studenta ta vykladacha v navchalnomu protsesi, Orhanizatsiia navchalno-vykhovnoho protsesu. – Volum 15, 2009. – S. 147–159.
2. Biriuk L.Ya. Formuvannia komunikativnoi kompetentnosti maibutnoho vchytelia pochatkovykh klasiv u protsesi profesiinoi pidhotovky (psykholoho-akademichni aspekt): navch. posib. – Kyiv: Hlukhiv: RVV HDPU, 2008. – 210 s.
3. Varzatska L. Navchannia movy ta movlennia na osnovi tekstu. – Kyiv: Rad. shk., 1986. – S. 14–16.
4. Donchenko T. Movlennievi rozvytok yak naukovometodychna problema, – Dyvoslovo, 2006. – №5. – S. 10–12.
5. Kan-Kalik V.A. Pedagogicheskaya deyatelnost kak tvorcheskij process. – Groznyj: Checheno-Ingushskoe knizhnoe izd-vo, 1976. – 286 s.
6. Meshko H.M. Formuvannia indyvidualnoho styliu pedahohichno spilkuvannia u maibutnikh uchyteliv: dys. ...kand. ped. nauk: 13.00.01. – Ternopil, 1997. – 203 s.
7. Poltoratska V.V. Formuvannia komunikativnoi kultury maibutnoho vchytelia v protsesi yoho profesiino-pedahohichnoi pidhotovky: avtoref. dys. ...kand. ped. nauk: 13.00.01. – Kharkiv, 1997. – 23 s.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

Попович Вікторія Іванівна – здобувач кафедри педагогіки Національного університету біоресурсів і природокористування України, завідувач відділення загальноосвітньої підготовки Відокремленого підрозділу Національного університету біоресурсів і природокористування України «Мукачівський аграрний

коледж», викладач української мови та літератури, спеціаліст вищої категорії.

Наукові інтереси: формування професійно-мовленнєвої компетентності майбутніх фахівців туристичної діяльності засобами інтерактивних методів навчання.

УДК 654. 87. 321

ОСОБЛИВОСТІ ГУМАНІСТИЧНИХ ПОГЛЯДІВ У НАУКОВО-ПЕДАГОГІЧНІЙ СПАДЩИНІ І. Є. ТАММА

Євгеній ПРОЦЕНКО, Микола САДОВИЙ (Кіровоград)

Постановка проблеми. Для успішного навчання і виховання потрібно створити вільну, творчу атмосферу, що сприятиме самовираженню, самостійності і відповідальності, що не обмежує вільний вибір, поважає прагнення особистості до самореалізації, власного мислення і творчості. Такий підхід вчить не боятись нестандартних ситуацій. Саме за таких умов здійснюється право особистості на самовираження. Задача гуманістичного навчання і виховання – допомога молоді ставати вільними, незалежними і відповідальними в своєму особистому виборі, в тому, що стосується основних життєвих принципів. Такий гуманістичний підхід сприяє формуванню самоповаги, самодисципліни, незалежності, креативності, готовності до самостійного життя. Пошук шляхів гуманізації навчально-виховного процесу в сучасній школі актуалізує необхідність спрямованості педагогічної науки і практики на самоцінність людської особистості, внутрішні ресурси учнів, їхній саморозвиток. Але якими б не були умови для якісного і перспективного оновлення змісту освіти, основа полягатиме в зміні парадигми педагогічної свідомості: якщо свідомість учителя прийме категорію духовності як визначальну, то поступово станеться переорієнтація на нові цінності освіти, цінності гуманної педагогіки. Гуманне педагогічне мислення, як вічний пошук істини і як стрижень усякого вищого педагогічного досягнення, таїть у собі можливість для постійного оновлення життя, багатогранної творчої діяльності вчителя і учнів. Таке мислення народжує нові педагогічні системи залежно від конкретних історичних, соціальних, економічних умов. Гуманне педагогічне мислення не є новим у сучасній педагогічній науці та практиці. Його існування залежить від рівня розвитку суспільства, від якості культури вчителя, розвитку його як особистості. В контексті цієї важливої задачі виникає необхідність аналізу надбань тих учених-педагогів, які працювали на засадах гуманної педагогіки. Гуманістичні ідеї пронизують усю теорію і практику відомих учених-педагогів – В. Сухомлинського,

А. Макаренка, І. Ткаченка. Результативність їхньої діяльності свідчить про універсальність найголовніших ідей, покладених в основу авторських систем, а саме: у процесі навчання та виховання велике значення має спілкування між самими учнями та між учнями та педагогом; навчання і виховання має ґрунтуватися на принципах дієвого підходу; в основі діяльності має бути праця, що поєднується з іншими навчально-виховними задачами. Звернення до серця і розуму дитини, а не намагання повчати, вказувати їй, розпоряджатися нею, є найкращим психологічно довершеним інструментом, котрий завжди спрацьовує, викликає відгук у душі, бажання стати кращим. Таким чином відбувається не лише вплив учителя на вихованця, а й поєднання їхніх прагнень, зусиль у спільну дію, виникає об'єднуючий мотив, який забезпечує гуманні стосунки, суб'єкт-суб'єкту педагогічну взаємодію.

Гуманізм педагогічної системи В. Сухомлинського ґрунтується на положенні про самоцінність людини, її праві на свободу і гідність як неповторної індивідуальності. На думку Сухомлинського, людина – це відносно автономна конкретна особа, що має право власного вибору на основі власної совісті? [1]. В ході вивчення наукової, педагогічної та громадської діяльності І. Є. Тамма ми помітили багато спільного з думками і поглядами відомих педагогів, що стосується гуманістичного підходу у навчально-педагогічній діяльності.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблемою вивчення наукової, педагогічної спадщини І. Є. Тамма займалися В. Л. Гінзбург, С. О. Альтшулер та ін. [5] На сучасному етапі велику науково-пошукову роботу з дослідження наукової, громадської діяльності І. Є. Тамма проводять викладачі КДПУ ім. В. Винниченка: Садовий М. І. – доктор педагогічних наук, професор, завідувач кафедри теорії та методики технологічної підготовки, охорони праці та безпеки життєдіяльності; професор кафедри фізики та методики її викладання, Трифонова О. М. – кандидат педагогічних наук,

доцент кафедри фізики та методики її викладання [3]. При цьому проблема дослідження особливостей гуманістичних поглядів у науково-педагогічній спадщині І. Є. Тамма залишається відкритою.

Мета статті полягає у дослідженні та здійсненні аналізу окремих епізодів науково-педагогічної діяльності І. Є. Тамма у спілкуванні зі своїми учнями – студентами, у якій яскраво простежується особливість гуманістичного світогляду вченого-педагога.

Виклад основного матеріалу. Проблема гуманізму є актуальною завжди, особливо коли йде мова про науковців та педагогів. Гуманістичні ідеї у сучасному розумінні – це запорака успіху у спілкуванні між людьми у різних сферах діяльності. Гуманістичні ідеї тільки тоді будуть приносити плоди та стануть нормою життя, коли кожна людина збагне, що без нього людство просто втратить обличчя «людяності». Гуманізм у повсякденному житті – це доброзичливість, ввічливість, людяність, повага до людини, співчуття чужому горю, взаємодопомога, дбайливе ставлення до навколишнього середовища. Якщо кожна людина буде керуватись цими принципами, то обов'язково зможе досягти злагоди в суспільстві та злагоди із самим собою. Такі передумови створюють підґрунтя для наукової та педагогічної діяльності. Як саме розкриваються дані принципи у науковій та педагогічній діяльності І. Є. Тамма, спробуємо показати на окремих прикладах із його життя.

І. Є. Тамм, вихований в інтелігентній родині, завжди вирізнявся високою порядністю, чемністю, глибоким гуманізмом, який залишався стрижнем його життєвої позиції і яскраво виявився у різних сферах діяльності, а особливо – у педагогічній.

Спілкування зі студентами завжди приносило І. Є. Тамму неабияке задоволення. Нерідко Ігор Євгенович ставав гостем у студентському гуртожитку, де знаходив місце для лекції, бесіди, диспуту. Радо відгукувався на запрошення своїх учнів повечеряти з ними «студентською» їжею – смаженою картоплею та оладками. Саме у тісному дружньому колі однодумців – учителя й учнів – можна було чути сміх, забавні історії з альпіністського життя у виконанні Ігоря Євгеновича. Учні І. Є. Тамма переповнювали велика радість і велике щастя, адже їхній учитель спілкувався з ними не лише в університетській аудиторії чи лабораторії, а й поза межами альма-матер, залишаючись при цьому і вчителем, і наставником, і другом. Простий, щирий і відвертий у спілкуванні – саме таким був Ігор Євгенович Тамм – лауреат Нобелівської премії з фізики [4].

Гуманізм виступає проти нав'язування людині того чи іншого світогляду, тієї чи іншої

думки, адже кожен повинен визначити свій шлях. При цьому не можна маніпулювати чи примушувати виконувати ті чи інші вимоги.

Студенти дуже поважали свого викладача. Вони завжди могли розраховувати на його підтримку, допомогу, на його чесність і відвертість. Так одного разу, коли утворилася вакансія декана на факультеті фізики, учні радо запропонували Ігорю Євгеновичу очолити їхній факультет. І. Є. Тамм із приємністю зустрів пропозицію своїх учнів, але так само чесно і відверто відповів, що не зможе її прийняти. Після хвилини роздумів Ігор Євгенович сказав, що «деканом я к вам, ребята, не пойду. Не хочу... Я иногда люблю поспать подальше, иногда мне надо работать дома...не хочу себя связывать обязательствами, которые мне не под силу...» [4, с. 57] Ось такий він: чесний, відвертий, прямолінійний. Завжди говорить правду в вічі. Студенти не образилися на відмову, а, навпаки, з розумінням поставилися до сказаного.

Гуманізм – це турбота про людину. Відповідно до принципів гуманізму, будь-яка людина володіє правом на щастя і свободу. У педагогічній сфері – це твердження про те, що кожна людина, – це ядро, якому просто потрібно допомогти розвинути.

Ігор Євгенович завжди був уважний до тих людей, які потребували його допомоги і підтримки. Так В. Г. Кадишевський згадує, що після свого виступу, що мав закінчитися близько 23 години, Ігор Євгенович повинен був їхати на таксі, що чекало його на площі перед Московським Державним університетом. У цей момент хтось із молоді гукнув Ігоря Євгеновича, щоб поговорити з ним «по науці». Не дивлячись на пізній час, Ігор Євгенович не залишив поза увагою прохання, а, навпаки, – радо відгукнувся на нього, запросив до себе у машину співрозмовника. У таксі говорили «про науку» – вчитель і учень – викладач і студент. Саме ця «нічна» розмова у таксі і визначила у подальшому напрямок наукової діяльності В. Г. Кадишевського.

Гуманістична педагогіка виходить з того факту, що знання створюються людьми різних переконань. Гуманізм сприяє розвитку демократичного мислення. Завдання педагога – максимально об'єктивна подача матеріалу, надання можливості учневі права самому зробити відповідний висновок. Педагог тільки допомагає усвідомити, а не вкладає у розум учня знання примусовим шляхом.

Цікавою є думка І. Є. Тамма щодо підбору аспірантів. За словами Ігоря Євгеновича, йому в аспірантурі не потрібні були ті студенти, хто в університеті навчався виключно на п'ятірки, тому що вони «индифферентно относятся ко всем предметам...» [4, с. 6]. Якщо студент має п'ятірки

з усіх предметів, з однаковою байдужістю ставиться до своїх оцінок, то це не його студент. Ігор Євгенович велів би працювати з тими, у кого з його предмета п'ятірки, а решта – «тройки».

Характерною рисою гуманізму є повага у ставленні до людини, незалежно від віку та статі. За словами С. О. Альтшулера, Ігор Євгенович завжди звертався до співрозмовника на ім'я та по батькові. Ніколи не опікував дрібницею. Завжди заохочував ініціативу та самостійність [5, с. 21-26]

Бути максимально коректним – найважливіше завдання педагога, особливо прибічника гуманістичної педагогіки, оскільки кожна особистість має право на повагу по відношенню до себе, має право, у порівнянні з іншими, на особисту повагу і цінність.

Такі чесноти загально визначені. Вони стосуються як відносин з іншими людьми, так і відношення до самого себе. Саме вони характеризують людину, здатну нести відповідальність за наслідки свого вибору.

Ігор Євгенович Тамм завжди був вимогливим і доброзичливим одночасно. Він надавав своїм учням слухні і цінні поради, тим самим вселяючи віру молодих вчених у свої сили, сам при цьому залишався осторонь і лише мудро керував процесом, направляючи його в правильне русло.

Гуманістична педагогіка – це педагогіка високої самосвідомості. Вона вчить мистецтву мислення, повазі до розуму. Така педагогіка прагне допомогти у формуванні гуманістичних цінностей – мужності, турботи, поваги до прав і свобод самовизначення особистості. Такий гуманістичний підхід бере на себе відповідальність запропонувати загальнолюдську основу формування особистості; науково орієнтований, філософський, моральний погляд на розвиток суспільства в цілому.

Висновки. Здійснений аналіз окремих епізодів науково-педагогічної діяльності характеризує гуманістичні принципи світогляду І. Є. Тамма, які яскраво розкриваються у його спілкуванні з учнями-студентами, майбутніми науковцями. Це дає можливість окреслити спосіб практичної систематизації властивостей поняття гуманізм, гуманістична культура особистості, що

сприяє виробленню методики формування таких якостей як прагнення до знань, наполегливість, правдивість, принциповість, турбота про людей, комунікабельність, самостійність мислення, вміння поважати в людині особистість, уміння вселяти людям віру у власні сили та можливості.

Перспективи подальших досліджень пов'язані з наступним вивченням гуманістичних принципів науково-педагогічної спадщини Нобелівського лауреата, які залишаються актуальними для сучасної педагогічної науки.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Сухомлинський В. Вибрані твори у п'яти томах. – Т. 2. – К., 1976.
2. Зязюн І. А. Педагогіка добра: ідеали і реалії / І. А. Зязюн. – К.: МАУП, 2000. – 312 с.
3. Киржниц Д. А. Вехи научного творчества / Д. А. Киржниц // Природа. Спеціальний випуск к 100 летию Игоря Евгеньевича Тамма. – № 7 (959), июль 1995. – 194 с.
4. Садовий М. І. Місія І. Є. Тамма: [навч.-метод. посібн.] / М. І. Садовий, О. М. Трифонова. – Кіровоград: Сабоніт, 2011. – 134 с.
5. Воспоминания о Тамме / [Фейнберг Е. Л., Гинзбург В. Л., Дремин И. М., Марков М. А. и др.]; под ред. Е. Л. Фейнберг. – [3 – е изд.] – Москва: Издат, 1995. – 433 с.

BIBLOGRAFIYA

1. Sukhomlyns'kyy V. Vybrani tvory u p'yaty tomakh. – Т. 2. – К., 1976.
2. Zyazyun I. A. Pedahohika dobra: idealy i realiyi / I. A. Zyazyun. – К.: MAUP, 2000. – 312 s.
3. Kyrzhnyts D. A. Vekhy nauchnoho tvorchestva / D. A. Kyrzhnyts // Pryroda. Spetsyal'nyy vupusk k 100 letyuy Yhorya Evhen'evycha Tamma. – # 7 (959), yul' 1995. – 194 s.
4. Sadovyy M. I. Misiya I. Ye. Tamma: [navch.-metod. posibn.] / M. I. Sadovyy, O. M. Tryfonova. – Kirovohrad: Sabonit, 2011. – 134 s.
5. Vospomynanyya o Tamme / [Feynberh E. L., Hynzburh V. L., Dremyn Y. M., Markov M. A. y dr.]; pod red. E. L. Feynberh. – [3 – e yzd.] – Moskva: Yzdat, 1995. – 433 s.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРІВ

Проценко Євгеній Анатолійович – аспірант кафедри педагогіки та освітнього менеджменту Кіровоградського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка, викладач КВНЗ «Олександрійський педагогічний коледж імені В.О. Сухомлинського».

Наукові інтереси: дослідження педагогічних поглядів у творчій спадщині Ігоря Євгеновича Тамма.

Садовий Микола Ілліч – доктор педагогічних наук, професор, завідувач кафедри теорії та методики технологічної підготовки, охорони праці та безпеки життєдіяльності Кіровоградського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка

Наукові інтереси: історія педагогіки.

УДК 37 (09) (477)

СТАНОВЛЕННЯ ТА РОЗВИТОК ПРИВАТНО ХУДОЖНЬО ОСВІТИ КАТЕРИНОСЛАВЩИНИ ПЕРІОДУ ДРУГО ПОЛОВИНИ ХІХ – ПОЧАТОК ХХ СТОЛІТЬ

Людмила РУСАКОВА (Канів)

Постановка проблеми. В українській педагогіці на сучасному етапі, все більший

інтерес викликає процес становлення та розвитку художньо-мистецької освіти в Україні другої

половини XIX – початок XX століть. Нові моделі змін у сучасній художньо-освітній галузі не можна розглядати без надбань минулого.

Актуальність теми зумовлена необхідністю виявлення найбільш значущих аспектів художньо-педагогічної діяльності, що мають неабияке спрямування, на підходи до формування сучасної приватної художньої освіти України. Художня освіта як складова художньої культури суспільства пов'язана з різнобічним і гармонійним розвитком творчих сил людини, способами збагачення її духовного світу, виховання суто людських якостей. Сучасне суспільство пріоритетами свого розвитку визначає формування творчо-активного покоління, що в умовах мінливого і насиченого інформаційного середовища прагне до самоосвіти, саморозвитку і самореалізації. Визначальним при цьому є вектор гуманістичної спрямованості у формуванні особистості, звернення до досвіду художньої культури як системоутворюючого фактору сучасного художньо-освітнього буття.

Аналіз останніх досліджень і публікацій.

Сьогодні вагомості набувають положення щодо істотного перегляду змісту художньо-естетичної освіти, мета якої – розвиток світоглядних уявлень особистості, естетичного ставлення до дійсності та особистісно ціннісного ставлення до мистецтва, здатності до сприймання, розуміння і створення художніх образів, формування потреби в художньо-творчій самореалізації та духовному самовдосконаленні [10, с. 3–4]. Впровадження концептуальних у визначеному аспекті документів («Концепції художньо-естетичного виховання учнів у загальноосвітніх навчальних закладах» [5, с. 82-90], Комплексної програми художньо-естетичного виховання учнів у загальноосвітніх та позашкільних навчальних закладах» [7] та ін.) забезпечує апелювання освіти до провідних засад національної і світової культури, історії, духовних цінностей.

На сучасному етапі педагогічної науки проблемі становлення художньої освіти в Україні у другій половині XIX – початку XX століть присвятили свої праці чимало вчених. Так, В. Старченко [27, с. 17–20] дослідив народне малярство в контексті творчості митців України XIX – початку XX століть. М. Фомічова [30] врахувала регіональну специфіку при дослідженні формування професійно-мистецьких шкіл в Україні. Р. Шмагало [32, с. 4–9] визначив художні позиції мистецької освіти в Україні в середині XIX – середині XX століть. О. Ковальчук окреслив процеси становлення Національної академія образотворчого мистецтва і архітектури [6].

Однак на сьогодні не існує ще ґрунтовної праці, яка б розкрила шляхи становлення та

розвитку приватної художньої освіти в Україні другої половини XIX – початку XX століть, зокрема Катеринославського регіону. Саме в цьому вбачаємо актуальність своєї наукової праці.

Досягнення **мети статті** передбачає виявлення організаційно-педагогічних засад розвитку приватної художньої освіти Катеринославщини у другій половині XIX – на початку XX ст. та обґрунтування можливості використання позитивного історико-педагогічного досвіду реформованої художньої освіти на сучасному етапі.

Виклад основного матеріалу. Як засвідчує проведений аналіз розвитку приватної художньої освіти періоду другої половини XIX – початку XX століть, вагоме місце належить також Катеринославщині. Катеринослав заснований у 1776 р. за задумом намісника російської імператриці Катерини II у Новоросійському краї князя Г. Потьомкіна. За його намірами нове місто мало стати не тільки одним з головних центрів Новоросії (поряд із новоствореними в той вже час Херсоном (1778 р.), Севастополем (1783 р.), Миколаєвом (1788 р.), Одесою (1794 р.) та ін.), а й своєрідним осередком просвітництва на південних землях.

Художня освіта Катеринослава другої половини XIX – початку XX століть – невід'ємна частина культурної спадщини України. Вона віддзеркалює сформовані в регіоні ознаки художньо-мистецької свідомості та відверто ілюструє риси імперської політики різних режимів, які сприяли формуванню того величезного розриву загального та культурного піднесення у столичних та провінційних містах країни.

Згідно наказу Імператриці Катерини II (від 4 вересня 1784 р.) [21, с. 33–41], разом з Головним народним училищем передбачалось «...заснувати освітній заклад, в якому не тільки науки, а і витончені мистецтва викладались, як для вірних підданих, так і для сусідніх нам, особливо ж для єдиновірних наших...», а також створити Академію мистецтв та музики, яка, за словами сучасників, так і не була відкрита через недостатнє фінансово-матеріальне підкріплення [14, с. 96].

Своїм розпорядженням від 13 жовтня 1786 р. Катерина II погодила утримання всіх навчальних структур від доходів губернії. Але функціонування таких навчальних закладів було неможливим через фінансову кризу державних та губернських коштів в периферійних містах імперії. «Паперовий» університет проіснував тільки п'ять років (1790-1795 рр.). Смерть у 1791 р. ключового натхненника заснування «південної столиці» Г. Потьомкіна, а також прихід на престол Павла I після смерті імператриці у 1796 р. не сприяли реалізації її

проектів. Фінансування будівництва і розвиток міста, названого на честь Катерини II, припинилися майже на століття. Лише в 1899 р. в Катеринославі відбулось становлення першого вищого навчального закладу – гірничого училища.

Тому, з благодійною, добродійною метою для сприяння освітніх та мистецьких процесів було засновано Катеринославське наукове товариство (1901 р.), філію Московського Імператорського російського технічного товариства (1902 р.), Катеринославську філію Строганівського художньо-промислового училища, художньо-ремісничу навчальну майстерню О. Долгової (1907 р.), художньо-технічні курси при художній комісії Наукового товариства (1909 р.), архітектурно-художні курси (1910 р.).

Навчання «витонченим мистецтвам» мало на той час досить значний попит та входило до навчальних програм Харківського (1805 р.), Київського (1834 р.) університетів, а також Кременецького, Волинського (1805 р.), Одеського Рішельєвського (1817 р.) ліцеїв, Ніжинської гімназії (1820 р.) та ін. На початку XIX ст. викладання малювання, краснопісису, креслення було невід'ємною складовою народної освіти, регламентувалось урядовими постановами і знаходилося під безпосереднім контролем Петербурзької академії мистецтв. Міністерство народної освіти, створене у 1802 р., підпорядкувало діяльність всіх навчальних закладів впровадженням своїх положень, правил та постанов. У «Положенні про вчителів малювання та креслення» (1832 р.) чітко прослідковувалось головне завдання педагогічного колективу у формуванні учнівського розуміння прекрасного та піднесеного.

Для кращого засвоєння учнями основ образотворчої грамоти адміністрацією Головного народного училища, від початку його відкриття у 1794 році, було засновано рисувальні класи, до яких, за наказом князя Г. Потьомкіна, зараховано «...учнів Санкт-Петербурзької Імператорської Академії Мистецтв, живописців Василя Нерятіна і Михайла Бухарова, на їх прохання, визначено мною, Г. Потьомкіним, в Катеринославськ, для долучення до навчання сього художества вихованців – ордер № 24 – 15 січня 1786 р.» [2, с. 187]. Так, вихованці Петербурзької академії мистецтв: талановитий майстер акварелі В. Нерятин [20, с. 346] та художники-живописці М. Бухаров [18, с. 158] та Г. Захарченко [9, с. 35] розпочали свою діяльність на Катеринославщині. Ці авторитетні випускники академії навчали образотворчій грамоті вихованців училища протягом перших 10 років.

З процесом реорганізації в 1804 р. Головного народного училища в чоловічу класичну гімназію, викладацький склад педагогів малюнку було оновлено. Серед нових викладачів слід відмітити педагогічну та художню майстерність випускника Петербурзької академії мистецтв, здібного і талановитого учня відомого російського педагога Г. Угрюмова, рисувальника Ф. Репніна-Фоміна [20, с. 189].

Згідно досліджень Л. Соколюк [25, с. 54–57], не заперечуємо припущення, що саме в Катеринославській класичній гімназії мистцем була відпрацьована методика навчання образотворчій грамоті, яку він згодом продовжував розвивати під час роботи в Харківському університеті. Користуючись матеріалами попередніх дослідників, можна зауважити, що Ф. Репнін-Фомін, працюючи в 1804-1815 рр. художником-педагогом, змінив та значно збагатив методику викладання рисунку, про що стверджують сучасники [9, с. 45].

Згідно класичної програми, навчання образотворчих дисциплін початку XIX століття ґрунтувалось на замальовках із зразків, з метою набуття навиків «точності та чистоти» копіювання з оригіналів, а також цілеспрямованого удосконалення розвитку поняття про прекрасне, поліпшення смаку, формування навичок зображення предметів, що використовувалися в мистецтвах та ремеслах [19, с. 4]. Нові ж навчальні методики, введені Ф. Репніним-Фоміним, зосереджували увагу на етапності рисування предметів: початковий етап розвивав здібність у відтворенні геометричних моделей, гіпсових рельєфів, орнаментів [28, с. 258] та об'єктів різної складності, а вже згодом – досягати майстерності рисувати з природи, виключаючи обов'язкове копіювання оригіналів. Його новації категорично відходили від класичного викладання рисунку. Практика Ф. Репніна-Фоміна в училищі була багатогранною. Реформувавши навчання, він зосередив увагу на громадській діяльності: зайнявся організацією виставок студентських робіт, які ілюстрували рівень успішності навчання та сприйняття з рисунку. Роботи, що отримували нагороди, відправлялись як звіт про роботу викладачів та учнів до Петербурзької академії мистецтв [19, с. 93]. Часто такі роботи учнів гімназії з рисунку брали участь у конкурсах, які організовувала Петербурзька академія мистецтв [29, с. 72].

Слід відмітити, що ступінь викладання малювання залишався досить високим, це зумовлювалось ґрунтовною академічною підготовкою викладацького складу, адже у другій половині XIX століття педагогами мистецьких дисциплін Катеринославської класичної чоловічої гімназії були педагоги-художники – випускники

Петербурзької академії мистецтв. Варто згадати про Муратова Анатолія Дмитровича (нар. після 1860-1927рр.) – навчався у Московському училищі живопису і скульптури, потім протягом 1880-1887 рр. – у Петербурзькій академії мистецтв. Піскар'єв Сергій Олексійович (1869-1928 рр.) – «вольнослушатель» Петербурзької академії мистецтв протягом 1889-1894 рр. і отримав звання класного художника 3 ступеня за картину «Известие о смерти отца» [29, с. 153]. Окулов Петро Тимофійович (1839-1921 рр.) – навчався в Петербурзькій академії мистецтв з 1857 до 1868 р. У 1869 р. отримав звання художника 3 ступеня [8, с. 152]. П. Крестоносцев (1865-1870 рр.), П. Окулов (1870-1876 рр.), А. Саксен (1876- 1882 рр.) [9, с. 153], А. Муратов (1884-1902 рр.), С. Піскар'єв (1902-1904 рр.) [29, с. 52].

Серед учнів було також багато «непоганих рисувальників», які завдяки систематичному відвідуванню занять і серйозному відношенню до рисунку, креслення та живопису підвищували свої вже набуті знання. При гімназії на вихідних та у святкові дні організовувались додаткові заняття з рисунку і живопису для учнів старших класів та для всіх, хто мав бажання отримати додаткові знання і навички з цих предметів, навіть якщо програмою такі дисципліни не передбачалися [9, с. 285].

На межі століть соціальні та політичні умови становлення капіталістичних відносин підвищували попит на покращення зовнішнього естетичного вигляду промислової продукції. Такі обставини зумовили зростання авторитету професії художника в суспільстві та на виробництві. Все це природно змушувало розширювати межі художньої освіти з метою розвитку самобутніх народних кустарних промислів. Серед першочергових питань, які обговорювались громадськістю та у пресі, було становлення державної художньо-промислової школи.

З метою фінансово-матеріальної та «моральної» підтримки перспективних ідей і починань у Катеринославі, а також з метою становлення і пропаганди культури та науки у місті було організовано громадське товариство – Катеринославське наукове товариство (КНТ). Художню комісію при цьому товаристві очолював художник М. Моргунов. На чергових зборах комісії наприкінці 1908 р. ним було представлено статут та програму художнього навчання дітей [22, с. 116 – 124], з перспективою в майбутньому стати фундаментом у становленні безперервної професійної художньо-промислової освіти. Дозвіл на початок функціонування такого художньо-освітнього закладу погоджено з Міністерством торгівлі та промисловості у Катеринославі. Статут і програма затверджені на початку 1909 року і

відразу 29 січня створено художньо-технічні курси при КНТ, як початкову художню школу. Метою організації освітнього закладу було створення умов наймолодшим дітям вивчати елементарну образотворчу грамоту, яка б збагачувала, із поетапним процесом художнього навчання, набуті технічні знання та ремісничі навички. Саме такі настанови були основою тогочасних культури і науки. Вони також гармонійно поєднувалися з мистецтвом і разом сприяли піднесенню художніх здібностей учнів [16, с. 47]. Власних фінансів у художньої комісії вистачило тільки на відкриття художньо-технічних курсів при КНТ для всіх бажуючих [24, с. 147–159]. Відповідно до підрахунків за кошторисом художньої комісії на облаштування класів і утримування їх протягом одного року необхідно було близько 1700 руб. Катеринославське наукове товариство такої суми не мало у своєму розпорядженні. Тож досить часто активісти товариства звертались за фінансовою підтримкою до громадськості та місцевого самоврядування. Так, діти з бідних родин мали можливість навчатись безкоштовно, для всіх інших плата за навчання становила три рублі на місяць [24, с. 147–159].

Профілюючими дисциплінами були рисунок, живопис та «вивчення колориту». У 1910 р. запроваджені класи ліплення та декоративного живопису [12, с. 4].

Художньою комісією художньо-технічних курсів при Катеринославському науковому товаристві було організовано першу підсумкову, звітну виставку учнівських робіт. Відібрані творіння були представлені на Південноросійській (обласній) виставці 1910 р. у Катеринославі, де за «... доцільне поширення любові та поваги до мистецтва серед місцевого населення...» роботи художньо-технічних курсів відзначені похвальним листом [26, с. 3].

З метою сприяння поширенню професійної та елементарної освіти серед жінок та за підтримки місцевого дворянства, інтелігенції і Ради Петербурзької академії мистецтв у жовтні 1870 р. було організовано добродійну інституцію – Товариство опікування жіночою освітою в Катеринославі [31, с. 191].

Серед численних пунктів статуту Товариства найважливіше завдання: «...сприяти розвитку художньої освіти серед міського населення такого значного промислового центру, як Катеринослав...» [31, с. 191–192].

Ініціаторами та засновниками Товариства були міський голова І. Греков, його дружина Є. Грекова, О. Риндовська, К. Мессарош – почесні громадянки м. Катеринослава. Активісти Товариства залучили до фінансування комерційну, культурну та адміністративну еліту міста – понад 170 осіб, які своїми внесками

(мінімальний внесок становив 10 руб. на рік) та добровільними пожертвами допомагали втілювати в життя всі починання громади протягом близько 50 років [17, с. 6].

Активним членом Товариства, прихильником становлення і функціонування безкоштовної жіночої школи була благодійниця Ольга Якимівна Риндовська. За її ініціативою та на добровільні пожертви при цій школі у 1887 р. були відкриті рукодільні курси та майстерні, а у 1887 р. – вечірній художній клас [17, с. 7]. Опікувалося вищезгадане Товариство освітою не лише представників дворянства. Художня освіта та всебічна допомога в навчанні надавалось ученицям різних станів. Серед членів Товариства було багато представників дворянства: І. Євещька, С. Бродницька, С. Бродницький, В. Малама, та ін. Вони брали активну участь у зібраннях та сприяли своїми щорічними пожертвами функціонуванню художньо-навчальних закладів. Так, на зборах, що відбулися 18 березня 1901 р., О. Риндовською було підняте питання про необхідність побудови «нового навчального приміщення, яке б відповідало вимогам шкільної гігієни та зростанню самого закладу, тому що старе, дерев'яне приміщення знаходилося у дуже жалюгідному стані» [17, с. 4]. Оскільки власних коштів у Товариства на такий масштабний будівельний проект не вистачало, ухвалили рішення про звернення до громадськості Катеринославщини з проханням матеріально підтримати [17, с. 5].

За свою активну благодійну діяльність у становленні художньої освіти та професійного художнього рівня жінок Олександра Якимівна отримала від місцевої громади звання Почесної громадянки міста [3, с. 480].

Через 15 років після заснування першої безкоштовної школи Товариство вже опікувалось повним фінансовим утриманням двох безкоштовних шкіл, а з 1874 до 1888 р. – ще й фабричної жіночої школи, в яких навчалось 25 відсотків учениць Катеринослава [4, с. 193].

На навчання зараховувались дівчата з Катеринослава та прилеглих територій, незалежно від віросповідання (православні, католички, лютеранки, іудейки) та станової приналежності (діти дворян, купців, солдатів, чиновників, міщан, селян, ремісників). Навчальний процес ґрунтувався на розв'язанні проблеми отримання не тільки елементарної, але й професійної жіночої освіти. Так, передбачалось відкрити бібліотеку, читальню, художньо-професійні класи з необхідним обладнанням, що і було зроблено трохи згодом. При безкоштовних жіночих школах Товариства з 1887 р. організували також класи рукоділля і шиття.

Навчально-професійна підготовка жінок у рукодільних класах – це найперші джерела

зародження дизайнерської професійної майстерності в галузі моделювання одягу. Навчальні програми жінки опановували у чотирьох відділеннях: модного дамського і портняжного шиття; білошвейної майстерності; панчішнов'язальної машинної майстерності; вишивання гладдю та інших витончених робіт [1, с. 3].

Відкриття рукодільних класів надавало підґрунтя для навчальної та, одночасно, комерційної діяльності – мінімальне отримання коштів від реалізацій чи замовлень [1, с. 12]. Тож частково функціонували вони і за рахунок самофінансування та самоокупності.

За час існування рисувальних класів платня за навчання майже не змінювалась і становила 20 рублів на рік, але хто не мав змоги платити, навчалися безкоштовно за рахунок внесків Товариства. У Катеринославі при безкоштовних жіночих школах у лютому 1894 р. товариства відкрили рисувальні класи.

У дослідженнях Н. Молевої та Є. Белютіна зазначено, що «...Петербурзька Академія мистецтв, яка після своєї реформи 1894 р., опікувалась розповсюдженням художньої освіти у провінційних містах Російської Імперії і тому надавала методичну та матеріальну допомогу ... рисувальним класам, заснованим при безкоштовних жіночих школах Громадою у 1898 році» [13 с. 167]. А із губернських новин прослідковуємо, що вечірні рисувальні класи існували вже в 1894 р. за статутом, затвердженим у 1893 р. [23, с. 233–237].

У рисувальних класах надавались елементарні знання та навички з рисунку, креслення, орнаментів, стилізації та ліплення з глини, готували рисувальників та орнаменталістів для російських мануфактурних виробництв [1, с. 3].

На той час склад учнів, які навчалися рисунку, був досить різноманітним як за становою, так і за віковою приналежністю. Вік учнів коливався від одинадцяти до тридцяти п'яти років, а контингент переважно складався з представників робітничого класу, учнів та учениць катеринославських навчальних установ, котрі готувались до вступу в спеціальні вищі навчальні заклади [1, с. 2]. Кількість чоловіків часто майже в тричі переважала кількість жінок, що було типовим явищем у суспільстві наприкінці XIX – початку XX століть.

Опрацювавши ряд джерел, є всі підстави стверджувати, що навчальний процес кожного учня також залежав і від рівня виконання підсумкових практичних робіт та від результатів конкурсів.

Для розвитку об'ємного мислення дуже важливим було рисування і креслення на площині, також корисними вважались заняття з

ліпленням, задля необхідності досконалого відчуття об'ємності [23, с. 233–237]. Як ми вже зазначали, такий художньо-освітній шлях став пріоритетним в академічній практиці навчання, особливо наприкінці XIX ст. За цими методиками працювали більшість провідних педагогів Академії мистецтв кінця XIX ст. [23, с. 233–237].

Товариства постійно опікувались організацією належних умов для занять з рисунку, дбали про наявність спеціально обладнаного приміщення та навчального фонду, а також рисувального приладдя, спеціальних меблів та освітлювального обладнання.

Викладачі Катеринославської гімназії С. Бейлін та М. Вітлін [15, с. 1] у 1913 р. організували школу рисування та креслення. У зв'язку з фінансовими проблемами щодо утримання даної школи невдовзі її було реорганізовано техніком-архітектором С. Бейліним на художньо-архітектурні курси [3, с. 672–697]. Мета організації – задовольнити попит бажаючих опанувати загальними художніми та професійними знаннями і навичками у сфері декоративного живопису, архітектури, прикладного мистецтва і підготувати до практичної діяльності в галузях промисловості країни [3, с. 672–697].

При даних курсах, як ніде, активізувалась робота довкола самостійної творчості. Викладачі постійно націлювали на розвиток власної індивідуальної фантазії, уяви учнів зі стилізації та композиції загального та прикладного характеру [11, с. 3].

Поруч із вищерозглянутими навчальними закладами в м. Катеринославі діяли ще декілька персональних приватних мистецьких студій. Це навчальні заклади, при яких не було регламентованого терміну навчання, але саме вони надавали можливість для експериментування в навчальному процесі. Слід згадати про одну із відомих у місті приватних художніх студій талановитого художника-пейзажиста Є. Шрейдера. Митець здобув освіту в Мюнхенській, пізніше у Штудгардській академії мистецтв. Досить довгий час, як педагог-художник, стажувався та працював у Західній Європі. Отримав звання класного художника Санкт-Петербурзької академії мистецтв [21, с. 107–114]. У Катеринославі Є. Шрейдер мешкав протягом 1914–1916 рр., переїхавши із Харкова, де успішно займався творчою та педагогічною діяльністю [24, с. 33–41]. Із середини лютого 1914 р. у Харкові він уже опікувався студією з відділеннями рисунку, живопису та скульптури [22, с. 116–124]. Мав великий досвід керівництва подібним закладом при Харківському міському художньому музеї. Наприкінці літа 1916 р., у зв'язку з вимогами воєнного часу, студія

Є. Шрейдера, а разом з нею і створена галерея, припинили своє функціонування.

Крім студії Є. Шрейдера, існували художні студії портретного жанру обдарованого педагога-художника М. Хейліка. Також студія відомого педагога-художника М. Сапожникова, на його педагогічні спрямування ми уже звертали увагу вище. Свою викладацьку майстерність при студії він спрямував, в першу чергу, на досконале вивчення натури. Саме цим прагнув формувати в учнів-студійців міцне підґрунтя для уяви.

Дані студії були, перш за все, осередками української культури і здійснювали підготовку абітурієнтів до вступу у вищі художні навчальні заклади, про що свідчать оголошення в періодичній пресі початку XX ст. [2].

Висновки. Таким чином, у піднесенні Катеринославського регіону, як визначного індустріального центру, наприкінці XIX – початку XX століть природно нарізла потреба в художньо-промисловій освіті, що було своєрідною властивістю часу. Тож, при художньо-освітніх закладах, якими опікувались і фінансували Товариство опікування жіночою освітою Катеринослава, Катеринославське наукове товариство, відбулось становлення художньої педагогіки, яка сприяла вирішенню невідкладних завдань щодо відновлення самобутніх національних традицій та запровадження їх у різних галузях декоративно-ужиткового мистецтва. У цьому процесі групувались шляхи єднання ремісничих навичок із ґрунтовною художньо-професійною освітою того часу. Аналіз матеріалів, зосереджений довкола художньо-педагогічної діяльності в Катеринославі, розширив межі пізнання шляхів і процесів її становлення.

У подальших наукових розвідках виникає потреба висвітлити питання внеску українських благодійників, попечителів і меценатів у розвиток приватної мистецької освіти, зокрема приватного музичного навчання окресленого періоду, або зарубіжної приватної художньої практики з метою впровадження в процесі мистецько-педагогічних реформ.

БІБЛОГРАФІЯ

1. В обществе попечительства о женском образовании [Текст] // Приднепров. край. – 1899. – 27 февр. (№ 413). – С. 3.
2. Державний архів Дніпропетровської області Ф. 11. – Оп. 1. – Д. 1238. – Ст. 672 – 697, 674.
3. Дніпропетровськ: Минуле і сучасне / А. К. Фоменко та ін. – Д.: ВАТ «Дніпрокнига», 2001. – 583 с.
4. Дудко Г.В., Колесниченко А.А. Александра Акимовна Рындовская [Текст] / Г.В.Дудко, А.А.Колесниченко // Регіональне та загальне в історії: тези Міжнар. наук. конф., присвяч. 140-річчю від дня народження Д.І.Яворницького та 90-ліття XIII археологічного з'їзду, листоп. 1995 р. / упоряд. В.М.Бекетова. – Дніпропетровськ: Пороги, 1995. – С. 192–194.
5. Золотарева Л. Полихудожественное образование как интеграционное пространство // Л. Золотарева // Вестник ПГУ. – №1. – 2011. – С. 82-90.

6. Ковальчук О. Іван Врона як реформатор української мистецької освіти ХХ сторіччя / О.Ковальчук // *Образотворче мистецтво*. – 2003. – № 4. – С. 23–26.
7. Комплексна програма художньо-естетичного виховання учнів у загальноосвітніх та позашкільних навчальних закладах. URL: http://www.yurinfo.org.ua/index.php?lang_id=1&menu_id=1182&article_id=165701
8. Кондаков С. Юбилейный справочник Императорской Академии художеств 1764 – 1914. [Текст]. Ч. II: Библиографическая. Список русских художников (к юбилейному справочнику Императорской Академии художеств) / С.Кондаков. – С.-Пб., 1914. – 456 с.
9. Локоть Ф. Столетие Екатеринославской классической гимназии 1805–1905гг. [Текст]: краткий ист. очерк / Сост. Ф. Локоть. – Екатеринбург, 1908. – 386 с.
10. Масол Л.М. Концептуальні засади формування змісту загальної мистецької освіти в контексті державних стандартів. URL: library.udpu.org.ua/library_files/.../visnuk_3.pdf
11. Местная жизнь. На архитектурно-художественных курсах [Текст] // Южная заря. – 1914. – 29 авг. (№ 2456). – С. 3.
12. Местная жизнь. Открытие художественно-технических курсов художественной комиссии екатеринославского Научного общества [Текст] // Южная заря. – 1910. – 8 окт. (№ 1311). – С. 4.
13. Молева Н. М., Белютин Э. М. Русская художественная школа второй половины XIX – начала XX века [Текст] / Н.М.Молева, Е.М.Белютин. – М.: Искусство, 1967. – 564с.: ил.
14. Об учреждении университета в губернском городе Екатеринославского наместничества [Текст] // Полное собрание законов Российской империи. – С.-Пб., 1836. – Т. 22. – С. 227.
15. Объявления [Текст] // Южная заря. – 1907. – 26 апр. (№ 301). – С. 1.
16. Отчет о деятельности Екатеринославского Научного общества в 1907-1908 академическом году. Год девятый [Текст]. – Екатеринбург, 1909. – 80 с.
17. Отчет о деятельности общества попечительства о женском образовании в г. Екатеринославе за 1904 год. – Екатеринбург, 1904. – 173 с.
18. Первое столетие города Екатеринослава 1787–1887 [Текст]: материалы для ист. очерка / сост. М.М. Владимирова. – Екатеринбург, 1887. – 275 с.
19. Положение об учителях рисования и черчения в гимназиях и уездных училищах [Текст]. – С.-Пб., 1832.
20. Рубан В.В. Український портретний живопис першої половини ХІХ століття [Текст] / В.В. Рубан. – К.: Наук. думка, 1984. – 360 с.: іл.
21. Світлична О. Розвиток художньої освіти в Катеринославі (Дніпропетровську) середини ХІХ – початку ХХ ст. [Текст] / О.Світлична // Вісник ХДАДМ: зб. наук. пр. – Х.: ХДАДМ, 2004. – № 9. – С. 33–41.
22. Світлична О.М. Національні традиції у творчості дніпропетровських митців кінця ХХ – початку ХХІ століття [Текст] / О. Світлична // Вісник ХДАДМ: зб. наук. пр. – Х.: ХДАДМ, 2008. – № 7. – С. 116–124.
23. Світлична О.М. Становлення і розвиток художньої освіти в Катеринославі (Дніпропетровську) кін. ХVІІІ – сер. ХІХ ст. [Текст] / О.Світлична // Педагогіка вищої та середньої школи: зб. наук. пр. – Кривий Ріг.: КДПУ, 2005. – № 10. – С. 233–237.
24. Світлична О.М. Художня комісія Катеринославського Наукового товариства [Текст] / О.Світлична // Вісник ХДАДМ: зб. наук. пр. – Х.: ХДАДМ, 2007. – № 12. – С. 147–159.
25. Соколюк Л.Д. К истории художественной жизни Харькова. Эволюция Харьковской художественной школы во второй половине ХVІІІ – начале ХХ века [Текст]: дис. на соискание науч. степени канд. искусствоведения: спец. 17.00.04 «Изобразительное искусство» / Соколюк Л.Д. – Л.: Акад. худож. СССР, 1987. – 186 с.
26. Список художественно-промышленных заведений, получивших награды на южно-русской выставке [Текст] // Южная заря. – 1910. – 25 сент. (№ 1301). – С. 3.
27. Старченко В. Вплив народного малярства на творчість професійних митців України ХІХ – початку ХХ століття / В. Старченко // Всеукраинская научно-практическая Интернет-конференция «Роль украиноведения в воспитании национального сознания и достоинства новой генерации украинцев» (14–15 ноября 2013г.). – Дніпропетровськ, 2013. – С. 17–20.
28. Столетие Екатеринославской классической гимназии 1805–1905гг. [Текст]: краткий ист. очерк / Сост. Ф. Локоть. – Екатеринбург, 1908. – 386 с.
29. Тверська Л.В. Кулебівський філософ [Текст] / Л.В.Тверська // *Образотворче мистецтво*. – 2003. – № 3. – С. 72.
30. Фомічова М. Регіональна специфіка формування професійно-мистецьких шкіл в Україні / М. Фомінова // [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://dspace.nbuv.gov.ua/bitstream/handle/123456789/16922/15-Fomichova.pdf?sequence=1>
31. Шихов К.Л. З історії Катеринославської громади опікування жіночою освітою (1868–1888) [Текст]: / К.Л. Шихов // Регіональне та загальне в історії: тези Міжн. наук. конф., присвяч. 140-річчю від дня народження Д.І.Яворницького та 90-ліття ХІІІ археологічного з'їзду, листоп.1995 р. / упоряд. В.М.Бекетова. – Дніпропетровськ: Пороги, 1995. – С. 191–192.
32. Шмагалю П. Мистецька освіта в Україні середини ХІХ – середини ХХ ст.: структурування, методологія, художні позиції: [моногр.] / П. Шмагалю // – Л. Українські технології, 2005. – С. 146–154.

BIBLIORAFIA

1. V obshchestve popечitelstva o zhenskom obrazovanuy [Текст] // Prydneprov. kraï. – 1899. 27 fevr. (№ 413). – S. 3.
2. Derzhavnyi arkhiv Dnipropetrovskoi oblasti F. 11. Op. 1. D. 1238. – S. 672 – 697, 674.
3. Dnipropetrovsk: Mynule i suchasne / A. K. Fomenko ta in. D.: VAT «Dniprokrnyha», 2001. – 583 s.
4. Dudko H.V., Kolesnychenko A. A. Aleksandra Akymovna Ryndovskaïa Rehionalne ta zahalne v istorii: tezy Mizhnar. nauk. konf., prysviach. 140-richchiu vid dnia narodzhennia D.I.Iavornytskoho ta 90-littia ХІІІ arkhеологічного z'izdu, lystop. 1995 r. / uporiad. V.M.Beketova. Dnipropetrovsk: Porohy, 1995. – S. 192–194.
5. Zolotareva L. Polykhudozhestvennoe obrazovanye kak yntehratsyonnoe prostranstvo Vestnyk PHU. – №1. – 2011. – S. 82–90.
6. Kovalchuk O. Ivan Vrona yak reformator ukrainskoi mystetskoi osvity KhKh storichchia Obrazotvorche mystetstvo. 2003. – № 4. – S. 23–26.
7. Kompleksna prohrama khudozhno-estetychnoho vykhovannia uchniv u zahalnoosvitnikh ta pozashkilnykh navchalnykh zakladakh. URL: http://www.yurinfo.org.ua/index.php?lang_id=1&menu_id=1182&article_id=165701
8. Kondakov S. Yubyleinyi spravochnyk Ymperatorskoi Akademyy khudozhestv 1764 – 1914. Ch. II: Byblyohrafycheskaïa. Spysok russykh khudozhnykov (k yubyleinomu spravochnyku Ymperatorskoi Akademyy khudozhestv) / S.Kondakov. p. Pb., 1914. – 456 s.
9. Lokot F. Stoletye Ekaterynoslavskoi klassycheskoi hymnazyy 1805–1905hh. kratkyi yst. Ekaterynoslav, 1908. 386 p.
10. Masol L.M. Kontseptualni zasady formuvannia zmistu zahalnoi mystetskoi osvity v konteksti derzhavnykh standartiv. URL: library.udpu.org.ua/library_files/.../visnuk_3.pdf
11. Mestnaïa zhyzn. Na arkhitekturno-khudozhestvennykh kursakh Yuzhnaïa zaria. – 1914. – 29 avh. (№ 2456). – S. 3.
12. Mestnaïa zhyzn. Otkrytie khudozhestvenno-tekhnicheskyykh kursov khudozhestvennoi komysyy ekaterynoslavskoho Nauchnogo obshchestva Yuzhnaïa zaria. 1910. 8 okt. (№ 1311). – S. 4.

13. Moleva N.M., Beliutyn Э.М. Russkaia khudozhestvennaia shkola vtoroi polovyny XIX – nachala XX veka M.: Yskusstvo, 1967. – 564 s.: yl.
14. Ob uchrezhdenii univertsyteta v hubernskom horode Ekaterynoslavskoho namesnychestva Polnoe sobranie zakonov Rossyiskoi ymperyy. – P.-Pb., 1836. – T. 22. – S. 227.
15. Ob'iavlennia [Tekst] // Yuzhnaia zaria. – 1907. – 26 apr. (№ 301). – S. 1.
16. Otchet o deiatelnosti Ekaterynoslavskoho Nauchnoho obshchestva v 1907-1908 akademicheskomo roku. Hod deviatyi [Tekst]. – Ekaterynoslav, 1909. – 80 s.
17. Otchet o deiatelnosti obshchestva popechitelstva o zhenskom obrazovanii v h. Ekaterynoslav za 1904 hod. – Ekaterynoslav, 1904. – S. 173.
18. Pervoe stoletie horoda Ekaterynoslava 1787–1887 [Tekst]: materyaly dlia yst. ocherka / sost. M.M. Vladymyrov. – Ekaterynoslav, 1887. – 275 s.
19. Polozheniye ob uchyteliakh rysovania y chercheniia v hymnazyiakh y uezdnykh uchylshchakh [Tekst]. P.-Pb., 1832.
20. Ruban V.V. Ukrainnyi portretnyi zhyvopys pershoi polovyny XIX stolittia. – K.: Nauk. dumka, 1984. – 360 s.: il.
21. Svitlychna O. Rozvytok khudozhnoi osvity v Katerynoslavi (Dnipropetrovs'ku) seredyny KhKh – pochatku KhKh st. Visnyk KhDADM: zb. nauk. pr. – Kh.: KhDADM, 2004. – № 9. – S. 33–41.
22. Svitlychna O.M. Natsionalni tradytsii u tvorchosti dnipropetrovskykh myttsiv kintsia KhKh – pochatku KhKh stolittia [Tekst] Visnyk KhDADM: zb. nauk. pr. – Kh.: KhDADM, 2008. – № 7. – S. 116–124.
23. Svitlychna O.M. Stanovlennia i rozvytok khudozhnoi osvity v Katerynoslavi (Dnipropetrovs'ku) kin. KhVIII – ser. KhKh st. – Pedahohika vyshchoi ta serednoi shkoly: zb. nauk. pr. Kryvyi Rih.: KDPU, 2005. – № 10. – S. 233–237.
24. Svitlychna O.M. Khudozhnia komisiia Katerynoslavskoho Naukovoho tovarystva Visnyk KhDADM: zb. nauk. pr. – Kh.: KhDADM, 2007. – № 12. – S. 147–159.
25. Sokoliuk L.D. K ystoriy khudozhestvennoi shkoly vo vtoroi polovyny XVIII – nachale XX veka [Tekst]: dys. na soyskanye nauch. stepeny kand. yskusstvovedeniia: spets. 17.00.04 «Yzobrazytelnoe yskusstvo» L.: Akad. khudozh. SSSR, 1987. – 186 s.
26. Spysok khudozhestvenno-promyshlennykh zavedenii, poluchyvshykh nagraady na yuzhno-russkoi vystavke [Tekst] // Yuzhnaia zaria. – 1910. – 25 sent. (№ 1301). – S. 3.
27. Starchenko V. Vplyv narodnoho maliarstva na tvorchist profesiinykh myttsiv Ukrainy KhKh – pochatku KhKh stolittia Vseukraynskaia nauchno-praktycheskaia Ynternet-konferentsiia «Rol ukraiynovedeniia v vospytanni natsionalnoho soznaniia y dostoinstva novoi heneratsyy ukraiyntsev» (14–15 noiabria 2013h.). – Dnipropetrovsk, 2013. – S. 17–20.
28. Stoletie Ekaterynoslavskoi klassycheskoi hymnazyi 1805–1905hh. kratkyi yst. ocherk Sost. F. Lokot. – Ekaterynoslav, 1908. – 386 s.
29. Tverska L.V. Kulebivskiy filosof Obrazotvorche mystetstvo. – 2003. – № 3. – S. 72.
30. Fomichova M. Rehionalna spetsyfika formuvannia profesiino-mystetskykh shkil v Ukraini. – Rezhym dostupu : <http://dspace.nbuv.gov.ua/bitstream/handle/123456789/16922/15-Fomichova.pdf?sequence=1>
31. Shykhov K.L. Z istorii Katerynoslavskoi hromady opikuvannia zhinochoiu osvitoiu (1868–1888) Rehionalne ta zahalne v istorii: tezy Mizhn. nauk. konf., prysviach. 140-richchiu vid dnia narodzhennia D.I.lavornytskoho ta 90-littia XIII arkhieolohichnoho z'izdu, lystop.1995 r. / uporiad. V.M.Beketova. – Dnipropetrovsk: Porohy, 1995. – S. 191–192.
32. Shmahalo R. Mystetska osvita v Ukraini seredyny KhKh – seredyny KhKh st.: strukturuvannia, metodolohiia, khudozhni pozytsii : [monohr.] L. Ukrainski tekhnolohii, 2005. – S. 146.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

Русакова Людмила Іванівна – викладач-методист Кієвського коледжу культури і мистецтв УДПУ імені Павла Тичини, аспірантка кафедри загальної педагогіки та історії педагогіки УДПУ імені Павла Тичини.

Наукові інтереси: звернення до досвіду в процесі становлення і розвитку приватної художньої освіти Катеринославщини окресленого періоду, як можливого системоутворюючого фактору сучасної приватної художньої освіти.

УДК 34

ВІДБІР ФАХІВЦІВ СЛУЖБИ ПРОБАЦІ

Сергій ШЕВЧУК (Київ)

Постановка проблеми. Практика Служби пробаци в Україні вже нормативно визначена та перебуває на стадії впровадження в реальність, за якою країна поступово переходить до більш гуманних видів покарання, не пов'язаних із позбавленням волі. Однак нині постає проблема набору, підготовки та перепідготовки фахівців практичного спрямування, перед якими будуть поставлені завдання Служби пробаци.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблеми створення Служби пробаци в Україні досліджували такі відомі вчені, як О. В. Беца, І. Г. Богатирьов, Т. А. Денисова, В. М. Дрьомін, О. Г. Колб, В. О. Меркулова, Палій М. В., А. Х. Степанюк, І. С. Яковець, Д. В. Ягунов та ін. [1; 3–6].

Мета статті. Визначити фахові компетенції та професійні навички працівників Служби

пробаци серед випускників вищих навчальних закладів за фаховими напрямками «психологія» та «соціальна педагогіка», для підбору працівників майбутньої Служби пробаци.

Виклад основного матеріалу дослідження. 25 квітня 2008 року Указом Президента України № 401/2008 було схвалено Концепцію реформування Державної кримінально-виконавчої служби України, якою передбачено вдосконалення роботи кримінально-виконавчої інспекції за зразком служб пробаци, що створені в багатьох європейських державах. Реалізація положень Концепції має забезпечити створення Служби пробаци як складової кримінально-виконавчої служби [2].

Створення служби пробаци у правовому полі України передбачається сьогодні й Концепцією державної політики у сфері реформування

Державної кримінально-виконавчої служби України, затвердженої Указом Президента України №631/0212 від 8 листопада 2012 року, яка серед пріоритетних шляхів розвитку затвердила потребу створення правових і матеріально-технічних умов для реформування кримінально-виконавчої інспекції у службу пробації [3, 8].

У визначенні сутності поняття «пробація», варто погодитись з Д. Ягуновим, який зазначає, що, насамперед, це «метод роботи зі злочинцями» [6]. Адже саме так і слід розуміти пробацію, відповідно до визначення, яке подано авторами Закону України. Зокрема, згідно зі ст. 1 Розділу 1 Закону України «Про пробацію», її слід розуміти як систему наглядових, соціальних, виховних і профілактичних заходів, що застосовуються за рішенням суду та відповідно до закону до засуджених, виконання певних видів кримінальних покарань, не пов'язаних з позбавленням волі. Щодо працівника служби пробації, то це особа, яка здійснює нагляд за особами, до яких застосовано пробацію та проводить соціально-виховну та профілактичну роботу з ними.

Тому вважаємо за доцільне розглянути завдання служби пробації імплементаційно, відповідно Закону України та визначити фахові навички працівників, які будуть реалізовувати на практиці завдання пробації. До яких входять, насамперед, підготовка досудових доповідей щодо обвинувачених, проведення соціально-виховної роботи із засудженими та складання соціально-психологічної характеристики особи обвинуваченого чи засудженого. Беручи до уваги наявність таких спеціалізованих фахових дисциплін, як «основи психологічного консультування», «вікову психологію», «соціальну педагогіку», «основи профілактики порушень та корекції поведінки», «юридичну психологію» та інші фахові дисципліни, випускники спеціалізованих вищих учбових закладів за спеціальностями психології та педагогіки будуть за своєю теоретичною базою та практичними навичками якнайкраще відповідати вимогам працівників Служби пробації.

Згідно п. 1 ст. 6 ЗУ «Про пробацію», першим завданням є підготовка досудових доповідей щодо обвинувачених. Відповідно п. 2. ст. 2 ЗУ «Про пробацію», досудова доповідь є письмовою інформацією для суду, що характеризуватиме обвинуваченого. Для процесу збору та аналізу даної інформації необхідно, щоб працівник не лише володів високими комунікативними звичками, прийомами і методами спілкування, але і здатністю аналізувати та узагальнювати отриманий результат, складати відповідні звіти та висновки для судових розглядів. На нашу думку, найкраще з даним завданням можуть справитися

саме юридичні психологи та психологи практичного спрямування, яких спеціально навчали використанню методів збору та узагальнення інформації про підоблікових осіб.

Стосовно завдання по проведенню соціально-виховної роботи із засудженими, соціальні педагоги та практичні психологи мають перевагу над колегами інших спеціальностей. Для них складання індивідуально-психологічних характеристик та досудових доповідей, які будуть ґрунтуватися на спостереженні за підобліковим, його відношенню до праці, стосунків у сім'ї та з найближчим оточенням, не викличе жодних труднощів, на відміну від осіб з юридичною чи іншою фаховою освітою, волонтерів.

Звертаючись до п. 2 ст. 10 ЗУ «Про пробацію», в якій йдеться про «порядок здійснення нагляду та проведення соціально-виховної роботи із засудженими затверджується центральним органом виконавчої влади, що формує державну політику у сфері пробації», за професійно визначеними якостями (відповідний рівень освіти, фахові навички, практичний досвід). Дане завдання також буде виконано найкраще саме практичними психологами та соціальними педагогами в зв'язку з тим, що саме ці спеціалісти володіють навичками проведення індивідуально-виховної роботи, психологічного супроводу, впливу на свідомість особи через психолого-педагогічні прийоми та методи роботи.

На даний час навантаження на працівників кримінально-виконавчої інспекції становить близько 50 засуджених, основою формою діяльності є спілкування, а головною метою – надання засудженому позитивних стимулів і мотивації для правильної законслухняної поведінки. Значна увага приділяється й формуванню «правильних» стосунків між правопорушником і менеджером: для ефективних результатів потрібні партнерські відносини [9]. Тому саме такі завдання мають якнайкраще виконувати фахівці соціально-психологічного спрямування.

Зважаючи на вищесказане, працівник майбутньої служби пробації повинен мати освіту психолога, соціального педагога, а не юриста, та, як зазначено у ст. 26 Розділу 5 Закону України «Про пробацію», «здатним створювати умови для успішної ресоціалізації осіб, до яких застосовано пробацію, надавати їм соціальні послуги та здійснювати за ними нагляд...».

Для того щоб створити Службу пробації, – тим більше на базі КВІ, необхідно провести реформування всієї системи виконання покарань, що потребує періоду в декілька років. Переорієнтація цілої державної служби кримінально-виконавчої спрямованості на соціально-реабілітаційну спрямованість – процес досить тривалий і нелегкий. Можливо, доцільніше

створити нову самостійну службу пробації і залишити кримінально-виконавчу інспекцію, наділивши кожну притаманними їй функціями. При цьому КВІ має виконувати альтернативні покарання: громадські, виправні роботи, позбавлення права обіймати певні посади або здійснювати певну діяльність, контролювати поведінку осіб, які перебувають на обліку КВІ, та виступати представником держави у правових відносинах, що виникають в процесі виконання та відбудовання таких покарань, тобто у кримінально-виконавчих правовідносинах, а Служба пробації має здійснювати підготовку досудових звітів і здійснювати заходи пробації щодо осіб, звільнених від покарання чи його відбудовання з встановленням пробації, а також щодо осіб, умовно-достроково звільнених від відбудовання покарання, – тобто виступати учасником правових відносин, що виникають до призначення чи замість призначення покарання особам, або після відбуття засудженими покарання чи його частини.

Виникають запитання до редакції ст. 28 Закону України «Про пробацію», в якій йдеться про права працівника Служби пробації. Складається враження, що слово «права» тут вжито помилково, оскільки перелічені в цій статті так звані права більше схожі на обов'язки, якщо виходити з буквального змісту цих термінів [7]. Абсолютно нічого не сказано в тексті вищезазначеного Закону про соціальний захист працівників майбутньої Служби пробації, матеріально-технічне забезпечення їхньої діяльності, нарешті про захист життя та здоров'я персоналу.

Якщо створення служби пробації на базі КВІ буде проходити в кілька етапів і передбачатиме, насамперед, створення належних умов для діяльності персоналу цієї служби, через раціональний розподіл обов'язків між працівниками служби та визначення конкретних напрямів її діяльності з врахуванням особливостей вітчизняної кримінально-виконавчої системи зокрема та правової системи в цілому. Безумовно, що створення Служби пробації має проходити поступово, починаючи з розроблення та обговорення законодавчої основи її діяльності, експериментального впровадження в практику діяльності КВІ окремих елементів пробації, навчання та підготовки фахівців для Служби пробації.

Необхідно звернути, нарешті, увагу на персонал тієї служби, мета якої є ресоціалізація злочинців. Передусім слід створити гідні умови праці працівників КВІ – майбутньої Служби пробації, забезпечити їх необхідною матеріально-технічною, інформаційною, методичною базою, надати їм більше прав і соціальних гарантій, зменшити обсяг роботи, який виконує один

працівник. Так, Законом України від «Про чисельність Державної кримінально-виконавчої служби України» 2 березня 2000 р. встановлено штатну чисельність працівників КВІ – 5 % від кількості осіб, які перебувають в них на обліку (1 працівник до 20 підоблікових) [9]. Але на сьогоднішній день ця норма Закону не виконується, оскільки, відповідно огляду результатів діяльності кримінально-виконавчої інспекції державної пенітенціарної служби України станом на липень 2015 року, середнє навантаження на одного працівника місцевого підрозділу КВІ становить 32 підоблікових.

Висновки. Підсумовуючи сказане, створення Служби пробації на базі КВІ на сучасному етапі є непростим завданням, зважаючи на економічну ситуацію сьогодні. Додатковий тягар ляже на плечі працівника КВІ, у якого і так нині досить велике навантаження, що створить нестерпні умови праці та сприятиме формальному виконанню ним своїх обов'язків. Робота волонтерів також викликає певні сумніви, оскільки на добровільних засадах професіонали не працюють, а без гідної оплати роботи та кваліфікованого навчання на якісне виконання поставлених завдань перед службою пробації можна лише сподіватися.

Ситуацію може дещо покращити залучення волонтерів громадських, благодійних та релігійних організацій, які будуть виконувати функції офіцерів служби пробації на безоплатній основі.

Однак, ми вбачаємо необхідність в продовженні пошуку ефективних шляхів реформування кримінально-виконавчої системи України, приділивши найбільшу увагу розвитку належної організаційної структури Служби, передусім підготовкою висококваліфікованих співробітників, які будуть мати економічну та соціальну захищеність, будуть ефективно і професіонально виконувати завдання, покладені на Службу пробації.

Перспективу подальшого розвитку дослідження ми вбачаємо в розробці курсів підвищення кваліфікації для осіб, які вже мають фаховий рівень з напрямку психології чи педагогіки та перепідготовки для працівників служби пробації за іншими фаховими освітами, що дозволить створити реально та ефективно діючу службу пробації в Україні.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Про пробацію : Закон України від 5 лют. 2015 р. № 160-VIII.
2. Про Концепцію реформування Державної кримінально-виконавчої служби України [Електронний ресурс] : Указ Президента України від 25 квіт. 2008 р. № 401/2008. – Режим доступу: <http://zakon1.rada.gov.ua/cgi-bin/laws/main.cgi?nreg=401%2F2008>
3. Богатирьова О.І., Теоретико-прикладні засади впровадження пробації в Україні: Монографія / О.І. Богатирьова. – К.: ВД Дакор, 2013. – с. 8.

3. Палій М.В. Пробація та капеланство як нові перспективи взаємодії державних та релігійних інститутів у протидії злочинності в Україні // Вісник Асоціації кримінального права України, Вип. 1 (4) – Київ, 2015. – С. 355-367. – Режим доступу: http://nauka.nlu.edu.ua/wp-content/uploads/2015/07/4_23.pdf

4. Хлистік М. А. Про деякі аспекти створення в Україні служби пробації [Електронний ресурс] / М. А. Хлистік // Інтернет ресурс «Політологія – актуальні проблеми політики». □ Режим доступу : <http://pravoznavec.com.ua/period/article/25119/%D5>

5. Ягунов Д. В. Принципи пробації: європейські стандарти та проблеми їх реалізації в Україні / Д. В. Ягунов // Науковий вісник Ужгородського національного університету. Вип. 9. – Т. 4. – Ужгород, 2012. – С. 172–176. – Серія «Право».

6. Ягунов Д. В. Пробація: поняття та її сутність [Електронний ресурс] / Ягунов Д. В. – Режим доступу: <http://www.Kvs.gov.ua/punish/control/uk/publish/article;jsessionid=36D404B73DA168444>

7. Ягунов Д. В. Пробація: трансформація концептуальних засад та перспективи створення національної моделі в Україні / Д. В. Ягунов // Актуальні проблеми європейської інтеграції : зб. ст. з питань європейської інтеграції та права / за ред. В. М. Кривцової та Д. В. Ягунова. – О. : Фенікс, Вип. 3. – 2008.

8. Яковець І. С. Зауваження та пропозиції щодо проекту Закону України: Про пробацію [Електронний ресурс] : Всеукраїнський центр правової допомоги – Режим доступу: <http://www.public-advocate.org/ru/pro-nas/nasha-diyaln/141-zauvazhennya-ta-propozitsiji-shchodo-proektu-zakonu-ukrajini-pro-probatsiyu.html>

9. Про загальну структуру і чисельність кримінально-виконавчої системи України [Електронний ресурс] Закон України від 2 берез. 2000 р. – Режим доступу: <http://zakon.Rada.gov.ua/cgi-bin/laws/main.cgi?nreg=1526-14>

BIBLIOGRAFIYA

1. Pro probatsiyu: Zakon Ukraini vid 5 lut. 2015 p. № 160-VIII.

2. Pro kontseptsiyu reformuvannya Derzhavnoi kriminalno-vikonavchoi sluzhbi Ukraini [Elektronii resurs]: Ukaz Prezidenta Ukraini vid 25 kvit. 2008 r. № 401/2008. – Rezhim dostupu: <http://zakon1.rada.gov.ua/cgi-bin/laws/main.cgi?nreg=401%2F2008>

3. Bogatirova O.I., Teoretiko-prikladni zasady vprovadzhenia probatsii v Ukraini: Monografiya / O.I. Bogatirova. – K.: VD Dakor, 2013. – s.8.

4. Palii M.V. Probatsiya ta kapelanstvo yak novi perspektivi vzayemodii derzhavnikh ta religiyних institutiv u protidii zlochinnosti v Ukraini // Visnik Asotsiatsii kriminalnogo prava Ukraini, Vip. 1 (4) – Kiyiv, 2015. – S. 355-367. – Rezhim dostupu: http://nauka.nlu.edu.ua/wp-content/uploads/2015/07/4_23.pdf

5. Hlistik M.A. Pro deyaki aspekti stvorennia v Ukraini sluzhbi probatsii [Elektronii resurs]: / M.A. Hlistik // Internet resurs «Politologiya – aktualni problemi politiki». – Rezhim dostupu: <http://pravoznavec.com.ua/period/article/25119/%D5>

6. Yagunov D.V. Printsipi probatsii: yevropejski standarti ta problemi yih realizatsii v Ukraini / D.V. Yagunov // Naukovii visnik Uzhgorodskogo natsionalnogo universitetu. Vip. 9. – T. 4. – Uzhgorod, 2012. – S.172-176. – Seriya «Pravo».

7. Yagunov D.V. Probatsiya: poniattia ta ii sutnist [Elektronii resurs] / - Yagunov D.V. - Rezhim dostupu: <http://www.Kvs.gov.ua/punish/control/uk/publish/article;jsessionid=36D404B73DA168444>

8. Yagunov D.V. Probatsiya: transformatsiya kontseptualnih zasad ta perspektivi stvorennia natsionalnoi modeli v Ukraini / D.V. Yagunov // Aktualni problemi yevropejskoi integratsiyi: zb. st. z pitan yevropejskoi integratsiyi prava / za red. V.M. Kravtsovoi D.V. Yagunova. – O.: Feniks, Vip. 3. – 2008.

9. Yakovets I.S. Zauvazheniya ta propozitsii shchodo proektu Zakonu Ukraini: Pro probatsiyu [Elektronii resurs]: Vseukrainskii tsentr pravovoi dopomogi – Rezhim dostupu: <http://www.public-advocate.org/ru/pro-nas/nasha-diyaln/141-zauvazhennya-ta-propozitsiji-shchodo-proektu-zakonu-ukrajini-pro-probatsiyu.html>

10. Pro zagalnu strukturu i chiselnist kriminalno-vikonavchoi sistemi Ukraini [Elektronii resurs]: Zakon Ukraini vid 2 berez. 2000 r. - Rezhim dostupu: <http://zakon.Rada.gov.ua/cgi-bin/laws/main.cgi?nreg=1526-14>

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

Шевчук Сергій Володимирович – магістрант Інституту кримінально-виконавчої служби України, факультету пенітенціарної педагогіки та психології.

Наукові інтереси: впровадження служби пробації, використання гештальт-консультування в роботі з працівниками пенітенціарної служби України.

УДК 378.147

ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНА ПЕРЕВІРКА ПРОЦЕСУ ФОРМУВАННЯ ГОТОВНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ДО ВИКОРИСТАННЯ ІННОВАЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ У ДИТЯЧИХ ЗАКЛАДАХ ОЗДОРОВЛЕННЯ ТА ВІДПОЧИНКУ

Андрій ШЕРУДИЛО (Глухів)

Постановка проблеми. Модернізація вітчизняної освіти вимагає переосмислення і коригування організації оздоровчо-виховного процесу дитячих закладів оздоровлення та відпочинку (ДЗОВ). Для роботи в цих закладах необхідні педагоги з високим рівнем підготовки, що відповідає новому державному освітньому стандарту та критеріям сьогодення. Це мають бути фахівці зі сформованими особистісними якостями, активні, спроможні реалізувати

творчий потенціал, застосовувати інноваційні технології та методи роботи з дітьми, створювати умови для розвитку їхніх інтересів, здібностей та вподобань. Тому нами розроблено модель формування готовності студентів педагогічних вишів до використання інноваційних технологій в ДЗОВ, яка потребує експериментальної перевірки її ефективності.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Здійснюючи аналіз порушеної проблеми, ми

використовували праці учених, які займалися вирішенням подібних питань. Теоретичним підґрунтям експериментальної роботи стали дослідження Ю. Бабанського, В. Загвязинського, В. Красьського, Л. Фрідмана та ін. Серед українських та зарубіжних дослідників, хто торкається питання підготовки майбутніх учителів до різних видів діяльності в умовах дитячих оздоровчих закладів, слід виокремити таких: А. Нікульников, Н. Олійник, С. Цуприк, Н. Чагіна, Н. Четвергова. Але не досліджена проблема, яка полягає в необхідності подолання недоліків стандартних форм та методів виховання та пошуку нових шляхів, змісту і механізмів роботи студентів у дитячих закладах оздоровлення та відпочинку й експериментальної перевірки їхньої ефективності.

Мета статті. Обґрунтувати програму організації дослідно-експериментальної перевірки формування готовності майбутніх учителів до використання інноваційних технологій у дитячих закладах оздоровлення та відпочинку й висвітлити основні результати формувального впливу.

Виклад основного матеріалу. Розглядаючи експериментальну роботу спираємось на дослідження І. Лернера, у якому педагогічний експеримент визначено як науково організоване дослідження в галузі навчальної чи виховної роботи з метою пошуку ефективніших шляхів вирішення педагогічних проблем, дослідницьку діяльність, спрямовану на вивчення причинно-наслідкових зв'язків у педагогічних явищах і умов їхнього перебігу, активний вплив явища на педагогічне дослідження [2].

У дослідженні враховані наступні умови ефективності організації експерименту:

- аналіз стану досліджуваної проблеми в теорії та практиці;
- конкретизація гіпотези на основі вивчення стану проблеми підготовки студентів до роботи в дитячих оздоровчих закладах;
- визначення необхідної кількості експериментальних об'єктів з урахуванням мети і завдань дослідження;
- однорідність складу експериментальних і контрольних груп;
- поєднання експериментальної і практичної роботи.

В основу дослідження покладене протиріччя, яке полягає в тому, що освітньо-науковий процес підготовки майбутніх учителів має значні можливості для формування у них готовності до використання інноваційних технологій у ДЗОВ. Вони закладені в предметах методичного циклу, але спрямовані на підготовку до традиційної організації оздоровчої роботи в ДЗОВ, не враховуючи тих змін, які постійно відбуваються в системі дитячого оздоровлення, що спричинено

відсутністю належних взаємозв'язків з оздоровчими закладами.

Мета експерименту полягала в теоретичному обґрунтуванні, розробці та експериментальній перевірці умов та засобів підготовки майбутніх учителів до використання інноваційних технологій в ДЗОВ.

Реалізація поставленої мети передбачала вирішення таких завдань: з'ясувати стан розробленості проблеми готовності майбутніх учителів до використання інноваційних технологій у ДЗОВ; визначити контрольні та експериментальні сукупності студентів; розробити методики для оцінки рівня прояву різних компонентів готовності майбутніх учителів та виявити вихідний рівень готовності; розробити комплекс засобів експериментального впливу на експериментальні групи; реалізувати експериментальний комплекс у експериментальних групах; виявити проміжні рівні готовності; виявити підсумковий рівень готовності; здійснити математичну обробку отриманих емпіричних даних і сформулювати висновок щодо ефективності запропонованої педагогічної технології.

Об'єктом експерименту є процес підготовки студентів вищих педагогічних навчальних закладів до роботи в дитячих закладах оздоровлення та відпочинку. А предметом експерименту – педагогічні умови та методика підготовки майбутніх учителів до використання інноваційних технологій у дитячих закладах оздоровлення та відпочинку.

В основу дослідження покладено припущення про те, що належний рівень сформованості майбутніх учителів готовності до використання інноваційних технологій у ДЗОВ, буде забезпечено якщо у процесі професійної підготовки застосувати навчально-методичний комплекс з організації навчально-пізнавальної роботи студентів, побудований на проблемно-пізнавальних, творчих, індивідуальних завданнях.

Суперечності, що лежать в основі педагогічного експерименту: між соціальним замовленням модернізації системи педагогічної освіти, що включає формування готовності майбутніх учителів до оздоровчої роботи з дітьми в загальноосвітніх установах на всіх його рівнях, і сформованою системою професійної підготовки педагогів; між необхідністю оволодіння сучасними виховними технологіями майбутніми учителями для роботи в ДЗОВ і закріпленою традиційною організацією оздоровчої роботою в ДЗОВ; між потребою в теорії та практиці вищої освіти науково обґрунтованої програми формування готовності майбутніх учителів до використання виховних інноваційних технологій і відсутністю розроблених наукових основ і засобів означеної підготовки студентів.

Педагогічний експеримент проводився протягом 2013-2016 навчальних років. Відповідно до загальної логіки структурування дослідно-експериментальної роботи розглядались наступні її етапи: діагностичний, організаційно-підготовчий, констатувальний, формувальний, контрольний. Усі етапи пов'язані між собою, логіка їх визначається спільною метою. Виходячи з умов, були визначені методи дослідження, що дають досить високу ступінь надійності отриманих результатів. Їхній вибір ґрунтувався на методологічних принципах об'єктивності та науковості.

Експериментальне обґрунтування запропонованої моделі побудовано на основі порівняння контрольної і експериментальної груп і подальшої оцінки результатів застосовуваних методик.

На діагностичному етапі (2013-2014 н.р.) здійснено аналіз філософської, психолого-педагогічної літератури та практики сучасного стану розробленості проблеми використання інноваційних технологій у ДЗОВ; розроблялась методика оцінки стану готовності майбутніх учителів до використання інноваційних технологій у ДЗОВ. Нами виявлено рівень обізнаності респондентів у проблемі використання інноваційних технологій в ДЗОВ. А також констатовано, у ході яких дисциплін та якими шляхами, на думку респондентів, можна набути досвіду з означеного питання. Проаналізовано робочі програми з навчальних дисциплін: «Вступ до спеціальності», «Педагогіка», «Психологія», «Методика виховної роботи», «Табірний збір». Спрогнозовано можливі умови впливу на рівень готовності майбутніх учителів до використання інноваційних технологій в ДЗОВ. На цьому етапі діагностикою було охоплено 427 студентів різних педагогічних вищих навчальних закладів західного, центрального, північно-східного регіонів України.

Шляхом проведення тестування, опитування, експертного оцінювання було виявлено необхідність ґрунтовної підготовки майбутніх учителів до використання інноваційних технологій під час проходження навчально-виховної практики в ДЗОВ.

На організаційно-підготовчому етапі експерименту (2014-2015 н.р.) розроблено зміст експериментального фактора (експериментальні методичні матеріали, методичні рекомендації, проблемно-пізнавальні, творчі індивідуальні завдання до навчальних дисциплін та програми навчально-виховної практики в ДЗОВ). Визначено виші, які будуть брати участь у експерименті, та відповідальних осіб. Та передано експериментальні матеріали на відповідні кафедри експериментальних баз.

Констатувальний етап експериментальної роботи (2014-2015 н.р.) передбачав: розробку методик виявлення рівня готовності майбутніх учителів до використання інноваційних технологій в ДЗОВ; визначення контрольних і експериментальних груп; проведення оцінювання рівня готовності майбутніх учителів до використання інноваційних технологій в ДЗОВ; зведення і математичну обробку результатів оцінювання; порівняння контрольних і експериментальних груп за статистичними критеріями.

Усього в експерименті взяло участь 104 студенти експериментальної групи та 126 – контрольної. Експериментальні групи склались тільки зі студентів денної форми навчання.

На формуальному етапі експерименту (2014-2015 н.р.) здійснювалась реалізація програми формуальної дії у експериментальних групах та проміжний контроль рівня прояву залежних змінних. Розробка навчально-методичного комплексу, який доцільно перевірити, експериментально обґрунтувати його значення для формування готовності до використання інноваційних технологій в ДЗОВ. Апробація спецкурсу «Інноваційні технології в ДЗОВ», організація діяльності «Школи інноваційних технологій в ДЗОВ», проведення інструктивно-методичного семінару «Організація роботи дитячих закладів оздоровлення та відпочинку з використанням інноваційних технологій» для майбутніх педагогів-організаторів. Використання навчально-методичного матеріалів, побудованих на проблемно-пізнавальних, творчих індивідуальних завданнях у процесі підготовки студентів до проходження навчально-виховної педагогічної практики в ДЗОВ

На контрольному етапі педагогічного експерименту (2015-2016 н.р.) проведено оцінювання рівня готовності майбутніх учителів до використання інноваційних технологій в ДЗОВ; зведення і математична обробка результатів оцінювання; порівняння контрольних і експериментальних груп за статистичними критеріями та формулювання висновків, щодо ефективності розробленої методики формування готовності майбутніх учителів до використання інноваційних технологій в дитячих оздоровчих таборах.

Для кількісного аналізу даних, отриманих у процесі педагогічного експерименту, застосовувались методи математичної статистики. Зокрема, в дослідженні використано:

- описову статистику, яка передбачає групування, ранжування, графічну інтерпретацію, знаходження мір центральної тенденції, показників розсіяння;

- кореляційний аналіз, котрий слугує встановленню емпіричних зв'язків між параметрами досліджуваних об'єктів;

- визначення достовірності різниці даних, які були отримані у процесі експериментальної роботи.

З метою визначення рівня прояву окремих компонентів готовності було розроблено низку діагностичних засобів, що визначали рівні за описаними нами критеріями. Діагностика сформованості різних компонентів готовності – процедура складна і неоднозначна.

Якщо ми стверджуємо, що готовність являє собою складне утворення, у складі якого виокремлено мотиваційний, когнітивний, операційно-діяльнісний та рефлексивний компоненти, то виникає бажання просто оцінити їх, додавши результати оцінювання кожного з компонентів і отримати бажаний результат. Але, враховуючи положення системного підходу, слід наголосити, що властивості системи не зводяться до суми властивостей складових частин. Тому, результат такого оцінювання готовності буде недостатньо об'єктивним.

Деякі науковці, зокрема Г. Дудчак, діагностичний апарат визначення рівня розвитку готовності майбутніх учителів будують на основі самооцінювання студентів [1].

Звичайно, самооцінювання може використовуватись у діагностиці, але його об'єктивність обов'язково має підтверджуватись іншими методами. Більш об'єктивним методом є оцінювання різних компонентів готовності фахівцями (С. Мартиненко [4], Т. Хлебнікова [5]). І в першому, і в другому випадках застосовуються порядкові шкали, що обмежують процедури використання арсеналу математичної статистики.

Аксіоматично, що найбільш об'єктивними є методики, в основі яких лежить не самооцінювання чи думка експерта, а реальний результат діяльності чи прояву якостей студента, який можна зафіксувати. Це може бути: кількість правильно виконаних тестових завдань, кількість звернень студента до викладача, кількість названих об'єктів тощо.

З метою отримання достовірних даних ми використовували всі перераховані методи діагностики. До експертного оцінювання залучались викладачі, що проводили заняття, викладачі, які виконували обов'язки групових керівників під час навчально-виховної практики в ДЗОВ та представники керівництва базами практик.

Експертне оцінювання доповнювалась анкетуванням (для оцінювання мотиваційного та оцінно-рефлексивного компонентів), тестуванням (оцінювання когнітивного компонента готовності), спостереженням за організацією студентами-практикантами діяльності

тимчасових дитячих колективів під час роботи у дитячих оздоровчих таборах (оцінювання операційного компонента готовності).

У процесі реалізації педагогічного експерименту з метою отримання емпіричних даних на кожному етапі ми використовували комплекс взаємодоповнювальних емпіричних методів дослідження та методи математичної статистики. Під час дослідження ми керувалися усвідомленням необхідності одночасного охоплення репрезентативної кількості респондентів, що сприяє забезпеченню об'єктивності та достатньої точності отриманих результатів.

Оцінка динаміки змін здійснювалась шляхом дослідження рівня готовності готовності майбутніх учителів до використання інноваційних технологій до початку спеціальної підготовки й після неї. А також на основі зіставлення результатів експериментальної та контрольної груп.

Аналіз емпіричного матеріалу здійснювався за наступною схемою:

- 1) порівняння рівнів готовності в початковому та кінцевому етапах експерименту;

- 2) аналіз впливу комплексу педагогічних умов на зміну рівня готовності до використання інноваційних технологій у ДЗОВ.

У ході вивчення впливу розробленої нами технології на готовність майбутніх учителів до інноваційної діяльності в цілому в досліджуваних експериментальної групи виявилось суттєве підвищення показників по кожному з компонентів готовності.

Аналіз отриманих результатів (див. Таблицю 1) дозволяє констатувати, що в експериментальній групі значно збільшилася кількість досліджуваних (до 70,4%), які планують в своїй роботі в дитячих оздоровчих закладах постійно використовувати інноваційні методи і технології. Кількість досліджуваних, які мають намір епізодично використовувати в оздоровчовиховному процесі інноваційні технології, знизилася до 26,6%. А респонденти, які віддали перевагу традиційним технологіям, були відсутні.

Таблиця 1
Динаміка ставлення майбутніх учителів до використання інноваційних технологій в ДЗОВ (експериментальна група - 104 студенти)

Етапи експерименту	Ставлення майбутніх учителів до інноваційних технологій (у %)			
	Планую використовувати в роботі			Віддам перевагу традиційним технологіям
	постійно	періодично	важко відповісти	
Констатувальний	23	41	24	12
Контрольний	70,4	26,6	3	-

Таким чином, можна стверджувати, що під дією експериментальних чинників у майбутніх учителів суттєво знизилась бар'єри до використання інноваційних технологій у ДЗОВ. Спеціально організована діяльність в експериментальній групі сприяла значному підвищенню рівня сприйнятливості і позитивного ставлення до нового, що є одним з важливих показників готовності до впровадження інновацій.

Про ефективність обґрунтованого комплексу педагогічних умов, можна стверджувати і за деякими показниками компетентності майбутніх учителів у галузі педагогічної інноватики. У даному випадку мається на увазі рівень знань у галузі інновацій ДЗОВ. У таблиці 2 наведено, що рівень знань в експериментальній групі зріс на 67,2%. Число студентів, що мають поверхневий знання, скоротилося на 50,8%.

Таблиця 2
Динаміка рівня знань з інноваційних технологій у ДЗОВ у ході експерименту (експериментальна група - 104 студенти)

Етапи експерименту	Рівні знань майбутніх учителів з інноваційних технологій в ДЗОВ (у %)		
	Високий	Середній	Низький
констатувальний	12,2	32	55,8
контрольний	79,4	15,6	5,0

Джерела отримання інформації про інноваційні технології студенти експериментальної групи пов'язували з отриманням знань з методичної літератури і за рекомендацією викладачів (див. Таблицю 3).

У цілому результати педагогічного експерименту підтвердили підвищення інтересу майбутніх учителів з питань інноваційних технологій у ДЗОВ.

Таблиця 3
Домінуючі джерела отримання інформації про інноваційні технології, які доцільно використовувати під час роботи в ДЗОВ (експериментальна група - 104 студенти)

Джерела	Показники отримання інформації на різних етапах експерименту (у %)	
	Констатувальний	Контрольний
З методичної літератури	70	85
З досвіду викладачів	6	9
З власного досвіду	12	6
Важко відповісти	12	-

У ході експерименту вдалося створити умови для майбутніх учителів, що дали можливість багатьом студентам виробити систему своєї

педагогічної діяльності. Визначені педагогічні умови, на наш погляд, сприяли формуванню у майбутніх учителів системи умінь, що дозволяють їм без труднощів досягати цілей педагогічної діяльності, а також підвищенню рівня операційної готовності студентів до опанування інноваційними технологіями, доцільними для використання в ДЗОВ: з 2,7% до формувального етапу експерименту до 24,3% після експерименту.

Таблиця 4
Динаміка операційного компоненту готовності майбутніх учителів до використання інноваційних технологій в ДЗОВ (експериментальна група - 104 студенти)

Етапи експерименту	Рівні розвитку операційної готовності (у %)		
	високий	середній	низький
Констатувальний	2,7	14,6	82,7
Контрольний	24,3	32,2	43,50

Аналіз даних, отриманих в експериментальній групі на початок експерименту і в його кінці, засвідчив, що в ній майже в два рази зменшилася кількість студентів з низьким рівнем розвитку операційних умінь (з 82,7% до 43,5%). Це свідчить про доцільність розробленої експериментальної програми, побудованої на обґрунтованих педагогічних умовах..

Висновки. Таким чином, проведена експериментальна робота дозволила підтвердити ефективність розробленої моделі формування готовності майбутніх учителів до використання інноваційних технологій у ДЗОВ. У подальшому вважаємо за необхідне дослідити рівень готовності студентів педагогічних вишів до інноваційної діяльності в дитячих оздоровчих закладах країн Європи.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Дудчак Г. І. Діагностика рівнів готовності майбутніх учителів початкових класів до самостійної роботи у процесі професійної діяльності [Електронний ресурс] / Г. І. Дудчак // Науковий вісник Донбасу. – 2012. – № 4. – Режим доступу: http://nbuv.gov.ua/j-pdf/nvd_2012_4_26.pdf (дата звернення 14.03.2013). – Заголовок з екрану.
2. Лернер И. Я. Дидактические основы методов обучения. – М.: Педагогика, 1981. – 186 с.
3. Макогон К. Діагностика готовності педагогів до пошукової діяльності (пед.інновації) / К. Макогон // Рідна школа. – 2002. – №1. – С. 27–29.
4. Мартиненко С. М. Діагностичні методики вивчення особистісно-професійних готовності вчителя початкової школи до педагогічної діяльності / С.М. Мартиненко // Початкова школа. – 2013. – № 3. – С. 44–47.
5. Хлебнікова Т. М. Діагностика професійної компетентності вчителя / Т. М. Хлебнікова // Управління школою: Науково-методичний журнал. – 2006. – № 19–21. – С. 37–39.

BIBLIOGRAFIYA

1. Dudchak H. I. Diahnostyka rinviv hotovnosti maibutnikh uchyteliv pochatkovykh klasiv do samostiinoi roboty u protsesi profesinoi dialnosti [Elektronnyi resurs] / H. I. Dudchak // Naukovyi visnyk Donbasu. – 2012. – № 4. – Rezhym dostupu:

http://nbuv.gov.ua/j-pdf/nvd_2012_4_26.pdf (data zvernennia 14.03.2013). – Zaholovok z ekranu.

2. Lerner Y. Ia. Dydaktycheskye osnovy metodov obucheniya. – M.: Pedahohyka, 1981. – 186 s.

3. Makohon K. Diahnostyka hotovnosti pedahohiv do poshukovoi diialnosti (ped.innovatsii) / K. Makohon // Ridna shkola. – 2002. - №1. – S. 27–29.

4. Martynenko S. M. Diahnostychni metodyky vyvchennia osobystisno-profesiinykh hotovnosti vchytelia pochatkovoї shkoly do pedahohichnoi diialnosti / S.M. Martynenko // Pochatkova shkola. – 2013. – № 3. – S. 44–47.

5. Khliebnikova T. M. Diahnostyka profesiinoї kompetentnosti vchytelia / T. M. Khliebnikova // Upravlinnia shkoloiu: Naukovo-metodychnyi zhurnal. – 2006. – № 19–21. – S. 37–39.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

Шерудило Андрій Васильович – аспірант кафедри педагогіки та менеджменту освіти Глухівського національного педагогічного університету імені Олександра Довженка.

Наукові інтереси: особливості підготовки студентів до проходження навчально-виховної практики у дитячих закладах оздоровлення та відпочинку.

УДК 675.87.543

ПРОБЛЕМНІ СИТУАЦІ В ОН-ЛАЙН СЕРЕДОВИЩІ

Катерина ШИШКІНА (Острозь)

Постановка проблеми. Основні тенденції розвитку сучасного суспільства в багатьох випадках визначаються еволюцією інформаційно-комунікаційних технологій, активне впровадження яких призводить до виникнення нових соціальних феноменів. Глобальна павутина Інтернету переносить всю життєдіяльність людини в кіберпростір. Віртуальна реальність надає досить багато унікальних можливостей для саморозвитку. Але, в той же час, заставляє здобувати нові навички та пізнавати нову інформацію, що в свою чергу породжує певні проблеми. Молоде покоління оточене інформаційно-комунікаційними технологіями в їхньому повсякденному житті стикається з багатьма он-лайн ризиками. Наприклад, кібербулінг (з англ. cyberbullying), підштовхування до спілкування, які носить сексуальний характер, перегляд небажаних сайтів та картинок, спілкування з незнайомцями, розголошення персональних даних та надмірне перебування в Інтернеті.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Питанням аналізу загроз інформаційного впливу та забезпечення інформаційної безпеки школяра представлено в дослідженнях таких вчених: І. А. Баєва, Г. В. Грачев, М. І. Бочаров, Ю. І. Богатирева, С. Г. Кара-Мурза, Д. Смахел, С. Лівінгстон та ін. [4; 7; 6; 5; 9; 2; 1]. Однак ми виділили нові потенційні загрози і шляхи їх подолання.

Мета статті полягає у комплексному розгляді потенційних проблем, з якими зіштовхується дитина під час перебування в Інтернеті.

Виклад основного матеріалу. Вирішення завдання із забезпечення безпеки для дітей при використанні комп'ютера та Інтернету вимагає комплексного підходу та вирішення безлічі психолого-педагогічних питань. Ці напрями мають стати основою для вирішення проблем безпеки в освітніх установах. Оскільки, стимулюючи до більш широкої різноманітної он-

лайн діяльності дітей, педагоги повинні навчити їх критично оцінювати ресурси та розвивати безпечну поведінку в мережі. Насамперед, потрібно досить серйозно підійти до цього питання в організаційному плані, а саме встановити ліцензійне програмне забезпечення, антивірусну програму, професійне налаштування систем контент фільтрації та брандмауера.

Для забезпечення безпеки дітей в мережі Інтернет і власної безпеки необхідно знати види Інтернет загроз, вміти їх розпізнати та запобігти їм. Для цього необхідно розповісти дітям про світову павутину якомога більше, а також про його можливості та небезпеки. Необхідно проаналізувати і потім разом з дітьми вивчити цікаві та корисні Інтернет ресурси з безпечної поведінки в мережі Інтернет. Необхідно навчити дітей і батьків як реагувати, у разі, якщо їх хтось образив або вони отримали / натрапили на небажаний і агресивний контент в Інтернеті, розповісти, куди в подібному випадку вони можуть звернутися. Діти та підлітки – активні користувачі Інтернету. З кожним роком спільнота Інтернет користувачів молодшає. Кожне нове покоління сильно відрізняється від того, в якому зросло попереднє. Однією з найважливіших координат їх розвитку стають інформаційно-комунікаційні технології. Тим часом, крім величезної кількості можливостей, Інтернет несе й безліч ризиків. Найчастіше діти й підлітки у повній мірі не усвідомлюють усі можливі проблеми, з якими вони можуть зіткнутися в мережі. Зробити їх перебування в Інтернеті більш безпечним, навчити їх орієнтуватися в кіберпросторі – важливе завдання для їхніх батьків і педагогів. Сьогоднішні школярі легко освоюють будь-які пристрої і технології, призначені для спілкування і передачі інформації. Однак наскільки вони готові до того, щоб правильно орієнтуватися в просторі Інтернету, наскільки здатні протистояти тим ризикам і загрозам, з якими неминуче стикається практично будь-який користувач мережі? В рамках

дослідницького проекту Єврокомісії EU Kids Online II, присвяченого вивченню питань безпеки Інтернету для дітей і підлітків, були отримані відповіді на ці питання й підготовлені відповідні рекомендації. Усього в дослідженні взяли участь 25 країн Євросоюзу та дітей у віці від 9-16 років. Як виявилось, батьки далеко не єдині люди, здатні допомогти дитині орієнтуватися в просторі мережі. Вчителі також відіграють життєво важливу роль, а для багатьох дітей велику допомогу надають їхні однолітки. Згідно з даними дослідження, 63% європейських дітей шкільного віку отримували поради щодо безпечної поведінки в Інтернеті від батьків, 58% від учителів та 44% від однолітків. Роль вчителів і однолітків зводиться до консультування з безпечної поведінки в мережі. 58% юних європейців кажуть, що їхні вчителі допомагають їм, коли їм важко зробити яку-небудь роботу або щось знайти в Інтернеті. Викладачі також пояснювали, чому одні сайти можуть вважатися хорошими і якісними, а інші ні. У половині випадків вчителі обговорювали зі своїми учнями, що вони роблять в Інтернеті або давали деякі поради щодо взаємин з он-лайн співрозмовниками. Про те, що робити, якщо їх щось турбує в Інтернеті, говорили зі своїми шкільними наставниками менше 40% дітей і підлітків. 62% вчителів установлюють правила, які дають певні поради дітям з приводу роботи в Інтернеті і поради чого їм слід уникати [1].

При цьому молодші школярі (9-10 років) рідше інших вікових груп відзначають, що вчителі допомагають їм орієнтуватися в просторі Інтернету. Це слід врахувати, оскільки діти молодшого віку тепер використовують Інтернет достатньо активно. Серед 9-16-річних європейців 64% стверджують, що, коли в он-лайн у них щось не виходить, то їм допомагають шкільні друзі. З них більше третини відзначили, що саме однолітки пояснили їм, чим гарні чи погані ті чи інші сайти, або дали поради щодо того, як поводитися з он-лайн співрозмовниками. Можливо, ці поради не настільки цінні, але все ж важливо мати на увазі, якщо дитину щось турбує в мережі, вона скоріше розповість про це своєму другу, ніж комусь іншому. Тому підтримка однолітків здатна стати одним з факторів Інтернет безпеки. У випадках, коли дітей щось турбувало в Інтернеті, 36% зверталися за допомогою до батьків, 28% до друзів і 24% до вчителів. В ідеалі кожна дитина повинна мати людину, до якої вона могла б звернутися. Проте ж є деяка частина дітей, яким нікому допомогти в таких ситуаціях [1, с.20]. Хотілось відзначити, що діти, які володіють високою цифровою грамотністю, частіше відзначають, що їм допомагають у користуванні Інтернетом вчителі або шкільні друзі. Причому, чим молодші діти, тим сильніше

цей взаємозв'язок. Можливо, це можна пояснити тим, що діти з більш високим рівнем комп'ютерної грамотності здатні ефективніше користуватися допомогою вчителів і товаришів.

Вашій увазі пропонуються рисунки відповідей на запитання опитуваних дітей.

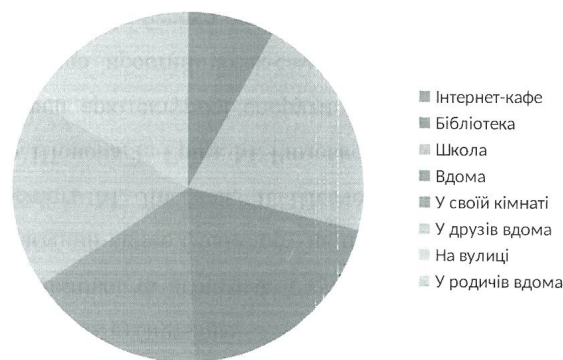


Рис. 1. «Звідки діти виходять в Інтернет?»

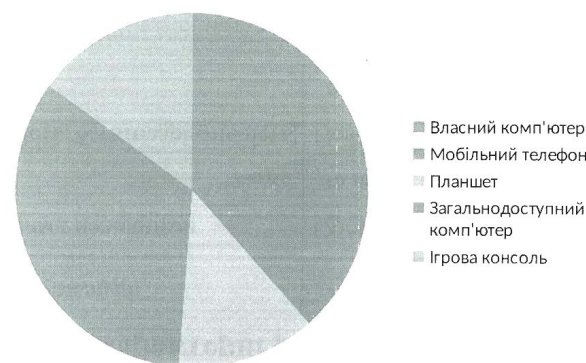


Рис. 2. «Звідки діти в ЄС входять в Інтернет?»

Кожне місце доступу до Інтернету передбачає особливі соціальні конвенції стосовно свободи, недоторканності приватного життя і нагляду. До недавнього часу Інтернет доступ надавався лише за допомогою настільного комп'ютера, а тому батькам порадили в межах інформаційно-комунікаційної безпеки розмістити комп'ютер вдома в загальну кімнату та встановити контент-фільтрування та програмне забезпечення для моніторингу. На жаль, з поширенням мобільних пристроїв і персональних гаджетів, з'явилися різні способи, як це показано у діаграмі 1 та 2, при яких діти можуть повністю уникнути нагляду, використовуючи Інтернет у власній кімнаті, у друзів чи в школі за допомогою мобільного телефону або планшета. Для дітей і підлітків в силу їхньої недосвідченості, загрозу представляє інформація, що містить помилкові поради (наприклад, про вживання тих чи інших лікарських засобів, прийомів схуднення та ін.), пропаганду небезпечних для життя і здоров'я

захоплені та ігор, а також неетичний контент (наприклад, подана під особливим ракурсом інформація про деякі події та явища, нецензурна лексика та ін.). Потенційна шкода від зіткнення з негативним контентом і реакція дитини на подібні матеріали безпосередньо залежить від його віку, індивідуальних особливостей, попереднього досвіду та психологічного стану і багатьох інших факторів [1, с. 22].

Особливу увагу необхідно звернути на ключові комунікаційні ризики, пов'язані з взаємодією між підлітками та іншими користувачами в Інтернеті. До таких ризиків відносяться спілкування з незнайомцями, агресію або кібербулінг та сексуальні домагання. Як показують дослідження, кожен третій школяр стикається з такими загрозами. При зіткненні з яким-небудь ризиком, особливо вперше, діти та підлітки часто не знають, як вчинити.

На сьогодні досить багато школярів спілкуються з людьми в Інтернеті, які не мають ніякого відношення до реального життя. Досить часто діти знаходять віртуальних друзів в різних соціальних мережах та он-лайн іграх. Однак крім можливостей накопичення соціального капіталу у вигляді Інтернет знайомих, така практика може бути досить ризикованою. Велика кількість френдів в соціальних мережах працює на популярність школяра, тому багато знайомляться і додають у списки друзів усіх підряд. Таким чином, вони допускають незнайомих людей до своєї особистої інформації і тим самим піддають себе ризику. Адже зараз усі фото, на жаль, можна зберегти і при вмілому використанні редактора Photoshop – видати бажане за дійсне. І тут діє правило, що все написане або опубліковане тобою може діяти проти тебе. Тому параметри конфіденційності публікацій – необхідний захід для забезпечення безпеки особистих даних. Деяку інформацію не варто публікувати для всіх. У профілі соціальної мережі Facebook існує функція, яка дає можливість користувачам керувати доступом своїх публікацій, тобто вашу фотографію або пост можуть побачити лише ти, друзі або взагалі окремий список друзів, який ти можеш створити [12]. Ще однією проблемою з он-лайн комунікацією є те, що діти переносять віртуальних друзів в реальне життя, а саме йдуть з незнайомцями на зустріч. В міру їхнього віку це трапляється досить часто, особливо з дівчатами. Переважна частина дітей не знає, як чинити, якщо на зустрічі з Інтернет знайомим трапилось щось погане. Мало хто намагається вжити якихось заходів, щоб згодом захистити себе від кривдника. Половина дітей звертаються за соціальною підтримкою, але частіше до друзів. У цій ситуації саме дорослі – батьки і вчителі повинні пояснювати дітям, яким чином потрібно

поводитися з людьми, з якими вони знайомляться в Інтернеті.

Інший вид комунікаційних ризиків – це ймовірність зіткнення з агресією в мережі. Ілюзія анонімності і безкарності призводить до того, що деякі користувачі дають вихід агресії в Інтернеті, ображаючи інших користувачів або провокуючи їх на конфлікт. Подібну поведінку в Інтернеті називають «тролінгом». Тролі публікують провокаційні повідомлення, щоб викликати негативну реакцію користувачів і розпалити суперечку між користувачами. Тролінг може бути прямим (образи учасників, порушення правил ресурсу, підбурення, сварки) або замаскованим (повідомлення не по темі, повернення до іншої гострої теми, завуальовані повідомлення). Тролі хочуть отримати реакцію у вигляді прямого конфлікту. У перепалці з таким користувачем дуже легко втратити над собою контроль і самому стати тролем. Тролі можуть прагнути викликати роздратування учасників комунікації, але також їхньою метою може бути приниження конкретної людини. У такому випадку тролінг може переходити в цілеспрямоване цькування, або булінг. Під терміном «булінг» розуміють залякування, приниження, цькування, фізичний чи психологічний терор, спрямований на те, щоб викликати в іншій людині страх і тим самим підкорити людину собі [10]. Розвиток інформаційно-комунікаційних технологій призвів до поширення кібербулінгу у вигляді агресивних, умисних дій, які здійснюються однією особою або групою осіб з використанням електронних форм контакту щодо жертви, якій важко захистити себе [3].

Віртуальне середовище, в якому відбувається кібербулінг, дозволяє агресорам відчувати себе менш уразливими і менш відповідальними за свої дії. Як діти справляються з такими ситуаціями? Найчастіше вони віддають перевагу активним стратегіям контролю над ситуацією, причому кожен шостий з жертв булінгу вибирав конфронтацію і тим самим ставав агресором. Нерідко жертви кібербулінгу формують свої власні стратегії в формі конкретних способів протидії агресорам в Інтернеті. Досить дієвим способом справлятися з важкими он-лайн ситуаціями є пошук інформаційної, емоційної і дієвої підтримки. Більшість дітей шукає соціальну підтримку он-лайн, в першу чергу у друзів. Тому потрібно підвищувати цифрову грамотність батьків та вчителів, щоб ті пояснювали дітям про наслідки їхніх дій в он-лайн середовищі і як з цим справлятися.

У всі часи діти обговорювали між собою інтимні теми. У наші дні розмови про секс перейшли з вузького кола близьких друзів в Інтернет простір. Тому необхідно висвітлити ще одну проблему комунікаційного ризику –

«секстинг» (з англ. sex та texting – смс переписка) означає спілкування на тему сексу за допомогою мобільного телефону або Інтернету. Зіткнувшись з секстингом діти, як правило, залишаються один на один з цією ситуацією: більшість з них нічого не робить і нікому нічого не розповідає – ні батькам, ні друзям. Таким чином, старші та досвідченіші люди, які могли б підтримати дитину, якщо вона засмучена, знайти потрібні слова та допомогти порадою, на жаль, нічого не знають про цю ситуацію, яка склалася [12, с. 125].

Інтернет середовище прискорює вихід типовому для дітей інтересу до спілкування на сексуальні теми [11]. У той же час, це серйозно підвищує ризик грумінгу (з англ. grooming) – встановлення дружніх відносин з дитиною, як правило, із сексуальними цілями. Йдеться про натяки, спокушання і маніпуляції, тобто про кримінально-карні дії дорослої людини. Знайомство найчастіше відбувається в чаті, на форумі або в соціальній мережі від імені однолітка дитини. Спілкуючись у процесі міжособистісного контакту невідома особа входить в довіру до дитини, намагаючись дізнатися особисту інформацію і домовитися про зустріч. Хочу виділити класичні етапи грумінгу: заявка в друзі (на цьому етапі злочинець буде видавати себе за однолітка і писати йому в приватні повідомлення), встановлення дружніх відносин (злочинець буде проявляти інтерес і стурбованість з приводу проблем дитини для того, щоб створити у дитини ілюзію, ніби саме він є їй найкращим другом), оцінка ризиків (злочинець просить уточнити місцезнаходження комп'ютера дитини, а також хто ще має доступ до нього, щоб оцінити ризик бути виявленим), виключне становище (злочинець буде будувати з дитиною стосунки, засновані на взаємній любові й довірі, і скаже дитині, що з нею він може обговорювати будь-які теми), сексуальна розмова (злочинець втягне дитину в розмову і, врешті-решт, попросить надіслати свої відверті фотографії; на цьому етапі педофіл буде намагатися домовитися з дитиною про зустріч «в реалі»). Даній проблемі зазвичай приділяється мало уваги, проте грумінг – один з найбільш серйозних ризиків для дітей і підлітків в Інтернеті. А якщо врахувати, що наші діти, на відміну від їхніх європейських однолітків, в більшості своїй нікому не розповідають про те, з чим зіткнулися в мережі, то ризик опинитися беззахисними перед злочинцями зростає вдвічі. Навіть якщо ситуація не стала досить небезпечною, але сам досвід з порнографією і непристойностями – дуже небажаний і передчасний [12, с. 127].

Висновки. Повністю захистити дітей від негативної інформації неможливо. Ніякі обмеження не допоможуть, якщо підліток має серйозний намір щось відшукати в Інтернет: він

просто піде до друга або скористається своїм смартфоном. Однак відповідальне ставлення дорослих до цієї проблеми може значно знизити ризик зіткнення дітей і підлітків з небезпечною інформацією. З урахуванням труднощів, пов'язаних із заборонаю усіх форм потенційно небезпечного контенту для дітей, застосовуються різноманітні стратегії та методи регулювання на різних рівнях.

Саморегулювання ІТ-індустрії. Більшість компаній, що працюють в Інтернет галузі, здійснюють технічні та організаційні заходи націлені на те, щоб не дати дітям і підліткам зіткнутися з небажаною інформацією. Тому більшість пошукових систем пропонують можливості безпечного пошуку, який фільтрує результати, що містять зображення або ключові слова, які є недопустимими для дітей. У більшості стільникових операторів є навіть спеціальна послуга, яка дозволяє переглядати тільки безпечні ресурси дітям. Подібні послуги надають багато провайдерів, які забезпечують нам доступ в Інтернет. За схожим принципом діють засоби «батьківського контролю» – спеціалізоване програмне забезпечення, що дозволяє управляти доступом дітей в Інтернет. Подібні засоби допомагають на свій розсуд встановлювати обмеження по часу і вибирати, яку інформацію в мережі може бачити дитина.

Державне врегулювання. Багато держав тією чи іншою мірою обмежують доступ до незаконної і неприйнятної інформації в Інтернеті для своїх неповнолітніх громадян [8].

Саморегулювання в школах. Керівництво школи мають можливість створювати власні реєстри небезпечних сайтів. На жаль, всі негативні ресурси в чорні списки включити неможливо, тому деякі школи вдаються до використання білих списків (системі фільтрації, при якій доступ в Інтернет обмежується певними ресурсами) або взагалі зводять всю діяльність в Інтернеті до роботи лише зі шкільним сайтом. Білі списки дозволяють значно обмежити коло ресурсів і використовувати тільки перевірені сайти, але таким чином Інтернет перетворюється в подобу дитячої пісочниці, за межі якої неможна вийти.

Батьківський контроль. Знову ж таки, батьки можуть встановити спеціальний режим в антивірусній програмі, яка не дасть можливості дітям переглядати окремі сайти. Також можна поставити найпростішу та найпоширенішу в браузер програму Adblock, яка блокує спливаючу рекламу, що теж значною мірою застереже дитину від перегляду сайтів з азартними іграми та еротичним вмістом. Ще одним важливим шляхом буде використання на комп'ютері безпечного Google пошуку. Адже у всі продукти Google вбудовані індивідуальні налаштування безпеки.

Можна включити безпечний пошук та безпечний режим на YouTube, завдяки чому в пошуку відео на YouTube будуть виключені неприйнятні для дітей матеріали [12]. Включити ці настройки і захистити їх паролем дуже просто, тому дитина не зможе без відома батьків змінити режим безпеки. Найголовніше, пояснити дитині, що не слід спілкуватися з незнайомими та не надсилати їм будь-які фото.

Результати дослідження можуть бути використані в галузі педагогічних та психологічних наук під час проектування, розробки методичних систем інформаційно-комунікаційних технологій навчання.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Livingstone S., Haddon L., Görzig A., Ólafsson K. Risks and Safety on the Internet / The perspective of European children. – London, 2011. – 260 p.
2. Smahel D., Wright M., The meaning of online problematic situations for children: European Social Fund and Czech Republic. – 2014. – 260 p.
3. Smith P. Cyberbullying: Its nature and impact on secondary school pupils / Smith P., Mahdavy J., Carvalho M., Fisher S., Russell S., Tippett N. // J. of Child Psychology and Psychiatry. – 2008. – V. 49. n 4. – P. 376–385.
4. Баева, И. А. Психологическая безопасность образовательной среды. – М., 2009. – 152 с.
5. Богатырева, Ю. И. Безопасный Интернет для школьников, родителей и учителей. – Воронеж, 2013. – 332 с.
6. Бочаров М.И. Обучение будущих педагогов совместному с администрацией обеспечению комплексной безопасности образовательного учреждения // Информатика и образование. – 2010. – №2. – С. 93–96.
7. Грачев, Г.В. Информационно-психологическая безопасность личности: теория и технология психологической защиты: Автореф. дисс. д-ра психол. наук. / Г.В. Грачев – М., 2000. – 42 с.
8. Грин С., Фенвик Л., Киселев А., Кот Д. Демократии и диктатуры? // Дети в информационном обществе. – 2012. – №11. – С. 10–15.
9. Кара-Мурза, С. Г. Манипуляция сознанием. – М.: 2006. – 832 с.
10. Кон И. С. Что такое буллинг и как с ним бороться? // Семья и школа. – 2006. – №11. – С. 15–18.

11. Прививка от порно. // Дети в информационном обществе. – 2012. – №12. – С. 36–39.
12. Солдатова Г., Зотова Е., Лебешева М., Шляпников В. Интернет: возможности, компетенции, безопасность. – Москва, 2013. – 165 с.

BIBLIOGRAFIYA

1. Livingstone S, Haddon L, Görzig A, Ólafsson K. Risks and Safety on the Internet / The perspective of European children. – London, 2011. – 198 s.
2. Smahel D, Wright M. The meaning of online problematic situations for children: European Social Fund and Czech Republic. – 2014. – 260 s.
3. Smith P. Cyberbullying: Its nature and impact on secondary school pupils / Smith P., Mahdavy J., Carvalho M., Fisher S., Russell S., Tippett N. // J. of Child Psychology and Psychiatry. – 2008. – v. 49. n 4. – S. 376–385.
4. Baeva I.A Psychological safety educational environment. – Moscow, 2009. – 152 s.
5. Bogatyreva Y. I Safe Internet for students, parents and teachers. – Voronezh, 2013. – 332 s.
6. Bocharov M. I. Training future teachers and school administration in order to ensure safety of educational institution // Computer Science and Education. – 2010. – №2. – S. 93–96.
7. Grachev H. V Information and psychological security of personality: theory and technique of psychological defense: Dissertation abstract Dr. of Sciences. / Grachev H.V – M., 2000. – 42 s.
8. Green S, Fenwick L. Kiselev A, Kot D. Democracy and dictatorship? //Children in the Information Society. – 2012. – №11. – S. 10–15.
9. Kara-Murza S. H Manipulation of consciousness. M : 2006. – 832 s.
10. Kon Y. What is bullying and how to deal with it? // Family and School. – 2006. – №11. – S. 15–18.
11. Vaccination against porn. // Children in the Information Society. – 2012. – №12. – S. 36–39.
12. Soldatova H, Zotov E, Lebedeva M, Shlyapnikov V. Internet: Opportunities, competence, safety. – Moscow, 2013. – 165 s.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

Шишкіна Катерина Миколаївна – аспірантка кафедри психолого-педагогічних дисциплін Національного університету «Острозька академія».

Наукові інтереси: забезпечення інформаційної безпеки в Інтернет-просторі.

УДК 378.091.3

ОНЛАЙН-ОСВІТА: ПРОДУКТИВНІ СМИСЛИ ДЛЯ МОДЕРНІЗАЦІ ТРАДИЦІЙНИХ УНІВЕРСИТЕТСЬКИХ СТУДІЙ

Юрій ТИМОШЕНКО (Черкаси)

Постановка проблеми. Артикульована в заголовковій статті тема породжена не стільки прагненням авторів долучитися до обговорення нового явища в освітньому просторі, скільки численними системними зв'язками цього явища з інститутом освіти загалом і педагогічної дійсності зокрема. Йдеться, отже, про нагальну потребу наукового осягнення самого феномену онлайн-освіти і його вже помітного та прогнозованого впливу на традиційний університет як форпост світу знань.

Спостереження за блискавично стрімким поширенням онлайн-освіти, охопленням нею багатомільйонної різноконтинентальної аудиторії охочих до неформального здобуття академічних знань, технологічною інноваційністю побудови процесу навчання в ній дають підстави припустити неминучість змін найближчим часом у назагал консервативній дидактиці вищої школи. Тим паче, що ці зміни заaktuалізовані необхідністю адаптації вищої освіти та її традиційних інституцій до реалій інформаційного

суспільства в постіндустріальну епоху, продуктом якої і стала онлайн-освіта.

Окрім того, інтерес до останньої виразно загострюється в контексті стратегії реформування українського освітнього сектору, а також перманентними умовами виживання вітчизняних вишів у нестабільній соціоекономічній ситуації та кризових політичних станах.

Як резонно зазначають у своїх висновках і рекомендаціях міжнародні експерти Інституту ЮНЕСКО з інформаційних технологій в освіті, у край актуальним для неангломовних країн є впровадження масових відкритих онлайн-курсів (massive open online courses), які входять до «30 найбільш перспективних тенденцій у розвитку освіти до 2025 року» [4, с. 211]. Створення онлайн-освіти в цих країнах набуває особливий ваги в умовах розвитку інформаційно-комунікативних технологій на різних ділянках освітньої сфери. І хоча в неангломовних країнах, на думку освітніх аналітиків, «питанням інформатизації систем освіти... приділяється серйозна увага», однак «у більшості з них ідеї та принципи відкритої освіти і відкритих освітніх ресурсів поки що недостатньо широко відомі, а їх потенціал для поширення доступу до освіти і підвищення якості освіти залишається недооціненим» [4, с. 212].

До того ж, важливо усвідомити виклики, які ставить онлайн-освіта перед традиційними формами навчання, і передбачити у зв'язку з цим можливі зміни в них. Зрештою, глибока обізнаність із феноменом онлайн-курсів має стати науковою основою для підготовки чинної освітньої системи до неминучого інкорпорування цієї масової, відкритої форми здобуття знань. І це видається одним з найголовніших завдань вищої школи на нинішньому етапі.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Утім, вивчення поки що нечисленного корпусу літератури з питань онлайн-освіти [18] засвідчує явно недостатній рівень осмислення означеного явища. Переважна кількість як зарубіжних, так і вітчизняних публікацій [6; 8; 9; 10; 12; 13] мають популяризаційне спрямування. Їхня риторика в основному зводиться до схвальної рецепції масових відкритих онлайн-курсів як вельми своєчасного й, безперечно, перспективного явища. Таке захоплення насамперед журналістів, представників громадськості, бізнес-структур цією інтелектуальною інновацією цілком зрозуміле й виправдане. Адже теперішній дискурс онлайн-освіти – живий, емоційний відгук на стадію запуску проекту (startup stage) у 2012 році і стадію росту (growth stage), що починається з 2013 року і триває дотепер. Більшість авторів прагне привернути увагу загалом до виду освіти, який, за задумом його творців і ентузіастів, кардинально вплине на освітню парадигму XXI

століття й матиме відчутні наслідки для традиційних університетських студій. Тому-то з легкої руки популяризаторів масових відкритих онлайн-курсів їх проголошено справжньою революцією в освіті, співмірною з винайденням друкарського верстата Гутенберга.

Натомість консервативно налаштована частина авторів проявляє скептичне чи радше стримане ставлення до подібної революції освітньої інноватики, надаючи перевагу академічним лекційним курсам у кампусах університетів. Основними аргументами в стриманій оцінці онлайн-курсів найчастіше фігурують відсутність безпосередньої педагогічної взаємодії між суб'єктами начального процесу і, звичайно, той факт, що завершує віртуальні курси незначна частина (лише 10–15 відсотків) тих, хто реєструється для їх вивчення.

Нарешті, третю групу становлять праці, написані в стилістиці зваженої дискусійної тотальності обговорення масових відкритих онлайн-курсів з урахуванням їхніх сильних і слабких сторін [2; 3; 5; 14; 15; 16]. Особливо перспективним здається тут аналіз онлайн-навчання під кутом зору виявлення його потенційних переваг для вдосконалення й осучаснення традиційних педагогічних технологій у контексті функціонування мережевої освіти.

Завдання окреслити й проаналізувати деякі ключові продуктивні смисли онлайн-освіти, які можуть бути застосовані в процесі модернізації університетської підготовки, і становить **мету пропонованої статті.**

Виклад основного матеріалу. Поява онлайн-освіти як альтернативи і/або доповнення традиційних університетських студій – що, власне, й маємо в підсумку з'ясувати – ставить на порядок денний філософської рефлексії, антропологічного, соціологічного, культурологічного, педагогічного дискурсів низку взаємопов'язаних питань про сьогодення і майбутнє (найближче та віддалене) освіти. З-поміж них виділимо, на наш погляд, щонайголовніші.

По-перше, освіта як особистісна цінність, як основа побудови власного світу, як невід'ємний складник життєвого шляху людини.

По-друге, трансформаційні процеси в соціальному інституті освіти як реакція на зовнішні гуманітарні й політико-економічні запити суспільства й на прогнози внутрішнього поступу.

По-третє, сучасна освітня політика як пошук балансу між реалізацією освітою своїх традиційних функцій і вимог ринку, між загальнолюдськими цінностями і неминучою комерціалізацією освітніх послуг.

По-четверте, шлях розвитку класичного університету на тлі жорсткого, прагматичного, конкурентного підходу до освіти; відповідність місії і академічних принципів університетів очікуванням споживачів освітніх послуг; спроможність нинішньої інфраструктури уможливити на практиці ідею пожиттєвої освіти, навчання через усе життя.

По-п'яте, глобалізаційні процеси в освітньому середовищі як виклик національним системам освіти і як стимул для них працювати на випередження.

Ясна річ, це лише коло ключових питань, які більшою чи меншою мірою потрапляють у смислове поле онлайн-освіти. Але й цього, думається, достатньо, аби дуже відповідально сприймати, а отже, ґрунтовно вивчати сутність і місце онлайн-курсів у сучасному освітньому ландшафті, зокрема їхню роль у трансформації архітекτονіки класичних університетів.

Чи закінчиться ця трансформація остаточним переходом університетів на четверту – глобальну, або електронну – стадію свого розвитку – питання спірне. Але одне можна стверджувати з упевненістю: модель інноваційного університету, що змінила дві попередні моделі освітнього й дослідницького університетів, нині зазнає досить потужного впливу мережевої освіти. Тому вже сьогодні інтелектуальні еліти задля збереження національних університетських культур мусять адекватно відреагувати на чинники, що зумовлюють розвиток онлайн-освіти, і на проблеми традиційних університетів, які вона оголює.

Серед перших вкажемо на: а) глобалізацію та інтернаціоналізацію вищої освіти; б) різке зростання попиту на доступ до університетських знань; в) вікове розширення числа тих, хто прагне навчатися у вищій школі; г) відкритий масовий доступ до інформаційно-комунікативних технологій; д) обмеженість фінансово-економічних можливостей для отримання якісних освітніх послуг у провідних університетах.

З-поміж других назвемо всім добре відомі проблеми у сфері вищої освіти: консерватизм, опірність інноваціям, закостенілість методик, острах перед кардинальними змінами, формалізм, відсутність плюралізму й справжньої варіативності освітніх програм, неефективність освітньої політики, невмілий реформаційний менеджмент.

З огляду на це онлайн-освіту треба сприймати як вельми серйозного гравця на освітньому полі, реального суперника традиційної університетської освіти.

Мовиться не тільки про боротьбу за аудиторію, інформаційний простір, талановиту молодь, а й про політичний, ідеологічний і культурний впливи. І це при тому, що онлайн-

освіта перебуває ще в так званому циклі оброблення споживача (*hure cycle*) і має статус експериментального середовища. З цього приводу Філіп Альтбах, директор Центру вивчення міжнародної вищої освіти при Бостонському коледжі, постулює: «онлайн-курси сприяють укріпленню впливу західної академічної культури, посилюючи її гегемонію у сфері освіти» [1, с. 10]. І підстави для такого твердження більш ніж очевидні.

З одного боку, масові відкриті онлайн-курси започаткували американські та канадські університети й компанії-провайдери. Їх ідеї підтримали й активно розвивають Великобританія, Австралія. Так, із понад 500 курсів найбільшої платформи онлайн-освіти Coursera майже три чверті розроблені в цих країнах і реалізуються на технологіях, створених американськими фахівцями.

З іншого боку, викладання більшості курсів забезпечує американська професура, спираючись знову-таки на американські підходи до вищої освіти і відповідно тамтешні методики. При такому стані речей через зміст курсів поширюються досягнення американської науки, методологія досліджень, врешті-решт, культурні цінності й ідеологічні концепти США. Тож не залишає сумнівів, що «західні масові відкриті онлайн-курси мають всі шанси завоювати просту неелітарну аудиторію країн, що розвиваються, ще більш розширивши вплив провідних західних академічних центрів» [1, с. 12]. Тим самим ускладнюватиметься «розвиток потенційних альтернатив» (Філіп Альтбах) національних систем освіти, базованих на самобутніх цінностях національної культури.

Ця обставина – ще один вагомий аргумент необхідності належної інтерпретації смислів онлайн-освіти та оцінки їхніх конструктивних і деструктивних наслідків для традиційних освітніх інститутів.

Як бачимо, онлайн-освіта – настільки багатогранний феномен, що навряд чи можливе в принципі його однозначне визначення. А тому замість загальної дефініції спробуємо дати відповідь на питання, чим є онлайн-освіта зокрема? Отже, онлайн-освіта – це: 1) один з найбільш дискусійних трендів сучасної освіти, її комплексної міждисциплінарної теорії; 2) нова освітня парадигма, породжена в контексті інформаційної епохи, постіндустріального суспільства, постнекласичного типу раціональності й постмодерністської культури; 3) спосіб масового поширення знань без будь-яких демографічних, соціально-економічних, культурних і географічних обмежень; 4) одне з новітніх досягнень інформаційних технологій, яке потенційно може змінити характер усталених віками освітніх практик; 5) інформаційно-

комунікаційна технологія; 6) вид масової комунікації, що забезпечує інтерактивне спілкування в режимі реального часу за допомогою Інтернету; 7) механізм доступу до якісної безоплатної освіти для мільйонів людей у всьому світі; 8) складова цифрового освітнього контенту й глобального цифрового світу; 9) форма відкритої, мережевої, електронної освіти, дистанційного навчання, їхнє логічне продовження; 10) педагогічна інновація в освітній царині.

Слід зазначити, що онлайн-освіта, як інновація, належить до типу так званих підривних інновацій (*disruptive innovation*). Згідно з відомим у теорії бізнесу поділом інновацій на підтримувальні й підривні, останні (на відміну від перших, що покликані вдосконалювати, модернізувати існуючі системи й процеси в освіті) завдяки своїй технологічній новизні та бізнес-моделі змінюють освітній ринок аж до його завоювання. Відбувається це за рахунок зменшення ціни, розширення доступу, підвищення комфортності отримання освітніх послуг і знаходження іншої цільової аудиторії. Не випадково книга професора Гарвардської школи бізнесу Клейтона Крістенсена (*C. Cristensen*), яку він присвятив аналізу «підривних інновацій», має таку промовисту назву – «Дилема інноваторів: Як через нові технології гинуть сильні компанії» (1997).

Про те, як розуміти поняття підривної інновації в її застосуванні до онлайн-освіти, говорять у своїй змістовній доповіді про значення масових відкритих онлайн-курсів для вищої школи Лі Юань і Стефан Пауелл з Бостонського університету (Великобританія). За словами цих фахівців *Centre of educational technology and interoperability standards (CETIS)*, уже зараз університетам необхідно сповна скористатися підривним потенціалом масового відкритого навчання, оскільки «існує явна необхідність у нових бізнес-моделях та інноваціях у вищій освіті для того, щоб впоратися з труднощами соціальних і економічних змін у подальшому» [15].

Головний месидж онлайн-освіти офлайн-освіті (навчанню в кампусах) – полягає в тому, що суспільство починає сприймати й оцінювати освітній інститут передусім як доступний і зручний формат отримання особистісно і професійно значущої інформації. І цей факт зближує онлайн-студії з мас-медіа: і ті, і ті розраховані на масове інформаційне споживання. Масове звернення аудиторії з різних куточків світу до онлайн-курсів як систематизованої, адаптованої й дидактично структурованої інформації свідчить про актуальну потребу в ній. У цьому сенсі онлайн-освіту можна трактувати як самостійну інформаційно-пошукову діяльність користувача всесвітньої електронної мережі.

Під таким кутом зору дискусії про онлайн і офлайн-освіту переростають у полеміку довкола форми й шляхів отримання інформації, що трансформується в суб'єктні знання. Однак, як на нас, проблема, що постає у зв'язку з розвитком онлайн-освіти, набагато глибша. Полягає вона в тому, як суспільство сприймає освіту.

Для відповіді на це питання скористаємося міркуваннями чільного експерта з розвитку освіти й управління людськими ресурсами, автора педагогічного бестселера «Як школи придушують творчість» Кена Робінсона. В одному з інтерв'ю він резонно загострив увагу на двох «панівних типах сприймання, які й визначають поширення нових знань у світі», а саме: «освіта як послуга» і «освіта як суспільне благо» [11]. Перший тип освіти знайшов своє втілення в «сервісній» ролі університетів США і Англії, які, на кшталт ресторанів, надають клієнтоорієнтовані послуги, другий – пов'язаний з притаманним, скажімо, Франції чи Німеччині, розумінням освіти як обов'язкового елементу життя. За твердженням К. Робінсона, цей вододіл сприймання освіти як послуги (до речі, дуже недешевої) і як блага розвиватиме електронна освіта.

При цьому в К. Робінсона справедливо викликає тривогу споживацький підхід до інформації з Інтернету. «Подивіться, – каже він, – як ми читаємо новини, як ми аналізуємо інформацію, яку щоденно величезними обсягами отримуємо з мережі, – ми перестали бути читачами, а стали споживчими. Інтернет влаштований так, що й освітній контент легко перетворюється в продукт споживання. Ми надихаємося до запаморочення, будемо дуже багато знати, не розуміючи, для чого ми це робимо» [11].

Звісно, така небезпека споживацького ставлення до навчальної інформації підстерігає щонайперше онлайн-освіту. Однак у глобальному мережевому суспільстві не уникнути цієї загрози й традиційним інституціям освіти. Тим паче, що освіти в університетських кампусах уже давно закидають транслявання в монологічній формі масивів інформації без належного суб'єктного її осмислення й інтерпретації. Відтворювальні – з опорою на пам'ять – методики засвоєння знань не забезпечують переростання інформаційно-комунікативного рівня когнітивної діяльності у творчий та особистісно-смысловий рівні, що, як відомо, становить сутність герменевтичного підходу в освіті. Саме глибина розуміння інформації повинна стати індикатором ступеня її опрацювання й засвоєння.

Сказане однаковою мірою відноситься і до онлайн-курсів, і до офлайн-освіти. Опоненти перших чи не найголовнішим недоліком – після відсутності живого спілкування викладача зі студентами – визначають слабкість контролю за

герменевтично-дискурсивною діяльністю учасників електронного навчання, яка охоплює складні когнітивні процеси перцепції, декодування, перероблення, інтерпретації, осмислення, розуміння інформації, тобто шляхи перетворення її в знання й суб'єктні смисли.

Адепти освіти в університетських кампусах, критикуючи організацію здобуття знань поза ними, часто не враховують двох сильних моментів масових онлайн-курсів. З одного боку, це поліджерельність інформації, а отже, багатоканальність формування знань. Онлайн-освіта передбачає створення розгалуженої мережі надійних джерел інформації і зв'язків. Натомість, носієм знань в академічній аудиторії зазвичай є викладач, а також підготовлені ним же дидактичні матеріали. Так звані списки рекомендованих джерел, що незмінно супроводжують лекційні курси й семінарські заняття – це радше непорушний ритуал і атрибут академічного викладання. В умовах інформаційного перевантаження навіть найсумлінніші студенти вряди-годи відкривають (але навряд чи дочитують до кінця) товстезні томи компетентіуму переважно вчорашнього знання.

На такому фоні традиційних академічних студій вигідно вирізняється інший привабливий бік онлайн-освіти – конективізм як методологія процесу спільного навчання. У поєднанні з конструктивізмом – концепцією конструювання знань, що виникла в контексті швидкого зростання обсягів інформації в другій половині ХХ століття, конективізм виявився теорією, адекватною філософським інтенціям масової мережевої освіти. Покладена в його основу ідея колективної педагогічної взаємодії відбиває в собі особливості інформаційної навчальної діяльності в мережі. Потрапляючи в цифровий інформаційний простір, той, хто навчається онлайн, використовує як наявні вузли джерел і зв'язків, так і формує персональну навчальну мережу. Пошук розпорошеної в базах даних інформації, відбір і зв'язування її елементів у більш-менш цілісну картину знань та їх поширення здійснюється в онлайн-навчанні не лише індивідуальними зусиллями, а й колективними, тобто за допомогою інших суб'єктів. Результатом чого стає спільне формування знань, інтегративний процес їх вироблення. Словом, цінність конективізму як нетрадиційного дидактичного підходу зумовлена тим, що слухачі онлайн-курсів навчаються один в одного.

Винятково вагому роль відіграє конективізм у масових відкритих онлайн-курсах проблемного характеру. Промовистим прикладом тут може бути курс «Історія і майбутнє (головно) вищої освіти» (History and Future of (Mostly) Higher Education), який веде Кеті Девідсон (Cathy

Davidson), професор університету Дьюка, на платформі Coursera. В основі задуму курсу – оцінка традиційної вищої освіти і створення нової освітньої парадигми, яка враховувала б потреби сьогодення і виклики майбутнього. Для того, щоб зреалізувати спільно з викладачем мету курсу, його учасники – а це кільканадцять тисяч осіб – об'єдналися в групи за сферою професійної діяльності (освітяни, державні службовці, представники некомерційних структур та інші) й обмінюються досвідом щодо означеної проблеми. Такий різнобічний погляд на історію й перспективи розвитку вищої школи визначає сутність методології курсу: «співпраця на основі відмінностей» (collaboration by difference»). Тому то надзвичайно важливим способом інтерактивної взаємодії суб'єктів онлайн-навчання, на засадах конективізму дослідники якраз називають обмін «артефактами розуміння» [3]. До них належать ресурси, створені самими учасниками онлайн-курсів: пости в блогах, вікі-сторінки, ментальні карти (інтелект-карти, карти пам'яті, асоціативні карти, діаграми зв'язків), інфограми, підкасти, стрінкасти, конспекти і т. ін. Кожен окремо взятий артефакт «можна розглядати, – пише Костянтин Бугайчук, – як знімок ділянки мережі і зв'язків між поняттями й ідеями, які автор зміг встановити в ході вивчення теми курсу. Це, по суті, мережа, яку він побудував у своїй свідомості й подав для обговорення рис інших учасників» [3].

Обмін інтерпретаційними артефактами розширює знання, поглиблює смислове сприймання інформації, її рефлексію. Тим самим розвивається інтелектуальний потенціал особистості, що навчається за допомогою онлайн-технологій. За подібними артефактами криється рівень розуміння навчального матеріалу, що має неабияке значення для контролю дистанційного процесу засвоєння знань.

До цього додається і те, що учасники масових відкритих онлайн-курсів мають перевіряти й оцінювати роботу інших співкурсників, компенсуючи таким чином відсутність суцільної поточної перевірки студентських робіт викладачем. З цього приводу Мерілен Колтер (Стенфордський університет – Leland Stanford Junior University, США) зауважує, що «оцінка від своїх товаришів слугує інтегральною частиною платформи МВОК, забезпечуючи ефективний зворотній зв'язок із колосальним масивом студентських робіт» [6].

Зі всього сказаного вище стосовно особливостей опанування знань у процесі електронного навчання видається безсумнівним той факт, що онлайн-освіта, крім усього іншого, – «безпрецедентний набір даних про те, як люди обробляють і засвоюють інформацію» [17], що вони розуміють і що не розуміють. Унікальність

показників, пов'язаних зі сферою навчання величезної кількості учасників різного віку, ментальності, культурного середовища, соціального статусу, рівня освіченості робить онлайн-освіту експериментально-дослідницьким полем для вчених-педагогів з класичних університетів. Навчальна аналітика (learning analytics) масиву фактографічного матеріалу онлайн-освіти і його теоретична інтерпретація можуть бути використані в оптимізації навчально-когнітивної діяльності студентів вишів, розробленні й коригуванні дидактичних комплексів і методик викладання.

Можливо, слова Дафни Коллер (Daphna Koller), відомої ентузіастки мережевого навчання, про те, що освітні онлайн-платформи – це шанс «перетворити навчання людини – як предмет вивчення й дослідження – у точну науку» [10], звучать сьогодні як перебільшення. Однак уже сама наявність такого інструмента, яким є онлайн-освіта, для посилення точності педагогічних досліджень, стимулюватиме наукові пошуки в цьому напрямку.

Висновки. Аналіз окреслених у статті смислів масових відкритих онлан-курсів дає підстави для загального висновку про їх продуктивні можливості в центральному сегменті вищої школи – університетській освіті.

Імовірно, у сценарії майбутнього вищої освіти онлайн-університет (Online university) виконуватиме одну з провідних ролей. Але він не зможе перебрати на себе класичну місію традиційного університету (Traditional university) – формування національних еліт. Тим часом під впливом онлайн-освіти частина традиційних університетських закладів, очевидно, трансформуються в модель гібридного університету (Hybrid university), що поєднуватиме навчання в кампусах (face-to-face learning) з онлайн-навчанням (online learning).

Тож погоджуючись з тезою авторитетного фахівця в галузі відкритої електронної освіти Сергія Щенникова про те, що «дослідження ефективності ... ролі й місця електронного навчання в сучасній освіті відірвано від аналізу контексту освітньої парадигми мало-продуктивне», усе ж не можемо беззастережно прийняти його думку щодо безплідності застосування електронного навчання в рамках класичної парадигми «через технологічне вдосконалення традиційної університетської моделі» [14, с. 84]. Адже класична парадигма й основана на ній модель традиційного університету залишаються панівними в сучасній освіті. Та навіть більше, вони – одне з ключових джерел нинішньої освітньої кризи. У той же час не класична концепція освіти з її ідеєю антропоцентризму, гуманістичної філософії та психології, на превеликий жаль, дуже повільно

пробивається в освітню масову практику. Це ще теоретичний конструкт, який навіть на рівні колективної педагогічної свідомості не став доконечним фактом. Ось чому, на наш погляд, когнітивний потенціал електронної освіти можна і треба розглядати як механізм модернізації навчального процесу в класичному університеті і водночас як каталізатор його інтеграції в мережеве освітнє середовище, і – як результат – прийняття ним цінностей мережевого суспільства.

Однією з таких цінностей якраз і є онлайн-освіта, яка демонструє необмежені можливості створення і масового споживання знань. Таким чином онлайн-освіта задовольняє суспільний й особистісний попит на знання – базову потребу людини інформаційної доби. Відомий український філософ і педагог Василь Кремень справедливо наголошує на важливості поєднати інформаційні технології «з цінностями й проблемами, що виникають із нагальних потреб та життєвого досвіду людей в інформаційну епоху» [7]. Саме це, на переконання вченого, й має стати відмінною рисою нової політики в мережевому суспільстві [7].

Оскільки онлайн-освіта являє собою відповідь мережевого суспільства на потреби сучасної людини, то інтелектуальна еліта, сконцентрована в університетських центрах, має включити електронне навчання в освітню політику. І чим швидше це буде зроблено, тим рельєфнішим стане місце традиційного університету в глобалізованому світі.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Альтбах Ф. Дж. Массовые открытые онлайн-курсы как проявление неокOLONIALИЗМА: кто контролирует знания / Филип Дж. Альтбах // Международное высшее образование. – 2014. – № 75. – С. 10–12.
2. Бебнев А. Е. Массовые открытые онлайн курсы как новая инновационная тенденция образовательной сферы [Электронный ресурс] / Бебнев А. Е. // Современные проблемы науки и образования. – 2013. – № 6. – Режим доступа : <http://www.science-education.ru/113-11491>.
3. Бугайчук К. Л. Массовые открытые дистанционные курсы: история, типология, перспективы / К. Л. Бугайчук // Высшее образование в России. – 2013. – № 3. – С. 148–155.
4. Информационные и коммуникационные технологии в образовании: монография / под ред. Бадарча Дендева; Институт ЮНЕСКО по информационным технологиям в образовании. – М.: ИИТО ЮНЕСКО, 2013. – 320 с.
5. Келли Э. П. Больше, чем реконструкция: инновации в области высшего образования [Электронный ресурс] / Эндрю П. Келли, Фредерик М. Хесс; пер. Илона Урбан, Виталина Лаптева. – Режим доступа : <http://ino.omsu.ru/588-dva-pretovoda-o-mook.html>.
6. Котлер М. Массовые открытые онлайн-курсы [Электронный ресурс]: [доклад на Всемирном конгрессе ИФЛА (17 – 23 авг. 2013 г., Сингапур)] / Мэрилен Котлер; пер. А. И. Земскова. – Режим доступа: http://www.gpntb.ru/ntb/ntb/2014/8/ntb8_6_2014.pdf
7. Кремень В. Освіта: ціннісні орієнтири мережевого суспільства / Василь Кремень // Дзеркало тижня. – 2013. – №31. – 30 серпня.
8. Мак-Гір Р. 5 питань про масові онлайн-курси, на які має знати відповідь адміністрація кожного ВНЗ [Електронний

ресурс] / Роберт Мак-Гір; пер. Анна Бурдяляк. – Режим доступу: <http://prometheus.org.ua/5-question-about-moocs/>

9. Мінц С. 10 викликів – майбутнє масових відкритих онлайн-курсів [Електронний ресурс] / Стивен Мінц; пер. Аліна Кирієнко. – Режим доступу : <http://prometheus.org.ua/mooc-future/>

10. «Образовательный процесс не менялся со времени изобретения печатного станка» [Электронный ресурс]: интервью с основательницей Coursera [Дафной Коллер] // THEORY&PRACTICE: [сайт] – Режим доступа: <http://theoryandpractice.ru/posts/7322-obrazovatelnyy-protsess-ne-menyalsya-so-vremeni-izobreteniya-pechatnogo-stanka-intervyu-s-dafnoy-koller>

11. «Онлайн-образование как воздух. Мы им надеемся до головокружения» [Электронный ресурс] : [интервью с Кеном Робинсоном] // Slon Magazine. – 2014. – 6 ноября. – Режим доступа : <http://slon.ru/insights/1178699/>

12. Примаченко І. Масові онлайн-курси – шанс для української освіти [Електронний ресурс] / Іван Примаченко. – Режим доступу : http://prometheus.org.ua/mooc_chance_for_ukrainian_education/

13. Травкин И. Ю. Массовые открытые онлайн-курсы: американская модель и перспективы ее развития [Электронный ресурс] / И. Ю. Травкин // Networked Environments for Lifelong Learning. – [03.01.2014]. – Режим доступа : <http://nell.ru/static/pubs/2014/xmoocs/>

14. Щенников С. А. Дидактика электронного обучения / С. А. Щенников // Высшее образование в России. – 2010. – №12. – С. 83–90.

15. Юань Ли. МООК и открытое образование: Значение для высшего образования. Белая книга [Электронный ресурс] / Ли Юань, Стефан Пауэлл; пер. Виталина Лаптева. – Режим доступа : <http://publications.cetis.ac.uk/2013/667>

16. Kelly A. P. Disruptor, Distracter, or What?: A Policymaker's Guide to Massive Open Online Courses (MOOCs) [Electronic Resource] / Andrew P. Kelly // Bellwether Education Partners: [site]. – [S. I. 2014]. – Mode of access: http://bellwethereducation.org/sites/default/files/BW_MOOC_Final.pdf

17. Koller D. What we're learning from online education? [Electronic Resource] : [video lecture] / Daphne Koller. – Mode of access: http://www.ted.com/talks/daphne_koller_what_we_re_learning_from_online_education?language=ru#t-1223530.

18. MOOK'S: A Systematic Study of the Published Literature 2008 – 2012/ Tharindu Rekha Liyanagunawardena (University of Reading, UK), Andrew Alexander Adams (Meiji University, Japan), Shirley Ann Williams (University of Reading, UK) // The international Review of Research in Open and Distributed Learning. – 2013. – Vol.14, № 3. – P. 202–227.

BIBLIOGRAFIYA

1. Al'tbakh F. Dzh. Massovue otkrutue onlayn-kursu kak proyavlenye neokolonyalizma: kto kontrolyruet znaniya / Fylyp Dzh. Al'tbakh // Mezhdunarodnoe vusshee obrazovaniye. – 2014. – № 75. – S. 10–12.

2. Bebnov A. E. Massovue otkrutue onlayn kursu kak novaya ynnovatsyonnaya tendentsiya obrazovatel'noy sferu [Elektronnyy resurs] / Bebnov A. E. // Sovremennue problemu nauky y obrazovaniya. – 2013. – № 6. – Rezhym dostupa : <http://www.science-education.ru/113-11491>.

3. Buhaychuk K. L. Massovue otkrutue dystantsyonnye kursu: ystoryya, typolohyya, perspektivy / K. L. Buhaychuk // Vusshee obrazovaniye v Rossyy. – 2013. – № 3. – S. 148–155.

4. Ynfornatsyonnye y kommunykatsyonnye tekhnolohyy v obrazovaniy: monohrafyya / pod red. Badarcha Dendeva; Ynstytut YuNESKO po ynfornatsyonnum tekhnolohyyam v obrazovaniy. – M.: YUTO YuNESKO, 2013. – 320 s.

5. Kelly Э. P. Bol'she, chem rekonstruksyya: ynnovatsyy v oblasti vussheho obrazovaniya [Elektronnyy resurs] / Эндриу P. Kelly, Фредерик M. Kхесс; пер. Yлона Urban, Vyталына Lapteva. –

Rezhym dostupa: <http://inoo.omsu.ru/588-dva-perevoda-omook.html>.

6. Kotler M. Massovue otkrutue onlaynovue kursy [Elektronnyy resurs]: [doklad na Vsemyrnom konhresse YFLA (17 – 23 avh. 2013 h., Synhapur)] / Morylen Kotler; per. A. Y. Zemskova. – Rezhym dostupa: http://www.gpntb.ru/ntb/ntb/2014/8/ntb8_6_2014.pdf

7. Kremen' V. Osvita: tsinnisni oriyentyry merezhevoho suspil'stva / Vasyly' Kremen' // Dzerkalo tyzhnya. – 2013. – №31. – 30 serpnya.

8. Mak-Hir R. 5 pytan' pro masovi onlayn-kursy, na yaki maye znaty vidpovid' administratsiya kozhnoho VNZ [Elektronnyy resurs] / Robert Mak-Hir; per. Anna Burdylyak. – Rezhym dostupu: <http://prometheus.org.ua/5-question-about-moocs/>

9. Mints S. 10 vyklykiv – maybutnye masovykh vidkrytykh onlayn-kursiv [Elektronnyy resurs] / Stiven Mints; per. Alina Kyriyenko. – Rezhym dostupu : <http://prometheus.org.ua/mooc-future/>

10. «Образовательный процесс не менялся со времени изобретения печатного станка» [Электронный ресурс]: ynterv'yu s osnovatel'nytsey Coursera [Dafnoy Koller] // THEORY&PRACTICE: [sayt] – Rezhym dostupa: <http://theoryandpractice.ru/posts/7322-obrazovatelnyy-protsess-nemenyalsya-so-vremeni-izobreteniya-pechatnogo-stanka-intervyu-s-dafnoy-koller>

11. «Onlayn-obrazovaniye kak vozdukh. Mu ym naduhymysya do holovokruzheniya» [Elektronnyy resurs] : [ynterv'yu s Kenom Robynsonom] // Slon Magazine. – 2014. – 6 noyabrya. – Rezhym dostupa : <http://slon.ru/insights/1178699/>

12. Prymachenko I. Masovi onlayn-kursy – shans dlya ukrayinskoy osvity [Elektronnyy resurs] / Ivan Prymachenko. – Rezhym dostupu: http://prometheus.org.ua/mooc_chance_for_ukrainian_education/

13. Travkyn Y. Yu. Massovue otkrutue onlayn-kursu: amerykanskaya model' y perspektivy ee razvytyya [Elektronnyy resurs] / Y. Yu. Travkyn // Networked Environments for Lifelong Learning. – [03.01.2014]. – Rezhym dostupa : <http://nell.ru/static/pubs/2014/xmoocs/>

14. Shchennykov S. A. Dydaktyka elektronnoho obucheniya / S. A. Shchennykov // Vusshee obrazovaniye v Rossyy. – 2010. – №12. – S. 83–90.

15. Yuan' Ly. MOOK y otkrutue obrazovaniye: Znachenye dlya vussheho obrazovaniya. Belaya knyha [Elektronnyy resurs] / Ly Yuan', Stefan Pauell; per. Vyталына Lapteva. – Rezhym dostupa : <http://publications.cetis.ac.uk/2013/667>.

16. Kelly A. P. Disruptor, Distracter, or What?: A Policymaker's Guide to Massive Open Online Courses (MOOCs) [Electronic Resource] / Andrew P. Kelly // Bellwether Education Partners: [site]. – [S. I. 2014]. – Mode of access: http://bellwethereducation.org/sites/default/files/BW_MOOC_Final.pdf

17. Koller D. What we're learning from online education? [Electronic Resource] : [video lecture] / Daphne Koller. – Mode of access: http://www.ted.com/talks/daphne_koller_what_we_re_learning_from_online_education?language=ru#t-1223530.

MOOK'S: A Systematic Study of the Published Literature 2008 – 2012/ Tharindu Rekha Liyanagunawardena (University of Reading, UK), Andrew Alexander Adams (Meiji University, Japan), Shirley Ann Williams (University of Reading, UK) // The international Review of Research in Open and Distributed Learning. – 2013. – Vol.14, № 3. – S. 202 – 227.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

Тимошенко Юрій Васильович – кандидат філологічних наук, доцент кафедри педагогіки вищої школи та освітнього менеджменту Черкаського національного університету імені Богдана Хмельницького.

Наукові інтереси: онлайн-освіта.

УДК 613 (477):378

РОЗВИТОК СТУДЕНТСЬКОГО САМОВРЯДУВАННЯ, ЯК УМОВА АКТИВНО ДІЯЛЬНОСТІ СТУДЕНТІВ МЕДИЧНИХ КОЛЕДЖІВ У ФОРМУВАННІ ВЛАСНО КУЛЬТУРИ ЗДОРОВ'Я

Ігор ШОСТАК (Кіровоград)

Постановка проблеми. Одне з актуальних питань сучасної педагогіки – розробити дієві педагогічні умови теорії і методики виховання, які б забезпечили повноцінний розвиток особистості. Повноцінне становлення людини можливе лише при умові сформованості її власної культури здоров'я, як невід'ємної частини загальнолюдської культури [4, с.10–16].

У розрізі проблеми нашого дослідження вирішенням її у медичних ВНЗ I-II рівнів акредитації займається навчальна дисципліна «Фізичне виховання». Збереження та зміцнення здоров'я студентів є головним завданням викладачів циклових комісій та кафедр з фізичного виховання будь-якого ВНЗ, не виключенням є і медичні коледжі. Відтак, актуалізація проблеми формування культури здоров'я студентів-медиків набуває своїх вагомих забарвлень, виходячи із сучасних вимог до майбутніх молодших медичних спеціалістів.

Орієнтація освітнього простору України до Європейських стандартів освіти часто призводить до автоматичного копіювання тієї чи іншої освітньої програми виховання із ВНЗ країн Європи. Звідси і реформаторські зміни від Міністерства освіти і науки України для навчально-виховних програм та планів українських ВНЗ які часто, на нашу думку, не вживаються у наш освітній простір.

Проте позитивний напрямок реформи вбачаємо у модернізації саме студентської самостійної роботи, дієвим механізмом якої визначено і студентське самоврядування.

Спробуємо обґрунтувати розвиток студентського самоврядування як умову формування культури здоров'я студентів медичних коледжів у позааудиторній діяльності. Саме після занять студенти мають найбільше вільного часу, який можна додатково від навчальної роботи використати для формування власної культури здоров'я.

Головним засобом даної педагогічної умови має стати студентський спортивно-оздоровчий парламент.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблему розвитку студентського самоврядування у вищих навчальних закладах

досліджували Т. Б. Буяльська, У. Ванькович, В. Г. Кремінь, С. М. Ніколаєнко та інші; в контексті впровадження студентського самоврядування у вищі медичні навчальні заклади дослідження виконували І. Є. Булах, Х. П. Мазепа, С. С. Присяжнюк та інші.

Мета статті – виокремити серед форм студентського самоврядування та обґрунтувати значення студентського спортивно-оздоровчого парламенту, як умову формування культури здоров'я студентів медичних коледжів у позааудиторній діяльності.

Виклад основного матеріалу. Сьогодні в теорії і методиці виховання студентів у ВНЗ широко використовується та впроваджується студентське самоврядування.

Орієнтація освітнього простору України до Європейських стандартів освіти часто призводить до автоматичного копіювання тієї чи іншої освітньої програми виховання із ВНЗ країн Європи. Звідси і реформаторські зміни від Міністерства освіти і науки України для навчально-виховних програм та планів українських ВНЗ які часто, на нашу думку, не вживаються в освітній простір.

Проте позитивний напрямок реформи ми вбачаємо у модернізації саме студентської самостійної роботи, дієвим механізмом якої визначено і студентське самоврядування.

19 січня 2010 року Верховна Рада України прийняла Закон України № 1798-VI «Про внесення змін до Закону України «Про вищу освіту» щодо питань студентського самоврядування», яким поповнила нормативно-правове забезпечення студентського самоврядування [1].

У загальному визначені студентське самоврядування – самостійна громадська діяльність студентів із реалізації функцій управління ВНЗ, яка визначається ними і здійснюється у відповідності до мети та завдань, що стоять перед студентськими колективами. Студентське самоврядування у вищому навчальному закладі — невід'ємна частина громадського самоврядування, що забезпечує захист прав і інтересів осіб, які навчаються у

вищому навчальному закладі, і їхню участь в управлінні вищим навчальним закладом [3].

Досліджуючи управлінські документи з виховної роботи в медичному коледжі знаходимо тлумачення студентського самоврядування як самостійну громадську діяльність студентів медичних коледжів з реалізації функцій управління вищим навчальним закладом, яка визначається адміністрацією коледжу, відділеннями та здійснюється студентами згідно з метою й завданнями, які стоять перед студентськими колективами, функціонує з метою забезпечення виконання студентами своїх обов'язків і захисту їхніх прав й сприяє гармонійному розвитку особистості студента, формуванню у нього навичок майбутнього організатора, керівника [2].

У своїй діяльності органи студентського самоврядування керуються законодавством, рішеннями спеціально уповноваженого центрального органу виконавчої влади у галузі освіти і науки та відповідного центрального органу виконавчої влади, у підпорядкуванні якого знаходиться вищий навчальний заклад, статутом вищого навчального закладу.

Органи студентського самоврядування вищого навчального закладу мають користуватися всебічною підтримкою і допомогою власника або уповноваженого ним органу при вирішенні питань забезпечення приміщеннями, обладнанням, документацією, коштами за погодженням із керівником закладу. Зокрема, керівник ВНЗ має всебічно сприяти створенню належних умов для діяльності органів студентського самоврядування щодо:

Крім того, студентське самоврядування здійснюється на рівні студентської групи, факультету, гуртожитку, вищого навчального закладу. Залежно від контингенту студентів, типу та специфіки вищого навчального закладу студентське самоврядування може здійснюватися на рівні курсу, спеціальності, студентського містечка, структурних підрозділів вищого навчального закладу [2].

Органи студентського самоврядування можуть мати різноманітні форми, як-от: сенат, парламент, старостат, студентська навчальна (наукова) частина, студентські деканати, ради тощо.

Аналізуючи європейський освітній простір з позиції студентського самоврядування, помічаємо, що студентське самоврядування в європейських країнах має такі відмінності від вітчизняного: широкі повноваження ОСС, які закріплені законодавчо та в статутах ВНЗ, а також є просто традиційними, ніде не зафіксованими; фінансування діяльності ОСС з боку адміністрації; відповідне забезпечення ОСС

приміщенням, технікою, зв'язком; ОСС мають статус юридичної особи; прямі й таємні вибори до ОСС; відсутність студентських профспілок; інше ставлення адміністрації, викладачів та самих студентів до ролі студентства й студентського самоврядування.

У розрізі проблеми нашого дослідження вважаємо за необхідне створити на базі медичного коледжу спортивно-оздоровчий парламент, як орган студентського самоврядування із формування активності студентів до зміцнення та збереження культури здоров'я та надання їм можливості впливати і проявляти себе у фізкультурно-спортивній діяльності медичного коледжу.

В ретроспективі нами аналізується статут учнівського парламенту загальноосвітніх шкіл України. В додатках нашої роботи ми подаємо статут орієнтовного шкільного учнівського парламенту.

Ми передбачаємо, що фізкультурно-спортивний парламент буде вагомою педагогічною умовою формування культури здоров'я студентів у позааудиторній діяльності.

У загальних положеннях статуту студентського самоврядування визначається, що на настановній конференції на початку навчального року із активних студентів буде вибраний фізкультурно-спортивний актив коледжу, які таємним чи відкритим голосуванням виберуть голову парламенту із студентів коледжу. Потім під нашим контролем створюється студентський парламент з 10 членів. Вони будуть відібрані із найбільш активних і творчих студентів з різних секцій за видами спорту. Планується, що це будуть капітани збірних команд з волейболу, баскетболу, фут-залу, настільного тенісу, легкої атлетики, гирьового спорту та один представник від студентської ради коледжу, що має забезпечувати зв'язок з іншим самостійним об'єднанням студентів медичного коледжу. На початку експериментальної роботи ми будемо сприяти та контролювати процес зародження парламенту та його існування (рис. 1.).

Після того, як буде створений виконавчий комітет парламенту і обраний голова, розробимо статут парламенту, де будуть чітко прописані мета, завдання (в загальних положеннях) та основні напрямки діяльності фізкультурно-спортивного парламенту.

Ми бачимо роботу парламенту наступним чином:

- На початку кожного навчального року мають відбуватися збори членів парламенту та студентського фізкультурно-спортивного активу на настановній конференції з питань формування культури здоров'я студентів медичного коледжу. Окрім проведення власне конференції, на ній

будуть перевибиратись голова та члени парламенту.

- Щомісячно виконавчий комітет з 11 її членів мають проводити засідання, на яких повинні розглядатися плани на наступний місяць та звіт за минулий період часу. Головною умовою рішень комітету мають бути завдання, які не перечать статуту та не будуть суттєво змінювати річний навчально-виховний план з фізкультурно-спортивної діяльності циклової комісії фізичного виховання та плану роботи парламенту.

- Фізкультурно-спортивний парламент має бути підзвітним органом студентської ради коледжу та здійснювати свою діяльність під методичним контролем циклової комісії фізичного виховання.

ЦИКЛОВА КОМІСІЯ ФІЗИЧНОГО ВИХОВАННЯ

НАСТАНОВНА КОНФЕРЕНЦІЯ

СТУДЕНТСЬКИЙ СПОРТИВНО-ОЗДОРОВЧИЙ ПАРЛАМЕНТ

ПРЕС-СЛУЖБА	МІНІСТЕРСТВО КУЛЬТУРИ ЗДОРОВ'Я (ЗВ'ЯЗОК ІЗ СТУДЕНТСЬКОЮ РАДОЮ)	МІНІСТЕРСТВО КУЛЬТУРИ ЗДОРОВ'Я (ЛЕГКА АТЛЕТИКА)	МІНІСТЕРСТВО КУЛЬТУРИ ЗДОРОВ'Я (ВОЛЕЙБОЛ)	МІНІСТЕРСТВО КУЛЬТУРИ ЗДОРОВ'Я (НАСТІЛЬНИЙ ТЕНІС)	МІНІСТЕРСТВО КУЛЬТУРИ ЗДОРОВ'Я (БАСКЕТБОЛ)	МІНІСТЕРСТВО КУЛЬТУРИ ЗДОРОВ'Я (ТИРЬОВИЙ СПОРТ)	МІНІСТЕРСТВО КУЛЬТУРИ ЗДОРОВ'Я (ФУТБОЛ)	МІНІСТЕРСТВО КУЛЬТУРИ ЗДОРОВ'Я (ЗФП)	МІНІСТЕРСТВО КУЛЬТУРИ ЗДОРОВ'Я (БОРОДЬБИ ІЗ ШКІДЛИВИМИ ЗВИЧКАМИ)
-------------	--	---	---	---	--	---	---	--------------------------------------	--

ЦИКЛОВА КОМІСІЯ ФІЗИЧНОГО ВИХОВАННЯ (КОНСУЛЬТАНТИ)

Рис. 1. Структура студентського спортивно-оздоровчого парламенту медичного коледжу

- Голова парламенту щомісячно повинен бути присутнім на засіданнях циклової комісії фізичного виховання, де бере повноцінну участь, делегуючи думки та побажання фізкультурно-спортивного парламенту.

- Рішення фізкультурно-спортивного парламенту повинні бути висвітлені у

внутрішньоколеджних засобах поширення інформації (інтернет-сайт коледжу, на сторінці в соціальних мережах, газеті коледжу, стендах).

Завданнями фізкультурно-спортивного парламенту є:

- сприяти формуванню культури здоров'я студентів медичних коледжів;

- допомагати в адаптації студентів медичного коледжу до навчально-виховної фізкультурно-спортивної діяльності;

- формувати вміння співпрацювати на принципах рівності та демократизму;

- виховувати громадянина, якому притаманне гармонійне поєднання духовного багатства, моральної чистоти та фізичної досконалості;

- розширювати діапазон діяльності викладачів фізичного виховання і студентів як членів єдиного колективу, створювати умови для їхньої співдружності, творчого пошуку;

- діяльність органів самоврядування має демократичний, гуманний характер і спрямована на формування у студентів національної свідомості, духовності, патріотизму, основ моральності, фізичної досконалості, працелюбності, вірності ідеям незалежної і соборної України.

- пропонувати до заохочення студентів, які творчо виконують доручення, є зразком для інших студентів з дисципліни «фізичне виховання» та спортивно-оздоровчої роботи медичного коледжу;

- вносити свої пропозиції на розгляд циклової комісії фізичного виховання стосовно рішень виконавчого комітету парламенту;

- сприяти виконанню студентами статуту парламенту;

- формувати зв'язок студентського спортивно-оздоровчого парламенту із академічними групами коледжу, цикловою комісією фізичного виховання та адміністрацією коледжу.

Циклова комісія фізичного виховання, яка представлена викладачами цієї дисципліни, повинна:

- надавати допомогу студентському фізкультурно-спортивному парламенту стосовно згуртування студентського колективу, розвитку соціально активної особистості, формування її творчих здібностей з формування культури здоров'я.

- координувати діяльність студентського фізкультурно-спортивного парламенту, давати їй рекомендації щодо вдосконалення роботи, допомагати планувати, аналізувати та підсумовувати роботу.

Кожен із членів парламенту, окрім голови, буде призначений міністром різних видів спорту та в своїй діяльності координувати доручений йому сектор спортивно-оздоровчої роботи

парламенту. У майбутньому передбачається, що кількість і відповідні сектори впливу міністрів може змінюватися залежно від потреб студентів-медиків у формуванні культури здоров'я.

Загальними завданнями для міністрів передбачаємо:

- здійснення роботи, спрямованої на вироблення в студентів свідомого ставлення до навчання з дисциплін «фізична культура» та «фізичне виховання»;
- організація консультаційної допомоги;
- участь у проведенні предметних тижнів, місячників, олімпіад, конкурсів;
- контроль виконання домашніх завдань, ведення щоденників;
- ведення роботи з пропусками занять;
- залучення якомога більшої кількості студентів до участі в спортивно-оздоровчій позааудиторній діяльності, організації змістовного дозвілля та відпочинку;
- координація діяльності із студентською радою, здійснення спільних виховних заходів;
- залучення студентів до спортивно-оздоровчої роботи;
- проведення днів культури здоров'я серед студентів;
- перевірка дотримання санітарно-гігієнічних норм: чистоти приміщень, охайний зовнішній вигляд спортивної бази коледжу;
- здійснення профілактичну антитютюнову, антиалкогольну, антинаркотичну роботу серед студентської молоді;
- проведення роботи з порушниками статуту;
- висвітлення подій студентського спортивно-оздоровчого життя;
- організація та проведення разом з студентською радою рейдів-перевірок в гуртожитках та на території медичного коледжу на кшталт « Ні тютюнопалінню» тощо;
- інформування про про рішення студентського-фізкультурно-спортивного парламенту викладачів-консультантів та громадськість медичного коледжу;
- формування екологічності культури людини, її гармонійних стосунків з природою;
- організація різних заходів спільно зі студентською радою;
- робота за сприяння вихованню креативних спортивних лідерів;
- забезпечення захисту спортивно-оздоровчих прав та інтересів студентів;
- формування навичок здорового способу життя та стилю життя;

• допомага в адаптації до виховної роботи з формування культури здоров'я медичного коледжу студентам першого курсу тощо.

Висновки. Підсумовуючи дослідження студентського самоврядування в Україні та Європі, ми дійшли до висновку, що студентське самоврядування є невід'ємною умовою існування та управління сучасних ВНЗ, та дієвим чинником впливу на формування життєвих цінностей студентів.

Надалі, вважаємо за необхідне створити на базі Кіровоградського медичного коледжу спортивно-оздоровчий парламент як орган студентського самоврядування із формування активності студентів до зміцнення та збереження культури здоров'я та надання їм можливості впливати і проявляти себе у фізкультурно-спортивній діяльності медичного коледжу.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Закон України «Про внесення змін до Закону України «Про вищу освіту» щодо питань студентського самоврядування»/ Україна. Закон; Україна, Закони//Голос України. – 2010. – 10 лютого. – №23. – С. 4–7.
2. [Електронний ресурс] Режим доступу: <http://medcollege.kr.ua/index.php/studentu/studentske-samovryaduvannya/polozhennya-pro-studentske-samovryaduvannya>
3. [Електронний ресурс] Режим доступу: <https://uk.wikipedia.org/Студенське самоврядування>
4. Іванова Ю. Ю. Формування у майбутнього соціального педагога готовності до особистісного самовизначення: автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / Іванова Юлія Юріївна; Кіровоград. держ. пед. ун-т ім. Володимира Винниченка. – Кіровоград, 2012. – 20 с.

BIBLIORAFIYA

1. Zakon Ukrayiny «Pro vnesennya zmin do Zakonu Ukrayiny «Pro vyshchu osvitu» shchodo pytan' student-s'koho samovryaduvannya»/ Ukrayina. Zakon; Ukrayina, Zakony//Holos Ukrayiny. – 2010. – 10 lyutoho. – №23 S. 4-7.
2. Polozhennya pro student-s'ke samovryaduvannya [Elektronnyy Resurs] / S. O.Bondar' // Kirovohrads'kyu med. Koledzh. – 2015. – Rezhym dostupu: <http://medcollege.kr.ua/index.php/studentu/studentske-samovryaduvannya/polozhennya-pro-studentske-samovryaduvannya>
3. Ehorov V. V. Pedahohyka vysshey shkoly / Ehorov V.V., Skybytskyy Э.Н., Khrapchenkov V.H. – Novosybyrsk: SAFBD, 2008. – 260 s.
4. Ivanova Yu. Yu. Formuvannya u maybutn'oho sotsial'noho pedahoha hotovnosti do osobystisnoho samovyznachennya [Tekst] : avto-ref. dys. ... kand. ped. nauk : 13.00.04 / Ivanova Yuliya Yuriyivna ; Kirovohr. derzh. ped. un-t im. Volodymyra Vynnychenka. - Kirovohrad, 2012. - 20 s.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

Шоста Ігор Олександрович – аспірант кафедри педагогіки та освітнього менеджменту Кіровоградського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка, голова циклової комісії фізичного виховання Кіровоградського базового медичного коледжу ім. Є. Й. Мухіна.

Наукові інтереси: студентське самоврядування у медичному коледжі.

УДК 378.147:316.77:78.071.2

КОМУНІКАТИВНА КУЛЬТУРА ДИРИГЕНТА-ХОРЕМЙСТЕРА В КОНТЕКСТІ МУЗИЧНО КОМУНІКАЦІ

Ван ЯЦЗЮНЬ (Одеса)

Постановка проблеми. Пріоритетним завданням сучасної системи вищої мистецької освіти є формування професійної компетентності майбутніх фахівців, яким властива комунікативна активність, культура поведінки, етика міжособистісного спілкування. Комунікація у структурі професійної діяльності майбутнього вчителя музичного мистецтва є багатофункціональним феноменом, що сприяє ефективному виконанню різноманітних завдань. Специфіка мистецької практики ґрунтується на цінностях загальної культури. У процесі комунікації суб'єктів професійної діяльності важлива орієнтація на загальнолюдські цінності, серед яких особливе місце належить комунікативній культурі.

Дотримуючись загальнометодологічного положення про необхідність досягнення у вивченні будь-яких явищ і категорій цілісності, врахування «загального» та «контретного», специфіка професійно орієнтованої комунікативної культури розглядається в контексті загальних закономірностей музичної комунікації. У розв'язанні цього завдання виходимо з того, що саме музичне мистецтво, способи спілкування з ним зумовлюють змістові і функціональні особливості комунікативної культури диригента-хормейстера, складають основу її вивчення і формування. Відповідно до цього спеціального вивчення потребують питання про комунікативну природу музичного мистецтва, про специфічний характер музичної комунікації.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Тенденція визначення комунікативної культури майбутнього вчителя музичного мистецтва через діалектичну єдність музично-виконавської діяльності та культури спілкування, що потребує, в першу чергу, перцептивних здібностей і вмінь, простежується в працях Н. Гуральник, О. Єременко, А. Козир, Г. Ніколаї, Г. Падалки, О. Попкова, О. Ростовського, та ін. Комунікативна культура розглядається дослідниками як: частина професійної культури майбутнього вчителя музичного мистецтва (О. Олексюк, О. Отич, В. Орлов та ін.); комунікативний аспект професійної підготовки (Л. Кондрацька, О. Щолокова та ін.); компонент культури особистості (О. Реброва, О. Рудницька, Т. Танько, Г. Щербаківа та ін.).

Мета статті – розкрити сутність понять «музична комунікація» та «комунікативна культура майбутнього диригента-хормейстера».

Виклад основного матеріалу. Уся життєдіяльність людини пройнята комунікацією, звернена до іншої людини, відкрита йому. Інакше кажучи, кожен даний момент життя людини характеризується певним комунікативним станом, його спрямованістю на інших людей. На думку багатьох відомих мистецтвознавців (М. Каган, В. Медушевський, Р. Раппопорт та ін.) мистецтво є організованою комунікативною системою, яка долає обмеженість емпіричного шляху оволодіння соціально-історичним досвідом відносин і надає цьому процесу необхідну суспільству цілеспрямованість. Більше того, як незамінний засіб людського спілкування, мистецтво саме є спілкуванням у його самоцінності.

Важливо мати на увазі, що комунікативність внутрішньо властива естетичному світовідношенню, тому що духовне утвердження людини в світі можливе тільки в процесі духовного спілкування з ним. І оскільки твір мистецтва – це одухотворений феномен, художнє його освоєння постає як особливе за характером людського спілкування. У творах мистецтва узагальнено відтворюються різноманітні ситуації спілкування людей, моделюється сам процес цього спілкування. Особливо важливо те, що мистецтво звертається в першу чергу до найбільш естетично і етично значущих проявів спілкування між людьми. Комунікативний потенціал мистецтва очевидно і в іншому: ніщо так не навчає «мистецтва бути Іншим», «бути Людиною», як мистецтво.

У концепції О. М. Олексюк [3, с. 39] зазначається, що своєрідність кожної форми художньої діяльності полягає в тому, що вона розкриває свою естетичну функцію лише за умов взаємодії художника й публіки, що сприймає його творіння в разі спілкування. Художнє спілкування може поставати як спілкування художника і великої маси людей. Комунікативність мистецтва сьогодні стала своєрідною системоутворювальною лінією, навколо якої сходяться всі глобальні проблеми художньої творчості й соціально-психологічної ситуації «середовища». Ось чому психологія мистецтва нині зтикається не стільки з особливою проблемою особистості

художника, скільки із загальною проблемою соціально значущих якостей художньої діяльності, спеціальною проблемою важливих у соціальному плані художніх здібностей.

Своєрідність художнього спілкування, яке породжує й зумовлює потребу у створенні нових «шкал» соціальних оцінок діяльності, ставить перед психологією мистецтва дослідницьке завдання, яке має загальнопсихологічне значення. Це дослідницьке завдання полягає, насамперед, у глибокому аналізі природи «художнього ефекту» із соціально-психологічних позицій (психологічні витоки цієї проблеми закладено в працях К. Абульханової-Славської, О. Никифорової, С. Рубінштейна, Б. Теплова).

Г. Щербакова [5] визначає музично-педагогічний процес як взаємодію трьох саморозвивальних систем: світу, музичних цінностей, особистості учня та особистості педагога. Музичне мистецтво з глибини віків і до нинішнього часу, звернене «від серця до серця», несе естафету єднання, здійснюючи комунікативну функцію через час і простір. Педагог зобов'язаний, прийнявши цю «естафету єднання», передати її своєму учневі. Проникнення, на погляд Г. Щербакової, у музичний Всесвіт передбачає особливий вид спілкування, у процесі якого механізм «зворотного зв'язку» включає механізм «музичного наслідування», адже закон збереження енергії діє постійно, змушуючи в далекому минулому побачити паростки майбутнього, а в дні нинішньому – давно забуті риси.

Музична педагогіка, як і весь музичний світ, – це безперервне становлення, взаємопроникнення, взаємозбагачення. Мистецька освіта як складноорганізована система об'єднує нескінченність постійного розвитку музичного Всесвіту, становлення й розвиток у музично-педагогічному процесі особистості учня і, врешті-решт, саморозвиток і самовдосконалення музиканта, який здійснює взаємозв'язок між усіма компонентами системи. Співзвуччя й гармонія в «трію» – музика, педагог, учень – здійснюються, згідно із Г. Щербаковою, через співпереживання і співтворчість. Таким чином, у музично-педагогічному процесі втілюється концепція синтетично-діалогічного спілкування, що забезпечує постійне поле «зворотного зв'язку» Синтетично-діалогічне спілкування між об'єктом – носієм цінності (музичним твором) – і колективним суб'єктом пізнання й ціннісного осмислення (педагогом і учнем), що здійснюється в музично-педагогічному процесі, дає змогу відмовитися від традиційної дихотомії: учитель-учень, об'єднуючи їх на психологічному рівні освоєння музичного простору в співпереживанні і на світоглядному рівні – у співтворчості. Отже, у музично-педагогічному процесі, уважає Г. Щербакова, через ланцюг ціннісної взаємодії

виникає синтетично-діалогічна парадигма: композитор – музичний твір – музикант-педагог – учень + співпереживання + співтворчість [3, с. 32].

Необхідність звернення до соціально-психологічної сфери зумовлена тим, що сила емоційного впливу великого мистецтва свідчить про резонанс з масовою психологією – конкретними думками, почуттями, надіями та очікуванням людей. Мистецтво – акумулятор соціально-психологічних особливостей спільноти людей певної епохи, колективної ментальності даної культури. Соціально-психологічну сферу, яка є тісно пов'язаною зі світом суспільних емоцій, учені найчастіше класифікують як енергетичний заряд суспільства, енергетичний потенціал суспільних рухів.

Вивчення питання існування музики як виду людської комунікації і способу духовної взаємодії людей дозволяє виділити головний творчий вузол у процесі музичної комунікації – естетичний діалог композитора, виконавця, слухача, опосередкований, за словами В. В. Медушевського, «вічним невід'ємним суб'єктом музики – його «духовним «Я» («Ми»)), основою якого виявляються» логос буття», які проявляються «в умоспогляданні, розумному баченні, інтуїтивно інтелектуальному осмисленні життя» [2, с. 67–69]. У процесі такого «споглядального осмислення» якраз і відбувається уловлювання художником народження в діалектиці життя нових образів, тенденцій її розвитку до гармонії, краси.

Позначимо підхід до розуміння культури, який нам видається центральним, визначальним у музично-педагогічних дослідженнях. Культура – система реалізованих об'єктивних цінностей і смислів, за висловом Ф. Фенікса, є «царство смислів». СENS виховання – не в оволодінні, а в прилученні до нього, тому особистісні культурні смисли народжуються та існують у спілкуванні-діалозі. Існують суб'єктивні особистісні смисли-відносини, в ідеалі, у межі, що збігаються з об'єктивними культурними смислами, представлені в духовних цінностях. Через це можливий справжній діалог особистості й культури, діалог як спосіб і засіб їх зустрічі, взаємопроникнення, спілкування, на якому особистість і культура розмовляють на одній мові – мові смислів [1].

У результаті вивчення літератури, пов'язаної з осмисленням музичної комунікації, зокрема, особливостей виконавської спілкування диригента-хормейстера, прийшли до розуміння того, що одним із специфічних властивостей, властивих даному феномену, виступає діалогічність. Дана властивість проявляється й реалізується: у ладі музичних творів; у спілкуванні виконавця, слухача з композитором і

його музикою; в спілкуванні виконавця й слухача; у спілкуванні виконавців і слухачів між собою; в спілкуванні кожного із самим собою у внутрішньому діалозі. У більш конкретному вираженні необхідно сказати, що діалогічність музичного мистецтва пов'язана з його сутнісною природою, розкривається «суб'єкт-суб'єктивним» ставленням твору і слухача, виконавця, що є, за М. М. Бахтіним, діалогом свідомостей.

Диригентське спілкування є особливим видом комунікативної діяльності музиканта-виконавця, за допомогою якої відбувається творча співпраця останнього з учасниками хорового колективу. Таке спілкування можливе лише на основі: «узагальнювального вольового впливу», «зміни ролей» виконавця і слухача, розумній зустрічній ініціативі диригента й колективу; усвідомлення пріоритету художніх цілей над наслідками, що впливають з них уявленнями про техніку у вищому її значенні; готовності диригента всім комплексом рухів (не тільки зовнішніх, а й внутрішніх) допомогти колективу зрозуміти свої наміри за допомогою механізмів «розпізнавання» музичної структури й «розуміння» художньо комунікативного сенсу засобів музичної виразності; за допомогою організації специфічного емоційно-ціннісного сприйняття колективом хористів музичних творів, художньо-гуманного спілкування диригента з виконавцями; за допомогою цілеспрямованих, наполегливих і разом з тим витриманих, доброзичливих по тону, точних за адресою звернень-вказівок, що стимулюють образне мислення членів колективу, їхні творчі спільні устремління.

Майбутні диригенти-хормейстери, як уважає О. Попков [4] мають бути інформовані: про зумовленість структури музичного твору одночасно двома функціями – семантичної і комунікативної; про комунікативні прийоми, втілені в музиці; про важливість усвідомлення первинних і вторинних значень цих прийомів. Так, вони повинні знати, що спрямованість музики на систему художнього спілкування, його центральний елемент – художнє сприйняття – саме й узагальнюється поняттям комунікативної функції.

Комунікативна функція тісно пов'язана із семантичною. Разом з тим, найбільш специфічне ядро комунікативної функції має власні ресурси кодування. Носіями зазначеної функції виявляються комунікативні прийоми, відмінність яких від семантичних визначається прямою співвіднесеністю перших з системою, процесами й ситуаціями комунікації, із законами сприйняття і тільки опосередкованим зв'язком з дійсним світом, світом ідей, цінностей, відносин, почуттів.

Висновки. Поняття «комунікативна культура» є найважливішою категорією сучасної

педагогіки професійної освіти. Комунікативна культура являє собою складну системно організовану якість внутрішнього світу фахівця. Комунікативна культура – це важлива складова цілісної професійної компетентності фахівця, що містить у своїй основі сукупність його знань, умінь і якостей особистості необхідних для розв'язання професійно орієнтованих комунікативних завдань на творчому рівні.

Професійне спілкування – це серцевина комунікативної культури майбутнього фахівця, воно завжди передбачає спільність, схожість, взаємне прагнення розуміти й приймати іншого, не тільки раціонально реагувати на події, що відбуваються у сфері професійної діяльності, а й емоційно співпереживати їх. З психологічного боку досліджуваний феномен виступає як сплав емоційно-вольових, інтелектуальних, комунікативних та інших сфер особистості й діяльності фахівця, що дозволяють йому успішно взаємодіяти із суб'єктами освітнього процесу, з різними явищами професійної та соціокультурної дійсності.

Комунікативна культура диригента-хормейстера є основною характеристикою його особистості та професійної діяльності. Її сутність відзначається інтонаційною, художньо комунікативною, діалогічною спрямованістю, яка зумовлюється специфічною природою музичного мистецтва і способами спілкування з ним.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Братусь Б.С. Психология нравственного сознания в контексте культуры / Б.С. Братусь. – М.: Менеджер, Роспедагенство, 1994. – 60 с.
2. Медушевский В.В. Интонационная форма музыки: Исследование. – М., 1993. – 265 с.
3. Олексюк О.М. Музично-педагогічний процес у вищій школі / О.М. Олексюк, М.М. Ткач. – К.: Знання України, 2009. – 123 с. – Бібліогр. в кінці розд.
4. Попков А. Д. Формирование коммуникативной компетентности дирижера-хормейстера в процессе обучения в вузе : автореферат дис. канд. пед. наук : 13.00.02 / А. Д. Попков ; Краснодар. гос. ун-т культуры и искусств. – Краснодар, 2009. – 19 с.
5. Щербакова А.И. Аксиология в музыкально-педагогическом образовании: концепция ориентации личности в мире музыкальных ценностей. Методология музыкального образования: проблемы, направления, концепции / А.И. Щербакова. – М., 1999. – 186 с.

BIBLIOGRAFIYA

1. Bratus' B.S. Psykholohyya нравstvennoho soznannya v kontekste kul'turu / B. S. Bratus'. – M.: Menedzher, Rospedahenstvo, 1994. – 60 s.
2. Medushevskyy V.V. Yntonatsyonnaya forma muzuky: Yssledovanye. – M., 1993. – 265 s.
3. Oleksyuk O. M. Muzychno-pedahohichnyy protses u vyshchiy shkoli / O.M. Oleksyuk, M.M. Tkach. – K.: Znannya Ukrainy, 2009. – 123 s. – Bibliohr. v kintsi rozd.
4. Popkov A. D. Formyrovanye kommunykativnoy kompetentnosti dyryzhera-khormeystera v protsesse obuchenyya v vuze : avtoreferat dys. kand. ped. nauk : 13.00.02 / D. Popkov ; Krasnodar. hos. un-t kul'turyuy yskusstv. – Krasnodar, 2009. – 19 s.
5. Shcherbakova A.Y. Akxyolohyya v muzykal'no-pedahohycheskom obrazovanyy: kontseptsiyya oryentatsyy lychnosti v myre muzukal'nykh tennostey. Metodolohyya

muzikal'noho obrazovanyya: problemu, napravlenyya, kontseptsyy
/ A.Y. Shcherbakova. – M., 1999. – 186 s.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

Ван Яцзюнь – аспірант кафедри музичного мистецтва і
хореографії Південноукраїнського національного
педагогічного університету ім. К. Д. Ушинського
Наукові інтереси: диригентсько-хорова діяльність.

УДК 378 147 004 774 6

ОПТИМІЗАЦІЯ САМОСТІЙНО РОБОТИ СТУДЕНТІВ ЗАСОБАМИ ТЕХНОЛОГІ ТАЙМ-МЕНЕДЖМЕНТУ

Світлана БОЯРЧУК (Луцьк)

Постановка проблеми. Система сучасної освіти покликана не лише давати студентам певну систему знань, формувати в них відповідні вміння та навички, розвивати творче мислення, але й озброювати методикою самостійного пошуку і здобуття інформації, необхідної для подальшої професійної діяльності. Провідною тенденцією навчальних закладів стає збільшення обсягу й підвищення якості самостійної навчальної діяльності студентів як основного чинника їхнього особистісного розвитку й набуття професійної компетентності.

Актуальність означеної проблеми зумовлена концептуальними засадами модернізації педагогічної освіти в Україні. Пріоритетним напрямом розвитку освіти є впровадження сучасних технологій, що забезпечують подальше вдосконалення навчально-виховного процесу, ефективність освіти, підготовку майбутніх педагогів до професійної діяльності. Час сьогодні є цінністю, і від того, наскільки правильно студент організує свою працю, залежить його подальше особистісне зростання.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Питання організації самостійної навчальної роботи у системі освіти постійно знаходяться в сфері інтересів дослідників. Так, ґрунтовні дослідження А. Алексюка, П. Підкасистого, В. Козакова присвячені організації самостійної роботи студентів в умовах інтенсифікації навчання.

Загалом, проблема оптимізації процесу навчання досліджувалася у таких основних напрямках: обґрунтування теоретичних основ оптимізації (Ю. Бабанський, В. Беспалько, В. Сухомлинський, М. Скаткін, Н. Талізіна та інші); застосування новітніх технологій у педагогічному процесі (П. Гусак, А. Нісімчук, І. Підласий, І. Смолюк та інші); вивчення інноваційної діяльності педагога, впровадження досягнень педагогічної науки та поширення передового педагогічного досвіду (Ю. Бабанський, Т. Сікорський та інші); застосування оптимальних принципів, методів, форм, засобів, видів у навчанні (Л. Виготський, І. Зимня, І. Лернер, С. Рубінштейн та інші) [5, с. 113].

Проблема управління часом розглядається у працях зарубіжних авторів, таких як А. Бішоф, Л. Зайверт, С. Кові, П. Форсайт, Д. Фернер. У контексті зарубіжного досвіду ці аспекти досліджували такі вчені, як Г. Архангельський, О. Богданов, Ю. Васильченко, Н. Сидорова та ін.

Мета статті. Висвітлити значення використання технології тайм-менеджменту для забезпечення ефективності та оптимальності розв'язання проблеми самостійної роботи студентів.

Виклад основного матеріалу дослідження. Одним з важливих завдань підвищення ефективності освіти є формування творчих та професійних умінь студентів через їх внутрішнє прагнення до самоактуалізації, саморозвитку, тобто реалізації всіх своїх потенційних можливостей через самостійну діяльність. У навчальних планах дедалі більше зростає частка самостійної роботи, тому саме цей вид роботи студентів поступово стає головним в освітньому процесі. Самостійна робота студентів – це організована активна діяльність, спрямована на виконання поставленої дидактичної мети у спеціально відведений для цього час.

Самостійна навчальна діяльність є специфічною організаційною формою навчально-виховного процесу, яка охоплює як позааудиторну, так і аудиторну діяльність. Вона сприяє розвитку мислення, творчому підходу до питань, що вирішуються, самостійному пошуку і запам'ятовуванню інформації, самоорганізації й самоконтролю, що значно підвищує ефективність навчання.

У зв'язку з цим актуалізується проблема вдосконалення системи організації самостійної роботи студентів – майбутніх педагогів, яка б формувала здатність особистості до творчого саморозвитку, самоосвіти, як підґрунтя інноваційної педагогічної чи науково-педагогічної діяльності. Самостійна робота особистості має бути не просто важливою формою освітнього процесу, а повинна стати його основою [4, с. 213–214].

У педагогіці вищої школи традиційно виділяють такі напрямки самостійної роботи: репродуктивний, репродуктивно-конструктивний, конструктивний, дослідницький, творчий. У змісті курсу фахових дисциплін студентам пропонуються завдання всіх зазначених типів, наприклад, репродуктивний рівень: конспектування статей, складання бібліографічного списку за темами; конструктивний рівень: підготовка конспектів занять, добір та виготовлення дидактичного матеріалу, підготовка та презентація проектів; дослідницький рівень в полі науково-дослідної діяльності передбачає: діагностику сформованості

мовленнєвих умінь та навичок дітей дошкільного віку, визначення ефективних умов навчання, презентація результатів власного дослідження за визначеною темою, добір матеріалів для написання курсових робіт, виступи на конференціях, педагогічних читаннях; виконання дослідницьких завдань проблемно-пошукового характеру під час вивчення окремих тем; проведення мікродосліджень під час проходження практики сприяє; творчий рівень: створення навчальних відеороликів, презентацій у програмі, створення та презентація власних творчих проєктів.

У сучасному інформаційному просторі майбутній фахівець повинен вміти самостійно отримувати та здобувати знання для їх подальшого застосування в ході вирішення практичних завдань, раціонально використовуючи час. Саме з цих позицій потрібно підходити до використання технології тайм-менеджменту як засобу оптимізації самостійної роботи студентів.

Саме поняття «тайм-менеджмент» походить від англійського «time management» і означає технологію організації людиною свого часу і збільшення ефективності його використання.

Тайм-менеджмент студента – це систематичне використання комплексу методик організації навчальної діяльності в повсякденній практиці з метою підвищення ефективності самоорганізації. Валерій Усов детально аналізує головні аспекти управління часом, на основі яких формує своє визначення. На думку Усова, тайм менеджмент – це управління перерозподілом обсягу роботи, необхідних ресурсів та зміни її змісту в заданому часі і просторі [8, с. 57–59]. Методику тайм-менеджмент розглядають не лише як організацію часу, а як комплексну систему управління персональною діяльністю та частину самоменеджменту.

Зазначимо, що за кредитно-модульною системою навчання значна частина у навчальних планах відводиться на самостійну роботу студентів. Тому для правильного, ефективного планування та організації самостійної роботи необхідно забезпечити певні умови: навчально-методичну підтримку та індивідуальність завдань для самостійної роботи студентів; розробку поточних та рубіжних форм контролю; чітке визначення викладачем форм звітності, обсягу роботи, терміну її представлення. Однією з умов є опанування методик тайм-менеджменту, що використовуються у самостійній діяльності студентів та сприяють раціональному використанню та збереженню власного часу як одного з важливих особистісних ресурсів.

Тайм-менеджмент як педагогічна технологія в житті студента – це послідовна й цілеспрямована діяльність, що ґрунтується на застосуванні технік організації особистої та

навчальної діяльності в повсякденній практиці з метою оптимального використання власного вільного часу [3, с. 20–23].

Вважаємо, що ефективність самостійного освоєння студентами навчальної дисципліни багато в чому залежить від визначення головних та другорядних завдань, оволодіння вміннями контролювати робочий час, нормувати його витрати на позааудиторну роботу.

Головним завданням оптимізації самостійної роботи студентів засобами тайм-менеджменту має бути забезпечення підвищення рівня професійної підготовки майбутніх педагогів, ефективності та якості педагогічного процесу, мета якого досягається при мінімальних необхідних витратах часу, засобів і зусиль педагогів та студентів. Отже, завдання оптимізації розв'язуються учасниками навчально-виховного процесу – педагогічним, студентським колективом [5, с. 118].

Критерієм цієї оптимізації буде рівень самостійного засвоєння знань студентів у відповідності змісту навчальної дисципліни, витрати часу на досягнення результату, міра використання існуючих методик тайм-менеджменту, які набувають особливої ваги та є значущими у самостійній діяльності студентів.

Важливим для тайм-менеджменту є використання ефективної методики. Саме такою вважають всесвітньо відому матрицю, створену відомим американським вченим Дуайтом Девідом Ейзенхауером, що складається з 4-х квадратів, які мають різний пріоритет: Квадрат 1: Термінові і неважливі справи (кореспонденція, наради, телефонні дзвінки). Квадрат 2: Термінові і важливі справи (кризові ситуації, невідкладні справи та проєкти). Квадрат 3: Нетермінові і неважливі справи (дрібні, неважливі справи на зразок перегляду телепередач, гри в комп'ютерні ігри). Квадрат 4: Нетермінові і важливі справи (профілактика кризових ситуацій, планування, підготовка).

Методики «тайм-менеджменту» допоможуть студентам у самоорганізації, плануванні, визначенні пріоритетів, сприятимуть виконанню самостійної роботи з меншими затратами часу, активізують мотивацію навчальної діяльності.

Самостійна діяльність студентів складається з короткочасних та довготривалих циклів. Використання методик тайм-менеджменту буде сприяти послідовному плануванню виконання циклів роботи, допоможе визначити пріоритети, диференційовано підійти до здійснення самостійних завдань щодо їх нагальності, оптимізувати час для їх виконання та досягнення цілей самостійної роботи.

При цьому найважливішим є виконання правил ефективного тайм-менеджменту. До базових правил тайм-менеджменту відносять:

дотримання порядку, визначення цілей, ведення календаря-щоденника, оцінювання тривалості виконання кожного виду роботи, розподілення завдань на довгострокові та короткострокові, врахування буферного часу.

Опитування та анкетування майбутніх педагогів показали, що виконання самостійної роботи планується переважно у традиційних рамках оперування часом та мало орієнтується на нововведення, студенти недостатньо враховують та керуються принципами тайм-менеджменту, частково, через свою необізнаність з даною технологією.

Зауважимо, що вже на першому курсі перед студентами постає завдання професійного самовиховання та саморозвитку, самоорганізації, адже з перших днів навчання у коледжі відбувається складний процес професійного становлення особистості. Ефективність цього процесу залежить від усвідомленого самовиховання, самоосвіти, що передбачає формування ціннісних орієнтацій, настанов і мотивів самостійної навчальної діяльності майбутнього вихователя, усвідомлення студентом мотивів самостійної роботи, визначення її мети, вибір форм, методів та відповідного інструментарію і, зокрема, використання нових технологій при самостійному опрацюванні навчального матеріалу [4, с. 213–217].

Аналіз невдач виконання самостійної роботи, особливо першокурсниками, свідчить про неефективне використання часу для досягнення певних цілей. Тому особливо важливим є вирішення проблеми організації часу для студентів першого курсу у зв'язку зі збільшенням обсягу самостійної роботи, підвищеними вимогами до навчання, запам'ятовуванням великого об'єму інформації. Звісно, інтенсивність навчального навантаження вимагає від майбутніх педагогів значної мобілізації своїх можливостей, якісно іншого використання часу. Дослідження свідчать, що не всі студенти об'єктивно оцінюють свою компетентність в певних питаннях, володіють навичками самоорганізації, внаслідок чого неправильно планують свій час для виконання самостійної роботи. З допомогою тайм-менеджменту кожний студент має можливість ефективно спланувати свій розпорядок дня.

Також актуальним є використання технології тайм-менеджменту для студентів випускних курсів, що перейшли на індивідуальну форму навчання. Вони повинні спланувати витрати часу на самостійне засвоєння нового матеріалу, вивчення окремих дисциплін, працюючи індивідуально.

За методиками тайм-менеджменту організацію власного часу слід починати з планування. Час, який витрачається на

планування, може значно підвищити ефективність управління робочим часом за умови відображення на папері або моніторі плану дій [6]. В ефективному плануванні часу студентами можна виділити такі етапи: визначення мети роботи загалом, конкретних етапів досягнення цілей; детальний аналіз розпорядку дня, відстеження використання часу, застосування хронометражу, що допоможе визначити неважливі справи, акцентувати увагу на «пожирачах» часу; складання списку справ у відповідності вищевказаної матриці Ейзенхауера, записування довго- та короткотермінових планів. Наявність таких записів у щоденнику дисциплінує і допомагає чітко бачити завдання, способи їх реалізації, терміни виконання, сприяє плануванню відпочинку і чергуванню різних видів діяльності.

Студентам, що суміщають роботу з навчанням важливо усвідомлювати, що потрібно правильно розподіляти обсяг виконання роботи, і планувати потрібно не час, який буде витрачено на виконання, а обсяг роботи, який може бути зроблений за відповідний проміжок часу. Тому тайм-менеджмент – це не вміння керувати часом, а вміння керувати роботою в часі і просторі [8, с. 57–59].

Таким чином, своєчасному виконанню студентами самостійної роботи сприяє використання педагогічної технології тайм-менеджменту, яка дозволяє структурувати час відповідно до завдань, відкриває перед студентами більш широкі можливості для самостійного отримання оперативної інформації, необхідної для засвоєння програмного матеріалу та матеріалу, що виходить за межі навчальної програми.

Погоджуємося також із твердженням О.А. Коновал, Т.І. Туркот, про те, що побудова дидактичного процесу з використанням комп'ютерних засобів навчання (електронні навчально-методичні комплекси дисциплін, розсилання завдань для самостійної роботи) дозволить значно активізувати самостійну роботу студентів, створить комфортний режим для самоосвіти та зменшить непродуктивні витрати часу [4, с. 215].

Завдяки оволодінню студентами методиками «тайм-менеджменту» та їх використанню для доцільної організації часу підвищується якість виконання самостійної роботи та навчання загалом. Педагогічний контекст технології дозволяє раціоналізувати вільний час студента відповідно до особистісних і навчальних цілей та цінностей. Досліджувана технологія слугує основою оптимізації самостійної роботи, допомагає самоорганізації навчальної діяльності, формує стійку орієнтацію студентів на час як цінність [3, с. 20–23].

Висновки. Завдання методик тайм-менеджменту – раціональне використання часу для організації самостійної діяльності студентів, яка є важливою складовою у реалізації особистісних стратегій навчання майбутніх фахівців в галузі дошкільної освіти. Ми переконані, що створивши необхідні умови для оволодіння методиками тайм-менеджменту, студенти будуть більш усвідомлено підходити до організації власного часу щодо виконання завдань самостійної роботи. Систему організації самостійної роботи можна розглядати як цілісність певних компонентів, яка спрямована на досягнення студентами оптимальних навчальних результатів через збереження часу як одного з важливих особистісних ресурсів.

Подальші перспективи вбачаємо у дослідженні проблеми мотивації самостійної позааудиторної роботи студентів та вплив мотивів на ефективність самостійної роботи.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Алексюк А. М., Аюрзян А. А., Підкасистий П. І. та ін. Організація самостійної роботи студентів в умовах інтенсифікації навчання: навчальний посібник. – К.: ІСДО, 1993. – 336 с.
2. Беленька Г. В. Вихователь дітей дошкільного віку: становлення фахівця в умовах навчання. Монографія. – К.: Світич, 2006. – 304 с.
3. Дудка Т. Педагогічна технологія тайм-менеджмент як засіб формування професійного інтересу студентів до туристичної діяльності. / Т. Дудка // Обрії: науково-педагогічний журнал. – Івано-Франківський ОНПО. – 2014. – №1 (38). – С.20–23.
4. Коновал О. А., Туркот Т. І. Нові концептуальні підходи до організації самостійної роботи студентів. // Педагогіка вищої та середньої школи: зб. наук. праць. Криворізь. держ. пед. у-т. – Кривий Ріг. 2013. – Вип. 38. – С. 213–217.
5. Ковальчук З. Я. Критерії оптимізації навчання у вищому навчальному закладі. // Наукові записки. Серія: Психологія і педагогіка: зб. наук. праць. – / Нац. ун-т «Острозька академія». – Острог: 2013. – Вип. 38. – С. 113–118.

6. Скибицкая Л. И. Тайм-менеджмент: уч. пособие для студ. эконом. вузов / Л. И. Скибицкая – К.: Кондор, 2009. – 528 с.
7. Тайм-менеджмент. Полный курс / Г. Архангельский, М. Лукашенко, Т. Телегина. – М.: Альпина Паблишер, 2012. – 312 с.
8. Усов В. Тайм-менеджмент в системе внутреннего обучения / В. Усов, С. Французова // Менеджмент и менеджер. – 2006. – №5. – С. 57–59.

BIBLIOGRAFIYA

1. Aleksyuk A. M., Ayurzanyan A. A., Pidkasytyy P. I. ta in, Orhanizatsiya samostiyanoi roboty studentiv v umovakh intensyfikatsiyi navchannya: navchal'nyy posibnyk. – K.: ISDO, 1993. – 336 s.
2. Byelyenka H. V. Vykhovatel ditey doshkilnoho viku: stanovlennya fakhivtsya v umovakh navchannya, Monohrafiya. – K: Svitych, 2006, – 304 s.
3. Dudka T. Pedahohichna tekhnolohiya taym-menedzhment yak zasib formuvannya profesiynoho interesu studentiv do turystychnoyi diyalnosti // Obriy: naukovopedahohichnyy zhurnal. – 2014, –№1 (38), – S. 20–23.
4. Konoval O. A., Turkot T. I. Novi kontseptualni pidkhody do orhanizatsiyi samostiyanoi roboty studentiv, Pedahohika vyshchoyi ta serednoyi shkoly, zbirnyk naukovykh prats, Kryvoriz. derzh. ped. u-t. – Kryvyi Rih, 2013, – Vyp. 38, – S. 213–217.
5. Kovalchuk Z. Ya. Kryteriyi optymizatsiyi navchannya u vyshchomu navchal'nomu zakladi, Naukovi zapysky, Seriya: Psykholohiya i pedahohika: zbirnyk naukovykh prats, Nats. un-t «Ostroz'ka akademiya», Ostroh: 2013, – Vyp. 38, – S. 113–118.
6. Skybytskaya L. Y. Taym-menedzhment uch. posobyе dlya stud. ekonom. vuzov, L. Y. Skybytskaya, –K, Kondor, 2009, – 528 s.
7. Taym-menedzhment. Polniy kurs, H. Arkhahelskiy, M. Lukashenko, T. Telehyna, – M Alpyna Pablysher, 2012, – 312 s.
8. Usov V. Taym-menedzhment v systeme vnutrenneho obuchenya, V. Usov, S. Frantsuzova, Menedzhment y menedzher, 2006, – №5, – S. 57–59.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

Боярчук Світлана Іванівна – старший викладач Луцького педагогічного коледжу.

Наукові інтереси: організація самостійної роботи студентів в умовах кредитно-модульного навчання

УДК 796.011.3:613-053.5

ДИНАМІКА РОЗВИТКУ УМОВ ФОРМУВАННЯ ЗДОРОВОГО СПОСОБУ ЖИТТЯ В ПРОЦЕСІ ФІЗИЧНОГО ВИХОВАННЯ ШКОЛЯРІВ

Аліна ВАКОЛЮК (Рівне)

Постановка проблеми. Важливим завданням розвитку сучасної школи є збереження здоров'я й забезпечення безпеки особистості через освіту. При цьому найефективнішим засобом виступає збереження й удосконалення здоров'я людини шляхом утвердження здорового способу життя, що ґрунтується на культурних нормах, цінностях, формах і способах діяльності, що зміцнює здоров'я, сприяє гармонійному фізичному, духовному, соціальному розвитку

людини. Сьогодні в Україні склалася непроста ситуація зі станом здоров'я населення і з неадекватністю організації надання медичної допомоги, було вжито й проведено ряд відповідних заходів щодо пропаганди й популяризації цінностей здоров'я. Важливим напрямом розв'язання цієї проблеми є формування здорового способу життя школярів і вдумливе осмислення, об'єктивна оцінка теоретичних і практичних надбань вітчизняної

педагогічної спадщини минулих років. Особливо цінним у цьому контексті є звернення до навчально-виховного досвіду педагогіки другої половини ХХ століття – періоду, який відзначався суттєвими змінами та здобутками в цій галузі. Аналіз науково-педагогічних джерел дає підстави стверджувати, що проблема формування здорового способу життя займає важливе місце в сучасній теорії й практиці виховання.

Водночас на сьогодні відсутнє цілісне історико-педагогічне дослідження, у якому були б схарактеризовані теорія та практика формування здорового способу життя школярів у вітчизняній педагогіці другої половини ХХ століття.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Рішення проблем формування здорового способу життя присвячено праці сучасних науковців О. Вакуленко, О. Вашенко [2], М. Гриньова [3], Л. Коваленко [6], С. Омельченко та ін. Разом з тим сучасна практика потребує більш глибокого вивчення історико-педагогічного досвіду [5, с. 57]. У зв'язку з цим вважаємо доцільно проаналізувати розвиток формування здорового способу життя в процесі фізичного виховання в навчальних закладах України з другої половини ХХ століття до сучасності.

Мета статті. Розглянути динаміку розвитку умов формування здорового способу життя в процесі фізичного виховання школярів.

Виклад основного матеріалу. Вивчення практики реалізації формування здорового способу життя школярів дозволив виділити основні напрями розв'язання проблеми й представити їх на певних етапах даного періоду.

Перший етап формування здорового способу життя школярів в процесі фізичного виховання припадає на 50–60-і рр. ХХ ст. Аналіз архівних матеріалів свідчить, що в багатьох школах не було навчальних програм з фізичної культури. Роль фізичного виховання учнів недооцінювалася директорами шкіл, відділами народної освіти, фізична культура як предмет не став складовою частиною навчального процесу, тільки 15 % шкіл мали спортивні зали, відзначалася низька кваліфікація вчителів.

У цей час наукові дослідження в СРСР визначили необхідність приділяти увагу працездатності, стомлюваності, увазі, зору, скаргам учнів на здоров'я в процесі навчання. Були знижені нормативи навчального навантаження з урахуванням віку дітей. Активно обґрунтовано природний руховий фонд дитини, розроблено спадкоємні нормативи рухової активності для збереження здоров'я.

Надалі розроблено багато програм для шкіл, де особлива роль відводиться оздоровчій спрямованості та гігієні фізичного виховання. Зокрема, у пояснювальній записці до навчального плану 1959 р. восьмирічної загальноосвітньої

школи говорилося про те, що фізичне виховання має на меті забезпечення нормального фізичного розвитку, формування рухових навичок, ознайомлення з правилами особистої гігієни й сприяє формуванню вольових якостей [10, с. 166].

Для уроку фізичної культури характерним було чітке планування уроків та розподіл вправ за принципом наступності проходження матеріалу. Під час занять фізичною культурою активно використовувалися рухові ігри, що проводилися на відкритому повітрі. Відповідно до навчальних програм з учнями, яких було віднесено до спеціальної медичної групи за станом здоров'я, передбачалося проведення занять із фізичної культури в спеціальних групах коригувальної й лікувальної гімнастики.

Отже, на даному етапі основними формами занять з фізичної культури були визначені гімнастика до занять у школі, фізкультурна пауза, фізкультурні хвилинки, організоване проведення перерв (фізкультурні перерви). Такі форми мали фізкультурно-оздоровчу спрямованість та сприяли фізичному розвитку, зміцненню здоров'я, підвищенню якості навчання, вихованню дисциплінованості та почуття колективізму [4, с. 71].

Однак, незважаючи на зростаючу увагу до питань здоров'я школярів, у кінці 50-х років Комітет з фізичної культури і спорту України, розглядаючи стан фізичного виховання учнів, також як і Міністерство освіти, визнав його незадовільним. Відзначався низький рівень проведення занять, часті заміни уроків фізичної культури іншими уроками, низький рівень кваліфікації вчителів фізичної культури. У зв'язку з цим були намічені такі заходи щодо поліпшення фізичного виховання в школах: заняття з фізичного виховання повинні вести кваліфіковані спеціалісти; введення роздільного навчання; збільшення кількості уроків фізичної культури до 3-х разів на тиждень; оцінка з фізичної культури має увійти в атестат зрілості.

У 70–80-х роках ХХ століття було збільшено кількість годин, що відводилися на заняття фізичною культурою в старших класах. Так, за навчальним планом 1971–1972 навчального року на фізичну культуру відводилося 2 години на тиждень і додатково 1 година (із середини 80-х рр. – 2 години) за рахунок факультативних занять. У заняття фізичною культурою було введено лижну підготовку (за відсутності снігу – кросову підготовку) та за вибором школярів – баскетбол або волейбол. Таке чергування видів спорту було зумовлено умовами матеріальної бази кожної школи та спеціалізацією вчителя фізичної культури, вибору видів спорту відповідно до умов і можливостей школи.

У школах також проводилися окремі заняття з фізичної культури зі школярами з погіршеним

станом здоров'я. Такі школярі об'єднувалися в групи, де для них під наглядом шкільних лікарів проводили лікувальну фізичну культуру, хоча акцентувалася увага на необхідності індивідуальних занять для цієї категорії учнів [5, с. 59].

Прийнята в 1977 році Конституція СРСР проголосила гасло «Здоров'я людей – суспільне багатство». У зв'язку з цим розвиток фізичної культури проходив під егідою вересневої Постанови ЦК КПРС і СМ СРСР «Про подальший підйом масовості фізичної культури і спорту» (вересень 1981 р.), в якій вперше провідним завданням фізкультурного руху, усїєї системи фізичного виховання визначено зміцнення здоров'я людини. Виділення фізичного виховання учнів як особливо важливого сприяло створенню матеріально-технічної бази в школах і призвело до регулярних занять спортом 74 % школярів.

1980-і рр. XX ст. – у педагогіці й освіті з'явився новий термін для позначення здорового способу життя – «культура здоров'я», «культура особистості», які включаються у всі програми дисципліни «Фізична культура». Завдяки усвідомленню ціннісного ставлення до здоров'я педагогіка прагне до повноцінного й неускладненому розвитку людини в процесі навчання і виховання без шкоди для його здоров'я.

Тому наступним кроком у вдосконаленні фізичного виховання учнів було прийняття Цільової комплексної програми «Фізичне виховання дітей дошкільного віку, учнів та студентської молоді в УРСР на 1982–1985 рр.», в якій передбачалося внести зміни і доповнення в навчальні програми з фізичної культури загальноосвітніх шкіл з метою підвищення інтересу до занять і зміцнення здоров'я. Пов'язано це було з тим, що школярі мали поверхневі знання про свій організм, не були знайомі із секретами здоров'я і довголіття. У Програмі передбачалося більше уваги приділяти питанням гігієни та формуванню в школярів знань в галузі медицини.

Важливим кроком у практиці формування здорового способу життя школярів у 70–80-х рр. було введення в розклад занять обов'язкової щоденної «години здоров'я» відповідно до ухваленого Міністерством освіти СРСР рішення (1984 р.) про проведення «години здоров'я» в режимі навчального дня в усіх школах та класах.

Організаційно-методичне забезпечення «години здоров'я» покладалося на вчителів фізичної культури й військових керівників. Їхнім завданням було визначити зміст «години здоров'я» для кожної вікової групи, погодити його з навчальними вимогами своїх предметів, забезпечити оздоровчу спрямованість занять та їх безпеку, обладнати місця занять необхідним

спортивним інвентарем. Наприкінці 80-х рр. було покладено початок періоду методичного осмислення й реформування шкільного фізичного виховання, розробки нової педагогічної технології щодо формування здорового способу життя.

Наступний етап формування здорового способу життя школярів під час навчальної діяльності припадає на 90-і рр. XX ст. Етапною, у плані перегляду ролі фізичної культури в житті людини, стала «Державна програма розвитку фізичної культури і спорту в Україні» (1994 р.), прийнята відповідно до Закону «Про фізичну культуру і спорт». Основне завдання прийнятої програми – подальше зміцнення здоров'я населення на принципах здорового способу життя, у якій вказується, що дотримуючись здорового способу життя, можна формувати, зберігати й зміцнювати здоров'я. Однак у заходах з реалізації програми передбачається розробка і впровадження методичних рекомендацій основ здорового способу життя тільки для дітей та учнів районів підвищеного радіаційного забруднення.

Особлива увага під час уроків з фізичної культури зверталася на самовдосконалення рухової активності школярів, прищеплення їм здорового способу життя, на формування фізично загартованого й здорового покоління в цілому. Значно змінився зміст уроків фізичної культури. Окрім обов'язкових теоретичних відомостей з фізичної культури, школярі займалися такими видами фізичної культури, як: основна гімнастика, легка атлетика, баскетбол (для хлопців), волейбол (для дівчат), лижна підготовка, ковзанярська підготовка та обов'язково рухливі ігри.

Програмою було передбачено також проведення максимальної кількості уроків на відкритому повітрі. Трансформаційні процеси в загальноосвітній школі 90-х рр. XX ст. негативно позначилися на використанні додаткових форм фізичної діяльності впродовж навчального дня через щільність навчального матеріалу. Іноді за ініціативи вчителів такі форми застосовувалися, але здебільшого у початкових класах [5, с. 63].

Рубіж XX–XXI ст. – етап усвідомлення ціннісного ставлення до здоров'я. Основною ідеєю стає повноцінний розвиток людини в процесі навчання і виховання без шкоди для його здоров'я. Так, цільова комплексна програма «Фізичне виховання – здоров'я нації» визначає, до позитивних особливостей якої можна віднести: розгляд здоров'я нації в цілому, а не окремих верств населення; здоров'я нації ставитися в пряму залежність від фізичного виховання, а не від інших чинників; підкреслюється необхідність підготовки нового покоління кадрів, підвищення їхнього професіоналізму.

Закон України «Про освіту», державна програма «Освіта («Україна XXI століття»))»

декларують турботу держави про збереження та зміцнення здоров'я дітей, а відповідальність за забезпечення здорових і безпечних умов навчання, праці, виховання в навчально-виховних закладах покладається на керівника навчально-виховного закладу. Державна національна програма «Освіта («Україна XXI століття»)» вказує на необхідність введення ранньої медико-психолого-педагогічної діагностики дітей, сприяння їхньому фізичному, психічному здоров'ю, формуванню в молодших школярів основ гігієни та здорового способу життя. Однак фізична культура не виділена як один з центральних елементів тієї нової, загальної, цивілізованої культури, яку повинна давати молодим генераціям національна система освіти і виховання [10, с. 168].

У змісті загальної освіти серед пріоритетів – комплексна реалізація оздоровчої функції шкільної освіти. Особливе значення в основній школі надається формуванню здорового способу життя. Ідеї культури фізичного й психічного здоров'я відображені в змісті різних предметів на рівні практичного утвердження у свідомості учнів необхідність дбайливого ставлення до свого здоров'я та здоров'я інших як найвищої цінності. Побудова моделей навчально-виховного процесу в школі будується на основі турботи про здоров'я дітей. Аналіз цього документа свідчить про те, що він створювався на основі особистісно-орієнтованого підходу, при якому головною метою виховання є збереження індивідуальності особистості, максимального розвитку її духовного та фізичного потенціалу.

Отже, чітко простежується зміна орієнтирів в освітній політиці держави від домінанти інтересів суспільства до пріоритету особистісного розвитку. У програмі виділено самостійний розділ освіти фізичного виховання. Уся система освіти за рахунок використання засобів фізичного виховання та фізкультурно-оздоровчої роботи закладає основи для забезпечення й розвитку фізичного, психічного й духовного здоров'я кожного члена суспільства. Однак, пошук шляхів досягнення зазначених цілей потребує оновлення традиційного фізичного виховання.

На сьогоднішній день існує кілька таких проєктів [9, с. 67]:

1. Фізкультурне виховання. Інноваційний аспект цього виду виховання яскраво виражений у цілепокладанні фізкультурного виховання, акценті на необхідності формування фізичної культури особистості на відміну від традиційного, суть якого зводилася до корекції параметрів статури, фізичної підготовки, формуванню фізичних якостей.

2. Олімпійське виховання спрямовано на освоєння цінностей олімпізму як ідеології, яка проповідує пріоритет загальнолюдських,

моральних і духовних цінностей. Формування спортивних умінь і навичок у даному процесі відбувається при акцентованому, планомірному розвитку гуманістичних якостей особистості.

3. Спортизоване фізичне виховання пов'язане з переосмисленням досвіду підготовки спортсменів високого класу в інтересах фізичного виховання дітей і підлітків. Реалізація принципу спортизації у фізичному вихованні дозволяє повному організувати навчальні заняття, замінивши урочні заняття тренувальними.

На основі підходів особистісно-орієнтованого, діяльнісного, освітнього на сучасному етапі ключовою проблемою фізичного виховання в школі є проблема збереження, зміцнення і вдосконалення здоров'я дітей та підлітків, формування в них світогляду здорового способу життя, залучення їх до здорового стилю життя в процесі фізкультурної діяльності. Для підвищення мотивації до занять фізичною культурою та створення позитивного емоційного фону необхідним є: формування успішності, впевненості в собі на основі врахування індивідуальних і статевовікових особливостей різних категорій учнів; диференціація в оцінюванні рухової діяльності відповідно до рівня здоров'я, фізичного розвитку, прагнення і витрата зусиль із самозміни засобами фізичної культури та ін.; використання схильності до змагальної діяльності; застосування видів рухової активності, що сприяють самореалізації, самостійності, виробленню власних стильових особливостей здоров'язбережувальної поведінки.

У структурі особистої фізичної культури учнів у якості складових виділяють оздоровчий, рекреаційний і гігієнічний, виховний, розвиваючий, освітній блоки. Отже, спектр видів фізкультурно-оздоровчої діяльності повинен розширюватися за рахунок оволодіння комплексами психорегулюючих методик, практичних знань і навичок з основ масажу, гігієни, загартовування природними чинниками. Головним завданням цього розширення видів діяльності в рамках занять з фізичної культури є формування в молоді комплексу соціально значущих і схвалюваних норм, сенсу життя, валеологічних цінностей. Важливо сформувати установки на поліпшення здоров'я, стимулювати життєву позицію, активізувати особистість, навчити прийомам самоконтролю й самовладання, розвивати волю зусилля [5, с. 64].

Висновки. Ефективність формування здорового способу життя учнівської молоді значною мірою залежать від втілення інноваційних педагогічно-оздоровчих ідей у державній політиці в галузі фізичного виховання та спорту, оскільки пов'язано з питаннями їхньої організації та цілеспрямованого впровадження в

загальноосвітні заклади. Перспективами вивчення проблеми може бути дослідження питань розвитку фізичної культури як навчального предмета в школі 2-ї половини ХХ ст.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Березівська Л.Д. Реформування шкільної освіти в Україні у ХХ столітті: [монографія] / Л.Д. Березівська. – К.: Богданова А.М., 2008. – 406 с.
2. Ващенко О. Здоров'язберігаючі технології в загальноосвітніх навчальних закладах / О. Ващенко, С. Свириденко // Директор школи. – 2006. – № 20. – С. 12–15.
3. Гриньова М.В. Саморегуляція: навч.-метод. посіб. / М.В. Гриньова. – Полтава: АСМІ, 2008. – 268 с.
4. Гугин А.А. Планирование учебного материала по физическому воспитанию в школе / А.А. Гугин // Теория и практика физической культуры. – 1952. – № 1. – С. 71–73.
5. Єрмакова Т.С. Досвід формування здорового способу життя учнів старших класів у вітчизняній педагогіці (друга половина ХХ століття) / Єрмакова Т.С. // Педагогіка, психологія та медико-біологічні проблеми фізичного виховання і спорту. – 2010. – № 5. – С. 56–65.
6. Коваленко, Л. П. «За здоровий образ життя»: сценарій проведення «круглого стола» / Л. Коваленко // Школ. б-ка. – 2006. – № 2. – С. 44–52.
7. Ляшенко О. Державний стандарт середньої освіти: концептуальні засади та підходи до його створення / О.Ляшенко // Шлях освіти. – 1998. – № 2. – С. 5–8.
8. Шахненко В.І. Радянський період розвитку теорії і практики формування здоров'я дітей і підлітків / В.І. Шахненко // Педагогіка, психологія та медико-біологічні проблеми фізичного виховання і спорту. – 2008. – № 8. – С. 158–165.
9. Шувалова І.Н. Методологія оновлення содержания фізического воспитания учащейся молодежи / Шувалова І.Н. // Проблеми сучасної педагогічної освіти: педагогіка і психологія. – 2010. – Випуск № 27, Ч. 2. – С. 65–68.
10. Щекіна Н.Б. Официальная политика в области формирования здоровья и здорового образа жизни учащихся второй половины ХХ столетия / Щекіна Н.Б., Юшко А.В. // Педагогіка, психологія та медико-біологічні проблеми фізичного виховання і спорту. – 2007. – № 1. – С. 165–170.

BIBLIOGRAFIYA

1. Berezivska L.D. Reformuvannya shkilnoi osvity v Ukraini u KhKh stolitti: monohrafiia. – Kyiv: Bohdanova A.M., 2008, – 406 s.
2. Vashchenko O. Zdorov'язberihaiuchi tekhnolohii v zahalnoosvitnikh navchalnykh zakladakh, // Dyrektor shkoly, 2006. – № 20. – S. 12.
3. Hrynova M.V. Samorehuliatysia: navch.-metod. posib., – Poltava: ASMI, 2008. – 268 s.
4. Gugin A.A. Planirovanie uchebnogo materiala po fizicheskomu vospitaniju v shkole // Teoriia i praktika fizicheskoi kul'tury.– 1952. –№ 1. –S. 71–73.
5. Yermakova T.S. Dosvid formuvannia zdorovoho sposobu zhyttia uchniv starshykh klasiv u vitchyzniani pedahohitsi (druha polovyna XX stolittia) // Pedahohika, psykholohiia ta medyko-biologichni problemy fizychnoho vykhovannia i sportu. 2010. – № 5. – S. 56–65.
6. Kovalenko L.P. «За zdorovyj obraz zhizni»: scenarij provedeniia «kruglogo stola». – Shkol. b-ka, 2006. –№ 2. – S. 44–52.
7. Liashenko O. Derzhavnyi standart serednoi osvity: kontseptualni zasady ta pidkhody do yoho stvorennia // Shliakh osvity, 1998. – № 2. – S. 5–8.
8. Shakhnenko V.I. Radianskyi period rozvytku teorii i praktyky formuvannia zdorovia ditei i pidlitkiv // Pedahohika, psykholohiia ta medyko-biologichni problemy fizychnoho vykhovannia i sportu, 2008. – № 8. – S. 158–165.
9. Shuvalova Y.N. Metodolohiia obnoveniia soderzhannia fizycheskoho vospytannia uchashchiesia molodezhy // Problemy suchasnoi pedahohichnoi osvity: pedahohika i psykholohiia, 2010. – № 27. – S. 65–68.
10. Shchekyna N.B. Ofytsyalnaia polytyka v oblasti formyvannia zdorovia u zdorovoho obraza zhyzny uchashchyksia vtoroi polovyny XX stoletia // Pedahohika, psykholohiia ta medyko-biologichni problemy fizychnoho vykhovannia i sportu, 2007. – № 1. – S. 165–170.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

Ваколюк Аліна Миколаївна – викладач кафедри теорії і методики фізичного виховання Рівненського державного гуманітарного університету.

Наукові інтереси: розвиток предмету «Фізична культура» у вітчизняній загальноосвітній школі.

УДК: 37.013.2

ТЕНДЕНЦІ РОЗВИТКУ ПРИВАТНИХ УНІВЕРСИТЕТІВ У НІМЕЧЧИНІ

Яна ГРИЦАЙ (ЛООЗЕ) (Руппертсберг, Німеччина)

Постановка проблеми. Університети Німеччини є одними з найбільших центрів освіти в Європі. Причиною цього є як економічні успіхи країни та перетворення її в одну з провідних індустріальних держав ХХ-ХХІ ст, так і тривалий шлях, який був пророблений державою по шляху розвитку культури вищої освіти. Найхарактернішою рисою німецьких вузів є виражена спрямованість на навчання студентів практичним навичкам та підготовка студентів до конкурентного ринку праці.

Розвиток приватного сектору вищої освіти в Німеччині має відносно невелику за часом історію – перші вузи подібного типу з'явилися тільки на початку 1980-х років. Враховуючи, що приватна освіта у ФРН активно розвивається, то аналіз

німецького досвіду в сучасних умовах глобалізації (у тому числі й в галузі освіти) має важливе теоретичне й практичне значення. Матеріали й погляди дослідників на розвиток приватного сектору вищої освіти Німеччини мають часом суперечливий характер, а сама тема приватної освіти викликає постійні суперечки серед різних представників німецького суспільства і породжує дискусії в науковому співтоваристві.

Аналіз досліджень і публікацій. Аналіз публікацій О. Капустіної, І. Добрянського, А. Розе та інших, де висвітлено основні особливості, переваги і недоліки розвитку системи приватної вищої освіти Німеччини, дає змогу констатувати, що соціально-педагогічні умови їхнього

функціонування спрямовані на інновації системи навчання, які досягли за недовготривалий час міжнародного визнання, а також найвищої якості програм навчання, формування власної комбінації навчання з широкими можливостями працевлаштування.

В основних нормативно-правових актах Німеччини, таких як, Конституція (Grundgesetz für die Bundesrepublik Deutschland), Основний (рамковий) закон, Закон про реформу професійної освіти (Berufsbildungsreformgesetz, BerBiRefG) та інших проводиться аналіз правової основи та нормативно-правових підходів діяльності системи вищої освіти в Німеччині.

Мета статті полягає в аналізі специфіки та нормативно-правових основ діяльності приватних університетів у Німеччині.

Виклад основного матеріалу. За результатами наукового аналізу встановлено, що сучасна вища освіта в Німеччині має серйозні переваги на міжнародній освітній арені, до яких можна віднести:

- міжнародне визнання;
- досить ліберальна система вступу до ВНЗ;
- найвищу якість програм навчання й можливість формування власної комбінації курсів навчання;
- широкі можливості працевлаштування випускників, проходження практики в німецьких компаніях;
- фінансова доступність освіти [3].

Система вищої освіти Німеччини включає в себе різні типи вищих навчальних закладів, які здатні задовольнити потреби кожного студента. Освітнє поле в Німеччині представлено не лише державними, а також і недержавними університетами, до яких відносяться клерикальні й приватні вузи.

В даний час в Німеччині функціонує понад 400 державних вищих навчальних закладів, з них приблизно 120 класичних університетів та університетів з технічним ухилом, і близько 200 так званих «Університетів прикладних наук». Такі навчальні заклади фінансуються за рахунок державного бюджету, і, отже, навчання в них є безкоштовним.

Крім цього, в Німеччині ведуть освітню діяльність близько 130 приватних університетів, які отримують фінансування від приватних фондів, – відповідно, навчання в такому вузі оплачує сам студент. Більшість університетів доступні для студентів з усього світу, незалежно від їхнього громадянства та етнічної приналежності. В даний час, вищу освіту в Німеччині отримують більше 200 тис. студентів з-за кордону. При цьому в приватних вузах Німеччини навчаються більше 100 тис. студентів, багато з яких є іноземцями [4].

Важливо відзначити, що системі вищої освіти в Німеччині властиві й деякі недоліки, які багато в чому є зворотною стороною існуючих переваг:

- значне завантаження державних вузів;
- наявність повної свободи і самостійності студентів, що вимагає;
- серйозного ставлення до самоорганізації учнів;
- досить тривалий університетський цикл навчання.

На відміну від багатьох західних країн, державним вузам в Німеччині традиційно віддається перевага, а приватні університети у своїй більшості мають більш низький статус. Багато в чому це пов'язано з тим, що фундаментальні та прикладні наукові дослідження проводяться в основному на базі державних вузів і лабораторій, приватні у своїй більшості – «легка кавалерія» – оперативно відповідає на сигнали ринку праці. Бюджети федеральних земель ФРН традиційно несуть значні витрати на фінансування системи освіти. Довгий час в Німеччині діяв Рамковий закон про вищу освіту, чітко забороняв плату за навчання у вузі. Однак у січні 2005 року вищий суд країни підтвердив право кожної німецької землі самій приймати рішення про повноваження у сфері вищої освіти [10].

У результаті землі практично відразу ввели плату за навчання в державних вузах в розмірі близько 500 євро за семестр. У зв'язку з цим більше половини з двохмільйонної кількості студентів державних вузів змушені були терміново шукати гроші, щоб оплатити навчання.

Однак, нововведенню про платне навчання в Німеччині судилося недовге життя. У наступні за рішенням суду роки платна вища освіта стала одним з найголовніших пунктів виборних платформ земельних виборчих кампаній. В результаті на сьогоднішній день формально державна вища освіта залишається безкоштовною (при цьому існують окремі внески на забезпечення навчання – адміністративні витрати вузу, утримання гуртожитків та студентських об'єднань, бібліотечний абонемент та ін.).

В умовах значних витрат на фінансування системи державного вищої освіти влада федеральних земель Німеччини використовує різні можливості для розвитку приватних університетів і зниження навантаження на державні вузи.

Як вже зазначалося нами раніше, історія створення та розвитку приватного сектору вищої освіти в Німеччині відносно невелика і обчислюється лише кількома десятками років.

Так, перший німецький вуз подібного типу – Університет Віттен-Хердеке (Universität Witten-Herdecke) був заснований в 1982 році і функціонує до сьогоднішнього дня. Правда,

діяльність вузу не уникла скандалів – взимку 2008 року Університет Віттен-Хердеке став об'єктом багатьох критичних публікацій, оскільки опинився на межі банкрутства. Виходячи з кризи, керівництву вузу довелося вдаватися до непопулярних заходів – скорочення персоналу і деяким іншим методам економії [5].

Важливо відзначити, що сама поява приватних університетів у Німеччині, де довгий час освіта на всіх ступенях навчання була безкоштовною і вважалася загальнодоступною, супроводжувалася в німецькому суспільстві гострою дискусією, тому досить висока ціна навчання в приватних університетах обмежила до них доступ широких верств суспільства.

Переваги приватних університетів визначаються тим, що навчання в таких вузах передбачає в першу чергу індивідуальний підхід до студентів. При цьому активно використовуються сучасні інформаційні технології та Інтернет – спілкування з викладачем можливо вести дистанційно через електронну пошту і за допомогою інших технологій комунікації.

Другою відмінністю приватних університетів Німеччини виступає міжнародна спрямованість навчання і викладання предметів на іноземних мовах (насамперед, англійською). Цей аспект робить приватні вузи особливо популярними серед іноземців.

Ще однією важливою перевагою приватної освіти у ФРН є тісна співпраця навчальних закладів зі сферою бізнесу. Багато в чому це пов'язано з тим, що значна частина викладачів вузів одночасно є і керівниками великих німецьких компаній, що дозволяє студентам проходити практику в престижних і відомих компаніях, а згодом і працевлаштування [8]

У своїй роботі приватні вузи роблять акцент на тісному зв'язку теоретичного навчання з практикою, фактично даючи своїм студентам реальний шанс знайти робоче місце ще під час перебування у вузі. Також відомі випадки, коли випускники престижних приватних університетів, які працюють у великих концернах і бізнес-структурах, набагато охочіше беруть на роботу вихідців з свого вузу [2, с. 49].

Крім цього деякі приватні університети дають своїм випускникам гарантію працевлаштування, що виглядає важливим в сучасних умовах зниження безробіття в Німеччині і жорсткості конкуренції за робочі місця, в тому числі і у зв'язку з напливом мігрантів. Часто, у разі, якщо молодий спеціаліст не знаходить роботу протягом півроку після закінчення приватного вузу, то частина суми, витраченої на навчання, компенсується.

Студенти деяких приватних вузів, таких як, наприклад, Вища юридична школа імені

Буцериуса в Гамбурзі (Bucerius Law School) або Університет Цепеліна у Фрідріхсхафені (Zerpelin University), користуються особливим попитом серед роботодавців. Одними з кращих медиків у Німеччині вважаються випускники медичного факультету вже згаданого вище Університету Віттен-Хердеке (Universität Witten-Herdecke). Крім цього в Німеччині високо цінуються випускники приватних університетів за такими спеціальностями як: паблік Рилейшен, графічний дизайн, дизайн одягу.

Через недостатню кількість спонсорського фінансування приватні вузи не завжди можуть дозволити собі купівлю дорогого устаткування, достатнє фінансування лабораторних витрат і великих наукових проектів. У більшості випадків приватні вузи отримують лише незначні дотації від держави тільки тоді, коли наукові дослідження реально застосовуються на практиці в окремих землях.

У свою чергу, приватні університети для залучення студентів використовують підходи, які рідко використовуються в державних вищих школах: наприклад, можливість здавати заліки та іспити в будь-який час у різних містах, де знаходяться філії приватних вузів.

Крім цього приватні вузи виглядають привабливими і за рахунок того, що донедавна ситуація з платою за навчання в багатьох землях Німеччини все-таки не була до кінця прояснена. Наприклад, в землі Бремен плата за регулярне навчання була скасована, однак через занадто довге навчання (більше 14 семестрів) студент змушений платити. Студентам землі Гессен також необхідно оплачувати до 800 євро з п'ятого семестру, проведеного в стінах вузу довшою покладеного терміну. Багато в чому це пояснюється тим, що формально тривалість вузівського навчання в Німеччині не обмежена, а записуватися на іспити студенти можуть в будь-який час.

Крім того, студентам деяких федеральних земель доводиться платити за другу вищу освіту від 300 до 650 євро за семестр. Правда, необхідно відзначити, що в деяких землях Німеччини від плати за навчання звільнені студенти, які мають дітей, інваліди, а також особливо обдаровані [8].

Основні нормативні підходи до організації діяльності приватних університетів у Німеччині. У статті 2 Конституції (Основного Закону) Німеччини (Grundgesetz für die Bundesrepublik Deutschland) визначено, що «вища освіта повинна забезпечувати кожному незалежно від статі, віку, що передує освіти, соціального і професійного статусу, політичних та ідеологічних поглядів чи національності, можливість здобувати знання, вміння та навички, необхідні для повноцінної участі у трудовому житті і житті суспільства в цілому» [13].

Саме на основі цього принципу відбувається формування всієї системи освіти Німеччини, у тому числі і функціонування приватних університетів.

В окремих землях ФРН відповідно до вимог Конституції розробляються і приймаються регіональні нормативні акти, що конкретизують освітню діяльність. Даний підхід також закріплений конституційними вимогами, згідно яких відповідальними за процес розвитку науки і системи освіти в Німеччині є федеральні землі. Саме регіональні органи визначають підходи до розвитку системи вищої освіти, її планування і фінансування. З моменту об'єднання Німеччини (1990) до складу ФРН входить 16 земель.

Конституція Німеччини регулює спільне функціонування Федерації (Bund) і земель в законодавчих, адміністративних, планових фінансових питаннях. Федеральна рада (Bundesrat) спільно з Федеральним парламентом (Bundestag) виконують в країні законодавчі функції. Але при цьому закони, які торкаються інтересів земель, не можуть бути затверджені без схвалення Федеральної ради.

Землі Німеччини володіють повною культурною автономією, в тому числі і в галузі вищої освіти. Однак законодавчі рамки розвитку системи вищої освіти визначаються федеральним урядом. На основі діючих загальних законодавчих підходів, що визначають відносно однорідну систему вищої освіти на рівні регіонів, органи влади окремих земель Німеччини вже самостійно регулюють діяльність вузів, які знаходяться на їх території з урахуванням більш докладних законодавчих вимог, що містяться в регіональних нормативних актах.

Правовою основою діяльності будь-яких установ вищої освіти в Німеччині виступає загальнофедеральний Основний (рамковий) закон про вищу освіту [14].

В області професійного навчання (у тому числі і вищої) діє кілька різних нормативних правових актів:

- Закон про реформу професійної освіти (Berufsbildungsreformgesetz, BerBiRefG) [9].

- Закон про професійне навчання (Berufsbildungsgesetz, BBiG) [6];

- Закон про сприяння професійному навчанню (Berufsbildungsförderungsgesetz, BerBiFG) [5];

- Закон про охорону праці молоді (Gesetz zum Schutz der arbeitenden Jugend, JArbSchG) [11] та ін.

Федеральний центр здійснює загальне керівництво освітою: Міністерство освіти ФРН розробляє концепцію освітньої політики, визначає загальнонаціональні юридичні рамки функціонування системи освіти.

На рівні регіонів Німеччини керівництво освітнім процесом здійснюється земельними

профільними міністерствами і стосується, насамперед, фінансових і адміністративних (кадрових) питань.

Розглядаючи систему вищої освіти Німеччини в цілому, можна відзначити, що вища освіта представляється в значній мірі децентралізованою системою. Однак на регіональному рівні управління системою освіти значно централізовано і регламентовано органами влади земель, що відповідають за розвиток вищої освіти, управління ним та фінансування.

Важливо відзначити, що умовою існування приватного університету в Німеччині є його визнання державою та акредитація навчальних програм, а також окремих курсів навчання. При цьому навіть, якщо для приватного вузу оголошений безстроковий період акредитації, то він може бути скасований за наявності для цього достатніх підстав [12].

Політика федеральних земель в галузі вищої освіти координується і узгоджується (у тому числі, в питаннях тривалості навчання, канікул, змісту навчальних програм, взаємного визнання дипломів, форм і рамок автономії та самоврядування ВНЗ) основними керівними органами системи освіти. Такими як: Постійною конференцією міністрів освіти і культури земель ФРН (КМК); Конференцією ректорів навчальних закладів Німеччини (HRK); Федеральною земельною комісією з планування освіти і розвитку досліджень (BLK); Радою з науки (Wissenschaftsrat), яка є головним консультативним органом, що поєднує представників Федерального уряду і урядів земель, науковців та представників громадськості [15].

Крім цього важливо згадати існування Інформаційної системи вищої школи (HIS), фінансовану спільно землями і федеральним урядом, яка надає істотну підтримку реформування системи вищої освіти і розвитку приватної вищої освіти в Німеччині.

При всій суперечливості, різноманітні реалізації тих тенденцій, їх іноді специфічної виразності в конкретних умовах (країни, регіону, міста, ВНЗ) вони відображають загальні потреби в розвитку приватної вищої школи як елемента загальної системи вищої освіти [2, с. 60–62].

З 2004 року у ФРН діє Асоціація приватних навчальних закладів (Der Verband der Privaten Hochschulen eV, VPH), що представляє інтереси приватних університетів у Німеччині. На сьогоднішній день саме VPH є головним інструментом пропаганди приватних університетів у Німеччині і консультативним органом щодо розвитку системи приватного навчання в країні [15].

Питання організації і планування наукового та навчального процесів у приватних

університетах входять в сферу компетенції органів управління самих вузів [1, с. 25].

Слід сказати, що європейські тенденції розвитку приватної вищої освіти, в тому числі і приватної вищої освіти Німеччини є орієнтирами, згідно яких потрібно розробити підходи і практичні заходи по її модернізації на національному рівні.

Важливо відзначити, що в сучасних умовах приватні вузи Німеччини наділяються все більшою самостійністю і розширюють свої компетенції, що багато в чому обумовлено прагненням органів влади до максимальної можливої децентралізації управління, що є одним із завдань модернізації вищої освіти в Німеччині. Сьогодні органи регіональної влади передають вузам вирішення багатьох фінансових і адміністративних питань, залишаючи за собою загальну стратегічну відповідальність за сферу вищої освіти.

Висновки. Таким чином, можна сказати, що в приватній вищій освіті Німеччини відбуваються наступні тенденції:

– диверсифікація інституціональних структур приватної вищої школи, її моделей, які стають все більше різноманітнішими в своєму плані з виникненням нових учбових середовищ; зв'язку вищої освіти з усіма ступенями освітньої системи; форм і критеріїв прийому абітурієнтів з точки зору посилення доступності вищої освіти;

– радикальне оновлення учбових програм, їх постійна адаптація до сучасних і майбутніх потреб; підвищення ролі і рівня наукових досліджень у викладанні і вищій освіті в цілому;

– пошук нових джерел фінансування в ситуації зменшення контингенту студентів;

– посилення взаємозв'язку приватної вищої освіти з світом праці.

Історія створення та розвитку приватного сектору вищої освіти у ФРН відносно невелика і обчислюється лише кількома десятками років. Незважаючи на це, приватна вища освіта активно розвивається в Німеччині, складаючи конкуренцію державній системі освіти.

До основних переваг приватних університетів Німеччини слід віднести: використання індивідуального підходу до студентів, тісна співпраця навчальних закладів зі сферою бізнесу, міжнародна спрямованість навчання і викладання предметів на іноземних мовах (насамперед, англійською), гарантія працевлаштування.

Правовою основою діяльності приватних закладів вищої освіти в Німеччині виступає загальнофедеральний Основний (рамковий) закон про вищу освіту. В області професійного навчання (у тому числі і вищої освіти) діє кілька різних федеральних нормативних правових актів. На рівні регіонів Німеччини щодо приватних

університетів розробляються власні закони та нормативні акти, а загальне керівництво цією сферою здійснюється земельними профільними міністерствами.

У ФРН діє тривінева система управління вищою освітою, здійснювана на рівні федерального центру, земель і самих вузів. Приватні університети діють в рамках федеральних і регіональних вимог до системи освіти, проте при цьому володіють значною часткою самостійності в організації наукового та освітнього процесу.

Подальші дослідження лежать в сфері порівняльного аналізу вимог нормативних актів на рівні земель ФРН щодо приватних університетів і виявлення конкретних інструментів керівництва (насамперед, адміністративних і фінансових) сферою приватної освіти регіональними органами влади Німеччини.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Добрянский И. А. Развитие негосударственной высшей школы в Украине: Автореф. дисс. докт. пед. наук: 13.00.01 /Педагогическая академия последипломного образования. – М., 2008. – 50 с.
2. Добрянский И. А. Негосударственное высшее образование в Украине: Монография. – М.: Педагогическая академия последипломного образования, 2007. – 446 с
3. Капустина О. Учеба в частном вузе: стоит ли игра свеч? [Электронный ресурс] – Режим доступа: <http://www.dw.com>.
4. Международные студенты [Электронный ресурс] – Режим доступа: https://www.unipage.net/ru/student_statistics.
5. Розе А. Один шанс из тысячи. Обучение в госвузах Германии бесплатное, несмотря на финансовые трудности высшей школы [Электронный ресурс] – Режим доступа: HYPERLINK «<http://www.rg.ru/2014/02/04/obuchenie.html>» <http://www.rg.ru/2014/02/04/obuchenie.html>.
6. Berufsbildungsförderungsgesetz (BerBiFG) [Электронный ресурс] – Режим доступа: <http://www.ausbildernetz.de/plus/vor/voreinstieg/einflussgroessen/berufsbildungsfoerderungsgesetz.rsus>.
7. Berufsbildungsgesetz (BBiG) [Электронный ресурс] – Режим доступа: http://www.gesetze-im-internet.de/bbig_2005/BJNR093110005.html.
8. D. Sprunghaft gewachsen: Privathochschulen in Deutschland [Электронный ресурс] – Режим доступа: HYPERLINK «https://www.academics.de/wissenschaft/sprunghaft_gewachsen_privathochschulen_in_deutschland_36702.html» https://www.academics.de/wissenschaft/sprunghaft_gewachsen_privathochschulen_in_deutschland_36702.html.
9. Die Reform der beruflichen Bildung Gesetz zur Reform der beruflichen Bildung (Berufsbildungsreformgesetz - BerBiRefG) [Электронный ресурс] – Режим доступа: https://www.bmbf.de/pub/Synoptische_Uebersicht_Berufsbildungsgesetz.pdf.
10. German universities scrap all tuition fees [Электронный ресурс] – Режим доступа: <http://www.thetimes.co.uk/tto/news/world/europe/article4213550.ece>.
11. Gesetz zum Schutz der arbeitenden Jugend (JArbSchG) [Электронный ресурс] – Режим доступа: HYPERLINK «<http://www.gesetze-im-internet.de/bundesrecht/jarbschg/gesamt.pdf>» <http://www.gesetze-im-internet.de/bundesrecht/jarbschg/gesamt.pdf>.
12. Goll D. Sprunghaft gewachsen: Privathochschulen in Deutschland [Электронный ресурс] – Режим доступа: https://www.academics.de/wissenschaft/sprunghaft_gewachsen_privathochschulen_in_deutschland_36702.htm

13. Grundgesetz für die Bundesrepublik Deutschland [Електронний ресурс] – Режим доступа: <https://www.bundestag.de/bundestag/aufgaben/rechtsgrundlagen/grundgesetz/gg/245216>.

14. Verwaltung der Hochschulbildung in der Bundesrepublik Deutschland [Електронний ресурс] – Режим доступа: <http://landabstracts.net>.

15. VPH [Електронний ресурс] – Режим доступа: HYPERLINK «<http://www.private-hochschulen.net>» <http://www.private-hochschulen.net>.

BIBLIOGRAFIYA

1. Dobryanskij I. A. Razvitie negosudarstvennoj vy'sshej shkoly' v Ukraine: Avtoref. diss. dokt. ped. nauk: 13.00.01 /Ped. akademiya poslediplomnogo obrazovaniya. – M., 2008. – 50 s.

2. Dobryanskij I. A. Negosudarstvennoe vy'sshee obrazovanie v Ukraine: Monografiya. – M.: Ped. akademiya poslediplomnogo obrazovaniya, 2007. – 446 s.

3. Kapustina O. Uchyoba v chastnom vuze: stoit li igra svech? [Elektronny' resurs] – Rezhym dostupa: <http://www.dw.com>.

4. Mezhdunarodny'e studenty' [Elektronny' resurs] – Rezhym dostupa: https://www.unipage.net/ru/student_statistics.

5. Roze A. Odin shans iz ty'syachi. Obuchenie v gosvuzax Germanii besplatnoe, nesmotrya na finansovy'e trudnosti vy'sshej shkoly' [Elektronny' resurs] – Rezhym dostupa: HYPERLINK «<http://www.rg.ru/2014/02/04/obuchenie.html>» <http://www.rg.ru/2014/02/04/obuchenie.html>.

6. Berufsbildungsförderungsgesetz (BerBiFG) [Elektronny' resurs] – Rezhym dostupa: <http://www.ausbildernetz.de/plus/vor/voreinstieg/einflussgroessen/berufsbildungsfoerderungsgesetz.rsys>.

7. Berufsbildungsgesetz (BBiG) [Elektronny' resurs] – Rezhym dostupa: http://www.gesetze-internet.de/bbig_2005/BJNR093110005.html.

8. D. Sprunghaft gewachsen: Privathochschulen in Deutschland [Elektronny' resurs] – Rezhym dostupa: HYPERLINK «https://www.academics.de/wissenschaft/sprunghaft_gewachsen_privathochschulen_in_deutsche

hland_36702.html»

https://www.academics.de/wissenschaft/sprunghaft_gewachsen_privathochschulen_in_deutschland_36702.html.

9. Die Reform der beruflichen Bildung Gesetz zur Reform der beruflichen Bildung (Berufsbildungsreformgesetz - BerBiRefG) [Elektronny' resurs] – Rezhym dostupa: https://www.bmbf.de/pub/Synoptische_Uebersicht_Berufsbildungsreformgesetz.pdf.

10. German universities scrap all tuition fees [Elektronny' resurs] – Rezhym dostupa: <http://www.thetimes.co.uk/tto/news/world/europe/article/4213550.ece>.

11. Gesetz zum Schutz der arbeitenden Jugend (JArbSchG) [Elektronny' resurs] – Rezhym dostupa: HYPERLINK «<http://www.gesetze-internet.de/bundesrecht/jarbschg/gesamt.pdf>» <http://www.gesetze-internet.de/bundesrecht/jarbschg/gesamt.pdf>.

12. Goll D. Sprunghaft gewachsen: Privathochschulen in Deutschland [Elektronny' resurs] – Rezhym dostupa: https://www.academics.de/wissenschaft/sprunghaft_gewachsen_privathochschulen_in_deutschland_36702.htm

13. Grundgesetz für die Bundesrepublik Deutschland [Elektronny' resurs] – Rezhym dostupa: <https://www.bundestag.de/bundestag/aufgaben/rechtsgrundlagen/grundgesetz/gg/245216>.

14. Verwaltung der Hochschulbildung in der Bundesrepublik Deutschland [Elektronny' resurs] – Rezhym dostupa: <http://landabstracts.net>.

15. VPH [Elektronny' resurs] – Rezhym dostupa: HYPERLINK «<http://www.private-hochschulen.net>» <http://www.private-hochschulen.net>

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

Грицай (Лоозе) Яна Олегівна – консультант Науково-дослідного центру Регіонального управління та економіки (м. Рупертсберг, Німеччина).

Наукові інтереси: приватна вища освіта в Німеччині.

УДК 371.134+613

СТРУКТУРНІ КОМПОНЕНТИ ЗДОРОВ'ЯЗБЕРЕЖУВАЛЬНО КОМПЕТЕНЦІ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ ПОЧАТКОВО ШКОЛИ

Тетяна ОСАДЧЕНКО (Умань)

Постановка проблеми. Вітчизняні та зарубіжні дослідники в галузі професійної освіти акцентують увагу на тому, що готовність майбутнього педагога до здоров'язбережувальної діяльності, у професії та відносно себе, визначається поняттями «здоров'язбережувальна компетентність» та «здоров'язбережувальна компетенція», які розглядаються як інтегральні характеристики майбутнього фахівця, що мають полікомпонентну структуру, адже відтворюють здатність до дій та операцій, підготовка до яких передбачена. Тому, у нашому дослідженні ми будемо оперувати поняттям «здоров'язбережувальна компетенція май-бутнього вчителя початкової школи» яка визначена як результат його підготовки до створення здоров'язбережувального середовища, що

зумовлено розумінням наявності й інших здоров'язбережувальних компетенцій майбутнього педагога, визначених як конструктивний його професійної компетентності.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Дослідивши проблему компетентнісного підходу у підготовці майбутніх педагогів та визначення результату цієї діяльності, констатуємо, що у академічному європейському і світовому просторі досі не досягнуто консенсусу відносно термінів «компетенція», «компетентність» в освіті [8, с. 157; 3, с. 42]. Аналіз зарубіжних та вітчизняних наукових досліджень, дає можливість зробити висновок, що ці поняття вживаються як синонімічні (Е. Зесер, Е. Симанюк, В. Сериков та ін.) або науковці розрізняють їх згідно визначених підходів (О. Гулай, А. Вербицький, І. Зимняя,

М. Ільязова, В. Луначек, А. Субетто, О. Тімець, А. Хугорський, Ю. Шапран та ін.). Водночас, практично усі автори важливими їх складовими визначають наявність знань, умінь, досвіду, особистісних якостей, що забезпечують успіх у професійній діяльності.

Аналогічно до проблеми відсутності консенсусу відносно попередніх термінів у науковій літературі є невизначеним питання співвіднесення понять «здорів'язбережувальна компетенція», яку досліджували О. Шатрова, О. Югова, І. Іваній, І. Мамакіна, Д. Воронін, С. Караваєва, Ю. Шапран та «здорів'язбережувальна компетентність» дослідниками якої були Н. Анікеєва, В. Тевкун, Ю. Лукашин, І. Мамакіна, Ю. Лукашин та ін.

Мета статті полягає у виокремленні шляхом аналізу психолого-педагогічних наукових джерел структурних компонентів здорів'язбережувальної компетенції майбутнього вчителя початкової школи.

Виклад основного матеріалу.

Компонентний склад здорів'язбережувальної компетенції ми визначаємо на основі аналізу наукових джерел, у яких розкрито підходи до структурування особистісних характеристик педагога, визначено та експериментально перевірено доцільність запропонованих компонентів як готовності майбутніх учителів до дій, які забезпечують реалізацію окремих аспектів створення здорів'язбережувального середовища, так і здорів'язбережувальної компетенції майбутнього вчителя.

Аналіз наукових досліджень дав можливість виявити загальні тенденції у структуруванні характеристик майбутніх учителів, що визначають як результат підготовки майбутніх учителів до діяльності, що спрямована на здорів'язбереження в умовах шкільної освітньої взаємодії, зокрема:

- обов'язковою складовою стану готовності та здатності до певного виду роботи є сформованість мотиваційної сфери майбутнього вчителя, що спонукають до усвідомленого виконання дій;

- здатність до реалізації поставлених завдань формується на основі системи знань про сутність, зміст та способи організації передбачуваної діяльності;

- сформованість готовності/компетенції до певного виду операцій і дій обов'язково передбачає оволодіння практичними вміннями й навичками, виконання яких є основою відтворенням напрямів професійної діяльності;

- зважаючи на важливість прикладу вчителя, для інших суб'єктів взаємодії, в дотриманні основ здорів'язбереження і його зміцнення, науковці виокремлюють особистісні якості та здібності майбутнього педагога, які відіграють важливу

роль в організацію успішної освітньої взаємодії на основі здорів'язбереженої стратегії;

- у структурі інтегрованої характеристика майбутнього педагога виокремлюють компонент, що характеризує здатність майбутнього вчителя до самоаналізу своїх знань, умінь і навичок дотримання здорового способу життя, корекції здорів'язбережувальної діяльності та постійного самовдосконалення;

У структурі здорів'язбережувальної компетенції майбутнього вчителя початкової школи виокремлюємо: мотиваційний, когнітивний, діяльнісний та особистісний компоненти. Детально їх проаналізуємо.

Мотиваційний компонент є основою формування здорів'язбережувальної компетенції майбутнього вчителя початкової школи, пусковим механізмом усієї діяльності особистості. Його сформованість визначає ефективність подальшого становлення компонентів компетенції, а відсутність уможливорює завершення процесу розвитку майбутнього педагога.

Вважаємо, що мотиваційний компонент здорів'язбережувальної компетенції майбутнього вчителя початкової школи це складник мотиваційної сфери особистості майбутнього педагога, який спонукають його до організації здорів'язбережувальної діяльності в умовах середовища початкової школи.

Спрямованість, інтенсивність, стійкість, дієвість мотивів визначають успішність оволодіння професійною діяльністю, ефективність її практичної реалізації, задоволення працею й стремління особистості до самовдосконалення та професійного розвитку.

Отже, сформований мотиваційний компонент здорів'язбережувальної компетенції майбутнього вчителя початкової школи як результат підготовки до його здатності створювати здорів'язбережувальне середовище передбачає:

- наявність ставлення до здоров'я кожної особистості як до найвищої цінності;

- сформованість інтересу й позитивних установок до професійної діяльності вчителя початкової школи та її складової – здорів'язбережувальної діяльності в системі взаємодії «вчитель – учень – батьки»;

- мотивація до оволодіння здорів'язбережувальними технологіями та їх практичного використання в середовищі початкової школи;

- наявність власної мотивації до ведення здорового способу життя та стремління до її формування у молодших школярів та інших суб'єктів освітньої взаємодії;

- усвідомлення важливості процесу створення здорів'язбережувального середовища, прагнення до успіху й самовдосконалення у цій діяльності.

У структурі здоров'язбережувальної компетенції майбутнього вчителя початкової школи когнітивний компонент відіграє інтегративну роль, адже його сформованість забезпечує узагальнення знань про здоров'я, здоровий спосіб життя, форми та методи його зміцнення, методики організації здоров'язбережувальної діяльності, які формуються у процесі аудиторної й позааудиторної роботи в системі професійної підготовки, та способу життєдіяльності. Система знань, як ключовий елемент компоненту, забезпечує неперервність становлення досліджуваної компетенції від мотивів діяльності до розуміння змісту та способів її організації, а в подальшому можливостей практичної реалізації.

Вважаємо, що зміст когнітивного компоненту здоров'язбережувальної компетенції майбутнього вчителя початкової школи має проектуватися не лише на основі знань здоров'язбережувальної педагогіки, але й специфіки створення полісуб'єктної середовищної взаємодії в умовах початкової школи. Складовими когнітивного компоненту здоров'язбережувальної компетенції вважаємо таку систему знань:

- знання про основні поняття здоров'язбережувальної педагогіки (здоров'я, здоровий спосіб життя, здоров'язбережувальна діяльність, здоров'язбережувальна компетентність учнів, здоров'язбережувальні технології, здоров'язбережувальне середовище та ін.) та ергономіки;

- знання про фізичне, психічне, духовне і соціальне здоров'я молодших школярів та чинники, які впливають на його збереження і зміцнення;

- знання про зміст реалізації основних напрямів діяльності вчителя, що спрямовані на створення здоров'язбережувального середовища в системі «вчитель – учень – батьки»;

- знання про форми, методи, технології та засоби створення здоров'язбережувального середовища початкової школи;

- знання про методики діагностування стану здоров'я та рівня здоров'язбережувальної компетентності учасників освітнього процесу.

Отже, когнітивний компонент здоров'язбережувальної компетенції майбутнього вчителя початкової школи визначає рівень опанування майбутніми вчителями вищезазначеної системи знань, що, на нашу думку, забезпечить формування здатності педагога у майбутній професійній діяльності здійснити практичну реалізацію завдань середовиществорення на засадах здоров'язбереження.

Важливим компонентом у структурі здоров'язбережувальної компетенції майбутнього вчителя початкової школи є діяльнісний.

Оскільки діяльність як система складається з окремих дій та операцій, то важливою умовою її успішного виконання є сформованість системи умінь й навичок, які має свої ряди ієрархічно підпорядкованих умінь і навичок, які забезпечують виконання дій та операцій, що визначені в основі діяльності.

Враховуючи ключові завдання вчителя у здоров'язбереженні молодших школярів, виокремлені напрями реалізації ідеї здоров'язбереження з метою проектування середовища початкової ланки освіти та спрямованість підготовки майбутнього вчителя на їх реалізацію, пропонуємо класифікувати уміння, що забезпечують створення здоров'язбережувального середовища у групі: освітні; виховні; діагностичні; гігієнічні; інклюзивні; просторові уміння.

Отже, діяльнісний компонент у структурі здоров'язбережувальної компетенції майбутнього вчителя початкової школи відтворює систему професійних умінь необхідних для проектування та реалізації ідеї здоров'язбереження в середовищі початкової ланки освіти. Він є найбільш розгалуженим, оскільки практична складова здоров'язбережувальної діяльності вчителя в системі «вчитель – учень – батьки» передбачає різні напрями діяльності.

При виокремленні у структурі здоров'язбережувальної компетенції майбутнього вчителя початкової школи особистісного компоненту, ми опирались на дослідження науковців (Б. Долинського, П. Джурицького, В. Бондин, Д. Вороніна, М. Козуби, Н. Карапузової) [5; 4; 1; 2; 6; 7], у яких акцентується увага на тому, що вміння вчителя стежити за своїм індивідуальним і професійним здоров'ям, створювати необхідні умови для збереження фізичного, психічного, морального-духовного, соціального здоров'я своїх вихованців, обирати доцільні способи і засоби навчання й виховання, що не зашкоджуватимуть здоров'ю учасників педагогічного процесу є надзвичайно важливим у педагогічній діяльності вчителя початкової школи [5, с. 197].

Конструктивними для нашого дослідження вважаємо узагальнення зроблені О. Мирошник, яка зазначає, що:

- рефлексивні процеси забезпечують усвідомлення обмежень і перешкод в організації власної діяльності та викликають самозміни й саморозвиток особистості;

- базова функція педагогічної рефлексії виявляється в стимуляції процесу професійної ідентичності особистості вчителя;

- за допомогою рефлексії вчитель має змогу не тільки зрозуміти межі власного професійного досвіду, але й визначити його цінність для себе та педагогічної спільноти;

– педагогічна рефлексія забезпечує пошук нового смислу та формування нових цінностей, що дозволяє вчителю долати професійні деформації, є фактором його професійного розвитку [9, с. 55].

Важливою характеристикою професійної рефлексії у складі здоров'язбережувальної компетенції майбутнього вчителя початкової школи є здатність до усвідомленої саморегуляції, самовдосконалення як почуття власної компетентності й ефективності у процесі здоров'язбереження та організації середовища початкової школи на його основі.

Отже, особистісний компонент у структурі здоров'язбережувальної компетенції майбутнього вчителя початкової школи відтворює систему до якої входять його орієнтації та дії на здоровий спосіб життя, удосконалення здоров'язбережувального досвіду, професійна суб'єктність майбутнього педагога, яка проявляється у здатності до рефлексії, та особистісно-професійні якості особистості майбутнього вчителя, що у комплексі забезпечує гуманізацію, здоров'язбережувальну цілеспрямованість та суб'єктність освітньої взаємодії.

Висновки. На основі аналізу досліджень під здоров'язбережувальною компетенцією майбутнього вчителя початкової школи розуміємо компонентне утворення в структурі його професійної компетентності, яке об'єднує в єдине ціле мотиви професійної і здоров'язбережувальної діяльності, систему знань, умінь та навичок організації взаємодії «вчитель – учень – батьки» на засадах здоров'язбереження, оптимальне поєднання яких на основі особистісних якостей, здоров'язбережувального досвіду майбутнього вчителя та прагненням до професійного саморозвитку забезпечує готовність і здатність майбутнього педагога створювати здоров'язбережувальне середовище початкової школи. Дослідили та виокремили компоненти (мотиваційний, когнітивний, діяльнісний та особистісний) здоров'язбережувальної компетенції майбутнього вчителя початкової школи.

Дані характеристики стануть основою експериментальної перевірки ефективності системи підготовки майбутніх учителів початкової школи до освітньої взаємодії на основі середовиществорювальної та здоров'язбережувальної стратегії.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Бондин В. Здоров'єсберегаючі технології в системі вищого педагогічного образования /В. Бондин // Теория и практика физической культуры. –2004. – №10 – С.15–18.
2. Воронін Д. С. Формування здоров'язберігаючої компетентності студентів вищих навчальних закладів засобами фізичного виховання: дис.. канд. пед. наук : 13.00.07 /Д. С. Воронін ; Херсонський держ. ун-т. – Х., 2006. – 221 с.
3. Гулай О. І. Компетентнісний підхід як основа нової парадигми освіти / О. І. Гулай // Вісник Національної академії

Державної прикордонної служби України. Педагогічні науки. – 2009. – №2. – С. 41–51.

4. Джурицький П. Б. Компоненти підготовленості до здоров'язбережувальної професійної діяльності майбутніх учителів фізичної культури / П. Б. Джурицький. // Вісник Національної академії Державної прикордонної служби України. – 2012. – Вип. 5.

5. Долинський Б. Т. Теоретико-методичні засади підготовки майбутніх учителів до формування здоров'язбережувальних навичок і вмінь у молодших школярів у навчально-виховній діяльності : дис. докт. пед. наук : 13.00.04 / Б. Т. Долинський ; Одеський нац. ун-т ім. І.І. Мечнікова – О., 2011. – 399 с.

6. Карапузова Н. Д. Здоров'язбережувальні технології у системі професійної підготовки майбутніх учителів початкових класів / Н. Д. Карапузова // Педагогіка, психологія та медико-біологічні проблеми фізичного виховання і спорту. – 2015. – № 1. – С. 39–45.

7. Козуб М. В. Формирование профессиональной готовности будущих учителей физической культуры к осуществлению здоровьесберегающей деятельности в школе : автореф. на соискание научной степени канд. пед. наук: 13.00.08 / М. В. Козуб – Елец, 2007. – 20 с.

8. Луначек В. Компетентнісний підхід як методологія професійної підготовки у вищій школі // Публічне управління: теорія та практика. №1 (13). – 2013. – С. 155-162. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://www.kbuara.kharkov.ua/e-book/putp/2013-1/doc/4/01.pdf>.

9. Мирошник О. Педагогічна рефлексія як чинник вияву творчого потенціалу особистості вчителя /Олена Мирошник // Естетика і етика педагогічної дії. Збірник наукових праць. – 2011. – Вип. 2. – С. 47–57.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Bondin V. Zdorov'єsberegayushhie tehnologii v sisteme vysshego pedagogicheskogo obrazovaniya // Teoriya i praktika fizicheskoy kul'tury. – 2004, –№ 10. – С. 15– 18.
2. Voronin D. Ye. Formuvannia zdoroviazberihaiuchoi kompetentnosti studentiv vyshchikh navchalnykh zakladiv zasobamy fizychnoho vykhovannia : dys.. kand. ped. nauk, – Khersonskiy derzh. un-t, 2006. –221 s.
3. Hulai O. I. Kompetentnisnyi pidkhd yak osnova novoi paradymy osvity // Visnyk Natsionalnoi akademii Derzhavnoi prykordonnoi sluzhby Ukrainy. – Pedahohichni nauky, 2009. –№ 2. – С. 41–51.
4. Dzhurytskyi P. B. Komponenty pidhotovlenosti do zdoroviazberizhualnoi profesiinoi diialnosti maibutnikh uchyteliv fizychnoi kultury // Visnyk Natsionalnoi akademii Derzhavnoi prykordonnoi sluzhby Ukrainy, 2012. –Volume 5.
5. Dolynskiy B. T. Teoretyko-metodychni zasady pidhotovky maibutnikh uchyteliv do formuvannia zdoroviazberizhualnykh navychok i vmin u molodshykh shkoliariv u navchalno-vykhovni diialnosti : dys. dokt. ped. Nauk. –Odeskyi nats. un-t im. I.I. Mechnikova, 2011. – 399 s.
6. Karapuzova N. D. Zdoroviazberizhualni tekhnologii u systemi profesiinoi pidhotovky maibutnikh uchyteliv pochatkovykh klasiv // Pedahohika, psykholohiia ta medyko-biologichni problemy fizychnoho vykhovannia i sportu. – 2015. – № 1. – С. 39–45.
7. Kozub M. V. Formirovanie professional'noj gotovnosti budushix uchitelej fizicheskoy kul'tury k osushhestvleniyu zdorov'єsberegayushhej deyatel'nosti v shkole: avtoref. na soiskanie nauchnoj stepeni kand. ped. Nauk. –Elec, 2007. – 20 s.
8. Luniachek V. Kompetentnisnyi pidkhd yak metodolohiia profesiinoi pidhotovky u vyshchii shkoli // Publichne upravlinnia: teoriia ta praktyka. 2013. – №1 (13). – С. 155–162.
9. Myroshnyk O. Pedahohichna refleksiiia yak chynnyk vyjavu tvorchoho potentsialu osobystosti vchytelia // Estetyka i etyka pedahohichnoi dii // Zbirnyk naukovykh prats, 2011. – Volume. 2. – С. 5–9.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

Осадченко Тетяна Михайлівна – викладач кафедри теорії і методики фізичного виховання Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини.

Наукові інтереси: підготовка майбутнього вчителя до створення здоров'язберезувального середовища початкової

школи.

УДК 378.637.016:78.01 (470)

ФОРМУВАННЯ НАВИЧОК АНСАМБЛЕВОЇ ГРИ В УЧНІВ-ПІАНІСТІВ В УМОВАХ МУЗИЧНОЇ ШКОЛИ

Ольга ПОЛЕВІНА (Кіровоград)

Постановка проблеми. Процес модернізації музичної освіти відбувається в контексті пошуку нових форм роботи та удосконалення процесу навчання дітей гри на музичних інструментах в умовах навчально-виховного процесу музичних шкіл. Отже, навчання учнів гри в ансамблі в класі фортепіано є актуальним і своєчасним.

Аналіз досліджень і публікацій. Аналіз джерел педагогічного та мистецтвознавчого спрямування засвідчує, що вітчизняними та зарубіжними науковцями, з-поміж яких: В. Белікова, Л. Бочкарьов, О. Вінцинський, О. Гольденвейзер, Н. Гуральник, Г. Коган, А. Корто, М. Крючков, Я. Мільтейн, Г. Нейгауз, В. Ражнікова, О. Рафалович, М. Смирнов, Ю. Цагарелли, Г. Ципін, Є. Шендерович досліджено ті чи ті питання методики навчання дітей різних вікових груп. Тематика нашого наукового пошуку зною мірою доповнює дослідження названих авторів, дає змогу усвідомити особливості методики навчання гри на фортепіано учнів музичних шкіл.

Мета статті полягає у формуванні навичок ансамблевої гри в учнів-піаністів в умовах музичної школи.

Виклад основного матеріалу. Питання розвитку музично-творчих здібностей учнів музичних шкіл завжди були предметом дослідження вчених, педагогів, психологів, музикознавців. Є. І. Рогова стверджує, що «здібності – це лише можливість засвоєння знань, умінь, навичок. Здібності виявляються та розвиваються у процесі діяльності. Можна сказати, що здібності виявляються у тому, наскільки швидко особистість набуває знання та вміння» [3, с. 78]. За такої ситуації мета вчителя – проаналізувати музично-творчі здібності дитини і знайти такі форми роботи, які прискорять їхній розвиток і дадуть позитивний результат, що дуже важливо для мотивації подальшого процесу навчання.

Вміння орієнтуватися в нотному тексті – запорука швидкого розвитку учня. Вченими доведено, що технічний розвиток значно відстає у тих, хто має проблеми з читанням нот з листа. Через повільну орієнтацію у нотному тексті значна кількість часу, яку доцільно було б використати для технічного розвитку, йде на розбір музичного твору. Швидке читання з листа здійснюється за такм принципом: побачив ноту (зорова пам'ять) – пішов сигнал, якою рукою,

яким пальцем зіграти (моторна пам'ять), – видобув звук, почув (слухова пам'ять). Цей процес повинен відбуватися миттєво. Щоб розвинути запропонований комплексний зв'язок, варто працювати над кожним окремим видом пам'яті.

Методику розвитку читання нот з листа варто порівняти з методикою розвитку швидкості відтворення літературного тексту. Основа – впізнавання знаків. Піддаючи критиці поширений спосіб читання музичного тексту «нота за нотою», при якому виникає неприродна для музичного мислення роздробленість і мозаїчність, М. Крючков пропонує метод сприймання нотного тексту, який ґрунтується на виявленні типових зв'язків, що об'єднують певну групу нот. Автор стверджує, що «цей метод сприймання нотного тексту подібний до читання словесного тексту і сприяє активізації музичного мислення й пам'яті, а також підвищує швидкість відтворення музичного матеріалу» [1, с. 15–16]. М. Смирнов, порівнюючи читання нот з листа із читанням словесного тексту, пропонує ефективну методику, що ґрунтується на читанні музичного тексту «сумарно, значущими звуками» [4, с. 22]. Досвід доводить, що окремі учні мають розвинену слухову та моторну пам'ять, але не завжди знаходять відмінності у нотному тексті. Навіть діти з розвинутою зоровою пам'яттю досить повільно запам'ятовують розташування нот на нотному стані. Після засвоєння нот скрипкового ключа, їх чекають певні труднощі при запам'ятовуванні нот у басовому ключі. Цю проблему можна вирішити, якщо дати дітям відразу весь комплекс нотного запису і пояснити логіку розташування нот на нотному стані.

Поняття скрипкового і басового ключів часто залишається за межами розуміння дітей. Вони приймають їх, як незрозумілу умову гри, і не намагаються ними користуватися. Таблицю нот потрібно складати разом з дитиною, активізуючи її логічне мислення. Для початку потрібно запам'ятати, що скрипковий ключ закріплює за нотою «соль» певну посаду на нотному стані. Достатньо написати зеленим кольором сам ключ і ноту «соль» у всіх октавах, щоб у дитини закріпилися асоціативні зв'язки. Басовий ключ малюємо іншим кольором і зафарбовуємо всі ноти «фа». Отже, дві ноти вже яскраво виділяються, і їх назву підтверджують ключі. Залишилося поєднати обидва нотних станів – нотою «до»

першої октави, і позначити її третім кольором і зафарбувати в цей колір всі ноти «до». Якщо дитина добре запам'ятала порядок нот, вона без зусиль здогадається, як називаються не зафарбовані ноти. Колір активізує зорову пам'ять, нотна система представлена в повному обсязі і не виникає питань, чому різняться написання нот в різних ключах.

Читання нот з листа в ансамблі з вчителем стимулює мотивацію. Варто пропонувати п'єски з нескладною басовою партією, яку учень спроможний відтворити, а вчитель грає більш складну для прочитання партію. Такий підхід стимулює розвиток гармонійного слуху, сприяє формуванню навичок читання з листа у басовому ключі, дозволяє учневі спостерігати рух мелодії у скрипковому ключі. Таким чином, відтворення музичного тексту в басовому ключі сприяє розвитку музично-творчих здібностей на початковій стадії навчання.

Пропозиція стежити за рухом нот та грою вчителя також розвиває навички читання з листа. Доцільно під час гри на фортепіано робити зупинки, перевіряючи, чи знайде учень місце зупинки в тексті. Поєднання зорової та слухової пам'яті сприяє активізації уваги. Використовуючи таку форму роботи, учень знайомиться з великою кількістю музичних творів у виконанні вчителя, що уможливорює формування фахових компетентностей, необхідних для музично-творчого розвитку особистостей.

Ритмічний малюнок також потрібно сприймати зорово. І тут важливо дати поняття співвідношення тривалостей, а не просто рахунок, коли учень нічого, крім свого голосу, не чує під час гри.

Варто звертати увагу дитини на аплікатуру, яка повинна сприйматися одночасно з ритмом і звуковисотністю. Тут допоможе гра послідовностей з однаковою аплікатурою. Потрібно звертати увагу учня на аналогічні послідовності в творах, які він виконує, домагатися, щоб він охоплював поглядом не окремі ноти, а цілі сегменти, секвенції.

Уміння впізнавати певні частини нотного тексту є важливою складовою читання з листа. Навіть ще не вникаючи в деталі, з першого погляду учень повинен розпізнати частини музичного твору, які повторюються.

Методики швидкого читання літературного тексту пропонують спочатку читати окремі склади, потім короткі часто вживані слова, поступово збільшуючи швидкість читання і кількість букв.

Такі ж завдання варто пропонувати і при розвитку навичок читання з листа нотного тексту, а саме: впізнавання акордів, послідовностей, окремих музичних фраз.

Так, в «Італійській пісеньці» з «Дитячого альбому» П. Чайковського в акомпанементі два акорди – тоніка і домінанта. Як доводить досвід, учені важко розбирають самостійно другу партію. Та коли звернути їхню увагу на відмінність написання, вони сприймають «картинкою», і миттєво впізнають акорд, виконуючи в ансамблі з учителем по нотах. «Німецька пісенька» та «Неаполітанська пісенька» з цієї збірки теж дозволяють використовувати гру в ансамблі з листа.

Це стосується багатьох п'єс з подібним нескладним акомпанементом.

Як доволить практика, учні досить впевнено виконують мелодійну лінію, але зустрічаються з труднощами, коли з'являються інтервали або акорди. Пояснюючи значення інтервала, його назву, кількісну та якісну характеристику, відразу варто звернути увагу дитини на його написання. Наприклад, секунда нагадує квітку або листочки – ноти не вміщаються одна під одною. Терції, навпаки, пишуться в «стовпчик». Зосередивши увагу на особливостях написання, варто запропонувати учню зорово визначити їх у незнайомому тексті. Дитина на ці відмінності реагує миттєво. Варто дати на слух визначити терції і секунди. Тепер досить визначити в інтервалі одну ноту, а другу ноту дитина сама здогадається знайти. При зоровому тренуванні швидше сприймаються інші інтервали. Паралельно варто пропонувати сприймати інтервали на слух.

Виконання ансамблів та акомпанементу в класі фортепіано також сприяє музично-творчому розвитку учнів. Їм стає доступним виконання безлічі музичних творів, вони отримують нові музичні враження, що, в свою чергу, сприяє розвитку музичного слуху, відчуття стилю, виховує музичний смак та уподобання.

Гра другої партії у фортепіанному ансамблі розвиває гармонійний слух, стабілізує почуття ритму, сприяє вмінню слухати обидві партії в цілому, відчувати співвідношення мелодії та акомпанементу. Гра камерних ансамблів надзвичайно корисна для розвитку тембрового слуху, знайомить з можливостями інших інструментів. Акомпанемент вокальної партії також має свої особливості, розвиває почуття ансамблю, передбачення, відчуття фермат, уповільнень, *rubato*, дихання співака.

Піаністичні проблеми можна вирішувати на будь-якому репертуарі, в тому числі і в процесі ансамблевої гри. Репертуар повинен бути доступним, художньо яскравим, зручно викладеним та подобатися учневі.

Гру в ансамблі слушно починати з перших уроків. Перші місяці навчання не дають учневі повноти відчуття музичного твору, але в ансамблі це буде зовсім інша музика. Наприклад, на

першому ж уроці дитині, яка ще не знає нот, доцільно запропонувати зіграти уривок «Танцю маленьких лебедів» з балету «Лебедине озеро» П. Чайковського (дві ноти акомпанементу в ансамблі з викладачем).

Репертуар першого півріччя першого класу варто грати разом з вчителем. Це сприяє розвитку відчуття ладу, так як, супроводжуючи мелодію, ми надаємо їй нові фарби і звучання.

Досвід доводить, що на першому році навчання варто пропонувати дитині грати другу партію. Це можуть бути бас або інтервали, які входять до акорду. У легких п'есах акорди повторюються, їх небагато, у них присутні головні тривизуки ладу. Необхідно навчити учня слухати, коли мелодія вимагає зміни акомпанементу. Наприклад, уривок іспанського танцю з «Лебединого озера» переконує в тому, що спрощена партія акомпанементу набагато легше першої партії. З партії лівої руки в «Шарманці» Д. Шостаковича нескладно зробити для учня зручну другу партію.

Досвід доводить, що вже у перші місяці навчання гри на фортепіано варто поєднувати читання з листа і гру в ансамблі. Для цього доцільно використовувати метод гри удвох з листа легких п'ес. Партія лівої руки часто простіша, тому можна запропонувати дитині грати саме її. Це можуть бути повторення однієї ноти довгими тривалостями або інші завдання. Такий підхід дозволяє учневі бачити і сприймати не тільки свою партію, а також партію, яку виконує вчитель. Крім того, пропонуємо розучувати новий музичний твір в ансамблі з педагогом. За такої ситуації у дітей формуються навички гри в ансамблі, вміння слухати не тільки свою партію, а також партію, яку виконує вчитель. Слушно запропонувати учню прочитати с листа партію лівої руки, де можуть зустрічатись певні труднощі. Коли учень впорається із завданням, доцільно запропонувати зіграти вдвох з ним весь твір. Учень отримує уявлення про всю п'есу в цілому, про ритм, темп, штрихи. Цим можна запобігти багато помилок при самостійному розучуванні музичного твору. З учнями, які повільно запам'ятовують нотний текст, рекомендуємо затриматися на цьому етапі, пропонуючи їм грати поперемінно то партію правої руки, то партію лівої разом з учителем. Це значно полегшить подальше розучування музичного твору, а головне – стимулює розвиток позитивної мотивації стосовно оволодіння навичками гри на фортепіано.

Практика доводить, що вартісні ансамблі, де тема переходить у другу партію, залишаючи першій функції акомпаніменту. Тут важливо пояснити дитині, яка партія вважається головною в певний момент. При грі таких ансамблів двома учнями це в певній мірі вирівнює їх, сприяє

вихованню відповідальності. Тут треба навчити учня поступитися звучністю тієї партії, яка в даний момент не проводить головну тему. Це не завжди дається легко. Є діти, яких важко навчити грати тихо і слухати себе.

Гра в ансамблі «учитель-учень» представляє певні складності для дітей, у яких спостерегається ритмічна нестабільність. Ця вада заважає і в сольному виконанні. Тому необхідно таких дітей залучати до ансамблевого музикування. При спільному виконанні музичного твору вони здобудуть досвід і навчаться контролювати себе, слухати іншу партію.

Варто доручити виконання другої партії учневі, який стійко тримає ритм. За такого підходу ансамбліст зі слабким почуттям ритму буде намагатися уважніше контролювати себе, слухаючи свого товариша. Крім того, можливо виникнення конфліктної ситуації між учнями. Тому педагог повинен толерантно проаналізувати гру, дати певні рекомендації.

Досвід доводить, що коли розвинуто почуття ансамблю у обох виконавців, гра приносить задоволення. Учні можуть зустрічатися у вільний час і самостійно продовжувати заняття. Це посилює інтерес до навчання, виховує і формує навички самостійної роботи, індивідуального підходу до інтерпретацій музично-художнього образу розучуваного музичного твору.

При формуванні ансамблів доцільно враховувати особистісні якості учнів. Окремі діти добре себе почувають на «других ролях», іншим лідерство заважає виконувати свою партію, вони нав'язують власний темп, намагаються виконувати соло там, де потрібно супроводом підтримати мелодію. Зустрічаються талановиті учні, але несподівані, непередбачені під час концертного виступу, їм небезпечно доручати доручати першу партію. З такими дітьми варто проводити певну індивідуальну роботу. Психологічно учні налаштовуються на те, щоб у будь-який момент могли «підхопити» гру і без зупинки завершити виконання музичного твору.

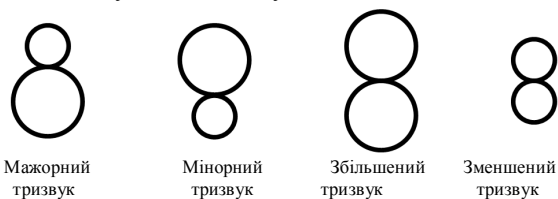
При виконанні других партій доцільно робити гармонійний аналіз музичного твору, спираючись на знання, отримані на уроках сольфеджіо. Важливо, щоб дитина розуміла, чому в даному випадку змінюється гармонія, як називається акорд, тощо. Доцільно в окремих випадках спрощення акомпанементу. Мета такого методичного прийому полягає в тому, щоб навчити учня акомпанувати, а не виконувати складний музичний матеріал, який першодже музичному розвитку особистості.

Дослідження традиційних прийомів і засобів спрощення фортепіанної фактури в оперних клавірах здійснив педагог і концертмейстер Є. Шендерович. Автор зазначає, що «спрощення інтерпретується не як збіднення фортепіанної

фактури, а як раціональний спосіб відтворення клавіру, що сприяє зручності виконання його на фортепіано» [5, с. 5].

Встановлено, що гра в ансамблях вимагає знань, умінь і навичок, які отримають учні на уроках сольфеджіо. Нескладному акомпаніментові можна навчити учня при необхідності транспонувати твір.

При транспонуванні варто, щоб учні могли швидко побудувати тризвук або його обернення, а для цього вони повинні чітко уявляти його інтервальну побудову. Практика доводить, що це запам'ятовується за наступною схемою:

Мажорний
тризвукМінорний
тризвукЗбільшений
тризвукЗменшений
тризвук

Маленьке коло – мала терція, велике – велика терція. Відповідно до малюнку нескладно будувати тризвуки вгору, вниз, а структура тризвуків зорозумівається.

Однією із перших методи транспонування нотного матеріалу почала досліджувати О. Рафалович. Запропонована нею система транспонування пов'язана із процесом розвитку музичного слуху й мислення учнів. Дослідниця пропонує два методи розвитку навичок транспонування – на слух і по нотах. «У першому випадку відбувається активізація контролю над свідомістю, що сприяє повному засвоєнню нотного тексту, а використання другого методу авторка називає найрадикальнішим засобом розвитку музичного слуху, пам'яті, уваги, навичок читання нот з листа і навіть техніки гри» [2, с. 14].

Акомпанування співакові вважається творчою формою роботи, яка подобається дітям. Варто, щоб учень також сам міг заспівати пісню під власний супровід. Необхідно навчити його співати «про себе» разом зі співаком, стежити за його партією, грамотно виконувати супровід. Варто також навчити учня виразно виконувати прелюдію і постлюдію, зменшити звучання, коли починає звучати голос, не перебивати його. Такі ансамблі складаються з учнів фортепіанного та хорового відділів, а також вокалістів-ілюстраторів та викладачів.

Камерний ансамбль не розв'язує всіх піаністичних завдань, але він привчає слухати партнера, відчувати його, отримувати задоволення від самого процесу гри, створюючи певний музично-художній образ.

Педагогу варто дотримуватися принципів підбору репертуару.

У програмі повинні бути твори, для оволодіння яких учневі потрібно докласти певних зусиль. Але поряд з ними в програмі мають бути п'єси для розвитку певних музично-творчих здібностей.

Висновки. Викладений матеріал не висвітлює вирішення всіх проблем, але пропонує деякі конкретні шляхи їхнього подолання. Розвиток учня-піаніста повинен бути комплексним. Ансамбль на уроках фортепіано – не тільки мета, але й засіб її досягнення. Створення номінацій «Камерний ансамбль». «Акомпанемент» у різноманітних конкурсах виконавчої майстерності буде сприяти рішенням проблем: викладачі активніше почнуть використовувати в роботі твори відповідного напрямку.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Крючков Н.А. Искусство аккомпанемента как предмет обучения / Н.А. Крючков. – Л.: Музгиз, 1961. – 72 с.
2. Рафалович О.В. Транспонирование в классе фортепиано / О.В. Рафалович. – Л.: Музгиз, 1963. – 36 с.
3. Рогова Е.И. Загальна психологія / Е.И. Рогова. – К.: Наукова думка, 1989. – 334 с. Смирнов М.А. Эмоциональный мир музыки / М.А. Смирнов. – М.: Музыка, 1990. – 320 с.
4. Шендерович Е.М. О преодолении пианистических трудностей в клавирах: советы аккомпаниатора / Е.М. Шендерович. – [изд. 2-е, испр. и доп.] – М.: Музыка, 1987. – 60 с.

BIBLIOGRAFIYA

1. Kryuchov N.A. Iskusstvo akkompanimenta kak predmet obucheniya // N.A. Kryuchov. – L. Muzgiz 1961. – 72 s.
2. Rafalovich O.V. Transponirovanie v klasse fortepiانو // O.V. Rafalovich. – L. Muzgiz 1963. – 36 s.
3. Rogova E. I. Zagalna psichologiya. – K.: Naukova dumka, 1989. – 334 s.
4. Smirnov M.A. Emocionalnij mir muziki. – M.: Muzika 1990. – 320 s.
5. Shenderovich E.M. O preodoltnii pianisticheskikh trudnostei v klavirakh coveti akkompaniatora. – M.: Muzika, 1987. – 60 s.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

Полевина Ольга Миколаївна – викладач фортепіано, директор Кіровоградської музичної школи №4.

Наукові інтереси: методика викладання гри на фортепіано.

УДК 174:37.091.12.011.3-051

ОРГАНІЗАЦІЙНО-ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОГО ІМІДЖУ МАЙБУТНІХ ВИКЛАДАЧІВ ІНОЗЕМНО МОВИ

Наталія ПРУС (Харків)

Постановка проблеми. Нові підходи до розвитку освіти зумовлюють появу нових вимог до професійної підготовки фахівців. За таких умов підвищуються вимоги до представника педагогічної професії, ефективність діяльності якого залежить від його позитивного професійного іміджу. Адже імідж викладача – це не тільки його зовнішній вигляд, це інтегральна характеристика, що включає професійні якості (високий професіоналізм, педагогічну культуру, інноваційність, комунікативність, здатність швидко реагувати в різних нестандартних ситуаціях, вміння створювати позитивний настрій, вмотивувати) та внутрішні індивідуальні якості (внутрішня філософія, особистісна система цінностей, особливості мислення, вчинків, дій). Отже, стає очевидним, що основним знаряддям праці майбутнього педагога є його власна персона, а правильно сформований позитивний професійний імідж сприяє успішній побудові навчального процесу. У зв'язку з цим все більшої актуальності набуває проблема визначення ефективних педагогічних умов, що забезпечують формування професійного іміджу майбутнього викладача вищого навчального закладу.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Вивчення наукової літератури щодо питання організації педагогічних умов у навчальному процесі свідчить про те, що сучасні науковці (В. Манько, М. Сперанська-Скарга, К. Атаманська, В. Андреев, Ю. Дзязевич, Т. Камініна, Л. Донська, В. Купцова, Н. Тарасенко, С. Маскалякова, Н. Савченко, А. Алексюк) ґрунтовно досліджують проблему професійного становлення майбутнього фахівця, професійній підготовці майбутнього фахівця присвячені дослідження І. Зазюна, О. Коваленко, П. Підкасистого, шляхи формування професійної компетентності вивчали Є. Бондаревська, В. Сластенин, Н. Матяш. Незважаючи на значну увагу, що приділяють науковці дослідженню організаційно-педагогічних умов побудови професійного іміджу майбутніх фахівців, поза увагою залишається визначення та організація педагогічних умов формування саме професійного іміджу майбутнього викладача іноземної мови.

Мета статті: окреслення організаційно-педагогічних умов формування професійного іміджу майбутнього викладача іноземної мови.

Виклад основного матеріалу. Приймаючи до уваги той факт, що імідж майбутнього спеціаліста є інтегральною характеристикою, яка складається з зовнішніх, внутрішніх, особистісних, індивідуальних та професійних якостей, стає необхідним виділити низку педагогічних умов, які сприятимуть ефективній побудові саме позитивного професійного іміджу.

У сучасних дослідженнях існують різні підходи щодо визначення даного концепту. Так, у Великому тлумачному словникові умови трактуються як «необхідні обставини, особливості реальної дійсності, які уможливають здійснення, створення, утворення чого-небудь, або сприяють чомусь» [2, с. 1295]. Філософський енциклопедичний словник під терміном умова розуміє «те, від чого залежить дещо інше (що обумовлюється); істотний компонент комплексу об'єктів (речей, їхнього стану, взаємодій), за наявності якого з необхідністю виходить існування поданого об'єкту. Сукупність конкретних умов поданого об'єкту формує середу його протікання, від якої залежить дія законів природи та суспільства» [7, с. 707–708]. Академічний тлумачний словник української мови трактує поняття умова як «необхідну обставину, яка робить можливим здійснення, створення, утворення чого-небудь або сприяє чомусь» [5, с. 441]. Таким чином, з наведених дефініцій стає очевидним, що поняття «умова» є досить широким та охоплює цілий спектр факторів і обставин, що впливають на існування певного об'єкту, речей, визначають їхні властивості, формують середовище їхнього існування або уможливають створення певних об'єктів, речей, правил. Багатозначність та міждисциплінарний аспект даного терміну обумовлює його функціонування в різних науках. Так, в рамках педагогічної дисципліни питання формування умов розглядається в дослідженнях багатьох науковців. Адже саме правильно організовані педагогічні умови продуктивно впливають на ефективність побудови освітнього процесу, допомагаючи вирішити певні навчально-виховні завдання та отримати бажаний позитивний результат. Як показує проведений аналіз визначень, поняття «педагогічні умови» розглядається з точки зору трьох основних контекстів. *По-перше*, педагогічні умови розуміються як обставини, що забезпечують процес розвитку педагогічних явищ та впливають на досягнення поставлених навчально-педагогічних цілей. *По-друге*, педагогічні умови виступають як сукупність об'єктивних можливостей методів, форм, змісту, матеріальної бази, які сприяють вирішенню педагогічних завдань. *По-третє*, педагогічні умови визначаються як чинники, від яких залежить процес досягнення мети та ефективність функціонування педагогічної системи. Підводячи підсумок, можемо зробити висновок що: педагогічні умови є складовим елементом педагогічної системи; педагогічні умови мають чітку направленість, бо створюються з метою вирішення певних педагогічних завдань; педагогічні умови є результатом цілеспрямованого, ретельного відбору, адже

покликані сприяти розвитку навчально-виховного процесу та ефективності функціонування педагогічної системи; в структурі педагогічних умов виділяють зовнішні (місце навчання, атмосфера, приміщення, стосунки з педагогом, клімат) та внутрішні (особистісні почуття, стан здоров'я, внутрішня настроєність, особливості характеру, мотивація, навички, вміння).

З огляду на те, що умови свідомо створюються для забезпечення успішності формування професійно-педагогічного іміджу та виступають важливим показником результативності даного процесу, М. Сперанська-Скарга стверджує, що «умови не обмежують тільки обов'язками, а формування іміджу педагога залежить також від підготовленого середовища, суб'єктивних, об'єктивних, зовнішніх та внутрішніх характеристик». Дослідниця виділяє наступні умови, які, на її думку, сприятимуть ефективному формуванню професійного іміджу майбутнього педагога-філолога:

- сформованість мотиваційного компоненту професійної компетентності майбутнього фахівця, що охоплює комплекс зусиль, пов'язаних з усвідомленням необхідності формування власного позитивного іміджу, з розвитком інтересу до власної особистості та навколишнього світу, підвищення самооцінки та створенням «Я-концепції»;

- відповідність змісту освітнього процесу задачам формування професійно-педагогічного іміджу майбутніх вчителів-філологів, що передбачає включення системи іміджформуючих заходів у навчально-виховний процес;

- дотримання принципу системності в процесі формування та корекції професійно-педагогічного іміджу фахівців та принципу різноманітності у відборі форм та методів роботи з формування та корекції професійного іміджу;

- активізація суб'єкта в процесі формування професійно-педагогічного іміджу, яка передбачає активність майбутнього фахівця в процесі формування власного іміджу, оволодіння навичками самопізнання, самовдосконалення, самоіміджування та проектування ефективного іміджу [6].

На думку К. Атаманської, що вивчала формування професійного іміджу майбутнього соціального педагога, саме педагогічні умови сприяють ефективності вирішенню поставленого завдання. Так, дослідниця виділяє такі педагогічні умови:

- формування мотиваційно-ціннісної спрямованості студентів на діяльність щодо створення професійного іміджу та розвитку власної особистості;

- створення відповідного навчального середовища у ВНЗ та організація педагогічного

процесу на основі особистісної зорієнтованості навчально-виховної взаємодії для забезпечення процесу формування професійного іміджу студентів;

- включення студентів у рефлексивний моніторинг, предметом якого є сформованість професійного іміджу майбутнього соціального педагога [1, с. 199]

Ю. Дзядевич, вивчаючи формування професійного іміджу студентів, вважає, що в навчально-виховний процес необхідно включати наступні педагогічні умови:

- забезпечення позитивної мотивації щодо формування професійного іміджу та потреби в саморозвитку та самовдосконаленні;

- наповнення змісту професійної підготовки системою науково-теоретичних знань про сутність і значущість професійного іміджу;

- упровадження в навчально-виховний процес традиційних та інноваційних методів та форм роботи, що сприяють формуванню професійного іміджу студентів [3].

Спираючись на наукові здобутки різних дослідників та приймаючи до уваги власний досвід педагогічної роботи, Н. Савченко розширює список та пропонує п'ять педагогічних умов формування професійного іміджу майбутнього вчителя початкової школи:

- створення контекстно-рефлексивного середовища у процесі викладання психолого-педагогічних дисциплін для активізації спрямованості майбутніх учителів на формування професійного іміджу та рефлексивної позиції;

- інтеграція змісту психолого-педагогічних дисциплін та іміджології з метою оволодіння когнітивними компонентами готовності до формування професійного іміджу;

- використання у процесі викладання психолого-педагогічних дисциплін методів активної освітньої взаємодії як інструментів ефективного засвоєння умінь та навичок іміджетворчої діяльності;

- проектування майбутніми учителями індивідуальної траєкторії формування професійного іміджу на основі коучингової технології;

- управління процесом формування професійного іміджу майбутнього учителя початкової школи, що передбачає діагностичний супровід на критеріальній основі [4].

Таким чином, аналіз наукової літератури щодо організації педагогічних умов ефективного формування професійного іміджу майбутнього фахівця показує, що основним чинником успішності процесу стає мотиваційна спрямованість студентів на усвідомлення необхідності побудови позитивного образу та здатність до постійної рефлексивної діяльності. Зокрема майбутні фахівці повинні володіти

прийомами самопізнання, самооцінки та самодіагностики власної особистості. Адже «...викладання сприймається як професія, що потребує постійного критичного та рефлексивного відношення» [8, с. 104]. Наступним не менш важливим чинником є ознайомлення студентів з теоретичною базою педагогічної іміджології та основними засадами формування індивідуального професійного іміджу, тобто організація змісту навчального процесу з урахуванням завдань професійного розвитку майбутнього фахівця шляхом введення теоретичних та практичних основ іміджології як науки про формування власного індивідуального та професійного позитивного іміджу. Так, спираючись на педагогічні дослідження щодо проблеми та умов формування професійного іміджу студента та педагога, виходячи зі специфіки роботи викладача іноземних мов, його ролі в навчально-виховному процесі, ми можемо визначити педагогічні умови, що матимуть вплив на ефективне формування його професійного іміджу:

- формування мотиваційної спрямованості на усвідомлення необхідності створення позитивного іміджу;

- введення в навчальну програму підготовки магістрів спеціального курсу «Професійний імідж викладача іноземної мови»;

- добір та упровадження в навчально-виховний процес різноманітних методів та форм роботи, що сприятимуть формуванню професійного іміджу майбутнього викладача іноземної мови;

- організація сприятливого навчально-виховного процесу, спрямованого на активізацію майбутніх викладачів щодо оволодіння навичками самопізнання та самовдосконалення з метою проектування та формування ефективного професійного іміджу.

Висновки. Аналіз наукової літератури засвідчив той факт, що реалізація організаційно-педагогічних умов стає необхідним чинником, який уможливує ефективність та успішність процесу формування професійного позитивного іміджу майбутнього викладача іноземних мов. Подальше дослідження вважаємо за доцільне спрямувати на більш детальне обґрунтування зазначених педагогічних умов та проведення експериментальної перевірки їхньої ефективності.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Атаманська К. І. Педагогічні умови формування професійного іміджу майбутнього соціального педагога / К. І.

Атаманська // Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології. – 2014. – № 4(38). – С. 196–202.

2. Великий тлумачний словник сучасної української мови / Уклад і голов.ред. В. Т. Бусел. – К.: Ірпінь: ВТФ «Перун», 2004. – 1440 с.

3. Дзяевич Ю. В. Педагогічні умови формування професійного іміджу у студентів мистецьких спеціальностей : дис. ... кандидата пед. наук : 13.00.04 / Юлія Володимирівна Дзяевич. – Херсон, 2012. – 323 с.

4. Савченко Н. Імідж сучасного вчителя: актуальність та перспективи наукових розвідок / Н. Савченко // Проблеми підготовки сучасного вчителя: збірник наукових праць Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини / [ред. кол.: Побірченко Н.С. (гол. ред.) та інші]. – Умань: ПП Жовтий, 2011. – Випуск 3. – С. 174–180.

5. Словник української мови: в 11 томах. – Том 10, 1979. с. 441 [Електронний ресурс] / Режим доступу: <http://sum.in.ua/s/dumka>

6. Сперанська-Скарга М. А. Формування професійно-педагогічного іміджу майбутніх учителів філологічних спеціальностей у позанавчальній діяльності: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04 / Марія Андріївна Сперанська-Скарга. – Луганськ, 2011. – 266 с.

7. Философский энциклопедический словарь / [гл. редакция: Л.Ф. Ильичев, П.Н. Федосеев, С.М. Ковалев, В.Г. Панов]. – М.: Сов. энцикл., 1983. – 840 с.

8. Martínez Agudo, Juan de Dios Perfil profesional idóneo del profesor de lengua extranjera: creencias del profesorado en formación Revista Latinoamericana de Estudios Educativos (México). –vol. XLI. – núm. 1–2, 2011. – pp. 103–124.

BIBLIOGRAFIYA

1. Atamanska K. I. Pedahohichni umovy formuvannya profesiynoho imidzhu maybutnoho sotsialnoho pedahoha // Pedahohichni nauky: teoriya, istoriya, innovatsiyni tekhnolohiyi, 2014.– no 4 (38). – S. 196–202.

2. Dziadevych Yu. V. Pedahohichni umovy formuvannya profesiynoho imidzhu u mystetskykh spetsialnostey: dys. ... kandydat ped. nauk: 13.00.04. – Kherson, 2012. – 323 s.

3. Filosofskij encyklopedicheskij slovar'. – Moskva: Sov. encykl., 1983. – 840 s.

4. Savchenko N. Imidzh suchasnoho vchytelya: aktualnist ta perspektyvy naukovykh rozvidok // Problemy pidgotovky suchasnoho vchytelya: zbirnyk naukovykh prats Umanskoho derzhavnoho pedahohichnoho universytetu imeni Pavla Tychnyny. – Uman, 2011. – Volume 3. – S. 174–180.

5. Slovnyk ukrayinskoyi movy: 11 volumes. –Volume 10. 1979. – 441s. [Available at: <http://sum.in.ua/s/dumka>]

6. Speranska-Skarha M. A. Formuvannya profesiynopedahohichnoho imidzhu maybutnikh uchyteliv filolohichnykh spetsialnostey u pozanavchalniy diyalnosti: dys. ... kandydat ped. nauk: spets. – Luhansk, 2011. – 266 s.

7. Velyky tлумачnyy slovnyk suchasnoyi ukrayinskoyi movy. – Kyiv: Irpin VTF Perun, 2004. – 1440 s.

8. Martínez Agudo, Juan de Dios Perfil profesional idóneo del profesor de lengua extranjera: creencias del profesorado en formación Revista Latinoamericana de Estudios Educativos (México), – vol. XLI, núm. 1–2.– 2011. – S. 103–124.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

Прус Наталія Олексіївна – викладач кафедри іноземних мов та перекладу Харківського національного економічного університету імені Семена Кузнеця.

Наукові інтереси: формування професійного іміджу майбутнього викладача іноземної мови.

УДК 31.014.6:005.6

ІНФОРМАЦІЯ ЯК ОБ'ЄКТ УПРАВЛІННЯ В ОСВІТНІХ СИСТЕМАХ ВИЩО ШКОЛИ (ЗАГАЛЬНІ ТА СПЕЦИФІЧНІ ПРОБЛЕМИ)

Ігор СІГЕТІЙ (Ужгород)

Постановка проблеми. Необхідність осмислення проблем інформації в контексті управління різноманітними освітніми системами (від соціокультурного феномену освіти загалом і до навчального заняття зокрема) диктується цілим комплексом чинників. Серед них першорядне значення мають: 1) зростання ролі інформації і знання в розвитку сучасного суспільства, на що вказують у своїх теоріях П. Абурден і Дж. Несбіт, М. Кастельс, М. Маклюен, Е. Тофлер та інші інтелектуали; 2) основоположна ідея кібернетики про єдність інформації та управлінських процесів у технічних, живих і соціальних системах; 3) інформаційна спрямованість освітніх систем, тобто систем спеціально створених для передачі (через інформаційний обмін, взаємодію і вплив), а також вироблення масивів інформації і знань, що забезпечує відтворення й розвиток усіх соціальних інститутів, зокрема й самого інституту освіти.

Аналіз досліджень і публікацій. Насамперед варто ще раз наголосити, що проблема «інформація і управління» не нова. Історію її вивчення можна умовно поділити на три етапи, враховуючи при цьому їх взаємопов'язаність. Кожен з етапів закономірно відбиває в собі панівні уявлення про сутність інформації та її роль в управлінні, що сформувалися в межах тих чи тих галузей знань у певний період їхнього розвитку.

Так, дослідження першого етапу (Н. Вінер, К. Е. Шенон, М. Амосов, О. Міміков, Ю. Черняк та ін.), які з'явилися в 60–70-ті роки ХХ сторіччя пов'язані були з розумінням інформації, властивим кібернетиці, фізиці, теорії систем, математиці тощо. Праці, що припадають на другий етап, коли активно формувалася у 80-ті роки новий міждисциплінарний напрям – інформаційний менеджмент, характеризується переважно технократичним тлумаченням означеної проблеми. Йдеться про її зв'язок з автоматизацією управлінських процесів, упровадженням програмного забезпечення, інформаційно-комунікаційними технологіями. Третій етап (90-ті роки минулого – початок нинішнього століття) відзначається, з одного боку, збереженням і навіть посиленням попередньої «технічної» тенденції», а з іншого – фундаменталізацією і гуманізацією поняття інформації завдяки її поглибленому

філософському аналізу (К. Колін, А. Урсул, Ю. Шрейдер), включеності в ресурсний, психологічний, когнітивний, стратегічний, іміджевий та інші компоненти управління. Прикметно, що на цьому етапі спостерігається екстраполяція загальних принципів, умов, методів, засобів інформаційного менеджменту в різні сфери управлінської практики, зокрема і в управління освітніми системами вищої школи.

Різнманітні аспекти управління інформацією у вищих начальних закладах знайшли безпосереднє висвітлення в працях таких дослідників, як Є. Бабин, С. Бедрина, А. Богданова, О. Глуценко, В. Гуменюк, Л. Калініна, І. Кошкіна, П. Краснов, Н. Кудас, С. Павлов, С. Подмазін, О. Співаковський, Я. Федорова, Н. Яригіна та ін. Опубліковані роботи цих учених заклали основу для подальшого вивчення широкого кола проблем, пов'язаних з управлінням інформаційними ресурсами в різних підсистемах інститутів освіти.

Мета статті – спроба з'ясувати окремі загальні та специфічні проблеми управління інформацією в освітніх системах вищої школи та шляхи їх розв'язання на основі комплексної методології інформаційного менеджменту.

Виклад основного матеріалу. Як уже зазначалося, в спеціальній науковій літературі категорія інформації трактується по-різному залежно від конкретної сфери її застосування й галузі вивчення. Проте в цьому багатоманітті визначень і методологічних підходів до інформації треба вбачати, як це робить, наприклад, Ю. Черняк [10, с. 58], не ваду, а перевагу. Сказане насамперед стосується теорії і практики управління в цілому й освітнього менеджменту зокрема. Оскільки для цілісного розуміння ключової системної ролі інформації в управлінні освітньою організацією та її найголовнішою складовою – навчально-виховним (педагогічним) процесом важливі всі аспекти цієї проблеми, які взаємодоповнюють один одного і дають адекватне уявлення про інформацію як складний, багатомірний об'єкт управління.

Саме таку інтегративну методологічну основу для комплексного розуміння інформації як предмета, засобу та продукту управлінської діяльності [5] містить сучасна галузь теоретичного і практичного знання – інформаційний менеджмент (Information Management). Зараз цим терміном (з огляду на

складність самого поняття «інформація») позначають найчастіше напрям, наукову дисципліну, мистецтво, університетський навчальний курс. А до головних його функцій відносять: управління комунікаціями, управління інформаційними ресурсами, управління обробленням інформації [6, с. 245].

Слід зауважити, що, крім подібних визначень функцій інформаційного менеджменту за предметними сферами управління, кількість яких може збільшуватися або зменшуватися, плідною для управління організацією, особливо освітньою (зважаючи на її виразний інформаційно орієнтований характер), видається виділення функцій залежних від етапів, або рівнів чи операцій, інформаційної діяльності. Відповідно до цього, приміром, З. Магомедова [7, с. 8–9] виокремлює такі функції управління інформацією: планування інформаційної діяльності, що передбачає визначення джерел інформації згідно з цілями й завданнями управління; організація процесу збору інформації, її розподілу, передачі, обміну; аналізу інформації, який охоплює процедури її аналітико-синтетичного оброблення: сприймання, структурування, систематизації, інтерпретації, осмислення, перетворення тощо; контролю (зіставлення планових і фактичних показників); зберігання інформації.

Оскільки реалізація будь-якої управлінської функції (від цілепокладання і планування до контролю й корекції) базується на інформації, то логічно, на наш погляд, скорелювати завдання інформаційного менеджменту із функціями управління конкретними системами, у цьому разі – освітніми.

Беручи до уваги визначальну інформаційно-комунікативну природу освітніх систем, що пояснюється їхньою особливою соціокультурною місією, визначаємо їх як інтегровану в зовнішнє середовище цілеспрямовану, складноорганізовану, динамічну цілісність тісно пов'язаних між собою підсистем (компонентів) та їхніх елементів, які для реалізації своїх функцій і набуття нових якостей та властивостей обов'язково потребують управління, здійснюваного через суб'єкт-суб'єктні і/або суб'єкт-об'єктні відношення на основі інформаційного обміну (зв'язків), впливу та взаємодії (інтеракції).

В освітніх, як і будь-яких інших соціальних системах, управління запобігає виникненню хаосу, протидіє руйнуванню системи (причиною чого часто якраз і стають брак інформації, відсутність чітко керованих інформаційних зв'язків і т. п.), а також забезпечує її стабільність і розвиток [8, с. 8]. Звідси стає зрозумілим, чому управління визначають як «процес упорядкування (забезпечення порядку) стосовно якої-небудь цілі

або якості» [9]. При цьому важливо пам'ятати положення кібернетики про те, що рівень організації та впорядкованості будь-якої системи залежить від кількісних і якісних характеристик інформації: релевантності, адекватності, об'єктивності, повноти, точності, зрозумілості, доступності, структурованості, своєчасності, неперервності.

Якщо перенести застосування цих вимог на центральну підсистему вищого навчального закладу – освітній (педагогічний) процес як «спеціально організовану, цілеспрямовану взаємодію педагогів і вихованців, тих, хто навчається, між собою, направлену на розв'язання освітніх, виховних і розвивальних завдань» [11, с. 17], то спостерігається їхня співзвучність дидактичним принципам, як це видно із нижчеподаної таблиці.

Таблиця

Відповідність вимог до інформації принципам дидактики
(за В. Якуніним [12])

Вимоги до інформації	Принципи дидактики
Релевантність	Цілеспрямованості, доцільності, свідомості навчання
Структурованість, повнота	Системності
Точність, об'єктивність, адекватність	Науковості
Своєчасність, неперервність	Послідовності, неперервності освіти
Доступність	Доступності

Одне з головних завдань управління інформацією у вищій школі полягає не лише в тому, щоб домогтися її відповідності означеним вимогам, а й створити систему організаційних, організаційно-педагогічних і власне педагогічних умов для розв'язання низки проблем, пов'язаних з інформаційним забезпеченням усіх структурно-функціональних рівнів управління. Погоджуємося з дослідниками, які стверджують, що «принципова здійснюваність управління суб'єктом як результативним впливом немислима без певних умов, які є засобом впливу на об'єкт, яким управляють» [3]. І що «створення умов для досягнення цілей на кожному ієрархічному рівні є важливим елементом управління... як обслуговування й забезпечення свого об'єкта», як складного і дуже відповідального сервісу в педагогічній організації [3].

Аналіз управління інформацією в освітніх системах виявляє найпоширеніші в них проблеми, а саме: дефіцит або, навпаки, надлишок інформації, її невиправдане дублювання; втрата чи спотворення інформації в ході передачі й обміну; необґрунтовані розгалуженість і

ускладненість комунікативних каналів; автоматизація оброблення тих інформаційних повідомлень, які потребують «людського чинника» для смислового сприймання й розуміння; чималі витрати ресурсів (часу, фінансів, фізичних та інтелектуальних зусиль) для «ручного» (традиційного, паперового) опрацювання інформаційних потоків; нескоординованість різних центрів управління інформаційними ресурсами або ж надмірна централізованість і забюрократизованість процесу інформаційного управління; відсутність спеціалізованих інформаційних, інформаційно-аналітичних служб і висококваліфікованих фахівців з інформаційного менеджменту.

В окрему групу, на нашу думку, треба виділити триаду базових проблем управління інформацією у вищому навчальному закладі.

По-перше, інформаційне перевантаження. Ця проблема – наслідок насамперед неефективного управління інформаційними ресурсами, потоками, а також нерозуміння природи, властивостей інформації як управлінського феномену. Причинами інформаційного перевантаження, наприклад, суб'єктів освітнього процесу виступають:

1.) непомірно великі, незбалансовані між собою обсяги різноманітної навчальної інформації як результат численної кількості академічних курсів, їхньої подрібненості й розпорошеності, ігнорування міждисциплінарних зв'язків, домінування впродовж усіх років навчання ВНЗ обов'язкових курсів, а відповідно – незначна частка дисциплін вільного вибору студентів, засвоєння інформації яких стимулюється значною особистісною мотивацією;

2.) неадаптованість для студентського загалу масивів наукової інформації, складна для сприймання форма фіксації і передачі повідомлень, консервативність методик подачі інформації в аудиторії;

3.) недостатня підготовленість студентів, особливо першого року навчання, до роботи з інформацією, слабка сформованість у них когнітивно-перцептивних якостей опрацювання інформації, що сприймається, тобто вмінь її розпізнавати (ідентифікувати), відбирати, фільтрувати, перетворювати (згортати, розширювати, адаптувати, переструктурувати), редагувати, «упаковувати» в компактну, зручну й доступну для засвоєння форму.

По-друге, це створення якісних комунікацій. Ця проблема, за словами Р. Акоффа і Ф. Емері, авторів англомовної книги про цілеспрямовані системи [1], має організаційно-технічний, семантичний і психологічний складники.

Завдання технічного складника – забезпечення точності передачі інформації через канали зв'язку й за допомогою технічних засобів.

Суть семантичного складника управління інформацією зводиться до питань точності кодування інформації відправником та її декодування отримувачем. Як бачимо, цей аспект пов'язаний з управлінням процесами сприймання, інтерпретації та розуміння смислів повідомлень, а тому в управлінні навчальною діяльністю студентів йому належить головна роль. Нарешті, третій складник залежить від реалізації завдань двох попередніх і має справу з ефективністю комунікації, тобто результатом впливу – відгуком, реакцією, що ведуть до зміни поведінки, установок, цінностей. Тут основне завдання полягає в тому, щоб викликати адекватну (потрібну суб'єкту управління) реакцію об'єкта управління (іншого суб'єкта або суб'єктів) на сприйняту інформацію, уникаючи непередбачуваних, небажаних реакцій.

По-третє, це ключова для управління освітніми системами проблема – перетворення інформації в знання. Вказана проблема стосується як педагогічного, дидактичного менеджменту вищої школи, так і управління освітньою організацією в цілому.

Нагадаємо, що до появи в середині 90-х років ХХ століття поняття «менеджмент знань», або «знаннєвий менеджмент», для позначення напряму в управлінні інформацією і навіть самостійної дисципліни, інформаційний менеджмент окремі науковці, приміром, Р. Гіларевський, визначали як управління інформацією і знаннями. Слід зазначити, що таке тлумачення має під собою вагоме підґрунтя: як відомо, інформація в управлінні важлива не сама по собі; значущість інформації залежить від її потенціалу генерувати знання, які буде покладено в основу стратегічного планування, ухвалення управлінських рішень, розв'язання оперативних (ситуаційних) завдань тощо.

Урешті-решт успіх освітньої організації як нематеріального виробництва забезпечує не інформація, а знання. Тож, коли йдеться про інтелектуальний ресурс (у випадку з вищим навчальним закладом – інтелектуальний капітал) організації, мають на увазі саме знання. Утім останні неможливі без інформаційних ресурсів: знання породжуються суб'єктом управління в комунікації завдяки перетворенню даних (як об'єктивних фактів про події і явища) і відомостей – того, що й прийнято називати терміном «інформація» в загальнонауковому сенсі. Більше того, знання трансформуються в інформацію, коли їх необхідно передати. Тому саме інформаційні ресурси є базою для вироблення індивідом нових знань відповідно до вже наявних у нього знань, досвіду, когнітивних та інтелектуальних можливостей.

З цієї причини ми не можемо цілком погодитися з авторитетним фахівцем у галузі

управління знаннями А. Каптеревим щодо його думки про те, що «саме знання, а не інформація, повинні ... стати предметом особливої уваги у вивченні інформаційного простору взагалі й комунікаційних процесів зокрема» [4].

Дуже влучно основну різницю між знаннями та інформацією сформулював ще в 50-ті роки минулого століття Л. Бріллоен. У своїй ґрунтовній праці «Наука і теорія інформації» він підкреслював: «інформація – це сирий матеріал і складається з простого зібрання даних, натомість знання передбачає певні роздуми або міркування, які організують дані шляхом їх порівняння і класифікації» [2, с. 13].

У цілому найголовніші відмінності інформації і знання, можна коротко визначити так: інформація – первинна, матеріальна, об'єктивована й зберігається в текстовій чи в іншій формі знаків і сигналів, пасивна; знання – вторинні, нематеріальні, зберігаються в пам'яті людей, активні (оскільки являють собою продукт складного когнітивного процесу (свідомості, мислення, пам'яті, інтелекту), актів сприймання й розуміння інформації в певних контекстах, конкретних комунікативних ситуаціях), динамічні (під впливом нової інформації, досвіду, контексту вони постійно змінюються).

Така суб'єктна природа знань викликає дискусії щодо можливості управління ними. Відомою є позиція, яку відстоює Ларрі Прусак, наголошуючи, що управляти можна тільки середовищем, де виробляються й використовуються знання, але не ними самими. Водночас більш поширене твердження про необхідність управління знаннями як на організаційному, так і індивідуальному рівнях (В. Богословський, Д. Дугарова, І. Заїка, А. Каптерев, Т. Колопулус, М. Мартинов та ін.). Поділяючи позицію цих учених, укажемо на принциповий момент у контексті нашої теми: управління знаннями як ресурсом (капіталом) освітньої організації немислиме без управління інформацією. По суті, перше становить собою органічну складову другого. І в цій нероздільній єдності вони і мають розглядатися. Адже постійне оновлення знань, що виступає головною умовою конкурентоздатності освітніх організацій у сфері вищої школи, стає можливим завдяки якісно організованій циркуляції інформаційних ресурсів усередині і поза межами навчального закладу як системи та їх ефективного використання в управлінській діяльності.

Висновки. Узагальнюючи сказане, можна зробити висновок, що освітні системи в галузі вищої школи мають яскраво виражене інформаційне спрямування. Тому управління інформацією в них посідає провідне місце. Звідси винятково важливої ваги набуває питання розроблення дієвої методологічної основи

управління інформаційними ресурсами, ефективного перетворення їх у знання як інтелектуальний капітал вищого навчального закладу, який надає останньому конкурентних переваг на глобальному ринку освітніх послуг.

Потенціалом такої методології володіє інформаційний менеджмент. Як цілісна теорія і прикладна управлінська концепція інформації він інтегрує всі інформаційні складники освітньої організації (потреби, ресурси, продукти, послуги, системи, потоки, технології та ін.) в єдиний інформаційний простір, забезпечує створення й реалізацію на науковій основі інформаційно-комунікативної політики й культури – головних умов розв'язання низки загальних і специфічних проблем, що неминуче виникають у процесі управління інформацією.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Акофф Р. О целеустремленных системах / Р. Акофф, Ф. Эмери; пер. с англ. Г. Б. Рубальского; под ред. И. А. Ушакова. – М.: Сов. радио, 1974. – 272 с.
2. Бриллоэн Л. Наука и теория информации / Л. Бриллоэн; пер с англ. А. А. Харкевича. – М.: Гос. изд-во физ.-мат. л-ры, 1960. – 391 с.
3. Галкина О. В. Роль и место понятия «организационно-педагогические условия» в терминологическом аппарате педагогической науки [Электронный ресурс]: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / Галкина Ольга Владимировна; Поволж. гос. соц.-гуманитарная академия. – Самара, 2009. – 23 с. – Режим доступа: <http://www.umothas.ru/umot/role-i-mesto-ponyatiya-organizacionno-pedagogicheskie-usloviya/>
4. Каптерев А. И. Структурирование корпоративных знаний [Электронный ресурс] / Каптерев А. И. – Режим доступа: <http://www.e-rej.ru/upload/iblock/c1c/c1c5b461fa1994235711d8fcdcecd42c.pdf>
5. Кнорринг В. И. Теория, практика и искусство управления: учебник для вузов по специальности «Менеджмент» / В. И. Кнорринг. – 2-е изд., изм. и доп. – М.: НОРМА, 2001. – 528 с.
6. Ларин М. В. Методология информационного менеджмента в управлении документацией // Управление документацией в организациях / М. В. Ларин. – М.: Научная книга, 2002. – С. 214–257.
7. Магомедова З. А. Организационно-методические основы формирования информационного менеджмента на промышленных предприятиях (на примере промышленных предприятий Республики Дагестан) [Электронный ресурс]: автореф. дис. ... канд. экон. наук: 08.00.05 / Магомедова Загидат Арсеновна; Дагестан. гос. ун-т. – Махачкала, 2006. – 25 с. – Режим доступа: <http://economy-lib.com/disser/25387/a/?#?page=>
8. Маслов И. В. Научные основы та технологий компетентного управления загатоосвітнім навчальним закладом: монографія / В. І. Маслов, О. С. Бондар, К. В. Гораш. – Тернопіль: Крок, 2012. – 320 с.
9. Сагатовский В. Н. Философские категории [Электронный ресурс]: авторский словарь / В. Н. Сагатовский. – Режим доступа: <http://www.vasagatovskij.narod.ru/raboti.html>
10. Черняк Ю. И. Информация и управление / И. Ю. Черняк. – М.: Наука, 1974. – 184 с.
11. Шамова Т. И. Управление образовательными системами: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / Т. И. Шамова, Т. М. Давыденко, Г. Н. Шибанова; под ред. Т. И. Шамовой. – 3-е изд., стер. – М.: Академия, 2006. – 384 с.
12. Якунин В. А. Информационная основа обучения // Педагогическая психология: учеб. пособие / В. А. Якунин. – 2-е изд. – СПб.: Изд-во В. А. Михайлова, 2000. – С. 41–51.

BIBLIOGRAFIYA

1. Akoff R. O tselestremlennukh systemakh / R. Akoff, F. Əmery; per. s anhl. H. B. Rubal'skoho; pod red. Y. A. Ushakova. – M. : Sov. radio, 1974. – 272 s.
2. Bryllyuən L. Nauka y teoryya ynformatsyy / L. Bryllyuən; per s anhl. A. A. Kharkevycha. – M. : Hos. yzd-vo fiz.-mat. I-ru, 1960. – 391 s.
3. Halkyna O. V. Rol' y mesto ponyatyua «orhanyzatsyonno-pedahohycheskye uslovyua» v terminolohycheskom apparate pedahohycheskoy nauky [Elektronnyy resurs] : avtoref. dys. ... kand. ped. nauk: 13.00.01 / Halkyna Ol'ha Vladymyrovna; Povolzh. hos. sots.-humanitarnaya akademya. – Samara, 2009. – 23 s. – Rezhym dostupa: <http://www.umothas.ru/umot/role-i-mesto-ponyatiya-organizacionno-pedago-gicheskie-usloviya/>
4. Kapterev A. Y. Strukturyrovanye korporativnykh znanyy [elektronnyy resurs] / Kapterev A. Y. – Rezhymdostupa: <http://www.erej.ru/upload/iblock/c1c/c1c5b461fa1994235711d8fdced42c.pdf>
5. Knorryn V. Y. Teoryya, praktyka y yskusstvo upravlenyya: uchebnyk dlya vuzov po spetsyal'nosti «Menedzhment» / V. Y. Knorryn. – 2-e yzd., yzm. y dop. – M. NORMA, 2001. – 528 s.
6. Laryn M. V. Metodolohyya ynformatsyonnoho menedzhmenta v upravlenyy dokumetatsyy // Upravlenye dokumetatsyy v orhanyzatsyyakh / M. V. Laryn. – M. : Nauchnaya knyha, 2002. – S. 214–257.
7. Mahomedova Z. A. Orhanyzatsyonno-metodycheskye osnovy formyrovanyua ynformatsyonnoho menedzhmenta na promushlennukh predpriyatyakh (na prymerе promushlennukh

- predpriyaty Respublyky Dahestan) [elektronnyy resurs]: avtoref. dys. ... kand. ekon. nauk: 08.00.05 / Mahomedova Zahydat Arsenovna; Dahestan. hos. un-t. – Makhachkala, 2006. – 25 s. – Rezhym dostupa : <http://economy-lib.com/disser/25387/a?#?page=>
8. Maslov I. V. Naukovi osnovy ta tekhnolohiyi kompetentnoho upravlinnya zahal'noosvitnim navchal'nyum zakladom: monohrafiya / V. I. Maslov, O. S. Bondar, K. V. Horash. – Ternopil' : Krok, 2012. – 320 s.
 9. Sahatovskyy V. N. Fylosofskyye katehoryy [elektronnyy resurs]: avtorskyy slovar' / V. N. Sahatovskyy. – Rezhym dostupa: <http://www.vasagatovskij.narod.ru/raboti.html>
 10. Chernyak Yu. Y. Ynformatsyya y upravlenye / Y. Yu. Chernyak. – M. : Nauka, 1974. – 184 s.
 11. Shamova T. Y. Upravlenye obrazovatel'numy systemamy: ucheb. posobyе dlya stud. vyssh. ucheb. zavedenyy / T. Y. Shamova, T. M. Davudenko, H. N. Shybanova; pod red. / T. Y. Shamovoy. – 3-e yzd., ster. – M. : Akademya, 2006. – 384 s.
 12. Yakunyn V. A. Ynformatsyonnaya osnova obuchenyya // Pedahohycheskaya psikholohyya : ucheb. posobyе / V. A. Yakunyn. – 2-e yzd. – SPb. : Yzd-vo V. A. Mykhaylova, 2000. – S. 41–51.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

Сігетій Ігор Петрович – методист Закарпатського інституту післядипломної педагогічної освіти.

Наукові інтереси: педагогіка вищої школи.

УДК 378.016.811

РОЛЬ І МІСЦЕ РОЛЬОВИХ ІГОР У НАВЧАННІ АНГЛІЙСЬКО МОВИ ПРОФЕСІЙНОГО СПРЯМУВАННЯ У ВИЩИХ ЗАКЛАДАХ ОСВІТИ

Наталія СОФІЛКНИЧ, Вікторія ДЕМ'ЯН (Мукачево)

Постановка проблеми. Комунікативний підхід до навчання іноземним мовам є сьогодні методичним стандартом. Реалізація комунікативного підходу у навчальному процесі з іноземної мови означає, що формування іншомовних мовленнєвих навичок і умінь відбувається шляхом і завдяки здійсненню студентом іншомовної діяльності.

Основною метою навчання іноземної мови у навчальних закладах є розвиток можливостей студентів використовувати іноземну мову як інструмент у діалозі культур і цивілізацій сучасного світу. Саме навчальний заклад повинен підготувати студентів до спілкування в реальних життєвих ситуаціях, навчити їх здобувати знання самостійно з метою вдосконалення в галузі обраної майбутньої професії. На заняттях з іноземної мови викладач формує у студентів уміння і навички іншомовного спілкування.

Комунікативний підхід зумовлює цілі, принципи, зміст і методи навчання іноземних мов, а методи навчання, у свою чергу, реалізуються в методичних прийомах. Одним з найбільш ефективних і доцільних прийомів при роботі з учнями є рольові ігри.

Досягнути високого рівня комунікативної компетенції в англійській мові, не знаходячись серед її носіїв, дуже важко. Тому важливою задачею викладача є створення на занятті з іноземної мови реальних і уявлених ситуацій спілкування, використовуючи для цього різні прийоми роботи. Одним із таких прийомів роботи є моделювання рольових ігор.

Згідно всього вищезазначеного відокремлюються такі основні завдання даної методичної статті: розглянути місце рольових ігор у сучасній методиці викладання іноземних мов, зокрема в комунікативному та особистісно-орієнтованому підходах до вивчення іноземних мов; довести доцільність використання рольових ігор як елементів комунікативного та особистісно-орієнтованого підходу; виділити основні етапи підготовки до проведення рольових ігор.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Дослідження ефективності використання рольових ігор на занятті з англійської мови цікавило і цікавить як вітчизняних так і зарубіжних педагогів та методистів. Використання рольових ігор на уроці з іноземної мови вивчали Артемов В.А. Бех П.О., Биркун Л.В.

Близнюк О.І., Панова Л.С., Ніколаєва С.Ю., Філатов М.І., Склярєнко О.К., Данькевич Л.Р.

Метою статті є визначення особливостей застосування рольових ігор під час вивчення студентами курсу англійської мови, показати можливості використання рольових ігор у навчанні іноземної мови як елементу комунікативного та креативного підходів згідно з сучасними методологічними засадами вивчення іноземних мов.

Виклад основного матеріалу. Для того, щоб реалізувати взаємодію та співпрацю викладача з студентом, а також розвиток інтересу студента до вивчення мови, важливо продумувати стимули для мовлення, заохочувати студентів до активних мовленнєвих дій у певній ситуації. Одним з основних стимулів є гра.

Наприклад, розігрується ситуація «Клієнт замовляє тур в агенстві». Агент зустрічає його в офісі, ввічливо повідомляє про тури, можливі екскурсії. Запитує, що саме цікавить клієнта. Дійсність – офіс, облаштований туристичними мапами, час і місце дії складають фон, на якому відбувається мовленнєвий вчинок (звертання до турагента), тобто здійснюється функція мови як засобу спілкування.

Рольова гра передбачає елемент перевтілення студента у представника фахової професії. Через це рольові ігри часто сприймаються студентами як реальна дійсність: студенти дістають у них можливості для самовираження і моделювання майбутніх професійних ситуацій. Учасники рольової гри не тільки готують повідомлення з певної теми, але й невимушено вступають у бесіду, намагаються підтримати її, обговорюють різні точки зору, і таким чином розмова стає невимушеною, що власне і є реалізацією комунікативного підходу.

Згідно з О. А. Колесниковою, Є.І. Пассовим, Є.М. Діановою, рольова гра володіє великими навчальними можливостями: її можна розцінювати як найточнішу модель спілкування. Вона наслідує дійсність у її найістотніших рисах. У рольовій грі, як і в житті, мовна і немовна поведінка партнерів переплітається найтісніше.

Рольова гра має великі можливості спонукального плану. Спілкування, як відомо, не може існувати без мотиву. Однак у навчальних умовах не просто викликати мотив до висловлювання [2, с. 13]. Труднощі полягають у тому, що викладач повинен змалювати ситуацію таким чином, щоб виникла атмосфера, яка викликає у студентів внутрішню потребу у вираженні думок.

Але в умовах іншомовного спілкування важливо, щоб вони змогли висловити те, що їм хочеться сказати.

За М. Р. Строніним, «гра – особливо організоване заняття, яке потребує великих

емоціональних і розумових сил. Гра завжди потребує прийняття рішення – як поступити? Що сказати? Бажання вирішити ці питання загострюють мислиннєву діяльність граючих. А якщо студент при цьому буде говорити на іноземній мові? Ось тут і з'являється багаті навчачі можливості. Цим вона й подобається викладачам. В грі всі рівні. Вона посилює навіть найслабшим учням [10, с. 34–35] вчитель повинен запропонувати такий спосіб засвоєння знань, який був би направлений спеціально на розвиток мовленнєвих компетенцій. А для цього потрібно, щоб кожен студент був головною дійовою особою на уроці, відчував себе комфортно, приймав активну участь в обговоренні теми заняття. На жаль часто ми можемо спостерігати таку картину: викладач дуже активний, використовує масу наочності, коментує сюжет відео, застосовує різні форми роботи, але ефективність заняття дуже низька. Не досягається головна мета: навчання студентів спілкуванню. Чому виникає така ситуація? Це пояснюється перш за все тим, що студенти виступають в ролі пасивних слухачів, не дивлячись на те, що вони дисципліновано виконують завдання, діють «за сценарієм» викладача, де головна і основна роль його [5, с. 11].

Сучасна методика викладання іноземної мови приділяє помітну увагу застосуванню рольових ігор на заняттях. Авторитетною є думка, що ігрові ситуації сприяють створенню особливого простору навчальної діяльності, у яких студент готується до рішення проблем і конкретних ускладнень. [7, с. 9].

Що стосується результатів навчання у межах застосування рольових ігор на заняттях з англійської мови, то вони можуть бути наступними:

- мовна компетенція у професійній лексиці,
 - набуття навичок-знавця англійської мови загалом та професіонала - білінгвіста, зокрема для студентів відділення правознавства (здатність проводити двомовні допити (двомовні перехресні допити), провадити розслідування, подавати документи – позовні заяви, скарги у міжнародні установи);
 - етична та професійна відповідальність, знання професійного етикету англомовних країн.
- Варто відмітити, що крім зазначених вище навичок студента-фахівця розвиваються суто мовні:
- компетенція у монологічному мовленні (напр., виступи);
 - компетенція у діалогічному мовленні; (напр., для студентів правознавчого відділення рольова гра «Допит свідка»);
 - компетенція у письмі (напр., подання заяви);

- компетенція у письмі(напр., представлення аудіо доказів);

- компетенція у читанні (напр., вивчення обставин правопорушення за матеріалами справи).

Результатами досліджень В. А. Артемова, О. А. Колесникової, М. А. Люшера доводиться, що більшість студентів оцінюють рольові ігри позитивно, вбачаючи в них велику практичну корисність; що стосується викладачів, тут думки різко розходяться – частина з них відноситься до рольових ігор різко негативно. На їхню думку, розучування ролей приводить до «примітивізації» мовлення учнів, збільшення кількості помилок, збільшенню дисциплінарних проблем.

Дійсно, з подібними ускладненнями приходиться зіштовхуватися при проведенні ігор, але недоліки цього прийому з лишком заповнюються його перевагами, оскільки крім того, що рольова гра є одним із найефективніших методів вивчення іноземної мови, вона також допомагає спілкуванню, сприяє одержанню нових знань, правильній оцінці вчинків, розвитку комунікативних навичок людини, її сприйняття, пам'яті, мислення, уяви, емоцій, таких рис як спостережливість дисциплінованість та уважність, а також рольові ігри мають велику методичну цінність, вони цікаві як студентам так і викладачу.

Інші ж вважають, що оволодіння формами усного іншомовного спілкування можливо тільки в рольових іграх, але успішність гри залежить від рівня і старанності її підготовки, правильності організації, регулярності застосування даного прийому навчання і, звичайно, від майстерності вчителя і його відданості своїй справі. [10, с. 82]

У діловій грі моделюється предметний (імітація конкретних умов і динаміки виробництва й моделювання професійної діяльності фахівця) і соціальний зміст (формування фахівця) майбутньої діяльності. Кожен учасник засвоює абстрактні, знайомі за формою знання в реальних процесах підготовки і прийняття рішень, регуляції ігрових і навчальних дій. Приймаючи норма стосунків у колективі майбутніх виробничників, підкоряючись їм, узгоджуючи особисті інтереси з інтересами інших учасників, кожний студент знаходиться в активній соціальній позиції і формується як професіонал і член нашого суспільства.

Для студента, учасника гри предметний бік його майбутньої професійної діяльності і її соціальний бік мають велике значення. Разом з тим, нерідко трапляється, що майбутній фахівець, пройшовши теоретичну підготовку і виробничу практику, яка в основному має пасивний характер, має досить туманне уявлення про цілісну професійну діяльність. У результаті за період навчання майбутній фахівець так і не встигає поєднати теоретичні знання з практичною

діяльністю. У цьому значенні можна сказати, що навчальна ділова гра, як імітація того середовища, в якому доведеться працювати студентам, майбутнім фахівцям може стати важливим засобом скорочення процесу адаптації випускників до нових умов роботи та прискорити їх професійне становлення. Адже гра у вищому навчальному закладі – це своєрідний комплексний іспит, що вимагає від її учасників систематизованих і глибоких знань для застосування їх у подальшій самостійній практичній діяльності. Вона дозволяє студентам «прожити» деякий час у системі, що вивчається.

Висновки. Отже, ділова гра являє собою функціонування системи, що вивчається на основі ігрової діяльності гравців, які виконують ролі, у процесі якої засвоюються знання, уміння, навички, досвід професійної діяльності, формуються професійні мотиви та професійно значущі якості особистості. Вона моделює природні ситуації, з якими зіткнеться молодий фахівець на практиці, і тим самим готує його до реальної цілісної професійної діяльності.

До недоліків ігрової форми навчання перш за все слід віднести високі затрати в процесі розробки і підготовки. По оцінкам американських спеціалістів ці затрати еквівалентні розробці і реалізації комп'ютерних програм. Правда, розроблену один раз гру можна використовувати без суттєвих модифікацій досить довгий час. Однак, первісна робота викладача по створенню гри, без усіляких сумнівів, повинна стимулюватися відповідними управлінськими рішеннями (наприклад, зниженням навчального навантаження та іншими). Фактори, які переважують широкому розповсюдженню ігрових форм занять у вищих навчальних закладах, це також висока інтенсивність діяльності викладача у ході гри, необхідність особливого інтер'єру заняття, обмеженість у кількості студентів, наявність методичних матеріалів для ігор та інші.

На сучасному етапі розвитку вищої школи спостерігається переваження студентів, переважне використання словесних форм у навчально-виховній роботі, недостатня кількість часу для відпрацювання навичок, обмежене використання видів колективної творчої діяльності, недостатнє врахування вікових особливостей та інтересів студентів. Використовуючи ділові ігри, можна вирішити чимало з цих проблем.

Таким чином, рольова гра додає навчальному спілкуванню комунікативну спрямованість, зміцнює мотивацію вивчення іноземної мови і значно підвищує якість оволодіння мовою. Вона розвиває здатність студента вільно володіти мовою, сприяє взаєморозумінню, підвищує мотивацію.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Livingstone C. Role Play in Language Learning / Предисл. і прил. Н.И.Гез. – М.: Вища школа, 1998. – 127 с.
2. Villiers S. Sharing Our Understandings of the «Communicative Method» // Іноземні мови в школі. – 2000. – № 3. – С. 21–24.
3. Stepanova I. It's time to play // English. – 2001. – № 11.
4. Hutchinson T. Project English 1. Teacher's book. – Oxford University Press, 1998. – 277 p.
5. Hutchinson T. Project English 2. Teacher's book. – Oxford University Press, 1998. – 271 p.
6. Артемов В. А. Психология обучения иностранным языкам: Учеб. пособие. – М.: Просвещение, 1983. – 222 с.
7. Бим И. Л. Методика обучения иностранным языкам. – М.: Высшая школа, 1991. – 319 с.
8. Виготський Л.С. Педагогічна психологія. – М.: Педагогіка, 1991. – 480 с.
9. Дианова Е. М., Костина Л. Т. Ролевая игра в обучении иностранному языку // Иностранные языки в школе. – 1988. – № 3. – С. 12–16.
10. Димент Л. Г. Организация игр на уроке // Иностранные языки в школе. – 1987. – № 3. – С. 10–16.
11. Ермоленко Л.П. Комунікативний підхід до навчання англійської мови в середній школі // Іноземні мови. – 2002. – № 3. – С. 10–11.
12. Колесникова О. А. Ролевые игры в обучении иностранным языкам // Иностранные языки в школе. – 1989. – № 4. – С. 38–42.
13. Люшер М. А. Сигналы личности. Ролевые игры и их мотивы. – Воронеж: Реал, 1995. – 180 с.
14. Лобанова В. Рольова гра на заняттях з англійської мови. // Рідна школа. – 2002. – № 10. – С. 51–52.
15. Сидорова Н. Використання ігрових форм у процесі навчання англійської мови // Завуч. – 2002. – № 8. – С. 6–8.
16. Сиденко А. Ігровий підхід у навчанні // Народна освіта. – 2000. – № 8. – С. 135–138.

BIBLIOGRAFIYA

1. Livingstone C. Role Play in Language Learning / Предисл. і прил. Н.И.Гез. – М.: Вища школа, 1998. – 127 с.
2. Villiers S. Sharing Our Understandings of the «Communicative Method» // Іноземні мови в школі. – 2000. – № 3. – С. 21–24.
3. Stepanova I. It's time to play // English. – 2001. – № 11.

4. Hutchinson T. Project English 1. Teacher's book. – Oxford University Press, 1998. – 277 p.
5. Hutchinson T. Project English 2. Teacher's book. – Oxford University Press, 1998. – 271 p.
6. Artemov V. A. Psikhologhiia obucheniia inostrannym yazykam: Ucheb. Posobie. –M.: Prosveshchenie, 1983. –222 s.
7. Bim I.L. Metodika obucheniia inostrannym yazykam. – M: Vysshhaia shkola, 1991. – 319 s.
8. Vyhotskyi L.S. Pedahohichna psykholohiia. – M: Pedahohichna psykholohiia. – M.: Pedahohika, 1991. – 480 s.
9. Dianova E.M., Kostina L.T. Rolevaia igra v obuchenii inostrannomu yazyku // Inostrannye yazyki v shkole. – 1988. – № 3. – S. 12–16.
10. Diment L. H. Orhanizatsiia ihr na uroke // Inostrannye yazyki v shkole. – 1987. –№ 3. – S. 10–16.
11. Yermolenko L. P. Komunikativnyi pidhid do navchannia anhliiskoi movy v serednii shkoli // Inozemni movy. – 2002. – № 3. – S. 10–11.
12. Kolesnikova O. A. Rolevye ihty v obuchenii inostrannym yazykam // Inostrannye yazyki v shkole. – 1989. – № 4. – S. 38–42.
13. Liusher M.A. Sygnaly lichnosti. Rolevye igry i ikh motivy.. – Voronezh: Real, 1995. – 180 s.
14. Lobanova V. Rolova hra na zaniattiakh z anhliiskoi movy. // Ridna shkola. – 2002. –№ 10. –S. 51–52.
15. Sidorova N. Vykorystannia ihrovyykh form u protsessinnavchannia anhliiskii movy // Zavuch. – 2002. – № 8. – S. 6–8.
16. Sidenko A. Ihrovyi pidkhid u navchanni // Narodna osvita. – 2000. – № 8. – S. 135–138.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРІВ

Софілканіч Наталія Юрївна – голова циклової комісії іноземних мов, викладач англійської мови відокремленого підрозділу національного університету біоресурсів і природокористування України «Мукачівський аграрний коледж», спеціаліст вищої категорії, викладач-методист.

Наукові інтереси: підвищення мовленнєвої компетентності студентів на заняттях з англійської мови.

Дем'ян Вікторія Ласлівна – викладач англійської мови Відокремленого підрозділу національного університету біоресурсів і природокористування України «Мукачівський аграрний коледж», спеціаліст першої категорії.

Наукові інтереси: підвищення пізнавальної активності студентів на заняттях з англійської мови.

УДК 378.147

ПЕРЕВАГИ ДИСТАНЦІЙНОГО НАВЧАННЯ В ОСВІТНЬО-ВІХОВНОМУ ПРОЦЕСІ

Юлія СУХОМУДРЕНКО (Черкаси)

Постановка проблеми. Останнім часом у засобах масової інформації на різних науково-практичних і науково-теоретичних конференціях, присвячених розвитку вищої освіти, дискутуються проблеми заочної й дистанційної освіти. Багато хто вважає, що заочна освіта давно себе віджила й пропонує замінити її на дистанційне навчання. Проте в цієї форми навчання багато й супротивників, насамперед тому, що дистанційне навчання не може забезпечити безпосереднє спілкування вчителя з учнем.

Але, незважаючи на суперечливу громадську думку щодо дистанційного навчання, наукові

установи працюють над цією проблемою. Серед них Академія державного управління при Президентові України, Інститут заочної і дистанційної освіти при Національному авіаційному університеті (ІЗДО НАУ), Український центр дистанційної освіти при КПІ, Київський національний університет ім. Т. Шевченка, Києво-Могилянська академія. У цих колективах активно йде робота з практичної реалізації дистанційних методів навчання, впровадження модульної системи освіти, створення електронних бібліотек. Активно працюють у цьому напрямі вищі навчальні заклади Харкова, Донецька, Одеси, Львова [1].

Аналіз останніх досліджень і публікацій. В останні десятиліття проблемі дистанційного навчання приділяється велика увага в науковій літературі. Дистанційна система навчання знаходиться у центрі уваги наукових кіл, і сучасні тенденції свідчать про подальшу активізацію досліджень у цій сфері. Зокрема, концептуальними педагогічними положеннями про дистанційне навчання займалися О. Андреев, Г. Козлакова, І. Козубовська, В. Олійник, Є. Полат, П. Стефаненко, А. Хугорський; теоретичними, методологічними та методичними проблемами дистанційного навчання займалися такі науковці, як В. Кухаренко, С. Вітвицька, А. Петров, П. Підкасистий, О. Тищенко, В. Ясулайтіс та багато інших.

Метою статті є виявлення переваг дистанційного навчання в освітньо-виховному процесі.

Виклад основного матеріалу. Офіційно термін «дистанційне навчання» визнали 1982 р., коли Міжнародна рада з кореспондентської освіти змінила свою назву на Міжнародну раду з дистанційного навчання.

В Україні поняття дистанційного навчання належить до тих дидактичних понять, місце яких серед дидактичних категорій не є суворо визначеним. Цьому сприяла відсутність донедавна єдиної концепції дистанційного навчання. Нині існують різні погляди на дистанційне навчання - від його абсолютизації як нової універсальної форми навчання, спроможної змінити традиційну, до технології комплектування засобів і методів передачі навчальної інформації.

Не варто ставити знак рівності між дистанційним навчанням і заочним навчанням, оскільки дистанційне навчання передбачає не лише розширення спектру носіїв інформації й засобів доступу до них, а й наявність постійного спілкування між викладачем і студентом через телекомунікаційні канали. Тому дистанційне навчання науковці розглядають як елемент навчального процесу інформаційно-освітньої системи віддаленого доступу, основаної на сучасних інформаційних технологіях. Українські фахівці під час створення Українського центру дистанційної освіти домовилися під дистанційною формою навчання розуміти таку форму, яка використовує глобальні комп'ютерні комунікації як Інтернет і базується на індивідуальній роботі студентів з чітко підібраним навчальним матеріалом та активному спілкуванні з викладачами та іншими студентами [2].

Спочатку дистанційне навчання здійснювалось у формі письмового спілкування, тобто розв'язані завдання надсилалися поштою. На сучасному етапі дистанційне навчання

здійснюється, зокрема, за допомогою інтернету та ін.

Дистанційне навчання – сукупність сучасних технологій, що забезпечують доставку інформації в інтерактивному режимі за допомогою використання ІКТ (інформаційно-комунікаційних технологій) від тих, хто навчає (викладачів, визначних постатей у певних галузях науки, політиків), до тих, хто навчається (студентів чи слухачів). Застосовується під час підготовки як у ВНЗ, так і в Бізнес-школах. Основними принципами дистанційного навчання є інтерактивна взаємодія у процесі роботи, надання студентам можливості самостійного освоєння досліджуваного матеріалу, а також консультаційний супровід в процесі дослідницької діяльності. Дає змогу навчатися на відстані, за допомогою диспутів експертів із кількох країн, за відсутності викладача [3].

Система дистанційного навчання (англ. *Learning management system*) – система управління навчальною діяльністю, яка використовується для розробки, управління та поширення навчальних онлайн-матеріалів із забезпеченням спільного доступу. Створюються дані матеріали у візуальному навчальному середовищі із завданням послідовності вивчення. До складу системи входять засновані як на змістовній, так і на комунікативній компоненті: індивідуальні завдання, проекти для роботи в малих групах, навчальні елементи для всіх студентів [3].

Перевагами дистанційного навчання є:

- 1.) більш висока ефективність професійної підготовки в порівнянні з вечірньою та заочними формами навчання при більш низькій вартості освітніх послуг;
- 2.) скорочення термінів навчання;
- 3.) можливості паралельного навчання в українському і зарубіжному ВНЗ;
- 4.) незалежність студента від географічного розташування ВНЗ [4].
- 5.) забезпечення неперервної швидкості відновлення знань, що отримуються зі світових інформаційних ресурсів;
- 6.) без обмежень розширення аудиторії викладача, ігноруючи при цьому географічні кордони;
- 7.) можливість навчати молодь сільської місцевості й інших регіонів без відриву від виробництва або з відривом на незначний період;
- 8.) максимальне наближення до специфічних потреб інвалідів при одержанні ними освіти [1].

Експерименти підтвердили, що якість і структура навчальних курсів, так само як і якість викладання при дистанційному навчанні часто набагато краще, ніж при традиційних формах навчання. Нові електронні технології можуть не тільки забезпечити активне залучення учнів

у навчальний процес, але й дозволяють керувати цим процесом на відміну від більшості традиційних навчальних середовищ. Інтеграція звуку, руху, образу й тексту створює нове надзвичайно багате за своїми можливостями навчальне середовище, з розвитком якого збільшиться й ступінь залучення учнів у процес навчання. Інтерактивні можливості використовуються в системі дистанційного навчання програм і системи доставки інформації дозволяють налагодити і навіть стимулювати зворотний зв'язок, забезпечити діалог і постійну підтримку, що є неможливим у більшості традиційних систем навчання. Сучасні комп'ютерні телекомунікації здатні забезпечити передачу знань та доступ до різноманітної навчальної інформації нарівні, а іноді і набагато ефективніше, ніж традиційні засоби навчання [4].

Найбільш важливі аспекти дистанційного навчання, виділені М. Згуровським:

1. Навчальні програми мають забезпечувати студентів базовими знаннями й навичками, необхідними для розвитку всіх навчальних можливостей і потреб оновляти свої знання.

2. Навчальні заклади мають пропонувати ширший вибір програм для моделей з різними мотиваціями й цілями, що враховували б зменшення кількості населення України (незалежно від віку, статі), що бажає змінити професію, отримати другу освіту, підвищити свій професійний рівень і кваліфікацію за рахунок короткострокового навчання.

3. Необхідно виробити ефективні механізми взаємодії з ринком праці: налагодити постійну систему моніторингу роботи випускників з місцевим працевлаштуванням, проводити регулярні консультації з роботодавцями і випускниками і за їхніми результатами здійснити корекцію навчальних програм.

4. Потрібні надійні, прозорі й зрозумілі процедури оцінювання якості дистанційного навчання, що відрізняються від традиційних. Оцінювати слід не стільки матеріальну базу, професорсько-викладацький склад, методичне забезпечення, тому що в умовах віртуальних університетів ці показники втрачають свій звичайний зміст, скільки кваліфікацію, здібності й знання випускників.

5. Зменшується дистанція між фундаментальними й прикладними дослідженнями. Нові сфери знань вимагають інтеграції ряду дисциплін, що вважалися раніше самостійними й не пов'язаними між собою, у результаті чого виникають міждисциплінарні й мультидисциплінарні програми навчання. Нові форми генерування знань вимагають реконструкції університетських кафедр і факультетів, реорганізації наукових досліджень і

підготовки спеціалістів, орієнтованих на вирішення складних міжнародних проблем.

6. Одночасне використання мультимедійних засобів, комп'ютерів та Інтернету дає змогу зробити процес навчання більш інтенсивним та інтерактивним.

До цього можна ще додати присвоєння дистанційному навчанню самостійного офіційного статусу [1].

Сьогодні є різні трактування сутності дистанційної освіти, які відображають різноманіття підходів до його тлумачення. У багатьох випадках термін «дистанційна освіта» використовується поряд або замість терміна «дистанційне навчання», «дистантне навчання» тощо.

Дистанційна освіта характеризується також як якісно новий, прогресивний вид навчання, що виник в останній третині ХХ ст. завдяки новим технологічним можливостям, які з'явилися внаслідок інформаційної революції, і на підставі ідеї відкритої освіти. В основу цього виду навчання покладено самостійну інтерактивну роботу студента зі спеціально розробленими навчальними матеріалами. Наведене визначення прийнято за основу в Міжнародному інституті менеджменту «ЛІНК», що зорієнтовано на британську Модель дистанційної освіти з її характерним акцентом на інтерактивність, роль спеціальних матеріалів для самостійної роботи, а також на відкритий і прагматичний характер освіти [5].

«Дистанційна освіта – комплекс освітніх програм, що призначені полегшити стратегію навчання, не залежну від щоденного контакту з викладачем, а засновану на кращому використанні самостійного навчання студентів.

Отже, дистанційна освіта є формою навчання, за якої переважає самостійне навчання з використанням сучасних технічних засобів трансляції інформації. Ще в одному визначенні дистанційну освіту охарактеризовано як освіту на відстані, у якій «очні і синхронні заняття з викладачем зведено до мінімуму або їх взагалі немає. Це переважно самостійна освіта (самоосвіта), що включає в тій чи іншій формі зворотний зв'язок з викладачем (освітнім закладом)» [5].

Розглядаючи сутність дистанційної освіти й дистанційного навчання, більшість авторів визнає, що ідея не нова, оскільки її елементи реалізуються в заочній й екстернатній формах навчання.

Традиційна очна освіта також містить багато елементів, спільних з дистанційною. Це застосування комп'ютерів і телекомунікацій, що дають змогу трансформувати традиційні види занять; введення модульної системи й гнучкого графіка вивчення дисциплін, збільшення частки

самостійної навчальної й дослідної роботи студентів, інші заходи, що дозволяють модифікувати цю форму освіти.

На відміну від очної, заочна форма навчання характеризується досить жорстким регламентом: настановчі заняття, міжсесійна робота, екзаменаційно-залікові сесії, жорсткий перелік дисциплін для вивчення, обмежене використання засобів нових інформаційних технологій, особливо в міжсесійний період, незначний час контакту та ін.

Однак заочне навчання не можна плутати з дистанційним. Заочне навчання лише прообраз дистанційного. Набагато простіше реалізувати концепцію дистанційного навчання в тих навчальних закладах, які мають досвід заочного навчання. Натомість необхідно чітко уявляти принципові відмінності стандартів заочного навчання й нових ідей дистанційного навчання.

Так, заочне навчання передбачає одержання конкретної спеціальності за цілком визначеним навчальним планом. Дистанційне навчання більш демократичне. Студент може вибрати будь-який курс або систему курсів, не пов'язуючи це з одержанням конкретної спеціальності.

При заочному навчанні зазвичай плануються очні заняття, коли студенти збираються разом для прослуховування оглядових лекцій, виконання лабораторних робіт, складання заліків та іспитів. При дистанційному навчанні такі сесії не плануються [5].

Як зазначає Є. С. Полат, поділ понять заочного й дистанційного навчання принципово важливий, оскільки, якщо розглядати дистанційне навчання як різновид заочного, то цілком логічно прийняти і його ідеологію. У цьому випадку достатньо перевести лекції, підручники в електронний вигляд і надіслати за списком розсилання студентам-заочникам, що в більшості випадків сьогодні й робиться.

Відмінність дистанційного навчання від традиційного зрозуміла, якщо розглянути їх з погляду форм взаємодії викладача й студента. В основу традиційної моделі навчання покладено читання лекцій, проведення семінарських, лабораторних та різних ігрових видів занять, організація самостійної роботи студентів та інші форми роботи. База навчання – книга і викладач як інтерпретатор знання. Дистанційне навчання орієнтоване на впровадження в навчальний процес принципово відмінних моделей навчання, що передбачають проведення конференцій, самостійну роботу студентів з інформаційними полями з різних банків знань, проектні роботи, тренінги й інші види діяльності з комп'ютерними та нетрадиційними технологіями [5].

Якщо розглянути особливості дистанційної освіти з погляду комунікацій між викладачем і

студентом, то можна визначити такі її характерні риси:

- самоосвіта як основа дистанційного навчання, що передбачає самомотивацію студента щодо власного навчання, а також певний рівень самоорганізації особистості;

- спілкування викладача й слухача за принципом «один до одного», що відповідає за формою і змістом індивідуальній консультації;

- спілкування і взаємодія «один до одного» не виключає взаємодії «одного до багатьох», оскільки викладач, відповідно до заздалегідь складеного графіка, працює відразу з безліччю студентів. Така форма взаємодії нагадує традиційне навчання в класах;

- взаємодія «багатьох до багатьох» означає, що можливе одночасне спілкування безлічі студентів, які обмінюються між собою досвідом і враженнями [5].

Як зазначає В. М. Кухаренко, система дистанційної освіти включає програми й курси різних рівнів, а саме такі.

- *Початкова освіта.* Програми й курси, розраховані на учнів 5–11 років: уроки читання, арифметики, музики. Значна частина курсів має ігрову форму, оптимальну для дитячого сприйняття. Частина таких курсів може бути використана для певних груп дорослого населення.

- *Середня освіта.* Курси відповідають типу й рівню середньої освіти. На цьому рівні активно застосовують освітні ігри зі значним залученням до комп'ютерних мереж. Прикладами таких програм може бути дистанційна форма евристичного навчання Центру дистанційної освіти «Ейдос».

- *Середня професійна освіта.* Курси й програми для тих, хто закінчив школу. Курси дають можливість здобути професію, однак-більш низького рівня кваліфікації, ніж курси на одержання ступеня.

- *Підготовчі курси.* Курси, що готують до навчання для підвищення кваліфікації. Використовуються також різні олімпіади, що дозволяє внести змагальний елемент у навчання.

- *Вища освіта.* Програми на одержання ступеня бакалавра, спеціаліста й магістра. Велике значення має те, що особи, які проживають за кордоном, мають змогу здобувати освіту рідною мовою, яка не є державною в країні їх проживання.

- *Післядипломна освіта.* Науково-освітні програми для одержання ступенів кандидата й доктора наук.

- *Додаткова освіта.* Скорочені програми для осіб, які вже мають вищу освіту, але в іншій галузі знань. Курси для одержання додаткових знань у галузі, пов'язаній з професійною діяльністю того, кого навчають. Наприклад, курси

підвищення кваліфікації, курси іноземної мови. Суттєвим є те, що фахівці, які працюють на міжнародному рівні, можуть одержувати освіту в тій країні, у якій вони працюють. Це особливо важливо для фахівців із міжнародного бізнесу.

- *Професійні курси.* Спрямовані на набуття практичних навичок, наприклад, курси машинопису, бухгалтерські курси. Вони є складниками навчання, під час якого проводяться й практичні заняття, на яких закріплюються отримані навички. Сюди ж варто зарахувати і віддалене тестування. Так, тест на знання рідної мови як іноземної може складатися за допомогою комп'ютерних телекомунікацій з будь-якої країни світу.

- *Курси соціальної спрямованості.* Наприклад, курси навчання населення правил поведінки у випадку стихійних лих, правил дорожнього руху тощо. До цієї групи належать і курси ліквідації неграмотності, якщо вони спрямовані на певні групи населення, наприклад, етнічні меншини [5].

Висновки. Говорячи про дистанційну форму освіти, слід говорити про створення єдиного інформаційно-освітнього простору, куди слід включити електронні джерела інформації (включаючи мережеві): віртуальні бібліотеки, бази даних, консультаційні служби, електронні навчальні посібники, кіберкласи та ін. Коли мова йде про дистанційне навчання слід розуміти наявність у системі вчителя, підручника й учня. Це взаємодія вчителя та учнів. Звідси випливає, що головним при організації дистанційної форми навчання є створення електронних курсів, розробка дидактичних основ дистанційного навчання, підготовка педагогів-координаторів. Не слід ототожнювати дистанційну форму із заочною формою навчання, бо тут передбачається постійний контакт з викладачем, з іншими учнями кіберкласу, імітація всіх видів очного навчання, але специфічними формами. Отже, потрібні теоретичні проробки, експериментальні

перевірки, серйозні науково-дослідні роботи. На жаль, те, що ми сьогодні бачимо в Інтернеті й на компакт-дисках, не відповідає елементарним педагогічним вимогам. Звідси значущість проблеми, пов'язаної з розробкою самих курсів дистанційного навчання та методикою їх використання для різних цілей базового, поглибленого, додаткової освіти. Це необхідно для розвитку кваліфікованого, інтелектуального, високо професійного і просто здорового суспільства.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. http://pidruchniki.com/15941024/sotsiologiya/bezperervna_osvita_perepidgotovka_kadriv#552
2. http://pidruchniki.com/12090810/pedagogika/tehnologiya_dstantsiyного_navchannya#347
3. https://uk.wikipedia.org/wiki/%D0%94%D0%B8%D1%81%D1%82%D0%B0%D0%BD%D1%86%D1%96%D0%B9%D0%BD%D0%B5_%D0%BD%D0%B0%D0%B2%D1%87%D0%B0%D0%BD%D0%BD%D1%8F
4. Підкасистий П.І. Тищенко О.Б. Комп'ютерні технології в системі дистанційного навчання / П. І. Підкасистий, О. Б. Тищенко // Педагогіка. – 2000. – № 5. – С. 7-12.
5. http://pidruchniki.com/1209061355085/pedagogika/osoblivosti_dstantsiyного_navchannya

БІБЛІОГРАФІЯ

1. http://pidruchniki.com/15941024/sotsiologiya/bezperervna_osvita_perepidgotovka_kadriv#552
2. http://pidruchniki.com/12090810/pedagogika/tehnologiya_dstantsiyного_navchannya#347
3. https://uk.wikipedia.org/wiki/%D0%94%D0%B8%D1%81%D1%82%D0%B0%D0%BD%D1%86%D1%96%D0%B9%D0%BD%D0%B5_%D0%BD%D0%B0%D0%B2%D1%87%D0%B0%D0%BD%D0%BD%D1%8F
4. Pidkasystyy P.I. Tishchenko O.B. Computer technology in distance learning / P.I. Pidkasystyy, O.B. Tishchenko // Pedagogy. – 2000. – № 5. – S. 7-12.
5. http://pidruchniki.com/1209061355085/pedagogika/osoblivosti_dstantsiyного_navchannya

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

Сухомудренко Юлія Володимирівна – аспірант кафедри початкової освіти Черкаського національного університету ім. Б. Хмельницького.

Наукові інтереси: дистанційне навчання в освітньо-виховному процесі.

УДК 378:[658,612:001]

КРИТЕРІ , ПОКАЗНИКИ ТА РІВНІ СФОРМОВАНOSTI СОЦІАЛЬНО-КОМУНІКАТИВНО КОМПЕТЕНТНОСТІ В МАЙБУТНІХ СУДНОВОДІ В

Оксана ТИМОФЕЄВА (Ізмаїл)

Постановка проблеми. Гуманітарні знання, різні аспекти формування соціально-комунікативної компетентності розглядаються як важливі складові професійної підготовки фахівців. Це зумовлено змінами в суспільстві та зростанням значення в ньому людини, переходом від командно-адміністративної системи

управління виробничими процесами та людськими ресурсами. Сьогодні очевидно, що для ефективної організації праці першочергового значення набувають питання менеджменту організацій, налагодження співпраці для досягнення цілей організації, збагачення всього потенціалу людських ресурсів, зокрема

інтелектуального, морального та психофізичного. Ефективність спільної діяльності, як стало очевидно, сьогодні залежить від паритетної участі всіх учасників виробничого процесу, їхньої згуртованості та загальних міжособистісних взаємин.

Одним з пріоритетних напрямів у судноплаванні, який дозволяє знизити аварійність флоту, шкоду природному середовищу й травматизм людей, є культура безпеки, що безпосередньо пов'язана й з відносинами між членами екіпажу. Судноводії в наш час повинні мати не тільки відповідні професійні знання й практичні навички, але й уміти турбуватися про здоров'я і безпеку інших членів екіпажу, підтримувати в судового колективу атмосферу взаєморозуміння, доброзичливості, взаємодопомоги, дотримання загальноприйнятих моральних норм та людських відносин, тобто мати високий рівень соціально-комунікативної компетентності.

Аналіз останніх досліджень і публікацій.

Критерії сформованості соціально-комунікативної компетентності майбутніх судноводіїв можна трактувати як підстави для порівняння якісних і кількісних результатів роботи з формування цієї важливої властивості, що дозволяють охарактеризувати стан та визначити динаміку її сформованості. Система критеріїв та показників дозволяє оцінити якісні й кількісні параметри педагогічного феномену з урахуванням його складності, суперечливості та багатогранності.

Для визначення критеріїв сформованості соціально-комунікативної компетентності майбутніх судноводіїв важливе значення має урахування думок учених, які працюють над подібною проблематикою, для оцінки сформованості соціальної та комунікативної компетентності пропонують використовувати декілька критеріїв. Зокрема С. Елканов, В. Кан-Калик [2] та ін. вважають, що про сформованість комунікативної компетентності свідчать комунікативний контроль, уміння слухати, способи реагування в конфлікті, ступінь агресивності, рівень конфліктності, фрустраційну толерантність, самоконтроль, емпатійність, готовність до співробітництва, мотиваційні установки, зокрема орієнтацію на уникнення невдач, нетерпимість до невизначеності, підвищене прагнення до статусного росту, прагнення до конформності, інтернальність та екстернальність, організаційні схильності й самооцінку та ін.

Дослідниця Г. М'ясоїд для визначення стану комунікативної культури соціальних інспекторів використовує інформаційно-пізнавальний (професійно-етичні якості, знання про етичні норми ділового спілкування), мотиваційно-ціннісний (інтеріоризація цінностей соціальної

роботи, сформованість професійних і особистісних мотивацій) та операційно-діяльнісний критерії (комунікативні, інтерактивні й перцептивні уміння) критерії [3, с. 9–10].

У свою чергу Д. Годлевська при оцінці сформованості професійної комунікативної компетентності використовує інтелектуальний (комунікативні знання), емоційний (професійно-особистісні якості, зокрема рефлексія, креативність, емпатія) та діяльнісний (досвід професійної комунікативної компетентності) критерії [1, с. 11–12].

Учена Л. Петько для характеристики соціально-комунікативної активності підлітків виокремлює такі підстави: готовність активно включитися в усі види предметної діяльності; прагнення оволодіти для цього уміннями, навичками; активна позиція в міжособистісних відносинах; непримиренне ставлення до антигромадських проявів; комунікативність [4, с. 7–8].

На думку В. Тернопільської, для характеристики сформованості соціально-комунікативної культури слід використовувати такі критерії: когнітивний (знання культурних норм, правил, моделей поведінки, прийнятих у соціумі, структуру спілкування), емоційно-ціннісний (спрямованість, стійкість, дієвість мотивів, ціннісно-орієнтаційна свідомість, ціннісне ставлення до культурних норм, правил, моделей поведінки; гуманістична установка на спілкування; розвинута емпатія) та практичний (свідомо регульована діяльність, поведінка, спілкування на основі соціально-значущих норм, правил; морально-комунікативні якості; соціально-комунікативна активність; успішна адаптація й самореалізація в соціумі) критерії [6, с. 18].

Дослідниця М. Трофіменко серед критеріїв соціально-комунікативної компетентності студентів педагогічних спеціальностей виокремлює мотиваційно-ціннісний (мотиваційна готовність до актуалізації змісту соціально-комунікативної компетентності, ціннісна установка на її формування), змістовно-когнітивний (знання про зміст компетентності, про її структурно-функціональні компоненти), операційно-технологічний (уміння й досвід застосування компетентності), критерій індивідуально-особистісного розвитку (фрустраційна інтолерантність, конфліктність, соціально-комунікативна адаптивність) та регулятивно-рефлексивний (регуляція й оцінка своєї поведінки та дій у різних ситуаціях соціальної й професійної поведінки, рефлексивність) критерії [8, с. 77].

Учена Т. Томенко пропонує використовувати три критерії, що визначають сформованість соціально-комунікативної компетентності: міцні

знання теорії соціальних комунікацій, ставлення до соціально-комунікативної діяльності та професійно важливі якості, що необхідні для ефективного спілкування в професійних ситуаціях [7, с. 114–115]. Окрім того, дослідниця звертає увагу на такі критерії товариськості, як інтерес до людей, вміння розуміти почуття інших людей, комунікабельність і контактність, терпимість у спілкуванні [7, с. 35].

На думку В. Чернявської, для визначення сформованості комунікативної культури курсантів морського навчального закладу (майбутніх судноводіїв) важливо використовувати критерії, що стосуються професійних знань, професійних умінь і професійно значущих особистісних якостей [9, с. 79].

Загалом учені для діагностики соціально-комунікативної компетентності фахівців пропонують звертати увагу на сформованість їх ціннісних установок щодо соціально-комунікативної взаємодії, особистісних якостей, відповідних знань, умінь і навичок.

Мета статті – характеристика критеріїв, показників та рівнів сформованості соціально-комунікативної компетентності в майбутніх судноводіїв.

Виклад основного матеріалу. Аналіз науково-педагогічної літератури, вивчення структури соціально-комунікативної компетентності майбутніх судноводіїв підтвердили, що для оцінки рівня сформованості соціально-комунікативної компетентності майбутніх судноводіїв необхідно виокремити особистісний, когнітивний та діяльнісний критерії. Далі з урахуванням специфіки професійної діяльності судноводіїв з'ясовано, що особистісний критерій охоплює ціннісні установки майбутніх судноводіїв щодо соціально-комунікативної взаємодії, контактів з іншими людьми, а також особистісні характеристики курсантів, що важливі для належної соціально-комунікативної взаємодії в різних ситуаціях професійної діяльності. Загалом визначено, що особистісному критерію соціально-комунікативної компетентності майбутніх судноводіїв відповідають такі показники як: визнання етичних принципів міжособистісної взаємодії, неприйняття «споживацького» ставлення до життя та до людей; розуміння ціннісних аспектів соціально-комунікативної взаємодії, значення поваги до співрозмовника, тактовності під час комунікацій; відкритість до діалогу, орієнтація на контактність, неконфліктну поведінку, партнерство, поліпшення мікроклімату в колективі, комунікацій на судні; особистісні комунікативні професійні якості, зокрема емпатія, гуманність, оптимізм, готовність прийти на допомогу, толерантність, рефлексія тощо.

Далі при виокремленні когнітивного критерію сформованості соціально-комунікативної компетентності враховано, що майбутній судноводій повинен мати систему знань щодо необхідних соціальних норм та комунікативних практик. Ці знання необхідні для налагодження ефективної взаємодії з представниками різних соціальних, вікових груп та ін.

Відповідно основними показниками когнітивного критерію соціально-комунікативної компетентності майбутніх судноводіїв визначено такі:

- знання соціальних, соціокультурних, професійних норм і способів взаємодії;
- обізнаність про комунікативні стратегії й тактики, правила та обмеження в спілкуванні, у тому числі про сценарії поведінки в складних, кризових і конфліктних ситуаціях;
- орієнтація в комунікативних засобах, властивих національному менталітету та професійній спільноті;
- знання вимог мовного етикету, звичаїв, традицій, етикету у сфері спілкування з представниками різних соціальних груп.

У свою чергу діяльнісний критерій стосується відповідних соціально-комунікативних умінь та навичок, необхідних для професійної діяльності судноводія. Цей критерій характеризує здатність застосовувати знання соціальних норм та комунікативних стратегій і тактик, необхідних для виконання завдань професійної діяльності. Саме сформованість цього компонента найбільше свідчить про відповідний рівень соціально-комунікативної компетентності судноводіїв, їхній професіоналізм.

Загалом для діяльнісного критерію соціально-професійної компетентності майбутніх судноводіїв обрано такі показники:

- вміння продуктивно взаємодіяти зі членами групи (команди) для досягнення спільної мети, комунікувати та працювати в команді, уникаючи конфліктно-деструктивних елементів під час й при завершенні комунікації;
- вміння чітко, ясно висловлювати свою думку й транслювати інформацію, відстоювати свою позицію, переконувати співрозмовника, визначати стратегію комунікативної поведінки при спілкуванні з різними соціальними групами та категоріями співрозмовників;
- вміння вести діалог, вислуховувати, чути й розуміти іншу людину, поважати думку співрозмовника, зосереджуватись на розмові, створювати належну атмосферу під час комунікацій, підтримувати зворотний зв'язок;
- здатність аналізувати свій рівень соціально-комунікативної взаємодії, а також досвід товаришів, вміння здійснювати рефлексію своєї соціально-комунікативної поведінки.

Нами враховано прийняті в психолого-педагогічних дослідженнях підходи до визначення рівнів сформованості педагогічного явища. Для нас важливою була думка дослідників, які пропонують виокремлювати три рівні сформованості компетентності. Зокрема три рівні (високий, середній і низький) для характеристики сформованості професійної компетентності майбутніх судноводіїв пропонує І. Сокол [5, с. 8]. Також три рівні (високий, середній, низький) при формуванні соціально-комунікативної компетентності в професійній підготовці студентів медичного коледжу використовує Т. Томенко [7, с. 115]. Три рівні (низький, середній та високий) сформованості професійної комунікативної компетентності в майбутніх соціальних працівників виокремлює і С. Годлевська [1, с. 12]. На думку вчених, трирівнева система вимірювання також дозволяє досить повно визначити сформованість соціально-комунікативної компетентності в майбутніх судноводіїв. Вона є досить практичною та зручною у використанні. Після цього зроблено системні описи сформованості соціально-комунікативної компетентності в майбутніх судноводіїв на основі трирівневої моделі. Далі подано якісні характеристики курсантів, що мають відповідний рівень сформованості соціально-комунікативної компетентності.

Курсанти з низьким рівнем сформованості соціально-комунікативної компетентності не визнають важливості етичних принципів міжособистісної взаємодії, при спілкуванні з іншими людьми в них переважає «споживацьке» ставлення; курсанти не розуміють цінності іншої людини як співрозмовника, не тактовні під час комунікацій; не відкриті до діалогу, не орієнтовані на контактність, партнерство, поліпшення мікроклімату в колективі, комунікацій на судні, часто конфліктні під час комунікацій через намагання задовольнити тільки власне «Его»; під час спілкування курсанти не виявляють готовності прийти на допомогу, часто не толерантні, песимістично налаштовані щодо теми розмови й партнера, не вимогливі щодо своєї поведінки під час комунікацій тощо.

Курсанти не знають соціальних, соціокультурних, професійних норм і способів взаємодії; комунікативних стратегій і тактик, правил та обмежень у спілкуванні, у тому числі особливостей поведінки в складних, кризових і конфліктних ситуаціях. Вони не орієнтуються в комунікативних засобах, властивих національному менталітету та професійній спільноті, не знають вимог мовного етикету, звичаїв, традицій, етикету у сфері спілкування з представниками різних соціальних груп.

Курсанти не уміють належним чином взаємодіяти зі членами групи для досягнення

спільної мети, комунікувати та працювати в команді, деколи спричиняють деструктивні ситуації під час комунікації. Їм важко ясно, чітко висловлювати свою думку й транслювати інформацію, не вдається відстоювати свою позицію, переконувати співрозмовника, вони не уміють обирати відповідну комунікативну поведінку при спілкуванні з різними соціальними групами та категоріями співрозмовників. Вести діалог їм вдається з великими труднощами, вони часто перебивають співрозмовника або не уважні, не можуть зосередитись на розмові, створити належну атмосферу під час комунікації, підтримувати зворотний зв'язок. Їм важко адекватно аналізувати свій рівень соціально-комунікативної взаємодії, а також досвід товаришів, належним чином оцінити свою соціально-комунікативну поведінку.

Курсанти із середнім рівнем сформованості соціально-комунікативної компетентності визнають важливість етичних принципів міжособистісної взаємодії, при спілкуванні з іншими людьми в них у більшості випадків немає «споживацького» ставлення; курсанти розуміють цінність іншої людини як співрозмовника, правда, деколи непослідовні у своїх діях і вчинках, переважно тактовні під час комунікацій; у багатьох ситуаціях відкриті до діалогу, орієнтовані на контактність, партнерство, прагнуть поліпшити мікроклімат у колективі, комунікації на судні, намагаються уникати конфліктів; у спілкуванні курсанти в більшості випадків виявляють готовність прийти на допомогу, переважно толерантні, мають оптимістичний погляд на тему розмови й партнера, належним чином оцінювати свою поведінку під час комунікацій.

Курсанти знають окремі соціальні, соціокультурні, професійні норми й способи взаємодії, деякі комунікативні стратегії й тактики, правила та обмеження в спілкуванні, особливості поведінки в складних, кризових і конфліктних ситуаціях. Вони в більшості випадків орієнтуються в комунікативних засобах, властивих національному менталітету та професійній спільноті, знають більшість вимог мовного етикету, звичаїв, традицій, етикету у сфері спілкування з представниками різних соціальних груп.

Курсанти виявляють ситуативну здатність до продуктивної взаємодії з членами групи для досягнення спільної мети, намагаються уникати конфліктно-деструктивних елементів під час й при завершенні комунікації. У більшості випадків їм вдається чітко, ясно висловлювати свою думку і транслювати інформацію, відстоювати свою позицію, переконувати співрозмовника, обирати відповідну стратегію комунікативної поведінки при спілкуванні з різними соціальними групами

та категоріями співрозмовників. Курсанти переважно вміють вести діалог, вислуховувати, чути й розуміти іншу людину, їм вдається поважати думку співрозмовника, зосереджуватись на розмові, у більшості випадків створювати належну атмосферу під час комунікацій, підтримувати зворотний зв'язок. Вони в більшості випадків можуть адекватно аналізувати свій рівень соціально-комунікативної взаємодії, а також досвід товаришів, здійснювати рефлексію своєї соціально-комунікативної поведінки.

Курсанти з високим рівнем сформованості соціально-комунікативної компетентності приймають етичні принципи міжособистісної взаємодії, при спілкуванні з іншими людьми вони намагаються не тільки «брати», але й «віддавати»; курсанти визнають цінність іншої людини як співрозмовника, тактовні під час комунікацій; відкриті до діалогу, орієнтовані на контактність, партнерство, підтримують позитивний мікроклімат у колективі, неконфліктні; готові прийти на допомогу, толерантні, оптимістичні щодо теми розмови й партнера, вимогливі до себе, своєї соціально-комунікативної поведінки та інших, мають адекватну самооцінку.

Курсанти ґрунтовно знають соціальні, соціокультурні, професійні норми й способи взаємодії, різноманітні комунікативні стратегії й тактики, правила та обмеження в спілкуванні, особливості поведінки в складних, кризових і конфліктних ситуаціях. Вони належним чином орієнтуються в комунікативних засобах, властивих національному менталітету та професійній спільноті, знають вимоги мовного етикету, звичаїв, традицій, етикету у сфері спілкування з представниками різних соціальних груп.

Курсанти продуктивно взаємодіють з іншими членами групи для досягнення спільної мети без використання конфліктно-деструктивних елементів під час і при завершенні комунікації. Вони можуть чітко, ясно висловлювати свою думку й транслювати інформацію, відстоювати свою позицію, переконувати співрозмовника, обирати відповідну стратегію комунікативної поведінки при спілкуванні з різними соціальними групами та категоріями співрозмовників. Курсанти вміють конструктивно вести діалог, вислуховувати, чути й розуміти іншу людину, поважають думку співрозмовника, зосереджуючись на розмові, створюючи належну атмосферу під час комунікацій, підтримуючи зворотний зв'язок. Вони належним чином аналізують свій рівень соціально-комунікативної взаємодії, а також досвід товаришів, адекватно й належним чином здійснюють рефлексію своєї соціально-комунікативної поведінки.

Висновки. Сформованість у майбутніх судноводіїв соціально-комунікативної

компетентності можна оцінити за трьома критеріями та відповідними показниками, які характеризують її структурні компоненти, зокрема особистісним (визнання етичних принципів міжособистісної взаємодії, розуміння її ціннісних аспектів, особистісні якості), когнітивним (знання соціальних, соціокультурних, професійних норм і способів взаємодії; обізнаність про комунікативні стратегії й тактики, правила та обмеження в спілкуванні, про комунікативні засоби, властиві національному менталітету й професійній спільноті) та діяльнісним (уміння продуктивно взаємодіяти з членами групи, чітко, ясно висловлювати свою думку й транслювати інформацію, відстоювати свою позицію, чути й розуміти інших людей; здатність аналізувати свою соціально-комунікативну поведінку). Використання зазначених критеріїв дозволяє виділити три рівні сформованості соціально-комунікативної компетентності (низький, середній та високий), що має важливе значення при визначенні стану сформованості зазначеного особистісного утворення в майбутніх судноводіїв.

Перспективами подальших наукових розвідок є характеристика педагогічних умов формування соціально-комунікативної компетентності майбутніх судноводіїв у процесі вивчення гуманітарних дисциплін.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Годлевська Д. М. Формування професійної комунікативної компетентності майбутніх соціальних працівників в умовах педагогічного університету: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук: спец. 13.00.05 «Соціальна педагогіка» / Д. М. Годлевська; Національний педагогічний університет імені М. П. Драгоманова. – К., 2007. – 22 с.
2. Кан-Калик В. А. Учителю о педагогическом общении: кн. для учителя / В. А. Кан-Калик. – М.: Просвещение, 1987. – 190 с.
3. М'ясоїд Г. І. Педагогічні умови розвитку комунікативної культури соціальних інспекторів у процесі підвищення кваліфікації: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук: спец. 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти» / Г. І. М'ясоїд; Тернопільський національний педагогічний університет імені Володимира Гнатюка. – Тернопіль, 2005. – 20 с.
4. Петько Л. В. Стимулювання соціально-комунікативної активності підлітків у процесі туристсько-краєзнавчої діяльності: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук: спец. 13.00.07 «Теорія і методика виховання» / Л. В. Петько; Національний педагогічний університет імені М. П. Драгоманова. – К., 2007. – 16 с.
5. Сокол І. В. Формування професійної компетентності майбутніх судноводіїв у процесі вивчення фахових дисциплін: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук: спец. 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти» / І. В. Сокол; Херсонський державний університет. – Херсон, 2011. – 20 с.
6. Тернопільська В. І. Система виховання соціально-комунікативної культури учнів загальноосвітньої школи у позаурочній діяльності: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня докт. пед. наук: спец. 13.00.07 «Теорія та методика виховання» / В. І. Тернопільська; Інститут проблем виховання АПН України. – К., 2009. – 46 с.
7. Томенко Т. Ю. Формирование социально-коммуникативной компетентности в профессиональной

підготовке студентов медицинского колледжа: дисс. ... канд. пед. наук: 13.00.08 / Томенко Татьяна Юрьевна. – Саратов, 2006. – 198 с.

8. Трофименко М. П. Формирование социально-коммуникативной компетентности студентов педагогических специальностей вуза в процессе профессиональной подготовки: дисс. ... канд. пед. наук: 13.00.08 / Трофименко Марина Павловна. – Нижневартовск, 2013. – 191 с.

9. Чернявская В. С. Формирование коммуникативной культуры в структуре профессионального образования курсантов морского вуза: дисс. ... канд. пед. наук: 13.00.08 / Чернявская Валентина Станиславовна. – Владивосток, 1999. – 187 с.

BIBLIOGRAFIYA

1. Godlevska D. M. Formuvannya profesiinoi komunikativnoi kompetentnosti maibutnikh sotsialnyh pratsivnykiv v umovah pedagogichnogo universitetu: avtoref. dys. na zdobuttya nauk. stupennya kand. ped. nauk: spets. 13.00.05 «Sotsialna pedagogika» / D. M. Godlevska; Natsionalnyi pedagogichnyi universitet imeni M. P. Dragomanova. – K., 2007. – 22 s.

2. Kan-Kalik V. A. Uchitelyu o pedagogicheskom obshhenii: kn. dlya uchitelya. Moskva, Prosveshhenie, 1987. – 190 s.

3. Miasoid H. I. Pedahohichni umovy rozvytku komunikativnoi kultury sotsialnyh inspektoriv u protsesi pidvyshchennia kvalifikatsii: avtoref. dys. na zdobuttya nauk. stupennya kand. ped. nauk: spets. 13.00.04 «Teoriia i metodyka profesiinoi osvity» / H. I. Miasoid; Ternopilskiy natsionalnyi pedahohichniy universitet imeni Volodymyra Hnatiuka. – Ternopil, 2005. – 20 s.

4. Petko L. V. Stymulivannya sotsialno-komunikativnoi aktyvnosti pidlitkiv u protsesi turystyko-kraieznavchoi diialnosti: avtoref. dys. na zdobuttya nauk. stupennya kand. ped. nauk: spets. 13.00.07 «Teoriia i metodyka vukhovannia» / L. V. Petko;

Natsionalnyi pedagogichnyi universitet imeni M. P. Dragomanova. – K., 2007. – 16 s.

5. Sokol I. V. Formuvannya profesiinoi kompetentnosti maibutnih sudnovodiiv u protsesi vyvchennia fahovyh dystsyplin: avtoref. dys. na zdobuttya nauk. stupennya kand. ped. nauk: spets. 13.00.04 «Teoriia i metodyka profesiinoi osvity» / I. V. Sokol; Khersonskii derzhavnyi universitet. – Kherson, 2011. – 20 s.

6. Ternopilska V. I. Systema vykhovannia sotsialno-komunikativnoi kultury uchniv zahalnoosvitnoi shkoly u pozaurochnii diialnosti: avtoref. dys. na zdobuttya nauk. stupennya dokt. ped. nauk: spets. 13.00.07 «Teoriia i metodyka vukhovannia» / V. I. Ternopilska; Instytut proble vykhovannia APN Ukrainy. – K., 2009. – 46 s.

7. Tomenko T. Yu. Formirovaniie social'no-komunikativnoyi kompetentnosti v professional'noj podgotovke studentov medycy'nskogo kolledzha: diss. ... kand. ped. nauk: 13.00.08 / Tomenko Tat'yana Yur'evna. – Saratov, 2006. – 198 s.

8. Trofimenko M. P. Formirovaniie social'no-komunikativnoyi kompetentnosti studentov pedagogicheskikh special'nostej vuza v protsesi professional'noj podgotovki: diss. ... kand. ped. nauk: 13.00.08 / Trofimenko Marina Pavlovna. – Nizhnevartovsk, 2013. – 191 s.

9. Chernyavskaya V. S. Formirovaniie kommunikativnoyi kul'tury v structure professional'nogo obrazovaniya kursantov morskogo vuza: diss. ... kand. ped. nauk: 13.00.08 / Chernyavskaya Valentina Stanislavovna. – Vladivostok, 1999. – 187 s.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

Тимофєєва Оксана Ярославівна – старший викладач кафедри гуманітарних дисциплін Дунайського інституту Національного університету «Одеська морська академія».

Наукові інтереси: соціально-комунікативна компетентність; іноземна мова за професійним спрямуванням.

УДК 377.8.011.3

ВИЗНАЧЕННЯ СУТНОСТІ ФЕНОМЕНА «ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ» У НАУКОВІЙ ЛІТЕРАТУРІ

Оксана ФЕСЕНКО (Дніпропетровськ)

Постановка проблеми. Будь-яка педагогічна технологія певного досліджуваного явища повинна зреалізуватися за рахунок певних педагогічних умов. У вітчизняній педагогічній освіті існують різні підходи до визначення ефективних педагогічних умов формування методичної компетентності фахівців різного спрямування. За такого підходу визначення педагогічних умов формування методичної компетентності майбутніх учителів початкових класів у процесі вивчення дисциплін природничого циклу є своєчасним і актуальним.

Аналіз останніх досліджень та публікацій. Визначення педагогічних умов ефективного функціонування освітніх систем досліджено у роботах Ю. Бабанського, Б. Гершунського, А. Зубко, Н. Яковлевої. Сучасні психолого-педагогічні дослідження спрямовані на визначення та розкриття змісту педагогічних умов формування певного виду компетентностей фахівців різних галузей освіти (Л. Бірюк, В. Гуменюк, Г. Малик, Л. Олійник, Л. Петухова,

В. Полуда, О. Семенов, В. Ситянін, О. Шестопалюк, А. Шишко). Різні аспекти питання визначення педагогічних умов формування методичної компетентності вчителів досліджували А. Борисова, А. Волошук, Н. Майєр, Ю. Присяжнюк, В. Рейдало, В. Студенікіна, Н. Цюлюпа. Тематика нашого наукового пошуку значною мірою доповнює дослідження названих авторів, уможливує уточнити сутність феномена «педагогічні умови формування методичної компетентності майбутніх учителів початкових класів у процесі вивчення дисциплін природничого циклу».

Метою статті є дослідження сутності феномена «педагогічні умови» у науковій літературі й визначення педагогічних умов формування методичної компетентності майбутніх учителів початкових класів у процесі вивчення дисциплін природничого циклу в педагогічному коледжі.

Виклад основного матеріалу. З метою забезпечення ефективного результату в процесі

формування методичної компетентності майбутніх учителів під час вивчення дисциплін природничого циклу необхідно дотримуватися низки педагогічних умов. Умова – це те, від чого залежить обумовлене, що «уможливило наявність речі, стану, процесу, на відміну від причини, яка за необхідністю породжує будь-що (дію, результат дії)» [8, с. 453; 7, с. 469]. Відповідні умови забезпечують перехід властивостей, характеристик, станів або якостей предмета чи процесу із можливих у реальні, а «властивості речей переходять із можливостей в дійсність» [9, с. 482].

Поняття «умова» визначається у філософських словниках як фактор, рушійна сила певного процесу. Отже, філософське розуміння «умов» пов'язане із відношенням процесу (предмету) до певних чинників (обставин), за наявності яких зможе виникати, розвиватися, існувати досліджуване явище.

Значення поняття «умови» в психології зустрічається в контексті вивчення проблем психічного розвитку як комплексу зовнішніх і внутрішніх чинників. Останні впливають на інтенсивність, динаміку, етапи психологічного розвитку людини. Значно ширше до визначення сутності «умов» підходять науковці у галузі педагогічної науки. Серед чинників, які здатні впливати на досягнення педагогічної мети (розумове, моральне, фізичне виховання особистості), крім зовнішніх і внутрішніх уважаються соціальні й природні.

Влучним є визначення дефініції «педагогічні умови» як категорії, завдяки якій відбувається розвиток, формування, реалізація, досягнення бажаного педагогічного стану чи процесу, а також ефективної взаємодії учасників навчально-виховного процесу [2].

Зазначимо, що науковці розглядають педагогічні умови як сукупність організаційних форм, методів, змісту, матеріальних й технічних можливостей, реальних ситуацій, які об'єктивно склалися чи суб'єктивно створені, необхідних для досягнення педагогічної мети.

Ю. Бабанський зазначає, що ефективність реалізації освітніх цілей у навчально-виховному процесі «закономірно залежить від умов, у яких він проходить» [1, с. 78]. До зовнішніх педагогічних умов певної педагогічної системи науковці відносять суспільні, культурні, природно-географічні. Серед внутрішніх виокремлюються гігієнічні, естетичні, морально-етичні, психологічні.

Принагідно зауважимо, що науковці визначають педагогічні умови як такий компонент педагогічної системи, який забезпечує можливість ефективного її функціонування та розвитку, а також впливає на особистісний та процесуальний аспекти цієї системи; являє

сукупність заходів, які створюють об'єктивні можливості педагогічного процесу, свідомо створені в педагогічній ситуації та віддзеркалюють процеси реформування освіти. Л. Кондрашова вказує на необхідність штучного створення певних умов для майбутніх учителів в процесі професійної підготовки з метою «зіштовхнутися з розмаїтістю педагогічних ситуацій, необхідністю пошуку виходу з них, ухваленням оптимального рішення» [3, с. 99].

Зважаючи на зазначене, будемо розглядати педагогічні умови як компонент педагогічної системи (внутрішні та зовнішні чинники), дія яких суб'єктивно підсилена (збільшена) за рахунок комплексу взаємопов'язаних заходів, спрямованих на досягнення бажаного ефекту в межах заданої педагогічної ситуації в умовах постійної модернізації освітнього середовища. Педагогічні умови повинні відповідати певним вимогам, серед яких виокремлюють наступні: структуру (зміст, форма, технічні можливості); системність (взаємозв'язок предмета дослідження з усіма компонентами досліджуваної системи); урахування особливостей методико-педагогічної підготовки майбутніх учителів початкових класів.

Відзначимо, що для формування методичної компетентності (в залежності від профілізації педагога та специфіки педагогічного процесу) науковці пропонують обирати певні найбільш ефективні педагогічні умови, які вказують два основні напрями подальшого розвитку досліджуваного явища та повинні спрямовуватися на корекцію якостей особистості (особистісні умови) та модернізацію навчально-виховного процесу (умови середовища).

Серед низки педагогічних умов, пов'язаних з корекцією якостей особистості, які впливають на формування методичної компетентності виділяємо наступні:

- свідоме ставлення до педагогічного процесу; відкритість до засвоєння освітніх і технічних інновацій; мобільність особистості вчителя; умотивованість до постійного збагачення педагогічного досвіду, методичного й предметного самовдосконалення [2];

- цілеспрямований розвиток мотивації та вольових якостей стосовно процесу навчання; стимуляція пізнавального інтересу і забезпечення продуктивності педагогічного мислення; орієнтація студентів на самооцінку досягнутого рівня методичної компетентності [10].

До педагогічних умов, пов'язаних з модернізацією освітнього середовища, які позитивно впливають на формування методичної компетентності фахівців доцільно виокремити наступні:

- орієнтацію вищої педагогічної освіти на формування методичної компетентності як складової професійної компетентності; орієнтацію

на теоретичну, психолого-педагогічну й методичну підготовку [2];

– реалізацію безперервності як втілення принципу неперервності освіти; інтерактивність як засіб особистісного підходу в навчанні [6];

– організацію навчання на основі доцільно відбраного теоретико-методичного матеріалу [10].

В. Рейдало підкреслює особливе значення наступних педагогічних умов в процесі формування методичної компетентності майбутніх викладачів: організацію навчально-виховного процесу на засадах особистісно-зорієнтованого та компетентнісного підходу до навчання; створення оновлених навчальних програм та спецкурсів; врахування психолого-педагогічних особливостей студентського віку та особистості студента; удосконалення науково-методичного забезпечення навчального процесу; формування готовності науково-педагогічного складу закладу до навчання та виховання майбутніх фахівців [5, с. 267]. Ю. Присяжнюк вказує на важливість застосування інноваційних освітніх технологій як педагогічної умови розвитку методичної компетентності викладачів [4].

Існують різні підходи до визначення найбільш ефективних педагогічних умов формування методичної компетентності фахівців різного напрямку підготовки. Результати аналізу підходів виявили причини того чи того вибору педагогічної умови. Варто зазначити, що з-поміж педагогічних умов загальнопедагогічного спрямування, які позитивно впливають на формування методичної компетентності та спрямовані на використання засобів, методів і прийомів діяльності, науковці пропонують наступні:

– використання інформаційно-комунікаційних технологій та формування на їхній основі електронних засобів навчання під час роботи студентів (необхідність цієї умови науковці визначають потребою теоретичного переосмислення та якісного оновлення процесу формування методичної компетентності у студентів з урахуванням сучасних вимог до рівня сформованості);

– використання інтерактивних технологій як засобу розвитку методичної компетентності [4];

– відкритість до засвоєння освітніх і технічних інновацій, високий рівень мобільності вчителя (доцільність цієї умови А. Волошук характеризує необхідністю формувати у студентів здатність узагальнення передового науково-технічного досвіду та його використання у власній діяльності) [2];

– інтерактивність як запровадження особистісного підходу в навчанні (В. Студенікіна вважає, що професійно-педагогічне становлення

вчителя повинно відбуватися у процесі запровадження активних методів навчання) [6].

Отже, група технологічних педагогічних умов спрямована на формування способів (методів та прийомів) діяльності та представлена педагогічними технологіями.

З-поміж педагогічних умов, спрямованих на формування певних якостей особистості в контексті методичного самовдосконалення виокремлюємо групу особистісних умов:

– розвиток мотивації і вольових якостей студентів (Н. Цюлюпа вважає, що ця педагогічна умова необхідна для стимуляції методичної підготовки майбутнього вчителя);

– орієнтація студентів на самооцінку досягнутого рівня методичної компетентності (Н. Цюлюпа вказує, що оцінювання є важливим чинником безпосередньої фахової діяльності) [10];

– свідоме ставлення до педагогічної практики як до умови в професійній самореалізації й оволодінні методичною компетентністю [2];

– належний рівень умотивованості щодо збагачення педагогічного досвіду, методичного й предметного самовдосконалення (А. Волошук вважає мотивацію одним із основних стимулів діяльності) [2].

До групи змістовних педагогічних умов, які спрямовані на оптимізацію змістової частини дисциплін в контексті формування методичної компетентності відносимо наступні:

– організація навчання на основі доцільно підбраного теоретико-методичного матеріалу (зумовлена необхідністю реалізації інтегративних зв'язків між психолого-педагогічними та спеціальними знаннями) [10];

– створення оновлених навчальних програм та спецкурсів (якість підготовки забезпечується за умови співпраці викладачів різних дисциплін з метою ліквідації дублювання змісту навчальних дисциплін) [5];

– удосконалення науково-методичного забезпечення навчального процесу (необхідність цієї умови В. Рейдало визначає як наявність необхідного навчально-методичного забезпечення) [5];

Група педагогічних умов, яка відображає застосування певних підходів, спрямована на оптимізацію навчального середовища під час взаємодії «педагог-учень» засобом застосування певного підходу, виступає в якості специфічного для конкретної педагогічної ситуації інструмента:

– організація навчального процесу на засадах особистісно-діяльнісного підходу (Н. Майєр зазначає, що особистісно-діялісна парадигма передбачає розвиток особистісного потенціалу майбутнього викладача);

– організація навчально-виховного процесу на засадах особистісно-зорієнтованого та

компетентнісного підходу до навчання (В. Рейдало підкреслює, що у площині особистісно-орієнтованого підходу створюються умови для розвитку особистості в цілому) [5].

За результатами аналізу визначені педагогічні умови формування методичної компетентності, які відображають специфіку конкретного дослідження.

Під час визначення педагогічних умов формування методичної компетентності майбутніх учителів початкових класів у процесі вивчення дисциплін природничого циклу ми враховували специфіку професійно-педагогічної підготовки в педагогічних коледжах та можливість її здійснення на початкових етапах профілізації студента в ході вивчення природничих дисциплін, а також попередні висновки щодо груп педагогічних умов, необхідних й достатніх для формування методичної компетентності.

Під педагогічними умовами формування методичної компетентності майбутніх учителів початкових класів у процесі вивчення дисциплін природничого циклу ми розуміємо сукупність взаємопов'язаних внутрішніх та зовнішніх чинників, відповідно до сучасних тенденцій реформування освітнього середовища та специфіки викладання природничих дисциплін.

Розробка моделі формування методичної компетентності майбутнього вчителя початкових класів у процесі вивчення дисциплін природничого спрямування передбачала визначення оптимальних педагогічних умов її ефективного розвитку та функціонування. Вважаємо, що в процесі вивчення природничих дисциплін формуванню методичної компетентності майбутнього вчителя початкових класів сприяють такі педагогічні умови:

– технологічна умова: застосування інноваційних педагогічних технологій у процесі вивчення природничих дисциплін;

– умова підходу (педагогічна умова, яка відображає застосування певних підходів); застосування особистісно-орієнтованого та системного підходів у процесі викладання природничих дисциплін в педагогічних коледжах;

– змістова умова: оптимізація змісту робочих програм циклу природничих дисциплін для ефективної реалізації системного підходу до викладання зазначеного циклу;

– особистісна умова: стимулювання позитивної мотивації у студентів стосовно формування методичної компетентності в процесі вивчення дисциплін природничого циклу.

Висновки. Під педагогічними умовами формування методичної компетентності майбутніх учителів початкових класів у процесі вивчення дисциплін природничого циклу ми розуміємо сукупність взаємопов'язаних

внутрішніх та зовнішніх чинників, відповідних до сучасних тенденцій реформування освітнього середовища та специфіки викладання природничих дисциплін. У процесі вивчення природничих дисциплін формуванню методичної компетентності майбутнього вчителя початкових класів сприяють такі групи педагогічних умов: технологічна умова, змістова умова, особистісна умова, педагогічна умова, яка відображає застосування певних підходів.

БІБЛІОГРАФІЯ:

1. Бабанский Ю. К. Оптимизация учебно-воспитательного процесса / Ю. К. Бабанский. – М. : Просвещение, 1982. – 192 с.
2. Волощук А. М. Формування методичної компетентності майбутніх учителів гуманітарного профілю у процесі педагогічної практики: дис. канд. пед. наук: 13.00.04 / Анна Миколаївна Волощук. – Житомир, 2012. – 235 с.
3. Кондрашова Л. В. Методика підготовки майбутнього учителя к педагогическому взаимодействию с учащимися: учеб. пособие / Л. В. Кондрашова. – М. : Прометей, 1990. – 160 с.
4. Присяжнюк Ю. С. Модель розвитку методичної компетентності викладача гуманітарних предметів системи ППО. // Педагогіка і психологія формування творчої особистості: проблеми і пошуки: Зб. наук. пр. / редкол.: Т. І. Сушенко (голов. ред.) та ін. Запоріжжя. – 2008. – Вип. 50. – С. 346–352.
5. Рейдало В. С. Педагогічні умови формування методичної компетентності майбутніх викладачів української літератури // Наука і освіта 2014. – № 5. – С. 266–271.
6. Студенікіна В. П. Розвиток методичної компетентності вчителів української мови в системі підвищення кваліфікації: дис. канд. пед. наук: 13.00.04 / Студенікіна Вікторія Петрівна – Луганськ, 2013. – 252 с.
7. Философский энциклопедический словарь. – М.: ИНФА - М, 1997. – 576с.
8. Философский словарь: Основан Г. Шмидтом. – 22-е, новое, переработ. изд. под ред. Г. Шишкоффа / Пер. с нем./ Общ. ред. В.А. Малинина, – Республика, 2003. – 575 с.
9. Философский энциклопедический словарь / [гл. ред. кол.: Л. Ф. Ильичев, П. Н. Федосеев, С. М. Ковалев, В. Г. Панов]. – М.: Сов. энцикл., 1983. – 840 с.
10. Цюлюпа Н. Л. Педагогічні умови формування методичної компетентності майбутнього вчителя музики в процесі інструментальної підготовки: дис. канд. пед. наук: 13.00.02 / Цюлюпа Наталія Леонідівна – Київ, 2009. – 232 с.

BIBLIOGRAFIYA

1. Babanskij Yu. K. Optimizaciya uchebno-воспитательного процесса. Moskva, 1982. – 192 s.
2. Voloshchuk A.M. Formuvannia metodychnoi kompetentnosti maibutnikh uchiteliv humanitarnoho profeliu u protsesi pedahohichnoi praktyky: dys. kand. ped. nauk: 13.00.04 /Anna Mykolaivna Voloshchuk. – Zhytomyr, 2012. – 235 s.
3. Kondrashova L. V. Metodika podgotovki budushhego uchitelya k pedagogicheskomu vzaimodejstviyu s uchashhimisya: ucheb. posobie. Moskva: Prometej, 1990. – 160 s.
4. Prysiazhniuklu. S. Model rozvytku metodychnoi kompetentnosti vykladacha humanitarnykh predmetiv systemy PPO. // Pedahohika i psykholohiia formuvannia tvorchoi osobystosti: problem I poshuky: zbirnyk naukovykh prats / redkol.: T.I. Sushchenko (holov. red.) ta in. Zaporizhzhia. – 2008, Volume 50. – S.346–352.
5. Reidalo V. S. Pedahohichni umovy formuvannia metodychnoi kompetentnosti maibutnikh vykladachiv ukrainskoi literatury, Nauka i osvita, 2014, № 5. – S. 266–271.
6. Studenikina V. P. Rozvytok metodychnoi kompetentnosti vchyteliv ukrainskoi movy v systemi pidvyshchennia kvalifikatsii: dys. kand. ped. nauk: 13.004.04 / Studenikina Viktoriia Petrivna – Lugansk, 2013. – 252 s.

7. Filosofskij enciklopedicheskij slovar. Moskva, INFА, 1997. – 576 s.

8. Filosofskij slovar: Osnovan G. Shmidtom. – 22 – e, novoe, pererabot. izd. pod red. G. Shishkoffa / Per. snem. / Obshh. red. V.A. Malinina, Respublika, 2003. – 575 s.

9. Filosofskij enciklopedicheskij slovar / (glav. red. kol.: L. F. Il'ichev, P.N. Fedoseev, S. M. Kovalev, V.G. Panov). Moskva, Sov. encikl., 1983. – 840 s.

10. Tsiuliupa N. L. Pedahohichni umovy formuvannia metodychnoi kompetentnosti maibutnoho vchytelia muzyky v protsessi instrumentalnoi pidhotovky: dys. kand. ped. nauk: 13.002 / Tsiuliupa Nataliia Leonidivna, Kyiv, 2009. – 232 s.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

Фесенко Оксана Сергіївна – пошукувач кафедри педагогіки та освітнього менеджменту Кіровоградського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка, викладач педагогічного коледжу Дніпропетровського національного університету імені Олеся Гончара.

Наукові інтереси: формування методичної компетентності майбутнього вчителя початкової школи у процесі вивчення природничих дисциплін у педагогічному коледжі.

УДК 159.942.5:78

ТРИВОЖНІСТЬ ТА ВИЯВЛЕННЯ У ПРОЦЕСІ АДАПТАЦІ ПЕРШОКУРСНИКІВ

Тетяна ФУРДАК (Кривий Ріг)

Постановка проблеми. Інтенсивні зміни, що відбуваються в останні десятиліття в нашій державі, задають нові орієнтири в усіх сферах суспільного життя й висувають нові вимоги до особистості. Сьогодні затребувана людина творча, інтелектуально розвинена, що вмє вчитися, гнучко адаптуватися до постійно мінливих життєвих ситуацій, здатна застосовувати отримані знання у практиці, відшукувати шляхи раціонального та нестандартного вирішення проблем, які виникають.

Пряме відношення до проблеми має рівень самооцінки майбутнього вчителя музики як виконавця (власне відтворення на музичному інструменті музично-ілюстративного матеріалу, керівника шкільного хору, оркестру), тобто оцінки своєї власної персони, своїх можливостей та ін.

У рівній мірі негативно впливає на виконавця як переоцінка своїх можливостей, результатом чого є нерідко нервові зриви, відчуття невдачі та ін., так і недооцінка самого себе, що обмежує професійні горизонти виконавця, лімітує його творчі можливості. Між самооцінкою та рівнем домагань музиканта-виконавця, з одного боку, і рівнем тривожності у класі перед учнями, на сцені, з іншого – існують складні взаємини. У значної кількості професійних музикантів формується неадекватна, хвороблива самооцінка, яка веде особистість до стану постійно підвищеної напруги, стресової реакції на будь-яку ситуацію, пов'язану з професійною оцінкою – найчастіше це проявляється у сценічному стресі.

Серед негативних переживань людини тривожність займає особливе місце, часто вона приводить до зниження працездатності, продуктивності діяльності, до труднощів у спілкуванні.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Дослідження проблем тривожності відображене в

роботах таких вчених, як: Ф. Березіна, Л. Божович, К. Ізарда, А. Прихожан, Ч. Рікрофта, С. Серазон, Ч. Спілбергера, З. Фрейда, Ю. Ханіна та ін. Ми знаходимо їх продовження в новітніх наукових розвідках. Серед останніх слід виділити аналіз явища аутомортальної тривожності (Т. Гаврилова), танатичної тривожності в період дорослішання (В. Кучерявець), проблеми співвідношення захисних механізмів особистості та тривожності (В. Нестеренко), психологічної допомоги дітям із тривожними станами (Я. Омельченко, З. Кісарчук).

Саме тривожність, як відзначають багато дослідників і практичних психологів, лежить в основі цілого ряду психологічних труднощів, у тому числі багатьох порушень розвитку. Значення корекції тривожності, її подолання важливе при підготовці студентів до важких ситуацій (іспити, виступи на сцені та ін.), при оволодінні новою діяльністю.

Вивченню тривожності присвячені роботи вітчизняних і зарубіжних вчених: В. Астахов, М. Литвак, Р. Мей, А. Прихожан, Дж. Тейлор, З.Фрейд, А. Фрейд, К. Хорні та ін.

Досліджуючи зміни психічного здоров'я, С. Саарі звертає увагу на той факт, що у студентів воно обумовлене зовнішніми стресовими факторами, а саме: зміною умов життя та самооцінкою особистості. Науковець стверджує, що самооцінка відіграє опосередковану роль у відбитті життєвих змін через посилення почуття компетентності і переживання стресу [5].

В. Слободчиков та О. Шувалов у своїх наукових дослідженнях зазначають, що психологічне здоров'я визначається особистісно-смысловим конструктом та характеризується новою якістю смислових ставлень людини [6].

В. Панок у своїх дослідженнях звертає увагу на те, що кардинальні зміни у розвитку особистості породжують велику кількість

психологічних проблем: проблеми адаптації, професійного становлення, міжособистісного спілкування, сімейні проблеми [4, с. 5].

Мета статті полягає у теоретичному обґрунтуванні феномена тривожності та виявленні її рівня у студентів першого курсу.

Виклад основного матеріалу. Саме на перших курсах студенти проходять період адаптації до нових умов і вимог, пов'язаних з навчанням у вищому навчальному закладі. Це може спричинити підвищення рівня тривожності, що в свою чергу може позначитися на психологічному здоров'ї, успішності першокурсника, на його взаєминах з оточуючими.

Під час навчання на особистість діють, як зовнішні, так і внутрішні фактори, які можуть перешкоджати її професійному становленню. Одним з таких факторів є висока особистісна тривожність, яка не тільки заважає продуктивній навчальній діяльності студента, а й робить його більш схильним до стресу.

Психологічне здоров'я студентів вищих навчальних закладів залежить від педагогічних та психологічних чинників. До психологічних чинників належать: нездатність особистості контролювати власні емоційні стани; низький рівень стійкості до стресових ситуацій; схильність до конфліктів; невпевненість особистості у собі; занижена самооцінка; недостатня комунікабельність; недовірливість.

Отже, порушення психологічного здоров'я залежить від того, як сприймає особистість колектив, у якому вона працює чи навчається, від особистісних успіхів у тій діяльності, яку виконує. Як наслідок порушення психологічної рівноваги, що відчувають студенти, викладачі чи співробітники в стресових ситуаціях є порушення емоційної сфери, тривожність, агресивність, страхи тощо.

З метою виявлення рівня тривожності студентів першого курсу нами була використана шкала самооцінки тривожності Ч. Спілбергера і Ю. Ханіна [1]. У досліді взяли участь 20 студентів. Усім були роздані по два бланки для відповідей. Аналіз і оцінка відповідей проводились за рекомендаціями цих авторів.

Для прикладу приведемо обрахунок та інтерпретацію відповідей студентки Ірини М. Реактивна тривожність підраховувалась за формулою:

$$PT = \sum 1 - \sum 2 + 50,$$

де $\sum 1$ – сума закреслених цифр на бланку 1 по відповідних пунктах склала 20 балів;

$\sum 2$ – сума останніх закреслених цифр – теж 20 балів, тому

$$PT = 20 - 20 + 50 = 50 \text{ балів.}$$

Це свідчення високої реактивної тривожності Ірини М. Таких студентів у групі опитуваних виявилось 6 (30 %); студентів, які одержали до 45

балів – 9 (45%) – помірна тривожність; тих, хто одержав до 30 балів – 5 (25 %) – низька тривожність.

Особистісна тривожність підраховувалась за формулою:

$$OT = \sum 1 - \sum 2 + 35$$

для Ірини М. склала 51 бал, що свідчить про високу особистісну тривожність.

Студентів з такою тривожністю у групі 4 (20 %); з помірною – 12 (60 %); з низькою – 4 (20 %).

Різниця в результатах оцінки реактивної і особистісної тривожності пояснюється тим, що різні ситуації (зокрема, і навчальні) завжди збуджують емоції, які породжують тривожність і її коливання в студентів.

Наявність у групі досліджуваних студентів з низькою тривожністю може свідчити про не сформованість у них мотивації здобуття вищої освіти, наявність відчуття дискомфорту перебування в групі та ін. Підвищена ж тривожність може вказувати на невпевненість студента у власних силах, боязливність та ін.

Необхідно відзначити, що вивчення певної якості особистості лише за однією методикою не може дати об'єктивного результату – для цього повинні бути використані декілька методів і методик. У нашому випадку шкала Ч. Спілбергера і Ю. Ханіна може бути доповнена спостереженнями за студентами, бесідами з ними та ін.

Вищевикладене доводить, що процес навчання породжує підвищену тривожність у деякої частини студентів. Це питання знаходиться в полі зору таких дослідників, як В. Дружинін, Д. Ушаков, К. Сидоров, Є. Ільїн та ін. У сучасній когнітивній психології одержані експериментальні результати, які пояснюють вплив тривожності на пізнавальні процеси [2].

На першому курсі студенти вирішують завдання залучення недавнього абітурієнта до студентських форм колективного життя. Поведінка студентів відрізняється високим ступенем конформізму. Відзначається слабка регуляція своєї поведінки і невмотивований ризик. Невміння передбачати наслідки своїх вчинків (вік безкорисливих жертв і повної самовіддачі). Часто формується неадекватна ідентичність; нездатність будувати життєві плани, уникнення тісних міжособистісних відносин, вибір негативних образів для наслідування [3].

Студенти з високим рівнем тривожності схильні сприймати загрозу своїй самооцінці і життєдіяльності у великому діапазоні ситуацій і реагувати дуже напружено, вираженим станом тривожності. Зазвичай, тривожні студенти – це дуже невпевнені в собі люди, з нестійкою самооцінкою. Як правило, вони не користуються загальним визнанням у групі, але й не

виявляються в ізоляції; вони частіше входять в число найменш популярних, так як дуже часто невпевнені в собі, замкнуті, нетовариські, або, ж навпаки, дуже комунікабельні, настирливі або озлоблені.

Підвищений рівень тривожності може свідчити про недостатню емоційну пристосованість до ситуації, в якій знаходиться студент. З метою запобігання виникнення тривожності науковці рекомендують різні шляхи самоудосконалення, одним з яких є мова як програмуючий механізм. Вона зберігає важливу регулюючу функцію. Ще І.Павлов відзначав, що друга сигнальна система є вищим регулятором людської поведінки.

Серед багатьох форм словесної регуляції і самопрограмування науковці називають самосхвалення, самостимулювання, самосуд, само покарання, самонаказ, самопідбатьорювання. Сьогодні всі ці форми відносяться до аутотренінгу.

Програмуюча роль таких активаторів, навіть якщо вони реалізуються у вигляді внутрішнього мовлення, досить висока. Це доведено в багатьох психологічних дослідженнях.

Щоб зберегти психологічне здоров'я студентів, істотно знизити тривожність, необхідно забезпечити їм реальний успіх у будь-якій діяльності. Науковці радять викладачам менше критикувати студентів і більше підбатьорювати, причому не порівнювати з іншими, а тільки оцінювати поліпшення результатів.

Необхідний щадний оцінний режим в тій області, в якій успіхи студента невеликі. Не фіксувати постійну увагу на невдачах, а відзначати найменший успіх. Довірливий контакт і теплі емоційні стосунки теж можуть знизити загальну тривожність. Необхідно вивчати систему особистих відносин студента в групі, для того, щоб цілеспрямовано формувати ці відносини, для створення сприятливого емоційного мікроклімату.

Не залишати без уваги непопулярних студентів. Слід виявити і розвинути в них позитивні якості, підняти занижену самооцінку, рівень домагань, щоб поліпшити їхнє положення в системі міжособистісних взаємин. Слід мотивувати таких студентів на успіх, включаючи в суспільне життя.

Висновки. Так, розглядаючи рівні чинників формування тривожності у вищому навчальному закладі виявилось, що у студентів нашої вибірки підвищена тривожність, яка пов'язана з фрустрацією потреби в досягненні успіху,

загальною тривожністю, страхом самовираження та невідповідності очікуванням оточуючих.

З огляду на викладене зауважимо, що поняття «здоров'я», «психічне здоров'я», «психологічне здоров'я» не можна вважати сьогодні концептуально визначеними і однозначними, що ставить завдання подальшого дослідження.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Исследование тревожности. Диагностика эмоционально-нравственного развития / Ч. Д. Спилбергер, Ю.Л. Ханин; ред. и сост. Дерманова И.Б. – СПб., 2002. – С. 124–126.
2. Когнитивная психология; под ред. В.Н. Дружинина, Д.В. Ушакова. – М.: ПЕРСЭ, 2002. – 480 с.
3. Мей Р. Смысл тревоги / Ролло Мей // [перев. с англ. М. И. Завалова и А. И. Сибуринной]. – М.: Независимая фирма Класс, 2001. – 384 с.
4. Панок В.Г. Психологічна служба вищого навчального закладу (організаційно-методичні аспекти) / Віталій Григорович Панок. – К., 2010. – 230 с.
5. Саари С. Опосредование стрессовых факторов через внутрилличностные факторы // Психология личности и образ жизни. – М., 1987. – С. 59–62.
6. Слободчиков В.И. Антропологический подход к решению проблемы психологического здоровья детей / В.И. Слободчиков, А.В. Шувалов // Вопросы психологии. – 1996. – № 5. – С. 54–78.

BIBLIOGRAFIYA

1. Issledovanie trevozhnosti. Diagnostika e'mocny'onal'no-nravstvennogo razvitiya/ CH. D. Spilberger, Yu. L. Hanin; red. i sost. Dermanova I. B. – Spb., 2002. – S. 124–126.
2. Kognitivnaya psixologiyu; pod red. V. N. Druzhynina. D. V. Ushakova. – M.: PERSE', 2002. – 480 p.
3. Me'I R. Smy'sl trevogi/ Rollo Me'I// [perev. s angl. M.I. Zavalova i A.I. Siburinoi]. – M.: Nezavisimaya firma Klass, 2001. – 384 s.
4. Panok V.G. Psixologichna sluzhba vyshchogo navchal'nogo zakladu (organizacziino-metodychni aspekty) / Vitalii Grygorovych Panok. – K., 2010. – 230 s.
5. Saari S. Oposredovanie stressovy'x faktorov cherez vnutrilichnostny'e faktory' // Psixologiyu lichnosti i obras zhizni. – M., 1987. – S. 59–62.
6. Slobodchikov V.I. antropologicheskii podhod k resheniu problemy' psixologicheskogo zdorov'yu detei / V.I. Slobodchikov, A.V. Shuvalov// voprosy' psixologii. – 1996. – № 5. – S. 54–78.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

Фурдак Тетяна Дмитрівна – старший викладач кафедри методики музичного виховання, співу та хорового диригування Криворізького державного педагогічного університету.

Наукові інтереси: актуальні проблеми мистецької освіти, формування диригентсько-хорової компетентності майбутніх учителів музичного мистецтва.

УДК: 378

СУЧАСНІ ПІДХОДИ ДО ВИЗНАЧЕННЯ ДІАГНОСТИЧНОГО КОМПОНЕНТУ В ПРОЦЕСІ ФОРМУВАННЯ СПЕЦІАЛЬНО КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ ІНЖЕНЕРІВ-ПЕДАГОГІВ БУДІВЕЛЬНО ГАЛУЗІ

Наталія АНАН'ЄВА, Микола БОНДАРЕНКО (Глухів)

Постановка проблеми. Діагностика є невід'ємним компонентом освітнього процесу, за допомогою якого визначається результат досягнення висунутих цілей. Без діагностики неможливе ефективне управління освітнім процесом. Діагностування містить контроль, перевірку, оцінювання, накопичення статистичних даних, їх аналіз, розглядає результати з урахуванням способів досягнення, виявляє тенденції, динаміку освітнього процесу. Виконання етапів цього, необхідного у педагогічній діяльності процесу потребує від педагогів посиленої уваги до студентів: вивчення їхніх індивідуальних здібностей і навчальних можливостей, виявлення пізнавальних потреб й інтересів, передбачення перешкод у навчанні, а також залучення самооцінки.

Діагностично-корекційний компонент передбачає формування діагностичних умінь, чому сприяє встановлення зворотнього зв'язку суб'єктів навчання, своєчасне отримання інформації про можливі труднощі в оволодінні знаннями, вміннями і навичками, становлення професійно важливих якостей. Дана інформація допоможе майбутнім інженерам-педагогам будівельного профілю самостійно коректувати свою навчальну діяльність, розвивати здатність до саморегуляції.

Аналіз досліджень і публікацій. Багато дослідників, а саме С. Шишов, Г. Гаврищак, А. Белкин, І. Ильсов, у сучасній педагогіці активно здійснюють постійний нагляд за професійно-освітнім процесом з метою виявлення його відповідності бажаному результату або початковим припущенням, такий нагляд називають моніторингом.

Для визначення сутності моніторингу у науково-педагогічній літературі звертаються до різних тлумачень.

Моніторинг – самостійна функція управління. У межах моніторингу провадиться виявлення та оцінювання перевірених педагогічних дій, при цьому забезпечується зворотній зв'язок, що інформує про відповідність фактичних результатів діяльності педагогічної системи її кінцевим цілям [6].

Моніторинг – процес безперервного науково обґрунтованого, діагностико-прогностичного нагляду за станом, розвитком педагогічного

процесу з метою оптимального вибору освітніх цілей, завдань і засобів їх рішення [1].

Моніторинг – безперервний, довготривалий нагляд за станом середовища і управління ним шляхом своєчасного інформування людей про можливий наступ несприятливих критичних або недопустимих ситуацій (В. Полонський).

У педагогічному процесі моніторинг розглядається як: шлях отримання інформації про результативність навчального процесу (Н. Вербицька, В. Бодряков); як метод корекції освітніх процесів у системі підвищення кваліфікації [3]; експертиза розвитку якості освіти [4].

У процесі проведення моніторингу якості засвоєння освітньої програми фіксується не тільки ефективність виконання програми, а і те, які якості особистості й які вміння розвивалися при цьому, і які компетенції сформувались [5].

Метою статті є аналіз сучасних підходів до визначення діагностичного (оціночного) компонента у процесі формування спеціальної компетентності майбутніх інженерів-педагогів будівельної галузі, процесу педагогічного моніторингу про стан освітнього процесу, рейтингової системи оцінювання знань і умінь студентів за фаховими дисциплінами.

Виклад основного матеріалу. У межах власної діагностичної діяльності студент на основі рефлексії і інформації, отриманої від викладача, повинен уміти аналізувати навчальну діяльність, свої індивідуальні здібності й можливості, оцінювати навчально-пізнавальні мотиви і потреби.

Діагностична діяльність – це, насамперед, розумовий процес у складі якого виділено дві групи дій: а) пізнавальні – аналіз, класифікація, встановлення причинно-слідчих зв'язків, моделювання і переутворення моделі взаємодії, екстраполяції, узагальнення, тощо; б) технологічне визначення мети і розробка конкретних завдань діагностичного вивчення, підбір відповідного інструментарію, накопичення і обробка інформації, визначення тенденцій та перспектив розвитку.

Під час розгляду педагогічного моніторингу як процесу об'єктивації даних про стан освітнього процесу, можна інтерпретувати наголошені А. Белкіним основні функції, що реалізуються у

процесі моніторингових досліджень, проектуючи їх на процес формування спеціальної компетентності майбутніх інженерів-педагогів будівельного профілю під час вивчення фахових дисциплін «Технологія будівельних процесів» та «Технологія зведення будівельних споруд»;

1) орієнтовна: а) орієнтація у пріоритетних напрямках науково-технічного розвитку будівництва; б) інформація та аналіз вимог роботодавців і ринку праці до рівня професійно-педагогічної компетентності, а разом з тим і спеціальної компетентності майбутніх інженерів-педагогів; в) науково обґрунтована уява про роль спеціальної компетентності у професійно-педагогічній компетентності майбутнього інженера-педагога будівельника;

2) конструктивна: з одного боку, конкретизація індивідуальної позиції особистості в освітньому полі спеціальної підготовки, а з іншого – розширення особистісного простору за рахунок організації вивчення фахових дисциплін з урахуванням професійної спрямованості спеціальної підготовки, створення умов для самореалізації особистості;

3) організаційно-діяльнісна: постійна інтеграція отриманої інформації і науково-теоретичного знання дозволяє визначити найбільш оптимальні форми, засоби і методи під час вивчення дисциплін для успішного формування спеціальної компетентності;

4) корекційна: уточнення й, при необхідності, уточнення логіки і структури фахових дисциплін, зміна навчально-виховних завдань, що виконуються, позиція особистості у процесі навчальної діяльності під час вивчення дисциплін;

5) оціночно-прогностична: процес порівняння отриманої під час моніторингу інформації про рівень сформованості спеціальної компетентності у процесі вивчення дисциплін з контрольними точками і передбаченим кінцевим результатом навчання.

Моніторинг дозволяє не тільки діагностувати стан формування спеціальної компетентності, а й надає викладачу та студентам інформацію для прийняття стратегічних і тактичних рішень.

Одним із найважливіших завдань моніторингу є визначення показників, технології аналізу і надання інформації, а саме кваліметричне забезпечення освітнього процесу. Потрібні показники й індикатори надає система контролю, однією з моделей якої, що широко використовується в практиці вищого освітнього закладу, є рейтингова система контролю знань, другою моделлю є портфоліо.

Рейтинг (від англ. rating – оцінка, розряд) – це індивідуальний показник оцінки знань. Рейтингова технологія – система оцінки накопичувального типу, заснована на рейтингових вимірюваннях, відображає

успішність студентів, їх ініціативність і творчий потенціал, психологічну і педагогічну характеристику.

Рейтингова система дозволяє інтенсифікувати навчально-пізнавальну діяльність студентів, підвищити якість професійної підготовки, активізувати форми і методи самостійної роботи за рахунок диференційованої оцінки усіх видів навчальної і науково-дослідної роботи за багатобальною шкалою [2].

Основою рейтингової системи є комплекс процедур, які забезпечують послідовний, своєчасний і систематичний нагляд за об'єктом дослідження, у нашому випадку – формування спеціальної компетентності майбутніх інженерів-педагогів. Під час введення рейтингової технології підкреслені необхідні контрольні позиції, надані критерії оцінок, максимально набрана сума балів за кожним параметром оцінювання.

У рейтинговій системі мають місце практично всі способи здійснення моніторингу – це поточний нагляд (відстеження змін професійного розвитку під впливом освітнього процесу і визначення сенсу явищ, що здійснюються), тестування, метод тестових ситуацій, експлікація (розгортання змісту навчально-професійної діяльності), методи питань, аналіз результатів навчально-професійної діяльності.

Технологія рейтингової оцінки спрямована не тільки на виконання обов'язкової програми навчання, а, насамперед, на стимулювання рефлексивної діяльності, відповідного відношення до процесу професійної підготовки, творчої активності, здатності до самоконтролю, ініціативності й прагнення до самостійності.

Рейтингова система оцінки знань і умінь студентів за фаховими дисциплінами передбачає наступну послідовність проведення:

- стартовий рейтинг (визначення початкового рівня знань – вхідний контроль);
- поточний рейтинг (оцінка видів діяльності студентів: систематична присутність на заняттях, підготовка до лекційних і практичних занять, ступінь активності участі у кожному з навчальних занять, ведення конспектів, виконання домашніх завдань, результати тестових завдань за розділами дисциплін, виконання й захист курсових проектів, підготовка та здача екзаменів);
- творчий рейтинг (виконання і презентація рефератів, виступи з доповідями і докладами на студентських науково-практичних конференціях, робота з пошуку навчальної і наукової інформації у бібліотечному фонді).

За період вивчення таких дисциплін, використання рейтингової системи дозволяє отримати більш точні результати змін такого показника як рівень сформованості спеціальної

компетентності, оскільки враховується не тільки рівень засвоєння знань і умінь з дисциплін, а й рівень навчально-пізнавальної і професійно-орієнтованої мотивації, а завдяки додаванню у цю систему методів моніторингових досліджень, відстежується розвиток професійно важливих особистісних якостей, що містить технічне мислення, креативність, пізнавальну активність і відповідальність.

Різновидом моніторингової моделі оцінювання досягнень може служити створення спеціальних вимірників, що отримали назву портфоліо (файл чи папка для збирання і організованого зберігання робіт студента, що призначені для оцінювання), і відстеження протягом визначеного часу навчальних досягнень студентів з позицій:

- формування творчого підходу;
- готовності до пошукової діяльності в професійній області;
- самостійності виконання навчальних проєктів;
- готовності знаходити нове як у методиці вирішення завдань, так і у навчальній інформації.

Під терміном «портфоліо» розуміється спосіб фіксування, накопичення і оцінювання індивідуальних досягнень. Портфоліо є способом організації самостійної навчальної діяльності (найчастіше позааудиторної), тому що фіксує індивідуальні досягнення студентів, забезпечує самооцінку, розвиває рефлексивні навички. Даний спосіб дозволяє використовувати його у тих випадках, коли завдання складається з малої кількості елементів зі складною організаційною структурою.

Портфоліо містить вибірку основних робіт за визначений період навчання, експериментальні й практичні роботи, результати підсумкового контролю по закінченню проміжку часу, що розглядається. Використання портфоліо дозволяє реалізувати ідею оцінювання якості результатів освіти з позиції творчості студента, аналізу його здібностей до самостійної дослідницької діяльності, знаходження нових підходів до вирішення різних завдань.

Від традиційних методів оцінювання навчальних досягнень портфоліо відрізняється тим, що забезпечує обґрунтовану інформацію про процес та результати діяльності студента у режимі самостійної роботи, удосконалення його креативних здібностей і умінь отримувати власні оцінювальні судження про результати своєї діяльності. У порівнянні з традиційними тестами, основна перевага портфоліо полягає у тому, що воно характеризує якість навчання багатопланово і багатомірно, з різних позицій і протягом тривалого часу навчання.

Будучи альтернативним способом оцінювання у відношенні до традиційної форми

(тест, екзамен), портфоліо дозволяє вирішити наступні педагогічні завдання:

- простежити індивідуальний прогрес студента, який було здобуто у процесі отримання освіти, при чому без порівнянь з досягненнями інших студентів;
- оцінити освітні досягнення і доповнити результати традиційних форм контролю;
- підтримати високу навчальну мотивацію студентів;
- заохочувати їх активність і самостійність, розширювати можливості навчання і самонавчання;
- розвивати навички рефлексивної і оціночної (самооціночної) діяльності студентів;
- формувати уміння навчатися – ставити цілі, планувати і організовувати власну навчальну діяльність;
- сприяти індивідуалізації (персоналізації) освіти студентів;
- закладати додаткові посилання і можливості для успішного працевлаштування.

Висновки. Системи контролю освітнього процесу мають оцінювати не тільки кінцевий результат, а й процес навчання, фіксувати здобутки у знаннях, досягнення чи недоліки освітнього процесу, своєчасно вносити необхідну корекцію. На наш погляд, найбільш ефективною під час формування спеціальної компетентності майбутніх інженерів-педагогів будівельного профілю є система портфоліо.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Белкин А. С. Компетентность. Профессионализм. Мастерство / А. С. Белкин – Челябинск: ОАО «Юж.-Урал.кн.изд-во», 2004. – 176 с.
2. Берещук М. Я. Методология поліпшення ефективності роботи викладачів ВНЗ як основа посилення самостійної роботи студентів / М. Я. Берещук, Ю. П. Бахраєв. Стратегія посилення самостійної роботи студентів у контексті приєднання України до Болонського процесу : матеріали Всеукр. наук.-метод. конф. –Х. : 2004. – С. 3–4.
3. Гавришак Г. Р. Компетентність та ключові компетенції викладача ВНЗ. Професійні компетенції та компетентності вчителя : Матеріали регіонального науково-практичного семінару / Г. Р. Гавришак. – Тернопіль : Вид-во ТНПУ ім. В. Гнатюка, 2006. – С. 31–33.
4. Ильясов И. И. Проектирование курса обучения по учебной дисциплине: Пособие для преподавателей / И. И. Ильясов, Н. А. Галатенко – М. : Изд. корпорация «Логос», 1994. – 208 с.
5. Зеер Э. Ф. Компетентносный подход как методологическая позиция обновления профессионального образования / Э. Ф. Зеер. Вестник Учебно-методического объединения по профессионально-педагогическому образованию. – Екатеринбург: Изд-во Рос. Гос. Проф.-пед. Унта, 2005. Вып.1 (37). – С. 5–6.
6. Шишов С. Е. Понятие компетенции в контексте качества образования / С. Е. Шишов. – Стандарты и мониторинг в образовании, 1999. – №2, – С. 30–34.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Belkyn A. S. Kompetentnost'. Profssyonalizm. Masterstvo / A. S. Belkyn – Chelyabynsk: ОАО «Yuzh.-Ural.kn.yzd-v», 2004. – 176 s.
2. Bereshchuk M. Ya. Metodolohiya polipshennya efektyvnosti roboty vykladachiv VNZ yak osnova posylennya

samostiynoyi roboty studentiv / M. Ya. Bereshchuk, Yu. P. Bakhrayev. Stratehiya posyleniya samostiynoyi roboty studentiv u konteksti pryednannya Ukrainy do Bolons'koho protsesu : materialy Vseukr. nauk.–metod. konf. –Kh. : 2004. – S. 3–4.

3. Havryshchak H. R. Kompetentnist' ta klyuchovi kompetentsiyi vykladacha VNZ. Profesiyni kompetentsiyi ta kompetentnosti vchytelya : Materialy rehional'noho naukovopraktychnoho seminaru / H. R. Havryshchak. – Ternopil' : Vyd-vo TNPU im. V. Hnatyuka, 2006. – S. 31–33.

4. Yl'yasov Y. Y. Proektyrovanye kursa obuchenyya po uchebnoy dystsypline: Posobyе dlya prepodavateley / Y. Y. Yl'yasov, N. A. Halatenko – M. : Yzd. korporatsyya «Lohos», 1994. – 208 s.

5. Zeer Э. F. Kompetentnosnyu podkhod kak metodolohycheskaya pozytsyya obnovlenyya professyonal'noho obrazovanyya / Э. F. Zeer. Vestnyk Uchebno-metodycheskoho ob'edynenyya po professyonal'no-pedahohycheskomu obrazo-

vanyuu. – Ekaterynburh: Yzd-vo Ros. Hos. Prof.-ped. Un-ta, 2005. Выр.1 (37). – S. 5–6

Shyshov S. E. Ponyatyе kompetentsyy v kontekste kachestva obrazovanyya / S. E. Shyshov. – Standartu y monytorynh v obrazovanyu, 1999. – №2, – S. 30–34.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРІВ

Бондаренко Микола Іванович – кандидат педагогічних наук, доцент, викладач кафедри професійної освіти та комп'ютерних технологій Глухівського національного педагогічного університету імені Олександра Довженка.

Наукові інтереси: становлення і розвиток інженерно-педагогічної освіти в Україні.

Апан'сва Наталія Вікторівна – старший викладач кафедри професійної освіти та комп'ютерних технологій Глухівського національного педагогічного університету імені Олександра Довженка.

Наукові інтереси: становлення і розвиток інженерно-педагогічної освіти в Україні.

УДК 811.11-112:26

СПЕЦИФІКА МЕТОДИКИ ВИКЛАДАННЯ КУРСУ «ЛЕКСИКОЛОГІЯ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ»

Людмила ЛИСЕНКО (Кіровоград)

Постановка проблеми. Зі змінами у суспільстві відбуваються і зміни у лексико-семантичній системі – і це сприяє забезпеченню комунікативних потреб людства. У вузівському курсі вивчення лексики іноземних мов спостерігається довільний характер. Відтак основна мета, яку повинен ставити викладач курсу лексикології перед собою, – це систематизація лексичного матеріалу з метою збільшення продуктивності знань студентів, що висуває нові й нові вимоги до фахової підготовки студентів. Сучасні вимоги суспільства до випускників – це не лише здобуті необхідні лінгвістичні знання, а й бездоганне володіння ними у власному мовленні. Так, фахова підготовка здійснюється у процесі викладання всіх лінгвістичних дисциплін, але курс сучасної лексикології в цьому процесі займає особливе місце.

Аналіз методики викладання сучасної англійської мови у вищих навчальних закладах показує найтісніший зв'язок продуктивності і якості знань студентів у рамках інших основних лінгвістичних дисциплін, а отже, й має безпосереднє практичне спрямування.

Аналіз останніх досліджень та публікацій показує: у викладанні лексикології англійської мови зверталось багато дослідників: вітчизняні лексикологи Г. Б. Антрушина, В. Д. Аракін, В. Б. Арнольд, Л. Г. Верба, І. В. Корунець тощо, а також британські науковці, як І. Возерспун, К. Кей, Д. Лі та ін. [1, с.7].

Виклад основного матеріалу. Лексикологія як розділ науки про мову є одним з компонентів дисциплін, викладання яких передбачається на інтеграційній основі.

Лексикологія – це галузь лінгвістики, яка вивчає словниковий склад сучасної англійської мови і його базові положення відбивають рівень знань вітчизняної і зарубіжної гуманістики в цій області.

Мета курсу «Лексикологія англійської мови» – ознайомлення студентів з основними теоретичними положеннями сучасної лексикології в області англійської мови. Специфіка цього курсу полягає, з одного боку, в тому, що він є теоретичною базою для практичного оволодіння словниковим складом мови і служить підвищенню його якості, а з іншого, – опирається на знання студентів, отримані на заняттях з практичного курсу англійської мови. Викладання курсу лексикології пов'язане з іншими теоретичними дисциплінами: «Вступ до мовознавства», «Теоретична граматики», «Теорія перекладу», «Стилістика» [3, с.130] і опирається на їх зміст.

Відповідно до програми рамках курсу «Лексикологія англійської мови» у студентів формуються наступні знання і уміння:

- знання основних лексикологічних понять;
- знання основних напрямів у вивченні слова і його значення;
- знання існуючих парадигматичних стосунків в системі сучасної англійської мови;
- знання закономірностей зміни значень слова;
- знання шляхів збагачення словникового складу англійської мови;
- знання основних проблем фразеології англійської мови;
- знання методів аналізу лексики англійської мови;

- уміння проводити аналіз значень слова;
- уміння давати характеристику парадигматичних стосунків слів, визначати види синонімів і антонімів, їх вживання в мові;

В результаті вивчення дисципліни студент повинен:

- мати уявлення про цілі і завдання теоретичної і прикладної лексикології;

- володіти основними способами номінації в мові;

- розуміти значення слова як основної одиниці лексичної системи;

- мати уявлення про цілі і завдання семасіології, значення і смисловий структура слова, полісемії слова, значенні і вживанні слова, омонімії і її місці в лексичній системі мови, джерелах омонімії;

- знати специфіку словотворення, морфологічну і дериват будову слова, поняття словотворчої моделі, основні і комплексні одиниці системи словотворення, способи словотворення в мові, сполучуваності лексичних одиниць;

- знати поняття вільних і стійких словосполучень, мати уявлення про одиниці фразеологізмів;

- знати основи лексикографії, види і різновиди словників.

Для реалізації усіх вищезгаданих завдань необхідна систематична робота із засвоєння теоретичних положень цього курсу та залучення практичного матеріалу. Для перевірки засвоєння знань протягом семестру проводиться обговорення теоретичних проблем, знання перевіряються при проведенні ряду тестів, що включають практичні завдання.

Сьогодні важливо, щоб майбутні фахівці засвоїли для себе, що мало лише вивчити відповідний лексичний матеріал, треба навчитися вивчене застосовувати на практиці. Так, аналіз програми з курсу лексикології англійської мови показав, що спостерігається значний розрив між шкільним і вузівським курсами. Для подолання цього розриву необхідний ґрунтовний перегляд і доопрацювання чинних програм, тобто всіх розділів програми з сучасної англійської мови. Ніякою мірою не применшуючи роль інших розділів курсу іноземної мови, але, на нашу думку, саме вивчення лексики і фразеології повинне закладати фундамент мовної освіти особистості, адже досконале володіння лексико-фразеологічними одиницями англійської мови забезпечує, насамперед, функціонування мови як основного засобу спілкування на усіх рівнях.

Наступна проблема – надмірний академізм, який все ще притаманний вишам, незважаючи на те що Україна приєдналась до Болонської системи, де особистісно-зорієнтоване навчання – ключова ціль. Студент, усвідомлюючи комунікативну силу засвоєної лексики, буде прагнути засвоїти ще більшу кількість слів, вважаючи, що чим більше слів він знає, тим повніше й експресивніше зможе висловити свою

думку. Проте довгі списки слів, які відтворюю пам'ять, не завжди контекстуально «вписуватимуться» у необхідне комунікативне повідомлення.

Часто викладачі помилково вважають, що перший крок до вирішення зазначеної проблеми є використання English-English словників, а не англо-українського, адже саме у перших можна знайти приклади вживання у реченнях, типові моделі слововживання та варіанти поєднання з іншими одиницями мови необхідної лексеми. Дуже важливо, щоб студенти усвідомили, що слова у мові існують не ізольовано, а у певних взаємовідношеннях одне з одним, утворюючи при цьому відносно стійке єдине ціле, що можливе лише за умови існування певних відношень – парадигматичних і синтагматичних. Саме розуміння студентами цих відношень і повинне сприяти усвідомленню ними місця й ролі слова не лише як одиниці лексико-семантичної системи, а й у мовній ієрархії взагалі. Очевидно, що використання не тільки English-English, а й двомовних словників повинно перетворитись у своєрідний рефлекс, оскільки є доволі ефективним у виробленні цінних навиків [2, с.300].

Для уникнення небажаного дублювання деякі теми, наприклад, історичний розвиток словникового складу, функціональні стилі і інші, що розглядаються в таких теоретичних курсах, як загальне мовознавство, історія англійської мови, стилістика, освітлюються в курсі лексикології сучасної англійської мови гранично стисло. Коротко викладаються проблеми фразеології, яка розглядається як самостійна лінгвістична дисципліна [4, с.217].

Виходячи з мети і завдань навчання, найбільш важливим для їх реалізації є порівняльний метод, заснований на наступних принципах :

- Зв'язок змісту з мовною формою.
- Порівняльне вивчення мовних явищ.
- Використання перекладу на рідну мову.
- Облік теоретичних і практичних цілей навчання.

В курсі лекцій необхідно розглядати основні найбільш складні в теоретичному плані питання, використовуючи останні досягнення мовознавства, викладені в монографіях і періодичних виданнях.

На семінарських заняттях рекомендується обговорювати самостійно вивчені студентами питання, досить повно висвітлені в учбовій літературі, учити студентів умінню самостійно робити висновки і узагальнення із спостережень над фактичним матеріалом, реферувати наукову літературу, прищеплювати навички роботи із словниками різного типу.

Освітній процес з дисципліни будується на основі комбінації наступних освітніх технологій.

Інтегральну модель освітнього процесу по дисципліні формують технології методологічного рівня : модульно-рейтингове навчання, організація самостійної роботи, інформаційні технології, технології групової роботи, елементи технології розвитку «критичного мислення», що розвиває навчання, дослідницькій діяльності.

Реалізація цієї моделі припускає використання наступних технологій стратегічного рівня (організаційні форми взаємодії суб'єктів освітнього процесу), здійснюваних з використанням певних тактичних процедур :

1. лекційні (вступна лекція, класична, лекція-презентація, оглядова лекція, лекція-рефлексія);

2. практичні (індивідуальна робота, робота в групах);

3. активізації творчої діяльності (прийоми технології розвитку критичного мислення через читання і лист (ТРКМ) - вірні і невірні твердження (чи «вірите ви»), ключові слова, дискусія та ін.);

4. самоврядування (підготовка рефератів по темах, робота з джерелами по темах дисципліни, створення словника термінів по матеріалах розділів).

Рекомендується використання інформаційних технологій при організації комунікації із студентами для представлення інформації, видачі рекомендацій і консультування з оперативних питань (електронна пошта), використання мультимедійних засобів для проведення лекційних і практичних занять.

Висновки. Специфіка вивчення курсу «Лексикологія англійської мови» полягає у тому, що на основі всебічного вивчення конкретних фактів лексики викладач повинен ознайомити студентів із загальною характеристикою сучасного стану словникового складу англійської мови, із специфічними його особливостями і

структурними моделями, слів, що входять до нього, продуктивними і непродуктивними типами і засобами словотворення, системним характером англійської лексики, що зумовлюють її національною своєрідністю закономірностей тощо. Розуміння ж студентами системних відношень і повинне сприяти усвідомленню ними місця й ролі слова не лише як одиниці лексико-семантичної системи, а й у мовній ієрархії взагалі. Освітній процес з дисципліни слід будувати на основі комбінацій сучасних освітніх технологій.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Мостовий М. І. Лексикологія англійської мови : підручник для ін-тів і фак. інозем. мов / М. І. Мостовий. – Харків : Основа, 1993. – 256 с.

2. Проблеми типологічної та квантитативної лексикології = Problems of typological and quantitative lexicology / [наук. ред.: В. Калішченко, Р. Кьолер, В. Левицький]. – Чернівці : Рута, 2007. – 311 с.

3. Теоретична й практична лексикологія сучасної англійської мови : навч. посібник для студ. вищ. навч. закладів / Є. І. Горюх [та ін.]. – Луцьк : Волин. нац. ун-т ім. Лесі Українки, 2011. – 419 с.

4. Scrivener J. Learning Teaching : The Essential Guide to English / Jim Scrivener. – Oxford : Macmillan, 2006. – 416 p.

BIBLIOGRAFIYA

1. Mostovyy M.I. Lekukolohia angliiskoi movy : pidruchnyk dlia in-tiv i fak. inozem. mov / M. I. Mostovyy. – Kharkiv : Osnova, 1993. – 256 s.

2. Problemy ty polohichnoi ta kvantytatyvnoi lekukolohii = Problems of typological and quantitative lexicology / [nauk. red. V. Kaliushchenko] – Chernivtsi : Ruta, 2007. – 311 s.

3. Teoretychna y praktychna lekukolohiia suchasnoyi angliiskoi movy : navch. posibnyk dlia stud. vyshch. navch. zakladiv / Ye. I. Horod [ta in.]. – Lutsk : Volyn. nats. un-t im. Lesi Ukrainky, 2011. – 419 s.

4. Scrivener J. Learning Teaching : The Essential Guide to English / Jim Scrivener. – Oxford : Macmillan, 2006. – 416 p.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

Лисенко Людмила Олександрівна – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри лінгводидактики та іноземних мов Кіровоградського державного педагогічногоніверситету імені Володимира Винниченка.

Наукові інтереси: професійна підготовка вчителя іноземної мови.

УДК 378.1+37.08

КОНЦЕПЦІЯ ПРОФЕСІЙНО КОМПЕТЕНЦІ ВЧИТЕЛІВ ПРОФІЛЬНИХ ЗАГАЛЬНООСВІТНІХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ КРА Н ЄВРОПЕЙСЬКОГО СОЮЗУ

Наталія ЧЕРЕДНІЧЕНКО (Кіровоград)

Складність педагогічної діяльності на межі століть полягає в тому, що школа є не тільки джерелом знань, але й покликана формувати у своїх учнів затребувані суспільством особистісні якості, розвивати здібності й навички, слугувати дороговказом у світі інформації. Соціальні трансформації, які відбуваються у світі, зумовили зміну акцентів у діяльності педагога, який повинен перетворитися з «виконавця, що

функціонує» на «практика, що рефлексує». Це передбачає актуалізацію творчих і дослідницьких аспектів педагогічної діяльності та пояснює нагальну потребу суспільства отримати нового вчителя-професіонала, «вчителя ХХІ ст.», який володіє такими якостями, як-от: професійна компетентність, рефлексія, автономія, мобільність, прагнення до експериментальної і творчої діяльності; здатного приймати

нестандартні рішення, активно брати участь в інноваційних процесах, адаптуватися до постійно змінюваних вимог соціуму.

Нині найбільш значущою якістю людини стає її професіоналізм, оскільки суспільний поступ можливий лише за умови, що основу суспільства будуть складати професіонали. На особливу увагу в цьому контексті заслуговують роботи європейських учених, серед них: П. Бернар (P. Bernard), М. Дабен (M. Dabène), М. Деброк (M. Debrock), Ф. Дебізе (F. Debyser), И. Дельсо (Y. Delsaut), Б. Корню (B. Cornu), Ф. Кро (F. Cros), Ж.-П. Обен (J.-P. Obin), Л. Порше (L. Porcher), Д. Раймон (D. Raymond) та ін., які досліджують професійно-особистісні якості вчителя-професіонала XXI ст. [1].

Підкреслюючи важливість педагогічних досліджень особистості сучасного вчителя, відомий французький учений Б. Корню (B. Cornu) говорить про народження соціального феномену «нової професії». Учений констатує: «Прискорення темпів розвитку соціуму, перехід до інформаційного суспільства й розширення масштабів міжкультурної взаємодії спричинили кризу сучасної освіти в усіх країнах світового освітнього простору. Криза освіти докорінно змінила напрям людської діяльності й розхитала систему цінностей, яка складалася протягом довгого часу. Нині саме вчитель перебуває на вістрі цих змін: він їх переживає, передбачає, пристосовується до них з метою відповідати вимогам суспільства. Ми є свідками народження «нової професії» – професії «Учитель XXI століття?» [4].

Розвиваючи ідею Б. Корню, Ф. Кро (F. Cros) пише: «У наш час беззаперечним є факт, що соціальні та аксіологічні зміни, які відбулися, є незворотними. Суспільство покладає великі надії на вчителя, чия праця стає дедалі складнішою [6].

Складність учителювання в сучасному суспільстві, де, на думку А. Фейфан (A. Feufant), «школа вже не є храмом знань», полягає в тому, що вчитель повинен знайти компроміс між вимогами соціуму, освітніми програмами й потребами самих учнів [8].

Зрештою, підсумовує роздуми про «нову професію» вчителя П. Бернар (P. Bernard), висловлюючи думку про те, що кожний учитель буде своєю власною професією, оскільки не може існувати єдиної педагогічної діяльності, як не може існувати двох однакових крапель води. Учителювання є передусім свободою думки, свободою рефлексії та дії [3].

Переломний момент у професії вчителя підтверджує необхідність перемістити акценти з власне педагогічного процесу на особистість учителя та його професійні якості. Загальновідомо, що погляди й переконання вчителя керують його поведінкою й прийняттям

рішень як у класі, так і за його межами. Виклики, які постають перед учителями середньої школи, досить значні. Крім постійного вдосконалення знань зі своїх предметів, вони ще повинні опановувати велику кількість різноманітних педагогічних методик і стратегій та розуміти навчальний процес. Уведення Л. Шульманом у 1987 році терміна *pedagogical content knowledge* (РСК) (педагогічні контентні знання) дало змогу комбінувати узгоджений обсяг знань (*content knowledge*) і педагогічних навичок (*pedagogic skills*), потрібних для організації педагогічних ситуацій та дій учнів. Л. Шульман визначає педагогічний контент знань як «особливу форму контентного знання, яке об'єднує аспекти контенту навколо роботи вчителя» [14]. Це означає, що і компетентність учителя, і його предметні знання відрізняються від звичайної ерудиції та педагогічних знань. Іншими словами, учителі мають навчитися поєднувати предметні та педагогічні знання в педагогічний контент знань у своїй повсякденній професійній діяльності. До того ж, на відміну від знання педагогічної науки, контентне знання забезпечує розуміння тих факторів, що роблять оволодіння специфічною концепцією складним процесом, і того, які інструктивні (педагогічні) стратегії можуть допомогти презентувати різні аспекти інструктивних процесів. Педагогічне контентне знання також передбачає усвідомлення того, що мотивує учнів, що зумовлює ставлення учнів до різних предметів, навчання й учителювання; сприяє когнітивному розвитку; формує здатність до осмислення диверситивності учнів тощо.

З цієї причини науковці звертають особливу увагу на професійну підготовку вчителів. Під гаслами академізації та професіоналізації проводяться реформи всіх рівнів освіти. У європейських країнах на додаток до професійної підготовки вчителів профільної школи існують інші форми підготовки вчителів, які більшою або меншою мірою пов'язані з університетами. Загальна мета – поліпшити якість і статус професії вчителя. Наприклад, сучасна професійна підготовка вчителів профільної школи в багатьох країнах Європи здійснюється на базі університетів. Спеціальні знання здобувають на предметних факультетах, тоді як педагогічні знання – на факультетах та в коледжах, які зазвичай є частиною університету.

Основним принципом професійної підготовки вчителів, за твердженням К. Дея (C. Day) та Дж. Сакса (J. Sachs), є неперервне підвищення професійної кваліфікації й компетентності вчителів [7]. Компетентність кожного вчителя в своїй професійній діяльності важлива для загального навчального процесу. Р. Реді в дослідженні «Адміністративна діяльність: проблема й дилема» (*Administrative Job: Issues and*

Dilemma) визначає компетентність мотиваційним чинником, який відповідає за особистісні досягнення.

Результати багатьох досліджень засвідчують, що вчителі профільної школи зазнають труднощів в одночасному виконанні декількох професійних дій. За даними У. Ролз (W. Rawls) і Л. Фатусін (L. Fatunsin), процеси, до яких належать освіта дорослих, контрольовані професійні програми досвіду, викладання в класі, програма адміністрування та методика є основними джерелами проблем учителів [11]. Окрім того, інші дослідження ідентифікували додаткові проблеми, які асоціюються з виконанням професійних дій учителями-початківцями і досвідченими вчителями профільної школи [9]. Загалом від учителів профільної школи прогресивне європейське суспільство очікує ґрунтовних знань свого академічного предмета й адекватної підготовки, достатньої, щоб зрозуміти дитину та допомогти їй здобути інтегровану загальну освіту, професійну підготовку та академічну орієнтацію.

У праці Р. Овенса (R. Owens) «Організаційна поведінка в освіті» (Organizational Behavior in Education) зазначено, що «не може бути хороших шкіл без хороших учителів, а хороші вчителі не можуть відбутися без хороших шкіл, де вони можуть навчатися, працювати та підвищувати свою кваліфікацію» [10].

Концепція шкільної ефективності є досить складною. С. Стрінгфілд (S. Stringfield) у роботі «Аналіз результатів досліджень шкільної ефективності» (The Analysis of Large Data Bases in School Effectiveness Research) проаналізував низку проблем, а саме: що будуть вивчати та як будуть навчатися учні; у чому саме буде полягати допомога вчителів, щоб учні вчилися легко, швидко та фундаментально; чого вчителі зможуть навчити учнів; як структурувати курикулум, аби максимізувати навчання учнів; як учителі будуть виконувати курикулум тощо [15]. Дослідник доводить, що тільки після розв'язання цих проблем можна з обережністю говорити про проблему «шкільної ефективності»: як організувати школу й керувати нею, щоб максимізувати якість курикулуму та викладання.

Проблеми шкільної ефективності не тільки складні, вони ще й надзвичайно важливі. Майже кожне суспільство покладає на школу свої освітні завдання (навчити учнів читати, писати, розв'язувати математичні задачі тощо). Діти будуть більш освіченими, якщо досягнуть вищого рівня продуктивності, громадянської відповідальності та особистого комфорту. І саме вчителі повинні забезпечити покращення освіти, а школи – стати більш ефективними, щоб мати змогу виконувати ці функції.

Ефективність профільної школи залежить від багатьох факторів, особливо сьогодні, коли на порядку денному стоять глобальні реформи та інновації освітньої галузі. Дослідників, освітніх аналітиків та політиків турбує питання про те, з чого складатиметься шкільна ефективність. Вони переймаються проблемою, як зробити профільні школи більш ефективними та як підвищити якість і стандарти досягнень. П. Саммонс (P. Sammons), Дж. Гілман (J. Hillman) та П. Мортімор (P. Mortimore) дійшли висновку, що якісне викладання є центром ефективної освіти, проте високоякісні вчителі не завжди працюють на повну потужність, а педагогічний стиль та стратегії є важливими чинниками, що впливають на успішність учнів [12].

Відповідальність за якість викладання Р. Овенс (R. Owens) покладає на школи. Проаналізувавши значну кількість джерел, дослідник зробив висновок, що «успішність учнів перебуває під потужним впливом шкільної культури» [10]. Ця культура складається з цінностей, прав та обов'язків, які існують усередині інституційних структур управління, комунікації, освіти, політики тощо. Успішні школи мають культуру, продуктом якої є атмосфера етосу (ідеалу), моральної цілі у викладанні й навчанні. Продуктивними та успішними спробами змінити школи стали ті, що впливали на загальну шкільну культуру шляхом застосування стратегії колаборативного (спільного) планування, колективного прийняття рішень та колегіальної роботи в атмосфері, приязній до експериментування та оцінювання результатів. Зміна шкільної культури вимагає від членів колективу усвідомлення та прийняття відповідальності за вдосконалення (покращення) школи, що надає вчителям необхідні повноваження й підтримку щодо створення інструктивних програм, які будуть відповідати освітнім потребам учнів.

Х. Біар (H. Beare), Б. Колдвел (B. J. Caldwell) та Р. Міллікан (R. H. Millikan) пропонують стимулювати та підтримувати якість викладання і можливість успішно розв'язувати окремі «важливі ситуації» [2]. Вони дійшли висновку, що для досягнення якості викладання потрібні шість типів діяльності.

1. Клінічна допомога (clinical assistance): здатність учителя діагностувати потреби та забезпечити знаннями, які відповідатимуть індивідуальним потребам кожного учня.

2. Планування: відбір учителем оптимальних цілей, знань та процедур оцінювання.

3. Викладання: результативна передача знань та їх успішне засвоєння учнями.

4. Управління класом: підтримка дисципліни та мікроклімату навчання.

5. Моніторинг успішності: безперервний процес оцінювання всіх учнів, інформування про хід процесу клінічного асистенсу, планування та викладання.

6. Любов до учнів: демонстрація вчителем таких цінностей, як повага, сприйняття, підтримка, визнання тощо.

У дослідженні Х. Біара, Б. Колдвела та Р. Мілікана ідентифіковано основні ситуації управління освітою, а саме:

- інспектування та підвищення кваліфікації вчителів;
- оцінювання вчителів;
- освітній менеджмент та підтримка;
- ресурсний менеджмент;
- координація;
- пошук та ліквідація недоліків [2].

Б. Крімерс (B. Creemers) у праці «Ефективна робота в класі» (The Effective Classroom) стверджує, що теорії навчання й викладання є важливими чинниками вдосконалення викладання, яке впливає на вдосконалення навчання [5]. Теорія навчання базується на когнітивній теорії, яка дає важливий імпульс гіпотезі про викладання в школі.

Дослідження Дж. Ширенса (J. Scheerens) є спробою створити більш досконалу модель ефективності школи й описати індикатори процесу функціонування школи [13]. Індикатори «зміст-зусилля-процес-продукт-результат» (context-input-process-output-outcome) описують діяльність системи освіти. Згідно з твердженням Дж. Ширенса, коли вся система освіти функціонує краще, то й кожна окрема шкільна система стає ефективнішою.

Отже, науковці погоджуються з думкою, що предметні знання вчителя впливають на ефективність його роботи, а здатність учителя навчати – це здатність пристосовувати загальні педагогічні принципи, які набуваються під час професійної підготовки, відповідно до уявлення вчителя про учня в конкретній ситуації. Відтепер основним завданням європейського вчителя є формування рефлексивної свідомості особистості, яка є високодуховною, має моральні та етичні цінності, здатна до самоаналізу, самокритики, уміє адаптуватися до зміни суспільних умов, готова до навчання й самоосвіти впродовж усього життя.

БІБЛОГРАФІЯ

1. Гордиенко Н.Е. Профессионализм и компетентность в системе высшего педагогического образования Франции.

window.edu.ru/.../Профессионализм%20и%20компетент н.pdf.

2. Beare, H. Creating an Excellent School: Some New Management Techniques / H. Beare, B.J. Caldwell, R.H. Millikan. – London: Routledge, 1989. – 289 p]

3. Bernard P. Instituteurs malgré eux// Le Monde. - 11 février 1987. - Pp.9 -11.

4. Cornu B. Le nouveau métier d'enseignant. – Paris : La documentation française.-2004.- 351 p, c. 18.

5. Creemers, B. Effective Instruction: An Empirical Basis for a Theory of Educational Effectiveness / In Reynolds et al. Advances in School Effectiveness research and Practice. – Willington: Elsevier Science, 1994. – P. 198–205, 16

6. Cros F. Attirer, former et retenir des enseignants de qualité. - Paris: La documentation française. - 2004. – 319 p., c. 31.

7. Day, C. Professionalism, Performativity and Empowerment: Discourses in the Politics, Policies and Purposes of Continuing Practice Development / C. Day, J. Sachs // International Handbook of Continuing Professional Development, 2004. – P. 3-32, 3-32.

8. Feyfant A. Transformations du travail enseignant : finalités, compétences et identités professionnelles// La lettre d'information. - Avril 2007. - № 26. – Pp. 11-17.

9. Findlay, H. J. Influence of Selected Experiences on Perceived Levels of Competence of Secondary Vocational Agriculture Teachers / H.J. Findlay // Journal of Agricultural Education, 1989. – No 2. – P. 47–53, 52.

10. Owens, R. G. Organizational Behavior in Education: Adaptive Leadership and School Reform, 8th edition / R.G. Owens. – Boston: Pearson Education, 2004. – 448 p, 14.

11. Rawls, W. Importance and Utilization of Professional Education Competency areas Needed by Vocational Educators / W.J. Rawls, L.O. Fatunsin // Journal of Vocational Educational Education Research, 1985. – No 1. – P. 59-62, 59-62.

12. Sammons, P. Key Characteristics of Effective Schooling: A review of School effectiveness / P. Sammons, J. Hillman, P. Mortimore. – London: Institute of Education University of London, 1997. – 110 p, 103.

13. [Scheerens, J. Process Indicators of School Functioning / J. Scheerens. – Paris: OECD, 1992. – 116 p.

14. Shulman, L.S. Knowledge as teaching: Foundation of the new reform / L.S. Shulman // Harvard Educational Review, 1987.– Vol. 57. – P.1–22, 1-22

15. Stringfield, S. The Analysis of Large Data Bases in School Effectiveness Research / S. Stringfield. – Willington: Elsevier Science, 1994. – 253 p, 55.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

Чередніченко Наталя Юріївна – кандидат педагогічних наук, директор, комунального закладу "Педагогічний ліцей Кіровоградської міської ради Кіровоградської області".

Наукові інтереси: професійна освіта, компаративна педагогіка.

АНОТАЦІ

Василь ЖУКОВСЬКИЙ, Юлія ТАРАТОРКІНА. ПРОСВІТНИЦЬКА ДІЯЛЬНІСТЬ ІНФОРМАЦІЙНОГО ЦЕНТРУ ХМЕЛЬНИЦЬКОЇ АТОМНОЇ ЕЛЕКТРОСТАНЦІЇ ДЛЯ ФОРМУВАННЯ ЕКОЛОГІЧНОЇ КУЛЬТУРИ УЧНІВСЬКОЇ І СТУДЕНТСЬКОЇ МОЛОДІ

У статті проаналізовано досвід просвітницької діяльності інформаційного центру Хмельницької АЕС у контексті реалізації державної політики у галузі ядерної безпеки з метою формування екологічної культури учнівської та студентської молоді. Висвітлено основні підходи, принципи, зміст, методи і засоби просвітницької діяльності інформаційного центру.

Ключові слова: інформаційний центр, просвітницька діяльність, екологічна культура, учнівська молодь, студентська молодь.

Василий ЖУКОВСКИЙ, Юлия ТАРАТОРКИНА. ПРОСВЕТИТЕЛЬСКАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ ИНФОРМАЦИОННОГО ЦЕНТРА ХМЕЛЬНИЦКОЙ АТОМНОЙ ЭЛЕКТРОСТАНЦИИ ДЛЯ ФОРМИРОВАНИЯ ЭКОЛОГИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ УЧЕНИЧЕСКОЙ И СТУДЕНЧЕСКОЙ МОЛОДЕЖИ

В статье проанализирован опыт просветительской деятельности информационного центра Хмельницкой АЭС в контексте реализации государственной политики в области ядерной безопасности с целью формирования экологической культуры учащихся и студентов. Раскрыты основные подходы, принципы, содержание, методы и средства просветительской деятельности данной организации.

Ключевые слова: информационный центр, просветительская деятельность, экологическая культура, учащиеся, студенты.

Vasyl ZHUKOVSKY, Yuliya TARATORKINA. EDUCATIONAL ACTIVITIES OF KHMELNITSKY NUCLEAR POWER PLANT INFORMATION CENTRE WITH THE PURPOSE OF ECOLOGICAL CULTURE FORMATION AMONG SCHOOLCHILDREN AND STUDENTS

The article is devoted to the issues of public education in terms of the state policy in the field of nuclear safety in order to form ecological culture among schoolchildren and students. Main approaches, principles, content, methods, and means of educational activities are defined by the example of educational experience of the Information Centre at Khmelnytsky Nuclear Power Plant.

Since 1990, public education among schoolchildren and students of Khmelnytsky NPP adjacent area has been organized by Information Centre staff. Communicative, activity-based, and differentiated approached towards educational activities as well as the principles of visualization, awareness, and the principle of respect to the age and professional interests of visitors are analyzed. The main methods performed during the educational activities are narration, conversation, explanation, demonstration and professional training. The forms used by Information Centre staff are excursions, competitions, practical training, and elective courses.

Keywords: information centre, public education, ecological culture, schoolchildren, students.

Надія КАЛІНІЧЕНКО. ПРОБЛЕМИ ПАТРІОТИЧНОГО ВИХОВАННЯ В ТЕОРІЇ І ПРАКТИЦІ ВАСИЛЯ КАЮКОВА (1945 – 2001)

Стаття розкриває актуальні проблеми патріотичного виховання молоді в теорії і практиці відомого українського педагога В.І. Каюкова, де було започатковано цілеспрямований процес утвердження національних свідомості, традицій, культури. Навчально-виховний процес ґрунтувався на героїчних традиціях українського народу. Школа формувалася як школа-берегиня з унікальною структурою та особливою системою учнівського самоврядування.

Ключові слова: Василь Каюков, український педагог, патріотичне виховання, утвердження національної свідомості, школа-берегиня

Надежда КАЛИНИЧЕНКО. ПРОБЛЕМЫ ПАТРИОТИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ В ТЕОРИИ И ПРАКТИКЕ ВАСИЛИЯ КАЮКОВА (1945 – 2001)

Статья раскрывает актуальные проблемы патриотического воспитания молодежи в теории и практике известного украинского педагога В.И. Каюкова, заслуженного учителя Украины, отличника образования Украины, учителя-методиста, кандидата педагогических наук, лауреата премии имени В. Винниченко, премии «Лишь храм построй», неоднократного победителя всеукраинских конкурсов «Учитель года», директора общеобразовательной школы № 21 (Кировоград), где был реализован целенаправленный процесс утверждения национального сознания, традиций, культуры.

Ключевые слова: Василий Каюков, украинский педагог, патриотическое воспитание, утверждение национального сознания, школа-берегиня.

Nadiya KALINICHENKO. PROBLEMS PATRIOTIC EDUCATION IN THEORY AND PRACTICE VASYL KAYUKOVA (1945 – 2001)

The article reveals topical issues patriotic education in theory and practice V.I.Kayukova famous Ukrainian teacher, honored teacher of Ukraine, education of Ukraine, teacher-methodist, candidate of pedagogical sciences, laureate of V. Vynnychenko Prize «Only a temple Build» several times the winner of the nationwide competition «Teacher of the Year», the director of secondary school № 21 (Kirovograd), which was launched purposeful process of strengthening national identity, traditions and culture. The educational process based on the heroic traditions of Ukrainian people. School was formed as a school-keeper with a unique structure and a special system of student government.

Keywords: Basil Kayukov, Ukrainian teacher, patriotic education, strengthening national identity, school-keeper.

Анна КЛИМ-КЛИМАСHEVСЬКА. ДИТИНА З РИЗИКОМ ДИСКАЛЬКУЛІЇ В ДИТЯЧОМУ САДКУ

У статті проаналізовано досвід та результати анкетного опитування батьків, які виховують дітей з ризиком дискалькулії, презентовано альтернативні методи математичної освіти дітей з труднощами у навчанні в галузі математики в дитячих садах.

Ключові слова: математика, ризик дискалькулії, дитина, дитячий садок, методи, навчання дітей математики.

Анна КЛИМ-КЛИМАСHEVСКА. РЕБЕНОК С РИСКОМ ДИСКАЛЬКУЛИИ В ДЕТСКОМ САДУ

В статье проанализировано опыт и результаты анкетного опроса родителей, которые воспитывают детей с риском дискалькулии, представлено альтернативные методы математического образования детей с трудностями в обучении в области математики в детском саду.

Ключевые слова: математика, риск дискалькулии, ребенок, детский сад, методы, обучение детей математике.

Anna KLIM-KLIMASHEVSKA. THE CHILD WITH THE RISK OF DYSCALCULIA IN KINDERGARTEN

Mathematics is the science that accompanies every human throughout his life. But math is not an easy subject and for many children makes a lot of difficulties. It requires them very systematic and hard work. Therefore, it is important to the child's first contact with mathematics, which are experiencing now in kindergarten. Just this first contact may be indicative of his attitude to the subject, its success or failure in this field. Is estimated, that approximately 20-25% pupils experiences at various stages of learning difficulties in learning mathematics. One reason for these difficulties is dyscalculia. The article presents an example of a questionnaire survey of risk dyscalculia aimed at parents and describes alternative methods for implementation of the mathematical education of children with learning difficulties in mathematics, such as: Gifts of Friderick Wilhelm Froebel, The method of Rudolf Steiner, The method of Maria Montessori, Techniques of Celestine Freinet, Teaching a young child of mathematics by Glenn Doman, Constructing board games, Tangram, Origami, Computer mathematical games.

Key words: mathematics, difficulties, risk of dyscalculia, child, kindergarten, methods.

Ольга ОЛЕКСЮК. НЕПЕРЕРВНА МИСТЕЦЬКА ОСВІТА У ФОРМУВАННІ ДУХОВНОГО ПОТЕНЦІАЛУ ОСОБИСТОСТІ

У статті аналізуються теоретичні і методичні засади реалізації духовного потенціалу особистості в неперервній мистецькій освіті. Пропонується інваріант змісту неперервної мистецької освіти. Обернутується дефініція поняття «духовний потенціал особистості».

Ключові слова: неперервна мистецька освіта, духовний потенціал особистості, інваріант, художнє світовідношення.

Ольга ОЛЕКСЮК. НЕПРЕРЫВНОЕ ХУДОЖЕСТВЕННОЕ ОБРАЗОВАНИЕ В ФОРМИРОВАНИИ ДУХОВНОГО ПОТЕНЦИАЛА ЛИЧНОСТИ

В статье анализируются теоретические и методические основы реализации духовного потенциала личности в непрерывном художественном образовании. Предлагается инвариант содержания непрерывного художественного образования. Обосновывается дефиниция понятия «духовный потенциал личности».

Ключевые слова: непрерывное художественное образование, духовный потенциал личности, инвариант, художественное мироотношения.

Olga OLEKSYUK. CONTINUING ART EDUCATION IN SHAPING THE SPIRITUAL POTENTIAL OF THE INDIVIDUAL

This article deals with the theoretical and methodical bases of realization of the spiritual potential of the individual in continuing art education. Offers continuous invariant content of art education. Substantiates the definition of the term «spiritual potential of the personality». The main result of the process of realization of the spiritual potential of personality in the system of continuous art education is harmoniously formed personality of the teacher of musical art, capable of meeting cultural requirements of society, to implement socially important initiatives and innovations; promptly respond to social requests. The implementation of competence-based approach in continuing art education provides opportunities for creating an effective training system and advanced training of musical-pedagogical workers on the basis of a combination of national achievements of global significance and well-established European traditions by forming personal and professional experiences of music teachers.

Key words: *continuous of art education, spiritual potential of the individual, invariant, artistic ideology.*

Наталія ПАЗЮРА. ПРОБЛЕМИ ІНШОМОВНОЇ ПІДГОТОВКИ СТУДЕНТІВ У СОЦІАЛЬНО-КУЛЬТУРНОМУ КОНТЕКСТІ: ЗАРУБІЖНИЙ ДОСВІД

Головна увага автора спрямовується на вивчення зарубіжного досвіду у здійсненні іношомовної підготовки. Питання розглядається у контексті крос-культурної комунікації в тих країнах, в яких англійська мова викладається як друга іноземна. Виявлений вплив культурологічного аспекту на вмотивованість учня до навчання. Проаналізовані особливості формування комунікативної компетенції в різних країнах.

Ключові слова: *іношомовна підготовка, крос-культурна комунікація, соціокультурний чинник, мотивація, культура, традиції.*

Наталія ПАЗЮРА. ПРОБЛЕМЫ ИНОЯЗЫЧНОЙ ПОДГОТОВКИ СТУДЕНТОВ В СОЦИАЛЬНО-КУЛЬТУРНОМ КОНТЕКСТЕ: ЗАРУБЕЖНЫЙ ОПЫТ

Основное внимание автора направлено на изучение зарубежного опыта в проведении иноязычной подготовки. Вопрос рассматривается в контексте кросс-культурной коммуникации в тех странах, в которых английский язык преподается как второй иностранный язык. Выявлено влияние культурологического аспекта на мотивацию ученика к обучению. Проанализированы особенности формирования коммуникативной компетенции в разных странах.

Ключевые слова: *иноязычная подготовка, кросс-культурная коммуникация, социо-культурный фактор, мотивация, культура, традиции.*

Natalya PAZURA. THE QUESTIONS OF STUDENTS' LANGUAGE TRAINING IN SOCIO-CULTURAL CONTEXT: FOREIGN EXPERIENCE

In countries where English is the native language, it is taught to speakers of other languages as an additional language to enable them to participate in all domains of life of that country. In many countries where it is an official language and language of instruction, as most communication outside of school is in the local languages. These are two contrasting contexts for enhancing English language skills. In both settings there are concerns about students' difficulties in developing adequate English proficiency to successfully learn content through that language. This paper analyzes the main problems and difficulties in current college English oral English teaching practice, illustrates the relationship between oral English teaching and cross-cultural communication competence. On the one hand, cross-cultural communication plays an essential role in oral English teaching; besides, oral English teaching promotes cross-cultural communication competence. Our oral English teaching concept should be consistent with that of the world. We should lay equal stress on cross-cultural communication competence and oral English teaching for the purpose of improving the students' cross-cultural oral communication ability.

Keywords: *oral English teaching, cross-cultural communication socio-cultural factor, motivation, culture, traditions.*

Тетяна ПЛАЧИНДА. СТИМУЛОВАЛЬНІ ЧИННИКИ АКТИВНОЇ НАВЧАЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ

У статті акцентується необхідність забезпечення якості надання освітніх послуг у вищих навчальних закладах України як умова європейського освітнього співтовариства. Аналізуються чинники, що, на нашу думку, сприяють оптимізації навчального процесу та стимулюють студентство до самопізнання, самоосвіти та самовдосконалення.

Ключові слова: *майбутній фахівець, вища школа, рефлексія, самоконтроль, оцінювання навчальної діяльності.*

Татьяна ПЛАЧИНДА. СТИМУЛИРУЮЩИЕ ФАКТОРЫ АКТИВНОЙ УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ БУДУЩИХ СПЕЦИАЛИСТОВ

В статье акцентируется необходимость обеспечения качества предоставляемых образовательных услуг в высших учебных заведениях Украины как условие европейского образовательного сообщества. Анализируются факторы, которые, по нашему мнению, способствуют оптимизации учебного процесса и стимулируют студенчество к самопознанию, самообразованию и самосовершенствованию.

Ключевые слова: будущий специалист, высшая школа, рефлексия, самоконтроль, оценивание учебной деятельности.

Tatiana PLACHYNDA. STIMULATING FACTORS OF FUTURE AVIATION SPECIALISTS' ACTIVE EDUCATIONAL ACTIVITIES

The article emphasizes the necessity to ensure the quality of educational services in higher educational institutions of Ukraine as a part of the European educational community. In our opinion, the factors optimizing the learning process and encouraging students are self-knowledge, self-education and self-improvement. It is said that the evaluation of educational activity is entirely connected with the quality of education. The use of «ECTS» scale in the classroom creates a clearer picture of the extent to which students achieve basic educational goals in learning by extending the range of evaluation categories. Attention is drawn to the importance of the reflection skills, which form conscious attitude to training activities, the ability to assess their performance, the ability to understand the goals of academic and professional activities, actions and perform control and testing actions. The emphasis is on applying skills in the learning process of self-control which enables students to organize and conduct phased training activities efficiently, to carry out monitoring and correction at all stages, to improve their own learning and the learning process based on the conscious application of knowledge, skills and abilities.

Keywords: a future specialist, higher education, reflection, self-control, evaluation of educational activities.

Тетяна СТРАТАН-АРТИШКОВА. РОЗВИТОК МУЗИЧНО-ТВОРЧОГО ВИКОНАВСТВА ДРУГОЇ ПОЛОВИНИ ХVІІІ – ПОЧАТКУ ХХ СТ.

У статті здійснюється ретроспективний аналіз процесу становлення й розвитку музично-творчого виконавства, розкривається педагогічний досвід відомих педагогів-музикантів минулого й сучасності, підкреслюється значущість музично-творчої діяльності, її важливість у розвитку особистості та застосуванні в сучасній музично-педагогічній практиці.

Ключові слова: музично-педагогічна освіта, музично-творче виконавство, композитор, педагог-музикант.

Татьяна СТРАТАН-АРТИШКОВА. РАЗВИТИЕ МУЗЫКАЛЬНО-ТВОРЧЕСКОГО ИСПОЛНИТЕЛЬСТВА ВТОРОЙ ПОЛОВИНЫ ХVІІІ – НАЧАЛА ХХ ВЕКОВ

В статье совершается ретроспективный анализ процесса становления и развития музыкально-творческого исполнительства, раскрывается педагогический опыт известных педагогов-музыкантов прошлого и современности, подчеркивается значимость музыкально-творческой деятельности, ее важность в развитии личности и использовании в современной музыкально-педагогической практике.

Ключевые слова: музыкально-педагогическое образование, музыкально-творческое исполнительство, композитор, педагог-музыкант.

Tatiana Stratan-ARTYSHKOVA. DEVELOPMENT OF MUSICAL PERFORMANCE AND CREATIVE SECOND HALF XVIII - EARLY XX CENTURY

Music education is a historical category. The content, objectives, level, methods, organization of educational process determined social relations, national characteristics, the value of music in the development of society, aesthetic views that transformed according to the features of the historical development of art culture and level of musical pedagogy, features musicians available forms creative and performing activities. The article is a retrospective analysis of musical and artistic performance of the first half of the eighteenth century - early XX century. Determined the dynamics of its development in the historic, art and pedagogical aspects, features and singled out the general trends of music education; found innovative forms and methods of creative and performing activities (music theory, music-instrumental, vocal and choral) in teaching teachers heritage known musicians XIX - XX century, analyzed trends in modern foreign professional training of art. Generalized that throughout the development of musical and educational thought creative and performing activities was seen as a powerful means of socialization as a means of creating a specific social spiritual and emotional experience.

Keywords: musical and pedagogical education, music and creative performance, composer, teacher and musician.

Володимир ЧЕРКАСОВ. ОБГРУНТУВАННЯ АКТУАЛЬНОСТІ НАУКОВОГО ДОСЛІДЖЕННЯ В СТУДЕНТСЬКИХ КВАЛІФІКАЦІЙНИХ РОБОТАХ

У статті порушуються питання обґрунтування актуальності теми наукового дослідження студентами і магістрантами факультетів мистецького спрямування вищих педагогічних навчальних закладів, які є активними учасниками студентських наукових товариств, працюють над курсовими проектами і готують до захисту кваліфікаційні роботи з музичної педагогіки й теорії та методики музичної освіти. Основна увага концентрується на своєчасності та доцільності теми дослідження для розвитку теорії і практики вітчизняної науки; обґрунтуванні суперечностей, які спричинили розробку певної проблематики наукового пошуку; аналізі стану дослідженості й узагальненню педагогічного досвіду за відповідною проблематикою.

Ключові слова: музично-педагогічна освіта, музично-освітня галузь, вчитель музичного мистецтва, актуальність дослідження, кваліфікаційна робота, науковий пошук, суперечності дослідження, музично-творча діяльність.

Владимир ЧЕРКАСОВ. ОБОСНОВАНИЕ АКТУАЛЬНОСТИ НАУЧНОГО ИССЛЕДОВАНИЯ В СТУДЕНЧЕСКИХ КВАЛИФИКАЦИОННЫХ РАБОТАХ

В статье рассматриваются вопросы обоснования актуальности темы научного исследования студентами и магистрантами факультетов искусствоведческого направления высших педагогических учебных заведений, которые являются участниками студенческих научных обществ, работают над курсовыми проектами и готовят к защите квалификационные работы с музыкальной педагогики, а также теории и методики музыкального образования. Основное внимание концентрируется на актуальности темы исследования, ее значимости для развития теории и практики отечественной науки; обоснования противоречий, которые стимулировали разработку определенного направления научного исследования; анализе последних исследований и обобщения педагогического опыта по теме исследования.

Ключевые слова: музыкально-педагогическое образование, музыкально-просветительское направление, учитель музыкального искусства, актуальность исследования, квалификационная работа, научный поиск, противоречия в исследовании, музыкально-творческая деятельность.

Vladimir CHERKASOV. RATIONALE RELEVANCE OF SCIENTIFIC RESEARCH IN THE STUDENT'S QUALIFICATION WORK

The article raises questions substantiation of topicality research masters students and faculty artistic direction of higher educational institutions who are active members of student scientific societies, working on course projects and prepare for defense of the qualification of music pedagogy and theory and methodology of music education.

The main attention is focused on the timeliness and appropriateness of the research topic for the development of the theory and practice of domestic science; justification contradictions that led to the development of a perspective of scientific research; doslidzhenosti state analysis and synthesis of teaching experience on the relevant issues.

The article based on an analysis of previous scientific studies prove that the relevance of research should be not only theoretical significance and practical implementation and practical value.

In the article the basic approaches to the determination of controversies studies that promote further scientific research in this or that field of music and educational activities. In addition, there is emphasis on the fact that it is expedient to analyze what researched on these issues, identify to which conclusions scientists who investigated the phenomenon of structural components exposed fully left unattended.

Keywords: musical and pedagogical education, musical education sector, teacher of music, the relevance of research, qualification work, scientific research, contradictions study music and creative activities.

Світлана ШАНДРУК. СИСТЕМА ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ ЕФЕКТИВНОГО ВЧИТЕЛЯ З ВИКОРИСТАННЯМ ІННОВАЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ У США

У статті вивчається проблема пошуку ефективних шляхів забезпечення необхідних і достатніх умов для вдосконалення процесу професійної підготовки вчителів, здатних до творчої організації всіх ланок особистісно-зорієнтованого педагогічного процесу, до самореалізації, до виконання нового соціального замовлення адаптації людини до життя за конкурентних умов сучасного суспільства з використанням інноваційних технологій.

Ключові слова: ефективність школи, професійна підготовка вчителів, компетентний вчитель, якість викладання, інноваційні технології.

Светлана ШАНДРУК. СИСТЕМА ПРОФЕСИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ ЭФФЕКТИВНОГО УЧИТЕЛЯ С ИСПОЛЬЗОВАНИЕМ ИННОВАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В США

В статье изучается проблема поиска эффективных путей обеспечения необходимых и достаточных условий для совершенствования процесса профессиональной подготовки учителей, способных к творческой организации всех звеньев личностно-ориентированного педагогического процесса, к самореализации, к выполнению нового социального заказа адаптации человека к жизни в конкурентных условиях современного общества с использованием инновационных технологий.

Ключевые слова: эффективность школы, профессиональная подготовка учителей, компетентный учитель, качество преподавания, инновационные технологии.

Svitlana SHANDRUK. THE SYSTEM OF EFFECTIVE TEACHER PROFESSIONAL PREPARATION USING INNOVATION TECHNOLOGIES IN THE USA

The problem of investigation of effective ways, providing of necessary and sufficient conditions for improvement of process of professional preparation of teachers ready for creative organization of all spheres of personality oriented pedagogical process for self-realization, and to new social demand of adaptation of people to life in conditions of competition in modern society using innovation technologies is studied in the article. Pressing problem today is professional preparation of secondary school teachers, which does not satisfy renovated demands of society and does not ensure an adequate level of teacher competence. The effectiveness of a teacher is his ability to identify and achieve results in professional activity, based on academic and professional training of the teacher. Change of teachers' activity requires new knowledge and professional skills. On the issue of quality of education the teacher's role is vital for the school that is why researchers call for training and retraining of teachers using innovative technologies to improve secondary school. Important factors of teacher training is constantly renewable knowledge base, new social problems that today schools are challenged, and constant need for self-renovation.

Keywords: efficiency of school, professional preparation of teachers, competent teacher, teaching quality, innovation technologies.

Єва ЯГЕЛЛО. ФОРМУВАННЯ ДУХУ ЕКОНОМІСТА

У статті представлено матеріали щодо формування навичок підприємництва у дітей різних вікових груп. Крім цього, запропоновано етапи розвитку економічного мислення в процесі різних видів діяльності. Виходячи з потреб повсякденного життя і досвіду дітей, обговорюються конкретні теми, які повинні бути реалізовані в класі з дітьми.

Ключові слова: економічне мислення, діти різних вікових груп, грошові заощадження.

Ева ЯГЕЛЛО. ФОРМИРОВАНИЕ ДУХА ЭКОНОМИСТА

В статье представлено материалы по формированию навыков предпринимательства у детей разных возрастных групп. Помимо этого, предложено этапы развития экономического мышления в процессе разных видов деятельности. Исходя из потребностей повседневной жизни и опыта детей, обсуждаются конкретные темы, которые должны быть реализованы в классе с детьми.

Ключевые слова: экономическое мышление, дети разных возрастных групп, денежные сбережения.

Eva JAGIELLO. CREATING THE SPIRIT OF ECONOMIST

This article is about shaping the entrepreneurship among children. After discussing the stages of this article is about shaping the entrepreneurship among children. After discussing the stages of development of economic thinking, the following justification of choice this problem. Based on the needs of daily life and experiences of children, discussed of specific topics, which should be realized in the classroom with children.

The dominant symbol economy is traditional for children piggy bank, which also serves decoration of their rooms. Pleases the fact that in financial dictionary preschoolers appear word bank account and long-term investment. This means that Polish society begins use of financial instruments, offered by financial institutions, and notorious home socks, «where the money is stored », it becomes a myth. Creating a financial springboard becomes domain of modern parents. Perhaps, no one should be convinced that it has great importance to the disposal point of view own budget in adult life.

Key words: economic thinking, children, savings, money, kindergarten.

Тетяна БАБЕНКО. УМОВИ ПІДВИЩЕННЯ ЕФЕКТИВНОСТІ МЕТОДИЧНОЇ РОБОТИ НАВЧАЛЬНОГО ЗАКЛАДУ

На етапі реформування системи освіти методична робота навчального закладу та інші форми безперервної освіти педагогічних кадрів набувають важливого значення. У статті розкрито поняття «ефективність методичної роботи» та запропоновані умови підвищення ефективності методичної роботи в загальноосвітньому навчальному закладі.

Ключові слова: методична робота, навчальний заклад, педагогічні кадри, ефективність методичної роботи, умови ефективності

Татьяна БАБЕНКО. УСЛОВИЯ ПОВЫШЕНИЯ ЭФФЕКТИВНОСТИ МЕТОДИЧЕСКОЙ РАБОТЫ УЧЕБНОГО ЗАВЕДЕНИЯ

На этапе реформирования системы образования методическая работа учебного заведения и другие формы непрерывного образования педагогических кадров приобретают важное значение. В статье раскрыто понятие «эффективность методической работы» и предложены условия повышения эффективности методической работы в общеобразовательном учебном заведении.

Ключевые слова: методическая работа, учебное заведение, педагогические кадры, эффективность методической работы, условия эффективности.

Tetyana BABENKO. CONDITIONS OF INCREASEL OF EFFECTIVENESS METHODOICAL WORK IN SCHOOL

At the stage of education reform methodical work of school and other forms of continuing education teachers become important. The article deals with the concept of «methodical work effectiveness» and proposed conditions of efficiency of methodical work in schools. Based on the research of leading scientists, analyzing school practice we have identified such conditions increase the efficiency of methodical work: methodical work functioning as an integrated system that reflects the real needs of teachers in continuous increase professional competence, adaptability structure of the scientific and technical work to a particular educational institution; implementation of methodological work on diagnostic basis; implementation of differentiation in the approach to the choice of form and content of technical work, taking into account the quality of the teaching staff and their professional competence; creating effective educational information environment of school; formation of positive motivation to methodical work.

Key words: methodical work, school, teaching staff, methodical work effectiveness, conditions of effectiveness.

Олена ГОРБЕНКО. КРИТЕРІЇ СФОРМОВАНOSTI ГОТОВНОСТІ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА ДО ОРКЕСТРОВО-АНСАМБЛЕВОЇ ДІЯЛЬНОСТІ

У статті розглядаються рівні та критерії сформованості готовності студентів до здійснення педагогічної діяльності з оркестрово-ансамблевим колективом. Визначено педагогічні умови ефективності формування готовності студентів до роботи з оркестрово-ансамблевим колективом.

Ключові слова: оркестрово-ансамблева діяльність, художньо-інтерпретаційна діяльність, критерії сформованості, педагогічні умови, готовність до оркестрово-ансамблевої діяльності.

Елена ГОРБЕНКО. КРИТЕРИИ СФОРМИРОВАННОСТИ ГОТОВНОСТИ БУДУЩЕГО УЧИТЕЛЯ МУЗЫКАЛЬНОГО ИСКУССТВА К ОРКЕСТРОВО-АНСАМБЛЕВОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

В статье рассматриваются уровни и критерии формирования готовности студентов к осуществлению педагогической деятельности с оркестрово-ансамблевым коллективом. Определены педагогические условия эффективности формирования готовности студентов к работе с оркестрово-ансамблевым коллективом.

Ключевые слова: оркестрово-ансамблевая деятельность, художественно-интерпретационная деятельность, критерии формирования, педагогические условия, готовность к оркестрово-ансамблевой деятельности.

Helen GORBENKO. CRITERIAS OF FORMATION OF FUTURE MUSIC ART TEACHER'S READINESS TO ORCHESTRAL AND ENSEMBLE ACTIVITIES

The article considers levels and criterias of formation of students' readiness to implement of educational activity with the orchestra and ensemble group. Pedagogical conditions of efficiency of formation of students' readiness to work with the orchestra and ensemble group are defined. One manifestation of artistic and interpretative activity is the orchestral and ensemble performance, during which the students form artistic and pedagogical experience, which manifests in the ability to: have methodologically correct and interesting music art lessons and extracurricular activities; perform art and figuratively musical works; exercise artistic and interpretative analysis; use the method of artistic analogies (comparisons, addition, comparison).

The criteria and indicators of future music teachers art to guide orkestrovo-ensemble groups outside school activities provide an opportunity to identify the level ability to implement future teachers orchestra, ensemble work in conditions educational institutions, as well as extracurricular work to ensure the integrity and creative orientation of the educational process.

Keywords: orchestra and ensemble activity, artistic and interpretive activity, criterias of formation, pedagogical conditions, readiness to orchestra and ensemble activity.

Владислав ГОСПОДИНОВ. ДЕЯКІ ВИХОВНІ АСПЕКТИ ПРИ ВИКОРИСТАННІ ФОТОГРАФІЙ В СОЦІАЛЬНІЙ МЕРЕЖІ

У статті звертається увага на важливу роль фотографії у повсякденному житті та виховне значення цього виду мистецтва у вихованні через соціальні мережі. Автором узагальнено і виявлено тенденції і підходи до розв'язання цієї проблеми в оточувальному середовищі.

Ключові слова: виховання, фотографія, соціальна мережа, педагогічна фотографія.

Владислав ГОСПОДИНОВ. НЕКОТОРЫЕ ВОСПИТАТЕЛЬНЫЕ АСПЕКТЫ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ФОТОГРАФИИ В СОЦИАЛЬНОЙ СЕТИ

В статье обращается внимание на важную роль фотографии сегодня и значимую роль, которую должно иметь воспитание в отношении использования фотографии в социальной сети. Обозначены тенденции и шаги для подхода к проблемам, возникающим в этом поле.

Ключевые слова: воспитание, фотография, социальная сеть, педагогическая фотография.

Vladislav GOSPODINOV. SOME EDUCATIONAL ASPECTS IN THE USE OF PHOTOGRAPHY IN SOCIAL NETWORK

Social media is extremely rapidly deployed my impact on a significant portion of people on the planet, and certainly can affirm that they are an impressive phenomenon of our time. A phenomenon that is likely to have an impact on every area of life. An important role in this are the pictures that play the role of main instrument (the main form) for the transfer of information in a digital (digital) era.

Of course, this text is not possible to consider the wider issues arising at the intersection of education and photos (in this case, in the «Facebook»), which is so massively used today. This makes it more urgent developed and approved by the author of interdisciplinary (science pedagogy and art photography) and, above all, practical-applied direction in pedagogical science, what is the Educational picture.

The photographic frame in a social network is used in two main ways: as a way to share a personal moment of my already discussed, or to draw attention to social problems that the individual is unable to resolve on their own, or looking for an opportunity to respond to the experience of the meeting with him (in the or live on the Internet). In this sense, the social network has a crucial role in provoking interest in such important issues such as social inequality, access to quality education, to health care, environmental disasters, protection and restoration of architectural monuments, and so on.

Keywords: education, photography, social networking, teaching Photo.

Тетяна ГРОМКО. ЕЛЕКТРОННИЙ ПІДРУЧНИК ЯК СУЧАСНА ІНФОРМАЦІЙНО-КОМУНІКАТИВНА ТЕХНОЛОГІЯ ВИВЧЕННЯ КУРСУ «УКРАЇНСЬКА ДІАЛЕКТОЛОГІЯ»

Стаття присвячується питанню створення й використання електронного підручника з української діалектології для вищих навчальних закладів. З огляду на сучасні тенденції інформатизації навчально-виховного процесу такий вищий заклад повинен полегшити сприйняття інформації, урізноманітнити форми роботи, зацікавити технічними можливостями, ефективно і позитивно сприятиме подальшому розвитку пізнавальної мотивації студентів при вивченні курсу «Українська діалектологія».

Ключові слова: українська діалектологія, підручник з діалектології, комп'ютерні технології, електронний посібник, навчально-методичне забезпечення, інтерактивний метод.

Татьяна ГРОМКО. ЭЛЕКТРОННЫЙ УЧЕБНИК КАК СОВРЕМЕННАЯ ИНФОРМАЦИОННО-КОМУНИКАТИВНАЯ ТЕХНОЛОГИЯ ИЗУЧЕНИЯ КУРСА «УКРАИНСКАЯ ДИАЛЕКТОЛОГИЯ»

Статья посвящается вопросу создания и использования электронного учебника по украинской диалектологии для высших учебных заведений. Учитывая современные тенденции информатизации учебно-воспитательного процесса такое средство призвано облегчить восприятие информации, разнообразить формы работы, заинтересовать техническими возможностями, эффективно и положительно содействовать дальнейшему развитию познавательной мотивации студентов в изучении курса «Украинская диалектология».

Ключевые слова: украинская диалектология, учебник из диалектологии, компьютерные технологии, электронное пособие, учебно-методическое обеспечение, интерактивный метод.

Tetyana HROMKO. ELECTRONIC TEXTBOOK AS A MODERN INFORMATION AND COMMUNICATION TECHNOLOGY OF THE COURSE «UKRAINIAN DIALECTOLOGY»

The article is devoted to the question of creation and use of electronic textbook from Ukrainian dialectology for higher educational establishments. Taking into account the modern tendencies of informatization of educational-educator process such means are called to facilitate perception of information, diversify the forms of work, interest economic feasibilities, effectively and positively will assist to further development of cognitive motivation of students at the study of course «Ukrainian dialectology». Electronic textbook is developed in accordance with the curriculum at a particular institution, taking into account features of the credit-modular

system of training, with the selection of a new, partly not previously published text and illustrative material, indicating the main theoretical basis and scientific sources. Despite certain disadvantages, electronic textbook on Ukrainian dialectology will allow the user to add and edit text in accordance with their own needs and requirements of modern times (to include new empirical data; to Supplement the text to the regional peculiarities; to make changes to the material which is irrelevant because of changes in dialectal speech).

Keywords: Ukrainian dialectology, textbook on dialectology, electronic textbook, training and methodological support, interactive method.

Інна ДЕМЕШКО. ЗАСТОСУВАННЯ ІННОВАЦІЙНОЇ МЕТОДИКИ В КУРСІ «ІНФОРМАЦІЙНО-АНАЛІТИЧНА ДІЯЛЬНІСТЬ»

У статті висвітлено проблеми науково-методичного забезпечення інноваційних процесів у викладанні курсу «Інформаційно-аналітична діяльність», розглянуто можливості й перспективи використання проектного методу у взаємодії з традиційними методами навчання.

Ключові слова: інноваційний процес, типи інноваційних процесів, традиційні методи навчання, проект, проектний метод

Інна ДЕМЕШКО. ОБЕСПЕЧЕНИЕ ИННОВАЦИОННОЙ МЕТОДИКИ В КУРСЕ «ИНФОРМАЦИОННО-АНАЛИТИЧЕСКАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ»

В статье освещены проблемы научно-методического обеспечения инновационных процессов в преподавании курса «Информационно-аналитическая деятельность», рассмотрены возможности и перспективы использования проектного метода во взаимодействии с традиционными методами обучения.

Ключевые слова: инновационный процесс, типы инновационных процессов, традиционные методы обучения, проект, проектный метод.

Inna DEMESHKO. INNOVATION METHODS APPLICATION IN COURSE «INFORMATIONAL-ANALYTICAL ACTIVITY»

The article illustrates the problems of scientific and methodical support of innovative processes in teaching the course «Informational-analytical activity», it also investigates the possibilities and prospects of the project method in interaction with traditional teaching methods. It was found that application of innovative technologies, forms and methods in the learning process along with the traditional ones are particularly important as they are intended for high-quality students' learning skills, their mental activity development, students' creative activity stimulation, identification of critical thinking skills of problems, gaining experience of self-study training material, research work, acquiring skills that will be useful for their professional activities. While teaching this course one should consider the anthropocentric scientific paradigm ideas which are focused on the student's personality, communicative and cognitive needs, update the culture-oriented approaches for language teaching in modern language education.

Keywords: innovative process, types of innovative processes, traditional teaching methods, project, project method.

Тетяна ДОВГА. СТИМУЛЮВАННЯ ІНТЕРЕСУ СТУДЕНТІВ ДО ІМІДЖОТВОРЕННЯ В ОСВІТНЬОМУ СЕРЕДОВИЩІ УНІВЕРСИТЕТУ

У статті обґрунтовано необхідність оволодіння іміджевою діяльністю з метою побудови професійного образу. Показано значення іміджотворення для навчально-професійної діяльності майбутнього вчителя. Проаналізовано можливості освітнього середовища університету та запропоновано засоби стимулювання інтересу студентів до іміджотворення в процесі професійної підготовки.

Ключові слова: професійний образ, майбутній вчитель, студенти, іміджева діяльність, іміджотворення, освітнє середовище університету.

Татьяна ДОВГА. СТИМУЛИРОВАНИЕ ИНТЕРЕСА СТУДЕНТОВ К СОЗИДАНИЮ ИМИДЖА В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЕ УНИВЕРСИТЕТА

В статье обоснована необходимость овладения имиджевой деятельностью с целью построения профессионального образа. Показано значение созидания имиджа для учебно-профессиональной деятельности будущего учителя. Проанализированы возможности образовательной среды университета и предложены средства стимулирования интереса студентов к созиданию имиджа в процессе профессиональной подготовки.

Ключевые слова: профессиональный образ, будущий учитель, студенты, имиджевая деятельность, созидание имиджа, образовательная среда университета.

Tetiana DOVGA. PROMOTING STUDENTS' INTEREST TO CREATING THE IMAGE IN EDUCATIONAL ENVIRONMENT OF A UNIVERSITY

The article deals with the essence of a teacher's image as a variety of professional and educational activities. The necessity of mastering image-making activities for building a professional image has been proved. The importance of creating the image for educational and professional work of a future teacher and its role in professional formation of a young teacher have been shown.

The possibilities of educational environment of a university in creating personal and professional image of a future teacher have been analyzed. The influence of artistic and aesthetic activities on developing the students' artistic image of the individual, that is primarily evaluated by the choice of clothes and the manners of dressing have been shown by the author of the article.

The process of creating the image has been illustrated by the study of the discipline «The image of a modern teacher» as a part of the professional training. The means of stimulating students' interest to the process of creating the image have been suggested. They include giving students the historical details and modern aesthetic requirements to design the appearance of a young person, a future specialist.

Key words: professional image, future teacher, students, image activity, creating of the image, educational environment of the university.

Галина ДІДИЧ. ПРОБЛЕМА МУЗИЧНО-ВИКОНАВСЬКОЇ МАЙСТЕРНОСТІ В НАУКОВІЙ ЛІТЕРАТУРІ

У статті розглядається сутність музично-виконавської підготовки як творчого процесу і визначаються основні компоненти структури виконавської майстерності.

Ключові слова: музично-виконавська майстерність, естетична, художня, музична діяльність, сутність, структура, процес, інтерпретація, досвід, знання, уміння, навички.

Галина ДИДЫЧ. ПРОБЛЕМА МУЗЫКАЛЬНО-ИСПОЛНИТЕЛЬСКОГО МАСТЕРСТВА В НАУЧНОЙ ЛИТЕРАТУРЕ

В статье рассматривается сущность музыкально-исполнительской подготовки и определяются основные компоненты структуры исполнительского мастерства.

Ключевые слова: музыкально-исполнительское мастерство, эстетическая, художественная, музыкальная деятельность, сущность, структура, процесс, интерпретация, опыт, знания, умения, навыки.

Halyna DIDYCH. THE ISSUE OF MUSICAL AND PERFORMING MASTERY IN THE SCIENTIFIC LITERATURE

The article considers the essence of musical and performing training as a creative process and identifies the main components of the structure of mastery. Having analyzed the current scientific positions, it can be concluded that the formation of performing mastery is one of the important and actual issues of artpedagogics. In particular, the account of emotional and aesthetic factors of comprehension of musical art and their support in the process of musical activity is a necessary condition of influence on the formation of a performer's personality, and a significant way to enrich artistic and interpretative skills of a musician.

Having analyzed the current scientific positions, it can be concluded that the formation of performing mastery is one of the important and actual issues of artpedagogics. In particular, the account of emotional and aesthetic factors of comprehension of musical art and their support in the process of musical activity is a necessary condition of influence on the formation of a performer's personality, and a significant way to enrich artistic and interpretative skills of a musician.

Key words: musical and performing mastery, aesthetic, artistic, music activities, nature, structure, process, interpretation, experience, knowledge, abilities, skills.

Інна ЗАРІШНЯК. ТЕОРЕТИЧНА МОДЕЛЬ САМОВДОСКОНАЛЕННЯ ОСОБИСТОСТІ СТУДЕНТА-ЕКОНОМІСТА

У статті розкрито структурні компоненти теоретичної моделі самовдосконалення особистості студента-економіста. Представлено схематичне бачення розробленої моделі. Особлива увага приділяється механізмам процесу самовдосконалення особистості. Описані та проаналізовані макро-, мезо- і мікросередовище самовдосконалення особистості студента-економіста. Здійснено теоретичний аналіз основних напрямів самовдосконалення особистості студента-економіста.

Ключові слова: макро-, мезо- і мікросередовище самовдосконалення, напрями самовдосконалення, індивідуально-психологічне самовдосконалення, духовне самовдосконалення, професійне самовдосконалення, психолого-педагогічні засоби активізації самовдосконалення, педагогічні умови самовдосконалення особистості.

Инна ЗАРИШНЯК. ТЕОРЕТИЧЕСКАЯ МОДЕЛЬ САМОСОВЕРШЕНСТВОВАНИЯ ЛИЧНОСТИ СТУДЕНТА-ЭКОНОМИСТА

В статье раскрыты структурные компоненты теоретической модели самосовершенствования личности студента-экономиста. Представлено схематическое видение разработанной модели. Основное внимание уделяется механизмам процесса самосовершенствования личности. Описана и проанализирована макро-, мезо- и микросреда самосовершенствования личности студента-экономиста. Совершен теоретический анализ основных направлений самосовершенствования личности студента-экономиста.

Ключевые слова: макро-, мезо- и микросреда самосовершенствования, направления самосовершенствования, индивидуально-психологическое самосовершенствование, духовное самосовершенствование, профессиональное самосовершенствование, психолого-педагогические средства активизации самосовершенствования, педагогические условия самосовершенствования личности.

Inna ZARISHNIAK. THE THEORETIC MODEL OF A SELF-IMPROVEMENT MODEL OF STUDENTS OF ECONOMICS

The article surveys structural components of the theoretic personality self-improvement model of students of economics. The author proposes her own scheme of the developed model. Special attention is paid to the mechanisms of the process of personality self-improvement. The author describes and analyses macro-, meso- and micromedia of personality self-improvement of a future economist. The structural components of mesomedium of personality self-improvement of future economists while studying humanitarian subjects. The theoretic analysis of the main ways of personality self-improvement of students of economics is conducted. The semantic analysis of the concepts «individual psychologic self-improvement», «spiritual self-improvement», «professional self-improvement» is conducted. The components of individual psychologic personality self-improvement are defined, the peculiarities are analyzed, the content of physical self-improvement detailed, the essence of spiritual self-improvement is developed. Emotional intellect is regarded as an element of personality self-improvement of students of economics. The psychologic and pedagogic means of activating self-improvement of student of economics are classified. The pedagogic conditions of self-improvement of student of economics are defined.

Key words: macro-, meso- and micromedia of personality self-improvement, ways of self-improvement, individual self-improvement, spiritual self-improvement, professional self-improvement, psychologic and pedagogic means of activating self-improvement, pedagogic conditions of self-improvement.

Сергій ІГНАТЕНКО, Євген ЄРМОЛЕНКО. МІСЦЕ НАОЧНИХ ЗАСОБІВ НАВЧАННЯ В ПРОЦЕСІ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ВИКЛАДАЧІВ СПЕЦІАЛЬНИХ ДИСЦИПЛІН СІЛЬСЬКОГОСПОДАРСЬКОГО ПРОФІЛЮ

У статті розглянуто основні різновиди наочних засобів, що застосовуються в процесі підготовки майбутніх інженерів-педагогів. Наведено їхню класифікацію та дидактичні можливості кожної групи посібників. Розкрито шляхи застосування, переваги та недоліки деяких новітніх інформаційних засобів навчання.

Ключові слова: інженер-педагог, наочність, наочні засоби навчання, документ-камера.

Сергей ИГНАТЕНКО, Евгений ЕРМОЛЕНКО. МЕСТО НАГЛЯДНЫХ СРЕДСТВ ОБУЧЕНИЯ В ПРОЦЕССЕ ПОДГОТОВКИ БУДУЩИХ ПРЕПОДАВАТЕЛЕЙ СПЕЦИАЛЬНЫХ ДИСЦИПЛИН СЕЛЬСКОХОЗЯЙСТВЕННОГО ПРОФИЛЯ

В статье рассмотрены основные разновидности наглядных средств, применяемых в процессе подготовки будущих инженеров-педагогов. Приведена их классификация и дидактические возможности каждой группы пособий. Описаны пути применений, преимущества и недостатки некоторых новейших информационных средств обучения.

Ключевые слова: инженер-педагог, наглядность, наглядные средства обучения, документ-камера.

Sergiy IGNATENKO, Eugene ERMOLENKO. I. PLACE OF VISUAL LEARNING TOOLS IN THE PREPARATION OF FUTURE TEACHERS OF SPECIAL SUBJECTS AGRICULTURAL PROFILE

The article describes the main types of visual aids used in the preparation of future engineers-teachers. The classification and didactic possibilities of each group of books are suggested. We describe the way applications, advantages and disadvantages of some of the newest information resources training. As a result of the analysis and generalization formulated the basic guidelines for optimizing the use of visual training aids. Based on the analyzed material can be concluded that the preparation of future teachers of agricultural engineers find their profile all kinds of visual aids. However, to effectively use their teacher is carefully chosen according to their didactic purpose, type of occupation, level of knowledge of students, their individual features and more.

Keywords: engineer-teacher, visualization, visual training aids, document camera.

Олена КИРИЧЕНКО. КАТЕГОРІЯ ХУДОЖНЬОГО ОБРАЗУ ЯК ПРОБЛЕМА ЕСТЕТИЧНОГО ОСВОЄННЯ СВІТУ В ПРОЦЕСІ ТВОРЧОЇ ДІЯЛЬНОСТІ СТУДЕНТІВ ХУДОЖНЬО-ГРАФІЧНОГО ВІДДІЛЕННЯ

Розглядаються способи формування у студентів мистецьких спеціальностей розуміння категорії «художній образ». Визначається змістовна багатозначність таких понять, як «образ-задум», «образ-символ», «образ-знак», «метафора», «образ-сприйняття», аналізуються особливості створення образу в різних видах мистецтва і виражальні засоби, за допомогою яких відбувається образне наповнення твору в них. Виявляються педагогічні умови успішної творчої діяльності студента в процесі естетичного освоєння світу.

Ключові слова: художній образ, образ-задум, образ-сприйняття, символ, знак, метафора, творча діяльність.

Елена КИРИЧЕНКО. КАТЕГОРИЯ ХУДОЖЕСТВЕННОГО ОБРАЗА КАК ПРОБЛЕМА ЭСТЕТИЧЕСКОГО ОСВОЕНИЯ МИРА В ПРОЦЕССЕ ТВОРЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СТУДЕНТОВ ХУДОЖЕСТВЕННО-ГРАФИЧЕСКИЙ ОТДЕЛЕНИЕ.

Рассматриваются способы формирования у студентов художественных специальностей понимания категории «художественный образ». Обозначается содержательная многозначность таких понятий, как «образ-замысел», «образ-символ», «образ-знак», «метафора», «образ-восприятие», анализируются особенности создания образа в разных видах искусства и выразительные средства, с помощью которых происходит образное наполнение произведения в них. Выявляются педагогические условия успешной творческой деятельности студента в процессе эстетического освоения мира.

Ключевые слова: художественный образ, образ-замысел, образ-восприятие, символ, знак, метафора, творческая деятельность.

Olena KIRICHENKO. CATEGORY ARTISTIC IMAGE AS A PROBLEM OF AESTHETIC ASSIMILATION OF THE WORD IN THE PROCESS OF CREATIVE ACTIVITY OF STUDENTS OF ART-GRAPHIC DEPARTMENT

The article considers the problem of understanding the category of the artistic image of students of art-graphic specialties. Artistic image appears mobile categories in the humanities science. Represented by the content of concepts such as «the image-design», «image-symbol», «image-sign», «metaphor», «image-perception.» The basis of the designation of the essence of the artistic image supposed to identify the boundaries of the metaphysical, psychological, semiotic and aesthetic aspects of his interpretations. The expressiveness of the image is always objective and generally valid, it provides a particularly symbolic code, which is inherent in the images, and besides - the persistent structural principle, which is formed genre-style system. The author analyzes the features of image creation in different forms of art. Particular attention is drawn to the expressive means by which images are filled with products. The process of creative activity and the development of professional competencies is considered on the basis of an integrated approach to the program of training of future specialists. At the end of the article summed up the results and pointed out that creative activity is productive under certain conditions. Among these conditions are marked ability to analyze works of art, understanding the techniques and methods of artistic expression in them, creating conditions for creative work.

Keywords: artistic image, the image of the idea, the image-perception, symbol, sign, metaphor, creative activity.

Снежана КУРКІНА. ІНТЕГРАЦІЯ ПРЕДМЕТІВ МИСТЕЦЬКОЇ СПРЯМОВАНОСТІ В СИСТЕМІ ШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ УКРАЇНИ

У запропонованій статті автор намагається визначити місце й роль дисциплін культурологічного, мистецького спрямування в парадигмі сучасної освіти в Україні. Обґрунтовано вплив вищевказаних дисциплін на процес формування гармонійної, всебічно розвинутої особистості. Доведено, що лише створення єдиного освітнього простору на основі інтеграції дисциплін «Музичне мистецтво», «Образотворче мистецтво», «Художня культура» дозволяє підвищити ефективність навчально-виховного процесу в школі, сприяє формуванню цілісної картини світу, духовності, художньо-естетичних здібностей.

Ключові слова: культурологічні, мистецькі дисципліни; цілісна картина світу; художнє виховання; естетичні і художні цінності; парадигма; єдиний освітній простір; інтеграція дисциплін; поліхудожній підхід; творча діяльність; мистецтво; освіта.

Снежана КУРКИНА. ИНТЕГРАЦИЯ ПРЕДМЕТОВ ИСКУССТВА В СИСТЕМЕ ШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ УКРАИНЫ

В предложенной вниманию статье автор делает попытку определить место и роль предметов искусства и культуры в парадигме современного образования Украины. Обосновывается влияние вышеуказанных предметов на процесс формирования гармоничной, всесторонне развитой личности.

Доказано, что только организация единого образовательного пространства на основе интеграции предметов «Музыкальное искусство», «Изобразительное искусство», «Художественная культура» позволяет повысить эффективность учебно-воспитательного процесса в школе, способствует формированию целостной картины мира, духовности, художественно-эстетических ценностей.

Ключевые слова: предметы искусства и культуры; целостная картина мира; художественное воспитание; эстетические и художественные ценности; парадигма; единое образовательное пространство; интеграция предметов; полихудожественный подход; творческая деятельность; искусство; образование.

Snizhana KURKINA. INTEGRATION OF ART CURRENT SUBJECTS INTO THE SYSTEM OF SCHOOL EDUCATION IN UKRAINE

The author tries to define the place and the role of disciplines of culturological and art direction in the paradigm of modern education in Ukraine in this article. The influence of the abovementioned disciplines on the process of formation of harmonious, all-round personality is proved. It is proved that only creation of a single educational space based on the integration of such disciplines as artistic culture, music and art, national and foreign literature etc. will increase the efficiency of educational process at school and will help to form a complete picture of the world, spirituality, art and aesthetic values.

It is obvious that that the aim of forming a single educational space and realization the program of art and culturological development is a cultural, creative personality who is able to selfdevelopment. Reaching this aim depends on the level of penetrating of polyartistic way into educational branch, becoming of well-tooled interdiscipline interaction of educational subjects, integration of preschool, school and extra-school education, systematic and continuous art and aesthetic education of pupils. Using innovation pedagogic technologies on the lessons of culturological and art disciplines promotes to becoming of a single educational space, supporting all kinds of pupils' self-realization and getting to educational and upbringing process the necessary dramatization as well as modeling the situation of success also helps to create this space. In its turn efficiency of teaching disciplines of culturological and art orientation may be increased with the help of integration of modern pedagogic ways to realization of pupils' creative activity, by means of systemizing the ways of conducting integrated lessons, and including innovation pedagogic technologies and methodology.

Key words: culturological and art disciplines; a complete picture of the world; art education; aesthetic and art values; paradigm; single educational space; integration of disciplines; polyartistic approach; creative activity; art; education.

Інна НИКОЛАЄСКУ. РОЗВИТОК ПРОФЕСІЙНОГО ІМІДЖУ СОЦІАЛЬНОГО ПЕДАГОГА В ПІСЛЯДИПЛОМНІЙ ОСВІТІ: РЕЗУЛЬТАТИ ДОСЛІДНО-ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНОЇ РОБОТИ

У статті висвітлені основні результати дослідно-експериментальної роботи з проблеми розвитку професійного іміджу соціального педагога в післядипломній освіті. Презентується діяльність педагогічних колективів експериментальних закладів післядипломної освіти щодо використання низки заходів та методик, які сприяють підвищенню ефективності означеного процесу.

Ключові слова: професійний імідж, соціальний педагог, професійна компетентність, самоменеджмент, експериментальна програма спецкурсу «Імідж соціального педагога».

Інна НИКОЛАЕСКУ. РАЗВИТИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ИМИДЖА СОЦИАЛЬНОГО ПЕДАГОГА В ПОСЛЕДИПЛОМНОМ ОБРАЗОВАНИИ: РЕЗУЛЬТАТЫ ОПЫТНО-ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНОЙ РАБОТЫ

В статье освещены основные результаты опытно-экспериментальной работы по проблеме развития профессионального имиджа социального педагога в последипломном образовании. Презентуется деятельность педагогических коллективов экспериментальных заведений последипломного образования по использованию серии мероприятий и методик, которые способствуют повышению эффективности указанного процесса.

Ключевые слова: профессиональный имидж, социальный педагог, профессиональная компетентность, самоменеджмент, экспериментальная программа спецкурса «Имидж социального педагога».

Inna NICOLAESCU. DEVELOPMENT OF PROFESSIONAL SOCIAL IMAGE OF THE TEACHER IN POSTGRADUATE EDUCATION: RESULTS OF EXPERIMENTAL WORK

The paper highlights the main results of experimental work on the problem of developing a professional image of social pedagogy in postsecondary education. Presented activity of experimental teaching staff and graduate education on the use of a number of measures and techniques that enhance the effectiveness of the definite process. Based on scientific literature summarizing the essence of the concept of professional competence of the whole person and social teacher professionalism in particular. A pilot program materials author course «Image social teacher». Displaying thematic content of the special course program, which aims at

forming a personal professional career, the importance of the elements for its development professional image and technology of its construction.

Key words : *professional image, social worker, professional competence, self-management, author course «Image social teacher».*

Іван НИЩАК. ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ ЕФЕКТИВНОСТІ МЕТОДИЧНОЇ СИСТЕМИ НАВЧАННЯ ІНЖЕНЕРНО-ГРАФІЧНИХ ДИСЦИПЛІН МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ТЕХНОЛОГІЙ

У статті представлено основні результати дослідно-експериментальної роботи, спрямованої на перевірку ефективності методичної системи навчання інженерно-графічних дисциплін майбутніх учителів технологій. Здійснено аналіз одержаних експериментальних даних, наведено їхню порівняльну характеристику та результати математично-статистичної обробки.

Ключові слова: *вчитель технологій, експериментальне дослідження, інженерно-графічна підготовка, методична система.*

Иван НИЩАК. ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНОЕ ИССЛЕДОВАНИЕ ЭФФЕКТИВНОСТИ МЕТОДИЧЕСКОЙ СИСТЕМЫ ОБУЧЕНИЯ ИНЖЕНЕРНО-ГРАФИЧЕСКИХ ДИСЦИПЛИН БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ ТЕХНОЛОГИЙ

В статье представлены основные результаты опытно-экспериментальной работы, направленной на проверку эффективности методической системы обучения инженерно-графических дисциплин будущих учителей технологий. Проведен анализ полученных экспериментальных данных, приведена их сравнительная характеристика и результаты математически-статистической обработки.

Ключевые слова: *учитель технологии, экспериментальное исследование, инженерно-графическая подготовка, методическая система.*

Ivan NYSHCHAK. EXPERIMENTAL RESEARCH EFFICIENCY OF METHODOICAL SYSTEM TEACHING ENGINEERING-GRAPHIC DISCIPLINES OF FUTURE TEACHERS OF TECHNOLOGY

The article presents the main results of the experimental work aimed at checking the effectiveness of methodical system of teaching engineering-graphics disciplines of future teachers of technology. The analysis of empirical data of input stage of the experimental research, shows mostly low level of engineering-graphic preparation of students of the control and experimental groups, which leads to the need to revise the traditional methodical training system of engineering-graphic disciplines in educational institutions, implementation of effective forms, methods and means of training. Analysis of source stage of the diagnosis of engineering-graphic preparation of students confirms the positive qualitative changes in students, but the dynamics of these changes is different in the control and experimental groups.

Empirical proof of authenticity and objectivity of the results obtained from the use of mathematical statistics showed a higher qualitative changes of engineering-graphic preparation of students in the experimental groups compared to the control groups, which proves the efficiency of the methodical training system engineering-graphics disciplines of future teachers of technology.

Keywords: *teacher of technology, experimental research, engineering-graphic preparation, methodical system.*

Людмила НОВАКІВСЬКА. РОЗВИТОК ФОРМ І МЕТОДІВ НАВЧАННЯ СЛОВЕСНОСТІ (СЕРЕДИНА ХІХ – ПОЧАТОК ХХ СТОЛІТЬ)

У статті здійснено аналіз та простежено основні форми і методи навчання словесності в середині ХІХ – початку ХХ століть: твору, літературної бесіди, лекції.

З'ясовано, що твір, літературна бесіда та лекція в середині ХІХ – початку ХХ століть стали основними формами, що забезпечували наступність у навчанні словесності та літературній освіті.

Ключові слова: *твір, літературна бесіда, лекція, літературна освіта, словесність.*

Людмила НОВАКИВСКАЯ. РАЗВИТИЕ ФОРМ И МЕТОДОВ ОБУЧЕНИЯ СЛОВЕСНОСТИ (СРЕДИНА ХІХ – НАЧАЛО ХХ ВЕКОВ)

В статье осуществлен анализ и прослежено развитие форм и методов обучения словесности в середине ХІХ – начале ХХ веков.

Выяснено, что сочинение, литературная беседа и лекция в середине ХІХ – начале ХХ веков стали основными формами, которые обеспечивали преемственность в обучении словесности и литературному образованию.

Ключевые слова: *сочинение, литературная беседа, лекция, литературное образование, словесность.*

Lyudmila NOVAKIVSKYA. DEVELOPMENT FORMS AND METHODS OF LITERATURE (MID XIX - EARLY XX CENTURY)

The article analyzed and traced the basic forms and methods of teaching literature in the mid XIX – early XX century: work, literary discussions, lectures. It is found that quality of literary education graduate school, which was preparing to enter the University, evaluated primarily on the results of the final product. As the final form of testing of literature, it is indicative of the level of knowledge of pupils achieved them after high school, and at the same time starting level of knowledge of entrants to university. So there was the practical realization of the continuity of literary education middle and high school. The writing, literary conversation and lecture in the middle of the XIX – early XX century were the main forms that provide continuity in teaching literature and literary education. At the same time, teaching writing in the classroom verbiage is not limited to the content of the subject «literature», as evidenced by the broad themes of humanitarian and literary discussions. This helped to strengthen skills in writing texts regarding a wide range of human knowledge needed both philological and non-philological higher education and in social circles, community tasks graduate high school and during his literary self.

Key words: work, literary discussions, lectures, literary education, literature.

Світлана ОМЕЛЬЯНЕНКО. ДО ПИТАННЯ ПРО ВВЕДЕННЯ ПЕДАГОГІЧНОГО ТРЕНІНГУ У ПРОФЕСІЙНУ ПІДГОТОВКУ МАЙБУТНІХ СОЦІАЛЬНИХ ПЕДАГОГІВ

Автор аналізує особливості педагогічного тренінгу як ефективної форми організації навчання майбутніх соціальних педагогів, визначає продуктивність використання педагогічних ділових ігор у процесі проведення тренінгових занять у вищій школі.

Ключові слова: майбутні соціальні педагоги, професійна підготовка, педагогічний тренінг, ділові педагогічні ігри, педагогічні та соціально-педагогічні дисципліни.

Светлана ОМЕЛЬЯНЕНКО. К ВОПРОСУ О ВВЕДЕНИИ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ТРЕНИНГА В ПРОФЕССИОНАЛЬНУЮ ПОДГОТОВКУ БУДУЩИХ СОЦИАЛЬНЫХ ПЕДАГОГОВ

Автор анализирует особенности педагогического тренинга как эффективной формы организации обучения будущих социальных педагогов, определяет продуктивность использования педагогических деловых игр в процессе проведения тренинговых занятий в высшей школе.

Ключевые слова: будущие социальные педагоги, профессиональная подготовка, педагогический тренинг, деловые педагогические игры, педагогические и социально-педагогические дисциплины.

Svitlana OMELYANENKO. ABOUT THE IMPLEMENTATION OF PEDAGOGICAL TRAINING INTO PROFESSIONAL TRAINING OF FUTURE SOCIAL TEACHERS

The article presents the experience of practical activity in improving professional training of future social teachers in the process of using pedagogical training. The efficiency of using pedagogical training on the basis of defining of objectives of future professional activity of social teachers is proved. The author shows the peculiarities of pedagogical training taking into account the possibilities of its using at seminars and practical classes in pedagogical and social-pedagogical subjects. The article proves the efficiency of using pedagogical gaming as a method of learning, mastering and testing definite models of pedagogical solutions and appropriate pedagogical actions in a simulated situation, a choice of its optimal version. The author analyses the attitude of future social teachers to implementation of pedagogical training in the process of professional training.

Key words: future social teachers, professional training, pedagogical training, pedagogical gaming, pedagogical and social-pedagogical subjects.

Наталія ОМЕЛЬЯНЕНКО. ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ФОРМУВАННЯ МОВЛЕННСВОЇ КОМПЕТЕНЦІЇ МАЙБУТНІМИ ФАХІВЦЯМИ АВІАЦІЙНОЇ ГАЛУЗІ

У статті представлені результати практичної діяльності із формування мовленнєвої компетенції майбутніх фахівців авіаційної галузі на кафедрі іноземних мов Кіровоградської льотної академії Національного авіаційного університету. Автор визначає психолого-педагогічні умови підвищення ефективності її формування.

Ключові слова: мовленнєва компетенція, авіаційна англійська мова, фахівці авіаційної галузі, мотивація, діалогова взаємодія, інформаційно-комунікаційні технології.

Наталья ОМЕЛЬЯНЕНКО. ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ФОРМИРОВАНИЯ РЕЧЕВОЙ КОМПЕТЕНЦИИ БУДУЩИМИ СПЕЦИАЛИСТАМИ АВИАЦИОННОЙ ОТРАСЛИ

В статье представлены результаты практической деятельности по формированию речевой компетенции будущих специалистов авиационной отрасли на кафедре иностранных языков Кировоградской летной академии Национального авиационного университета. Автор определяет психолого-педагогические условия повышения эффективности ее формирования.

Ключевые слова: речевая компетенция, авиационный английский язык, специалисты авиационной отрасли, мотивация, диалогическое взаимодействие, информационно-коммуникационные технологии.

Nataliya OMELIANENKO. PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL CONDITIONS OF DEVELOPING SPEECH COMPETENCE BY FUTURE AVIATION SPECIALISTS

The results of practical work on the development of the speech competence of the future aviation specialists at the Foreign Languages Department of Kirovograd Flight Academy of National Aviation University are introduced in the article. The author defines psychological and pedagogical conditions of the increase of the efficiency of its development. When analyzing the content of developing the conditions of future aviation specialists training the author defines the effectiveness of using the interactive methods of training, incorporating into professional activity, enhancing inner and outer motivation, involving into dialogical interactivity, utilizing information and communication technologies. The article presents the stages of motivation and using information technologies in the process of Aviation English Language training, the implementation of which contributed to the development of listening and speech skills and habits of the students, their readiness to conduct radiotelephony communication with native speakers, representatives of different nationalities and people who have different speech accents.

Key words: speech competence, Aviation English Language, aviation specialists, motivation, dialogical interactivity, information and communication technologies.

Олена ПАВЛЕНКО. ХАРАКТЕРИСТИКА ДЕФІНІЦІЙ «МЕТОДИЧНА КУЛЬТУРА», «ФОРМУВАННЯ МЕТОДИЧНОЇ КУЛЬТУРИ» ЯК БАЗОВИХ У ДОСЛІДЖЕННІ ФОРМУВАННЯ МЕТОДИЧНОЇ КУЛЬТУРИ МАЙБУТНЬОГО ВИКЛАДАЧА ЕКОНОМІКИ

Від викладача економіки залежить розвиток і формування людини з розвинутим економічним мисленням, готовою до культуро-творчих перетворень у будь-якій галузі суспільного господарства. Тому, у сучасних умовах розвитку та модернізації системи кадрової політики держави особливо актуальною є проблема методичної підготовки викладача економіки в умовах університетської освіти, формування його методичної культури. У статті розкрито сутність базових дефініцій «методична культура», «формування методичної культури» та надано авторське визначення даних дефініцій.

Ключові слова: економічна освіта; методична культура; формування; формування методичної культури майбутнього викладача економіки.

Олена ПАВЛЕНКО. ХАРАКТЕРИСТИКА ДЕФИНИЦИЙ «МЕТОДИЧЕСКАЯ КУЛЬТУРА», «ФОРМИРОВАНИЕ МЕТОДИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ» КАК БАЗОВЫХ В ИССЛЕДОВАНИИ МЕТОДИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ БУДУЩЕГО ПРЕПОДАВАТЕЛЯ ЭКОНОМИКИ

От преподавателя экономики зависит развитие и формирование человека с развитым экономическим мышлением, готового к культуро-творческим преобразованиям в любой отрасли общественного хозяйства. Поэтому, в современных условиях развития и модернизации системы кадровой политики государства особенно актуальной является проблема методической подготовки преподавателя экономики в условиях университетского образования, формирование его методической культуры. В статье раскрыта сущность базовых дефиниций «методическая культура», «формирование методической культуры» и представлено авторское определение данных дефиниций.

Ключевые слова: экономическое образование; методическая культура; формирование; формирование методической культуры будущего преподавателя экономики.

Olena PAVLENKO. CHARACTERISTIC OF DEFINITIONS «METHODICAL CULTURE», «FORMING OF METHODOICAL CULTURE» AS THE FUNDAMENTAL ONES IN RESEARCHING OF FORMING OF FUTURE ECONOMICS TEACHER'S METHODOICAL CULTURE

An education, especially the higher economical education is considered as the main factor of the social, political and economical progress. Development and forming of a person with developed economical thinking, which is ready for culturally-creative transformations in any branch of social economy, depends from the economic teacher. That's why, in modern conditions of development and modernization of the state's personnel policy, the problem of methodical preparation of the future economics teacher's in conditions of university education is notably actual. Building of future economics teacher's methodical culture's conceptual apparatus, which include the definition of basic concepts, is the fundamental aspect of theoretic analysis of the problem of forming of future economics teacher's methodical culture. Essence of basic definitions «methodical culture» and «forming of methodical culture» is submitted in the article; author's definition of this terms is also submitted.

Keywords: economic education; methodical culture; formation; formation of methodological culture of the future teacher of the economy.

Тетяна ПИЛАЄВА. ІСТОРІЯ РОЗВИТКУ ДИСТАНЦІЙНОЇ ОСВІТИ В СВІТІ

У статті розглянуто історію розвитку дистанційної освіти в світі. Розкрито вплив нових технологій на еволюцію дистанційної освіти. В статті висвітлено передумови та процес формування Відкритого університету Великої Британії, який став моделлю для створення відкритих університетів в інших країнах. Розглянуто позицію ЮНЕСКО стосовно використання методів дистанційної освіти.

Ключові слова: дистанційна освіта, історія дистанційної освіти, кореспондентські школи, Відкритий університет, освітнє телебачення, команди курсу, інформаційні технології.

Татьяна ПИЛАЕВА. ИСТОРИЯ РАЗВИТИЯ ДИСТАНЦИОННОГО ОБРАЗОВАНИЯ В МИРЕ

В статье рассмотрена история развития дистанционного образования в мире. Раскрыто влияние новых технологий на эволюцию дистанционного образования. В статье освещены предпосылки и процесс формирования Открытого университета Великобритании, который стал моделью для создания открытых университетов в других странах. Рассмотрена позиция ЮНЕСКО относительно использования методов дистанционного образования.

Ключевые слова: дистанционное образование, история дистанционного образования, корреспондентские школы, Открытый университет, образовательное телевидение, команды курса, информационные технологии.

Tetyana PULAEVA. THE HISTORY OF DISTANCE EDUCATION DEVELOPMENT IN THE WORLD

The article is devoted to historical analysis of distance education development in the world. The article determines that the era of distance education started in 1840, when I.Pitman established distance courses in London. It's defined, that the first possibility of getting higher education at the distance was realized in the University of London. Distance education is determined to develop through creation of both the first private correspondent schools and distance departments in classical universities. The UNESCO's attitude to the use of distance education is highlighted. The article sets out the impact of new technologies on the evolution of distance education development. The article examines the preconditions of the Open University of Great Britain creation and its formation process. The research sets out the roles of educational television, information technologies and «course teams» in distance programs creation. It is defined that the transfer from one stage of distance education to another is caused by gradual qualitative changes in education coupled with quantitative changes in information technologies.

Keywords: distance education, history of distance education, correspondent schools, the Open university, educational television, course teams, information technologies.

Анжела РАЦУЛ. ІНТЕНСИФІКАЦІЯ НАВЧАННЯ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ СТУДЕНТІВ НЕМОВНИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ У ВНЗ З ВИКОРИСТАННЯМ ІНТЕРАКТИВНИХ МЕТОДІВ НАВЧАННЯ

У статті розглянуті питання поняття «інновації в освітній діяльності» як використання нових знань, прийомів, підходів, технологій для одержання ефективного результату у вигляді освітніх послуг, що відрізняються соціальною та ринковою затребуваністю. Визначено проблему постійного підвищення якості освіти, модернізацію її змісту та форм організації навчально-виховного процесу; впровадження освітніх інновацій та інформаційних технологій.

Ключові слова: професійна освіта, інноваційний підхід, практична діяльність, дистанційне навчання, мотивація навчання, процес навчання.

Анжела РАЦУЛ. ИНТЕНСИФИКАЦИЯ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ СТУДЕНТОВ НЕЯЗЫКОВЫХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ В ВУЗ С ИСПОЛЬЗОВАНИЕМ ИНТЕРАКТИВНЫХ МЕТОДОВ ОБУЧЕНИЯ

В статье рассмотрены вопросы понятия «инновации в образовательной деятельности» в процессе овладения новыми знаниями, приемами, технологий для достижения эффективного результата в виде образовательных услуг, которые отличаются социальной и рыночной востребованностью. Определена проблема постоянного повышения качества образования, модернизации его содержания и форм организации учебно-воспитательного процесса; внедрение образовательных инноваций и информационных технологий.

Ключевые слова: профессиональное образование, инновационный подход, практическая деятельность, дистанционное обучение, мотивация обучения, процесс обучения.

Anzhela RATCUL. INTENSIFICATION OF FOREIGN LANGUAGE STUDYING OF STUDENTS OF NON-LINGUISTIC DISCIPLINES IN HIGHER INSTITUTION USING INTERACTIVE TEACHING METHODS

The article presents the questions in the process of mastering new knowledge of the concept of «innovation in educational activities», techniques, technologies with the aim of achieving effective results in the form of

educational services, which are different social and market demand for. Identify the problem of its continuously improving of the quality of education, modernization of its contents and organization of the educational introduction of educational innovation and information technologies. Illumination of topical issues in teaching any courses at the university is intended to help teachers efficiently to organize the training under the state educational standards, the main laws and new trends in pedagogy, psychology, didactics, linguistics, computer science and others. The article emphasized that active teaching methods significantly improve memorization of the material, contribute to its identification and targeted implementation.

Key words: professional education, innovative approach, practical activities, distance learning, motivation training, learning process.

Оксана СЕРГЕЄВА. ВИКОРИСТАННЯ ІНФОРМАЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ У ПРОФЕСІЙНІЙ ПІДГОТОВЦІ ПЕРЕКЛАДАЧІВ В УНІВЕРСИТЕТАХ ВЕЛИКОЇ БРИТАНІЇ

У статті досліджуються питання використання інформаційних технологій під час підготовки майбутніх перекладачів у Великій Британії. Автор описує низку навчальних платформ, що знайшли застосування в педагогічній практиці і є популярними серед студентів британських університетів і з'ясовує, що використання інформаційних технологій дозволяє активізувати навчальний процес, сприяти формуванню необхідних професійних компетенцій майбутніх перекладачів.

Ключові слова: інформаційні технології, перекладач, професійна підготовка, навчальна платформа, форма, метод, компетентність.

Оксана СЕРГЕЕВА. ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ИНФОРМАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКЕ ПЕРЕВОДЧИКОВ В УНИВЕРСИТЕТАХ ВЕЛИКОБРИТАНИИ

В статье исследуются вопросы использования информационных технологий при подготовке будущих переводчиков в Великобритании. Автор описывает ряд учебных платформ, которые нашли применение в педагогической практике и пользуются популярностью у студентов британских университетов, и выясняет, что использование информационных технологий позволяет активизировать учебный процесс, способствует формированию необходимых профессиональных компетенций будущих переводчиков.

Ключевые слова: информационные технологии, переводчик, профессиональная подготовка, учебная платформа, форма, метод, компетентность.

Oksana SIERHIEVA. USING INFORMATION TECHNOLOGIES IN PROFESSIONAL TRAINING OF TRANSLATORS / INTERPRETERS AT THE UNIVERSITIES OF GREAT BRITAIN

The article investigates using information technologies of translators/interpreters' training at UK universities. The author presents a number of educational platforms which have found the application in the teaching practice and are popular among the students of the Universities in the UK. The article deals with the information about ways, technologies and methods of teaching and practice of translators/interpreters' training at the universities of Great Britain. The author proves that IT resources help students work faster and better with educational information and prepare printed versions of methodical materials. The organization of study process at British universities is characterized by implementation of modern information and communication technologies such as quizzes, chats, wiki-technologies, forums, inter-active seminars; the use of computer translation software such as TRADOS WSS, MOSS; proper technical equipment, scientific and methodological literature. The author finds out that the use of information technologies can activate the educational process and promote professional competencies required for future translators and interpreters.

Key words: information technologies, translator/interpreter, professional training, educational platform, forms, ways, competence.

Тетяна СИДОРЕНКО. ФОРМУВАННЯ ХУДОЖНЬОГО СВІТОГЛЯДУ ШКОЛЯРІВ ЗАСОБАМИ МУЗИЧНОГО ІМПРЕСІОНІЗМУ

У статті розкрито сутність цілісного світогляду школяра як стержня формування особистості та художнього світогляду, його складової. Проаналізовано й теоретично обґрунтовано умови формування художнього світогляду засобами музичного імпресіонізму.

Ключові слова: музичний імпресіонізм, художній світогляд, педагогічні умови, стильові особливості.

Татьяна СИДОРЕНКО. ФОРМИРОВАНИЕ ХУДОЖЕСТВЕННОГО МИРОВОЗЗРЕНИЯ ШКОЛЬНИКОВ СРЕДСТВАМИ МУЗЫКАЛЬНОГО ИМПРЕССИОНИЗМА

В статье раскрыта сущность целостного мировоззрения школьника как стержня формирования личности и художественного мировоззрения, его составляющей. Проанализированы и теоретически обоснованы условия формирования художественного мировоззрения средствами музыкального импрессионизма.

Ключевые слова: *музыкальный импрессионизм, художественное мировоззрение, педагогические условия, стилевые особенности.*

Tatyana SYDORENKO. THE FORMATION OF THE ARTISTIC WORLD WITH THE HELP OF PUPILS OF MUSICAL IMPRESSIONISM

The article reveals the essence of the holistic world view of the schoolboy as the rod forming the personality and artistic outlook, its component. Analyzed and theoretically grounded conditions of formation the artistic world by means musical impressionism. It is proved that the stylistic features of musical impressionism provide teachers by means of expression, which affect the formation of the students of the art world.

Require more advanced search capabilities to familiarize students with the works of Debussy and Ravel, employing for that extra-curricular activities, in particular those of its forms as a lecture-concert contest «Guess the melody», a computer presentation, and others. In addition, the music lessons where the curriculum did not provide familiarity with the music of the Impressionists, it is possible to use in these phases of the lesson as a class organization, generalization and systematization of knowledge, the result of the lesson.

Key words: *musical impressionism, artistic outlook, pedagogical conditions, stylistic features.*

Микола СУПРОВИЧ, Катерина ЗАМОЙСЬКА, Андрій РАК, Віталій РУДЬ. ОСОБЛИВОСТІ ТЕМПЕРАМЕНТУ СТУДЕНТІВ

У статті наведено результати дослідження темпераменту студентів різних напрямків навчання (спеціальностей) на основі даних, отриманих за наслідками тестування при вивченні дисципліни БЖД. Тестування проведено за тестом Айзенка. За результатами дослідження встановлено, що серед студентів переважають темпераменти з підвищеним рівнем нейротизму. Майбутні агрономи, ветеринари і механіки характеризуються підвищеною збудливістю та закритістю, а курсанти військового схильністю до холеричного темпераменту.

Ключові слова: *темперамент, студент, тест Айзенка, меланхолік, сангвінік, холерик, флегматик.*

Николай СУПРОВИЧ, Екатерина ЗАМОЙСКАЯ, Андрей РАК, Виталий РУДЬ. ОСОБЕННОСТИ ТЕМПЕРАМЕНТА СТУДЕНТОВ

В статье приведены результаты исследования темперамента студентов разных направлений обучения (специальностей) на основе данных, полученных по результатам тестирования при изучении дисциплины БЖД. Тестирование проведено с использованием теста Айзенка. По результатам исследования установлено, что среди студентов преобладают темпераменты с повышенным уровнем нейротизма. Будущие агрономы, ветеринары и механики характеризуются повышенной возбудимостью и закрытостью, а курсанты военного склонностью к холерическому темпераменту.

Ключевые слова: *темперамент, студент, тест Айзенка, меланхолик, сангвиник, холерик, флегматик.*

Mykola SUPROVYCH, Kateryna ZAMOYSKA, Andriy RAK, Vitaliy RUD. SPECIFICS OF TEMPERAMENT STUDENTS

The article presents the results of research temperaments students from different areas of training (specialties) based on the obtained results in the study testing disciplines «Security of Vital Activity». Testing conducted by test Eysenck (API - Eysenck Personality Inventory). Participation in the survey were students aged 18 to 25 years. There are five researched areas of training on three specialties of agricultural direction (agronomists, veterinarians and mechanics), one direction – students of military engineering institute and one direction – students branch of Kyiv University of Tourism Economics and Law. Total examined 973 questionnaires.

The study found that among students dominated temperaments with high levels of excitability. Future agronomists, veterinarians and mechanics are characterized by increased excitability and by closed nature. Cadets have a tendency to choleric temperament. Averaged overall temperament of the modern student shows that it a person with high excitability and closed nature.

Key words: *temperament, student, test Eysenck, melancholic, sanguine, choleric, phlegmatic.*

Ірина ТОЛМАЧОВА. ХАРАКТЕРИСТИКА ПОНЯТТЯ «САМОКОНТРОЛЬ» У ДИДАКТИЧНОМУ АСПЕКТІ

У статті представлено змістову характеристику поняття «самоконтроль» як компоненту учіння. З'ясовано його суть, мету, функції, види, об'єкти, напрями та структуру. Самоконтроль схарактеризовано як педагогічне явище, спрямоване на забезпечення ефективності навчання в середньому загальноосвітньому навчальному закладі в умовах реалізації компетентнісної освіти.

Ключові слова: *компетентнісна освіта, середній загальноосвітній навчальний заклад, школяр, учіння, самоконтроль, ефективність навчання.*

Ирина ТОЛМАЧЕВА. ХАРАКТЕРИСТИКА ПОНЯТИЯ «САМОКОНТРОЛЬ» В ДИДАКТИЧЕСКОМ АСПЕКТЕ

В статье представлена содержательная характеристика понятия «самоконтроль» как компонента учения. Определена его суть, цель, функции, виды, объекты, направление и структура. Самоконтроль охарактеризован как явление, направленное на обеспечение эффективности обучения в среднем общеобразовательном учебном заведении в условиях реализации компетентностного образования.

Ключевые слова: компетентностное образование, среднее общеобразовательное учебное заведение, школьник, учение, самоконтроль, эффективность обучения.

Iryna TOLMACHOVA. DESCRIPTION OF THE CONCEPT «SELF-CONTROL» IN DIDACTICAL ASPECTS

In the article presents a meaningful description of the concept of «self-control» as a component of learning. This concept is analyzed from the standpoint of various scientific approaches. It was elucidated the essence of self-control in the course of learning, its purpose, functions, types, objects, directions and structure. The purpose of self-control – preventing and correcting errors. Self-control as a part of learning has function such as: regulatory, planning, checkout, control, corrective. To types of self-control by time basis include: preliminary, current, final. The objects of self-control are real or predictable process or the result of own actions. The term «self-control» characterizes the direction of schoolboys' control on their own learning activities.

The author defines self-control as a structural component of learning, that is a system of practical and intellectual action that makes the schoolboy with the aim of checking the correctness of usage of a particular way of action (composition, completeness and consistency of corresponding operations). Self-control is determined as a pedagogical phenomenon, aimed at ensuring the learning efficiency in secondary educational institution in terms of implementing of competence education.

Keywords: competence of education, secondary educational institution, schoolboy, learning, self-control, learning efficiency.

Оксана ТУР. СОЦІАЛЬНО-ІСТОРИЧНІ ПЕРЕДУМОВИ СТАНОВЛЕННЯ Й РОЗВИТКУ ПРОБЛЕМИ ФОРМУВАННЯ КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ: АНТИЧНА ДОБА

У статті розглянуто поняття «комунікативна компетентність», увагу приділено шляхам формування комунікативної компетентності особистості в Стародавніх Греції та Римі. Проаналізовано погляди Сократа, Платона, Аристотеля, Цицерона та Квінтіліана, які дають практичні рекомендації для ефективної комунікації.

Ключові слова: комунікативна компетентність, комунікація, бесіда, Аристотель, Сократ, Платон, Цицерон, Квінтіліан.

Оксана ТУР. СОЦИАЛЬНО-ИСТОРИЧЕСКИЕ ПРЕДПОСЫЛКИ СТАНОВЛЕНИЯ И РАЗВИТИЯ ПРОБЛЕМЫ ФОРМИРОВАНИЯ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ: АНТИЧНАЯ ПОРА

В статье рассмотрено понятие «коммуникативная компетентность», внимание уделено пути формирования коммуникативной компетентности личности в Древних Греции и Риме. Проанализированы взгляды Сократа, Платона, Аристотеля, Цицерона и Квинтилиана, которые дают практические рекомендации для эффективной коммуникации.

Ключевые слова: коммуникативная компетентность, коммуникация, беседа, Аристотель, Сократ, Платон, Цицерон, Квинтилиан.

Oksana TUR. SOCIO-HISTORICAL PRECONDITIONS OF FORMATION AND DEVELOPMENT PROBLEMS OF FORMATION OF COMMUNICATIVE COMPETENCE: THE ANCIENT PERIOD

In article the concept «communicative competence» is considered, the attention is paid to ways of formation of communicative competence of the personality of Ancient Greece and Ancient Rome. Socrates's views of communication and dialogue as a way of communication are analysed (every participant of communication has equal rights). The characteristic of a position of Platon concerning learning efficiency is given (ability to ask and answer, adhere to rules of conversation, to use the principles of communication and others) and Aristotle (the priority in communication considers separate qualities of identity). The leading ideas of formation of communicative competence are considered in Cicero's works (communication scientific and creative; communication helps professional activity) and Kvintilian's works (to know grammar, philosophy, art, right; able to do the analysis of works of writers, poets, speakers; basis of preparation to communication is forming of communicative skills), they do practical recommendations for effective communication.

Keywords: communicative competence, communication, conversation, Aristotle, Socrates, Plato, Cicero, Quintilian.

Наталія УЙСИМБАЄВА. ПРОБЛЕМА ІДЕАЛУ ЯК СТРАТЕГІЧНОГО ОРІЄНТИРА У САМОВДОСКОНАЛЕННІ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ

У статті визначено значення ідеалу як зразка досконалості, що визначає ціннісні уявлення майбутнього вчителя щодо досконалості; доведено, що головною умовою сприйняття та визначення самовдосконалення певного ідеалу є ціннісно-смісловне наповнення його для особистості; зазначено, що ідеал особистісного самовдосконалення майбутнього вчителя має як індивідуальний, так і соціальний характер.

Ключові слова: ідеал, досконалість, самовдосконалення, ідеальний образ, ідеал самовдосконалення, цінності.

Наталія УЙСИМБАЄВА. ПРОБЛЕМА ИДЕАЛА КАК СТРАТЕГИЧЕСКОГО ОРИЕНТИРА В САМОСОВЕРШЕНСТВОВАНИИ БУДУЩЕГО УЧИТЕЛЯ

В статье определено значение идеала как образца совершенства, что определяет ценностные представления будущего учителя относительно совершенства; доказано, что главным условием восприятия и определения самосовершенствования определенного идеала является ценностно-смысловое наполнение его для личности; указано, что идеал личностного самосовершенствования будущего учителя имеет как индивидуальный, так и социальный характер.

Ключевые слова: идеал, совершенство, самосовершенствования, идеальный образ, идеал самосовершенствования, ценности.

Natalia UISIMBAEVA. THE PROBLEM OF THE IDEAL AS A STRATEGIC ORIENTATION OF SELF-PERFECTION OF FUTURE TEACHERS

The article defines the value of an ideal as the model of perfection, which determines the value orientations of future teachers about perfection and is a strategic landmark in the process of self-perfection. The attention is focused on the fact that the ideal of personal self-perfection of future teachers has both personal and social nature because it is determined in accordance to their value system and value systems of society.

The main terms of perception and as identifying objective of the improvement of a certain ideal is that the ideal image should have the value-semantic content for personality, perspectives and the stages of its achievement be based on an objective analysis of potential opportunities. Accordingly, there is an awareness of man's personal ideal, with the corresponding formation of an ideal image. It is therefore important that in the process of self-perfection future teacher aware of the ideal image (the ideal model) on which it will rely at some stage in the process of personal and professional self-perfection.

Key words: ideal, perfection, self-perfection, ideal image, ideal self-perfection, values.

Інна ШИШОВА. ЛОГОПЕДИЧНА РИТМІКА В СИСТЕМІ ПІДГОТОВКИ СТУДЕНТІВ ДО КОРЕКЦІЙНОЇ ОСВІТИ ДІТЕЙ З ОСОБЛИВОСТЯМИ ФІЗИЧНОГО ТА ПСИХОМОВЛЕННЕВОГО РОЗВИТКУ

Складовою діяльності педагога є діагностична, профілактична й корекційна робота із дітьми, що потребують особливого підходу. У статті розглянуто діяльну складову корекційного виховання, здійснено аналіз логопедичної ритміки як одного з важливих та перспективних розділів логопедії, корекційної педагогіки, успішних методів корекції мовлення та навчального предмета.

Ключові слова: психолого-педагогічна підготовка, логопедична ритміка, інтеграція, інклюзивна освіта, діти з особливостями розвитку.

Інна ШИШОВА. ЛОГОПЕДИЧЕСКАЯ РИТМИКА В СИСТЕМЕ ПОДГОТОВКИ СТУДЕНТОВ К КОРРЕКЦИОННОМУ ОБРАЗОВАНИЮ ДЕТЕЙ С ОСОБЕННОСТЯМИ ФИЗИЧЕСКОГО И ПСИХОРЕЧЕВОГО РАЗВИТИЯ

Составляющей деятельности педагога является диагностическая, профилактическая и коррекционная работа с детьми, требующими особого подхода. В статье рассмотрена деятельностная составляющая коррекционного воспитания, осуществлён анализ логопедической ритмики как одного из важных и перспективных разделов логопедии, коррекционной педагогики, успешных методов коррекции речи и учебного предмета.

Ключевые слова: психолого-педагогическая подготовка, логопедическая ритмика, интеграция, инклюзивное образование, дети с нарушениями развития.

Inna SHUSHOVA. SPEECH-LANGUAGE THERAPY RHYTHMS IN THE SYSTEM OF PREPARATION OF STUDENTS FOR REMEDIAL EDUCATION OF CHILDREN WITH FEATURES OF PSYCHOPHYSICAL AND SPEECH DEVELOPMENT

The problem of the increase of efficiency of the training and education of children with special necessities is vital question as for Ukraine as for other countries of world community because more and more pupils have problems of various organs and systems development.

In order to solve marked aims is necessary to secure the optimal education of pedagogical workers for successful implementation of such activity. Psychological and pedagogical conditions of future teachers and psychologist to work under conditions of integral education are: updating the content of training future specialists of theoretical issues concerning the problem of educational neglect; providing future teachers and psychologist the skills and abilities of correctional and educational work; complex organization of practice lessons of the content character. In article is considered of activity component of correctional education and the analysis of Speech-Language Therapy rhythms as one of the important and promising parts of speech therapist, special education, successful methods of correction speech and academic subject.

Keywords: *psychological and pedagogical training, Speech-Language Therapy rhythms, integration, inclusive education, children with problems of development.*

Світлана ЩЕРБИНА. ФУНКЦІЇ ВИКЛАДАЧА У НАВЧАННІ ІНШОМОВНИХ КОМУНІКАТИВНИХ КОМПЕТЕНЦІЙ

У даній статті розглядаються основні функції викладача іноземної мови, зумовлені потребою розвитку комунікативних навичок студентів. Представлена у статті інформація узагальнює погляди різних фахівців і надає загальний опис функцій викладача, використання яких сприяє успішному навчанню комунікативних компетенцій.

Ключові слова: *функції викладача, комунікативна компетенція, діяльність, соціально-психологічні фактори, мовна модель.*

Светлана ЩЕРБИНА. ФУНКЦИИ ПРЕПОДАВАТЕЛЯ В ОБУЧЕНИИ ИНОЯЗЫЧНОЙ КОМУНІКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ

В статье рассматриваются основные функции преподавателя иностранного языка, обусловленные необходимостью развития коммуникативных навыков студентов. Представленная в статье информация обобщает различные подходы специалистов к определению функций преподавателя, использование которых способствует успешному обучению коммуникативным компетенциям.

Ключевые слова: *функции преподавателя, коммуникативная компетенция, деятельность, социально-психологические факторы, языковая модель.*

Svitlana SHCHERBINA. TEACHER'S FUNCTIONS IN TEACHING LANGUAGE COMMUNICATIVE COMPETENCE

The article observes the main functions assumed for teacher of foreign language, proceeding from the special need to develop students' communicative skills. The information presented in the article summarizes opinions of different experts and provides the general description of teacher roles advisable for successful teaching communicative competence. The author underlines that the teacher will benefit from using a variety of strategies. As the students often work in a small groups the teacher will observe the activities, noting problem areas for future work. Teachers will experience greater success when activities are planned around the students' interests and take into account subjects that they have some knowledge about.

Students learn a language more quickly and more easily if they are comfortable and secure. It is the teacher's responsibility to create a warm, supporting learning environment. Only through rewarding and successful experience students can learn effectively and retain a positive attitude toward the language.

Key words: *teacher's functions, communicative skills, activity, social and psychological factors, language model.*

Евеліна БОГІВ, Маріанна КАБАЦІ. РОЛЬОВА ГРА ЯК ЗАСІБ ПІЗНАВАЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ НА УРОКАХ НІМЕЦЬКОЇ МОВИ ПРОФЕСІЙНОГО СПРЯМУВАННЯ У ВИЩИХ ЗАКЛАДАХ ОСВІТИ

У статті розглядається роль іноземної мови як важливого чинника активізації пізнавальної діяльності та джерело формування соціальної свідомості. У рольовій грі іноземною мовою можна активізувати і реалізувати всі компоненти спілкування. Рольова гра - це своєрідний навчальний прийом, при якому студент повинен, вільно розмовляти в рамках заданих обставин.

Ключові слова: *рольова гра, пізнавальна діяльність, роль, заняття, німецька мова.*

Эвелина БОГИВ, Марианна КАБАЦИ. РОЛЕВАЯ ИГРА КАК СРЕДСТВО ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ НА УРОКАХ НЕМЕЦКОГО ЯЗЫКА ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО НАПРАВЛЕНИЯ В ВЫСШИХ УЧЕБНЫХ ЗАВЕДЕНИЯХ

В статье рассматривается роль иностранного языка как важный фактор активизации познавательной деятельности и источник формирования социального сознания. В ролевой игре на иностранном языке можно активизировать и реализовать все компоненты общения. Ролевая игра - это своеобразный учебный прием, при котором ученик должен свободно говорить в рамках заданных обстоятельств.

Ключевые слова: *ролевая игра, познавательная деятельность, роль, занятия, немецкий язык.*

Evelina BOHIV, Marianna KABATCI. ROLE PLAY AS A MEAN OF COGNITIVE ACTIVITY AT THE PROFESSIONAL-ORIENTED GERMAN LANGUAGE LESSONS AT HIGNER EDUCATIONAL INSTITUTIONS

The article deals with the role of foreign language as an important factor of cognitive activity activation and the source of social consciousness formation. The roleplay on a foreign language lesson can activate and realize all of the communication components. Role play is a kind of educative activity, in which a student should speak freely within the specified circumstances, speaking as one of the participants in foreign language communication. Game activity influences the development of attention, memory, thinking, imagination, all cognitive processes. So, for example, pedagogic and didactic value of the game is that it allows its participants to reveal themselves, learn to take an active position, test yourself on the professional suitability. However, it is important to note that the performance of the game as a means of training depends of a number of requirements, such as: the presence of an imaginary situation, plan, in which students act; compulsory realization of the game, the result of rules of the game. Game is a tool for teaching, which activates the mental activity of pupils, allows you to make the educational process more attractive and interesting, and causes worry that creates a powerful incentive to mastering the language.

Key words: role play, cognitive activity, role, lesson, German language.

Віра ЖЛУДЬКО. ТЕАТРАЛІЗАЦІЯ ЯК ПРІОРИТЕТНА ПЕДАГОГІЧНА УМОВА ФОРМУВАННЯ ГОТОВНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ДО ІГРОДИЗАЙНУ З МОЛОДШИМИ ШКОЛЯРАМИ

Стаття присвячена актуальній проблемі сучасної теорії і методики професійної освіти – використанню театралізації як пріоритетної педагогічної умови формування готовності майбутніх учителів початкових класів до навчання ігрового дизайну молодших школярів. Автор розглядає особливості методики навчання театралізованого ігродизайну в процесі викладання дисциплін художнього і технологічного циклів у педагогічних ВНЗ.

Ключові слова: початкова дизайн-освіта, ігровий дизайн, театралізований ігродизайн, інтердисциплінарний підхід.

Вера ЖЛУДЬКО. ТЕАТРАЛИЗАЦИЯ КАК ПРИОРИТЕТНОЕ ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ УСЛОВИЕ ФОРМИРОВАНИЯ ГОТОВНОСТИ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ К ИГРОДИЗАЙНУ С МЛАДШИМИ ШКОЛЬНИКАМИ

Статья посвящена актуальной проблеме современной теории и практики профессионального образования – использованию театрализации как приоритетного педагогического условия формирования готовности будущих учителей к обучению игровому дизайну младших школьников. Автор рассматривает особенности методики обучения театрализованного игродизайна в процессе преподавания дисциплин художественного и технологического циклов в педагогических ВУЗ.

Ключевые слова: начальное дизайн-образование, игровой дизайн, театрализованный игродизайн, интердисциплинарный подход.

Vira ZHLUDKO. THEATRICALITY AS THE PRIORITY PEDAGOGICAL CONDITION OF FUTURE TEACHERS' FORMATION TO GAME DESIGN WITH PRIMARY SCHOOL PUPILS

In the article the problem of theatricality as a priority pedagogical condition of future elementary school teachers' formation to study game design by primary school pupils is viewed; teaching methodology of theatrical game design in the process of teaching artistic disciplines and technological cycles in pedagogical universities is presented. Theatrical game design is regarded as an effective method of artistic and game design, the essence of which lies in the synthesis of art and speech, visual and object-reform activities of primary school teachers in the form of creative game-theatricalities, including: complex application of intellectual games «directors-actors», manipulative games «artist-directors» and touch games «artist-designers.» The basis of the proposed methodology of theatrical game design integrated content of disciplines «Children's Literature», «Fine Arts with the methodology of teaching», «Employment training with practical work» foregrounds. Research outlines common characteristics of the teacher and theatrical actor; the principles and methodological approaches; organizational forms and means of theatrical game design are tailored.

Key words: Primary education design, game design, theatrical game design, inter-disciplined approach.

Лариса ГАЙДАЙ, Оксана КАЛЮЖНА. РОЗВИТОК СЦЕНІЧНО-ВИКОНАВСЬКОЇ КУЛЬТУРИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА

У даній статті розкриваються питання розвитку сценічно-виконавської культури майбутніх вчителів музичного мистецтва в контексті сучасних наукових підходів до запровадження інноваційних методів навчання у системі вищої педагогічної освіти. Розробка та апробація інноваційних методів навчання у музичній педагогіці сприятиме повноцінному засвоєнню і практичному використанню

професійних компетенцій, які опановує студент-музикант під час навчання у вищому навчальному закладі.

Ключові слова: сценічно-виконавська культура, інноваційні методи навчання, професійні компетенції, майбутній вчитель музичного мистецтва.

Лариса ГАЙДАЙ, Оксана КАЛЮЖНА. РАЗВИТИЕ СЦЕНИЧНО-ИСПОЛНИТЕЛЬСКОЙ КУЛЬТУРЫ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ МУЗЫКАЛЬНОГО ИСКУССТВА

В данной статье раскрываются вопросы развития сценично-исполнительской культуры будущих учителей музыкального искусства в контексте современных научных подходов к использованию инновационных методов обучения в системе высшего педагогического образования. Разработка и апробация инновационных методов обучения в музыкальной педагогике способствует полноценному усвоению и практическому использованию профессиональных компетенций, которыми овладевает студент-музикант в процессе обучения в высшем учебном заведении.

Larysa HAIDAI, Oksana KALYUZHNA. THE DEVELOPMENT OF THE STAGE-PERFORMING CULTURE OF THE FUTURE TEACHERS OF THE MUSIC ART

This article highlights the development of the stage-performing culture of the future teachers of music art in the context of the modern scientific approaches while introducing innovational means of education in the high pedagogical educational system (especially in music art). The working out and the approbation of the innovational methods of education in the musical art sphere will assist in complete mastering and practical usage of the systemized knowledge and skills, which were gained by the students during their studying in the higher educational establishment.

The development and the testing of the innovational methods of studying in the musical sphere will lead to complete and overall mastering and, what is more important, its practical usage of the system of knowledge and skills, which the student will receive during his or her studying at the university.

Key words: stage-performing culture, innovational methods of education, professional competences, future musical teacher.

Юлія ЛОКАРЄВА. МИСТЕЦТВА У ПРОЦЕСІ МУЗИЧНО-ТЕОРЕТИЧНОЇ ПІДГОТОВКИ

У статті розглядаються актуальні проблеми професійного становлення майбутніх учителів музичного мистецтва, висвітлюється потенціал різних видів музично-педагогічної діяльності, акцентується увага на формуванні творчо-проективних умінь студентів вищих навчальних мистецьких закладів.

Ключові слова: професійне становлення, майбутній учитель музичного мистецтва, творчо-проективні уміння.

Юлия ЛОКАРЕВА. ИСКУССТВА В ПРОЦЕССЕ МУЗЫКАЛЬНО-ТЕОРЕТИЧЕСКОЙ ПОДГОТОВКИ

В статье рассматриваются актуальные проблемы профессионального становления будущих учителей музыкального искусства, освещается потенциал разнообразных видов музыкально-педагогической деятельности, акцентируется внимание на формировании творческо-проективных умений студентов высших учебных заведений искусств.

Ключевые слова: профессиональное становление, будущий учитель музыкального искусства, творчески-проективные умения.

Julia LOKAREVA. THE FORMATION OF CREATIVE AND PROJECTIVE SKILLS OF FUTURE TEACHERS OF MUSICAL ART IN THE PROCESS OF MUSICAL-THEORETICAL TRAINING

The article considers the problems of professional formation of future teachers of musical art, highlights the potential of different kinds of musical-pedagogical activity, focuses on the formation of creative and projective skills of students of higher educational art institutions. An important stage of professional formation of students is based on content line «design of the acquired knowledge in future professional activity», so attention was directed on the implementation experience of pedagogical skills of students in the form of musical-pedagogical activity of future teachers of musical art, which intensified all the components of professional development. The main goal provided a creative approach to music teaching students. During the classes the students solved a number of moldable tasks, an important addition to what was involved in various forms of public lectures and educational activities at the faculty of arts, schools of aesthetic education in school.

This intensified professional development of future teachers, which was manifested in the interest of musical-pedagogical activity, professional growth and creative motivation, the desire to develop creativity, the enrichment of musicological thesaurus, as well as developing skills in pedagogical projection and self-evaluation.

Key words: professional becoming of future teacher of musical art, creative projective skills.

Марина НАЗАРЕНКО. НАУКОВО-МЕТОДИЧНІ ЗАСАДИ ВОКАЛЬНО-ХОРОВОЇ ПІДГОТОВКИ СТУДЕНТІВ ПЕДАГОГІЧНОГО УНІВЕРСИТЕТУ

У статті висвітлено проблеми формування готовності майбутніх учителів музичного мистецтва до вокально-хорової діяльності, досліджено стан даного виду фахового навчання студентів мистецьких факультетів педагогічних університетів, здійснено аналіз науково-методичних досліджень у цій галузі.

Ключові слова: вокально-хорова підготовка, майбутній вчитель музичного мистецтва, вокально-хорові дисципліни, оптимізація навчального процесу, хормейстер.

Марина НАЗАРЕНКО. НАУЧНО-МЕТОДИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ВОКАЛЬНО-ХОРОВОЙ ПОДГОТОВКИ СТУДЕНТОВ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО УНИВЕРСИТЕТА

В статье освещены проблемы формирования готовности будущих учителей музыки к вокально-хоровой деятельности, исследовано состояние данного вида обучения студентов факультетов искусств педагогических университетов, сделан анализ научно-методических исследований в этой области.

Ключевые слова: вокально-хоровая подготовка, будущий учитель музыки, вокально-хоровые дисциплины, оптимизация учебного процесса, хормейстер.

Maryna NAZARENKO. SCIENTIFIC AND METHODOLOGICAL BASIS OF VOCAL AND CHORAL TRAINING OF STUDENTS AT PEDAGOGICAL UNIVERSITY

The improving of the process of a future music teacher's training means the implementation of new up-to-date approaches and methods into the system of training at art faculties. Despite a wide range of research in the field of vocal and choral training of students at music and pedagogical universities, the problem is still relevant how to make future music teachers ready for this kind of practice. The analysis of scientific and methodological research and the generalization of practical experience of vocal and choral work at art faculties show that there are still problems in this area which need the scientific approach to solve them. The issues of forming the readiness for vocal and choral activity among future teachers of music is shown in the article, the present state of this type of professional training of students at art faculties at pedagogical universities is investigated, the scientific and methodological research in this area is analyzed.

Key words: vocal and choral training, the future teacher of music, vocal and choral disciplines, optimization of the learning process, choirmaster.

Ольга НЕГРЕБЕЦЬКА. МУЗИЧНЕ МИСТЕЦТВО У ПРОЦЕСІ СОЦІАЛІЗАЦІЇ СТУДЕНТІВ

У статті розглядаються проблеми соціалізації студентів та роль музичного мистецтва в цьому контексті.

Ключові слова: соціалізація, учбово-виховне середовище, соціально-педагогічні умови, музична культура.

Ольга НЕГРЕБЕЦКАЯ. МУЗЫКАЛЬНОЕ ИСКУССТВО В ПРОЦЕССЕ СОЦИАЛИЗАЦИИ СТУДЕНТОВ

В статье рассматриваются проблемы социализации студентов и роль музыкального искусства в этом контексте.

Ключевые слова: социализация, учебно-воспитательный процесс, социально-педагогические условия, музыкальная культура.

Olga NEGREBECKA (KIROVOGRAD). MUSICAL ART OF PROCESS IN SOCIAL ACTIVITY AND SUCCESSFUL SOCIALIZATION OF STUDENTS

In this article an author shows that in higher educational establishment expansion of sphere of musical education is the feature of process of musical education of students, that in an eventual result is instrumental in social activity and successful socialization of students, shows the stages of adapted of personality in a new social environment, exposes the stages of the system of aesthetically musically-beautiful education of student young people. Based on theoretical analysis of the scientific literature identified the nature specificity of the socialization process of student in contemporary higher education institution, opened its specifics and peculiarities. Defined and justified social pedagogical conditions of socialization of students of music and pedagogical skills in teaching and educational environment by means of musical culture on the basis of personality-oriented organization of the educational environment of higher education. Social and pedagogical conditions that ensure the effectiveness of the socialization process of future music teachers, are defined as follows: learner-oriented organization of the educational environment, orientation of the educational process at the internalization of norms and values of norms and values of musical culture, and the organic relationship of the educational process and of extracurricular activities through organization of the educational environment as an analog of real social processes, and the atmosphere of artistic and creative communication in the classroom, dialogic communication, personal orientation of the situation and self-education students as tutors socialization mechanisms.

Keywords: socialization, learning and educational environment, social and pedagogical condition, musical culture.

Олександр ОМЕЛЬЧУК, Валерій ШАБАГА. МЕТОД ПРОЕКТІВ У ПІДГОТОВЦІ ВЧИТЕЛІВ ТЕХНОЛОГІЙ ДО ПРОФІЛЬНОГО НАВЧАННЯ УЧНІВ ХУДОЖНЬОЇ ОБРОБКИ МАТЕРІАЛІВ

У статті розглянуто питання удосконалення підготовки майбутніх учителів технології до профільного навчання учнів основної школи з художньої обробки матеріалів на основі методу проектів. Сформульовано характерні риси, властиві методу творчих навчальних проектів: результативність, між предметність, проблемність, самостійність, двоплановість.

Ключові слова: профільне навчання, методи, метод творчих навчальних проектів, художнє оброблення матеріалів.

Alexander OMELCHUK, Valery SHABAGA. МЕТОД ПРОЕКТОВ В ПОДГОТОВКЕ УЧИТЕЛЕЙ ТЕХНОЛОГИИ К ПРОФИЛЬНОМУ ОБУЧЕНИЮ УЧАЩИХСЯ ХУДОЖЕСТВЕННОЙ ОБРАБОТКЕ МАТЕРИАЛОВ

В статье рассмотрены вопросы совершенствования подготовки будущих учителей технологии к профильному обучению учащихся основной школы по художественной обработке материалов на основе метода проектов. Сформулированы характерные черты, присущие методу творческих учебных проектов: результативность, междупредметность, проблемность, самостоятельность, двупланность.

Ключевые слова: профильное обучение, методы, метод творческих учебных проектов, художественная обработка материалов.

Alexander OMELCHUK, Valery SHABAGA. METHOD TEACHER TRAINING PROJECTS IN TECHNOLOGY TO PROFILE EDUCATION OF ARTISTIC TREATMENT OF MATERIALS

The questions of improving the training of future teachers of technology to profile education secondary school pupils of the art materials processing on the basis of projects. The necessity of attracting students to design and technological activities in the process of practical art processing of materials. Formulated features inherent in the method of creative learning projects: performance, between objectivity, problematic, independence, duality. The present level of implementation of the method of creative learning projects that meet the specifics of the creative process of assimilation of scientific and practical ways to find new, innovative solutions. It is shown that in terms of educational technology teacher interaction becomes a skilled organizer and consultant design and technology of high school students.

Keywords: specialized education, method, creative educational projects, artistic processing of materials.

Ольга ПУНГІНА. ВКЛАД ВОЛОДИМИРА ЗАУЗЕ У РОЗВИТОК ГРАФІЧНИХ ВИДІВ МИСТЕЦТВА НА ПІВДНІ УКРАЇНИ

У 20-і роки, у зв'язку із зростаючим значенням графічних видів мистецтва на Півдні України, в Одеському художньому інституті створюється графічна майстерня, до викладання запрошують видатних художників таких як, Володимир Заузе. Своїм завданням факультет мав зблизити графіку з технічним виробництвом, випускати не тільки художника-графіка, але й техніка, що знає і розуміє усі технічні засоби виробництва.

Ключові слова: художня освіта, графічні мистецтва, Південь України.

Ольга ПУНГИНА. ВКЛАД ВЛАДИМИРА ЗАУЗЕ В РАЗВИТИЕ ГРАФИЧЕСКИХ ВИДОВ ИСКУССТВА НА ЮГЕ УКРАИНЫ

В 20-ые годы, в связи с растущим значением графических видов искусства на Юге Украины, в Одесском художественном институте создается графическая мастерская, к преподаванию приглашаются выдающиеся художники такие как, Владимир Заузе. Своим заданием факультет должен был сблизить графику с техническим производством, выпускать не только художника-графика, но и техника, который знает и понимает все технические средства производства.

Ключевые слова: художественное образование, графические искусства, Юг Украины.

Olha PUNINA. THE CONTRIBUTION OF VOLODYMYR SAUSE IN THE DEVELOPMENT OF GRAPHIC TYPES OF ART ON SOUTH OF UKRAINE

In 20 years, due to the growing importance of graphic arts in the South of Ukraine, Odessa art Institute creates a graphic workshop to teaching, invite outstanding artists such as Vladimir Sause. The task of the faculty was to bring together graphics technical production, to produce not only a graphic artist, but also a technology that knows and understands all the technical means of production.

Artistic-educational activity of V. Sause contributed to the establishment and development of the artistic-graphic education in the South of Ukraine, the training of qualified personnel, introduction of original practices.

In school he introduced high demands on the mastery of skillful realistic drawing from nature and passed on to students knowledge and practical skills of various graphic techniques: etching, woodcut, linocut, lithograph.

Keywords: art education, graphic art, South of Ukraine.

Олександр ШУМСЬКИЙ. ШЛЯХИ АКТИВІЗАЦІЇ САМОСТІЙНОЇ РОБОТИ СТУДЕНТІВ

У статті розглянуто специфіку, основні форми та визначено етапи організації самостійної роботи студентів у ВНЗ. Проаналізовано можливості вдосконалення системи педагогічного управління процесом самостійної роботи студентів засобами сучасних інформаційних технологій. Окреслено шляхи активізації самостійної роботи студентів.

Ключові слова: самостійна робота, пізнавальна діяльність, самоосвіта, дидактичні принципи, інформаційні технології.

Александр ШУМСКИЙ. ПУТИ АКТИВИЗАЦИИ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ СТУДЕНТОВ

В статье рассмотрены специфика, основные формы, а также определены этапы организации самостоятельной работы студентов в ВУЗе. Проанализированы возможности усовершенствования системы педагогического управления процессом самостоятельной работы студентов средствами современных информационных технологий. Очерчены пути активизации самостоятельной работы студентов.

Ключевые слова: самостоятельная работа, познавательная деятельность, самообразование, дидактические принципы, информационные технологии.

Oleksandr SHUMS'KYI. WAYS OF ACTIVATING STUDENTS' SELF-STUDY

The specificity and main organizational forms of students' self-study are considered in the paper. It is substantiated that self-study is not only important form of training, but also should become its basis. It is defined that students' self-study is guided, organizationally and methodologically planned cognitive activities which are implemented in order to achieve a concrete result without direct aid from the teacher. The types of self-study (mandatory and controlled) and the ways of its realization in training at university are characterized. It is proved that the successfulness of self-study is provided by organizational and methodological factors such as creating favourable pedagogical conditions and realizing individualized approach to each student. It is grounded that the level of development of modern information technologies allows shifting a certain deal of the teachers' function of guiding students' self-study. It is substantiated that nowadays effective students' self-study can be organized only on the basis of innovative methods of teaching and forms of control. The ways of optimizing students' self study with the help of computerized training are presented.

Key words: self-study, cognitive activity, self-education, didactic principles, information technologies.

Богдан ВОВК. МОТИВАЦІЙНА СКЛАДОВА САМООСВІТИ МАЙБУТНІХ ВИКЛАДАЧІВ ПРАКТИЧНОГО НАВЧАННЯ ПТНЗ

У статті розглянуто проблему забезпечення мотивації самоосвітньої діяльності майбутніх викладачів практичного навчання ПТНЗ. Здійснено аналіз літератури з питань мотивації навчання та самоосвіти студентів. Розглянуто сутність понять «мотив», «мотивація», розкрито її структура та значення для самоосвіти студентів як важливої умови професійного розвитку, становлення та вдосконалення майбутнього викладача практичного навчання ПТНЗ.

Ключові слова: мотив, мотивація, самоосвіта, мотивація самоосвітньої діяльності, структура мотивації, ознаки мотивації.

Богдан ВОВК. МОТИВАЦИОННАЯ СОСТАВНАЯ САМООБРАЗОВАНИЯ БУДУЩИХ ПРЕПОДАВАТЕЛЕЙ ПРАКТИЧЕСКОГО ОБУЧЕНИЯ ПТУЗ

В статье рассмотрена проблема обеспечения мотивации самообразовательной деятельности будущих преподавателей практического обучения ПТУ. Осуществлен анализ литературы по вопросам мотивации обучения и самообразования студентов. Рассмотрены сущность понятий «мотив», «мотивация», раскрыта ее структура и значение для самообразования студентов как важного условия профессионального развития, становления и совершенствования будущего преподавателя практического обучения ПТУ.

Ключевые слова: мотив, мотивация, самообразование, мотивация самообразовательной деятельности, структура мотивации, признаки мотивации.

Bogdan VOVK. MOTIVATIONAL COMPONENT SELF-EDUCATION OF FUTURE TEACHERS PRACTICAL EDUCATION OF VOCATIONAL SCHOOL

The article considers the problem of motivation in the self-educational activity of future teachers of practical education of vocational school. The article examines the essence of the concept of «motive», «motivation. It is revealed that the motivational component of self-education of future teachers practical

education vocational school the scientists consider, as a system of motives, interests, readiness future teacher to active and independent learning-related satisfaction of needs in self-development. The article reflects the results of study to determine the effect of motivation of self-education to the educational success of students, established that a high level of intrinsic motivation for self-educational activity of future teachers practical education vocational school plays the compensatory role of factor in those cases, when students lack the knowledge, skills, or underdeveloped professional skills and interests. However, the high level student's abilities cannot compensate a low motivation for self-education, and as a result cannot contribute to the high success of training activities.

Based on the analysis of the problem came to the conclusion that the motivational component of self-educational activity of future teachers of practical education of vocational school plays an important role in the formation of his personality and a vocational training specialist, as it provides optimal self-education activities.

Key words: motive, motivation, self-education, motivation of self-education, structure of motivation, characteristics of motivation.

Світлана КОНОВАЛЬЧУК. ДО ПИТАННЯ ПРО ЗМІСТОВИЙ ВЗАЄМОЗВ'ЯЗОК ЖАНРОВОГО МОВЛЕННЯ ЖУРНАЛІСТІВ

Дослідження присвячене проблемі змістового взаємозв'язку жанрового мовлення журналістів. Систематизовано жанрові форми журналістського мовлення відповідно до їхнього змісту. Представлена структура процесу їхнього засвоєння наглядно демонструє, що кожна наступна навчальна дія поступово ускладнюється в змістовому аспекті і створює міцну основу для переходу навчально-мовленнєвої журналістської мови в кожному з її жанрів.

Ключові слова: жанрове мовлення, взаємозв'язок, студенти-журналісти, процес засвоєння, навчально-мовленнєва діяльність.

Светлана КОНОВАЛЬЧУК. К ВОПРОСУ О СОДЕРЖАТЕЛЬНОЙ ВЗАИМОСВЯЗИ ЖАНРОВОГО ВЕЩАНИЯ ЖУРНАЛИСТОВ

Исследование посвящено проблеме содержательной взаимосвязи жанровой речи журналистов. Систематизированы жанровые формы журналистского вещания в соответствии с их содержанием. Представлена структура процесса их усвоения наглядно демонстрирует, что каждое следующее учебное действие постепенно усложняется в содержательном аспекте и создает прочную основу для перехода учебно-речевой журналистской речи в каждом из ее жанров.

Ключевые слова: жанровая речь, взаимосвязь, студенты-журналисты, процесс усвоения, учебно-речевая деятельность.

Svitlana KONOVALCHUK. THE DIDACTIC FOUNDATION OF CONTENTS CORRELATION OF JOURNALISTS' GENRE SPEECH

The article deals with the contents correlation of journalists' genre speech. A number of basic mediagenres which play a major role in journalists' training for their professional activity have been analyzed. Their nature, structure have been investigated. According to mediagenres' nature, their features have been indicated. Genre types of journalistic speech have been systematized according to their content. The research allowed to establish the sequence of genres' study in teaching the professional speech of future journalists. It is based on the logic of didactic learning. It is evident from the investigation of genres' nature that the process of genres learning goes from the most simple one (news item) to the most complicated genres (analytical reportage). The given scheme of their learning process clearly demonstrates that each following teaching activity is being complicated gradually in semantic aspect and creates a firm basis for the moving of educational and speech journalistic language in all its genres.

Key words: journalistic speech, journalists, the learning process, educational and speech activity, the sequence of genres, professional, content.

Ольга КОПТЕВА. ОСОБЛИВОСТІ ФОРМУВАННЯ СОЦІАЛЬНО-ПРОФЕСІЙНОЇ ЗРІЛОСТІ В ПЕРІОД РАННЬОЇ ЮНОСТІ

У статті аналізується поняття зрілості особистості та її основні показники, характеризується період ранньої юності як важливий етап формування соціально-професійної зрілості особистості. Підкреслюється, що необхідно враховувати особливості формування соціально-професійної зрілості відповідно до розвитку вікових ознак.

Ключові слова: зрілість, соціально-професійна зрілість, рання юність, самовизначення особистості.

Ольга КОПТЕВА. ОСОБЕННОСТИ ФОРМИРОВАНИЯ СОЦИАЛЬНО-ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ЗРЕЛОСТИ В ПЕРИОД РАННЕЙ ЮНОСТИ

В статье анализируется понятие зрелость личности и ее основные показатели, характеризуется период ранней юности как важный этап формирования социально-профессиональной зрелости личности. Подчеркивается, что необходимо учитывать особенности формирования социально-профессиональной зрелости в соответствии с развитием возрастных признаков.

Ключевые слова: зрелость, социально-профессиональная зрелость, ранняя юность, самоопределение личности.

Olga KOPYEVA. FEATURES OF FORMATION OF SOCIAL-PROFESSIONAL MATURITY DURING EARLY ADOLESCENCE

It has been analyzed in this article the concept of maturity of the personality and its basic indicators; it has been characterized the period of early adolescence as an important stage of the formation of social-professional maturity of the individuality. It was claimed that the central tumor of the personality in the period of early adolescence is a readiness to the life, personal and professional self-determination, which was the basis for the social-professional maturity of the individuality. Herewith the creativity, responsibility, tolerance, positive thinking and attitude to the world, integrity and autonomy are the major characteristics of social-professional maturity of the personality in the period of early adolescence. It has been emphasized in the article the need to take into account the peculiarities of socio-professional maturity under the age attributes.

Key words: maturity, social-professional maturity, early adolescence, self-determination of the personality.

Альона ЛИЧУК. ЕТАП ІНТЕНСИФІКАЦІЇ В КОНЦЕПЦІЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ АВІАЦІЙНИХ ДИСПЕТЧЕРІВ ДО ПРОФЕСІЙНОЇ ДІАЛОГІЧНОЇ ВЗАЄМОДІЇ

У статті подано огляд наукових праць, присвячених проблемі інтенсифікації процесу професійної підготовки у вищих навчальних закладах, виділена основна її своєрідність у контексті підготовки майбутніх авіадиспетчерів до професійної діалогічної взаємодії. Окреслені основні принципи навчання та організаційні форми їхнього втілення. Проаналізовано предметний зміст навчання іноземним мовам майбутніх авіадиспетчерів з виділенням основних тенденцій.

Ключові слова: інтенсифікація, інтенсивне навчання, принципи навчання майбутніх авіадиспетчерів, організаційні форми навчання іноземним мовам, зміст навчання іноземним мовам.

Алена ЛИЧУК. ЭТАП ИНТЕНСИФИКАЦИИ В КОНЦЕПЦИИ ПОДГОТОВКИ БУДУЩИХ АВИАЦИОННЫХ ДИСПЕТЧЕРОВ К ПРОФЕССИОНАЛЬНОМУ ДИАЛОГИЧЕСКОМУ ВЗАИМОДЕЙСТВИЮ

В статье представлен обзор научных работ, посвященных проблеме интенсификации процесса профессиональной подготовки в высших учебных заведениях, выделено основное ее своеобразие в контексте подготовки будущих авиадиспетчеров к профессиональному диалогическому взаимодействию. Очерчены основные принципы обучения и организационные формы их воплощения. Проанализировано предметное содержание обучения иностранным языкам будущих авиадиспетчеров с выделением основных тенденций.

Ключевые слова: интенсификация, интенсивное обучение, принципы обучения будущих авиадиспетчеров, организационные формы обучения иностранным языкам, содержание обучения иностранным языкам.

Alyona LYCHUK. INTENSIFICATION PHASE IN THE CONCEPT OF FUTURE AIR TRAFFIC CONTROLLER TRAINING FOR THE PROFESSIONAL DIALOGIC INTERACTION

The article gives the survey of the pedagogical and psychological scientific researches according to the problem of studies and training intensification. It also deals with the main peculiarities of the intensification process in the context of future air traffic controller training for the professional dialogic interaction. The main training approaches (linguistic, methodological, special) and organization forms of their implementation are mentioned in the article. The author points out the main factors, which can contribute to the process of studies and training intensification. Content of future air traffic controller foreign languages training is analysed and also subject content, which is represented in the educational programs, is explored and its main tendencies are specified. Besides that the main aims of intensive training are defined in the article.

Keywords: intensification, intensive studies, future air traffic controllers training approaches, organizational forms of foreign languages training, content of foreign languages training.

Ірина МУРОВАНА. НАУКОВИЙ АНАЛІЗ ІСТОРІОГРАФІЧНИХ ТА ФУНДАМЕНТАЛЬНИХ ДОСЛІДЖЕНЬ З ХОРЕОГРАФІЇ

У статті здійснено науковий аналіз історіографічних досліджень з хореографічного мистецтва, узагальнено досвід науковців-практиків зі становлення і розвитку хореографічного мистецтва і хореографічної освіти в різних регіонах України. У статті здійснено аналіз теоретичних засад національного танцювального мистецтва, обґрунтовано витоки фольклорних традицій у всіх її формах, методику опанування фольклорного хореографічного матеріалу, узагальнено авторські концепції розвитку різних жанрів хореографічного мистецтва на основі фольклорних періоджерел.

Ключові слова: історіографічні дослідження, фундаментальні дослідження, хореографічна освіта, хореографічне мистецтво, фольклорні традиції, професійно-педагогічна підготовка.

Ірина МУРОВАНАЯ. НАУЧНЫЙ АНАЛИЗ ИСТОРИОГРАФИЧЕСКИХ И ФУНДАМЕНТАЛЬНЫХ ИССЛЕДОВАНИЙ ПО ХОРЕОГРАФИИ

В статье предпринята попытка научного анализа историографического исследования с хореографического искусства, обобщен опыт ученых – практиков по становлению и развитию хореографического искусства и хореографического образования в разных регионах Украины. В статье предпринята попытка теоретических основ национального танцевального искусства, обосновано истоки фольклорных традиций во всех формах, методика овладения фольклорного хореографического материала, обобщено авторские концепции развития разных жанров хореографического искусства на основе фольклорных первоисточников.

Ключевые слова: историографические исследования, фундаментальные исследования, хореографическое образование, хореографическое искусство, фольклорные традиции, профессионально-педагогическая подготовка.

Irina MUROVANA. SCIENTIFIC AND ANALYSIS HISTORIOGRAPHICAL BASIC RESEARCH ON CHOREOGRAPHY

It has been provided in the article a scientific analysis of historiographical research in choreography; it has been generalized the experience of scientists-practitioners in a branch of formation and development of choreographic education and choreographic art in various regions of Ukraine, which makes possible the preservation of cultural values, the mastering of spiritual potential which was accumulated in the process of evolution and aimed at preserving the national choreography art, at a creating the concept of continuous choreographic education of different grades.

It has been analyzed the theoretical foundations of the national dance art in the article; the origins of folk traditions in all their forms, methods of mastering the folk choreographic material, the author concepts of development different genres of choreography based on folk-lore sources were grounded and generalized. In addition, it has been analyzed the creative heritage of outstanding choreographers of the twentieth century, among them: V. Nizhynskiy, M. Sobol', V. Verhovynets', V. Avramenko, P. Virskiy, A. Gumenyuk and other well-known researchers and choreographers-practitioners in Ukraine and outside. The represented scientific research complements largely the scientific researches of the aforementioned scientists and allows identifying the main activities of scholars and choreographers-practitioners in the field of choreography.

Key-words: historiographical researches, choreographic education, choreographic art, folk-lore traditions, classical folk dance.

Євген НЕЛІН. ПОЛІТИКА ВЕСТЕРНІЗАЦІЇ УКРАЇНИ АБО ЗНОВУ ПРО ГЛОБАЛІЗАЦІЮ

Аналізується стан сучасної освітньої політики України та перспективи подальших реформ в світлі запозичення успішного досвіду їхньої реалізації в країнах Європи. Визначається суть феномену антиглобалізації як протилежного явища до глобального розвитку інформаційного суспільства в умовах динамічно змінюваного світу. Робиться висновок про загрозу втрати власне української освітньої моделі і розвиток полікультурної освіти як загальносвітової тенденції.

Ключові слова: антиглобалізація; глобалізація; політика вестернізації; освітня політика; Україна.

Евгений НЕЛИН. ПОЛИТИКА ВЕСТЕРНИЗАЦИИ УКРАИНЫ ИЛИ СНОВА О ГЛОБАЛИЗАЦИИ

Анализируется состояние современной образовательной политики Украины и перспективы дальнейших реформ в свете заимствования успешного опыта их реализации в странах Европы. Определяется суть феномена антиглобализации как противоположного явления к глобальному развитию информационного общества в условиях динамично меняющегося мира. Подводится итог об угрозе утраты собственно украинской образовательной модели и развитие поликультурного образования как общемировой тенденции.

Ключевые слова: антиглобализация, глобализация, политика вестернизации, образовательная политика, Украина.

Eugene NELIN. THE POLICY OF WESTERNIZATION OF UKRAINE OR AGAIN ABOUT GLOBALIZATION

Analyzes the state of contemporary educational policy of Ukraine and the prospects for further reform in the light of borrowing the successful experience of their implementation in Europe. The experience of education reform in Europe (Finland, Italy), and differences between Eastern and Western cultural and educational systems. Determined the essence of the phenomenon of anti-globalization as a phenomenon opposite to the global development of the information society in a rapidly changing world, management structures which have their own ideology, organization and views on the further development of society. Ethnopedagogics sees the essence and the preservation of national educational systems. Summing up the results of the threat of loss of ownership of the Ukrainian educational model and the development of multicultural education as a global tendency.

Keywords: anti-globalization, globalization, policy of westernization, educational policy, Ukraine.

Вікторія ПОПОВИЧ. СУЧАСНІ ТЕНДЕНЦІЇ ТА УМОВИ ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНО-МОВЛЕННСВОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ФАХІВЦІВ З ТУРИСТИЧНОГО ОБСЛУГОВУВАННЯ

У статті розглядаються сучасні тенденції та умови формування професійно-мовленнєвої компетентності фахівців з туристичного обслуговування. Зважаючи на тривалість, складність, багатоплановість умов формування професійно-мовленнєвої компетентності, пропонуються певні етапи цього процесу в логіці «компетентність», «професійна компетентність», «професійно-мовленнєва компетентність».

Ключові слова: компетентність, професійна компетентність, професійно-мовленнєва компетентність, фахівець з туристичного обслуговування, комплекс вправ, мовні компетенції студентів.

Викторія ПОПОВИЧ. СОВРЕМЕННЫЕ ТЕНДЕНЦИИ И УСЛОВИЯ ФОРМИРОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНО-РЕЧЕВОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ СПЕЦИАЛИСТОВ ПО ТУРИСТИЧЕСКОМУ ОБСЛУЖИВАНИЮ

В статье рассматриваются современные тенденции и условия формирования профессионально-речевой компетентности специалистов по туристическому обслуживанию. Учитывая длительность, сложность, многоплановость условий формирования профессионально-речевой компетентности, предлагаются определенные этапы этого процесса в логике «компетентность», «профессиональная компетентность», «профессионально-речевая компетентность».

Ключевые слова: компетентность, профессиональная компетентность, профессионально-речевая компетентность, специалист по туристическому обслуживанию, комплекс упражнений, языковые компетенции студентов.

Viktoriia POPOVYCH. CURRENT TRENDS AND PRINCIPLES OF FORMATION OF PROFESSIONAL COMPETENCE IN SPEECH FOR SPECIALIST IN TOURISM SERVICE

The article deals with current trends and principles of formation of professional competence in speech for specialists in tourism services. Taking into account the length, complexity and diversity of the conditions of formation of professional speech competence, there are certain stages of this process in the logic of «competence», «professional competence», «professional speech competence»: Stage I (introductory) is the diversity of the first-year students by their level language training, intellectual potential necessitates the formation of professional competence of the individual speech; the second stage (preparatory) creates a common speech culture of future specialists in tourism; the third stage (basic) is the formation of professional competence of future specialist in tourism. Special attention is paid to the role of the teacher in the educational process, his professional and general culture depends the education of youth and the successful solution of complicated social and public problems.

Keywords: competence, professional competence, professional competence speech, a specialist in tourism services, an exercise program, language competence of students.

Євгеній ПРОЦЕНКО, Микола САДОВИЙ. ОСОБЛИВОСТІ ГУМАНІСТИЧНИХ ПОГЛЯДІВ У НАУКОВО-ПЕДАГОГІЧНІЙ СПАДЩИНІ І. С. ТАММА

Стаття присвячена дослідженню становлення поняття гуманізму та прояву його у поглядах та діяльності лауреата Нобелівської премії в галузі фізики, делегата першого Всеросійського з'їзду Рад, фундатора профспілок та позашкільної освіти (1917-1920) на Єлисаветградщині, нашого земляка Ігоря Євгеновича Тамма.

Ключові слова: гуманізм, І.С. Тамм, гуманістичні погляди.

Евгений ПРОЦЕНКО, Николай САДОВОЙ. ОСОБЕННОСТИ ГУМАНИСТИЧЕСКИХ ВЗГЛЯДОВ В НАУЧНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОМ НАСЛЕДИИ И.Е.ТАММА

Статья посвящена исследованию становления понятия гуманизм и его проявления во взглядах и деятельности лауреата Нобелевской премии в области физики, делегата первого Всероссийского съезда Советов, основателя профсоюзов и внешкольного образования (1917-1920) на Elisavetgradschine, нашего земляка Игоря Евгеньевича Тамма.

Ключевые слова: гуманизм, И.Е.Тамм, гуманистические взгляды.

Evgeniy PROZHENKO, Mukola SADOVUY. FEATURES OF HUMANISTIC ATTITUDES IN SCIENTIFIC AND PEDAGOGICAL HERITAGE OF I. TAMM

The article is devoted to the development of the concept of humanism and its manifestation in the views and work of the Nobel prize in physics, the delegate of the first all-Russian Congress of Soviets, the founder of trade unions and non-formal education (1917-1920) on Elisavetgrad, our fellow countryman Igor Evgenyevich Tamm. The analysis of individual episodes of scientific-pedagogical activity characterizes the humanistic worldview principles I. Is. Tamm, which vividly revealed in his interaction with students-students, future scientists. This makes it possible to outline a practical method of systematizing the properties of the concept of humanism, humanistic culture of personality that contributes to the development of methods of formation of such qualities as the desire for knowledge, perseverance, honesty, integrity, concern for people, interpersonal skills, independent thinking, the ability to respect the human personality, the ability to inspire people to have faith in their own strength and capabilities.

Key words: humanism, I. E. Tamm, humanistic views.

Людмила РУСАКОВА. СТАНОВЛЕННЯ ТА РОЗВИТОК ПРИВАТНОЇ ХУДОЖНЬОЇ ОСВІТИ КАТЕРИНОСЛАВЩИНИ ПЕРІОДУ ДРУГОЇ ПОЛОВИНИ ХІХ – ПОЧАТОК ХХ СТОЛІТЬ

У статті розкрито основні етапи становлення та розвиток приватної художньої освіти Катеринославщини. Навчання «витонченим мистецтвам» мало на той час досить значний попит та входило до навчальних програм. З благодійною, добродійною метою організовувались громадські та наукові товариства, які сприяли фінансово-матеріальній підтримці художньо-освітніх процесів.

Ключові слова: приватна художня освіта, благодійники художньої освіти, приватні художні курси, художні школи, попечителі художньої грамоти, добродійні товариства.

Людмила РУСАКОВА. СТАНОВЛЕНИЕ И РАЗВИТИЕ ЧАСТНОГО ХУДОЖЕСТВЕННОГО ОБРАЗОВАНИЯ ЕКАТЕРИНОСЛАВЩИНЫ ПЕРИОДА ВТОРОЙ ПОЛОВИНЫ ХІХ – НАЧАЛА ХХ ВЕКОВ

В статье раскрыты основные этапы становления и развития частного художественного образования Екатеринославщины. Учения «изящным искусствам» в то время имело достаточно значительный спрос и входило в учебные программы. С благотворительной целью организовывались общественные и научные общества, которые способствовали финансово-материальной поддержке художественно-образовательных процессов.

Ключевые слова: частное художественное образование, благотворители художественного образования, частные художественные курсы, художественные школы, попечители художественной грамоты, благотворительные общества.

Ludmila RUSAKOVA. FORMATION AND DEVELOPMENT OF PRIVATE ART EDUCATION EKATERINOSLAVSCHINE DURING THE SECOND HALF OF XIX - EARLY XX CENTURY

U article the basic stages of formation and development of private art education Katerinoslavshchina. Study «Fine Arts» was at that time a very significant offer and included in the curricula of educational institutions. Teaching drawing, penmanship, drawing was an integral part of education, regulated by government decrees and was under the direct control of the St. Petersburg Academy of Arts. With charity, charitable purpose of organized civil society and academic who contributed financial and material support artistic and educational processes. The level of teaching subjects «Fine Arts» was quite high. This was due to thorough academic training of the teaching staff, because in the second half of the XIX century artistic disciplines Katerinoslavshchina teachers were teachers, artists - graduates of the Academy of Art. Due to serious towards drawing, drawing and painting, systematic attendance student contingent also replenished the ranks of «fairly good draftsman» artists and industrialists.

Keywords: private art education, art education philanthropists and private art courses, art school, art trustee deeds, charitable societies.

Сергій ШЕВЧУК. ВІДБИР ФАХІВЦІВ СЛУЖБИ ПРОБАЦІЇ

У статті досліджено тенденцію процесів становлення Служби пробачії в Україні на основі реорганізації органу кримінально-виконавчої інспекції та відбору і перепідготовки кадрів для Служби пробачії.

Ключові слова: служба пробачії, психологія, кримінально-виконавча інспекція, ре соціалізація.

Сергей ШЕВЧУК. ОТБОР СПЕЦИАЛИСТОВ СЛУЖБЫ ПРОБАЦИИ

В статье исследованы тенденции процессов становления Службы пробации в Украине на основе реорганизации органа уголовно-исполнительной инспекции, а также отбора и переподготовки специалистов Службы пробации.

Ключевые слова: служба пробации, психология, уголовно-исполнительная инспекция, ресоциализация.

Sergey SHEVCHUK. STAFF SELECTION FOR THE PROBATION SERVICE

The practice of probation Service in Ukraine for regulatory defined and is under implementation in reality, which country is gradually moving towards a more humane forms of punishment not involving deprivation of liberty. However, we face the problem of recruitment, training and retraining of specialists of practical directions, which will be the tasks of the probation Service. The creation of the probation Service on the basis of the UII at the present stage is a daunting task, despite the economic situation. An additional burden will fall on the shoulders of the employee, UII, who is now quite a heavy load, which will create intolerable working conditions and contribute to the formal fulfilment of its responsibilities. Volunteer work also raises some doubts, because voluntary professionals are not working, and without a decent pay for qualified work and training on quality performance of tasks by the probation service one can only hope.

The article examines trends in the processes of formation of the probation service in Ukraine on the basis of the reorganization of the criminal-executive inspection, as well as the selection and training of specialists probation service.

Keywords: probation service, psychology, criminal executive inspection, re socialization.

Андрій ШЕРУДИЛО. ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНА ПЕРЕВІРКА ПРОЦЕСУ ФОРМУВАННЯ ГОТОВНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ДО ВИКОРИСТАННЯ ІННОВАЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ У ДИТЯЧИХ ЗАКЛАДАХ ОЗДОРОВЛЕННЯ ТА ВІДПОЧИНКУ

У статті розкрито методика організації дослідно-експериментальної перевірки формування готовності майбутніх учителів до використання інноваційних технологій у дитячих закладах оздоровлення та відпочинку. Представлено деякі результати експерименту, метою якого було виявлення ефективності впливу визначених педагогічних умов та впровадженого навчально-методичного комплексу на підготовку студентів педагогічних вишів до означеного виду готовності.

Ключові слова: педагогічний експеримент, майбутні вчителі, готовність, інноваційні технології, навчально-виховна практика, дитячий заклад оздоровлення та відпочинку.

Андрей ШЕРУДИЛО. ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНАЯ ПРОВЕРКА ПРОЦЕССА ФОРМИРОВАНИЯ ГОТОВНОСТИ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ К ИСПОЛЬЗОВАНИЮ ИННОВАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В ДЕТСКИХ ЗАВЕДЕНИЯХ ОЗДОРОВЛЕНИЯ И ОТДЫХА

В статье раскрыто методика организации опытно-экспериментальной проверки формирования готовности будущих учителей к использованию инновационных технологий в детских заведениях оздоровления и отдыха. Представлены некоторые результаты эксперимента, целью которого было выявление эффективности влияния определенных педагогических условий и внедренного учебно-методического комплекса для подготовки студентов педагогических вузов к указанному виду готовности.

Ключевые слова: педагогический эксперимент, будущие учителя, готовность, инновационные технологии, учебно-воспитательная практика, детское учреждение оздоровления и отдыха.

Andriy SHERUDYLO. EXPERIMENTAL VERIFICATION PROCESS OF FORMATION OF THE FUTURE TEACHERS READINESS TO USE OF INNOVATIVE TECHNOLOGIES IN INSTITUTIONS OF REHABILITATION AND RECREATION

The methodics of research and experimental verification organization of the future teachers readiness forming to use innovative technologies in children's institutions of rehabilitation and recreation is revealed in the article. The conditions of the experiment effectiveness are considered and the establishments of its conduct are indicated. It is found diagnostic tools that determined the levels of individual components preparedness on developed criteria. It is described a set of complementary research methods that are used in the implementation of educational experiments for empirical evidence on every step, including expert review, questionnaire, survey, interview, testing, observations, methods of mathematical statistics (descriptive statistics, correlation analysis,

determination of difference data authenticity). The scheme of empirical material analysis is given. Some results of educational experiment are presented, which aim was to identify the effectiveness of pedagogical conditions and implemented educational and methodical complex influence for training students of higher pedagogical universities to use innovative technologies in children's institutions of rehabilitation and recreation.

Key words: pedagogical experiment, future teachers, readiness, innovative technology, educational practice, a children's institution of rehabilitation and recreation.

Катерина ШИШКІНА. ПРОБЛЕМНІ СИТУАЦІЇ В ОН-ЛАЙН СЕРЕДОВИЩІ

У статті висвітлена проблема он-лайн ризиків, з якими стикається молода людина у віці від 9-16 років в Інтернеті, та запропоновані шляхи вирішення таких ситуацій за допомогою сучасних методів. Виникнення нових технологій завжди різко змінює звичний нам спосіб життя: телефон та комп'ютер почали забирати багато часу в дітей. Спілкування та пошук навчального матеріалу в Інтернеті – стали необхідністю в повсякденному житті. А тому вміння розпізнавати потенційні ризики в процесі спілкування в Інтернеті, запобігати їм, тобто забезпечувати безпеку своєї комунікації в мережі, є важливим елементом комунікативної компетентності.

Ключові слова: Он-лайн ситуації; ризики; контент-фільтрація; безпечний пошук; комунікаційні загрози; антивірусна програма.

Екатерина ШИШКИНА. ПРОБЛЕМНЫЕ СИТУАЦИИ В ОН-ЛАЙН СРЕДЕ

В статье освещена проблема он-лайн рисков, с которыми сталкивается молодой человек в возрасте от 9-16 лет в Интернете и предложены пути решения таких ситуаций с помощью современных методов. Возникновение новых технологий всегда резко меняет привычный образ жизни: телефон и компьютер стали отнимать много времени у детей. Общение и поиск учебного материала в Интернете – стали необходимостью в повседневной жизни. Поэтому умение распознавать потенциальные риски в процессе общения в Интернете, предотвращать их, то есть обеспечивать безопасность своей коммуникации в сети, является важным элементом коммуникативной компетентности.

Ключевые слова: он-лайн ситуации; риски; контент-фильтрация; безопасный поиск; коммуникационные риски; антивирусная программа.

Kateryna SHYSHKINA. ONLINE PROBLEMATIC SITUATIONS

Article deals with a problem of online risks which children face at the age from 9-16 years old on Internet and were given solutions of this situations with the help of modern methods. The emergence of new technologies is always dramatically changing their way of life: the mobile phone and the computer take a lot of time from children. In XXI century reality and virtuality are not compared any more. Communication and searching of educational material on the Internet – have become a necessity in everyday life. Internet – a tool for realization information search and enrichment of our knowledge. Despite fears of adults, children do not talk less nowadays. Conversely, there are even more new opportunities for communication and for the exchange of information via Internet. Therefore, the ability to identify and to prevent potential risks in the process of communication on the Internet so that to ensure the security of communication in the network – important element of communicative competence.

Keywords: online situation; risks; content filtering; safe search; communication risks; antivirus program.

Юрій ТИМОШЕНКО. ОНЛАЙН-ОСВІТА: ПРОДУКТИВНІ СМИСЛИ ДЛЯ МОДЕРНІЗАЦІЇ ТРАДИЦІЙНИХ УНІВЕРСИТЕТСЬКИХ СТУДІЙ

У статті окреслено й проаналізовано деякі конструктивні смисли онлайн-освіти як «підривної» освітньої технології, які можуть бути ефективно застосовані в процесі модернізації традиційної університетської підготовки.

Ключові слова: онлайн-освіта, масові відкриті онлайн-курси (МВОК), «підривні» освітні технології, навчання в кампусах, конективізм, гібридний університет.

Юрий ТИМОШЕНКО. ОНЛАЙН-ОБРАЗОВАНИЕ: ПРОДУКТИВНЫЕ СМЫСЛЫ ДЛЯ МОДЕРНИЗАЦИИ ТРАДИЦИОННЫХ УНИВЕРСИТЕТСКИХ СТУДИЙ

В статье определены и проанализированы некоторые конструктивные смыслы онлайн-образования как «подрывной» технологии, которые могут быть эффективно применены в процессе модернизации традиционной университетской подготовки.

Ключевые слова: онлайн-образование, массовые открытые онлайн-курсы (МООК), «подрывные» образовательные технологии, обучение в кампусах, коннективизм, гибридный университет.

Yuri TYMOSHENKO. ONLINE EDUCATION: PRODUCTIVE MEANINGS FOR MODERNIZATION OF TRADITIONAL UNIVERSITY STUDIES.

Some constructive meanings of mass open online courses as «subversive» educational technologies that can be used in the process of modernization of the traditional university training are outlined and analyzed in the article.

In particular the essence and place of online courses in modern educational landscape transformations and architectonics of traditional universities are revealed. In this context, the factors that hinder globalization in didactics of higher education are singled out.

Special emphasis was laid on the convergence of online education in the media, as reflected in the approach to information consuming, its processing and use. This gave reason to treat online courses as an independent information retrieval activities.

Important features of e-learning are singled out: a) multi-source character; b) collectivism as a common methodology and technology of training, combined with constructivism; c) the exchange of «artifacts» of understanding as an important didactic way of interaction of study subjects.

As a result possible transformation of the traditional university model to a hybrid institution that combines learning in campuses with online learning is predicted.

Key words: *online education, mass open online courses (MOOC) blasting educational technology, education in campuses, teamwork, hybrid university.*

Igor ШОСТАК. РОЗВИТОК СТУДЕНТСЬКОГО САМОВРЯДУВАННЯ ЯК УМОВА АКТИВНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ СТУДЕНТІВ МЕДИЧНИХ КОЛЕДЖІВ У ФОРМУВАННІ ВЛАСНОЇ КУЛЬТУРИ ЗДОРОВ'Я

У статті подається обґрунтування однієї із педагогічних умов формування культури здоров'я студентів медичних коледжів у позааудиторній діяльності.

Нами визначено розвиток студентського самоврядування як умову активної діяльності студентів медичних коледжів у формуванні власної культури здоров'я.

Поряд із загальноприйнятими видами студентського самоврядування ми обґрунтували створення в медичному коледжі студентського спортивно-оздоровчого парламенту.

Ключові слова: *студентське самоврядування, студенти медичного коледжу, культура здоров'я, позааудиторна діяльність, студентський спортивно-оздоровчий парламент.*

Igor SHOSTAK. РАЗВИТИЕ СТУДЕНЧЕСКОГО САМОУПРАВЛЕНИЯ КАК УСЛОВИЕ АКТИВНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СТУДЕНТОВ МЕДИЦИНСКИХ КОЛЛЕДЖЕЙ В ФОРМИРОВАНИИ СОБСТВЕННОЙ КУЛЬТУРЫ ЗДОРОВЬЯ

В статье дается обоснование одного из педагогических условий формирования культуры здоровья студентов медицинских колледжей во внеаудиторной деятельности.

Нами определено развитие студенческого самоуправления как условие активной деятельности студентов медицинских колледжей в формировании собственной культуры здоровья.

Наряду с общепринятыми видами студенческого самоуправления мы обосновали создание студенческого спортивно-оздоровительного парламента.

Ключевые слова: *студенческое самоуправление, студенты медицинского колледжа, культура здоровья, внеаудиторная деятельность, студенческий спортивно-оздоровительный парламент.*

Igor SHOSTAK. DEVELOPMENT OF STUDENTS SELF AS A CONDITION OF ACTIVE MEDICAL COLLEGE STUDENTS IN FORMING YOUR HEALTH CULTURE

The article deals with one of the grounds of pedagogical conditions of formation of culture of health of students of medical colleges in extracurricular activities. Summarizing the research student government in Ukraine and Europe we have reached the conclusion that the student government is an essential condition for the existence and management of modern universities, and operational factors influence the formation of values in life students. Along with conventional types of student government we justified the creation of a sports student parliament.

In light of the problems of our research consider it necessary to create on the basis of Kirovograd Medical College. E. Mukhin J. fitness Parliament, as the student government of the formation activity of students to strengthen and preserve the culture of health and giving them the opportunity to influence and be themselves in sports and fitness activities medical College.

In retrospect, we have taken the charter student parliament secondary schools in Ukraine.

Keywords: *student government, students of medical college, culture, health, extracurricular activities, student sports parliament.*

Ван ЯЦЗЮНЬ. КОМУНІКАТИВНА КУЛЬТУРА ДИРИГЕНТА-ХОРЕМЕЙСТЕРА В КОНТЕКСТІ МУЗИЧНОЇ КОМУНІКАЦІЇ

У статті проаналізовано сутність понять «музична комунікація» та «комунікативна культура майбутнього диригента-хормейстера». Комунікативна культура визначається як складний інтегрований феномен, що дозволяє розв'язувати різноманітні професійні завдання в діяльності диригента-хормейстера.

Ключові слова: комунікативна культура, диригент-хормейстер, музична комунікація, професійна компетентність.

Ван ЯЦЗЮНЬ. КОММУНИКАТИВНАЯ КУЛЬТУРА ДИРИЖЕРА-ХОРЕМЕЙСТЕРА В КОНТЕКСТЕ МУЗЫКАЛЬНОЙ КОММУНИКАЦИИ.

В статье проанализированы сущность понятий «музыкальная коммуникация» и «коммуникативная культура будущего дирижера-хормейстера». Коммуникативная культура определяется как сложный интегрированный феномен, позволяет решать различные профессиональные задачи в деятельности дирижера-хормейстера.

Ключевые слова: коммуникативная культура, дирижер-хормейстер, музыкальная коммуникация, профессиональная компетентность.

Van YATSYUN. COMMUNICATIVE CULTURE OF BANDLEADER-CHOIR-MASTER IS IN CONTEXT OF MUSICAL COMMUNICATION

In the article the essence of the concepts of «musical communication» and «communicative culture of the future conductor choirmaster». Communicative culture is defined as an integrated complex phenomenon that can solve a variety of professional tasks of the conductor-choirmaster.

A communicative culture shows by itself the difficult system organized quality of the internal world of specialist. Communicative culture - it the constituent of integral professional competence of specialist, which contains in the basis the aggregate of his knowledges, abilities and qualities of personality of necessary, for the decision of the professionally oriented communicative tasks at creative level, is important. A communicative culture of bandleader-choir-master is basic description of his personality and professional activity. Its essence is marked an intonation, artistically communicative, dialogic orientation which is stipulated specific nature of musical art and methods of socializing with him.

Keywords: communicative culture, choirmaster, conductor, musical communication, professional competence.

Світлана БОЯРЧУК. ОПТИМІЗАЦІЯ САМОСТІЙНОЇ РОБОТИ СТУДЕНТІВ ЗАСОБАМИ ТЕХНОЛОГІЇ ТАЙМ-МЕНЕДЖМЕНТУ

У статті обґрунтовується необхідність використання технології тайм-менеджменту в сучасному освітньому просторі навчального закладу з метою оптимізації самостійної роботи студентів, підвищення ефективності підготовки майбутніх фахівців в галузі дошкільної освіти.

Ключові слова: педагогічна технологія «тайм-менеджмент», оптимізація, самостійна робота, самоактуалізація, самоорганізація.

Светлана БОЯРЧУК. ОПТИМИЗАЦИЯ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ СТУДЕНТОВ СРЕДСТВАМИ ТЕХНОЛОГИИ ТАЙМ-МЕНЕДЖМЕНТА

В статье обосновывается необходимость использования технологии тайм-менеджмента в современном образовательном процессе учебного заведения с целью оптимизации самостоятельной работы студентов, повышения эффективности подготовки будущих специалистов в области дошкольного образования.

Ключевые слова: педагогическая технология «тайм-менеджмент», оптимизация, самостоятельная работа, самоактуализация, самоорганизация.

Svitlana BOYARCHUK. OPTIMISATION OF STUDENTS' SELF-STUDY BY MEANS OF TIME MANAGEMENT TECHNOLOGY

The article deals with the problem of optimization of students' self-study by means of application of pedagogical time management technology. Attention is focused on the improvement of future, specialists' professional training through their staving to self-actualization, self-development, realization of their potentiality in individual activities.

The author determines and states the necessity of application of time management technology in modern educational surrounding of the educational establishment for solving the task of students' self-study, imcreasing the effectiveness of future specialists' training for, pre-school education, for proper effective planning and organization of self-study certain conditions should be guaranteed. Mastering time management methodics helps you save your time as one of the most important individual resources.

The author underlines using time management technology as the means of optimization of students'. Educational technology time management as a form of professional self-actualization students.

Key words: pedagogical technology of time management, optimization, self-study, self-actualization, self-organization.

Аліна ВАКОЛЮК. ДИНАМІКА РОЗВИТКУ УМОВ ФОРМУВАННЯ ЗДОРОВОГО СПОСОБУ ЖИТТЯ В ПРОЦЕСІ ФІЗИЧНОГО ВИХОВАННЯ ШКОЛЯРІВ

У статті визначено динаміку розвитку змісту, форм та методів фізичної культури в контексті формування здорового способу життя школярів. Здійснено історико-педагогічний аналіз формування здорового способу життя в процесі фізичного виховання школярів у період з 2-ої половини ХХ ст. до сучасності.

Ключові слова: фізична культура, фізичний розвиток, здоровий спосіб життя, фізичне виховання, школярі.

Аліна ВАКОЛЮК. ДИНАМИКА РАЗВИТИЯ УСЛОВИЙ ФОРМИРОВАНИЯ ЗДОРОВОГО ОБРАЗА ЖИЗНИ В ПРОЦЕССЕ ФИЗИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ ШКОЛЬНИКОВ

В статье определена динамика развития содержания, форм и методов физической культуры в контексте формирования здорового образа жизни школьников; также рассматривается историко-педагогический анализ формирования здорового образа жизни в процессе физического воспитания школьников в период с второй половины ХХ в. до современности.

Ключевые слова: физическая культура, физическое развитие, здоровый образ жизни, физическое воспитание, школьники.

Alina VAKOLIUK. THE DYNAMICS OF TERMS THE CONDITIONS OF HEALTHY LIFESTYLE IN THE PROCESS OF PHYSICAL EDUCATION OF PUPILS

In the article is identified the dynamics of development a content, forms and methods of physical culture in the context of formation a healthy lifestyle of pupils; also is considered a historical and pedagogical analysis of modeling a healthy lifestyle in the process of physical education of pupils in the period from the second half of the twentieth century to the present.

At this period in pedagogy and education, is appeared a new term for marking a healthy lifestyle – «A health culture», «A culture of personality», which are included in all programs subject «physical culture». Through awareness of value attitude to health a pedagogy is committing to full and uncomplicated human development a person in the process of teaching and training, without a prejudice to his health. The special attention during the lessons from physical culture is addressed to self improvement of a motor activity of pupils, the instilling to them a healthy lifestyle, at the formation of physically tempered and healthy generation in general.

Keywords: a physical education, a physical development, a healthy lifestyles, a physical education of pupils.

Яна ГРИЦАЙ. ТЕНДЕНЦІЇ РОЗВИТКУ ПРИВАТНИХ УНІВЕРСИТЕТІВ У НІМЕЧЧИНІ

У статті подана коротка характеристика системи вищої освіти ФРН, виявлено переваги і недоліки державної системи вищої освіти, визначено специфіку функціонування приватних університетів і основні нормативні акти, що регулюють їхню діяльність. Розкриті тенденції в розвитку приватної вищої освіти в Німеччині в умовах європейської інтеграції.

Ключові слова: тенденції розвитку, система вищої освіти, нормативні підходи, приватні університети, інтернаціональна вища освіта.

Яна ГРИЦАЙ. ТЕНДЕНЦИИ РАЗВИТИЯ ЧАСТНЫХ УНИВЕРСИТЕТОВ В ГЕРМАНИИ

В статье дана краткая характеристика системы высшего образования ФРГ, выявлены преимущества и недостатки государственной системы высшего образования, определены специфика функционирования частных университетов и основные нормативные акты, регулирующие их деятельность. Раскрыты тенденции в развитии частного высшего образования в Германии в условиях европейской интеграции.

Ключевые слова: тенденции развития, система высшего образования, нормативные подходы, частные университеты, интернациональное высшее образование.

Yana GRITSAY. TRENDS DEVELOPMENT OF PRIVATE UNIVERSITIES IN GERMANY

History and development of the private sector of higher education in Germany is relatively small and is calculated only a few decades. Despite this, private higher education is actively developing in Germany, making the competition state education system. In this paper the characteristics of private universities and the legal regulation of their operation in Germany.

In Germany, operates a three-tier system of higher education, carried out at the federal government, lands and most universities. Private universities operating under federal and regional requirements for the education system The article gives a brief description of the higher education system of Germany, identified the advantages and disadvantages of the state system of higher education, defined specificity of functioning of private universities and the basic regulations governing their activities. Disclosed trends in the development of private higher education in Germany in terms of European integration.

Keywords: tendencies in development, higher education, regulatory approaches, private university, training, benefits, drawbacks, regulation, international higher education.

Тетяна ОСАДЧЕНКО. СТРУКТУРНІ КОМПОНЕНТИ ЗДОРОВ'ЯЗБЕРЕЖУВАЛЬНОЇ КОМПЕТЕНЦІЇ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ

У даній статті розглядаються структурні компоненти здоров'язбережувальної компетенції майбутнього вчителя початкової школи. Здійснено аналіз психолого-педагогічних наукових джерел структурних компонентів здоров'язбережувальної компетенції майбутнього вчителя початкової школи, який дав можливість виявити загальні тенденції у структуруванні характеристик майбутніх учителів, що визначають як результат підготовки майбутнього вчителя до діяльності, яка спрямована на здоров'язбереження в умовах шкільної освітньої взаємодії.

Ключові слова: компетентність, компетенція, здоров'язбережувальна компетентність, здоров'язбережувальна компетенція майбутнього вчителя початкової школи, мотиваційний компонент, когнітивний компонент, діяльнісний компонент, особистісний компонент.

Татьяна ОСАДЧЕНКО. СТРУКТУРНЫЕ КОМПОНЕНТЫ ЗДОРОВЬЕСБЕРЕГАТЕЛЬНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ БУДУЩЕГО УЧИТЕЛЯ НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЫ

В данной статье рассматриваются структурные компоненты здоровьесберегательной компетенции будущего учителя начальной школы. Осуществлен анализ психолого-педагогических научных источников структурных компонентов здоровьесберегательной компетенции будущего учителя начальной школы, который позволил выявить общие тенденции в структурировании характеристик будущих учителей, определяющие как результат подготовки будущего учителя к деятельности, направленной на здоровьесбережения в условиях школьного образовательного взаимодействия.

Ключевые слова: компетентность, компетенция, здоровьесберегательная компетентность, здоровьесберегательная компетенция будущего учителя начальной школы, мотивационный компонент, когнитивный компонент, деятельностный компонент, личностный компонент.

Tatiana OSADCHENKO. STRUCTURAL COMPONENTS OF THE HEALTH PROTECTING COMPETENCE OF THE FUTURE ELEMENTARY SCHOOL TEACHER

Structural components of the health protecting competence of the future elementary school teacher are explained in this article. The aim of the article is to distinguish with the help of analyses the psychological and pedagogical scientific sources of the health protecting competence of the future elementary school teacher. Analysis of the scientific research made it possible to identify the common trends in structuring the characteristics of the future teachers, defined as the result of readiness of the future teacher to the activity aimed at health protection in terms of school educational interaction. In the structure of the health protecting competence of the future elementary school teacher we distinguished the motivational, cognitive, activity and personal components. These characteristics will be the basis of the experimental check of the effectiveness of the elementary school teachers readiness to the educational interaction based on society-creative and health protecting strategy.

Keywords: competence, competency, health protecting competence, health protecting of the future elementary school teacher, motivational component, cognitive component, activity component, personal component.

Ольга ПОЛЕВИНА. ФОРМУВАННЯ НАВИЧОК АНСАМБЛЕВОЇ ГРИ В УЧНІВ-ПІАНІСТІВ В УМОВАХ МУЗИЧНОЇ ШКОЛИ

У статті презентовано досвід формування навичок читання нот з листа учнями-піаністами в умовах організації навчального процесу в музичних школах. Доведено вплив спільної роботи педагога і учня на розвиток музично-творчих здібностей дітей молодшого шкільного віку.

Ключові слова: читання нот з листа, музично-творчі здібності, ансамбль, учні музичних шкіл, навчання гри на фортепіано.

Ольга ПОЛЕВИНА. ФОРМИРОВАНИЕ НАВЫКОВ АНСАМБЛЕВОЙ ИГРЫ В УЧЕНИКОВ-ПИАНИСТОВ В УСЛОВИЯХ МУЗЫКАЛЬНОЙ ШКОЛЫ

В статье представлен опыт формирования навыков читки нот с листа учащимися-пианистами в условиях организации учебного процесса в музыкальных школах. Показано влияние совместной работы педагога и ученика на развитие музыкально-творческих способностей детей младшего школьного возраста.

Ключевые слова: *читка нот с листа, музыкально-творческие способности, ансамбль, учащиеся музыкальных школ, обучение игры на фортепиано.*

Olga POLEVINA. FORMATION OF SKILLS OF ENSEMBLE GAME AMONG STUDENTS-PIANISTS IN TERMS OF MUSIC SCHOOLS

Formulation of the problem. The modernization process music education takes place in the context of search new forms of work and process improvement teaching children to play musical instruments in the conditions of the educational process music schools. So teaching students in ensemble playing in the classroom Piano is relevant and timely. Analysis of studies and publications.

Analysis pedahohychnoho sources and mystetskoznavchoho direction shows that domestic and foreign scientists, among them: V. Belikov, L. Bochkarev, A. Vintsynskyy, A. Goldenveiser, N. Huralnyk D. Kogan, A. Cortot, N. Kryuchkov, J. Miltteyn, H. Neuhaus, B. Razhnikova, A. Rafalovych, M. Smirnov, Tsaharely Yu, G. Tsypin, E. Shenderovich investigated these or those issues teaching methods children of different age groups.

This article presents sight reading skills building experience by piano students in organised learning process at music schools. It has been proved that collective work of both teacher and student is having a very positive effect upon young beginners creative ability in music. The author proposes her own method working with young students on music they learn. This method helps to activate and enhance concentration, sight reading skills either separate parts or playing and listening to both parts together. Method of teaching transposing skills for vocalists and instrumentalists was not left without attention of the author either.

The material is not highlights solve all problems, but offers some concrete ways to overcome them. The development of student pianist should be complex. Ensemble lessons on piano - not only a goal but also a means to achieve it. Creating a nomination «Chamber Ensemble». «Accompaniment» in various competitions executive skills will help decision problem: teachers will actively used in the relevant works direction.

The key words: *sight reading, creative ability in music, ensemble, music school students, learning to play piano.*

Наталія ПРУС. ОРГАНІЗАЦІЙНО-ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОГО ІМІДЖУ МАЙБУТНІХ ВИКЛАДАЧІВ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ

Статтю присвячено аналізу поняття умови, зокрема поняттю педагогічні умови. Досліджено умови формування професійного іміджу майбутнього фахівця та зроблено спробу визначити основні організаційно-педагогічні умови, що сприятимуть успішній побудові професійного іміджу майбутнього викладача іноземної мови.

Ключові слова: *педагогічні умови, формування професійного іміджу, майбутній фахівець, успішна побудова, викладач іноземної мови.*

Наталія ПРУС. ОРГАНИЗАЦИОННО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ФОРМИРОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ИМИДЖА БУДУЩИХ ПРЕПОДАВАТЕЛЕЙ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА

Статья посвящена анализу понятия условия, в частности понятию педагогические условия. Проведено исследование условий формирования профессионального имиджа будущего специалиста и осуществлена попытка определить организационно-педагогические условия, реализация которых будет способствовать успешному созданию имиджа будущего преподавателя иностранных языков.

Ключевые слова: *педагогические условия, формирование профессионального имиджа, будущий специалист, успешное создание, преподаватель иностранного языка.*

Nataliya PRUS. ORGANIZATIONAL-PEDAGOGICAL CONDITIONS FOR FORMATION OF PROFESSIONAL IMAGE OF THE FUTURE FOREIGN LANGUAGES HIGH-SCHOOL TEACHERS

This article is aimed to analyze the concept of condition, in particular the concept of pedagogical conditions. The author has analyzed different approaches to determine the concept of condition and made the conclusion that the ambiguity of the concept determines its functioning in different sciences. For example, in pedagogy conditions are the integral part of educational system, they have clear focus as they are created to solve specific pedagogical objectives. As a result of targeted selection, pedagogical conditions are designed to facilitate the implementation of the educational process but also affect on the efficiency of the educational system as a whole. An analysis of the scientific literature on the pedagogical conditions for professional image formation of specialist shows that the main factor in successful process is becoming a motivational orientation of

the future specialists on the awareness of the necessity to build the professional image. Based on studies of the issue, it is defined the basic pedagogical conditions for formation of professional image of the future foreign languages high-school teacher.

Key words: *concept of condition, pedagogical conditions, professional image, educational process, future specialist, the successful creation, foreign languages high-school teacher.*

Ігор СИГЕТІЙ. ІНФОРМАЦІЯ ЯК ОБ'ЄКТ УПРАВЛІННЯ В ОСВІТНІХ СИСТЕМАХ ВИЩОЇ ШКОЛИ (ЗАГАЛЬНІ ТА СПЕЦИФІЧНІ ПРОБЛЕМИ)

У статті зроблено спробу розкрити деякі загальні та специфічні проблеми, що виникають у процесі управління одним із базових ресурсів освітніх систем – інформацією та її перетворенням у знання як інтелектуальний капітал вищого навчального закладу.

Ключові слова: *освітні системи, вища школа, інформація, знання, управління, інформаційний менеджмент, менеджмент знань, комунікація.*

Игорь СИГЕТИЙ. ИНФОРМАЦИЯ КАК ОБЪЕКТ УПРАВЛЕНИЯ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ СИСТЕМАХ ВЫСШЕЙ ШКОЛЫ (ОБЩИЕ И СПЕЦИФИЧЕСКИЕ ПРОБЛЕМЫ)

В статье сделано попытку раскрыть некоторые общие и специфические проблемы, возникающие в процессе управления одним из базовых ресурсов образовательных систем – информацией и ее превращением в знание как интеллектуальный капитал высшего учебного заведения.

Ключевые слова: *образовательные системы, высшая школа, информация, знание, управление, информационный менеджмент, менеджмент знаний, коммуникация.*

Igor SIGETIJ. INFORMATION AS MANAGEMENT OBJECT IN EDUCATIONAL SYSTEMS OF HIGHER SCHOOLS (GENERAL AND SPECIFIC PROBLEMS).

An attempt to reveal some general and specific problems encountered in the process of management of one of the basic resources of educational systems – the information and its transformation into knowledge as intellectual capital of higher educational establishments that provides them with competitive advantages in the global educational market is made in the article.

It is shown that the informational management serves as the methodological basis of information management in different educational systems – from an educational establishment as a whole to the academic class in particular. This thesis unfolds an idea according to which the informational management as a holistic theory and applied management concept of information integrates all informational components of educational organization (needs, systems, flows, technologies, etc.) into a single informational space, provides creation and implementation on a scientific basis of information-and-communication policy and culture which are the main conditions for the solution of a number of general and specific problems which arise in the process of information management. Three sets of issues associated with informational overload of the educational process subjects as well as with ensuring qualitative communications and information transformation (data, information) in knowledge are identified and analyzed among such problems.

Key words: *educational systems, higher education, information, knowledge, management, informational management, knowledge management, communication.*

Наталія СОФІЛКАНИЧ, Вікторія ДЕМ'ЯН. РОЛЬ І МІСЦЕ РОЛЬОВИХ ІГОР У НАВЧАННІ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ ПРОФЕСІЙНОГО СПРЯМУВАННЯ У ВИЩИХ ЗАКЛАДАХ ОСВІТИ

У статті розглядається роль і місце рольових ігор у навчанні англійської мови професійного спрямування у вищих навчальних закладах. Важливою задачею викладача є створення на занятті з іноземної мови реальних і уявлених ситуацій спілкування, використовуючи для цього різні прийоми роботи. Одним із таких прийомів роботи є моделювання рольових ігор.

Ключові слова: *комунікативна компетенція, рольова гра, заняття, англійська мова, роль.*

Наталья СОФИЛКАНЫЧ, Виктория ДЕМЬЯН. РОЛЬ И МЕСТО РОЛЕВЫХ ИГР В ИЗУЧЕНИИ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО НАПРАВЛЕНИЯ В ВЫСШИХ УЧЕБНЫХ ЗАВЕДЕНИЯХ

В статье рассматривается роль ролевых игр в изучении английского языка профессионального направления в высших учебных заведениях. Важной задачей для учителя является создание на уроке иностранного языка реальных и воображаемых ситуаций общения, используя для этого разные формы работ. Одной из таких форм является ролевая игра.

Ключевые слова: *коммуникационная компетенция, ролевая игра, урок, английский язык, роль.*

Nataliia SOFILKANYCH, Viktoriia DEMIAN. THE ROLE AND PLACE OF ROLE-PLAYING SITUATIONS IN TEACHING PROFESSIONAL-ORIENTATED ENGLISH AT HIGH SCHOOL

The article deals with the place of role-plays in teaching of professional- orientated English at high school. The authors give definition of a role-play. The purpose of the article is to define the importance of role-plays in

realization of communicative approach to teaching and learning a foreign language. Thus, the aim of a teacher is to model situations at lessons that are related to a real life as much as possible. This gives students opportunity to use their theoretical knowledge in practice. To achieve this teacher uses different methods including a role-play. It is also spoken in detail about the place of role-plays in motivation of speaking. It is described in short the effective usage of role-plays at English lessons while studying professional- orientated English at high school. Much attention is given to the results of using role-plays at the lesson. At the same time the authors draw our attention to the negative points of using too many games at the lessons. The task of the article is to show the possibilities of using the role-plays in learning foreign languages as elements of communicative and creative approaches according to modern methodological principles in teaching foreign languages.

Key words: role-play, communicative approach, foreign language, students, teacher, role.

Юлія СУХОМУДРЕНКО. ПЕРЕВАГИ ДИСТАНЦІЙНОГО НАВЧАННЯ В ОСВІТНЬО-ВИХОВНОМУ ПРОЦЕСІ

У статті розглянуто переваги дистанційного навчання в освітньо-виховному процесі. З'ясовано відмінність дистанційного навчання від традиційного, розглянуто це з погляду форм взаємодії викладача й студента. В основу традиційної моделі навчання покладено читання лекцій, проведення семінарських, лабораторних та різних ігрових видів занять, організація самостійної роботи студентів та інші форми роботи. База навчання – книга й викладач як інтерпретатор знання. Дистанційне навчання орієнтоване на впровадження в навчальний процес принципово відмінних моделей навчання, що передбачають проведення конференцій, самостійну роботу студентів з інформаційними полями з різних банків знань, проектні роботи, тренінги й інші види діяльності з комп'ютерними та нетрадиційними технологіями.

Ключові слова: дистанційне навчання, система дистанційного навчання, дистанційна освіта, заочна форма навчання, очна форма навчання.

Юлія СУХОМУДРЕНКО. ПРЕИМУЩЕСТВА ДИСТАНЦИОННОГО ОБУЧЕНИЯ В ВОСПИТАТЕЛЬНО-ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА.

В статье рассмотрены преимущества дистанционного обучения в образовательно-воспитательном процессе. Выяснено отличие дистанционного обучения от традиционного, рассмотрены это с точки зрения форм взаимодействия преподавателя и студента. В основу традиционной модели обучения положен чтения лекций, проведения семинарских, лабораторных и различных игровых видов занятий, организация самостоятельной работы студентов и другие формы работы. База обучения – книга и преподаватель как интерпретатор знания. Дистанционное обучение ориентировано на внедрение в учебный процесс принципиально отличных моделей обучения, предусматривающие проведение конференций, самостоятельную работу студентов с информационными полями из разных банков знаний, проектные работы, тренинги и другие виды деятельности с компьютерными и нетрадиционными технологиями.

Ключевые слова: дистанционное обучение, система дистанционного обучения, дистанционное образование, заочная форма обучения, очная форма обучения.

Uliya SUHOMUDRENKO. ADVANTAGES OF DISTANCE LEARNING IN EDUCATIONAL PROCESS.

The article discusses the benefits of distance learning in the educational process. It was found difference from traditional distance education, it is considered in terms of forms of interaction between teacher and student. The basis of traditional learning model laid lectures, seminars, laboratory and various types of gaming sessions, the organization of independent work of students and other forms of work. Base training – the book and the teacher as an interpreter knowledge. Distance learning is focused on the introduction in the educational process fundamentally different learning models, providing conferences, students' independent work with information from different fields of knowledge banks, project work, training and other activities with computer and nonconventional technologies.

Speaking of distance form of education should be talking about creating a single information-educational space where to include electronic information sources (including network), virtual libraries, databases, consulting services, electronic textbooks, etc. kiberklasy. When it comes to distance learning should understand whether there is a teacher and student handbook. This interaction between teachers and students. It follows that the principal in the organization of distance learning is the creation of electronic courses, development of teaching the basics of distance learning, teacher training coordinators. Not to be confused remote form of distance learning, because it provides for regular contact with the teacher, other students kiberklasu, simulation of all types of full-time study, but specific forms.

Keywords: distance learning, distance learning, distance education, distance learning, full-time student learning.

Оксана ТИМОФЄЄВА. КРИТЕРІЇ, ПОКАЗНИКИ ТА РІВНІ СФОРМОВАНOSTI СОЦІАЛЬНО-КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ В МАЙБУТНІХ СУДНОВОДІЇВ

У статті охарактеризовано критерії та відповідні показники, сформованості соціально-комунікативної компетентності майбутніх судноводіїв, зокрема особистісний, когнітивний та діяльнісний. Використання зазначених критеріїв дозволило автору виділити три рівні сформованості соціально-комунікативної компетентності, що має важливе значення при визначенні стану сформованості зазначеного особистісного утворення в майбутніх судноводіїв.

Ключові слова: соціально-комунікативна компетентність, особистісний, когнітивний і діяльнісний критерії, показники, рівні сформованості, майбутні судноводії.

Оксана ТИМОФЕЕВА. КРИТЕРИИ, ПОКАЗАТЕЛИ И УРОВНИ СФОРМИРОВАННОСТИ СОЦИАЛЬНО-КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ В БУДУЩИХ СУДОВОДИТЕЛЕЙ

В статье охарактеризовано критерии, показатели и уровни формирования социально-коммуникативной компетентности будущих судоводителей, выделяются личностный, когнитивный и деятельностный. Использование указанных критериев позволило обозначить три уровня сформированности социально-коммуникативной компетентности, что имеет важное значение при определении состояния указанного личностного образования будущих судоводителей.

Ключевые слова: социально-коммуникативная компетентность, личностный, когнитивный и деятельностный критерии, показатели, уровни сформированности, будущие судоводители.

Oksana TYMOFIEIEVA. CRITERIA, PARAMETERS AND LEVELS OF DEVELOPED SOCIAL COMMUNICATIVE COMPETENCE OF FUTURE NAVIGATORS.

The article regards the criteria and corresponding parameters of developed social communicative competence of future navigators. They are as follows: personal (recognition of ethical principles of human interaction, understanding of its value aspects, personal properties), cognitive (knowledge of social, sociocultural, occupational norms and ways of cooperation; awareness of communicative strategies and tactics, rules and restrictions in communication process, means of communication being inherit in national mentality and professional community) and activity (ability of fruitful cooperation with members of the group, clear and obvious expression of own ideas and conveying information, stand own ground, hearing and understanding other people; skills in analyzing own social communicative behavior). The application of the mentioned criteria allows singling out three levels of developed social communicative competence, namely low, middle and high level. Such evaluating scale is significant in determining the level of development of investigated personal formation for future navigators.

Keywords: social communicative competence, personal, cognitive and activity criteria, parameters, levels of development, future navigators.

Оксана ФЕСЕНКО. ВИЗНАЧЕННЯ СУТНОСТІ ФЕНОМЕНА «ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ» У НАУКОВІЙ ЛІТЕРАТУРІ

У статті розкрито сутність феномена «педагогічні умови» у дослідженнях зарубіжних та вітчизняних науковців, проаналізовані підходи сучасних дослідників стосовно визначення внутрішніх та зовнішніх педагогічних умов, визначені педагогічні умови формування методичної компетентності майбутніх учителів початкових класів у процесі вивчення дисциплін природничого циклу.

Ключові слова: умови, педагогічні умови, внутрішні та зовнішні педагогічні умови, технологічна умова, застосування інноваційних педагогічних технологій у процесі вивчення природничих дисциплін, умови підходу, змістові умови, особистісні умови, технологічні умови.

Оксана ФЕСЕНКО. ОПРЕДЕЛЕНИЕ СУЩНОСТИ ФЕНОМЕНА «ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ» В НАУЧНОЙ ЛИТЕРАТУРЕ

В статье раскрывается сущность феномена «педагогические условия» в исследованиях зарубежных и отечественных ученых, проанализированы подходы современных исследователей относительно определения внутренних и внешних педагогических условий, определены педагогические условия формирования методической компетентности будущих учителей начальных классов в процессе изучения дисциплин естественного цикла.

Ключевые слова: условия, педагогические условия, внутренние и внешние педагогические условия, технологические условия, использование инновационных педагогических технологий в процессе изучения естественных дисциплин; условия подхода, содержательные условия, личностные условия, технологические условия.

Oxana FESENKO. DETERMINING THE ESSENCE OF THE PHENOMENON «PEDAGOGICAL CONDITIONS» IN THE SCIENTIFIC LITERATURE

In this article the essence of the phenomenon «pedagogical conditions» in the studies of foreign and domestic scholars has been revealed. The approaches of contemporary researchers concerning the definition of internal and external pedagogical conditions have been analyzed. Pedagogical conditions of the formation of the professional competence of teachers with different types of profiles have been analyzed. Two main areas of the further impact of pedagogical conditions, such as: personal conditions (aimed at the personal qualities' correction) and environmental conditions (aimed at the educational process modernization), have been identified. The reasons for the scholars' selection of certain pedagogical conditions of the teachers' professional competence formation have been analyzed. Separate wide-ranging pedagogical conditions that do not depend on the specific subjects of the study and aimed at forming ways (methods and techniques) of activities, as well as the narrow direction (reflect the specifics of a particular study), have been highlighted.

Moreover, taking into account the specifics of the professional and pedagogical preparation of the future teachers at pedagogical colleges and the possibility of its provision at initial stages of the student's profilization in the process of studying natural disciplines, as well as preliminary conclusions concerning the system of pedagogical conditions' groups that are necessary and sufficient for the formation of the professional competence, pedagogical conditions of the formation of the professional competence of future primary school teachers in the course of studying natural disciplines have been determined.

Keywords: condition, pedagogical conditions, internal and external pedagogical conditions, technological condition, the use of innovative pedagogical technologies in the course of studying natural disciplines; approach conditions, content conditions, personal conditions, technological conditions.

Тетяна ФУРДАК. ТРИВОЖНІСТЬ ТА ЇЇ ВИЯВЛЕННЯ У ПРОЦЕСІ АДАПТАЦІЇ ПЕРШОКУРСНИКІВ

У статті обґрунтовано феномен тривожності. За допомогою шкали самооцінки тривожності Ч. Спілбергера і Ю. Ханіна виявлено рівні тривожності студентів першого курсу, запропоновано шляхи її зниження задля збереження психологічного здоров'я молоді.

Ключові слова: тривожність, тривожність студентів, психологічне здоров'я, шкала самооцінки, педагогічні та психологічні чинники тривожності.

Татьяна ФУРДАК. ТРЕВОЖНОСТЬ И ЕЕ ВЫЯВЛЕНИЕ В ПРОЦЕССЕ АДАПТАЦИИ СТУДЕНТОВ ПЕРВОГО КУРСА

В статье обоснован феномен тревожности. С помощью шкалы самооценки тревожности Ч. Спилбергера и Ю. Ханина выявлен уровень тревожности студентов первого курса, предложены пути снижения тревожности для сохранения психологического здоровья молодежи.

Ключевые слова: тревожность, тревожность студентов, психологическое здоровье, шкала самооценки, педагогические и психологические факторы тревожности.

Tatyana FURDAK. ANXIETY AND ITS IDENTIFICATION IN THE PROCESS OF ADAPTATION OF STUDENTS

In the article to considers the phenomenon of anxiety. With the scale of self-esteem anxiety Spielberger Ch. and Hanin Y. revealed anxiety level first-year students, the ways of reducing anxiety for the preservation of psychological health of young people. It is the first course students take time to adapt to new conditions and requirements associated with learning in higher education. This can increase the level of anxiety, which in turn can affect mental health, success freshman in his relationships with others.

Considering the level of factors in the formation of anxiety in high school it was found that the students in our sample increased anxiety, frustration associated with the need to achieve success, the general anxiety, fear and self-expression mismatch expectations of others.

Key words: anxiety, anxiety of students, mental health, self-esteem scale, pedagogical and psychological factors of anxiety.

Наталія АНАН'ЄВА, Микола БОНДАРЕНКО. СУЧАСНІ ПІДХОДИ ДО ВИЗНАЧЕННЯ ДІАГНОСТИЧНОГО КОМПОНЕНТУ В ПРОЦЕСІ ФОРМУВАННЯ СПЕЦІАЛЬНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ ІНЖЕНЕРІВ-ПЕДАГОГІВ БУДІВЕЛЬНОЇ ГАЛУЗІ

У статті обґрунтовано сучасні підходи до визначення діагностичного (оціночного) компоненту у процесі формування спеціальної компетентності майбутніх інженерів-педагогів будівельної галузі, розглянуто процес педагогічного моніторингу про стан освітнього процесу, встановлено критерії аналізу й оцінки педагогічних ситуацій. Розглянуто рейтингову систему оцінювання знань і умінь студентів за фаховими дисциплінами.

Ключові слова: діагностика, інженер-педагог, діагностично-корекційний компонент, моніторинг, портфоліо, професійно-педагогічна компетентність, рейтинг.

Наталья АНАНЬЕВА, Николай БОНДАРЕНКО. СОВРЕМЕННЫЕ ПОДХОДЫ К ОПРЕДЕЛЕНИЮ ДИАГНОСТИЧЕСКОГО КОМПОНЕНТА В ПРОЦЕССЕ ФОРМИРОВАНИЯ СПЕЦИАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ БУДУЩИХ ИНЖЕНЕРОВ-ПЕДАГОГОВ СТРОИТЕЛЬНОЙ ОТРАСЛИ

В статье обоснованы современные подходы к определению диагностического (оценочного) компонента в процессе формирования специальной компетентности будущих инженеров-педагогов строительной отрасли, рассмотрен процесс педагогического мониторинга о состоянии учебного процесса; установлены критерии анализа и оценки педагогических ситуаций. Рассмотрена рейтинговая система оценки знаний и умений студентов по специальным дисциплинам.

Ключевые слова: диагностика, инженер-педагог, диагностическо-коррекционный компонент, мониторинг, портфолио, профессионально-педагогическая компетентность, рейтинг.

Natalia ANANIEVA, Nikolay BONDARENKO. MODERN APPROACHES TO THE DEFINITION OF THE DIAGNOSTIC COMPONENT IN THE PROCESS OF FORMING SPECIAL COMPETENCE OF FUTURE ENGINEERS-TEACHERS OF THE CONSTRUCTION INDUSTRY

In the article the modern approaches to the determination of the diagnostic (assessment) component in the formation of the special competence of future engineers-teachers of the construction industry, considered the pedagogical process of monitoring the state of the educational process; established criteria analysis and evaluation of pedagogical situations. We consider the rating system of evaluation of knowledge and skills of students in special disciplines "Technology of building processes" and "Technology of construction of building structures" established criteria for analysis and evaluation of teaching situations. Considered rating system of evaluation of knowledge and skills of students in professional disciplines, traced the development of professionally important personal qualities, containing technical thinking, creativity, cognitive activity and responsibility. Considered an alternative method of evaluation (portfolio) with respect to the traditional form (test exam) that can solve major educational problems, and proven efficiency in the formation of special competence of future engineers-teachers system portfolio.

Keywords: diagnostic, inzhener teacher, diagnostic and corrective component monitoring, portfolio, professional and pedagogical competence, rating.

Людмила ЛИСЕНКО. СПЕЦИФИКА МЕТОДИКИ ВИКЛАДАННЯ КУРСУ «ЛЕКСИКОЛОГІЯ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ»

Стаття присвячена аналізу специфічних особливостей методики викладання лексикології англійської мови. Актуальність методики викладання – це поглиблення міждисциплінарних зв'язків й динамічне поповнення лексичного фонду новими словами й розширенням семантичних полів уже існуючих.

Ключові слова: лексикологія англійської мови, комунікативна ситуація мовна ієрархія, маркер, словник, лексика, лексикографія, фразеологія.

Людмила ЛЫСЕНКО. СПЕЦИФИКА МЕТОДИКИ ПРЕПОДАВАНИЯ КУРСА «ЛЕКСИКОЛОГИЯ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА»

Статья посвящена анализу специфических особенностей методики преподавания лексикологии английского языка. Актуальность методики преподавания - это углубление междисциплинарных связей и динамическое пополнение лексического фонда новыми словами и расширением семантических полей уже существующих.

Ключевые слова: лексикология английского языка, коммуникативная ситуация языковая иерархия, маркер, словарь, лексика, лексикография, фразеология.

Lyudmyla LYSENKO. SPECIFIC OF METHODOLOGY OF TEACHING OF COURSE «ENGLISH LEXICOLOGY»

The article deals with the analysis of specific features of methodology of teaching of English lexicology. Actuality of teaching methodology is deepening of interdisciplinary connections and dynamic addition to the lexical fund by new words and expansion of the semantic fields already of existing. Specificity study of the course "Lexicology" is that on the basis of a thorough examination of the particular facts of vocabulary the teacher should acquaint students with the common characteristic of the modern state vocabulary of the English language, with its specific features and structural patterns, words, constituent, productive and non-productive types and means of word formation, the systemic nature of English vocabulary, contributing to its national identity patterns, and the like. Students ' understanding of the systemic relations and should contribute to their awareness of the role and place of the word not only as units of lexical-semantic system but in a language hierarchy at all. The educational process in the discipline should be based on the combination of modern educational technologies.

Keywords: English lexicology, communicative situation language hierarchy, marker, dictionary, vocabulary, lexicography, phraseology.

Наталья ЧЕРЕДНИЧЕНКО. КОНЦЕПЦИЯ ПРОФЕСИЙНОЇ КОМПЕТЕНЦІЇ ВЧИТЕЛІВ ПРОФІЛЬНИХ ЗАГАЛЬНООСВІТНІХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ КРАЇН ЄВРОПЕЙСЬКОГО СОЮЗУ

Ефективність профільної школи залежить від багатьох факторів, особливо сьогодні, коли на порядку денному стоять глобальні реформи та інновації освітньої галузі. Дослідників, освітніх аналітиків та політиків турбує питання про те, з чого складається шкільна ефективність. Вони переймаються проблемою, як зробити профільні школи більш ефективними та як підвищити якість і стандарти досягнень. В даній статті вивчено дослідження науковців щодо концепції професійної компетенції вчителів профільних загальноосвітніх навчальних закладів країн ЄС. Продуктивними та успішними спробами змінити школи стали ті, що впливали на загальну шкільну культуру шляхом застосування стратегії колаборативного (спільного) планування, колективного прийняття рішень та колегіальної роботи в атмосфері, приязній до експериментування та оцінювання результатів.

Провідні науковці погоджуються з думкою, що предметні знання вчителя впливають на ефективність його роботи, а здатність учителя навчати – це здатність пристосовувати загальні педагогічні принципи, які набуваються під час професійної підготовки, відповідно до уявлення вчителя про учня в конкретній ситуації. Відтепер основним завданням європейського вчителя є формування рефлексивної свідомості особистості, яка є високодуховною, має моральні та етичні цінності, здатна до самоаналізу, самокритики, уміє адаптуватися до зміни суспільних умов, готова до навчання й самоосвіти впродовж усього життя.

Ключові слова: професійна компетентність, вчителі профільних класів, країни Європейського Союзу, професійна освіта.

Наталья ЧЕРЕДНИЧЕНКО. КОНЦЕПЦИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ УЧИТЕЛЕЙ ПРОФИЛЬНЫХ ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ УЧЕБНЫХ ЗАВЕДЕНИЙ СТРАН ЕВРОПЕЙСКОГО СОЮЗА

Эффективность профильной школы зависит от многих факторов, особенно сегодня, когда на повестке дня стоят глобальные реформы и инновации образования. Исследователей, образовательных аналитиков и политиков беспокоит вопрос о том, из чего состоит школьная эффективность. Они занимаются проблемой, как сделать профильные школы более эффективными и как повысить качество и стандарты достижений. В данной статье изучено исследование ученых о концепции профессиональной компетенции учителей профильных общеобразовательных учебных заведений стран ЕС. Продуктивными и успешными попытками изменить школы стали те, которые влияли на общую школьную культуру путем применения стратегии колаборативных (совместного) планирование, коллективного принятия решений и колегиальной работы в атмосфере, дружественной к экспериментированию и оценки результатов. Ведущие ученые сходятся во мнении, что предметные знания учителя влияют на эффективность его работы, а способность учителя учить – это способность приспособлять общие педагогические принципы, которые приобретаются во время профессиональной подготовки, в соответствии с представлением учителя об ученике в конкретной ситуации. Теперь основной задачей европейского учителя является формирование рефлексивного сознания личности, которая является высокодуховным, имеет моральные и этические ценности, способна к самоанализу, самокритике, умеет адаптироваться к изменению общественных условий, готова к обучению и самообразованию в течение всей жизни.

Ключевые слова: профессиональная компетентность, учителя профильных классов, страны Европейского Союза, профессиональное образование.

Natalya CHEREDNICHENKO. PROFESSIONAL COMPETENCE CONCEPT OF PROFESSIONAL EDUCATIONAL ESTABLISHMENTS TEACHERS OF THE EUROPEAN UNION COUNTRIES

The effectiveness of a profile school depends on many factors, especially today, when global reform and innovation in the educational sector are on the agenda. Researchers, educational analysts and politicians are concerned about the school performance. They are concerned with how to make profile schools more effective and how to improve the quality and standards of achievement. This article studies the research of the concept of professional competence of teachers of profile general educational institutions of the EU countries. Productive and successful attempts to change schools were those that influenced the general school culture by applying a strategy of collaborative (joint) planning, collective decision-making and collegial work in the atmosphere, friendly to experimenting and evaluating the results.

Leading scholars agree with the idea that the subject knowledge of the teacher affects the effectiveness of his work, and the teacher's ability to teach is the ability to adapt the general pedagogical principles that are acquired during vocational training, in accordance with the teacher's presentation of the student in a particular situation. From now on, the main task of the European teacher is the formation of a person's reflexive consciousness that is highly spiritual, has moral and ethical values, is capable of self-examination, self-criticism, is able to adapt to changes in social conditions, is ready for learning and self-education throughout his life.

Keywords: professional competence, teachers of profiled classes, EU, professional education.

ЗМІСТ

<i>ВАСИЛЬ ЖУКОВСЬКИЙ, ЮЛІЯ ТАРАТОРКІНА. ПРОСВІТНИЦЬКА ДІЯЛЬНІСТЬ ІНФОРМАЦІЙНОГО ЦЕНТРУ ХМЕЛЬНИЦЬКОЇ АТОМНОЇ ЕЛЕКТРОСТАНЦІЇ ДЛЯ ФОРМУВАННЯ ЕКОЛОГІЧНОЇ КУЛЬТУРИ УЧНІВСЬКОЇ І СТУДЕНТСЬКОЇ МОЛОДІ</i>	3
<i>НАДІЯ КАЛІНІЧЕНКО. ПРОБЛЕМИ ПАТРІОТИЧНОГО ВИХОВАННЯ В ТЕОРІЇ І ПРАКТИЦІ ВАСИЛЯ КАЮКОВА (1945 – 2001)</i>	8
<i>АННА КЛИМ-КЛИМАШЕВСКА. РЕБЁНОК С РИСКОМ ДИСКАЛЬКУЛІИ В ДЕТСКОМ САДУ</i> ...	12
<i>ОЛЬГА ОЛЕКСЮК. НЕПЕРЕРВНА МИСТЕЦЬКА ОСВІТА У ФОРМУВАННІ ДУХОВНОГО ПОТЕНЦІАЛУ ОСОБИСТОСТІ</i>	19
<i>НАТАЛІЯ ПАЗЮРА. ПРОБЛЕМИ ІНШОМОВНОЇ ПІДГОТОВКИ СТУДЕНТІВ У СОЦІАЛЬНО-КУЛЬТУРНОМУ КОНТЕКСТІ: ЗАРУБІЖНИЙ ДОСВІД</i>	22
<i>ТЕТЯНА ПЛАЧИНДА. СТИМУЛЮВАЛЬНІ ЧИННИКИ АКТИВНОЇ НАВЧАЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ</i>	25
<i>ТЕТЯНА СТРАТАН-АРТИШКОВА. РОЗВИТОК МУЗИЧНО-ТВОРЧОГО ВИКОНАВСТВА ДРУГОЇ ПОЛОВИНИ ХVІІІ – ПОЧАТКУ ХХ СТ.</i>	28
<i>ВОЛОДИМИР ЧЕРКАСОВ. ОБҐРУНТУВАННЯ АКТУАЛЬНОСТІ НАУКОВОГО ДОСЛІДЖЕННЯ В СТУДЕНТСЬКИХ КВАЛІФІКАЦІЙНИХ РОБОТАХ</i>	32
<i>СВІТЛАНА ШАНДРУК. СИСТЕМА ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ ЕФЕКТИВНОГО ВЧИТЕЛЯ З ВИКОРИСТАННЯМ ІННОВАЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ У США</i>	36
<i>ЕВА ЯГЕЛЛО. ФОРМИРОВАНИЕ ДУХА ЭКОНОМИСТА</i>	40
<i>ТЕТЯНА БАБЕНКО. УМОВИ ПІДВИЩЕННЯ ЕФЕКТИВНОСТІ МЕТОДИЧНОЇ РОБОТИ НАВЧАЛЬНОГО ЗАКЛАДУ</i>	43
<i>ОЛЕНА ГОРБЕНКО. КРИТЕРІЇ СФОРМОВАНOSTІ ГОТОВНОСТІ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА ДО ОРКЕСТРОВО-АНСАМБЛЕВОЇ ДІЯЛЬНОСТІ</i>	47
<i>ВЛАДИСЛАВ ГОСПОДИНОВ. НЕКОТОРЫЕ ВОСПИТАТЕЛЬНЫЕ АСПЕКТЫ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ФОТОГРАФИИ В СОЦИАЛЬНОЙ СЕТИ</i>	50
<i>ТЕТЯНА ГРОМКО. ЕЛЕКТРОННИЙ ПІДРУЧНИК ЯК СУЧАСНА ІНФОРМАЦІЙНО-КОМУНІКАТИВНА ТЕХНОЛОГІЯ ВИВЧЕННЯ КУРСУ «УКРАЇНСЬКА ДІАЛЕКТОЛОГІЯ»</i>	53
<i>ІННА ДЕМЕШКО. ЗАСТОСУВАННЯ ІННОВАЦІЙНОЇ МЕТОДИКИ В КУРСІ «ІНФОРМАЦІЙНО-АНАЛІТИЧНА ДІЯЛЬНІСТЬ»</i>	57
<i>ТЕТЯНА ДОВГА. СТИМУЛЮВАННЯ ІНТЕРЕСУ СТУДЕНТІВ ДО ІМІДЖОТВОРЕННЯ В ОСВІТНЬОМУ СЕРЕДОВИЩІ УНІВЕРСИТЕТУ</i>	62
<i>HALYNA DIDUCH. THE ISSUE OF MUSICAL AND PERFORMING MASTERY IN THE SCIENTIFIC LITERATURE</i>	66
<i>ІННА ЗАРІШНЯК. ТЕОРЕТИЧНА МОДЕЛЬ САМОВДОСКОНАЛЕННЯ ОСОБИСТОСТІ СТУДЕНТА-ЕКОНОМІСТА</i>	69
<i>СЕРГІЙ ІГНАТЕНКО, ЄВГЕН ЄРМОЛЕНКО. МІСЦЕ НАОЧНИХ ЗАСОБІВ НАВЧАННЯ В ПРОЦЕСІ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ВИКЛАДАЧІВ СПЕЦІАЛЬНИХ ДИСЦИПЛІН СІЛЬСЬКОГОСПОДАРСЬКОГО ПРОФІЛЮ</i>	73
<i>ОЛЕНА КИРИЧЕНКО. КАТЕГОРІЯ ХУДОЖНЬОГО ОБРАЗУ ЯК ПРОБЛЕМА ЕСТЕТИЧНОГО ОСВОЄННЯ СВІТУ В ПРОЦЕСІ ТВОРЧОЇ ДІЯЛЬНОСТІ СТУДЕНТІВ ХУДОЖНЬО-ГРАФІЧНОГО ВІДДІЛЕННЯ</i>	77
<i>SNIZHANA KURKINA. INTEGRATION OF ART CURRENT SUBJECTS INTO THE SYSTEM OF SCHOOL EDUCATION IN UKRAINE</i>	82
<i>ІННА НІКОЛАЕСКУ. РОЗВИТОК ПРОФЕСІЙНОГО ІМІДЖУ СОЦІАЛЬНОГО ПЕДАГОГА В ПІСЛЯДИПЛОМНІЙ ОСВІТІ: РЕЗУЛЬТАТИ ДОСЛІДНО-ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНОЇ РОБОТИ</i>	86
<i>ІВАН НИЩАК. ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ ЕФЕКТИВНОСТІ МЕТОДИЧНОЇ СИСТЕМИ НАВЧАННЯ ІНЖЕНЕРНО-ГРАФІЧНИХ ДИСЦИПЛІН МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ТЕХНОЛОГІЙ</i>	91
<i>ЛЮДМИЛА НОВАКІВСЬКА. РОЗВИТОК ФОРМ І МЕТОДІВ НАВЧАННЯ СЛОВЕСНОСТІ (СЕРЕДИНА ХІХ – ПОЧАТОК ХХ СТОЛІТТЯ)</i>	95
<i>СВІТЛАНА ОМЕЛЬЯНЕНКО. ДО ПИТАННЯ ПРО ВВЕДЕННЯ ПЕДАГОГІЧНОГО ТРЕНІНГУ У ПРОФЕСІЙНУ ПІДГОТОВКУ МАЙБУТНІХ СОЦІАЛЬНИХ ПЕДАГОГІВ</i>	100
<i>НАТАЛІЯ ОМЕЛЬЯНЕНКО. ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ФОРМУВАННЯ МОВЛЕННСВОЇ КОМПЕТЕНЦІЇ МАЙБУТНІМИ ФАХІВЦЯМИ АВІАЦІЙНОЇ ГАЛУЗІ</i>	104

<i>ОЛЕНА ПАВЛЕНКО</i> . ХАРАКТЕРИСТИКА ДЕФІНІЦІЙ «МЕТОДИЧНА КУЛЬТУРА», «ФОРМУВАННЯ МЕТОДИЧНОЇ КУЛЬТУРИ» ЯК БАЗОВИХ У ДОСЛІДЖЕННІ ФОРМУВАННЯ МЕТОДИЧНОЇ КУЛЬТУРИ МАЙБУТНЬОГО ВИКЛАДАЧА ЕКОНОМІКИ.....	61
<i>ТЕТЯНА ПИЛАСЬВА</i> . ІСТОРІЯ РОЗВИТКУ ДИСТАНЦІЙНОЇ ОСВІТИ В СВІТІ.....	113
<i>АНЖЕЛА РАЦУЛ</i> . ІНТЕНСИФІКАЦІЯ НАВЧАННЯ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ СТУДЕНТІВ НЕМОВНИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ У ВНЗ З ВИКОРИСТАННЯМ ІНТЕРАКТИВНИХ МЕТОДІВ НАВЧАННЯ.....	61
<i>ОКСАНА СЕРГЄЄВА</i> . ВИКОРИСТАННЯ ІНФОРМАЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ У ПРОФЕСІЙНІЙ ПІДГОТОВЦІ ПЕРЕКЛАДАЧІВ В УНІВЕРСИТЕТАХ ВЕЛИКОЇ БРИТАНІЇ.....	117
<i>ТЕТЯНА СИДОРЕНКО</i> . ФОРМУВАННЯ ХУДОЖНЬОГО СВІТОГЛЯДУ ШКОЛЯРІВ ЗАСОБАМИ МУЗИЧНОГО ІМПРЕСІОНІЗМУ.....	124
<i>МИКОЛА СУПРОВИЧ, КАТЕРИНА ЗАМОЙСЬКА, АНДРІЙ РАК, ВІТАЛІЙ РУДЬ</i> . ОСОБЛИВОСТІ ТЕМПЕРАМЕНТУ СТУДЕНТІВ.....	128
<i>ІРИНА ТОЛМАЧОВА</i> . ХАРАКТЕРИСТИКА ПОНЯТТЯ «САМОКОНТРОЛЬ» У ДИДАКТИЧНОМУ АСПЕКТІ.....	134
<i>ОКСАНА ТУР</i> . СОЦІАЛЬНО-ІСТОРИЧНІ ПЕРЕДУМОВИ СТАНОВЛЕННЯ Й РОЗВИТКУ ПРОБЛЕМИ ФОРМУВАННЯ КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ: АНТИЧНА ДОБА.....	138
<i>НАТАЛІЯ УЙСІМБАСЬВА</i> . ПРОБЛЕМА ІДЕАЛУ ЯК СТРАТЕГІЧНОГО ОРІЄНТИРА У САМОВДОСКОНАЛЕННІ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ.....	141
<i>ІННА ШИШОВА</i> . ЛОГОПЕДИЧНА РИТМІКА В СИСТЕМІ ПІДГОТОВКИ СТУДЕНТІВ ДО КОРЕКЦІЙНОЇ ОСВІТИ ДІТЕЙ З ОСОБЛИВОСТЯМИ ФІЗИЧНОГО ТА ПСИХОМОВЛЕННЕВОГО РОЗВИТКУ.....	145
<i>SVITLANA SHCHERBINA</i> . TEACHER'S FUNCTIONS IN TEACHING LANGUAGE COMMUNICATIVE COMPETENCE.....	149
<i>ЕВЕЛІНА БОГІВ, МАРІАННА КАБАЦІ</i> . РОЛЬОВА ГРА ЯК ЗАСІБ ПІЗНАВАЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ НА УРОКАХ НІМЕЦЬКОЇ МОВИ ПРОФЕСІЙНОГО СПРЯМУВАННЯ У ВИЩИХ ЗАКЛАДАХ ОСВІТИ.....	152
<i>ВІРА ЖЛУДЬКО</i> . ТЕАТРАЛІЗАЦІЯ ЯК ПРІОРИТЕТНА ПЕДАГОГІЧНА УМОВА ФОРМУВАННЯ ГОТОВНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ДО ІГРОДИЗАЙНУ З МОЛОДШИМИ ШКОЛЯРАМИ.....	156
<i>ЛАРИСА ГАЙДАЙ, ОКСАНА КАЛЮЖНА</i> . РОЗВИТОК СЦЕНІЧНО-ВИКОНАВСЬКОЇ КУЛЬТУРИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА.....	159
<i>ЮЛІЯ ЛОКАРЄВА</i> . ФОРМУВАННЯ ТВОРЧО-ПРОЕКТИВНИХ УМІНЬ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА У ПРОЦЕСІ МУЗИЧНО-ТЕОРЕТИЧНОЇ ПІДГОТОВКИ.....	162
<i>МАРИНА НАЗАРЕНКО</i> . НАУКОВО-МЕТОДИЧНІ ЗАСАДИ ВОКАЛЬНО-ХОРОВОЇ ПІДГОТОВКИ СТУДЕНТІВ ПЕДАГОГІЧНОГО УНІВЕРСИТЕТУ.....	166
<i>ОЛЬГА НЕГРЕБЕЦЬКА</i> . МУЗИЧНЕ МИСТЕЦТВО У ПРОЦЕСІ СОЦІАЛІЗАЦІЇ СТУДЕНТІВ.....	170
<i>ОЛЕКСАНДР ОМЕЛЬЧУК, ВАЛЕРІЙ ШАБАГА</i> . МЕТОД ПРОЕКТІВ У ПІДГОТОВЦІ ВЧИТЕЛІВ ТЕХНОЛОГІЙ ДО ПРОФІЛЬНОГО НАВЧАННЯ УЧНІВ ХУДОЖНЬОЇ ОБРОБКИ МАТЕРІАЛІВ.....	172
<i>ОЛЬГА ПУНГІНА</i> . ВКЛАД ВОЛОДИМИРА ЗАУЗЕ У РОЗВИТОК ГРАФІЧНИХ ВИДІВ МИСТЕЦТВА НА ПІВДНІ УКРАЇНИ.....	177
<i>ОЛЕКСАНДР ШУМСЬКИЙ</i> . ШЛЯХИ АКТИВІЗАЦІЇ САМОСТІЙНОЇ РОБОТИ СТУДЕНТІВ.....	180
<i>БОГДАН ВОВК</i> . МОТИВАЦІЙНА СКЛАДОВА САМООСВІТИ МАЙБУТНІХ ВИКЛАДАЧІВ ПРАКТИЧНОГО НАВЧАННЯ ПІТНЗ.....	184
<i>СВІТЛАНА КОНОВАЛЬЧУК</i> . ДО ПИТАННЯ ПРО ЗМІСТОВИЙ ВЗАЄМОЗВ'ЯЗОК ЖАНРОВОГО МОВЛЕННЯ ЖУРНАЛІСТІВ.....	189
<i>ОЛЬГА КОПТЄВА</i> . ОСОБЛИВОСТІ ФОРМУВАННЯ СОЦІАЛЬНО-ПРОФЕСІЙНОЇ ЗРІЛОСТІ В ПЕРІОД РАННЬОЇ ЮНОСТІ.....	192
<i>АЛЬОНА ЛИЧУК</i> . ЕТАП ІНТЕНСИФІКАЦІЇ В КОНЦЕПЦІЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ АВІАЦІЙНИХ ДИСПЕТЧЕРІВ ДО ПРОФЕСІЙНОЇ ДІАЛОГІЧНОЇ ВЗАЄМОДІЇ.....	197
<i>ІРИНА МУРОВАНА</i> . НАУКОВИЙ АНАЛІЗ ІСТОРІОГРАФІЧНИХ ТА ФУНДАМЕНТАЛЬНИХ ДОСЛІДЖЕНЬ З ХОРЕОГРАФІЇ.....	202
<i>ЄВГЕН НЕЛІН</i> . ПОЛІТИКА ВЕСТЕРНІЗАЦІЇ УКРАЇНИ АБО ЗНОВУ ПРО ГЛОБАЛІЗАЦІЮ.....	207

<i>ВІКТОРІЯ ПОПОВИЧ.</i> СУЧАСНІ ТЕНДЕНЦІЇ ТА УМОВИ ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНО-МОВЛЕННСВОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ФАХІВЦІВ З ТУРИСТИЧНОГО ОБСЛУГОВУВАННЯ	211
<i>СВГЕНІЙ ПРОЦЕНКО, МИКОЛА САДОВИЙ.</i> ОСОБЛИВОСТІ ГУМАНІСТИЧНИХ ПОГЛЯДІВ У НАУКОВО-ПЕДАГОГІЧНІЙ СПАДЩИНІ І. Є. ТАММА	214
<i>ЛЮДМИЛА РУСАКОВА.</i> СТАНОВЛЕННЯ ТА РОЗВИТОК ПРИВАТНОЇ ХУДОЖНЬОЇ ОСВІТИ КАТЕРИНОСЛАВЩИНИ ПЕРІОДУ ДРУГОЇ ПОЛОВИНИ ХІХ – ПОЧАТОК ХХ СТОЛІТЬ	216
<i>СЕРГІЙ ШЕВЧУК.</i> ВІДБІР ФАХІВЦІВ СЛУЖБИ ПРОБАЦІЇ.....	223
<i>АНДРІЙ ШЕРУДИЛО.</i> ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНА ПЕРЕВІРКА ПРОЦЕСУ ФОРМУВАННЯ ГОТОВНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ДО ВИКОРИСТАННЯ ІННОВАЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ У ДИТЯЧИХ ЗАКЛАДАХ ОЗДОРОВЛЕННЯ ТА ВІДПОЧИНКУ	226
<i>КАТЕРИНА ШИШКІНА.</i> ПРОБЛЕМНІ СИТУАЦІЇ В ОН-ЛАЙН СЕРЕДОВИЩІ	231
<i>ЮРІЙ ТИМОШЕНКО.</i> ОНЛАЙН-ОСВІТА: ПРОДУКТИВНІ СМИСЛИ ДЛЯ МОДЕРНІЗАЦІЇ ТРАДИЦІЙНИХ УНІВЕРСИТЕТСЬКИХ СТУДІЙ	235
<i>ІГОР ШОСТАК.</i> РОЗВИТОК СТУДЕНТСЬКОГО САМОВРЯДУВАННЯ, ЯК УМОВА АКТИВНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ СТУДЕНТІВ МЕДИЧНИХ КОЛЕДЖІВ У ФОРМУВАННІ ВЛАСНОЇ КУЛЬТУРИ ЗДОРОВ'Я.....	242
<i>ВАН ЯЦЗЮНЬ.</i> КОМУНІКАТИВНА КУЛЬТУРА ДИРИГЕНТА-ХОРЕМЕЙСТЕРА В КОНТЕКСТІ МУЗИЧНОЇ КОМУНІКАЦІЇ	246
<i>СВІТЛАНА БОЯРЧУК.</i> ОПТИМІЗАЦІЯ САМОСТІЙНОЇ РОБОТИ СТУДЕНТІВ ЗАСОБАМИ ТЕХНОЛОГІЇ ТАЙМ-МЕНЕДЖМЕНТУ	249
<i>АЛІНА ВАКОЛЮК.</i> ДИНАМІКА РОЗВИТКУ УМОВ ФОРМУВАННЯ ЗДОРОВОГО СПОСОБУ ЖИТТЯ В ПРОЦЕСІ ФІЗИЧНОГО ВИХОВАННЯ ШКОЛЯРІВ.....	252
<i>ЯНА ГРИЦАЙ (ЛООЗЕ).</i> ТЕНДЕНЦІЇ РОЗВИТКУ ПРИВАТНИХ УНІВЕРСИТЕТІВ У НІМЕЧЧИНІ	256
<i>ТЕТЯНА ОСАДЧЕНКО.</i> СТРУКТУРНІ КОМПОНЕНТИ ЗДОРОВ'ЯЗБЕРЕЖУВАЛЬНОЇ КОМПЕТЕНЦІЇ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ	261
<i>ОЛЬГА ПОЛЕВІНА.</i> ФОРМУВАННЯ НАВИЧОК АНСАМБЛЕВОЇ ГРИ В УЧНІВ-ПАНІСТІВ В УМОВАХ МУЗИЧНОЇ ШКОЛИ	265
<i>НАТАЛІЯ ПРУС.</i> ОРГАНІЗАЦІЙНО-ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОГО ІМІДЖУ МАЙБУТНІХ ВИКЛАДАЧІВ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ	268
<i>ІГОР СІГЕТІЙ.</i> ІНФОРМАЦІЯ ЯК ОБ'ЄКТ УПРАВЛІННЯ В ОСВІТНІХ СИСТЕМАХ ВИЩОЇ ШКОЛИ (ЗАГАЛЬНІ ТА СПЕЦИФІЧНІ ПРОБЛЕМИ).....	272
<i>НАТАЛІЯ СОФІЛКАНИЧ, ВІКТОРІЯ ДЕМ'ЯН.</i> РОЛЬ І МІСЦЕ РОЛЬОВИХ ІГОР У НАВЧАННІ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ ПРОФЕСІЙНОГО СПРЯМУВАННЯ У ВИЩИХ ЗАКЛАДАХ ОСВІТИ.....	276
<i>ЮЛІЯ СУХОМУДРЕНКО.</i> ПЕРЕВАГИ ДИСТАНЦІЙНОГО НАВЧАННЯ В ОСВІТНЬО-ВИХОВНОМУ ПРОЦЕСІ	279
<i>ОКСАНА ТИМОФЄЄВА.</i> КРИТЕРІЇ, ПОКАЗНИКИ ТА РІВНІ СФОРМОВАНОСТІ СОЦІАЛЬНО-КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ В МАЙБУТНІХ СУДНОВОДІВ	283
<i>ОКСАНА ФЕСЕНКО.</i> ВИЗНАЧЕННЯ СУТНОСТІ ФЕНОМЕНА «ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ» У НАУКОВІЙ ЛІТЕРАТУРІ.....	288
<i>ТЕТЯНА ФУРДАК.</i> ТРИВОЖНІСТЬ ТА ЇЇ ВИЯВЛЕННЯ У ПРОЦЕСІ АДАПТАЦІЇ ПЕРШОКУРСНИКІВ.....	292
<i>НАТАЛІЯ АНАН'ЄВА, МИКОЛА БОНДАРЕНКО.</i> СУЧАСНІ ПІДХОДИ ДО ВИЗНАЧЕННЯ ДІАГНОСТИЧНОГО КОМПОНЕНТУ В ПРОЦЕСІ ФОРМУВАННЯ СПЕЦІАЛЬНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ ІНЖЕНЕРІВ-ПЕДАГОГІВ БУДІВЕЛЬНОЇ ГАЛУЗІ	295
<i>ЛЮДМИЛА ЛИСЕНКО.</i> СПЕЦИФІКА МЕТОДИКИ ВИКЛАДАННЯ КУРСУ «ЛЕКСИКОЛОГІЯ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ».....	298
<i>НАТАЛІЯ ЧЕРЕДНІЧЕНКО.</i> КОНЦЕПЦІЯ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНЦІЇ ВЧИТЕЛІВ ПРОФІЛЬНИХ ЗАГАЛЬНООСВІТНІХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ КРАЇН ЄВРОПЕЙСЬКОГО СОЮЗУ	300
АНОТАЦІЇ	304

Шановні науковці!

Здійснюється підготовка до друку чергового випуску збірки наукових праць «Наукові записки. Серія: Педагогічні науки» (на комерційній основі), який внесено до переліку наукових фахових видань України, в яких можуть публікуватися результати дисертаційних робіт на здобуття наукових ступенів доктора і кандидата наук.

ВИМОГИ ДО СТАТЕЙ, ЯКІ НАДХОДИТИМУТЬ ДО РЕДАКЦІЇ ЖУРНАЛУ

Стаття повинна бути написана українською (англійською, російською) мовою в науковому стилі і не містити граматичних помилок.

До друку приймаються статті, де присутні такі необхідні елементи:

- постановка проблеми;
- аналіз останніх досліджень і публікацій;
- формулювання мети статті;
- виклад основного матеріалу дослідження з повним обґрунтуванням здобутих результатів;
- висновки та перспективи подальших розвідок напряму.

Вимоги до оформлення статей:

- електронний варіант статті в редакторі Word – 2003, збереження у форматі doc або rtf українською, російською чи англійською мовами;
- текст на аркуші А – 4, розмір шрифту 14, інтервал 1,5; поля: зліва – 30 мм; праворуч – 15 мм; знизу і зверху – 25 мм.

Розміщення на сторінці:

- В лівому верхньому кутку УДК. Посередині тексту великими літерами та жирним шрифтом назва статті (українською, російською та англійською мовами).
- Через один інтервал нижче посередині тексту повністю ім'я і прізвище, у дужках місто (українською та англійською мовами).
- Далі через один інтервал анотація та ключові слова (5-10) – українською, російською, англійською мовами. При цьому анотації і ключові слова подаються з абзацу українською та російською мовою (5-6 рядків) після назви статті, через 1 інтервал, кегль 14, шрифт – курсив; ключові слова – жирним шрифтом). Анотації містять стислу інформацію про основні ідеї та висновки наукової статті.
- Обсяг статті не менше 0,5 друк. аркуша (8-12 сторінок без літератури).
- Посилань в тексті має бути не менше п'яти. Посилання на наукову літературу в тексті подаються за таким зразком: [5, с. 80], де 5 – номер джерела за списком літератури, 80 – сторінка. Посилання на декілька наукових видань одночасно подаються так: [4, с. 63; 6; 8, с. 95–97].
- Через рядок після тексту статті після слова «БІБЛІОГРАФІЯ» в алфавітному порядку подається бібліографія відповідно до загальноприйнятих вимог щодо бібліографічного опису наукової літератури (див. журнал «Бюлетень ВАК України». – 2009. – № 5).
- Статті без бібліографії редколегією розглядатися не будуть. Обов'язково в кінці статті подається транслітерація списку використаних джерел. Транслітерований список літератури є повним аналогом списку літератури та виконується на основі транслітерації мови оригіналу латиницею. Посилання на англійські джерела літератури не транслітеруються.
- На останній сторінці обов'язково подати відомості про автора із зазначенням прізвища, ім'я, по батькові (повністю), посади, наукового ступеня, вченого звання, місця роботи, наукового звання, вченого ступеня, контактні телефони. Всі дані подаються без скорочень. Наукові інтереси автора (обов'язково).
- До статті додається **реферат англійською мовою обсягом 1 сторінка, 12 кегль, 1,5 інтервал (до 3 тисяч знаків).**

НАУКОВІ ЗАПИСКИ

Серія:

Педагогічні науки

Випуск 147

**«Наукові записки. Серія: Педагогічні науки» внесено до Переліку наукових фахових видань України, в яких можуть публікуватися результати дисертаційних робіт на здобуття наукових ступенів доктора і кандидата наук.
Наказ Міністерства освіти і науки України № 241 від 09.03.2016 р.**

**СВІДОЦТВО ПРО ВНЕСЕННЯ СУБ'ЄКТА ВИДАВНИЧОЇ СПРАВИ
ДО ДЕРЖАВНОГО РЕЄСТРУ ВИДАВЦІВ, ВИГОТІВНИКІВ
І РОЗПОВСЮДЖУВАЧІВ ВИДАВНИЧОЇ ПРОДУКЦІЇ
Серія ДК № 1537 від 22.10.2003 р.**

Підписано до друку 25.04.2016 р. Формат 60x84¹/₁₆. Папір офсет.
Друк різнограф. Ум.др.арк. 41,8. Тираж 300. Зам. № 8223.

РЕДАКЦІЙНО–ВИДАВНИЧИЙ ВІДДІЛ
*Кіровоградського державного педагогічного
університету імені Володимира Винниченка
25006, Кіровоград, вул. Шевченка, 1.
Тел.: (0522) 28 59 84.
Факс.: (0522) 24 85 44
E-Mail.: mails@kspu.kr.ua*