

МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
МИКОЛАЇВСЬКИЙ НАЦІОНАЛЬНИЙ УНІВЕРСИТЕТ
імені В. О. СУХОМЛИНСЬКОГО

НАУКОВИЙ ВІСНИК

МИКОЛАЇВСЬКОГО НАЦІОНАЛЬНОГО УНІВЕРСИТЕТУ
імені В. О. СУХОМЛИНСЬКОГО

ЗБІРНИК НАУКОВИХ ПРАЦЬ

ПЕДАГОГІЧНІ НАУКИ
Засновано 1999 р.

№ 2 (61)
травень 2018

Внесено до Переліку фахових видань України
(наказ МОН України від 29.12.2014 р. № 1528)

Миколаїв
МНУ імені В. О. Сухомлинського
2018

УДК 37
ББК 74
Н 34

Рекомендовано до друку рішенням наукової ради
Миколаївського національного університету імені В. О. Сухомлинського
(протокол № 2 від 30 березня 2018 року)

РЕДАКЦІЙНА КОЛЕГІЯ:

Валерій БУДАК академік НАПН України, доктор технічних наук, професор, голова редакційної колегії;
Тетяна СТЕПАНОВА доктор педагогічних наук, професор, головний редактор;
Ірина КАРДАШ кандидат педагогічних наук, доцент, відповідальний секретар.

ЧЛЕНИ РЕДАКЦІЙНОЇ КОЛЕГІЇ:

Валерій БИКОВ доктор технічних наук, професор, дійсний член НАПН України, директор Інституту інформаційних технологій і засобів навчання НАПН України;
Володимир ГЛАДИШЕВ доктор педагогічних наук, професор Миколаївського національного університету імені В. О. Сухомлинського;
Микола ЄВТУХ доктор педагогічних наук, професор, дійсний член НАПН України, академік-секретар Відділення вищої освіти НАПН України;
Василь КРЕМЕНЬ Президент НАПН України, академік НАН України, дійсний член НАПН України, Президент Товариства «Знання» України;
Володимир ЛУГОВИЙ дійсний член НАПН України, доктор педагогічних наук, професор, перший віце-президент НАПН України;
Олександр ЛЯШЕНКО дійсний член НАПН України, доктор педагогічних наук, професор, академік-секретар Відділення загальної середньої освіти НАПН України;
Нелля НИЧКАЛО доктор педагогічних наук, професор, дійсний член НАПН України, академік-секретар Відділення педагогіки та психології професійної освіти НАПН України;
Олександра САВЧЕНКО головний науковий співробітник Інституту педагогіки НАПН України, радник президента НАПН України, дійсний член НАПН України;
Анатолій СИТЧЕНКО доктор педагогічних наук, професор Миколаївського національного університету імені В. О. Сухомлинського;
Ольга СУХОМЛИНСЬКА дійсний член Національної академії педагогічних наук України, доктор педагогічних наук, професор;
Олена ТРИФОНОВА доктор педагогічних наук, професор Миколаївського національного університету імені В. О. Сухомлинського;
Мухіддін ХАЙРУДДІНОВ доктор педагогічних наук, професор Миколаївського національного університету імені В. О. Сухомлинського.

РЕЦЕНЗЕНТИ:

Інна БОГДАНОВА доктор педагогічних наук, професор (ДЗ «Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К. Д. Ушинського»);
Олена КОВШАР доктор педагогічних наук, доцент (Криворізький державний педагогічний університет).

Науковий вісник Миколаївського національного університету імені В. О. Сухомлинського. Педагогічні науки : зб. наук. пр. / за ред. проф. Тетяни Степанової. — № 2 (61), травень 2018. — Миколаїв : МНУ імені В. О. Сухомлинського, 2018. — 362 с.

ISSN 2518-7813

У збірнику наукових праць уміщено статті з актуальних проблем педагогічної науки. Зокрема, розглянуто питання теорії та методики навчання дисциплін освітніх галузей. Автори особливу увагу звертають на процес виховання та навчання, інноваційні технології в освіті, особливості формування компетентності, проблеми фахової підготовки фахівця тощо.

Видання адресовано науковцям, педагогам, учителям-методистам, студентам педагогічних спеціальностей.

УДК 37
ББК 74

ISSN 2518-7813

© Миколаївський національний університет
імені В. О. Сухомлинського, 2018

ЗМІСТ

Марія АДОБОВСЬКА	Формування професійної компетенції майбутніх учителів географії засобами інформаційних технологій	9
Віра АНДРІЄВСЬКА	Наскрізне застосування інформаційно-комунікаційних технологій у початковій школі на сучасному етапі її модернізації.....	14
Оксана БАБ'ЮК	Відбір професійно орієнтованого матеріалу для навчання майбутніх фахівців сфери туризму монологу англійською мовою.....	19
Вікторія БАЛАКІРЄВА	Творчо-продуктивний етап підготовки майбутніх учителів до організації трудового навчання молодших школярів.....	24
Вікторія БОГДАН, Юлія НОСЕНКО	Модель використання хмарних сервісів Google в управлінні освітньою діяльністю закладу дошкільної освіти.....	29
Ірина БУЗЕНКО	Еколого-валеологічна компетентність у підготовці майбутнього вчителя	35
Тетяна БІЛЯВСЬКА	Формування мовної компетентності майбутніх учителів початкової школи в процесі професійної підготовки	40
ВАН КАН	Організаційно-накопичувальний етап формування емоційно-образного мислення студентів факультетів мистецтв педагогічних університетів	44
ВАН ЇСІН	Вокально-педагогічна ерудованість майбутнього вчителя музики: етапи формування.....	49
Оксана ВАСЮК, Євген ХОДОС	Діагностика готовності до професійної діяльності у майбутніх викладачів закладів вищої освіти.....	52
Ірина ГАВРАН	Аналіз проблеми формування творчої особистості студентів у галузі аудіовізуального мистецтва.....	57
Ірина ГАЛУЩАК	Наукові підходи до формування правової компетентності майбутніх економістів	63
Ігор ГЕВКО	Геоінформаційні системи і технології як інноваційні інструменти регіонального управління.....	68
Надія ГОЛУБИЦЬКА	Етнопедагогічна культура майбутніх учителів музичного мистецтва як система і цілісність	76
Олена ДРОЗД	Сімейні наративи Василя Сухомлинського.....	81
Лариса ДУДІКОВА	Обґрунтування педагогічних умов формування професійно-етичної компетентності майбутніх лікарів у медичних закладах вищої освіти на пізнавально-пошуковому етапі.....	85
Тетяна ЗОРОЧКІНА	Підготовка вчителів початкової школи у розвинених країнах Європейського Союзу	92
Ірина КАЗАНЖИ	Використання педагогіки партнерства у підготовці майбутніх фахівців для нової української школи.....	97
Олександра КАЗАНЖИ	Формування міжкультурної комунікативної компетентності майбутніх учителів початкових класів на заняттях з дитячої літератури	102
Ірина КАРДАШ	Формування творчих здібностей дітей старшого дошкільного віку в театральній діяльності.....	107

Олег КЕДІС, Антон ЛАДНИЙ, Анатолій ЛЕВЧЕНКО	Актуалізація змісту навчального процесу у відповідності з потребами соціуму і культурному середовищу.....	111
Алла КОЗИР	Креативний напрям підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва до продуктивної роботи з учнями	116
Микола КОЗЯР, ВАЛЕРІЙ КРІВЦОВ	Ілюстративний курс нарисної геометрії.....	120
Сергій КОНЮХОВ	Навчальні задачі з об'єктно-орієнтованого програмування як засіб формування професійної компетентності майбутніх інженерів-програмістів.....	126
Олександр КУЧАЙ, Тетяна КУЧАЙ, Орос ІЛЬДІКО	Вдосконалення освітнього процесу засобами мультимедійних технологій	132
Олена КІРДАН	Організаційні передумови розвитку вищої освіти в Україні у XVIII столітті.....	137
Ольга ЛЕБІДЬ	Змістовий компонент системи формування готовності майбутнього керівника загальноосвітнього навчального закладу до стратегічного управління в умовах магістратури	144
Олена ЛИСЕНКО	Застосування інноваційних технологій при підготовці професійних хореографів сучасного танцю.....	150
ЛЮ ЦЗІН	Формування когнітивно-рефлексивного компонента вокального слуху підлітків на оцінювально-конструктивному етапі експерименту	156
Тетяна ЛІСОВСЬКА	Ідеї В. Сухомлинського в музично-естетичній підготовці фахівців дошкільної освіти в умовах нової української школи	159
Ольга МАЙБА	Організація вокально-хорової діяльності у дошкільних освітніх закладах з урахуванням вікових та психологічних особливостей дітей старшого дошкільного віку.....	165
Яна МАЛИХІНА	Інформаційні технології в управлінні фінансами закладу вищої освіти як компонент взаємодії із зовнішнім середовищем.....	169
Валентина МАРУЦАК	Культура професійного мовлення студента як запорука успішності майбутнього педагога дошкільної та початкової освіти.....	173
Ірина МАРЦІНОВСЬКА	Характеристика посттравматичного стресового розладу у дітей та підлітків	178
Алла МЕДВЕДЄВА	До питання створення маски від відліку існування первісності до витоків сценічного мистецтва	184
Володимир МИКИТЮК	Канон шкільної лектури в педагогічних мемуарах Івана Франка.....	190
Оксана ОЛЕКСЮК	Методичні засади формування лідерських якостей у студентів університету.....	195
Марія ОЛІЯР	Технологія діалогічного навчання як засіб реалізації комунікативного підходу в початковій школі.....	200
Катерина ОСАДЧА	Аналіз тьюторських практик та досвіду підготовки тьюторів у Німеччині	206
Світлана ПАРШУК, Анастасія БОРДУНОВА, Анна ДМИТРЕНКО	Формування загальнокультурної грамотності учнів початкових класів засобами трудового навчання та образотворчого мистецтва	211
Лариса ПЕТРИЧЕНКО	Підготовка молодших спеціалістів у педагогічному закладі вищої освіти: досвід та інноваційні тенденції в контексті докорінного реформування системи освіти в Україні	214
Олена ПШЕНИЧНА	Зміст і методика впровадження педагогічних умов формування професійної готовності майбутніх офіцерів-прикордонників до застосування методів аналізу ризиків.....	220
Марія РАКОВСЬКА	Компонентна структура формування та розвитку аксіологічного потенціалу майбутніх учителів іноземної мови в університетах Польщі	226
Ольга РАССКАЗОВА	Моніторингово-діагностичні дослідження розвитку соціальності учнів у класному середовищі як умова успішного навчання дітей з особливими освітніми потребами у новій українській школі	232

Лілія РУСКУЛІС	Формування лінгвістичної компетентності майбутнього вчителя української мови: дослідно-експериментальна робота	239
Валерій САМОЙЛЕНКО, Валентина ГРИГОР'ЄВА	Дослідження умовних екстремумів функціоналів в Гільбертовому просторі в курсі математичного аналізу при підготовці майбутніх учителів-математиків	245
Наталія САРНОВСЬКА	Формування іншомовної комунікативної компетентності у майбутніх фахівців сфери туристичного бізнесу	251
Володимир СТАРОСТА	Методи інтерактивного навчання: сутність, класифікація	256
Ірина СІЧКО, Оксана ЯКОВЕЦЬ	Підготовка майбутнього вчителя загальноосвітньої школи I ступеня до формування екологічної компетентності учнів	262
Світлана ТЕСЛЕНКО	Проблема національно-патріотичного виховання дітей у педагогічній спадщині Г. Ващенко	266
Алла ТИМЧЕНКО	Організація проектної діяльності майбутніх учителів початкової школи у вищому навчальному закладі	271
Олена ТРИФОНОВА, Юлія БАРАНОВСЬКА	Формування фонетичної компетенції в дітей середнього дошкільного віку в художньо-мовленнєвій діяльності	276
У СІНМЕЙ	Діагностування готовності магістрантів вищих закладів педагогічної освіти України до інструментально-виконавської діяльності	282
Мухиддин ХАЙРУДДИНОВ	Современные модели воспитания в дошкольных учреждениях мира	287
Алла ХАРКІВСЬКА	Організація та контроль проходження практики майбутніми педагогами в закладах освіти	294
Ірина ХЛОПИК	Історія розвитку проблеми лінгвістики	300
Ірина ХОМ'ЮК	Зміст та структура курсу «Сучасні педагогічні технології у вищих навчальних закладах» для підготовки докторів філософії	304
Мирослава ЧАЙКА	Мок'юментарі як особливий «стиль» кіновиробництва	310
Юлія ЧЕРНЕЦЬКА	Зв'язок соціальних ризиків та життєвих перспектив реабілітованих наркозалежних	315
ЧЖУ ЧЖЕНЬ	Основні підходи до формування слухових уявлень майбутніх учителів музичного мистецтва	320
Лариса ЧИНЧЕВА	Поетапна методика формування диригентсько-хорової компетентності майбутнього вчителя музики у процесі педагогічної практики	323
Інна ШОРОБУРА	Теоретичні аспекти технології школи «Саммерхілл» О. С. Нілла	329
Тетяна ЯБЛОНСЬКА	Чинники саморозвитку студента в ракурсі реформування системи вищої освіти	333
Світлана ЯКИМЕНКО, Наталія ІВАНЕЦЬ	Умови формування уявлень в учнів початкової школи про багатогранність культур в Україні та світі загалом	338
Світлана ЯКИМЕНКО, Анастасія ТАРАСЮК	Особливості хореографічної діяльності як засобу гармонійного розвитку дітей 6–10 років у позашкільних закладах освіти	343
Юлія БАБАЯН	Діагностика мотиваційної готовності студентської молоді до захисту Вітчизни	347
Раїса ВДОВИЧЕНКО	Актуальні проблеми формування ціннісних орієнтацій особистості у науковій спадщині В. О. Сухомлинського	351
Дмитро КИСЛЕНКО	Професійна підготовка майбутніх фахівців з охоронної діяльності та безпеки: європейський досвід	356

CONTENTS

Adobovskaya M.	Formation of the professional competence of future teachers of geography by means of information technologies.....	9
Andrievska V.	ICTs at initial school at the modern stage of its modernization	14
Babiuk O.	Professional materials selection for teaching English monologue to prospective specialists in the field of tourism.....	19
Balakireva V.	Creative-productive stage of preparation of future teachers to the organization of labor study of young schools.....	24
Bohdan V., Nosenko Yu.	The model of using cloud services Google in educational activities management of the pre-school education institution	29
Buzenko I.	The essence of the ecological-valeological competence of the future teacher.....	35
Bilyavska T.	Formation of linguistic competence of future teachers of the elementary school in the professional training process.....	40
Wang Kan.	The organizational-accumulative stage of the formation of the emotional-figurative thinking of students of the faculties of the arts of pedagogical universities.....	44
Van Isin.	Vocal and pedagogical erudition of the future teacher of music: stages of formation	49
Vasiuk O., Khodos Ye.	Diagnostics of preparedness for professional activity in future lecturers of higher education institutions.....	52
Gavran I.	Analysis of the problem of the formation of the creative personality of students in the field of audiovisual art.....	57
Galushchak I.	Scientific approaches to the legal competence formation of future economists.....	63
Hevko I.	Geoinformation systems and technologies as innovative instruments of regional governance.....	68
Golubitskay N.	The ethnopedagogical culture of future teachers of musical art as a system and integrity.....	76
Drozd O.	Vasil Sukhomlynsky's family narratives.....	81
Dudikova L.	Argumentation of pedagogical conditions for the formation of future doctors' professional and ethical competence at higher medical educational institutions at the cognitive-search stage.....	85
Zorochkina T.	Primary school teachers training in the developed countries of the European Union	92
Kazanzy I.	Use of partnership pedagogy in training future specialists for a new Ukrainian school.....	97
Kazanzhy O.	Formation of a primary school future teachers' intercultural communicative competence at the child literature lessons	102
Kardash I.	Children of preschool age creative abilities formation in the process of theatre and stage activity	107
Kedis O., Ladnyi A., Levchenko A.	Actualizing the content of the educational process in compliance with the needs of the society and cultural environment	111
Kozyr A.	Creative direction of training future teachers of musical art for productive work with students.....	116
Koziar M., Krivtsov V.	Illustrative course of descriptive geometry.....	120
Koniukhov S.	Educational tasks on object-oriented programming as a means of forming a professional competence of future software engineers.....	126

Kuchai O., Kuchai T., Oros Ildiko.	Improving educational process by means of multimedia technologies	132
Kirdan O.	Organizational preconditions for the development of higher education in Ukraine in the 18th century	137
Lebed O.	Content component of the formation of readiness of the future head of the comprehensive institution to strategic management in the master's degree condition	144
Lysenko O.	Usage of innovative technologies while preparing professional choreographers of the contemporary dance	150
Liu Jing.	Formation of the cognitive-reflective component of vocal hearing of adolescents at the estimated constructive stage of the experiment.....	156
Lisovska T. V.	Sukhomlynskyi's ideas in musical-aesthetic training of preschool education specialists in the conditions of new ukrainian school.....	159
Maiba O.	Organization of vocal-choir activity in preschool educational centers with the care of age and psychological features of children of the age of primary age	165
Malykhina Ya.	Information technologies in financial management of institutions of higher education as a component of interaction with the external environment.....	169
Maruchak V.	Culture of professional speech of the student as a guarantee of success of the future teacher of preschool and primary education	173
Martsinovska I.	A characteristic of post-traumatic stress disorder in children and adolescents.....	178
Medvedeva A.	To the issue of creating a mask from the baseline of existence of primacy to the origins of stage act	184
Mykytyuk V.	Canon of the school lecture in the pedagogical memoirs of Ivan Franko	190
Oleksyuk O. Ye.	Methodological principles for forming the leadership qualities in university students	195
Oliiar M.	Technology of dialogue teaching as a means of implementing a communicative approach in elementary school.....	200
Osadcha K.	Analysis of tutorial practices and training experience of tutors in Germany	206
Parshuk S., Bordunova A., Dmytrenko A.	Formation of general cultural literacy of the future primary school teachers by means of labor education.....	211
Petrichenko L.	Preparation of junior specialists in pedagogical institutions of higher education: experience and innovation trends in the context of the fundamental reform of the education system in Ukraine	214
Pshenychna O.	The content and methodology of the introduction of pedagogical conditions for the formation of professional readiness of future border guard officers for risk analysis methods application.....	220
Rakovska M.	Component structure of the formation and development of the axiological potential of future teachers of a foreign language at universities in Poland	226
Rasskazova O.	Monitoring and diagnostic studies of students' social development in the classroom as a condition for the successful education of children with special educational needs in the new Ukrainian school	232
Ruskulis L. V.	Formation of the linguistic competence of the future ukrainian language teacher: research and experimental work.....	239
Samoilenko V., Hryhorieva V.	Investigation of conditional extremes of functionals in Hilbert space in the course of mathematical analysis in the preparation of future mathematics teachers.....	245
Sarnovska N.	Foreign language communicative competence formation of the future specialists in tourist business sphere.....	251
Starosta V.	Interactive learning methods: essence, classification	256
Sichko I., Yakovets O.	Preparing the future teacher general learning school and steps to forming the ecological competence of teachers.....	262

Teslenko S.	The national-patriotic education of children in the pedagogical heritage of G. Vashchenko	266
Tymchenko A.	Organization of the project activity of future teachers of the initial school in the higher educational institution	271
Tryfonova O., Baranovska Yu.	Children of the middle pre-school age phonetic competence formation in the process of artistic and speech activity	276
Y Sinmay.	Diagnosis of readiness of undergraduates of higher pedagogical educational institutions of Ukraine for instrumental-performing activities	282
Khayruddinov M.	Modern models of education in pre-school institutions of the world.....	287
Kharkovskaia A.	Organization and control of the practice of future teachers in educational institutions	294
Khlopyk I.	History of development of the problem of linguistics	300
Khomyuk I.	Content and structure of the course «Modern pedagogical technologies in higher educational institutions» for preparation of philosophy doctors.....	304
Chaika M.	Mockumentary as a special «style» of filmmaking	310
Chernetska Y.	The connection of rehabilitated drug-dependent people social risks and life perspectives	315
Zhu Zhen.	Basic approaches to the formation of auditory representations of future teachers of musical art.....	320
Chincheva L.	Phased method of forming the conductor-choral competence of the future music teacher in the process of pedagogical practice.....	323
Shorobura I.	Theoretical aspects of technology of A. S. Neill's school "Summerhill"	329
Yablonska T.	Factors of student's self-development in the context of the reforming of higher education system.....	333
Yakimenko S., Ivanets N.	Formation conditions of primary school pupils' ideas about the culture versatility in Ukraine and in the world in general	338
Yakimenko S., Tarasuk A.	Features of choreographic activity as a means of harmonious development of children 6–10 years in extracurricular education	343
Babaian Yu.	Diagnostic of motivational readiness student young people for defense of fatherland.....	347
Vdovychenko R.	The actual problems of individual's formation of value orientations in scientific heritage of V. Sukhomlynsky	351
Kyslenko D.	Professional training of future specialists in security activity and safety: European experience	356

УДК 378.147

Марія АДОБОВСЬКА

старший викладач кафедри географії України,
грунтознавства і земельного кадастру
Одеського національного університету
імені І. І. Мечникова, м. Одеса, Україна
e-mail: adobovska.m@gmail.com

ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНЦІЇ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ГЕОГРАФІЇ ЗАСОБАМИ ІНФОРМАЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ

У статті розглядаються складові професійної компетентності вчителя географії як однієї з умов педагогічної підготовки майбутнього вчителя географії. Обґрунтовуються компоненти професійної компетентності; які формуються засобами інформаційних технологій, акцентується увага на вагомих складових сучасного педагога та створення умов готовності до педагогічної діяльності. Проаналізовано системно-діяльний підхід, як перехід від репродуктивного характеру засвоєння знань і умінь на продуктивно-творчий характер освіти. Висвітлюються завдання вищого навчального закладу з метою підготовки студента до конкуренції на ринку праці.

Ключові слова: професійна компетентність, компоненти професійної компетентності, інформаційні технології, системно-діяльний підхід.

Інформатизація як процес переходу до інформаційного суспільства торкнулася всіх сфер людської діяльності. Обсяг світового ринку інформаційних технологій щорічно зростає. Вільний доступ до інформації стає найважливішою рисою демократичного суспільства.

Інформатизація значно впливає на освіту, яка перестає бути засобом засвоєння готових загальнонавчаних знань і перетворюється в спосіб інформаційного обміну особистості з оточуючими людьми, обміну, який передбачає не тільки засвоєння, а й передачу, уявлення, генерування інформації в обмін на отриману.

Існує і зворотний вплив, коли знання цих технологій, вміле їх використання створюють реальні можливості для включення в підготовку фахівця принципово іншого змісту, раніше недоступного для застосування в процесі навчання.

Пошук оптимальних шляхів комп'ютеризації в сфері освіти і педагогічної науки в даний час привертає підвищену увагу не тільки вчених: педагогів, психологів, дидактів, методистів, фахівців з обчислювальної техніки та інформатики, а й численних практичних працівників системи освіти.

Аналізуючи дослідження низки вчених, серед яких Зязюн І., Коберник О., Кремінь В., Отич О., Пометун О., Садовий М., Ткачук С., Трифонова О., Тхоржевський Д. та інші [4, 5, 8, 10], можна зробити висновки, що всі вони приділяють свою увагу питанню професійної підготовки кваліфікованого фахівця, зокрема проблеми формування професійної компетентності майбутнього педагога.

Вивчення літератури, досліджень, аналіз матеріалів конференцій, вивчення досвіду вирішення завдань підготовки майбутніх вчителів географії виявили наступне.

По-перше, в останнє десятиліття в силу цілого комплексу причин збільшується розрив між рівнем підготовки майбутніх вчителів географії та вимогами, які пред'являють до них школа. При цьому домогтися кардинальної перебудови системи підготовки майбутніх вчителів можна лише за рахунок подолання суперечності між існуючими можливостями освітньої системи вузу і динамічно зростаючими вимогами до рівня професійної компетентності випускників.

В другому, досвід роботи вузів свідчить, що у встановлені терміни навчання майбутніх викладачів з дипломом бакалавра (4 роки) повно і якісно реалізувати освітні програми при зростаючому обсязі навчального матеріалу досить важко. Йдеться про тенденції постійного ущільнення знань.

В третьому, в системі професійної підготовки майбутніх вчителів недостатня увага приділяється використанню інформаційних технологій навчання. На думку Дичківської І. М. і інших, застосування інформаційних засобів навчального призначення не носить інтегрованого характеру і не має єдиної організаційної основи в рамках використання професійно-орієнтованих технологій навчання [2].

В четвертому, практична складова підготовки випускників вузів педагогічного спрямування, яка формується в ході вивчення спеціальних дисциплін, розвинена слабо. Причиною цього

є недостатнє використання активних методів навчання, що дозволяють студентам в більш короткі терміни оволодівати необхідними вміннями та навичками, формувати у них професійно значущі якості.

Таким чином, в даний час існує потреба у вирішенні об'єктивно сформованого протиріччя між необхідністю формування професійної компетентності у майбутніх вчителів географії у ВНЗ при вивченні спеціальних дисциплін та обмеженими можливостями її задоволення шляхом використання традиційних дидактичних засобів і моделей навчання студентів.

З урахуванням необхідності вирішення цієї суперечності була обрана тема дослідження, проблема якого сформульована таким чином: які педагогічні умови, що сприяють формуванню професійної компетентності студентів вузів географічної спеціалізації засобами інформаційних технологій.

У державних документах на даний час компетентність розглядається з декількох позицій: 1. Це готовність майбутнього вчителя виконувати свої професійні обов'язки відповідно до сучасних вимог теорії і практики; 2. Крім того як знання та досвід діяльності в педагогічній галузі та як обізнаність молодого вчителя у фаховій сфері.

Компетентність – це складна характеристика особистості, що становить сукупність необхідних щодо ефективної професійної діяльності систематичних функціональних знань й умінь, оцінює її здатність вирішувати проблеми та типові завдання, що виникають й визначає сферу застосування знань, умінь і навичок людини на основі використання знань, навчального й життєвого досвіду та відповідно до засвоєної системи цінностей.

За висновком Отич О. професійно-педагогічна компетентність – це сформована в процесі учіння і розвинена в ході професійної дії, інтегративна якість педагога, утворена системою ключових, загальних і спеціальних компетенцій, які є сукупністю професійно значущих знань, умінь, навичок, ставлень, досвіду, критичних поглядів, оцінок і властивостей, що забезпечують успішну реалізацію педагогічної дії [4]. Зязюн І. включає до змісту професійної компетентності знання предмета, методики його викладання, педагогіки й психології та рівень розвитку професійної самосвідомості, індивідуально-типові особливості й професійно значущі якості [5, с. 34].

Процес формування професійної компетентності майбутнього вчителя географії в системі ступеневої підготовки (молодший спеціаліст, бакалавр, магістр) буде ефективний якщо за основну мету навчання буде взято процес формування

в студентів цілої низки професійно-направлених знань і умінь, що будуть допомагати оволодінню спеціальних навичок, необхідних для фахівця конкретного профілю.

Н. Ничкало вважає, що професійна компетентність – це сукупність знань, умінь, необхідних для ефективної професійної діяльності, уміння аналізувати, передбачати наслідки професійної діяльності, використовувати інформацію [6, с. 78]. Також поняття компетентність розглядають В. Кальней та С. Шилов, як здатність діяти на основі отриманих знань. Спираючись на цей підхід в освітньо-кваліфікаційних характеристиках запропоновано два підходи до формування компетентності майбутніх учителів: змістовний – розширення кола загальних і спеціальних знань та діяльнісний – удосконалення умінь, навичок та особистісних якостей, що дають змогу досягти успіху у професійній діяльності [3]. Сучасні підходи до розуміння поняття професійної компетентності розглядав британський психолог Дж. Равен, який виділяв під терміном «компоненти компетентності» такі характеристики і здібності людини, що дозволяють їй досягти особистісно значущих цілей (цінностей) незалежно від природи цих цілей та соціальної структури, у яких людина живе і працює [7].

Змістовної стороною навчання зі спеціальних дисциплін є системно-деятельностний підхід, як єдина методологічна основа викладання всіх без винятку дисциплін – загальнонаукового і спеціального профілю. Все це пов'язано з оволодінням новою методологією навчання, з переходом від репродуктивного характеру засвоєння знань і умінь, націленого на запам'ятовування і відтворення цих знань курсантами, на продуктивно-творчий характер навчання, в основі якого лежить діяльність самого студента із засвоєння, добування, застосування знань. Слід зазначити, що творчо-продуктивні методи і форми навчання повинні охоплювати не окремі види занять і навіть не окремі курси, а цикли курсів і всю підготовку фахівців в цілому.

Яким би дієвим ні був системно-деятельностний підхід в навчанні, без програмної системи цілеспрямованого об'єднання загальнонаукових, загальнотехнічних і спеціальних дисциплін у блоки за принципом блокового або модульного навчання, не можна досягти кінцевої мети навчання з високим ступенем ефективності.

Модульний принцип навчання є складовою інваріантної моделі інтенсивної технології навчання [11]. Він базується на всебічній реалізації в навчальній практиці системи інваріантів, так як її втілення найкращим чином забезпечується

тільки в тому випадку, коли ця система охоплює всі дисципліни як по горизонталі в межах одного курсу навчання, так і по вертикалі від курсу до курсу, забезпечуючи при цьому гнучкі міжпредметні зв'язки. Модулі повинні забезпечувати формування фахівця за рівнями, об'єднаними блоками навчальних дисциплін, що дозволяють вирішувати комплексні завдання. При цьому технологія повинна передбачати в міру переходу від модуля до модуля (по вертикалі) зростання обсягу і складності комплексних завдань. Модулі як сукупність дисциплін цільовим чином орієнтуються на формування певної діяльності фахівця. При цьому необхідно відзначити таку особливість модульного принципу. Вона полягає в тому, що забезпечення гнучких міжпредметних зв'язків руйнує обмеження, обумовлені інтересами окремих кафедр, рівнем їх методичної підготовленості

В умовах інформатизації вищої педагогічної освіти сьогодні мова йде не тільки про необхідність переосмислення багатьох позицій в організації дидактичного процесу: в цілях, змісті, методах, засобах і формах навчання, а й про переосмислення ролі і місця в ньому його основних суб'єктів – педагогів і учнів.

Таким чином, приходимо до висновку про те, що при реалізації в вузі інформаційно-технологічного забезпечення навчального процесу, буде правомірно розглядати технології навчання не тільки як процес або результат його проектування (опис, модель), але і як специфічний засіб, своєрідний «інструмент» в руках педагога, що дозволяє йому організувати технологічне (процесуальне) забезпечення навчального процесу.

Як результат проектування, розробки та реалізації педагогом описаного виду забезпечення навчального процесу об'єктивно можна розглядати інформаційну професійно-орієнтовану технологію навчання, під якою пропонується розуміти дидактичну систему, що представляє собою цілісну єдність функціонально і структурно пов'язаних між собою інформаційного та технологічного компонентів, підпорядкованих єдиним цілям всебічного забезпечення навчального процесу.

З точки зору формування професійної компетентності у студентів в умовах вищого навчального закладу, найбільш перспективним є технологічний підхід до проектування і реалізації процесу навчання. Перевагами цього підходу є:

- гарантована результативність педагогічного процесу;
- цільова спрямованість на формування у майбутнього вчителя географії необхідного рівня професійної компетентності;
- системність і цілісність проявляються у взаємозв'язку і взаємозумовленості засто-

сування в навчальній, виховній та методичній роботі типових форм, методів, засобів і процедур навчання;

- новизна і перспективність змісту освіти фахівця;
- динамізм, що розглядається з позиції пошуку і реалізації нових раціональних форм, методів, засобів і процедур навчальної діяльності;
- стандартизація, структурованість і відтворюваність педагогічного процесу.

Проектування професійно-орієнтованої технології навчання доцільно здійснювати відповідно до таких дидактичних принципів: визначення студента як активного суб'єкта пізнання; орієнтація його на самоосвіту, саморозвиток; опора на суб'єктивний досвід студента; облік індивідуальних психічних і психофізіологічних особливостей, комунікативних здібностей особистості; навчання в контексті майбутньої професійної діяльності.

Управління пізнавальною діяльністю студентів – необхідна і, з нашої точки зору, найбільш значуща складова частина дидактичного процесу з формування професійної компетентності майбутнього вчителя. Воно здійснюється в процесі навчання на основі руху інформації за допомогою тих чи інших засобів. Навчальний процес при цьому складається не тільки з окремими частини і ланок, но й із зв'язків між цими частинами і ланками. [9].

Взаємна активність викладача і студента найбільш повно визначається в рамках педагогічної взаємодії яке включає в єдності педагогічний вплив, його активне сприйняття, власну активність учня, які проявляються у відповідних діях і самоосвіті

Професійно-орієнтовану технологію навчання, що забезпечує формування заданого рівня професійної компетентності, доцільно розробляти за наступним алгоритмом: діагностична постановка цілей навчання; обґрунтування змісту предметної діяльності педагога; представлення професійного досвіду, що підлягає засвоєнню курсантами та слухачами у вигляді системи пізнавальних і практичних завдань; пошук спеціальних дидактичних процедур засвоєння цього досвіду (вибір організаційних форм, методів, засобів індивідуального та колективного навчальної діяльності); виявлення логіки організації педагогічної взаємодії з учнями з метою перенесення освоюється досвіду на нові сфери діяльності; вибір процедур контролю та вимірювання якості засвоєння програми навчання, а також способів індивідуальної корекції сформованості професійної компетентності.

Висновки та перспективи ... Висновки, сформульовані на основі результатів дослідження, дозволили запропонувати такі практичні рекомендації щодо формування професійної компетентності у майбутніх вчителів географії за допомогою інформаційних технологій:

- навчання викладачів і співробітників на факультеті підвищення кваліфікації за програмою, яка передбачає навчання застосуванню в навчальному процесі професійно-орієнтованої технології навчання, і складається з незалежних модулів (викладачі мають можливість вибрати будь-який модуль або їх групу) із застосуванням медіатехнологій прискореного навчання;
- створення електронних бібліотек;
- освоєння молодими викладачами нових інформаційних технологій і дидактичного досвіду, наявного на кафедрах вузів;

У сфері підготовки науково-педагогічних кадрів:

- викладач-користувач повинен освоїти елементарні навички роботи з комп'ютером, отримати перше уявлення про найбільш поширених пакетах програм універсального призначення, а при можливості в рамках навчання на курсах підвищення кваліфікації або самостійно познайомитися з поглибленим курсом лекцій з основ

інформаційних освітніх технологій з акцентом на психолого педагогічні аспекти;

- для створення зацікавленості викладачів у розробці професійно-орієнтованої технології навчання і впровадженні нових інформаційних технологій необхідне проведення конкурсів, заохочення праці новаторів;

При використанні комп'ютерної техніки під час проведення окремих видів занять:

- в процесі проведення практичних занять (вправ) кожен модуль-параграф комплексу може використовуватися в двох режимах: надання теоретичного матеріалу або навчального практичного завдання;
- контроль підготовленості до занять із застосуванням різноманітних педагогічних тестів, а так само організація «інтегрованого» контролю, за допомогою включення в контролюючу комп'ютерну програму списку контрольних питань декількох суміжних дисциплін;

Узагальнюючи результати проведеного в рамках статті дослідження доцільно зробити наступні висновки: по-перше, застосування в освітньому процесі вузу педагогічної спрямованості дозволяє підвищити показники сформованості професійної компетентності майбутніх вчителів; по-друге, активізувати пізнавальну діяльність учнів, підвищити стимулююче-мотиваційну складову навчального процесу.

Список використаних джерел

1. Богданова І. М. Професійно-педагогічна підготовка майбутніх учителів на основі застосування інноваційних технологій : дис. ... д-ра пед. Наук : 13.00.04 / Інституті педагогіки АПН України. Київ, 2003. 441 с.
2. Дичківська І. М. Інноваційні педагогічні технології : навч. посіб. Київ : Академвидав, 2004. 352 с.
3. Шишов С. Е., Кальней В. А. Школа: мониторинг качества образования. Москва. 2000. 320 с.
4. Отич О. М. Основи педагогічної майстерності викладача професійної школи : підручник. Кіровоград, 2014. 208 с.
5. Педагогічна майстерність : підруч. / І. А. Зязюн, Л. В. Крамущенко, І. Ф. Кривонос та ін.; за ред. І. А. Зязюна. Київ, 1997. 349 с.
6. Професійна освіта: словник : навч. посібник / уклад. С. У. Гончаренко та ін.; за ред. Н. Г. Ничкало. Київ, 2000. 380 с.
7. Равен Дж. Компетентность в современном обществе: выявление, развитие и реализация. Москва, 2002. 396 с.
8. Садовий М. І., Трифонова О. М. Підготовка вчителів технологій з використанням синергетичного підходу. *Зб. наук. пр. Кам.-Под. нац. ун-ту імені Івана Огієнка : Серія: Педагогічна. Кам.-Под.*, 2014. Вип. 20: Управління якістю підготовки майбутнього вчителя фізико-технологічного профілю. С. 53–55.
9. Технічна енциклопедія TechTrend. URL: <http://techtrend.com.ua/>.
10. Трифонова О. М. Взаємозв'язки принципів науковості та наочності в умовах кредитно-модульної системи навчання квантової фізики студентів вищих навчальних закладів: дис. ... канд пед. наук: 13.00.02 / Кіровоградський державний педагогічний університет імені Володимира Винниченка. Кіровоград, 2009. Т. 1. 216 с.; Т. 2: Додатки. 301 с.
11. Чайка В. М. Основи дидактики: навчальний посібник. Київ, 2011. 238 с.

References

1. Borysov, V. V. (1996). *Formuvannya hotovnosti vchytelya do doslidnyts'koyi pedahohichnoyi diyal'nosti v umovakh poetapnoyi pidhotovky studentiv pedahohichnoho vuzu [Formation of readiness of a teacher for research pedagogical activity in conditions of phased preparation of students of pedagogical high school]. Doctor's thesis, National. ped Un-t them. MP Drahomanov. Kiev, 181p. [in Ukrainian].*
2. Dychkivs'ka, I. M. (2004) *Innovatsiyni pedahohichni tekhnolohiyi: navch. posib [Innovative Pedagogical Technologies: Teach. manual]* Kiev: Academic Edition, 352 p. [in Ukrainian].
3. Shyshov, S. E., Kalnei, V. A. (2000). *Shkola: monytorynh kachestva obrazovanyia [School: monitoring the quality of education]. Moscow, 320 p. [in Russian].*
4. Otych, O. M. (2014) *Osnovy pedahohichnoi maisternosti vykladacha profesinoi shkoly [Fundamentals of pedagogical skills of a teacher of a professional school]. Kirovograd, 208 p. [in Ukrainian].*

5. Kramushchenko, L. V., Kryvonos, I. F. & oth., Ziazium, I. A. (Ed.), (1997). *Pedahohichna maisternist [Pedagogical skill]*. Kiev, 349 p. [in Ukrainian].
6. Honcharenko, S. U. & oth., Nychkalo, N. H. (Ed.) *Profesiina osvita: slovnyk [Professional education: vocabulary]* (2000). Kiev, 380 p. [in Ukrainian].
7. Raven, Dzh. (2002). *Kompetentnost v sovremenom obshchestve: vyivlenye, razvytye y realizatsiya [Competence in modern society: identification, development and implementation]*. Moscow, 396 p. [in Russian].
8. Sadovyi, M. I., Tryfonova, O. M. (2014) *Pidhotovka vchyteliv tekhnolohii z vykorystanniam synerhetychnoho pidkhodu [Training of technology teachers using a synergistic approach]*. *Kamyanets-Podolsky National University named after Ivan Ogienko etc: Series: Pedagogical*. Kamyanets-Podolsky, issue 20 : *Managing the quality of future teacher training for a physical and technical account*. pp.53-55. [in Ukrainian].
9. *Tekhnichna entsyklopediia TechTrend [Technical Encyclopedia TechTrend]*. URL: <http://techtrend.com.ua/>. [in Ukrainian].
10. Tryfonova, O. M. (2009). *Vzaiemozviazky pryntsyypiv naukovosti ta naochnosti v umovakh kredytno-modulnoi systemy navchannia kvantovoi fizyky studentiv vyshchyykh navchalnykh zakladiv [Interconnection of the principles of scientific and visibility in the conditions of the credit-module system of training of students of quantum physics of higher educational institutions]* : dys. ... kand ped. nauk: 13.00.02 / Kirovograd State Pedagogical University named after Volodymyr Vynnychenko. Kirovograd, T. 1. 216 p.; T. 2: Dodatky. 301 p. [in Ukrainian].
11. Chaika, V. M. (2011) *Osnovy dydaktyky: navchalnyi posibnyk [Basics of didactics: teach. manual.]*. Kiev, 238 p. [in Ukrainian].

Адобовская М. В. Формирование профессиональной компетенции будущих учителей географии средствами информационных технологий

В статье рассматриваются составляющие профессиональной компетентности учителя географии как одного из условий педагогической подготовки будущего учителя географии. Обосновываются компоненты профессиональной компетентности; которые формируются средствами информационных технологий, акцентируется внимание на весомых составляющих современного педагога и создание условий готовности к педагогической деятельности. Проанализированы системно-деятельный подход, как переход от репродуктивного характера усвоения знаний и умений на продуктивно-творческий характер образования. Освещаются задачи высшего учебного заведения с целью подготовки студента к конкуренции на рынке труда.

Ключевые слова: профессиональная компетентность, компоненты профессиональной компетентности, информационные технологии, системно-деятельный подход.

Adobovskaya M. Formation of the professional competence of future teachers of geography by means of information technologies

The article considers the components of the professional competence of the geography teacher as one of the conditions for the teacher training of a future geography teacher. The components of professional competence are substantiated; which are formed by means of information technology, focuses on the weighty components of the modern teacher and the creation of conditions for readiness for pedagogical activity. The system-active approach as a transition from the reproductive nature of mastering knowledge and skills to the productive-creative character of education is analysed. As a result of designing, developing and implementing a teacher of providing educational process, it is objectively possible to consider informational vocational-oriented teaching technology, which suggests to understand the didactic system, which represents the integral unity of the functional and structurally interconnected information and technological components subordinated to a single the objectives of the comprehensive provision of the educational process. The tasks of a higher educational institution are described in order to prepare a student for competition in the labour market. The findings, formulated on the basis of the results of the study, allowed to propose such practical recommendations for formation of professional competence of future teachers of geography through information technology: First, the use in the educational process of the university pedagogical orientation can increase the rates of formation of professional competence of future teachers; and secondly, to intensify cognitive activity of students, to increase the stimulating and motivational component of the educational process.

Key words: professional competence, components of professional, competence, information technologies, system-active approach.

Стаття надійшла до редколегії 06.05.2018

УДК [378.016:004]:373.3

Віра АНДРІЄВСЬКА

*кандидат педагогічних наук, доцент,
докторант кафедри початкової, дошкільної та професійної освіти
Харківського національного педагогічного університету імені Г.С. Сковороди,
м. Харків, Україна
e-mail: andvera80@gmail.com*

НАСКРІЗНЕ ЗАСТОСУВАННЯ ІНФОРМАЦІЙНО-КОМУНІКАЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ У ПОЧАТКОВІЙ ШКОЛІ НА СУЧАСНОМУ ЕТАПІ ЇЇ МОДЕРНІЗАЦІЇ

Стаття присвячена проблемі використання інформаційно-комунікаційних технологій у початковій школі на сучасному етапі її модернізації. Показано, що інноваційним напрямом застосування інформаційно-комунікаційних технологій у практиці навчання є наскрізне їх використання в усіх без винятку шкільних дисциплінах. Висвітлено комплекс ІКТ-умінь, на оволодіння яких орієнтована сучасна початкова школа; наведено приклади практико-орієнтованих завдань у форматі цифрових завдань, реалізація яких передбачає формування в учнів умінь працювати з цифровою інформацією різного характеру.

Ключові слова: інформаційно-комунікаційні технології, наскрізне застосування інформаційно-комунікаційних технологій; початкова школа, учні молодшого шкільного віку.

Розвиток освіти в інформатизованому суспільстві логічно обумовив процес трансформації початкової школи. Наскрізне застосування інформаційно-комунікаційних технологій у навчальному процесі початкової школи в ракурсі впровадження нового Державного стандарту початкової загальної освіти є відповіддю на виклики сьогодення, оскільки вже зараз відчувається перехід від навчання в умовах обмеженого доступу до навчальної інформації до освіти з необмеженим доступом усіх учасників навчально-виховного процесу до навчальних матеріалів, сучасних інструментальних засобів навчальної діяльності [4, 5]. Це орієнтує увагу педагогічної спільноти до знаходження шляхів доцільного використання потужного дидактичного потенціалу інформаційно-комунікаційних технологій, упровадження інноваційних ІКТ-орієнтованих освітніх практик, які враховують потреби й особливості сучасних школярів і зорієнтовані на реалізацію навчання випереджального характеру, на підготовку особистості до подальшого успішного життя в умовах динамічних соціальних змін [1].

У багатьох психолого-педагогічних дослідженнях (Л. Білоусова, Ю. Дорошенко, М. Жалдак, Л. Петухова, О. Співаковський, О. Суховірський, В. Шакоцько, О. Шиман та інші) увага приділяється проблемі пошуку шляхів ефективного використання інформаційно-комунікаційних технологій у практиці початкового навчання. Разом з тим, на цей час проблема наскрізного використання інформаційно-комунікаційних технологій не знаходить адекватного віддзеркалення у психолого-педагогічних дослідженнях, залишаються на цей

час не розробленими практико-орієнтовані підходи до її вирішення. Однією з основних причин такого стану є недостатня підготовка вчителів початкової школи для педагогічної діяльності в означеному напрямі.

Метою статті є висвітлення практичних питань наскрізного використання інформаційно-комунікаційних технологій у початковій школі на сучасному етапі її модернізації.

Проект нового Державного стандарту початкової загальної освіти розроблено на теоретичному і світоглядному фундаменті класичної та сучасної педагогіки України і світу, а також на основі аналізу впровадження провідних українських та світових інноваційних практик в освіті [4]. Основною новацією нового стандарту початкової освіти визнано наскрізне застосування інформаційно-комунікаційних технологій (ІКТ) в освітньому процесі. Відтак, запровадження ІКТ в освітній галузі переходить від одноразових проектів у системний процес, який охоплює всі види діяльності школяра, таким чином формуючи в учня важливі для нашого сторіччя технологічні компетентності [6]. Так, наприклад, **мовно-літературна освітня галузь** реалізується у навчальних предметах «Українська мова, мова національних меншин», «Іноземна мова» та інтегрованому курсі «Я досліджую світ». Починаючи з 1 класу діти навчаються, зокрема [4]:

- опрацьовувати варіативно представлену інформацію, зокрема, аудіо(відео)-інформацію, медіатексти;
- висловлювати думки, почуття та ставлення взаємодіючи з іншими не лише усно і

- письмово, а й в режимі онлайн (користуючись як рідною мовою, так й іноземною);
- ефективно використовувати іноземну мову для доступу до різних інформаційних джерел (як в офлайн форматі, так і онлайн).

Через систему практико-орієнтованих завдань школярі навчаються аналізувати, інтерпретувати, критично оцінювати інформацію варіативно представлену, вчаться виділяти головне, знаходити другорядне, виробляють уміння знаходити основу (змістовний наголос) інформації, встановлювати причинно-наслідкові зв'язки, представляти опрацьовану інформацію у вигляді малюнка, схеми тощо користуючись як традиційними інструментами (пензель, папір тощо) так і сучасними засобами представлення інформації – ІКТ (наприклад, створюючи прості мультимедійні дописи, дашборди, презентації тощо). Система роботи над реалізацією таких завдань передбачає формування умінь в учнів молодшого шкільного віку працювати з інформацією різного характеру й включається до усіх навчальних предметів і курсів початкової школи.

Використовуючи можливості ІКТ учні отримують доступ до багатих джерел мовно-літературного знання, адже в україномовному секторі Інтернету на сьогодні є значна кількість цікавих навчальних ресурсів. Наприклад, на сайті "Львівська обласна бібліотека для дітей" (<http://lodb.org.ua/>) розміщено вибрані Інтернет-ресурси для навчання, самоосвіти, дозвілля молодших школярів (сайти дитячих письменників, лінгвістичний портал тощо), велику добірку різноманітних книг (казки народів світу, художні твори тощо) частина з яких візуалізована або озвучена й доступна у вигляді відео/аудіо-файлів. Крім того, молодші школярі мають можливість, зокрема, публікувати власні твори разом з іменитими літераторами. Оригінальним змістовним наповненням відрізняється сайт львівських авторів "Левко" (<http://www.levko.info>), де розміщено добірку професійно озвучених українських казок та казок народів світу тощо.

Звернемо увагу, що в ракурсі впровадження нового Державного стандарту початкової освіти у мовно-літературній освітній галузі робиться наголос на обов'язковому формуванні й розвитку в учнів молодшого віку медіаграмотності. Сьогодні володіння дитиною медіаграмотністю є цінним надбанням, адже за даними на 2016 рік майже 90% учнів вже мали персональний комп'ютер, 83% – смартфон, більше половини – планшети, і майже усі з опитаних учнів удома користуються Інтернетом [8]. Особливої значимості набувають міжособистісні відносини у публічному Е-про-

сторі. У цьому сенсі доречним є ознайомлення молодших школярів з дитячими Інтернет-браузерами, зокрема, «Гогуль» (<http://www.gogul.tv/>), з використанням яких школярі отримують можливість відвідувати дитячі форуми, такі як «Boom-party», «Girls Forum» або вести власний блог на сайті «Marya» тощо. Залучення школярів до створення таких власних медіапродуктів, як наприклад, блог, є найефективнішим способом формування цифрових поведінкових ІКТ-умінь сучасних дітей – створювати власний образ у мережі та власну репутацію, розуміючи суть й значущість цифрового сліду.

Формування в учнів медіаграмотності передбачає розвиток культури взаємодії з медіа, критичного мислення, здатності інтерпретувати, аналізувати й оцінювати медіатексти, медіаповідомлення, а саме формування умінь [4, 6]:

- визначати мету простих медіаповідомлень (радіопередачі, усне рекламне повідомлення тощо), виявляє очевидні ідеї;
- визначати цільову аудиторію простих медіатекстів, пояснювати на кого орієнтовані медіатексти, медіаповідомлення (мультфільм, реклама, комп'ютерні ігри тощо);
- виявляти приховану інформацію в медіатексті, досліджувати вплив на власне сприйняття окремих елементів медіатексту;
- розрізнявати факти і судження в медіатексті, виділяти цікаву для себе інформацію;
- створювати прості медіапродукти тощо.

В межах **іншомовної освітньої галузі** у новому Стандарті початкової освіти передбачено організацію соціальної онлайн-взаємодії школярів, а саме, формування умінь [4]:

- встановлювати елементарні контакти у соціальних мережах, публікувати онлайн-вітання, використовуючи елементарні шаблонні вирази;
- писати онлайн-повідомлення про улюблені заняття та вподобання;
- створювати прості пости, використовувати форми медіатекстів;
- заповнювати прості форми онлайн, надаючи основну інформацію про себе (наприклад, ім'я, електронну адресу або номер телефону);
- обирати продукт (наприклад, книжка), який супроводжується малюнком/фото, під час онлайн-замовлення тощо.

Наприклад, користуючись сайтом «Italki» (<https://www.italki.com/partners>) учень отримує можливість не лише встановити соціальну онлайн-взаємодії, а й вивчає зарубіжну мову з носієм. На сайті «Omegle» (<https://www.omegle.com>) учень має можливість обрати собі іншомовного

співрозмовника за інтересами й спілкуватися за допомогою тексту або відеоповідомлень. На сайті книжкового онлайн-магазину «Yakaboo» (<https://www.yakaboo.ua/>) учневі пропонується добірка художньої літератури, новинки від сучасних дитячих письменників, науково-популярна література англійською, німецькою, іспанською, польською та ін. мовами світу.

Загальні цілі **математичної освітньої галузі** відображають інноваційну концепцію нового Державного стандарту початкової школи й передбачають, зокрема, використання ІКТ на уроках математики з метою розв'язання учнями проблемних або нестандартних завдань, роботу школярів з різними джерелами інформації [4, 6]. Навчання математики відіграє особливу роль у загально-інтелектуальному розвитку учнів молодшого віку. Цінності набуває формування у дітей усвідомленого сприйняття ролі математики в повсякденному житті. З цієї метою рекомендовано передбачити практико-орієнтовані завдання на інтерпретацію інформації (почутої, побаченої, прочитаної) різними способами (схема, таблиця, діаграма, макет, презентація тощо).

Звернемо увагу, що в математичній освітній галузі передбачено організацію роботи школярів з даними, зокрема, збір даних, що відображають конкретну життєву ситуацію; збір статистичної інформації, для створення простих математичних моделей; зчитування і порівняння варіативних даних (з таблиць, схем тощо); варіативне представлення даних (таблиці, діаграми, піктограми тощо). Особлива роль відводиться роботі школярів з графічними органайзерами [4] під час роботи з якими учні узагальнюють й систематизують дані (схема, таблиця, креслення тощо). Для організації такої роботи пропонується широкий спектр комп'ютерних інструментальних засобів, які дозволяють створювати когнітивні графічні образи, з такими унікальними властивостями: наочність, когнітивність, інформаційна відкритість, полівимірність [3].

Формування ціннісних орієнтацій щодо цілісності й різноманітності природи, ефективної, безпечної і природоохоронної поведінки у довкіллі, формування наукового мислення успішно реалізується в межах **природничої освітньої галузі** [4]. Підґрунтям вивчення змісту природничої галузі є дослідницька діяльність учнів, орієнтована на набуття досвіду спостереження за природою, пізнання природи у її різноманітності, усвідомлення цілісності природи і взаємозв'язку її об'єктів, явищ тощо.

Серед методів дослідження, з якими школярі ознайомлюються вже у 1-му класі, особливу зна-

чуєність має дослід. Він є більш складною формою вивчення природи, оскільки передбачає: визначення у штучних умовах особливостей об'єктів; створення спеціально підготовлених умов для їх проведення; формування вміння зіставляти явища і процеси, за якими спостерігають під час досліду, з тим, що відбувається у природних умовах, робити висновки і узагальнення. Досліджувану інформацію учень має вміти [4]:

- порівнювати, користуючись інформаційними ресурсами;
- перевіряти на достовірність;
- фіксувати здобуту інформацію за допомогою цифрових пристроїв;
- готувати повідомлення / презентації, представляти їх тощо.

Так, наприклад, з метою фіксації даних учень може скористатися сучасними потужним високотехнологічними пристроями, зокрема, смартфон. Активні спроби використання цих пристроїв в освітньому процесі характеризуються в літературних джерелах як тренд BYOD (Bring Your Own Device), який привносить в навчання багато корисних можливостей, таких як [1]:

- миттєва фіксація даних, етапів (динаміки) роботи за допомогою створення послідовних скріншотів дисплея або послідовностей кадрів, наприклад, з YouTube-каналу або власного відео, є можливість кадрування скріншоту, додавання тексту, графіки;
- зручне створення й опрацювання відео, фотографій завдяки розвиненим функціям фільтрації, наявності зручних інструментів для додавання тексту на фото і відео та багато іншого;
- доступ до Е-словників, Е-енциклопедій та інших Е-ресурсів;
- Science for fun – інструментально-ресурсна підтримка пізнавальної діяльності школяра поза межами шкільного закладу тощо.

Використання концепції BYOD дає змогу реалізувати на більш високому рівні такі принципи навчання як наочність, доступність, усвідомленість, зв'язок навчання з життям, а головне – розвинути інтерес учнів до дослідної діяльності, сприяти їх пізнавальній активності, ініціативності, сформувати здатність ставити перед собою проблеми і знаходити шляхи їх вирішення.

Інноваційність освітньої галузі **«Технологічна»** полягає у посиленні творчого компоненту завдань предметно-перетворювальної діяльності, основне спрямування якої передбачає формування в учнів здатності до зміни навколишнього світу засобами сучасних технологій, до використання традиційних і новітніх технологій для власної самореалізації, культурного й національного

самовияву [7]. Через систему практико-орієнтованих завдань школярі досліджують комп'ютерні моделі реально існуючих об'єктів/предметів (літак, судно, лялька та інше); навчаються конструювати або створювати комп'ютерні образи, графічні композиції (користуючись геометричними шаблонами, багатоколірною комп'ютерною палітрою, бібліотекою електронних зображень тощо); експериментують, створюючи нові моделі/об'єкти з бази існуючих елементів (складні механізми, казкові тварини, ляльки тощо), реалізуючи таким чином власні творчі задуми.

Використання ІКТ в межах **соціальної й здоров'язбережувальної освітньої галузі** [4, 6] суттєво розширюють можливості педагога у разі необхідності, наприклад, аналізу наслідків і ризиків діяльності людини для здоров'я, безпеки та добробуту (демонстрація відповідних відеофрагментів); прогнозу наслідків своїх рішень для себе та інших (знаходження онлайн додаткової інформації, яка спростовує або підтверджує певні сумніви); поясненні важливості, наприклад, збирання та утилізація сміття, зокрема харчових відходів, збереження водних ресурсів (унаочнення наслідків неощадного використання природних ресурсів для планети) тощо. Водночас, учень має володіти уміннями, зокрема, безпечно поводитися в мережі Інтернет; аналізувати вплив ІКТ на почуття, поведінку, настрої як власний, так й інших людей тощо.

Користуючись послугами інформаційних мереж вчитель з легкістю відбирає необхідні інформаційно-аналітичні веб-ресурси, які містять чимало корисної інформації із соціальної й здоров'язбережувальної сфери. Наприклад, «Портал превентивної освіти» (<http://autta.org.ua/ua/Vprovadj-2017/resourse/pochatkova>) пропонує значну кількість онлайн-видань з розвитку соціальних навичок учнів початкової школи, з основ здоров'я. Крім того, на сайті розміщено допоміжні відеоматеріали, зокрема, для учнів 1 класу за темами «Моя родина», «Настрій і почуття» тощо; для учнів 2 класу – «Права дитини», «Наука спілкування» тощо; для учнів 3 класу – «Як стати толерантним», «Характер людини» тощо; для учнів 4 класу – «Як знайти друга», «Самооцінка і поведінка людини» тощо.

Використання ІКТ у **громадянській та історичній освітній галузі** дозволяє успішно формувати в учнів уміння, зокрема [4]:

- встановлювати зв'язки між подіями, артефактами та діяльністю людей у часі;
- знаходити та опрацьовувати джерела потрібної йому/їй соціальної (історичної) інформації;

- синтезувати інформацію з різних джерел тощо.

Для організації такої роботи школярів учитель може скористатися широким спектром освітніх електронних ресурсів, які можна підібрати відповідно до теми і мети, розмістити на шкільному сервері та організувати роботу дітей з інформацією відповідно їх навчальним можливостям. Попередній відбір інформації з Інтернету здійснюється з метою економії часу при вирішенні учнями пізнавальних проблем та запобігання непередбачуваних випадків. Так, наприклад, користуючись продукцією компанії «Берг Саунд», яка орієнтована на учнів молодшого шкільного віку й розміщена у вільному доступі в Інтернеті, вчитель має можливість запропонувати дітям в цікавій, ігровій формі вивчення всесвітньої історії від світу динозаврів до історії Вавилону, Древньої Греції тощо.

Мистецька освітня галузь має на меті розвиток емоційно-почуттєвої сфери школярів, формування системи цінностей (духовних, культурних, національних, естетичних) у процесі пізнання та художньо-творчого самовираження в особистому та суспільному житті; плекання пошани до національної і світової мистецької спадщини. Зміст мистецької освітньої галузі може реалізовуватися як через інтегрований курс «Мистецтво», так і через окремі предмети за видами мистецтва: образотворче мистецтво і музичне мистецтво [4, 6].

Необхідною умовою реалізації завдань освітньої галузі «Мистецька» є дотримання інтегративного підходу через узгодження програмового змісту предметів мистецької освітньої галузі із змістом інших освітніх галузей, наприклад, сприймання музичного твору, навчального відеофрагменту на заняттях з вивчення мови [7] або під час створення Е-орнаменту (як найважливішої частини народного й декоративно-прикладного мистецтва України) за допомогою програмних засобів на уроках образотворчого мистецтва інтегровано із вивченням теми «Симетрія» на уроках математики. Зокрема, відзначимо, що особливість створення Е-орнаменту полягає у наданні учневі можливості вільно експериментувати із елементами орнаменту: змінювати колір або розмір елементів орнаменту, міняти елементи місцями, доповнювати або видаляти частини орнаменту тощо. У нагоді стає поширена, звична й проста у використанні школярами програма Paint. Робоча область у програмі зручно візуалізується сіткою заданого розміру, що спрощує заповнення елементів сітки різними формами, об'єктами симетрично заданого напрямку. Повторювані деталі орнаменту легко копіюються, переміщуються, змінюють кут нахилу.

Крім того, створені деталі орнаменту, як і сам орнамент, можуть бути збережені у кольорі або монохромно, використані у подальшій роботі школярів [2].

Висновки. Таким чином, новий етап розвитку України, рух до інформаційного суспільства докорінно впливає на всі соціальні сфери й природно віддзеркалюється в модернізації освітньо-

го простору. Освіта, в умовах зростання ролі новітніх ІКТ, стає визначальним фактором і основним засобом у підготовки молоді, яка здатна швидко адаптуватись до реалій протягом життя. **Перспективи подальших розвідок** у цьому напрямі набули питання впровадження новітніх ІКТ-орієнтованих концепцій, зокрема STEAM-концепції, у практику початкового навчання.

Список використаних джерел

1. Андрієвська В.М. Концепція BYOD як інструмент реалізації STEAM-освіти / В.М. Андрієвська, Л.І. Білоусова // Фізико-математична освіта : науковий журнал. – 2017. – Випуск 4(14). – С. 13-17.
2. Андрієвська В.М. Проект як засіб реалізації STEAM-освіти у початковій школі / В.М. Андрієвська // Науковий вісник Ужгородського університету. Серія: «Педагогіка. Соціальна робота». – 2017. – Випуск 2 (41), 280 с. – С. 11-14.
3. Бойченко Г.Н. Графические органайзеры как средство обучения: дидактические функции и перспективы применения. URL <http://ito.su/main.php?pid=26&fid=9278>
4. Державні вимоги до рівня загальноосвітньої підготовки. URL <http://newstandard.nus.org.ua/>
5. Кремень В. Г. Інформатизація освіти – провідний напрям підвищення результативності навчального процесу / В. Г. Кремень // Комп'ютер у школі та сім'ї, №1(89), 2011. – 52 С.
6. Нова українська школа: порадник для вчителя / Під заг. ред. Бібік Н. М. — К.: ТОВ «Видавничий дім «Плеяди», 2017. 206 с.
7. Щодо методичних рекомендацій для експериментальних загальноосвітніх навчальних закладів (МОН № 1/9-450 від 23.08.17 року). URL http://osvita.ua/legislation/Ser_osv/57230/
8. Як школярі використовують медіа: соціологічне дослідження «Соцінформ» та MyMedia. URL http://ms.detector.media/mediaprosvita/kids/yak_shkolyari_vikoristovuyut_media_sotsiologichne_doslidzhennya_sotsinform_ta_mymedia/

References

1. Andriievska, V. (2017). Kontseptsiya BYOD yak instrument realizatsiyi STEAM-osviti [BYOD Concept as an Implementation Tool for STEAM Education]. Sumy [in Ukrainian].
2. Andriievska, V. (2017). *Proekt yak zasib realizatsii STEAM-osvity u pochatkovii shkoli* [Project as a means of implementing STEAM-education in elementary school]. Uzhhorod "Scientific herald of Uzhgorod University" [in Ukrainian].
3. Boichenko, G. Hrafycheskye orhanaizery kak sredstvo obucheniya: dydaktycheskye funktsyy u perspektivy prymenyeniya [Graphic organizers as a means of teaching: didactic functions and prospects of application] URL <http://ito.su/main.php?pid=26&fid=9278> [in Russian].
4. Derzhavni vymohy do rivnia zahalnoosvitnoi pidhotovky [State requirements for the level of general education] URL <http://newstandard.nus.org.ua/> [in Ukrainian].
5. Kremin, V. (2011). *Informatyzatsiia osvity – providnyi napriam pidvyshchennia rezultatyvnosti navchalnoho protsesu* [Informatization of education – the leading direction of increasing the effectiveness of the educational process]. Kyiv [in Ukrainian].
6. Bibik, N. (Ed.). (2017). *Nova ukrayinska shkola: poradnyk dlya vchytelya* [New Ukrainian School: Teacher's Guide]. Kyiv: "Publishing house" Pleiades "LL [in Ukrainian].
7. Shchodo metodychnykh rekomendatsii dlia eksperymentalnykh zahalnoosvitnikh navchalnykh zakladiv (MON № 1/9-450 vid 23.08.17 roku) [Regarding methodological recommendations for experimental secondary schools (MES № 1 / 9-450 dated 23.08.17)] URL http://osvita.ua/legislation/Ser_osv/57230/ [in Ukrainian].
8. Yak shkolyari vykorystovuyut media: sotsiologichne doslidzhennia «Sotsinform» ta MyMedia [How do students use the media: sociological research "Sotsinform" and MyMedia] URL http://ms.detector.media/mediaprosvita/kids/yak_shkolyari_vikoristovuyut_media_sotsiologichne_doslidzhennya_sotsinform_ta_mymedia/ [in Ukrainian].

Андрієвська В. М. Использование информационно-коммуникационных технологий в начальной школе на современном этапе ее модернизации

Статья посвящена проблеме использования информационно-коммуникационных технологий в начальной школе на современном этапе ее модернизации. Показано, что инновационным направлением применения информационно-коммуникационных технологий в практике обучения является сквозное их введение во все без исключения школьные дисциплины. Освещен комплекс ИКТ-умений, на овладение которых ориентирована современная начальная школа; приведены примеры практико-ориентированных задач в формате цифровых заданий, реализация которых предусматривает формирование у учащихся умений работать с цифровой информацией различного характера.

Ключевые слова: информационно-коммуникационные технологии, сквозное применение информационно-коммуникационных технологий; начальная школа, ученики младшего школьного возраста.

Andriievska V. ICTs at initial school at the modern stage of its modernization

The development of education in the information society logically predetermined the process of transformation of the initial school. The article is devoted to the problem of using information and communication technolo-

gies in initial school at the present stage of its modernization. Innovative direction of application of information and communication technologies in the practice of teaching is to implement them in all school disciplines without exception has been showed. The modern initial school is oriented on acquisition the complex of ICT-skills is highlighted. Examples of practical tasks in the format of digital tasks are presented. Implementation of these digital tasks involves the formation of students' ability to work with digital information of different character are showed. Starting from the first form of initial school children study, for example: to work out the variably presented information, in particular, audio (video) information, media text; determine the purpose of simple media messages; detect hidden information in media text; express thoughts, feelings and attitudes in interaction with others, not only verbally and in writing, but also online (using both the mother tongue and foreign language); effectively use a foreign language for access to various information sources (both offline and online); establish elementary contacts in social networks, publish online greetings using elementary template expressions, etc.

Key words: information and communication technologies, cross-application of information and communication technologies; elementary school, elementary school students.

Стаття надійшла до редколегії 02.05.2018

УДК 378:37.091.12.011.3

Оксана БАБ'ЮК

викладач англійської мови

Галицького коледжу імені В'ячеслава Чорновола, м. Тернопіль, Україна

email: Babiuk.oksana@gmail.com

ВІДБІР ПРОФЕСІЙНО ОРІЄНТОВАНОГО МАТЕРІАЛУ ДЛЯ НАВЧАННЯ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ СФЕРИ ТУРИЗМУ МОНОЛОГУ АНГЛІЙСЬКОЮ МОВОЮ

У статті проаналізовано одиниці та критерії відбору професійно орієнтованого матеріалу для навчання майбутніх фахівців сфери туризму монологу англійською мовою. Визначено одиниці відбору професійно орієнтованого матеріалу: лексичні одиниці, друковані тексти, аудіо та відеофонограми. Виокремлено критерії відбору лексичних одиниць (уживаності та частотності, тематичності, сполучуваності, стройової здатності); текстів, аудіо та відеофонограм (автентичності, тематичності, професійної інформативності та практичної цінності, ситуативності, доступності та посиленості, соціокультурної цінності, взірцевості, авторитетності джерела, достатньої лексичної насиченості). Встановлено, що для фонограм актуальними є також критерії тривалості звучання та темпу мовлення, а для відеофонограм – ще й домінування відеоряду над аудіорядом.

Ключові слова: одиниці відбору, критерії відбору, майбутні фахівці сфери туризму, лексичні одиниці, тексти, фонограми, відеофонограми.

На етапі розширення міжнародних зв'язків вітчизняних компаній, які працюють в туристичній сфері, особливої ваги набуває підготовка кваліфікованих фахівців, здатних здійснювати ефективне спілкування із закордонними колегами та презентувати вітчизняний туристичний продукт на міжнародних ринках. Поставлені задачі можливо розв'язати лише в умовах оптимізації процесу англійської підготовки відповідних фахівців. Це повною мірою стосується і формування в них компетентності в монологічному мовленні, оскільки специфіка подальшої професійної діяльності може передбачати презентацію компанії та послуг іноземним партнерам і клієнтам, виступи на конференціях тощо.

На сучасному етапі існує низка досліджень, присвячених навчанню студентів нефілологічних спеціальностей монологу іноземною мовою. Зок-

рема, Ю. С. Авсюкевич розроблено методику навчання презентації англійською мовою студентів економічних спеціальностей, Л. В. Боднар – методику навчання студентів технічних спеціальностей монологу французькою мовою з урахуванням їх навчальних стилів. Дослідження О. В. Вашило зосереджено на навчанні англійського професійно орієнтованого монологічного мовлення майбутніх інженерів-механіків із використанням подкастів, а І. А. Федорової – на навчанні майбутніх економістів-міжнародників професійно спрямованого англійського монологу-повідомлення. Суб'єктом навчання говоріння у дисертації Я. О. Дьячкової є майбутні правознавці.

Попри увагу сучасних дослідників до проблеми навчання професійно орієнтованого монологу іноземною мовою, не розроблено у вітчизняній науці є методика формування професійно орієнтованої

англомовної компетентності в монологічному мовленні майбутніх фахівців сфери туризму. Створення методики передбачає відбір матеріалу, на якому базуватиметься запропонована підсистема вправ. Таким чином, відбір навчального матеріалу є важливим кроком у розробці відповідної методики, оскільки його характер значною мірою визначатиме специфіку вправ, етапність та прийоми роботи. Крім того, ефективно відібраний матеріал може слугувати потужним мотиваційним фактором, а також джерелом соціокультурної інформації, яку необхідно знати менеджерам туризму для ефективної діяльності в умовах міжкультурного спілкування.

Хоча питання відбору навчального матеріалу досліджувались у працях багатьох науковців (Н. Ф. Бориско, Н. К. Скляренко, О. Б. Тарнопольський, С. П. Шатілов та ін.), проблема відбору професійно орієнтованого матеріалу для навчання майбутніх фахівців сфери туризму монологу англійською мовою залишається недостатньо обґрунтованою. Тому у нашій статті ми спробуємо заповнити цю лауну, визначивши одиниці та критерії відбору навчального матеріалу.

Мета статті – обґрунтувати одиниці та критерії відбору навчального матеріалу для формування професійно орієнтованої англомовної компетентності в монологічному мовленні майбутніх фахівців сфери туризму.

У методиці навчальний матеріал трактують як спеціально відібраний та методично організований матеріал, який студенти засвоюють у процесі навчання [1, 108].

При визначенні одиниць та критеріїв відбору ми враховуватимемо такі фактори:

- особливості професійної діяльності майбутніх фахівців сфери туризму;
- цілі формування професійно орієнтованої англомовної компетентності в монологічному мовленні;
- вимоги програми;
- обсяг навчального часу;
- особливості організації навчального процесу, умови навчання (аудиторні заняття та позааудиторна самостійна робота; робота з Інтернет-ресурсами он-лайн та офф-лайн).

Оскільки ми навчаємо монологічного мовлення, одиницями відбору вважаємо лексичні одиниці, якими потрібно оволодіти для ефективної реалізації монологу англійською мовою, а також мовленнєвий навчальний матеріал, опрацювання якого сприятиме формуванню вмінь монологічного мовлення. Варто пояснити, що ми не розглядаємо в якості одиниці навчального матеріалу граматичний матеріал, оскільки відбір необхідних

граматичних структур передбачено програмою. Увага до відбору лексичних одиниць зумовлена специфікою туристичного дискурсу та відповідно необхідністю володіння відповідною термінологією.

Ураховуючи специфіку навчання та подальшої професійної діяльності майбутніх фахівців сфери туризму, до мовленнєвого матеріалу відносимо аудіовізуальний, аудіо та друкований матеріал, який слугуватиме джерелом інформації, мовленнєвих моделей, лексичного матеріалу та взірцем реалізації монологічного мовлення для студентів.

Наступним кроком є обґрунтування критеріїв відбору одиниць навчального матеріалу, під якими услід за Н. Ф. Бориско розуміємо основні ознаки матеріалу, за допомогою яких оцінюється доцільність або недоцільність його використання з певною навчальною метою [3, 104].

Аналіз низки наукових публікацій (Л. В. Боднар [2, 91]; Н. П. Жовтук [6, 79], А. М. Котловський [8, 90–91], І. Ю. Чорна [12, 99] та ін.) свідчить, що серед критеріїв відбору лексичних одиниць виділяють такі: сполучуваності, семантичної цінності, стилістичної необмеженості, частотності, словотвірної здатності, тематичності, практичної необхідності, професійної спрямованості, зразковості, стройової здатності.

З огляду на тематику нашого дослідження, викладені вище фактори та розуміння недоречної переобтяженості критеріями у зв'язку з обмеженістю в часі викладачів, виокремлюємо такі основні критерії відбору лексичних одиниць:

- 1) уживаності та частотності, що передбачає відбір найбільш уживаних лексичних одиниць, які використовують фахівці туристичної галузі і які найчастіше застосовуються у різних комунікативних ситуаціях;
- 2) тематичності, згідно з яким відбір лексичних одиниць здійснюється, перш за все, в межах тематики, передбаченої програмою, що зумовлює певною мірою пріоритетність предметного аспекту змісту навчання над мовним;
- 3) сполучуваності, що передбачає відбір лексичних одиниць, які здатні сполучатись з великою кількістю слів, а отже уможливають розширення можливостей висловлювання студентів;
- 4) стройової здатності, який зосереджує особливу увагу на лексичних засобах дискурсивно-комунікативної рамки висловлювання, що відіграють важливу роль в організації змісту й побудови професійно орієнтованого монологу, зокрема, дискурсивних словах та конекторах [2, 91].

Нам також потрібно обґрунтувати критерії відбору мовленнєвого матеріалу – аудіовізуальних, аудіо та друкованих текстів.

Одним із найважливіших вважаємо критерій *автентичності*, що передбачає використання

текстів, які носії мови продукують для носіїв мови, а не для потреб навчальної ситуації [11, 193]. Такі тексти слугують чудовим взірцем монологічного мовлення та джерелом інформації, мовленнєвих моделей. З іншого боку, для студентів, рівень володіння англійською мовою яких є зазвичай нижчий за B 2, такі тексти можуть бути доволі складними для сприйняття. Відповідно, як і інші науковці, ми вважаємо доцільним використовувати умовно-автентичні тексти, серед яких виділяють адаптовані носіями автентичні чи створені ними тексти для навчальних цілей [6, 80]. Хоча адаптований текст є простішим за автентичний, у ньому зазвичай присутні всі основні характеристики автентичного тексту. Значною перевагою автентичних текстів є те, що вони відображають ситуації реального спілкування в професійній галузі, а також викликають емоційну та мовленнєву реакцію [7, 79], що особливо важливо в умовах навчання монологу. Крім того, автентичні тексти позитивно впливають на мотивацію студентів до вивчення англійської мови загалом та оволодіння монологічним мовленням зокрема.

Критерій *тематичності* передбачає відбір текстів з урахуванням тематики, передбаченої програмою. Для здійснення відбору ми проаналізували програми різних закладів вищої освіти (Чернівецького національного університету імені Юрія Федьковича, Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка та ін.), які продемонстрували подібність тематичного розподілу. У результаті ми встановили, що відбір текстів повинен здійснюватися в межах таких тематичних блоків: 1) туристична галузь; 2) туристичні принади, 3) туроператори, 4) туристичні мотиви, 5) туристичні агенції, 6) транспорт, 7) проживання, 8) маркетинг та реклама в туристичній сфері.

Критерій *професійної інформативності та практичної цінності* передбачає відбір текстів, у яких представлена інформація: 1) відповідає сучасному стану справ у туристичній галузі; 2) сприяє не лише розширенню мовних, але й предметних знань студентів; 3) є професійно значимою для майбутніх фахівців; 4) може бути використана в подальшій професійній діяльності; 5) сприяє реалізації міжпредметних зв'язків. При цьому варто пам'ятати, що матеріали не мають бути інформаційно перенасиченими, оскільки це призводить до розпорошення уваги, неможливості зосередитись на головному тощо [5, 88]. Крім того, викладач повинен бути в цілому обізнаним зі змістом дисциплін фаху чи працювати у співпраці з викладачами предметів професійного циклу.

Критерій *ситуативності* зумовлює необхідність відбору текстів, які, по-перше, демонструють мовленнєву (та немовленнєву) поведінку фахівців у різних ситуаціях спілкування, і, по-друге, стимулюють навчальну мовленнєву активність студентів, створюючи ситуації для спілкування та висловлювання власних суджень чи презентації певної інформації. Крім того, за цим критерієм комунікативні ситуації розглядають як одиницю організації навчального процесу [5, 86].

Критерій *доступності та посиленості* передбачає, по-перше, відповідність тексту рівню англійської комунікативної компетентності студентів і, по-друге, кореляцію із предметними знаннями студентів. При цьому бажано, щоб текст містив певні мовні та мовленнєві труднощі – у такому випадку студенти будуть розвивати власні навички та вміння.

Критерій *соціокультурної цінності* означає відбір навчального матеріалу, який містить цікаві та важливі для майбутніх фахівців туристичної галузі відомості про визначні місця, історію, події, пов'язані з певними туристичними місцями, ознайомлення з притаманними англійській культурі формами спілкування, нормами мовленнєвої та немовленнєвої поведінки як носіїв англійської мови загалом, так і представників професії. Урахування зазначеного критерію сприяє реалізації практичної та освітньої цілей навчання, зокрема удосконаленню вмінь монологічного мовлення з урахуванням лінгвосоціокультурних особливостей.

Критерій *взірцевості* передбачає не лише демонстрацію мовлення, типового в умовах міжкультурного спілкування для представників професії, а й ознайомлення студентів із монологічними висловлюваннями, які можна трактувати як ефективні і використовувати як взірці для студентів з огляду на мовленнєве оформлення, структуру, використання засобів, що сприяють досягненню мети та впливу на аудиторію, застосування паралінгвістичних засобів тощо.

Важливим, на наш погляд, є також критерій *достатньої лексичної насиченості*, який передбачає наявність в тексті лексичних одиниць, які часто вживаються в професійному дискурсі фахівців сфери туризму, що уможливило їх ефективний відбір та можливість подальшого використання в монологічному мовленні студентів. Сказане, однак, не означає перенасиченості текстів новими лексичними одиницями, які утруднюватимуть їх сприйняття та розуміння. Критерій достатньої лексичної насиченості не суперечить критерію доступності та посиленості, обґрунтованому нами вище. Крім того, важливо, щоб у текстах вживались лексичні одиниці, вивчені студентами раніше. У такому

випадку відбувається автоматизація дій з ними та сприйняття у інших контекстах, що сприяє формуванню гнучкості лексичної навички.

На сучасному етапі значну кількість корисного навчального матеріалу можна знайти у мережі Інтернет. Це, зокрема, сайти відомих каналів, які демонструють передачі про подорожі, відпочинок, сайти туристичних компаній, відеоблоги тощо. Тому особливої ваги набуває *критерій авторитетності джерела*, що забезпечуватиме не лише відповідність поданої інформації сучасному стану справ, але й належне мовленнєве та мовне оформлення висловлювання. Зазначимо, що даний критерій повинен застосовуватись не лише при відборі матеріалів з мережі Інтернет, а й з інших джерел.

При відборі відеофонограм важливим є також критерій *домінування відеоряду над аудіорядом* [9, 77], оскільки в такому випадку відеоряд, який домінує, сприятиме кращому розумінню інформації. Погоджуємось із Н. І. Гупкою-Макогін, що мовне, мовленнєве оформлення та змістове наповнення відеофонограми може бути дещо складнішим порівняно із фонограмою, що уможливується готовністю студентів до сприйняття насамперед зорового компонента відеофоноінформації, впливом на різні органи (зоровий, яким сприймається загалом 80-90 % інформації, слуховий); залученням візуальних опор, якою є власне відеоряд [4, 78].

Серед кількісних критеріїв для друкованих текстів доцільно було б виділити обсяг тексту, для аудіо та відеофонограм – *тривалість звучання та темп мовлення*. Однак, щодо обсягу друкованого тексту зазначимо, що ми не встановлюємо чітких меж, оскільки нас більше цікавить змістове наповнення. Для самостійного опрацювання тексти можуть бути більші за обсягом, ніж ті, з якими студенти ознайомлюються в аудиторії.

Враховуючи дані психології, згідно з якими сенсорна втома настає після 4-7 хвилин звучання [10, 187], що особливо актуально у випадку фонограми, яка не передбачає відеоряду і відповідно швидше викликає сенсорну втому [4, 78], вважаємо оптимальною тривалість аудіотекстів у цих межах, хоча допускаємо можливість дещо більшої тривалості звучання аудіотекстів за необхідності. При цьому слід враховувати й змістову та мовну складність тексту. Для відеофонограм тривалість може бути довшою, оскільки відеоряд полегшує

сприймання та відповідно сенсорна втома настає пізніше.

Щодо темпу мовлення, вважаємо оптимальним середній темп, який для англійської мови становить 140-150 слів за хвилину тощо. На нашу думку, не варто демонструвати студентам темп, повільніший за середній, оскільки передбачається, що вже студенти першого курсу повинні володіти мовою на рівні B 1, що уможливує прослуховування аудіотекстів у середньому темпі. Однак, до питання варто підійти з певною мірою гнучкості. Зокрема, потрібно також враховувати інші параметри складності текстів. Наприклад, якщо у тексті вжито доволі багато нових лексичних одиниць, темп мовлення може бути дещо повільнішим. І навпаки, не складні у мовному та змістовому аспектах тексти можуть мати дещо швидший темп мовлення.

Таким чином, одиницями відбору професійно орієнтованого матеріалу для навчання майбутніх фахівців сфери туризму монологу англійською мовою визначено лексичні одиниці, друковані тексти, аудіо та відеофонограми. Критеріями відбору лексичних одиниць виокремлено такі: *уживаності та частотності, тематичності, сполучуваності, стройової здатності*. Відбір друкованих текстів, аудіо та відеофонограм доцільно здійснювати з урахуванням критеріїв: *автентичності, тематичності, професійної інформативності та практичної цінності, ситуативності, доступності та посиленості, соціокультурної цінності, взірцевості, авторитетності джерела, достатньої лексичної насиченості*. Крім того, для фонограм актуальними є також критерії *тривалості звучання та темпу мовлення*, а для відеофонограм – ще й *домінування відеоряду над аудіорядом*.

Важливо, щоб студенти були обізнані із значеними критеріями, оскільки при підготовці самостійних висловлювань їм доведеться шукати інформацію, а отже й здійснювати відбір текстів. Із цією метою в нашій підсистемі вправ будуть передбачені вправи, які навчатимуть студентів підбирати корисний навчальний матеріал, що слугуватиме не лише джерелом певної інформації, але й взірцем монологічного висловлювання, стимулом до подальшого вивчення англійської мови.

Перспективи подальших досліджень вбачаємо в розробці підсистеми вправ для навчання майбутніх фахівців сфери туризму монологу англійською мовою.

Список використаних джерел

1. Азимов Э. Г., Шукин А. Н. Словарь методических терминов (теория и практика преподавания языков). СПб: «Златоуст», 1999. 472 с.
2. Боднар Л. В. Методика навчання французького професійно спрямованого монологічного мовлення студентів технічних спеціальностей з урахуванням їх навчальних стилів: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02 / Київ. нац. лінгв. ун-т. Київ, 2011. 334 с.

3. Бориско Н. Ф. Концепция учебно-методического комплекса для практической языковой подготовки учителей немецкого языка (на материале интенсивного обучения). Монография. К. : Изд. центр КГЛУ, 1999. 268 с.
4. Гупка-Макогин Н. І. Навчання майбутніх фахівців з міжнародної економіки професійно орієнтованого англомовного аудіювання у процесі самостійної роботи: дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02 / Терноп. нац. пед. ун-т ім. Володимира Гнатюка. Тернопіль, 2016. 286 с.
5. Дьячкова Я. О. Формування професійно спрямованої англомовної компетентності в говорінні у майбутніх правознавців: дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02 / Київ. нац. лінгв. ун-т. К., 2014. 317 с.
6. Жовтюк Н. П. Методика формування у майбутніх учителів лексичної компетентності у процесі навчання англійської мови після німецької: дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02 / Терноп. нац. пед. ун-т ім. Володимира Гнатюка. Тернопіль, 2015. 317 с.
7. Задорожна І. П. Теоретико-методичні засади організації самостійної роботи майбутніх учителів з оволодіння англомовною комунікативною компетенцією : дис. ... доктора пед. наук : 13.00.02 / Київ. нац. лінгв. ун-т. К., 2012. 770 с.
8. Котловський А. М. Формування англомовної лексико-граматичної компетентності в говорінні майбутніх економістів у процесі самостійної роботи: дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02 / Терноп. нац. пед. ун-т ім. Володимира Гнатюка. Тернопіль, 2017. 253 с.
9. Новоградська-Морська Н. А. Навчання майбутніх маркетологів професійно орієнтованого аудіювання з використанням автентичних англомовних відеофономатеріалів: дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02 / Київ. нац. лінгв. ун-т. К., 2014. 228 с.
10. Соболева Н. И. Обучение аудированию русской речи (1 сертификационный уровень) / Н. И. Соболева // Традиции и новации в профессиональной деятельности преподавателя русского языка как иностранного. М. : РУДН, 2002. С. 184–193.
11. Халеєва І. І. Основы теории обучения пониманию иноязычной речи. М.: Высшая школа, 1989. 238 с.
12. Чорна І. Ю. Формування у майбутніх маркетологів англомовної лексичної компетентності в письмі засобом кейс-технології: дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02 / Терноп. нац. пед. ун-т ім. Володимира Гнатюка. Тернопіль, 2017. 268 с.

References

1. Azimov Je. G., Shhukin A. N. (1999). *Slovar' metodicheskikh terminov (teorija i praktika prepodavanija jazykov) [Dictionary of terms (theory and practice of a foreign language teaching)]*. SPb: «Zlatoust», 472 [in Russian].
2. Bodnar L. V. (2011). *Metodyka navchannja francuzkogo profesijno sprjamovanogo monologichnogo movlennja studentiv tehnichnyh specialnostej z urahuvannjam ih navchalnyh styliv [Methods of teaching professional French monologue to technical students according to their learning styles]*. Candidate thesis. Kyiv [in Ukrainian].
3. Borisko N. F. (1999). *Konceptija uczebno-metodicheskogo kompleksa dlja prakticheskoj jazykovoju podgotovki uchitelej nemeckogo jazyka (na materiale intensivnogo obuchenija) [Concept of a teaching aids for practical language training of German language teachers (on the basis of intensive learning)]*. Monografija. K. : Izd. centr KGLU, 268 [in Russian].
4. Gupka-Makogin N. I. (2016). *Navchannja majbutnih fahivciv z mizhnarodnoi' ekonomiky profesijno orijentovanogo anglo-movnogo audijuvannja u procesi samostijnoi' roboty [Teaching future international economics specialists professionally oriented English listening in self-study work]* Candidate thesis. Ternopil [in Ukrainian].
5. D'jachkova Ja. O. (2014). *Formuvannja profesijno sprjamovanoi anglo-movnoi' kompetentnosti v govornini u majbutnih pravoznavciv [Formation of professionally oriented English speaking competence of future lawyers]*. Candidate thesis. Kyiv [in Ukrainian].
6. Zhovtjuk N. P. (2015). *Metodyka formuvannja u majbutnih uchyteliv leksychnoi' kompetentnosti u procesi navchannja anglijskoi movy pislja nimeckoi [Methods of future teachers' lexical competence forming in teaching English after German]*. Candidate thesis. Ternopil [in Ukrainian].
7. Zadorozhna I. P. (2012). *Teoretyko-metodychni zasady organizacii samostijnoi roboty majbutnih uchyteliv z ovolodinnja anglo-movnoju komunikatyvnoju kompetencijeju [Theoretical and methodological foundations of future teachers' self-study work organization on acquiring communicative competence in English]*. Doctoral thesis. Kyiv [in Ukrainian].
8. Kotlovskij A. M. (2017). *Formuvannja anglo-movnoi leksyko-gramatychnoi' kompetentnosti v govornini majbutnih ekonomistiv u procesi samostijnoi roboty [Building prospective economists' lexical and grammatical competence in speaking within independent work]*. Candidate thesis. Ternopil [in Ukrainian].
9. Novogradska-Morska N. A. (2014). *Navchannja majbutnih marketologiv profesijno orijentovanogo audijuvannja z vykorystannjam avtentychnyh anglo-movnyh videofonomaterialiv [Teaching prospective marketers professional listening on the basis of authentic English video and audio]*. Candidate thesis. Kyiv [in Ukrainian].
10. Soboleva N. I. (2002). *Obuchenie audirovaniju russkoj rechi (1 sertifikacionnyj uroven') [Teaching Russian listening skills (1 certificate level)]*. Tradicii i novacii v professional'noj dejatel'nosti prepodavatelja russkogo jazyka kak inostrannogo. M. : RUDN. [in Russian].
11. Haleeva I. I. (1989). *Osnovy teorii obuchenija ponimaniju inozazychnoj rechi [Foundations of theory of foreign language listening comprehension]*. M.: Vysshaja shkola, 1989, 238 [in Russian].
12. Chorna I. Ju. (2017). *Formuvannja u majbutnih marketologiv anglo-movnoi leksychnoi kompetentnosti v pysmi zasobom kejs-tehnologii [Formation of English lexical competence in written communication of prospective marketers by means of case technology]*. Candidate thesis. Ternopil [in Ukrainian].

Баб'юк О. В. Отбор профессионально ориентированного материала для обучения будущих специалистов туристической отрасли монолога на английском языке

В статье проанализированы единицы и критерии отбора профессионально ориентированного материала для обучения будущих специалистов туристической отрасли монолога на английском языке. Определены единицы отбора профессионально ориентированного материала: лексические единицы, тексты, аудио и видеофонограммы. Обоснованы критерии отбора лексических единиц – частотности употребления, тематичности, сочетаемости, строевой способности; текстов, аудио и видеофонограмм –

автентичности, тематичности, профессиональной информативности и практической ценности, ситуативности, доступности, социокультурной ценности, образцовости, авторитетности источника, достаточной лексической наполненности. Установлено, что для фонограмм актуальными являются также критерии длительности звучания и темпа речи, а для видеофонограмм – еще и доминирования видеоряда над аудиорядом.

Ключевые слова: единицы отбора, критерии отбора, будущие специалисты туристической отрасли, лексические единицы, тексты, фонограммы, видеофонограммы.

Babiuk O. Professional materials selection for teaching English monologue to prospective specialists in the field of tourism

The article deals with the problem of professional materials selection for teaching English monologue to prospective specialists in the field of tourism. The units and criteria of professional materials selection have been analyzed in the article with the view of typical professional responsibilities, aims of forming competence in speech production, the requirements of the program, the duration of learning, the conditions and sources available. Lexical units, texts, audio and video have been determined as the main selection units. The criteria of lexical units selection (frequency of usage, topicality, compatibility, ability to build coherence) as well as texts, audio and video selection (authenticity, topicality, professional and practical value, situational value, correspondence to the level of students' English language proficiency, sociocultural value, exemplarity, the authority of the source, lexical variety) have been grounded. Authenticity does not reject the use of adapted materials on condition they have been adapted by native speakers. It has been determined that, besides the mentioned, the criteria of duration (approximately 4–7 minutes for audio) and rate of delivery (about 150 words per minute) are important for selection of audio and video. The criteria of video dominance over the audio should also be applied as in such case it will promote students' comprehension.

Key words: selection units, selection criteria, prospective specialists in the field of tourism, lexical units, texts, audio, video.

Стаття надійшла до редколегії 11.05.2018

УДК 378.1+37.01+371

Вікторія БАЛАКІРЄВА

кандидат педагогічних наук, доцент,
завідувач кафедри педагогічних технологій початкової освіти
Державного закладу «Південноукраїнський національний
педагогічний університет імені К. Д. Ушинського», м. Одеса, Україна
e-mail: torri.kosenko@gmail.com

ТВОРЧО-ПРОДУКТИВНИЙ ЕТАП ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ДО ОРГАНІЗАЦІЇ ТРУДОВОГО НАВЧАННЯ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ

У статті розкрито творчо-продуктивний етап підготовки майбутніх учителів до організації трудового навчання молодших школярів в освітньому процесі сучасної школи. Здобуваючи освіту в педагогічних ЗВО, майбутній учитель початкових класів повинен ретельно готуватися до реалізації продуктивно-трудової діяльності молодших школярів, опановуючи ефективні підходи, технології й методичні рекомендації. Методи організації навчальної діяльності, продуктивна орієнтація освіти дозволяє учням пізнати навколишній світ (когнітивні методи), створити освітню продукцію (креативні). Творчо-продуктивний етап сприяє набуттю трудових умінь, що ініціюють особистісне зростання та індивідуальний розвиток, взаємодію та зв'язок освіти з життям, продуктивно орієнтовану діяльність у життєвих ситуаціях.

Ключові слова: продуктивне навчання, трудове навчання, творчо-продуктивний етап, майбутні учителі початкової школи.

Україна вступила в нову еру свого історичного розвитку. Разом з перспективами вільного розвитку Української держави відкрилися широкі можливості для розвитку освіти, науки, культури та інтеграції їх у світовий інтелектуальний простір. Нова мета освіти – це особистісно орієнтована

модель освітнього процесу, спрямована на формування освіченої людини, котра активно, творчо діє в умовах демократичного суспільства, побудованого на основі ринкових відносин.

Провідним видом діяльності школярів є навчання, тому пошуки можливостей підвищення

їхньої активності в цьому процесі будуть сприяти поліпшенню не тільки якості загальноосвітньої підготовки, але й формуванню активної особистості в цілому. Суспільна потреба в ініціативних, усебічно освічених фахівцях зумовлює пошуки нового змісту та форм організації продуктивної праці молодших школярів. Здобуваючи освіту в педагогічних вишах, майбутній учитель початкових класів повинен ретельно готуватися до реалізації продуктивно-трудової діяльності молодших школярів, опановуючи ефективні підходи, технології й методичні рекомендації.

Різними видами продуктивної праці присвячено дисертаційні дослідження науковців В. Бурдуна, В. Мадзігона, В. Макарчук, О. Максимчук, Л. Оршанського, С. Ткачука, Л. Савченко та ін. У галузі педагогіки початкових класів фундаментальне значення мають роботи Н. Бібік, О. Біди, А. Богуш, В. Бондаря, І. Шапошнікової, М. Скаткіна та ін.

Попри беззаперечні досягнення в розробленні феномена продуктивної праці, у вітчизняній науці бракує цілісних досліджень, зорієнтованих на проблему підготовки вчителя початкової школи до трудового навчання молодших школярів.

Мета статті – розкрити творчо-продуктивний етап підготовки майбутніх учителів до організації трудового навчання молодших школярів в освітньому процесі сучасної школи.

Раннє залучення учнівської молоді до систематичної суспільно корисної та продуктивної праці є свідченням якісно нового підходу до трудового виховання та трудової діяльності, вимог свідомої дисципліни і високої організованості праці. Адже здатність людини до високопродуктивної праці, рівень її зрілості залежить від рівня і якості загальної трудової та професійної підготовки, економічної й технологічної культури.

Завдання викладачів вищої школи полягає в тому, щоб навчити майбутніх педагогів початкової ланки протистояти негативним впливам навколишнього середовища, створити умови, за яких студенти могли б здобувати досвід активного впливу на процес професійного становлення, коректувати його хід, мати можливість прийняття рішень і свободи вибору способів оволодіння цим досвідом.

Майбутні вчителі початкової школи повинні в процесі навчання у вищій школі усвідомити зміст педагогічної праці, який складається з організації «подієвої спільності» з учнем, надання допомоги в освоєнні позиції суб'єкта власного життя й діяльності. Студентам важливо знати, що головним завданням вчителя, який здійснює особистісно-орієнтоване навчання, є допомога зростаючій людині у визначенні й удосконалюванні її ста-

влення до самої себе, інших людей, до навколишнього світу, до обраної професійної діяльності.

Перебороти протиріччя, що має місце у шкільній практиці, між вимогами до характеру педагогічної праці, котра повинна бути індивідуально-творчою, і типовою заформалізованою підготовкою майбутнього вчителя до педагогічної роботи можна, якщо в основу навчального процесу покласти формування й розвиток особистості вчителя, який володіє творчою індивідуальністю й активністю. Завдання полягає в тому, щоб персоніфікувати професійну підготовку майбутніх педагогів, спрямувати всі зусилля студентів не тільки на оволодіння технологією розвитку особистості учня, але і власної особистості. Найбільш значущою є зміна їхньої позиції з пасивних учасників навчального процесу в активних його учасників і організаторів.

Освітні цілі продуктивного навчання, це отримання конкретного продукту в результаті самостійної предметної діяльності учня згідно із загальними вимогами організації трудового навчання. У процесі продуктивного навчання учень набуває прикладного досвіду практичної діяльності, сприймає систему знань через призму практичного досвіду, завдяки новому досвіду роботи визначає й фіксує мету поведінки та дій, що ведуть до підвищення життєвої компетентності.

Зміст трудового навчання молодших школярів становлять: робота з папером, картоном (аплікація з різнофактурного паперу, у сполученні із тканинами, природними матеріалами, виготовлення декоративних панно, великих і площинних предметів і конструкцій для дизайну свят і розваг, декорацій, сувенірів); робота із природним матеріалом (виготовлення маленьких і великих скульптур, складання декоративних букетів із сухих і живих рослин); робота із глиною (створення декоративних прикрас, виготовлення маленьких скульптур, іграшок-сувенірів, лялькового посуду); робота із тканиною, нитками (декоративна аплікація із тканини, плетиво із синтетичної пряжі, виготовлення декоративних прикрас і предметів побуту, одягу, театральних і декоративних іграшок і сувенірів із синтетичних тканин).

Експериментальне дослідження відбувалося за наступними етапами. Установчий етап розвитку досліджуваного феномену передбачав формування ціннісного відношення майбутніх фахівців до професії; установку на формування цілеспрямованості у навчально-професійній діяльності; прагнення до отримання знань із загальнопрофесійних і спеціальних дисциплін; установку на творчість і багатоваріативність способів розв'язання

навчально-професійних завдань; актуалізацію потреби майбутніх учителів початкової школи у професійному самопізнанні, самовираженні, саморозвитку, самовдосконаленні, рефлексії. Освітній етап підготовки майбутніх учителів до організації трудового навчання учнів в освітньому процесі початкової школи передбачав засвоєння наукових основ його професійної діяльності; формування вмінь трудової діяльності школярів, прогнозування потреб суспільства в розробці і впровадженні різних інноваційних технологій і продуктів професійної діяльності, передачі ідеї засобами моделювання і проектування продукту, що має прикладну значущість у практичній реалізації художнього задуму виконання. Творчо-продуктивний етап передбачав поповнення і вдосконалення знань, умінь і навичок у реальній педагогічній практиці; цілеспрямованість й самостійне здійснення у групах, проектах; адекватну оцінку і своєчасну корекцію результатів власної діяльності; розвиток здатності творчого розв'язання професійних завдань; активну участь у виставках, конкурсах. Процесуальний етап включав етапи, засоби і методи організації трудового навчання учнів в освітньому процесі початкової школи. Критеріально-оціночний етап підготовки майбутніх учителів до організації трудового навчання учнів в освітньому процесі початкової школи включав критерії, показники, методи діагностики і рівні розвитку підготовки майбутніх учителів початкової школи. Результативний етап показував функцію зворотного зв'язку і дозволив аналізувати інформацію про хід освітнього процесу, коригувати діяльність щодо підготовки майбутніх учителів до організації трудового навчання учнів в освітньому процесі початкової школи.

Продуктивна організація освіти дозволяє учням пізнати довкілля (когнітивні методи), створити освітню продукцію (креативні методи). Саме креативні методи навчання зорієнтовані на створення учнями власних освітніх продуктів. Тому ми у своєму дослідженні одним із етапів визначили творчо-продуктивний.

На творчо-продуктивному етапі для студентів II курсу були запропоновані завдання середньої важкості з дисципліни «Педагогіка». На цьому етапі студенти виконували такі завдання: визначали завдання, об'єкт, мету проектів, типи проектів, планували структуру проекту за видом діяльності, виконували дослідницькі завдання з дисципліни, проводили опитування серед однокурсників, виконували індивідуальні завдання, досліджували порядок оформлення бібліографічного опису у списку використаних джерел, проводили анкетування серед студентів, створювали проек-

ти та захищали їх. Перелік можливих тем для проектування: «Роль виховання в житті суспільства», «Активність особистості у власному розвитку, вихованні, формуванні», «Значення педагогічної професії в розвитку суспільства», «Творчий пошук вчителя початкової школи (про вчителів-новаторів)», «Професійне становлення вчителя початкової школи до організації трудового навчання учнів», «Методи трудового навчання в зарубіжній теорії і практиці», «Проблеми сучасної теорії і практики продуктивного навчання», «Навчальна гра як вид діяльності для формування творчої особистості», «Я. Коменський як засновник класно-урочної системи навчання», «Контроль як засіб управління навчально-виховним процесом», «Проблема природовідповідного виховання у поглядах Я. Коменського, Ж.-Ж. Руссо, Й. Песталоцці, А. Дістервега: порівняльний аналіз», «Дж. Локк як прихильник ідеї станової детермінації системи освіти», «Й. Герbart як один із фундаторів формальної освіти на європейських теренах», «Ідея цілісного виховання Р. Штайнера», «Праця як засіб виховання у творчій спадщині В. Сухомлинського».

Студентам третього курсу на творчо-продуктивному етапі було запропоновано дослідницький проект з курсу «Історія педагогіки» та тему: «Виникнення освіти і виховання у світовій цивілізації». Структура проекту: усвідомлення студентами значущості майбутньої самостійної роботи, активізація знань з інших навчальних дисциплін; поділ студентів на групи (група режисерів, група істориків, група дослідників, група освітян); студенти разом з викладачем аналізували ряд проблем, вимоги до проектів, можливі технології їх здійснення; склали план та графік реалізації проекту, планували інформаційний пошук, визначали джерела інформації. Заключний етап передбачав оформлення результатів, підготовку мультимедійної презентації, презентацію проекту та захист, визначення індивідуальних досягнень, обговорення підсумків роботи над проектом. План захисту проекту: 1. Виступ групи істориків з демонстрацією мультимедійної презентації. 2. Виступ групи режисерів. 3. Виступ групи дослідників. 4. Виступ групи освітян. 5. Підведення підсумків.

У ході дослідження ми прийшли висновку, що продуктивне навчання спрямоване на організацію навчальних занять, які сприяють створенню під керівництвом учителя проблемних ситуацій, й активну самостійну діяльність учнів з їх вирішення, у результаті чого відбувається розвиток розумових здібностей особистості та творче оволодіння знаннями, навичками, вміннями. Тому основною ідею

експериментальної роботи під час педагогічної практики студентів четвертого курсу, яка проходила з учнями четвертих класів, було вивчення теми: «Основи матеріалознавства», яка була представлена для трьох типологічних груп учнів, що відрізняються якісно різним ставленням до трудового навчання – групи низького, середнього та високого рівня. Однак розподіл школярів не був остаточно визначеним. На основі спостережень за школярами, результатами поточного контролю знань та вмінь, учні мали змогу виконувати складніші завдання, брати участь у підготовці індивідуальних доповідей, тим самим стаючи приналежними до іншої типологічної групи.

Наведемо приклади завдань. Аплікації з ниток і пряжі з тканини. Дібрати нитки для подальшого прикріплення деталей аплікації до основи. Вибрати серед запропонованих зразків стрічку і тисьму для оздоблення. Перевірити естетичну доцільність обраних матеріалів. Дібрати нитки відповідно до кольору, деталей, аплікації. Вирізати та клеїти в зошит і підписати зразки деталей аплікації. Роботу виконувати з дотриманням правил безпечної праці. Конструкційні матеріали, аплікація, маркетри, квілінг. Що називають конструкційними матеріалами? Що є визначальним під час вибору конструкційних матеріалів? Які є види аплікації? Як правильно дібрати матеріали для виготовлення аплікації з тканини?

Отримана позитивна динаміка у рівнях сформованості пізнавальних мотивів четверокласників співвідноситься з динамікою якості їх знань з матеріалознавства. Так, у експериментальному класі показник якості знань зріс з 58% до 81%, а у контрольному – з 42% до 56%. На нашу думку, це пов'язано з тим, що різноманітні продуктивні завдання наддали змогу більше розкрити потенціальні можливості учнів, запропонувати їм роботу у «зоні найближчого розвитку», а постійна оцінка навчальної праці, залучення до активних форм та методів роботи підвищували впевненість у своїх силах і розвивали пізнавальні мотиви.

Аналіз отриманих даних дозволяє стверджувати, що вмiла організація проведення уроків трудового навчання сприяла забезпеченню результативності розвитку пізнавального інтересу школярів.

Таблиця 1 – Динаміка зросту інтересів і бажання відвідувати уроки з трудового навчання (в %)

№ п/п	Рівні	Клас			
		До експерименту		Після експерименту	
		4-А	4-Б	4-А	4-Б
1	Високий	12	7	14	12
2	Середній	70	57	82	88
3	Низький	18	36	4	–

Дані свідчать, що у більшості учнів значно підвищився інтерес до вивчення основ матеріалознавства, а саме до розділу «Аплікація. Тканини». Учні стали з цікавістю, бажанням готуватися до уроків, виконувати випереджаючі завдання, збирати різноманітну цікаву інформацію до уроків.

Зібрані дані дають підставу вважати проведену роботу результативною, а впроваджені та апробовані завдання сприяють підготовці майбутніх учителів до організації трудового навчання учнів в освітньому процесі початкової школи. У процесі продуктивного навчання учень набуває прикладного досвіду практичної роботи; сприймає систему знань через призму практичного досвіду; завдяки новому досвіду роботи визначає й фіксує мету поведінки та дій, що ведуть до підвищення життєвої компетентності. Методи організації навчальної діяльності, продуктивна орієнтація освіти дозволяє учням пізнати довкілля (когнітивні методи), створити освітню продукцію (креативні). Таким чином, творчо-продуктивний етап сприяє набуттю трудових умінь, що ініціюють особистісне зростання та індивідуальний розвиток, взаємодію та зв'язок освіти з життям, продуктивно орієнтовану діяльність у життєві ситуації. Подальшу роботу вбачаємо у розробці продуктивних технологій навчання у сучасній початковій школі.

Список використаних джерел

1. Боднар О. Інноваційні технології у форматі контрольно-оцінювальної діяльності. Школа № 1. 2010. С.5–6.
2. Парахіна С. В. Продуктивне навчання – особливий вид діяльності. Управління школою. 2008. № 11-12.
3. Підласий І. П. Продуктивний педагог. Настільна книга вчителя. Х.: Основа, 2010. 158 с.
4. Степанова Л. В. Методика трудового навчання в початкових класах: Навчально-методичні матеріали для ступеневої підготовки початкових класів у вищих педагогічних закладах освіти: «Технологія». Методика трудового навчання. Модуль 1. Івано-Франківськ, 2007. 86 с.
5. Bloom B. S., Madaus, G. F. & Hasting, J. T. Handbook on Formative and Summative Evaluation of Student Learning. N.Y.: Mc Graw-Hill, 1971.

References

1. Bodnar O. (2010). *Innovatsiini tekhnolohii u formati kontrolno-otsiniuvalnoi diialnosti. [Innovative technologies in the format of control and evaluation activities]. Shkola № 1. [in Ukrainian]*
2. Parakhina S. V. (2008). *Produktyvne navchannia – osoblyvyi vyd diialnosti. [Productive learning is a special kind of activity]. Upravlinnia shkoloiu. № 11-12. [in Ukrainian]*

3. Pidlasyi I. P. (2010). *Produktyvnyi pedahoh. Nastilna knyha vchytelia. [Productive teacher. The teacher's desk book]*. Kh.: Osnova. [in Ukrainian]
4. Stepanova L.V. (2007). *Metodyka trudovoho navchannia v pochatkovykh klasakh: Navchalno-metodychni materialy dlia stupenevoi pidhotovky pochatkovykh klasiv u vyshchyykh pedahohichnykh zakladakh osvity: «Tekhnolohiia». Metodyka trudovoho navchannia. Modul 1. [Methodology of labor training in elementary school: Educational and methodical materials for the gradual preparation of elementary classes in higher pedagogical educational institutions: "Technology". Methodology of labor training. Module 1]*. Ivano-Frankivsk. [in Ukrainian]
5. Bloom B. S., Madaus, G. F. & Hasting, J. T. (1971). *Handbook on Formative and Summative Evaluation of Student Learning*. – N.Y.: Mc Graw-Hill.

Балакирева В.А. Творчески-продуктивный этап подготовки будущих учителей к организации трудового обучения младших школьников

В статье раскрыт творчески-продуктивный этап подготовки будущих учителей к организации трудового обучения младших школьников в образовательном процессе современной школы. Получая образование в педагогических ЗВО, будущий учитель начальных классов должен тщательно готовиться к реализации продуктивно-трудовой деятельности младших школьников, овладевая эффективными подходами, технологиями и методическими рекомендациями. Методы организации учебной деятельности, продуктивная ориентация образования позволяет учащимся узнать окружающий мир (когнитивные методы), создать образовательную продукцию (креативные). Творчески-продуктивный этап способствует приобретению трудовых умений, иницируют личностный рост и индивидуальное развитие, взаимодействие и связь образования с жизнью, продуктивно ориентированную деятельность в жизненных ситуациях.

Ключевые слова: продуктивное обучение, трудовое обучение, творчески-продуктивный этап, будущее учителя начальной школы.

Balakireva V. Creative-productive stage of preparation of future teachers to the organization of labor study of young schools

The article reveals the creative and productive stage of preparation of future teachers for organization of schoolchildren from labor studies in the educational process of modern school. Despite the undeniable achievements in the development of the phenomenon of productive labor, domestic science lacks a holistic research focused on the problem of preparing primary school teachers for labor education for junior pupils. Upon obtaining education at pedagogical higher education, the future teacher of elementary school must carefully prepare for the implementation of productive and labor activities of junior pupils, mastering effective approaches, technologies and methodical recommendations. Methods of organization of educational activities, productive orientation of education allows students to know the world around them (cognitive methods), create educational products (creative). The creative and productive stage promotes the acquisition of labor skills that initiate personal growth and individual development, interaction and communication of education with life, productively oriented activities in life situations.

We consider professional training of the future teacher of the initial link as an open system, which is a component of higher education, becoming uniquely, depending on the direction and specialization of the future specialist, in particular for the teacher of elementary school. The organization of the work of junior pupils in the practice of training future teachers of elementary school based on a systematic approach is carried out in a specially organized activity, where the means of specially developed technologies fully reveal the personal and systemic aspects of vocational and pedagogical activity. We see further work in developing a pilot program on labor education for junior pupils.

Key words: productive education, labor training, creative – productive stage, future teachers of elementary school.

Стаття надійшла до редколегії 15.05.2018

УДК 004.77:371.1.07:373.2

Вікторія БОГДАН

*здобувач відділу хмаро орієнтованих систем інформатизації освіти
Інституту інформаційних технологій і засобів навчання НАПН України,
м. Київ, Україна
e-mail: vikabogdan1991@gmail.com*

Юлія НОСЕНКО

*кандидат педагогічних наук, старший науковий співробітник,
провідний науковий співробітник
Інституту інформаційних технологій і засобів навчання НАПН України,
м. Київ, Україна
e-mail: nosenko@iitlt.gov.ua*

МОДЕЛЬ ВИКОРИСТАННЯ ХМАРНИХ СЕРВІСІВ GOOGLE В УПРАВЛІННІ ОСВІТНЬОЮ ДІЯЛЬНІСТЮ ЗАКЛАДУ ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ

У статті представлено авторську модель використання хмарних сервісів Google в управлінні освітньою діяльністю закладу дошкільної освіти (ЗДО). Модель містить сім взаємопов'язаних компонентів, серед яких: цільовий, концептуальний, змістовий, технологічний, діагностичний та результативний, а також суб'єкти її реалізації. Запровадження моделі сприятиме забезпеченню підтримки процесів управління освітньою діяльністю ЗДО з використанням хмарних сервісів Google, а саме: реалізації управлінських функцій планування, організації, контролю, регулювання; синхронної та асинхронної комунікації між суб'єктами освітньої діяльності ЗДО; забезпечення зворотного зв'язку з зацікавленими сторонами; формування банку електронних ресурсів, документів і методичних матеріалів, здійснення електронного документообігу; методичної роботи і професійного саморозвитку; створення позитивного іміджу закладу.

Ключові слова: заклад дошкільної освіти, управління освітньою діяльністю, хмарні сервіси Google, керівник закладу дошкільної освіти, модель.

Управління освітньою діяльністю ЗДО – комплексний, планомірний процес, спрямований на організацію і координацію діяльності співробітників закладу, педагогічного колективу, забезпечення матеріально-технічної та методичної бази, підвищення ефективності освітнього процесу. Як зазначено в [3], зменшити рутинність управлінської діяльності, посилити оперативність у прийнятті управлінських рішень можливо за умови використання комп'ютерно орієнтованих засобів. Дійсно, впровадження новітніх технологій, зокрема хмарних сервісів (ХС), дозволяє в значній мірі оптимізувати процеси управління, покращити якість професійної взаємодії, комунікації, спільної роботи колективу над вирішенням повсякденних задач.

Низку переваг, що є принциповими для управління освітньою діяльністю в закладах дошкільної освіти (ЗДО), надає впровадження ХС Google: безкоштовність; простота у використанні; наявність універсального облікового запису, що надає доступ до всіх сервісів; можливість роботи на різних платформах (Windows, Android, iOS); наявність функціоналу, необхідного в управ-

лінні ЗДО; доступність з будь-якого цифрового пристрою, підключеного до мережі Інтернет; відсутність необхідності розгортати «хмару».

Питанням упровадження інноваційних технологій в управлінські процеси присвячені роботи Бабіч Н.О., Даниленко Л.І., Дмитренко Г.А., Єльникової Г.В., Карамушки Л.М., Крутий К.Л., Зайченко О.І., Пліш І.В. та ін. Педагогічне проектування і моделювання розглянуто в дослідженнях таких вчених як Биков В.Ю., Гершунський Б.С., Довбиш І., Маслов В.І., Образцов П.І., Цехмістрова Г.С., Шапран Ю. та ін. Окремі аспекти використання ХС на різних рівнях освіти відображено в дослідженнях Бикова В.Ю., Литвинової С.Г., Олексюка В.П., Семерікова С.О., Стрюка А.М., Шишкіної М.П. та ін. Досвід використання ХС Office 365 в організації електронної системи реєстрації дітей до дитячих садочків м. Києва відображено в роботі Литвинової С.Г. [2]. У попередніх статтях за участю авторів розглянуто актуальні напрями досліджень проблем інформатизації дошкільної освіти [5], характеристики ХС Google та можливості їх використання в управлінні ЗДО [4; 6], стан використання ХС керівниками вітчизняних ЗДО у професійній

діяльності [1]. Поряд із цим, проблема обґрунтування й розроблення моделі використання ХС Google, впровадження якої дозволить забезпечити підтримку управління освітнім процесом у ЗДО, не знайшла відображення в дослідженнях вітчизняних учених.

Мета статті – теоретично обґрунтувати модель використання ХС Google в управлінні освітньою діяльністю ЗДО.

Моделювання – один із ефективних теоретичних методів, що знайшов широке застосування в науково-педагогічних дослідженнях. Розглядаємо його як метод наукового опосередкованого пізнання, спрямований на умовне представлення (уявне чи схематичне) деякого процесу чи явища в ідеальному стані (тобто нехтуючи певними другорядними характеристиками) з метою вивчення його окремих сторін, прогнозування тенденцій подальшого розвитку.

Аналіз джерельної бази дослідження дозволив виявити сутність, особливості, етапи, функції, компоненти управління закладом освіти, зокрема ЗДО, що дозволило обґрунтувати й розробити модель використання ХС Google в управлінні освітньою діяльністю ЗДО (рис. 1).

Мета реалізації моделі – забезпечення підтримки процесів управління освітньою діяльністю ЗДО шляхом впровадження ХС Google. Досягнення мети передбачає виконання низки завдань, що полягають у використанні цих сервісів у підтримці основних функцій управління освітньою діяльністю: планування, організації, контролю, регулювання; комунікації, зворотного зв'язку з зацікавленими сторонами; електронного документообігу; методичної роботи і професійного саморозвитку; підтримки позитивного іміджу закладу.

Для успішної реалізації моделі важливим є комунікація й узгоджена робота з досягнення спільних цілей усіх членів колективу і зацікавлених сторін: адміністрації ЗДО, педагогічного складу, батьків, оскільки всі вони в різній мірі є учасниками управлінських процесів. Досягнути усвідомлення важливості та розуміння сутності спільної мети та задач всіма сторонами – одне з головних завдань керівника ЗДО.

Концептуальні основи моделі охоплюють підходи та принципи, що зумовлюють успішність її впровадження.

Серед *підходів* виокремлюємо такі:

- андрагогічний підхід – уможливорює визначення змісту, форм і засобів підготовки дорослих людей до здійснення професійної діяльності, зокрема з використанням інноваційних технологій. Для реалізації моделі важливо враховувати вікові, психологічні особливості, професійний досвід і

компетентності суб'єктів управління освітньою діяльністю ЗДО, зокрема їхній рівень володіння веб-орієнтованими та хмарними сервісами. Успішність реалізації моделі напряму залежить від усвідомлення суб'єктами управління переваг використання ХС, їх готовності та вмотивованості до цього;

- акмеологічний підхід – забезпечує прагнення особистості до постійного покращення власних особистісних і професійних якостей, досягнення високого рівня продуктивності та якості роботи. Цей підхід спрямовує мотиви суб'єктів управління освітньою діяльністю ЗДО на фаховий та особистісний саморозвиток і самовдосконалення, постійне покращення власних навичок використання сучасних технологій для підвищення ефективності професійної діяльності;
- компетентнісний підхід – полягає у здатності суб'єктів до ефективної діяльності в умовах розвитку інформаційного суспільства, що передбачає наявність певного спектру знань, умінь і якостей: ключових (або ж навичок ХХІ століття), професійних, особистісних. Для реалізації моделі потрібен достатній рівень інформаційно-комунікаційної компетентності учасників управлінських процесів. У свою чергу, впровадження моделі сприятиме розвитку цієї компетентності, закріпленню і поглибленню навичок використання ХС у професійній діяльності, що співвідноситься з загальноєвропейськими принципами навчання впродовж життя;
- гуманістичний підхід – визначає цінність і неповторність кожної особистості, яка вносить власний внесок у розвиток закладу, в якому працює. Реалізація підходу спрямована на формування довіри, толерантності, взаємопідтримки в стосунках між керівництвом, співробітниками ЗДО та громадськістю (батьками), сприяє налагодженню психологічно й емоційно сприятливої атмосфери в колективі;
- діяльнісний підхід – зумовлює необхідність мотивації суб'єктів управління освітньою діяльністю ЗДО, активізації їхньої професійної творчості, прагнення ефективно розв'язувати професійні задачі, використовувати дієві інструменти, в т.ч. хмаро орієнтовані, як засіб підтримки своєї роботи;
- системний підхід – ґрунтується на розумінні того, що всі явища й процеси можна розглядати як систему, тобто сукупність певних взаємопов'язаних і взаємозалежних елементів, ефективність реалізації кожного з яких зумовлює ефективність

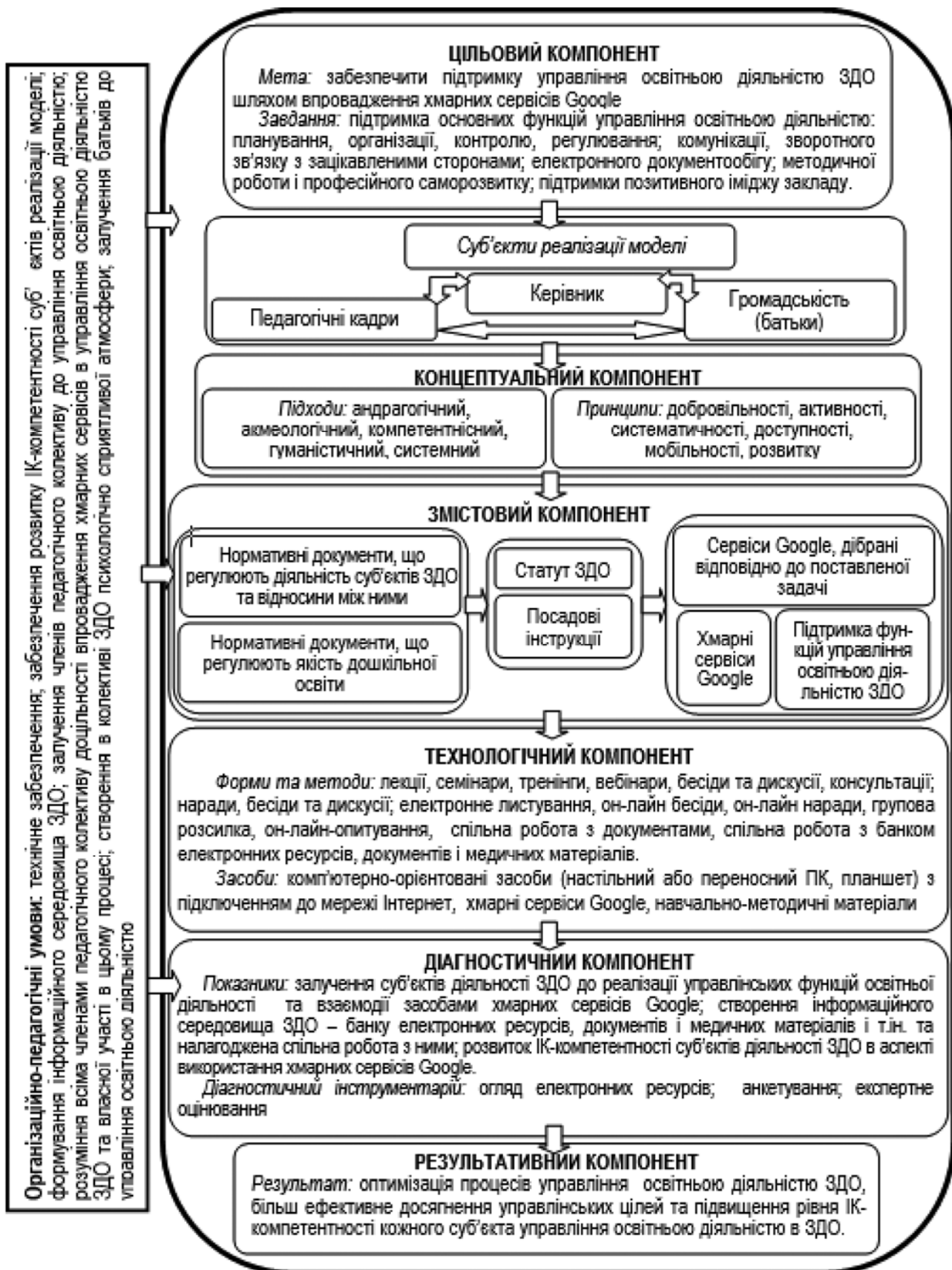


Рисунок 1 – Модель використання ХС Google в управлінні освітньою діяльністю ЗДО

реалізації всієї системи. Реалізація цього підходу передбачає усвідомлення спільних цілей діяльності ЗДО всіма членами колективу, забезпечення комплексного процесу з їх досягнення для підвищення якості функціонування всієї системи (закладу) в цілому.

Серед *принципів* реалізації моделі визначаємо наступні:

- принцип добровільності – ґрунтується на тому, що ефективне впровадження ХС у процеси управління ЗДО можливе лише за добровільною згодою суб'єктів його діяльності. Важливу роль при цьому відіграє їх внутрішня мотивація, ступінь поінформованості щодо переваг і можливостей використання цих засобів, рівень розвитку ІК-компетентності;
- принцип активності – ґрунтуються на розумінні особливостей когнітивної діяльності людини, усвідомленні того, що знання, вміння й навички, зокрема в аспекті опанування і використання ХС для підтримки і покращення робочих процесів, стають надбанням людини в результаті активної діяльності. Активна діяльність, у свою чергу, залежить від низки факторів: вмотивованості, усвідомлення поставлених задач та перспектив впровадження новітніх технологій;
- принцип систематичності – полягає в тому, що використання ХС здійснюється суб'єктами діяльності ЗДО на систематичній основі відповідно до поставлених робочих цілей і задач;
- принцип доступності – полягає в необхідності забезпечення доступності якісних інструментів (сучасних комп'ютерно-орієнтованих засобів, ширококутового підключення до мережі Інтернет) для всіх суб'єктів діяльності ЗДО;
- принцип мобільності – полягає в тому, що всі суб'єкти діяльності ЗДО мають доступ до ХС (для здійснення планування, комунікації, роботи зі своїми робочими матеріалами, саморозвитку та ін.) незалежно від часу та місця знаходження, за умов наявності доступу до мережі Інтернет;
- принцип розвитку – оскільки технології постійно розвиваються швидкими темпами, важливо забезпечити неперервне оновлення знань, умінь і навичок суб'єктів діяльності ЗДО щодо їх використання, як шляхом самоосвіти, так і в рамках спеціально організованих заходів (тренінгів, вебінарів, майстер-класів, курсів підвищення кваліфікації тощо).

Змістовий компонент моделі представлений вітчизняним нормативно-правовим полем, що регулює діяльність суб'єктів управління ЗДО та

відносини між ними (Закони України «Про освіту», «Про дошкільну освіту», «Про охорону праці», «Про основні засади державного нагляду (контролю) у сфері господарської діяльності», укази Президента України, постанови і акти Кабінету Міністрів України, накази і листи МОН України та ін.) і визначає вимоги до якості освітнього процесу (Базовий компонент дошкільної освіти, програми розвитку дітей, Концепція розвитку дошкільної освіти, Конвенція про права дитини та ін.).

До змістового блоку також належать статут ЗДО, що приймається загальними зборами (конференцією) колективу, та посадові інструкції співробітників, що складаються керівником закладу відповідно до нормативної бази. Ці документи визначають сутність і зміст діяльності суб'єктів ЗДО.

Наступним складником є ХС Google, що добираються і використовуються відповідно до поставлених задач, у рамках законодавчих норм і посадових інструкцій. Основними видами діяльності, для підтримки яких рекомендуємо використання цих сервісів, є:

- здійснення планування, організації, контролю, регулювання;
 - забезпечення комунікації, зворотного зв'язку з зацікавленими сторонами;
 - електронний документообіг;
 - методична робота і професійний саморозвиток педагогічних працівників;
 - підтримка позитивного іміджу закладу.
- Серед рекомендованих ХС виокремлюємо такі:
- пошуковий сервіс Google;
 - сервіси для здійснення комунікації (синхронної й асинхронної): поштовий сервіс Gmail; засіб для синхронного відео- та чат-зв'язку Hangouts; Групи Google; сервіс для проведення онлайн-опитувань Google Forms; сервіс для створення блогів Blogger; сервіс для створення сайтів Google Sites; соціальна мережа Google+; відеохостинг YouTube;
 - офісний пакет Google: Документи, Таблиці, Презентації;
 - сервіс для підтримки планування та організації: Google Календар;
 - електронне сховище даних для зберігання і спільної роботи з документами: Google Диск;
 - сервіси для підтримки методичної роботи і професійного саморозвитку: Google Книги, Google Академія, відеохостинг YouTube, сервіс для створення блогів Blogger;
 - сервіси для створення позитивного іміджу закладу та підтримки зворотного зв'язку з громадськістю: сервіс для проведення онлайн-опитувань Google Forms; сервіс для створення сайтів Google Sites; сервіс для створення блогів Blogger; соціальна мережа Google+, відеохостинг YouTube.

Технологічний компонент моделі включає форми та методи, засоби, необхідні для успішного впровадження та використання ХС Google в управлінні освітньою діяльністю ЗДО.

Форми та методи:

- для підготовки до використання ХС Google, розвитку ІК-компетентності суб'єктів діяльності ЗДО: лекції (традиційні та інтерактивні), семінари, тренінги, вебінари, бесіди та дискусії, консультації (очні та дистанційні);
- для узгодження спільних дій щодо реалізації управлінських процесів з використанням ХС Google: наради (адміністративні, виробничі, тематичні та ін.), бесіди та дискусії;
- для реалізації управлінських процесів з використанням ХС Google: електронне листування, он-лайн бесіди, он-лайн наради, групова розсилка, он-лайн опитування, спільна робота з документами, спільна робота з банком електронних ресурсів, документів і методичних матеріалів тощо.

Засоби: комп'ютерно-орієнтовані засоби (настільний або переносний ПК, планшет) з підключенням до мережі Інтернет, ХС Google, навчально-методичні матеріали (для поглиблення знань і закріплення навичок роботи з ХС).

Діагностичний компонент моделі дозволяє визначити, наскільки успішно використовуються ХС Google, враховуючи такі показники:

- залучення суб'єктів освітньої діяльності ЗДО (керівника, членів педагогічного колективу, батьків) до реалізації управлінських функцій та взаємодії (планування, організація, контроль, регулювання, комунікація, зворотній зв'язок, електронний документообіг, методична робота і професійний саморозвиток, створення позитивного іміджу закладу) засобами ХС Google;
- створення інформаційного середовища ЗДО – банку електронних ресурсів, документів і медичних матеріалів і т.ін. та спільна робота з ними;
- розвиток ІК-компетентності суб'єктів освітньої діяльності ЗДО в аспекті використання ХС Google.

У якості діагностичного інструментарію рекомендуємо використовувати:

- огляд електронних ресурсів – для виявлення створених облікових записів (Google-акаунтів) користувачів; ступеня наповненості банку електронних документів, банку методичних матеріалів; змістового наповнення блогів педагогічних працівників; статистичних даних з проведених електронних опитувань і т.ін.;
- анкетування – для визначення ступеня задоволеності співробітників і батьків,

переваг і складнощів, що виникають у них при використанні ХС Google;

- експертне оцінювання – для визначення рівня та якості реалізації моделі в цілому.

Для успішного впровадження та реалізації моделі важливо забезпечити виконання низки *організаційно-педагогічних умов:*

- технічне забезпечення – оснащення співробітників комп'ютерно орієнтованими засобами, підключенням до мережі Інтернет;
- забезпечення розвитку ІК-компетентності суб'єктів реалізації моделі, зокрема керівника та співробітників ЗДО;
- формування інформаційного середовища ЗДО – створення банку методичних ресурсів, електронного сховища документів, спільна робота з інформаційними ресурсами;
- залучення всіх членів педагогічного колективу до здійснення управлінських функцій: планування, організації, контролю, регулювання; комунікації, зворотного зв'язку з зацікавленими сторонами; електронного документообігу; методичної роботи і професійного саморозвитку; підтримки позитивного іміджу закладу;
- розуміння всіма членами колективу доцільності впровадження ХС в управління ЗДО та власної участі в цьому процесі – їх мотивація, заохочення до застосування сервісів, до участі в реалізації управлінських функцій шляхом проведення тематичних нарад, презентацій, бесід, проведення конкурсів (наприклад, на кращий блог вихователя чи ін.) і т.д.;
- створення в колективі ЗДО психологічно сприятливої атмосфери довіри і взаємопідтримки, заохочення до спільного вирішення професійних задач;
- залучення батьків до здійснення управлінських функцій – зокрема, шляхом виявлення їх очікувань і потреб, залучення в процеси прийняття рішень і розв'язання управлінських задач.

Результатом реалізації моделі є забезпечена підтримка процесів управління освітньою діяльністю ЗДО з використанням ХС Google, а саме: здійснення ефективного пошуку інформаційних даних і ресурсів за заданими параметрами; реалізація головних управлінських функцій – планування, організації, контролю, регулювання; синхронної та асинхронної комунікації між суб'єктами діяльності ЗДО; забезпечення зворотного зв'язку з зацікавленими сторонами; формування банку електронних ресурсів, документів і методичних матеріалів, здійснення електронного документообігу, спільної роботи з документами; методичної

роботи і професійного саморозвитку; створення позитивного іміджу закладу.

Реалізація моделі сприятиме оптимізації процесів управління освітньою ЗДО, більш ефективному досягненню управлінських цілей та підвищенню рівня ІК-компетентності суб'єктів управ-

ління освітньою діяльністю в ЗДО. Наступні дослідження доцільно спрямувати на емпіричне підтвердження ефективності створеної моделі, розроблення компонентів методики розвитку ІК-компетентності керівника ЗДО в аспекті використання ХС Google.

Список використаних джерел

1. Богдан В.О. Стан використання хмарних сервісів керівниками вітчизняних дошкільних навчальних закладів у професійній діяльності [Електронний ресурс] / В. О. Богдан // Інформаційні технології і засоби навчання. — № 5 (55). — 2016. — С. 175-186. — Режим доступу: <http://journal.iitta.gov.ua/index.php/itlt/article/view/1475>.
2. Литвинова С. Г. Хмарні технології в управлінні дошкільними навчальними закладами [Електронний ресурс] / Литвинова С. Г. — 2013. — Режим доступу: http://www.ruo-obolon.kiev.ua/index.php?option=com_content&view=article&id=979:2013-06-12-18-44-53&catid=69:obolon-365&Itemid=91
3. Луначек В.Е. Управління загальноосвітнім навчальним закладом з використанням комп'ютерних технологій: Автореферат дис. канд. пед. наук. — К.: ЦППО, 2002. — 20 с.
4. Носенко Ю.Г. Використання хмарних сервісів Google в якості засобу підтримки управлінських процесів у дошкільному навчальному закладі / Носенко Ю.Г., Богдан В.О. // Нові технології навчання : наук.-метод. зб. / Інститут інноваційних технологій і змісту освіти МОН України. — К., 2016. — Вип. 88. — Ч. 1. — С. 55-60.
5. Nosenko Yu. Urgent directions in scientific research of informatization of preschool education in Ukraine / Yu. Nosenko, V. Bogdan, Zh. Matyukh // Science and Education a New Dimension. Pedagogy and Psychology. — IV (39), Issue 79. — Budapest, 2016. — P. 52-55.
6. Nosenko, Yu., Bohdan, V.: The Implementation of Cloud Services in Ukrainian Pre-School Educational Institution Management. In: 13th Int. Conf. ICTERI, pp. 451-458. CEUR Workshop Proceedings, Kyiv (2017), <http://ceur-ws.org/Vol-1844/10000451.pdf>.

References

1. Bohdan, V. (2016). *Stan vykorystannia khmarnykh servisiv kerivnykamy vitchyznianskykh doshkilnykh navchalnykh zakladiv u profesiinii diialnosti* [State of using cloud services by Ukrainian pre-school managers in their professional activity]. *Informatsiini tekhnolohii i zasoby navchannia* [Information Technologies and Learning Tools], no. 5 (55), pp. 175-186. Access mode: <http://journal.iitta.gov.ua/index.php/itlt/article/view/1475> (in Ukrainian).
2. Lytvynova, S. H. (2013). *Khmarni tekhnolohii v upravlinni doshkilnykh navchalnykh zakladamy* [Cloud technologies in the management of pre-school educational institutions]. Access mode: http://www.ruo-obolon.kiev.ua/index.php?option=com_content&view=article&id=979:2013-06-12-18-44-53&catid=69:obolon-365&Itemid=91 (in Ukrainian).
3. Luniachek, V.E. (2002). *Upravlinnia zahalnoosvitnim navchalnym zakladom z vykorystanniam kompiuternykh tekhnolohii* [Management of a general educational institution using computer technologies]. *Extended abstract of PhD dissertation (Pedagogical Sciences)*. Central Institute of Postgraduate Pedagogical Education, Kyiv (in Ukrainian).
4. Nosenko, Yu. & Bohdan, V. (2016). *Vykorystannia khmarnykh servisiv Google v yakosti zasoby pidtrymky upravlinskykh protsesiv u doshkilnomu navchalnomu zakladi* [Using Google services as a tool of supporting management processes in preschool educational institution]. *Novi tekhnolohii navchannia* [New Learning Technologies], no. 88, pp. 55-60 (in Ukrainian).
5. Nosenko, Yu., Bogdan, V. & Matyukh Zh. (2016). Urgent directions in scientific research of informatization of preschool education in Ukraine. *Science and Education a New Dimension. Pedagogy and Psychology*, IV (39), Issue 79, pp. 52-55 (in English).
6. Nosenko, Yu. & Bohdan, V. (2017). The Implementation of Cloud Services in Ukrainian Pre-School Educational Institution Management. 13th Int. Conf. ICTERI, pp. 451-458. Access mode: <http://ceur-ws.org/Vol-1844/10000451.pdf> (in English).

Богдан В.О., Носенко Ю.Г. Модель использования облачных сервисов Google в управлении образовательной деятельностью учреждения дошкольного образования

В статье представлена авторская модель использования облачных сервисов Google в управлении образовательной деятельностью учреждения дошкольного образования (УДО). Модель содержит семь взаимосвязанных компонентов, среди которых: целевой, концептуальный, содержательный, технологический, диагностический и результативный, а также субъекты ее реализации. Внедрение модели будет способствовать обеспечению поддержки процессов управления образовательной деятельностью УДО с использованием облачных сервисов Google, а именно: реализации управленческих функций планирования, организации, контроля, регулирования; синхронной и асинхронной коммуникации между субъектами образовательной деятельности УДО; обеспечение обратной связи с заинтересованными сторонами; формирование банка электронных ресурсов, документов и методических материалов, осуществления электронного документооборота; методической работы и профессионального саморазвития; создания положительного имиджа УДО.

Ключевые слова: учреждение дошкольного образования, управление образовательной деятельностью, облачные сервисы Google, руководитель учреждения дошкольного образования, модель.

Bohdan V., Nosenko Yu. The model of using cloud services Google in educational activities management of the pre-school education institution

The analysis of the research sources has shown that modern technologies, in particular cloud services, have a number of advantages that make it possible to improve the quality of educational activity management in

pre-school educational institutions (PEI). The introduction of cloud services Google has a range of benefits that are fundamental to educational activities management in PEI: free; ease of use; availability of a universal account providing access to all services; ability to work on different platforms (Windows, Android, iOS); the presence of a functional necessary for educational activities managing; availability from any digital device connected to the Internet; no need to deploy a "cloud".

For the successful implementation of cloud services in educational activity management in PEI, the development of appropriate model is important. The article presents the author's model of using Google cloud services in educational activities management of the pre-school education institution (PEI). The model contains seven inter-related components, among which: target, conceptual, informative, technological, diagnostic and resulting, as well as subjects of its implementation. The implementation of the model will facilitate the provision of support for the management of educational activities in PEI using Google cloud services, namely in: the implementation of management functions of planning, organization, control, regulation; synchronous and asynchronous communication between subjects of educational activity of PEI; providing feedback to stakeholders; the formation of a bank of electronic resources, documents and methodological materials, the implementation of electronic document management; methodical work and professional self-development; creation of a positive image of the PEI.

Key words: pre-school education institution, educational activities management, Google cloud services, head of pre-school education institution, model.

Стаття надійшла до редколегії 05.05.2018

УДК 502:[373.3.091/12-05:005.336.2]

Ірина БУЗЕНКО

*аспірант кафедри педагогіки і професійної освіти
Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського,
м. Вінниця, Україна
e-mail: irynabuzok26@gmail.com*

ЕКОЛОГО-ВАЛЕОЛОГІЧНА КОМПЕТЕНТНІСТЬ У ПІДГОТОВЦІ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ

У статті розкрито окремі теоретичні аспекти проблеми формування еколого-валеологічної компетентності майбутнього вчителя. Розглядаються різні підходи до визначення поняття екологічної, валеологічної компетентності та еколого-валеологічної компетентності майбутнього вчителя як інтегрованої категорії, цілісного утворення, що складається із взаємопов'язаних компонентів, функціонування яких приводить до виникнення нових якостей студентів: еколого-валеологічних знань і вмінь, навичок еколого-валеологічної діяльності

Ключові слова: екологічна компетентність, валеологічна компетентність, підготовка майбутнього вчителя, компоненти еколого-валеологічної підготовки.

Розв'язання нагальних екологічних проблем довкілля та охорони здоров'я людини вимагає трансформації політичних, економічних, соціокультурних та освітніх пріоритетів у характері стосунків людини з природою. Гуманітарно-освітню стратегію розв'язання цих проблем пов'язуємо з переосмисленням ролі й значущості вітчизняної системи освіти у становленні й розвитку еколого-валеологічної компетентності особистості майбутнього вчителя, яка спрямована на забезпечення паритету суспільства та природи, гармонії людини й навколишнього середовища.

Екологічна та валеологічна компетентність, перетинаючись у структурі професійно-педагогічної компетентності майбутнього вчителя, взаємно детермінуються. Їхня взаємодія активно впливає не лише на структуру особистісних і про-

фесійних якостей педагога, а й у межах професійно-педагогічної компетентності посилює їхній взаємозв'язок, формує еколого-валеологічний категоріальний апарат мислення майбутнього вчителя, посилює розвиток педагогічної рефлексії, зумовлює здатність до аксіологічного осмислення своєї соціальної місії у вирішенні екологічних проблем, збереження і розвитку здоров'я зростаючого покоління.

Екологічну компетентність у різних аспектах вивчали: О. Гуренкова, О. Колонькова, В. Маршицька, О. Пруцакова, Н. Пустовіт, Л. Руденко, Л. Титаренко, С. Шмалей та ін.

Екологічна компетентність, на думку Л. Липової, це здатність особистості до ситуативної діяльності в побуті та природному оточенні, за якої набути екологічні знання, навички, досвід і

цінності актуалізуються в умінні приймати рішення, виконувати відповідні дії, нести відповідальність за прийняті рішення, усвідомлюючи їх наслідки для довкілля. На відміну від екологічної культури, яка може стосуватися як спільноти, так і окремої особистості, екологічна компетентність, як і компетентність загалом, стосується лише певної особистості. Важливою умовою формування екологічної компетентності є перетворення зовнішніх мотивів і стимулів у внутрішні мотиви особистості, що сприятиме формуванню природобезпечної діяльності без контролю із зовнішнього боку [9].

На відміну від екологічної культури, яка може мати і суспільний, і особистісний характер, екологічна компетентність стосується лише особистості, наголошує Л. Титаренко. Вона розглядається як здатність особистості до ситуативної діяльності в побуті та природному оточенні, коли набуті екологічні знання, навички, досвід і цінності актуалізуються в умінні приймати рішення і виконувати адекватні дії, усвідомлюючи їх наслідки для довкілля [10].

Відповідно до рівнів екологічної освіти – базового і поглибленого (Н. Пустовіт) визначено види екологічної компетентності – повсякденно-побутова і професійна (Л. Титаренко). І тому, наприклад, для студентів біологічних спеціальностей університетів пріоритетним є професійний різновид екологічної компетентності – випускники університету матимуть фахове відношення до взаємодії з навколишнім середовищем і вирішення екологічних проблем у сільському й комунальному господарстві, на виробництві. Крім того, отримувана спеціальність учителя біології робить професійну екологічну компетентність студента необхідною умовою формування відповідної якості в учнів. Повсякденно-побутова екологічна компетентність стосується студентів – пересічних громадян, споживачів природних ресурсів. Вона виявляється в щоденному прийнятті рішень щодо власного споживання ресурсів і врахуванні екологічних наслідків власного впливу на довкілля [10]. Вважаємо, що для майбутніх учителів початкової більш притаманною є повсякденно-побутова екологічна компетентність і менш притаманною – професійна.

Л. Лук'янова вважає екологічну компетентність складовою професійної компетентності і разом з іншими її складовими (практичною-спеціальною, соціальною, психологічною, комунікативною, інформаційною, валеологічною) утворює визначення професійної компетентності як інтегральної характеристики ділових та особистісних якостей спеціаліста, віддзеркалює не лише рівень знань, умінь, досвід, достатній для досяг-

нення цілей професійної діяльності, але й соціально-моральну позицію особистості. Її формування в особистості відбувається під впливом неперервної екологічної освіти, у процесі професійної освіти, а згодом і професійної діяльності; вона органічно входить до всіх груп ключових компетентностей [11].

Екологічну компетентність Н. Куриленко визначає як набуту у процесі навчання інтегративну готовність та здатність учня до екологічної діяльності, що ґрунтується на знаннях, уміннях, досвіді та ціннісних орієнтаціях особистості, які формуються в процесі опанування змісту природничих дисциплін, серед яких одне з провідних місць займає фізика. До істотних характеристик ЕК відносять: особистісну та соціальну зумовленість, інтегративний характер, системність. Встановлено, що специфіка ЕК полягає у тому, що вона може набувати форм предметної, міжпредметної і ключової компетентності, зважаючи на її універсальний зміст і значення для життя кожної людини [8].

У наукових дослідженнях не часто предметом дослідження є валеологічна компетентність особистості (О. Бондаренко та ін.).

Так, наприклад, валеологічну компетентність студентів педагогічних університетів О. Бондаренко розуміє як складову їх життєвої компетентності, яка проявляється в знаннях, цінностях і мотивах, валеологічній позиції, діяльності щодо оздоровлення себе і своїх вихованців. Валеологічна компетентність майбутніх учителів формується на основі позитивного ставлення до здорового способу життя, характеризується активною і свідомою пропагандивно-просвітницькою діяльністю, спрямованою на передачу знань, прищеплення умінь і навичок раціональної організації життєдіяльності, здатністю нести особисту соціальну та правову відповідальність за прийняті рішення щодо вибору стратегії поведінки у суспільстві стосовно збереження свого здоров'я та здоров'я інших [4].

Формування валеологічної компетентності студентів педагогічних університетів у процесі їх фахової підготовки є показником успішного розв'язання педагогічних ситуацій крізь призму валеологічних норм, проблем професійного зростання, самореалізації, гармонійного співіснування з іншими людьми, психологічної рівноваги, сформованості валеологічної основи власного способу життя та життя учнів і в інших актуальних питаннях сьогодення [4].

Еколого-валеологічну компетентність особистості у різних аспектах досліджували: О. Аніщенко [1]; Л. Архипова [2]; Л. Дрожик [5]; С. Книш [7]; С. Шмалей [13] та ін.

Еколого-валеологічну компетентність майбутнього вчителя Л. Дрожик розуміє як інтегровану характеристику професійних і особистісних якостей майбутнього вчителя, яка відображає рівень сформованості еколого-валеологічних цінностей, знань, умінь та практичного досвіду, що дозволяють йому успішно здійснювати педагогічно орієнтовану еколого-валеологічну діяльність, спрямовану на збереження здоров'я та охорону довкілля в умовах загострення екологічної ситуації, здійснення еколого-валеологічного навчання і виховання школярів [5].

Інтегрований підхід дозволяє визначити еколого-валеологічну компетентність майбутнього вчителя як інтегровану категорію, цілісне утворення, що складається із взаємопов'язаних компонентів, функціонування яких приводить до виникнення нових (емерджентних) якостей студентів: еколого-валеологічних знань і вмінь, навичок еколого-валеологічної діяльності [6].

Еколого-валеологічні компетентності, вважає С. Книш, – це сукупність взаємопов'язаних смислових орієнтацій особистості, її знань, способів діяльності стосовно збереження, відновлення й розвитку власного здоров'я та навколишнього середовища в умовах напруження екологічної ситуації. На нашу думку, у майбутніх вчителів фізичного виховання мають набути системні знання про цілісність людини й середовища, синергетичні принципи побудови світу, технологічну діяльність людини та її вплив на протікання екологічних процесів у середовищі існування, поняття про здоров'я людини як критерій якості навколишнього середовища, сучасні стратегії подолання екологічної кризи та місце в них духовних цінностей; система еколого-валеологічних цінностей; яскраво виражені психологічні механізми сприйняття природних об'єктів у процесі взаємодії з ними – емпатія, ідентифікація, суб'єктифікація; екоцентрична спрямованість взаємодії з навколишнім світом; позитивна мотивація на збереження середовища існування та власного здоров'я; уміння і навички практичної еколого-валеологічної діяльності [7].

Л. Архиповою обґрунтовано необхідність формування еколого-валеологічної готовності педагога. Дослідниця переконує, що «еколого-валеологічна складова професійно-педагогічної освіти у системі внутрішкільного безперервного підвищення кваліфікації стає чинником формування ціннісних установок, що забезпечують усунення здоров'явитратності й утвердження здоров'язберігаючої освіти, збереження й зміцнення здоров'я її суб'єктів» [2, 6]. На думку О. Аніщенко, вищезазначене актуалізує виокремлення еколого-

валеологічної складової професійно-педагогічної компетентності вчителя у контексті його готовності до організації праці учнів на наукових засадах. Вона передбачає дотримання принципу природовідповідності у навчально-виховному процесі, глибоке знання і здатність реалізовувати на практиці здоров'язберігаючі технології, здатність використовувати оздоровчий потенціал навколишнього середовища [1].

Гносеологія еколого-валеологічної підготовки майбутніх педагогів, націлена на формування готовності до диверсифікованої оздоровчої діяльності в загальноосвітніх установах, обумовлюється взаємозв'язком наступних факторів: орієнтацією педагога на суб'єкт-суб'єктні відносини в процесі утворення, оскільки його еколого-валеологічна підготовка спрямована на формування, з одного боку, арсеналу освітніх засобів у своїй галузі знань, а з іншого боку – компетенцій, що дозволяє вишиковувати на основі цього арсеналу алгоритм диверсифікованого здоров'язбіраючого освітнього процесу, який враховує вікові й індивідуальні особливості, можливості й схильності; участю педагога в створенні шкільного здоров'язберігаючого освітнього середовища на основі оволодіння методами дидактики, валеософії, валеометрії й еколого-валеологічного освітнього процесу; диверсифікованістю змістовних ліній у своїй галузі знань, що відпрацьовується педагогом на основі онтодидактики [13].

Спираючись на наукові ідеї Ю. Бойчука, вважаємо, що важливо дослідити саме синтез екологічної й валеологічної компетентностей та формування на цій основі еколого-валеологічної компетентності майбутніх учителів початкової школи як якісно нової стратегії їхньої поведінки у професійній діяльності. У такому разі екологічна і валеологічна компетентності є функціонально пов'язаними між собою (як екологічна і валеологічна культура, за Ю. Бойчуком): системи знань утворюють еколого-валеологічний тезаурус учителя; системи переконань, що лежать в основі обох компетентностей, формують еколого-валеологічний світогляд; системи індивідуальних норм поведінки і освоєння методів еколого-валеологічної діяльності в навколишньому середовищі забезпечують практично-творчу активність майбутнього педагога [3].

Підготовку майбутніх учителів початкової школи до еколого-валеологічної діяльності розглядаємо у дисертації як складний комплексний багатофункціональний процес, спрямований на усвідомлення студентами мотивів, потреб в еколого-валеологічній діяльності; набуття та засвоєння еколого-валеологічних знань, навичок і

уміння та їх творче використання; на формування цінностей та оволодіння методами розвитку еколого-валеологічних якостей школярів, необхідними для здійснення ефективної еколого-валеологічної професійно-педагогічної діяльності.

Готовність майбутніх учителів початкової школи до розвитку в дітей екологічно й валеологічно мотивованої поведінки має бути результатом еколого-валеологічної підготовки майбутніх учителів, формування їхньої еколого-валеологічної компетентності, а становлення готовності до відповідної діяльності означає утворення системи таких мотивів, інтересів, установок, рис особистості, знань, досвіду практичної діяльності студентів, які, активізуючись, забезпечать можливість ефективно виконувати свої професійні функції, пов'язані з еколого-валеологічною діяльністю майбутнього вчителя початкової школи.

Отже, на підставі аналізу наукової літератури з проблеми дослідження [2, 3, 6, 8, 10, 11, 12, 13 та ін.] визначаємо еколого-валеологічну компетентність майбутніх учителів початкової школи як інтегровану характеристику професійних і особистісних якостей студентів, яка відображає рівень сформованості еколого-валеологічних цінностей, їхню особистісну позицію щодо необхідності природоохоронної та здоров'язбережувальної діяльності, еколого-валеологічний тезаурус, освоєння методів еколого-валеологічної діяльності в навколишньому середовищі; уміння та практичний досвід, що дозволяють майбутнім педагогам успішно здійснювати педагогічно орієнтовану еколого-валеологічну діяльність, спрямовану на збереження здоров'я та охорону довкілля; здатність реалізовувати на практиці здоров'язберігаючі технології.

Список використаних джерел

1. Аніщенко О.В. Професійно-педагогічна компетентність вчителя у галузі наукової організації праці учнів / Олена Валеріївна Аніщенко // Інформаційні технології та засоби навчання, 2008. – № 2. – С. 6.
2. Архипова Л.П. Формирование эколого-валеологической готовности учителей в системе внутришкольного непрерывного повышения квалификации: автореф. дисс. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / Челябин. гос. пед. ин-т. – Челябинск, 2007. – 22 с.
3. Бойчук Ю.Д. Теоретико-методичні основи формування еколого-валеологічної культури майбутнього вчителя: автореф. дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.04 / Ю.Д. Бойчук; Харк. нац. пед. ун-т ім. Г.С.Сковороди. – Х., 2010. – 44 с.
4. Бондаренко О. М. Формування валеологічної компетентності студентів педагогічних університетів у процесі професійної підготовки: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04 – теорія і методика професійної освіти / Олена Миколаївна Бондаренко. – Київ. 2008. – 20 с.
5. Дрожик Л. В. Еколого-валеологічні знання як невідомий компонент еколого-валеологічної компетентності майбутнього вчителя / Л. В. Дрожик // Наукові записки НДУ ім. М. Гоголя. Психолого-педагогічні науки. 2012. – № 2. – С. 124-127.
6. Дрожик Л. В. Інтегрований підхід до формування еколого-валеологічної компетентності майбутнього вчителя / Л. В. Дрожик, І. М. Щербак // Актуальні проблеми державного управління педагогіки та психології: зб. наук. пр. – Херсон: Херсонський нац. техн. ун-т, 2015. – Вип. 1, Т. 3. – С. 29-32.
7. Книш С.І. Інноваційні педагогічні технології у еколого-валеологічній підготовці майбутніх учителів фізичного виховання / С.І. Книш // Науковий часопис НПУ імені М.П. Драгоманова Випуск 3К 1 (70). 2016 – С. 36-38.
8. Куриленко Н. В. Формування екологічної компетентності учнів основної школи у процесі навчання фізики / Наталія Валентинівна Куриленко. Автореф. ... дисертації на здобуття наукового ступеня кандидата педагогічних наук 13.00.02 – теорія та методика навчання (фізика). Кіровоград. 2015. – 20 с.
9. Липова Л. Екологічна компетентність особистості в умовах фундаменталізації освіти / Л.Липова, Т.Лукашенко, В.Малишев // Український науковий журнал «Освіта регіону» – №1. 2012. – С. 277. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://social-science.com.ua/article/767>
10. Титаренко Л. М. Формування екологічної компетентності студентів біологічних спеціальностей університету: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.07 / Титаренко Лариса Миколаївна. – К., 2007. – 210 с.
11. Формування професійної компетентності фахівця сфери послуг і туризму: навчально-методичний посібник / [В. Т. Лозовецька, Л. Б. Лук'янова, Л. В. Козак та ін.]; заг. ред. Лозовецької В. Т. – К., 2010. – 382 с.
12. Фрицюк В. А. Професійний саморозвиток майбутнього педагога: монографія / Валентина Анатоліївна Фрицюк. – Вінниця: ТОВ «Нілан ЛТД», 2016. – 364 с.
13. Шмалей С.В. Еколого-валеологічна професійна підготовка / С.В. Шмалей [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://book.net/index.php?p=achapter&bid=6251&chapter=1>

References

1. Anishchenko O.V. Profesiino-pedahohichna kompetentnist vchytelia u haluzi naukovoї orhanizatsii pratsi uchniv / Olena Valeriivna Anishchenko // Informatsiini tekhnolohii ta zasoby navchannia, 2008. – № 2. – С. 6.
2. Arkhyrova L.P. Formyrovanye ekoloho-valeolohycheskoi hotovnosti uchyteliei v systeme vnutyryshkolnoho nepreryvnoho povysheniya kvalyfykatsyy: avtoref. dyss. ... kand. ped. nauk: 13.00.01 / Cheliab. hos. ped. un-t. – Cheliabynsk, 2007. – 22 s.
3. Boichuk Yu.D. Teoretyko-metodychni osnovy formuvannia ekoloho-valeolohichnoi kultury maibutnoho vchytelia: avtoref. dys. ... d-ra ped. nauk: 13.00.04 / Yu.D. Boichuk; Khark. nats. ped. un-t im. H.S.Skovorody. – Kh., 2010. – 44 s.
4. Bondarenko O. M. Formuvannia valeolohichnoi kompetentnosti studentiv pedahohichnykh universytetiv u protsesi profesiinoї pidhotovky: avtoref. dys. ... kand. ped. nauk: 13.00.04 – teoriia i metodyka profesiinoї osvity / Olena Mykolaiivna Bondarenko. – Kyiv. 2008. – 20 s.

5. Drozhyk L. V. Ekolooho-valeolohichni znannia yak nevidiemnyi komponent ekolooho-valeolohichnoi kompetentnosti maibutnoho vchytelia / L. V. Drozhyk // Naukovi zapysky NDU im. M. Hoholia. Psykholoho-pedahohichni nauky. 2012. – № 2. – S. 124-127.
6. Drozhyk L. V. Intehrovanyi pidkhdid do formuvannia ekolooho-valeolohichnoi kompetentnosti maibutnoho vchytelia / L. V. Drozhyk, I. M. Shcherbak // Aktualni problemy derzhavnogo upravlinnia pedahohiky ta psykholohii : zb. nauk. pr. – Kherson : Khersonskiy nats. tekhn. un-t, 2015. – Vyp. 1, T. 3. – S. 29-32.
7. Knysh S.I. Innovatsiini pedahohichni tekhnolohii u ekolooho-valeolohichnii pidhotovtsi maibutnykh vchyteliv fizychnoho vykhovannia / S.I. Knysh // Naukovi chasopys NPU imeni M.P. Drahomanova Vypusk 3K 1 (70). 2016 – S. 36-38.
8. Kurylenko N. V. Formuvannia ekolohichnoi kompetentnosti uchniv osnovnoi shkoly u protsesi navchannia fizyky / Nataliia Valentynivna Kurylenko. Avtoref. ... dysertatsii na здобuttia naukovooho stupenia kandydata pedahohichnykh nauk 13.00.02 – teoriia ta metodyka navchannia (fizyka). Kirovohrad. 2015. – 20 s.
9. Lypova L. Ekolohichna kompetentnist osobystosti v umovakh fundamentalizatsii osvity / L.Lypova, T.Lukashenko, V.Malyshchuk // Ukrainskyi naukovi zhurnal «Osvita rehionu» – №1. 2012. – S. 277. [Elektronnyi resurs]. – Rezhym dostupu: <http://social-science.com.ua/article/767>
10. Tytarenko L. M. Formuvannia ekolohichnoi kompetentnosti studentiv biolohichnykh spetsialnostei universytetu: dys. ... kand. ped. nauk: 13.00.07 / Tytarenko Larysa Mykolaivna. – K., 2007. – 210 s.
11. Formuvannia profesiinoi kompetentnosti fakhivtsia sfery posluh i turyzmu : navchalno-metodychni posibnyk / [V. T. Lozovetska, L. B. Lukianova, L. V. Kozak ta in.] ; zah. red. Lozovetskoï V. T. – K., 2010. – 382 s.
12. Frytsiuk V. A. Profesiyni samorozvytok maibutnoho pedahoha: monohrafiia / Valentyna Anatoliivna Frytsiuk. – Vinnytsia : TOV «Nilan LTD», 2016. – 364 s.
13. Shmalei S.V. Ekolooho-valeolohichna profesiina pidhotovka / S.V. Shmalei [Elektronnyi resurs]. – Rezhym dostupu: <http://bo0k.net/index.php?p=achapter&bid=6251&chapter=1>

Бузенко И. Эколого-валеологическая компетентность в подготовке будущего учителя

В статье анализируется структура эколого-валеологического компетентности будущего учителя. Рассматриваются различные подходы к определению понятия экологической компетентности. На основе обобщения научных источников раскрываются особенности и содержательное наполнение понятия «экологическая» и «валеологическая компетентность». В исследовании определена экологическая компетентность будущих учителей как комплексное качество, связанное не только с подготовленностью и способностью учителя к практическому решению экологических задач, но и наличием у него ряда личностных качеств в сочетании с необходимым запасом знаний и умений эффективно действовать в проблемных ситуациях.

Ключевые слова: экологическая компетентность, валеологическая компетентность, подготовка будущего учителя, компоненты эколого-валеологического компетентности.

Buzenko I. The essence of the ecological-valeological competence of the future teacher

The article analyzes the structure of the ecological and valeological competence of the future teacher. Different approaches to the definition of the concept of ecological competence are considered. On the basis of the synthesis of scientific sources reveals the peculiarities and content of the concept of "ecological" and "valeological competence". The research identified the ecological competence of future teachers as a complex quality, which is connected not only with the readiness and ability of the teacher to practical solutions to environmental problems, but also the availability of a number of personal qualities in combination with the necessary stock of knowledge and ability to act effectively in problematic situations.

Key words: ecological competence, valeological competence, preparation of the future teacher, components of ecological and valeological competence.

Стаття надійшла до редколегії 19.03.2018

УДК 378.14

Тетяна БІЛЯВСЬКА*кандидат філологічних наук, доцент кафедри початкової освіти**Миколаївського національного університету**імені В. О. Сухомлинського, м. Миколаїв, Україна***e-mail:** tanya.bilyavska.5@ukr.net**ФОРМУВАННЯ МОВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ
МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ
В ПРОЦЕСІ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ**

У статті порушено проблему мовної освіти майбутніх учителів початкової школи. Висвітлено питання формування мовної компетентності майбутніх спеціалістів в контексті розвитку нового освітнього простору. У публікації досліджено дефініції понять «мовна компетентність», «мовні компетенції», визначено види, зміст та структуру мовної компетентності. Окреслено основні тенденції підготовки майбутніх фахівців та запропоновано шляхи оновлення змісту мовної освіти в межах навчального процесу сучасної вищої педагогічної школи.

Ключові слова: педагогічна освіта, якість освіти, мовна компетентність, мовні компетенції, майбутній учитель, початкова школа.

Стратегічна мета сучасної освіти – сформувати високоосвіченого, інтелектуального, творчого вчителя з інноваційним типом мислення й діяльності, який здатен гідно відповісти на виклики цивілізації. Динамічний розвиток науки, культури, суспільних відносин й відповідно зміни в економічному житті – все це зумовлює підвищення вимог не тільки до змісту освіти, а й до її якості. У цьому контексті особливої актуальності набуває питання створення такої системи навчання, яка б забезпечила формування конкурентоспроможного фахівця.

На сучасному етапі модернізації системи освіти в Україні особливої гостроти й актуальності набувають проблеми професійної компетентності майбутніх учителів початкової школи. Невід'ємною складовою якісної підготовки майбутніх фахівців є мовна освіта, яка посідає одне із визначних місць у системі універсальних та спеціальних компетентностей майбутнього вчителя, але передусім вчителя початкової школи. Адже саме від його професійної діяльності залежить формування (на початковому етапі) ключових компетентностей учнів.

Питання формування мовної компетентності майбутніх учителів початкової школи у науковій літературі варто розглядати в декількох аспектах, як-от: в педагогічному, лінгвістичному та лінгводидактичному. Так, проблему компетентнісного підходу в освіті досліджували такі вчені: Бібік Н., Ващенко Л., Єрмаков І., Локшина О., Пометун О., Овчарук Л., Рашкевич Ю., Савченко О., Хомський Н., Хуторський А. та інші. Лінгвістичну основу цієї проблеми закладено у працях вітчизняних мовознавців (Городенська К., Єрмоленко С.,

Дудик П., Кочерган М., Мацько Л., Плющ М., Пономарів О., Ющук І.). У контексті реалізації компетентнісної парадигми сучасної мовної освіти у вищій школі важливе значення мають розвідки відомих українських лінгводидактів (Біляєва О., Пентиліук М., Климової К. та ін.). Однак попри те, що все ж існує низка досліджень, у яких висвітлено різні аспекти мовної підготовки вчителів до професійної діяльності, все ж дедалі гостро постає питання якості та відповідного рівня підготовки майбутніх спеціалістів в контексті сучасної системи освіти.

Мета статті – порушити проблему мовної підготовки майбутніх учителів початкової школи в межах сучасного вищого навчального закладу; висвітлити основні компоненти формування мовної компетентності майбутніх учителів початкової школи.

Світові тенденції глобалізації, соціально-економічні трансформації в Україні висувають нові вимоги до професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи. У цьому контексті беззаперечною є роль вітчизняної системи освіти, яка повинна забезпечити формування ключових компетентностей майбутніх спеціалістів. Компетентність у навчанні вітчизняній та зарубіжній науковці розглядають як інтегрований результат, який передбачає поряд з накопиченням класично визначених стандартів педагогічної науки (маємо на увазі знання, уміння й навички), формування здатності в майбутніх спеціалістів практично діяти, застосовувати досвід успішної діяльності у відповідній сфері.

Аналіз наукової літератури дає підстави стверджувати, що в науковому обігу на сучасному

етапі немає єдиної класифікації щодо компетентностей, якими мають оволодіти майбутні фахівці. Однак все ж певні тенденції щодо їхньої ієрархії можна визначити.

Загальні (ключові, базові або надпредметні) (у різних наукових джерелах назви не збігаються). Ці компетентності мають універсальний характер, опираються на пізнавальні процеси, не співвідносяться з чіткою предметною галуззю. Студенти набувають їх в процесі виконання певної освітньої програми. Наприклад, це здатність до навчання, володіння іноземними мовами, базовими інформаційними технологіями тощо). Необхідно зауважити, що складові цього виду компетентностей залежать від пріоритетів суспільства на певному історичному етапі, мети освіти, яка впливає з діючих стандартів. У цьому контексті зміст ключових компетентностей постійно змінюється відповідно до вимог ринку праці [2, 408].

Загальнопредметні (спеціальні або фахові). Вони належать до певної предметної області або освітньої галузі, «відрізняються високим ступенем узагальненості і комплексності» [2, 408]. Предметні (часткові) компетентності (набувають упродовж вивчення певних предметів). Варто зазначити, що немає єдиної точки зору щодо визначення цієї групи компетентностей. Так, деякі наукові джерела фіксують цей вид компетентностей окремо [2, 408], інші ж розглядають їх як складові загальнопредметних.

Мовна компетентність відповідно до зазначеної вище ієрархії належить, на нашу думку, до спеціальних (фахових) компетентностей та водночас й до предметних. Загалом аналіз наукових джерел доводить, що думки вчених щодо визначення поняття «мовна компетентність», його змісту та структури не збігаються. Крім цього, в науковому обігу зустрічаємо паралельне вживання термінів «мовна компетентність» та «лінгвістична компетентність». Деякі сучасні вчені (Єрмоленко С., Мацько Л.) вважають, що ці поняття варто розмежовувати. Так, лінгвістична компетентність передбачає обсяг знань, умінь та навичок у межах лінгвістики як науки. Відповідно цей аспект реалізується в осіб, які спеціально вивчають мовознавство. Тому в контексті питання формування професійної компетентності вчителів початкової школи доречно вживати термін «мовна компетентність». Водночас можемо погодитися із вживанням терміна «лінгвістична компетентність» щодо характеристики майбутнього вчителя початкової школи, якщо розглядати його як здатність майбутніх фахівців виконувати елементарний лінгвістичний аналіз мовних одиниць, явищ відповідно до певних мовних рівнів.

Питання складових мовної компетентності також знаходиться на стадії активного обговорення в колі сучасних науковців. На нашу думку, воно нерозривно пов'язане з формуванням компетенцій майбутніх спеціалістів. Адже відомо, що результатом набуття компетенцій є компетентність [2, 409]. «Ознакою ж компетенції є її специфічний предметний або загальнопредметний характер, що дає можливість визначити сфери формування (освітні галузі, навчальні предмети тощо)» [2, 409]. У контексті нашого дослідження актуальним видається формування мовних компетенцій у межах певних філологічних дисциплін (зокрема, сучасна українська літературна мова з практикумом, українська мова (за професійним спрямуванням)). Зауважимо, що в науковій літературі зустрічаємо паралельне вживання цих термінів, а деколи їх навіть вживають на позначення синонімічних понять. Однак пропонуємо все ж розмежовувати поняття «мовна компетентність» та «мовна компетенція». Не потребує доведень, що поняття «мовна компетентність» ширше, ніж «мовна компетенція». У результаті оволодіння певними мовними компетенціями можемо стверджувати про сформованість мовної компетентності. Відповідно у процесі підготовки майбутніх учителів початкової школи (у межах філологічних дисциплін) на початковому етапі навчання формуємо певні мовні компетенції.

У наукових джерелах вчені визначають низку мовних компетенцій. Так, Мацько Л., Кравець Л. зазначають, що мовна компетентність складається з лексичної граматичної, семантичної, орфографічної, орфоепічної та пунктуаційної компетенцій [3, 13]. У цьому контексті важливо наголосити, що в науковому обігу немає єдиної структури мовної компетентності. На нашу думку, складові мовної компетентності повинні відповідати всім мовним рівням та розділам мовознавчої науки. Так, *фонологічна компетенція* пов'язана із знанням фонологічної системи української мови, *орфоепічна компетенція* полягає в оволодінні нормами літературної вимови, *акцентологічна компетенція* передбачає правильне наголошення слів. Ці види компетенції забезпечують нормативне відбиття звукового образу мови та правильне звукове відтворення мовлення. *Лексична компетенція* полягає в оволодінні лексичними засобами сучасної української літературної мови та відповідно вмінні користуватися ними. Крім цього, важливим у цьому контексті є широкий словниковий запас майбутнього вчителя, зокрема володіння термінологією, яка є необхідною умовою успішної професійної діяльності майбутнього вчителя початкової школи. *Фразеологічна компетенція* не менш

важлива в початковій школі, ніж вище зазначені види компетенції, адже фразеологізми становлять невід'ємну частину українського фольклору і складають національне багатство мови. Ознайомлення з фразеологічним багатством української мови та вироблення навичок користування цими виражальними засобами має велике значення в роботі майбутнього вчителя. *Граматична компетенція* – знання граматичного матеріалу, вміння користуватися граматичними ресурсами української мови, здатність використовувати це в педагогічній діяльності. *Орфографічна компетенція* – це передусім умова грамотного письма. Зміст цієї компетенції передбачає знання принципів сучасної орфографії, системи правил, що визначають правопис слів відповідно до усталених норм. Варто зазначити, що сьогодні формування орфографічної компетенції є однією із актуальних проблем у вищій школі. Це пов'язано насамперед із правописною ситуацією, яка існує сьогодні в країні (маємо чинний правопис (остання редакція якого відбулася в 1994 році) та Проект нової редакції «Українського правопису» (В. Німчук), який не є чинним)). В умовах правописного плюралізму одним із провідних завдань викладача-філолога є удосконалення та підвищення рівня орфографічної грамотності сучасних студентів. *Пунктуаційна компетенція* – здатність до логічного членування мовного потоку, знання принципів та правил сучасної української пунктуації, вміння продуктивно використовувати їх та передавати свої теоретичні та практичні надбання учням. Формування цих компетенцій не можливо без *лексикографічної*, що забезпечує знання лексикографічних джерел, які є невід'ємною частиною професійної діяльності вчителя. *Стилістична компетенція* – знання функціональних стилів сучасної української мови, їх мовних особливостей; здатність майбутнього вчителя застосовувати потрібні та нормативні мовні засоби в межах відповідних стилів.

У цьому контексті важливим видається питання щодо компетентності майбутнього вчителя початкової школи в галузі історії рідної мови. Це питання набуває актуальності саме на спеціальності «Початкова освіта», адже відповідно до навчальних планів тут не передбачено вивчення історії української мови. Цей матеріал може бути запропоновано на самостійне опрацювання в межах дисципліни «Сучасна українська мова з практиком». Проте не потребує доведень, що питання походження та історії української мови є наразі дискусійним та знаходиться на стадії активного обговорення. Тому самостійне опрацювання такого матеріалу не є ефективною формою роботи. Тут варто було б запропонувати позааудиторні

форми роботи, як-от: мовні семінари, круглі столи тощо.

Питання формування мовної компетентності вимагає оновлення змісту освіти, нових форм, методів та засобів навчання. У цьому контексті важливими залишаються прийоми навчання мови, до яких належать робота зі словниками, тренувальні вправи, творчі завдання (відтворення деформованого тексту, навчальне редагування, навчальний переклад, науковий переклад, робота з фаховою документацією); взаєморедагування письмових робіт, спільне формулювання питань, складання пам'ятки (алгоритму з мови), лінгвістичний аналіз тексту (повний, частковий, вибірковий). Ефективною видається робота щодо зіставлення мовних явищ в умовах білінгвізму, впливу регіональних діалектів. Дедалі більшої актуальності набувають *інтерактивні* методи та прийоми навчання української мови, зокрема: кейс-метод (аналіз конкретних ситуацій), метод гри (дидактичні пізнавальні і творчі ділові та рольові ігри), метод проектів (інформаційні, дослідницькі та творчі проекти), «Мозковий штурм», «Групування», прийом «Вільного письма», «Акваріум», «Синтез думок», метод ПРЕС, метод аутентичного оцінювання досягнень за допомогою мовного портфоліо розвитку тощо. Не менш важливими є засоби реалізації, контролю і корекції українськомовного навчання та самонавчання студентів. Навіть у наш час не втрачають своєї актуальності підручники та посібники, схеми, таблиці, тести; актуальними залишаються мультимедійні засоби навчання.

У межах вивчення зазначеного питання проведено дослідження мовної підготовки майбутніх учителів початкової школи, яке здійснено за двома напрямками: аналіз академічної успішності студентів та тестування. Загалом у дослідженні взяло участь 90 студентів I, II та III курсів денної форми навчання спеціальності «Початкова освіта» (м. Миколаїв). За результатами дослідження маємо такі показники: рівень А (90–100 балів) – 5%; рівень В (80 – 89 балів) – 15%; рівень С (65–79 балів) – 35%; рівень Д (55–64 бали) – 35%; рівень Е (50–54 бали) – 10%.

Наразі можемо відзначити тільки в теорії зміст та складові мовної компетентності майбутніх фахівців. У результаті практичних досліджень з'ясовуємо, що рівень мовної підготовки сучасних студентів не відповідає сучасним вимогам, які ставить перед нами суспільство. Відомо, що згідно з новими тенденціями, упродовж декількох останніх років відбувається значне скорочення аудиторних годин. Значну частину матеріалу (приблизно 70% відсотків) за робочими програмами розподілено на самостійне опрацювання. На нашу

думку, вивчення мови, зокрема її фонетичних, лексичних та граматичних особливостей, повинно відбуватися в межах навчального закладу (аудиторна робота). Не викликає сумніву, що такі тенденції у вивченні рідної мови, не можуть сприяти формуванню зазначених складових мовної компетентності.

Вважаємо за необхідне наголосити, що сучасні реалії вимагають реформування системи вищої освіти. Відповідно варто було б більш глибоко дослідити стан мовної підготовки майбутніх спеціалістів спеціальності «Початкова освіта» в Україні. Однозначно, що це питання потребує винесення його на широке обговорення. Адже саме ці фахівці закладатимуть основи мовної підготовки

майбутнього покоління. Тому не потребує доведення, що потрібна модернізація педагогічної системи освіти. У цьому контексті видається актуальним визначити такий шлях розвитку, в результаті якого рівень вітчизняної освіти відповідав би європейським стандартам. Однак не варто при цьому скасовувати всі надбання та досвід вітчизняної педагогіки вищої школи.

Модернізація педагогічної освіти сприятиме реалізації компетентнісної моделі професійної мовної підготовки майбутніх учителів початкової школи. А це відповідно забезпечить належний рівень готовності випускників педагогічних спеціальностей вищих навчальних закладів до професійної діяльності.

Список використаних джерел

1. Бондар Л. Термінологічний аналіз понять «компетенція» і «компетентність» у педагогіці: сутність та структура / Л. Бондар // Освіта та управління. – 2007. – Т. 10. – № 2. – С. 93 – 99.
2. Енциклопедія освіти / Акад. пед. наук України; головний ред. В. Г. Кремін. – К. : Юрінком Інтер, 2008. – 1040 с.
3. Мацько Л. І. Культура української фахової мови : навчально-методичний посібник / Л. І.Мацько, Л. В. Кравець. – К. : ВЦ «Академія», 2007. – 360 с.
4. Пометун О. І. Дискусія українських педагогів навколо питань запровадження компетентнісного підходу в українській освіті / О. І. Пометун // Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи. – К. : «К.І.С.», 2004. – С. 66–72.
5. Рашкевич Ю. М. Болонський процес та нова парадигма вищої освіти : монографія / Ю. М. Рашкевич. – Львів : Видавництво Львівської політехніки, 2014. – 168 с.

References

1. Bondar L. Terminologichnij analiz ponyat' «kompetenciya» i «kompetentnist'» u pedagogici: sutnist' ta struktura / L. Bondar // Osvita ta upravlinnya. – 2007. – T. 10. – № 2. – С. 93 – 99.
2. Enciklopediya osviti / Akad. ped. Nauk Ukraïni; golovnij red. V. G. Kremin'. – K. : YUrinkom Inter, 2008. – 1040 s.
3. Matsko L.I. Cultura ukrainskoi fakhovoi movy: navchalno-metodychni posibnyk Culture of the Ukrainian Professional Language: A Methodological Manual/ L.I.Matsko, L.V. Kravets. – K. : «Academia», 2007. – 360 p.
4. Pometun O. I. Diskusiya ukraïns'kih pedagogiv navkolo pitan' zaprovadzhennya kompetentnisonogo pidhodu v ukraïns'kij osviti / O. I. Pometun // Kompetentnisnij pidhid u suchasnij osviti: svitovij dosvid ta ukraïns'ki perspektivi. – K. : «K.I.S.», 2004. – S. 66–72.
5. Rashkevich YU.M. Bolons'kij proces ta nova paradigma vishchoi osviti: monografiya / YU. M. Rashkevich. – L'viv : Vidavnicstvo L'vivs'koï politekhniki, 2014. – 168 s.

Белявская Т.Н. Формирование языковой компетентности будущих учителей начальной школы в процессе профессиональной подготовки

В статье затронута проблема языкового образования будущих учителей начальной школы. Освещен вопрос формирования языковой компетентности будущих специалистов в контексте формирования нового образовательного пространства. В публикации раскрыты понятия «языковая компетентность», «языковые компетентности», определены виды, содержание и структура языковой компетентности. Обозначены основные тенденции подготовки будущих специалистов и предложено новые составляющие содержания языкового образования в рамках учебного процесса современной высшей педагогической школы.

Ключевые слова: педагогическое образование, качество образования, языковая компетентность, языковые компетенции, будущий учитель, начальная школа.

Bilyavska T. Formation of linguistic competence of future teachers of the elementary school in the professional training process

At the present stage of the modernization of the education system in Ukraine, the issues of the quality of education and, accordingly, the professional competence of teachers of secondary schools are becoming especially acute and relevant. The study of the professional competence of the future teachers, who will lay the key competencies of the students at the initial stage of education, is important in this context. The article deals with the issues of forming the language competence of future primary school teachers, which is an important part in system of professional training. The publication explores the definitions of the concepts «language competence», «language competences»; the types, contents and structure of language competence are determined; outlined theoretical and methodical principles of Ukrainian-language instruction of future teachers. Theoretical methods (analysis and synthesis of literature, state documents in the field of linguistic education) and empirical (oral

questioning of students, questionnaires and tests, analysis of students' written work) research methods are used in this research. The study and analysis of the practical activities of future specialists allow to assert that the level of modern linguistic training of future specialists is not high. This primarily creates contradictions between the new requirements for pedagogical work, the professional level of graduates of higher pedagogical schools, and the need for teachers to further professional development and the possibilities of the traditional system of education. In this context, the issue of reforming the modern educational system is important, one of the main directions of which is to improve the level of professional competence of future teachers. The new concept of linguistic education will enable the elimination of contradictions between the acquisition of theoretical knowledge and their use in pedagogical activities.

Key words: pedagogical education, quality of education, language competence, future teacher, elementary school.

Стаття надійшла до редколегії 05.05.2018

УДК 371.134.016:78

ВАН КАН

*аспірант кафедри теорії та методики музичної освіти,
хорового співу і дирижування факультету мистецтв імені Анатолія Авдієвського
Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова,
м. Київ, Україна – Кунтай
e-mail: yangyand@ukr.net*

ОРГАНІЗАЦІЙНО-НАКОПИЧУВАЛЬНИЙ ЕТАП ФОРМУВАННЯ ЕМОЦІЙНО-ОБРАЗНОГО МИСЛЕННЯ СТУДЕНТІВ ФАКУЛЬТЕТІВ МИСТЕЦТВ ПЕДАГОГІЧНИХ УНІВЕРСИТЕТІВ

Стаття розкриває специфіку організаційно-накопичувального етапу формування емоційно-образного мислення майбутніх учителів музичного мистецтва в процесі гри на скрипці. Розкрито динаміку процесуального розгортання підготовки майбутніх учителів музики до формування емоційно-образного мислення під час гри на скрипці із застосуванням евристичних методів навчання. Наведено приклади широкого використання методів формування означеного феномена, серед них авторські: метод свідомого кодування, різновиди евристичних методів, «Пізнавальні терези», комбінування відомих та невідомих методів, тощо.

Ключові слова: організаційно-накопичувальний етап, формування емоційно-образного мислення, майбутні вчителі музичного мистецтва, процес гри на скрипці, евристичні методи.

Вимоги часу і нова освітня парадигма України XXI ст. орієнтують сучасні педагогічні дослідження на акмеологічну диверсифікацію особистості, розвиток її творчого мислення як генеральної якості й ознаки професіонала. У світлі вищезазначеного постає необхідність удосконалення фахової підготовки майбутніх учителів музики на факультетах мистецтв педагогічних університетів з урахуванням розробки ефективного методичного забезпечення навчально-виховного процесу. З цієї позиції постає необхідність формування музичного мислення майбутніх учителів музики, питомою складовою якого вбачається формування саме емоційно-образного мислення.

Згідно з сучасними тенденціями навчання пріоритетною метою є підготовка майбутнього вчителя музики, який у майбутній музично-педагогічній діяльності здатен використовувати нові методики й методи, до нестандартного мислення, виявлення вміння залучати учнів загальноосвітньої школи до творчої діяльності, зацікав-

лювати учнів до процесу евристичного пошуку під час навчальної діяльності над музичним твором. Одним із резервів ефективності підготовки студентів є підвищення ролі емоційно-образного мислення, що ґрунтується на основі врахування індивідуального рівня розвитку кожного вчителя музики.

Проблема музичного мислення висвітлюється у працях, присвячених удосконаленню фахової підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва (А. Болгарський, О. Єременко, А. Зайцева, С. Горбенко, А. Козир, Н. Мозгальова, Г. Падалка, В. Орлов, О. Ростовський, О. Рудницька, В. Федоришин, О. Хоружа, В. Шульгіна, О. Щолокова та ін.). В останнє десятиріччя проблема розвитку музичного мислення активно досліджується китайськими вченими, а саме: Ван Лей, Лі Цзіхуа, Лю Цюлінь, Мен Фаньцзюань, Пан На, Чжоу Сяоянь та ін. Особливий інтерес викликає розгляд формування емоційно-образного мислення майбутніх учителів музики в процесі інструментального навчання, а

саме в класі скрипки: О. Андрейко, К. Завалко, Б. Михайловський, Ю. Кюхлер, І. Назаров, А. Станко, В. Стеценко, В. Федоришин, О. Шульпяков та ін.

Визначення важливої ролі емоційно-образного мислення в музично-педагогічній діяльності вчителя музичного мистецтва обумовили необхідність розроблення методики формування емоційно-образного мислення студентів під час навчання гри на скрипці. Для проведення формувального експерименту було обрано дві однорідні групи студентів. Завдяки здійсненню аналізу спостереження за якістю та успішністю навчання, вмотивованістю студентів здійснювалось прогнозування достовірності дослідно-експериментальної перевірки ефективності методики формування емоційно-образного мислення майбутнього вчителя музики у процесі навчання гри на скрипці.

Динаміку процесуального розгортання підготовки майбутніх учителів музики до формування емоційно-образного мислення під час гри на скрипці із застосуванням евристичних методів навчання пропонується проводити в чотири етапи, кожен із яких відрізняється характером діяльності, а саме: опанування прийомами і методами евристичного навчання; набуття вміння використовувати засоби мультимедіа для здійснення навчальної роботи з даними; набуття вміння колективно здійснювати навчальну роботу над музичним твором з використанням набутих під час навчання інтелектуальних умінь; впровадження в самостійну роботу оригінальних якісних результатів навчання.

Дана методика являє собою систему взаємопов'язаних педагогічних умов, методів, прийомів, засобів і організаційних форм навчання, що спрямовано на поетапне формування евристичного мислення майбутніх учителів музики. В основу цієї поетапності покладено зміну: рівня активності мислення студентів під час навчальної роботи над музичним твором; форм організації процесу навчання гри на скрипці, а саме разом із індивідуальною формою навчання використовувалась і групова; рівня самостійності учнів у процесі інтелектуальної діяльності; методів і засобів, що поставало в поступовій підготовці студентів до самостійного планування педагогічної роботи з учнями над музичним твором із використанням комп'ютеру.

Музично-виконавська підготовка майбутніх учителів музики в експериментальній групі забезпечувалась такими формами навчання, як колективні (навчальні заняття, лекції), групові (семінарські та практичні заняття) та індивідуальні (самостійна робота, домашні завдання, музично-виконавська практика).

Формування емоційно-образного мислення майбутніх учителів музики під час навчання гри на скрипці за етапами здійснювалось в межах авторського спецкурсу «Емоційно-образне мислення майбутнього вчителя музики та методи його формування» програма якого побудована за тематичним принципом, і охоплює коло питань із практики навчання гри на скрипці учнів музичної школи, та музично-естетичного розвитку учнів загальноосвітньої школи, розкриває сутність евристичних категорій і понять, сприяє розвитку вміння використовувати комп'ютер в навчальних цілях, формуванню емоційно-образного мислення майбутніх учителів музики. На практичних заняттях застосовувались творчі блоки навчальних завдань для самостійного опрацювання студентами музичних творів для скрипки; виконавські завдання; завдання із використанням можливостей комп'ютеру та мультимедійного середовища; художньо-перцептивні навчальні завдання.

Самостійна навчальна робота студентів включала: використання методів самоконтролю над звуковибудовуванням на скрипці; опрацювання нотних прикладів які містили фрагменти з музичних творів для скрипки; створення термінологічного словника з метою усвідомлення змістовності основних понять евристичного навчання; цілеспрямоване впровадження музичних творів для скрипки створених для учнів шкільного віку для практичного опрацювання евристичних прийомів і методів навчання. Залучення студентів до групової форми навчальної роботи уможливило створення творчого середовища, в якому студенти набували комунікативних умінь, генерування ідей та їх обговорення, а також програвання музичних фрагментів на скрипці. Реалізація методики формування емоційно-образного мислення майбутніх учителів музики під час навчання гри на скрипці здійснювалась поетапно, першим із яких був організаційно-накопичувальний.

На організаційно-накопичувальному етапі визначалась тривалість формувального експерименту та проходила вибірка його учасників. Організація навчального процесу в контрольних групах здійснювалась традиційно, в експериментальних – реалізація розробленої нами методики формування евристичного мислення майбутніх учителів музики під час навчання гри на скрипці. На цьому етапі було забезпечено однакові умови навчання студентів, і рівні кваліфікації викладачів залучених до експериментального дослідження. Проводились вступні евристичні бесіди про значення евристичного навчання для музично-естетичного розвитку школярів, і розвитку керівника ансамблю скрипалів; консультаціях організаційно-ознайомчого

напряму: висвітлювались і розбирались різні проблемні питання, а саме: організація уроку музичного мистецтва з використанням евристичних методів навчання; підбір методичного навчального матеріалу з використанням різних інформаційних джерел; організація репетицій з дитячим ансамблем скрипалів у позаурочний час. Проводились ознайомлення студентів із навчальними вправами над формуванням технічних умінь школярів, а також принципами підбору цих вправ виходячи з необхідності їх застосування, і з урахуванням індивідуального рівня музичного розвитку учня, його фізіологічних особливостей, та згідно вимог до музичного розвитку учня певного класу музичного школи.

Реалізація цього етапу проходить шляхом залучення студентів до елементарної евристичної діяльності під час навчальної роботи над музичним твором для скрипки. Використовувались навчальні завдання, які впливали на формування показників мотиваційно-орієнтаційного компоненту. На цьому етапі використовувались завдання спрямовані на розвиток пізнавального інтересу до евристичних методів навчання, а також завдання пов'язані з оволодінням виконавськими прийомами. Тому для практичного опрацювання певних евристичних прийомів і методів студентів було забезпечено фрагментами музичних творів для скрипки.

Серед завдань методики формування емоційно-образного мислення майбутніх учителів музики під час гри на скрипці поставало спрямування студентів до прояву пізнавального інтересу до евристичних методів навчання. Під час експериментального дослідження ми враховували результати опитування майбутніх учителів музики щодо того, чи всі евристичні методи навчання з якими вони ознайомились їх зацікавили. З'ясувалось, що більшість студентів зазначила про те, що тільки невелика кількість евристичних методів навчання дійсно їх зацікавила, і тому, студенти мають намір використовувати їх у подальшій музично-педагогічній діяльності. А під час використання медіа-засобів у процесі самостійної навчальної діяльності, студенти як грали на скрипці фрагменти даного музичного твору, так і використовували можливості комп'ютеру та міжнародної мережі Інтернет.

Таким чином, використання методу яскравої презентації евристичного методу сприяло зосередженню уваги студенти на змістовній сутності одного з методів. На цій основі студент розробляв презентацію визначення мети й завдань. Необхідно зазначити, що студенти із задоволенням працювали над даним навчальним завданням, та з

цікавістю сприймали створені презентації інших студентів.

У зв'язку з цим зазначимо, що під час навчальної діяльності студента над музичним твором для скрипки викладач пропонує йому регулярно здійснювати самостійну роботу над технічними вправами. Ці технічні вправи для скрипки спрямовані на розвиток технічних навичок студента гри на скрипці, і тому викладач спрямовує його до систематичного виконання цих вправ. Однак, зазвичай, студент механічно здійснює самостійну роботу над вправами не замислюючись над її значенням у процесі навчальної роботи над музичним твором. Деякі з цих вправ студент може виконувати тільки за умови, якщо викладач про це нагадав. Для того, щоб зацікавити студентів процесом самостійної роботи над технічними вправами для скрипки нами був використаний метод свідомого кодування. Цей метод полягає у залученні студента до привласнення кожній технічній вправі певного умовного позначення, за яким можна цю вправу «впізнати». Навчальна робота за даним методом передбачає складання студентом переліку навчальних технічних вправ, які він регулярно виконує під час самостійної навчальної діяльності. Далі, викладач переглядав цей список, і, як правило, додавав ще певну кількість технічних вправ нагадуючи студенту їх зміст і призначення для фахового розвитку цього студента. Це поставало основою для аналізу викладача і студента переліку технічних вправ, під час якого з'ясувалось, що поряд із деякими технічними вправами вказано їх автора, із іншими вправами вказано автора і номер вправи, решта – нічого.

Цей факт слугував відправною точкою посилення інтересу студента до виділення певних ознак у кожній технічній вправі, які дозволять однозначно виділити її серед інших. Для цього викладач пропонував студенту виконати на скрипці певну технічну вправу, та висловити свою думку щодо мети залучення такої вправи до навчальної роботи. У цьому процесі викладач задавав студенту евристичні запитання спрямовуючи його до оцінення правильності власного виконання на скрипці даної вправи, до аналізу змісту цієї вправи, а потім пропонував використати будь-яке умовне позначення, за яким уможливується кодування. Так, за допомогою знаку, номеру, вигадуванню унікальної назви студент здійснював кодування змісту кожної технічної навчальної вправи.

Таким чином, метод свідомого кодування уможливував залучення майбутнього вчителя музики до активного пошуку вирішення висунутої пізнавальної задачі. Цей метод уможливував спрямування студента до осягнення суті проблеми,

та самостійно виконати навчальне завдання. Так, студенти вчилися в умовне позначення самостійно вкладати зміст технічної вправи аналітично узагальнюючи отримані дані. Така навчальна робота сприяла більш міцному запам'ятовуванню студентом кожної технічної вправи, а процес мислення студента набуває продуктивного характеру. При цьому, процес евристичного пошуку ефективно впливав на якість виконання майбутнім учителем музики кожної технічної навчальної вправи на скрипці.

Під час фахового навчання дуже важливо майбутнім учителям музики набути вміння підбирати музику для прослуховування учнями загальноосвітньої школи відповідно до їх віку. Зазвичай вчителі музики діють способом спроб і помилок. Однак, навчальна робота студентів над набуттям цього вміння може бути захоплюючою, якщо використовувати метод уявного зв'язку.

Суть цього методу полягає у цілеспрямованому й системному комбінуванні відомих елементів із невідомими. Він базується на принципі систематичного аналізу нових зв'язків і стосунків, що виявляються у процесі аналізу досліджуваної проблеми, явища, процесу, а також особливостей проведення заняття гри на скрипці. Так викладач організовуючи самостійну навчальну діяльність студентів розподіляє їх на малі групи. Кожну групу викладач забезпечує досить відомим музичним твором для скрипки, і ставить навчальну проблему, а саме вчителю музичного мистецтва необхідно виконати цей твір для учнів п'ятого класу загальноосвітньої школи. Учасники кожної групи здійснюють музично-теоретичний аналіз даного музичного твору та з'ясовують до якої з навчальних тем протягом навчального року доцільно використати даний твір. До того ж, учасники груп з'ясовують, чи відповідає даний музичний твір особливостям розвитку в учнів певного шкільного віку. Викладач у цьому процесі спонукає студентів до графічного зображення всіх виявлених зв'язків і відношень.

Спрямовуючи студентів під час самостійної діяльності викладач спонукає їх до генерування ідей, їх апробації та верифікації. У разі, якщо студентами було з'ясовано, що даний музичний твір є складним для сприйняття учнями п'ятого класу викладач пропонував їм використати один із способів: по-перше, віднайти фрагмент музичного твору, який постане і цікавим для прослуховування, і є закінченим; по-друге, скористатись творами інших видів мистецтв для того, щоб розкрити зміст даного музичного твору; по-третє, використати можливості комп'ютера та міжнародної мережі Інтернет, і підібрати відеоматеріал за допо-

могою якого постане можливим посилення уваги школярів до художнього образу, що розкриває музика. Відбираючи один із запропонованих способів студенти повинні були на практиці довести його дієвість. Наступним етапом навчальної роботи студентів за даним методом постало представлення учасниками кожної групи результату евристичної діяльності. У цьому процесі студенти виконували даний музичний твір на скрипці, демонстрували твори інших видів мистецтва та створений відеоряд, і доводили правильність обраного ними способу подачі інформації учням шкільного віку. Важливим також поставало врахування часу, який відводиться на прослуховування музики на уроці музичного мистецтва в загальноосвітній школі. Отже, цей метод сприяючи формуванню евристичного мислення майбутніх учителів музики дозволяє підвищити їх пізнавальний інтерес до процесу самостійної підготовки вчителя музичного мистецтва до уроку, а також знаходити у цьому процесі багато несподіваних, оригінальних ідей.

Під час сприймання майбутнім учителем музики методичного матеріалу щодо евристичних методів навчання на заняття із дисципліни «Теорія і методика музичного навчання» важливим є усвідомлення ним практичного значення цих теоретичних знань. Прояв майбутнім учителем музики пізнавального інтересу до евристичних методів навчання у процесі інструментально-виконавської підготовки постає наслідком його активного розвитку скрипкових технічних умінь. Зазначимо, що кожен викладач вищої школи спрямовує майбутнього вчителя музичного мистецтва до саморозвитку, самовдосконалення під час навчання гри на скрипці, і підтвердженням цьому є праці таких дослідників як Л. Ауер, М. Берлянич, К. Мострас, О. Станко, О. Шульпяков, К. Флеш, А. Ямпольський та ін. К. Мострас зазначає про зв'язок питань скрипкової майстерності «з усіма елементами музичної мови, зі всіма засобами виразності, що використовують композитори» [2, 13].

Визначаючи важливість усвідомлення майбутніми вчителями музики значення евристичного мислення під час навчальної роботи над інтонацією, звуковибудовуванням, динамікою, технічними труднощами гри на скрипці, нами було введено до експериментальної методики формування емоційно-образного мислення майбутніх учителів музики *метод «Пізнавальні терези»*. Сутність даного методу постає у проектуванні елементів функціонально-цільового й асоціативно-образного мислення на евристичний пошук відповідних властивостей і якостей художнього образу для

відтворення у звучанні скрипки. Цей метод дає можливість ґрунтовніше попрацювати над кожним евристичним методом порівняти його з іншими методами під час навчання гри на скрипці. У цьому процесі було використано такі евристичні прийоми як неологія, адаптація, аналогія та динамізація.

Враховуючи те, що евристичний метод постає способом поелементного засвоєння окремих етапів творчої діяльності організація навчальної діяльності за даним методом передбачала розподіл студентів експериментальної групи на дві малі групи, та проведення цієї діяльності у декілька етапів. Навчальна робота за даним методом мала змагальний характер між створеними малими групами. Кінцевим результатом за даним методом

було визначено доведення студентами однієї групи цікавої змістовності певного евристичного методу та доцільність його використання в подальшій педагогічній діяльності. Так, на першому етапі викладач забезпечував кожному групі одним музичним твором для скрипки, та пропонував студентам здійснити обговорення щодо того, який з евристичних методів вони оберуть для навчальної роботи над музичним твором. Викладач спрямовував студентів під час цієї самостійної діяльності евристичними запитаннями, і студенти обирали об'єкт музичного твору над яким вони прагнули попрацювати з використанням евристичного методу. Після прийняття рішення кожною малою групою щодо використання конкретного евристичного методу, цей метод записувався на дошці.

Список використаних джерел

1. Гончаренко С.У. Український педагогічний енциклопедичний словник. Видання друге, доповнене й виправлене / Семен Устимович Гончаренко – Рівне: Волинські береги. 2011. – 519 с.
2. Мострас К. Г. Ритмическая дисциплина скрипача. – М.-Л., 1951. – 305с.

References

1. Honcharenko S.U. Ukrayins'kyu pedahohichnyy entsyklopedychnyy slovnyk. Vydannya druhe, dopovnene y vypravlene / Semen Ustymovych Honcharenko – Rivne: Volyns'ki oberehy. 2011. – 519 s.
2. Mostras K. H. Rytmicheskaya dystsyplyna skrypacha. – M.-L., 1951. – 305s.

Ван Кань. Організаційно-накопительний етап формування емоційно-образного мислення студентів факультетів мистецтв педагогічних університетів

Стаття розкриває специфіку організаційно-накопительного етапу формування емоційно-образного мислення майбутніх учителів музичного мистецтва в процесі гри на скрипці. Розкрито динаміку процесуального розвертання підготовки майбутніх учителів музики к формуванню емоційно-образного мислення во время гри на скрипці з використанням евристических методів обучения. Приведены примеры широкого использования методов формирования указанного феномена, среди них авторские: метод сознательного кодирования, разновидности эвристических методов, «Познавательные весы», комбинирование известных и неизвестных методов и тому подобное.

Ключевые слова: организационно-накопительный этап, формирование эмоционально-образного мышления, будище учителя музичного мистецтва, процесс гри на скрипці, евристические методы.

Wang Kan. The organizational-accumulative stage of the formation of the emotional-figurative thinking of students of the faculties of the arts of pedagogical universities

The article reveals the specifics of the organizational-accumulative stage of the formation of the emotional-imaginative thinking of future teachers of musical art in the process of playing the violin. The dynamics of the procedural deployment of the training of future music teachers to the formation of emotional-figurative thinking while playing the violin with the use of heuristic teaching methods is disclosed. Examples are given of the wide use of methods for the formation of this phenomenon, among them author's ones: the method of conscious coding, varieties of heuristic methods, "Cognitive scales," combining known and unknown methods, and the like.

Key words: organizational-accumulative stage, formation of emotional-figurative thinking, future teachers of musical art, process of playing the violin, heuristic methods.

Стаття надійшла до редколегії 03.05.2018

УДК 378.011.3-051:78]:39:008

ВАН ЇСІН

аспірант факультету мистецтв імені Анатолія Авдієвського
Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова,
м. Київ, Україна – Китай
e-mail: 339122226@qq.com

ВОКАЛЬНО-ПЕДАГОГІЧНА ЕРУДОВАНІСТЬ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ МУЗИКИ: ЕТАПИ ФОРМУВАННЯ

У статті розглянуто стратегію формування вокально-педагогічної ерудованості майбутнього вчителя музики згідно до трьох етапів. Теоретично обґрунтовано зміст та визначення інформаційно-цільового, базисно-поглиблюючого та продуктивно-результативного етапів відповідно до попередньо окреслених педагогічних умов.

Ключові слова: вокально-педагогічна ерудованість, вчитель музики, етапи формування, експериментальна перевірка методики, мотиваційно-пізнавальний компонент, операційно-понятійний компонент, творчо-рефлексивний компонент, педагогічні умови.

Актуальність упровадження та апробації методики формування вокально-педагогічної ерудованості майбутнього вчителя музики, перевірки ефективності означеної методики, а також подальшого її оцінювання та узагальнення отриманих результатів на основі визначених педагогічних умов обумовлена постійним підвищенням вимог суспільства і Держави до якості фахового навчання педагогічних кадрів. Висока якість фахового навчання майбутніх учителів музики передбачає не тільки набуття певного багажу знань у галузі вокальної педагогіки та виконавства, але й здатність до оперування ними й доцільного їх застосування, що є можливим за умови сформованості вокально-педагогічної ерудованості.

Мета статті – визначити педагогічну стратегію поетапного формування вокально-педагогічної ерудованості майбутнього вчителя музики, охарактеризувати відповідні етапи та визначити їх зміст.

Упровадження й експериментальна перевірка методики формування вокально-педагогічної ерудованості майбутнього вчителя музики як цілісного інтегративного комплексу мотиваційно-пізнавального, операційно-понятійного і творчо-рефлексивного структурних компонентів передбачали ряд організаційно-методичних заходів, серед яких:

- 1) відбір респондентів для контрольних та експериментальних груп щодо оптимізації процесу фахового навчання студентів на базі експериментальних груп;
- 2) відповідно до функцій та структурних компонентів окреслення етапів послідовного формування вокально-педагогічної ерудованості у контексті фахового навчання студентів факультетів та інститутів мистецтв педагогічних університетів;

- 3) згідно до педагогічних умов визначення, структурування і запровадження комплексу педагогічних методів, засобів і форм для кожного з етапів формування досліджуваного феномену;
- 4) поетапна перевірка ефективності запропонованого методичного забезпечення для кожного із структурних компонентів шляхом порівняльного аналізу статистичних даних, отриманих в контрольних та експериментальних групах;
- 5) поетапна перевірка ефективності запропонованого методичного забезпечення для кожного із структурних компонентів шляхом порівняльного аналізу статистичних даних, отриманих на констатувальному та формуальному етапах експериментальної роботи;
- 6) діагностування динаміки загальної сформованості досліджуваного феномену на основі узагальнення контрольних зрізів, виконаних у контрольній і експериментальній групах;
- 7) діагностування динаміки загальної сформованості досліджуваного феномену на основі узагальнення контрольних зрізів, виконаних на констатувальному та формуальному етапах експериментальної роботи;
- 8) оцінювання результативності педагогічного впливу упровадженої методики формування вокально-педагогічної ерудованості як цілісного інтегративного комплексу, що засвідчує досягнутий рівень керованості процесом фахового навчання майбутнього вчителя музики.

Визначення послідовності етапів формування вокально-педагогічної ерудованості відбувалось у відповідності із функціональним змістом досліджуваного феномену. Зокрема, перший етап був пов'язаний із функцією цілеутворення, що обумовлює

логіку формування мотиваційно-пізнавального компоненту. Саме особливості істотних зв'язків когнітивного та мотиваційно-емоційного процесів під час постановки і досягнення мети щодо набуття студентом вокально-педагогічної ерудованості визначають основні шляхи застосування методичного забезпечення для формування мотиваційно-пізнавального компоненту.

Перший етап передбачав формування в майбутніх учителів музики різноманітного спектру пізнавальних мотивів (широких пізнавальних мотивів, навчально-пізнавальних мотивів та мотивів самоосвіти), що забезпечують систематичне розширення обсягу та накопичення вокально-педагогічних знань за рахунок постійного включення нових знань щодо теорії та методики постановки голосу, історії формування та розвитку провідних вітчизняних та зарубіжних вокальних шкіл, жанрово-стильових особливостей вокального мистецтва, фізіологічної побудови голосового апарату та його гігієни, фізико-акустичних особливостей вокального звукоутворення, та ін.

У той же час, розширення обсягу та накопичення вокально-педагогічних знань (формальна, неформальна та інформальна мистецька освіта) вимагають постійного процесу отримання відповідної інформації, перманентного оновлення вже отриманої інформації тощо, що може бути здійснено на основі систематичного використання інформаційно-комунікаційних методів та засобів. З огляду на вищезазначене, перший етап формування вокально-педагогічної ерудованості доцільно визначити як інформаційно-цільовий.

Педагогічним інструментарієм на цьому етапі слугувала сукупність інформаційно-комунікаційних методів, поєднаних із методами мотивації мистецького навчання, теоретичними, вербальними, образно-демонстраційними, бінарними, інтерактивними методами тощо. Необхідність такого поєднання була обумовлена потребою щодо консолідації формальної, неформальної та інформальної освіти у галузі вокальної педагогіки та виконавства.

Визначення *другого етапу* формування вокально-педагогічної ерудованості майбутнього вчителя музики відбувалось на основі функції розуміння, яка відповідає за якість набуття нових вокально-педагогічних знань (зв'язок із першим інформаційно-цільовим етапом), їх глибину і залучення їх до існуючого багажу суб'єктивного досвіду особистості майбутнього вчителя музики. С. Гончаренко стверджує, що функція розуміння «...здійснюється в процесі встановлення предметно-змістових зв'язків між новим матеріалом і наявними у людини знаннями» [1, 406]. Саме функція розуміння обумовлює логіку формування операційно-понятійного компоненту у частині утворен-

ня в студентів розгалуженого комплексу вокально-педагогічних понять, інтонаційного багажу у сфері навчально-педагогічного репертуару як бази вокально-педагогічної ерудованості у цілому.

Наявність сформованості розгалуженого комплексу вокально-педагогічних понять та інтонаційного багажу у сфері навчально-педагогічного репертуару засвідчує належну якість засвоєння знань у галузі вокальної педагогіки та виконавства, їх глибину та ґрунтовність, що дозволяє стверджувати про ефективність формування операційно-понятійного компоненту шляхом педагогічного стимулювання й активізації мисленневих операцій у процесі фахового навчання.

Адже здатність майбутнього вчителя музики вільно оперувати набутими знаннями у процесі фахового навчання засвідчує не тільки обсяг і глибину означених знань, але й готовність до провадження фахової вокально-педагогічної діяльності вчителя музики, для чого власне і слугує методика формування вокально-педагогічної ерудованості. З огляду на вищезазначене, *другий етап* формування вокально-педагогічної ерудованості доцільно визначити як базисно-поглиблюючий.

Основою для педагогічного інструментарію слугувала сукупність теоретичних методів – аналізу, порівняння узагальнення класифікації тощо? поєднаних із вербальними, евристичними, образно-демонстраційними, бінарними, інтерактивними методами тощо.

Визначення *третього етапу* формування вокально-педагогічної ерудованості майбутнього вчителя музики відбувалось на основі функції рефлексії, а також функції розв'язання задач і проблем фахової вокально-педагогічної діяльності. Зокрема, функція рефлексії, що обумовила зміст третього етапу, відповідає за усвідомлення й осмислення власних педагогічних дій, методичних способів і шляхів ефективного провадження фахової вокально-педагогічної діяльності, а також за осмислення рівня власного вокального та педагогічно-творчого розвитку, взаємозв'язку цього рівня і рівня власної вокально-педагогічної ерудованості тощо.

Функція розв'язання задач і проблем фахової вокально-педагогічної діяльності обумовила логіку формування творчо-рефлексивного компоненту у контексті реалізації комплексу набутих фахових знань під час постановки та розв'язання проблемних ситуацій вокального навчання. Саме здатність майбутніх учителів музики до такої реалізації засвоєних знань у царині вокальної педагогіки та виконавства є закономірним результатом застосування методики формування вокально-педагогічної ерудованості майбутніх учителів музики.

Третій етап формування вокально-педагогічної ерудованості передбачав формування в майбутніх учителів музики здатності до методичної творчості, яка включає креативне застосування набутих знань у галузі методів і засобів вокальної підготовки щодо конструювання методичного забезпечення процесу навчання співу, комплексне застосування означених методів і засобів, підбору педагогічних інновацій для практичного розв'язання проблемних ситуацій вокального навчання. На нашу думку, сформована здатність до методичної творчості обумовлює подальшу продуктивність вокально-педагогічної діяльності вчителя музики, яку ми вважаємо одним із найважливіших результатів формування вокально-педагогічної ерудованості у цілому. З огляду на вищезазначене, *третій етап* формування вокально-педагогічної ерудованості доцільно визначити як продуктивно-результативний.

Основу педагогічного інструментарію на цьому етапі склали сукупність інтерактивних методів, поєднаних із інформаційно-комунікаційними, теоретичними, вербальними, образно-демонстраційними, евристичними, проєктивними та іншими методами. На продуктивно-результативному етапі необхідність такого поєднання була обумовлена потребою щодо педагогічного стимулювання спрямованості процесу фахового навчання майбутніх учителів музики на надання студентам знань у галузі вокальної педагогіки та виконавства, які безпосередньо слугують *прак-*

тичним педагогічним діям для провадження вокально-педагогічної діяльності на уроках музичного мистецтва в загальноосвітній школі, отриманню й накопиченню особистісного досвіду вокально-педагогічної роботи.

З огляду на вищезазначене, доцільно констатувати, що запровадження методики формування вокально-педагогічної ерудованості майбутнього вчителя музики відбувалось протягом трьох етапів – інформаційно-цільового, базисно-поглиблюючого та продуктивно-результативного. *Сутність* організації запровадження методичного забезпечення полягає у логічному конструюванні подальшої експериментальної роботи (на етапі формувального експерименту) із пріоритетом щодо забезпечення динамічності феномену вокально-педагогічної ерудованості як цілісного, інтегративного комплексу.

Зміст організаційної роботи щодо запровадження методики формування вокально-педагогічної ерудованості майбутнього вчителя музики передбачав: визначення, конструювання і застосування сукупності педагогічних форм, методів, засобів і прийомів для кожного з етапів формування досліджуваного феномену; експериментальної перевірки ефективності методичного забезпечення; діагностування, порівняння та аналізу динаміки сформованості вокально-педагогічної ерудованості майбутніх учителів музики, а також наукове узагальнення результатів запровадження запропонованої методики.

Список використаних джерел

1. Гончаренко С.У. Український педагогічний енциклопедичний словник. Видання друге, доповнене й виправлене / Семен Устимович Гончаренко – Рівне: Волинські береги. 2011. – 519 с.

References

1. Honcharenko S.U. Ukrainskyi pedahohichnyi entsyklopedychnyi slovnyk. Vydannia druhe, dopovnene y vypravlene / Semen Ustymovych Honcharenko – Rivne: Volynski oberehy. 2011. – 519 s.

Ван Йісін. Вокально-педагогіческая эрудированность будущего учителя музыки: этапы формирования

В статье рассмотрено стратегию формирования вокально-педагогической эрудированности будущего учителя музыки согласно трех этапов. Теоретически обосновано содержание и определение информационно-целевого, базисно-углубленного и продуктивно-результативного этапов в соответствии с педагогическими условиями.

Ключевые слова: вокально-педагогическая эрудированность, учитель музыки, этапы формирования, экспериментальная проверка методики, мотивационно-познавательный компонент, операционно-понятийный компонент, творчески-рефлексивный компонент.

Van Isin. Vocal and pedagogical erudition of the future teacher of music: stages of formation

The article examines the strategy of formation of vocal-pedagogical erudition of the future teacher of music in three stages. The content and definition of information-target, base-deepening and productive-productive stages according to the previously defined pedagogical conditions are theoretically substantiated. The content of organizational work on the introduction of a methodology that provides for the definition, design and application of a set of pedagogical forms, methods, means and techniques of artistic education for each of the stages of formation of the investigated phenomenon is determined. experimental verification of the effectiveness of methodological support; diagnosing, comparing and analyzing the dynamics of the formation of vocal and pedagogical erudition of future music teachers, as well as the scientific synthesis of the results of the introduction of the proposed methodology.

Key words: vocal-pedagogical erudition, music teacher, stages of formation, experimental verification of the technique, motivational-cognitive component, operative-conceptual component, creative-reflexive component, pedagogical conditions.

Стаття надійшла до редколегії 12.05.2018

УДК 378.091.12.011.3-051

Оксана ВАСЮК

доктор педагогічних наук,
доцент, професор кафедри педагогіки
Національного університету біоресурсів і природокористування України,
м. Київ, Україна
e-mail: vasiuk.oksana@gmail.com

Євген ХОДОС

аспірант кафедри педагогіки
Національного університету біоресурсів і природокористування України,
м. Київ, Україна
e-mail: yevhen.khodos@gmail.com

ДІАГНОСТИКА ГОТОВНОСТІ ДО ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ У МАЙБУТНІХ ВИКЛАДАЧІВ ЗАКЛАДІВ ВИЩОЇ ОСВІТИ

Стаття присвячена діагностиці готовності до професійної діяльності у майбутніх викладачів закладів вищої освіти. Зокрема визначено критерії сформованості готовності майбутніх викладачів закладів вищої освіти до професійної діяльності: мотиваційно-вольовий, пізнавальний, операційно-діяльнісний, особистісний. Їхня сукупність охоплює всі суттєві характеристики процесу формування готовності до професійної діяльності у майбутніх викладачів закладів вищої освіти. Кожному із них відповідає сукупність відповідних показників.

Ключові слова: критерій, показник, готовність до професійної діяльності, викладач, заклад вищої освіти.

Діагностику сформованості рівнів готовності до професійної діяльності варто здійснювати спираючись на спеціально розроблені критерії та показники. Якісний відбір критеріїв, показників та перевірка їхньої дієвості дозволить виявити ефективність процесу формування готовності до професійної діяльності, тобто міру відповідності отриманих результатів очікуваним, передбаченим у меті цього процесу. Надійні та уніфіковані критерії і показники надають можливість оцінювати результати процесу формування готовності, а також корегувати навчально-виховний процес у цілому.

У роботах, присвячених формуванню готовності до професійної діяльності майбутніх фахівців різних спеціальностей, переважно пропонується свій особливий набір критеріїв і показників. Серед них варто назвати роботи М. Бубнової, Я. Бузінської, М. Воронки, З. Залібовської-Ільницької, О. Шовкопляса та інших. Водночас формуванню готовності до професійної діяльності майбутніх викладачів закладів вищої освіти не приділялася достатня увага.

Метою статті є розробка критеріїв і показників сформованості готовності до професійної діяльності майбутніх викладачів закладів вищої освіти.

Як стверджує Л. Путляєва [10, 37], критерій – це міра оцінювання досліджуваного явища та тих

змін, які відбулися в розвитку особистості чи окремих складових у цілому в результаті експериментального навчання та обґрунтування педагогічних умов, за яких визначена гіпотеза відповідає чи не відповідає результатам експерименту.

Дослідник А. Галімов [6] зазначає, що «критерій виражає найзагальнішу сутнісну ознаку, на основі якої здійснюють оцінку, порівняння реальних педагогічних явищ, при цьому ступінь прояву, якісна сформованість, визначеність критерію виражаються у конкретних показниках» [6, 93].

При формуванні критеріїв звертається увага на надійність, об'єктивність, вірогідність і простоту їхнього виміру. Водночас наголошується на взаємозумовленості критеріїв зі змістом, метою і завданням дослідження, істотності й стійкості критеріїв; спрямованості критерію на управління діяльністю та ефективності; необхідності узгодження критерію зі складовими явища, комплексності, можливості оцінювати розвиток, а також поточні та кінцеві результати конкретного педагогічного явища; адитивності, адекватності, кількісності [4, 19].

Домінантними вимогами визначення критеріїв є: об'єктивність (існування досліджуваної ознаки, мірила незалежно від волі та бажань особи), надійність (окремий критерій, ознака повинна відповідати своєму призначенню, а в сукупнос-

ті визначені критерії повинні характеризувати сформовану професійну готовність), простота і зручність виміру (простота виміру, обчислень, що не займають багато часу), узгодження зі складовими професійної готовності (відповідний критерій має відображати конкретний компонент професійної готовності), адекватність (забезпечує тотожність формуванню професійної готовності, точність і правильність в уявленнях, поняттях, судженнях при дослідженні цього процесу, відповідність його природі та змінам, що відбуваються), адитивність (формування професійної готовності зумовлене сумою властивостей критеріїв), взаємозумовленість критерію з його показниками (передбачає наявність для критерію характеристик, параметрів, показників, які забезпечують логічний змістовий опис його окремих аспектів). До того ж, кількість критеріїв має бути значною, вони мають бути зрозумілими.

Готовність у аспекті дослідження проблеми підготовки фахівців у вищій школі до професійно-педагогічної діяльності визначається як складне соціально-педагогічне явище, єдність особистісних індивідуально-психологічних якостей і системи професійно-педагогічних знань, умінь, навичок. Компонентами готовності студентів до професійної педагогічної діяльності є: мотиваційний, змістовий, діяльнісно-технологічний, технологічний, креативний, рефлексивний, пізнавальний, когнітивний, операційний [7].

Аналіз досліджень проблеми формування готовності до професійної діяльності [2; 3; 5; 7; 8; 11] та результати особистого наукового пошуку дозволили констатувати, що готовність майбутніх викладачів закладів вищої освіти до професійної діяльності є складним інтегрованим особистісним утворенням. Вона проявляється у здатності фахівця ефективно здійснювати педагогічну діяльність і є результатом процесу професійної підготовки у закладі вищої освіти. На нашу думку, сутність поняття «готовність» можна виразити через сукупність взаємопов'язаних компонентів: *мотиваційного, когнітивного, операційного, рефлексивного*.

Ці компоненти стали основою визначення критеріїв: *мотиваційно-вольовий* відображає ставлення майбутнього викладача закладу вищої освіти до своєї професії, вмотивованість його на педагогічну діяльність, усвідомлення суспільної значущості майбутньої професії; *пізнавальний* – характеристика, яка враховує інтелектуальні можливості майбутнього викладача закладу вищої освіти; *операційно-діяльнісний* – це володіння уміннями здійснення педагогічної діяльності; *особистісний* означає виявлення професійно зна-

чущих для викладача закладу вищої освіти особистісних якостей, рефлексивні уміння, адекватність самооцінки.

Далі зосередимося на визначенні показників сформованості готовності до професійної діяльності майбутніх викладачів закладів вищої освіти. Зауважимо, що при їхньому формуванні варто враховувати те, що поняття «критерій» є ширшим від поняття «показник», який є складовим компонентом критерію. Показник як частина критерію служить типовим та конкретним виявленням сутності якостей процесу чи явища, що досліджуються. Водночас головними є ті показники, що характеризують прояв якості [9].

Структура, розроблених нами критеріїв, потребує ранжування, систематизації та впорядкування показників, які мають найменування, і позначення. А. Ашеро [1, 30] пропонує якісні (значення – словесне, не кількісний опис міри вияву певної якості) та кількісні (значення – числова величина) показники.

Отже, обрані нами критерії формування готовності до професійної діяльності повинні мати кількісну і якісну характеристику. Це дозволить встановити якісні характеристики готовності майбутнього фахівця до професійної діяльності та оцінити ступінь досягнення мети формувальної роботи.

Стан сформованості професійної готовності майбутніх учителів до реалізації міжпредметних зв'язків у початковій школі Я. Бузінська [3] пропонує визначати за такими критеріями та показниками: мотиваційний (стійкий інтерес до навчання, володіння методиками та технологіями навчання; усвідомлення необхідності взаємозв'язків між навчальними предметами різних циклів у початковій школі); системно-операційний (володіння системою знань із окремих методик викладання; вміння оперувати відповідною системою знань на практиці з застосуванням інтерактивних методів навчання); рефлексивний (наявність креативного підходу до майбутньої професійної діяльності; здатність до самоаналізу власної професійної діяльності). Отже, дослідницею у системно-операційному критерії поєднано, на нашу думку, показники двох критеріїв когнітивного та діяльнісного.

Визначенню критеріїв та показників формування готовності до фахової діяльності певної професії присвячена значна кількість робіт. Серед них праця М. Бубнової [2], яка розкриває методичну підготовку майбутніх учителів математики з використанням інформаційних технологій. Нею визначено такі критерії та показники: мотиваційно-вольовий (позитивне ставлення до педагогічної

діяльності; сформованість мотиваційно-ціннісного ставлення до професії вчителя математики; бажання поглиблювати власні знання з методики навчання математики та професійні якості); функціональний (застосування вмінь методично правильно прогнозувати навчальну роботу з учнями на основі застосування теоретичних знань, власного, новаторського, інноваційного досвіду, методики навчання математики); комунікативний (забезпечення суб'єкт-суб'єктної взаємодії: вчитель – учень, учень – учні, учень – комп'ютер, уміння використовувати результати комплексного аналізу психолого-педагогічних особливостей навчання математики учнів із використанням інформаційних технологій); рефлексивний (оволодіння вміннями оцінювання результатів навчальної діяльності учнів і власної діяльності, забезпечення аналітичного контролю, самоконтролю, саморозвитку, саморефлексії, педагогічної рефлексії, самовдосконалення, прогнозування власної діяльності). Із запропонованих ученою показників зрозуміло, що її увага зосереджена на функціональному компоненті, що найбільше розкриває готовність майбутніх учителів математики до професійної діяльності з використанням інформаційних технологій.

У дослідженні О. Шовкопляс [11] найбільш адекватними при формуванні готовності майбутніх вихователів дошкільних навчальних закладів до роботи з дітьми з функціональними порушеннями опорно-рухового апарату обрано мотиваційний, змістовно-теоретичний, діяльнісний критерії. На нашу думку, дослідницею не враховано особистісний, або рефлексивний критерій, що не сприяє, з одного боку, визначенню професійно важливих для фахівця особистісних якостей, а з іншого не дозволяє здійснити самооцінку власних фахових досягнень.

У процесі наукового пошуку З. Залібовською-Ільніцькою [8] запропоновано критерії визначення готовності майбутніх учителів початкових класів до формування комунікативної компетентності молодших школярів (мотиваційний, змістовий, операційний, результативний) та показники (виражена професійно-педагогічна спрямованість, наявність психолого-педагогічних, методичних та фундаментальних знань, комунікативних, прогностичних, проектувальних, організаторських, конструктивних умінь та особистісно-професійних якостей).

Отже, у проаналізованих дослідженнях увага акцентується на засвоєнні майбутніми викладачами закладів вищої освіти певної суми знань та умінь їх застосовувати у вирішенні різного роду професійних завдань; сформованості позитивної мотивації до майбутньої професії; виявленні про-

фесійно значущих особистісних якостей та вмінні оцінювати результати своєї діяльності.

Перейдемо до визначення показників сформованості готовності до професійної діяльності майбутніх викладачів закладів вищої освіти. Нами розроблено комплекс основних показників, на основі яких буде оцінюватися рівень сформованості вказаної інтегративної якості особистості.

Зауважимо, що критерій як загальна характеристика педагогічного процесу, явища, чи об'єкта може мати кілька показників. З огляду на це, *мотиваційно-вольовий* критерій у дослідженні репрезентовано такими показниками: володіння стійким інтересом до педагогічної діяльності та його реалізація на досягнення успіху; виражена професійна спрямованість та потреба у постійному її удосконаленні; прояв потреб і мотивів гуманістично спрямованої педагогічної діяльності; ціннісне ставлення до майбутньої професії, засвоєння важливих професійних цінностей.

Показниками *пізнавального* критерію є: високий рівень сформованості теоретичних знань, пізнавальна активність студентів; наукові інтегровані знання з навчальних дисципліни усіх циклів; володіння знаннями про засоби, форми, методи, технології педагогічної діяльності; знання теоретичних основ й особливостей виховання молоді.

Для оцінювання рівня сформованості готовності до професійної діяльності у майбутніх викладачів закладів вищої освіти за *операційно-діяльнісним* критерієм було обрано такі основні показники: здатність застосовувати у професійній діяльності набуті знання та діяти в нестандартних ситуаціях; аналізувати зміст навчальних програм та окремих занять із метою обґрунтування ефективності методів і засобів навчання; готовність майбутніх викладачів до творчої самореалізації в професійній діяльності; уміння систематизувати та узагальнювати, аналізувати та синтезувати, класифікувати та порівнювати, виділяти загальне, одиничне, схематизувати, модернізувати, адаптувати матеріал із профільним спрямуванням.

Основними показниками *особистісного* критерію визначено: оволодіння вміннями оцінювання результатів власної навчальної діяльності та виявляти особистісно-професійні якості; сформованість рефлексивних умінь, адекватність самооцінки; уміння використовувати відповідні методики корекції свого психічного та психофізіологічного стану; прагнення до саморозвитку та самовдосконалення, уміння щодо самоконтролю і самоаналізу, адекватна самооцінка, рефлексія.

Проведене дослідження дозволило нам сформулювати і розкрити критерії і показники сформованості готовності до професійної діяльності у майбутніх викладачів закладів вищої освіти. До

критеріїв сформованості професійної готовності відносимо мотиваційно-вольовий, пізнавальний, операційно-діяльнісний, особистісний. Їхня сукупність охоплює всі суттєві характеристики процесу формування готовності до професійної діяльності у майбутніх викладачів закладів вищої освіти. Розвиток цих критеріїв може служити показником удосконалення підготовки майбутнього викладача закладу вищої освіти до професійної діяльності: пізнавальний інтерес до педагогічної

діяльності; особистісно-значущий сенс застосування отриманих теоретичних знань на практиці; розширення та поглиблення знань про сутність і специфіку педагогічної діяльності; сформованість системи умінь та професійних якостей особистості, необхідних для успішної праці. Кожному із критеріїв відповідає сукупність відповідних показників. Подальші дослідження будуть присвячені визначенню домінантних, провідних показників та їхньої «вагомості».

Список використаних джерел

1. Ашеро́в А. Т. Подготовка, экспертиза и защита диссертации : учеб. пособ. / Акива Товиевич Ашеро́в. Харьков : Изд. УИПА, 2002. 135 с.
2. Бубнова М. Ю. Методична підготовка майбутніх учителів математики з використанням інформаційних технологій : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук. / М. Ю. Бубнова. Ялта, 2011. 20 с.
3. Бузи́нська Я. М. Підготовка майбутніх учителів до реалізації міжпредметних зв'язків у початковій школі : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук. / Я. М. Бузи́нська. Ялта, 2011. 20 с.
4. Васи́ук О. В. Критерії та показники сформованості професійної спрямованості майбутніх соціальних педагогів / О. В. Васи́ук // Вісник Нац. ун-ту оборони України. 2014. № 2 (39). С. 19–24.
5. Воро́вка М. І. Ділова гра як засіб підготовки майбутні учителів до професійної діяльності : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук / М. І. Воро́вка. Тернопіль, 2007. 22 с.
6. Гали́мов А. В. Теоретико-методичні засади підготовки майбутніх офіцерів-прикордонників до виховної роботи з особовим складом : монографія / А. В. Гали́мов. Хмельницький, 2004. 376 с.
7. Гу́сак Л. Є. Структура і критерії готовності майбутніх учителів до асоціативного навчання іноземних мов учнів початкової школи / Л. Є. Гу́сак // Наук. записки Тернопіль. нац. пед. ун-ту імені Володимира Гнатюка. 2013. № 2. С. 211–215.
8. Зали́бовська-Ільницька З. В. Підготовка майбутніх учителів до формування комунікативної компетентності молодших школярів : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук / З. В. Зали́бовська-Ільницька. Житомир, 2009. 20 с.
9. Монахов Н. И. Изучение эффективности воспитания : теория и методика / Н. И. Монахов. – Москва : Педагогика, 1981. 144 с.
10. Пу́тляева Л. В. Современные психолого-педагогические проблемы профессионального обучения / Л. В. Пу́тляева. – Москва : ЦОЛНУВ, 1990. 170 с.
11. Шовко́пляс О. М. Підготовка майбутніх вихователів дошкільних навчальних закладів до роботи з дітьми з функціональними порушеннями опорно-рухового апарату : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук / О. М. Шовко́пляс. Київ, 2011. 20 с.

References

1. Asherov A. T. (2002) Podhotovka, ekspertyza y zashchytа dyssertatsyy [Preparation, examination and defense of the dissertation]. Kharkiv, 135 s. [in Ukrainian].
2. Bubnova M. Yu. (2011) Metodychna pidhotovka maibutnikh uchyteliv matematyky z vykorystanniam informatsiinykh tekhnolohii [Methodical preparation of future teachers of mathematics using information technologies]. Yalta, 20 s. [in Ukrainian].
3. Buzinska Ya. M. (2011) Pidhotovka maibutnikh uchyteliv do realizatsii mizhpredmetnykh zviazkiv u pochatkovii shkoli [Preparation of future teachers for the implementation of interdisciplinary connections in elementary school]. Yalta, 20 s. [in Ukrainian].
4. Vasiuk O. V. (2014) Kryterii ta pokaznyky sformovanosti profesiinoi spriamovanosti maibutnikh sotsialnykh pedahohiv [Criteria and indicators of the formation of the professional orientation of future social educators]. Bulletin of the National Defense University of Ukraine. vol. 2 (39), pp. 19–24. [in Ukrainian].
5. Vorovka M. I. (2007) Dilova hra yak zasib pidhotovky maibutni uchyteliv do profesiinoi diialnosti [Business game as a means of preparing future teachers for professional activity]. Ternopil, 22 s. [in Ukrainian].
6. Halimov A. V. (2004). Teoretyko-metodychni zasady pidhotovky maibutnikh ofitseriv-prykordonnnykiv do vykhovnoi roboty z osobovym skladom [Theoretical and methodological principles of preparation of future officers-border guards for educational work with personnel]. Khmelnytskyi, 376 p. [in Ukrainian].
7. Husak L. Ye. (2013). Struktura i kryterii hotovnosti maibutnikh uchyteliv do asotsiatyvnoho navchannia inozemnykh mov uchniv pochatkovoї shkoly [Structure and criteria of future teachers' readiness for associate learning of foreign languages for elementary school students]. Scientific notes of Ternopil National Pedagogical University named after Volodymyr Hnatyuk. vol. 2, pp. 211–215. [in Ukrainian].
8. Zalibovska-Ilnitska Z. V. (2009). Pidhotovka maibutnikh uchyteliv do formuvannia komunikatyvnoi kompetentnosti molodshykh shkoliariv [Preparation of future teachers for the formation of communicative competence of junior pupils]. Zhitomir. 20 p. [in Ukrainian].
9. Monakhov N. Y. (1981). Yzuchenye efektyvnosti vospytaniya : teoriya y metodyka [Studying the effectiveness of education: theory and methodology]. Moscow, 69 p. [in Russian].
10. Putliaeva L. V. (1990). Sovremennyye psikhologo-pedahohycheskye problemy professyonalnoho obucheniya [Modern psychological and pedagogical problems of vocational training]. Moscow, 170 p. [in Russian].

11. Shovkoplias O. M. (2011). Pidhotovka maibutnikh vykhovateliv doshkilnykh navchalnykh zakladiv do roboty z ditmy z funktsionalnymu porushenniamy oporno-rukhovaloho aparatu [Training of future teachers of pre-school educational institutions for work with children with functional disorders of the musculoskeletal system] Kyiv, 20 p. [in Ukrainian]

Васюк О. В., Ходос Е. И. Диагностика готовности к профессиональной деятельности у будущих преподавателей высших учебных заведений

Статья посвящена диагностике готовности к профессиональной деятельности у будущих преподавателей высших учебных заведений. В частности определены критерии сформированности готовности будущих преподавателей высших учебных заведений к профессиональной деятельности: мотивационно-волевой, познавательный, операционно-деятельностный, личностный. Их совокупность охватывает все существенные характеристики процесса формирования готовности к профессиональной деятельности у будущих преподавателей высших учебных заведений. Каждому из них соответствует совокупность соответствующих показателей.

Ключевые слова: критерий, показатель, готовность к профессиональной деятельности, преподаватель, учреждение высшего образования.

Vasiuk O., Khodos Ye. Diagnostics of preparedness for professional activity in future lecturers of higher education institutions

The article is devoted to diagnostics of readiness for professional activity in future teachers of higher education institutions. The readiness of future teachers of higher education institutions for professional activity is a complex integrated personality education. It manifests itself in the ability of a specialist to effectively carry out pedagogical activities and is the result of a process of professional training in a higher education institution. The essence of the concept of «readiness» can be expressed through a set of interrelated components: motivational, cognitive, operational, reflexive.

The criteria for forming professional readiness are as follows: the motivational-volitional criterion reflects the attitude of the future teacher of the institution of higher education to his profession, his motivation to pedagogical activity, the awareness of the social significance of the future profession; cognitive criterion – a characteristic that takes into account the intellectual capabilities of a future teacher of a higher education institution; operational-activity criteria – is the possession of skills in the implementation of pedagogical activities; personal means the identification of personally relevant qualities of a higher education institution professionally relevant to a teacher, reflexive skills, and the adequacy of self-esteem. Their collection covers all the essential characteristics of the process of formation of readiness for professional activity in future teachers of higher education institutions. The development of these criteria can serve as an indicator of improving the training of the future teacher of a higher education institution for professional activity: cognitive interest in pedagogical activity; personally significant meaning of the application of theoretical knowledge in practice; Expansion and deepening of knowledge about the essence and specificity of pedagogical activity; the formation of the system of skills and professional qualities of the person necessary for successful work. Each of the criteria corresponds to a set of relevant indicators.

Key words: criterion, indicator, readiness for professional activity, lecturer, institution of higher education.

Стаття надійшла до редколегії 15.05.2018

УДК 378.015.31:79

Ірина ГАВРАН

*кандидат педагогічних наук, доцент кафедри тележурналістики
та майстерності актора
Київського національного університету культури і мистецтв,
м. Київ, Україна
e-mail: Yarynka.77@gmail.com*

АНАЛІЗ ПРОБЛЕМИ ФОРМУВАННЯ ТВОРЧОЇ ОСОБИСТОСТІ СТУДЕНТІВ У ГАЛУЗІ АУДІОВІЗУАЛЬНОГО МИСТЕЦТВА

У статті аналізуються проблеми з формування творчої особистості студентів у галузі аудіовізуального мистецтва. Розкрито значення означеного феномена у підготовці майбутніх фахівців щодо подальшої мистецької діяльності у сфері кіно,-телемистецтва. Акцентується увага важливості творчого процесу спрямованого на самовдосконалення особистості як однієї з основ досягнення вершин творчого потенціалу.

Ключові слова: творчість, творчий розвиток, творча особистість, актор, майбутній фахівець, кіно, -телемистецтво, аудіовізуальне мистецтво, самовдосконалення.

Творчий розвиток особистості за всіх часів розглядався як один з пріоритетних напрямів освіти. Освіта традиційно розуміється як процес навчання і виховання людини відповідно до уявлень конкретного суспільства щодо духовних та моральних цінностей. Оскільки важливим показником таких уявлень завжди було мистецтво, його роль в освіті надзвичайно велика.

Говорячи про творчість, слід сказати, що це далеко не новий предмет дослідження, питання творчості, творчих здібностей, умов розвитку творчої особистості завжди викликало глибокий інтерес мислителів усіх епох культурно-історичного розвитку людства (Платон, Сократ, Ксенофан, Фома Аквінський, А.Шопенгауер, А.Бергсон, Ф.Шеллінг, І.Кант та інш.). У будь-яких філософських системах проблема співвідношення «людина і світ» є найголовнішою «сутнісною» та «космічною» значення людської особистості, що визначається через ствердження її свободи, а свобода може мати сенс тільки тоді, коли вона дає можливість творення.

Про глибокий інтерес до цього предмету можна судити хоча б з йдущого в глиб сторіч незгасимого прагнення створити «теорію творчості», вірніше, з багатократних спроб її побудови. Розвитку творчого потенціалу особистості досліджував значний загал вчених з різних наукових галузей (Г. Айзенк, А. Алейніков, М. Бердяєв, Д. Богоявленська, Г. Буш, Л. Виготський, В. Ленієр, А. Маслоу, Б. Мейлах, В. Моляко, А. Полякова, Я. Пономарьов, В. Рибалко, В. Семиченко, С. Сисоєва, Р. Штейнер, Е. Фромм, Г. Шевченко, Б. Юсов та інші). Педагогіка досліджує шляхи і засоби формування у учнів досвіду творчої діяльності (П. К. Анохін, Г. М. Але-

ксандров, Ф. Я. Байков, В. В. Давидов, О. В. Киричук, Б. І. Кортяєв, В. О. Крутецький, І. Я. Лернер, М. І. Махмутова).

Отже, головна стратегічна мета нашого дослідження полягає у висвітленні актуальності і важливості проблеми формування творчої особистості студентів, а саме: майбутніх акторів кіно, від вирішення якої залежить творчий розвиток професійних якостей та здібностей, як однієї з основ досягнення вершин творчого потенціалу майбутніх фахівців у сфері кіно,-телемистецтва.

Якщо підходити до акторської професії як системи життєвих цінностей, можна уявити професійне самовизначення як процес, що розвивається, і в якому особистість протягом професійного шляху визначає свою позицію відносно цінностей. Образ професії, який починає формуватися на етапі первинного вибору, стає частиною цілісного уявлення особистості про світ, її майбутнє життя. Сама особистість, входячи у світ професії, визначає себе не тільки як суб'єкта професійної діяльності, а й як суб'єкта своєї життєдіяльності. Як підкреслює С. Максимець, той бік професії, що уявляється особистістю як найбільш суб'єктивно значущий, стає ядром організації всього способу життя людини. Тому весь простір варіантів вибору визначається системою особистісно-значущих цінностей, через які особистість приймає дану професію як «свою». У процесі професійного становлення майбутнього актора ці цінності перевіряються, доповнюються, набувають особистісного смислу, а сама особистість набуває образу представника даної професії.

Мистецька галузь покликана розвивати в особистості кращі людські якості, вона може стати

джерелом пізнання та досягнення кращих духовних надбань людства, тому, на всіх рівнях неперервної освіти повинні створюватися умови для розвитку інтелекту і творчих якостей особистості, підготовки її до професійної діяльності, самостійної взаємодії з динамічним світом. Але у вирішенні цієї проблеми є багато труднощів, по-перше, здатність людини до творчості не характеризується якоюсь певною здібністю (виключаємо тут випадки прояву яскравої обдарованості, а саме: музичної, художньої тощо). Це інтегративна якість особистості, яка відображає її особливу внутрішню структуру: спрямованість, певні психічні процеси, характерологічні якості, уміння, природжене і набуте виступає тут у діалектичній єдності і нерозривному зв'язку [2].

На формування творчої особистості студентів, як майбутніх акторів кіно, впливає багато чинників, особливе місце серед яких посідають зміст навчально-виховного процесу, форми організації, методи і прийоми навчання. Науковець С. Сисоева погоджується з тим, що творча особистість – це індивід, який володіє високим рівнем знань, має потяг до нового, оригінального та «має за мету досягнення нової якості» [7, 26]. Визначення творчої особистості, її структури, характеризується великою варіантністю, яка зумовлюється тим, що творча особистість є категорією теорії особистості, теорії діяльності, теорією творчості. А отже, творча особистість студента відіграє важливу роль у процесі розвитку різноманітних творчих здібностей «з високим ступенем розвиненості мотивів, характерологічних особливостей і творчих умінь, що сприяють успішній творчій педагогічній діяльності, і яка, внаслідок спеціальної професійної підготовки та постійного самовдосконалення набуває знань, умінь і навичок педагогічної праці, оволодіває уміннями формування творчої особистості студента у навчально-виховному процесі» [7, 26]. Самовдосконалення, як відомо, завжди пов'язується із усвідомленням необхідності здійснювати успішну діяльність в інтересах суспільства. А останнє потребує вироблення проекту щодо розвитку творчого потенціалу, чітко визначення її усвідомлення цілей самовдосконалення [2].

Процес самовдосконалення обґрунтовують О. М. Орлов, Г. І. Хозяїнов [4], та розглядається вченими як одна з основ досягнення вершин творчого потенціалу. Цілями самовдосконалення вважаються: прагнення до гармонії власних рис; досягнення згоди із самим собою; досягнення гармонії з навколишнім світом; ліквідація поганих звичок; контроль своїх потреб; розвиток здібностей; оволодіння саногенним мисленням; сходжен-

ня до індивідуальності. Деталізуємо окремі з них: безперечно, провідним є вміння здійснювати аналіз власних рис, визначати, яка з них перебуває у початковому стані, а яка надмірно розвинена, що може деформувати характер і виявляти себе в поведінці. Тому, слід систематично замислюватися і при потребі коректувати їх та прагнути до гармонізації власних рис. Велика місія належить досягненню злагоди з самим собою, адже це потребує прийняття самого себе таким, який я є, та виробити в собі терпимість до змін з наступною корекцією в Я – концепції окремих положень.

Можна диференціювати окремі, часто достатньо суперечливі характеристики емоційної сфери творчих особистостей: підвищену чутливість (Р. Кеттел), імпульсивність (Ф. Баррон), високий енергетичний рівень, підвищену сприйнятливність (К. Текекс), неповторне поєднання деяких акцентуованих рис особистості (Л. Б. Єрмолаєва-Томіна), відхилення від шаблону у поведінці, впертість (У. В. Кала), емоційну забарвленість кремких процесів, емоційне ставлення, вплив почуттів на суб'єктивне оцінювання, емоційне занурення у діяльність (В. О. Моляко), емоційну сенситивність та лабільність (ригідність), високий рівень емоційної збудливості (В. М. Козленко) [2].

Доцільно зазначити, що серед чинників, які впливають на формування творчої особистості студентів, вагоме місце належить кіно-телемистецтву, яке проявляється у розвитку естетичних почуттів, образного мислення, тонкого відчуття світу тощо. Виховання можливості щодо розвитку творчої особистості в галузі аудіовізуального мистецтва надзвичайно великі, а отже, його вплив буде ефективним лише в тому раз, коли особистість буде мати певний рівень духовної та етичної культури, досвіду спілкування з мистецькими художніми творами. Інакше найпрекрасніші зразки творів аудіовізуального мистецтва можуть залишитися незрозумілими та недоступними для неї. Адже диференціація переживань у сфері мистецтва розкривається завдяки чуттєвим реакціям на художній твір – стан, настрій, емоції, почуття. Стан і настрої – найпростіші форми переживання мистецтва, в яких чітко не виявлено особистісне ставлення до предмета збудження реакції, не усвідомлено причину його дії. Ці фізіологічні форми належать до елементарних відчуттів, а не художніх переживань. А емоції та почуття, як психічний акт, народжуються тоді, коли у свідомості виникає образ, який оцінюється суб'єктом з особистісної точки зору. Емоційні та почуттєві форми виникають як осмислене ставлення до джерела художньої інформації. За Г.Х. Шингаровим, пережити почуття – означає усвідомити причину, що зумовила

його, співвіднести ці почуття з зовнішнім світом, вмістити у реальні взаємовідносини предметів [10, 93].

Доцільно зауважити, що характер емоційних реакцій відповідно до задуму автора спрямовує структура самого твору, та оскільки кожній особистості притаманні індивідуально-психологічні особливості, в її уяві створюється власний суб'єктивно-забарвлений варіант художнього образу. У такий спосіб твір мистецтва викликає у людини потрібні емоції і водночас «приспосовує» до неї художній смисл, тобто втілює авторську ідею в особистісну структуру сприймаючого [6, 67].

Слід зауважити, що актор – це дійова особа кіно та телеекрану, яка є співторцем кіно та телевізійних проєктів. Мета відповідного вищого навчального закладу допомогти майбутньому фахівцю оволодіти сценічною теорією та практикою, методом роботи над роллю – (увага, уява, почуття правди і віри, пластична виразність, органічна поведінка на сцені, перед камерою), вмінням виконувати на сцені та кіно площадці органічні дії «в запропонованих обставинах», оволодіти вмінням органічно діяти у різноманітних стилях та жанрах кіно та телебачення. Актор кіно повинен володіти і поєднувати найактуальніші техніки, бути готовим практично до будь-якої ролі в кіно та ТБ.

Основні принципи гри на сцені і перед камерами однакові, але все-таки робота на знімальному майданчику вимагає спеціальної підготовки, оскільки має свою специфіку. Хоча театральні актори і прагнуть до достовірності на сцені, вимоги плівки до реалістичної гри у багато разів вищі. Необхідно навчитися керувати своїм тілом, голосом і емоціями, правильно розрахувати сцену, правильно вести себе у кадрі [1; 2]. Також, слід мати добру фізичну та психічну підготовку, оскільки робоча зміна в сучасному кіновиробництві понад дванадцять годин. При цьому, зйомки серіалів практично не передбачають вихідних. Тому програма професійної підготовки майбутнього актора кіно та телебачення допоможе студентам придбати базові навички акторської майстерності з урахуванням специфіки кіно. З цього приводу слід сказати, що студенти повинні навчитися працювати в нетрадиційній манері, яка більше відповідає вимогам кіно і телебачення, «не боятися камери». Вони повинні навчитися розуміти вимоги кінорежисера і всю специфіку знімального процесу; освоїти мову кіно, яку необхідно знати кожному учаснику кіноіндустрії; зрозуміти як «працює кіно»: рух камер, освітлення, поведінка у кадрі.

Але, відправними точки професії залишаються освоєння методів роботи за Лесем Курбасом,

М. Чеховим, а саме: робота на сцені та мистецтво монологу. В основі програми лежить принцип: «від свідомого оволодіння артистичною технікою до підсвідомого користування». Основні елементи, що розвивають апарат актора: увага, сценічне спілкування, уява і фантазія, емоційна пам'ять, почуття правди і віра, сприйняття, освоєння пропонуванних обставин. Практичні заняття в перший рік навчання включають в себе: тренінг; вправи на пам'ять фізичних дій; етюди-спостереження на різні теми (тварини, предмети і т. п.); етюди на органічне мовчання; етюди на професійні навички; етюди на подію; етюди на створення атмосфери; етюди на фантазію; невеличкі сцени за уривками з прозових творів, в яких докладно виписані внутрішні монологи персонажів (2-й семестр, за умови, що студенти добре опанували відповідний матеріал зі сценічної мови). Протягом року проводяться покази самостійних робіт [1; 2].

Головним завданням другого року навчання є вміння діяти в обставинах запропонованих автором. Робота повинна бути спрямована на освоєння елементів втілення. Другий рік повинен стати серйозною школою всебічного дослідження драматургічного матеріалу ролі, враховуючи особливості стилю твору, мови автора. Практичні заняття включають в себе роботу над уривками з прози та драматургічних творів. Перехід до авторського тексту – це новий етап, пов'язаний з оволодінням технікою словесної взаємодії. Аналіз сценічного матеріалу: послідовний дієвий ряд, події, головна подія; сценічна дія: логіка, послідовність; доцільність; наскрізна дія; природа конфлікту; завдання, надзавдання; виправдання завдань; виразні засоби в досягненні цілей; атмосфера; жанр; художній образ; внутрішня і зовнішня характерність, перевтілення; природа ансамблевого творчості. На другому році навчання студенти повинні відтворити логіку боротьби в сценічній події і виконувати щиро дії, без яких ця подія не може здійснюватися. Починаючи, з третього року основу викладання майстерності актора складає робота над роллю у виставі. Початковий етап – підготовка актів з п'єс або одноактівок. При підборі навчального репертуару важливо враховувати необхідність послідовного освоєння студентами різних драматичних жанрів.

Головне завдання третього курсу – навчитися діяти в образі. Підвищується значення самостійної роботи студента над роллю – вивчення драматургічного матеріалу, створення біографії образу, робота над текстом, обробка окремих шматків ролі (за вказівкою педагога). Четвертий рік навчання присвячується підготовці та випуску дипломних вистав; зйомкам дипломних вистав та

короткометражних учбових фільмів і кліпів за оригінальними сценаріями. Цей рік є перехідним етапом до професійної творчої роботи в кіно, театрі, телебаченні. Уміння діяти в образі на кіно та телевізійній площадці, володіти увагою глядачів, почуття відповідальності за проведення зйомки або телепрограми – це основні завдання, що постають перед студентами на завершальних етапах навчання [1; 2].

Доцільно сказати, що суттєвим елементом виховання майбутнього актора кіно є постійна участь в студентських роботах майбутніх кінорежисерів, операторів, звукорежисерів, фотографів та виробничі практики на кіностудіях та телебаченні. Курс органічно пов'язаний з такими фаховими дисциплінами як «Майстерність актора», «Сценічний рух та фехтування», «Робота актора в кіно,-телемюзиклі», «Сценічна мова», «Екранне мовлення», «Дублювання», «Робота актора на площадці», «Хореографія», «Вокал», «Грим», «Робота актора на радіо» тощо.

Слід зазначити, що пізнання акторського мистецтва – процес складний, багатогранний і глибоко індивідуалізований, що вимагає від кожного суб'єкта розуміння і відтворення у свідомості реально існуючих фактів, а також передбачає і суб'єктивні, інтуїтивні реакції, індивідуальне обмірковування та відчуття. Як зазначала О. Рудницька, у мистецько-пізнавальному процесі взаємодіють дві сторони: об'єктивна і суб'єктивна. Перша – спрямована на ознайомлення з матеріальною основою втілення художнього задуму, тобто формальною організацією твору, його структурною композицією, засобами виразності. Друга, є досягненням духовної, ідеальної складової художнього образу, яку не розкривають його зовнішні параметри. Вона виникає у свідомості кожної особистості як результат отриманих суб'єктивних вражень від мистецтва і конкретизується у змінах настрою, почуттів, уявлень, асоціацій [6, 26]. Автор наголошувала на особистісних аспектах пізнання мистецтва, що на її думку «уможливорює досягнення гармонії у відносинах між індивідом і соціальною сферою життя» і забезпечується трьома напрямками навчального процесу: пізнанням предметного світу, культурою спілкування, потребою в самоосвіті [7, 27].

Також, слід зазначити, що для будь-якого прояву творчості необхідним є вияв креативних особливостей студента, що розвиваються у творчому навчальному процесі. Непридатність типових прийомів спільної творчої діяльності у різноманітних професійних ситуаціях об'єктивно стимулює його до нових проявів творчості: «Суспільству сьогодні потрібен спеціаліст, який не

тільки має функціональну готовність, але й сформований як творча особистість» [8, 12]. Дослідники роблять різні акценти на складових творчості. Відповідно, сутність творчої діяльності визначають як функціонування одного з аспектів інтелекту, як несвідомий процес, як одну зі стадій розв'язання задачі, як асоціативний процес. А від так, у контексті теорії особистісних рис виникла модель творчості Гілфорда: для творчості необхідний дивергентний стиль мислення (вперше описаний Гілфордом), що складається з таких властивостей, як швидкість та оригінальність (здатність продукувати незвичні, віддалені асоціації), гнучкість (здатність виявляти основні та нові властивості об'єкта і запропонувати нові способи їх використання) та складність (здатність продукувати різноманітні ідеї в нерегламентованій ситуації) (Guilford, 1956).

Так Ф. Баррон вважає, що центральним моментом творчості є процес уяви і символізації, який слід розглядати як критерій креативності; він дає визначення креативності «як внутрішнього процесу, що спонтанно продовжується в дії». Дослідник стверджує, що з цієї точки зору відсутність продукту не говорить про відсутність творчості як процесу. Р. Стейнберг підкреслює важливість здатності до створення продуктивних метафор. С. Медник постулює, що в основі креативності лежить здатність виходити за рамки стереотипних асоціацій і працювати з широким полем асоціацій.

Підбиваючи підсумки досліджень у сфері вивчення креативності Ф. Баррон, Д. Гарінктон, зробили такі узагальнення: креативність – це здатність адоптивно реагувати на необхідність нових підходів і продуктів. Ця здатність допомагає також усвідомлювати нове в бутті, хоча сам процес може бути як свідомим, так і несвідомим. Створення нового творчого продукту багато в чому залежить від особистості творця і сили його внутрішньої мотивації. Специфічними властивостями творчого процесу, продукту та особистості є їх оригінальність, адекватність завдання, спроможність і ще одна здатність, яка може бути названою придатністю (естетичною) – оптимальною формою, правильною і оригінальною в даний момент [5, 407].

На думку Б.Теплова, креативність розвивається у процесі творчої діяльності, з'єднується з її провідними мотивами, виявляється як прагнення до самого процесу творчості, духовного поступу, самовираження та самоствердження. Креативна особистість – це така особистість, яка має відповідні внутрішні передумови (особистісні утворення, нейрофізичні задатки, специфіку когнітивної сфери тощо), що забезпечують її творчу активність,

тобто не стимульовану ззовні пошукову та перетворювальну діяльність. Креативність – це сукупність тих властивостей психіки, які забезпечують продуктивні перетворення у діяльності особистості.

Науковці (В. Андреев, Д. Богоявленська, Н. Кузьміна, І. Соколова, С. Сисоева та ін.) погоджуються з тим, що творча особистість – це індивід, який володіє високим рівнем знань, має потяг до нового, оригінального та «має за мету досягнення нової якості» [9, 26]. Визначення творчої особистості, її структури, характеризується великою варіантністю, яка зумовлюється тим, що творча особистість є категорією теорії особистості, теорії діяльності, теорією творчості.

Узагальнюючи викладене вище, слід сказати, що творча діяльність актора кіно – це природна форма самовираження особистості, виявлення її індивідуальності. Під творчістю розуміють діяльність, результатом якої є створення нового, неповторного, оригінального. Так, Л. Виготський зазначав, що творчість має місце не лише там, де створюється щось абсолютно нове, а й там, де людина вносить своє розуміння, щось по своєму відтворене [3]. Акт творчості завжди означає пошук цілком самостійного шляху досягнення бажаної мети. Отже, творчість є вищою формою активності особистості майбутнього актора кіно. Її завданням має бути розвиток інтересів, уявлень, образного мислення, емоційності, вільного володіння мовою мистецтва як засобом вираження свого особистого ставлення до тих чи інших явищ життя. Окрім того, творчий розвиток слід розглядати

як процес, що передбачає тісний взаємозв'язок між сприйняттям і діяльністю. Особистість, що сприймає твір мистецтва, має сама в певному розумінні, стати творцем. Завдання майбутнього актора кіно полягає в тому, щоб, по-перше, вчасно помітити та розвивати художньо-творчі риси власної особистості, по-друге, зосередити увагу на їх вихованні та розвитку, по-третє, запобігти їхньому згасанню.

Узагальнюючи викладене вище, доцільно зазначити, що творчість – звичайно різнобічне поняття, по-перше, це розумова практична діяльність, результатом якої є побудова оригінальних неповторних цінностей та перетворення матеріального світу і духовної культури; по-друге, це діяльність людини, що перетворює природний та соціальний світ в співвідношенні з її потребами, на основі об'єктивних законів діяльності. Особливість акторського мистецтва у сфері кіно, телемистецтва, як і освіти в інших видах мистецтв, визначається тим, що воно базується не тільки на наукових знаннях, як у більшості інших сфер, а на безпосередній передачі досвіду, вмінь від майстра до учня і не тільки на інтелектуальному, а й на чуттєвому, духовному рівні.

Отже, розвиток творчої особистості студентів є однією з головних визначень професійної суттєвості, а саме: спроможності до продуктивної творчої діяльності майбутніх фахівців у сфері кіно, телемистецтва, що підкреслюється власною творчістю і своєрідністю та є стрижневим компонентом однієї з основ досягнення вершин власного творчого потенціалу.

Список використаних джерел

1. Балабан О. І. Театральна справа та мистецька освіта в період соціокультурних трансформацій: стратегії розвитку / Олександр Балабан. – Х. ХДАДМ: Традиції та новації у вищій архітектурно-художній освіті. Зб. наук. пр., випуск № 2. Х. ХДАТМ, 2012. – С. 138-144.
2. Гавран І. А. Формування творчої особистості майбутніх акторів кіно. / Ірина Гавран. – Науковий вісник Південноукраїнського національного педагогічного університету імені К. Д. Ушинського. – Випуск 1 (114). Серія: педагогіка. Одеса: НПУ імені К. Д. Ушинського, 2017. – С. 18-23.
3. Выготский Л. С. Психология развития как феномен культуры. /Избран. Психол. Труды. / под ред. М. Г. Ярошевского. М., Воронеж, 1996. – 512 с.
4. Деркач А. А., В. Г. Зазыкин. Профессионализм деятельности в особых экстремальных условиях. М.: РАГС, 1998. – 178 с.
5. Копець Л. В. Психологія особистості: Навч. посіб. Для студ. Вищ. Навч. закл. – 2-ге вид. К.:Вид. дім «Києво-Могилянська академія», 2008. – 458 с.
6. Рудницька О. П. Педагогіка: загальна та мистецька: Навчальний посібник. Тернопіль: навчальна книга – Богдан, 2005. – 360 с.
7. Рудницька О. П. Музика і культура особистості: проблеми сучасної педагогічної освіти: навч. посіб. К.: ІЗМН, 1998. – 248 с.
8. Сисоева С., Соколова І. Нариси з історії розвитку педагогічної думки: навч. посіб. для студ. Вищ. навч. закл. К.: Центр навчальної літератури, 2003. – 307 с.
9. Сисоева С. О. Основи педагогічної творчості: підруч. для студ. вищ. навч. закл. К.: Міленіум, 2006. – 346 с.
10. Шингаров Г. Х. Эмоции и чувства как формы отражения действительности. Москва, 1973. – С. 93.

References

1. Balaban O. I. (2012). Teatralna sprava ta mystetska osvita v period sotsiokulturnykh transformatsii: stratehii rozvytku. / Oleksandr Balaban. – Kh. KhDADM: Tradytsii ta novatsii u vyshchii arkhitekturno-khudozhnii osviti. Zb. nauk. pr., vypusk № 2. Kh. KhDATM, [In Ukrainian].

2. Havran I. A. (2017). Formuvannia tvorchoi osobystosti maibutnikh aktoriv kino./ Iryna Havran. – Naukovi visnyk Pivdenoukrajinskoho natsionalnoho pedahohichnoho universytetu imeni K. D. Ushynskoho. – Vypusk 1 (114). Serii: pedahohika. Odesa: NPU imeni K. D. Ushynskoho, [In Ukrainian].
3. Выhotskiy L. S. (1996). Psykholohiya razvytyia kak fenomen kul'tury. /Yzbran. Psykhol. Trudy. / pod red. M. H. Yaroshevskoho. M., Voronezh, 512 [In Russian].
4. Derkach A. A., V. H. Zazykyn. (1998). Professyonalizm deiatelnosti v osobikh ekstremalnykh usloviakh. M.: RAHS, 178 [In Ukrainian].
5. Kopets L. V. (2008) Psykholohiia osobystosti: Navch. posib. Dlia stud. Vyshch. Navch. zakl. – 2-he vyd. K.:Vyd. dim «Kyievo-Mohylianska akademiia», 458 [In Ukrainian].
6. Rudnytska O. P. (2005). Pedahohyka: zahalna ta mystetska: Navchalnyi posibnyk. Ternopil: navchalna knyha – Bohdan, 360 [In Ukrainian].
7. Rudnytska O. P. (1998). Muzyka i kultura osobystosti: problemy suchasnoi pedahohichnoi osvity: navch. posib. K.: IZMN, 248 [In Ukrainian].
8. Sysoieva S., Sokolova I. (2003). Narysy z istorii rozvytku pedahohichnoi dumky: navch. posib. dlia stud. Vyshch. navch. zakl. K.: Tsentri navchalnoi literatury, 307 [In Ukrainian].
9. Sysoieva S. O. (2006). Osnovy pedahohichnoi tvorchosti: pidruch. dlia stud. vyshch. navch. zakl. K.: Milenium, 346 [In Ukrainian].
10. Shynharov H. Kh. (1973). Emotsyy u chuvstva kak formy otrazheniya deistvytel'nosti. Moskva, 93 [In Russian].

Гавран І. А. Аналіз проблеми формування творчої особистості студентів у галузі аудіовізуального мистецтва

В представленній статті аналізуються проблеми формування творчої особистості студентів у процесі навчання у галузі аудіовізуального мистецтва. Розкривається термінологічне значення даної дефініції для підготовки майбутніх фахівців до подальшої творчої діяльності у сфері кіно-телеіскусства. Акцентується увага на важливості творчого процесу, направленої на самоудосконалення особистості як однієї з основ досягнення вершини творчого потенціалу.

Ключові слова: творчість, творче розвиток, творча особистість, актор, майбутній фахівець, мистецтво, кіно-телеіскусство, аудіовізуальне мистецтво, самоудосконалення.

Gavran I. Analysis of the problem of the formation of the creative personality of students in the field of audiovisual art

Creativity is, of course, a versatile concept, firstly, it is a mental practical activity, the result of which is the construction of original unique values and the transformation of the material world and spiritual culture; and secondly, it is human activity that transforms the natural and social world in relation to its needs, on the basis of objective laws of activity.

The creative process can be sublisted on the stage: emergence of a creative situation, the evidential stage and the stage of completion. At each of these stages, you need to identify your special qualities and attributes. In particular, in the first stage – a sense of novelty, sensitivity to contradictions, a tendency to creative doubt; the second stage is characterized by the display of activity, creative imagination, a sense of beauty, an unusual process of thinking, emotional excitement, the ability to find analogies. At the third stage, self-criticism, an attempt to bring the matter to an end, the validity of the results of creativity, a sufficient level of knowledge, skills, skills is revealed.

Based on these core aspects, we can identify the main tasks that will reveal the proposed article, namely: analysis of the problem of forming the creative personality of students in the field of audiovisual art; Disclosure of the significance of this phenomenon in the preparation of future specialists for further artistic activity in the field of cinema and television art; focusing attention on the importance of the creative process aimed at self-improvement of the individual as one of the foundations of achieving the peaks of creative potential.

Keywords: creative development, creative personality, actor, future specialist, cinema, television art, audiovisual art, self-improvement.

Стаття надійшла до редколегії 03.05.2018

УДК 378:33

Ірина ГАЛУЩАК

кандидат економічних наук,
доцент кафедри обліку і аудиту Державного вищого навчального закладу
“Прикарпатський національний університет імені В. Стефаника”,
м. Івано-Франківськ, Україна
e-mail: iryna.galushchak@gmail.com

НАУКОВІ ПІДХОДИ ДО ФОРМУВАННЯ ПРАВОВОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ ЕКОНОМІСТІВ

У статті розглядаються наукові підходи до формування правової компетентності майбутнього економіста. Окреслено, що педагогічна наука сьогодення змінила методологічні орієнтири і відповідно актуалізувала проблему вибору нових наукових засад, на яких вибудовуються основи професійної діяльності сучасних фахівців економічної освіти. Методологічною основою формування правової компетентності майбутніх економістів визначено такі наукові підходи: системний, компетентнісний та технологічний. Акцентовано увагу що системний підхід дозволяє забезпечити цілісну єдність між науковими уявленнями про зміст освітнього середовища професійної підготовки майбутніх економістів теоретичними, нормативними положеннями його проектування. Доведено, що сутність технологічного підходу в процесу формування правової компетентності майбутніх економістів полягає в діагностичному цілепокладанні та проектуванні освітнього процесу у формі суб'єкт-суб'єктної спільної діяльності викладача і студента.

Ключові слова: наукові підходи, системний підхід, компетентнісний підхід, технологічний підхід, правова компетентність, майбутні економісти.

До пріоритетних напрямів соціально-економічного розвитку суспільства належить модернізація системи вищої освіти України відповідно до національних потреб і тенденцій євроінтеграції з метою вдосконалення особистісно-професійної підготовки фахівців, здатних компетентно виконувати багатофункціональну економічну діяльність.

На сучасному етапі розвитку системи освіти відбувається усвідомлення та втілення в життя змін змісту і структури освіти, що пов'язано з необхідністю розробки цілісної концепції і нового стандарту економічної освіти. Важливо повною мірою враховувати, нові вимоги до підготовки фахівців економіки, зокрема професіоналів нової генерації з конкурентоздатним рівнем кваліфікації, які мають орієнтуватися в типових виробничих ситуаціях.

Аналіз наукової літератури свідчить, що означена проблема досліджувалась в різних аспектах: професійна підготовки фахівців економічного профілю (І.Каленюк, С.Мочерного, О.Падалки, Р.Костенко та ін.); проблеми формування ключових компетенцій фахівців (В. Байденко, В. Вестера, І. Зимньої, В. Зінченка, Н. Кузьміної, А. Маркової, І. Пометун, Дж. Равена, І. Тараненка, Р. Уайта, А. Хуторського тощо). Так, у контексті проведених вітчизняними науковцями досліджень (В. Баркасі, П. Горностай, І. Козич, Г. Копил, Є. Немцова, В. Нечипоренко, О. Савченко та ін.) компетентності визнано ключем до оновлення змісту освіти.

Мета статті – розкрити методологічні підходи дослідження процесу формування правової компетентності майбутнього економіста.

Педагогічна наука сьогодення змінила методологічні орієнтири і відповідно актуалізувала проблему вибору нових наукових засад, на яких вибудовуються основи професійної діяльності сучасних фахівців економічної освіти.

Методологічною основою концепту формування правової компетентності майбутніх економістів в умовах неперервної освіти визначено: системний, компетентнісний та технологічний підходи.

Уточнимо, що термін «підхід» визначається у дослідженнях (М. Скаткін, Д. Стеченко) як сукупність способів, прийомів розгляду чого-небудь, впливу на кого-небудь чи що-небудь, ставлення до кого-небудь або чого-небудь. Підхід передбачає наявність цілого комплексу взаємопов'язаних ідей, принципів і методів, які сприяють розв'язанню окремої задачі.

Поняття “підхід” І. Малафіїк тлумачить як „категорію, яка включає в себе стратегію навчання” [6, 83]. На думку автора, ще основна системоутворювальна категорія, що визначає вибір, процесуальну закономірність компонентів системи навчання.

Системний підхід, на думку Б. Гершунського, є одним із фундаментальних класичних підходів сучасного наукового пізнання, який передбачає дослідження явищ не ізольовано, як автономну

одиницю, а перш за все як взаємодію і зв'язки різних компонентів цілого, знаходження в системі цих відносин провідних тенденцій і основних закономірностей [3, 104].

Застосування системного підходу (В. Безпалько, Б. Гершунський, В. Краєвський, І. Колесникова, В. Радіонов, В. Сластьонін, А. Тряпціна, В. Шадриков, Н. Юсуфбекова та ін.) безпосередньо пов'язано з поняттям системи. Зауважимо, що систему можна охарактеризувати як безліч елементів, що знаходяться у взаємозв'язках один із одним та визнають її цілісність і єдність.

Системний підхід дозволяє вивчити окремі якості об'єкта упорядковані у певну цілісність, що має нові властивості. Ми поділяємо твердження С. Смирнова, що сутність системного підходу полягає у виокремленні класу об'єктів, явищ, які відповідають поняттю «система», не зводиться до простої суми і являють собою певну цілісність. «Ціле – завжди є організацією, а організація – це система, що має структуру» [10, 54].

Системний підхід в формування правової компетентності майбутніх економістів пов'язаний з необхідністю: проникнення в закономірності правового процесу, який складається з багатьох підсистем; визначення системоутворювального елемента та змісту управлінської, науково-теоретичної, правової, економічної підсистем; забезпечення різнорівневої злагодженості, координації спільних дій колективу в процесі вирішення проблем, цілей, завдань підсистем; використання на практиці теоретичних основ правових та економічних аспектів управління для забезпечення ефективного виконання управлінських функцій, реалізації відповідних принципів і методів.

Отже, системний підхід дозволяє забезпечити цілісну єдність між науковими уявленнями про зміст освітнього середовища професійної підготовки майбутніх економістів теоретичними, нормативними положеннями його проектування.

Одним із напрямів модернізації освіти й одним зі шляхів оновлення її змісту визнано *компетентнісний підхід* як новий концептуальний орієнтир. Теоретичні засади компетентнісного підходу в освіті обґрунтовані у працях І. Беха, Н. Бібік, Б. Гершунського, Р. Гуревича, Е. Зеєра, І. Зимньої, В. Краєвського, А. Маркової, О. Овчарук, Н. Побірченко, О. Пометун, В. Радкевича, В. Серікова, А. Хуторського та ін.

Компетентнісний підхід ґрунтується на розумінні того, що прогрес людства залежить не стільки від економічного зростання, скільки від рівня розвитку особистості, що передбачає перехід від класичного поняття «людські ресурси» до концепції «компетентності людини».

Компетентнісний підхід є одним із важливих напрямів оновлення професійної освіти, спрямований на розв'язання суперечності між потребами суспільної практики у розвитку компетентності економіста і рівнем змісту та методів забезпечення підготовки компетентних фахівців.

У психолого-педагогічній літературі поняття «компетентність» певним чином близьке до поняття «професіоналізм». Так, «професіоналізм – це набута в процесі навчальної та практичної діяльності здатність до компетентного виконання функціональних обов'язків; рівень майстерності й вправності у певному занятті, який відповідає рівню складності завдань, які виконуються» [5, 4].

На відміну від терміну «кваліфікація» окрім професійних знань, умінь, що характеризують кваліфікацію, містить такі якості як ініціативність, співробітництво, здатність працювати в колективі, комунікативні здібності, вміння навчатися, оцінювати, логічно мислити, відбирати та використовувати інформацію. Така здатність передбачає наявність знань, але як справедливо вказує А. Андреев, у межах компетентнісного підходу слід «не стільки розпоряджатися власне знаннями, скільки володіти певними особистісними характеристиками і вміти у будь-який час знайти і відібрати у створених людством величезних сховищах інформації потрібні знання» [2, 20].

Концептуальні основи професійної компетентності спеціалістів знайшли своє відображення у психолого-педагогічних дослідженнях Н. Кузьміної, В. Сластьоніна, А. Хуторського, О. Чижа та ін. У наукових джерелах поняття «компетентність» тлумачиться як «міра відповідності знань, умінь і досвіду особистості певного соціально-професійного статусу реальному рівню складності виконуваних нею завдань та вирішуваних проблем»; як «інтегральна здатність вирішувати конкретні проблеми, які виникають у різних сферах людського буття».

Натомість, Р. Бояцис обґрунтував, що компетентність – основна характеристика особистості, необхідна для ефективного або досконалого виконання роботи. Це може бути мотив, межа, навичка, аспект уявлення людини про саму себе або свою соціальну роль, а також знання, якими вона користується [11].

Нам імпонує твердження А. Маркової, яка зауважує, що компетентність виникає тоді, коли людина досягає певного рівня професіоналізму. Компетентна людина не лише володіє знаннями й вміннями, що дозволяють їй вирішувати професійно значущі задачі, але й володіє таким поєднанням психічних якостей і станів, яке дозволить їй діяти самостійно та відповідально. Відтак,

поняття “компетентність” певним чином переростає в поняття “професіоналізм”, тому що, будучи загалом професіоналом, людина не може бути компетентною у вирішенні всіх професійних питань. Як правило, вона компетентна в якомусь одному або декількох професійних аспектах. Науковець виділила такі види компетентностей: спеціальну компетентність, соціальну компетентність, особистісну компетентність, індивідуальну компетентність та ін.” [7, 308].

Професійна компетентність фахівців економіки є багатозначною категорією, яку визначають як:

- єдність теоретичної та практичної готовності до здійснення економічної діяльності, виконання професійних функцій, за якою основні параметри задаються функціональною структурою діяльності;
- освітню цінність, яка передбачає введення людини у загальнокультурний світ цінностей, у просторі якого людина реалізує себе як фахівець і професіонал;
- усі властивості особистості економіста, які забезпечують високий результат професійної діяльності;
- професійно-педагогічні й предметні знання і вміння (як професійна компетентність у вузькому значенні цього терміну (за І. Зимньою) [1, 34].

Це дає підставу виокремити професійну компетентність майбутнього економіста як сукупність особистісних, професійних і комунікативних властивостей, що сприяють успішній реалізації здобутих знань, умінь і навичок професійної діяльності та спонукають до подальшого самовдосконалення та розвитку.

Компетентнісний підхід є одним із продуктивних шляхів побудови процесу підготовки майбутніх економістів, оскільки спрямований на подолання інертності традиційного навчання на основі перетворення навчальної діяльності в професійну діяльність.

Компетентнісний підхід застосовується в процесі засвоєння кожним студентом знань та комплексу дій щодо безпосереднього упровадження предметних і загальнонавчальних технологій у професійній підготовці.

Запровадження компетентнісного підходу у зміст освіти зумовлене потребою розв'язати ряд проблем, серед яких – неспроможність майбутніх фахівців застосовувати засвоєні знання, уміння, навички, способи діяльності і ціннісні орієнтації в реальних життєвих ситуаціях, виконувати вимоги суспільства щодо оновлення знань, тобто реалізації безпосереднього навчання протягом життя. А також здатність пристосовуватися до швидкої

зміни суспільно-економічних умов, адаптуватися в змінених умовах, уміти знаходити шляхи розв'язання проблем, що виникають у практичній, пізнавальній, комунікативній та інших видах діяльності.

Навчальна діяльність студентів під час реалізації компетентнісного підходу в закладах вищої освіти має набувати практико-перетворювального дослідницького характеру, що спрямовує цей процес на співпрацю, діалогічне навчання та самовдосконалення тих, хто вчить, і тих, хто навчається.

Компетентнісна модель освіти співвідноситься з динамічним “відкритим” суспільством, в якому продуктом процесів соціалізації, виховання та навчання, підготовки молодого покоління до виконання усіх життєвих функцій є відповідальна особистість, готова до здійснення вільного, гуманістично зорієнтованого вибору. За такого підходу до змісту освіти відносять не лише знання, уміння, навички, а насамперед способи діяльності, досвід репродуктивної і творчої діяльності, досвід ціннісного ставлення до соціокультурного довкілля. Водночас компетентність особистості передбачає розвиток певних її здібностей, необхідних для реалізації відповідної діяльності.

Компетентнісний підхід близький до особисто-діяльнісного, однак більш продуктивний, оскільки дає можливість виокремити декілька узагальнених ключових компетентностей, які об'єднують у групу діяльності, схожі за способами дій [4, 18].

На переконання В. Радкевича, компетентнісний підхід є важливим концептуальним підґрунтям реалізації нової системи принципів визначення цілей професійно-технічної освіти, відбору і структурування змісту навчального матеріалу, організації освітнього процесу й оцінювання освітніх результатів з метою досягнення майбутніми робітниками високого рівня знань, досвіду, обізнаності для реалізації професійної діяльності [9, 8].

Н. Побірченко визначає, що компетентнісний підхід можна розглядати не лише як засіб оновлення змісту освіти, але і як механізм приведення його у відповідність з вимогами сучасності [8, 25]. В умовах реформування системи професійної освіти перехід до компетентнісної парадигми означає забезпечення спроможності майбутнього економіста відповідати новим запитам ринку праці, бути компетентним у реалізації своєї професійної діяльності.

Використання компетентнісного підходу при проектуванні освітнього середовища професійної підготовки дозволить розширити умови, ресурси, функціональні можливості учасників середовищної взаємодії та забезпечить досягнення високої якості професійної підготовки, результатом якої є

сформована, творча, ініціативна, професійно і соціально відповідальна особистість майбутнього економіста, готова до постановки та вирішення різноманітних суспільних і професійних завдань, конкурентоспроможна на ринку праці, здатна до постійного професійного зростання, професійної мобільності.

Сутність технологічного підходу в процесу формування правової компетентності майбутніх економістів полягає в діагностичному цілепокладанні та проектуванні освітнього процесу у формі суб'єкт-суб'єктної спільної діяльності викладача і студента.

Проблеми технологічного підходу у навчанні розглядали В. Бондар, С. Гончаренко, Л. Коваль, С. Мартиненко, С. Пальчевський, О. Пехота, О. Пометун, О. Савченко, Г. Селевко, С. Сисоєва, П. Сікорський та ін. Дослідники визначали технологічний підхід як орієнтацію навчально-виховного процесу на гарантований освітній результат, удосконалення навчальної діяльності, підвищення її результативності, інтенсивності, інструментальності тощо.

Технологічний підхід ми розуміємо як чинник модернізації професійної підготовки студентів з орієнтацією на досягнення гарантованих результатів навчання майбутніх економістів. Його використання спрямовується на особистісний розвиток і саморозвиток майбутніх фахівців, сприяє професійній і соціальній мобільності відповідно до сучасних вимог на ринку праці. У контексті нашого дослідження технологічний підхід реалізується через засвоєння технологій предметного та загальнонавчального значення, що мають об'єднувальну мету, чітку процесуальну структуру, інва-

ріантні умови й етапи їх успішного впровадження, прогнозовані результати, які підлягають кількісному та якісному оцінюванню.

У межах нашого дослідження важливо підкреслити, що технологічний підхід впроваджується через максимально чітке формулювання мети, яке допомагає зорієнтувати студентів на отримання конкретного результату, підготовку необхідних навчальних і робочих матеріалів, на організацію процесу реалізації мети; пошуку й визначення механізмів взаємодії та оцінки поточних, проміжних та підсумкових результатів; становлення еталону оцінки та механізму порівняння з кінцевим результатом. Технологічний підхід визначає дієвість проектувальних дій викладача, наставника та куратора вищої школи, чітке планування та технологічність реалізації запланованих дій стають запорукою ефективності функціонування освітнього середовища професійної підготовки майбутніх фахівців економіки.

Отже, процес формування правової компетентності майбутніх економістів є відкритою системою, яка не може бути абсолютно ізольованою чи замкнутою, а тому постійно змінюється й удосконалюється за рахунок навчання основам правових та економічних аспектів управління; вивчення основних понять системи правової діяльності що має безпосереднє відношення до фінансових ризиків та складових міжнародної системи впливу на фінансові ризики, що свідчить про комплексну реалізацію системного, компетентнісного та технологічного підходів.

Перспективу подальшого дослідження вбачаємо у визначенні критеріїв та показників формування правової компетентності майбутніх економістів.

Список використаних джерел

1. Адольф В.А. Обновление процесса подготовки педагогов на основе моделирования профессиональной деятельности: Монография / В.А. Адольф, И.Ю. Степанова. – Красноярск, 2005. – 214 с.
2. Андреев А.Л. Компетентностная парадигма в образовании: опыт философско-методологического анализа / А.Л. Андреев // Педагогика. – 2005. – № 4. – С. 19-27.
3. Гершунский Б. С. Философия образования для XXI века (В поисках практикоориентированных концепций) / Б. С. Гершунский. – М.: Изд-во «Совершенство», 1998. – 608 с.
4. Иванова Е.О. Содержание образования: культурологический подход / И.В. Шалыгина, И.М. Осмоловская, Е.О. Иванова // Педагогика. – 2005. – № 1. – С. 13-19.
5. Кузовлев В.П. Современные технологи профессиональной подготовки учителя иностранного языка: учебн. Пособие для студентов вузов / В.П. Кузовлев, В.Н. Карташова. – М.: Моск. пед. гос. ун-т, 2004.: Елец: Елец. гос. ун-т им. И.А. Бунина. – 164с.
6. Малафійк І.В. Системний підхід у теорії і практиці навчання / І.В. Малафійк. – Рівне: РДГУ, 2004. – 437с.
7. Маркова А.К. Психология профессионализма / А.К. Маркова. – М.: Знание, 1996. – 308с.
8. Побірченко Н. С. Компетентнісний підхід у вищій школі: теоретичний аспект / Н. С. Побірченко // Освіта та педагогічна наука. – 2012. – № 3. – С. 24–31.
9. Радкевич В. О. Компетентнісний підхід до розроблення державних стандартів професійно-технічної освіти / В. О. Радкевич // Професійно-технічна освіта. – 2012. – № 3. – С. 8–10.
10. Смирнов С. Н. Элементы общего состояния понятия «система» и некоторые ступени развития познания и общей практики / С. Н. Смирнов // Системный анализ механизмов познания. – М.: Наука, 1979. – С. 52–62.
11. Boyatzis R. E. The competent manager: a model for effective performance / R. E. Boyatzis. – NY: John Wiley & Sons, 1982. – 328 p.

References

1. Adol'f V.A. Obnovleni'e processa podgotovky` pedagogov na osnove modely`rovany`ya professy`onal`noj deyatel`nosti`: Monografy`ya / V.A. Adol'f, Y.Yu. Stepanova. – Krasnoyarsk, 2005. – 214 s.
2. Andreev A.L. Kompetentnostnaya parady`gma v obrazovany`y: opyt fy`losofsko-metodology`cheskogo analy`za/ A.L. Andreev // Pedagogy`ka. – 2005. – # 4. – S. 19-27.
3. Gershunsky`j B. S. Fy`losofy`ya obrazovany`ya dlya XXI veka (V pou`skax prakty`koory`enty`rovanny`kh koncepcy`j) / B. S. Gershunsky`j. – M.: Y`zd-vo «Sovershenstvo», 1998. – 608 s.
4. Y`vanova E.O. Soderzhany`e obrazovany`ya: kul`turology`chesky`j podxod / Y.V. Shalygy`na, Y.M. Osmolovskaya, E.O. Y`vanova // Pedagogy`ka. – 2005. – # 1. – S. 13-19.
5. Kuzovlev V.P. Sovremennyye technology` professy`onal`noj podgotovky` uchy`telya y`nostrannogo yazyka: uchebn. Pособy`e dlya studentov vuzov / V.P. Kuzovlev, V.N. Kartashova. – M.: Mosk. ped. gos. un-t, 2004.: Elec: Elec. gos. un-t y`m. Y` A. Buny`na. – 164s.
6. Malafiyik I.V. Sy`stemny`j pidxid u teorii i prakty`ci navchannya/ I.V. Malafiyik. – Rivne: RDGU, 2004. – 437s.
7. Markova A.K. Psy`xology`ya professy`anal`zma / A.K. Markova. – M.: Znany`e, 1996. – 308s.
8. Pobirchenko N. S. Kompetentnisny`j pidxid u vy`shhij shkoli: teorety`chny`j aspekt / N. S. Pobirchenko // Osvita ta pedagogichna nauka. – 2012. – # 3. – S. 24–31.
9. Radkeyv`ch V. O. Kompetentnisny`j pidxid do rozroblennya derzhavny`x standartiv profesijno-texnichnoyi osvity` / V. O. Radkeyv`ch // Profesijno-texnichna osvita. – 2012. – # 3. – S. 8–10.
10. Smy`rnov S. N. Elementy obshhego sostoyany`ya ponyaty`ya «sy`stema» y` nekotorye stupeny` razvy`ty`ya poznany`ya y` obshhej prakty`ky` / S. N. Smy`rnov // Sy`stemny`j analy`z mekhan`zmov poznany`ya. – M.: Nauka, 1979. – S. 52–62.
11. Boyatzis R. E. The competent manager: a model for effective performance / R. E. Boyatzis. – NY: John Wiley & Sons, 1982. – 328 p.

Галушак И. Научные подходы к формированию правовой компетентности будущих экономистов

В статье рассматриваются научные подходы к формированию правовой компетентности будущего экономиста. Определено что педагогическая наука изменила, методологические ориентиры и соответственно актуализировала проблему выбора новых научных основ, на которых выстраиваются основы профессиональной деятельности современных специалистов экономического образования. Методологической основой формирования правовой компетентности будущих экономистов определены следующие научные подходы: системный, компетентностный и технологический. Акцентировано внимание на то что системный подход позволяет обеспечить целостное единство между научными представлениями о содержании образовательной среды профессиональной подготовки будущих экономистов теоретическими, нормативные документы его проектирования. Доказано, что сущность технологического подхода в процесс формирования правовой компетентности будущих экономистов заключается в диагностическом целеполагании и проектировании образовательного процесса в форме субъект-субъектной совместной деятельности преподавателя и студента.

Ключевые слова: научные подходы, системный подход, компетентностный подход, технологический подход, правовая компетентность, будущие экономисты.

Galushchak I. Scientific approaches to the legal competence formation of future economists

The article deals with scientific approaches to the legal competence formation of a future economist. It is stated that the pedagogical science of today changed the methodological guidelines and accordingly actualized the problem of the new scientific principles choice on which the basis of professional activity of modern specialists in economic education is being built. Consequently, at the present stage of the development at the education system, awareness and implementation of changes in the content and structure of education is due to the need to develop a coherent concept and a new standard of economic education. The methodological basis for the legal competence formation of future economists is the following scientific approaches: systemic, competency and technological. The attention is paid to the fact that the systematic approach allows to ensure the integral unity between the scientific ideas about the content in the educational environment of the future economist's professional training in the theoretical, normative provisions of its design.

It is specified that one of the directions of education modernization and one of the ways to update its content is recognized competence approach as a new conceptual benchmark. The author emphasizes that the introduction of the competence approach in the content of education is conditioned by the need to solve a number of problems, including the failure of future specialists to apply the learning knowledge, abilities, skills, and methods of activity and value orientations in real life situations.

It is proved that the essence of the technological approach in the process of forming the legal competence of future economists is in the diagnostic purpose-setting and designing of the educational process in the form of a subject-subject joint activity of the teacher and student. The prospects of further researches in this direction are determined.

Key words: scientific approaches, systemic approach, competency approach, technological approach, legal competence, future economists.

Стаття надійшла до редколегії 10.05.2018

УДК 378:37.091.12.011.3-051:6

Ігор ГЕВКО

*доктор педагогічних наук, доцент,
завідувач кафедри комп'ютерних технологій
Тернопільського національного педагогічного
університету імені Володимира Гнатюка,
м. Тернопіль, Україна
e-mail: gevko.i@gmail.com*

ГЕОІНФОРМАЦІЙНІ СИСТЕМИ І ТЕХНОЛОГІЇ ЯК ІННОВАЦІЙНІ ІНСТРУМЕНТИ РЕГІОНАЛЬНОГО УПРАВЛІННЯ

У статті представлений сучасний стан розробки і використання геоінформаційних систем і технологій в Україні. Детально проаналізований досвід зарубіжних фахівців та підходи до розробки інформаційних систем, щодо забезпечення інформаційно-аналітичної підтримки соціально-економічного розвитку регіонів різного ієрархічного рівня. Доведено, що підвищенням обсягів, якості та різноманітності цифрової просторової інформації підвищується роль геоінформаційних систем і технологій, як основного інструменту для візуалізації, пошуку та аналізу інформації при прийнятті різного роду управлінських рішень. Існуюче в Україні відставання по застосуванню геоінформаційних систем і технологій вимагає активізації теоретичних досліджень та прикладних розробок у цій сфері.

Оскільки фінансові та матеріальні ресурси, наявні в розпорядженні місцевих і регіональних урядів, далеко не безмежні, досягнення високої ефективності їх використання за допомогою сучасних геоінформаційних технологій є вкрай важливим моментом.

Ключові слова: геоінформаційні технології, регіональне управління, інноваційні технології, муніципальні геоінформаційні технології, регіональні геоінформаційні технології.

Перехід світової спільноти до інформаційного суспільства, вимагає застосування інноваційних підходів до управління розвитком регіонів.

Поряд з необхідністю застосування новітніх методів в практиці регіонального управління, також існує необхідно застосування інноваційних інструментів до управління розвитком регіонів та забезпечення їх конкурентоспроможності. Інструментом геоінформаційного методу є геоінформаційні системи (ГІС) і технології, які виконують роль стратегічного фактора в регіональному розвитку, оскільки до 80% обсягу всієї циркулюючої в регіоні інформації є геопросторовою і управління процесами регіонального розвитку базується на аналізі багатоаспектної різномірної інформації, просторово прив'язаної до даного регіону [1]. Реалізація стратегії розвитку регіону залежить від повноти, достовірності, якості та оперативності інформації про виконання заходів соціально-економічного розвитку. Всебічний аналіз отриманої інформації з використанням сучасних геоінформаційних технологій дозволяє отримати порівняльні інтегровані оцінки рівня розвитку регіонів, розробити короткострокові та довгострокові прогнози, які дозволяють сформулювати стратегічні цілі, визначити пріоритетні напрямки і сценарії соціально-економічного розвитку регіону.

Застосування геоінформаційних систем і технологій означає перехід на новий більш якісний

рівень управління, планування, проектування і експлуатації складних систем регіонального господарства. Тому впровадження ГІС в регіональне управління – актуальна проблема всіх міст і регіонів України. Правовою основою цього є Закон України «Про національну програму інформатизації» от 04.02.1998 [2], яким геоінформаційні системи віднесені до категорії основних в здійсненні програм інформатизації України.

Впливу інформаційних технологій на розвиток сучасного суспільства розглядається провідними вченими. Вивчення ролі інформаційних технологій в сучасному суспільстві присвячені праці С. Й. Вовканича, В. М. Геєця, М. І. Долішнього, Ю. М. Малицького, В. С. Михалевича, С. І. Пірождьова, І. В. Сергієнка та ін. Вивчення можливостей запровадження і застосування геоінформаційних технологій в регіональному і муніципальному управлінні розглядається в роботах як зарубіжних, так вітчизняних вчених М. П. Бутко, В. В. Гохмана, Дж. Данджермонда, та ін.

Незважаючи на значний інтерес дослідників до застосування інформаційних технологій для забезпечення соціально-економічного розвитку регіонів ще лишається багато невіршених питань.

Метою статті є аналіз дослідження сучасних тенденцій розвитку геоінформаційних систем і технологій, як інноваційних інструментів вдосконалення процесу управління регіоном.

Для вирішення поставлених завдань використано комплекс загальнонаукових та спеціальних методів дослідження. Зокрема, це загальнонаукові методи – аналіз і синтез, систематизації (при розгляді геоінформаційних систем і технологій як інноваційних інструментів регіонального менеджменту, системний підхід (розгляд регіону як природно-соціо-економічної системи); спеціальні методи – просторовий аналіз та геоінформаційне моделювання.

Інформаційною базою дослідження є Закони України, Укази Президента України, Постанови Кабінету Міністрів України, нормативні документи міністерств і відомств, інших органів державного і регіонального рівнів управління, аналітичні огляди, зарубіжна і вітчизняна монографічна література, періодичні наукові видання, дані офіційних джерел статистичної інформації, картографічні джерела, дані дистанційного зондування Землі.

Розглянемо досвід застосування геоінформаційних систем і технологій як інноваційних інструментів регіонального управління у вирішенні завдань регіонального розвитку.

На сьогодні в світі розроблені і використовуються десятки програмних ГІС-пакетів, а на їх базі створено тисячі геоінформаційних систем. ГІС-технології знайшли широке застосування в кадастрі, в містобудуванні і муніципальному управлінні, в проектуванні, будівництві тощо. Геоінформаційні системи і технології розробляються і впроваджуються на різних територіальних рівнях.

До глобальних геоінформаційних систем відносять Глобальний банк природно-ресурсної інформації (GRID) і ГІС Європейської Спільноти CORINE) [3]. До цієї ж групи можна віднести і Інфраструктуру просторових даних Європейської Спільноти що розробляється з 2007 р. відповідно до директиви INSPIRE [4]. З точки зору розкриття поставленої в даній роботі мети безпосередній інтерес представляють ГІС меншого територіального охоплення, перш за все муніципальні, регіональні, національні.

Муніципальні геоінформаційні системи.

Проблеми інформаційного забезпечення процесів підготовки і прийняття управлінських рішень з управління територіальним розвитком міста в сучасних умовах набувають виняткову важливість. Розвиток міст в даний час в першу чергу залежить від ефективного застосування геоінформаційної складової муніципальної інформаційної системи (МГІС), яка повинна являти собою систему територіального управління і забезпечувати роботу з різномасштабними цифровими картами території і призначатися для інформаційної під-

тримки прийняття ефективних управлінських рішень в сфері муніципального управління.

Створення муніципальних ГІС в світі почалося більше 30-ти років тому. Наприклад, муніципальна ГІС м. Лавленд (штат Колорадо) [5] була створена ще в 80-х роках минулого століття. В даний час в США більше 200 найбільших міст і близько тисячі невеликих муніципалітетів використовують геоінформаційні системи і технології на протязі багатьох років. Муніципальні ГІС вже працюють у багатьох містах таких країн як Канада, Іспанія, Німеччина, Великобританія, Грузія, Австрія, Китай, Індія, Австралія, Туреччина, Білорусія і ряді інших.

Муніципальні ГІС в усьому світі стали чи стають інтегральним ресурсом для виконання різних функцій в сфері територіального управління та містобудування, комунально-експлуатаційних служб, фінансів, забезпечення громадської безпеки, економічного розвитку. Опитування муніципалітетів в США показав, що [5]:

- 77% міських служб не можуть обійтися без використання ГІС-технологій, використовують їх для прив'язки, обробки і використання даних аерозйомки;
- 70% муніципальних органів використовують ГІС для управління даними про нерухоме майно та оподаткування;
- 57% використовують кошти ГІС для забезпечення громадського доступу до інформації;
- 41% муніципалітетів використовують ГІС при розподілі капіталовкладень, для розвитку інфраструктури та планування забудови;
- 38% – для підтримки процедури видачі дозволів, при розробці та реалізації заходів з реагування на надзвичайні ситуації;
- 28% – для підтримки діяльності правоохоронних органів.

В Україні на даний час немає готових комплексних рішень для створення муніципальних ГІС, орієнтованих на інтеграцію даних і створення єдиного інформаційного простору. Більшість рішень відноситься до приватних задач автоматизації окремих сфер – обліку земель, містобудівної діяльності, проектування і експлуатації інженерної інфраструктури та ін.

Чітко видно тенденція розвитку ГІС від окремих відомчих систем до серверних корпоративних систем. Ця тенденція підтверджується на прикладах розробки ГІС ряду міст України [6].

Регіональні ГІС. називають географічні інформаційні системи, що охоплюють частину країни, таку як економічний район, адміністративне територіальне утворення (область, провінція і

т.п.) або група суміжних адміністративних територіальних утворень. Як «регіон» може виступати і територія певного природного комплексу – гірського масиву, басейну річки, морського узбережжя і т.п.

В даний час в світі розроблено безліч регіональних ГІС, велика кількість проектів територіального планування і управління регіонального рівня виконані або виконуються з використанням геоінформаційних технологій. Як приклади наведемо [7]:

- використання ГІС для відстеження зростання міст уздовж узбережжя Південної Кароліни (США);
- використання ГІС для створення генерального плану регіонального управління м. Мадрид (Іспанія);
- створення генерального плану зонування території штата Каліфорнія, Ілліноїса, Огайо, Вірджинія (США) на основі ГІС-технологій;
- розробка інформаційної карти про 351 місто штату Массачусетс (США);

Аналіз досвіду української регіоналістики свідчить про незначне застосування географічних інформаційних систем при постановці і вирішенні комплексних проблем регіонів. Процес створення регіональних ГІС дуже трудомікий і вимагає значних фінансових інвестицій, але в Україні вже є певні успіхи в вирішенні цього питання. Зокрема, в 2006 р. був виконаний апробаційний проект «ГІС регіону України» на прикладі Київської області [8].

Розробка даного проекту показала, що ГІС регіону України є ефективним інструментом при аналітичній роботі в різних сферах.

З 2009 року розробляється Регіональна ГІС Вінницької області, завданнями якої є ведення геопросторових баз даних, містобудівних баз даних, моніторинг, облік корисних копалин та ін. [9]. В даний час ведеться розробка муніципальних ГІС у багатьох містах України: Вінниця, Львів, Одеса, Українка, Луганськ, Харків, Київ, Дніпропетровськ, Суми, Полтава, Кривий Ріг, Кіровоград, Полтава, Артемівськ, Горлівка, Хмельницький, Тернопіль, Житомир, Черкаси [1; 6]. Однак, в більшості міст України розробка починається з завдань автоматизації окремих сфер – обліку земель, містобудівної діяльності, проектування і експлуатації інженерної інфраструктури і т. п. Чітко видна тенденція розвитку ГІС від окремих відомчих систем до серверних корпоративних систем.

Національні ГІС. Під національною географічною інформаційною системою автори [10] розуміють єдину, створену на основі найбільш передо-

вих технологій, загальнодоступну національну цифрову базу просторово координованих і атрибутивних (цифро-буквених) даних.

Національна ГІС може об'єднувати в собі дані всіх рівнів державного управління з різних джерел, надаючи широкі можливості і потужні засоби для підтримки прийняття рішень з таких питань, як людські ресурси і їх оптимальне використання, фінанси, економіка, інфраструктура, природні ресурси та ін. При цьому всі дані зводяться в єдину систему візуалізації таких елементів географічної основи, як топографія, дорожня мережа, кадастровий поділ, будинки та споруди, комунальні мережі, орієнтири, види ґрунтів, політичні, адміністративні та інші кордони. Національна ГІС здатна надати всебічний опис наявних і створюваних даних про національні активи, ресурси і операції з їх географічною прив'язкою. Після створення вона стане неоціненним джерелом інформації про національні ресурси і незамінні інструменти для стратегічного планування та розвитку бізнесу.

На думку Дж. Данджермонда і Е. Х. Мільяреса [3], вигоди від реалізації національної ГІС можуть бути значущими, бо ГІС технології є:

- ключовим компонентом забезпечення роботи критично важливих національних інфраструктур;
- необхідним елементом для здійснення управлінської діяльності;
- потужним важелем для адміністрацій федерального і регіонального рівнів в організації успішної співпраці між різними відомствами та компаніями.

Перші спроби розробки ГІС України багаточільового використання були ініційовані ще в 1992–1993 рр. У запропонованій тоді концепції національної ГІС (автори – Л. Г. Руденко, В. С. Чабанюк, А. Л. Бондар і ін.) [6] було передбачено використання географо-кібернетичної моделі, що базується на структурно-графічних моделях території та основних об'єктах управління. У концепції було запропоновано дві географо-кібернетичні моделі ГІС України: об'єктна і класова. Об'єктна модель описувала конкретну геоінформаційну систему, а класова – відображала набір атрибутів і методів, які сприяли б умовам для створення тематичних ГІС.

Інститут географії НАН України сумісно з компанією «Інтелектуальні системи ГЕО» у 2000 році завершив створення електронної версії Атласу України [10], а у 2007 році – електронної версії Національного атласу України, який вміщає вже 875 унікальних цифрових карт. Державний інститут проектування містобудування «Дніпромисто» розробив Генеральну схему планування території

України, до якої були створені численні картографічні геоінформаційні бази даних [9].

Національний атлас України та Генеральна схема планування території України є важливими складовими Національної геоінформаційної системи країни та створюють необхідні передумови для подальшої розробки проектів на муніципальному та регіональному рівнях.

Особливу роль у впровадженні ГІС і геоінформаційних технологій в практику в тому числі і регіонального планування та управління відіграє можливість їх *інформаційного забезпечення* – наявність в країні доступних для використання цифрових наборів просторово-координованих даних.

Широке розповсюдження геоінформаційних систем і технологій в різних сферах життєдіяльності людини ще в середині 90-х років минулого століття поставило це питання на порядок денний.

Створені до цього часу масиви різноякісних цифрових просторово координованих (географічних, геопросторових) даних (або просто – геоданих) були розосереджені по численних державних і приватних установах та організаціям, інформація про них була відсутня, а доступ був обмежений (практично закритий для сторонніх установ і організацій та приватних осіб).

Усвідомлення того, що просторова інформація в сучасних умовах перетворилася на важливий стратегічний ресурс державного управління, в вагомий фактор стійкого соціально-економічного розвитку країни і забезпечення національної безпеки наприкінці 80-х – початку 90-х років минулого століття стимулювало ряд ініціатив по стандартизації та уніфікації наборів цифрових просторово розподілених даних в різних країнах і регіонах світу (проекти GRID, CORINE, Digital Chart of the World, GTOPO30 та ін.), а також створення ряду неурядових міжнародних організацій, метою яких було рішення різних аспектів даної проблеми. Серед найбільш відомих такого роду організацій можна назвати Консорціум відкритих ГІС (Open GIS Consortium, OGS), створений в 1994 р., а в 2004 р. перейменованій в Відкритий геопространственный консорціум (Open Geospatial Consortium) [11].

У найбільш завершеному вигляді ідея про стандартизацію, уніфікацію і доступності геопросторових даних у масштабі держави отримала втілення в розпорядженні президента США У. Дж. Клінтона від 11 квітня 1994 [Розпорядження ..., 1994], в якому викладена концепція інфраструктури просторових даних США (National Spatial Data Infrastructure, NSDI) і визначено комплекс заходів щодо її створення і розвитку.

Європейським парламентом була затверджена Директива ЄС по створенню Європейської інфраструктури просторової інформації – INSPIRE [4].

Науково-методичні основи національних інфраструктур просторових даних представлені в роботах [7, 11].

Відповідно до інструкції Федерального комітету з геопросторових даних США (Federal Geographic Data Committee, FGDC), інфраструктура просторових даних, ІПД, (Spatial Data Infrastructure, SDI) – це технологія, політика, стандарти і ресурси, необхідні для збору, обробки, зберігання, поширення та ефективного використання геопросторових даних. У деяких визначеннях ІПД, в тому числі в [3], складові частини інфраструктур просторових даних вказані більш повно. Так, в проекті Закону України [12] дається таке визначення національної інфраструктури просторових даних: система, яка включає організаційну структуру, технічні та програмні засоби, базовий і профільні набори геопросторових даних, метадані, каталоги і бази метадані, сервіси геопросторових даних і технічні регламенти та стандарти, необхідні для виробництва, оновлення, обробки, зберігання, отримання та використання геопросторових даних.

Аналіз існуючих підходів до створення інфраструктур просторових даних різного територіального рівня – глобальних, національних, регіональних і локальних дозволяє констатувати, що всі вони мають стійку структуру, в найбільш повному і завершеному вигляді представлену на національному (державному) рівні. Складовими частинами національних інфраструктур просторових даних є:

- організаційна структура;
- нормативно-правове забезпечення;
- технічні та програмні засоби;
- інформаційні ресурси;
- сервіси геопросторових даних.

Організаційна структура, що забезпечує створення і розвиток національної інфраструктури просторових даних, складається з центрального міжвідомчого координуючого органу та органів виконавчої влади і організацій, що забезпечують накопичення, обробку, зберігання і надання певних груп базових просторових даних і метадані.

Нормативно-правове забезпечення включає законодавчі та інші нормативні правові акти, технічні регламенти, стандарти, нормативно-технічні документи і класифікатори, що регулюють створення та використання базових просторових даних і метадані. Фактично, ця компонента національної інфраструктури просторових даних включає дві складові – правове забезпечення

створення і розвитку ІПД і технічні стандарти і регламенти. Розробка першої складової визначається специфікою країни і повністю спирається на існуючу в країні законодавчу базу. Що стосується другої складової, то автори рекомендують не розробляти власні стандарти даних. Краще прийняти або адаптувати до національних умов технічну специфікацію Міжнародної організації зі стандартизації (International Organization for Standardization, ISO), зокрема, ISO 19139, засновану на специфікації ISO 19115 [3].

Розробка стандартів і їх впровадження – це досить дорогий захід. Оптимальним представляється прийняття національних стандартів, які базуються на стандарті ISO 19115 та Технічних вимогах ISO 19139. Це забезпечить максимальну сумісність даних в міжнародному масштабі і безболісну інтеграцію України в світове геоінформаційне співтовариство.

Технічні та програмні засоби інфраструктур просторових даних включають широкий спектр апаратних і програмних засобів, що забезпечують створення, зберігання, маніпулювання та подання геопросторових даних. Стрімкий розвиток в апаратних і програмних засобах ГІС, інтеграція геоінформаційних систем і технологій з Інтернету, що мали місце в останнє десятиліття, створили передумови для створення загальнодоступних баз геопросторової інформації, які в останнє десятиліття з успіхом реалізуються для створення ІПД різного рівня – від локальних до глобальних. Відзначимо, що практично усіма крупними виробниками програмних засобів ГІС (компаніями ESRI, Pitney Bowes MapInfo, Intergraph і ін.) на сьогоднішній день розроблені спеціальні програмні комплекси для роботи в комп'ютерних мережах і в Інтернет, а також створені спеціалізовані Web-сервіси для роботи з просторово – координованою інформацією.

Не зупиняючись на характеристиках програмних засобів ГІС, відзначимо, що в 10-ту версію (2010 р.) найбільш популярної в світі програмної ГІС-платформи ArcGIS включений новий програмний комплекс ESRI Geoportal Server – вільно поширюваний продукт для створення геопорталів локальних, регіональних, національних і глобальної інфраструктури просторових даних [1].

Інформаційні ресурси включають набори базових просторових даних і метаданих. Тут доречно навести ряд визначень, що відносяться до даного компоненту інфраструктур просторових даних. Зробимо це на основі найбільш авторитетних узагальнюючих робіт в галузі ІПД. Геопросторові (або просто – просторові, іноді – географічні) дані (в англійській літературі – Geospatial Data, Geo-

data) – дані, які визначають географічне положення і характеристики природних або створених об'єктів та їх межі. Набори геопросторових даних – колекція просторових даних, що ідентифікуються. Набори даних описуються метаданими. Метадані – це «дані про дані», тобто інформація, що описує набори просторових даних і геосервіси, що дозволяє виконувати пошук потрібної інформації, отримувати та використовувати її. Наявність метаданих є необхідною умовою створення ринку геопросторових даних і сталого функціонування інфраструктури геопросторових даних.

Геопросторові дані можуть бути отримані з загально географічних і тематичних карт, на основі результатів дистанційного зондування і топографічних зйомок. До складу геопросторових даних може включатися семантична, в тому числі, і статистична інформація. В ідеології інфраструктур просторових даних важливе місце займає концепція основних (базових, фундаментальних) просторових даних. Основні дані є загальнодоступними, тобто не містять обмежень щодо їх використання.

У західноєвропейських і північноамериканських розробках виділяють категорії базових даних (core data) – як даних, що забезпечують координатну прив'язку геопросторових даних (геодезичні мережі, мережі кадастрових пунктів), які необхідні для оптимального використання ГІС-додатків, і основних даних (fundamental data) – як даних, що включають найбільш загальну тематику, що цікавить більшість користувачів геоданих.

У роботах українських дослідників у розроблених програмних документах – Концепції і проекту Закону України [2] про національну інфраструктуру просторових даних поряд з поняттям базовий набір геопросторових даних, яке трактується як стандартизована сукупність геопросторових даних як уніфікована основа інтегрування і спільного використання в геоінформаційних системах геопросторових даних, що надходять з різних джерел, введено поняття профільний набір геопросторових даних – сукупність тематичних геопросторових даних, яка сформована з використанням базового набору таких даних.

Відповідно до [12] до складу базового набору геопросторових даних входять відомості про:

- 1) державний кордон України, межі адміністративно-територіальних утворень;
- 2) гідрографічні об'єкти і гідротехнічні споруди;
- 3) населені пункти і їх вулично-дорожню мережу;
- 4) промислові, сільськогосподарські і соціально-культурні об'єкти;

- 5) будівлі та споруди;
- 6) автомобільні дороги;
- 7) залізниці;
- 8) інженерні комунікації;
- 9) мережі метрополітену;
- 10) аеропорти, морські та річкові порти;
- 11) рослинний покрив і ґрунти;
- 12) межі територій та об'єктів природно-заповідного фонду;
- 13) кордони кадастрових зон, кадастрових кварталів, земельних ділянок;
- 14) межі територій структурно-планувальних елементів населених пунктів – межі кварталів, мікрорайонів, ландшафтно-рекреаційних зон та ін.;
- 15) реєстри вулиць та адреси об'єктів в межах територій населених пунктів;
- 16) назви гідрографічних об'єктів;
- 17) цифрову модель рельєфу;
- 18) ортофотоплани, ортофотокarti, аеро- і космічні знімки і результати робіт з дистанційного зондування Землі;
- 19) координатно-просторову основу геопросторових даних.

Аналіз цього переліку показує, що він значно конкретніший переліку тематики базових і основних даних інфраструктури просторових даних Європейського співтовариства INSPIRE – по суті, це перелік інформаційних шарів бази просторових даних. У той же час він значно менше за обсягом (за кількістю тем), ніж в INSPIRE. У ньому, зокрема, відсутні дані про кліматичні умови, землекористування, особливі зони, немає в цьому переліку і статистичної інформації. Тобто українські розробники включили до складу базових даних в основному інформацію тільки про просторове положення об'єктів. Змістовна, в тому числі, статистична інформація за задумом розробників, мабуть, повинна входити до складу профільних наборів геопросторових даних.

Необхідно відзначити перспективність виділення в структурі ІПД «профільного набору» просторових даних, оскільки це відкриває можливість формування прикладних наборів геопросторових даних для забезпечення вирішення завдань в різних предметних областях, в тому числі, в регіональній економіці. Однак, прийнята в проекті Закону [2] трактування поняття «профільний набір геопросторових даних» видається занадто вузькою і потребує корегування, оскільки формування профільних даних може відбуватися як на основі базового набору таких даних, так і додаткової інформації. При цьому важливо підкреслити, що склад профільних наборів геопросторових даних нічим не обмежений. У проекті Закону України [2] відзначається, що профільні набори геопросторових даних «розробляються органами

державної влади, органами місцевого самоврядування та суб'єктами господарювання, що діють в цій сфері». Єдине обмеження, що визначається цим проектом Закону – відповідність вимогам технічних регламентів і стандартів. Це, по суті, ставить задачу обґрунтування тематики профільних наборів геопросторових даних для різних предметних областей.

Нарешті, сервіси геопросторових даних – Інтернет-сервіси, що забезпечують виконання операцій з даними, що містяться в наборах геопросторових даних і метаданих. До складу сервісів геопросторових даних, що входять в інфраструктури просторових даних національного та глобального рівня, в даний час включають:

- а) пошукові сервіси, що дозволяють знаходити набори просторових даних на основі відповідних метаданих і відображати зміст метаданих;
- б) сервіси візуалізації, що надають, як мінімум, можливість перегляду даних, навігації по зображеннях, їх скролінгу, масштабування і графічного оверлею даних, а також відображення легенд карт і відповідної інформації, записаної в метаданих;
- в) сервіси для «скачування» інформації, що дозволяють копіювати набори просторових даних або їх фрагменти і, по можливості, що забезпечують прямий доступ до даних;
- г) сервіси перетворення даних, що дають можливість трансформувати набори просторових даних з метою забезпечення їх інтероперабельності (взаємної сумісності);
- д) сервіси для виклику інших сервісів геоданих [13].

Всі перераховані сервіси повинні враховувати вимоги користувачів і забезпечувати простоту експлуатації, доступ через мережу Інтернет, а також інші телекомунікаційні засоби.

Інфраструктури просторових даних різного просторового рівня – локального, регіонального, національного і глобального, мають описану структуру, забезпечують рішення з використанням геоінформаційних технологій широкого спектра завдань регіонального планування, проектування та управління, в тому числі на основі створення з їх допомогою геоінформаційних систем відповідного територіального охоплення.

На підставі викладеного можна зробити висновок, що з підвищенням обсягів, якості та різноманітності цифрової просторової інформації підвищується роль геоінформаційних систем і технологій, як основного інструменту для візуалізації, пошуку та аналізу інформації при прийнятті різного роду управлінських рішень. Існуюче в Україні відставання по застосуванню геоінформаційних

систем і технологій вимагає активізації теоретичних досліджень та прикладних розробок у цій сфері.

Оскільки фінансові та матеріальні ресурси, наявні в розпорядженні місцевих і регіональних урядів, далеко не безмежні, досягнення високої ефективності їх використання за допомогою сучасних геоінформаційних технологій є вкрай важливим моментом.

Геоінформаційні системи і технології в даний час розробляються і впроваджуються на різних територіальних рівнях – від локального до глобального. Що стосується завдань, пов'язаних із забезпеченням соціально-економічного розвитку

регіонів і регіонального управління інтерес, в першу чергу, представляють муніципальні і регіональні геоінформаційні системи і технології, які можна розглядати як сучасні інноваційні технології регіонального управління.

Задачами сьогодення в області інформаційно-аналітичного забезпечення соціально-економічного розвитку регіонів є розробка концепцій прикладних геоінформаційних систем, які спираються на теоретичну модель сфери або виду діяльності в даній предметній області. Розробка таких концепцій дозволить вирішити і задачу формування наборів тематичних даних національної інфраструктури геопросторових даних.

Список використаних джерел

1. Серединин Е. С., Козлитин В. Е., «Муниципальные ГИС Украины», *Arcreview*, №4(51), С. 7-9, 2009.
2. Закон України «Про концепцію національної програми інформатизації» [Електронний ресурс] / Верховна Рада України. – Офіц. вид. Відомості Верховної Ради України. № 27-28, 1998, С. 182. – Режим доступу: <http://zakon1.rada.gov.ua/laws/show/75/98-%D0%B2%D1%80>, Дата звернення: Бер.14, 2018.
3. GIS Solutions for Urban and Regional Planning [Electronic resource] // ESRI: [site]. – Mode of access: <http://www.esri.com/library/brochures/pdfs/gis-sols-for-urban-planning.pdf>, Дата звернення 14.03.2018.
4. INSPIRE Metadata Implementing Rules: Technical Guidelines based on EN ISO 19115 and EN ISO 19119 [Electronic resource] / Drafting Team Metadata and European Commission Joint Research // European Commission INSPIRE: [site]. – Mode of access: http://inspire.jrc.ec.europa.eu/reports/Implementing-Rules/metadata/MD_IR_and_ISO_20090218.pdf, Дата звернення: Бер.14, 2018.
5. T. Walsh «Is a national GIS on the map?» [Electronic resource] Government computer news: [site]. – Mode of access: <http://gcn.com/Articles/2009/07/13/National-GIS-Federal-agencies-ESRI.aspx> Дата звернення: Бер.14, 2018.
6. Руденко Л. Г., Чабанюк В. С. *Концепция геоинформационной системы многоцелевого использования и ее поэтапная реализация на Украине*, Геоинформационные и геоэкологические исследования в странах СНГ, Москва, Геос, С. 9-30, 1999.
7. Руденко Л. Г., Чабанюк В. С. «Геоінформаційні системи в сучасних географічних дослідженнях: застосування і проблеми розвитку в Україні», *Україна: географічні проблеми сталого розвитку. Зб. наук. праць*. В 4-х т. К.: ВГЛ Обрії, Т. 1, С. 273-287, 2004.
8. «Украинский рынок ГИС: состояние и перспективы», *КПД. Спецвыпуск ГИС*, С.50-52, 2008.
9. Палеха Ю. Н. Градостроительство и ГИС в Украине: некоторые итоги двадцатилетнего сотрудничества [Електронний ресурс] ООО «ДАТА+»: [сайт] – Режим доступу: http://www.dataplus.ru/news/arcreview/detail.php?ID=10541&SECTION_ID=285. Дата звернення: Бер.16, 2018.
10. Проект Закону України «Про концепцію національної інфраструктури геопросторових даних» [Електронний ресурс] Науково-дослідний інститут геодезії і картографії: [сайт]. – Режим доступу: http://gki.com.ua/sites/default/files/news/Zakon_pogod.pdf, Дата звернення: Бер.14, 2018.
11. Сурнин А. Ф. *Муниципальные информационные системы. Опыт разработки и эксплуатации*, Обнинск, 219 с, 1998.
12. Поліщук О. О. «Теоретико-методичні засади створення апробаційного проекту «ГІС регіону України» (на прикладі Київської області)», *Український географічний журнал*, №2, С.54-59, 2006.
13. Муниципальные геоинформационные системы [Електронний ресурс] // УРАЛГЕОИНФОРМ: [сайт]. – Режим доступу: <http://www.ugi.ru/services/gis/municipal-geoinformation-system>. Дата звернення: Бер.14, 2018.

References

1. Seredinin, E. S., Kozlitin, V. E. (2009). "Municipal GIS of Ukraine", *Arcreview*, №4 (51), С. 7-9, (in Russian).
2. Zakon Ukrainy (2018). "On the Concept of the National Program of Informatization" [Electronic resource] / Verkhovna Rada of Ukraine. – Officer kind. Information from the Verkhovna Rada of Ukraine. № 27-28, 1998, p. 182. – Mode of access: <http://zakon1.rada.gov.ua/laws/show/75/98-%D0%B2%D1%80>, Date of application: March 14, (in Ukrainian).
3. GIS Solutions for Urban and Regional Planning [Electronic resource] // ESRI: [site]. – Mode of access: <http://www.esri.com/library/brochures/pdfs/gis-sols-for-urban-planning.pdf>, Дата звернення 14.03.2018 (in English)
4. INSPIRE Metadata Implementing Rules: Technical Guidelines based on EN ISO 19115 and EN ISO 19119 [Electronic resource] / Drafting Team Metadata and European Commission Joint Research // European Commission INSPIRE: [site]. – Mode of access: http://inspire.jrc.ec.europa.eu/reports/Implementing-Rules/metadata/MD_IR_and_ISO_20090218.pdf, Дата звернення: Бер.14, 2018 (in English).
5. Walsh, T. (2018). «Is a national GIS on the map?» [Electronic resource] Government computer news: [site]. – Mode of access: <http://gcn.com/Articles/2009/07/13/National-GIS-Federal-agencies-ESRI.aspx> Дата звернення: Бер.14, 2018. (in English).
6. Rudenko, L. G. , Chabanjuk, V. S.(1999). *Konceptija geoinformacionnoj sistemy mnogocelevogo ispol'zovanija i ee pojetapnaja realizacija na Ukraine*, *Geoinformacionnye i geojekologicheskie issledovanija v stranah SNG*, Moskva, Geos, S. 9-30, (in Russian).
7. Rudenko, L. H., Chabaniuk, V. S. (2004). "Geoinformatsynny sistemi in daily geograficheskikh doslozhenzhenni: zastosuvannya i problemy rozvitku v Ukraini", *Ukraina: geografic problems of steel rozvitku. Zb. sciences. prac*. In 4 m. K. : IOls Skylines, Volume 1, pp 273-287, (in Ukrainian).

8. «Ukrainian GIS market: state and prospects», efficiency. Special issue of GIS (in Russian).
9. Paleha, Ju. N. (2018). Urban planning and GIS in Ukraine: some results of twenty years of cooperation [Electronic resource] DATA + LLC: [site] – Access mode: http://www.dataplus.ru/news/arcreview/detail.php?ID=10541&SECTION_ID=285. Date of application: Mar. 16, 2018. (in Russian).
10. Proekt Zakonu Ukrainy (2018). "On the concept of the national infrastructure of geospatial data" [Electronic resource] Research Institute of Geodesy and Cartography: [site]. – Mode of access: http://gki.com.ua/sites/default/files/news/Zakon_pogod.pdf, Date of appeal: March 14, 2018. (in Ukrainian).
11. Surnin, A. F. (1998). Municipal information systems. Experience of development and operation, Obninsk, 219 P (in Russian).
12. Polishchuk, O. O. (2006). "Theoretical and Methodical Principles of Creation of the Testing Project" GIS of the Region of Ukraine "(on the Example of the Kyiv Oblast)", Ukrainian Geographic Journal, №2, p.54-59, (in Ukrainian).
13. Municipal Geoinformation Systems [Electronic resource] // URALGEOINFORM: [site]. – Access mode: <http://www.ugi.ru/services/gis/municipal-geoinformation-system>. Date of application: March 14, 2018. (in Russian).

Гевко И. В. Геоинформационные системы и технологии как инновационные инструменты регионального управления

В статье представлено современное состояние и разработки использования геоинформационных систем и технологий в Украине. Подробно проанализирован опыт зарубежных специалистов и подходы к разработке информационных систем по обеспечению информационно-аналитической поддержки социально-экономического развития регионов разного иерархического уровня. Доказано, что с повышением объемов, качества и разнообразия цифровой пространственной информации повышается роль геоинформационных систем и технологий, как основного инструмента для визуализации, поиска и анализа информации при принятии различного рода управленческих решений. Существующее в Украине отставание по применению геоинформационных систем и технологий требует активизации теоретических исследований и прикладных разработок в этой сфере. Поскольку финансовые и материальные ресурсы, имеющиеся в распоряжении местных и региональных органов управления, далеко не безграничны, достижения высокой эффективности их использования с помощью современных геоинформационных технологий является крайне важным моментом.

Геоинформационные системы и технологии в настоящее время разрабатываются и внедряются на разных территориальных уровнях – от локального до глобального. Что касается задач, связанных с обеспечением социально-экономического развития регионов и регионального управления интерес, в первую очередь, представляют муниципальные и региональные геоинформационные системы и технологии, которые можно рассматривать как современные инновационные технологии регионального управления.

На сегодня в области информационно-аналитического обеспечения социально-экономического развития регионов является разработка концепций прикладных геоинформационных систем, опирающихся на теоретическую модель сферы или вида деятельности в данной предметной области. Разработка таких концепций позволит решить и задачу формирования наборов тематических данных национальной инфраструктуры геопространственных данных

Ключевые слова: геоинформационные технологии, региональное управление, инновационные технологии, муниципальные геоинформационные технологии, региональные геоинформационные технологии.

Hevko I. Geoinformation systems and technologies as innovative instruments of regional governance

The article presents the current state and development of the use of geoinformation systems and technologies in Ukraine. The experience of foreign specialists and approaches to the development of information systems for providing information and analytical support to the socio-economic development of regions of different hierarchical levels are analyzed in detail. It is proved that the role of geoinformation systems and technologies, as the main tool for visualization, search and analysis of information in the adoption of various kinds of managerial decisions, increases with the increase in the volumes, quality and diversity of digital spatial information. The current gap in the use of geoinformation systems and technologies in Ukraine requires the activation of theoretical research and applied developments in this area. Since the financial and material resources available to local and regional governments are far from unlimited, achieving high efficiency of their use with modern geoinformation technologies is an extremely important point.

Geoinformation systems and technologies are currently being developed and implemented at different territorial levels – from local to global. As for the tasks related to ensuring the social and economic development of regions and regional governance, first of all municipal and regional geoinformation systems and technologies are of interest, which can be considered as modern innovative technologies of regional management.

Today, in the field of information and analytical support of socio-economic development of the regions is the development of concepts of applied geoinformation systems, based on a theoretical model of the sphere or type of activity in this subject area. The development of such concepts will allow to solve the task of forming sets of thematic data of the national geospatial data infrastructure.

Key words: geoinformation technologies, regional management, innovative technologies, municipal geoinformation technologies, regional geoinformation technologies.

УДК 378.011.3 – 051:78]:39:008

Надія ГОЛУБИЦЬКА

викладач кафедри теорії та методики музичної освіти,
хорового співу і диригування факультету мистецтв імені Анатолія Авдієвського
Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова,
м. Київ, Україна
e-mail: nadijkaqo@gmail.com

ЕТНОПЕДАГОГІЧНА КУЛЬТУРА МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА ЯК СИСТЕМА І ЦІЛІСНІСТЬ

У статті в контексті системного підходу розглянуто компонентну структуру етнопедagogічної культури майбутнього вчителя музики. На основі аналізу наукової літератури розкрито характерні особливості системного підходу та великих систем, зокрема: наявність багатьох елементів, цілісність, взаємодію складових, функціонування міжкомпонентних зв'язків. Визначено зовнішню та внутрішню сторони функціонування етнопедagogічної культури як цілісної системи. Зовнішня сторона функціонування етнопедagogічної культури окреслена як елемент системи педагогічної культури вчителя музичного мистецтва. Внутрішня сторона визначена в якості цілісної системи, яка інтегрує в собі інтелектуально-ціннісний, комунікативно-деонтологічний та креативно-діяльнісний структурні компоненти, що знаходяться у динамічних взаємовідносинах і взаємозв'язках.

Ключові слова: системний підхід, система, етнопедagogічна культура, вчитель музичного мистецтва, етнопедagogічне мислення, етнопедagogічна свідомість, етнопедagogічна діяльність, українська народна деонтологія, креативність, український музичний фольклор.

На сучасному етапі національного відродження української освіти та культури пріоритетного значення набуває формування інтелектуального та культурного потенціалу майбутніх учителів як найвищої цінності нації. Нагальна необхідність підготовки нової генерації педагогічних кадрів, зокрема вчителів музичного мистецтва, здатних у своїй професійній діяльності забезпечити невіддільність шкільної освіти від національного ґрунту, її опору на історію рідного народу, прилучити учнів до пластів народної творчості, вимагають формування особистості педагога-музиканта, спрямованої на збереження національної ідентичності в царинах музичної культури, педагогічної освіти та науки.

Відповідь на означені виклики полягає не просто в залученні до процесу фахового навчання глибинного потенціалу української етнопедagogіки з її багатим ціннісним базисом і яскравою палітрою етнопедagogічних методів і засобів, а у формуванні в майбутніх учителів музики етнопедagogічної культури, що дозволить вільно оперувати означеними методами і засобами, спиратися на систему цінностей українського народу під час фахової діяльності.

Мета статті – теоретично обґрунтувати й визначити компонентні складові етнопедagogічної культури майбутнього вчителя музики як цілісної системи. Дослідження, науково-теоретичне обґрунтування й визначення компонентних складових етнопедagogічної культури майбутніх учителів

музичного мистецтва вимагає застосування відповідного напрямку в спеціальній методології педагогічної науки, на базі якого можна було б найбільш ефективно здійснити подальше формування досліджуваного феномену. До такого напрямку, на нашу думку, належить системний підхід. Адже саме цей підхід за висловом С. Гончаренка «... спрямований на розкриття цілісності педагогічних об'єктів, виявлення в них різноманітних типів зв'язків та зведення їх у єдину теоретичну картину» [2, 423].

Застосування системного підходу під час окреслення компонентних складових етнопедagogічної культури майбутніх учителів музичного мистецтва забезпечує дослідження структури цього феномену з позицій цілісності. Залучення системного підходу дозволяє виявити усі можливі міжкомпонентні та міжфункціональні зв'язки, не заперечуючи певне абстрагування визначених структурних компонентів та функцій.

Під час дослідження компонентних складових етнопедagogічної культури майбутніх учителів музичного мистецтва на системний підхід спиралась Сюй Дзяюй, [8] та Л. Северинова [7]. О. Хоружа, розглядаючи зміст етнопедagogічного мислення, проблематика якого є похідною від проблематики етнопедagogічної культури, також у своєму дослідженні базувалась на системному підході, що включав етнопедagogічне мислення як структурний елемент у цілісну систему етнопедagogічної культури [9].

Проблематика системного підходу як важливого напрямку в спеціальній методології наукових досліджень загалом і педагогічних досліджень зокрема була розроблена й висвітлена у роботах Р. Аофа, С. Архангельського, А. Берга, В. Беспалько, Р. Берталанфі, Н. Вінера, С. Гончаренка, У. Р. Ешбі, Ф. Корольова, Л. Мазеля, В. Ніколаєва та ін. С. Гончаренко визначив завданням системного підходу «...розробку методів дослідження й конструювання складних за організацією об'єктів як систем» [2, 423].

Ф. Корольов у своїй науковій праці «Системний підхід і можливості його застосування у педагогічних дослідженнях» розробив, теоретично обґрунтував і визначив ряд ознак і рис великих систем, що включають: цілісність як найважливішу характерну особливість системи; обов'язкову взаємодію складових системи; функціонування певних міжкомпонентних зв'язків тощо [3].

О. Хоружа, узагальнюючи характерні властивості системного підходу, визначає такі ознаки складних систем, як наявність багатьох елементів, певні зв'язки і відношення між означеними елементами, що обумовлюють цілісність системи у цілому. Дослідниця, розглядаючи проблему етнопедагогічного мислення, вказує на зовнішню та внутрішню сторони функціонування педагогічних об'єктів-систем у контексті системного підходу. Зовнішня сторона функціонування таких об'єктів-систем дозволяє розглядати їх в якості конкретних елементів більшої системи. Внутрішня ж сторона передбачає наявність у таких педагогічних об'єктів-систем власних компонентних складових, що, у свою чергу, утворюють цілісну систему [9].

З огляду на вищезазначене, зовнішня сторона функціонування етнопедагогічної культури у контексті системного підходу дозволяє розглядати досліджуваний феномен в якості елемента більшої системи – системи педагогічної культури вчителя музичного мистецтва як загальної «...сукупності досягнень в галузі навчання і виховання» у контексті розвитку суспільно-педагогічної думки й практики [2, 349]. Внутрішня ж сторона функціонування етнопедагогічної культури у контексті системного підходу передбачає наявність у досліджуваного феномену власних компонентних складових, що забезпечують утворення багатовимірної, цілісної, динамічної системи.

В. Ніколаєв, підходячи до визначення етнопедагогічної культури вчителя з позицій внутрішньої сторони застосування системного підходу, визначив цей феномен в якості складної багатовимірної системи, що інтегрує в собі єдність етнопедагогічної свідомості, етнопедагогічного мис-

лення та етнопедагогічної діяльності як трьох компонентних складових [6].

Погоджуючись із науково-теоретичним обґрунтуванням змісту етнопедагогічної культури вчителя, проведеного В. Ніколаєвим, слід зауважити, що з метою більш детального й цілісного розроблення компонентної структури досліджуваного феномену доцільно було б уточнити визначення компонентних складових.

Категорії «етнопедагогічне мислення», «етнопедагогічна свідомість» і «етнопедагогічна діяльність», окреслені В. Ніколаєвим як компонентні складові етнопедагогічної культури вчителя, у свою чергу, стали предметом окремих наукових досліджень. Зокрема, проблематиці етнопедагогічного мислення присвячено дослідження О. Хоружої «Методичні засади формування етнопедагогічного мислення майбутнього вчителя музики» [10]. Отже, визначаючи етнопедагогічну культуру як складну систему, враховуючи необхідність ретельного розкриття взаємодії усіх її складових, ми вважаємо за доцільне врахувати у формулюваннях визначень структурних компонентів, з одного боку, більшу деталізацію й конкретизацію порівняно із формулюваннями, створеними В.Ніколаєвим, з іншого провести певні узагальнення.

Розглядаючи сутність понять «етнопедагогічна свідомість» і «етнопедагогічне мислення», визначених В. Ніколаєвим в якості першого і другого компонентів етнопедагогічної культури, слід зауважити про взаємозв'язок категорій «свідомість» і «мислення», про що свідчать відповідні словникові визначення. Зокрема «Український педагогічний енциклопедичний словник» визначає свідомість як «властивий людині спосіб ставлення до світу через суспільно вироблену систему знань, закріплених у мові», що «виникає тільки в суспільстві» [2, 415]. У той же час, О. Брушлінський, визначаючи поняття «мислення» стверджує про «...соціально обумовлений, пов'язаний із мовленням психічний процес ... узагальненого відображення дійсності в ході її аналізу і синтезу ...» [1, 41]. О. Леонтьєв вказує на властивість мислення давати «...знання про істотні властивості, зв'язки та відношення об'єктивної реальності ...» [5, 140].

Аналіз вищенаведених та інших трактувань понять «свідомість» і «мислення» дозволяє констатувати, що обидві категорії корелюють між собою не тільки у частині інтелектуального відображення реальних процесів оточуючого світу, зв'язку із мовленням, але й у частині мотиваційних процесів, зокрема, цілеутворення під час діяльності тощо. З огляду на вищезазначене, досліджуючи сутність першого компоненту етнопедагогічної

культури майбутнього вчителя музичного мистецтва, доцільно, на нашу думку, об'єднати категорії «етнопедагогічна свідомість», що являє собою високий інтелектуальний рівень науково-теоретичного узагальнення народної педагогіки [6], і «етнопедагогічне мислення» як вищу форму пізнавальної і перетворюючої активності особистості, що забезпечує її відповідність культурним, духовним і психологічним ознакам виховного ідеалу української етнопедагогіки на основі історично сформованої системи цінностей власного народу [11].

Саме система цінностей педагогіки українського народу складає базис етнопедагогічної культури, що протягом тисячоліть підсумував досвід виховання та навчання підростаючого покоління, створивши феномен паритету землеробського та козацького виховних ідеалів. Отже ми вважаємо за доцільне визначити в компонентній структурі етнопедагогічної культури майбутнього вчителя музики такий компонент, який відповідає за розумове засвоєння системи цінностей українського народу. Таке засвоєння сприятиме складному інтелектуальному процесу щодо перетворення в свідомості майбутнього вчителя музики означеної системи цінностей у систему твердих переконань із подальшою побудовою на цій основі принципових засад фахової діяльності вчителя музичного мистецтва. З огляду на вищезазначене, перший структурний компонент етнопедагогічної культури майбутнього вчителя музики доцільно визначити як інтелектуально-ціннісний.

Подальше дослідження компонентної структури етнопедагогічної культури майбутнього вчителя музики пов'язано безпосередньо із змістом української народної етнопедагогіки, що включає українську народну педагогічну деонтологію як важливий чинник комунікації між учасниками навчально-виховного процесу на базі гуманних відносин. Українська народна педагогічна деонтологія вивчає не тільки правила поведінки вчителя на уроці музичного мистецтва, але й взаємні відносини в середині педагогічного колективу, спілкування вчителя із учнями, а також школярів між собою. Педагогічна комунікація, що базується на українській народній деонтології, передбачає взаємну повагу й розуміння учасників навчально-виховного процесу, особливу повагу до старших, доброзичливість, милосердя, співчуття тощо. На думку В.Коротеевої, «ідеї народної педагогічної деонтології учні сприймають як закон життя» [4, 10]. Таким чином, другий структурний компонент етнопедагогічної культури майбутнього вчителя музики, що відповідає за базування педагогічної комунікації між учасниками навчально-виховного процесу на гуманних взаємовідно-

синах, доцільно визначити як комунікативно-деонтологічний.

Переходячи до дослідження третього компоненту етнопедагогічної культури майбутнього вчителя музичного мистецтва, пов'язаного із етнопедагогічною діяльністю, ми спиралися на визначення В.Ніколаєва, який окреслює її як свідому цілеспрямовану діяльність, направлену на етнопедагогічне виховання підростаючого покоління [6, 28].

Специфіка професійної діяльності вчителя музичного мистецтва, що в інструментарії синтезує музичну педагогіку і українську народну педагогіку, вітчизняний музичний фольклор, українське і світове музичне мистецтво, актуалізує креативну сторону означеної діяльності. Зміст професійної діяльності вчителя музичного мистецтва, що включає музично-педагогічну, музично-виконавську, музично-теоретичну, етнопедагогічну, виховну, просвітницьку діяльність тощо, вирізняються яскраво забарвленим креативним характером. Адже всі без виключення вищезазначені види діяльності вимагають від вчителя музичного мистецтва здатності до креативного, нестандартного і оригінального їх поєднання у процесі розв'язання проблемних ситуацій навчально-виховного процесу як під час комбінованого уроку музичного мистецтва, так і в позаурочній діяльності.

С. Гончаренко визначає креативність як «... здатність привносити щось нове в досвід, породжувати оригінальні ідеї в умовах розв'язання або постановки нових проблем, ... а також формулювати гіпотези відносно недостаючих елементів ситуації» [2, 243].

Гнучке сполучення музично-педагогічної, музично-виконавської, музично-теоретичної, етнопедагогічної, виховної, просвітницької діяльності у процесі роботи в загальноосвітній школі вимагає також креативного підходу до створення і впровадження відповідного методичного забезпечення. Причому етнопедагогічна діяльність, яка оперує таким потужним засобом етнопедагогіки, як український музичний фольклор, з його опорою на імпровізаційність, варіативність музичного матеріалу, значно підсилює креативну сторону методичного забезпечення за рахунок синкретичного впливу на художньо-естетичні смаки та ідеали дітей та молоді.

Привнесення креативних елементів у зміст професійної діяльності вчителя музичного мистецтва за рахунок етнопедагогічної діяльності здійснюється:

- шляхом застосування таких форм етномузичної діяльності, як імпровізація, варіювання музичного матеріалу, самостійне створення музичних зразків, спрямованих

- на творчий розвиток особистості під час формування етнопедагогічної культури;
- шляхом розвитку творчої уяви та фантазії під час вирішення етнопедагогічних задач навчально-виховного процесу методами і засобами української народної педагогіки;
- шляхом створення оригінального методичного забезпечення на основі цілеспрямованого долучення методів і засобів української етнопедагогіки до загальнопедагогічних методів і засобів мистецького навчання.

З огляду на вищезазначене, третій структурний компонент етнопедагогічної культури майбутнього вчителя музики доцільно визначити як креативно-діяльнісний.

Таким чином, залучення системного підходу дозволяє визначити етнопедагогічну культуру майбутнього вчителя музичного мистецтва в якості цілісної системи, яка інтегрує в собі інтелектуально-ціннісний, комунікативно-деонтологічний та креативно-діяльнісний структурні компоненти, що знаходяться у динамічних взаємовідношеннях і взаємозв'язках.

Список використаних джерел

1. Брушлинский А.В. Психология мышления и проблемы обучения / А.В.Брушлинский. – М.: Знание, 1983. – 94 с
2. Гончаренко С.У. Український педагогічний енциклопедичний словник. Видання друге, доповнене й виправлене. – Рівне: Волинські обереги, 2011. – 519 с.
3. Королев Ф.Ф. Системный подход и возможности его применения в педагогических исследованиях / Ф.Ф. Королев // Советская педагогика. – 1970 – №9. – С.39-45
4. Коротеєва В.О. Науково-педагогічні основи вивчення української народної педагогіки в вузі (в трьох частинах). Частина перша / В.О. Коротеєва – Миколаїв, 1994. – 116 с.
5. Леонтьев А.Н. Деятельность. Сознание. Личность. 2-е изд. /Алексей Николаевич Леонтьев. /- М.: Политиздат, 1977. – 303 с.
6. Николаев В.А. Теория и методика формирования этнопедагогической культуры учителя: Автореферат дисс. на соискание учен. степени доктора пед. наук: 13.00.01/ Николаев Валерий Александрович. – М., 1998. – 40 с.
7. Северинова Л.И. Формирование этнопедагогической культуры будущего учителя музыки в процессе профессиональной подготовки: Автореферат дисс. на соискание учен. степени канд. пед. наук: спец. 13. 00. 08. «Теория и методика профессионального образования» / Л.И. Северинова. – Воронеж, 2006. – 24 с.
8. Сюй Дзяюй. Методичні засади етнокультурної підготовки майбутніх учителів музики у процесі фахового навчання: Автореферат дис. на здобуття вченого ступеню канд. пед. наук: спец. 13. 00. 02. «Теорія та методика музичного навчання» / Дзяюй Сюй. – Київ, 2016. – 20 с.
9. Хоружа О.В. Компонентна структура етнопедагогічного мислення майбутнього вчителя музики / О.В.Хоружа // Науковий часопис національного педагогічного університету імені М.П. Драгоманова. Серія 14. Теорія і методика мистецької освіти: Зб. наук. праць / Матеріали III Міжнародної науково-практичної конференції “Гуманістичні орієнтири мистецької освіти” 22-24 квітня 2009 р. – К.: НПУ імені М.П.Драгоманова, 2007. – Випуск 7 (12). – С. 116-122.
10. Хоружа О.В. Методичні засади формування етнопедагогічного мислення майбутнього вчителя музики: Автореферат дис. на здобуття вченого ступеню канд. пед. наук: спец. 13. 00. 02. «Теорія та методика музичного навчання» / Олена Вікторівна Хоружа. – Київ, 2010. – 21 с.
11. Хоружа О.В. Сутність етнопедагогічного мислення майбутнього вчителя музики в контексті мистецької освіти / О.В. Хоружа // Педагогіка і психологія професійної освіти: Науково-методичний журнал №5. – Львів: Національний університет «Львівська політехніка», 2008. – С. 147-156.

References

1. Brushlynskyi A.V. Psykholohyia myshlennyia y problemy obuchenyia / A.V.Brushlynskyi. – М.: Znanye, 1983. – 94 s
2. Honcharenko S.U. Ukrainskyi pedahohichnyi entsyklopedychnyi slovnyk. Vydannia druhe, dopovnene y vypravlene. – Rivne: Volynski oberehy, 2011. – 519s.
3. Korolev F.F. Systemnyi podkhod y vozmozhnosty eho pryumeneniya v pedahohycheskykh yssledovaniakh / F.F. Korolev // Sovetskaia pedahohyka. – 1970 – №9. – S.39-45
4. Koroteieva V.O. Naukovo-pedahohichni osnovy vyvchennia ukrainskoi narodnoi pedahohiky v vuzi (v trokh chastynakh). Chastyna persha / V.O. Koroteieva – Mykolaiv, 1994. – 116 s.
5. Leontev A.N. Deiatelnost. Soznanye. Lychnost. 2-e yzd. /Aleksi Nykolaevych Leontev. /- М.: Polytyzdat, 1977. – 303 s.
6. Nykolaev V.A. Teoryia y metodyka formirovaniya etnopedahohycheskoi kultury uchytelia: Avtoreferat dyss. na soyskanye uchen. stepeny doktora ped. nauk: 13.00.01/ Nykolaev Valeryi Aleksandrovych. – М., 1998. – 40 s.
7. Severynova L.Y. Formyrovanye etnopedahohycheskoi kultury budushcheho uchytelia muzyky v protsesse professyonalnoi podhotovky: Avtoreferat dyss. na soyskanye uchen. stepeny kand. ped. nauk: spets. 13. 00. 08. «Teoryia y metodyka professyonalnoho obrazovaniya» / L.Y. Severynova. – Voronezh, 2006. – 24 s.
8. Siui Dziaiui. Metodychni zasady etnokulturnoi pidhotovky maibutnikh uchyteliv muzyky u protsesi fakhovoho navchannia: Avtoreferat dys. na zdobuttia vchenoho stupeniu kand. ped. nauk: spets. 13. 00. 02. «Teoriia ta metodyka muzychnoho navchannia» / Dziaiui Siui. – Kyiv, 2016. – 20 s.
9. Khoruzha O.V. Komponentna struktura etnopedahohichnoho myslennia maibutnoho vchytelia muzyky / O.V.Khoruzha // Naukovyi chasopys natsionalnoho pedahohichnoho univertsytetu imeni M.P. Drahomanova. Seriya 14. Teoriia i metodyka mystetskoi osvity: Zb. nauk. prats / Materialy III Mizhnarodnoi naukovo-praktychnoi konferentsii “Humanistychni oriientyry mystetskoi osvity” 22-24 kvitnia 2009 r. – K.: NPU imeni M.P.Drahomanova, 2007. – Vypusk 7 (12). – S. 116-122.

10. Khoruzha O.V. Metodichni zasady formuvannya etnopedahohichnoho myslennia maibutnoho vchytelia muzyky: Avtoreferat dys. na zdobuttia vchenoho stupeniu kand. ped. nauk: spets. 13. 00. 02. «Teoriia ta metodyka muzychnoho navchannia» / Olena Viktorivna Khoruzha. – Kyiv, 2010. – 21 s.
11. Khoruzha O.V. Sutnist etnopedahohichnoho myslennia maibutnoho vchytelia muzyky v konteksti mystetskoï osvity / O.V.Khoruzha // Pedahohika i psykhohihiia profesiinoï osvity: Naukovo-metodychnyi zhurnal №5. – Lviv: Natsionalnyi universytet "Lvivska politekhnikha, 2008. – S. 147-156.

Голубицкая Н.А. Этнопедагогическая культура будущих учителей музыкального искусства как система и целостность

В статье в контексте системного подхода рассмотрено компонентную структуру этнопедагогической культуры будущего учителя музыки. На основе анализа научно-теоретической литературы раскрыты характерные особенности системного подхода и больших систем, в частности: наличие многих элементов, целостность, взаимодействие составляющих, функционирования межкомпонентных связей. Определены внешнюю и внутреннюю стороны функционирования этнопедагогической культуры как целостной системы. Внешняя сторона функционирования этнопедагогической культуры обозначена как элемент системы педагогической культуры учителя музыкального искусства. Внутренняя сторона определена в качестве целостной системы, которая интегрирует в себе интеллектуально-ценностный, коммуникативно-деонтологический и креативно-деятельностный структурные компоненты, которые находятся в динамических взаимоотношениях и взаимосвязях.

Ключевые слова: системный подход, этнопедагогическая культура, учитель музыкального искусства, этнопедагогическое мышление, этнопедагогическое сознание, этнопедагогическая деятельность, украинская народная деонтология, креативность, украинский музыкальный фольклор.

Golubitskay N. The ethnopedagogical culture of future teachers of musical art as a system and integrity

In the article in the context of the systematic approach the component structure of the ethnopedagogical culture of the future teacher of music is considered. On the basis of the analysis of scientific literature, the characteristic features of the system approach and large systems are revealed, in particular: the presence of many elements, integrity, the interaction of components, the functioning of interconnection bonds. The external and internal aspects of the functioning of ethnopedagogical culture as an integral system are determined. The external aspect of the functioning of ethnopedagogical culture is outlined as an element of the system of pedagogical culture of the teacher of musical art. The internal side is defined as a holistic system that integrates intellectual-value, communicative-deontological, and creative-activity structural components that are in dynamic relationships and interconnections.

Key words: system approach, system, ethnopedagogical culture, teacher of musical art, ethnopedagogical thinking, ethnopedagogical consciousness, ethnopedagogical activity, Ukrainian folk deontology, creativity, Ukrainian folk music.

Стаття надійшла до редколегії 12.05.2018

Олена ДРОЗД

кандидат педагогічних наук,
доцент кафедри педагогіки та дитячої психології
Миколаївського національного університету імені В.О. Сухомлинського,
м. Миколаїв, Україна
e-mail: olenadrozd0509@ukr.net

СІМЕЙНІ НАРАТИВИ ВАСИЛЯ СУХОМЛИНСЬКОГО

У статті порушується проблема формування зростаючої особистості в сім'ї, аналізується сучасний стан та перспективи означеної проблеми, розглядаються ефективні шляхи родинного виховання дітей крізь призму заповітів Василя Сухомлинського. Значна увага приділяється використанню ідей видатного педагога через півстоліття, представлені кращі цитати вчителя-гуманіста і висновки автора щодо впливу сімейних наративів на формування особистості.

Ключові слова: сімейні наративи, батьківська педагогіка, педагогічні заповіді, особистість.

Сучасна ситуація розвитку сім'ї як соціально-го інституту характеризується порушенням традицій і спадкоємності, відсутністю чи викривленням базових цінностей, ідеалів, орієнтирів, абсолютною доступністю суперечливих відомостей, які надходять із засобів масової інформації (про одностатеві шлюби, про бажання таких пар виховувати дітей тощо). Процес втрати сімейного впливу на виховання дітей набуває майже глобального характеру за своїми культурологічними, соціально-психологічними та педагогічними наслідками.

За результатами досліджень багатьох авторів, сім'я посідає перше місце серед вагомих чинників, які впливають на формування особистості. Вказується на прямий зв'язок сім'ї та особистісних якостей дитини, адже саме у родині починаються процеси духовно-культурного самоусвідомлення дитини, її соціальної, національної, статевої та особистісної ідентифікації і самовизначення. Відтак, основний чинник у формуванні особистості – це виховний клімат сім'ї.

У «Конвенції про права дитини» визнається, що «дитині, для повного і гармонійного розвитку, необхідно зростати у сімейному оточенні, в атмосфері щастя, любові, розуміння й визнання...».

Цю думку палко обстоював Василь Сухомлинський, якого ще півстоліття тому дуже хвилювала проблема виховання дитини в сім'ї, участь батьків у освітньому процесі, зразки сімейної взаємодії. Публікації педагога-гуманіста, його листування з батьками «важких» дітей не втратили актуальності й дотепер. Сьогодні широкого визнання набуває вивчення сімейних моделей через аналіз наративу. В цьому контексті праці В.О. Сухомлинського транслюють багатий матеріал для аналізу, сприяють усвідомленню власного досвіду, проектуванню життєвої концепції.

Вплив батьків на розвиток особистості розглядається у багатьох вітчизняних і зарубіжних дослідженнях (А. Адлер, Р. Бернс, Л. Божович, Д. Боулбі, Д. Віннікот, Л. Венгер, Л. Виготський, Д. Ельконін, Е. Еріксон, Г. Костюк, М. Кляйн, М. Лісіна, А. Люблінська, С. Максименко, В. Мухіна, Л. Обухова, З. Фройд, К. Юнг та ін.). Концептуальні положення сімейних наративів зустрічаємо в працях Р. Барта, Й. Брокмейера, К. Жорняк, Дж. Валлецькі, М. Уайта, Е. Ейдеміллера, Е. Мергенталера, К. Калмикової, Р. Мороз та ін.

Сімейні наративи віддзеркалюють особливості сімейних взаємин, поведінкових відношень, конфліктів, рольових позицій, вливають на формування образу «Я» кожного індивіда. Тому сімейна система, в умовах якої виховується дитина, є своєрідним прототипом її майбутньої родини. Тому завданням наукового пошуку є аналіз сімейних наративів Василя Сухомлинського, які він вважав еталонами щасливої сім'ї.

Ретроспективний аналіз дозволив з'ясувати, що «сімейний наратив» – це писемна розповідь про життя сім'ї у кількох поколіннях. Проте історично розповіді про сім'ю, рід не обмежуються лише писемною традицією. Подібні тексти виникли задовго до появи писемності, оскільки спочатку вони входили до генеалогічних міфів, потім до міфологічних переказів, дійшовши до наших днів у вигляді фольклору [2, 333]. Традицію розповідати про свою сім'ю можемо вважати неперервною у часі, тому описи історії роду, минулого сім'ї, сімейного побуту, сімейні перекази, розповіді про особисте життя зустрічаємо в мемуарах, сімейних та автобіографічних записках, домашніх хроніках тощо.

Таким чином, сімейні наративи виходять із філософського принципу детермінізму, адже наратив – це будь-яка усвідомлена послідовність

подій у часі, коли одна подія зумовлена іншими. Важливою ознакою наративу є той факт, що подія, яка відбулася в минулому, розгортається в теперішній час і описується та аналізується з точки зору сучасної людини.

Поняття «сімейні наративи» навряд чи було знайоме Василю Сухомлинському, проте його твори пронизані ідеєю, що «сім'я – це та казкова піна морська, з якої народжується таємнича краса сімейних взаємин...» [5].

Сімейні взаємини – це теплі почуття до батьків та інших родичів. У них спільні спогади, традиції. Відносини будуються на підтримці, допомозі у важких ситуаціях. Загальні свята, відпочинок дозволяють родині частіше зустрічатися, якщо батьки і діти живуть в різних місцях. **Найважливішою умовою** хороших сімейних відносин є міцний фундамент сім'ї, який базується на авторитеті батька й матері, подружній вірності чоловіка і дружини, їхній любові до дітей, відданості обов'язку їх виховання, повазі й любові до батьків і материнського покликання жінки [3, 34].

В книзі «Мудрость родительской любви» В. Сухомлинський наголошує: «Что такое – моральная готовность к материнству и отцовству? Человеческая сущность наиболее ярко раскрывается в долге. В том, что человек возлагает на себя ответственность за другого человека. Долг, долг и ещё раз долг – вот та атмосфера, в которой надо воспитывать существо, родившееся человеком, чтобы оно достойно было называться высоким именем Человека» [4, 11].

Сімейні відносини тісно пов'язані із поняттям «ставлення», яке є надзвичайно активно вживаним, передусім через взаємозв'язок саме з емоційною сферою особистості. За визначенням І. Бега, «без емоційного компонента суб'єктивно-оцінних ставлень взагалі бути не може» [1, 157]. Тобто будь-яке за змістом ставлення завжди має бути емоційно пережитим особистістю. На думку Б. Ананьєва, зародившись у системі конкретних взаємин людей, внутрішні ставлення особистості перетворюються на певні вольові якості, уподобання, смаки, моральні звички, на певний стиль внутрішнього життя людини [1, 157].

Академік І. Бех висловлює думку, що «категорія «ставлення» є однією з ключових для процесу формування і розвитку особистості, оскільки за її допомогою розкривають становлення смислового зв'язку, єдності людини і світу, самого змісту цієї єдності: чи буде вона морально конструктивною чи деструктивною стосовно індивіда [1, 156]. У людини виникають емоційні відносини, які проявляються в прихильності, любові, симпатії та їх протилежностях – неприязні, ворожнечі, антипатії. Більшість дослідників вважають, що сімейні

відносини будуються на трьох рівнях: соціальному, емоційному, сексуальному.

Як свідчать психологічні дослідження, цінності сучасної молоді є доволі суперечливими. Сучасні суспільні кризи, проявом яких є розмивання цінностей, негативно позначаються на тому образі світу і тих ціннісних орієнтирах, які формуються в молодого покоління. Серед пріоритетів молоді – прагматизм, орієнтація на матеріальні цінності, кар'єру та соціальний статус, споживацьке ставлення до ближнього. Значна частина молодих людей відзначаються особистісною незрілістю, невизначеністю системи цінностей. Отже, загальна картина щодо ціннісних орієнтирів сучасної молоді є доволі суперечливою, непослідовною.

З цього приводу, Василь Сухомлинський радив: «Як важливо, щоб перші думки про добре, сердечне, найпрекрасніше, що є в світі, – про любов до людини – пробуджувались на особистому досвіді, щоб найдорожчим для дитини стали батько й мати» [5, 93].

Зокрема, у молодих сім'ях часто спостерігається неузгодженість між декларованими нормами і цінностями та реальним ставленням батьків, їхньою поведінкою. Молоді батьки часто недооцінюють той факт, що виховують дітей не тільки і не стільки слова, а й реальна взаємодія, власний приклад.

У статті «Слово до батьків» В. Сухомлинський по-новому інтерпретує проблему батьківського авторитету, застерігає батьків, говорячи: «знайте і пам'ятайте – діти переживають ваше падіння, як своє особисте горе, сприймають вашу радість, як свою. Бережіть же дитячу любов до людини!» [5].

Важливим аспектом у контексті сімейних взаємин є батьківське спілкування, яке допомагає встановлювати доброзичливі, правдиві і щирі відносини між батьками і дітьми, розвивати і збагачувати позитивні сімейні традиції і звичаї, виховувати дітей на позитивних прикладах родоводу і сім'ї. В обстановці безпосереднього сімейного спілкування діти прилучаються до традицій своєї сім'ї і, разом з тим, свого народу: «Вот так и начинает ребёнок познавать мир человека – с матери и отца, с того, как обращается мать к нему, как отец относится к матери. Из всего этого и складываются первые детские представления и понятия о добре и зле» [4, 20].

Як відомо, сім'я – це мікрочинник, який має винятковий вплив на формування особистості та соціалізацію дитини. Особливістю соціалізації дитини в сім'ї є те, що знаходячись в «атмосфері любові», кожна дитина розширює діапазон власних можливостей. Здорову психіку дитини можна і необхідно формувати в атмосфері любові, взаємоповаги, взаєморозуміння, довіри та підтримки.

Постійне ж негативне ставлення до дитини, нетактовна поведінка батьків, безсистемність та непослідовність вимог старших можуть травмувати душу дитини, призвести до негативних емоційних переживань. У такій ситуації дитина може взагалі відмовитися від опанування соціальних норм і діяльності, яка не приносить їй успіху.

Нам імпонують спостереження Василя Олександровича: «Я сразу вижу ребёнка, у которого родители глубоко, сердечно, красиво, преданно любят друг друга. У такого ребёнка мир и покой на душе, стойкое душевное здоровье, чистосердечная вера в красоту человеческую, вера в слово воспитателя, чуткость к тонким средствам влияния на человеческую душу – добром слову и красоте» [4, 16].

Основою моральної вихованості людини, за переконанням Сухомлинського, є усвідомлення істини, що за добро треба платити добром. Моральні норми закріплені в таких поняттях, як: добро, обов'язок, совість, гідність, справедливість, щастя, сенс життя та інші, які визначають характер поведінки людини. Морально-ціннісного досвіду дитина набуває тоді, коли вона навчиться вірно розуміти добро і зло. Високі моральні якості з'являються тоді, коли дитина осмислює Золоте правило моральності: «Стався до інших так, як би ти бажав, щоб ставилися до тебе» [5, 137]. Духовно-ціннісною вершиною особистості, на думку Василя Олександровича, є почуття власної гідності, яке (якщо воно притаманне особистості) не дозволить принизити гідність іншого.

В статті «Обережно дитина» Василь Олександрович гідно відреагував на лист А. Буренкової «Ремінна педагогіка». Він резюмує: «Воспитание – это возвышение человека, постоянное и кропотливое, многотрудное и радостное. Подлинное мастерство воспитателя заключается в том, чтобы его питомец уважал себя, дорожил своим достоинством. Если ребёнок не уважает себя – это уже грань катастрофы» [4, 79].

Критерієм вихованості, за В. Сухомлинським, є совість людини, її вміння бачити очима інших людей і оцінювати свою поведінку, наче збоку: «...перевірй свої вчинки, запитуючи сам себе: чи не робиш ти зла, незручності людям? Роби все так, щоб людям, які тебе оточують, було добре» [5, 311].

Ми переконані, що вихованість, ввічливість, порядність, тактовність дитина переймає від батьків. Водночас грубість, хамство, брехливість, лицемірство нібито успадковуються від мами й тата. Так само думав і Василь Сухомлинський: «Трудно представить что-либо более отвратительное, чем деспотическое упоение властью человека над человеком. Гнусный деспотизм неве-

жественных родителей – это одна из причин того, что у ребёнка с малых лет извращается представление о добром начале в человеке, он перестаёт верить в человека и человечность. В обстановке деспотического самодурства, мелочных притирок, постоянных упрёков маленький человек ожесточается, а это, на мой взгляд, самое страшное, что может произойти в духовном мире ребёнка» [4, 114].

Сімейні наративи та розповіді батьків про дитину відображають певні особливості батьківської виховної позиції, ставлення до дитини та деякі порушення у вихованні: повага до дитини, співпраця з нею, емоційна близькість, стиль ставлення, контроль за дитиною. Василь Олександрович був глибоко переконаний: «Там, где нет мудрости родительского воспитания, любовь матери и отца к детям уродует детей. Есть много разновидностей этой уродливой любви, главные из них: любовь умиления, любовь деспотическая, любовь откупа» [4, 111].

Результати неправильного виховання, на думку педагога-гуманіста, очевидні: «Безответственность и легкомыслие в отцовстве и материнстве – это пороки личности, первопричина которых в извращенном представлении о счастье и радостях жизни. Тот, кто не сумеет продолжить себя в своих детях, забывает, что в старости его ожидает одиночество» [4, 129].

«Человек оставляет себя прежде всего в человеке. В этом наше бессмертие. В этом высшее счастье и смысл жизни. Если ты хочешь остаться в сердце человеческом – воспитай своих детей» [4, 138].

Родина – це природний осередок найглибших людських почуттів, де дитина найшвидше і найміцніше засвоює основи моралі серцем і душею, коли розвиваються почуття доброти, чуйності, совісті, правдивості любові до всього живого. Утвердження найвищих людських чеснот, співзвучних християнським заповідям, зокрема шанобливого ставлення до батьків, є головним моментом розвитку духовності дитини на будь-якому віковому етапі становлення особистості.

Сімейні наративи – це усні та письмові послідовні і завершені тексти, які присвячені історії власної сім'ї, сімейним подіям, завдяки яким відбувається усвідомлення особистого досвіду життєдіяльності у сім'ї. «Батьківська педагогіка», «Листи до сина», «Листи до доньки», велетенська кількість статей Василя Сухомлинського – це світлі, мудрі, повчальні, вистраждані особисто сімейні наративи. Вони навчають красі й щирості подружніх стосунків, різним формам комунікації в родині, виступають засобом та інструментом впливу сім'ї на формування зростаючої особистості.

Список використаних джерел

1. Бех І.Д. Виховання особистості: підручник / І.Д. Бех. – К.: Либідь, 2008. – 848 с.
2. Мифы народов мира. Энциклопедия (В 2-х томах). Гл. ред. С. А. Токарев. – М.: Советская Энциклопедия, 1980. – 720 с.
3. Млодик И. Книга для неидеальных родителей, или Жизнь на свободную тему. – М.: Генезис. – 2014. – 232 с.
4. Сухомлинский В.А. Мудрость родительской любви. – М.: Мол.гвардия, 1988. – 304 с.
5. Сухомлинський В. О. Проблеми виховання всебічно розвиненої особистості / В. О. Сухомлинський // Вибр. твори: в 5 т. – К., 1976. – Т.1.

References

1. Beh, I. D. (2008) Vyhovannia osobystosty [Education of the person]. Kyiv [in Ukrainian].
2. Tokarev, S. A. ed. (1980). Mify narodov mira [Myths of the World]. Moskow: Soviet Encyclopedia, 720.
3. Mlodyk, I. (2014). Kniga dlya neideal'nyh roditeley ili zhizn' na svobodnyuyu temu [Book for non-ideal parents]. Moskow: Genезis, 232.
4. Sukhomlynskiy, V. A. (1988). Mudrost' roditel'skoy lyubvi [Wisdom of Parental Love]. Moskow: Young guard, 304.
5. Sukhomlynskiy, V. A. (1976). Problemy vyhovannia vsebichno rozvynenoi osobystosty [The problems of education of a fully developed personality]. Kyiv.

Дрозд Е.В. Семейные нарративы Василия Сухомлинского

В статье поднимается проблема формирования растущей личности в семье, анализируется современное состояние и перспективы этой проблемы, рассматриваются эффективные пути семейного воспитания детей сквозь призму завещаний Василия Сухомлинского. Значительное внимание уделяется использованию идей выдающегося педагога через полвека, представлены лучшие цитаты учителя-гуманиста и выводы автора о влиянии семейных нарративов на формирование личности.

Ключевые слова: семейные нарративы, родительская педагогика, педагогические заветы, личность.

Drozdo O. Vasil Sukhomlynsky's family narratives

The article raises the problem of forming a growing personality in the family, analyzes the current state and prospects of this problem, examines the effective ways of family education of children through the prism of the wills of Vasil Sukhomlynsky. Considerable attention is paid to the use of the ideas of an outstanding teacher in half a century, the best quotes of a humanist teacher and the author's conclusions about the influence of family narratives on the formation of personality are presented.

Family narratives are oral and written sequential and completed texts that are dedicated to the history of their own family, family events, through which awareness of personal life experiences in the family takes place.

Family narratives and parenting stories about the child reflect certain peculiarities of parenting educational attitudes, attitudes towards the child, and some breaches in upbringing: respect for the child, cooperation with her, emotional proximity, style of attitude, and control of the child

Vasil Sukhomlynsky's works are bright, wise, instructive, personally experienced family narratives. They teach the beauty and sincerity of marital relationships, different forms of communication in the family, and act as a means and instrument of family influence on the formation of a growing personality.

«Man leaves himself first of all in man. This is our immortality. This is the highest happiness and the meaning of life. If you want to stay in the heart of man – educate your children».

Key words: family narratives, parental pedagogy, pedagogical covenants, personality.

Стаття надійшла до редколегії 03.05.2018

УДК [614.25:378](043.3)

Лариса ДУДІКОВА

кандидат педагогічних наук, доцент,
завідувач кафедри іноземних мов з курсом латинської мови та медичної термінології
Вінницького національного медичного університету імені М. І. Пирогова,
м. Вінниця, Україна
e-mail: ldudikova@yahoo.com

ОБґРУНТУВАННЯ ПЕДАГОГІЧНИХ УМОВ ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНО-ЕТИЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ ЛІКАРІВ У МЕДИЧНИХ ЗАКЛАДАХ ВИЩОЇ ОСВІТИ НА ПІЗНАВАЛЬНО-ПОШУКОВОМУ ЕТАПІ

У статті обґрунтовано педагогічні умови формування професійно-етичної компетентності майбутніх лікарів на пізнавально-пошуковому етапі у медичних закладах вищої освіти. Йдеться про застосування інноваційних форм і методів навчання для оволодіння студентами уміннями і навичками професійно-етичної поведінки; моделювання занять, які імітують професійну діяльність на основі застосування інформаційно-комунікаційних технологій; налагодження суб'єкт-суб'єктної взаємодії студентів і викладачів з метою наслідування професійно-етичної поведінки у майбутній професійній діяльності; поетапне вирішення студентами завдань (задач) професійно-етичного характеру з ускладненням їх змісту на кожному курсі навчання; управління самостійною навчально-пізнавальною роботою студентів; забезпечення функціонування сприятливого для формування професійно-етичної компетентності освітнього університетського середовища; уведення спеціального факультативного курсу для поглибленого оволодіння етичними нормами професійної діяльності.

Ключові слова: професійно-етична компетентність, майбутні лікарі, педагогічні умови, технологія, пізнавально-пошуковий етап, медичні заклади вищої освіти.

Сучасні міжнародні вимоги до фахівців у галузі вищої медичної освіти визначають необхідність підготовки кваліфікованих, грамотних, психологічно і соціально компетентних лікарів. Результати аналізу освітніх програм підготовки студентів у медичних університетах указують на те, що сучасний лікар повинен володіти не лише когнітивними та поведінковими навичками прийняття клінічних рішень, а й навичками етичної поведінки в процесі професійної взаємодії з колегами, пацієнтами та їх родичами, високорозвиненими комунікативними навичками, професійними морально-етичними установками. Загалом сучасний лікар повинен у різних видах фахової діяльності мати високий рівень професійно-етичної компетентності.

Проблеми медичної освіти, формування особистості лікаря в аспекті деонтології, біоетики та медичної етики останнім часом були предметом досліджень як зарубіжних (О. Грандо, В. Кордюм, Т. Мішаткіна, А. Моруа, В. Поттер та ін.), так і українських дослідників (В. Демченко, В. Запорожан, Ю. Кундієв, В. Чешко та ін.). У працях сучасних науковців, присвячених проблемам медичної діяльності та освіти, також частково розглядаються різні аспекти проблеми формування професійно-етичної компетентності, зокрема професійно-важливі якості (В. Корзунін та ін.), особливості

професійного особистісного розвитку лікаря (В. Андронов, І. Гурвич, В. Зайцев, Л. Матвєєва, О. Одеришева, Т. Рум'янцева та ін.), зміст і структура професійно-особистісної культури (М. Тарашкіна та ін.), особливості формування професійно-комунікативної культури (С. Герасименко, Р. Карсон, О. Метса, М. Мусохранова, Л. Цветкова та ін.). Разом з тим комплексного дослідження формування професійно-етичної компетентності майбутніх лікарів у вищих медичних навчальних закладах на сьогодні немає.

З огляду на це метою статті є обґрунтування педагогічних умов формування професійно-етичної компетентності майбутніх лікарів на другому (пізнавально-пошуковому) етапі у вищих медичних навчальних закладах.

Для формування професійно-етичної компетентності майбутніх лікарів на пізнавально-пошуковому етапі перша педагогічна умова передбачає застосування інноваційних форм і методів навчання для оволодіння студентами уміннями і навичками професійно-етичної поведінки. Значення цієї умови обумовлене тим, що, як зазначають А. Кузьмінський, В. Омеляненко, з огляду на актуальність проблеми необхідно використовувати різноманітні шляхи і засоби, які можуть впливати на процес морального становлення. Дослідники підкреслюють, що виховання

здійснюється на кожному квадратному метрі педагогічної площі [7, 266].

В. Сухомлинський у цьому контексті також вказує на велике значення проблемних ситуацій в освітньому процесі: «Не бійтесь затьмарити сонце золотого дитинства тим, що дитині буде важко, що вона, напружуючи свої зусилля, зробить більше, ніж, здавалося б, дозволяють їй маленькі сили» [15, 496]. Значення таких ситуацій, окрім усього, В. Сухомлинський визначає таким чином: «Радість праці – це передусім радість подолання труднощів, горде усвідомлення й переживання того, що ми, напружуючи фізичні й духовні сили, піднялись на вершину... Майстерність і мистецтво виховання в тому й полягають, щоб дати цю незрівняну радість кожній людині ще в той час, коли вона, як говорить народна мудрість, лежить поперек лавки» [15, 496].

На важливість використання проблемних методів навчання вказує також І. Бех. Дослідник зазначає, що формувати моральну поведінку молодих людей необхідно з урахуванням специфіки процесів морального розвитку, насамперед через створення умов, за яких у них би виникала природна необхідність приймати рішення самим. Необхідність приймати рішення самим, на думку вченого, розвиватиме у студентів внутрішню потребу моральної поведінки без примусу ззовні. Важливо також і те, що здатність розмірковувати, перш ніж діяти, спонукатиме студентів до самоаналізу, до тієї внутрішньої роботи, що закріплюватиме виховні впливи, стане основою для моральної поведінки у різних життєвих ситуаціях [3, 3–4].

Загалом учені вказують на необхідність закріплення вивчення моральних норм через створення ситуацій морального вибору, що в практиці вищої школи передбачає використання проблемних методів навчання. Значення використання проблемних методів полягає у тому, що у результаті використання проблемних учасники повинні вирішити проблему, усвідомити її і продуктивно вирішити, внаслідок чого відбувається зміна орієнтації в навчанні від отримування конкретних навичок до набуття особистісних і професійних якостей.

Окрім проблемних, серед важливих інноваційних методів формування професійно-етичної компетентності слід назвати ігрові методи. Сьогодні ігрові методи навчання І. Мельничук називає засобом повернення в освіту «олюднених знань» [8, 160]. Саме рольові ігри допомагають якнайкращим чином формувати професійні уміння студентів через розв'язування різних професійних проблем. Гра, на думку вченого, через моделювання і проектування окремих ігрових ситу-

ацій допомагає студентам усвідомити й визначитись зі своїм ставленням до різних ситуацій професійної діяльності, сформувати власне бачення себе в професії, визначитися з системою цінностей професійної діяльності [8, 171–172].

Таким чином, сучасні інноваційні методи допомагають організовувати навчання таким чином, щоб розвивати у студентів професійний світогляд, формувати навички застосування в житті накопичених знань. Вивчення різних аспектів етичної діяльності лікаря за допомогою таких методів допоможе студентам усвідомити, зрозуміти етичні цінності професійної діяльності, осмислити ситуації морального вибору. Використання інноваційних методів дозволить також формувати у студентів здатність здійснювати багатоаспектну оцінку ситуацій морального вибору.

Друга педагогічна умова формування професійно-етичної компетентності на пізнавально-пошуковому етапі стосується *моделювання занять, які імітують професійну діяльність, із застосуванням інформаційно-комунікаційних технологій*. Важливість цієї умови обумовлена тим, що, як зазначає Г. Атанов, «у процесі навчання його об'єкти повинні здійснювати навчальну діяльність, яка моделює майбутню професійну діяльність, а не просто накопичувати знання... Знання потрібні для того, щоб за їх допомогою виконувати різні дії, виконувати діяльність» [2, 14]. Дослідник підкреслює, що «кінцевою метою навчання є формування способу дій, тобто умінь, які забезпечують виконання майбутньої професійної діяльності», тому «...під час проектування та організації навчання первинне значення мають задана характером майбутньої спеціальності діяльність і дії, що становлять цю діяльність» [2, 13].

О. Рацул вважає, що головними перевагами інформаційно-комунікаційних технологій перед іншими технічними засобами у процесі системного розвитку майбутніх фахівців є гнучкість, можливість налаштування на різні методи й алгоритми навчання, а також індивідуальної реакції на дії окремого студента [11, 224]. Як підкреслює І. Роберт, застосування інформаційно-комунікаційних програм в навчальному процесі дозволяє індивідуалізувати і диференціювати процес навчання; розширити можливості контролю зі зворотним зв'язком і діагностикою; здійснювати самоконтроль і самокорекцію; організувати самопідготовку і тренінг; покращувати наочність; моделювати реальні процеси; посилювати мотивацію навчання [12].

Загалом комп'ютерні (зокрема, мультимедійні) засоби передачі інформації мають нелінійну структуру, основою якої є модель впізнання.

Багато переваг комп'ютера обумовлена саме можливістю застосування нелінійних технологій, що сприяють формуванню особистісно орієнтованої системи освіти, впровадженню активних методів навчання. Комп'ютер ефективно залучає студентів до активного навчання, забезпечуючи активну позицію студентів, допомагає вчити прийняття оптимального рішення, самостійного подання і контролю знань, формує уміння і навички здійснення експериментально-дослідницької роботи. Йдеться також про перехід процесу пізнання з категорії «вчити» в категорію «вивчати» ту чи іншу навчальну дисципліну усвідомлено і самостійно.

Таким чином, для формування професійно-етичної компетентності на пізнавально-пошуковому етапі велике значення має моделювання занять, які імітують професійну діяльність, із застосуванням інформаційно-комунікаційних технологій, так як комп'ютер розширює можливість подання навчальної інформації та дозволяє якісно змінити контроль за діяльністю студентів.

Третя педагогічна умова формування професійно-етичної компетентності майбутніх лікарів передбачає *налагодження суб'єкт-суб'єктної взаємодії студентів і викладачів з метою наслідування професійно-етичної поведінки у майбутній професійній діяльності*. Йдеться про те, що за традиційного підходу взаємодія будується на статусному домінуванні викладача, суб'єкт-об'єктних відносинах, де часто можливі випадки прояву егоцентризму викладача, зосередження на власних потребах, цілях, завданнях.

Головними ознаками педагогічного спілкування на суб'єкт-суб'єктній основі, зазначають І. Зязюн, Л. Крамущенко, І. Кривонос та ін., є:

- особистісна орієнтація співрозмовників – готовність бачити і розуміти співрозмовника, самоцінне ставлення до іншої людини;
- рівність психологічних позицій співрозмовників, відмова педагога від домінування, визнання права студента на свою думку;
- проникнення у світ почуттів і переживань, готовність прийняти точку зору співрозмовника, спілкування за законами взаємної довіри, коли партнери вслухаються, розділяють почуття, співпереживають;
- нестандартні прийоми спілкування, що є наслідком відходу від суто рольової позиції вчителя [10, 203–204].

Для підтримання суб'єкт-суб'єктної взаємодії, вважає Н. Волкова, викладач повинен сприяти духовному збагаченню студентів, поважати невичерпність і унікальність кожної людської особистості, організовувати педагогічний процес як духовну взаємодію в умовах психологічного комфо-

рту, інтелектуальної співпраці, співтворчості, діалогової культури, поєднувати педагогіку впливу з педагогікою взаємодії і фасилітації (лат. *facilitate* – стимулювати, активізувати), що й забезпечить взаємозбагачення, гармонійний розвиток і саморозвиток суб'єктів педагогічного впливу [5, 477].

Таким чином, для формування професійно-етичної компетентності майбутніх лікарів важливе значення має налагодження суб'єкт-суб'єктної взаємодії студентів і викладачів з метою наслідування професійно-етичної поведінки у майбутній професійній діяльності, підтримання готовності майбутніх лікарів слідувати етичним нормам у професійній діяльності.

Четверта педагогічна умова формування професійно-етичної компетентності майбутніх лікарів передбачає *поетапне вирішення студентами завдань (задач) професійно-етичного характеру з ускладненням їх змісту на кожному курсі навчання*.

Значення виконання завдань обумовлене тим, що, як зазначає Г. Атанов, по суті, саме розв'язування задач є механізмом виконання діяльності. Під кутом зору практичної діяльності такі завдання – це явне чи приховане запитання, відповідь на яке не очевидна і має вироблятися в декілька прийомів [2, 181]. На його думку, в сучасних уявленнях навчальне завдання – це будь-яке завдання, що постає перед об'єктом навчання, розв'язання якого спрямоване на досягнення навчальної мети [2, 183].

Цієї думки також дотримуються В. Галузяк, М. Сметанський і В. Шахов. Вони вважають, що для виховання моральних якостей важливо організувати діяльність молоді відповідно до моральних норм. Дослідники підкреслюють, що осмислення і переживання моральних цінностей бажано поєднувати з безпосереднім втіленням їх у поведінці молоді, у практичних діях колективу, в якому за педагогічно доцільного керівництва складаються відповідні взаємини: товариська взаємодопомога, дружба і солідарність [9, 67].

Загалом значимість використання професійно-орієнтованих завдань обумовлена наближенням їх предметної сфери та операцій і дій до практики професійної діяльності майбутніх лікарів. Виконання таких завдань забезпечить пізнання студентами нових граней теорій і найважливіших закономірностей процесів і явищ професійно-етичного життя, формування вмінь поєднувати різні режими роботи, координувати й регулювати необхідні процеси, відпрацьовувати різні комунікативні стратегії і тактики професійного спілкування, обміну інформацією у різних ситуаціях професійної взаємодії.

Відповідно до п'ятої педагогічної умови формування професійно-етичної компетентності майбутніх лікарів важливе значення має *управління самостійною навчально-пізнавальною роботою студентів*. Щодо важливості самостійної роботи студентів О. Рудницька підкреслює, що «психіка людини формується, власне, у взаємодії з об'єктами її діяльності, а тому педагог з метою розвитку своїх учнів має створювати такі умови, які спонукали б їх до самостійної роботи» [13, 79].

Необхідність управління самостійною навчально-пізнавальною діяльністю майбутніх лікарів в аспекті формування професійно-етичної компетентності обумовлена також тим, що у такому випадку їх діяльність набуває не стихійного, хаотичного, а цілеспрямованого і організованого характеру. Відмінними рисами управління самостійною роботою стає системний вплив на процес формування особистості студента, цілеспрямований характер цього впливу, науковість самого процесу управління на основі оптимальності та доцільності, єдність і взаємозв'язок змісту освіти з методами, формами, засобами його реалізації.

На думку А. Громцевої, для підготовки студентів до самоосвіти необхідно, щоб під час навчання відбувалося поступове нарощування управлінських функцій студента в усіх ланках навчальної діяльності та зростала вага елементів самоосвіти, забезпечуючи студентам більш активну позицію в навчанні» [6, 32]. Учені Б. Райський і М. Скаткін підкреслюють, що для включення самоосвіти у навчальний процес повинно передбачати послідовне навчання всіх студентів певних видів і прийомів самостійної роботи із збільшенням ступеня самостійності як на навчальних заняттях, так і при організації роботи в позааудиторний час, пропаганду самоосвіти і показ її значення в житті, заохочення студентів за використання інформації, отриманої шляхом самоосвіти, за успіхи в самостійній роботі щодо розширення знань [14, 75].

Важливо також врахувати думку З. Слєпканя, який веде мову про активізацію навчально-пізнавальної діяльності студентів, мобілізацію викладачем за допомогою спеціальних засобів їхніх інтелектуальних, морально-вольових та фізичних зусиль на досягнення конкретних цілей навчання, розвитку й виховання [14, 70]. З урахуванням цього можна дати таке визначення: управління самостійною роботою майбутніх фахівців медичного профілю являє собою особливий рід діяльності, під час якої за допомогою планування, організації, виконання та контролю викладачі забезпечують організованість спільних зусиль і їх спрямованість на досягнення освітніх цілей формування професійно-етичної компетентності.

Таким чином, управління самостійною навчально-пізнавальною діяльністю майбутніх лікарів задає певні вихідні рамки, форми організації, упорядковану, цілеспрямовану регуляцію їх роботи, яка набуває предметного, ціннісного змісту. Процес управління самостійною навчально-пізнавальною діяльністю буде успішним, якщо його буде належним чином сплановано, студенти знатимуть про те, що повинні робити і який результат необхідно отримати, якщо вони матимуть бажання і відповідні вміння. Управління самостійною навчально-пізнавальною роботою студентів передбачає планування, організацію, виконання та контроль для досягнення необхідних освітніх цілей та формування професійно-етичної компетентності майбутніх лікарів.

Шоста педагогічна умова формування професійно-етичної компетентності майбутніх лікарів стосується *організації сприятливого для формування професійно-етичної компетентності освітнього університетського середовища*. Щодо цього М. Фіцула зазначає, що «ефективність морального виховання студентів визначають такі чинники: створення у вищому навчальному закладі психологічного клімату поваги до моральних норм, правил людського співжиття; відповідність змісту морального виховання його меті й рівню морального розвитку студентів, особливостей їх майбутньому фаху; своєчасне вжиття виховних заходів, акцентування уваги на запобіганні аморальним явищам у студентському середовищі; підтвердження декларованих педагогами моральних принципів їх моральною практикою, яка б відповідала найвищим критеріям моральності» [16, 246].

Цю думку поділяє і І. Бех. Він підкреслює, що ефективність виховного процесу залежить від специфіки всіх складових виховного простору, від оптимального використання їхніх можливостей. Викладач повинен брати до уваги виховний потенціал кожного компонента виховного простору і все те, що вони можуть внести у загальний виховний процес. Педагогічне організування виховного простору є важливим способом його вдосконалення, хоча, підкреслює дослідник, це не розв'язує усіх проблем. І. Бех вважає, що для протидії неорганізованому середовищу, яке стихійно (часто деструктивно) впливає на молодь, слід звертати увагу на те, щоб молоді люди набували досвіду боротьби з негативними явищами середовища. Отже, виховний простір – це середовище, в якому має розгортатися процес особистісного удосконалення усіх його учасників – і вихованців, і вихователів [4, 91–92].

Етика взаємин викладача зі студентами також передбачає створення відповідного освітнього середовища, яке сприяє спільному процесу пізнання,

праці, відпочинку, формуванню позитивної мотивації навчання, самоповаги і віри особистості у власні сили [17, 89]. Дослідниця підкреслює, що розвиток моральних почуттів студента потребує від педагога створення емоційного фону, «етичного заряду» (А. Шемшуріна). Його вибудовують шляхом поєднання етичної установки на доброзичливість і повагу в стосунках з іншими людьми і формами запобігання конфліктній ситуації. Це узгоджується з висновками Ш. Амонашвілі та В. Загвазінського про освітні паритети і пріоритети: духовне зростання особистості, екологічна чистота підходу до природи студента можуть відбуватися тільки на основі віри в його природжену місію і можливості [17, 81].

З урахуванням сутності освітнього середовища як можливостей навчання за допомогою особливого «навчального середовища», насамперед сукупності системних формувальних впливів предметного, соціального й інформаційного середовищ, можна стверджувати, що для створення належного освітнього середовища, необхідного для формування професійно-етичної компетентності, як свідчать результати опрацювання наукової літератури, важливо сприяти становленню «професійного способу життя установи» через надання студентам можливостей брати участь у різних сферах культурного життя навчального закладу, прилучення до професійної діяльності.

Окрім цього, як зазначає Т. Фішман, у навчальному закладі важливе значення має формування етосу, що не сприймає академічної нечесності. Це, зокрема, фабрикавання і фальсифікація оцінок, хабарництво, професорська нечесність та ін. Йдеться про академічну добродішність – відданість таким фундаментальним цінностям, як чесність, довіра, справедливість, повага, відповідальність та мужність [18]. Значення підтримання у навчальному закладі академічної добродішності полягає у тому, студенти повинні бути впевнені у тому, що хорошу оцінку можна заробити насамперед чесною працею, а не обманом. Йдеться про необхідність дотримання моральних норм усіма представниками навчальної спільноти [1, 94].

Важливе значення має також збагачення культурного середовища навчального закладу, насамперед за допомогою широкого використання можливостей музеїв, різних засобів комунікацій, зокрема зустрічей з відомими лікарями, колективами медичних закладів і т.п. Обов'язково слід

врахувати необхідність відповідних інформаційних ресурсів для організації освітнього процесу. Йдеться про належне методичне забезпечення аудиторної та самостійної роботи студентів, потужний бібліотечний фонд, достатність ресурсів для використання у навчальному процесі комунікаційно-інформаційних технологій. Необхідно також належно організувати всі простори освітньої установи для різноманітної діяльності студентських співтовариств, зокрема наукових.

Комплекс зазначених заходів дозволить перенести акцент у діяльності викладача з активного педагогічного впливу на особистість студента на сферу самостійної діяльності майбутніх лікарів, тобто у сферу «навчального середовища», де відбувається їх самонавчання й саморозвиток. За таких умов задіюватимуться механізми внутрішньої активності студентів у взаємодії із середовищем, формуватиметься початковий досвід професійної діяльності. Освітнє середовище стане сукупністю можливостей для навчання майбутніх лікарів, для прояву їх здібностей, засобом для самоосвіти й удосконалення.

Відповідно до концепції та технології формування професійно-етичної компетентності на пізнавально-пошуковому етапі важливе значення мають застосування інноваційних форм і методів навчання для оволодіння студентами уміннями і навичками професійно-етичної поведінки; моделювання занять, які імітують професійну діяльність на основі застосування інформаційно-комунікаційних технологій; налагодження суб'єкт-суб'єктної взаємодії студентів і викладачів з метою наслідування професійно-етичної поведінки у майбутній професійній діяльності; поетапне вирішення студентами завдань (задач) професійно-етичного характеру з ускладненням їх змісту на кожному курсі навчання; управління самостійною навчально-пізнавальною роботою студентів; забезпечення функціонування сприятливого для формування професійно-етичної компетентності освітнього університетського середовища; введення спеціального факультативного курсу для поглибленого оволодіння етичними нормами професійної діяльності.

Перспективами подальших наукових розвідок є обґрунтування педагогічних умов формування професійно-етичної компетентності майбутніх лікарів на третьому (визначальному) етапі у вищих медичних навчальних закладах.

Список використаних джерел

1. Академічна чесність як основа сталого розвитку університету / Міжнарод. благод. фонд «Міжнарод. фонд. дослідж. освіт. політики»; за заг. ред. Т. В. Фінікова, А. Є. Артюхова. К.: Таксон, 2016. 234 с.
2. Атанов Г. О. Знання як засіб навчання: навч. посібник. К.: Кондор, 2008. 236 с.
3. Бех І. Д. Виховання особистості. У 2 кн. Кн. 1. Особистісно орієнтований підхід: теоретико-технологічні засади. К.: Либідь, 2003. 280 с.

4. Бех І. Д. Особистість у просторі духовного розвитку : навч. посіб. К. : Академвидав, 2012. 256 с. (серія «Альма-матер»)
5. Волкова Н. П. Педагогіка : навч. посіб. 4-те вид. стереотип. К. : Академвидав, 2012. 616 с. (Серія «Альма-матер»)
6. Громцева А. К. Формирование у школьников готовности к самообразованию. М.: Педагогика, 1983. 145 с.
7. Кузьмінський А. І., Омеляненко В. Л. Педагогіка: Підручник. 2-е вид., перероб. і доп. К.: знання-прес, 2004. 445 с. (Навчально-методичний комплекс з педагогіки).
8. Мельничук І. М. Теорія і практика професійної підготовки майбутніх соціальних працівників засобами інтерактивних технологій (монографія). Тернопіль: Економічна думка, 2010. 326 с.
9. Педагогіка: Навч. посібник / В. М. Галузяк, М. І. Сметанський, В. І. Шахов. 5-е вид. випр. і доп. Вінниця: Видовництво ТОВ фірма «Планер», 2012. 400 с.
10. Педагогічна майстерність: підручник / І. А. Зязюн, Л. В. Крамущенко, І. Ф. Кривонос та ін.; За ред. І. А. Зязюна. К.: Вища шк., 1997. 349 с.
11. Рацул О. А. Розвиток інформаційної культури майбутніх соціальних педагогів: теоретичний та методичний аспекти: (Монографія). – Кіровоград: ПП «Ексклюзив-систем», 2015. 344 с.
12. Роберт І. В. Современные информационные технологии в образовании: дидактические проблемы; перспективы использования. М.: ИИО. РАО, 2010. 140 с.
13. Рудницька О. П. Педагогіка: загальна та мистецька: навчальний посібник. – Тернопіль: Навчальна книга – Богдан, 2005. 360 с.
14. Руководство самообразованием школьников. Под ред. Б. Ф. Райского, М. Н. Скаткина. М.: Просвещение, 1983. 127 с.
15. Слєпкань З. І. Наукові засади педагогічного процесу у вищій школі: Навч. посіб. К.: Вища шк., 2005. 239 с.
16. Сухомлинський В. О. Проблеми виховання всебічно розвиненої особистості. Вибрані твори : в 5 т. Київ : Рад. шк, 1976. Т. 1. 654 с.
17. Фіцула М. М. Педагогіка вищої школи: Навч. посіб. К.: «Академвидав», 2006. 352 с. (Альма-матер).
18. Хоружа Л. Л. Етичний розвиток педагога : навч. посіб. к.: академвидав, 2012. 208 с. (серія «Альма-матер»).
19. Fishman T. The Fundamental Values of Academic Integrity (2nd edition) [Electronic resource]. – International Center for Academic Integrity, Clemson University. 2014. Available at. – Access mode : http://www.academicintegrity.org/icaai/assets/AUD_Integrity_Quotes.pdf

References

1. Finikov T. V., Artiukhov A. Ye. (2016). Akademichna chesnist yak osnova staloho rozvytku universytetu [Academic honesty as the basis of sustainable university development]. Mizhnarod. blahod. fond «Mizhnarod. fond. doslidzh. osv. polityky»; za zah. red.. K. : Takson. 234 p. [in Ukrainian].
2. Atanov H. O. (2008). Znannia yak zasib navchannia: navch. posibnyk [Knowledge as a means of learning: teach. manual]. K.: Kondor. 236 p. [in Ukrainian].
3. Bekh I. D. (2003). Vychovannia osobystosti. U 2 kn. Kn. 1. Osobystisno oriietovanyi pidkhid: teoretyko-tekhnologichni zasady. [Education of the person .. In 2 books. Book 1. Personally oriented approach: theoretical and technological principles] K. : Lybid. 280 p. [in Ukrainian].
4. Bekh I. D. (2012). Osobystist u prostori dukhovnoho rozvytku : navch. posib. [Personality in the space of spiritual development: teach. manual] K. : Akademydav. 256 p. (seriia «Alma-mater»). [in Ukrainian].
5. Volkova N. P. (2012). Pedahohika [Pedagogy]: navch. posib. 4-te vyd. stereotyp. K. : Akademydav. 616 p. (Serii «Alma-mater»). [in Ukrainian].
6. Gromtseva A. K. (1983). Formirovanie u shkolnikov gotovnosti k samoobrazovaniyu [Formation of school readiness for self-education]. M.: Pedagogika. 145 s. Tekst dlya perekladu
7. Kuzminskyi A. I., Omelianenko V. L. (2004). Pedahohika [Pedagogy] : Pidruchnyk. 2-e vyd., pererob. i dop. K.: znannia-pres. 445 p. [in Ukrainian].
8. Melnychuk I. M. (2010). Teoriia i praktyka profesiinoi pidhotovky maibutnikh sotsialnykh pratsivnykiv zasobamy interaktyvnykh tekhnolohii (monohrafiia) [Theory and practice of training future social workers by means of interactive technologies (monograph)]. Ternopil: Ekonomichna dumka. 326 p. [in Ukrainian].
9. Haluziak V. M., Smetanskyi M. I., Shakhov V. I. (2012). Pedahohika: Navch. posibnyk [Pedagogy: Teaching manual]. 5-e vyd. vyp. i dop. Vinnytsia: Vydovnytstvo TOV firma «Planer». 400 p. [in Ukrainian].
10. Ziazun I. A., Kramushchenko L. V., Kryvonos I. F. (1997). Pedahohichna maisternist: pidruchnyk [Pedagogical skill: textbook]. Za red. I. A. Ziazuna. K.: Vyshcha shk. 349 p. [in Ukrainian].
11. Ratsul O. A. (2015). Rozvytok informatsiinoi kultury maibutnikh sotsialnykh pedahohiv: teoretychni ta metodychni aspekty [Development of informational culture of future social pedagogues: theoretical and methodical aspects (Monograph)]; (Monohrafiia). – Kirovohrad: PP «Ekskliuzyv-system». 344 p. [in Ukrainian].
12. Robert I. V. (2010). Sovremennyye informatsionnyie tehnologi v obrazovanii: didakticheskie problemy; perspektivy ispolzovaniya [Modern information technologies in education: didactic problems; prospects for using]. M.: IIO. RAO. 140 p. [in Russian].
13. Rudnytska O. P. (2005). Pedahohika: zahalna ta mystetska: navchalnyi posibnyk [Pedagogy: general and artistic: a manual]. – Ternopil: Navchalna knyha – Bohdan. 360 p. [in Ukrainian].
14. Rayskiy B. F., Skatkin M. N. (1983). Rukovodstvo samoobrazovaniem shkolnikov [Leadership of self-education of school-children]. Pod red.. M.: Prosveschenie. 127 p. [in Russian].
15. Sliepkan Z. I. (2005). Naukovi zasady pedahohichnoho protsesu u vyshchii shkoli [Scientific principles of pedagogical process in high school]: Navch. posib. K.: Vyshcha shk. 239 p.
16. Sukhomlynskiy V. O. (1976). Problemy vychovannia vsebichno rozvynenoi osobystosti. Vybrani tvory : v 5 t. [Problems of education of a fully developed personality. Selected Works: 5 t.]. Kyiv : Rad. shk. T. 1. 654 p. [in Ukrainian].
17. Fitsula M. M. (2006). Pedahohika vyshchoi shkoly: Navch. posib. [Pedagogy of the Higher School: Teaching. manual]. K.: «Akademydav». 352 p. (Alma-mater). [in Ukrainian].

18. Khoruzha L. L. (2012). Etychnyi rozvytok pedahoha : navch. posib. [Ethical development of the teacher: teach. manual]. K.: akademvydav. 208 p. (seriia «Alma-mater»). [in Ukrainian].
19. Fishman T. (2014). The Fundamental Values of Academic Integrity (2nd edition) [Electronic resource]. – International Center for Academic Integrity, Clemson University. Available at. – Access mode : http://www.academicintegrity.org/ica/assets/AUD_Integrity_Quotes.pdf [in English].

Дудикова Л. В. Обоснование педагогических условий формирования профессионально-этической компетентности будущих врачей в медицинских учреждениях высшего образования на познавательном-поисковом этапе

В статье обоснованы педагогические условия формирования профессионально-этической компетентности будущих врачей на познавательном-поисковом этапе в медицинских учреждениях высшего образования. Речь идет о применении инновационных форм и методов обучения для овладения студентами умениями и навыками профессионально-этического поведения; моделирование занятий, которые имитируют профессиональной деятельности на основе применения информационно-коммуникационных технологий; налаживание субъект-субъектного взаимодействия студентов и преподавателей с целью подражания профессионально-этического поведения в будущей профессиональной деятельности; поэтапное решение студентами задач (задач) профессионально-этического характера с усложнением их содержания на каждом курсе обучения; управления самостоятельной учебно-познавательной работой студентов; обеспечение функционирования благоприятной для формирования профессионально-этической компетентности образовательной университетской среды; введения специального факультативного курса для углубленного овладения этическими нормами профессиональной деятельности.

Ключевые слова: профессионально-этическая компетентность, будущие врачи, педагогические условия, технология, познавательный-поисковый этап, медицинские учреждения высшего образования.

Dudikova L. Argumentation of pedagogical conditions for the formation of future doctors' professional and ethical competence at higher medical educational institutions at the cognitive-search stage

The author emphasizes that the current international requirements for specialists in the field of higher medical education determine the need for qualified, sophisticated, psychologically and socially competent doctors with a high level of professional and ethical competence. The problems of medical education, the formation of the physician's personality in the aspect of deontology, bioethics and medical ethics have recently been the subject of research by both foreign and Ukrainian researchers. At the same time, there is no comprehensive study of the formation of future doctors' professional and ethical competence at higher medical educational institutions. The author has developed the concept and the technology of professional and ethical competence formation that comprises three stages.

The article gives proofs for pedagogical conditions for the of future physicians' professional and ethical competence formation at the cognitive-search stage at higher medical educational institutions. It describes application of innovative teaching forms and methods to make students master skills and abilities of professional and ethical behavior; simulation lessons of professional activity on the basis of information and communication technologies application; establishment of the subject-subjective interaction of students and teachers in order to impose professional and ethical conduct in their future professional activities; stage-by-stage students' task solving of a professional and ethical nature with the gradual complication of their content at each following study year; management of students' independent educational and cognitive work; ensuring the functioning of a favorable university environment for the professional and ethical competence formation; introduction of a special elective course for profound learning of professional ethical norms.

The aspects for further scientific research are the argumentation of the pedagogical conditions for future physicians' professional and ethical competence formation at the third (determinative) stage at higher medical educational institutions.

Key words: professional and ethical competence, future doctors, pedagogical conditions, technology, cognitive-search stage, higher medical educational institutions.

Стаття надійшла до редколегії 06.05.2018

УДК 378:37.091.12.011.3-051:(4-6ЄС)373.3

Тетяна ЗОРОЧКІНА

кандидат педагогічних наук,
доцент Черкаського національного
університету імені Богдана Хмельницького, м. Черкаси, Україна
e-mail: zvezdochcina@gmail.com

ПІДГОТОВКА ВЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ У РОЗВИНЕНИХ КРАЇНАХ ЄВРОПЕЙСЬКОГО СОЮЗУ

У статті розглядається підготовка вчителів початкової школи у розвинених країнах Європейського союзу. Схарактеризовано моделі підготовки вчителів початкової школи у розвинених країнах Європейського Союзу. Для більшості країн, що аналізуються характерна багатоступенева модель педагогічної освіти, що сформувалася в процесі освітніх реформ. Розкрито особливості країн Європейського союзу у підготовці вчителів початкової школи. Показана організаційна структура системи підготовки вчителя. Вивчення розвитку освіти у розвинених країнах Європейського союзу спрямовано на такі концепти розбудови сучасної освіти як гуманізація та демократизація, національні і глобальні тенденції освітніх змін.

Ключові слова: підготовка вчителів, країни Європейського союзу, освіта, особливості, організаційна структура.

Проблеми розвитку освіти, їх педагогічні і політико-економічні аспекти є об'єктом вивчення компаративістів другої половини ХХ ст. – початку ХХІ ст. Це вивчення спрямовано на такі концепти розбудови сучасної освіти як гуманізація та демократизація, національні і глобальні тенденції освітніх змін.

Дослідники все частіше звертають увагу на порівняльно-педагогічні, навчальні та наукові структури, які відповідають вимогам розвинених країн в галузі освіти. Вони мають поширювати досвід країн, що досягли високого рівня розвитку завдяки ефективним моделям освіти; вивчати освітні системи розвинених країн та накреслювати шляхи їх взаємного зближення за основними параметрами функціонування [1].

Важливе загальнонаукове значення в галузі порівняльних досліджень систем педагогічної освіти країн світу мають праці українських учених: Т. Кучай, М. Лещенко, О. Матвієнко, Н. Муқан, Н. Ничкало, Л. Пуховської, А. Сбруєвої, О. Сухомлинської та ін.

Мета статті – схарактеризувати моделі підготовки вчителів початкової школи у розвинених країнах Європейського Союзу.

Більшість ВНЗ Німеччини державні. Головна перевага навчання в цій країні – безкоштовна освіта. Приватні платні ВНЗ також є, але їх не багато. Вступних іспитів у німецьких університетах немає. Навчальний рік у німецьких ВНЗ розділений на два семестри зимовий і літній. Тривалість навчання – від 8 до 12 семестрів. Слід зазначити, що німецькі ВНЗ не платять студентам стипендії [2].

Випускники університетів Німеччини мають право продовжити наукову діяльність в аспірантурі (докторантурі) і по закінченні захистити дисертацію та одержати ступінь Ph (Доктора).

Вартість освіти в Німеччині для іноземців та німецьких громадян до недавнього часу була безкоштовною. Але з 26 січня 2005 року Конституційний суд Німеччини постановив, що кожен регіон може самостійно вирішувати чи буде платним навчання чи ні. Ця сума на даний час становить 500 євро у семестр [3].

Як зазначає Т. Кучай, у Німеччині в умовах розбудови європейського простору вищої освіти, виокремлено такі тенденції у підготовці вчителів початкової школи: оптимізація процесу підготовки вчителів; упровадження багаторівневої системи підготовки вчителів; розвиток і вдосконалення чинної системи неперервної педагогічної освіти як реалізація концепції навчання протягом усього життя; усвідомлення єдності теорії і практики; екологізація педагогіки, інтеграція різних навчальних предметів; формування адекватних часу компетенцій.

Дослідниця наводить цікаві дані щодо соціального статусу німецького вчителя, він дуже високий – зарплатня становить 2500 – 3700 євро в місяць, висока пенсія, тривала відпустка (14 тижнів на рік), скоротити вчителя може лише Центральна комісія. Ці дані свідчать про престижність професії вчителя [4].

На зростання важливості дослідницької діяльності в процесі підготовки вчителя початкової школи в Німеччині вказує І. П'янковська. Дослідниця зазначає також, що в підготовці вчителя

увага приділена не інформативному аспекту навчання, а формуванню в них здатності до критичного мислення, потреби до оновлення знань [5].

Як зазначає А. Пуховська, особливістю фахової підготовки вчителів у Німеччині є її двофазовість.

Перша фаза – академічна, вона охоплює загальнонаукову, соціально-предметну (дві – три спеціальні дисципліни) та незначну за обсягом психолого-педагогічну підготовку. В її рамках проводиться коротка шкільна практика (всього вісім тижнів) як рівноправний компонент змісту навчальних планів і програм. Завершується складанням першого державного екзамену.

Друга фаза практична – референдаріат (Vorbereitungsdienst) – передбачає поєднання практичної підготовки у процесі безпосередньої викладацької роботи в школі під керівництвом ментора з вивчення педагогічних дисциплін під час лекцій, практичних занять, групової роботи. Цей період професійної підготовки майбутніх учителів у Німеччині називають підготовчою службою, яка триває, переважно, понад два роки.

Під час організації цієї форми роботи в усіх землях майбутні вчителі давали 10-12 уроків на тиждень, які проводилися під керівництвом досвідчених учителів. Крім того, вони відвідували два спеціально-предметні семінари та один загальний (практична психологія, загальна дидактика і методологія, школознавство) – в цілому 10-12 годин на тиждень.

Робота з теоретичних семінарів повністю організовується, керується та забезпечується місцевими органами освіти.

Підготовча служба майбутніх учителів закінчується другим іспитом в університеті, під час якого треба продемонструвати не лише педагогічні знання, вміння й навички, а й критичне розуміння своєї професійної практики.

За даними Л. Пуховської, вчені різних країн оцінювали німецьку модель за кінцевими показниками підготовки вчителів: високою професійною кваліфікацією молодих учителів та високим статусом професії вчителя у суспільстві.

У Німеччині в директивних матеріалах рекомендувались нові підходи до підготовки вчителів, що базуються на концепції горизонтальної побудови системи шкільної освіти:

I–IV класи – початковий ступінь;

V–X класи – перший ступінь середньої освіти;

XI–XIII класи – другий ступінь середньої освіти.

В умовах децентралізованого управління системою освіти в країні кожна із 16 сучасних земель ФРН, проводячи незалежну політику в галузі освіти, культури й підготовки вчителів, самостійно

вирішує всі питання, включаючи й фінансування освіти. Державні витрати на утримання системи освіти складають близько 9% загальної суми потрібних коштів, муніципальна влада виділяє до 17%, а земельні адміністрації – майже 74% усіх коштів [6].

Отже, у Німеччині відсутня єдина загальнодержавна система підготовки вчителів початкової школи, яка зосереджена останнім часом в основному в університетах. Для країни характерна двофазовість, але внаслідок участі в Болонському процесі, традиційна модель зазнала певних змін, тому деякі землі цілком чи частково перейшли на ступеневе навчання за програмами бакалавр – магістр, інші комбінують елементи обох підходів, решта зберегла традиційну систему (перша фаза може проходити за традиційною чи ступеневою моделлю).

У процесі ступеневого навчання бакалаврські програми здійснюють підготовку вчителя для певного типу шкіл; магістерські програми охоплюють вивчення педагогічних наук та спеціалізацію та передбачають семестр шкільної практики [7].

Ми вважаємо цінним тривалу практичну підготовку і складання Другого державного іспиту, що свідчить про готовність учителя початкової школи до діяльності на робочому місці вчителя.

Для Данії характерна багато ступенева модель педагогічної освіти, яка полягає в наступному:

- перший (базовий) рівень можна пройти як у коледжі, отримавши при цьому ступінь бакалавра – професіонала, також і в університеті, який присуджує ступінь бакалавра педагогіки. Термін навчання – 4 роки;
- другий (академічний) рівень пов'язаний з орієнтацією навчальної діяльності студентів у сферу науково-педагогічної підготовки упродовж двох років, яка завершується присудженням наукової ступені магістра відповідних наук;
- третій науковий рівень дає можливість отримати вищий науковий ступінь – доктора філософії або найвищий – доктор педагогіки [8].

Як зазначає А. Роляк, особливістю освіти Данії є:

- в основу організаційної структури системи підготовки вчителя в Данії, зокрема початкової школи, покладено динамічну концепцію «дуальності», яка передбачає можливість здобувати базову професійну підготовку двома шляхами: в університетах (академічна освіта) і в педагогічних коледжах (загально професійна освіта);
- на сучасному етапі в данському освітньому просторі проводиться курс на зближення академічної й загальнопрофесійної

освіти завдяки уніфікації загальних цілей та програм підготовки педагога, базуючись на інноваційних концепціях:

- особистісно-орієнтованої;
- дослідницько-орієнтованої;
- практико-орієнтованої, завдяки яким у процесі підготовки вчителя початкової школи в Данії робиться акцент не на просте засвоєння програмного матеріалу, а на організацію індивідуальної інтелектуальної діяльності;
- система педагогічної освіти Данії відрізняється високим рівнем демократичності, надзвичайною стабільністю та гнучкістю [9].

За даними А. Роляк, данська система підготовки вчителя, зокрема і початкової школи, заснована на «стратегії розвитку особистості», знаходить своє відображення в сучасних технологіях проблемного, проектного, інтерактивного та дистанційного навчання і методах діалогу, полілогу, дискусії, рольової гри, мозкового штурму, яким притаманні орієнтація на особистий досвід студента, розвиток творчих здібностей та критичного мислення майбутніх учителів початкової школи.

Особливістю змісту підготовки вчителя Данії є переорієнтація з предметного на компетентнісний підхід; на структурування змістових блоків відповідно до ECTS. Процесуально-освітній аспект системи професійної підготовки вчителя початкової школи розглядається як цілісний педагогічний процес формування професійних компетентностей педагога, що охоплює сукупність концептуальних, цільових, змістових та методичних компонентів, що перебувають у взаємодії.

Теорія і практика професійної підготовки вчителя початкової школи Данії синтезує європейські і світові тенденції із суто данськими особливостями.

Навчальні плани професійної підготовки бакалаврів базового рівня початкової школи структуруються в інтегровані блоки: загальнокультурних дисциплін; психолого-педагогічних дисциплін; дипломного проекту; педагогічної практики. Після проходження педпрактики майбутній педагог отримує сертифікат – додаток до диплома [4; 9].

Отже, педагогічна система Данії являє собою багатоступеневу педагогічну освіту, всі складові частини якої узгоджені і забезпечують її ефективність. Певний освітньо-кваліфікаційний її рівень являє собою певну сходинку до іншого освітнього рівня системи неперервної педагогічної освіти Данії.

Усі громадяни країни Нідерланди користуються рівним правом на освіту, які одержують якісні освітні послуги згідно із державним актом «Про обов'язкову освіту» і не можуть залишити школу до досягнення ними 16-ти річного віку (лише після 12 років навчання).

Це країна з децентралізованою системою освіти, де регіональні, муніципальні та шкільні освітні адміністрації наділені значними управлінськими правами. На Міністерство освіти, культури та науки покладається відповідальність за здійснення контролю над дотриманням загальнодержавних стандартів освітньої підготовки на всіх її щаблях. Це стосується як державних (їх меншість), так і приватних навчальних закладів (їх 70%). Контроль якості шкільної освіти здійснюється із застосуванням процедури зовнішнього тестування навчальних досягнень учнів з основних дисциплін, чинної з 2003 р.

Згідно із законом «Про середню освіту» існують дошкільні навчальні заклади для дітей віком від 4–6 років та початкові школи – 6–12 років, що утворюють комплекс закладів базової шкільної освіти.

Середня освіта вищого щабля здійснюється в школах: допрофесійної підготовки (вік учнів 12–16 років) – навчаються чотири роки; у старших загальноосвітніх школах учні віком 12–17 років навчаються упродовж 5 років; у школах доуніверситетської академічної підготовки учні віком від 12–18 років навчаються 6 років.

Диференціація та спеціалізація навчання відбувається в школах допрофесійної підготовки починаючи з другого року навчання, а в школах загальноосвітнього та академічного спрямування – з третього, з метою забезпечення можливості зміни професійної орієнтації, якщо така потреба виникне. Спеціалізація різновидів навчальних закладів визначається рівнем опанування основних навчальних дисциплін шкільної програми та комплектом елективних навчальних курсів, а також специфікою навчальних профілів. Звертаємо увагу на те, що у загальноосвітніх та школах академічної підготовки упродовж трьох років учні мають вивчати третю іноземну мову (французьку, німецьку, іспанську).

Специфіка здобутого диплому визначає можливість продовження академічного або професійного навчання у системі вищої освіти, або влаштування на роботу в одній з галузей національної економіки [10].

Вища освіта в Нідерландах іде своїми коренями в далеке минуле. Перший університет був заснований у Голландії в 1575 році (знаходиться в м. Лейдені). Місцеві й закордонні фахівці відзначають високу якість навчання в нідерландських ВНЗ. У Нідерландах ведеться моніторинг якості навчання, за допомогою якого здійснюється контроль за виконанням навчальними закладами країни відповідних міжнародних стандартів. У 2002 році в Нідерландах прийнято закон «Про вищу

освіту» відповідно до якого всі навчальні програми, пропонувані ВНЗ, повинні оцінюватися з погляду їхньої відповідності спеціально розробленим критеріям. До використання в навчальному процесі допускаються тільки ті програми, що пройшли успішну перевірку.

У Нідерландах розрізняють три типи ВНЗ: університети, політехнічні навчальні заклади та інститути міжнародної освіти.

Університети спеціалізуються на викладанні гуманітарних наук і на проведенні наукових досліджень. У країні нараховується 14 університетів. Велика частина студентів, що закінчили університет, працюють у різних структурах, що займаються науковими пошуками.

Політехнічні ВНЗ, що у Нідерландах називають вищими школами (hogescholen), готують фахівців широкого профілю для роботи в різних галузях економіки. У країні діє 55 вищих шкіл.

Інститути міжнародної освіти (Institutes of International Education – IE) призначені для навчання іноземних студентів, переважно з країн, що розвиваються, і країн з перехідною економікою. Перші такі інститути з'явилися в Нідерландах у 1950-тих роках. У даний час нараховується 15 інститутів міжнародної освіти, що пропонують іноземним студентам більш 500 навчальних курсів і програм. Викладання ведеться англійською мовою, причому, багато викладачів їздять з різних країн світу. Щорічно в інститутах навчається приблизно 13 тис. іноземних студентів.

Іноземні студенти мають також можливість пройти повний курс навчання в одному з нідерландських ВНЗ, однак для цього необхідно знати нідерландську мову. Навчання в університетах і вищих навчальних закладах де відбувається підготовка вчителя початкової школи поділяються на два періоди. Перший період триває 3 роки. Пройшовши перший період, студенти здають іспит на бакалаврський ступінь.

Другий період дозволяє протягом наступних 1–2 років навчання одержати ступінь Майстра.

Для міжнародного навчання необхідний гарний рівень англійської мови. Для багатьох програм потрібно набрати на іспиті TOEFL не менше 550 балів.

У Голландії багато інститутів (або вищих шкіл) післядипломної освіти (postgraduate) із широким спектром програм підвищення кваліфікації і можливістю одержання кандидатського або докторського ступенів. Тим, хто вирішив одержати освіту в Голландії, надана можливість вибрати одну з освітніх програм: національну, що ведеться мовою країни, і інтернаціональну – англійською мовою.

Наводимо приклади освітніх програм:

- Bachelors Programmes – англійські програми по деяких дисциплінах в університетах (3 роки) і професійних інститутах (4 роки) з одержанням ступеня бакалавра.
- Master Programmes – англійські програми (1–2 роки) для дипломованих фахівців в університетах, професійних і міжнародних інститутах з одержанням ступеня магістра.
- Advanced Master Programmes – англійські програми в університетах (1 рік) для магістрів з невеликим стажем роботи за спеціальністю з одержанням другого ступеня магістра.
- Doctorate (Ph) Programmes – наукова праця над докторською дисертацією для фахівців, що мають міжнародний ступінь магістра. Тривалість програми – 4 роки.
- MBA (Master of Business Administration) – престижна програма для фахівців. У Нідерландах існує 17 шкіл MBA.

Назвемо особливості системи вищої освіти Нідерландів у порівнянні з іншими країнами.

У країні відсутнє поняття ВНЗ як, наприклад, у США або Великій Британії. Дипломи всіх нідерландських університетів мають однакову цінність і визнаються іншими країнами. Тому ВНЗ підбирається не за його популярністю, а за тією спеціальністю, яку студент бажає одержати. Керівники місцевих фірм і компаній при прийомі фахівця на роботу в першу чергу звертають увагу на якість диплому про вищу освіту, а не на те, у якому навчальному закладі він отриманий.

Наступність і взаємозв'язок усіх ланок навчання характерні для голландської освітньої моделі, що включає 2 основні спадкоємні програми навчання: ступінь Бакалавр (undergraduate) і Майстер (graduate). Студенти можуть бути впевнені, що отримана нами освіта в Голландії буде відповідати кращим світовим стандартам, а дипломи послужать надійною гарантією успішного працевлаштування.

Голландські університети відомі своїми прогресивними освітніми методиками і програмами, орієнтованими на практичну діяльність [3, с. 33–36].

Отже, для системи освіти Нідерландів характерно: багатоступенева модель педагогічної освіти. Існує широкий спектр програм: Bachelors Programmes (з одержанням ступеня бакалавра); Master Programmes (з одержанням ступеня магістра); Doctorate (Ph) Programmes (наукова праця над докторською дисертацією) та ін.; висока якість підготовки педагогічних кадрів, яка відповідає кращим світовим стандартам; система освіти децентралізована; значна увага приділяється вивченню іноземних мов.

Входження в єдиний Європейський простір полягає у формуванні моделей системи освіти. Так, для таких країн як Данія, Нідерланди, характерна багатоступенева модель педагогічної освіти, що поєднує три рівні: базовий (рівень бакалавра), академічний (ступінь магістра), науковий (ступінь доктора філософії); для Федеральної Республіки Німеччини – двофазова модель підготовки вчителів початкової школи, упровадження ступеневої системи освіти.

Як видно із зазначеного, для більшості країн, що аналізуються характерна багатоступенева модель педагогічної освіти, що сформувалася в процесі освітніх реформ, для деяких – інші моделі. Можна сказати, що теоретичні засади ідеології реформування моделей педагогічної освіти свідчать про труднощі гармонізації у процесі глобальних і національних тенденцій і являють собою демонстрацію різних підходів до побудови ефективної моделі освіти.

Список використаних джерел

1. Матвієнко О. В. Стратегії розвитку середньої освіти у країнах Європейського Союзу: Монографія. – К.: Ленвіт, 2005. – 381с.
2. Васюк О.В. Порівняльна педагогіка: навчальний посібник / О. В. Васюк. – [3-є вид., доп. і перероб.]. – К.: НАККІМ, 2013. – 360 с.
3. Можливості кредитно-модульної системи по забезпеченню міжнародної академічної мобільності українських студентів: Довідник / Укладачі: В. Гришак, О. Іщенко, Л. Нестеренко, С. Ніколаєнко, Л. Зінюк, Г. Корнієнко, В. Костирко, О. Харченко, С. Чернецький. – Запоріжжя: Видавництво Запорізького національного університету. – 108с.
4. Кучай Т.П. Система професійної підготовки вчителів початкових класів до морально-етичного виховання учнів в університетах Японії: монографія/за ред. Н.Г. Ничкало. – Черкаси: видавець Чабаненко Ю.А., 2014. – 584с.
5. П'янківська, І. В. Компетентнісний підхід у фаховій підготовці майбутніх учителів іноземної мови у вищих навчальних закладах Німеччини : автореф. дис ... канд. пед. наук : 13.00.04 / Інна В'ячеславівна П'янківська . – Черкаси , 2013 . – 20 с.
6. Пухова Л. П. Професійна підготовка вчителів у Західній Європі: спільність і розбіжності: Монографія. – К.: Вища шк., 1997. – 180 с.
7. Авшенюк Н.М. Стандартизація професійної підготовки вчителів у Англії й Уельсі (кінець ХХ – початок ХХІ ст.): автореф. дис. ... канд. пед. наук: спец. 13.00.04. – К., 2005. – 21с.
8. Роляк А. О. Підготовка вчителя в Данії: метод. рек. / Ангеліна Олексіївна Роляк. – Кам'янець-Подільський: Сисин О. В.: Абетка 2010. – 47с.
9. [Роляк А. О. Професійна підготовка вчителів у вищих навчальних закладах Данії. – Автореф. ... дис. канд. пед. наук. – Київ. – 2011. – 20 с.
10. Лавриченко Н. М. Нідерланди. Енциклопедія освіти / Акад. пед. наук України; головний ред. В. Г. Кремень. – К.: Юрінком Інтер, 2008. – 1040 с.

References

1. Matviyenko O. V. (2005) Stratehiyi rozvytku serednoyi osvity u krayinakh Yevropeyskoho Soyuzu [Strategies for the development of secondary education in the countries of the European Union]: Monohrafiya. K.: Lenvit, 381.
2. Vasyuk O.V. (2013) Porivnyalna pedahohika [Comparative Pedagogy]: navchalnyy posibnyk / O. V. Vasyuk. – [3-ye vyd., dop. i pererob.]. K.: NAKKIM, 360.
3. Moshlyvosti kredytno-modulnoyi systemy po zabezpechennu mizhnarodnoyi akademichnoyi mobilnosti ukraïnskyykh studentiv [Possibilities of a credit-module system for ensuring international academic mobility of Ukrainian students]: Dovidnyk / Ukladachi: V. Hryshchak, O. Ishchenko, L. Nesterenko, S. Nikolayenko, L. Zinyuk, H. Korniyenko, V. Kostyrko, O. Kharchenko, S. Chernetsky. Zaporizhzhya: Vydavnytstvo Zaporizkoho natsionalnoho universytetu. 108.
4. Kuchay T.P. (2014) Systema profesiyanoi pidhotovky vchyteliv pochatkovykh klasiv do moralno-etychnoho vykhovannya uchniv v universytetakh Yaponiyi [System of professional training of primary school teachers for moral and ethical education of students in Japanese universities]: monohrafiya/za red. N.H. Nychkalo. Cherkasy: vydavets Chabanenko YU.A. 584.
5. P'yankovska, I. V. (2013) Kompetentnisnyy pidkhid u fakhoviy pidhotovtsi maybutnikh uchyteliv inozemnoyi movy u vyshchyykh navchalnykh zakladakh Nimechchyny [Competitive approach in the professional training of future foreign language teachers in higher education institutions in Germany]: avtoref. dys ... kand. ped. nauk : 13.00.04 / Inna V'yacheslavivna P'yankovska . Cherkasy , 20.
6. Pukhovska L. P. (1997) Profesiyna pidhotovka vchyteliv u Zakhidniy Yevropi: spilnist i rozbizhnosti [Teacher Training in Western Europe: Commonities and Differences]: Monohrafiya. K.: Vyscha shk. 180.
7. Avshenyuk N.M. (2005) Standartyzatsiya profesiyanoi pidhotovky vchyteliv u Anhliyi y Uelsi (kinets KHKH – pochatok KHKH st.) [Standardization of teacher training in England and Wales (end of the XX – beginning of the XXI century)]: avtoref. dys. ... kand.ped.nauk: spets. 13.00.04. K. 21.
8. Rolyak A. O. (2010) Pidhotovka vchytelya v Daniyi [Teacher Training in Denmark: Method]: metod. rek. / Anhelina Oleksiyivna Rolyak. Kamyanets-Podilsky: Sysyn O. V.: Abetka. 47.
9. Rolyak A. O. (2011) Profesiyna pidhotovka vchyteliv u vyshchyykh navchalnykh zakladakh Daniyi [Professional training of teachers in higher education institutions in Denmark]. Avtoref. ... dys. kand. ped. nauk. Kyiv. 20.
10. Lavrychenko N. M. (2008) Niderlandy. Entsyklopediya osvity [The Netherlands. Encyclopedia of Education]/ Akad. ped. nauk Ukrayiny; holovnyy red. V. H. Kremen. K.: Yurinkom Inter, 1040.

Зорочкина Т. С. Подготовка учителей начальной школы в развитых странах Европейского Союза

В статье рассматривается подготовка учителей начальной школы в развитых странах Европейского союза. Охарактеризован модели подготовки учителей начальной школы в развитых странах Европейского Союза. Для большинства стран анализируются характерна многоступенчатая модель педагогического образования, сформировавшаяся в процессе образовательных реформ. Раскрыты особенности странах Европейского союза в подготовке учителей начальной школы. Показана организационная структура системы подготовки учителя. Изучение развития образования в развитых странах Европейского союза направлено на такие концепты развития современного образования как гуманизация и демократизация, национальные и глобальные тенденции образовательных изменений.

Ключевые слова: подготовка учителей, страны Европейского союза, образование, особенности, организационная структура.

Zorochkina T. Primary school teachers training in the developed countries of the European Union

The article deals with the primary school teachers training in the developed countries of the European Union. The models of preparation of primary school teachers in the developed countries of the European Union are described. For most countries, the characteristic multi-stage model of pedagogical education, which was formed in the process of educational reforms. The features of the countries of the European Union in primary school teachers training are revealed. The organizational structure of the teacher training system is shown. The study of the development of education in the developed countries of the European Union is aimed at such concepts of developing modern education as humanization and democratization, national and global trends in educational change.

Key words: teacher training, countries of the European Union, education, peculiarities, organizational structure.

Стаття надійшла до редколегії 12.05.2018

УДК 378.14+373.31

Ірина КАЗАНЖИ

*доктор філософії в галузі освіти, доцент,
доцент кафедри початкової освіти Миколаївського національного університету
імені В. О. Сухомлинського, м. Миколаїв, Україна
e-mail: kazanzhy.bogdana@gmail.com*

**ВИКОРИСТАННЯ ПЕДАГОГІКИ ПАРТНЕРСТВА У ПІДГОТОВЦІ
МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ ДЛЯ НОВОЇ УКРАЇНСЬКОЇ ШКОЛИ**

Стаття присвячена актуальній проблемі реформування освіти в Україні, зроблено спробу систематизувати шляхи підготовки майбутніх фахівців початкової школи до побудови індивідуальної освітньої траєкторії дитини засобами педагогіки партнерства. Запропоновано поради майбутньому вчителю Нової української школи щодо встановлення партнерських стосунків „учитель-батьки-учні” у визначенні персонального шляху у набутті освіти дитиною.

Ключові слова: індивідуальна освітня траєкторія, педагогіка партнерства, партнерські стосунки, світогляд дитини, самореалізація, освітній процес.

Відповідно до змісту концепції „Нової української школи” метою повної середньої освіти є виховання, розвиток і соціалізація цілісної особистості, що займатиме активну громадську позицію, що здатна буде до критичного мислення та діяти згідно із морально-етичними принципами, що зможе змінювати навколишній світ та працюватиме на благо своєї держави [3]. У зв'язку з цим основна увага зосереджується на створенні сприятливої обстановки для кожної дитини, її вихованні як вільної, повноцінної особистості, за рахунок формування між учителем, учнями та батьками партнерських відносин.

Особливе місце у підготовці майбутніх фахівців початкової школи науковці відводили педагогіці партнерства, яка стала актуальною в період реформування сучасної освіти. Дослідженням цього напрямку в педагогіці займалися такі відомі педагоги ХХ століття, як А. С. Макаренко, В. О. Сухомлинський, Ш. А. Амонашвілі, В. А. Караковський, С. М. Лисенкові, В. Ф. Шаталов та інші.

Проблему визначення персонального шляху кожного учня в освіті у тісній співпраці з учнем та його батьками досліджують сучасні педагоги вищої школи, психологи та вчителі (О. Вишневський, Б. Вульф, К. І. Грабовська, Ю. В. Демчик,

І. Є. Каньковський, Т. С. Кравчинська, А. Підмазко, А. А. Пуліна, Н. В. Тарапака, Д. М. Фабіанський, Л. Л. Хоружа, А. В. Хуторський, Г. С. Юзбашева).

Аналіз психолого-педагогічних досліджень з питань підготовки майбутніх учителів до побудови освітньої траєкторії дитини засобами педагогіки партнерства дав змогу дійти висновку, що напрацьовані матеріали потребують подальшого осмислення й аналізу. Більшість дослідників, виділяючи одну якусь частину чи певний напрямок, роблять саме цей аспект головним, тоді як насправді вони є сторонами єдиного складного педагогічного процесу, інші дослідники, намагаючись створити систему, здійснюють комплексний підхід до проблеми, не враховуючи важливих деталей.

В умовах реформування сучасної системи освіти до майбутнього вчителя висувуються більш широкі вимоги. Необхідно привести в систему досвід по використанню педагогіки партнерства у побудові індивідуальної освітньої траєкторії молодшого школяра, запропонувати вчителю Нової української школи методичні рекомендації щодо встановлення партнерських стосунків „учитель-батьки-учні” у визначенні персонального шляху у набутті освіти дитиною.

Метою статті є аналіз теоретичних положень щодо побудови освітньої траєкторії дитини, приведення в систему досвіду організації партнерських стосунків „учитель-учні-батьки”, окреслення шляхів підготовки майбутніх учителів початкової школи до побудови індивідуальної освітньої траєкторії дитини.

Мета Нової української школи полягає у вихованні, всебічному розвитку і соціалізації особистості, що здатна до життя у суспільстві та цивілізованій взаємодії з природою, має прагнення до самовдосконалення та навчання протягом всього життя, що здатна буде до критичного мислення та діятиме згідно із морально-етичними принципами, готова до свідомого життєвого вибору та самореалізації, трудової діяльності та громадської активності [3].

Для досягнення поставленої мети необхідно змінити підходи до виховання і навчання дитини. Перш за все нові умови життя передбачають таке виховання, яке б забезпечило формування особистісних якостей та характеру дитини не під впливом страху чи примусу, а на основі власного світогляду, особистої волі та розуму, власної віри. А це можливо тільки в тому випадку, коли її виховання від самого початку буде відбуватися в умовах свободи як в школі, так і в сім'ї. Світогляд дитини закладається саме так. У школі формується особистість, її громадянська позиція та моральні якості.

Тому так важливо досягти балансу між цими двома соціальними групами. Отже, зрозуміло, що в умовах вільного життя потрібна нова методика виховання, якою стала так звана «педагогіка співробітництва», тобто педагогіка партнерства.

Відповідно до концепції Нової української школи освітні заклади України повинні працювати на засадах «педагогіки партнерства». Термін «партнерство» в більшості випадків розуміють як:

- систему взаємовідносин, що відбуваються у процесі певної спільної діяльності;
- спосіб взаємодії, організований на принципах рівності і добровільності всіх сторін;
- організована форма спільної діяльності, що передбачає об'єднання осіб на відповідних умовах розподілу праці та активної участі в її реалізації;
- спосіб взаємовідносин, за яких зберігаються права всіх учасників спільної справи, чітко узгоджуються дії усіх сторін.

В Українському педагогічному словнику Гончаренка С. У. подано таке визначення даного терміну: «педагогіка співробітництва – це напрям педагогічного мислення і практичної діяльності, спрямований на демократизацію й гуманізацію педагогічного процесу» [6].

У процесі реалізації цього напрямку педагогіки спільна діяльність учителя і учнів повинна ґрунтуватися на взаєморозумінні та гуманізмі, на єдності їх інтересів та прагнень. Учителю має стати другом, сім'я – залучатися до побудови освітньої траєкторії дитини. Педагогіка партнерства означає такий спосіб співпраці між педагогом і дитиною, який не залишає поза увагою різницю в їхньому життєвому досвіді, знаннях та вміннях, але при цьому передбачає безумовну рівність у праві на повагу, доброзичливе ставлення та взаємну вимогливість. Крім того партнерські стосунки між усіма учасниками навчально-виховного процесу повинні будуватися на засадах толерантності.

До основних принципів педагогіки співробітництва належать:

- 1) повага до особистості;
- 2) доброзичливість та позитивне ставлення;
- 3) довіра у стосунках;
- 4) діалог – взаємодія – взаємоповага;
- 5) принципи соціального партнерства (рівність сторін, добровільність прийняття зобов'язань, обов'язковість виконання всіх домовленостей);
- 6) розподілене лідерство [3].

Дослідження останніх років доводять, що створення партнерських стосунків між учасниками освітнього процесу вимагають перш за все виключення авторитаризму та будь-яких проявів

влади вчителя над учнями. Педагог разом із учнями та батьківським колективом повинні разом іти до спільної мети. При цьому у такій формі взаємовідносин ніхто із учасників не повинен панувати над іншими, а авторитет учителя повинен будуватися виключно на переконанні учнів у чеснотах та компетентності свого наставника.

Головними аспектами даного напрямку є:

- а) в підґрунті педагогіки партнерства знаходяться спілкування, взаємодія та співпраця між учителем, учнем та батьками;
- б) учні, батьки і вчителі об'єднуються спільними цілями і стають добровільними та зацікавленими учасниками, рівноправними учасниками освітнього процесу, відповідальними за результат;
- в) школа повинна ініціювати нове, ґрунтовне залучення сім'ї у побудові освітньої траєкторії дитини;
- г) діалог та багатостороннє спілкування між батьками, учнями та вчителями замінить одностороннє авторитарне спілкування між учнями та вчителем.

Нова українська школа буде працювати на засадах особистісно-орієнтованої моделі освіти. У рамках даної моделі вчителі будуть максимально враховувати права кожної дитини, її здібності, інтереси та потреби, таким чином реалізуючи на практиці принцип дитиноцентризму [3].

Сучасні наукові дослідження підтверджують, що результати навчання значно покращуються під час роботи за індивідуальними планами, окремими навчальними траєкторіями, у процесі індивідуальних дослідницьких проектів молодших школярів.

Проектування сьогодні розглядається як важлива складова педагогічної діяльності тому, що саме за рахунок врахування психолого-педагогічних аспектів проектування вдається створити соціально-педагогічне середовище, в якому буде розкрито особистісний розвиток кожного учасника, будуть створені умови для творчої активності всіх членів колективу та їх індивідуального саморозвитку [1].

У сучасній педагогіці активно використовуються два терміни – «індивідуальна освітня траєкторія» та «індивідуальний освітній маршрут». Ці категорії розглядаються як конкретне і загальне, тобто індивідуальна освітня траєкторія набуває конкретизації в освітньому маршруті.

Індивідуальний освітній маршрут являє собою персональну програму формування молодшим школярем певної компетентності, що відповідатиме його віку та здібностям, інтересам, мотивації тощо.

Багато педагогів визначає індивідуальну освітню траєкторію як цілеспрямовану освітню

програму, що забезпечує учню позиції суб'єкту вибору, інші – вважають, що це набір конкретних дидактичних і методичних засобів, що забезпечують розвиток учня, який ґрунтується на його індивідуальних та вікових особливостях [2].

На думку Тарапаки Н. В., індивідуальна освітня траєкторія – це персональний шлях реалізації особистісного потенціалу кожного учня в освіті. У тісній співпраці з учнем та його батьками кваліфікований вчитель повинен визначити основні здібності, нахили, таланти дитини. І лише з урахуванням побажань школяра, скласти особливий індивідуальний план дитини [5].

Індивідуальна освітня траєкторія реалізується через складання індивідуальної освітньої програми, яка є її технологічним забезпеченням, а технологія проектування ІОТ виступає її засобом втілення. Структура програми досить складна і має такі компоненти:

- цільовий (передбачає постановку цілей і провідних напрямків в області одержання освіти);
- змістовий (передбачає реалізацію у рамках конкретної освітньої програми змісту освіти);
- технологічний (технології, методи, методики, що використовуються у процесі);
- діагностичний (система діагностичного супроводу);
- організаційно-педагогічний;
- результативний (опис очікуваних від реалізації результатів).

Суб'єктами проектування виступають учень і вчитель. При чому образ учителя – збірний, тому що учень виступає в таких парах: учень – класний керівник, учень – учитель-предметник, учень – психолог [5].

У загальному вигляді індивідуальна освітня траєкторія має такі структурні компоненти: мета і завдання навчання, навчальний план, спецкурси, факультативи, індивідуальні консультації, вибір додаткових освітніх ресурсів, що надаються установами освіти конкретного міста, форми і методи вивчення начального матеріалу, творчі, дослідницькі роботи, проекти, освітні результати, форми перевірки.

У процесі розробки індивідуальної освітньої траєкторії особливе місце відводиться батькам, які зможуть вносити певні корективи після попереднього обговорення ІОТ дитини. Під час обговорення індивідуальної освітньої траєкторії батькам надається можливість консультуватися з класним керівником, шкільним психологом та адміністрацією навчального закладу. Саме тому формуванню стосунків співпраці та взаємодопомоги між школою та сім'єю приділяється так багато уваги.

Проаналізувавши психолого-педагогічну літературу з даної теми та дослідивши сучасні підходи до організації навчально-виховного процесу, ми з'ясували, що існує кілька практичних кроків до встановлення системи педагогічного супроводу руху учнів за індивідуальними освітніми траєкторіями:

- введення в систему освіти посади вихователя-наставника (тьютора) та організація роботи їх методичних об'єднань ;
- створення належних умов для надання можливості брати участь у різноманітних проектах, літніх програмах та програмах партнерства з іншими закладами освіти;
- цілеспрямована підготовка майбутніх учителів у вищому навчальному закладі до означеного виду педагогічної діяльності.

Індивідуальна освітня траєкторія – це персональний шлях реалізації особистісного потенціалу кожного студента в освіті. Під особистісним потенціалом студента тут розуміється сукупність його здібностей: пізнавальних, творчих, комунікативних. Процес виявлення, реалізації і розвитку цих здібностей студентів відбувається в ході освітнього руху студентів по індивідуальних траєкторіях. Будь-який студент здатний знайти, створити або запропонувати свій варіант рішення будь-якої задачі, що відноситься до власного навчання. Студент зможе просуватися по індивідуальній траєкторії у тому випадку, якщо йому будуть представлені наступні можливості: вибирати оптимальні форми і темпи навчання; застосовувати ті способи навчання, які найбільш відповідають його індивідуальним особливостям; рефлексивно усвідомлювати отримані результати, здійснювати оцінку і коригування своєї діяльності [4].

Траєкторія – слід від руху. Програма – її план. При складанні індивідуальної освітньої траєкторії:

- викладач створює студентів можливість для вибору, виступаючи, як консультант і порадник. На занятті викладач враховує індивідуальні інтереси студентів; особливості навчальної діяльності; види навча-

льного заняття, яким віддаються переваги; способи роботи з навчальним матеріалом; особливості засвоєння навчального матеріалу; види навчальної діяльності;

- для студента при складанні індивідуальної траєкторії найважливіше – оцінити свої можливості, здібності, перспективи, інтереси, зусилля, які він припускає прикласти для вивчення того або іншого матеріалу або щоб добитися запланованого результату.

Результати руху по освітній траєкторії можна перевіряти, орієнтуючись на створений студентами продукт; отримані знання, які реалізуються в уміннях оперувати ними в стандартній або творчій ситуації, відмічаючи формування різного виду умінь – розумових, комунікативних, пізнавальних і так далі. Крім того, потрібний постійний зворотний зв'язок, що дозволяє не лише коригувати рух студента по траєкторіях (а іноді і саму траєкторію), але і оцінювати його просування.

Сам студент вибирає або разом з викладачем обмірковує способи, види діяльності, форми контролю, тобто програмує свою освітню діяльність.

В результаті індивідуального освітнього руху кожен студент пропонує ідеї, розробляє моделі, конструє моделі у зв'язку з матеріалом, що вивчається. Цього вимагає принцип продуктивності навчання – провідний принцип особистісно зорієнтованого навчання.

Побудова індивідуальної освітньої траєкторії у навчальній діяльності майбутніх учителів засобами педагогіки співробітництва – це суттєвий внесок у підготовку сучасного вмотивованого фахівця Нової української школи. Цей напрямок науково-дослідницької діяльності взаємозбагачує викладача вищої педагогічної школи та її випускників, розкриває перспективи для формування майстрів педагогічної справи.

Подальшого дослідження потребує кваліфікована підготовка майбутніх фахівців початкової школи до побудови освітньої траєкторії дитини засобами педагогіки партнерства.

Список використаних джерел

1. Демчик Ю. В. Індивідуальна освітня траєкторія як фактор професійного самовизначення обдарованих учнів / Ю. В. Демчук // http://ndcsoippro.at.ua/_fr/0/Demchuk.pdf.
2. Каньковський І. Є. Індивідуальні освітні траєкторії як необхідність сучасного процесу професійної підготовки фахівця / І. Є. Каньковський // Професійна освіта: проблеми і перспективи. – 2013. – Вип.4. – С.62-65.
3. Концепція «Нова школа. Простір освітніх можливостей» [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://mon.gov.ua/activity/education/zagalna-serednya/ua-sch-2016/>. – 40 с.
4. Коростіянець Т. П. Індивідуальна освітня траєкторія – освітня програма студента / Т. П. Коростіянець // Збірник наукових праць. Сум. ДПУ ім. А. С. Макаренка, 2013. – С. 52 – 61.
5. Тарапака Н. В. Взаємодія вчителя й учня в навчально-виховному процесі // Управління школою. – 2010. – №16. – С. 4-8.
6. Український педагогічний словник / С. У. Гончаренко. – К.: Либідь, 1997. – 375 с.

References

1. Demchyk, Yu. V. *Indyvidualna osvritnia traiektoriia yak factor profesiinoho samovyznachennia obdarovanykh uchniv* [Individual educational trajectory as a factor of gifted students professional self-determination]. Kyiv, Ukraine. Retrieved from: http://ndcsoippo.at.ua/_fr/0/Demchuk.pdf.
2. Kankovskyi, I. Ye. (2013). *Indyvidualni osvritnii traiektorii yak neokhidnist suchasnoho procesu profesiinoi pidhotovky fakhivcia* [Individual educational trajectories as a necessity for modern process of an expert professional preparation]. Kyiv, Ukraine (pp. 62-65).
3. Konceptiia "Nova shkola. Prostir osvritnikh mozhlyvosti" [Conception "New School. The space of educational opportunities"] (2016). Retrieved from: <http://mon.gov.ua/activity/education/zagalna-serednya/ua-sch-2016/>.
4. Korostiiianec, T. P. (2013). *Indyvidualna osvritnia traiektoriia – osvritnia prohrama studenta* [Individual educational trajectory as an educational student's program]. Kyiv, Ukraine (pp. 52-61).
5. Tarapaka, N. V. (2010). *Vzaiemodii vchutelia yi uchnia v navchalno-vykhovnomu procesi* [A teacher and a student's interest in the educational process]. Kyiv, Ukraine (pp. 4-8).
6. Honcharenko S. U. (1997). *Ukrainskii pedahohichnyi slovnyk* [Ukrainian pedagogical dictionary]. Kyiv, Ukraine: Lybid (375 p.).

Казанжи И. В. Использование педагогической партнерства в подготовке будущих специалистов для новой украинской школы

Статья посвящена актуальной проблеме реформирования образования в Украине, сделана попытка систематизировать пути подготовки будущих специалистов начальной школы к построению индивидуальной образовательной траектории ребенка средствами педагогической партнерства. Предложены советы будущему учителю Новой украинской школы касательно установления партнерских отношений «учитель – родители – ученики» в определении персонального пути в получении образования ребёнком.

Ключевые слова: индивидуальная образовательная траектория, педагогика партнерства, партнерские отношения, кругозор ребенка, самореализация, образовательный процесс.

Kazanzy I. Use of partnership pedagogy in training future specialists for a new Ukrainian school

The article is devoted to the actual problem of education reformation in Ukraine, the attempt to systematize the ways of primary school future specialists' preparation for building of a child individual educational trajectory by means of partnership pedagogy is made. Pieces of advice for New Ukrainian School future teachers as for establishment of partner's relationship "teacher – parents – pupils" in the determination of the professional way in a child's getting education are suggested.

Two notions are actively used in the modern pedagogy. They are "individual educational trajectory" and "individual educational route". These categories are examined as concrete and general. It means that educational trajectory becomes concretized in the educational route. It is a personal program of primary pupil's formation of a definite competence that corresponds to his/her age, skills, interests, motivation, etc.

In general individual educational trajectory has such structural components as the aim and tasks of studying, an academic plan, special courses, electives, individual consultations, choice of additional educational resources that are given by educational institutions of a definite city, forms and methods of the material learning, creative and research works, projects, educational results and forms of examination. It is important to mention that qualified preparation of future primary school experts to the building of a child's educational trajectory by means of partnership pedagogy needs further exploration.

Key words: individual educational trajectory, partnership pedagogy, partner's relationship, child's outlook, self-realization, educational process.

Стаття надійшла до редколегії 15.05.2018

УДК 378

Олександра КАЗАНЖИ

кандидат філологічних наук,
доцент кафедри початкової освіти
Миколаївського національного університету
імені В. О. Сухомлинського, м. Миколаїв, Україна
e-mail: kazanzhy_a@ukr.net

**ФОРМУВАННЯ МІЖКУЛЬТУРНОЇ КОМУНІКАТИВНОЇ
КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ
НА ЗАНЯТТЯХ З ДИТЯЧОЇ ЛІТЕРАТУРИ**

Проблема формування міжкультурної комунікативної компетентності майбутніх учителів початкових класів є актуальною через серйозні глобалізаційні та інтеграційні світові процеси. І важливу роль тут відіграє вивчення художньої літератури, зокрема міфів та казок. Таким чином, у статті окреслено провідні проблеми міжкультурної комунікації, сформульовані основні компетенції, якими має володіти майбутній фахівець початкової школи, визначено конкретні шляхи формування міжкультурної комунікативної компетентності засобами художньої літератури. Осібну увагу в дослідженні приділено процесу роботи з міфами та казками, оскільки саме вони дають найвичерпнішу інформацію про культурні особливості різних країн

Ключові слова: культура, міжкультурна комунікація, міжкультурна комунікативна компетентність, толерантність, казка, міф.

Кінець ХХ – початок ХХІ століття позначений серйозними змінами в людському суспільстві. З'явилося нове покоління, відмінне від попереднього: креативне, сміливе, практичне, вразливе. Отже, постала нагальна потреба в освітянській реформі, що полягає у створенні Нової української школи, мета якої гармонійний розвиток дитини відповідно до її вікових та індивідуальних психофізіологічних особливостей і потреб, виховання загальнолюдських цінностей, підтримка життєвого оптимізму, розвиток самостійності, творчості та допитливості [15]. Нова школа потребує нового педагога, зокрема вчителя початкової школи, адже саме початкова ланка зазнала сьогодні найкардинальніших змін. Тож підготовка майбутніх фахівців, які б відповідали вимогам часу й сучасної дитини, є важливим завданням вищої школи.

Виховання загальнолюдських цінностей в умовах світових глобалізаційних процесів не можливе без формування міжкультурної комунікативної компетентності. Сучасне суспільство має бути відкритим для спілкування з представниками різних культур, поважати чужі традиції та звичаї, розуміти їхню специфіку, а головне, шануючи власні культурні надбання, в жодному разі не ставитися зневажливо або зверхньо до представників інших націй, що часто є причиною міжнаціональних конфліктів, проявів фашизму та нацизму. Тому окреслена проблема є сьогодні дуже актуальною.

Поняття міжкультурної комунікативної компетентності розглядали такі науковці, як Біблер В. С., Новицька А. В., Плужник І. Л. Садо-

хін О. П., Смірнова Н. С., Ткаченко Т. А., Тер-Мінасова С. Г. Так Біблер В. С. створив модель школи діалогу культур, у центрі уваги якої виховання інтересу до іншої людини, бажання її зрозуміти; схильність, прагнення до «напруги» духу. Адже уміння працювати у стані інтелектуального та емоційного піднесення надає мисленню парадоксальності й розкутості, розвиває інтуїцію, фантазію [1]. Одним з важливих принципів цієї школи є організація навчання не на основі підручника, а на основі реальних текстів конкретної культури [6]. Садохін О. П. у своїх дослідженнях приділяє особливу увагу формуванню міжкультурної толерантності й проблемам практичної адаптації індивідів до реалій інших культур [11]. Тер-Мінасова С. Г. у своїх працях розглядає питання діалогу культур в лінгвістичному аспекті.

Проте, незважаючи на ґрунтовність означених досліджень, варто відзначити, що у більшості з них представлений досвід формування міжкультурної комунікативної компетентності під час вивчення іноземних мов. У нашій статті засобом формування здатності до міжкультурного спілкування виступає художня література, що, безперечно, як спосіб художнього відображення дійсності є важливим джерелом інформації про життя представників різних культур. Таким чином, мета нашого дослідження – визначити основні шляхи формування міжкультурної комунікативної компетентності майбутніх учителів початкової школи.

Термін «міжкультурна комунікація» у вузькому розумінні з'явився у 70-х роках ХХ століття. Це

поняття було створене для вирішення практичних питань післявоєнного світу [2, 15] й досі не втратило своєї актуальності. Серед одинадцяти ключових компетентностей Нової української школи три (1,2,9) тісно пов'язані з формуванням міжкультурної комунікативної компетентності [15]. Як зауважує Рябов Г. П., для успішного утвердження глобальної освіти і міжкультурної комунікації необхідно подолати наступні протиріччя:

- суперечність між глобальним та локальним, що означає набути ознак громадянина світу без втрати власного коріння;
- суперечність між універсальним та індивідуальним (національна культура може як збагатитись, так і збідніти від іншої культури);
- проблема між довготерміновими та короткотерміновими завданнями (для введення міжкультурної комунікації в систему освіти необхідний час, а суспільство потребує негайного вирішення проблеми);
- суперечність між принципом змагання та солідарності;
- суперечність між обсягом знань і можливостями їх засвоєння;
- суперечність між матеріальним і духовним світом (усвідомлення універсальності світу та відповідальності за нього [2, 15]).

Отже, важливим завданням сучасної освіти є формування міжкультурної комунікативної компетентності у майбутніх фахівців початкової школи, складовими якої є наступні компетенції:

- знання рідної мови й культури, повага до традицій і звичаїв свого народу;
- знання особливостей різних світових культур;
- уміння спілкуватися з представниками різних народів, здатність проявляти толерантність у цьому спілкуванні;
- здатність проявляти повагу й толерантність до традицій і звичаїв різних народів і усвідомлювати, що кожна культура специфічна;
- здатність порівнювати особливості культур країн світу з культурою рідного народу, уміти визначати спільне та відмінне.

Саме вивчення художньої літератури дає студентам можливість набути усіх визначених компетенцій, тож процес формування міжкультурної комунікативної компетенції майбутніх вчителів початкових класів має відбуватися не лише під час вивчення іноземної мови, а й на заняттях з дисципліни «Дитяча література». Так, аналізуючи міфи, казки різних народів світу, творчість зарубіжних дитячих письменників, необхідно звертатися до культурних особливостей відповідних культур.

Найкраще відображають ментальні особливості народу та його традиції міфи. Тому вже у початковій школі учні знайомляться з деякими з них. Причому в програмі представлена як слов'янська, так і давньогрецька міфологія. За визначенням Ковіаліва Ю. І., міф є універсальною чуттєвою дійсністю, структурованою за людським світосприйняттям, що не ідентична доквіллю, однак кожен, хто перебуває в її межах, вважає її єдино можливою, справжньою, тому втрата міфу відповідає втраті сенсу життя [7, 53]. Більш конкретним і доступним є трактування міфу Мусія В. Б.: «Міф – це виражене в словесній формі сакральне для всього колективу знання про світ, його походження й корінні закони функціонування, а також про людину, її співвідношення з оточуючим світом та її поведінка» [8, 13]. Отже, міфічні оповіді є надзвичайно інформативними й часто визначальними для вивчення різних культурних спільнот. Вивчаючи міфологію на заняттях з дитячої літератури необхідно враховувати це й досліджувати міф не лише як літературний твір, а навіть більше як соціокультурний портрет народу.

Вивчення міфів варто здійснювати у кілька етапів. Спочатку вивчаються міфи народів світу (бажано ідентичних), а далі робиться їхній порівняльний аналіз, під час якого увага має зосереджуватися на спільних і відмінних рисах рідної та іноземної культур. Сисоев П. В. зауважував, що для ефективного діалогу культур необхідно: «бачити не тільки відмінність, алей схожість у своїй культурі та культурі народу, мова якого вивчається; сприймати різницю як норму співіснування культур у сучасному полікультурному світі; формувати активну життєву позицію, направлену проти культурної нерівності, культурної дискримінації та культурного вандалізму, що процвітають у сучасному полікультурному світі» [14, 13].

Вивчаючи давньогрецькі й слов'янські міфи, можна побачити, що між ними є достатньо спільного. Так, більшості богів слов'янського пантеону відповідає божество з давньогрецького міфу (Перун – Зевс, Лада – Гея, Макоша – Диметра, Ярило – Діоніс). Проте багато й відмінного. Наприклад, у слов'ян кожен бог відповідав за кілька природних сил і виконував багато функцій, на відміну від богів давніх греків. Наприклад Перун – бог грому й блискавки, а також війни, тоді як в давньогрецькій міфології ці функції виконують Зевс і Арес. Порівнюючи міфи про створення світу, відзначаємо, що в нас світ народжується з любові й боротьби добра зі злом, а в греків – у запеклій конкурентній борні між родичами.

Наступним етапом має бути пошукове завдання. Необхідно визначити, яким чином давні

міфи відбили ментальні особливості народу, що проявляються й сьогодні. Таким чином створюється зв'язок із життям, пояснюються особливості світосприймання різних культурних спільнот, що в подальшому полегшить процес спілкування з представниками різних народів.

Ще один жанр, який дає досить вичерпне уявлення про традиції та звичаї різних народів, – казка. Як справедливо зауважує Півнюк Н.А., казка складний для розуміння жанр. На уроках літератури розуміння казки зводиться до характеристики її персонажів й доволі прямолінійного розкодування її натяків (Чого казка навчає? Які проблеми піднімає?). Не можна стверджувати, що дітям необхідна вся глибина казки, але педагогові вона потрібна, щоб знайти оптимальну форму подання дітям правильної розстановки акцентів [9, 40].

Отже, варто зупинитися на функціональних особливостях казки, яка є джерелом інформації про традиції та звичаї конкретного народу, малює його яскравий портрет через побут, зовнішність казкових героїв, природу.

Так, у чукотській казці «Дівчина й місяць» фігурують елементи народного побуту: нарти, чум, ковдра. Головній героїні сховатися від місяця, який хоче її вкрасти, допомагає олень, житель північних країн [4]. З казки «Тісто-богатыр» дізнаємося про життя й побут ногайців. Уже з наступного уривку можна здогадатися про це за характерними побутовими речами, героями: «Покликав хан старого пастуха й говорить йому: – Відправляй сина до лісу. Хай він привезе мені дві арби дров. Поїхав Камир-Батыр до лісу» [4, 152]. У казці острова Шрі-Ланка «Крокодил, шакал і старий» точно відтворене природне оточення того народу, який її склав: крокодил, змія, шакал, бугай, річка, болото [12].

Показово, що різні народи в казках одягаються по-різному. Так представники східної культури носять халати, шаль, тубетейку, чалму; японці – кімоно; українці – свиту. У казковій оповіді звертається увага навіть на символіку кольору. Наприклад, у слов'янських народів чорний одяг означає траур, а у китайців похоронна процесія одягнута в біле.

У казках різних народностей свої персонажі. Так, наприклад, у казкових оповідях східних народів, афганських та перських, часто присутній падишах («Шкідливий засіб», «Син збирача колючок і мулла Базарджан»), а от у турецьких – візир («Сад із жовтими трояндами»); в індійських казках цар називається магараджа («Золота риба»), а в китайських головна людина – це імператор («Казка без кінця»); у європейських казках важливою фігурою є король, а в наших – цар. Поряд із

«сильними світу сього» завжди діють прості люди, селяни, ремісники, купці, солдати тощо, які відрізняються родом занять. Так, селяни-європейці часто є хліборобами, а індуїсти вирощують і збирають рис або кокосові горіхи.

Як справедливо зауважує Н.Півнюк, «портрет народу рисується не тільки красками його зовнішньої (матеріальної) життя, но и описанием внутрішньої життя, менталітета» [9, 41]. Наприклад, у європейських казках часто зустрічається мотив звернення по допомогу до померлих родичів, зокрема до матерів. Він присутній у казках, де пасербиці важко протистояти злій і жорстокій мачусі. У «Попелюшці», «Крихітці-Хаврошечці», «Василині Прекрасній» тощо відбилася віра в те, що людина має безсмертну душу. Віра у вічне життя – важлива складова менталітету християнських народів [9].

Не можна оминати й той факт, що представники різних народів у однакових життєвих ситуаціях будуть поводитися по-різному, і те, що є цілком нормальним для одних, може бути зовсім неприйнятним для інших. Так, аналізуючи арабські казки, можемо зробити висновок, що ментальною особливістю арабів є бажання насолодитися земним життям. Зокрема, в «1001 ночі» є багато моментів, які вказують на це: ковдри, коштовний шовк, й прикраси, солодощі, подушки, в яких комфортно проводить свій час цар Шахрїяр у компанії чарівної красуні Шахразади. У представників європейських народів однією з найвищих цінностей є працьовитість, тому головні позитивні персонажі західноєвропейських і слов'янських казок проявляють любов до праці на благо інших і своє. Поширеним мотивом є протистояння «лінивці й рукодільниці». Він зустрічається і в німецькій казці «Пані Метелиця», і в російських «Морозко», «Василина Прекрасна», і в українській «Про дідову і бабину дочку». Саме працелюбність робить героїнь цих казок щасливими. Таким чином, варто звертати увагу студентів на те, що казки фіксують усі етнографічні нюанси, які й визначають обличчя народу, котрий їх створив.

Важливим етапом вивчення й дослідження будь-якої казки повинно бути її інсценування. Кожен студент, який грає роль, має вжитися у казковий образ, а для цього необхідно глибше зрозуміти його особливості, ще раз перечитати казку й визначити її мету й ідею. Далі – створення відповідної атмосфери, костюми, предмети побуту. Усе це дає можливість студентам на деякий час відчувати себе частиною тої культури, до якої належить інсценована казка, поглибити знання про традиції та звичаї, збагнути відчуття і спосіб мислення народу, який склав казкову оповідь.

Отже, визначимо основні шляхи формування міжкультурної комунікативної компетентності майбутніх учителів початкових класів під час вивчення дитячої літератури:

- соціокультурний та літературний аналіз міфів та казок;
- порівняльна характеристика специфічних особливостей міфів та казкових оповідей різних народів;

– інсценування казок як засіб глибшого пізнання народних традицій і звичаїв.

Таким чином, для того, щоб підготувати майбутніх фахівців початкових класів до міжкультурного спілкування на заняттях з дитячої літератури необхідний комплексний підхід до аналізу художніх творів з урахуванням їхньої культурологічної специфіки.

Список використаних джерел

1. Библер В. С. Мышление как творчество. М.: Политиздат. 1977. 98 с.
2. Боднар А. Я., Верещагіна Т. О. Проблеми міжкультурної комунікації у викладанні іноземної мови у ВНЗ // Наукові записки. Том 71. Педагогічні психологічні науки та соціальна робота. С. 15-19. / Нац. ун-т «Києво-Могилянська академія»; [редкол. тем. вип.: А. М. Гірник ... та ін.; упоряд. М. О. Голубева]. К: Києво-Могилянська академія, 2007. 79 с. – URL: http://ekmair.ukma.edu.ua/bitstream/handle/123456789/6861/Bodnar_Vereshhagina_Problema_mizhkul%60turnoyi_komunikaciyi.pdf?sequence=1&isAllowed=y (дата звернення: 24.05.18).
3. Войтович В. М. Українська міфологія. К.: Либідь. 2002 (2005, 2012, 2014). 664 с.
4. Волшебная берёза. Сказки народов СССР. Братислава: Словрат, 1986. 202с.
5. Кун М. А. Легенди і міфи Стародавньої Греції. Тернопіль: АТ «Тарнекс», 1993. 31 с.
6. Курганов С. Ю. Ребенок и взрослый в учебном диалоге. Книга для учителя. М.: Просвещение. 1989. 95 с.
7. Літературознавча енциклопедія: у двох томах. Авт.-укл. Ковалів Ю. І. К.: ВЦ «Академія», 2007. Т.1. 608 с.
8. Мусий В. Б. Изучение мифологии в средней школе: учебно-методическое пособие. Черновцы: Букрек, 2006. 224 с.
9. Пивнюк Н.А. Многовековая хранилища надежных знаний о природе и человеке (сказка). Русская словесность в школах Украины. 2005. № 5. С.40-45.
10. Садохин А. П. Компетентностный подход в диалоге культур: сущность и базовые показатели. Межкультурный и межрелигиозный диалог в целях устойчивого развития. Материалы международной конференции. М.: Изд-во РАГС, 2008. С. 251—255.
11. Садохин А. П. Введение в теорию межкультурной коммуникации. Москва: "Высшая школа", 2005. 310 с.
12. Сказки острова Ланка. Пересказ Елены Хмеловой. Братислава: Словрат, 1984. 207с.
13. Сотер М. В. Сутність поняття «міжкультурна комунікація». Збірник наукових праць [Херсонського державного університету]. Педагогічні науки. 2016. Вип. 69(1). С. 73-78. – URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/znppn_2016_69%281%29_16 (дата звернення: 24.05.18).
14. Сысоев П. В. Языковое поликультурное образование. Иностранные языки в школе. 2006. №4. С. 2–14.
15. Формула НУШ. – URL: <http://nus.org.ua/about/formula/> (дата звернення: 21.05.18).

References

1. Bibler, V.S. (1977). *Myshlenie kak tvorchestvo* [Thinking as a creation]. Moscow, Russia: Politizdat (98 p.).
2. Bondar, A. Ya. & Vereshchagina, T.O (2007). *Problemy mizhkulturnoi komunikacii u vykladanni inozemnoii movy u VNZ* [The problems of intercultural communication in teaching a foreign language in a higher education institution]. Kyiv, Ukraine: Kyievo-Mohylianska akademiia (79 p.). Retrieved from http://ekmair.ukma.edu.ua/bitstream/handle/123456789/6861/Bodnar_Vereshhagina_Problema_mizhkul%60turnoyi_komunikaciyi.pdf?sequence=1&isAllowed=y.
3. Formula NUSH [Formula NUSH]. Retrieved from <http://nus.org.ua/about/formula/>.
4. Kun, M. A. (1993). *Lehendi i mify Starodavnioi Hrecii* [Legends and myths of Ancient Greece]. Ternopil, Ukraine: AT «Tarneks» (31 p.).
5. Kurganov, S. Yu. (1989). *Rebenok i vzroslyi v uchebnom dialoge* [A child and an adult in the educational dialogue]. Moscow, Russia: Prosveshchenie (95 p.).
6. Kovaliv, Yu. I. (2007). *Literaturoznavcha encyklopediia* [Literary studies encyclopedia] (Vols. 2). Kyiv, Ukraine: VC «Akademia» (Vol. 1, 608 p.).
7. Musii, V.B. (2006). *Izuchenie mifologii v srednei shkole* [Studying of mythology in a secondary school]. Chernovcy, Ukraine: Bukrek (224 p.).
8. Pivniuk, N.A. (2005). *Mnogovekovaia khranitelnica nadezhnykh znaniy o prirode i cheloveke (skazka)* [Centuries-old keeper of reliable knowledge about nature and human beings (a fairy tale)]. Ukraine (pp. 40-45).
9. Sadokhin, A.P (2008). *Kompetentnostnyi podkhod v dialoge kultur: sushchnost i bazovyye pokazateli. Mezhhkulturnui i mezhreligioznyy dialog v celiakh ustoichivogo razvitiia*. [Competency approach in the dialogue of cultures: essence and basic indexes. An intercultural and interreligious dialogue for steady development]. Moscow, Russia: RAGS (pp. 251-255).
10. Sadokhin, A.P (2005). *Vvedeniye v teoriyu mezhhkulturnoi komunikacii* [Introduction in the theory of intercultural communication]. Moscow, Russia: «Vysshaia shkola» (310 p.).
11. Skazki ostrova Lanka [Fairy tales of Lanka island] (E. Khmelova, Ret.) (1984). Bratislava, Slovakia: Slovrat (207 p.).
12. Soter, M.V. (2016). *Sutnist poniattia «mizhkulturna komunikaciya»* [The core of the notion «intercultural communication»]. Ukraine: Pedagogichni nauky (pp. 73-78). Retrieved from http://nbuv.gov.ua/UJRN/znppn_2016_69%281%29_16.
13. Sysoiev, P.V. (2006). *Yazykovoie polikulturnoie obrazovaniie. Inostrannyye yazyki v shkole* [Language multicultural education. Foreign languages at school] (pp. 2-14).
14. Voitovych, V.M. (2002, 2005, 2012, 2014). *Ukrainska mifologiya* [Ukrainian mythology]. Kyiv, Ukraine: Lybid (664 p.).
15. Volshebnaia bereza. Skazki narodov SSSR [Magic birch. Fairy-tales of the USSR people] (1986). Bratislava, Slovakia: Slovrat (202 p.).

Казанжи А. В. Формирование межкультурной коммуникативной компетентности будущих учителей начальных классов во время изучения детской литературы

Проблема формирования межкультурной коммуникативной компетентности будущих учителей начальных классов является актуальной из-за серьёзных глобализационных и интеграционных мировых процессов. И важную роль тут играет изучение художественной литературы, а особенно мифов и сказок. Таким образом, в статье очерчены основные проблемы межкультурной коммуникации, сформулированы компетенции, которыми должен овладеть будущий специалист начальной школы, определены конкретные пути формирования межкультурной коммуникативной компетентности во время изучения детской литературы. Особенное внимание в исследовании уделено процессу работы с мифами и сказками, поскольку именно они дают самую исчерпывающую информацию о культурных особенностях разных стран.

Ключевые слова: культура, межкультурная коммуникация, межкультурная коммуникативная компетентность, толерантность, сказка, миф.

Kazanzhy O. Formation of a primary school future teachers' intercultural communicative competence at the child literature lessons

The problem of the intercultural communicative competence formation of future primary school teachers is urgent due to the serious globalization and integration world processes. Studying of fiction, besides myths and fairy tales, plays an important part here. Thus, the article outlines the main problems of intercultural communication which are characteristic for modern society, formulates the main competences to be mastered by the future specialist of a primary school, specifies the concrete ways of intercultural communicative competence formation in classrooms at children's literature lessons in a high school. Among them are sociocultural and literary analysis of myths and fairy tales, a comparative description of the specific features of myths and fairy tales of different peoples, staging tales as a means of deeper knowledge of folk traditions and customs. The focus of the research is turned to the process of working with myths and fairy tales, since they provide the most comprehensive information on the different countries cultural characteristics. Thus, myths are proposed to be analyzed not only as literary works, but more as social and cultural portraits of the world peoples. As a sample, a comparative description of the ancient Slavic and ancient Greek myths is presented, from which it is evident how different cultural communities are endowed with common and specific features. A fairy tale, its functional features are considered as a source of information about the traditions and customs of a particular people which depict its bright portrait according the way of life, the appearance of fairy-tale heroes, nature and representatives of the population different layers. The article is an attempt to summarize the personal teaching experience of the elementary school future teachers intercultural communicative competence formation and to prove the necessity of carrying out a definite work in conditions of the New Ukrainian school creation.

Key words: culture, intercultural communication, intercultural communicative competence, tolerance, fairy tale, myth.

Стаття надійшла до редколегії 01.05.2018

УДК 373.2.015.31:792

Ірина КАРДАШ

*кандидат педагогічних наук, доцент кафедри дошкільної освіти
Миколаївського національного університету імені В.О. Сухомлинського,
м. Миколаїв, Україна
e-mail: irinakardash70@gmail.com*

ФОРМУВАННЯ ТВОРЧИХ ЗДІБНОСТЕЙ ДІТЕЙ СТАРШОГО ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ В ТЕАТРАЛЬНО-СЦЕНІЧНІЙ ДІЯЛЬНОСТІ

У статті розкрито особливості та переваги розвитку творчих здібностей дітей дошкільного віку засобами театральній діяльності. Залучення дітей дошкільного віку до занять театральній діяльністю може стати першою сходинкою щодо їх розуміння сценічного мистецтва та творчого розвитку. Театральній робота є могутнім фактором виховання творчих здібностей дітей. Елементи театру, впроваджені в роботу закладів дошкільної освіти, роблять життя дітей ще більш цікавим та змістовним, збагачують його яскравими та емоційними враженнями. Про сутність розвитку творчості в дітей свідчить також яскраво виражене бажання займатися творчістю (активно-вольові дії, спрямовані на досягнення мети: творчий пошук прийомів і засобів неординарного вирішення проблемних ситуацій, які виникають у процесі діяльності). Саме на це й розраховане використання театральній діяльності у формуванні творчої особистості дитини-дошкільника.

Ключові слова: театральній діяльність, творчі здібності, творча особистість, творча індивідуальність, творча активність, творчий підхід.

Актуальною проблемою сьогодення є пошук перспективних шляхів та виявлення ефективних умов, які будуть сприяти формуванню у підростаючих поколінь системи спеціальних знань у різних галузях мистецтва, розвитку творчої активності та мислення, творчих здібностей, світоглядних орієнтацій, системи духовних цінностей. Залучення дітей до мистецтва формує емоційно-ціннісне ставлення до світу, активізує їх прагнення до творчої діяльності. У зв'язку з цим об'єктивна ситуація сьогодення розглядає процес становлення творчої особистості як вирішальний чинник у випереджаючому розвитку покоління. З позицій даних вимог одним з найбільш актуальних пошуків всієї сучасної освіти виступає потреба у формуванні творчої особистості на ранніх етапах її розвитку, а саме в дошкільному віці (Л. Божович, Л. Венгер, Л. Виготський, П. Гальперін, О. Запорожець, Д. Ельконін та ін.).

Мета статті – розкриття особливостей та переваг щодо розвитку творчих здібностей дітей дошкільного віку засобами театральній діяльності.

Проблема творчого розвитку особистості та її прояву в творчій діяльності до цього дня залишається актуальною у вітчизняній і зарубіжній психолого-педагогічній теорії і практиці. За визначенням психологів, під творчою особистістю слід розуміти таку особистість, яка має внутрішні передумови (особистісні утворення, специфіка когнітивної сфери, нейрофізіологічні задатки), що забезпе-

чують її творчу особистість, тобто не стимульовану ззовні пошукову та перетворюючу діяльність [7, 53]. Здібності – це індивідуально-психологічні особливості особистості, які забезпечують успіх у діяльності та спілкуванні, легкість в оволодінні знаннями, вміннями, навичками.

Здібності не можуть бути зведені до знань, умінь і навичок, які має людина, однак здібності забезпечують їх швидке набуття, фіксацію й ефективне практичне застосування. Успішність у діяльності забезпечується не однією, а системою різних здібностей, при цьому вони можуть взаємокомпенсуватися [8, 81].

Формування і розвиток здібностей передбачає засвоєння індивідом вироблених людством у процесі суспільно-історичного розвитку способів діяльності, які тісно пов'язані з суспільною організацією праці і пристосованою до неї системою освіти. Творчі здібності є сукупністю властивостей і особистісних якостей особистості; по-друге, такі здібності відзначаються відповідністю до вимог певного виду творчої діяльності, що зумовлюють їхню результативність; по-третє, для розвитку творчих здібностей особистість повинна мати внутрішню мотивацію; по-четверте, творчі здібності розвиваються у процесі креативної діяльності. Вважаємо, що творчі здібності – це здатність дивуватися і пізнавати, вміння знаходити рішення в нестандартних ситуаціях, це націленість на відкриття нового і здатність до глибокого усвідомлення свого досвіду. Найбільше творчі здібності

виявляються в театральній-ігровій, сценічній-ігровій діяльності. Діти старшого дошкільного віку активно засвоюють соціальний досвід, оволодівають новими знаннями, вміннями та навичками. У повсякденному житті, під час спілкування з дорослими чи спеціально організованого навчання, а особливо у процесі театральній-сценічній діяльності, дитячі уявлення про предмети та явища навколишнього світу збагачуються, набувають нових ознак і якісно змінюються. Поступово вдосконалюється вміння дітей гнучко та творчо застосовувати свої знання відповідно до реальних умов і обставин. Знання старших дошкільників набувають форми динамічних узагальнених уявлень, які змінюються залежно від ситуації. Саме вони складають когнітивний компонент структури творчих здібностей [6, 13].

Не менш важливим є емоційно-вольовий компонент. Роль емоцій набуває особливого значення, зокрема в театральній-ігровій діяльності, оскільки у процесі пізнання дітьми картини світу активно задіяні не лише мисленнєві процеси, а й почуття та емоції.

Для контактування з іншими людьми дошкільникам необхідно розпізнавати їхній емоційний стан та настрої, виражати свої емоції так, щоб вони були зрозумілими й викликали очікувану реакцію, тобто знаходити спільну емоційну мову.

М. Бахтін зазначав, що педагогічні можливості вже закладені у саму природу театральній мистецтва у різних його функціях і компонентах. Він розглядав «навчаючу» та «виховну» роль театральній мистецтва та досліджував можливості використання сценічного мистецтва в навчальному процесі. На думку дослідника, театральне мистецтво за своєю природою є близьким до дитячої творчої гри, яка має велике значення для виховання багатьох цінних якостей особистості дитини [1, 17]. Відомо, що в інших формах життя дітей (на заняттях, у праці) йде суспільне життя, але провідна роль тут належить дорослому, тоді як в ігровій діяльності багато що зумовлене активністю самих дітей [4, 32].

Уже переходячи від раннього віку до дошкільного, дитина починає сприймати дорослих як носіїв різних соціальних ролей – тата, мами, лікаря, пожежника, вихователя. Дітям дуже хочеться бути дорослими, чинити, як вони. І тільки один вид діяльності допомагає усунути суперечність між бажаним та можливим – театральній-сценічна, театральній-ігрова.

Швидко перевтілення, віра у запропоновані обставини, повне включення у ті події, що відбуваються – все це є проявом тих якостей, на які багато разів вказували відомі психологи, коли

аналізували особливості дитячої гри (І. Апрямов, Л. Виготський, А. Запорожець, Б. Теплов, Д. Ельконін та ін.). Своєрідність гри дітей полягає в тому, що в ній вони відображають навколишню дійсність – дії людей, їх взаємини, зовнішні атрибути навколишнього. Водночас діти вносять у гру й елементи власної уяви – чим вона багатша, тим цікавіша й змістовніша їхня діяльність. У грі значно більше, ніж у будь-якій іншій діяльності, дитина може виявляти свою самостійність, а це надзвичайно важливо для формування її як особистості. Адже кожна дитина на власний розсуд «творить» гру, по-своєму відображає в ній набуті знання про світ, в якому живе, виражаючи власне ставлення до нього.

Проте слід зазначити, що мова йде саме про ті ігри, при яких немає глядачів. А сама наявність глядача є обов'язковою умовою театральній мистецтва. У цьому і полягає головна відзнака дитячої гри від гри театральній. І. Гончаров розглядає дитячу гру як первинну драматичну форму, де актор, глядач, автор п'єси, декоратор й працівник сцени поєднання у одній людині [3, 128].

Основа гри – фантазія і творчість дошкільника, який сам створює образи, комбінуючи і поєднуючи в уяві те, що бачив або переживав, з тим, що йому читали або розповідали. У процесі театральній гри дитина планує власну діяльність, ставить запитання та самостійно на них відповідає, описує послідовність виконуваних дій партнерами, що є чудовим підґрунтям для формування колективних взаємин старших дошкільників. У таких іграх розвиваються художні здібності та естетичні смаки дошкільника: граючи, діти залюбки декламують вірші, малюють. Самостійне творення ігрового сюжету відповідно до власного задуму сприяє формуванню цілеспрямованості, самостійності, наполегливості [5, 338–339].

У театральній-сценічній діяльності здійснюється процес перевтілення дитини, виникає здатність до взаєморозуміння, співчуття і співучасті, розкриваються багато планові задатки дитини. Саме рольові ігри («ігри в театр»), визначені Л. Виготським, як дійовий засіб творчого розвитку та творчої самореалізації дитини. Одночасно ігрова діяльність відповідає комунікативним потребам дитини, потребам спілкуванню із однолітками. Це є сприятливою умовою щодо їх розвитку [2, 60]. У грі розкривається творчий потенціал дитини, вона звільняється від комплексів, може задовольнити свою потребу бути незалежною від дорослого.

Отже, залучення дітей дошкільного віку до занять театральній-сценічної діяльністю може стати першою сходинкою щодо їх розуміння сценічного мистецтва та творчого розвитку.

Театральна діяльність як певна педагогічна система, передбачає вирішення цілого кола виховних завдань. Перш за все, театральна діяльність була і є могутнім фактором художньо-естетичного виховання дітей. А елементи театру, впроваджені в роботу закладів дошкільної освіти, роблять життя дітей ще більш цікавим та змістовним, збагачують його яскравими та емоційними враженнями.

Слід зауважити, що привабливість театрального мистецтва для дітей дошкільного віку зумовлена його синкретичністю, завдяки чому забезпечується всебічний творчий розвиток дітей. Про сутність розвитку творчості в дітей свідчить також яскраво виражене бажання займатися творчістю (активно-вольові дії, спрямовані на досягнення мети: творчий пошук прийомів і засобів неординарного вирішення проблемних ситуацій, які виникають у процесі діяльності). Саме на це й розраховане використання театралізованих ігор у формуванні творчої особистості дитини-дошкільника. Беручи участь у театралізованих іграх, дитина входить в образ, перевтілюється в нього, живе його життям. Тому драматизація та театралізація є найбільш розповсюдженим видом дитячої творчості. Це пояснюється двома основними моментами: по-перше, драма, що оснований на діях, які виконує сама дитина, найбільш близько, дієво і безпосередньо поєднує художню творчість з особистими переживаннями. У драматичній формі здійснюється цілісне коло уяви, в якій образ, створений з елементів дійсності, втілює і реалізує знову в дійсність, хоча б умовну. Таким чином, прагнення до дій, до втілення, до реалізації, яке закладено в самому процесі уяви, саме в театралізації знаходить повне здійснення.

Другою причиною близькості драматичної форми для дитини є зв'язок будь-якої драматизації з грою. Драматизація ближче, ніж будь-який вид творчості, безпосередньо пов'язана з грою – коренем всієї дитячої творчості.

У цьому й є найбільша цінність дитячої гри «в театр». Гра-драматизація дозволяє вирішити безліч завдань програми закладу дошкільної освіти: від ознайомлення з суспільними явищами до формування елементарних математичних знань фізичної досконалості.

Слід зазначити, що театралізовані ігри будуть ефективнішими, якщо їх використовують систематично, послідовно, дотримуючись головного принципу дидактики: «від простого до складного». Пропонуючи дітям театралізовані ігри, необхідно ознайомити дітей з ігровим матеріалом, застосовуючи його в повсякденній індивідуальній та груповій роботі, підготовчих вправах. Треба обов'язково заохочувати дітей до частого використання знайомих ігор у вільний час, адже це дає їм можливість закріпити вже набуті навички, шукати нові можливості спілкування, набувати нових творчих здібностей.

Робота над створенням дитячої вистави включає у себе драматургію, хореографію, музику, образотворче мистецтво, декоративне мистецтво, які з'єднані на основі єдиної сценічної дії. Кожен із цих компонентів, у свою чергу, має свою особливу систему засобів щодо сценічної виразності. І нарешті, ще один показник – емоційна забарвленість процесу творчого пошуку при розв'язанні різних творчих проблем, наявність позитивних емоцій при досягненні кінцевої мети, відчуття впевненості в собі, у своїх можливостях і здатність знайти вихід з проблемних ситуацій. Дитину приваблює можливість висловити свої почуття, враження, фантастичні образи у таємничих і поки ще невідомих звуках та в їх сполученнях, в яких вона інтуїтивно впізнає їй одній зрозумілий зміст.

Театральна діяльність дозволяє кожній дитині в рамках проведення одного заняття спробувати свої сили в різних видах творчої роботи. Особлива цінність таких занять із дітьми дошкільного віку полягає ще і в тому, що вони здатні значно підвищити рівень емоційної піднесеності та організованості, сформувати навички колективної роботи, відповідального ставлення до своїх вчинків.

Отже, педагогічною цінністю творчої театрально-сценічної діяльності дітей дошкільного віку виступає як сама діяльність (своєрідний вираз колективної творчості дітей), так і сам процес її створення, що являє собою комплекс різноманітних творчих художньо-естетичних дій, із урахуванням їх інтересів, здібностей і попереднього естетичного досвіду.

Список використаних джерел

1. Батхін Н. Н. Театр и его роль в воспитании / Н. Н. Батхін // В помощь семье и школе. – М., 1991.
2. Выготский Л. С. Воображение и творчество в детском возрасте / Л. С. Выготский. – М., 1991.
3. Гончаров И. Ф. Эстетическое воспитание школьников средствами искусства действительности / И. Ф. Гончаров. – М., 1986.
4. Організація дитячої ігрової діяльності в контексті наступності дошкільної і початкової освіти : навчально-методичний посібник / За ред. Т. С. Тарасенко. – К. : Видавничий Дім «Слово», 2010. – 320 с.
5. Поніманська Т. І. Дошкільна педагогіка : навчальний посібник для студентів вищих навчальних закладів / Т. І. Поніманська. – К. : Академвидав, 2004. – 456 с.

6. Руденко Л. Діагностика творчих здібностей дітей старшого дошкільного віку / Л. Руденко, Т. Шинкар // Вихователь-методист дошкільного закладу. – 2013. – № 8. – С. 12–18.
7. Сисоєва С. О. Основи педагогічної творчості: Підручник / С. О. Сисоєва – К.: Міленіум, 2006. – 260 с.

References

1. Batkhin N.N. Teatr y ego rol v vospytanyu [The Theater and its role in education] / N. N. Bakhtin // [To help the family and school]. – М., 1991. [in Russian]
2. Vygotsky L. S. Voobrazhenye y tvorchestvo v detskom vozraste [Imagination and creativity in childhood] / L. S. Vygotsky. – М., 1991. [in Russian]
3. Goncharov, I.F. Estetycheskoe vospytanye shkolnykov sredstvamy iskusstva dejstvuyelnosti [Aesthetic education of schoolchildren by means of the art of reality] / I.F. Goncharov. – М., 1986. [in Russian]
4. Organizaciya dytyachoyi igrovoyi diyalnosti v konteksti nastupnosti doshkilnoyi i pochatkovoyi osvity: navchalno-metodychnyi posibnyk [Organization of children's gaming activities in the context of continuity of preschool and primary school education: a teaching manual], Ed. T. S. Tarasenko. – К.: Publishing House "Word", 2010. – 320 p. [in Ukrainian]
5. Ponimanska T. I. Doshkilna pedagogika : navchalnyi posibnyk dlya studentiv vyshhyh navchalnyh zakladiv [Preschool Pedagogy: Textbook for Students of Higher Educational Institutions] / T. I. Ponimanska. – К.: Akademvidav, 2004. – 456 pp. [in Ukrainian]
6. Rudenko L. Diagnostyka tvorchyh zdibnostei ditei starshogo doshkilnogo viku [Diagnosis of creative abilities of children of the senior preschool age] / L. Rudenko, T. Shinkar // [The teacher-methodist of a preschool institution]. – 2013. – No. 8. – P. 12-18. [in Ukrainian]
7. Sysoeva S.O. Osnovy pedagogichnoyi tvorchosti: Pidruchnyk [Fundamentals of Pedagogical Creativity: Textbook] / S.O.Sysoeva – К.: Millenium, 2006. – 260 p. [in Ukrainian]

Кардаш И.Н. Формирование творческих способностей детей старшего дошкольного возраста в театрально-сценической деятельности

В статье раскрыты особенности и преимущества развития творческих способностей детей дошкольного возраста в театрально-сценической деятельности. Приобщение детей к занятию театрально-сценической деятельностью может стать первой ступенькой к пониманию ними сценического творчества и творческого развития. Театрально-сценическая работа – это мощный фактор воспитания творческих способностей ребенка. Элементы театра, внедренные в работу заведений дошкольного образования, делают жизнь детей еще более интересной и содержательной, ее яркими и эмоциональными впечатлениями. О сути развития творчества у детей свидетельствует также ярко выраженное желание заниматься творчеством (активно-волевые действия, направленные на достижение цели, творческий поиск приемов и способов неординарного решения проблемных ситуаций, которые возникают в процессе деятельности). Именно на это и рассчитано использование театрально-сценической деятельности в формировании творческой личности ребенка-дошкольника.

Ключевые слова: театрально-сценическая деятельность, творческие способности, творческая личность, творческая индивидуальность, творческая активность, творческий подход.

Kardash I. Children of preschool age creative abilities formation in the process of theatre and stage activity

The article underlines peculiarities and advantages of creative abilities of children of preschool age development by means of theatre and stage activity. Involving preschool children in theater and stage activities can be the first step in their understanding of stage art and creative development. Theatrical and stage work is a powerful factor in the education of the creative abilities of children. The elements of the theater art, introduced in the work of preschool education institutions, make the lives of children more interesting and meaningful; enrich their bright and emotional impressions. The essence of the development of children's creativity is also evidenced by a strong desire to be engaged in creativity (active-volitional actions aimed at achieving the goal: the creative search for techniques and means of extraordinary solution of problem situations that arise in the process of activity). It is for this purpose and the use of theatrical games in the formation of the creative personality of the preschool age children.

Key words: theatre and stage activity, creative abilities, creative personality, creative activity, creative approach.

Стаття надійшла до редколегії 01.05.2018

УДК 378

Олег КЕДІС

*Заслужений діяч мистецтв України, доцент,
завідувач кафедри музичного мистецтва Відокремленого підрозділу
«Миколаївської філії Київського національного університету культури і мистецтв»,
м. Миколаїв, Україна*

Антон ЛАДНИЙ

*викладач кафедри музичного мистецтва Відокремленого підрозділу
«Миколаївської філії Київського національного університету культури і мистецтв»,
художній керівник та диригент студентського народного хору,
м. Миколаїв, Україна
e-mail: ladnyi92@gmail.com*

Анатолій ЛЕВЧЕНКО

*доцент кафедри музичного мистецтва Відокремленого підрозділу
«Миколаївської філії Київського національного університету культури і мистецтв»,
м. Миколаїв, Україна*

АКТУАЛІЗАЦІЯ ЗМІСТУ НАВЧАЛЬНОГО ПРОЦЕСУ У ВІДПОВІДНОСТІ З ПОТРЕБАМИ СОЦІУМУ І КУЛЬТУРНОМУ СЕРЕДОВИЩУ

У статті з'ясована важливість актуалізації змісту навчального процесу у відповідності з потребами соціуму і культурному середовищу. Проаналізовано основні дефініції: «навчальний процес», «соціалізація» та «культурне середовище». Наведені індикатори і показники розвитку особистості, до складу яких входять: чотири сфери саморозвитку (презентуються як власний індивідуальний досвід: фізичний, психічний, соціальний, духовний); дев'ять груп видів діяльності (дозвільно-ігрова, фізично-оздоровча, художньо-образна, предметно-перетворювальна, навчально-пізнавальна, соціально-комунікативна, суспільно корисна, національно-громадянська, духовно-катарсична); чотири рівні життєвої активності особистості (потенційний, імпульсивно-ситуаційний, довільно-вольовий, креативно-творчий). Запропоновано забезпечення актуалізації змісту навчального процесу у відповідності з потребами соціуму і культурному середовищу, яке втілюється шляхом методично обґрунтованої організації, планування та керування навчальним процесом.

Ключові слова: культурне середовище, навчальний процес, освіта, соціалізація, соціум.

Входження України в світовий освітній простір викликало зміни в системі освіти, яка стає все більш значущою частиною соціальних перетворень. Ці перетворення стосуються й актуалізації змісту навчального процесу. У сучасному світі залишається актуальною проблема підвищення ефективності освіти особистості, вирішення якої залежить від професійної компетентності вчителя як головної фігури освіти. Вищезазначене актуалізувало важливість актуалізації змісту навчального процесу у відповідності з потребами соціуму і культурному середовищу.

Питання соціалізації особистості під час навчального процесу досліджували такі науковці, як Адамович І. [1], Володько А.М. [2], Побережна Л. [3], Слухенська Р.В. [5], Сокова М.С. [6], Шульга М.М. [8] та інші. Проте на сьогодні бракує комплексного дослідження щодо актуалізації змісту навчального процесу у відповідності з потребами

соціуму і культурному середовищу, що зумовило вибір теми даної наукової статті.

Мета статті – з'ясувати важливість актуалізації змісту навчального процесу у відповідності з потребами соціуму і культурному середовищу.

Найголовнішим показником цивілізованості сучасного суспільства та важливим критерієм ефективної діяльності всіх його сфер є людина, її життя, здоров'я і освіта, які визначаються як найвищі цінності. Людина здійснює свою життєдіяльність у суспільстві, тому, надзвичайно важливим на сьогодні є актуалізація змісту навчального процесу у відповідності з потребами соціуму і культурному середовищу, що дозволить учням всебічно розвиватися.

Необхідність вирішення означеної проблеми визначається основними документами в галузі освіти України. Зокрема, у Законах України: «Про дошкільну освіту» (2001), «Про вищу освіту»

(2014), «Про освіту» (2017); Стратегії розвитку державної молодіжної політики на період до 2020 року (2012) та інших державних документах, в яких наголошується на всебічному розвитку людини, становленню її духовного, психічного, соціального та фізичного здоров'я.

Отже, для досягнення мети даного дослідження з'ясуємо спочатку основні дефініції: «навчальний процес», «соціалізація» та «культурне середовище».

Навчальний процес – це система науково-обґрунтованих організаційних, методичних і дидактичних заходів, спрямованих на реалізацію змісту освіти на певному освітньо-кваліфікаційному рівні відповідно до стандартів освіти та гармонізованих з принципами формування Європейського простору вищої освіти [4].

Соціалізація – це процес інтеграції індивіда у суспільство, у різноманітні типи соціальних спільнот (група, соціальні інститути, соціальна організація) шляхом засвоєння ним елементів культури, соціальних норм і цінностей, на основі яких формуються соціально-значущі риси особистості [7].

Культурне середовище – це складна взаємодія різних культур, цінностей, психологій, яка через соціально-груповий синтез веде до збагачення близького духовного світу майбутньої інтелігенції. Культурне середовище навчального закладу залежить багато у чому від усталеного культурного середовища регіону (району або населеного пункту) – тієї конкретної атмосфери та умов, які або сприяють, або перешкоджають розвитку культурних середовищ освітніх систем. Поліфункціональність навчального закладу зумовлює різноманітність його культурного середовища, сприяючи як виходу за територіальні межі, так і перерозподілу людських контактів, складанню культурних інновацій, можливостей вибору форм дозвілля, поведінки [3].

У сучасних умовах проблема якості освіти поступово утверджується як головний критерій порівняння ефективності, ширше – життєздатності не тільки освітніх, а й соціальних систем. У соціальному вимірі освіта стає підсистемою суспільства, яка домінує й визначає рівень і якість розвитку економіки та праці; виступає стратегічним ресурсом функціонування державних і політичних структур; є фундаментальною засадою соціалізації особистості. Суспільство наразі потребує висококваліфікованих лікарів з інтелектуально розвинутим професійним світоглядом, високим рівнем творчого потенціалу, лікарів, які здатні самостійно й виважено приймати рішення в теоретичній сферах своєї діяльності [5, 603].

Індикатором і показником розвитку особистості може слугувати системна модель життєвої активності та саморегуляції особистісного розвитку, до складу якої входять [1]:

- чотири сфери саморозвитку (презентуються як власний індивідуальний досвід: фізичний, психічний, соціальний, духовний);
- дев'ять груп видів діяльності (дозвільно-ігрова, фізично-оздоровча, художньо-образна, предметно-перетворювальна, навчально-пізнавальна, соціально-комунікативна, суспільно корисна, національно-громадянська, духовно-катарсична);
- чотири рівні життєвої активності особистості (потенційний, імпульсивно-ситуаційний, довільно-вольовий, креативно-творчий).

Забезпечення актуалізації змісту навчального процесу у відповідності з потребами соціуму і культурному середовищу втілюється шляхом методично обґрунтованої організації, планування та керування навчальним процесом, що досягається шляхом вирішення таких завдань [2]:

- спрямованість практичного заняття на реалізацію поставлених цілей з метою соціалізації та адаптації до культурного середовища та їх інформування про ступінь досягнення цілей в межах евристичних бесід;
- комплексність практичних занять, що полягає у виконанні завдань, спрямованих на соціалізацію та адаптацію до культурного середовища, на усвідомлення власної успішності навчання;
- активна навчальна та розумова діяльність упродовж навчального процесу;
- формування здатності до оцінювання та виправлення недоліків;
- урахування індивідуальних особливостей, що втілене в додаткових завданнях, розроблених відповідно до конкретних труднощів, що виникають під час навчального процесу;
- ергономічність організації місця навчання, яка забезпечується комфортним розташуванням, зручністю пересування та ротації в межах групи, можливістю використання засобів навчання в друкованому та електронному форматах.

Безсумнівно, соціалізація є однією з найважливіших функцій соціально-виховного середовища навчального закладу, яка повинна надавати різні можливості для саморозвитку і самореалізації. Однак робота по соціалізації в навчальному процесі вже давно здійснюється навчальними закладами не в достатньому обсязі.

Під впливом масовості освіта втрачає якість своєї діяльності, перестає бути фундаментальною.

Нормою стає випуск навчальними закладами культурнонеукорінених і соціально безвідповідальних людей. Очевидним є необхідність актуалізації змісту навчального процесу у відповідності з потребами соціуму і культурному середовищу.

Соціалізація – найширше поняття, що характеризує процес становлення особистості, воно передбачає не стільки свідоме засвоєння готових форм і способів соціального життя (ідей, цінностей, норм), скільки вироблення власних орієнтацій, свого стилю життя, соціального досвіду.

Соціалізація у вищій школі, на думку М.М. Шульги, є найбільш значущою ланкою в системі освіти: «потенційно здатною забезпечити формування нового типу особистості, що оптимально відповідає сучасному етапу суспільного розвитку». «Соціалізація молоді в період навчання у вищому навчальному закладі – це процес пізнання, освоєння і засвоєння студентом специфічних соціально-професійних ролей, норм і цінностей, вироблених і прийнятих в суспільстві, в конкретному вищому навчальному закладі, необхідних для виконання майбутніх соціальних і професійних функцій спеціаліста і формування на цій основі певного соціального типу особистості як системи її соціально і професійно-важливих якостей» [8, 114].

На основі аналізу робіт вітчизняних вчених М.С. Сокова пропонує розуміти соціалізацію молоді як двосторонній процес, що включає в себе, з одного боку, засвоєння індивідом соціального досвіду шляхом входження в соціальне середовище, з іншого боку, процес активного відтворення системи соціальних зв'язків індивідом за рахунок його активної діяльності, активного включення в соціальне середовище [6, 24].

Виокремимо макро-, мезо-, мікрочинники соціалізації особистості під час навчального процесу. До групи чинників макрорівня входять глобальні тенденції розвитку людства, особливо конкретно-історичного етапу розвитку певного суспільства, відповідні декларовані і реально існуючі ціннісні ідеали і норми в сфері освіти. Макрочинники визначають загальну спрямованість розвитку вищої освіти.

До групи чинників середнього рівня (мезорівня) відносяться регіональні особливості, що представляють собою етнічну, конфесійну, територіальне культурне середовище, що накладає відбиток на функціонування освіти в різних регіонах країни, а також ті динамічні процеси, які відбуваються в самій системі освіти: особливості організації навчально-виховного процесу, викладацький склад, культурне середовище конкретного навчального закладу.

До чинників мікрорівня відносяться вплив викладачів як основних агентів соціалізації, внутрішньо групові та міжособистісні, формальні і неформальні відносини в процесі здійснення навчальної діяльності, вплив субкультурних груп.

Соціалізація в навчальному закладі здійснюється в два етапи. Перший етап соціалізації особистості являє собою процес її адаптації до специфіки освітньої діяльності у навчальному закладі. Другий етап соціалізації особистості визначається домінантою професійної спеціалізації.

В рамках сучасної освіти реалізуються напрямки соціалізації: освітня, професійна і суспільна.

Відповідно до запропонованої схеми напрямків соціалізації виділяються наступні критерії: інтелектуальність, схильність діяти певним чином в процесі трудової діяльності. Критерії громадської соціалізації розглядаються на двох рівнях: базовому та активному. Базовий рівень включає в себе систему ціннісних орієнтацій. Критеріями активного рівня громадської соціалізації виступають ряд наступних соціальних якостей:

- конформність, що включає в себе законслухняність і відповідальність;
- толерантність;
- інтелігентність;
- критичне мислення;
- мобільність як готовність до постійного самовдосконалення;
- самостійність.

Для актуалізації змісту навчального процесу у відповідності з потребами соціуму і культурному середовищу можна використовувати модель, засновану на особистісно-орієнтованому підході. Вона складається з двох блоків:

1. Соціокультурне середовище освітнього закладу, що складається з морально-психологічної атмосфери, виховно-освітньої діяльності, поведінки її учасників (педагогів і студентів (учнів)) і впливу педагогів з метою формування духовно багатой, соціально інтегрованої і професійно підготовленої особистості.

2. Студенти (учні), що мають свою структуру, що розрізняється за рівнем освоєності соціальних компетенцій, за належністю до субкультурних утворень (формальним або неформальним) і в свою чергу, складається із особистостей з їх індивідуальними особливостями і схильностями.

З боку соціокультурного освітнього середовища йде соціально-педагогічний вплив на молоді з метою стимулювання їх соціалізації. У свою чергу, соціалізована особистість характеризується наявністю наступних соціальних компетенцій:

- світоглядних;
- комунікативної;

- оволодіння культурою суспільства;
- духовність і громадянськість;
- мотивація до навчання;
- досвід соціальної поведінки.

Крім того, важливі психолого-педагогічні умови, які найкращим чином сприяли б соціалізації особистості. Серед таких виступають наступні:

- 1) створення середовища в навчальному закладі, стимулююча соціалізація;
- 2) спрямованість навчально-виховного процесу на особистісно-орієнтований підхід.

Головне для педагогів – надання студентам (учням) можливості самостійного вибору. Вони потребують індивідуалізації виховання і навчання, ламання звичних стереотипів і стандартів, орієнтованих на усереднені, середньостатистичні індивідів. Навчальна робота повинна бути напруженою, інтенсивною, але обов'язково творчою. В результаті кінцевий результат повинен оцінюватися не за тим, як вдалося передати знання і вміння, а як підготували їх до самостійних дій і вміння приймати рішення в нестандартних умовах.

Існують наступні основні напрямки актуалізації змісту навчального процесу у відповідності з потребами соціуму і культурному середовищу.

1. Формування цілісного науково обґрунтованого і публічно гуманістичного світогляду, основою для якого повинні стати:

- широкий природничо-науковий і гуманітарний кругозір;
- ековалеологічна культура.

2. Виховання духовно-моральної сфери. В рамках цього напрямку одним з очевидних пріоритетів є формування моральної і правової культури молодих людей, подолання скептицизму і нігілізму.

3. Розвиток здатності до ефективного міжособистісного спілкування і взаємодії в соціально значущих видах діяльності, перш за все в трудовій, професійно-виробничій. Для досягнення успіху в цій сфері життя необхідні такі якості як цілеспрямованість (здатність до концентрації вольових зусиль), прагматичність (тверезість) мислення.

Центральним педагогічним інструментом, здатним підвищити ефективність соціалізації особистості, може стати антропоорієнтована практика кураторства. Це розробка нових засобів і технологій реалізації таких життєвих і освітніх ситуацій, в яких можливо особистісне і професійне са-

мовизначення, набуття суб'єктності, формування і розвиток якостей, що сприяють ефективній соціалізації особистості.

Отже, існують наступні показники і критерії актуалізації змісту навчального процесу у відповідності з потребами соціуму і культурному середовищу: прийняття інших (адекватний рівень прийняття інших); тривожність (оптимальний індивідуальний рівень тривожності); соціальна емпатія (адекватний рівень емпатичних тенденцій); комунікабельність (уміння встановлювати реальні контакти з однолітками і дорослими і вміння регулювати міжособистісні відносини); сформовані мотиви навчальної діяльності (наявність стійкої внутрішньої мотивації до діяльності); здатність до адаптації (адекватний рівень адаптивності).

Отже, на сьогодні існує необхідність актуалізації змісту навчального процесу у відповідності з потребами соціуму і культурному середовищу. Забезпечення актуалізації змісту навчального процесу у відповідності з потребами соціуму і культурному середовищу втілюється шляхом методично обґрунтованої організації, планування та керування навчальним процесом, що досягається шляхом вирішення таких завдань: спрямованість практичного заняття на реалізацію поставлених цілей з метою соціалізації та адаптації до культурного середовища та їх інформування про ступінь досягнення цілей в межах евристичних бесід; комплексність практичних занять, що полягає у виконанні завдань, спрямованих на соціалізацію та адаптацію до культурного середовища, на усвідомлення власної успішності навчання; активна навчальна та розумова діяльність упродовж навчального процесу; формування здатності до оцінювання та виправлення недоліків; урахування індивідуальних особливостей, що втілене в додаткових завданнях, розроблених відповідно до конкретних труднощів, що виникають під час навчального процесу; ергономічність організації місця навчання, яка забезпечується комфортним розташуванням, зручністю пересування та ротації в межах групи, можливістю використання засобів навчання в друкованому та електронному форматах.

Перспективами подальших розвідок даного напрямку є побудова моделі актуалізації змісту навчального процесу у відповідності з потребами соціуму і культурному середовищу.

Список використаних джерел

1. Адамович І. Інформаційна підтримка навчально-виховного процесу освітнього закладу / І. Адамович, О. Кулінич // Нова педагогічна думка. – 2017. – № 4. – С. 10-13.
2. Володько А. М. Особливості організації навчального процесу для формування в майбутніх перекладачів перекладацької компетентності в усному послідовному перекладі / А. М. Володько // Іноземні мови. – 2018. – № 1. – С. 41-46.
3. Побережна Л. Культурне середовище вищого навчального закладу як простір формування стилю і способу життя студентів / Л. Л. Побережна // Вісник національного технічного університету України «Київський політехнічний інститут»: Філософія. Психологія. Педагогіка. – 07/2007. – № 3. – Ч. 1. – С. 99-101

4. Положення про організацію навчального процесу в університеті [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <https://www.khnu.km.ua/root/dept/nmv/res/1.pdf>
5. Слухенська Р. В. Творчий потенціал особистості студента вищого медичного навчального закладу та фактори активізації в процесі професійної підготовки / Р. В. Слухенська, Т. В. Пасько // Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах. – 2017. – Вип. 55. – С. 601-607.
6. Сокова М.С. Теоретические основы исследования социализации студенческой молодежи в процессе подготовки к профессиональной деятельности // Вестник Военного университета. 2011. № 2 (26). С. 21 – 25.
7. Соціологія / за ред. В. Г. Городяненка. – К. : Видавничий центр “Академія”, 2002. – 560 с
8. Шульга М.М. Особенности процесса социализации в высшей школе // Вестник Томского государственного университета. №287. – 2005. – С. 114-120.

References

1. Adamovych, I. (2017) Informatsiina pidtrymka navchalno-vykhovnoho protsesu osvithnoho zakladu [Information support of the educational process of an educational institution]. *Nova pedahohichna dumka*, 4, 10-13.
2. Volodko, A. M. (2018) Osoblyvosti orhanizatsii navchalnoho protsesu dlia formuvannia v maibutnikh perekladachiv perekladatskoi kompetentnosti v usnomu poslidoynomu pereklyadi [Peculiarities of the organization of the educational process for formation in the future interpreters of translation competence in the oral sequential translation]. *Inozemni movy*, 1, 41-46.
3. Poberezhna, L. (2007) Kulturne seredovyshe vyshchoho navchalnoho zakladu yak prostir formuvannia styliu i sposobu zhyttia studentiv [Cultural environment of a higher educational institution as a space for the formation of the style and lifestyle of students]. *Visnyk natsionalnoho tekhnichnoho universytetu Ukrainy «Kyivskiy politekhnichnyi instytut»: Filosofiia. Psykholohiia. Pedahohika*, 3/1, 99-101
4. Polozhennia pro orhanizatsiiu navchalnoho protsesu v universyteti [Regulations on the organization of the educational process at the university] Retrieved from : <https://www.khnu.km.ua/root/dept/nmv/res/1.pdf>
5. Slukhenska, R. V. (2017) Tvorchyi potentsial osobystosti studenta vyshchoho medychnoho navchalnoho zakladu ta faktory aktyvizatsii v protsesi profesiinoy pidhotovky [Creative potential of the student's personality in a higher medical school and factors of activation in the process of professional training]. *Pedahohika formuvannia tvorchoi osobystosti u vyshchii i zahalnoosvitnii shkolakh*, 55, 601-607.
6. Sokova, M.S. (2011) Teoreticheskie osnovy issledovaniya sotsializatsii studencheskoy molodezhi v protsesse podgotovki k professionalnoy deyatel'nosti [Theoretical bases of research of socialization of student's youth in the course of preparatory process at the university]. *Vestnik Voennogo universiteta*, 2 (26), 21 – 25.
7. Horodianenko, V. H. Sociology. Kyiv, Vydavnychiy tsentr "Akademiia", 560
8. Shulha, M.M. (2005) Osobennosti protsesa sotsializatsii v vysshey shkole [Features of the process of socialization in higher education]. *Vestnik Tomskogo gosudarstvennogo universiteta*, 287, 114-120.

Кедис О., Ладный А., Левченко А. Актуализация содержания учебного процесса в соответствии с потребностями социума и культурной среды

В статье выяснена важность актуализации содержания учебного процесса в соответствии с потребностями социума и культурной среде. Проанализированы основные дефиниции: «учебный процесс», «социализация» и «культурную среду». Приведенные индикаторы и показатели развития личности, в состав которых входят: четыре сферы саморазвития (представляются как собственный индивидуальный опыт: физическое, психическое, социальное, духовное) девять групп видов деятельности (праздно-игровая, физически оздоровительная, художественно-образная, предметно-преобразовательная, учебно-познавательная, социально-коммуникативная, общественно полезная, национально-гражданская, духовно-катарсический) четыре уровня жизненной активности личности (потенциальный, импульсивно-ситуационный, произвольно-волевой, креативно-творческой). Предложено обеспечение актуализации содержания учебного процесса в соответствии с потребностями социума и культурной среде, которая воплощается путем методически обоснованной организации, планирования и управления учебным процессом.

Ключевые слова: культурная среда, учебный процесс, образование, социализация, социум.

Kedis O., Ladnyi A., Levchenko A. Actualizing the content of the educational process in compliance with the needs of the society and cultural environment

In this article it has been found out the importance of actualizing the content of the educational process in compliance with the needs of the society and cultural environment. It has been established that the main indicator of the civilization of modern society and the crucial criterion for the effective activity of all its spheres is the person, their life, well-being and their education, which are defined as the highest values. A person carries out their livelihood in society; therefore, nowadays it is extremely important to actualise the content of the educational process in compliance with the needs of society and cultural environment, which will allow students to develop comprehensively. It has been analyzed the main definitions, such as “educational process”, “socialization” and “cultural environment”. It has been brought on the indicators and features of personality development, which include the following: four spheres of self-development (presented as their own individual experience: physical, mental, social and spiritual); nine groups of activities (leisure and gaming, physical and recreational, artistic and figurative, subjective and transformative, educational and cognitive, socio-communicative, socially useful, national and civil, spiritual and catharsis); four levels of vital activity of the individual (potential, impulsive and situational, arbitrary and volitional, creative). It has been established that providing the actualizing the content of the educational process in compliance with the needs of society and cultural environment is realized through

methodically grounded organization, planning and management of the educational process, which is achieved by solving the following tasks: the orientation of a practical lesson on the realization of the goals set for the purpose of socialization and adaptation to the cultural environment and their informing about the achievement degree of goals within the limits of heuristic conversations; the complexity of practical lessons, which is to fulfil the tasks aimed at socialization and adaptation to the cultural environment, at perception of their own learning success; active educational and mental activity during the educational process; forming the ability to evaluate and correct downsides; taking into account individual characteristics, embodied in additional tasks, developed in accordance with the specific difficulties that arise during the educational process; the ergonomics of the organization of the studying place, which is provided by a comfortable location, convenience of movement and rotation within the group, the possibility of using teaching techniques in printed and electronic formats.

Key words: cultural environment, educational process, education, socialization, society.

Стаття надійшла до редколегії 03.04.2018

УДК 378.637:016

Алла КОЗИР

*доктор педагогічних наук, професор факультету мистецтв
імені Анатолія Авдієвського Національного педагогічного університету
імені М. П. Драгоманова, м. Київ, Україна
e-mail: kozyr7@ukr.net*

КРЕАТИВНИЙ НАПРЯМ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА ДО ПРОДУКТИВНОЇ РОБОТИ З УЧНЯМИ

Стаття розкриває актуальні питання креативного напрямку підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва до продуктивної роботи з учнями загальноосвітньої школи. Розкрита важлива властивість наявності креативного в діяльності вчителя музичного мистецтва, а саме: високий рівень творчої активності, яка спрямована на реалізацію музично-творчих здібностей у процесі сприйняття нового як духовної потреби особистості, що у свою чергу, сприяє набуттю практичного досвіду. Виокремлено значення емпатії та здатності студентів до варіативного опрацювання музичного навчального матеріалу; схильність до опанування інноваційними технологіями в музично-виховній роботі та здатність до художньої і педагогічної імпровізації, а також здатність майбутніх учителів музичного мистецтва до створення креативного середовища для взаємного творчого збагачення суб'єктів педагогічної взаємодії.

Ключові слова: креативний напрям; підготовка майбутніх учителів музичного мистецтва; продуктивна робота з учнями; емпатія.

Креативний напрям професійної підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва до продуктивної роботи з учнями відповідаючи вимогам сьогодення визначається як її системоутворюючий фактор. Цілісність, зміст та специфіка означеного феномена забезпечує впровадження активних методів, засобів та форм навчання студентів, а саме: стимулювання індивідуальної активності майбутніх учителів музики; включення студентів у професійно спрямовану творчу діяльність; організацію продуктивної освіти із застосуванням інноваційних технологій навчання (створення проблемних ситуацій, кейс-методи, міні лекції, імпровізаційні завдання, рольові ігри, контекстне навчання, рефлексивні дискусії тощо), моніторинг якості освіти та модульно-рейтинговий контроль індивідуальної, групової й колективної навчальної діяльності майбутніх учителів музики.

Креативний напрям професійної підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва виражає їх здатність до досягнення, трансляції інновацій, трансформації їх відповідно до конкретної педагогічної ситуації, а також спроможність створення інновацій в процесі професійної діяльності тощо. Креативність – це сукупність тих властивостей психіки, які забезпечують продуктивні перетворення у діяльності особистості. З цієї позиції найбільш точним було б обговорення не загальної та спеціальної обдарованості, а загальних та спеціальних моментів обдарованості, до яких відноситься креативність (Б.Теплов). Креативність розвивається у процесі діяльності, з'єднується з її провідними мотивами, виявляється як прагнення до самого процесу творчості, духовного поступу, самовираження та самоствердження.

Отже креативна особистість – це така особистість, яка має відповідні внутрішні передумови (особистісні утворення, нейрофізичні задатки, специфіку когнітивної сфери тощо), що забезпечують її творчу активність, тобто не стимульовану ззовні пошукову та перетворювальну діяльність. Креативна складова пов'язана з розвитком пізнавальної активності майбутніх учителів музичного мистецтва, їх самостійності в художньо-творчій діяльності, які сприяють формуванню емпатійності, гнучкості, що ґрунтується на індивідуально-особистісному підході до досягнення музичних творів, потребі виявлення у музиці засобу ефективного спілкування, становлення індивідуального стилю керівництва дитячими творчими колективами.

Характерною властивістю наявності креативного в діяльності вчителя музичного мистецтва є високий рівень творчої активності, яка спрямована на реалізацію музично-творчих здібностей у процесі сприйняття нового як духовної потреби особистості, що у свою чергу, сприяє набуттю практичного досвіду. З позицій системного, рефлексивного та акмеологічного підходу оптимальною є система опосередкованого керівництва творчим процесом на рефлексивно-креативній основі. Особливого значення ця властивість набуває у процесі відтворення художньо-естетичного образу музичного твору.

Художньо-творчий аспект професійної діяльності вчителя музики, як один із найголовніших, виокремлюють Л.Арчажникова, Л.Надилова, О.Олексюк, В.Орлов, Г.Падалка та ін., особливо підкреслюючи значення креативності. Так, розвинені художньо-творчі вміння стають чинниками формування професійно значущих якостей майбутнього вчителя музики – емпатії, креативності, артистизму, рефлексивності, творчої активності. Неадекватність типових прийомів педагогічної діяльності та різноманітність педагогічних ситуацій об'єктивно стимулюють вчителя до творчості. Зокрема, в педагогічному спілкуванні – це комунікативна творчість, тобто креативність спілкування – це пошук та знаходження нових комунікативних цілей, нових засобів мобілізації міжособистісної взаємодії учнів на заняттях, створення нових форм спілкування у процесі колективного музичування.

Отже, креативність дозволяє ефективно використовувати наявні в арсеналі вчителя знання, уміння та навички в нових непередбачених ситуаціях для вирішення нестандартних педагогічних завдань. Завдяки креативності вчитель конструює нові засоби взаємодії з учнями, відкриває нові для себе грані цього процесу. В психолого-

педагогічній науці під креативністю розуміють здатність суб'єкта до творчості, до конструктивного та нестандартного вирішення педагогічних завдань, а також до усвідомлення власного досвіду. Креативність дозволяє вчителю знаходити нові засоби поведінки, адаптуватися до змінних умов життя, оптимально використовувати внутрішні резерви особистості. З цієї позиції доцільно виділити два типи креативності: поведінкову, як засіб адаптації та самовиразу, й інтелектуальну, котра ефективно впливає на продуктивність діяльності.

Ефективності розвитку креативного напрямку професійної підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва сприяє здатність до емпатії. Саме вона обумовлює здатність фахівця ідентифікувати себе з учнем, стати на його позицію, зрозуміти його проблеми та інтереси, відчувати емоційний вплив музики шляхом співпереживання художніх образів музичних творів. На думку науковців (Б.Бернс, А.Орлов, К.Роджерс та ін.), емпатія є особливою здатністю до співпереживання, до відчуження стану іншої людини. А.Маркова пропонує розрізняти: раціональну емпатію (порозуміння), емоційну емпатію (співчуття), діючу та випереджуючу емпатію (допомога, сприяння, передбачення, ввічливість тощо) [3, 35].

Н.Гузій визначила педагогічну емпатію як здатність учителя емоційно відгукнутися на дитячі почуття й переживання, розподіляти інтереси, ставати на місце учнів шляхом емоційної ідентифікації у формі співпереживання [1, 26]. Л.Петровська визначає емпатійну здібність як здатність до емоційного проникнення у світ переживань іншої людини та здібність до емоційного відгуку на ці переживання. Досліджуючи професійно значущі якості особистості вчителя, Ю.Кулюткін наголошує, що емпатія – здібність розуміти внутрішній світ іншої людини і навіть проникати в її почуття, відповідати на них і співпереживати разом з нею.

З цієї позиції для прояву емпатії, як педагогічно значимого явища та якості особистості, є недопустимим: уникати контактів, вважати недоцільним прояв інтересу до інших людей, спокійно ставитися до переживань та проблем інших особистостей; якщо вчитель, виявляючи емпатію до дитини, проектує власні якості: недоліки, звички, власний емоційний досвід, установки, міфи, – емпатія дає спотворену картину внутрішнього світу дитини. Доречно зазначити, що «емпатія – це те ж саме, що поглянути на речі очима стороннього [3, 133]; з віком здібність до емпатії знижується, вірогідність цього пов'язується з розвитком стереотипів. У той же час творча особистість, що постійно

розвивається, зберігає високий рівень емпатійності на протязі усього. Для будь-якого прояву творчості необхідним є вияв креативних особливостей вчителя, що розвивається в творчому процесі. Неадекватність типових прийомів музично-педагогічної діяльності різноманітним педагогічним ситуаціям об'єктивно стимулює вчителя до проявів творчості.

Творчо-креативний напрямок пов'язує вміння майбутнього вчителя музики створювати атмосферу емоційної відкритості, доброзичливості, співпраці з колективом виконавців. У залежності від типологічної спрямованості та усвідомлення творчих професійних дій реалізуються неповно використані креативні можливості, що дозволяють доповнити практичну діяльність майбутніх учителів музики необхідними прийомами й засобами, що передбачають творче переосмислення результатів сприйняття музичних творів у процесі творчої взаємодії керівника з шкільним хором колективом. Цей напрямок передбачає високий рівень розвитку саморегуляції емоційної сфери вчителя, наявність артистизму, виявлення творчого натхнення; використання творчо-індивідуального стилю в роботі з учнями; вміння створювати креативне середовище для взаємного розвитку суб'єктів педагогічної взаємодії.

У зв'язку з цим, нами використовується поняття емоційного мислення, яке доцільно тлумачити як ознаку професійного мислення майбутнього вчителя музичного мистецтва як інтерпретатора та обов'язкову умову фахової майстерності, котра розглядається саме в аспекті специфіки виконавського мислення. Основними аспектами цього поняття виступають: контроль якості та образності хорового звучання, тобто, вузько спрямоване мислення суто виконавськими засобами (динамічне, фонічне, артикуляційне, логічно-процесуальне, агогічне, темброве тощо), а також – мислення у широкому значенні – інтерпретаційне, художньо-образне, драматургічне, психологічне, інструментальне, асоціативне.

У процесі педагогічної взаємодії креативні елементи проявляються у різноманітних ситуаціях, але важливим є те, що творчість викладача транслюється та переходить у творчість студентів. Адже найважливішою якістю викладача як творчої особистості є високий рівень емпатії, за висловом В.Леві «мистецтво бути іншим». І чим вищою є здатність педагога до співпереживання, співтворчості, тим вище його професійно-творчі результати. Створюючи умови для співтворчості педагога та студента необхідно: «уміння бути іншим, котре складається із знання людей та природи спілкування, уміння сприймати та, нарешті,

чисто практичного уміння поводити себе... Крім того, знання себе, сприйняття себе, та найскладніше – уміння себе змінити, тобто уміння бути іншим самому [2, 35]. В.Леві характеризуючи різноманіття творчих проявів педагога, показує, що він, залежно від ситуації, може бути спостерігачем, контролером, наставником, дослідником, товаришем, критиком. Серед основних якостей творчого викладача В.Леві виокремлює: наявність інтересу до своєї діяльності; підвищену увагу до студентів; тонку спостережливість по відношенню до педагогічних процесів; здатність орієнтуватися в педагогічних ситуаціях; швидко перестроюватись, при цьому проявляючи тактовність, кмітливість, артистизм, що дозволяють використовувати багатство жестів та інтонації, бути неперевершеним розповідачем, імітатором та володіти у достатній мірі власною мімікою.

Значення емпатійності в музично-творчій діяльності майбутнього вчителя музичного мистецтва величезне, адже емпатія – це співпереживання, розуміння будь-якого почуття – гніву, печалі, радості, яке переживає інша людина, і відповідний вияв свого розуміння цих почуттів. Без цього співпереживання неможливе якісне художньо-музичне виконання музичних творів. Здібність до емпатії проявляється у тому, що вчитель музики під час підготовки до занять ніби стає у позицію учня та відбирає те, що йому цікаво та доступно; тим самим учитель передбачає труднощі сприйняття навчального матеріалу, наперед осмислює можливу допомогу, проходить сам той шлях відкриття нового, який потрібно буде подолати школярам. Більше того, побачивши, як старанно працює вчитель, як він вболіває за мистецьку справу, учень сам починає співпереживати ті ж самі почуття.

У процесі залучення дітей до музично-творчої діяльності, у них ефективно розвивається уява, емоційна чутливість, художня проникливість, тобто ті елементи, які характеризують особливу комплексну особистісну якість, – творче мислення. Специфіка музичних занять полягає в потребі інтересу до цього виду мистецтва, активної роботи думки, уяви, що призводить до бажання самостійно проявити себе у творчості. «Без музики важко переконати дитину, яка вступає у світ, в тому, що людина прекрасна, а – це переконання, по суті, є основою емоційної, естетичної, моральної культури. Музика є одним із найтонших засобів спрямування дітей на добро, красу, людяність», – цей вислів В.Сухомлинського конкретизує нагальне завдання музично-естетичного виховання школярів [4, 105].

Отже, створення творчої атмосфери на уроках музики та в роботі з хором колективом сприяє

пануванню заохочення, підтримки найменших спроб учнів до творчо-самостійних дій, вираження власної думки, висловлення своїх суджень тощо. Узагальненими показниками творчо-креативної групи критеріїв є: уміння створити варіації на задану тему; уміння скоригувати педагогічні

дії в залежності від реакції дітей; вияв інтересу до ознайомлення з новими педагогічними технологіями в галузі музичного виховання школярів; вияв інтересу до самостійної розробки нових прийомів музичного навчання учнів; уміння захопити дітей творчим ставленням до мистецтва.

Список використаних джерел

1. Гузій Н.В. Креативно-аксіологічні засади інтегративних складових педагогічного професіоналізму. /Наталія Гузій //Творча особистість учителя: проблеми теорії і практики: зб. наук. праць НПУ імені М.П. Драгоманова. -- К.: Вид-во НПУ, 2003. – Вип. 10. – С. 9-26.
2. Леви В. Искусство быть собой /В.Леви. – М.: Издат. центр «Академия». – 34-56 с.
3. Маркова А.К. Психология труда учителя /Аэлита Капитоновна Маркова. – М.: Просвещение, 1993. – 312 с.
4. Сухомлинский В.А. Сто советов учителю /Василий Александрович Сухомлинский. – К.: Рад. школа, 1984. – 254 с.

References

1. Huziy N.V. Kreatyvno-aksiolohichni zasady intehratyvnykh skladovykh pedahohichnoho profesionalizmu. /Nataliya Huziy //Tvorcha osobystist' uchytelya: problemy teorii i praktyky: zb. nauk. prats' NPU imeni M.P. Drahomanova. -- K.: Vyd-vo NPU, 2003. – Vyp. 10. – S. 9-26.
2. Levy V. Yskusstvo byt' soboy /V.Levy. – M.: Yzdat. tsentr «Akademyya». – 34-56 s.
3. Markova A.K. Psykholohyya truda uchytelya /Aélyta Kapytynovna Markova. – M.: Prosveshchenye, 1993. – 312 s.
4. Sukhomlynskiy V.A. Sto sovetov uchytelyu /Vasylyy Aleksandrovych Sukhomlynskiy. – K.: Rad. shkola, 1984. – 254 s.

Козырь А.В. Креативное направление подготовки будущих учителей музыкального искусства к продуктивной работе с учащимися

Статья раскрывает актуальные вопросы креативного направления подготовки будущих учителей музыкального искусства к продуктивной работе с учениками общеобразовательной школы. Раскрыто важное свойство креативного в деятельности учителя музыкального искусства, а именно: высокий уровень творческой активности, направленный на реализацию музыкально-творческих способностей в процессе восприятия нового как духовной потребности личности, что в свою очередь, способствует приобретению практического опыта. Выделено значение эмпатии и способности студентов к вариативной обработке музыкального учебного материала; склонность к овладению инновационными технологиями в музыкально-воспитательной работе и способность к художественной и педагогической импровизации, а также способность будущих учителей музыкального искусства к созданию креативной среды для взаимного творческого обогащения субъектов педагогического взаимодействия.

Ключевые слова: креативное направление; подготовка будущих учителей музыкального искусства; продуктивная работа с учащимися; эмпатия.

Kozyr A. Creative direction of training future teachers of musical art for productive work with students

The article reveals the topical issues of the creative direction of training future music teachers for productive work with students of the general education school. An important feature is the existence of creative art in the activity of the teacher of music, namely: a high level of creative activity aimed at the realization of musical and creative abilities in the process of perceiving the new as a spiritual need of the individual, in turn, facilitates the acquisition of practical experience. The importance of the empathy and ability of students to the variable processing of musical educational material is singled out; the propensity to master innovative technologies in musical and educational work and the ability for artistic and pedagogical improvisation as well as the ability of future teachers of musical art to create a creative environment for mutual creative enrichment of subjects of pedagogical interaction.

Key words: creative direction; training future music teachers; productive work with students; empathy.

Стаття надійшла до редколегії 12.05.2018

УДК 378.147:744

Микола КОЗЯР

*доктор педагогічних наук, професор,
завідувач кафедри теоретичної механіки, інженерної графіки та машинознавства
Національного університету водного господарства та природокористування,
м. Рівне, Україна
e-mail: nikolaunuvgr@ukr.net*

Валерій КРІВЦОВ

*кандидат технічних наук, доцент,
доцент кафедри теоретичної механіки, інженерної графіки та машинознавства
Національного університету водного господарства та природокористування,
м. Рівне, Україна
e-mail: krivtsov.valeriy@gmail.com*

ІЛЮСТРАТИВНИЙ КУРС НАРИСНОЇ ГЕОМЕТРІЇ

У статті розглянуто методичні аспекти застосування технології ілюстративного курсу у графічній підготовці студентів технічних вищих навчальних закладів. Визначено можливості й особливості ілюстративного курсу та умови його ефективного використання як компонента методичної системи з формування графічної компетентності студентів. Акцентовано увагу на необхідності проектування і моделювання процесу графічної підготовки, який передбачає трансформацію ролі науково-педагогічного працівника та дозволяє індивідуалізувати й органічно поєднати навчання і самонавчання, перетворюючи процес теоретичної підготовки студента в його практичний досвід.

Актуальність статті визначається необхідністю підвищення ефективності графічної підготовки студентів за допомогою методу візуального представлення й структурування навчальної інформації, який допоможе систематизувати й узагальнити одержані знання та закріпити уміння і навички з нарисної геометрії. Розкрито можливості оптимізації навчального процесу. Запропонований студентам ілюстративний курс нарисної геометрії забезпечить широкі можливості для розвитку логіки, творчого мислення, просторової уяви студентів.

Ключові слова: вищий навчальний заклад, графічна дисципліна, нарисна геометрія, студент, ілюстративний курс, методична система, оптимізація навчального процесу, графічна компетентність.

Випускники вищих технічних закладів освіти, які б задовольняли вимоги сучасного суспільства, повинні бути висококваліфікованими, компетентними спеціалістами, спроможними творчо мислити, гнучко вирішувати технічні проблеми, створювати конкурентно спроможне виробництво в умовах ринкової економіки. Базовими для формування зазначених якостей є дисципліни циклу професійної підготовки. Якісне їх вивчення неможливе без ґрунтовної геометро-графічної підготовки, розвинутої просторової уяви та логічного мислення, набуття яких започатковується під час опанування студентами основних положень нарисної геометрії. Тому актуальним питанням сьогодення є якість графічної підготовки (графічна компетентність) майбутнього фахівця. У зв'язку з цим особливого значення набуває проблема створення цілісної методичної системи навчання графічним дисциплінам студентів, яка б інтегрувала такі взаємопов'язані компоненти, як цілі, зміст, прийоми, засоби й особливо організаційні форми навчання.

Вивчення графічних дисциплін забезпечує широкі можливості для розвитку логіки, творчого

мислення, просторової уяви, інженерно-технічної культури, формує вміння встановлювати причинно-наслідкові зв'язки, обґрунтовувати, моделювати, конструювати тощо. Нарисна геометрія виступає теоретичним підґрунтям значної частини технічних дисциплін.

Проте положення цієї дисципліни засвоюються студентами зі слабкою уявою, мало розвинутим просторовим та логічним мисленням (а таких студентів переважна більшість) надзвичайно складно. Причиною такої ситуації є недостатня увага до вивчення у загальноосвітньому навчальному закладі креслення, яке переведено з державного компоненту у шкільний. А саме у загальноосвітньому навчальному закладі закладаються основи графічної культури, і її розвиток залежить від того, чи існує у школяра прагнення користуватися графічною інформацією у різних навчальних ситуаціях. Враховуючи практичну відсутність вивчення креслення в загальноосвітньому навчальному закладі, студентам першого курсу, які не володіють методами графічного відображення оточуючих об'єктів, досить важко усвідомити основні положення курсу нарисної геометрії. Крім

того, для аудиторного пояснення науково-педагогічним працівником матеріалу відводиться з кожним роком все менше годин. В зв'язку з цим вирішальним у вивченні нарисної геометрії стає самостійна підготовка студентів до занять. Вона неможлива без роботи з навчальною літературою, зміст якої відповідав би реально існуючій ситуації, що склалася у навчальному процесі вищого навчального закладу (ВНЗ) на даний час. Тому є на часі використання запропонованого ілюстрованого курсу нарисної геометрії.

Аналіз психолого-педагогічної літератури, дисертаційних досліджень свідчать, що пошук шляхів підвищення якості графічної освіти у ВНЗ здійснювали А. Бубенніков, В. Гордон, А. Гедзик, О. Джеджула, С. Ковальов, Ю. Короєв, В. Михайленко, Г. Райковська, Н. Ринін, Н. Рускевич, І. Нишак, С. Фролов, О. Хейфец, М. Четверухін, Т. Чемоданова та інші. Науковці приділяли увагу розробці дидактичних матеріалів та наочностей із залученням ІКТ та САПР для вивчення графічних дисциплін. Окремі аспекти удосконалення методики викладання нарисної геометрії висвітлено у працях М. Козяра [1], В. Кривцова [2], Д. Ткача [3], М. Юсупової [4], Н. Федотової [5] та ін.

Метою статті є висвітлення доцільності використання ілюстративного курсу для дидактичного супроводу дисципліни «Нарисна геометрія», щоб органічно поєднати навчання і самонавчання, що забезпечує оптимізацію навчального процесу. В реальному навчальному процесі методи навчання не використовуються відокремлено, а, навпаки, реалізуються у взаємопоєднанні й взаємозумовлюються. Ілюстративний курс оновлює змістовне і методичне забезпечення викладання нарисної геометрії.

Нарисна геометрія як академічна дисципліна має цінні переваги. По-перше, вона вивчає методи побудови зображень просторових геометричних об'єктів на кресленні, їх геометричні властивості та методи рішення просторових геометричних задач на цих зображеннях. По-друге, вона має унікальну технічну мову, теорію проєкціювання об'єктів. Нарисна геометрія у достатній мірі забезпечена підручниками та навчальними посібниками. Серед них варто відзначити посібник [6], який містить багато ілюстративного матеріалу теоретичного та практичного спрямування. Застосування ІКТ та комп'ютерної графіки в навчальному процесі зумовили розробку науково-педагогічними працівниками електронних засобів навчання для нарисної геометрії, зокрема, електронних конструкторів, електронних посібників, навчально-демонстраційних програм тощо [7–9]. ІКТ дають можливість використовувати динамічну наочність. Відомо, що наочність підвищує інтерес студентів до знань і робить процес навчання

більш легким. Багато теоретичних положень дисципліни при вдалому використанні наочності стають доступними і зрозумілими для студентів.

У просторовому мисленні студентів відбувається постійне перекодування образів, тобто перехід від просторових образів реальних об'єктів до їх умовно-графічних зображень, від тривимірних зображень до двомірних і у зворотному напрямку. Щоб активізувати і розвинути логічно-графічні властивості розуму і можливості просторової уяви в процесі навчання, необхідним є внесення змін до традиційної методики викладання дисципліни «Нарисна геометрія».

У процесі навчання науково-педагогічний працівник орієнтується на підручник або навчальний посібник, бо він конкретизує навчальну програму, показує, який зміст має бути вкладено до запрограмованих тем, як слід трактувати певні питання програми та орієнтує студентів щодо методики роботи. Вони також потрібні під час підготовки студентами домашніх завдань, повторення матеріалу тощо. Підручники і навчальні посібники сприяють формуванню у майбутніх фахівців навичок самостійної пізнавальної діяльності, самоконтролю, є засобом керівництва їх пізнавальною діяльністю.

Упродовж останніх років зростають обсяги навчальної інформації, винесеної на самостійне опрацювання студентами та вимоги щодо якості її засвоєння. Науково-педагогічні працівники намагаються використовувати ідеї педагогічно-новаторів, а саме: навчання без примусу (В. Сухомлинський); ідея складної мети та опори (В. Шаталов); ідея укрупнених блоків (П. Ерднієв); ідея самоаналізу (Ш. Аманашвілі); інтелектуальний фон (В. Сухомлинський); ідея випередження (С. Лисенко) та інші традиційні засоби навчання й ІКТ. Зокрема Р. Кизима [10] застосувала для викладання нарисної геометрії метод «опорно-графічний конспект», запропонований В. Шаталовим [11]. Завдяки візуалізації та структуруванню навчального матеріалу «опорно-графічний конспект» дозволив систематизувати й узагальнити одержані знання, сформувані вміння і навички та перетворити процес теоретичної підготовки студента в його практичний досвід. За останнє тридцятиріччя вже набуто певний практичний досвід його застосування, який засвідчив значну зацікавленість науково-педагогічних працівників такою методикою навчання.

Останнє десятиліття характеризується активним впровадженням в навчальний процес ІКТ, які дають можливість по-новому підійти до створення таких «опорно-графічних конспектів» з нарисної геометрії із залученням додатково методики «розумових карт» винайдені американським вченим Тоні Бьюзеном в 60–70 роках ХХ століття.

В основу методики «розумових карт» покладено концепцію логічної організації і візуалізації даних, яку він запропонував: «Кожен біт інформації, що надходить у мозок, кожне відчуття, спогад або думка може бути представлений у вигляді центрального сферичного об'єкта, від якого розходяться десятки, сотні, тисячі і мільйони променів. Кожен промінь являє собою асоціацію, і кожна асоціація, у свою чергу, має у своєму розпорядженні практично нескінченну безліч зв'язків з іншими асоціаціями. І це те, що ми називаємо пам'яттю, тобто базою даних або архівом. У результаті використання цієї багатоканальної системи обробки та зберігання інформації мозок генерує «інформаційні карти», складність яких визнали б кращі картографи всіх часів, якщо б вони могли ці карти побачити» [12]. «Розумові карти» – потужний інструмент для вивільнення потенціалу, прихованого в мозку. Засвоєння теоретичних положень нарисної геометрії і їх відтворення на кресленні відбувається в результаті складного розумового процесу. Він супроводжується аналітико-синтетичними діями, що включають психічні та психологічні процеси, мислительні операції. Варто відзначити, що нарисна геометрія як розвиває просторове мислення, так і вимагає наявності відповідної здатності мозку. «Однак просторове мислення є досить рідкісним природним даром. Саме тому нарисна геометрія залишалася для багатьох хто її вивчає досить складним для розуміння предметом» [13, 12–13]. Тому доцільно реалізувати дані методики в інтеграції у навчальному посібнику «Ілюстративний курс нарисної геометрії» із залученням комп'ютерної графіки. Саме ІКТ надають існуючим методам навчання нове сучасне наповнення. Ілюстративний курс можна подати і у вигляді електронного програмного засобу навчання.

Важливим підґрунтям для розвитку пізнавальних можливостей і, відповідно, пізнавального інтересу особистості є педагогічні ситуації, пов'язані з розв'язанням проблемних завдань, мисленнєвим напруженням, виникненням суперечності суджень, конфліктом різних позицій, тобто спрямовані на активізацію навчально-пізнавальної діяльності, самостійний пошук студентом необхідного алгоритму розв'язку, знаходження правильного рішення [13, 110].

Ми погоджуємося з думкою О. Карпенко, що підвищити якість підготовки фахівців вищої освіти можна завдяки не тільки повному забезпеченню учасників педагогічного процесу навчальною літературою, але й максимальній реалізації функціональних можливостей навчальної книги в процесі освіти та самоосвіти учасників педагогічної комунікації. Такі підходи лягли в основу розробленого нами ілюстративного курсу нарисної геометрії [14]. На рис. 1, 2 представлені його фрагменти.

Згаданий посібник [14] вигідно відрізняється від аналогічних наступним. Сучасне покоління студентів прагне отримувати інформацію, коротко викладену, естетично привабливо оформлену, де складний матеріал описано просто та доступно. Авторами під час написання посібника враховано ці новітні тенденції в поданні навчального матеріалу. Усвідомлюючи труднощі, які виникають у студентів під час вивчення нарисної геометрії, і те, що осмислення отриманих відомостей здійснюється переважно через зорове, образне їх сприйняття, авторами основні правила та положення нарисної геометрії викладено за допомогою рисунків, на яких показано наочні зображення та епюри фігур, що вивчаються, та надається стислий їх опис. В посібнику в концентрованому вигляді наведено алгоритми розв'язування різноманітних задач, виконано узагальнення поданої інформації з тем курсу та наведено висновки з питань, що розглядаються. Така форма подання навчального матеріалу, міститься у посібнику, на думку авторів, дозволить студентам витратити мінімум часу на самостійне опанування потрібними знаннями з курсу нарисної геометрії.

Використовуючи ілюстративний курс нарисної геометрії в самостійній роботі, ми уможливімо засвоєння навчальних відомостей відповідно до поставленої мети та завдань, формуємо систему знань, умінь і навичок, необхідних для успішного розв'язання відповідних задач, орієнтуємо в широкому потоці навчальної інформації, виробляємо у студентів психологічну готовність до самостійної навчальної діяльності. Ефективність самостійної навчально-пізнавальної роботи студентів значною мірою зумовлюється якістю навчально-методичного комплексу.

Ілюстративний курс нарисної геометрії створює креативне середовище навчання, що зумовлене низкою чинників, зокрема: широкими дидактичними можливостями для індивідуалізації навчання; підвищенням мотивації студентів до пізнавальної діяльності; можливостями для організації самостійної роботи; ефективністю унаочнення навчального матеріалу. Його використання сприяє активізації пізнавальної діяльності, доповнює, унаочнює й урізноманітнює зміст теоретичного матеріалу, забезпечує індивідуальну навчальну траєкторію кожного студента. Ілюстративний курс нарисної геометрії спрямований на самостійне оволодіння знаннями й уміннями у процесі активної пізнавальної діяльності.

Базова графічна підготовка у ВНЗ технічного спрямування реалізується через вивчення нарисної геометрії, інженерної та комп'ютерної графіки. Проблема їх викладання будуть присвячені наші подальші дослідження.

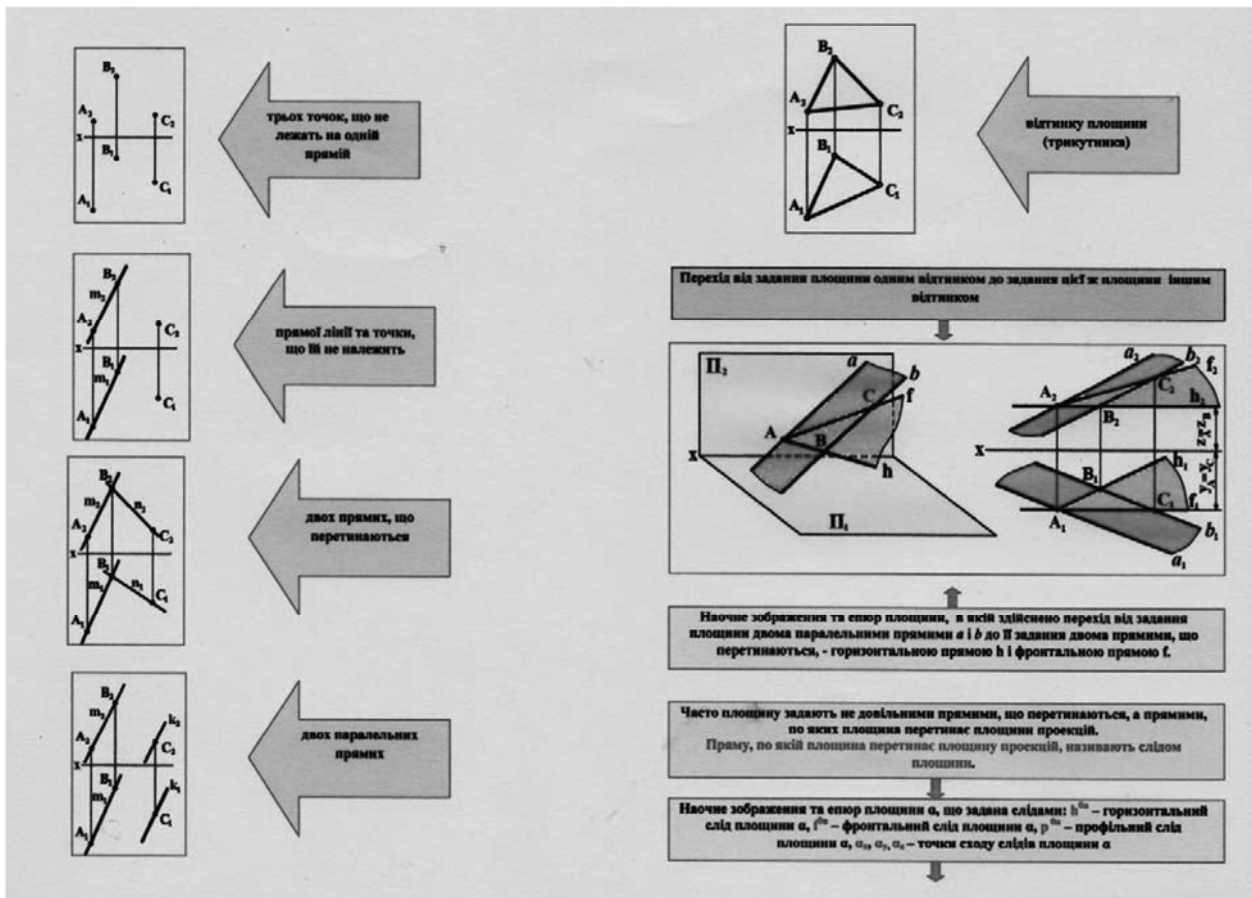
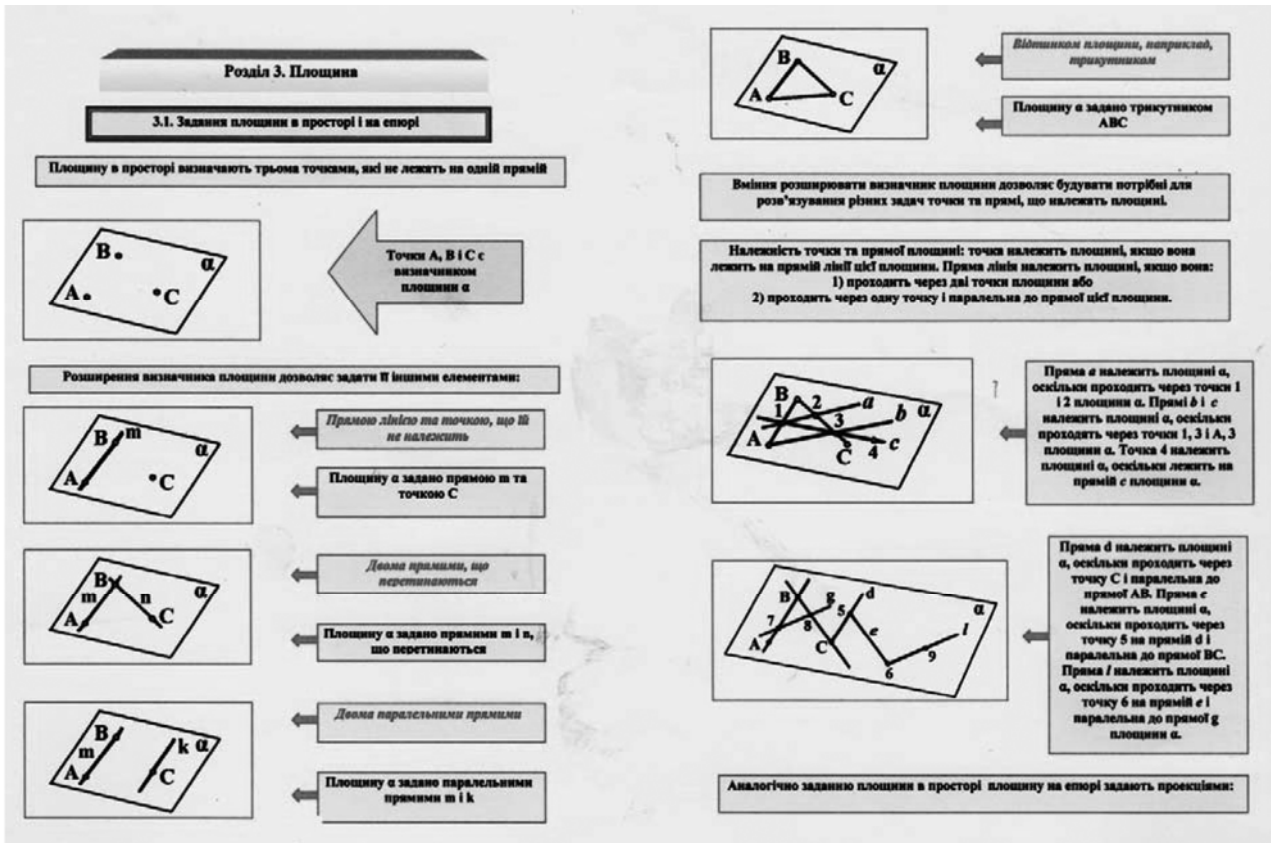


Рисунок 1 – Фрагмент ілюстративного курсу з нарисної геометрії за темою «Площина»

Список використаних джерел

1. Козяр М.М. Створення та використання педагогічних програмних засобів з вивчення нарисної геометрії майбутніми фахівцями технічної галузі / М.М. Козяр, В.В. Кривцов, О.С. Тимошук // Оновлення змісту, форм та методів навчання і виховання в закладах освіти: Збірник наукових праць. Наукові записки Рівненського державного гуманітарного університету. Випуск 6 (49). Рівне: РДГУ, 2017. – С. 154-158.
2. Кривцов В.В. Застосування інтерактивних методів навчання при викладанні нарисної геометрії в умовах скорочення годин / В.В. Кривцов, М.М. Козяр // The journal of humanities of the CHEE «Pereyslav-Khmelnyskyi State Pedagogical University named after Hryhoriy Skovoroda»: collection of scientific works. – Pereyslav-Khmelnyskyi, 2015. Ed. 36. – P. 261-271.
3. Ткач Д.І. Системная начертательная геометрия. Книга первая. Геометрия картинного пространства ортогональных проекций / Д.И. Ткач. – Днепропетровск: издательство ПГАСА, 2011. – 354 с.
4. Юсупова М.Ф. Компьютерные информационные технологии в обучении начертательной геометрии: монография / М.Ф. Юсупова – К.: НПУ им. М.П. Драгоманова, 2006. – 280 с.
5. Федотова Н.В. Формирование графической компетентности студентов технического вуза на основе трехмерного моделирования: автореф. дис. на соискание ученой степени кандидата пед. наук: спец. 13.00.08 «Теория и методика профессионального образования» / Н.В. Федотова. – Тамбов, 2011. – 24 с.
6. Ткач Д.І. Архитектурное черчение. Справочник / Д.И. Ткач, Н.Л. Русскевич, П.Р. Ниринберг, М.Н. Ткач. – К.: Будівельник, 1991. – 271 с.
7. Козяр М.М. “Електронний конструктор” як засіб розвитку просторового мислення майбутніх вчителів трудового навчання / М.М. Козяр, Ю.В. Фешук // Нова педагогічна думка: Науково-методичний журнал. № 2 – Рівне: РОІПД-ПО, 2008. – С.104-107.
8. Программный комплекс “Электронный учебник по начертательной геометрии” // Одесский Национальный Морской Университет. Кафедра НГИГ – [Электронный ресурс]. – Режим доступа: [http://www.osmu.odessa.ua/index.php?kafedr_ngig_work\(pdf\)](http://www.osmu.odessa.ua/index.php?kafedr_ngig_work(pdf)). – Назва з титул. екрану.
9. Козяр М.М. Інноваційні технології в процесі графічної підготовки майбутніх фахівців технічної галузі: [монографія] / М.М. Козяр. – Рівне: НУВГП, 2012 – 320 с.
10. Кизима Р.А. Опорні схеми, конспекти лекцій та їх ефективність в навчальному процесі: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук: спец. 13.00.04 «Теорія та методика професійної освіти» / Р. А. Кизима. – Рівне, 1988. – 24 с.
11. Смирнов А.В. Актуальность использования системы обучения В.Ф. Шаталова в вузе / А.В. Смирнов, Р.Н. Сафина, И.В. Валиахметова, О.М. Буранок, В.М. Минияров // Известия Самарского научного центра Российской академии наук, т. 12, №5(3), 2010. – С. 648 – 652.
12. Бьюзен Тони. Карты памяти : уникальная методика запоминания информации [Текст] / Тони Бьюзен, Джо Годфри Вуд [пер. с англ. О.Ю. Пановой] – М. : Росмэн, 2007. — 326 с.
13. Кайгородцева Н. В. Определение содержания и технологии геометро-графической подготовки будущих инженеров на основе интеграции информационных сред: дис... на соискание ученой степени доктора педагогических наук: спец. 13.00.02 «Теория и методика обучения и воспитания» / Наталья Викторовна Кайгородцева – Омск, 2015. – 377 с.
14. Карпенко О.О. Трансформація навчальної книги в умовах інформатизації вищої освіти: дис... канд. пед. наук: 07.00.08 / Карпенко Олена Олександрівна. – Х., 2005. – 235 с.
15. Кривцов В.В. Ілюстрований курс нарисної геометрії: навчальний посібник / В.В. Кривцов, М.М. Козяр. – Рівне, 2018. – 227 с.

References

1. Koziar M.M. Stvorennia ta vykorystannia pedahohichnykh prohramnykh zasobiv z vyvchennia narysnoi heometrii maibutnimy fakhivtsiamy tekhnichnoi haluzi / M.M. Koziar, V.V. Krivtsov, O.S. Tymoshchuk // Onovlennia zmistu, form ta metodiv navchannia i vykhovannia v zakladakh osvity: Zbirnyk naukovykh prats. Naukovi zapysky Rivnenskoho derzhavnogo humanitarnoho universytetu. Vypusk 6 (49). Rivne: RDHU, 2017. – P. 154-158.
2. Krivtsov V.V. Zastosuvannia interaktyvnykh metodiv navchannia pry vykladanni narysnoi heometrii v umovakh skorchennia hodyn / V.V. Krivtsov, M.M. Koziar // The journal of humanities of the CHEE «Pereyslav-Khmelnyskyi State Pedagogical University named after Hryhoriy Skovoroda»: collection of scientific works. – Pereyslav-Khmelnyskyi, 2015. Ed. 36. – P. 261-271.
3. Tkach D.I. Systemnaia nachertatelnaia heometryia. Knyha pervaia. Heometryia kartynnoho prostranstva ortohonalnykh proektsyi / D.I. Tkach. – Dnepropetrovsk: yzdatelstvo PHASA, 2011. – 354 p.
4. Yusupova M.F. Komp'iuternye ynformatsyonnye tekhnolohyy v obuchenyy nachertatelnoi heometryu: monohrafiya / M.F. Yusupova – K.: NPU im. M.P. Drahomanova, 2006. – 280 p.
5. Fedotova N.V. Formyrovanye hrafycheskoi kompetentnosti studentov tekhnicheskoho vuza na osnove trekhmernooho modelyrovanyia: avtoref. dys. na soyskanye uchenoj stepeny kandydata ped. nauk: spets. 13.00.08 «Teoryia y metodyka professyonalnoho obrazovanyia» / N.V. Fedotova. – Tambov, 2011. – 24 s.
6. Tkach D.I. Arkhitekturnoe cherchenye. Spravochnyk / D.Y. Tkach, N.L. Russkevych, P.R. Nyrynberh, M.N. Tkach. – K.: Budivelnik, 1991. – 271 p.
7. Koziar M.M. “Elektronnyi konstruktor” yak zasib rozvytku prostorovoho myslennia maibutnykh vchyteliv trudovoho navchannia / M.M. Koziar, Yu.V. Feshchuk // Nova pedahohichna dumka: Naukovo-metodychnyi zhurnal. № 2 – Rivne: ROIPDPO, 2008. – P.104-107.
8. Prohrammnyi kompleks “Elektronnyi uchebnyk po nachertatelnoi heometryu” // Odesskyi Natsyonalnyi Morskoi Unyversytet. Kafedra NHYH – [Elektronnyi resurs]. – Rezhym dostupu: [http://www.osmu.odessa.ua/index.php?kafedr_ngig_work\(pdf\)](http://www.osmu.odessa.ua/index.php?kafedr_ngig_work(pdf)). – Nazva z tytul. ekranu.
9. Koziar M.M. Innovatsiini tekhnolohii v protsesi hrafičnoi pidhotovky maibutnykh fakhivtsiv tekhnichnoi haluzi: [monohrafiia] / M.M. Koziar. – Rivne: NUVHP, 2012 – 320 p.

10. Kyzyma R.A. Oporni skhemy, konspekty leksii ta yikh efektyvnist v navchalnomu protsesi: avtoref. dys. na zdobuttia nauk. stupenia kand. ped. nauk: spets. 13.00.04 «Teoriia ta metodyka profesiinoi osvity» / R. A. Kyzyma. – Rivne, 1988. – 24 p.
11. Smyrnov A.V. Aktualnost uspolzovaniya systemy obucheniya V.F. Shatalova v vuze / A.V. Smyrnov, R.N. Safyna, Y.V. Valyakhmetova, O.M. Buranok, V.M. Myniarirov // Yzvestiya Samarskoho nauchnoho tsentra Rossyiskoi akademyy nauk, t. 12, №5(3), 2010. – P. 648-652.
12. Biuzen Tony. Karty pamiaty : unikalnaia metodyka zapomynaniya ynformatsyy [Tekst] / Tony Biuzen, Dzho Hodfry Vud [per. s anhl. O.Iu. Panovoi] – M. : Rosmэн, 2007. — 326 p.
13. Karpenko O.O. Transformatsiia navchalnoi knyhy v umovakh informantyzatsii vyshchoi osvity: dys... kand. ped. nauk: 07.00.08 / Karpenko Olena Oleksiivna. – Kh., 2005. – 235 p
14. Krivtsov V.V. Iliustratyvnyi kurs narysnoi heometrii: navchalnyi posibnyk / V.V. Krivtsov, M.M. Koziar. – Rivne, 2018. – 227 p.

Козяр Н., Кривцов В. Иллюстративный курс начертательной геометрии

В статье рассмотрены методические аспекты применения технологии иллюстративного курса в графической подготовке студентов технических вузов. Определены возможности и особенности иллюстративного курса и условия его эффективного использования в качестве компонента методической системы по формированию графической компетентности студентов. Акцентировано внимание на необходимости проектирования и моделирования процесса графической подготовки, которые предусматривают трансформацию роли научно-педагогического работника и позволяют индивидуализировать и органично совместить обучение и самообучение, превратив процесс теоретической подготовки студента в его практический опыт.

Актуальность статьи определяется необходимостью повышения эффективности графической подготовки студентов с помощью метода визуального представления и структурирования учебной информации, который поможет систематизировать и обобщить полученные знания и закрепить умения и навыки по начертательной геометрии. Раскрыты возможности оптимизации учебного процесса. Предложенный студентам иллюстративный курс начертательной геометрии обеспечит широкие возможности для развития логики, творческого мышления, пространственного воображения студентов.

Ключевые слова: высшее учебное заведение, графическая дисциплина, начертательная геометрия, студент, иллюстративный курс, методическая система, оптимизация учебного процесса, графическая компетентность.

Koziar M., Krivtsov V. Illustrative course of descriptive geometry

The article deals with the methodical aspects of the use of the illustrative course technology in the graphic preparation of students of technical higher education institutions. The possibilities and features of the illustrative course and conditions of its effective use as a component of the methodical system for the formation of graphic competence of students are determined. The emphasis is on the necessity of designing and modeling the process of graphic preparation, which involves transforming the role of a scientific and pedagogical worker and allows to individualize and organically combine learning and self-study, transforming the process of theoretical training of the student into his practical experience.

The urgency of the article is determined by the need to increase the effectiveness of graphic training of students through the method of visual representation and structuring of educational information, which will help to systematize and generalize the knowledge gained and consolidate skills and skills from the written geometry. The possibilities of optimization of educational process are revealed. The illustrative course of descriptive geometry offered to students will provide wide opportunities for the development of logic, creative thinking, spatial imagination of students.

Key words: higher educational institution, graphic discipline, descriptive geometry, student, illustrative course, methodical system, optimization of educational process, graphic competence.

Стаття надійшла до редколегії 03.05.2018

УДК 378.14

Сергій КОНЮХОВ

*старший викладач кафедри інформатики і кібернетики
Мелітопольського державного педагогічного університету
імені Богдана Хмельницького, м. Мелітополь, Україна
e-mail: konukhov@mdpu.org.ua*

НАВЧАЛЬНІ ЗАДАЧІ З ОБ'ЄКТНО-ОРІЄНТОВАНОГО ПРОГРАМУВАННЯ ЯК ЗАСІБ ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ ІНЖЕНЕРІВ-ПРОГРАМІСТІВ

Стаття присвячена проблемам здійснення професійної підготовки майбутніх інженерів-програмістів у закладах вищої освіти. Розглядається один з аспектів цієї підготовки: формування у студентів професійної компетентності, зокрема здатності до розробки програм з використанням об'єктно-орієнтованого підходу і здатності до швидкого прийняття рішень у процесі створення програм. Досліджуються можливості використання навчальних задач у якості засобу реалізації цього завдання освітнього процесу. Сформульовано поняття «навчальна задача з об'єктно-орієнтованого програмування», запропоновані способи використання цих задач під час вивчення об'єктно-орієнтованого підходу у курсі програмування, наведені приклади формулювання і розв'язання деяких типів навчальних задач.

Ключові слова: майбутній інженер-програміст; заклад вищої освіти; професійна компетентність; об'єктно-орієнтоване програмування; навчальна задача з об'єктно-орієнтованого програмування.

Майбутній інженер-програміст – випускник закладу вищої освіти (ЗВО) повинен володіти комплексом компетентностей (інтегральна, загальні, професійна), які визначають його здатність і готовність до діяльності за фахом, професійного розвитку і самовдосконалення. Своєю чергою професійна компетентність включає, зокрема, здатність до використання методів об'єктно-орієнтованої парадигми (ООП) розробки програмного забезпечення і здатність до швидкого прийняття рішень у процесі створення програм.

Як зазначає у своїй роботі Р. Мартін [8], нині програмісти вимушені швидко знаходити рішення для виправлення проблем і помилок, оскільки тривалість циклу розробки програм є надзвичайно малою: процес контролю якості програмного продукту (від кодування до випуску фінальної версії) у деяких випадках може займати лічені хвилини. На думку Р. Мартіна здатність до швидкого прийняття рішень ґрунтується на уміннях розпізнавати ситуації і проблеми, а також знаннях способів рішення цих проблем. Наявність таких знань і умінь дозволяє програмістам зосереджуватись не на типових задачах і помилках, які розв'язуються автоматично, а на проблемах вищого рівня складності [8, 98-99].

Отже, у процесі навчання студентів об'єктно-орієнтованого програмування необхідно забезпечити формування і систематичне тренування умінь проектувати системи класів, використовувати об'єктно-орієнтовані засоби конкретних мов

програмування, швидко виявляти і виправляти помилки. З цією метою у практиці викладання ООП слід застосовувати метод розв'язання навчальних задач.

У зв'язку з цим перед викладачем постає завдання щодо педагогічно обґрунтованого формування системи задач, яка б задовольняла низці критеріїв, а саме: відповідність змісту задач логіці і послідовності вивчення понять і методів ООП; наявність задач різних рівнів складності; урахування особистісних рис студентів (рівень підготовки з програмування, сформованість позитивної мотивації до тренування, готовність до розв'язування типових задач, готовність до підвищення рівня складності задач, потреба у зміні форм діяльності тощо), урахування обмежень навчального процесу в умовах ЗВО (незначний обсяг часу аудиторної роботи, дотримання вимог освітньо-кваліфікаційних програм, проблеми матеріально-технічної бази тощо).

Наразі проблеми здійснення професійної підготовки майбутніх інженерів-програмістів й ІТ-фахівців у закладах вищої освіти є достатньо добре дослідженими. Зокрема, її теоретичні і методологічні засади сформульовані у роботах Л. Гришко, В. Круглика, В. Осадчого, С. Семерікова й інших науковців. Реалізацію компетентнісного підходу у закладах вищої освіти досліджували О. Гура, М. Елькін, С. Лісова, О. Мамчич, Н. Побірченко й ін. Реалізацію компетентнісного підходу у процесі професійної підготовки майбутніх інженерів-

програмістів і фахівців з інформаційних технологій вивчали М. Вінник, Л. Зубик, О. Наумук, В. Седов, А. Стрюк, Д. Щедролосьєв й ін. Окремі аспекти навчання студентів ЗВО об'єктно-орієнтованого програмування висвітлені у роботах І. Бернакевич, В. Бублика, П. Вагіна, Ю. Грицюка, П. Кравця, М. Львова, Б. Мейєра, Т. Рака, О. Співаковського й ін.

Теоретико-методологічні основи використання навчальних задач для формування професійної компетентності майбутніх фахівців закладені у роботах Г. Балла, В. Беспалька, Д. Ельконіна, В. Давидова, І. Лернера, В. Серікова, Д. Толінгерової, Л. Фрідмана й ін. науковців. Окремі аспекти застосування навчальних задач у ЗВО досліджували В. Белікова (діагностика компетенцій засобами критеріальних задач), Т. Вакалюк, О. Кривонос (використання задач у процесі навчання програмування майбутніх вчителів інформатики), Я. Сікора (розробка системи навчальних задач для вивчення методів оптимізації) й ін. Компетентнісно-орієнтовані задачі як особливий тип навчальних задач досліджують О. Барна, О. Берсенєва, В. Вембер, І. Драч, Н. Жукова, П. Кубрушко, О. Кузьмінська, Н. Морзе, А. Фасоля, В. Хом'юк, М. Шингарьова й ін.

Метою статті є виокремлення поняття «навчальна задача з об'єктно-орієнтованого програмування» і визначення способів використання цих задач у якості засобу формування професійної компетентності майбутніх інженерів-програмістів.

Професійна компетентність інженера-програміста є складним особистісним утворенням. Дослідник професійної підготовки майбутніх інженерів-програмістів у закладах вищої освіти В. Круглик виділяє у її складі фахові (цифрова, математична, інженерна, з програмування) і загальні (комунікативна, особистісно-професійна, управлінська) компетентності [6, 141]. У межах нашого дослідження особливий інтерес становить компетентність з програмування. Як зазначає науковець: «успішний IT-фахівець має вміти швидко орієнтуватись у ... потоці інформації, вибирати методологію програмування для забезпечення оптимального вирішення завдань..., а також володіти розвиненим алгоритмічним мисленням для оперативного прийняття оптимальних рішень» [6, 142].

Зазначені уміння входять до складу компетентності з програмування і загалом професійної компетентності інженера-програміста, тому їх формування є важливим завданням професійної підготовки фахівців у ЗВО. Оскільки сучасна промислова розробка програмного забезпечення значною мірою ґрунтується на об'єктно-орієнтованій методології, то доцільно зробити акцент на формуванні здатності до використання ООП.

Одним із засобів формування професійної компетентності майбутнього інженера-програміста у процесі навчання у ЗВО є навчальні задачі з програмування, зокрема, з ООП.

Для визначення поняття «навчальна задача з об'єктно-орієнтованого програмування», спочатку розглянемо поняття «задача», «навчальна задача», «задача з програмування», «об'єктно-орієнтоване програмування».

У педагогічному словнику С. Гончаренка наведено таке визначення: «Задача – дана в певних умовах (наприклад, у проблемній ситуації) мета діяльності, яка повинна бути досягнута перетворенням цих умов згідно з певною процедурою. З. включає в себе вимогу (мету), умови (відоме) і шукане (невідоме), яке формулюється в запитанні.» [4, 130].

Навчальна задача є особливим видом задачі і представляє собою «задачу, пов'язану з перетворенням суб'єкта навчальної діяльності, із засвоєнням ним певних елементів змісту освіти – понять, способів дії, творчого або емоційно-ціннісного досвіду.» [9, 109]. Отже, під час розв'язання таких задач відбуваються зміни в особистості самого студента (учня).

Дослідники виділяють у структурі [навчальної] задачі такі компоненти: 1) умова (дані, які обумовлюють рішення, є посилками для міркування, що приведе до розв'язання задачі); 2) вимога (інформація про те, чого необхідно досягти у заданих умовах); 3) конструкт (сукупність дій, які необхідно виконати над умовами, щоб досягти розв'язання задачі) [1, 109].

За визначенням Т. Вакалюк «задача з програмування – це така задача, яка передбачає пошук алгоритму рішення задачі засобами деякої мови програмування» [3, 109]. Зауважимо, що вчена розглядає задачі з програмування у контексті навчання. На нашу думку таке визначення може стосуватися і реальних задач, які виконуються під час діяльності за фахом, тому доцільно зробити акцент на меті і результатах застосування навчальних задач.

Об'єктно-орієнтоване програмування (за Г. Бучем) – це «метод програмування, заснований на представленні програми у вигляді сукупності взаємодіючих об'єктів, кожний з яких є екземпляром певного класу, а класи є членами певної ієрархії спадкування» [2, 69]. Отже, об'єктно-орієнтовані програми повинні містити класи, пов'язані між собою відношенням спадкування, а також об'єкти, які є екземплярами цих класів.

Узагальнюючи наведені визначення, вважаємо, що *навчальна задача з об'єктно-орієнтованого програмування* – це задача, що передбачає написання програми, яка містить ієрархічну

систему класів, адекватну предметній області, і екземпляри цих класів, а також ілюструє набір принципів ООП у межах визначеної теми.

Можна виділити такі типи навчальних задач з об'єктно-орієнтованого програмування за ознакою мети використання у процесі вивчення ООП: задачі – вправи, призначені для формування і закріплення умінь з об'єктно-орієнтованого програмування; задачі, призначені для діагностування рівня сформованості знань і умінь студентів; компетентнісно-орієнтовані задачі, спрямовані на формування професійної компетентності майбутніх інженерів-програмістів, а також діагностування її сформованості.

Розглянемо способи застосування навчальних задач з об'єктно-орієнтованого програмування для формування у майбутніх інженерів-програмістів професійної компетентності, а також окремих умінь і здатностей.

На початку вивчення ООП (тема «Класи і об'єкти» вступного курсу об'єктно-орієнтованого програмування) велике значення мають навчальні задачі – вправи, спрямовані на формування навичок визначення класів з заданими полями і методами. У наступних навчальних курсах їхня роль зменшується, оскільки вони є достатньо легкими для розв'язання, мають шаблонний зміст, дозволяють закріплювати лише найпростіші уміння. Вирішення таких задач є достатньо рутинною для студентів діяльністю, яка часто вимагає автоматичних, одноманітних дій. Разом із тим саме автоматизм написання подібного коду забезпечує зниження витрат часу програміста під час створення програмного продукту. Приклад формування умови навчальної задачі наведено на рис. 1, а програма для першого варіанту вихідних даних мовою C++ – на рис. 2.

Приклад, наведений на рис. 2, демонструє проблему, яка постає перед викладачем на почат-

Створити клас з двома приватними полями і методами:

- сетери і гетери для обох полів;
- метод введення об'єкта з клавіатури;
- метод виведення об'єкта на екран;
- метод обробки значень полів.

В основній програмі необхідно створити екземпляр класу і викликати усі методи не менше одного разу.

Вихідні дані для створення класів і обробки значень полів наведені у таблиці

№ вар.	Поля	Метод обробки
1	Ціна товару Кількість одиниць товару	Обчислити вартість товару
2	Довжини катетів прямокутного трикутника	Обчислити довжину гіпотенузи
3	Швидкість руху (м/с) Час руху (с)	Обчислити пройдено за даний час відстань

Рисунок 1 – Приклад задачі початкового рівня з теми «Класи і об'єкти»

ку вивчення ООП, а саме: кількість рядків коду значно більша, ніж у випадку використання структурного підходу. Отже, викладач має бути готовим довести студентам, що час, витрачений на написання коду, буде надалі компенсований за рахунок більш легкого і зрозумілого його розширення і повторного використання.

Розв'язування подібних задач у процесі навчання об'єктно-орієнтованого програмування можна також використовувати з метою формування у студентів здатності до аналізу, що забезпечується завдяки порівнюванню реалізації механізмів ООП у різних мовах програмування. Це доцільно робити після вивчення вступного курсу, коли у студентів сформовані необхідні базові знання. З цією метою слід пропонувати їм розв'язувати деякі задачі різними мовами. Так, наприклад, вивчаючи мову JavaScript, можна додатково виконувати окремі завдання мовою C++ або Java. На рис. 3 наведено фрагмент коду програми, написаної для вирішення сформульованої вище задачі мовами JavaScript і Java. Порівнюючи отримані програми, студенти повинні самостійно зробити висновок про наявні відмінності.

Дещо підвищити складність задач такого типу можна за рахунок зміни формулювання умови таким чином, щоб не було явно вказано, які поля і методи необхідно реалізувати. У такому випадку студент має самостійно визначити поля і методи, щоб отримати вірний розв'язок, не порушуючи правил ООП. Наприклад: «Створити клас *Трикутник*. Обчислити його периметр, площу, величини кутів, вид трикутника (прямокутний, рівносторонній, рівнобедрений, тупокутний). Реалізувати мінімально необхідну кількість полів і методів. Створити два перевантажених конструктори з параметрами.».

У процесі вивчення теми «Класи і об'єкти» для формування початкових навичок розробки класів можна запропонувати також навчальні задачі на композицію класів і об'єктів, які передбачають реалізацію декількох незалежних класів (один клас – основний, інші – допоміжні). Об'єкти допоміжних класів використовуються у якості полів основного класу [7, 25]. Такі задачі дозволяють поєднати в одній програмі відразу декілька класів, використовуючи типові операції створення класів і об'єктів.

З метою формування навичок аналізу коду, написаного іншим розробником, а також діагностики сформованості знань і умінь з ООП доцільно використовувати задачі на пошук помилок і заповнення пропусків у програмах. Формулювання такої задачі містить текст умови і програмний код з помилками та/або пропусками. Завдання

студента полягає у тому, щоб отримати робочу програму, результат виконання якої відповідає умові.

Як було зазначено вище, навчальні задачі, призначені для тренування, часто є доволі нецікавими для студентів, оскільки їхні формулювання часто жорстко формалізовані, а також достатньо віддалені від реальної практики програмної роз-

робки. Для того, щоб подолати цю проблему, зробити процес розв'язування задач більш цікавим і забезпечити формування у студентів позитивної мотивації, можна використовувати способи тренування, описані Р. Мартіном: 1) програмні ката – строго визначений набір дій, які забезпечують вирішення певної програмної задачі, систематичне виконання ката дозволяє досягти автоматизму

```
#pragma argsused
#include <iostream>
using namespace std;

class TovarAmount
{
private:
    double price;
    double quantity;
public:
    double getPrice(){return price;}
    void setPrice(double value);
    double getQuantity(){return quantity;}
    void setQuantity(double value);
    void read();
    void print();
    double calcAmount(){return price*quantity;};
};

void TovarAmount::setPrice(double value)
{
    if(value<=0) throw "Price must be positive";
    price=value;
}

void TovarAmount::setQuantity(double value)
{
    if (value<0) throw "Quantity must be positive";
    quantity=value;
}

void TovarAmount::read()
{
    double price, quantity;
    cout<<"Enter Price ";
    cin>>price;
    setPrice(price);
    cout<<"Enter Quantity ";
    cin>>quantity;
    setQuantity(quantity);
}

void TovarAmount::print()
{
    cout<<"Price="<<price<<" Quantity="<<quantity<<endl;
}

int main(int argc, char* argv[])
{
    TovarAmount tovar;
    int a;
    tovar.read();
    tovar.print();
    cout<<"Cost " <<tovar.calcAmount()<<endl;
    tovar.setPrice(10);
    tovar.setQuantity(5);
    cout<<"Quantity " <<tovar.getQuantity()<<endl;
    cout<<"Price " <<tovar.getPrice()<<endl;
    cin>>a;
    return 0;
}
```

Рисунок 2 – Розв'язання навчальної задачі мовою C++

Java	JavaScript
<pre>public class TovarAmount { private double price; private double quantity; public double getPrice(){return price;} public void setPrice(double value) { if(value<=0) throw new IllegalArgumentException("Price must be positive"); price=value; } ... public double calcAmount() { return price*quantity; } }</pre>	<pre>function TovarAmount () { var price; var quantity; var self=this; this.getPrice=function () { return this.price; } this.setPrice=function(value) { value+=value; if(value<=0) throw new RangeError("Price must be positive "); this.price=value; }; ... this.calcAmount=function() { return this.price*this.quantity; }; }</pre>

Рисунок 3 – Порівняння реалізації механізмів ООП у різних мовах програмування

у написанні типових фрагментів коду (навіть на рівні «гарячих клавіш» і рухів мишею); 2) парне відпрацювання техніки: один програміст пише тест до задачі, а другий – програму, яка має пройти цей тест, потім вони обмінюються ролями (можна використовувати типові задачі для досягнення автоматизму їх розв'язування або нові задачі для формування нових ідей) [8, 100–102].

Застосування цих методів у процесі вивчення ООП має деякі обмеження, зокрема: достатньо великий розмір текстів програм і витрати часу на їх написання; різний рівень сформованості базових умінь у студентів. Перше обмеження можна подолати, якщо надавати студентам готові фрагменти коду або шаблони, які вони можуть використовувати під час тренування. Для подолання другого обмеження доцільно підготувати диференційовані за складністю задачі.

Наприкінці розглянемо ще один вид навчальних задач з ООП – компетентнісно-орієнтовані, спрямовані на формування у майбутніх інженерів-програмістів професійної компетентності.

За визначенням М. Шингарьової «Компетентнісно-орієнтована задача – це відображена у свідомості студента і об'єктивована у знаковій моделі проблемна ситуація, яка відповідає певному виду професійної діяльності та компетенції випускника.» [10, 7–8]. Дослідниця виділяє три кластери компетентнісно-орієнтованих задач: предметні (спрямовані на формування компетенцій у межах окремого навчального курсу), міждисциплінарні (спрямовані на формування компетенцій з урахуванням міждисциплінарних зв'язків), професійні компетентнісно-орієнтовані (спрямовані на формування професійної компетентності фахівця) [10, 8].

Аналізуючи наведене визначення, можна виділити такі суттєві характеристики компетентнісно-орієнтованих задач: наявність проблемної ситуації, пов'язаної з професійною діяльністю; подання проблемної ситуації у знаковій формі; свідоме ставлення студента до розв'язання задачі.

Навчальні задачі – вправи з ООП, розглянуті вище, не можуть використовуватися у якості повноцінних компетентнісно-орієнтованих задач, оскільки вони здебільшого спрямовані на формування окремих умінь, навичок, здатностей. Компетентнісно-орієнтовані задачі утворюють основу для виконання різних типів навчальних проектів у процесі вивчення ООП. Прикладом такого проекту є розробка простого векторного графічного редактора. Особливості реалізації проектного підходу описані нами у роботі [5]. Виконання курсових робіт передбачає розв'язання міждисциплінарних компетентнісно-орієнтованих задач, а дипломних робіт – професійних компетентнісно-орієнтованих задач. Прикладом професійної компетентнісно-орієнтованої задачі є розробка комп'ютерної гри.

Таким чином, нами були проаналізовані можливості застосування навчальних задач у якості засобу формування професійної компетентності майбутніх інженерів-програмістів. На основі аналізу понять «задача», «навчальна задача», «задача з програмування», «об'єктно-орієнтоване програмування» запропоновано визначення поняття «навчальна задача з об'єктно-орієнтованого програмування» і наведені приклади таких задач. Подальші дослідження спрямовані на розробку системи компетентнісно-орієнтованих задач, спрямованих на формування професійної компетентності майбутніх інженерів-програмістів і діагностування рівня її сформованості.

Список використаних джерел

1. Белікова В. В. Критеріальна задача як засіб діагностики професійних компетенцій майбутнього інженера-педагога. *Проблеми інженерно-педагогічної освіти*. 2014. № 45. С. 107-114.
2. Буч Г., Максимчук Р. А., Энгл М. У., Янг Б. Дж., Коналлен Д., Хьюстон К. А. Объектно-ориентированный анализ и проектирование с примерами приложений. Москва: ООО «И. Д. Вильямс», 2008. 720 с.
3. Вакалюк Т. А. Розв'язування творчих задач з програмування майбутніми учителями інформатики. *Вісник Чернігівського національного педагогічного університету. Серія: Педагогічні науки*. 2013. Вип. 113. С. 109-114.
4. Гончаренко С. У. Український педагогічний словник. Київ: Либідь, 1997. 373 с.
5. Конюхов С. Л. Применение проектных технологий в процессе изучения объектно-ориентированного программирования в университетах. *Университетская Наука. University Science. «Достижения, исследования, практика вузовской науки»*. Минеральные Воды: СКФ БГТУ им. В. Г. Шухова. 2016. № 2. С. 123-126.
6. Круглик В. С. Система підготовки майбутніх інженерів-програмістів до професійної діяльності у вищих навчальних закладах: дис. на здобуття наук. ступеня доктора пед. наук: спец. 13.00.04 – теорія і методика професійної освіти / Круглик Владислав Сергійович; Запорізький національний університет. Запоріжжя, 2018. 682 с.
7. Лаптев В. В., Морозов А. В., Бокова А. В. С++. Объектно-ориентированное программирование. Задачи и упражнения. Санкт-Петербург: Питер, 2007. 288 с.
8. Мартин Р. Идеальный программист. Как стать профессионалом разработки ПО. Санкт-Петербург: Питер, 2012. 224 с.
9. Сериков В. В. Образование и личность. Теория и практика проектирования педагогических систем. Москва: Издательская корпорация «Логос», 1999. 272 с. URL: <http://pedlib.ru/Books/1/0157/>.
10. Шингарева М. В. Проектирование компетентностно-ориентированных задач по учебным дисциплинам вуза: автореф. дис. на соискание ученой степени канд. пед. наук: спец. 13.00.08 – теория и методика профессионального образования / Шингарева Марина Валентиновна; Московский государственный агроинженерный университет имени В. П. Горячкина. Москва, 2012. 23 с.

References

1. Bielikova, V. V. (2014). Kryterialna zadacha yak zasib diahnostryky profesiinykh kompetentsii maibutnoho inzhenera-pedahoha [Criterion task as means of diagnostics of professional competences of future engineer teacher]. In *Problems of engineering pedagogic education*, (45), 107-114. [in Ukrainian].
2. Buch, G., Maksimchuk, R. A., Ehngl, M. U., Yang, B. Dzh., Konallen, D., & H'yuston, K. A. (2008). *Ob"ektно-orientirovannyj analiz i proektirovanie s primerami prilozhenij [Object-oriented analysis and design with applications]*. Moscow: 000 «I. D. Vil'yams», 720. [in Russian].
3. Vakaliuk, T. A. (2013). Rozviazuvannya tvorchykh zadach z prohramuvannya maibutnimy uchyteliamy informatyky [Solution creative programming tasks of future teachers informatics]. In *Visnyk Chernihivskoho natsionalnoho pedahohichnoho universytetu. Seriya: Pedahohichni nauky [Bulletin of the Chernihiv National Pedagogical University. Series: Pedagogical]*, (113), 109-114. [in Ukrainian].
4. Honcharenko, S. U. (1997). *Ukrainskyi pedahohichnyi slovnyk [Ukrainian Pedagogical Dictionary]*. Kyiv: Lybid, 373. [in Ukrainian].
5. Konjuhov, S. L. (2016). Primenenie proektnykh tekhnologij v processe izucheniya ob"ektно-orientirovannogo programmirovaniya v universitetah [Application of project technologies in the process of studying object-oriented programming in universities]. In *Universitetskaya Nauka. University Science. «Dostizheniya, issledovaniya, praktika vuzovskoj nauki»*. Mineral'nye Vody: SKF BGTU im. V. G. Shuhova, (2), 123-126. [in Russian].
6. Kruhlyk, V. S. (2018). *Systema pidhotovky maibutnykh inzheneriv-prohrammistiv do profesiinoi dialnosti u vyshchyykh navchalnykh zakladakh [The system of training of future engineer-programmers for the professional activity at higher educational institutions]*. (Doctor of Pedagogic Sciences Thesis). Zaporizhzhia National University, Zaporizhzhia. [in Ukrainian].
7. Laptev, V. V., Morozov, A. V., & Bokova, A. V. (2007). *C++. Ob"ektно-orientirovannoe programmirovanie. Zadachi i uprazhneniya [Object-oriented programming. Issues and exercises]*. Saint-Petersburg: Piter, 288. [in Russian].
8. Martin, R. (2012). *Ideal'nyj programmist. Kak stat' professionalom razrabotki PO [The clean coder: A code of conduct for professional programmers]*. Saint-Petersburg: Piter, 224. [in Russian].
9. Serikov, V. V. (1999). *Obrazovanie i lichnost'. Teoriya i praktika proektirovaniya pedagogicheskikh sistem [Education and personality. Theory and practice of designing pedagogical systems.]*. Moscow: Izdatel'skaya korporaciya «Logos», 272. Retrieved from <http://pedlib.ru/Books/1/0157/>. [in Russian].
10. Shingareva, M. V. (2012). Proektirovanie kompetentnostno-orientirovannykh zadach po uchebnym disciplinam vuza [Designing competency-oriented tasks in the academic subjects of the university]. (Author's abstract of Pedagogic Sciences Thesis). Moskovskij gosudarstvennyj agroinzhenernyj universitet imeni V. P. Goryachkina, Moscow. [in Russian].

Конюхов С. Л. Учебные задачи по объектно-ориентированному программированию как средство формирования профессиональной компетентности будущих инженеров-программистов

Статья посвящена проблемам осуществления профессиональной подготовки будущих инженеров-программистов в учреждениях высшего образования. Рассматривается один из аспектов этой подготовки: формирование у студентов профессиональной компетентности, в частности способности к разработке программ с использованием объектно-ориентированного подхода и способности к быстрому принятию решений в процессе создания программ. Исследуются возможности использования учебных задач в качестве средства реализации этой задачи образовательного процесса. Сформулировано понятие «учебная задача по объектно-ориентированному программированию», предложены способы применения этих задач при изучении объектно-ориентированного подхода в курсе программирования, приведены примеры формулировки и решения некоторых типов учебных задач.

Ключевые слова: будущий инженер-программист; высшее учебное заведение; профессиональная компетентность; объектно-ориентированное программирование; учебная задача по объектно-ориентированному программированию.

Koniukhov S. Educational tasks on object-oriented programming as a means of forming a professional competence of future software engineers

The future software engineers must have a wide set of competencies (integral, general, professional). These competencies determine their ability and readiness for working in the industry of software development, professional and personality improvement. This article is devoted to forming the professional competence of future software engineers during learning in universities. Professional competence has sophisticated structure. It includes, in particular, the ability to use object-oriented paradigm methods for software development and the ability to make fast decisions whilst creating, testing, and release applications. Thus if students want to be qualified specialists they should work on forming of these skills. On the other hand, university lecturers have to promote formation and development of these skills. We offer to use educational tasks as means of forming future software engineers' professional competence by training their object-oriented programming skills. We examined such concepts as "task", "educational task", "task on programming". As a result we formulated definition of concept "educational task on object-oriented programming". Main characteristic of such tasks is creation a programs with a hierarchical system of classes and instances of these classes which illustrates a set of object-oriented programming principles. We recognized three sorts of these tasks: tasks – exercises (for using as training means), tasks for using as control and assessment means, competence-oriented task (for using as professional competence forming means). Then we gave examples of using these tasks for professional training of future software engineers. Finally we formulated the further research direction that is creation of system of competence-oriented tasks on object-oriented programming.

Key words: future software engineer; institution of higher education; professional competence; object-oriented programming; educational task on object-oriented programming.

УДК 378.147

Олександр КУЧАЙ

*доктор педагогічних наук, доцент кафедри педагогіки
Національного університету біоресурсів і природокористування України,
м. Київ, Україна
e-mail: o.kuchai@gmail.com*

Тетяна КУЧАЙ

*доктор педагогічних наук, доцент кафедри психології і педагогіки
Закарпатського угорського інституту імені Ференца Ракоці II,
м. Берегово, Україна
e-mail: o.kuchai@gmail.com*

Орос Ільдико

*доктор філософії, ректор Закарпатського угорського інституту
імені Ференца Ракоці II, м. Берегово, Україна
e-mail: ildiko@kmf.uz.ua*

ВДОСКОНАЛЕННЯ ОСВІТНЬОГО ПРОЦЕСУ ЗАСОБАМИ МУЛЬТИМЕДІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ

У статті розглядаються мультимедійні технології як основний будівельний матеріал для всього суспільства. У сучасному світі постає необхідність підготовки учня до життя в мультимедійному середовищі. Цей процес потрібно розпочинати якомога раніше, тому що контакт дитини з медіа наявний практично з моменту її народження. Інтенсивний розвиток техніки в другій половині ХХ ст. спричинив появу низки нових мультимедіа: відео, супутникове телебачення, комп'ютери, світова мережа інтернет. ХХІ століття – це ера інформації й комунікації. Основним новим атрибутом є комп'ютер із доступом до інтернету, що вможливило комунікацію людини з усім світом.

Ключові слова: мультимедійні технології, освіта, навчальний заклад.

Стратегічним напрямом еволюції освітніх систем у сучасному суспільстві є інтелектуальний і моральний розвиток людини на основі залучення до різноманітної самостійної діяльності в різних галузях знань. Швидке оновлення знань, зокрема базових, у сфері технічних наук ставить перед вищою школою завдання підготовки фахівців, спроможних:

- адаптуватися до реалій, що швидко змінюються, самостійно набувати необхідні для успішної роботи знання й навички, застосовувати їх на практиці для виконання різноманітних завдань;
- критично мислити, уміти помічати проблеми, добирати раціональні шляхи їх розв'язання, використовуючи сучасні технології;
- грамотно працювати з інформацією, обробляти відомості, а також ефективно послуговуватися інформаційними ресурсами, зокрема світовими, для виконання поставлених завдань;
- уміти працювати в колективах, що об'єднують фахівців різних галузей знань.

Цей напрям розвитку визнаний головним у ході реформ освітніх систем у провідних країнах

світу – США, Великобританії, Канаді, Німеччині, Франції та ін. При цьому основне завдання процесу реформування полягає в підготовці кадрів, необхідних суспільству в потрібній кількості, за мінімальний час і витрати [1].

Проблема мультимедійних технологій в освіті висвітлена у працях В. Бикова, Р. Гуревича, В. Кременя, В. Лугового, Н. Морзе, С. Ніколаєнка, С. Сисоевої, І. Соколова, В. Пономаренка та ін.

Мета статті – розглянути мультимедійні технології як основний будівельний матеріал для вдосконалення освітнього процесу.

Сьогодні інформаційні технології широко застосовують у педагогіці як науці, а також безпосередньо в практиці педагогічного процесу. Найбільшу популярність вони здобули в таких видах діяльності, як дистанційне навчання, онлайнове навчання, допомога в системі управління освітою, розроблення програм і віртуальних підручників із різних предметів, пошук у мережі інформації для навчального процесу, комп'ютерне тестування знань учнів, створення електронних бібліотек, формування єдиного наукового електронного середовища, видання віртуальних журналів і газет на педагогічну тематику, проведення

телеконференцій, розширення міжнародного співробітництва у сфері інтернет-освіти.

Практична реалізація названих технологій у професійній підготовці майбутніх фахівців нерозривно зв'язана з використанням засобів телекомунікацій, що дають змогу в найбільш стислі терміни поширювати передові педагогічні технології, професійні знання в різних галузях, формувати в студентів комунікативні навички, уміння роботи з інформаційними джерелами. Перспективним напрямом є використання технології мультимедіа в навчальній діяльності для створення дизайну віртуального комп'ютерного середовища засобами відцифрування аудіовізуальної інформації. Технологія мультимедіа переконливо ілюструє практично будь-який відомий факт у галузі науки, техніки, мистецтва, допомагаючи оцінити та узагальнити відому картину, а часом науково передбачити шлях майбутнього розвитку навіть цілої галузі діяльності людини [2].

Мультимедійні технології слугують основним будівельним матеріалом для всього суспільства. У сучасному світі постає необхідність підготовки учня до життя в мультимедійному середовищі. Цей процес потрібно розпочинати якомога раніше, тому що контакт дитини з медіа наявний практично з моменту її народження.

Сьогоднішня вмотивовує необхідність підготовки вчителів усіх щаблів, зокрема початкової школи, до роботи у сфері мультимедійної освіти та інформаційних технологій. Формування компетенції з використання медіа стає важливим викликом, що прогнозує ознайомлення з широким контекстом цивілізаційних змін, ураховує історичні, суспільні, культурні, психологічні та політичні аспекти.

Учні використовують мультимедіатехнології як інструмент, що допомагає власному розвитку, формуванню вмінь послуговуватися комп'ютером у ході розв'язання проблем, підтримці графічної творчості, музичної чи навіть літературної та підготовці учня до використання камери або фотоапарату тощо [3].

Мета застосування мультимедійних технологій навчання у ВНЗ – підготовка студентів до повноцінної життєдіяльності в умовах інформаційного суспільства. Це спонукає до окреслення педагогічних завдань мультимедійних технологій навчання: інтенсифікація всіх рівнів навчально-виховного процесу, підвищення його ефективності та якості; реалізація соціального замовлення, спричиненого інформатизацією сучасного суспільства (підготовка фахівців у галузі інформатики та обчислювальної техніки; підготовка користувача засобів мультимедійних технологій); побудова відкритої системи освіти, що оптимізує дина-

міку траєкторії самоосвіти; системна інтеграція предметних галузей знань; розвиток творчого потенціалу студента, його здібностей до комунікативних дій; формування вмінь з організації та проведення експериментально-дослідницької діяльності; культури навчальної праці; розвиток і формування інформаційної культури студентів [4].

Використання мультимедійних засобів у відкритій і традиційній освіті прогнозує кілька основних методів реалізації педагогічної діяльності. Як правило, усі вони можуть бути розділені на два основні класи, згідно з принципами взаємодії учня з комп'ютерним засобом навчання. Окремі освітні продукти розробляють для управління процесом подання відомостей, отже, студентам пропонують лише пасивну роль одержувача інформації. Інші освітні засоби мультимедіа є інтерактивними, оскільки передбачають активну роль учня, який самостійно вибирає підрозділи в межах теми, визначаючи послідовність їх вивчення [2].

Інтенсивний розвиток техніки в другій половині ХХ ст. спричинив появу низки нових мультимедіа: відео, супутникове телебачення, комп'ютери, світова мережа інтернет. ХХІ століття – це ера інформації й комунікації. Основним новим атрибутом є комп'ютер із доступом до інтернету, що зможливує комунікацію людини з усім світом.

Дуже швидкий розвиток мультимедіа змінює світ, у якому ми живемо, і спонукає до наукової рефлексії потужності їхнього впливу. Мультимедіа не тлумачать лише як носіїв інформації та знання зі світом, це джерело цінності. Поширенням стає переконання, що ознайомлення з медіа та розуміння їх, а також уміння користуватися ними – це перепустка до активної участі в більшості сфер нашого життя.

Мультимедіа технології – органічний складник людського ритму життя, неліквідний компонент культури, ресурс комунікації, символ сучасності і трансформації, що суттєво змінює функціонування сучасного суспільства. Нині для людей важливо те, що представляють медіа, світ електронних мультимедіа втілює бачення дійсності.

Сучасна медійна цивілізація генерує нову модель суспільства, змінюючи все довкола, зокрема й школу. Кардинальних змін зазнала насамперед молодь, яка звертає значно менше, ніж раніше, уваги на друковані джерела інформації, не звикла до тривалого читання літератури й прослуховування довгих лекцій. Це так звана екранна генерація, вихована на телебаченні, відеокліпах, бойовиках і коротких повідомленнях. Молодь складно сприймає абстрактні поняття, якщо вони не представлені у формі моделей і картин. Покоління, виховане на візуальних медіа, має іншу структуру сприйняття, скорочену сферу зосередженості

уваги, що суттєво позначається на освітньому процесі та на популярній культурі [5].

Сьогодні практично неможливо знайти навчальну галузь, у якій не застосовують різноманітня мультимедійних навчальних засобів і мультимедійних навчальних посібників, енциклопедій, довідників тощо, кожен із яких є гіпермедіасистемою, що єднає тексти, фотографії, відеофрагменти, анімації тощо, зв'язані за змістом між собою [4].

На початку XXI століття розвиток комп'ютерних технологій дав підстави педагогам об'єднати текст, графічні малюнки, аудіо та відеоресурси в комп'ютерних програмах [6].

Згідно з традиційною навчальною сферою, роль викладача полягала в наданні змісту й інформації для студентів. Кілька десятиліть педагогі використовували різні види інструктивних технологій для передання відомостей студентам. Радіо, фільми, телебачення й відео – інструктивні носії, які були популярними раніше, потім їх використання не було ефективним.

Поява мультимедіа й ІКТ швидко модифікувала сценарій навчання, запровадивши інструктивні технології в освітніх установах, особливо у вищій освіті: використання викладачами мультимедійної, діалогової, багатосенсорної форми замість традиційного єдиного медіаформату (текст). Це гарантує викладачеві не лише засвоєння знань та інформації студентами більш ефективним способом, але й продуктивнішу їхню роботу.

Центр уваги в освіті нині зміщений із традиційного формату на інноваційний, де студенти постають активними суб'єктами й беруть участь у власному процесі навчання. Такі зміни спричинені впливом ІКТ, особливо мультимедійних технологій, на процес викладання й навчання. Мультимедійні технології спроможні трансформувати традиційні матеріали в мультимедійний контент, а отже, поліпшити навчання студентів. У цьому контексті є необхідність скорегувати підхід педагога до навчання, підготовки змісту й передання навчальних матеріалів відповідно до нових явищ.

Педагогі тлумачать мультимедіа як частину комбінації ресурсів, які включають медіаелементи, інструктивні системи й комп'ютерні системи. Мультимедіа змінюють світ, повідомлення та постачання, що оптимізує освіту [7].

У зв'язку з упровадженням технологій мультимедіа в освітню сферу зміст освіти зазнає вдосконалення в аспекті модернізації методології та критеріїв відбору змісту, що зумовлене передовсім необхідністю орієнтуватися в освітньому процесі не на отримання студентами суми знань, умінь і навичок, а на розвиток інтелектуального потенціалу студентів, на розвиток умінь самостійно здобувати знання в умовах активного викорис-

тання можливостей сучасних технологій інформаційної взаємодії, насамперед мультимедіа. Сучасні підходи у сфері формалізації знань, структуризації навчального матеріалу дають змогу ліквідувати найголовніше обмеження, що зумовлене переважанням інформації. На відміну від традиційного представлення навчального матеріалу у вигляді лінійних структур, сучасне гіпертекстове та гіпермедійне подання навчальної інформації сприяє збільшенню обсягу матеріалу, розширюючи як тематику, так і спектр його представлення, полегшуючи пошук, інтерпретацію, вибір аспекту. Окреслений напрям досліджень прогнозує переструктурування змісту відповідно до відмови від лінійних форм представлення навчального матеріалу.

Перспективним вважають розроблення й застосування творчих систем інтеграційного характеру, що використовують сучасні технології мультимедіа в процесі виконання комплексних педагогічних завдань. Технологія мультимедіа впливає на реалізацію можливостей ресурсів телекомунікаційних мереж як глобального середовища безперервної освіти. Сучасні підходи до використання web-технологій передбачають інформаційну взаємодію учасників освітнього процесу в різних режимах роботи Всесвітньої інформаційної мережі. Інтернет-технологія забезпечує сучасних користувачів усіма ресурсами глобальних телекомунікацій [96], допомагає організувати навчальну діяльність із використанням прикладних та інструментальних програмних засобів і систем. При цьому стає можливим користуватися в навчальному процесі інформаційним середовищем науки (бази даних, розподілене оброблення інформації й поширення наукової інформації на основі інтернет-технологій) і культури (електронні бібліотеки, віртуальні музеї та художні презентації, виставки). У зв'язку з цим запотребуванням є обґрунтування науково-педагогічних засад створення й використання глобального інформаційного середовища неперервної освіти та глобального інформаційного середовища педагогічної науки на основі формування Єдиного освітнього простору (інформаційно-предметного середовища) [8].

Мультимедіа – необхідний елемент правильно організованого процесу навчання. Крім допомоги в навчанні, ці технології можуть самостійно організовувати освітній процес. Комп'ютером послуговуються в багатьох проєкціях навчання дітей і молоді, оскільки він володіє потужними ресурсами. За допомогою комп'ютера учні можуть редагувати шкільну газету або виконувати інші функції [9].

Технологія мультимедіа вдосконалює педагогічні технології, зокрема методи та організаційні форми навчання. Для цього напряму досліджень

характерне створення педагогічних технологій і методичних систем навчання, орієнтованих на формування вмінь провадити навчальну діяльність із використанням сучасних методів та засобів навчання, засобів інформаційної взаємодії й комунікації [10].

Заняття з використанням мультимедійних технологій дають змогу використовувати різні методи навчання, є гнучкими й ефективними, пропонують певні інструкції щодо застосування. Переваги використання мультимедійних технологій для викладачів очевидні, наприклад, у руслі посилення інтересу студентів, демонстрації матеріалу, без жодного ускладнення для викладачів.

Отже, використання мультимедійних технологій умотивовує нову парадигму в освітніх мето-

диках і стратегіях, що потребує нових форм навчання та інноваційних способів передання навчальних матеріалів студентам. Функціонування інтернету розширило можливості навчання в межах глобальної перспективи, дало студентам доступ до освітніх ресурсів та інформації в усьому світі. Вплив мультимедійних технологій на наше суспільство в цілому триває й досі повністю не використаний. Проте використання мультимедіа обмежене лише реалізацією педагогічних цілей навчання, причому ототожене з формуванням практичних умінь і навичок. Мультимедіа сприяють реалізації педагогічних цілей, інтегруючись у навчальний процес і взаємодіючи з такими його компонентами, як зміст, форми й методи навчання.

Список використаних джерел

1. Информационно-образовательная среда технического вуза: [Электронный ресурс]. – Режим доступа: – http://www.cnews.ru/reviews/free/edu/it_russia/institute.shtml
2. Стариков Д. А. Педагогические условия внедрения мультимедиа технологий в процесс обучения студентов ВУЗа : Дисс. ... на соискание уч. степени канд.пед. наук : спец. 13.00.04 / Стариков Дмитрий Александрович. – Нижний Новгород, 2009. – 197 с.
3. Janusz Morbitzer. Kompetencje nauczyciela przedszkola i klas I-III w zakresie edukacji medialnej i technologii informacyjnej // Kształcenie nauczycieli przedszkoli i klas początkowych w okresie przemian edukacyjnych [Pod red. Bożeny Muchackiej i Krzysztofa Kraszewskiego]. – Kraków: Wydawnictwo Naukowe Akademii Pedagogicznej, 2004. – S. 180-193.
4. Бондаренко О. М. Дидактичні умови застосування мультимедійних технологій у процесі навчання педагогічних дисциплін студентів педагогічних університетів : Дис. ... на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.04 / Бондаренко Олена Миколаївна. – Черкаси, 2010. – 205 с.
5. Dobrowolowicz Justyna. Współczesna szkoła wobec ekspansji mediów // Nauczanie początkowe. Kształcenie zintegrowane. – Rocznik XXXV (LVII). – NUMER 1. – ROK SZKOLNY 2011/2012. – Kielce. – S. 7-13.
6. Lai. S.L. Influence of audio-visual presentations on learning abstract Concepts // International Journal of Instructional Media. – 2000. – №27. – S. 199-206.
7. Mai Neo, Ken Neo Tse-Kian & Ahmad Rafi Mohamed Eshaq. Designing Interactive Multimedia Curricula to Enhance Teaching and Lear // International Journal of Instructional Media. – 2007. – №1. – P. 51-59.
8. Соловьев А. Б. Педагогические условия использования средств мультимедиа в совершенствовании образовательного процесса по дисциплине «гимнастика» в ВУЗе : Дис. ... на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.04 / Соловьев Анатолий Борисович. – Челябинск, 2010. – 167 с.
9. Płoszyński Zygmunt. Zastosowanie komputera w edukacji i wychowaniu // Edukacja. – Nr 2 (90). – Warszawa, 2005. – S. 94-102.
10. Петров П.К. Профессионально-педагогическая подготовка будущих специалистов физической культуры и спорта в условиях использования новых информационных технологий обучения // Совершенствование образовательного процесса и управление им: сборник научных трудов / под ред. В.П. Симонова. – М., 1999. – Вып. 3. – С. 144-145.

Reference

1. Informatsionno-obrazovatel'naya sreda tekhnicheskogo vuza [Information and educational environment of a technical college]: [Elektronniy resurs]. – Rezhim dostupu: – http://www.cnews.ru/reviews/free/edu/it_russia/institute.shtml
2. Starikov D. A. (2009) Pedagogicheskiye usloviya vnedreniya mul'timedia tekhnologiy v protsess obucheniya studentov VUZa [Pedagogical conditions for the introduction of multimedia technologies in the process of teaching students of the University]: Diss. ... na soiskaniye uch. stepeni kand.ped. nauk : spets. 13.00.04 / Starikov Dmitry Aleksandrovich. Nizhniy Novgorod, 197.
3. Janusz Morbitzer. (2004) Kompetencje nauczyciela przedszkola i klas I-III w zakresie edukacji medialnej i technologii informacyjnej. Kształcenie nauczycieli przedszkoli i klas początkowych w okresie przemian edukacyjnych [Pod red. Bożeny Muchackiej i Krzysztofa Kraszewskiego]. Kraków: Wydawnictwo Naukowe Akademii Pedagogicznej, 180-193.
4. Bondarenko O. M. (2010) Dydaktychni umovy zastosuvannya multymediynykh tekhnolohiy u protsesi navchannya pedahohichnykh dystsyplin studentiv pedahohichnykh universytetiv [Didactic conditions of application of multimedia technologies in the process of teaching pedagogical disciplines of students of pedagogical universities] : Dys. ... na zdobuttya nauk. stupenya kand. ped. nauk : spets. 13.00.04 / Bondarenko Olena Mykolayivna. Cherkasy, 205.
5. Dobrowolowicz Justyna. (2012) Współczesna szkoła wobec ekspansji mediów . *Nauczanie początkowe. Kształcenie zintegrowane. Rocznik XXXV (LVII). NUMER 1. ROK SZKOLNY 2011/2012.* Kielce. 7-13.
6. Lai. S.L. (2000) Influence of audio-visual presentations on learning abstract Concepts. *International Journal of Instructional Media.* №27. 199-206.
7. Mai Neo, Ken Neo Tse-Kian & Ahmad Rafi Mohamed Eshaq. (2007) Designing Interactive Multimedia Curricula to Enhance Teaching and Lear. *International Journal of Instructional Media.* №1. 51-59.

8. Solov'yev A. B. (2010) Pedagogicheskiye usloviya ispol'zovaniya sredstv mul'timedia v sovershenstvovanii obrazovatel'nogo protsessa po distsipline «gimnastika» v VUZe [Pedagogical conditions of using multimedia in the improvement of the educational process in the discipline of "gymnastics" in High School]: Dis. ... na zdobuttya nauk. stupenya kand. ped. nauk : spets. 13.00.04 / Solov'yev Anatoliy Borisovich. Chelyabinsk, 167.
9. Płoszyński Zygmunt. (2005) Zastosowanie komputera w edukacji i wychowaniu. *Edukacja*. Nr 2 (90). Warszawa, 94-102.
10. Petrov P.K. (1999) Professional'no-pedagogicheskaya podgotovka budushchikh spetsialistov fizicheskoy kul'tury i sporta v usloviyakh ispol'zovaniya novykh informatsionnykh tekhnologiy obucheniya. *Sovershenstvovaniye obrazovatel'nogo protsessa i upravleniye im: sbornik nauchnykh trudov* / pod red. V.P. Simonova. M.Vyp. 3. 144-145.

Кучай А. В., Кучай Т. П., Орос Ильдик. Усовершенствования образовательного процесса средствами мультимедийных технологий

В статье рассматриваются мультимедийные технологии как основной строительный материал для всего общества. В современном мире возникает необходимость подготовки ученика к жизни в мультимедийном среде. Этот процесс нужно начинать как можно раньше, потому что контакт ребенка с медиа имеющийся практически с момента его рождения. Интенсивное развитие техники во второй половине XX в. вызвал появление ряда новых мультимедиа : видео, спутниковое телевидение, компьютеры, мировая сеть интернет. XXI век – это эра информации и коммуникации. Основным новым атрибутом является компьютер с доступом к интернету, что делает возможным коммуникацию человека со всем миром.

Ключевые слова: мультимедийные технологии, образование, учебное заведение.

Kuchai O., Kuchai T., Oros Ildiko. Improving educational process by means of multimedia technologies

The article discusses multimedia technology as the building material for the whole society. In today's world it is necessary to prepare students for life in a multimedia environment. This process should start as early as possible, because the child's exposure to media available almost from the moment of his birth. Intensive development of technology in the second half of XX century. caused the number of new media : video, satellite TV, computers, the global network Internet. XXI century – this era of information and communication. The main attribute of a new computer with internet access, making it possible to communicate with the world of man.

Key words: multimedia technology, education, education.

Стаття надійшла до редколегії 11.05.2018

УДК 378.11(043.3)

Олена КІРДАН

*доктор педагогічних наук, доцент,
професор кафедри педагогіки та освітнього менеджменту
Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини,
м. Умань, Україна
e-mail: kirdan_olena@ukr.net*

ОРГАНІЗАЦІЙНІ ПЕРЕДУМОВИ РОЗВИТКУ ВИЩОЇ ОСВІТИ В УКРАЇНІ У XVIII СТОЛІТТІ

Проаналізовано законодавчі документи, вміщені у першому зібранні 1649–1802 рр. «Полного собрания законов Российской империи», законодавчі акти й архівні документи досліджуваного періоду, на основі чого простежено розвиток освіти на українських землях та констатовано її високий рівень до заснування закладів вищої освіти у Російській імперії. Доведено, що державна освітня політика Російської імперії через відповідне законодавство, була спрямована на заборону та знищення української мови, скорочення чисельності та закриття українських шкіл, ліквідацію українських освітньо-культурних закладів вищої освіти, усунення від влади україномовних чиновників, стримування розвитку вищої освіти. Акцентовано, що всупереч антиукраїнській державній освітній політиці Російської імперії, перешкоджанню створення української національної школи, нищенню національної свідомості та самобутньої державності та культури, на українських землях розширювалася мережа навчальних закладів різних типів.

Ключові слова: освітня політика, українська національна школа, антиукраїнська державна освітня політика Російської імперії, розвиток освіти, система освіти, університет.

Упродовж століть український народ боровся за свою незалежність та волю, відтак українська школа була та залишається осередком національно-патріотичної ідеології та запорукою духовної деокупації. Саме тому в педагогічних закладах вищої освіти слід особливу увагу звернути на вивчення студентами історії української педагогіки та набуття ними загальних та предметних компетенцій щодо розуміння державотворчої функції національної школи. Загалом історія української педагогіки виконує не тільки пізнавальну, аксіологічну, ідентифікаційну функції, але й відіграє пріоритетну роль у підготовці професійних педагогів, впливає на формування педагогічної свідомості, педагогічної культури і педагогічного мислення, а відтак виступає засобом формування української національної ідентичності. У цьому контексті звернення до першоджерел детерміноване дією низки сучасних факторів глобального, національного, політичного та культурного розвитку України.

Якщо простежити розвиток вищої освіти на території сучасної України, то слід зазначити, що впродовж тривалого часу чимало дореволюційних, радянських та сучасних дослідників [9; 10; 13; 15; 16; 18 та ін.] вперто ігнорували здобутки української вищої школи, помилково наголошуючи, що першим вищим навчальним закладом на теренах Російської імперії став Московський університет (1755 р.). Категорично відстоюючи по-

зицію першості саме української вищої школи стверджуємо, що задовго до створення Московського університету, на теренах України вже був власний позитивний досвід розбудови вищої школи: Острозької слов'яно-греко-латинської академії (1576–1636 рр.), Києво-Могилянської академії (1632 р.), Львівського університету (1661 р.) та неодноразові спроби у XVIII ст. заснування університетів. Вищевказані навчальні заклади зробили суттєвий вклад у розвиток української освіти, науки і культури, а організація їх діяльності й до нині є предметом вивчення вітчизняних педагогів, істориків, культурологів.

На основі аналізу законодавчих, архівних та інтерпретаційних джерел з'ясувати організаційні передумови розвитку вищої освіти в Україні у XVIII столітті.

Писемні пам'ятки про освіту за дохристиянської доби (стародавнє письмо з Кам'яної Могили під Мелітополем (датоване VI тисячоліттям до н.е.), Велесова книга та ін.), здобутки освіти та педагогічної думки в Київській Русі, освітній рух та педагогічна думка в Україні литовсько-польської доби та в Козацько-Гетьманській республіці свідчать про високий рівень розвитку теорії та практики освіти й виховання від найдавніших часів до періоду українського національного відродження.

Обстоюючи першість розвитку освіти в Україні та окреслюючи організаційні передумови

розвитку вищої освіти, опираємось на законодавчі документи, вміщені у виданні «Полное собрание законов Российской империи». Для підтвердження випереджувального розвитку освіти на українських землях нами проаналізовано 40 томів першого зібрання (1649–1825 рр.). У першому ж томі зібрання міститься інформація, що 17 травня 1649 р. царем Олексієм Михайловичем було надіслано Грамоту Київському митрополиту Сильвестру Косову «О присылке в Москву ученых иеромонахов Арсения Сатановского и Дамаскина Птицына для проверки Славянского перевода Библии с Греческим» у якій вказано «Ведомо нам, Великому Государю, Нашему Царскому Величеству учинилось, что учителя священно-иноки Арсений, да Дамаскин Птицкий Божественного писания ведущи и Еллинскому языку навичны, и с Еллинского языка на Славенскую речь перевести умеют, и Латинскую речь достаточно знают, а Нашему Царскому Величеству такие люди годны, и Мы, Великий Государь, Наше Царское Величество, велели о тех учителях послати Нашу Царского Величества грамоту к Зосиме, Епископу Черниговскому, потому что тебя Митрополита в то время в Киеве не было; а ныне Мы, Великий Государь, Наше Царское Величество, велели о том к тебе послати Нашу Царского Величества грамоту: и вам бы Митрополиту Нам Великому Государю послужить и Нашего Царского Жалованья себе поискать, и тех учителей приговорити и прислати к Нам, Великому Государю, к Нашему Царскому Величеству, для справки Библии Греческия на Славянскую речь, на время нам Великому Государю послужити; а на Москве, у Нашего Царского Величества побыти им вольно, по их воле и хотению» [20, 166]. Отже, цей факт промовисто свідчить, що саме у Києві були висококваліфіковані богослови-перекладачі.

Сучасними російськими вченими, зокрема В. Мамяченковим [13] заперечуються та ігноруються факти щодо соціокультурного феномену та просвітницької ролі Києво-Могилянської академії, високий статус якої унаочнено таким прикладом – 26 вересня 1701 р. надано Грамоту Преосвященному Варлааму Ясинському, митрополиту Київському «О невозбранении обучаться в Киевской академии русским приходящим из других стран людям» в якій вказано: «Божиею милостию ... Преосвященному Варлааму Ясинскому, Митрополиту Киевскому и Галицкому и Малыя России, Наше Царского Величества милостивое слово. В нынешнем 1701 году, по нашему Великому Государю, Нашего Царского Величества указу, а по челобитью твоему богомольца Нашего, дана сия Наша Царского Величества жалованная вторая подтверждающая грамота в Киевский Брат-

ский монастырь Игумену и ректору с братией, в которой изображено: велено по прежней и по нынешней Нашей, Царского Величества, жалованным грамотам, в прежних Киевских училищах и школах, которые давно основаны и построены при монастыре Братском, при бывшем Преосвященном митрополите Петре Могиле, чрез своих православных Префектов и Профессоров и Учителей, детям Российского народа всяких чинов и из иных стран приходящих, благочестивой Греко-российской веры ревнителям, преподавать со усердным тщанием и радением, отнюдь не отлучаться ни в Святые Восточные Церкви исповедания» [21, 173–174].

Про те, що на українських землях були високо освічені люди, яких бракувало у Москві свідчать, зокрема, два накази № 2967 від 16 грудня 1715 р. «Именной, данный Резиденту Веселовскому «О приискании из приказных людей, бывших в Цесарской службе и знающих Славянский язык, от всех Коллегий по одному человеку» та № 4438 від 23 січня 1724 р. «О приуготовлении переводчиков книг обучением их художествам».

На зросійщення та асиміляцію українців було спрямовано низку наказів, зокрема 16 грудня 1731 р. надано «Жалованную грамоту Харьковскому Покровскому монастырю и при оном находящимся Словяно-греко-латинским школам» у якій йшлося: «... для прославления имени Божия и защищения Российской Церкви, так и для светских разных наук, о том всем известно, и собственно в Регламенте Духовном, выданном в 721 году, объявлено, чтобы каждый Архиерей в своих епархиях имел школы и семинарии, о чем також де и другими указами подтверждено было. А ныне Нашему Императорскому Величеству богомолец Наш Преосвященный Епифаний, епископ Белогородский и Обоянский, всеподданнейше бил челом, что он Преосвященный Епископ в своей епархии в городе Харькове, в надежде лучшего священства и к защищению Российской церкви, основал училищный Покровский монастырь и в нем Славено-греко-латинские школы каменные, и учредил того же Игумена над школами и учителями Ректором, для лучшего управления и смотрения как учителей, так и учеников, да еще Префекта и учителей, а именно всех 7 человек, от чего де не токмо священству, но и отечеству Российскому, по милости Божией, не малой плод происходит. ... И Мы ... Всемиловитвейше пожаловали, указали: тому Харьковскому училищному Покровскому монастырю и в нем Славено-Греко-Латинским школам, Игумену и Ректору, также учителям быть вечно и ненарушимо и оной содержать по Нашим Императорским указам и по

Духовному Регламенту, непременно. А в том монастыре Игумену и Ректору и всем учителям дозволять теми доходами, чем они, по рассмотрению Епифания, епископа Белоградского и Обоянского, яко первого строителя того монастыря и училища удовольствованы. А учить всякого народа и звания детей православных, не только Пиитике, Риторике, но и Философии и Богословию, Славено-Греческим и Латинским языкам. Також де стараться, чтоб такие науки вводити на собственном Российском языке и преподавать учение с усердным тщанием, ревностию и радением, отнюдь не отлучаясь ни в чем Святыя Восточныя церкви исповедания, а неспокойных и вражды творящих учителей и учеников унимать и смирать, и ни до какого своевольства не допускать» [22, 394–395]. Отже, згідно із грамотою навчання та проведення церковних служб проводилось виключно російською мовою.

Зміст вказаних законодавчих актів свідчить про достатньо високий рівень розвитку освіти на українських землях ще до заснування університетів у Російській імперії. Разом з тим стверджуємо, що звернення до історичних витоків становлення системи вищої освіти в Україні не є випадковим, адже рівень соціально-економічного розвитку країни відображає стан національної системи освіти у минулому, тому завдяки глибокому осмисленню мають пропагуватись здобутки української системи освіти, національних культурно-історичних надбань та цінностей.

Водночас духовна окупація, що розпочалась ще в часи Андрія Боголюбського (загальновідомо, що він у 1169 р. після жорстокого бою захопив Київ, розорив і місто, і храми) продовжувалась і в пізніші часи. Так у праці вітчизняних дослідників «Мова і нація» (1994 р.) наведено численні історичні факти щодо утиснення української мови і школи у XVII–XVIII ст., а саме: «1690 р. Собор Російської православної церкви осудив «київські нові книги» С. Полоцького, П. Могили, К. Ставровського, І. Галятовського, Л. Барановича, А. Радивиловського, наклавши на них «прокляття і анафему»; 1720 р. Указом Петра I заборонено друкувати в Малоросії будь-які книги, крім церковних, які необхідно «для повного узгодження з великоросійськими, з такими ж церковними книгами справляти... щоби ніякої різниці і окремого нареччя в них не було»; 1753 р. Указ про заборону викладання українською мовою в Києво-Могилянській Академії; 1769 р. заборона Синоду Російської православної церкви на друкування та використання та українського «Букваря» [6, 23–24].

Свідченням того, що утиснення української мови і школи лише поглиблювалось є наказ

№ 16.517 у «Полном собрании законов Российской империи» датований 17 березня 1787 р. «О заведении Типографии при Киевской Академии печатания книг на Российском и иностранных языках, и об отправлении студентов в иностранные Университеты для усовершенствования в Науках». Отже, українська мова була витіснена із книгодрукування.

В історії вищої школи України були періоди активного розвитку і поступового занепаду. Так, під гнітом імперської влади (заборона викладання українською мовою, переведення викладання на російську мову, примусове скорочення кількості студентів, переведення викладачів до Московії), з другої половини XVIII до початку XIX ст. Києво-Могилянська академія почала втрачати свої позиції прогресивного європейського закладу вищої освіти.

Період із 1760 р. до початку XIX ст. – час пошуків, пропозицій та планів української світської вищої школи – привертав увагу тогочасних істориків, громадських діячів. Перша спроба послідовно розглянути кілька проектів вищої школи була зроблена М. Максимовичем у праці «Деятельность Румянцева-Задунайского по управлению Малороссией» (1836 р.) [12]. Проте автор статті проаналізував проекти побіжно, більшою мірою у зв'язку з діяльністю П. Румянцева. Згодом, М. Бакай приділяє увагу трьом проектам: 1760 р., 1764 р., 1767 р. [2, 717–718].

Низку доповідних записок, постанов, петицій із цього питання було надруковано у періодичних виданнях XIX ст.: «Киевской старине», «Чтению в обществе Истории и Древностей Российских» та ін. [8; 17; 25; 26; 28]. Водночас зауважимо, що з погляду Л. Миловидова, ці матеріали мали характер необроблений, не коментований, почасти випадковий [14, 65–89]. Учений на початку XX ст. з посиланням на архівні джерела проаналізував проекти вищої школи та дійшов висновку, що ідея більшості проектів вищої світської школи в Україні другої половини XVIII ст. належала українському шляхетству, яке на той час виділилось із козацької старшини і наприкінці століття перетворилось у дворянську верству.

У другій половині XVIII ст. зростають культурні потреби українського шляхетства, а Київська академія та латинські школи, які функціонували на той час, вже не могли забезпечити запити представників української старшини. Знання європейських мов не могли надати своїм учням ні Київська академія, ні латинські школи, в яких в основному вивчалися старогрецька та латинська мови із віршуванням. Згодом це стає однією із причин занепаду і Київської академії, і латинських шкіл –

колегій, що існували в м. Київ, м. Переяслав, м. Харків, м. Чернігів. Поступово із загальноосвітніх шкіл вони фактично перетворюються в духовні, переважно для дітей духівництва [2, 725].

У 1750 р. на Лівобережній Україні діяли Київська духовна академія, Чернігівський та Харківський колегіуми та дві семінарії – Переяславська та Полтавська. Останні за обсягом викладання дорівнювали середньовічним університетам [5, 9]. Це доводять також архівні матеріали, які свідчать про те, що, зокрема, Переяславська семінарія вважалася вищим духовним навчальним закладом [31, арк. 1–3].

Часовий проміжок із другої половини XVIII до початку XIX ст. – час боротьби українського шляхетства за створення університету в Україні. Цей період планування, проектування університетської освіти вважаємо передісторією нової української вищої школи [3]. У виокремленому історичному проміжку було запропоновано 7 освітніх університетських проектів, а саме: у 1760 р., у 1764 р. (два проекти), у 1765 р., у 1767 р., у 1781 р., у 1786 р. Деталізуємо кожний із них.

За дослідженнями А. Андреева, пропозиція гетьмана К. Розумовського про заснування першої світської вищої школи в Батурині була втілена в «Проект к учреждению университета Батуринського 1760 года», підготовлений Г. Тепловим [1, 631]. Гетьман і президент Академії наук К. Розумовський на початку 1760-х рр. став відходити від справ у столиці і переїхав на Україну, де зайнявся проведенням реформ. Як пише А. Андреев, ідея відкрити університет з'явилася у К. Розумовського під впливом І. Шувалова, «дружба якого з гетьманом посилювалася з роками» і який «був всією душею відданий щойно заснованому ним Московському університету і, ймовірно, в частих бесідах своїх з К. Розумовським вселив у останнього бажання надати подібну ж послугу ввіреній його управлінню Україні» [1, 632]. У преамбулі проекту йшлося про «схильність народу Малоросійського до вчення і наук» та про існування давніх традицій вищої та середньої освіти, так що тут щодо чисельності студентів «перед Санкт-Петербурзьким і Московським університетами великий авантаж передбачається», причому підкреслювалися переваги зв'язку нового університету зі школами в Києві, Чернігові, Переяславі, які забезпечуватимуть для студентів навчання підготовчим наукам [24, 67].

У «Вступі» до «Проекту» були названі причини відкриття університету. По-перше, схильність українського народу до науки, а, по-друге, велика кількість українців, які навчаються за кордоном, бо не мають української вищої школи. Третьою

причиною у записці до проекту було названо низький рівень підготовки випускників існуючих навчальних закладів, що зумовлено недостатньою кількістю «знатных и достойных профессоров, которые имя носят профессоров, хотя при том никакой профессии не имеют» [24, 67–68].

Детальний аналіз положень «Проекту к учреждению университета Батуринського 1760 года» свідчить про те, що університету надавались більш розгорнуті корпоративні права, корпоративне самоврядування та привілеї. Передбачав проект також наявність власного суду: керівництво навчальним закладом покладалось на Директорію з «першорядних професорів» на чолі з виборним ректором (граф К. Розумовський отримував звання «фундатора і протектора університету», але безпосередньо в управлінні участі не брав). Ректор, згідно з проектом, користувався всіма прерогативами, «звичайними для всіх Європейських Університетів» [24, 67–68]. Особливістю фінансування Батуринського університету згідно проекту було намагання зробити його незалежним від державної скарбниці, що гарантувала йому тільки початкову суму, а відтак планувалось утримувати університет за рахунок власних надходжень. Отже, проект Г. Теплового наділяв майбутній університет в Батурині фінансовою, навчальною та господарською автономією, приділяючи належну увагу колегіальним засадам в управлінні та дотриманню корпоративних традицій.

Згодом професор Московського університету В. Дільтей запропонував заснувати два університети: в Дерпті для Лівонії і в Батурині для України. У новому проекті українського університету було взято за основу записку Г. Теплового 1760 р. з повторенням аргументації необхідності вищої школи. Водночас до уряду надійшло клопотання від українського шляхетства «Прошение малоросійського шляхетства и старшин, вместе с гетманом, о восстановлении разных старинных прав Малороссии» [25, 343–345], в розділах якого про університети, гімназії та друкарні йшлося про відкриття двох університетів в Україні: одного – у Києві на чотири факультети, другого – у Батурині з трьома факультетами. Джерелом фінансування знову називався спеціальний податок з монастирів, з вільних військових сіл – митні збори.

Слід зауважити, що цього разу ініціатива про заснування вищих шкіл йшла не тільки від уряду, але й від представників української шляхетсько-старшинської верстви, проте й це клопотання не мало успіху.

У 1764 р. було скасовано гетьманство, Батурин втратив значення гетьманської резиденції, а граф К. Розумовський втратив посаду гетьмана,

що, зрештою, не дозволило завершити розпочату справу [28].

У травні 1765 р. граф П. Рум'янцев звітував Катерині II про свою поїздку до України. У п.17 доповідної записки він проаналізував слабкий розвиток освіти й повідомив імператриці про необхідність організації школи в українських селах і містах. П. Рум'янцев висловив думку про необхідність відкриття університетів у м. Київ і м. Чернігів (замість попереднього Батуринського), підтримуючи пропозицію про передачу монастирських маєтків під університети: для Чернігівського університету передбачався Єлецький монастир [28]. У своїй доповідній П. Рум'янцев переслідував здійснення двох задумів: бажання українського шляхетства організувати університети коштом духовенства і плани Катерини II на секуляризацію монастирських маєтків. Імператриця відреагувала на доповідну, доручивши розгляд цього питання Духовній комісії й одразу ж передумала. 9 липня 1765 р. вона сповістила П. Рум'янцева про своє бажання почути прохання від українських «называемых панов» та від духовенства, тобто перенесла рішення цього питання на невизначений термін. Через два роки, у 1767 р., українське шляхетство знову порушило питання про відкриття освітніх закладів. Як зазначав М. Бакай, клопотання було про заснування університету в Переяславі, шляхетського корпусу, гімназії й «дому воспитательного для девиц» [2, 717–718]. На думку М. Бакая, у наказах Київського, Переяславського, Стародубського і Чернігівського шляхетств йшлося про університет, причому кожне з них хотіло заснувати вищу школу у своєму головному місті, крім Стародуба [2, 717–718].

Інакше з цього приводу міркував Л. Миловидов. Він вважав, що крім названих шляхетств, просять відкрити університет також Глухівське, Ніжинське й Батуринське. Окрім того, на думку дослідника, не кожне шляхетство просить відкрити університет у своєму головному місті, а тільки Переяславське та Київське. Проте Київське шляхетство більш помірковано підходило до вибору університетського міста: відкрити там вищий навчальний заклад, де буде доцільно [14, 177]. Як бачимо, шляхетства активно вели боротьбу за створення вищого навчального закладу в Україні. Проте в наказах були лише прохання до імператриці без конкретних пропозицій. На жаль, ці клопотання залишились тільки на папері, уряд знову не прислухався до думки значної частини українського населення.

Наступним проектом став план відкриття вищої школи в Україні – клопотання П. Рум'янцева до Катерини II у 1781 р. Так, у 12 розділі до-

повіді «О согласовании некоторых особенностей внутреннего строя Малороссии с порядками нового наместнического управления» [4, с. 700–701] П. Рум'янцев клопотав про відкриття університету у м. Глухів у приміщенні генерал-губернаторського будинку, який звільнився із набуттям містом статусу повітового. Як зазначав Н. Стороженко [28, 481], планувалося відкрити «Єкатерининську колегію» – вищу школу на кшталт військової академії для молоді трьох губерній: Київської, Чернігівської і Новгород-Сіверської.

З більшістю поглядів графа П. Рум'янцева, представлених у доповідній записці про організацію управління Малоросією, імператриця Катерина II не погодилась. Не підтримала і клопотання про вищий навчальний заклад – генерал-губернаторський будинок у Глухові передали «на дела полезные» [28, 481] Новгород-Сіверській губернії. Пізніше, у 1784 р. під час глухівської пожежі, цей будинок згорів.

Згодом, 29 січня 1786 р., до «Комиссии об учреждении училищ» надійшов указ Катерини II про відкриття університетів у провінційних містах Пскові, Чернігові й Пензі [30]. Обов'язковою умовою при організації університетів зазначалась наявність медичних факультетів, які мали б задовольнити потреби всієї імперії у досвідчених лікарях, а також відсутність богословських відділень, оскільки на той час в Російській імперії богослов'я вивчалось у духовних училищах, а також функціонувало дві духовні академії – Московська й Київська.

До Казенної Палати Чернігова указ Катерини II надійшов 5 травня 1786 р. Рішення імператриці про заснування університетів у провінційних містах збіглося у часі із здійсненням проекту про секуляризацію церковних маєтків в Україні. У п. 12 указу до Синоду від 10 квітня 1786 р. йшлося: «обратить Троицкий, Ильинский, Черниговский монастырь для помещения университета в сем городе учреждаемого» [23, 576]. Отже, приміщення для університету в Чернігові було визначено.

Наступним кроком на шляху до організації вищого навчального закладу в Чернігові був указ «Именный данный Главному Директору Государственного заемного Банка Заводовскому», виданий 16 жовтня 1786 р., в якому виділялися кошти в розмірі 500000 рублів для відкриття університету [20, 684–685]. Робилися також спроби підбору педагогічного персоналу для майбутніх провінційних університетів, у тому числі і в Чернігові, однак із відомих професорів та академіків ніхто не виявив бажання працювати у провінційних університетах. 13 березня 1787 р. план розвитку університетів було подано на розгляд Катерині II, але вона його не затвердила.

Проект під назвою «План учреждения в России университетов» (1787 р.) підготував директор народних училищ О. Козодавльов (1754–1819). У ньому передбачалось, що університети будуть всестановими та отримують часткову автономію [19, 191, 193]. Зазначимо, що для укладання Плану О. Козодавльов використав австрійський зразок: за розпорядженням Катерини II він був направлений до Лейпцизького університету. Саме на цьому також наголошував С. Рождественський: «Запозичення засад австрійської університетської реформи в нашому Плані 1787 р., могло, очевидно, дати тільки більш яскраве формулювання принципу, на якому давно ґрунтувалося у нас університетська освіта» [27, 38].

З нашого погляду, університетський план 1787 р. був одним із достатньо впорядкованих проектів університету, розроблених у XVIII ст. Як було зазначено, він значно скорочував права та привілеї корпорації професорів, обмежував самоврядні можливості, але все-таки частково зберігав виборні засади в управлінні та свободу викладання. План передбачав також відкриття на теренах

імперії ще трьох університетів: у Пскові, Чернігові, Пензі [29, 50; 30]. Попри те, що статут народних училищ 1786 р. не розглядав питання їх взаємозв'язку з університетами [7, 132–133], з нашого погляду, важливо що у передмові до статуту комісія пов'язувала проблему заснування університетів з широким розвитком мережі народних училищ, створенням єдиної системи народної освіти.

Висновки і перспективи досліджень. Отже, організаційними передумовами розвитку вищої освіти в Україні у XVIII ст. було напрацювання нормативно-законодавчого забезпечення та пристосування університетської ідеї до умов імперії. На основі аналізу законодавчих актів й архівних документів обґрунтовано випереджувальний розвиток освіти на українських землях та констатовано її високий рівень до заснування закладів вищої освіти у Російській імперії. Доведено, що державна освітня політика Російської імперії через відповідне законодавство, була спрямована на заборону та знищення української мови, ліквідацію українських освітньо-культурних закладів вищої освіти, стримування розвитку вищої освіти.

Список використаних джерел

1. Андреев А. Ю. Российские университеты XVIII – первой половины XIX века в контексте университетской истории Европы / А. Ю. Андреев. – М. : Знак, 2009. – 640 с.
2. Бакай Н. Южно-русский дворянин XVIII века / Н. Бакай // Киевская старина. – 1885. – Т. 11, № 4. – С. 717–742.
3. Кірдан О. Л. Управління вищими навчальними закладами України (XIX – початок XX століття) : теорія і практика : моногр. / О. Л. Кірдан. – Умань : ФОП Жовтий О. О., 2015. – 453 с.
4. Доклад графа П. А. Румянцева императрице Екатерине II 1781 года // Киевская старина. – 1884. – № 12. – С. 693–731.
5. Енциклопедія освіти / АПН України ; гол. ред. В. Г. Кремень. – К. : Юрінком Інтер, 2008. – 1040 с.
6. Іванишин В., Радевич-Винницький Я. Мова і нація. – Дрогобич : Відродження 1994. – С. 23–24.
7. Князьков А. А. Очерки истории народного образования России до эпохи реформ Александра II / А. А. Князьков, Н. П. Сербов ; под ред. В. С. Рождественского. – М. : Польза, 1910. – 240 с.
8. Корнилов И. П. Князь Адам Чарторыйский / И. П. Корнилов. – М. : Университетская типография. – 1896. – 102 с.
9. Кулябко Е. С. Замечательные питомцы академического университета / Е. С. Кулябко. – Л. : Наука, 1977. – 288 с.
10. Кулябко Е. С. М. В. Ломоносов и учебная деятельность Петербургской Академии наук / Е. С. Кулябко ; АН СССР, Ин-т истории естествознания и техники. – М. : Изд-во АН СССР, 1962. – 216 с.
11. Курбатов С. В. Феномен університету в контексті часових та просторових викликів : монографія / С. В. Курбатов. – Суми : Університетська книга, 2014. – 262 с.
12. Максимович Г. А. Деятельность Румянцева-Задунайского по управлению Малороссией. – Т. 1. – Нежин: Типо-литография насл. В. К. Меленевского, 1913. – 399 с.
13. Мамяченков В. Н. Возникновение и развитие системы высшего профессионального образования в России: проблема периодизации / В. Н. Мамяченков // Научный диалог. – 2018. – № 2. – С. 243–251.
14. Миловидов Л. Проекти вищої школи на Чернігівщині (1760–1803 рр.) / Л. Миловидов // Записки Чернігівського наукового товариства. Праці історико-краєзнавчої секції. – Чернігів : Вид-во «Чернігівська держдрукарня», 1931. – Т. 1 – 140 с.
15. Милуков П. Н. Очерки по истории русской культуры. Ч. 2 : Церковь и школа (вера, творчество, образование) : изд. журнала «Мир Божий» / П. Н. Милуков. – СПб. : Тип. И. Н. Скороходова, 1905. – 375 с.
16. Милуков П. Н. Университеты в России / П. Н. Милуков // Брокгауз Ф. А., Эфрон Й. А. Энциклопедический словарь. – СПб., 1902. – Т. XXXIV. – С. 788–800.
17. Неосуществившийся университет в Новгород-Сиверском (Два письма о нем 1802–1803 гг.) // Киевская старина. – 1882. – № 3. – С. 592–597.
18. Педагогическая энциклопедия : в 4 т. / гл. ред. А. И. Каиров. – М. : Сов. энциклопедия, 1966. – Т. 3. – 880 с.
19. Петров Ф. А. Российские университеты в первой половине XIX века: формирование системы университетского образования / Ф. А. Петров ; Гос. ист. музей. – М. : Гос. ист. музей, 1998. – Кн. 1 : Зарождение системы университетского образования в России. – 471 с.
20. Полное собрание законов Российской Империи : собр. 1-е. – СПб. : Тип. II Отделения Собственной Е. И. В. Канцелярии, 1830. – Т. 22 : 1784–1788 гг. – 1174 с.
21. Полное собрание законов Российской Империи : собр. 1-е. – СПб. : Тип. II Отделения Собственной Е. И. В. Канцелярии, 1830. – Т. 1 : 1649–1675 гг. – 1072 с.

22. Полное собрание законов Российской Империи : собр. 1-е. – СПб. : Тип. II Отделения Собственной Е. И. В. Канцелярии, 1830. – Т. 4 : 1700–1712 гг. – 890 с.
23. Полное собрание законов Российской Империи : собр. 1-е. – СПб. : Тип. II Отделения Собственной Е. И. В. Канцелярии, 1830. – Т. 8 : 1728–1732 гг. – 1004 с.
24. Проект к Учреждению Университета Батуринского, 1760 год. Писан Гр. Ник. Тепловым для графа Гетмана // Чтение в Императорском обществе Истории и Древности Российских при Московском Университете : повременное издание. Апрель – июль. Кн. 2. – М., 1863. – С. 67–68.
25. Прошение малороссийского шляхетства и старшин, вместе с гетьманом, о восстановлении разных старинных прав Малороссии, поданное Екатерине в 1764 году // Киевская старина. – 1883. – Т. 6. – С. 317–345.
26. Ренненкамф М. К. Киевская университетская старина / М. К. Ренненкамф // Русская старина. – 1899. – Ч. 7. – С. 34–49.
27. Рождественский С. В. Исторический обзор деятельности Министерства Народного Просвещения : 1802–1902 / С. В. Рождественский. – СПб : Гос. типография, 1902. – [2], II, 785, [2] с., портр.
28. Стороженко И. Реформы в Малороссии при гр. Румянцеве / И. Стороженко // Киевская старина. – 1891. – Ч. 1. – С. 478–493.
29. Ферлюдин П. Исторический обзор мер по высшему образованию в России / П. Ферлюдин. – Саратов : Тип-я Феокристов П. С., 1894. – Вып. 1 : Академия наук и университеты. – 184 с.
30. Копия указа Екатерины с предложением об основании университетов в гг. Пскове, Чернигове, Пензе. 1786 г. // ЦДІА України. – Ф. 1709, оп. 2, спр. 146, арк. 37.
31. Про навчання в Переяславській та Київській академіях сина козака с. Ісайок Данилевського Лук'яна, Івана // ЦДІА України. – Ф. 59, оп.1, спр. 8180, арк. 1–3.

Кирдан Е.Л. Организационные предпосылки развития высшего образования в Украине в XVIII веке

Проанализированы законодательные документы «Полного собрания законов Российской империи» (собрание первое 1649–1802 гг.), законодательные акты и архивные документы исследуемого периода, на основе чего прослежено развитие образования на украинских землях и констатировано его высокий уровень до основания высших учебных заведений в Российской империи. Доказано, что государственная образовательная политика Российской империи через соответствующее законодательство, была направлена на запрет и уничтожение украинского языка, сокращение численности и закрытие украинских школ, ликвидацию украинских образовательно-культурных учреждений высшего образования, отстранение от власти украиноязычных чиновников, сдерживания развития высшего образования. Акцентировано, что вопреки антиукраинской государственной образовательной политике Российской империи, препятствия создания украинской национальной школы, уничтожению национального сознания и самобытной государственности и культуры, на украинских землях расширялась сеть учебных заведений разных типов.

Ключевые слова: образовательная политика, украинская национальная школа, антиукраинская государственная образовательная политика Российской империи, развитие образования, система образования, университет.

Kirdan O. Organizational preconditions for the development of higher education in Ukraine in the 18th century

The legislative documents contained “Complete Assembly of the Laws of the Russian Empire” in the first meeting of 1649–1802, the legislative acts and archival documents of the investigated period were analyzed, on the basis of which was traced the development of education in the Ukrainian lands and established its high level prior to the establishments of higher education in the Russian Empire. It has been proved that the state educational policy of the Russian Empire in 1649–1802 was aimed at the prohibition and destruction of the Ukrainian language, the reduction of number and closure of Ukrainian schools, the elimination of Ukrainian educational and cultural higher educational establishments, the removal of Ukrainian speaking officials from authorities and deterrence education development through the relevant legislation. Despite the anti-Ukrainian state educational policy of the Russian Empire it is emphasized that the impediment to the creation of a Ukrainian national school, the abolition of national consciousness and distinctive statehood and culture, a network of educational establishments of various types has been expanded on Ukrainian lands.

Key words: educational policy, Ukrainian national school, anti-Ukrainian state educational policy of the Russian Empire, development of education, system of education, university.

Стаття надійшла до редколегії 06.05.2018

УДК 371.1.07

Ольга ЛЕБІДЬ

кандидат педагогічних наук, доцент,
докторант кафедри педагогіки та психології
Університету імені Альфреда Нобеля, м. Дніпро, Україна
e-mail: swan_ov@ukr.net

ЗМІСТОВИЙ КОМПОНЕНТ СИСТЕМИ ФОРМУВАННЯ ГОТОВНОСТІ МАЙБУТНЬОГО КЕРІВНИКА ЗАГАЛЬНООСВІТНЬОГО НАВЧАЛЬНОГО ЗАКЛАДУ ДО СТРАТЕГІЧНОГО УПРАВЛІННЯ В УМОВАХ МАГІСТРАТУРИ

У статті розглядається змістовий компонент системи формування готовності майбутнього керівника загальноосвітнього навчального закладу до стратегічного управління в умовах магістратури. Розкрито сутність модернізації змісту професійної підготовки майбутнього керівника загальноосвітнього навчального закладу. Охарактеризовано напрями удосконалення системи формування готовності майбутнього керівника загальноосвітнього навчального закладу до стратегічного управління в умовах магістратури зі спеціальності 073 «Менеджмент», спеціалізації «Управління навчальним закладом».

Ключові слова: професійна підготовка, модернізація змісту освіти, освітньо-професійна програма, готовність до стратегічного управління, керівник загальноосвітнього навчального закладу.

Кардинальні зміни, що сталися останнім часом у вищій освіті України потребують формування нового змісту навчання магістрантів – майбутніх керівників загальноосвітніх навчальних закладів, який уможливить необхідний рівень їх освіти, розвиток творчих здібностей, формування самостійності, професійного мислення, динамізму у прийнятті рішень і вміння їх реалізовувати у майбутній професійно-управлінській діяльності.

Актуальними в контексті нашого дослідження є питання професійної підготовки управлінських кадрів закладів освіти, які досліджувалися у працях О. Бондарчука, А. Вознюк, О. Вороненка, Л. Даниленко, Б. Жебровського, Л. Задорожної-Княгицької, В. Івкіна, С. Калашнікової, Л. Карамушки, Л. Кравченко, К. Линьова, М. Москальова, М. Носкової, М. Пахоловецької, А. Светлорусової, І. Силадія, Т. Сорочан, Н. Черненко й інших.

Питанню професійної підготовки управлінських кадрів закладів освіти в умовах магістратури присвячено роботи Ю. Атаманчука, В. Береки, Н. Беляєвої, В. Візнюк, М. Гриньової, В. Лунячека, Н. Меркулової, С. Немченка, Н. Сас та інших. Однак, незважаючи на значний інтерес дослідників, проблема формування готовності до стратегічного управління у майбутніх керівників загальноосвітніх навчальних закладів залишається актуальною.

Результати аналізу змісту освіти магістрантів зі спеціалізації «Управління навчальним закладом» у вищих навчальних закладах України свідчать про значні розбіжності у навчальних планах і програмах підготовки майбутніх керівників до стратегічного управління. Тому, формування го-

товності майбутнього керівника загальноосвітнього навчального закладу до стратегічного управління в умовах магістратури є недостатньо вивченим і становить наукову проблему. З огляду на вищезазначене, метою і завданнями нашої статті є визначення змістового компоненту системи формування готовності майбутнього керівника загальноосвітнього навчального закладу до стратегічного управління в умовах магістратури.

Ядром професійної підготовки майбутніх керівників загальноосвітніх навчальних закладів повинно стати формування їх готовності до стратегічного управління і врахування відповідності тим компетенціям, які висуває професійна діяльність до фахівців на певному етапі розвитку суспільства. Тому, модернізація професійної підготовки майбутнього керівника загальноосвітнього навчального закладу передбачає корекцію вмісту освітнього процесу. Ця корекція спрямована на оновлення змісту професійної підготовки магістрантів зі спеціальності 073 «Менеджмент», спеціалізації «Управління навчальним закладом».

У свою чергу, поняття «модернізація» є оновленням, вдосконаленням, наданням будь-чому сучасного вигляду, зміною згідно з сучасними вимогами [1, 114]. Відповідно, модернізація сучасної освіти передбачає її «вдосконалення з метою встановлення відповідності новітнім потребам суспільства й виведення на новий більш якісний рівень» [2, 261].

Вважаємо обґрунтованим вживання терміну «модернізація» у значенні процесу удосконалення системи формування готовності майбутнього керівника загальноосвітнього навчального закладу

до стратегічного управління в умовах магістратури з метою приведення її у відповідність із сучасними суспільними й науковими вимогами на основі врахування передового вітчизняного та закордонного досвіду.

Модернізація змісту професійної підготовки майбутнього керівника загальноосвітнього навчального закладу в контексті нашого дослідження здійснюється за такими напрямками:

1. Створення освітньо-професійної програми «Управління навчальним закладом» за спеціальністю 073 «Менеджмент», галузі знань 07 «Управління та адміністрування» на базі ВНЗ «Університет імені Альфреда Нобеля», основним фокусом якої є спеціальна освіта й професійна підготовка в галузі управління закладом освіти; забезпечення конкурентоспроможності закладу освіти на ринку освітніх послуг (ключові слова: управління, конкурентоспроможність закладу освіти, стратегія розвитку, управління змінами). Засадами означеної освітньо-професійної програми є положення системного, синергетичного, студентоцентрованого, діяльнісного, аксіологічного, акмеологічного, андрагогічного підходів до системи формування готовності майбутнього керівника загальноосвітнього навчального закладу до стратегічного управління в умовах магістратури. Ця освітньо-професійна програма отримала престижну акредитацію за європейськими стандартами та критеріями, підтверджену міжнародним сертифікатом Центрального агентства з оцінки й акредитації ZEvA, Ганновер (Німеччина).

Необхідно зазначити, що метою цієї програми є підготовка нового покоління висококваліфікованих конкурентоспроможних керівників закладів освіти зі стратегічним способом мислення, системним баченням управлінських проблем, професійними знаннями в області управління закладами освіти різних типів, здатних прогнозувати розвиток закладу освіти, ідентифікувати та вирішувати складні управлінські завдання та практичні проблеми, застосовуючи інноваційні інструменти та прийоми управління.

Запропонована освітньо-професійна програма є інноваційною з огляду на такі чинники:

- це перша освітньо-професійна програма «Управління навчальним закладом», розроблена з урахуванням принципів системності й систематичності, зв'язку навчання з практичною діяльністю, гуманізації і професійної спрямованості освіти на основі концепції стратегічного розвитку закладу освіти, що є важливим складником підготовки майбутнього керівника;
- в освітньо-професійній програмі підкреслюється необхідність поступового перене-

сення головної уваги з формування готовності майбутнього керівника закладу освіти до управлінської діяльності на формування готовності до стратегічного управління, здійснення стратегічних змін й забезпечення конкурентоспроможності закладу освіти;

- освітньо-професійна програма має практичну спрямованість, оскільки в ній докладно й доступно описана система контролю навичок і вмій магістрантів, подаються списки основних результатів навчання окремих курсів, а також списки загальних і професійних компетентностей майбутніх керівників закладу освіти;
- освітньо-професійна програма відображає всі нові соціальні й професійні вимоги та потреби сучасного ринку освітніх послуг до підготовки майбутнього керівника навчального закладу.

2. Розробка робочого навчального плану підготовки магістрантів за спеціальністю 073 «Менеджмент», спеціалізації «Управління навчальним закладом» на базі ВНЗ «Університет імені Альфреда Нобеля» з урахуванням специфіки й структури готовності керівника загальноосвітнього навчального закладу до стратегічного управління. Означений робочий навчальний план має таку рубрикацію: нормативна частина (цикл гуманітарної підготовки, цикл професійної і практичної підготовки) й вибіркова частина (цикл дисциплін вільного вибору магістранта).

Роль кожної з навчальних дисциплін, які увійшли до нормативної і вибіркової частин робочого навчального плану у процесі формування готовності майбутнього керівника загальноосвітнього навчального закладу до стратегічного управління в умовах магістратури подано у таблиці 1.

3. Оновлення змісту навчальних дисциплін професійно-практичної спрямованості нормативної і вибіркової частин освітньо-професійної програми «Управління навчальним закладом». Вибір навчальних дисциплін, зміст яких було трансформовано, обумовлений тим, що вони мають широкі змістовні можливості щодо розкриття різних аспектів стратегічного управління загальноосвітнім навчальним закладом. Нововведення у змісті дисциплін полягають у розширенні змісту навчальних програм завдяки: доповненню і збагаченню змісту теоретичними знаннями щодо сутності стратегічного управління, зокрема стратегічного управління загальноосвітнім навчальним закладом; особливостей стратегічного управління людськими ресурсами; соціально-психологічного і законодавчого забезпечення стратегічного управління; реалізації стратегії розвитку кадрового потенціалу, стратегії управління конфліктами і

Таблиця 1 – Роль навчальних дисциплін у процесі формування готовності майбутнього керівника загальноосвітнього навчального закладу до стратегічного управління

	Навчальна дисципліна	Значення дисципліни
Нормативна частина	«Стратегічне управління в сфері освіти»	дає базові теоретичні знання з теорії і практики стратегічного управління закладом освіти
	«Специфіка управління закладами освіти різного типу»	забезпечує усвідомлення магістрантами найбільш фундаментальних, спільних для всіх освітніх установ закономірностей управління і, в свою чергу врахування особливостей стратегічного управління кожним із типів навчальних закладів
	«Правові та фінансово-економічні основи управління навчальним закладом»	розкривають особливості ресурсного й адаптаційного підходів до стратегічного управління загальноосвітнім навчальним закладом, а саме: управління внутрішнім середовищем закладу освіти (людський, матеріальний, фінансовий, інформаційний потенціал) й реагування на можливі зміни умов зовнішнього середовища (соціокультурне, науково-технологічне, природно-екологічне, нормативно-правове, економічне, демографічне, політичне)
	«Соціологія і психологія управління закладом освіти»	
	«Кадровий менеджмент. Управління конфліктами в сфері освіти»	
	«Фандрайзинг в освітній діяльності»	ознайомлення магістрантів з процесом залучення і акумулювання фінансових засобів з різних джерел з метою розробки й реалізації стратегії інноваційного розвитку загальноосвітнього навчального закладу
Вибіркова частина	«Психологія ведення переговорів»	сприяє формуванню в майбутніх керівників уміння ведення ділових переговорів, на яких можуть обговорюватися питання визначення місії, стратегії і тактики діяльності загальноосвітнього навчального закладу, ресурсів, необхідних для реалізації стратегічного плану й стратегії розвитку
	«Етика та деонтологія в освіті»	формування у магістрантів цілісного уявлення про сукупність етичних норм професійної поведінки, а також аксіологічну, деонтологічну, етичну компетентності; моральних цінностей управлінської діяльності, управлінської етичної культури на рефлексивній основі
	«Самоменеджмент (тайм- і стрес-менеджмент)»	перевагами оволодіння мистецтвом самоменеджменту майбутнього керівника навчального закладу є: виконання роботи з меншими витратами часу, краща організація праці; менше поспіху і стресів; більше задоволення від роботи; активна мотивація праці; зниження навантаженості роботою; скорочення помилок при виконанні своїх функцій; досягнення професійних і життєвих цілей найефективнішим шляхом
	«Комунікації в професійній діяльності»	розглядає основи професійної комунікації; дозволяє зрозуміти природу мови як засобу спілкування; формує здатність успішно долати непорозуміння і конфліктні ситуації, виявити себе як комунікативну особистість; формує комунікативну компетентність магістрантів, що сприяє розвитку креативних здібностей і спонукає до самореалізації фахівців; сприяє виробленню навичок оптимальної мовної поведінки у професійній сфері
	«Новітні технології в освіті й управлінні»	сприяє формуванню у магістрантів готовності до оцінювання реальної ситуації для закладу освіти на ринку освітніх послуг; формування стратегії інноваційного розвитку закладу освіти; постановка завдань та прийняття управлінських рішень у реалізації стратегії
	«Моніторинг навчальної діяльності»	забезпечує формування готовності майбутніх керівників навчальних закладів до здійснення моніторингових досліджень. Сформованість готовності до моніторингових досліджень визначає рівень готовності керівника до здійснення моніторингу й оцінки виконання стратегії розвитку закладу освіти
	«Управління проектами в сфері освіти»	формування знань, необхідних для оптимізації вибору і реалізації ефективних проектів, спрямованих на досягнення стратегічних завдань закладу освіти, отримання систематизованого уявлення про сутність, методи й технології управління стратегічними змінами

стратегії фандрайзингу в закладі освіти; особливостей стратегічне мислення керівника закладу освіти; стратегічне управління системою комунікацій у загальноосвітньому навчальному закладі.

Нововведення у змісті навчальних дисциплін подано у таблиці 2.

4. Упровадження навчального модулю «Стратегічне управління загальноосвітнім навчальним закладом» у межах нормативної дисципліни «Стратегічне управління в сфері освіти», який дозволить здійснити формування компонентів готовності майбутнього керівника загальноосвітнього навчального закладу до стратегічного управління. Метою цього модулю є засвоєння сутності й особливостей стратегічного управління

загальноосвітнім навчальним закладом, системи знань теоретико-методологічних аспектів і навичок практичного застосування прийомів і методів формування стратегії інноваційного розвитку загальноосвітнього навчального закладу.

Вивчення навчального модуля «Стратегічне управління загальноосвітнім навчальним закладом» має забезпечити формування у магістрантів наступних умінь і знань: визначення місця і ролі стратегічного управління загальноосвітнім навчальним закладом; характеристика концептуальних основ, методологічних підходів до стратегічного управління загальноосвітнім навчальним закладом (ресурсний, адаптаційний, процесний); розуміння сутності категорій «стратегія інноваційного

Таблиця 2 – Нововведення у змісті навчальних дисциплін професійно-практичної спрямованості нормативної і вибіркової частин освітньо-професійної програми «Управління навчальним закладом»

Навчальна дисципліна	Питання, якими збагачено зміст навчальної дисципліни
«Кадровий менеджмент. Управління конфліктами в сфері освіти»	<ul style="list-style-type: none"> – теорія і практика стратегічного управління людськими ресурсами в закладі освіти; – технології формування стратегічного кадрового потенціалу управління; – стратегічний аналіз і стратегічне планування в системі стратегічного управління людськими ресурсами; – стратегії управління конфліктами у загальноосвітньому навчальному закладі; – методи управління конфліктом в процесі впровадження стратегічного управління в загальноосвітньому навчальному закладі
«Фандрайзинг в освітній діяльності»	<ul style="list-style-type: none"> – стратегічне планування бюджету та ведення супровідної документації і звітності; – умови ефективного фандрайзингу в процесі залучення додаткових ресурсів для реалізації стратегічного плану розвитку загальноосвітнього навчального закладу
«Соціологія і психологія управління закладом освіти»	<ul style="list-style-type: none"> – соціально-психологічне забезпечення стратегічного управління; – стратегічного мислення як особливий тип інноваційного мислення, що сприяє розв'язанню складних стратегічних проблем
«Правові та фінансово-економічні основи управління навчальним закладом»	<ul style="list-style-type: none"> – нормативно-правова база стратегічного управління загальноосвітнім навчальним закладом; – методи стратегічного управління навчальним закладом і його окремими структурними підрозділами; – умови фінансового забезпечення реалізації стратегії розвитку навчального закладу; – фінансово-економічні основи стратегічного управління загальноосвітнім навчальним закладом
«Психологія ведення переговорів»	<ul style="list-style-type: none"> – сутність стратегії ефективної організації і ведення переговорів у процесі здійснення стратегічного управління; – професійно-педагогічна комунікативна діяльність у процесі реалізації стратегічного плану
«Етика та деонтологія в освіті»	<ul style="list-style-type: none"> – питання етики в управлінській діяльності та стратегічному управлінні; – моральні детермінанти професійної поведінки керівника загальноосвітнього навчального закладу в процесі здійснення стратегічного управління
«Самоменеджмент (тайм-і стрес-менеджмент)»	<ul style="list-style-type: none"> – самомотивування і самоконтроль керівника закладу освіти у процесі здійснення стратегічного управління; – якості ефективного керівника, значимі для здійснення стратегічного управління
«Комунікації в професійній діяльності»	<ul style="list-style-type: none"> – комунікативна культура в системі стратегічного управління
«Новітні технології в освіті й управлінні»	<ul style="list-style-type: none"> – технологічний підхід до стратегічного управління закладом освіти
«Моніторинг навчальної діяльності»	<ul style="list-style-type: none"> – моніторинг і оцінка реалізації стратегії розвитку закладу освіти
«Управління проектами в сфері освіти»	<ul style="list-style-type: none"> – стратегічне управління в розробці та реалізації проекту

розвитку загальноосвітнього навчального закладу», «конкурентоспроможність загальноосвітнього навчального закладу»; визначення методів аналізу й прогнозування розвитку середовища стратегічно орієнтованого загальноосвітнього навчального закладу; розкриття сутності стратегічного планування, змісту і структури побудови стратегічного плану загальноосвітнього навчального закладу; розуміння специфіки конкурентних переваг стратегічно орієнтованих загальноосвітніх навчальних закладів і технологій їх розробки та реалізації; визначення і характеристика різноманітних альтернативних підходів до формування стратегії інноваційного розвитку загальноосвітнього навчального закладу; проектування етапів стратегічного управління загальноосвітнім навчальним закладом; розробка соціокультурного, науково-технологічного, природно-екологічного, нормативно-правового, економічного, демографічного, політичного забезпечення стратегічного управління загальноосвітнім навчальним закладом; доведення необхідності формування в керівників загальноосвітнього навчального закладу особистісних якостей, які сприяють успішному стратегічному управлінню (наполегливість, схильність до ризику, асертивність, адаптивність, підприємливість, здатність до рефлексії) тощо.

5. Організація засідань «Школи керівника стратегічноорієнтованого загальноосвітнього навчального закладу» (далі – Школа) як провідної форми позааудиторної роботи, з метою оволодіння магістрантами прогресивними прийомами й інструментами стратегічного управління. Школа – це проект навчання і розвитку майбутніх керівників загальноосвітніх навчальних закладів, які володіють прогресивними прийомами й інструментами стратегічного управління. Програма Школи передбачає 6 занять із застосуванням теоретичних базових знань і практик в галузі стратегічного управління загальноосвітнім навчальним закладом. Заняття організовані у змішаній формі: інформаційні блоки чергуються з практичними заняттями (80/20). Формами проведення занять в

Школі є управлінський тренінг, практичні завдання, самостійна робота, моделювання заняття та управлінських ситуацій, ділові ігри, творчі звіти, наставництво, вебінари, телекомунікаційний проект.

6. Удосконалення змісту управлінської практики магістрантів за допомогою включення у її зміст індивідуального завдання з навчальної дисципліни «Стратегічне управління в сфері освіти». Актуальним у контексті нашого дослідження є внесення коректив у практичну підготовку майбутніх керівників закладів освіти. Зокрема, розроблено й вдосконалено зміст управлінської практики магістрантів, яка включає індивідуальне завдання з навчальної дисципліни «Стратегічне управління в сфері освіти».

7. Доповнення тематики магістерських досліджень відповідно до конкретних проблемних аспектів стратегічного управління закладом освіти і загальноосвітнім навчальним закладом зокрема. Ми пропонуємо наступні орієнтовні теми магістерських досліджень: стратегічне управління закладом освіти: порівняльний аналіз українських та зарубіжних підходів, проблеми формування готовності керівників загальноосвітніх навчальних закладів до стратегічного управління, аналіз факторів впливу на особливості становлення і розвитку готовності керівників закладів освіти до стратегічного управління, методика ефективного стратегічного планування роботи загальноосвітнього навчального закладу, стратегічний підхід в управлінні сучасними загальноосвітніми навчальними закладами, стратегічна місія загальноосвітнього навчального закладу та її реалізація в умовах ринкових відносин тощо.

Отже, зміни, які запропоновані у змісті освіти, дозволяють сформувати готовність майбутнього керівника загальноосвітнього навчального закладу до стратегічного управління в умовах магістратури, що забезпечить надання освітніх послуг населенню у відповідності до існуючих стандартів. Перспективи подальших розробок у даному напрямку полягають у тому, що слід дослідити процесуально-технологічний і контрольно-результативний компоненти системи.

Список використаних джерел

1. Словник іншомовних слів / уклад. : С. М. Морозов, Л. М. Шкарапута. – К. : Наукова думка, 2000. 680 с.
2. Улановська А. С. Модернізація вищої освіти: характеристика понятійного апарату дослідження / А. С. Улановська // Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології, 2014. № 1 (35). С. 260-270.

References

1. In S. M. Morozov & L. M. Shkaraputa (Eds.). (2000). *Slovyk inshomovnykh sliv* [Dictionary of foreign words]. Kyiv: Naukova dumka, 680 [in Ukrainian].
2. Ulanovska, A. S. (2014). (2014). *Modernizatsiia vyshchoi osvity: kharakterystyka poniatiinoho aparatu doslidzhennia* [Modernization of higher education: the characteristic of the conceptual apparatus of the study]. *Pedahohichni nauky: teoriia, istoriia, innovatsiini tekhnolohii* [Pedagogical sciences: theory, history, innovative technologies], no. 1 (35), 260-270 [in Ukrainian].

Лебедь О. В. Содержательный компонент системы формирования готовности будущего руководителя общеобразовательного учебного учреждения к стратегическому управлению в условиях магистратуры

В статье рассматривается содержательный компонент системы формирования готовности будущего руководителя общеобразовательного учебного учреждения к стратегическому управлению в условиях магистратуры. Раскрыта сущность модернизации содержания профессиональной подготовки будущего руководителя общеобразовательного учебного учреждения. Охарактеризованы направления совершенствования системы формирования готовности будущего руководителя общеобразовательного учебного учреждения к стратегическому управлению в условиях магистратуры по специальности 073 «Менеджмент», специализации «Управление учебным заведением».

Ключевые слова: профессиональная подготовка, модернизация содержания образования, образовательно-профессиональная программа, готовность к стратегическому управлению, руководитель общеобразовательного учебного учреждения.

Lebed O. Content component of the formation of readiness of the future head of the comprehensive institution to strategic management in the master's degree condition

The content component of the system of formation of the readiness of the future head of the comprehensive educational institution for strategic management in the master's degree condition is considered in the article. The directions of improvement of the system of formation of the readiness of the future head of a comprehensive educational institution for strategic management in the master's degree condition in specialty 073 «Management», specialization «Management of educational institution», namely: the creation of an educational and professional program, the main focus of which is to ensure the competitiveness of the educational institution in the market educational services; development of a working curriculum for the preparation of graduate students taking into account the specificity and structure of the readiness of the head of a comprehensive educational institution to strategic management; updating content of educational disciplines of vocational and practical orientation of normative and selective parts of educational and professional program «Management of educational institution»; implementation of the training module «Strategic Management of a Comprehensive Educational Institution» within the discipline «Strategic Management in Education»; organization of meetings «School of the head of a strategically oriented comprehensive educational institution» as a leading form of out-of-court work; improvement of the contents of the management practice of graduate students through the inclusion in its content of an individual task in the discipline «Strategic Management in Education»; additions to the topics of master's studies in accordance with specific problem areas of strategic management of a comprehensive educational institution.

Key words: professional training, modernization of educational content, educational-professional program, readiness for strategic management, head of a comprehensive educational institution.

Стаття надійшла до редколегії 23.04.2018

УДК 378:001.895]:7.085.3

Олена ЛИСЕНКО

викладач кафедри хореографії
Відокремленого підрозділу «Миколаївська філія
Київського національного університету культури і мистецтв»,
м. Миколаїв, Україна
e-mail: 280lea@gmail.com

ЗАСТОСУВАННЯ ІННОВАЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ ПРИ ПІДГОТОВЦІ ПРОФЕСІЙНИХ ХОРЕОГРАФІВ СУЧАСНОГО ТАНЦЮ

У статті розглянуто сутність і специфіку професійної освіти хореографів сучасного танцю, особливості навчально-виховного процесу в навчальних закладах культури і мистецтв, та визначено можливі напрямки розвитку. Для більш ефективного формування професійних умінь і навичок у новій для вузу області хореографічної освіти виявлена потреба у інноваційній діяльності, яка є важливою складовою освітнього процесу. Висвітлено особливості певних інноваційних підходів і відповідних їм освітніх технологій, які сприяють вирішенню актуальних завдань сучасної вищої освіти. Ідеєю статті стало гасло: «Інновації сьогодні – система, яка визначає вектор розвитку освітнього простору вищого навчального закладу».

Ключові слова: інноваційні технології, професійна освіта, хореографія, сучасний танець, напрямки розвитку.

У даний час в розвитку суспільства відбуваються процеси модернізації різних сфер людського життя, які також стосуються мистецтва в цілому і хореографії зокрема.

Розвиток хореографічного мистецтва в кінці ХХ століття привів до появи спектра нових форм, стилів і жанрів, які об'єднуються терміном сучасний танець. Виникає необхідність розглянути з наукової точки зору процес професійної підготовки фахівців-хореографів, які займаються цим напрямком.

Основна **мета статті** – визначити сутність і специфіку професійної освіти хореографів сучасного танцю, особливості навчально-виховного процесу в навчальних закладах культури і мистецтв, та виявити можливі напрямки розвитку.

Нові явища в сучасній хореографії привертають увагу вітчизняних та зарубіжних фахівців, таких як А. Верхоляк [2], В. Нікітін [5, 6, 7], та ін.. Їх праці та публікації в періодичній пресі багатосторонньо висвітлюють становлення та розвиток сучасного танцю в професійній освіті. Питання впровадження інноваційних технологій у вищу освіту, і зокрема в хореографічну, було розглянуто в наукових працях А. Багаутдинової, І. Клещевої [2], О.Камінської [4], Н. Спинжар [8], Т. Шаталової [9].

Розвиток системи професійної хореографічної освіти в Україні в даний час носить досить нестійкий, складний характер. В нашій країні діючі учбові плани, навчальні програми та реальна викладацька діяльність недостатньо орієнтовані

на сучасні потреби ринку праці в фахівцях сучасного танцю.

Проте, проблема підготовки фахівців сучасного танцю не досить розроблена в теорії і методиці професійної хореографічної освіти України.

Система хореографічної освіти в нашій країні складалася протягом багатьох років, вона до цих пір діє і дає позитивні результати в області підготовки високопрофесійних виконавців і балетмейстерів класичного і народного танців. Незважаючи на яскраво виражену соціальну потребу в фахівцях в області сучасного танцю, ця система за останні десятиліття радикально не змінилася. В її основі лежать програми і методики навчання, розроблені багато років тому і актуальні тільки для професійної підготовки балетмейстерів класичного балету і народного танцю. Виникнення нових напрямків у хореографії потребує необхідність інноваційного підходу до професійної підготовки фахівців в цій галузі [6].

Впроваджена в даний час практика адаптації методик професійного навчання балетмейстерів народного і класичного танців для підготовки фахівців в області сучасної хореографії не відображає повною мірою світових тенденцій розвитку танцювального мистецтва, вона обмежує свободу творчості, необхідну в сучасному танці. Під час навчання хореографів в сучасному танці виникає актуальна педагогічна задача – не просто навчити професійних знань, умінь і навичок, а змінити сутність художньо-творчого мислення, пси-

хологію сприйняття, розробити модель формування студента в системі середньої та вищої професійної освіти не тільки з точки зору майбутньої специфіки професійної діяльності, але і з точки зору творчого розвитку.

Необхідність підвищення професіоналізму майбутніх хореографів і художніх керівників танцювальних колективів ставить перед педагогікою завдання розробки нових технологій, впровадження прогресивних методів навчання і виховання студентів. Нині актуальною стала необхідність теоретично, з наукової точки зору узагальнити і осмислити досвід, накопичений не тільки в нашій країні, а й за кордоном в області сучасного танцю, і в області виховання творчого мислення студентів-хореографів.

Західна методика професійного навчання ґрунтується на системі «авторських шкіл», «танцювальному плюралізмі», який дозволяє дати професійні навички в різних напрямках танцювальних технік, стилів і шкіл сучасного танцю. Основою професійного виховання в західних школах є свобода вибору хореографом стилю, школи, техніки, напрямку танцю, що вивчаються для створення індивідуальної манери творчості. І, як нам здається, найбільш оптимальним шляхом створення творчої моделі професійної підготовки балетмейстерів в сучасній хореографії є аналіз досягнень західних шкіл, які розвивають сучасні методики хореографічної освіти [7, 237].

Для більш ефективного формування професійних умінь і навичок у новій для вузу області хореографічної освіти необхідна гармонія і баланс потреб хореографічної практики у фахівцях даного профілю і розвитку інноваційних моделей професійної хореографічної освіти.

За останні роки в Україні було прийнято низку державних нормативних документів що для проведення системної модернізації освітньої галузі, які спрямовані на впровадження інноваційних змін та інноваційних технологій. В Законі України «Про вищу освіту» зазначено: Основними завданнями вищого навчального закладу є забезпечення органічного поєднання в освітньому процесі освітньої, наукової та інноваційної діяльності; створення необхідних умов для реалізації здібностей і талантів учасників. Також стверджується, що інноваційна діяльність має бути важливою складовою освітнього процесу.

Заирнемо трохи глибше і знайдемо оптимальні варіанти оптимізації та покращення навчального процесу в Україні. Нижче наведені певні тези, які дозволять відчувати розвиток, якого ми так прагнемо.

Інноваційні підходи і відповідні їм освітні технології сприяють вирішенню таких актуальних завдань сучасної вищої освіти:

- ефективне засвоєння знань;
- формування навичок практичних досліджень, що дозволяють приймати професійні рішення;
- перехід від накопичення знань до створення механізмів самостійного пошуку і навичок дослідницької діяльності;
- формування ціннісних орієнтацій особистості студентів;
- підвищення пізнавальної активності;
- розвиток творчих здібностей;
- створення дидактичних і психологічних умов, що сприяють успішній соціальній адаптації студентів [1].

На сьогодні інновації в сфері хореографії вже не є чимось новим і незвичайним, вони органічно вписалися в сучасне мистецтво. У зв'язку з цим навчальний процес хореографічної освіти вийшов на новий рівень актуальності питання про новизну хореографічної школи, про її ключові моменти подальшого розвитку. Згідно систематики інновацій, інноваційні технології в хореографії (А. В. Хуторський):

- є структурним елементом освітньої системи,
- орієнтовані на становлення особистості і розвиток її здібностей, а також на підвищення ефективності навчальної діяльності учнів,
- застосовні в навчальному процесі з конкретної освітньої дисципліни,
- ефективні при колективному, груповому та індивідуальному навчанні,
- є засобом, що забезпечує оновлення педагогічного процесу,
- можуть носити різний характер від планового, випадкового до систематичного і періодичного,
- служать методичним забезпеченням освітнього процесу для конкретного педагога або групи педагогів – однодумців,
- можуть бути застосовані в будь-яких освітніх установах,
- носять, як правило, локальний характер, але при дотриманні певних умов, більш широко поширюються,
- сприяють або коригуванню, або модифікації [4].

Отже, розглянемо деякі інноваційні освітні підходи і технології, розробка та запровадження яких, допоможуть наповнити новим змістом навчальну програму, та створити творчу модель професійної підготовки хореографів в сучасній хореографії.

І. *Проектний підхід* пропонує в якості способу досягнення різних дидактичних цілей організацію проектної діяльності учнів на різних предметних і міжпредметних рівнях.

Проектна діяльність – спільна навчально-пізнавальна, творча діяльність, що має спільну мету, узгоджені методи, способи діяльності, спрямована на досягнення загального втіленого результату діяльності. Як впливає з визначення проектної діяльності, її характерними рисами є:

- особистісно-орієнтоване взаємодія,
- комплексний характер роботи,
- можливості виявлення творчості,
- проблематика,
- варіативність, альтернативність,
- авторська позиція.

Часто в педагогічній літературі можна зустріти трактування поняття «проект» як сукупності «П», які також можна розглядати як специфічні характеристики проектної діяльності. Назвемо найбільш часто зустрічаються «П».

1) Проблема. Робота над проектом завжди спрямована на вирішення певної проблеми. Зміст проблеми викликає теоретичні або практичні питання, які вимагають вивчення і вирішення. Відокремлення проблеми найчастіше пов'язане з виникненням протиріччя, в результаті якого виникає стан інтелектуального дисонансу.

2) Проектування – цілеспрямована діяльність, орієнтована на досягнення реального результату, яка включає: формулювання цілей, конкретизацію завдань, розподіл діяльності між її суб'єктами, знаходження способу вирішення проблеми через розв'язання задач, досягнення мети та презентація отриманого результату.

3) Продукт – певний результат, що володіє системною цілісністю. Кінцевий продукт проектної діяльності учнів може бути представлений в різних формах.

4) Презентація процесу виконання і результату проекту в усному (доповідь, виступ і т. д.) або письмовому (стаття, реферат, звіт, дослідницька робота та ін.) вигляді.

Таким чином, основу методу проектів становить його спрямованість на результат. При цьому можна говорити про зовнішні результати, представлені готовим продуктом, який можна побачити, осмислити, застосувати в практичній діяльності, і про внутрішні результати, які проявляються в отриманому досвіді проектної діяльності.

Звернемо увагу на наступні основні вимоги до організації проектної діяльності:

- наявність смислової задачі (проблематики);
- планування дій (вид продукту, форма презентації тощо);
- пошук інформації, яка потім буде оброблена, осмислена, представлена;
- формування компетентностей;
- підведення проміжних підсумків, дискусії;
- громадська презентація продукту.

Проект як форма інноваційної діяльності:

- формує активну, самостійну і ініціативну позицію учнів;
- розвиває загальнонавчальних вміння та навички: дослідні, проектні, рефлексивні;
- реалізуючи принцип зв'язку навчання з життям, формує вміння, безпосередньо пов'язані з досвідом їх застосування на практиці (компетенції);
- пріоритетно спрямований на розвиток пізнавального інтересу [1].

II. *Компетентнісний підхід* тісно пов'язаний з попереднім підходом і спрямований на комплексне освоєння знань і способів практичної діяльності, що забезпечують успішне функціонування людини в ключових сферах життєдіяльності в інтересах як його самого, так і суспільства в цілому, держави. При цьому знання характеризуються не кількістю відомих фактів, а умінням застосовувати їх в професійній області, в суміжних областях, а часом і в ситуаціях, в яких не спостерігається зв'язок отриманої проблеми і предметного знання. Тому сучасний освітній процес повинен полягати не просто в передачі навчаються предметних знань, які мають віддалену перспективу їх використання, а в демонстрації застосування цього знання для вирішення актуальних професійних проблем, а також створення умов для самостійного вирішення студентами таких проблем в процесі навчання.

Основним засобом реалізації компетентнісного підходу є компетентнісно-орієнтовані завдання (далі КОЗ). КОЗ включають в себе зміст і технології навчання, викладання і оцінювання якості підготовки студентів в навчальному процесі ВНЗ, що забезпечують ефективність формування компетентностей студентів. Слідуючи цьому визначенню, зміст компетентнісно-орієнтованого завдання повинно відповідати наступним вимогам:

1) формулювання КОЗ або результат його рішення повинні представляти для учнів пізнавальну, професійну, загальнокультурну або соціальну значущість, щоб діяльність студентів в ході його рішення була мотивованою;

2) мета рішення КОЗ повинна полягати не стільки в отриманні відповіді, скільки у привласненні нового фактологічного або методологічного знання (методу, способу розв'язання, прийому), з можливим його перенесенням в інші аналогічні ситуації, в формуванні особистісних якостей студента, необхідних високопрофесійному конкурентоспроможного фахівця;

3) умова завдання формулюється як проблема або проблемна ситуація, яку необхідно вирішити за допомогою навичок з певної навчальної дисципліни (такі КОЗ називають предметними),

різних навчальних дисциплін (міжпредметні КОЗ), за допомогою знань, набутих на практиці (практичні КОЗ), на які немає явної вказівки в тексті завдання;

4) завдання передбачає неупередженість дій студента при виконанні завдання, тобто спосіб виконання завдання студент не знає повністю або складається з комбінації відомих йому способів;

5) при вирішенні КОЗ можуть бути використані різні способи виконання завдання, допускається можливість переформулювання (конкретизація, узагальнення, введення додаткових умов) завдання, в залежності від знань і індивідуальних особливостей студента [1].

Нинішня система вищої професійної хореографічної освіти сьогодні не відображає сучасних тенденцій хореографічного мистецтва, не формує творчу компетентність у майбутніх педагогів-хореографів як базову професійну обізнаність, важливу для забезпечення модернізації вищої мистецької освіти. Формування творчої компетентності в професійній підготовці майбутніх педагогів-хореографів є передумовою їх подальшої професійної успішності [9, 25].

Освоєння студентами дисциплін з сучасної хореографії і контроль професійного інтересу і мотивації студентів за допомогою постійної оптимізації навчальних занять, пропозиції нового матеріалу, контрастної зміни направленості стилю сучасного танцю стає ключовим і важливим завданням викладача вищого навчального закладу для позитивного процесу формування професійних і спеціалізованих компетенцій у майбутніх педагогів-хореографів. Для того, хто шукає роботу, це означає, що він повинен стати універсальним працівником, що володіє «портфелем компетенцій», тобто різнобічними здібностями, які ґрунтуються на власних талантах і пронизані оригінальною комбінацією практичного досвіду.

III. *Особистісно-орієнтоване навчання* – це педагогічні технології. Особистісно-орієнтована директорія навчання – це порядок організації навчання відповідно до особистого вибору, здібностям і можливостям учня. Поняття «особистісно-орієнтована директорія навчання» з'єднує два компоненти: процесуальну частину, тобто процес навчання, заснований на особистісно-орієнтованих педагогічних технологіях, і організацію навчання, тобто менеджмент освіти, який пов'язаний з директорією (від англ. direction – напрям), тобто вибором і формуванням індивідуального графіка і змісту програми навчання, які залежать від рівня творчих здібностей, інтересів, об'єктивних фізичних і психологічних даних студента [5, 234].

Така форма організації освітнього процесу успішно застосовується в європейській і американській системах освіти, як на рівні середньої, так і на рівні вищої освіти.

Наприклад, головним принципом вищої освіти в Німеччині є «академічна свобода» – система вибору, що дозволяє студенту самостійно визначити перелік дисциплін, що вивчаються, які увійдуть до його диплома, а також поєднувати навчальний процес з науковими дослідженнями і практичною роботою. Кожен семестр в німецькому вузі складається з лекційних (14–20 тижнів) і нелекційних періодів, під час яких студент займається самостійною роботою, обумовленою спільно з тьютором. Важливою відмінністю університетів Німеччини від більшості наших вузів є можливість більш-менш вільного (в залежності від предмета) вибору навчального плану, тобто не тільки дисциплін, а й часу проходження тих чи інших курсів і модулів.

У США навчальний план на ступінь бакалавра ведеться за трьома групами курсів: базові курси, що дають загальну освіту в різних областях, основні курси і курси за вибором. Протягом перших двох років навчання студенти вивчають базові курси, вступні курси в області майбутньої професійної діяльності і деякі селективні курси. Протягом останніх двох років студенти займаються головним чином основними курсами, а також деякими курсами за вибором, які доповнюють або поглиблюють їх знання з основних курсів. Зазвичай студент займається по чотирьом або п'яти курсів протягом одного семестру. Студент в кінці першого курсу повинен вирішити, в чому спеціалізуватися в програмі магістратури. Іноді на додаток до основної спеціальності (major) можна додати одну або більше додаткових (minor) спеціальностей, а іноді можна вибрати дві або навіть три основних спеціальності.

В Англії також існує можливість вибудувати програму навчання відповідно до власних потреб і бажань. Основними видами занять у вузі є не тільки лекції, семінари, лабораторні роботи, але і так звані тьюторіали, індивідуально-групової метод навчання. Саме тьюторський супровід дозволяє забезпечити якість освоєння основних професійних освітніх програм.

Для того щоб вибудувати директорію своєї індивідуальної освіти, студенту необхідно пройти етап осмислення своєї освітньої історії і побудувати проект власної освіти через усвідомлення своєї життєвої позиції в майбутньому [5, 237].

У хореографічному мистецтві професійна діяльність багато в чому залежить від технічних можливостей і природних здібностей студента,

також важливу роль ще грають такі критерії, як фізичні дані, зовнішність, акторські здібності і т.д. Нинішня програма навчання у всіх однакова, абсолютно не враховує здатності кожного студента. І в результаті творча особистість «закута» в рамки усереднених методик, які були розроблені багато років тому і зовсім не враховують індивідуальність студента. Тому впровадження особистісно-орієнтованої програми та організації навчання для хореографів є нагальним завданням.

Враховуючи все вище зазначене, зробимо наступні висновки:

Сьогодні інновації в сфері освіти – це вже не окремі явища, які не випадкові знахідки. Інновації стали системою, яка визначає вектор розвитку освітнього простору вищого навчального закладу.

Змінилися вимоги, з одного боку, до діяльності ВНЗ, а з іншого – до формування сучасних фахі-

вців, які тепер зобов'язані на виході мати певні компетенції, вміння працювати в команді, в нестандартних умовах, бути ініціативними, творчо активними і т.д. Професійна підготовка у вищих навчальних закладах, в умовах реформування системи вищої освіти, під впливом світових освітніх процесів, намагаючись задовольнити потреби ринку праці і сфери додаткової освіти дітей і дорослих, зобов'язана зосередити увагу на задоволенні освітніх потреб особистості, поважаючи її прагнення до самореалізації [8].

Довгий час в спеціальній педагогіці панувала думка, що балетмейстера виховати не можна, їм необхідно народитися. Так, безумовно, дуже багато залежить від таланту і здібностей художника, однак набагато більш значущу роль відіграє професійна освіта, в якій значне місце займає формування професійно значущих якостей майбутнього фахівця.

Список використаних джерел

1. Багаутдинова А.Ш., Клещева И.В. Инновационные образовательные технологии в высшем образовании // Научный журнал НИУ ИТМО. Серия «Экономика и экологический менеджмент». — 2014. — №1.
2. Верхоляк А.В. Характеристика профессиональных компетенций по современному танцу у будущих педагогов-хореографов в вузе. – Наука и Школа № 5'2016
3. Закон України «Про вищу освіту» [Електронний ресурс]. –<http://ru.osvita.ua/legislation/law/2235/>
4. Каминская Е. Ю. Инновационные технологии как явление и их особенности при обучении хореографии // Образование и воспитание. — 2018. — №2. — С. 54-58. — URL <https://moluch.ru/th/4/archive/88/3214/> (дата обращения: 05.05.2018).
5. Никитин В.Ю. Инновационные формы обучения в хореографическом искусстве. – ISSN 1997-0803. Вестник МГУКИ. 2016. 1 (69) январь – февраль.
6. Никитин В.Ю. О некоторых актуальных проблемах профессионального обучения хореографов на современном этапе. – Образование и общество. Научный информационно-аналитический журнал. 2007.— № 3.
7. Никитин В.Ю. Современный танец: тенденции и перспективы. – ISSN 1997-0803. Вестник МГУКИ. 2013. 2 (52) март – апрель.
8. Спинжар Н.Ф. Профессионально персонифицированная антиципация результатов самореализации хореографа в процессе обучения в вузе. – ISSN 1997-0803 ВЕСТНИК МГУКИ ноябрь – декабрь 6 (38) 2010 г.
9. Шаталова Т.Н. Сущностные характеристики творческой компетентности будущих педагогов-хореографов в ходе профессиональной подготовки в вузе // Непрерывное профессиональное образование. — 2013.

References

1. A.Sh. Bagutdinova, I.V. Kleshcheva – Innovative Educational Technologies in Higher Education // Scientific Journal of Scientific Research Institute ITMO. Series “Economics and Environmental Management”. – 2014 – No. 1.
2. A.V. Verkholiak – Characteristics of professional competences for contemporary dance inherent in future teachers-choreographers in higher school. – Science and School No. 5'2016.
3. Law of Ukraine “On Higher Education” [Electronic resource]. –<http://ru.osvita.ua/legislation/law/2235/>
4. E.Yu. Kaminskaya. Innovative technologies as an occurrence, and peculiar features manifested in teaching choreography // Education and upbringing. — 2018. — No. 2. — p. 54-58. — URL <https://moluch.ru/th/4/archive/88/3214/> (reference date: 05.05.2018).
5. V.Yu. Nikitin. Innovative teaching methods in choreographic art. – ISSN 1997-0803. MOSCOW STATE CULTURE UNIVERSITY Reporter. 2016. 1 (69) January – February.
6. V.Yu. Nikitin. Regarding certain vital problems of vocational training of choreographers in recent times. – Education and society. Scientific information-analytical periodical. 2007.— No. 3.
7. V.Yu. Nikitin. Contemporary dance: tendencies and prospects. – ISSN 1997-0803. MOSCOW STATE CULTURE UNIVERSITY Reporter. 2013. 2 (52) March – April.
8. N.F. Spinzhar. Professionally personified anticipation of the results of a choreographer’s self-fulfillment in the process of studying at a university. – ISSN 1997-0803 MSCU Reporter, November – December 6 (38) 2010.
9. T.N. Shatalova. Essential characteristics of the creative competence of future teachers-choreographers in the course of vocational training in the university. // continuous professional training. — 2013.

Лысенко Е.А. Применение инновационных технологий при подготовке профессиональных хореографов современного танца

В статье рассмотрены сущность и специфика профессионального образования хореографов современного танца, особенности учебно-воспитательного процесса в учебных заведениях культуры и ис-

куств, и определены возможные направления развития. Для более эффективного формирования профессиональных умений и навыков в новой для вуза области хореографического образования выявлена потребность в инновационной деятельности, которая является важной составляющей образовательного процесса. Освещены особенности определенных инновационных подходов и соответствующих им образовательных технологий, способствующих решению актуальных задач современного высшего образования. Идеей статьи стал девиз: «Инновации сегодня – система, которая определяет вектор развития образовательного пространства высшего учебного заведения».

Ключевые слова: инновационные технологии, профессиональное образование, хореография, современный танец, направления развития.

Lysenko O. Usage of innovative technologies while preparing professional choreographers of the contemporary dance

The essence and specificity of vocational education of choreographers of contemporary dance, peculiarities of teaching and educational process in educational institutions of culture and arts has been considered, and possible trends of development has been defined in the article. For the purpose of more effective formation of professional expertise, knowledge and skills in the new field of choreographic education, the need for innovative activity has been identified, which shall be an essential component of the educational process. The peculiarities of the following innovative approaches and their relevant educational technologies, which contribute to solving vital problems of modern higher education, have been highlighted.

The project approach offers organization of project activities of students on various subject and interdisciplinary levels as a way to achieve various didactic goals.

Competency approach, aimed at the complex knowledge deepening and methods of practical activities that ensure the successful functioning of man in key areas of life in the interests just as his own and the state, as well as the society as a whole. Concurrently, someone's knowledge is characterized by the ability to be applied in the professional field, in adjacent areas, and sometimes under circumstances where link between the problem and subject knowledge is not observed.

Personality-oriented training directory, which enables the organization of training according to the personal choice, capabilities and opportunities of the student, that is, the choice and formation of personalized schedule and the content of the educational program.

The core message of the article was the slogan: "Innovations today – a system that determines the development thrust in the educational space of a higher educational institution."

Key words: innovative technologies, vocational education, choreography, contemporary dance, trends of development.

Стаття надійшла до редакції 15.05.2018

УДК 378.34.016:78

ЛЮ ЦЗІН

*аспірантка кафедри теорії та методики музичної освіти,
хорового співу і диригування факультету мистецтв імені Анатолія Авдієвського
Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова,
м. Київ, Україна – Китай
e-mail: yangyand@ukr.net*

ФОРМУВАННЯ КОГНІТИВНО-РЕФЛЕКСИВНОГО КОМПОНЕНТА ВОКАЛЬНОГО СЛУХУ ПІДЛІТКІВ НА ОЦІНЮВАЛЬНО- КОНСТРУКТИВНОМУ ЕТАПІ ЕКСПЕРИМЕНТУ

Стаття розкриває оцінювально-конструктивний етап формування когнітивно-рефлексивного компонента вокального слуху підлітків. Розкрита система методичних заходів, що спрямовані на формування співацької підготовленості підлітків до аналізу вокально-виконавських дій. Розкриті шляхи набуття учнями музично-вокального тезаурусу та ефективного розвитку вміння здійснювати слухову координацію вокального звуку в процесі виконавської діяльності.

Ключові слова: оцінювально-конструктивний етап; формування когнітивно-рефлексивного компонента; вокальний слух, підлітки, музичне навчання, експеримент.

На сучасному етапі розвитку суспільства на фоні соціально-економічних та політичних змін потребує перегляду та удосконалення система освіти, адже необхідність у вихованні інтелектуально та естетично розвиненої особистості є одним з найважливіших її завдань. Завдання навчання і виховання підлітків диктуються вимогами сьогодення і розглядаються у контексті освітніх процесів, спрямованих на розвиток особистості. Досягнення цієї мети можливе у контексті культурологічної педагогічної парадигми, яка стверджує ідею необхідності спрямування освіти на розвиток культури мислення, почуттів, поведінки особистості. Процес розвитку особистості віднесений до індивідуального розвитку людини, який є безперервним процесом, що виявляється в кількісних та якісних змінах людської істоти, які відбуваються на всіх етапах онтогенезу особистості й є наслідком її взаємодії із зовнішнім світом (Г. Костюк).

У цьому контексті зростає значення мистецьких дисциплін, зокрема музичного мистецтва, що впливають на формування естетичних смаків та уподобань школярів. Навчання музики передбачає розвиток усіх музичних здібностей дитини [1, 122]. Це багатоаспектний комплексний процес, який водночас є виховним. У цьому процесі окреме місце посідає розвиток вокального слуху, зумовлений глибоким емоційним впливом вокального мистецтва на формування особистості учня, особливо підлітка, оскільки музичне мистецтво оволодіває почуттями учнів раніше, ніж вони зуміють усвідомити сам процес спілкування з ним. З цієї позиції формування вокального слуху підлітків процес складний і довготривалий.

Тому оцінювально-конструктивний етап експерименту був спрямований на формування когнітивно-рефлексивного компонента вокального слуху підлітків. Система методичних заходів спрямовувалась на формування співацької підготовленості до аналізу вокально-виконавських дій, зокрема, набуття учнями музично-вокального тезаурусу та розвиток умінь здійснювати слухову координацію вокального звуку в процесі виконавської діяльності. Набуття музично-вокального тезаурусу, який забезпечує розуміння ролі вокального слуху в музичній діяльності й усвідомленість учнями сутності розвитку вокального слуху, здійснювалось у процесі проведення позакласних інтерактивних індивідуальних (*консультації, відверта розмова*) та групових (*дискусії, дебати, сократівські бесіди, публічні лекції, турніри знавців, вікторини*) форм діяльності.

На початковій стадії проведення оцінювально-конструктивного етапу формування експерименту надзвичайної популярності набули інтерактивні форми мистецької діяльності підлітків. Вони передбачають обов'язкове включення аудиторії, потребують від них демонстрації певних думок, знань, умінь. Такі форми позакласної роботи дозволяють як подавати інформацію, формувати навички, так і перевіряти в учнів наявний рівень знань та умінь.

З метою формування музично-вокального тезаурусу для підлітків експериментальної групи проводились публічні лекції на тему «Музичний слух у виконавській діяльності музиканта» і «Роль вокального слуху у виконанні вокально-хорових творів». На основі демонстрації яскравих музичних

прикладів, цікавої наукової інформації лектора-експериментатора щодо сутності і різновидів музичного слуху, вокального слуху і його складових компонентів, була актуалізована проблема розвитку досліджуваного феномену. У процесі сприйняття й обговорення узагальненої інформації філософського, психолого-педагогічного і мистецтвознавчого плану, підлітки почали замислюватися над питаннями якісного співу, ролі вокального слуху у його забезпеченні, недоліків, які існують у власній вокально-виконавській діяльності.

У результаті усвідомлення сутності поняття вокального слуху, його різновидів, підлітки повинні були долучитися до обговорення проблеми шляхів розвитку досліджуваної якості. Для цього учні експериментальної групи були залучені до участі у *сократівських бесідах* – колективних роздумах і обговореннях щодо вирішення актуалізованої педагогічної проблеми. Досліджуваним пропонувалося підготувати відповідну інформацію, яку вони мали змогу презентувати аудиторії на етапі розминки на початку бесіди. Далі, експериментатор пропонував учням дати відповіді на систему запитань, послідовність відповідей на які приводили їх до вірних висновків, вивіреної педагогічної істини. Серія питань мала наступний зміст: «Чи потрібно розвивати вокальний слух? Навіщо?», «У якій музичній діяльності можна розвинути вокальний слух: лише у слухацькій; лише аналітичній; лише виконавській?», «Розвиток вокального слуху залежить від слухацького та виконавського досвіду?», «У якій виконавській діяльності вокальний слух розвивається найкраще?», «Яка співацька діяльність забезпечує формування гармонічного слуху?», «Які вокальні твори сприяють формуванню гармонічного і мелодичного слуху?», «Яку роль відіграє розвинутість динамічного і тембрального слуху?», тощо.

Емоційність спільного обговорення, логіка бесід й віднаходження вирішення актуалізованих проблем створювало хороший настрій в учнів. На стадії найвищого рівня емоційної напруги бесід, підліткам пропонувалося висловити свої думки щодо шляхів вирішення актуалізованих проблем у письмовій формі. Сократівські бесіди проводились нами не часто, але регулярно, що виробило у досліджуваних звичку до аналізу музичних явищ вокальних творів, і виконавських проблем. Письмові твори із власними думками підлітків були опрацьовані у процесі індивідуальної роботи – відвертих розмов і консультацій з вчителями музичного мистецтва, експериментатора, студентів-практикантів. У ході індивідуальних консультацій ми мали змогу в'ясувати усі прогалини у знаннях учнів, скоригувати їх уявлення щодо формування музично-вокального тезаурусу.

Проведення диспутів та дискусій проводилось із використанням сучасних інформаційних методів навчання: *аудіо-, відео- та інтернет-методів*. Для формування слухової орієнтації підлітків, у визначенні властивостей основних показників якісного вокального співу, були проведені спільні прослуховування вокальних творів, де учні повинні були визначити тип і вид голосу співака, характер звукоутворення, тип дихання, звукоутворення, темброву і динамічну характеристику вокального звуку, майстерність виконання тощо. Заохочення до участі у диспуті та дискусії забезпечувала ігрова форма проведення, яка містила характер змагання, що властиве для учнів підліткового віку. Так, учасники розподілялися по групам, виконували запропоновані завдання, обстоювали позицію групи. У кінці диспуту визначалась група-переможець, яка дала найбільшу кількість вірних відповідей.

Для активізації вокального слуху був використаний надзвичайно популярний й дієвий *метод свідомого моделювання звуку* Г. Стулової [2, 13]. Його сутність полягає у мисленневому проспівуванні звуку, музичної фрази, уривку пісні із беззвучною чіткою артикуляцією при одночасному слуханні у запису чи виконанні вчителя. Вслухаючись у спів вчителя, підлітки повинні мисленнево підспівувати йому. Фізіологами доведено, що беззвучна артикуляція активізує звукотвірні органи, правильне звучання якби моделюється у свідомості юних співаків. Тому, наступне проспівування мелодії вголос звучить якісніше, на що звертається увага учнів. Випрацьовуючи у підлітків свідомі критерії якості звучання голосу, керівник ансамблю чи хору у такий спосіб формує і закріплює у свідомості співаків певний звуковий еталон, який лежить в основі усієї вокальної роботи з розвитку вокального слуху. Такий шлях забезпечує успішність, яка залежить в кінцевому результаті від музично-слухових уявлень учнів і рівня розвитку вокально-музичного слуху, який завжди повинен випереджати рівень розвитку їх практичних навичок і умінь [2, 13].

На оцінювально-конструктивному етапі розвитку вокального слуху використовувався також *метод розвитку вокального слуху й досягнення найкращого звучання голосу* Г. Стулової. У цьому змісті великого значення набув вибір вірного еталону звучання, до якого потрібно було прагнути у вокальній роботі з підлітками. Зміст даного методу полягав у спрямуванні уваги учнів під час співу на внутрішні відчуття, які мають супроводжуватись мускульною комфортністю, зручністю, свободою при оптимальній активності усього звукоутворюючого комплексу. Вокальний слух у цьому

контексті виконує роль координатора і регулятора, який керує звучанням власного голосу й дає можливість через відчуття дискомфорту при співі, зрозуміти недоліки в роботі голосового апарату й причини їх утворення.

У результаті проведення дослідно-експериментальної роботи встановлено, що однією із функцій вокального слуху є оцінна функція, зокрема, оцінка підлітками не лише інтонації, але й тембру співацького голосу: визначення регістру, плавність переходів між ними при зміні висоти тону, дзвінкість і «польотність», ступінь свободи чи напруження звучання, наявність вібрато (нормального чи аномального), або ж його відсутність, вокальна позиція, спосіб артикуляції, рівне чи «строкате» звучання голосних, тощо. З метою формування у підлітків уміння володіти різними тембрами, розрізнати типи голосів і тембри окремих співаків, до змісту експериментальної методики був уведений *метод створення асоціативних зв'язків*. Під час виконання вокальних творів, увага учнів спрямовувалася не лише на відтворення вірної інтонації, але й створення відповідного характеру звучання. У формуванні вокального звуку учні вдавалися до асоціацій відтворення характеру твору із різними кольорами, величиною предметів, просторовими уявленнями, величиною предметів, тощо. Впровадження даного методу було продиктоване тим, що емоційна реакція на тембр голосу обумовлена предметними зоровими і тактильними відчуттями.

Безпосередньо під час співу учням ставились відповідні завдання: одну й ту саму мелодію проспівати радісно, сумно, бадьоро, мляво, прозоро, дзвінко, важко, глибоко, світло тощо. Причому, у процесі координації слуху і голосу підлітки долучались до самостійної постановки завдань. Досліджувані розподілялись по парам й ставили один одному відповідні завдання. На заняттях хору та фольклорного ансамблю проводились розважальні розминки, де визначались кращі виконавці тих чи інших музичних настроїв і характерів. Оволодіння підлітками багатою палітрою тембрових фарб свого голосу значно розширило не лише оцінні уміння, але й виконавські можливості, що у подальшому сприяло більш повному вираженню емоційного змісту вокальних творів. У роботі із дитячим хоровим колективом, з метою розвитку інтонаційного, гармонічного, динамічного і тембрового слуху нами був застосований *метод співу*

із закритим ротом. Даний методичний прийом у хоровій практиці є найбільш дієвим у виробленні відповідного тембрового звучання. У нашій методиці цей прийом мав значення не тільки як художньо-виразний штрих, але й як досить ефективний засіб для вирівнювання звучання дитячого хору і його настройки [3, 37].

З метою стимулювання підлітків до співацької діяльності, для розвитку координації слуху і голосу, підлітки залучались до творчості. На заняттях з вокалу й групових репетиціях фольклорного ансамблю учням пропонувалося трансформувати знайому мелодію: виконати пісню в іншій тональності, зручній для виконання; змінити й проспівати ритмічний рисунок, або темп; змінити й проспівати пісню в іншій динаміці, яка б відповідала характеру твору; виконати мелодію пісні різними тембрами; на текст відомої пісні скласти нову мелодію; до відомої пісні створити ритмічний супровід. У процесі проспівування кожного створеного фрагменту, наша увага зверталась на те, щоб результатом правильної координації у роботі голосового апарату підлітків було ненапружене, але в міру активне звучання голосу. Така якість звучання зберігалася під час виконання різних вокальних завдань на всьому діапазоні з різною динамікою, на всіх голосних і в будь-якому темпі.

Для спонукання підлітків до творчої діяльності, на даному етапі формувального експерименту широкого застосування набув *метод активізації слухової уваги*. Керівники вокальних ансамблів створювали ситуацію успіху в навчанні підлітків, відзначали найменшим досягненням учнів, особливо на початку навчання. Це створювало позитивний емоційний настрій, що підвищило працездатність, сприяло розвитку координації слуху і голосу, загостренню слухової уваги. Залучення учнів на оцінювально-конструктивному етапі до вокально-хорової діяльності забезпечило психологічне розкріпачення підлітків. Вони не боялися висловлювати власні думки, співати перед слухачською аудиторією, демонструвати творчі здобутки, отримувати зауваження. У даному аспекті вибір позакласної форми роботи для розвитку вокального слуху аргументований тим, що діти не бояться отримати незадовільні оцінки. Навпаки, саме у позакласній роботі ми зуміли розкрити індивідуальність учнів, їх унікальність й перспективи подальшого музично-вокального розвитку.

Список використаних джерел

1. Рудницька О.П. Педагогіка: загальна та мистецька : навч. посіб. / Рудницька Оксана Петрівна. – Тернопіль : Навчальна книга. – Богдан, 2005. – 360 с.
2. Стулова Г. П. Развитие детского голоса в процессе обучения пению / Г.П. Стулова. – М.: Прометей. – 1992. – 270 с.
3. Юцевич Ю.Е. Музыка. Словник-довідник / Ю.Е. Юцевич. – Тернопіль : Навчальна книга – Богдан, 2003. – 352 с.

References

1. Rudnyts'ka O.P. Pedagogika: zahal'na ta mystets'ka : navch. posib. / Rudnyts'ka Oksana Petrivna. – Ternopil' : Navchal'na knyha. – Bohdan, 2005. – 360 s.
2. Stulova H. P. Razvytye det-skohe holosa v protsesse obuchenyya penyyu / H.P. Stulova. – M.: Prometey. – 1992. – 270 s.
3. Yutsevych YU.YE. Muzyka. Slovnyk-dovidnyk / YU.YE. Yutsevych. – Ternopil' : Navchal'na knyha – Bohdan, 2003. – 352 s.

Лю Цзин. Формирование когнитивно-рефлективного компонента вокального слуха подростков на оценочно-конструктивном этапе эксперимента

Статья раскрывает оценочно-конструктивный этап формирования когнитивно-рефлективного компонента вокального слуха подростков. Раскрыта система методических мероприятий, направленных на формирование певческой подготовленности подростков к анализу вокально-исполнительских действий. Раскрыты пути накопления учащимися музыкально-вокального тезауруса и эффективного развития умения осуществлять слуховую координацию вокального звука в процессе исполнительской деятельности.

Ключевые слова: оценочно-конструктивный этап; формирование когнитивно-рефлективного компонента; вокальный слух, подростки, музыкальное обучение, эксперимент.

Liu Jing. Formation of the cognitive-reflective component of vocal hearing of adolescents at the estimated constructive stage of the experiment

The article reveals the evaluation-constructive stage of the formation of the cognitive-reflective component of the vocal hearing of adolescents. A system of methodical measures aimed at shaping the singing preparedness of adolescents for the analysis of vocal and performing activities is disclosed. The ways of students' accumulation of musical-vocal thesaurus and effective development of the ability to carry out auditory coordination of vocal sound in the process of performing activities are revealed.

Key words: estimated and constructive stage; formation of a cognitive-reflexive component; vocal rumor, teenagers, musical training, experiment.

Стаття надійшла до редколегії 30.04.2018

УДК 373.21

Тетяна ЛІСОВСЬКА

*кандидат педагогічних наук, доцент,
доцент кафедри дошкільної освіти*

*Миколаївського національного університету імені В. О. Сухомлинського,
м. Миколаїв, Україна*

e-mail: ta.lisovska@gmail.com

ІДЕЇ В. СУХОМЛИНСЬКОГО В МУЗИЧНО-ЕСТЕТИЧНІЙ ПІДГОТОВЦІ ФАХІВЦІВ ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ В УМОВАХ НОВОЇ УКРАЇНСЬКОЇ ШКОЛИ

У статті автор висвітлює погляди видатного педагога В. О. Сухомлинського на проблему формування музично-естетичної підготовки майбутніх фахівців. Здійснено детальний аналіз підходів науковців щодо визначення сутності та структури готовності до педагогічної діяльності. Уточнено, що підготовленість фахівця дошкільної освіти означає набуття ним знань, умінь, досвіду, настанов на утворення необхідних мотивів, надання психічним процесам і властивостям особистості таких особливостей, які забезпечать йому можливість ефективно здійснювати педагогічну професійну діяльність.

Ключові слова: підготовка, готовність, майбутній вихователь, дошкільна освіта, початкова освіта, наступність.

У сучасному освітньому просторі існують певні напрямки педагогічної діяльності, що сприяють розвиткові нагальних проблем сьогодення. Одним із актуальних освітніх завдань є забезпечення у молоді цілісної наукової картини світу та сучасного світогляду. У зв'язку з цим, надзвичайно важливим і корисним залишається досвід ви-

датних педагогів, науковців, перевірений часом, що допомагає вирішувати актуальні питання, котрі виникають у навчанні та вихованні. Серед них, окреме місце посідає особистість Василя Олександровича Сухомлинського, педагогічними ідеями якого керуються сучасні педагоги. Використання здобутків його творчої праці допомагає їм досягти

високого рівня професійної майстерності, зберігаючи та примножуючи безцінний скарб педагогічної мудрості науковця.

Професійне становлення спеціалістів – складний і тривалий процес, який здійснюється впродовж усього періоду навчання студентів у ЗВО.

Глибокі соціально-політичні, духовні й економічні зрушення, що відбуваються в суверенній, демократичній Україні, спонукають до реформування системи освіти, що має забезпечити умови розвитку й реалізації кожної особистості, пріоритетність загальнолюдських цінностей, формування поколінь, здатних навчитися протягом життя, створення й розвиток цінностей громадянського суспільства. Вирішити ці завдання спроможний педагог із яскраво вираженими творчими здібностями, здатний до організації своєї професійної діяльності на інноваційному рівні, тому сьогодні проблема підготовки майбутніх фахівців до професійної діяльності має важливе педагогічне й соціальне значення.

Наразі в педагогічній науці активно обговорюється проблема формування у майбутніх фахівців підготовки до діяльності за обраним фахом. Формування образу майбутнього фахівця, що відповідає потребам суспільства і вимогам до певної спеціальності, сьогодні є одним з фундаментальних завдань сучасної педагогіки вищої школи.

Питання професійної діяльності та підготовки фахівців до неї розглядаються в сучасних наукових дослідженнях вітчизняних та зарубіжних учених, здебільшого в галузі педагогіки, теорії та методології вищої освіти. Проблема професійної підготовки фахівців дошкільного профілю в педагогічних вузах є об'єктом уваги як теоретиків педагогіки вищої школи, так і педагогів-практиків. Це зумовлено тим, що діяльність вихователів закладів дошкільної освіти – особливий вид професійної діяльності, зміст якої передбачає необхідність мати глибокі педагогічні знання, розвинуті організаторські здібності, володіти вміннями творчо здійснювати виховний процес з урахуванням психології дитячого колективу, соціальних, сімейних умов, у яких зростає і виховується підростаюче покоління.

Низка наукових досліджень (О. Абдуліна, В. Загвязинський, Н. Кузьміна, А. Маркова, Л. Мітіна, В. Сластьонін та ін.) засвідчили: що на сучасному етапі розвитку педагогічної науки триває не тільки пошук нових способів здійснення професійної підготовки майбутнього фахівця, але й переосмислення вже відомих. Це з необхідністю передбачає уточнення змісту понять, що описують і характеризують професійну підготовку майбутніх педагогів у закладі вищої освіти щодо його структурних і результативних складників.

У дослідженнях науковців (В. Андрущенко, Г. Атанов, В. Бондар, І. Зязюн, Б. Корольов, О. Мороз, С. Сисоєва та ін.) наголошується на необхідності підготовки фахівців нової генерації, спроможних адаптуватися до швидкоплинних змін у професійній діяльності, самостійно поповнювати професійні знання та збагачувати власний професійний досвід упродовж усього життя. Якість професійної підготовки педагогів дошкільного фаху зумовлює рівень освіченості і вихованості майбутнього покоління. На цьому акцентують увагу вчені, розглядаючи різні аспекти проблеми удосконалення змісту підготовки фахівців дошкільної освіти та фахового становлення майбутнього вихователя (Л. Артемова, Г. Беленька, А. Богуш, З. Борисова, Н. Голота, Н. Грама, Т. Жаровцева, Л. Загородня, Н. Денисенко, Е. Карпова, Н. Лисенко, Т. Поніманська та ін. [4, 6 – 8]).

Сутність підготовки педагога-музиканта, шляхи її здійснення розкрито у працях Я. Бурлаки, С. Нечай, Г. Падалки, О. Радиної, Т. Танько та ін. Стрижневим висновком наукових праць є переконання, що система підготовки фахівців-музикантів для сучасного закладу дошкільної освіти має орієнтуватися, з одного боку, на особливості музичного мистецтва як виду діяльності, з другого – на можливості дітей дошкільного віку. Проблемі розвитку музично-педагогічної підготовки вчителів і вихователів дошкільних закладів присвячено наукові дослідження І. Ларіної, Л. Руденко, Р. Савченко, Т. Танько, М. Чернявської та ін. Науковці наголошують на необхідності формування психологічної готовності музичних педагогів до професійної діяльності (О. Мазаненко), висвітлюють питання про сутність професійної компетентності музичних керівників (І. Байкова), пропонують методичні рекомендації для вихователів і музичних керівників задля ознайомлення дітей зі звичаями та обрядами українського народу (О. Барабаш).

Поняття «підготовка» трактується як: по-перше, як навчання, передання необхідних для чого-небудь знань і, по-друге, як запас знань, отриманих у процесі навчання чому-небудь; запас знань, отриманих ким-небудь; загальний термін, що вживається в даному випадку до прикладних завдань освіти, коли мається на увазі освоєння соціального досвіду з метою його подальшого застосування для виконання специфічних завдань практичного, пізнавального або навчального плану, в основному пов'язаних з певним видом в тій чи в тій мірі регулярної діяльності. Термін вживається в двох значеннях: а) навченість – формування готовності до виконання майбутніх завдань; б) готовність – наявність компетентностей, знань і умінь,

необхідних для виконання поставлених завдань [2, 272].

С. Вишнякова трактує поняття «підготовка» як дії, спрямовані на вироблення в людини навичок, передання їй знань і формування життєвої позиції, необхідних для працевлаштування за певною спеціальністю, групою споріднених спеціальностей або для роботи в якій-небудь галузі [1. 235].

Професійна підготовка – це особливий процес, метою якого є спеціально організоване передавання людині знань, умінь, навичок, ціннісних орієнтацій, у результаті освоєння яких вона може бути готовою до виконання певної професійної діяльності.

Система професійної підготовки повинна будуватися з урахуванням необхідності формування всіх її компонентів у взаємозв'язку і у своєму складі повинна мати всі необхідні для їх формування напрями освітньої роботи. При цьому, виходячи з закономірностей поєднання в змісті педагогічної готовності загального, особливого та індивідуального, можливо визначити принципи і умови організації процесу підготовки студентів до майбутньої професійної діяльності.

Професійне становлення майбутнього педагога – це складне й багатовимірне явище перетворення особистості, починаючи від часу її студентства і до педагогічної діяльності. В цьому явищі можна виділити такі процеси:

- виникнення в особистості таких професійних якостей, яких у неї не було, але які відповідають найголовнішим вимогам, що їх висуває професія;
- розвиток професійної культури, на якому професійні якості вже сформовані, але професійна діяльність не набула завершеної форми;
- рух і розв'язання суперечності між наявними рефлексивними уявленнями, способами мислення, знаннями, вміннями й навичками педагогічної діяльності та браком досвіду їх реалізації на практиці, між минулим досвідом особистісного розвитку (здобуття знань, набуття педагогічної техніки, умінь і навичок) і майбутнім розвитком педагогічної майстерності та професійної культури, між двома етапами усвідомлення свого Я: Я – студент, що опановує педагогічну професію» та Я – педагог, що навчає й виховує».

Професійне становлення майбутнього фахівця ґрунтується на його громадському та особистісному досвіді, тому опанування професії й розвиток професійних якостей, крім засвоєння певних когнітивних схем, умінь, систем предметних значень, спеціальних засобів мислення, передбачає

глибокі перетворення структур суб'єктивного досвіду. Важливе значення для професійного становлення майбутнього педагога має розвиток і збагачення його рефлексивних уявлень про себе як професіонала, що визначає ставлення педагога до професійної діяльності та характер її здійснення. Спеціалісти єдині в думці, що кожна людина як особистість може реалізувати покладені на неї функції, якщо самостійно усвідомить сенс життя й невпинно вдосконалюватиме свою свідомість і професійні якості, своє ставлення до світу й самої себе. Незважаючи на різноманіття профілів педагогічної професії, загальне у них одне – підготовка компетентного, який володіє необхідними теоретичними і практичними знаннями, вміннями педагога. Але сьогодні потрібно посилити увагу на місце культури і музичного мистецтва в освіті педагога, щоб забезпечити не тільки високий рівень професійної підготовки, але й «загальний» рівень культури, відповідну сучасним вимогам художньо-естетичну підготовку, яка неможлива без таких елементів професійної освіти як культура, мистецтво, музика. Реформування освітньо-виховного процесу та підвищення його ефективності у вищих різних країн світу, зокрема України вимагає розробки нових форм навчання, створення прогресивних технологій, що забезпечують формування в молоді таких якостей, як самодостатність, здатність до самореалізації, креативність, ініціативність та комунікативність. Потрібні рішучі зміни до того, щоб на студента дивилися не лише як на майбутнього фахівця, а як на освічену, розвинену, благородну, інтелігентну людину. Безперечно, ця людина повинна бути професіоналом, але це лише один із аспектів її цілісного буття. Утвердження погляду на майбутнього фахівця як цілісної особистості, розуміння важливості духовної гармонії всієї людської життєдіяльності повинно стати основою модернізації вищої мистецької освіти. Тобто система підготовки фахівця повинна бути спрямована на формування багатогранної, духовної, культурної, емоційно багатой, зі стійкою світоглядною позицією, етичними установками особистості фахівця.

Одним із важелів, що визначає напрям культурного розвитку людства є мистецтво. З огляду на це в національній стратегії розвитку освіти в Україні на 2012-2021 роки наголошується на необхідності посилення впливу музичного мистецтва на виховання і розвиток особистості.

З позицій сучасних надбань мистецтвознавчої, психологічної та педагогічної наук музично-естетичне виховання й навчання дітей та молоді потребує розв'язання багатьох художньо-педагогічних проблем, нагальними серед яких є створення нових теоретичних розробок, ефективних методик і педагогічних технологій.

Науковці з різних галузей науки займаються вивченням сутності та змісту окремих компонентів музичної діяльності – музично-навчальної мотивації, структури музикальності, музично-творчого потенціалу, музичної компетентності тощо. Адже, музика «може показати мільйонам людей те, що робиться в душі однієї людини і одній людині відкрити те, чим наповнена душа всього людства [5].

Професійна діяльність фахівця закладу дошкільної освіти покликана вирішувати важливі завдання виховання дітей, залучення їх до світу художніх цінностей, формування естетичного ставлення до довколишньої дійсності та мистецтва, розвитку творчого потенціалу. Василь Олександрович Сухомлинський, виходячи зі свого багаторічного творчого педагогічного досвіду, дійшов висновку, що педагог має бути не тільки наставником, а насамперед другом дітей, разом з ними переживати, радіти й засмучуватися. Відомий педагог був переконаний, що емоційно-естетичною серцевиною авторитету вихователя в очах вихованців було співпереживання душевному стану дитини. Питанням виховання цієї здатності «відчувати серцем» – однієї з найвідповідальніших сфер удосконалення педагогічної майстерності – вчений приділяв виняткову увагу.

Василь Олександрович був одним з перших українських педагогів, який комплексно вивчав та масштабно впроваджував засоби мистецтва у художньо-естетичному розвитку дітей.

«...Кожна дитина – це цілий світ, зовсім особливий, унікальний...Щира гуманність педагогіки полягає в тому, щоб уберегти радість, щастя, на яке має право дитина». При цьому педагог – яскрава особистість, що діє ефективно, вчасно й доцільно, несучи дитині красу зовнішнього світу та знання про нього, створюючи всі умови для збереження унікальності внутрішнього світу й можливості для його делікатного перетворення, якщо виникає така потреба [5].

У психолого-педагогічних дослідженнях проблемі готовності людини до виконання певної діяльності приділено значну увагу. Для дослідження особливий інтерес представляє готовність майбутніх вихователів до музичної діяльності в освітньому процесі, бо багатьма дослідниками вона розглядається як передумова ефективності будь-якої діяльності. Готовність до професійної діяльності як психолого-педагогічний феномен аналізували М. Дьяченко, І. Зимня, Л. Кандибович, А. Ліненко, О. Мороз, П. Підкасистий, В. Сластьонін, Н. Тализіна, Д. Узнадзе та ін. Готовність є істотною передумовою цілеспрямованості й ефективності діяльності. Вищий рівень її сформовано-

сті допомагає молодому фахівцеві високоякісно виконувати свої професійні обов'язки, обґрунтовано застосовувати знання, використовувати досвід, перебудовувати професійні дії відповідно до складних ситуацій. Проте формування готовності як психолого-педагогічний процес, його умови і критерії прямопропорційно залежать від змісту діяльності.

Ряд учених (М. Дьяченко, Л. Кандибович, Є. Улятовська) дійшли висновку, що готовність як професійно важлива якість особистості характеризується станом зібраності і волевиявлення самостійного виконання своїх професійних обов'язків. Її сформованість допомагає молодим спеціалістам швидко адаптуватися до реальних умов навчально-виховного процесу, перебудовувати свою діяльність при виникненні непередбачуваних ситуацій, є передумовою успішного розв'язання поставлених завдань.

Багато сучасних учених вважає, що готовність людини до певних видів діяльності можна виховувати (Л. Кондрашова), але більшість із них схиляється до думки, що вона формується (В. Дорохіна, І. Ракович, С. Корищенко, А. Ліненко, Є. Шевчук). Ми спираємося на концептуальне положення про те, що готовність як стан і як стійка характеристика особистості проявляється і формується в діяльності, і входить до її як складник (А. Журкіна, С. Чистякова, М. Дьяченко, Л. Кандибович, О. Маркова, А. Міщенко та ін.). У дослідженнях цих авторів переконливо доводиться, що готовність є фундаментальною умовою успішного виконання будь-якої діяльності. Психолого-педагогічний механізм розвитку готовності до всякого виду діяльності (і зокрема до педагогічної діяльності) в узагальненому вигляді полягає в такому. Виникнення стану готовності до діяльності починається з постановки мети на основі потреби й мотивів; наявних знань, умінь і навичок; особистісних характеристик, переконань, ціннісних орієнтацій та інших психологічних якостей. Далі йде розробка плану, установок, моделей, схем майбутніх дій. Потім людина приступає до втілення готовності в предметних умовах, застосовує певні засоби й способи діяльності, порівнює хід і проміжні результати з поставленою метою, вносить певні зміни. Потрібно зазначити, що підвищення рівня готовності визначається, передусім, домінуючим мотивом, що забезпечує необхідну діяльність і спрямованість активності особистості.

Розглядаючи процесуальний рівень готовності майбутніх вихователів до музично-естетичного виховання дітей, можна стверджувати, що результативність педагога в музично-педагогічній діяльності можлива лише при оволодінні

ними комплексом практичних умінь, ефективних способів і засобів досягнення педагогічних цілей.

Організація цілісного педагогічного процесу музичного виховання і розвитку дитини в різних видах дитячої виконавської діяльності, включення творів музичного мистецтва, різних жанрів і видів, ігрової музичної імпровізації в роботу з дітьми передбачає сформованість у студентів таких умінь:

- аналізувати завдання музичного виховання і здійснювати відбір художньо-цінного музичного матеріалу з урахуванням критеріїв доступності для дітей та його педагогічної спрямованості;
- здійснювати підбір форм, методів і засобів музичного виховання, включаючи в зміст педагогічного процесу музичну імпровізацію;
- визначати найбільш ефективні способи реалізації музичної імпровізації для музичного розвитку дитини (самостійна діяльність, заняття, свята, розваги тощо);
- проектувати бажаний рівень отримання виховних результатів;
- організувати процес музичного виховання з використанням музичної імпровізації як напрямок всебічного розвитку особистості;
- проводити аналіз і давати оцінку результатам у порівнянні з вихідним рівнем музичного розвитку і музичної вихованості дітей.

Як відомо, система освіти від дошкільної до вищої школи має великі можливості для творчого розвитку особистості. Особистість формується з раннього дитинства, тому, питання формування дитячої творчості на початковому етапі навчання набувають особливо актуального значення, «що було втрачене в дитинстві майже неможливо надігнати в більш зрілі роки», – писав В. Сухомлинський [5, 551]. Дитяча творчість має певну суб'єктивну цінність, вона необхідна, щонайперше, дітям для їхнього розвитку.

Згідно теорії В. Сухомлинського, яку підтвердила його багаторічна педагогічна практика, мелодія народної пісні породжує поетичне бачення світу. Вона ніби розкриває дітям очі на красу рідної землі, і ця краса стає ще ріднішою, і ще дорожчою. Краса музики, на його думку, є могутнім джерелом мислення. Яскраві образи, які народжуються в уявленні дитини під впливом музичної мелодії, оживляють думку, ніби спрямовують її багаточисленні струмочки в єдине русло. Саме за таких умов відбувається формування відчуття прекрасного, закладення в душі дитини найкращих рис українського народу.

У процесі сприймання, виконання музичних творів у дітей формується культурна компетент-

ність, яка є однією із важливих з підготовки дитини до навчання в умовах Нової української школи. Культурна компетентність передбачає залучення до різних видів мистецької творчості (образотворче, музичне та інші види мистецтва) шляхом розкриття і розвитку природних здібностей, творчого вираження особистості. Якщо розглядати дефініцію феномену «компетентність», то це поняття передбачає насамперед обізнаність дитини в різних галузях, тобто наявність відповідної системи, знань, умінь і навичок відповідного віку, що, по суті, і презентовано в освітніх лініях БКДО.

Як засвідчив аналіз літератури, починаючи з 60-х років ХХ століття проблема підготовки дітей дошкільного віку до школи була однією із центральних, стрижневих проблем дошкільної педагогіки і дитячої психології. Як результат систематичних досліджень у цьому напрямі й було введено в науково-освітній обіг нове поняття «дошкільна освіта» як перша ланка безперервної освіти. Питання наступності і перспективності дошкільної та початкової освіти не перший рік обговорюється серед науковців, педагогів-практиків, батьків, адже вступ до школи – особливий момент у житті дитини. Наступність – це така опора на пройдений матеріал, при якій у свідомості дитини утворюються різноманітні зв'язки, взаємодіють старі і нові знання, в результаті чого створюється система міцних і глибоких знань.

Дошкільний та молодший шкільний вік є важливими етапами особистісного зростання особистості, які створюють підґрунтя для динамічних змін у подальшому онтогенезі людини. Саме ці періоди науковці порівнюють із закладенням фундаменту в побудові будівлі, від якості і надійності якого залежатиме вся краса і велич майбутньої споруди. Дошкільний і молодший шкільний вік володіють виключною сенситивністю для музично-творчої діяльності, відрізняються надзвичайною емоційністю й допитливістю, наївно-ігровим характером пізнання, синкретичністю художнього сприйняття а також закладають основи майбутньої долі, створюючи підґрунтя для написання основного сюжету життєвого сценарію.

Сьогодні музичне виховання має здійснюватися на всіх етапах формування особистості. Виховний вплив має бути комплексним, включати різні види діяльності. Музика є природною атмосферою, що пробуджує творчу активність, розвиває естетичні здібності особистості, а також впливає на глибинні процеси внутрішнього світу дитини.

В. Сухомлинський вважав, що тільки творча особистість педагога зможе виховати творця. Він відмічав: «Ми маємо справу з найскладнішим, неоціненним, найдорожчим, що є в житті, – з людиною.

Від нас, від нашого вміння, майстерності, мистецтва, мудрості залежить її життя, здоров'я, розум, характер, воля, громадянське й інтелектуальне обличчя, її місце і роль у житті, її щастя» [5].

Творчий внесок одного з найвидатніших педагогів ХХ століття В. Сухомлинського в освітню справу важко переоцінити. Його твори є натхнен-

ням, орієнтиром для кожного педагога до плідної педагогічної діяльності, професійного самовдосконалення, постійного творчого пошуку. Кожне слово автора великої кількості наукових праць буде осмислюватися ще не одним поколінням освітян, допомагаючи їм у розв'язанні непростих педагогічних завдань.

Список використаних джерел

1. Вишнякова С. М. Профессиональное образование: ключевые понятия, термины, актуальная лексика : [словарь] / С. М. Вишнякова. – М. : НМЦ СПО, 1999. – 538с.
2. Енциклопедія професійної освіти: В 3-х т. / Под ред. С.Я. Батишева. – М.: АПО, 1999. – 440с.
3. Мартинюк М. Актуальні питання підготовки майбутніх учителів / М. Мартинюк // Рідна школа. – 2010 – № 6. – С. 40–44.
4. Нестеренко В.В. Теоретико-методологічні засади підготовки майбутніх фахівців дошкільної освіти в системі заочного навчання : [монографія] / В.В. Нестеренко. – Одеса : Видавництво ТОВ «Лерадрук», 2012. – 399с.
5. Сухомлинський В.О. Вибр. тв. в 5 т. – Т.5. / В.О. Сухомлинський. – К.: Рад. шк., 1977. – 639 с.

References

1. Vyshnjakova S. M. Professyonalnoe obrazovanye: kljuchevye ponjatyja, termyny, aktualnaja leksyka : [slovar] [Vocational education: key concepts, terms, actual vocabulary] / S. M. Vyshnjakova. – M. : NMC SPO, 1999. – 538s.
2. Encyklopedija profesijnoi osvity: V 3-h t. [Encyclopedia of Professional Education: In 3 t.]/ Pod red. S.Ja. Batysheva. – M.: APO, 1999. – 440s.
3. Martynjuk M. Aktualni pytannja pidgotovky majbutnih uchyteliv [Topical Issues of Preparing Future Teachers]/ M. Martynjuk // Ridna shkola. – 2010 – № 6. – S. 40–44.
4. Nesterenko V.V. Teoretyko-metodologichni zasady pidgotovky majbutnih fahivciv doshkilnoi osvity v systemi zaocznego navchannja : [monografija] [Theoretical and methodological principles of preparation of future specialists in preschool education in the system of correspondence studies: [monograph]]/ V.V. Nesterenko. – Odessa : Vydavnytstvo TOV «Leradruk», 2012. – 399s.
5. Sukhomlynskyj V.O. Vybr. tv. v 5 t. – T.5. [Vibrate tv in 5 tons – T.1.]/ V.O. Sukhomlynskyj. – K.: Rad. shk., 1977. – 639s.

Лисовская Т. А. Идеи В. Сухомлинского в музыкально-эстетической подготовке специалистов дошкольного образования в условиях Новой украинской школы

В статье автор освещает взгляды выдающегося педагога В.А. Сухомлинского на проблему формирования музыкально-эстетической подготовки будущих специалистов. Осуществлен подробный анализ подходов ученых к определению сущности и структуры готовности к педагогической деятельности. Уточнено, что подготовленность специалиста дошкольного образования означает приобретение им знаний, умений, опыта, установок на образование необходимых мотивов, предоставление психическим процессам и свойствам личности таких особенностей, которые обеспечат ему возможность эффективно осуществлять педагогическую профессиональную деятельность.

Ключевые слова: подготовка, готовность, будущий воспитатель, дошкольное образование, начальное образование, преемственность.

Lisovska T. V. Sukhomlynskyi's ideas in musical-aesthetic training of preschool education specialists in the conditions of new ukrainian school

Professional development of specialists is a complex and lengthy process that is carried out throughout the period of students' training in the University. The profound socio-political, spiritual and economic changes that take place in a sovereign, democratic Ukraine, encourage the reform of the educational system, which should support the conditions for the development and implementation of each individual, the priority of universal values, the formation of generations able of studying throughout life, the creation and development of civil society values. A capable teacher with distinct creative abilities, able of organizing his professional activity at an innovative level is able to solve these problems, so today the problem of preparing future specialists for professional activity has an important pedagogical and social significance. The professional activity of the specialist of the institution of preschool education is designed to solve important tasks of raising children, attracting them to the world of artistic values, forming an aesthetic attitude to the surrounding reality and art, and to develop creative potential. V. Sukhomlynskyi was one of the first Ukrainian educators to study and broadly implement the means of art in the artistic and aesthetic development of children. The beauty of music, in his opinion, is a powerful source of thought. Vivid images that are born in the presentation of a child under the influence of a musical melody revive the thought, as if guiding its numerous streams in a single channel. It is under such conditions that the formation of a sense of beauty takes place, and the best features of the Ukrainian people are embodied in the child's soul. In the process of perception, listening to musical works, children's cultural competence is formed, which is one of the most important things for preparing a child to study in the conditions of the New Ukrainian School. Preschool and elementary school age are important stages of personal growth of an individual, which create the basis for the dynamic changes in the further human ontogenesis; have an exceptional sensitivity for musical and creative activity.

Key words: training, readiness, future educator, preschool education, elementary education, continuity.

Стаття надійшла до редколегії 01.05.2018

УДК [373.3.091.33:783.8]:271.2-752

Ольга МАЙБА

кандидат педагогічних наук,
старший викладач кафедри теорії і методики музичної освіти та хореографії
Мелітопольського державного педагогічного університету імені Б. Хмельницького,
м. Мелітополь, Україна
e-mail: olhamaiba@ukr.net

ОРГАНІЗАЦІЯ ВОКАЛЬНО-ХОРОВОЇ ДІЯЛЬНОСТІ У ДОШКІЛЬНИХ ОСВІТНІХ ЗАКЛАДАХ З УРАХУВАННЯМ ВІКОВИХ ТА ПСИХОЛОГІЧНИХ ОСОБЛИВОСТЕЙ ДІТЕЙ СТАРШОГО ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ

У статті розглядаються організація вокально-хорової діяльності дітей старшого дошкільного віку в умовах дошкільних освітніх закладах з урахуванням їх вікових та психологічних особливостей. Характеризується вокально-хорова діяльність як основний вид колективної музично-виконавської діяльності, який активно впливає на розвиток особистісних якостей дитини. Для успішної організації вокально-хорової діяльності дітей старшого дошкільного віку у дошкільних освітніх закладах визначені основні завдання з урахуванням особистості кожної дитини: її темпераменту, характеру, кола інтересів, рівня інтелектуального розвитку, своєрідності емоційної сфери, наявності та характеру художніх потреб, специфіки способів спілкування, умов побуту дитини, її сім'ї.

Ключові слова: вокально-хорова діяльність, старший дошкільний вік, дошкільний освітній заклад.

В сучасних умовах нового соціально-психологічного та культурного стану суспільства порушуються питання формування творчої спрямованості та розвитку духовності молодого покоління. Метою дошкільної освіти у нашій країні має бути не тільки залучення дитини до світової та вітчизняної спадщини, усвідомлення важливості національного коріння, а і одночасне формування високодуховної, вільної і відповідальної особистості. Реалізація цих завдань зумовлена документом **«Про організацію роботи з музичного виховання дітей у дошкільних навчальних закладах»**, у якому зазначено, що **«метою музичного виховання дітей дошкільного віку є виховання гармонійно розвинутої, естетично й творчо спрямованої особистості дитини під впливом цінностей українського і світового музичного мистецтва, розвиток загальної музикальності, здібностей музичного виконавства і творчості, формування елементарних основ музичної культури, домірної віковій музичної компетенції»**. Враховуючи вищевикладені факти, доцільно говорити про актуальність і важливість на сьогоднішній день розгляду даної теми.

На основі вивчення й узагальнення педагогічної літератури та досвіду роботи, відзначаємо виразну позитивну роль вокально-хорової діяльності у дітей в дошкільних освітніх закладах. Відомі діячі хорового мистецтва і педагоги-практики, такі як Л. Абелян, Ю. Алієв, О. Апраксина, Л. Бартенева, Л. Жарова, Т. Овчиннікова, В. Попов,

В. Сафонова, Г. Струве, Г. Стулова та інші розглядали питання вокально-хорової роботи з дітьми, питання організації хорового процесу. Ю. Алієв розглядає вокально-хоровий спів як найактивнішу, дієву, доступну форму музичного навчання в школі. У процесі хорового виконання у школярів розвиваються не тільки музичні здібності такі як слух, пам'ять, почуття ритму, але й здібності та якості, що мають значення для загального розвитку учнів. До останніх відносять: яву, творчу активність, прагнення до навчання. Також вокально-хоровий спів сприяє оволодінню учнями культурної мови, вироблення чіткої, виразної вимови. Під час музичного навчання і виховання використовуються такі форми роботи: виконання пісень, знайомство з музичною грамотою, сприйняття музики, імпровізацію, гру на простих музичних інструментах. Цей процес вивчення пісні ґрунтується на взаємозв'язку сприйняття музики, з її активним висловленням за визначеною системою та послідовністю. Діти відповідно віковим етапам оволодівають визначеним мінімумом умінь, знань і навичок, що визначають рівень їх виконання, та уможливають розуміння змістовності музичного твору [1, 11].

Е. Печерська з цього приводу зазначає: «Вокально-хоровий спів – один із найулюбленіших видів музичної діяльності дітей. Його значення різноманітне: сприяє розвиткові не лише музичних здібностей і голосу дитини, а й мислення, мовлення, розширенню словникового запасу.

Хоровий спів викликаючи у дошкільників яскраві емоції, впливає на естетичні і моральні почуття» [5, 20]. На думку Г. Струве, «вокальна робота з дітьми є специфічною. Ця специфічність обумовлена тим, що дитячий організм порівняно з дорослим знаходиться в розвитку. Правильний спів укріплює здоров'я дітей» [8].

Результати наших спостережень за процесом вокально-хорової діяльності дітей в умовах дошкільних освітніх закладах показують, що рівень вокально-хорового розвитку дітей старшого дошкільного віку низький. Тому потрібно відроджувати вокально-хоровий спів в дошкільних освітніх закладах, як засіб духовного розвитку дитини.

Отже, метою даної статті є характеристика вікових і психологічних особливостей дітей старшого дошкільного віку у процесі організації вокально-хорової діяльності в освітніх дошкільних закладах.

Вокально-хорова діяльність – один із видів колективної виконавської діяльності. Вона сприяє розвитку співочої культури дітей, їх загальному та музичному розвитку, вихованню духовного світу, становленню їх світогляду, формуванню майбутньої особистості. Означена діяльність є формою прояву активності, спрямованою на виконання звуковисотних та слухових завдань, що впливають на розвиток творчої уяви і мислення, музичне сприймання та розвиток музичних здібностей.

При організації вокально-хорової діяльності в умовах дошкільних освітніх закладах рекомендується враховувати вікові особливості дітей дошкільного віку. Дошкільний вік має декілька етапів: молодший, середній і старший дошкільний вік. Відповідно до цієї періодизації в дошкільних освітніх закладах існують певні вікові групи: перша молодша і друга молодша, середня, старша, підготовча до школи. Дослідники зазначають, що у старшому дошкільному віці діти виявляють зацікавленість, допитливість під час пізнання нового. Особливістю зазначеного віку є те, що інтерес до цих процесів носять досить стійкий характер. Діти вказаного віку демонструють здатність засвоювати не тільки окремі значення, але і систему знань. Л. Виготський висловлював думку про те, що до «3 років дитина навчається за «власної» програмі (у тому сенсі, що малюк поки ще не може утримувати і сприймати систему знань і слідувати за мотивом дорослого навчання його), то після 3 років мислення дошкільника вже досить готове до розуміння причинно-наслідкових зв'язків і залежностей, якщо вони представлені в наочно-образній формі» [2]. Н. Подд'яков зазначає, що у старшому дошкільному віці допитливість стимулює дитину до дослідницької діяльності та експериментування[6].

Вчені вважають, що саме у дошкільному віці мислення у дітей носить конкретний характер, якщо їм даються конкретні, уривчасті, розрізнені знання. Але якщо давати знання про найпростіші зв'язках і залежностях, дошкільнята не тільки засвоюють їх, але і використовують у своїх міркуваннях. Тому успішна організація педагогічного процесу в дошкільних освітніх закладах дає можливість дошкільнятам опанувати поняттями, набувати здатність до висновків, узагальнень. П. Гальперін зазначав, що «на основі поетапної методики ми отримали в 6 – 7 років (і навіть у 5) ... розумові дії і поняття, які за загальноприйнятими стандартами відповідають рівню мислення в підлітковому віці ...» [3].

Дошкільник старшого віку проявляє інтерес до себе, до своєї статі, до своїх почуттів, переживань. Психологи називають це розвиток самосвідомості. В цьому віці дитина вже досить багато знає про себе, вміє керувати власними почуттями і поведінкою.

Відомо, що розвинена творча уява дає дитині можливість формувати свій емоційний світ, здатність мислити образами. Діти старшого дошкільного віку люблять фантазувати, вигадувати, щось уявляти. Вона малює, придумує свої пісні, що сприяє розвитку творчої особистості. М. Подд'яков зазначає, що «Творча дитина, творча особистість, – це результат всього способу життя дошкільника, результат його спілкування та спільної діяльності з дорослим, результат його власної активності» [6]. У дошкільному віці у дитини розвивається уява. Матеріалом для уяви служать знання про навколишній світ, але ці знання засвоюються тільки шляхом запам'ятовування або образно, зримо, усвідомлено. До того ж, старший дошкільний вік характеризується розвитком в дитині таких основних процесів як сприйняття, увага, пам'ять, уява, мислення і мова. Дитина хоче розібратися і зрозуміти явища, події, активно пізнає навколишній світ. Ці процеси під час вокально-хорової діяльності в дошкільних освітніх закладах сприяють набуттю дітьми нових знань і початкових вокально-хорових умінь.

У контексті вокально-хорової діяльності в дошкільних освітніх закладах особливо важливим є те, що означені властивості звуку є акустичними засобами виразності не лише музики, але й мовлення, що допомагає дітям орієнтуватися в інтонаційному змісті й характері мовленнєвих висловлювань. Фонематичний слух розвивається у процесі мовного спілкування, а звуковисотний слух – на музичних заняттях (за допомогою ігор-вправ, побудованих за принципом моделювання звуковисотних відношень). Адже в старшому дошкільному віці діти розширюють власний запас слів і,

замислюються над їх значенням, намагаються пояснити значення нових для них слів.

При вокально-хоровому співі у старшому дошкільному віці збагачується образне мислення, фантазія, розвиваються пізнавальні процеси, які спонукають до активної творчості. Суттю ж будь-якої творчості є пошук. Тому творчий процес – це пошукова активність, мотор творчості. Саме пошукова активність надзвичайно корисна для людини, тому повинна заохочуватися з раннього дитинства. Вона необхідна для формування особистості дитини, підвищення її стресостійкості, адаптивного розвитку нервової системи.

Для успішної організації вокально-хорової діяльності дітей старшого дошкільного віку у дошкільних освітніх закладах ми окреслили основні завдання, а саме:

- навчити дітей чуйно ставитися до світу звуків, вслухатися в нього, сприймати всіма органами почуттів.
- допомогти дошкільнятам сприймати вокально-хорову музику, мову, музику рухів і почуттів;
- залучати дітей до творчої імпровізації звуками, до створення особистого музикального мислення та його оцінці;
- сприяти розширенню інтелектуальних можливостей дітей засобами вокально-хорової діяльності.

У нашому дослідженні раціональним є звернення до гуманітаризації вокально-хорової діяльності дітей старшого шкільного віку. Адже, як зазначає Н.Сегеда: «При гуманітарному підході критерієм усіх речей виступає духовний вимір діяльності особистості, виявом якого є людяність як властивість духовно вільної людини, гуманітарна сутність якої полягає у взаємодії Людини із всесвітом» [7, 371]. Відтак, ефективність організації вокально-хорової діяльності в цьому напрямку може бути забезпечена тільки всебічним вивченням особистості кожної дитини: її темпераменту, характеру, кола інтересів, рівня інтелектуального розвитку, своєрідності емоційної сфери, наявності та характеру художніх потреб, специфіки способів спілкування, умов побуту дитини, її сім'ї та ін.

У контексті національної мистецької освіти, на думку Г. Падалки, актуальним є «особистісно-соціальний підхід, суть якого полягає у забезпеченні інтересів розвитку окремої особистості як члена громадянського суспільства України» [4] формування і розвиток відповідальності й прогнозування, розуміння та проектування ситуаційних колізій, генерування творчого мислення, самостійної стратегії діяльності, орієнтованої на розвиток творчого потенціалу дитини.

В аспекті гуманітарного та особистісно-орієнтованого підходу з позицій нашого дослід-

ження актуальним постає питання про організацію вокально-хорової діяльності дітей старшого дошкільного віку в умовах дошкільних освітніх закладах. Упровадження зазначених підходів в процес організації вокально-хорової діяльності в дошкільних освітніх закладах забезпечує і відображає становлення особистісної змістової кожної дитини, яка формується на основі взаємодії глибокого пізнання навколишнього світу та самого себе. У результаті оцінювального процесу відбувається індивідуальний розвиток психологічних властивостей дитини, які забезпечують певний якісний рівень вокально-хорової діяльності, що сприяє реалізації функцій самоконтролю особистості. Отже, гуманітарний і особистісно-орієнтований підходи у спілкуванні вихователя з дітьми старшого дошкільного віку за допомогою музичного мистецтва, дбання про кожну дитину, її духовний світ, переживання і прагнення дає можливість ефективності організації вокально-хорової діяльності в умовах дошкільних освітніх закладах.

Вокально-хорової діяльності як колективної музично-виконавської діяльності в дошкільних освітніх закладах, що активно впливає на розвиток особистісних якостей дітей дошкільного віку властиві такі позитивні особливості:

- участь у спільній справі формує у дошкільника вміння спілкуватися, об'єктивно оцінювати свої дії, допомагає усвідомити наявні недоліки, як музичні, так і поведінкові;
- під час занять, у дитини формуються позитивні особистісні якості, необхідні для роботи в колективі, вона вчиться застосовувати свої сили, музикальні здібності та вміння з користю для себе і для хору;
- вокально-хорова діяльність, активна і соціально-цінна, являє істотний чинник, що забезпечує становлення у свідомості дитини єдності слова і діла, корисного наміру і особистісних засобів його здійснення;
- у процесі колективної вокально-хорової діяльності розвиваються самостійність, ініціатива та інші вольові якості, необхідні дитині старшого дошкільного віку, музична діяльність перемикає її увагу на корисну справу, важливу і для нього і для інших учасників колективу.

Таким чином, цілеспрямованість організації вокально-хорової діяльності в освітніх дошкільних закладах і виконання певних завдань під час різних форм навчання й виховання сприяють вихованню в дітей загальної музикальності (емоційний відгук на музику, відчуття музичного ритму, слуху, музичне мислення, музичну уяву, пам'ять), опанування ними мови музичного мистецтва, розвитку невербальної культури поведінки дитини.

Перспективи подальших досліджень пов'язані з розробкою музично-виховних заходів в дошкільних освітніх закладах.

Список використаних джерел

1. Алиев Ю. Б. Пение на уроках музыки: Метод. Пособие для учителей нач. школы. – М.: Просвещение, 1978 – 175 с.
2. Выготский Л. С. Психология искусства / Лев Семенович Выготский [сост. М. Г. Ярошевский]. – Ростов-на-Дону : Феникс, 1998. – 479 с.
3. Гальперин П. Я. Экспериментальное формирование внимания / П. Я. Гальперин, С. Л. Кабыльницкая. – Москва : МГУ, 1974. – С. 76-94.
4. Падалка Г. М. Пріоритетні напрямки розвитку сучасної мистецької освіти / Г. М. Падалка // Теорія і методика мистецької освіти : зб. наук. пр. /редкол. О.П. Щолокова та ін.; Нац. пед. ун-т імені М.Драгоманова. – Київ, 2004. – Вип. 1 (6). – С. 15-20.
5. Печерська Е. П. Уроки музики в початкових класах: Навч. посібник: Київ: Либідь, 2001. – 272 с.
6. Поддьяков Н. Н. Особенности психического развития детей дошкольного возраста / Н. Н. Поддьяков. – Москва : Российское психологическое общ-во, 1996. – 32 с.
7. Сегеда Н.А. Методологічні орієнтири вивчення проблеми гармонізації культурно-освітнього простору майбутнього музиканта-педагога/ Н.А.Сегеда // Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології, 2013, № 7 (33) – С. 366-376.
8. Струве Г. А. Музыка для всех / Г. А. Струве; [ред. Е.Луцкой]. – М.: Мол. гвардия, 1978. – 206 с.

References

1. Aliev, Yu. B. (1978). *Singing in music lessons: Method. A Handbook for Primary School Teachers*. Moscow: Education. [in Russian].
2. Vygotsky, L.S. (1998). *The psychology of art*. Rostov-on-Don: Phoenix. [in Russian].
3. Galperin, P. Ya. (1974). *Experimental formation of attention*. Moscow: Moscow State University. [in Russian].
4. Padalka, G.M. (2004). *Priorytechni napostmki rozvitku sushasnoi mistetskoj*. Kiev: National Pedagogical University named M. Drahomanov. [in Ukraine].
5. Pecherska, E.P. (2001). *Lessons of music in elementary school: Teach. Manual*. Kyiv: Lybid. [in Ukraine].
6. Poddyakov, N.N. (1996). *Peculiarities of the mental development of preschool children*. Moscow: Russian Psychological Society. [in Russian].
7. Szegeda, N.A. (2013). *Methodological benchmarks for the study of the problem of harmonizing the cultural and educational space of the future musician-teacher*. Pedagogical sciences: theory, history, innovative technologies. [in Ukraine].
8. Struve, G.A. (1978). *Music for All*. Moscow: Young guard. [in Russian].

Майба О. Організація вокально-хорової діяльності в дошкільних освітніх закладах з урахуванням вікових та психологічних особливостей дітей старшого дошкільного віку

В статті розглядаються організація вокально-хорової діяльності дітей старшого дошкільного віку в умовах дошкільних освітніх закладів з урахуванням їх вікових та психологічних особливостей. Характеризується вокально-хорова діяльність як основний вид колективної музично-виконавської діяльності, активно впливає на розвиток особистісних якостей дитини. Для успішної організації вокально-хорової діяльності дітей старшого дошкільного віку в дошкільних освітніх закладах визначені основні завдання з урахуванням особливостей кожного дитини: його темперамента, характеру, кола інтересів, рівня інтелектуального розвитку, своєрідності емоційної сфери, наявності та характеру художніх потребностей, специфіки способів спілкування, умов життя дитини, його родини.

Ключевые слова: вокально-хорова діяльність, старший дошкільний вік, дошкільне освітнє заклад.

Maiba O. Organization of vocal-choir activity in preschool educational centers with the care of age and psychological features of children of the age of primary age

The article deals with the organization of vocal and choral activity of children of the senior preschool age in conditions of preschool educational institutions taking into account their age and psychological peculiarities. Characterized by vocal-choral activity as the main type of collective musical-performing activity, which actively influences the development of personal qualities of the child. For successful organization of vocal-choral activity of children of the senior preschool age in preschool educational institutions the main tasks are determined taking into account the personality of each child: its temperament, character, the range of interests, the level of intellectual development, originality of the emotional sphere, the presence and nature of artistic needs, the specific methods of communication, conditions of life of the child, her family.

Thus, the purposefulness of the organization of vocal-choral activity in educational preschool establishments and the fulfillment of certain tasks during various forms of education and promotion contribute to the education of children in general musicality (emotional response to music, a sense of musical rhythm, hearing, musical thinking, musical imagination, memory), mastering them the language of musical art, the development of a non-verbal culture of the child's behavior.

Key words: vocal and choral activity, senior preschool age, preschool educational institution.

Стаття надійшла до редколегії 09.05.2018

УДК 37.014.543:[004:005.931(045)

Яна МАЛИХІНА

*доктор педагогічних наук, професор кафедри педагогіки,
методики та менеджменту освіти Української інженерно-педагогічної академії,
м. Харків, Україна*

ІНФОРМАЦІЙНІ ТЕХНОЛОГІЇ В УПРАВЛІННІ ФІНАНСАМИ ЗАКЛАДУ ВИЩОЇ ОСВІТИ ЯК КОМПОНЕНТ ВЗАЄМОДІЇ ІЗ ЗОВНІШНІМ СЕРЕДОВИЩЕМ

У статті розглянуто проблему використання інформаційних технологій в управлінні фінансами закладу вищої освіти як компонент взаємодії із зовнішнім середовищем. Проаналізовано компоненти інформаційного середовища ЗВО.

Розглянуто їх вплив на управління фінансовим документообігом у закладах вищої освіти. Показано взаємодію між внутрішнім і зовнішнім середовищем закладу вищої освіти у контексті використання інформаційних технологій. Автор приходять до висновку, що Вдосконалення системи інформаційного забезпечення ЗВО доцільно здійснювати в сукупності усіх чинників, які мають прямий чи опосередкований вплив на фінансове становище ЗВО.

Ключові слова: інформаційні технології, ЗВО, зовнішнє середовище, внутрішнє середовище, документи, фінанси.

Вища освіта в Україні, як й інші сфери виробничої та невиробничої діяльності, все гостріше відчуває необхідність пристосування до умов ринкового середовища. Вищий навчальний заклад (ВНЗ), як і будь-яка організація, вимагає побудови ефективної системи управління. Разом з тим ВНЗ є недостатньо вивченою, з погляду теоретичного й практичного менеджменту, організацією [5].

Інформаційна парадигма, що прийшла у сферу комунікацій з точних та прикладних наук у поєднанні з іншими підходами (зокрема, синергетичним) дозволяє ВНЗ створювати власне інформаційне середовище (ІС), центральним елементом якого є навчальна документація. В цьому середовищі відбувається функціонування навчальної документації, котра існує і в паперовій, і в електронній формах. Електронні форми існування документів зумовлені розвитком та використанням інформаційно-комунікаційних технологій (ІКТ). Тому електронна документація ВНЗ, зокрема фінансова, є обов'язковою складовою його комунікаційного потенціалу, що формує інформаційне середовище ВНЗ, що є складовою внутрішнього середовища ВНЗ загалом.

Беззаперечним є факт, що інформація має велике значення для внутрішнього управління освітнім закладом і його зовнішніх контактів, і особливо для прийняття рішень в процесі фінансової діяльності ВНЗ, що і зумовлює необхідність дослідження цього питання.

Окремі теоретичні і практичні аспекти взаємодії різних організацій із зовнішнім середовищем розкриваються в дослідженнях вітчизняних та зарубіжних вчених (С. Березняк, О. Виханський,

В. Герасимчук, Ю. Конаржевський, М. Кондаков, В. Кричевський, С. Мохначев, О. Наумов, С. Олійник, М. Портер, Р. Фатхутдінов, П. Ясінець та ін.). Розробкою теорії управління ВНЗ займалися такі провідні науковці, як: В. Бондар, В. Бегей, Ю. Васильєв, Г. Єльнікова, В. Зверева, Ю. Конаржевський, В. Маслов, Н. Островерхова, А. Харківська, Т. Шамова, та ін. Аналіз літературних джерел свідчить про те, що окремими аспектами дослідження систем займалися П. Анохін, В. Афанасьєв, Ю. Конаржевський, Н. Кузьміна, В. Якунін та ін.

Питанням вдосконалення інформаційного забезпечення підприємств та організацій як одного з чинників їх економічного зростання приділяється увага багатьох науковців, серед яких Бутова Р., Верба В., Глівенко С., Лапін Є., Павленко О., Корнев Ю., Матвієнко О., Мельник А., Пархоменко О., Твердохліб М., Шаралов О. Особливості інформаційного забезпечення фінансової діяльності ВНЗ досліджено у працях вчених Боголіб Т., В. Кривцова, А. Кулика, Андрієнко В., Лев Т. та ін.

Заклад вищої освіти являє собою складну, відкриту систему, основною метою діяльності якої є забезпечення умов, необхідних для отримання особою вищої освіти, підготовка фахівців для потреб суспільства і держави. Для досягнення поставленої мети ЗВО має бути забезпечений якісним інформаційним забезпеченням, що є запорукою прийняття ефективних управлінських рішень в процесі надання освітніх послуг [6].

Вітчизняними науковцями підкреслюється роль інформації як одного з найважливіших ресурсів, який забезпечує розвиток та успішну діяльність будь-якого суб'єкта господарювання. Інформація в

сучасному суспільстві розглядається як стратегічний ресурс, який сприяє економії усіх існуючих видів ресурсів [7, 73].

М. Мартиненко характеризує інформацію як один із найважливіших видів ресурсів процесами накопичення, збереження, поширення і використання якого в масштабі організації загалом необхідно управляти [2, 96].

Р. Бутова визначає інформацію як найважливіший ресурс підприємства і невід'ємний чинник його господарської діяльності на усіх рівнях управління: стратегічному, тактичному, оперативному [2, 5].

Отже, управління на усіх етапах функціонування господарюючого суб'єкта невід'ємне від відповідного інформаційного забезпечення.

В ІС ВНЗ відбуваються процеси створення, зберігання, обробки, передачі та споживання інформації. Для здійснення цих процесів необхідні матеріально-технічні та інтелектуальні ресурси. ІС вищих навчальних закладів одночасно є і базою для діяльності професорсько-викладацького складу, керівництва, студентів, штату інформаційних працівників, і результатом їх професійної діяльності [8].

Питання створення та функціонування ІС ЗВО розглядаються як ІТ-спеціалістами, так і викладачами. В різних джерелах можна знайти різні підходи до розуміння суті і структури ІС.

Застосування ІКТ істотно розширює склад і можливості деяких компонентів ІС. Це дозволяє використовувати: бази даних; інформаційно-довідкові та пошукові системи; електронні підручники, практикуми, довідники та енциклопедії; Інтернет-ресурси тощо. Значно розширюється інструментарій внутрішньої та зовнішньої діяльності ВНЗ (контролюючі програми), засоби комунікацій та збереження даних (локальні комп'ютерні мережі, Інтернет-сервіси, Інтернет-офіси, хмарні сховища даних, електронна пошта, віртуальні диски, флешки тощо) [3].

Під час спілкування із внутрішнім середовищем підтримуються інформаційні зв'язки з усіма відділами та службами закладу. Ці зв'язки передбачають:

- передачу інформації на одному рівні управління ЗВО (наприклад, узгодження сум використання коштів на проведення конференцій між проректором з економічної роботи та проректором з наукової роботи; оновлення бібліотечного фонду передбачає попередній аналіз та подання пропозицій проректором з навчальної роботи проректору з економічної роботи; головний бухгалтер повідомляє проректора з економічної роботи про наявність економії по фонду оплати праці з подальшою пропозицією щодо напрямів викори-

стання цих коштів). Ці зв'язки здійснюються на підставі наказів, розпоряджень ректора, посадових інструкцій, звітів;

- обмін інформацією за ієрархічними рівнями передбачає повідомлення про поточні завдання, зміни в кошторисах, програмах, штатному розписі. Отже, проректор з економічної роботи доводить інформацію до начальника планово-фінансового відділу щодо змін в обсягах фінансування з бюджету з вказівкою внести відповідні коригування в дохідну та видаткову частини кошторису ЗВО; працівники бухгалтерії інформують головного бухгалтера про факти нераціонального використання матеріальних та фінансових ресурсів;
- горизонтальні зв'язки передбачають обмін інформацією між структурними підрозділами з приводу організації та оптимізації фінансових потоків ЗВО. На підставі калькуляції, розробленої планово-фінансовим відділом, бухгалтерія встановлює ціну на окремий вид послуг; на основі показників штатного розпису, розробленого відділом кадрів та планово-фінансовим відділом, визначається фонд оплати праці закладу та формуються видатки кошторису за відповідними статтями економічної класифікації; за даними бухгалтерії щодо наявної дебіторської заборгованості юридичний відділ здійснює позовно-претензійну роботу з недобросовісними платниками [1];
- обмін інформацією по вертикалі здійснюється шляхом видання наказів, розпоряджень, надання вказівок, завдань, проведення нарад. Як приклад, можна навести видання ректором наказу про здійснення економії матеріальних, паливно-енергетичних та фінансових ресурсів з покладанням відповідальності на проректорів; видання наказу про проведення інвентаризації грошових коштів у касі та товарно-матеріальних цінностей на складі.

Слід зазначити, що наявність інформації про стан зовнішнього та внутрішнього середовищ навчального закладу та процеси, які відбуваються у ньому, є одним з визначальних чинників формування ефективної системи управління фінансовими ресурсами ЗВО.

Зовнішнє середовище ВНЗ поділяється на середовище прямого впливу та середовище непрямого впливу. Середовище прямого впливу становлять органи законодавчої і виконавчої влади України, банківські та фінансові установи, органи управління ВНЗ, контролюючі органи, інші навчальні заклади, контрагенти, а також громадськість. Воно формує зовнішню інформацію про зміни в законодавчій та нормативній базі, про конкурен-

тів (ціни на освітні послуги в інших закладах освіти), умови постачальників (вартість товарів, робіт та послуг, які споживає в процесі діяльності ВНЗ), думку громадськості щодо організації та забезпечення навчального процесу тощо [6].

Особливе місце в структурі зовнішнього середовища ВНЗ посідають постачальники товарів, виконавці робіт та послуг. Взаємовідносини ВНЗ з контрагентами мають договірний характер. Постачальники та підрядники визначаються за найкращою пропозицією «ціна-якість» на підставі наданих ними пропозицій (рахунків, кошторисів). При цьому важливо мати максимально повну, об'єктивну та своєчасну інформацію щодо якнайширшого кола постачальників. Лише за умов наявності відповідної інформації можливо обрати найвигідніші умови з метою раціонального використання фінансових ресурсів навчального закладу [4]

Під час спілкування з громадськістю, зокрема із зазначеними вище представниками, особлива увага приділяється створенню певного іміджу чи образу ЗВО та формуванню його авторитету. З цією метою до відома потенційних споживачів освітніх послуг за допомогою сайту ЗВО, що входить до ІС доводиться інформація про стан матеріально-технічного та фінансового забезпечення закладу, перспективи та напрями розвитку, вартість освітніх послуг, соціальні аспекти діяльності ЗВО.

Отже, веб-сайт ЗВО є важливим базовим компонентом ІС. Веб-сайт сьогодні призначений стати центральним елементом комунікаційної політики ЗВО, адже він надає широкий спектр додаткових можливостей здійснення комунікацій та навчального процесу. Це сприяє формуванню ефективного ІС, адже тепер ЗВО має можливість надавати користувачам додатковий сервіс: забезпечувати їх актуальною інформацією, здійснювати дистанційне навчання, ефективніше проводити навчальний і науковий процеси та ін. Також наявність власного веб-сайту забезпечує ефективне позиціонування ЗВО на ринку освітніх послуг в Інтернет-середовищі, що дає можливість користувачеві отримати значно більше інформації та скласти більш повне уявлення про ЗВО та його послуги та сприятливо впливає на фінансове положення ЗВО.

Загальними перевагами ІС ЗВО, зокрема з точки зору управління фінансами, є: віддалена робота з інформацією; збереження та обмін інформацією без «прив'язки» до часу, певного робочого місця та флеш-накопичувача або будь-якого іншого зйомного носія інформації; безкоштовність зберігання інформації; вільний доступ; підтримка різних форматів.

Відзначимо, що на сьогодні активно застосовуються такі способи надання електронних на-

вчально-методичних матеріалів: зберігання на електронному диску (флешці); розміщення на веб-сайті ЗВО; пересилання на загальну електронну поштову скриньку, обмін документацією у локальній мережі ЗВО тощо. Поступово буде відбуватися активне застосування он-лайн-офісів для роботи з електронними матеріалами. Адже це позбавляє їх необхідності, наприклад, зберігати документи у електронній поштовій скриньці або на флеш-накопичувачу.

Отже, сьогодні з'явився ще один перспективний компонент ІС ЗВО, котрий поступово впроваджується у діяльність ЗВО ТА дозволяє працювати з електронними навчальними документами оперативно та у вільному доступі, у той же час із можливістю захисту даних паролями та розмежування прав доступу.

Необхідно згадати також і про зовнішні фактори впливу на ІС ВНЗ, до яких належать: держава; інформаційно-навчальні, консультаційні центри та служби; інші вищі навчальні заклади; інфраструктура інформаційного ринку тощо. Отже, ІНС вишу формує вхідний потік інформації, що надходить із зовнішнього середовища та вихідний інформаційний потік, що направляється ВНЗ у зовнішнє середовище та містить інформацію про свій потенціал, навчальні можливості, послуги та потреби [8].

Таким чином, підводячи підсумок, можна окреслити певні тенденції розвитку ІС сучасного вищого навчального закладу: процеси електронізації документів, документопотоків та комунікаційних каналів ВНЗ; активне впровадження та використання електронних навчальних та навчально-методичних документів; забезпечення багатосторонніх та багатоканальних комунікацій, інтерактивності, інтегрованості та оперативності ІНС ЗВО завдяки застосуванню новітніх ІКТ. Ефективне управління інформаційними ресурсами ЗВО неможливо здійснювати без створення системи інформаційних потоків, що досягається шляхом удосконалення комплексу організаційно-технічних засобів, серед яких є забезпечення устаткуванням, та засобами документування, створення загальної інформаційної бази даних ЗВО та забезпечення доступу до будь-якої інформаційної бази за межами закладу. У процесі управління фінансовими ресурсами керівництво навчального закладу має бути забезпечене повною і своєчасною інформацією для оперативного реагування на ті чи інші події, оцінки ситуації, що склалася, і підготовки управлінського рішення. Вдосконалення системи інформаційного забезпечення ЗВО, на нашу думку, доцільно здійснювати в сукупності усіх чинників, які мають прямиий чи опосередкований вплив на фінансове становище ЗВО.

Список використаних джерел

1. Андриенко В. Н. Система финансового менеджмента государственного высшего учебного заведения (практика построения и использования). Донецк: Юго-Восток, 2000. 92 с.
2. Бутова Р. К. Системы обработки экономической информации: конспект лекций. Харьков: Вид-во ХНЕУ, 2005. 220 с
3. Інформаційне освітнє середовище навчального закладу. Створення електронного навчально-методичного комплексу дисципліни (ЕНМК) 2011. Травень. http://ito.vspu.net/SAIT/inst_kaf/kafedru/matem_fizuka_tex_osv/www/ENK/2011-2012/kompleks_new_magistru/lections/lection_5.htm#10.
4. Информационно-аналитическое обеспечение управления административно-финансовой деятельностью вуза. Харьков: Нац. аэрокосм. ун-т «Харьк. авиац. ин-т», 2003. 265 с.
5. Малихіна Я.А. Особливості ВНЗ як відкритої освітньої системи Наукові записки кафедри педагогіки: зб. наук. праць. Вип. XXXV. Харків: ХНУ імені В.Н. Каразіна, 2014. С. 107-116
6. Малихіна Я.А. Теоретичні і методичні засади управління взаємодією вищого навчального закладу із зовнішнім середовищем: дис. на здобуття наук. ступеня доктора .пед. н.: спец. 13.00.06 «Теорія і методика управління освітою» / Яна .Анатоліївна Малихіна. ДЗ «Луганський національний університет імені Тараса Шевченка». Луганськ, 2015. 479с.
7. Мартиненко М. М. Основи менеджменту: підручник. К.: Каравела, 2005. 496 с
8. Шелестова А. М. Інформаційно-навчальне середовище ВНЗ: основні характеристики // Культура та інформаційне суспільство XXI століття : матеріали всеукр. наук.-теорет. конф. молодих учених, (Харків, 24–25 квітня 2014 р.). Х. : ХДАК, 2014. С. 225.
9. Харківська А. А. Імплементация европейских стандартів вищої освіти у закладах вищої освіти / VI міжнародна науково-практична конференція «Актуальні питання освіти і науки» 18 – 19 травня 2018 року / Харківський національний економічний університет імені Семена Кузнеця. Х. : ХОГОКЗ, 2018. 20с.

References

1. Andrienko V. N. Sistema finansovogo menedzhmenta gosudarstvennogo vysshego uchebnogo zavedeniya (praktika postroeniya i ispolzovaniya). Donetsk: Yugo-Vostok, 2000. 92 s.
2. Butova R. K. Systemy obrobrennja ekonomichnoji informaciji: konspekt lekcij. Kharkiv: Vyd-vo KhNEU, 2005. 220 s
3. Informacijne osvitnje seredovyshhe navchaljnogo zakladu. Stvorennja elektronnoho navchaljno-metodychnogo kompleksu dyscypliny (ENMK) 2011. Travenj. http://ito.vspu.net/SAIT/inst_kaf/kafedru/matem_fizuka_tex_osv/www/ENK/2011-2012/kompleks_new_magistru/lections/lection_5.htm#10.
4. Informatsionno-analitcheskoe obespechenie upravlenija administrativno-finansovoy deyatel'nostyu vuza. Kharkov: Nats. aerokosm. un-t «Khark. aviats. in-t», 2003. 265 s.
5. Malykhina Ja.A. Osoblyvosti VNZ jak vidkrytoji osvitnjoji systemy Naukovi zapysky kafedry pedaghohiky: zb. nauk. pracj. Vyp. KhKhKhV. Kharkiv: KhNU imeni V.N. Karazina, 2014. S. 107-116
6. Malykhina Ja.A. Teopetychni i metodychni zasady upravlinnja vzajemodijeju vyshhogo navchaljnogo zakladu iz zovnishnim seredovyshhem: dys. na zdobuttja nauk. stupenja doktora .ped. n.: spec. 13.00.06 «Teorija i metodyka upravlinnja osvitoju» / Jana .Anatolijivna Malykhina. DZ «Lughanskyj nacionalnyj universytet imeni Tarasa Shevchenka». Lughansjk, 2015. 479s.
7. Martynenko M. M. Osnovy menedzhmentu: pidruchnyk. K.: Karavela, 2005. 496 s
8. Shelestova A. M. Informacijno-navchaljne seredovyshhe VNZ: osnovni kharakterystyky // Kuljtura ta informacijne suspiljstvo KhKhI stolittja : materialy vseukr. nauk.-teoret. konf. molodykh uchenykh, (Kharkiv, 24–25 kvitnja 2014 r.). Kh. : KhDAK, 2014. S. 225.
9. Kharkivsjka A. A. Implementacija jevropejskykh standartiv vyshhoji osvity u zakladakh vyshhoji osvity / VI mizhnarodna naukovo-praktychna konferencija «Aktualjni pytannja osvity i nauky» 18 – 19 travnja 2018 roku / Kharkivskyj nacionalnyj ekonomichnyj universytet imeni Semena Kuznecja. Kh. : KhOGhOKZ, 2018. 20s.

Малихіна Я. Інформаційні технології в управлінні фінансами університету вищої освіти як компонент взаємодії з зовнішнім середовищем

В статті розглянуто проблема використання інформаційних технологій в управлінні фінансами вузів як компонент взаємодії з зовнішнім середовищем. Проаналізовано компоненти інформаційного середовища вузу. Розглянуто їх вплив на управління фінансовим документооборотом в університеті. Показано взаємодію між внутрішнім і зовнішнім середовищем вузу в контексті використання інформаційних технологій.

Ключові слова: інформаційні технології, вузи, зовнішнє середовище, внутрішнє середовище, документи, фінанси.

Malykhina Ya. Information technologies in financial management of institutions of higher education as a component of interaction with the external environment

In the article the problem of information technology in the management of financial institutions as part of the interaction with the environment. Analyzed the components of the information environment university. Consider their impact on the financial document at the university. Showing the interaction between internal and external environment of universities in the context of information technology.

Key words: information technology, universities, environment, internal environment, documents, finances.

Стаття надійшла до редколегії 13.05.2018

УДК 378.03

Валентина МАРУЩАК

*кандидат педагогічних наук, доцент,
доцент кафедри початкової освіти*

*Миколаївського національного університету імені В. О. Сухомлинського,
м. Миколаїв, Україна*

КУЛЬТУРА ПРОФЕСІЙНОГО МОВЛЕННЯ СТУДЕНТА ЯК ЗАПОРУКА УСПІШНОСТІ МАЙБУТНЬОГО ПЕДАГОГА ДОШКІЛЬНОЇ ТА ПОЧАТКОВОЇ ОСВІТИ

Професійне мовлення вчителя – процес, спрямований на оптимальне розв'язання педагогічних завдань, формування якого відбувається під час удосконалення мовленнєвої діяльності. Автор статті розглядає проблему формування культури професійного мовлення, вказує на основні її аспекти, такі як: нормативність, адекватність, естетичність, багатофункціональність. Визначено основні комунікативні якості професійного мовлення вчителя: змістовність, доступність, доречність, логічність, правильність, точність, чистота, виразність. Мовлення вчителя має бути індивідуальним, інтонаційно виразним, щирим і безпосереднім. В статті висвітлені найважливіші чинники, що впливають на виховання культури спілкування студентів.

Ключові слова: культура професійного мовлення, мовленнєва комунікація, комунікативні якості професійного мовлення, професіограма педагога, комунікативні якості, мовленнєва поведінка, комунікативна компетентність, мовленнєва ситуація, мовний етикет.

В умовах реформування освіти в Україні неухильно зростає необхідність підвищення комунікативної культури учнів, студентів. Спілкування є одним із основних феноменів соціально-психологічної реальності, у межах якої відбувається розвиток особистості. В нормативних документах (Загальноєвропейській рекомендації з мовної освіти, Національна доктрина розвитку України в XXI столітті, Концепція національного виховання) наголошується на особистісному розвитку й творчій самореалізації кожного громадянина, оволодінні загальнолюдськими цінностями, духовною та матеріальною культурою з метою формування всебічно й гармонійно розвиненої особистості. Виховання у студентів культури спілкування, формування адекватних етичних орієнтацій та комунікативних умінь має істотне значення для розвитку їхньої особистості й реалізації мети навчальної діяльності у підготовці майбутнього педагога.

Мовленнєва комунікація майбутнього вчителя початкових класів – основа педагогічної майстерності вчителя, інструмент професійної діяльності педагога, за допомогою якого можна розв'язати різні педагогічні завдання. Мовлення вчителя є показником його педагогічної культури, засобом самовираження і самоутвердження його особистості.

Культура спілкування є відображенням глибинних процесів розвитку суспільства і показником духовного розвитку мовної особистості. Комунікативна культура тим вища, чим культурні-

ша людина. Формування духовного світу гармонійно розвиненої особистості неможливе без виховання в неї ціннісного ставлення до процесу спілкування, ефективність якого суттєво залежить від наукового забезпечення.

Науковці (Ю. Бабанський, В. Бусел, О. Вишневський, І. Зимня, М. Стельмахович, М. Фіцула) стверджують, що виховання – процес цілеспрямованого впливу вчителя на учнів, який виявляється в засвоєнні прийнятих в суспільстві та сім'ї норм і правил поведінки, котрі визначатимуть у подальшому житті їхнє поведіння з оточенням; досягатиметься завдання спілкування.

Дотримуємось думки, що спілкування – це взаємодія двох або більше людей, у ході якої комуніканти обмінюються думками, необхідною інформацією, емоційними переживаннями, власним досвідом, умінями й навичками з метою індивідуального самотвердження і безпосереднього контакту з оточенням, внаслідок чого формуються міжособистісні стосунки.

Сьогодні проблема культури мовлення майбутнього вчителя є дуже актуальною. Оскільки студенти вузів не завжди можуть чітко висловити свої думки, їм бракує активного словникового запасу. Загальновідомим є той сумний факт, що молодь приділяє книзі не дуже багато уваги: нові засоби комунікації виробляють нові мовні стандарти, нову естетику мови, що вже стала об'єктом наукових досліджень.

Надмірне захоплення молодих людей віртуальним, а не реальним спілкуванням призводить

до мутацій в активному словнику (коли українську нормативну лексику витісняє сленгові, жаргонна, слова-паразити), заміщення живого мовлення жестама й мімікою, втрати потреби у живому спілкуванні, відчуття насолоди від спілкування.

Нагальним завданням мовної освіти є навчання учнів, студентів ефективного спілкуванню, яке у сприяло правильному обліку інформацією, культурі мовлення.

Вирішувати це завдання необхідно на спеціальних заняттях з культури мови, а також у процесі вивчення лінгвістичних дисциплін. Але недостатня кількість годин з дисциплін української мови ускладнює працю викладача вузу над розвитком мовлення майбутнього фахівця початкової освіти. Крім того, сучасна система навчання у вузі, що вимагає забезпечення балами з предмету за семестр, не сприяє формуванню мовленнєвих (насамперед, усних, а також писемних умінь і навичок), тому що студент вважає, що суми балів, набраної ним, достатньо для отримання оцінки. Виконані ж ним роботи мають компілятивний характер, завдяки використанню Інтернет – ресурсів. Самостійні роботи (написання різних видів творів, переклад тексту) виконуються в писемній формі і перевіряються викладачем (це можливо, хоч якось розвиває писемне мовлення).

І тому така ситуація вимагає пошуку нових форм і прийомів навчання мовленнєвої культури й спілкування.

Культура професійного мовлення є складовою частиною професіограми педагога. Вона передбачає усвідомлене сприйняття мови як засобу не лише комунікації, а й пізнання, репрезентації (називання) об'єктів дійсності й змісту думки, як способу звернення до адресата, встановлення з ним контакту, творення образу світу й людини.

Володіння культурою професійного мовлення означає засвоєння професійно зорієнтованого синтезу граматичних норм і варіантів слововживання, синтаксичних організацій фрази, побудови текстів, що забезпечують мовне (усне й писемне) оформлення процесу та результатів праці у професійній діяльності [8].

Врахування індивідуальних особливостей студентів значною мірою забезпечує ефективне виховання культури спілкування сприяє розвитку мовлення. До найважливіших чинників, що істотно впливають на виховання культури спілкування студентів, слід віднести розвиток мовлення, мислення, відкриття власного «Я», стосунки з однокласниками, викладачами, мовне середовище.

Вивчення й аналіз наукових праць із філософії, соціології і психології, педагогіки, лінгвістики, лінгводидактики засвідчують, що проблема кому-

нікативної культури мовлення розглядалася в таких наукових аспектах:

- дослідження мови як системи мовних явищ, природа мовлення, спілкування й комунікації, сутність комунікативного акту, культури мовлення (Антоненко-Давидович Б., Бабиш Н., Бацевич Ф., Білодід І., Буслаєв Ф., Виноградов В., Вихованець І.Р., Гвоздев О., Жовтобрюх М., Єрмоленко С., Львів М., Мацько Л., Плющ М., Шахматов О. та ін.);
- теоретичні й методичні основи формування висококультурної особистості сучасного фахівця (Арнольдів А., Гриньова М., Кармін А., Круглова Л., Луцька І., Маслов В., Настенко Л., Попова О., Розін Р., Сердюк Н., Тарасенко Г. та ін.);
- лінгводидактичні основи навчання української мови, мовленнєвий розвиток особистості (Біляєв О., Богуш А., Варзацька Л., Вашуленко М., Голобородько Є., Горошкіна О., Донченко Т., Дроздова І., Кононенко В., Лобчук О., Мацько Л., Михайловська Г., Онищук В., Пентиліук М., Семенов О., Симоненко Т., Стельмахович М., Хорошковська О., Шелехова Г., Шкільниу М., Зимняя І. та ін.).

Інтерес науковців до проблеми розвитку комунікативної компетентності, прагнення осмислити культуру мовлення особистості визначили актуальність нашого дослідження. Зокрема, важливим у розкритті професійного мовлення учителів є визначення основних вимог до комунікативних якостей мовлення учителів.

Мета статті – розкрити основні аспекти культури професійного мовлення учителя, розглянути основні комунікативні якості мовлення учителя.

Професійне мовлення вчителя – це процес спрямований на оптимальне розв'язання конкретних педагогічних завдань і на досягнення методів виховання особистості учня. Воно формується під час удосконалення мовленнєвої діяльності, основу якої становить мовленнєва ситуація, а її кінцевим результатом є дискурс; володіння нормами літературної мови, фаховою термінологією й стандартизованими мовленнєвими конструкціями певної галузі, здібність використовувати мовні засоби відповідно до мети й ситуації спілкування [6].

Робота з ситуаціями стимулює комунікативну активність, ініціативність, самостійність учнів, розвиває мовне чуття, творчий потенціал висловлювання, даючи змогу варіювати вибір мовних засобів з огляду на непередбачуваність їх мовленнєвої поведінки. Це підвищує самоконтроль, відповідальність за висловлену думку й засоби оформлення висловлення, підносить рівень мовленнєвої поведінки як вчителя, так і учня.

Аналізуючи мовлення педагога, часто використовують вираз «комунікативна поведінка». У сучасній науковій літературі під комунікативною поведінкою розуміють не просто процес говоріння, повідомлення чогось, а таку організацію мовлення й відповідно до нього невербальної поведінки вчителя, яка впливає на створення емоційно-психологічної атмосфери педагогічного спілкування, на характер взаємин між учителем та учнями, на стиль їхньої діяльності (А.Некит'єв «Педагогическое общение», А. Т. Ладиженська «Живое слово»).

Мовлення вчителя існує у двох різновидах – у монологі (монологічне мовлення) і діалозі (діалогічне мовлення).

Монологічне мовлення вчителя широко представлено у лекції, розповіді, поясненні, розгорнутих оціночних судженнях.

Діалогічне мовлення ж вчителя у комплексних вправах на основі тексту, бесідах та дискусіях, диспутах, дидактичних іграх.

Викладачі у вузі, при підготовці вчителів початкових класів звертають особливу увагу на такі види діалогічного методу, як дискусія і диспут. Умовою ефективного застосування методу дискусії у навчанні є попередня підготовка студентів до неї. Завдання викладача – допомогти розібратися у запропонованих ним запитаннях, вказати на необхідність пояснення аргументацій, зорієнтувати на вільний обмін думками. Спілкування має бути невимушеним, дискусія проводиться за певними правилами.

Диспут як специфічна форма спілкування між викладачем і студентом здійснюється ще за більш жорсткими правилами і нормами, адже у ньому кожна сторона претендує на оригінальність інтерпретації й достовірність. Він не ставить перед собою мету досягнення істини. Диспут – це процедура доведення власної позиції демонстрації ерудиції. Цей метод досить відповідальний для викладача. Викладач чітко, правильно готує запитання і повинен ще передбачити зіткнення думок, врахувати всі деталі, щоб досягти мети, не відійти від теми, обов'язково висловити свою думку.

Від викладача на такому занятті вимагається спостережливість, швидка орієнтація у репліках і судженнях, які враховуються в заключному етапі, котрим він завершує диспут і робить висновки, опираючись на факти, переконує тих студентів, хто помиляється.

Пропонуємо студентам провести диспут на тему: «Яким має бути сучасний вчитель». У ході підготовки диспуту застосовуємо комплексну методику, що включає методи анкетування, спостереження, тестування, аналіз творчих робіт студентів на тему: «Вчитель – моє покликання», бесіди тощо.

Проводимо тестування на виявлення комунікабельності з метою вивчення потреби у спілкуванні в студентів, майбутніх вчителів.

Результати тестування показали, що 20 % студентів не відчують гострої потреби у спілкуванні, вони занадто мовчазні, налагоджують нові контакти неохоче через психологічні особливості та незнання норм мовного етикету; 48 % майбутніх вчителів певною мірою комунікабельні, але все ж з новими співрозмовниками зближуються не одразу, відчуваючи себе не досить впевненими у дотриманні норм ввічливого спілкування, своїх комунікативних умінь; 32 % студентів виявилися дуже комунікабельними, які люблять бути в центрі уваги, часом спалахують, але швидко відходять. Таким студентам не вистачає витримки, зібраності під час ведення діалогу. Отримані результати свідчать про недостатньо високий рівень вихованості культури спілкування.

Важливим у виховній роботі зі студентами є не тільки кількість розроблених і впроваджених у навчально-виховний процес заходів, проектів, презентацій, а й те, які емоції викликає така мовленнєва діяльність у студентів, їхнє ставлення до виховних заходів. Ми провели опитування студентів факультету дошкільної й початкової освіти з метою виявити роль поза аудиторної роботи у вихованні культури спілкування: Чи потрібно проводити поза аудиторні заходи і чи берете ви в них участь?

Відповіді виявились такими: «Я часто беру участь у різних заходах, так як люблю спілкуватися зі своїми одногрупниками і роблю це задля поваги викладачів й студентів»; «Я беру участь в позааудиторних заходах, тому що отримую від цього задоволення, а також заробляю авторитет викладачів та ровесників. Через це до мене прислухаються, вважають розумною, а також я за це отримую високі бали, які необхідні мені, так як я навчаюсь на «відмінно».

Показниками рівня вихованості студентів є: мотиваційний критерій (здатність розуміти і використовувати норми етикету для вираження власних думок та переживань, здатність збагнути й виразити своє ставлення до вчинків та мовної поведінки літературних героїв); інтелектуальний критерій (володіння базовими знаннями з мовного етикету й культури спілкування, мовна грамотність, лінгвокультурознавча компетенція); емоційно-естетичний критерій (емоційна забарвленість власних висловлювань; відчуття неповторності будь-якої та власної особистості); практично-діяльнісний критерій (стійкі навички мовної поведінки, чітка й визначена позиція особистості, здатність використовувати набуті знання, уміння й навички, уміння самостійно робити висновки).

Комунікативна поведінка викладача оцінюється відповідно до того, що і як він говорить, які в нього жести, рухи, вираз обличчя, який підтекст мають його слова, на яку реакцію учнів розраховані. Необхідно запам'ятати майбутньому учителю, що мовленнєва сторона спілкування становить складну поліфонію реплік, розповідей, запитань, оціночних суджень, відповідей, зауважень емоційних реакцій як на заняттях, так і поза аудиторній діяльності. Адже створена атмосфера – результат поведінки вчителя і учня. Щоразу вона неповторна і в цьому розумінні – миттєва.

Педагогічна ефективність мовленнєвої поведінки вчителя залежить від стилю спілкування учителя, які у нього установки на взаємодію з учнями, якою мірою він відчуває психологічні особливості ситуації мовлення. Комунікативна поведінка вчителя завжди спрямована на встановлення особистості пізнавального контакту, на співробітництво з учнями.

Мовлення вчителя має бути індивідуальним, інтонаційно виразним, щирим і безпосереднім.

Мовленнєва поведінка вчителя, як у всіх людей перебуває під контролем суспільства. Перш за все, вона підпорядкована нормам літературного мовлення – орфоепічним, лексичним, фразеологічним, морфологічним, синтаксичним, які забезпечують високий рівень мовленнєвого спілкування, сприяють підвищенню рівня професійного мовлення – культури.

Проблема формування культури професійного мовлення вчителя розглядається в таких аспектах: нормативність, адекватність, естетичність, багатифункціональність мовлення.

Нормативністю вважається дотримання правил усного й писемного мовлення: правильне інтонсування й наголошування, будова речень, діалогу, тексту; норм мовленнєвого етикету (уміння слухати співрозмовників, не перебивати їх під час розмови, тактовно й зрозуміло висловлюватись). Учитель початкових класів повинен розвивати здатність оптимального вибору мовних засобів відповідно до предмету розмови, мовленнєвої ситуації, навчити учнів слухати себе і слухачів з погляду нормативності. Уміти тактовно вказувати на мовленнєві помилки, аналізувати їх. Зауваження, поради, рекомендації дітям робити делікатно, доброзичливо.

Естетичність професійного мовлення вчителя – оптимальний добір та організація відповідно до комунікативних умінь студентів, завдань змісту; оптимальне мовне оформлення змісту гармонійного й цілісного тексту, якість його зовнішнього оформлення у писемній формі й виконання в усній [7].

Завдання вчителя – розвинути в учня здатність оптимального вибору мовних засобів відповідно до мовленнєвої ситуації: зауваження, виправлення мовленнєвих помилок робити учням тактовно.

Професійне мовлення вчителя в педагогічній діяльності виконує такі функції:

- а) комунікативну – встановлення та регуляція взаємовідносин між учителем і учнями, забезпечення гуманістичної спрямованості розвитку учнів;
- б) психологічну – утворення умов для забезпечення психологічної свободи учня, прояву індивідуальної своєрідності його особистості;
- в) пізнавальну – забезпечення повноцінного сприймання навчальної інформації учнями, формування в них особистісного емоційно-ціннісного ставлення до знань;
- г) організаційну – забезпечення раціональної організації навчально-практичної діяльності учнів [3].

Основними комунікативними ознаками професійного мовлення вчителя є: змістовність, доступність, доречність, логічність, правильність, точність, чистота, багатство, виразність.

Змістовність – комунікативна якість професійного мовлення, пов'язана з когнітивною діяльністю мовця. Мовець розкриває кожне положення так повно, як потребує цього конкретна аудиторія. При цьому змістова частина повідомлення має бути чітко підпорядкована основній думці [4].

Доступність – комунікативна ознака професійного мовлення, яка означає здатність цієї форми мови бути зрозумілою, комунікативною, полегшувати сприйняття вираженої інформації. Рівень складності мови і в структурному, і в термінологічному, і в змістовному розумінні відповідні інтелектуальному рівню адресата.

Доречність – потреба відповідності вибраних засобів у межах функціонального стилю для побудови висловлювання. Ця якість професійного мовлення вчителя, яка організує його точність, чистоту, логічність, вимагає такого добору мовних засобів, що відповідають меті, змісту, характеру повідомлення й спілкування у ситуації спілкування.

Логічність – комунікативна якість професійного мовлення, характеристика структури тексту, його організації, взаємодія «трьох логік»: логік дійсності, логіки думки, логіки вираження і ґрунтується на знаннях об'єктивної реальної дійсності, перебуває у зв'язку з точністю.

Точність мовлення – це необхідна умова його повного, адекватного розуміння. Це таке мовлення, у якому значення слів повністю співвідносяться зі смисловою й предметною сторонами мовлення. Вчитель завжди турбується про те, щоб його правильно зрозуміли учні.

Правильність мовлення – це дотримання норм, закріплених у літературній мові. Педагог дотримується прийнятих правил вимови звуків, наголосення слів, словотворення й слововживання, будови синтаксичних конструкцій. Вчитель оцінює учнів, їх правильне чи неправильне мовлення.

Багатство мови – якість, яка свідчить про певний рівень мовленнєвої майстерності; про свідоме прагнення урізноманітнити своє мовлення використанням різних мовних і мовленнєвих засобів. Вчитель використовує на заняттях все багатство лексики рідної мови.

Виразність – це таке мовлення, у якому вираження власного ставлення до предмета ч явища відповідає комунікативній ситуації, а мова оцінюється як ефективна. Таке мовлення емоційно-експресивне, багате мовними і мовленнєвими засобами [6].

Оволодіння культурою мовлення – необхідна умова формування соціально-активної особистості, основа успішної професійної діяльності вчителя.

Рівень культури майбутнього педагога можна підвищити за умови неперервного навчання. І тому кожен студент повинен постійно збагачувати й оновлювати свої знання з предметів, вдосконалювати мовлення, підвищувати його культуру. Адже гарне мовлення студента свідчить про високий ефективний рівень культури спілкування.

Висока культура професійного мовлення вчителя – передумова формування його духовної культури, досягнення успіхів в кар'єрному зростанні. Ефективна культура професійного спілкування вчителя забезпечує якість освіти, що відповідає вимогам часу.

Список використаних джерел

1. Бабич Н.Д. Практична стилістика і культура української мови / Н.Д.Бабич. – К.: Вища школа, 2003. – 386 с.
2. Бальцевич Ф.С. Основи комунікативної лінгвістики: підручник. – К.: Вид. центр «Академія», 2004. – 358 с.
3. Зязюн І.А. Педагогічна майстерність: підручник / І.А.Зязюн, Л.В.Крамущенко, І.Ф.Кривонос та ін.; за ред. І.А.Зязюна – К.: Вища школа, 1997. – 349 с.
4. Коваль А.П. Культура ділового мовлення: писемне та усне ділове спілкування / А.П.Коваль. – 2-ге вид., переробл. і доповн., – К.: Вища школа 1997. – 302 с.
5. Куварова О.К. Роль культури мовлення у формуванні мовної особистості // Культура професійного мовлення: Матеріали регіональної наукової методичної конференції. – Дніпропетровськ: Пороги, 2006.
6. Культура української мови / С.Я.Єрмоленко, С.Я.Дзюбиніна-Мельник, К.В.Ленець та ін.; за ред. В.М.Русинівського. – К.: Либідь, 1990. – 315 с.
7. Пентиліук М.І. Культура мови і стилістика / М.І.Пентиліук. – К.: Вежа, 1994. – 240 с.
8. Пономарів О.Д. Культура слова : Мовностилістичні поради: навч. посібник / О.Д.Пonomariv. – 2-ге вид, стереотип. – К.: Либідь, 2001. – 240 с.
9. Словник – довідник із культури української мови / Д.Г. Гринчишин, А.О.Камелюшний, О.А.Сербениха, З.М.Терлак. – К.: Знання, 2006. – 240 с.

References

1. Babich N. D. Practical style and culture of the Ukrainian language / N. D. Babich. – K.: Higher school, 2003. – 386 p.
2. Balsevich, F. S. the Foundations of communicative linguistics]. – K.: View. center "Academy", 2004. – 358 p.
3. Zyazyun I.A. teaching skills: a textbook / I. A. Sasun, L. V., Krashenko, I. F. Krivonos and others; ed. by I. A. Tazuna – K.: High school, 1997. – 349 p.
4. Culture of business speech: written and oral business communication / A. p. Koval. – 2nd ed. doown.,- K.: Higher school 1997. – 302 p.
5. Komarova E. K. The Role of speech in the formation of language personality // Culture of the professional language: Materials of regional scientific methodical conference. – Dnepropetrovsk: Porogi, 2006.
6. Culture of the Ukrainian language / Sec.Y. Ermolenko, S. Y. Zubina-Miller, K. V. lines etc.; under the editorship of V. M. Rusinskogo. – K.: Lybid, 1990. – 315 p.
7. Pentiljuk, M. I. speech Culture and stylistics / M. I. pentiljuk. – K. Tower, 1994.
8. Ponomariv O.D. Kultura slova : Movnostylistychni porady: navch. posibnyk / O.D.Ponomariv. – 2-he vyd, stereotyp. – K.: Lybid, 2001. – 240 s.
9. Slovnyk – dovidnyk iz kultury ukrayinskoyi movy / D.H. Hrynchyslyn, A.O.Kamelyushnyy, O.A.Serbenykha, Z.M.Terlak. – K.: Znannya, 2006. – 240 s.

Марущак В. С. Культура професійної мови студента як зазор успішності майбутнього педагога дошкільного і початкового освіти

Професійна мова вчителя – процес, направлений на оптимальне рішення педагогічних завдань, формування якого відбувається в час здійснення мовної діяльності. Автор статті розглядає проблему формування культури професійної мови, вказує на основні її аспекти, такі як: нормативність, адекватність, естетичність, багатофункціональність. Визначені основні комунікативні якості професійної мови вчителя: змістовність, доступність, уместність, логічність, правильність, точність, чистота, виразність. Мова вчителя повинна бути індивідуальною, інтонаційно виразною, щирою і

непосредственным. В статье освещены важнейшие факторы, влияющие на воспитание культуры общения студентов.

Ключевые слова: культура профессиональной речи, речевая коммуникация, коммуникативные качества профессиональной речи, профессиограмма педагога, коммуникативные качества, речевая поведение, коммуникативная компетентность, речевая ситуация, речевой этикет.

Maruchak V. Culture of professional speech of the student as a guarantee of success of the future teacher of preschool and primary education

Professional speech of the teacher-a process aimed at the optimal solution of pedagogical problems, the formation of which occurs during the improvement of speech activity. The author considers the problem of formation of professional speech culture, points to its main aspects, such as: normativity, adequacy, aesthetics, multifunctionality. Defines the basic communication skills of the professional speech of the teacher: content, accessibility, relevance, consistency, correctness, precision, purity, and expressiveness. The teacher's broadcasting should be individual, intonation expressive, sincere and direct. The article highlights the most important factors affecting the education of the culture of communication of students.

Key words: culture of professional speech, speech communication, communicative qualities of professional speech, teacher's professional chart, communicative qualities, speech behavior, communicative competence, speech situation, speech etiquette.

Стаття надійшла до редколегії 04.05.2018

УДК 159.972

Ірина МАРЦІНОВСЬКА

*асистент кафедри корекційної педагогіки та інклюзивної освіти
Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка,
м. Кам'янець-Подільський, Україна
e-mail: irinam110519@gmail.com*

ХАРАКТЕРИСТИКА ПОСТТРАВМАТИЧНОГО СТРЕСОВОГО РОЗЛАДУ У ДІТЕЙ ТА ПІДЛІТКІВ

У статті розглянуто симптомокомплекс посттравматичного стресового розладу у дітей та підлітків. Описано основні поведінкові, когнітивні, емоційні та соціальні особливості дітей шкільного віку, що мають посттравматичний стрес. Розглянуто формування та прояви посттравматичних розладів у дітей різних вікових груп з позиції уявлень про захисні системи людини та зміни рівнів переважаючого нервово-психічного реагування у ситуації стресу. Деталізовано психологічну картину симптомокомплексу ПТСР та розглянуто психологічні особливості та поведінкові реакції дітей та підлітків свідків травмуючих подій та військових конфліктів. Описано групи діагностичних факторів ПТСР у дітей відповідно до діагностичних критеріїв DSM-V.

Ключові слова: посттравматичний стресовий розлад, травмуюча ситуація, діти, підлітки, нервово-психічне реагування.

Актуальною проблемою українського суспільства є потужний вплив стресових факторів на психологічне здоров'я населення. Найбільш вразливими у даній ситуації є діти та підлітки. При неможливості адаптації організму дитини до психотравмуючих ситуацій виникають постстресові розлади.

Проблема посттравматичних стресових розладів (далі ПТСР) у дітей та підлітків є недостатньо вивченою. Недостатньо розроблені методи психолого-педагогічного супроводу в умовах шкільного навчання, діагностики та психокорекції, які можуть бути здійснені зусиллями практичного психолога школи та іншими педагогічними працівниками навчального закладу. Аналіз теорії

свідчить про невелику кількість досліджень в цьому напрямку (І. Денисова, Д. Маллаєв, Р. Оздоева, П. Омарова, А. Романов, О. Хухлаєв, О. Шарова та ін.). Незважаючи на вагомість вивчення цієї проблеми, у нашій країні переважно виконувалися роботи, присвячені вивченню впливу окремих видів травматичних переживань на особистість дитини, наприклад, таких психотравмуючих ситуацій, як емоційна та сенсорна депривація, психологічні особливості дітей-сиріт, дітей з інвалідністю, дітей з неповних сімей, описана поведінка дітей, які побували в зоні стихійних лих Т. Паньком, Я. Коломінським.

Психофізіологічні особливості впливу стресу на дитячий організм висвітлені в публікаціях

О. Анапрієнко, О. Гайдей, С. Болтівця, Л. Гармаш, В. Войціцького, Т. Кульбачки, О. Кочерги, О. Васильєва та ін. Вплив стресу на розвиток психосоматичних захворювань у школярів розглядали М. Скорик, М. Коваль, Н. Коцур, Л. Товкун, Л. Гармаш та ін. Розвиток досліджень в галузі вивчення посттравматичного стресу дозволяє розглядати цю проблему з іншої, більш широкої точки зору [4; 5].

Метою статті є аналіз та узагальнення літературних джерел щодо уточнення психологічної та педагогічної картини симптомокомплексу ПТСР у дітей та підлітків. Систематизація проявів ПТСР на різних етапах розвитку дитини сприятиме вчасному діагностуванню проблеми та надання необхідної корекційної допомоги.

Зрозуміти особливості формування і прояву посттравматичних розладів у дітей різних вікових груп може допомогти розгляд їх з позиції уявлень про рівні захисної системи людини, а також про зміну рівнів переважаючого нервово-психічного реагування [2]. В.В. Ковальов, виходячи з біогенетичної теорії етапності розвитку людини, вважав, що особливість нервово-психічних реакцій на психотравмуючу ситуацію у дітей і підлітків в різні вікові періоди пов'язані зі зміною рівнів переважного нервово-психічного реагування. Ним було виділено 4 основних рівні: соматовегетативний (0-3 роки); психомоторний (3-7 років); афективний (5-10 років); емоційно-ідеаторний (11-17 років) [1].

Важливо підкреслити, що мова йде про переважаючий рівень реагування, не виключає одночасного включення форм реагування інших рівнів. Беручи до уваги рівень реагування, легше побачити і зрозуміти різні симптоми ПТСР у дітей різних вікових груп, надати необхідну медико-психологічну допомогу.

У дітей 3-7 років поряд з соматовегетативним рівнем нервово-психічного реагування включається і переважає психомоторний. Цим пояснюється те, що провідною в клінічній картині ПТСР у них з'являється не властива до травми гіперактивність, що поєднується з прагненням до усамітнення. Характерний для цього віку негативізм набуває після психічної травми загострених реакцій. Діти стають агресивними, ігнорують прохання та заклики дорослих, ламають іграшки, ініціюють бійки. Діяльність таких дітей стає менш цілеспрямованою, знижується здатність концентрувати увагу. При нагадуванні про пережиті травмуючі події діти засмучуються і закриваються у собі, відмовляються розповідати про них. Суттєво знижується інтерес до колишніх ігор; часто провокують конфліктні ситуації вербального та фізично-

го рівнів. У той же час з'являються нові індивідуально-повторювані ігри, що мають стереотипний характер, символічно або прямо відображають зміст психотравмуючої ситуації, тривогу, страх смерті. Нерідко в цих ритуалізованих іграх діти використовують предмети, що мають відношення до пережитих травматичних подій. Також спостерігаються труднощі із засинанням, неспокійний сон з нічними кошмарами та пробудженнями.

Знижений фон настрою, висока тривожність зумовлює появу симптомів регресу, підґрунтям якого є страх дорослішання, несвідоме прагнення до безтурботного раннього дитинства, до безпеки, яку гарантували діадні стосунки з мамою. Поведінково це проявляється в страху залишатися на самоті, в бажанні постійно перебувати разом з мамою чи іншими значущими дорослим.

Загалом стан дітей дуже залежить від стану матері, членів сім'ї, їх емоційного настрою та поведінки. Діти з найважчими проявами ПТСР, зазвичай, мають у близькому оточенні того, хто також страждає на ПТСР, та індукують їх емоції. Найвиднішими симптомами регресу є: смоктання пальців, втрата навичок охайності, можливий регрес мовних навичок; психосоматичні порушення. Процес годування для такої дитини, а нерідко і для матері, – не спосіб втамувати голод, а спроба знизити тривогу сепарації, повернути символічно діадні відносини.

У дітей 5-10 років основним віковим рівнем переважного нервово-психічного реагування стає афективний. Клінічна картина афективного рівня: емоційна лабільність з переважанням гіпотимії. Мотивування таких дітей на бесіду, гру чи виконання тестових завдань проходить досить важко. Якщо ж це вдається, то під час спілкування з фахівцем діти непосидючі, легко відволікаються; односкладово та формально відповідають на питання, можуть їх ігнорувати.

Так само, як і у дітей попередньої вікової групи, у багатьох з'являється енурез, енкопрез, часто зустрічаються заїкання та тіки. Вокалізованість тіків може свідчити про важкість психоемоційного стану дитини. І. Силенок дослідив, що школярі втрачають інтерес до навчання, оскільки з'являються труднощі, що пов'язані з погіршенням уваги та пам'яті, підвищенням втомлюваності. З'являються прояви уникнення спілкування з однолітками та друзями. Втрачають свою актуальність колишні інтереси: діти відмовляються відвідувати гуртки, спортивні секції, художні та музичні школи [5].

Діти, що пережили психічну травму, особливо якщо вона супроводжувалася реальною загрозою життю, загибеллю інших людей, раніше одноліт-

ків починають багато думати про смерть, що нерідко супроводжується підвищенням інтересу до релігії. Посилювати ці переживання можуть сомато-вегетативні порушення: головний біль, болі в області серця, живота, тощо. На цьому етапі актуальним стає страх власної смерті, можлива смерть мами, близьких родичів. Постійна тривога може трансформуватися в гетероагресією, що супроводжується вираженими порушеннями поведінки. Якщо ж наявне у зв'язку з травматичною подією почуття провини, виникає аутоагресія у вигляді нав'язливих станів. Матері цих дітей часто також мали ознаки ПТСР, депресивну симптоматику. R.A. Spitz зазначає, що діти з пікацизмом значно частіше за інших однолітків потрапляють в ситуації, що загрожують їхньому здоров'ю (випадково облікаються, падають, ковтають гострі предмети та ін.) [5]. Це може відображати тривожні невідомі аутоагресивні тенденції. У важких випадках діти стають загальмованими і пасивними.

У дітей та підлітків 11-17 років переважаючим рівнем нервово-психічного реагування стає емоційно-ідеаторний. Переживання психотравмуючої ситуації в препубертатному та пубертатному віці має вектор характерний для всіх молодих людей у вигляді роздумів про сенс життя, смерть, власне призначення, але може досягає метафізичної інтоксикації. У травмованих молодих людей вперше з'являються ознаки втрати ілюзій Тейлора, тобто уявлень про те, що нічого поганого з ними статися не може, що попереду довге щасливе життя. Для травмованого підлітка життя стає непередбачуваним, перетворюється на очікування небезпеки, загрози існуванню, викликаючи важкі емоції негативного характеру. Підлітки бояться повторення травми, уникають всього, що може про неї нагадати. У цьому віці можуть сформуватися клінічно чітко окреслені нав'язливі ідеї, спогади, зміст яких пов'язаний із психотравмою. Вони можуть провокуватися зовнішніми стимулами, але можуть виникати без видимої причини, в повному спокої. На короткий час знизити тривогу допомагають ритуали, що набувають символічного захисного, гетеро- або аутоагресивного характеру. Крім тривоги зростає почуття провини. Ці емоції можуть проявлятися в сновидіннях у вигляді страшних образів. Болісні переживання в поєднанні з втратою перспектив можуть призводити до думок про суїцид, а іноді і до суїцидальних намірів. Чим старше підліток, тим менше відмінностей у клінічних проявах ПТСР від дорослих. Різноманітність клінічної картини, ступінь тяжкості ПТСР, особливості перебігу, успішність корекції та терапії у дітей з посттравматичними стресовими розладами залежить від багатьох факторів.

I. Добряков пропонує умовно розділити їх на три групи [1, 133-150]:

1) фактори, що є важливими до травми (преморбід):

- особистісні характеристики травмованої дитини;
- соматичні особливості дитини;
- стан соматичного здоров'я на момент травми;
- стан психічного здоров'я на момент травми;
- особливості сімейних стосунків на момент травми;
- досвід переживання психотравмуючих ситуацій та успішність їх вирішення в минулому.

2) фактори, що є важливими під час травми:

- тип психотравмуючої ситуації (військові, кримінальні, цивільні травми; природні, техногенні катастрофи);
- тривалість ситуації психічної травми;
- ступінь інформованості про можливість допомоги, про часові перспективи припинення впливу травмуючих факторів;
- ступінь пережитої (реальної чи уявної) загрози здоров'ю або життю (власному, або значимих близьких);
- ступінь пережитої (реальної чи уявної) загрози принижень та знущань (над собою, або значимими близькими);
- загибель під час критичної ситуації людей (особливо рідних);
- отримання поранень, травмувань, ступінь їх важкості, переживання почуття болю;
- активна або пасивна участь у припиненні психотравмуючої ситуації.

3) фактори, наявні після травми:

- ступінь переживання почуття провини та сорому за свою поведінку (уявну чи реальну) під час психотравмуючої ситуації;
- ступінь ризику повторення психотравмуючої ситуації;
- пошук винуватця психотравмуючої ситуації;
- можливість відплати та ступінь задоволення нею;
- доступність і складність необхідного лікування, переживання почуття болю;
- вимушена розлука з сім'єю після пережитої психотравмуючої ситуації;
- згуртування сім'ї або погіршення сімейних стосунків після психотравмуючої ситуації;
- повна або часткова можливість відновлення здоров'я;
- наявність або відсутність стигматизації;
- зміни місця та умов проживання (зруйнований будинок, вимушене переселення та ін.);

- зміна матеріально-побутових умов в результаті психотравмуючої ситуації;
- можливість повернення до способу життя до травми, або необхідність зміни способу життя;
- своєчасність, адекватність та доступність медичної, психологічної, психотерапевтичної та соціальної допомоги;
- ступінь мотивації травмованої особистості, або членів родини на отримання допомоги;
- співпраця фахівців при наданні допомоги особистості, що пережила психотравмуючу ситуацію.

Усі перераховані чинники мають значення при формуванні ПТСР у дітей та підлітків. Але чим меншою за віком є дитина, тим важче їй зрозуміти те, що відбувається під час психотравмуючої ситуації, тому вона зорієнтована на поведінку дорослих, їх сприйняття того, що відбувається. Більшість афективних проявів наслідків ПТСР у дітей опосередковані реакцією їх батьків. Тому для дітей дуже травматичною є розлука з родиною або значущими людьми. Дитина, що отримала психотравмуючу ситуацію за відсутності батьків, важче її переносить. Відсутність батьків поряд з дитиною у посттравматичний період може підсилювати травматичну психологічну та медичну симптоматику [1].

Аналіз літературних джерел дозволив нам узагальнити психологічні особливості та поведінкові реакції дітей та підлітків, очевидців травмуючих подій [3; 5]:

1. Почуття незахищеності та безпорадності. Перебування в позиції жертви суб'єктивно переживається як безпорадність і неможливість змінити існуючі обставини, управляти своїм життям. Діти сприймають світ як джерело непрогнозованих та загрозливих подій.

2. Тривожність за майбутнє, постійне очікування «поганого», страх змін. З почуттям незахищеності тісно пов'язана тривога та недовіра до майбутнього, очікування чогось «поганого». Очікування «поганого» у дітей в основному проявляється в настороженості та в остраху змін.

3. Сором, низька самооцінка і почуття провини. Через відчуття безпорадності і недовіри до світу у дітей часто розвивається зниження відчуття самовартості, почуття приниження гідності. Зниження самовартості дітей проявляється у вигляді страху саморозкриття і блокування експресивної активності. Їм важко висловити власну думку, виразити себе. Властиве дітям відчуття провини: вони вважають себе винними за те, що залишилися живі, тоді як хтось із рідних загинув. Почуття такого роду набувають захисного характеру і слугують зменшенню тривоги.

4. Гнів, агресивність. У травмованих дітей фрустровані базисні потреби безпеки, захищеності та самоповаги. Природньо, що фрустрація цих потреб викликає у відповідь гнів та підвищення рівня агресії. Як правило, не знаходячи джерела, що викликає агресію, діти починають підбирати найбільш зручну «мішень» (іншої людини або тварини) для реалізації своїх агресивних почуттів.

5. Відчуження та ізольованість від навколишньої фізичної і соціальної дійсності. Травмована дитина схиляється до усамітнення, поглинаючи у спогади, пов'язані з травмою. Як правило, цей період пов'язаний з деяким зниженням контактності та потреби в спілкуванні, навіть якщо дитина раніше була соціально активною.

6. Невиплакане горе. Невиплакані горе та смуток – важливі характеристики травми, завжди пов'язаної з почуттям втрати (втрати близької людини, уявлення про себе, надії і т.п.) Головною перешкодою тут стають почуття сорому, безпорадності, бажання стримати агресивний імпульс і т.п. у порівнянні з дорослими, які потенційно все ж таки можуть висловити горе, то у дітей цей процес ускладнюється. Часто єдиним доступним дитині способом вираження емоцій виявляється плач. Дорослі можуть сприяти блокуванню виходу емоцій через плач. У такому разі, у дитини залишається два виходи: справлятися з травматичними переживаннями глибоко всередині, емоційно відгородитися від навколишнього, замкнутися в собі; або ж вдатися до реакцій протесту – гніву, агресії, регресивної поведінки та ін.

7. Травматичні ігри і повторювані дії епізоду травми. Особливості травматичної гри у порівнянні зі звичайною імітаційною грою:

- звичайна гра супроводжується позитивними емоціями та енергійністю, чого повністю позбавлена травматична гра. Вона характеризується одноманітністю та є наближеною до сюжету травми, а цей факт викликає тривогу та страх;
- звичайна наслідувальна гра – слугує розвитку та соціалізації дитини. Для цього дитина використовує широкий діапазон ролей (мама, тато, лікар, воїн та ін.). Чим більше ролей «приміряє» до себе дитина, тим більше вона розвивається. Травматична ж гра повторюється з характерною нав'язливістю та монотонністю, відсутня схильність до імпровізації, в точності повторює сюжет травми. Дитина у грі відтворює самого себе та супроводжується негативними емоціями.

Імітаційна гра відноситься до вікового періоду в інтервалі від 3 до 12 років. Що стосується травматичної гри, вона може тривати і після дванадцяти років, а у дорослих видозмінюється в

травматичну діяльність. Наприклад, при наявності у людини творчих здібностей це може втілюватися в сюжетах художньої продукції.

8. Деформація картини світу. Часто світ представляється як джерело зловісних подій, ворожий, який переслідує, а сама людина в ньому – незахищена, безпорадна, жертва.

9. Проблеми уваги, пам'яті, навчання. Невиплаканий травматичний досвід – психологічно незавершене явище, тому і несе в собі тенденцію постійної актуалізації. Для людини, тим більше дитини, ця актуалізація – досить болісний процес, тому більша частина його життєвої енергії спрямована на опір та на приборкання хворобливих емоцій. Це, відображається на пізнавальній активності: труднощі з концентрацією уваги, зниження об'єму запам'ятовування.

10. Різноманітні страхи. Страх виконує захисну функцію. На різних вікових етапах дитині властиві різноманітні «нормальні страхи». Невротичні страхи, що виникли в результаті травми, мають надмірну панічну інтенсивність та тривалі у часі, а тому деструктивні за своїм характером. У дітей часто зустрічаються страхи, що навіюються батьками.

11. Травматичні сновидіння та порушення сну. Травматичні повторювані сновидіння – одна з ознак «невідпрацьованого» травматичного досвіду. Сновидіння можуть відтворювати те, що трапилося повністю або ж зі змінами.

12. Психосоматичні порушення. У травмованої дитини можна зустріти такі психосоматичні порушення, як логоневроз, енурез, бронхіальна астма, нейродерміти та ін. Поява даних симптомів є важливою ознакою та потребує психологічної діагностики та психолого-педагогічної допомоги дитині. Багато симптомів, приймаючи автоматичний характер в дитячому віці, надалі може впливати на все життя людини, формуючи деструктивні психологічні захисти.

У формуванні та розгортанні ПТСР у дітей великого значення набуває емоційний стан і поведінка оточуючих їх значущих дорослих, передусім батьків. Також несприятливо впливають на наслідки психічної травми дисфункціональні стосунки родині, в якій виховується травмована дитина.

Відповідно до діагностичних критеріїв DSM-V та протоколів NICE щодо ПТСР (309.81; F43.10) у дорослих, підлітків та дітей віком старше 6 років застосовують діагностичні фактори, які поділено на такі групи [6, 85-91]:

А. Людина піддається ризику реальної смерті або її загрози, серйозних травм або сексуального насильства, як охарактеризовано в одному (або більше) з наступних пунктів:

1. Безпосереднє переживання травматичної події.
 2. Людина особисто була свідком події / подій, які відбувалися з іншими.
 3. Травматична подія відбулася з близькими членами сім'ї чи товаришем.
 4. Переживання неодноразового, надмірного впливу подробиць травматичної ситуації, які викликають відразу.
- В. Наявність одного (чи більше) з наведених нижче симптомів, пов'язаних з травматичною подією, які виникають після неї:
1. Періодичні, мимовільні, інтрузивні, болючі спогади про травматичну подію. У дітей, що старше 6 років, може виникати повторювана гра, в якій відображається основна тема або аспекти травматичної ситуації.
 2. Періодичні тривожні сни, зміст яких та емоційна реакція на які пов'язані з травматичною подією. У дітей можуть бути моторошні сни без розпізнаваного змісту.
 3. Дисоціативні реакції (флеш-беки) У дітей під час гри може виникати специфічна реконструкція травми.
 4. Інтенсивне (тривале) психологічне страждання через вплив внутрішніх або зовнішніх сигналів, які символізують аспекти травматичної події.
 5. Виразні фізіологічні реакції на внутрішні чи зовнішні сигнали, що символізують або нагадують аспекти травматичної події.
- С. Постійне уникнення пов'язаних із травматичною подією подразників:
1. Уникання болісних спогадів, думок про травматичну подію чи почуттів щодо неї або думок і почуттів, тісно пов'язаних з цією подією.
 2. Уникання зовнішніх нагадувань (людей, місць, розмов, дій, об'єктів, ситуацій), які викликають болісні спогади, думки про травматичну подію чи почуття щодо неї.
- Д. Негативні зміни у думках та настрої, пов'язані з травматичною подією. Про наявність цього діагностичного критерію свідчать два чи більше проявів:
1. Нездатність згадати важливий аспект травматичної події (дисоціативна амнезія).
 2. Постійні і перебільшені негативні переконання та очікування щодо себе, інших та щодо світу загалом.
 3. Постійні спотворені думки щодо причин або наслідків травматичної події, які впливають на звинувачення себе або інших.
 4. Постійний негативний емоційний стан (страх, гнів, почуття провини, сорому).
 5. Помітне зменшення інтересу до різноманітних заходів, життєвих подій.

6. Почуття відокремленості або відчуженості щодо інших.
7. Постійна нездатність відчувати позитивні емоції.

Е. Помітні зміни в активності та здатності реагувати, які з'являються або погіршуються після травматичної події. Про це свідчать два (або більше) з наступних виявів: дратівлива поведінка та спалахи гніву; ризикована або самоушкоджуюча поведінка; надмірна пильність; перебільшена реакція здригання; проблеми із зосередженістю; порушення сну.

Коли несприятливі фактори мають тривалий характер, то вони згубно впливають на розвиток дитини. Посттравматичний розлад без лікування в більшості випадків набуває хронічного перебігу.

Посттравматичні розлади у дітей є недостатньо вивченими. Дослідження необхідно спрямувати на розробку організаційних, психокорекційних, психотерапевтичних, педагогічних та реабілітаційних заходів для дітей різної вікової категорії. Від успішності цього багато в чому залежить рівень психічного здоров'я дитячого населення.

Список використаних джерел

1. Агазаде Н.В., Никольская И.М., Добряков И.В. и др. //Оказание психологической и психиатрической помощи при чрезвычайных ситуациях: Учебное пособие. /Агазаде Н.В., Никольская И.М., Добряков И.В. и др. [Електронний ресурс] //Режим доступу: <http://resurs-yar.ru/files/opit/250314/2.pdf>
2. Лебединский В.В. Нарушения психического развития у детей: Учебное пособие // М.: Издательство Московского университета, 1985 [Електронний ресурс]//Режим доступу: http://pedlib.ru/Books/2/0243/2_0243-6.shtml
3. Петрова Е.Ю. Как предупредить негативные последствия стресса у детей //Е.Ю.Петрова, Е.В.Самсонова. – Москва: Академия, 2010. –150с.
4. Попова Р.Р. Психологическая помощь в кризисных и чрезвычайных ситуациях: Учебное пособие. /Попова Р.Р – Казань: Издательство Казанского ун-та, 2013. – 135с.
5. Силенок И.К. Характеристика посттравматического синдрома подростков /И.К. Силенок //Вестн. Адыгейск. гос. ун-та. Серия 3: Педагогика и психология., 2013. – № 3
6. Синопис діагностичних критеріїв DSM-V та протоколів NICE для діагностики та лікування основних психічних розладів у дітей та підлітків /Серія «Психологія. Психіатрія. Психотерапія»/Львів: Видавництво Українського католицького університету., 2014, 112 с [Електронний ресурс] //Режим доступу: <http://undisspn.org.ua/assets/sinaps.pdf>

References

1. Ahazade N.V., Nykolskaia Y.M., Dobriakov Y.V. y dr. //Okazanye psykholohycheskoj u psykhyatrycheskoj pomoshchy pry chrezvychnajnykh sytuatsiyakh: Uchebnoe posobyje. /Ahazade N.V., Nykolskaia Y.M., Dobriakov Y.V. y dr. [Elektronyi resurs] //Rezhym dostupu: <http://resurs-yar.ru/files/opit/250314/2.pdf>
2. Lebedynskiy V.V. Narusheniya psykhycheskoho razvytyia u detei: Uchebnoe posobyje // M.: Yzdatelstvo Moskovskoho unyversyteta, 1985 [Elektronyi resurs]//Rezhym dostupu: http://pedlib.ru/Books/2/0243/2_0243-6.shtml
3. Petrova E.Iu. Kak predupredyt nehatyvnye posledstviya stressa u detei //E.Iu.Petrova, E.V.Samsonova. – Moskva: Akademyia, 2010. –150s.
4. Popova R.R. Psykholohycheskaia pomoshch v kryzysnykh y chrezvychnajnykh situatsiyakh: Uchebnoe posobyje. / Popova R.R – Kazan: Yzdatelstvo Kazanskoho un-ta, 2013. – 135s.
5. Sylenok Y. K. Kharakterystyka posttravmatycheskoho syndroma podrostkov / Y.K. Sylenok //Vestn. Aдыгейск. hos. un-ta. Seryia 3: Pedahohyka y psykholohyia., 2013. – № 3
6. Synopsys diahnostychnykh kryteriiv DSM-V ta protokoliv NICE dlia diahnostyky ta likuvannia osnovnykh psykhychnykh rozladiv u ditei ta pidlitkiv /Serii «Psykholohiia. Psykhiatriia. Psykhoterapiia»/Lviv: Vydavnytstvo Ukrainskoho katolytskoho univertsytetu., 2014, 112 s [Elektronyi resurs] //Rezhym dostupu: <http://undisspn.org.ua/assets/sinaps.pdf>

Марциновская И.П. Характеристика посттравматического стрессового расстройства детей и подростков

В статье рассмотрен симптомокомплекс посттравматического стрессового расстройства у детей и подростков. Описаны основные поведенческие, когнитивные, эмоциональные и социальные особенности детей школьного возраста, имеющих посттравматический стресс. Рассмотрено формирование и проявление посттравматического расстройства у детей разных возрастных групп с позиции представлений о защитной системе человека и изменения уровня преобладающего нервно-психического реагирования в ситуации стресса. Детализировано психологическую картину симптомокомплекса ПТСР и рассмотрены психологические особенности, поведенческие реакции детей и подростков свидетелей травмирующих событий и военных конфликтов. Описаны группы факторов ПТСР у детей в соответствии с диагностическими критериями DSM-V.

Ключевые слова: посттравматическое стрессовое расстройство, травмирующая ситуация, дети, подростки, нервно-психическое реагирования.

Martsinovska I. A characteristic of post-traumatic stress disorder in children and adolescents

The issue of post-traumatic stress disorder in children and adolescents is not well understood. Methods of psychological and pedagogical support in the conditions of school education, diagnostics and psycho-correction, which can be used by a practical psychologist of the school and other pedagogical staff of the educational institution, are not sufficiently developed.

The article describes the basic behavioral, cognitive, emotional and social features of school-age children with post-traumatic stress. The author draws attention to the formation and manifestation of post-traumatic disorders in children of different age groups from the standpoint of representations about human protective systems and changes in levels of prevailing neuro-psychological response in a stressful situation, namely: somatovegetative (from birth to 3 years); affective (from 5 to 10 years) and emotionally ideational (from 11 to 17 years). The author examines the physiological study PTR factors in childhood and adolescence in a different aspect of the traumatic stressful events. Postgraduate student details the psychological symptom of PTSD and psychological characteristics and behavioral responses of children and witnesses of traumatic events and military conflicts. Three groups of factors are considered (factors that are important to the injury (premorbid), factors that are important during the injury, factors that are present after the injury) that affect the variety of the clinical picture, the severity of the PTSD, the peculiarities of the course, the success of the correction and therapy in children with post-traumatic stress disorder. The group of diagnostic factors of PTSD in children is considered in accordance with diagnostic criteria DSM-V.

Key words: traumatic situation, post-traumatic stress disorder, children, adolescents.

Стаття надійшла до редколегії 06.05.2018

УДК 792. 028. 6

Алла МЕДВЕДЄВА

кандидат мистецтвознавства,
доцент кафедри тележурналістики та майстерності актора
Київського національного університету культури і мистецтв,
м. Київ, Україна
e-mail: Aamedvedeva@i.ua

ДО ПИТАННЯ СТВОРЕННЯ МАСКИ ВІД ВІДЛІКУ ІСНУВАННЯ ПЕРВІСНОСТІ ДО ВИТОКІВ СЦЕНІЧНОГО МИСТЕЦТВА

У запропонованій статті розкриваються стрижневі аспекти виникнення маски від існування первісності до витоків сценічного мистецтва. Проаналізовано значення даної дефініції у професійній діяльності артиста на естраді та у його акторському тренінгу для створення сценічного образу. Акцентовується увага на психологічному механізмі маски – маска як інструмент трансформації сценічного образу актора. Наведено приклади класифікації означеного феномена сучасного майстра слова на естраді за формою подання номера у певних категоріях.

Ключові слова: актор, маска, гра, сценічне мистецтво, естрада, творчість.

В умовах розвитку суспільства, коли естрада набуває нових актуальних форм як особлива модель життя, наділена значною силою емоційного впливу, її змістовне наповнення є важливою частиною процесу продуктивного засвоєння світової культури. Одним із плідних шляхів оновлення сучасного сценічного мистецтва, ігрового, тотального театру – святкового, ритуального – у пошуках виразних засобів художньої творчості, є звернення до маски, до її різноманітних форм та методів застосування.

В осмисленні досвіду залучення маски та виробленні методик роботи з нею на естраді важливу роль відіграли дослідження, основані на практичному досвіді та теоретичних розробках радянських та російських майстрів гумористичних жанрів. У першу чергу це був досвід, отриманий майстрами естради близького зарубіжжя, а саме: В. Ардова, С. Арістархової, Г. Артоболевського, А. Бейліна, І. Богданова, Ю. Богомолова, І. Виноградського, Є. Гершуні, М. Германової, М. Гріна,

Ю. Дмитрієва, Д. Золотницького, І. Льїнського, С. Клітіна, О. Лука, Л. Мархасєва, Ю. Нікуліна, Є. Петросяна, В. Полякова, А. Райкіна, О. Рубба, М. Розовського, М. Смирнова-Сокольського, Л. Тихвінської, І. Шароева. Цей досвід є цінним не тільки для широкого осмисленого застосування маски у професійній діяльності артиста на естраді, а й у його акторському тренінгу, важливого для створення образу.

Доцільно зауважити, що артист на естраді діє, за законами площадного театру, коли головним для нього стає посил (як результат максимальної зосередженості), оскільки для публіки велике значення мають особисті переживання, душевний і духовний стан артиста. Особисті якості є сутністю виконавства. Вони формують основу унікальної дії на глядачів, яка притаманна відомим артистам естради таким, як А. Райкін, М. Смирнов-Сокольський, М. Миронова, І. Андроніков, Р. Зелена, Ю. Нікулін, Ю. Березін та Ю. Тимошенко, Г. Хазанов, Ю. Шифрін, Ю. Гальцев, К. Новікова та ін.

Їхній темперамент і характер, своєрідність мовних або вокальних даних, сценічна чарівливість, як конкретні якості актора «примусять тричі знайомий матеріал звучати по-особливому» [6, 11], адже яскрава індивідуальність виконавця – один з головних чинників успіху естрадного номера, одна зі складових якостей естрадного мистецтва.

Слід зазначити, що індивідуальність актора – поняття досить складне. Його «наповненням» є свідомі і підсвідомі інтереси, які нагромаджуються в емоційній пам'яті, природа темпераменту (відкритого, вибухового або прихованого, стриманого), зовнішні дані. Артист на сцені виступає не лише суб'єктом творчості, а і її предикатом: зображуваному «двійникові» він передає голос, темперамент, власну статуру. Актор, у процесі творення подібний до живої скульптури, він – автор-творець, який виробляє концепцію образу і сам із себе самого створює, вдягаючи маску.

Ці стрижневі аспекти і зумовили вибір теми та становлять **мету** нашого дослідження, яка полягає у дослідному визначенні сучасного мистецтва на естраді та створення артистом постійної маски-образу, за допомогою вдосконалення сценічної майстерності, від маски-накладки, маски-шолому, яка веде свій відлік існування за часів первісності, від витоків сценічного мистецтва.

У літературних джерелах можна знайти згадки про лицедіїв – фундаторів естрадного мистецтва, пращурів естрадного дійства. Імовірно до них належали актори, зображені на фресках башти Софійського собору XI ст. у Києві. У першій половині XIX ст. балагури, блазні, кепкувальники з підмостків балаганів закликали на вистави. Закликальників називали паяцями. Веселі жартівники, кепкувальники, які за словом у кишеню не полізуть, часто походили з відставних солдат, дрібних торговців, інших прошарків, небагатих міщан. Взимку вони виступали в шубах та валянках, влітку – у домотканих свитах та постолах. Наслідуючи традиції скоморохів, костюм і шапку вони обшивали кольоровими стрічками. Відомо, що на Русі в давні часи актори балаганів отримували прізвиська «халдеї», «духарики» «юродиві». Звернувши увагу на таких артистів, В. Белінський писав: «Подивіться, ось паяц на своїй сцені, тобто на підмостках балагану; знизу перед балаганом тьма естетичного народу, який шукає свого витонченого, свого мистецтва; а дотепи буфона сиплються, як іскри від кресала; всі сміються доброзичливим сміхом <...>» [1, 457].

Вуличний театр – балаган збирав різноманітну публіку. Причому акт творчості балаганів, був надзвичайним, він сприяв «процесу поєднання багатьох станів за характером найвищих, ненор-

мальних, руйнівних» [5, 26]. Визначне місце у балагані, належало масці – «головній одиниці балаганної символіки, першій сходинці переходу від життєвого глядацького світу у світ мистецтва», несподівана фігурність якої буквально «засліплювала» мальовничим розписом. Маска – не просто знак переходу в інший світ, вона є шаржоване перебільшення персонажу, «остаточне умовне закріплення романтичної свідомості» та «нової, створеної у всіх на очах дійсності» [5, 33].

Маска мала велике значення у святковому житті середньовічної Європи та Русі. Складна символіка її була невичерпною і соціально обумовленою. У сміховій культурі Середньовіччя маска несла гротесковий образ, внутрішні протиріччя, незавершену «метаморфозу» буття, як єдність священного і сміхового. Однією з арен сміхової культури середньовічної Європи був карнавал, який поєднав у собі віковий спадок блазенства, ігрового дійства, найпростіші просторово-декоративні прийоми та маску, як прадавню форму народного специфічного сценічного мистецтва. Святкові, карнавальні форми народного життя, санкціоновані сміхом, перебували у протиставленні до офіційного церковно-релігійного життя. Середньовічна сміхова культура використовувала у своїх потіхах зооморфні та антропоморфні маски. Завдяки масці святкових дійств зародилося явище блазенства. Не однорідне у своїй масі, воно відрізнялося за характером виконавства та соціальним складом глядачів. Комедійна маска блазня мала особливе «дволикє існування» – перетворювала дійсність на комедію, а людей у акторів. Блазенство – частина світової загальнолюдської культурної спадщини, яке сприяло розвитку культурних зв'язків між Європою та Руссю. Європейські гістріони та давньоруські скоморохи мандрували зі своїми виступами, смішили, кепкували, розважали і цим зближували народи.

Святкові «фестивали» блазнів в Європі та у Давній Русі здійснили інверсію суспільного статусу. За допомогою перевдягання та присвоєння атрибутів вищих прошарків населення блазні перетворювалися на єпископів, королів, феодалів і за традиціями сміхової неофіційної культури, демонстрували своє перевтілення у процесіх масок. З проведеного аналізу тенденційності застосування маски у видовищних формах потрібно зробити висновок, що цей виразний засіб досяг карнавального ступеня, коли в ньому визначився момент розваги, але при цьому маска зберегла значні рудименти минулого. В обрядових іграх та святкових дійствах виявляла екзистенціальну проблему життя і смерті, де у філософському узагальненні маски ряджених віддзеркалювали таку діалектику.

Аналіз середньовічного блазенства надає підстави стверджувати, що представники блазенства, витівництва, виконавців різножанрових видовищних номерів можна характеризувати як майстрів театрального мистецтва зі значною долею умовності, тому що їх сценічне існування не відбувалося за законами театру, тобто – за драматургічною структурою, за створенням сценічних образів. Однак, їх мистецтво є близьким до сценічної діяльності сучасних артистів естради, адже створений ними індивідуальний персонаж мав постійну маску, яку виконавець зберігав протягом всієї своєї професійної витівницької діяльності-імпровазації. Не зважаючи на те, що мистецтво скоморохів на Русі, блазнів у середньовічній Європі було далеким від літературної драми, їх маска-персонажам належить важлива роль у становленні нового театру. Протягом багатьох століть вони стверджували, всупереч церковній культурі, ідеал комедійного, ігрового світського за характером видовища. Техніка гри у масці, будь-то площадної, містеріальної, карнавальної основою гри актора у театрах епохи Відродження. Багатофункціональна у своїх можливостях маска культивувала імпровазію, якою зокрема досконало оволоділа у яскравій атмосфері площадного дійства.

На наступному етапі розвитку в італійській комедії дель арте моделювання образу, в унікальному вигляді драматургічної форми, створеному цим театром, маска досягла в сценічній діяльності досконалості, довершеності, театральної цілісності. Комедія дель арте як вищий щабель поряд з театром античності, карнавальною видовищністю Середньовіччя, визначила ієрархію ігрового типу маски, її конкретні риси у композиції сценічної діяльності. Разом з тим, маски комедії дель арте чорного кольору поєднали язичницьку символіку давнини, античної комедії та блазенства. На відміну від масок античного театру, театрів Сходу та карнавально-ряджених видовищ середньовічної Європи та Давньої Русі маска комедії дель арте не мала у своїй пластичній зовнішній виразності конкретних емоцій. У них присутній деякий універсалій, який володіє чисельною варіативністю моделювання образу дійової особи, що у власний спосіб підтверджує сценічну формулу – пластика актора залежить від форми та надзавдання маски-персонажу. Важливим досягненням у сценічній творчості акторів комедії дель арте був прийом імпровазації, який став невід'ємною частиною театального життя маски. До традиції комедії дель арте у XX–XXI ст. зверталися провідні майстри театального мистецтва.

Піднесення давніх традицій на новий рівень, їх осмислення та опрацювання в роботах носіїв естетики художнього авангарду свідчить про усві-

домлення митцями всієї глибини такого феномена, а вироблені ними художні ідеї – про його теоретичну та практичну невичерпність. Шляхи формування сценічного образу за допомогою маски, за запропонованими М. Євреїновим, В. Мейєрхольдом, К. Станіславським, О. Таїровим системами, базувалися на різних механізмах, спільним для яких виявилися творчі результати, багатофункціональне застосування маски в театрі та на естраді. Продовження експериментів у діяльності Ж. Капо, Ш. Дюллена, Ж.-Л. Барро, Г. Аткинса, С. Елдріджа, Х. Хьюстона свідчить про сучасну актуальність методик імпровазації ролі у масці під час акторського тренінгу.

Психологічний механізм маски полягає у тому, що виконавець, одягнувши її, перевтілюється на іншого, здатний виконувати дії, які неможливі у повсякденному житті. Находячись у безпеці за маскою, яку він представляє, актор дає вихід своїй творчій енергії, фантазії, виявляє свою сутність, обдарованість, трансформуючись перед глядачем. Засіб, яким користуються для підкреслення ігрового характеру видовища, трансформація підтверджує умовність театральної дії і надає артисту можливість показати себе в іншій формі існування на сцені. Різка зміна у акторській поведінці, миттєвість і таємність цієї зміни, ефективно діє на глядача, а артистизм виконання набуває з цим прийомом нового, більш високого рівня переконливості. Маска – інструмент трансформації. Під час трансформації образу масці властиві два шляхи – спрощення явища та його перебільшення, де розрізняють такі два типи трансформації як побутовий та поетичний, де кожний має свою маску.

Мистецтво естради вимагає від виконавця уміння штрихами, натяком виразити суть характеру персонажа. Причому створений сценічний образ багато в чому залежить від уміння артиста миттєво «входити в образ». Отже, для артиста і режисера естради більш, ніж для артиста театру, важливо знайти і виразити «зерно образу». Це важливо ще і тому, що на естраді часто в одному й тому ж номері (фейлетоні, куплеті ін.) актору доводиться грати кількох персонажів, інколи прямо протилежних за характером, миттєво переходячи від одного до іншого, такий перехід відбувається шляхом трансформації образу, який на естраді може бути номером, прийомом, трюком. Завдання артиста полягає у миттєвій докорінній зміні зовнішньої характерності образу, де головним засобом трансформації сценічного образу є маска.

Творчість у театральній масці заснована на імпровазації, у якій є всі елементи художнього перевтілення, зокрема динамічність та імпроваційне самопочуття. З імпровацією і маскою були пов'язані практично всі форми народного театру,

які у свою чергу, вплинули на розвиток театру пізнішого часу. За визначенням П. Паві, імпровізація – «акторська техніка, що має на увазі введення у гру елементів непередбачуваного, не підготовленого заздалегідь, а народженого під час дії» [3, 153], що гарантує непередбачуваність і непідготовленість в процесі акторської діяльності. Мовознавець В. Даль пояснював слово «імпровізувати», як «говорити віршами; складати вірші, виголошувати їх безперервно; взагалі проголошувати промову, не готуючись» [2, 43]. Як і П. Паві, В. Даль зазначає, що творчий процес відбувається без попередньої підготовки. У сценічному мистецтві артиста імпровізація – це результат зусиль здійснених «тут і зараз», коли можливість здійснення цих зусиль ретельно готується заздалегідь. Вона спрямована на досягнення відповідної мети, в умовах виконання попередньо сформульованих ігрових завдань за попередньо визначеними ігровими правилами.

Сценічна імпровізація – це процес, який відбувається в умовних обставинах сценічного простору і спрямованих на пошук виходу з проблемної ситуації, в результаті чого народжується суб'єктивно нове завдання, що виникає безпосередньо у момент цього процесу і створюється на основі індивідуальної техніки акторської майстерності. Імпровізації артиста у сценічному мистецтві на естраді передують довгий і складний репетиційний процес. Вона не починається автоматично як вольовий акт, а залежить від техніки актора та рівня його індивідуальної майстерності. Таким чином, імпровізації без відповідної попередньої підготовки у мистецтві артиста естради не існує.

Імпровізація у масці – темпоральний феномен. Вона дозволяє актору вступити у запропоновані обставини, визначити просторово-часову ситуацію. Здатність актора до імпровізації розкриває найсуттєвіше – акторське вміння не запрограмовано побудувати логіку життя образу. Імпровізація у масці примушує актора до складних відносин з собою. Він ризикує потрапити у пастку особистих кліше і звичок поведінки, що може призвести до неправильного трактування образу, штампу ролі. Імпровізаційна манера виконання передбачає величезну «внутрішню» рухливість актора, коли логіка поведінки персонажа стає логікою поведінки виконавця, а характер мислення образу захоплює актора своїми особливостями. Враження імпровізаційності створює вміння виконавця шукати слово і складати фразу безпосередньо перед глядачем. Імпровізація припускає і несподівані інтонації, жести, пристосування, що не порушують суті номера, навіть у тому випадку, коли ці пристосування досить парадоксальні.

Отже, маска, завдяки своїй багатшаровості, приховує велику варіативність позицій як з боку безпосереднього виконавця дії – актора, так і того, хто є зображуваним. Багатшаровість має безліч нюансів, від яких залежить ступінь ідентифікації виконавця й образу, створюваного ним. У цьому «розшаруванні» присутній елемент становлення, перевтілення, своєрідного діалогу з глядачем, магія артистичного «самозабуття», чи, навіть «самообману», що насправді є технікою виконавця. У її основі – самоконтроль, «внутрішній цензор», який незмінно стежить за мірою раціонально-поміркованого та ірраціонального, експериментального та стихійного.

Доцільно зауважити, що у всіх іпостасях на естраді маска-образ знаходить своє вираження у різних формах, які умовно можна класифікувати: а) за характером дійової особи, б) за способом виконання номера, в) за засобом зовнішньої виразності. Як свідчить досвід провідних майстрів комедійно-гумористичного жанру на естраді, маска має втілення як маска-імідж, маска-манера, маска соціальний образ, маска-пародія, маска-фігура, маска-артист, маска-універсал, маска-типаж. Наведемо приклад класифікації маски сучасного майстра слова на естраді за формою подання номера у категоріях:

- *маска-імідж* передбачає індивідуальний стиль мовлення, жестикуляції, пластичної виразності;
- *маска-пародія* передбачає гіперболізацію показу конкретної відомої особистості, імітацію голосу, манери жестикуляції, фізичної поведінки;
- *маска-фігура* є свідомо примітивізованою ілюстрацією характерних рис політичної, публічної особи, її зовнішності, недоліків поведінки;
- *маска-артист* формує стиль існування на сценічному майданчику, в публічних місцях у постійно обраній манері самовизначеності, вигаданій узагальнено-карикатурної особистості;
- *маска-універсал* передає здатність артиста естради носити маску у відповідності до виконуваного ним номеру та безапеляційно її змінювати, не набуваючи при цьому зашампованості та впізнаваності;
- *маска-типаж* є постійною маскою артиста на естраді, яка є його роллю у всіх творчих номерах, у яких ця маска є головним персонажем.

Відтак, маска стає акторським штампом. У деяких випадках це трапляється тоді, коли виконавець упродовж певного часу механічно використовує одні й ті ж ігрові прийоми, у інших – знайдена артистом маска стримує його можливості та

обмежує вибір ним матеріалу. Так маска у руках естрадного театру, який мав завдання викреслити, засудити подію, випадок, явище, героя і персонаж минулого, дискредитувати їх в очах глядача, показати непридатними у подальшій життєдіяльності, ставала справжньою зброєю. З цього приводу, А. Райкін заважував: «Не бійтеся одягати маску. Одягати повний карнавальний костюм – це іноді важко і завжди дорого; достатньо придумати одну виразну деталь. Цією деталлю може бути характерний ніс чи ходулі, перука... чи мало що можна придумати! Вдало накинутий шарф – це вже маскарадний костюм. Головне, щоб вигадана вами деталь була виразна і характерна, тоді вас всі зрозуміють» [4].

У естетиці сучасного мистецтва на естраді домінуюче значення має візуальна, а не вербальна його сторона, і це свідчить, що естраду цікавить не просто слово, а й форма його подачі, де значне місце належить зовнішній виразності артиста, його як матеріалу для смислового навантаження номера. Явище маски у мистецтві на естраді відкриває з цієї точки зору нові виразні можливості. Звернення до маски не тільки як до виразного прийому, що використовується у естрадному номері, але й як до специфічного явища професійної діяльності артиста, дає можливість глибинного розкриття творчого потенціалу виконавця. Розуміння артистом того, що його сценічне існування відбувається у масці-образі сприяє надбанню ним сценічної свободи і розкриває неповторну творчу індивідуальність артиста.

Таким чином, наявність маски у тій чи іншій сценічній системі свідчить про актуальність цієї форми у естрадному мистецтві з часів його виникнення до сьогодення. Об'єктивна потреба у масці, її постійна необхідність у художньо-творчій діяльності естрадного артиста обумовлена, насамперед, тим, що вона є виключно важливим комунікативним елементом, мовою, на якій він веде діалог з глядачем, доносячи зміст художньої ідеї. Отже роль маски дуже змістовна. Водночас, варто розуміти її естрадну специфіку, яка полягає у певній обмеженості: не потрібно шукати того, чого в ролі немає. В такому сенсі маска набуває окрім інших властивостей якість свого роду індикатора виразних засобів сценічного мистецтва на естраді, як така, що визначає їх загальний тонус.

У висновках можна зазначити, що маска – це «екстракт», «вижимка», здобуття сутності у експресивній формі, якій притаманні як спрощення так і його перебільшення. У процесі стабілізації такого явища зміна виразу маски залежить від її форми і гри ракурсів у нерозривній єдності маски і тіла актора. Маска примушує дійову особу рухатися так, щоб обличчя завжди було звернуто до глядача, а тіло, залишаючись рухливим, відповідало завданням мізансценування, включно з характером жестів, їх варіаціями, ритмами. Цьому ж підкорені і манера мовлення, і особливості реакції, і акторська поведінка. Маска потребує попереднього знайомства, вивчення, дослідження і засвоєння. Існує протиріччя серед митців сценічного мистецтва щодо особливостей самопочуття актора у масці. Практика майстрів сцени показує, що подекуди трансформація у масці супроводжується станом легкого трансу, інші зазначають, що стан викликає особливе психічне самопочуття, перетворення у мімічному, пластичному, мовному, психічному аспекті. Також складним вважається питання створення емоційного стану персонажу, яке може починатися не з подолання перешкод у запропонованих обставинах, як за системою К. Станіславського, а з пошуків пластичної форми відповідної конкретній емоції, її динамічного вираження.

У сучасних майстрів сценічного мистецтва гра у масці в її художньо-практичній діяльності викликає водночас інтерес і разом з тим значні складнощі, тому потребує подальшого дослідження. Це зумовлено тим, що інтерес виникає через виразні можливості маски. Труднощі викликані формальністю цього прийому, засобу перевтілення у процесі створення сценічного образу та за відсутності методики практичного застосування маски у процесі акторського тренінгу для досягнення професійної підготовки фахівця.

Отже, в умовах розвитку суспільства, коли естрада набуває нових актуальних форм як особлива модель життя, наділена значною силою емоційного впливу, її змістовне наповнення є важливою частиною процесу продуктивного засвоєння світової культури. Одним із плідних шляхів оновлення сучасного сценічного мистецтва, ігрового, тотального театру – святкового, ритуального – у пошуках виразних засобів художньої творчості, є звернення до маски, до її різноманітних форм та методів застосування.

Список використаних джерел

1. Белінський В. Г. Про драму та театр. К.: Мистецтво, 1949. – 140 с.
2. Даль В. Толковий словарь живого великорусского языка: в 4 т. М.: ТЕРРА, 1995. – Т. 2. – 784 с.
3. Пави П. Словарь театра: пер. с фр. / под ред. Л. Баженовой. М.: Изд-во «ГИТИС», 2003. – 516 с.
4. Райкин А. И. Мой главный союзник – добро. Советская культура. – 1964. – 89 с.
5. Розовский М. Г. Режиссер зрелища. М.: Сов. Россия, 1973. – 112 с.
6. Клитин С. С. Режиссер на концертной эстраде. М.: Искусство, 1971. – 118 с.

References

1. Bielinskiy V. H. (1949). Pro dramu ta teatr. K. : Mystetstvo, 140 [In Ukrainian].
2. Dal V. (1995). Tolkovyy slovar zhyvoho velykorusskogo yazyka: v 4 t. M.: TERRA, 784 [In Russian].
3. Pavy P. (2003). Slovar teatra : per. s fr./ pod red. L. Bazhenovoi. M.: Yzd-vo «HYTYS», 516 [In Russian].
4. Raikyn A. Y. (1964). Moi glavnyi soiuznyk – dobro. Sovetskaia kultura. 89 [In Russian].
5. Rozovskiy M. H. (1973). Rezhysser zrelyshcha. M. : Sov. Rossyia, 112 [In Russian].
6. Klytyn S. S. (1971). Rezhysser na kontsertnoi estrade. M.: Ykusstvo, 118 [In Russian].

Медведева А. О. К вопросу создания маски от начала существования к истокам сценического искусства

Данная статья раскрывает основные аспекты маски от ее существования к истокам сценического искусства. Проанализировано значение этого определения в профессиональной деятельности актера на сцене, и в его актерском тренинге для создания сценического образа. Акцентируется внимание на психологический механизм маски – маска как инструмент преобразования сценического образа актера на сцене. Представлены примеры классификации данного феномена в современном мастерстве актера слова на сцене за формой подачи номера в определенных категориях.

Ключевые слова: актер, творчество, маска, эстрада, игра, сценическое искусство.

Medvedeva A. To the issue of creating a mask from the baseline of existence of primacy to the origins of stage act

The proposed article reveals the pivotal aspects of the emergence of the mask from the existence of primacy to the origins of stage act. In the course of the research it was revealed that in the wide spectrum of creation of the stage act, the stage play mask occupies one of the leading places.

The significance of this definition in the professional activity of the artist on the stage and in his acting training to create a stage act is analyzed. A number of sources have been systematized to apply the stage mask.

The focus is on the psychological mechanism of the mask, a mask as an instrument for transforming the stage act of an actor, namely: the content of the concepts "theatrical mask", "masking", "game mask", "mask-image", "mask-character", "mask-figure", "mask-type", "mask-image", "universal mask".

Problems of the importance of masks in the context of changing the cultural era, the inversion of their meaning, which is a constant part of the historical process of stage art development and is still in the orbit of actual issues of cultural and art criticism from the time of antiquity to the present. There are given examples of classification of the phenomenon of the modern master of the word on the stage according to the form of representation of the number in certain categories.

The practical significance of the research is the possibility of using the results obtained for theoretical understanding of the mask as a phenomenon of stage art, a significant expressive means of the theater and stage, a universal tool for creating and modeling a stage image.

Key words: actor, mask, game, stage art, pop art, creativity.

Стаття надійшла до редколегії 03.05.2018

УДК 821.161.2-94 Франко :[373.016 :82](477.83)"185/19"

Володимир МИКИТЮК

кандидат філологічних наук, доцент,
доцент кафедри української літератури імені Михайла Возняка,
ДВНЗ «Львівський національний університет імені Івана Франка»,
м. Львів, Україна
E-mail: ilkovycz@gmail.com

КАНОН ШКІЛЬНОЇ ЛЕКТУРИ В ПЕДАГОГІЧНИХ МЕМУАРАХ ІВАНА ФРАНКА

У статті розглянуто проблему унормування шкільної лектури з української літератури, проаналізовано педагогічні мемуари Івана Франка, а також повернуті до наукового обігу його концептуальні праці з історії національної освіти. Зокрема, автобіографізм педагогічного есе «Гірчичне зерно», його жанрові особливості, генезу, автотематизм і прийоми автопрезентації, Франкові принципи методології критичного дослідження художнього тексту та судження про зміст шкільної програми з літератури.

Ключові слова: Іван Франко, історія педагогіки, педагогічні мемуари, канон шкільної лектури, антропологія літературних текстів.

Для розвитку української літературної освіти надзвичайного значення в останні роки набуло питання унормування шкільної лектури. Із 2-ї половини 19-го століття та впродовж 20-го література і її вивчення у школі мала гіпертрофовано велике значення у нашому українському громадському житті, бо часто була визначальним джерелом і засобом збереження національної ідентичності, але здобуття державності, прагнення до західного освітнього простору, ліберальні європейські тенденції в літературній освіті зумовлюють дискусію про статус канону шкільної лектури. Особливо актуальними сьогодні є дидактичні наративи І. Франка, який сформувався і реалізувався як теоретик педагогіки у західноєвропейському освітньому просторі. Зasadничою і концептуальною у системі Франкових поглядів на програми викладання української літератури у середній і вищій школі є призабута стаття «Із лектури наших предків XI в.» [2], яку вперше надрукували у журналі НТШ «Стара Україна» лишень 1924 року (Кн. 12. – С. 179–183) і ніколи не публікували за радянського періоду окупації. Редакція журналу додала до статті підзаголовок («І. Збірник Святослава 1076 р.») та відзначила, що у рукописі було зазначено «Далі буде», що вказує на те, що статтю Франко задумав ширше, але не завершив. Автограф статті (не датований, рукопис різними почерками, з виправленнями редакції) зберігається в Інституті літератури ім. Т. Шевченка (Ф. 3. – № 727), вперше передруковано 2001 р. [3]. Вірогідною причиною може бути те, що Франко демонстративно використав наукову схему української історії М. Грушевського, яка заперечила російську шовіністичну історіографічну концепцію «общеруської» народності. Український історич-

ний процес Грушевський синтезував, поєднавши цілісно усі історичні періоди та вікові традиції українського народу як творця культурних цінностей на основі спільної етнічної території, на основі етногенезу, а також функційності і наступності культурної та політичної організації наших предків від Київської Русі, Галицько-Волинського князівства, Литовсько-руської держави до Гетьманщини. Франко розвинув провідну тезу Грушевського про те, що Київська Русь була першою стародавньою формою власне українського життя і на початках саме українська народність виконувала роль провідного культурного і політичного творця та домінатора. Що не менш важливо, стверджував у цій праці також про доконаний високий розвиток давньої України-Руси уже на час християнізації нашої прадержави: «Велика донесність факту, уперве вповні виясненого М. Грушевським у першій томі його «Історії України-Руси», що історичні звістки застать південно-руську суспільність уже на досить високім ступені просвіти, а політичні порядки і державний устрій уже на високім ступені розвою, так що прийняття християнства, доконане в другій половині X в., являється не початком, але апогеєм політичного розвою старої Русі і початком його розкладу, – сей факт знайде собі при ближчих дослідах повну аналогію також для історії культурного і духового життя, з тою тільки різницею, що те життя в міру розкладу князівсько-дружинних порядків і зросту міст та монастирів не тільки не ослабло, але ширшало і глибшало, обіймало чимраз ширші круги інтелігенції і вникало чимраз глибше в народні маси» [2, с. 913]. Тобто, писав саме про лектуру грамотних людей «старої Русі» 11 ст. Що цікаво, Франкові доволі «моралізаторські» судження про сучасного йому

читача абсолютно суголосні із нинішніми оцінками і проблемами переважання так званої масової літератури над високоінтелектуальною і високодуховною белетристикою, мемуарами, рефлексіями: «...Сьогодні майже відвикли від читання поважних книжок, а тим паче від читання таких, які в старовину називалися душеполезними. Здеморалізовані модерною літературою і поезією, що переважно б'є на нерви і дратує полові почуття, ми відвикли від тої концентрації духу, якої вимагає читання поважних і глибоких, продуманих і перетравлених високими душами творів чи то наукових, чи белетристичних. Нам тяжко тепер перенестися в ті часи, коли люди, високоосвічені і високоморальні, по літах бурливого і многотрудного життя засідали до праці чи то списування власних споминів і життєвих рефлексій, чи то переписування або перекладання творів великих мислителів, проповідників або житій святих, у яких не тільки вони самі, але також усе їх оточення знаходило собі любу відраду і духову поживу» [2, 913].

Історик української освіти також висловив декілька тез у цій статті, що потребують подальшого дослідження і розвитку, зокрема Франко вважав неправильними і неточними традиційні думки про те, що основу освіченої староукраїнської («південно-руської») суспільності склали «купець» і «войовник», а письменство того часу було «переважно церковним і неоригінальним, не національним, з сильною аскетичною зараскою», «проби засновання правильної шкільної науки, розпочаті Володимиром, признаються невдалими і маловартними» [2, 912]. Натомість стверджував про розвинуту «освіту ширших мас, не то вже простого люду, але також міщанства, купецтва і бояр», що творили вже тоді «вищу, інтелігентну верству», тому полемізував у статті з недооцінкою у його сучасників-істориків та загалом в українських інтелектуалів заслуг і доробку «старої князівсько-дружинної доби, а перецінювання козацтва, сполучене з недоцінюванням міщанства та монашеського стану, які ще до половини XVII в. найвиразніше продовжали і берегли культурну традицію князівсько-дружинної минувшини» [2, 912–913].

Ще одною важливою методологічною засадою Франкового бачення лектури як шкільної, так і лектури для самоосвіти масового відбирача літературної продукції поза освітніми інституціями, був європейський вимір і демократичні координати морально-етичної і наукової тематики та проблематики художніх творів для українського читача. Власне, варто ще раз наголосити на тому, що Франко дуже чітко розмежував за ціннісними характеристиками цивілізаційні кордони. Учений постійно підкреслював, що живе і працює у

«цивілізованім» суспільстві, а однією з його ознак є можливість та обов'язок нещадно критикувати вади і недоліки державного і громадського устрою. Для того, щоб покращити, модифікувати, розвинути передусім права і можливості для свого народу. Тому, пишучи про становище і завдання українців у «нецивілізованім» світі, спонукав до розширення світоглядного і наукового обшину знань, вироблення критичного погляду і західноєвропейського громадянського руху в широких верствах української нації. І зовсім не парадоксальною була вимога Франка розвивати українську освіту, науку і літературу на інтернаціональних засадах, що і створює можливість для розвитку національної освіти і літератури, формує оригінальну українську самобутню культуру, яка не буде копією чужих. Так, наприклад, в уривку передмови до «Порадника для читачів» Франко писав: «От тому ми й задумали збірними силами заспокоїти давнє бажання нашої молодіжї і многих старших людей і приступити до видання систематичного, по змозі критичного порадника для тих, що хочуть читати і купувати книжки, служачі для здобування загальної європейської освіти» [4, 604]. Непряме звертання у передмові до «завзятих спеціалістів» прямо вказує на адресата цієї інтродукції: укладачі шкільних та університетських програм з літератури, гімназійні вчителі та викладачі, які навчають рідного письменства консервативно та ізолювано від новітнього європейського процесу, урядники та клір із їхніми цензурними обмеженнями і заборонами. «Ми чуємо добре трудність сього завдання, згори знаємо, що завзяті спеціалісти не в однім місці будуть кивати головами на наші вказівки, та проте ми не лякаємось. Порадник наш мусить вибирати тільки дещо з безмірної маси книг; спеціалістів вдоволювати він не думає, а хоче тільки стати в пригоді тим людям, скромним та трудящим, що бажали би бодай в загальних обрисах познакомитися з головними напрямками і здобутками сучасної духової праці в цивілізованім світі» [4, 604–605], – апелював Франко.

Особливо виразно консерватизм «завзятих спеціалістів» піддано критиці у мемуарному тексті «Гірчичне зерно (Із моїх споминів)», написаному і надрукованому 1903 року разом з іншими педагогічними текстами під назвою «Малий Мирон і інші оповідання» (Львів, 1903. С. 129–161). «Підзаголовок “Із моїх споминів”, що об'єднує оповідання “У кузні”, “У столярні” та “Гірчичне зерно”, дає підстави тісніше зблизити мовця тексту з самим письменником і водночас надає творам автотематичного характеру» [1, 72], виправдано вважає М. Легкий. Безсумнівним у цьому творі

Франка є факт того, що фабула заснована на дійсних випадках з життя автора, а головний персонаж – літературною трансформацією реальної особи письменника. Все ж таки, окремі елементи літературної фікції, оцінки та судження з висоти часу, манера та стилістика оповіді засвідчують належність до екстравертивної автобіографічної прози, адже письменник більше сфокусував увагу на оточенні, соціумі, а події його власної юності є своєрідним протосюжетом, на оцінку яких уже впливає зріле бачення власної долі, набуті і втрачені симпатії. Узятий з Євангелія образ гірчичного зерна Франко трансформує у розгорнуту метафору-символ, що ілюструє постання і тривання величного людського духу, нелегкий шлях формування творчої особистості, освоєння світу через мистецьке, літературне пізнання. Основний текст II та III, частково і IV розділу твору складають діалоги Лімбаху та героя-оповідача (тобто – Франка) про літературу і критерії її поцінування. Позиція Лімбаху була дуже однобічною та тенденційною, суб'єктивною і змінною. «Я швидко переконався, що якогось заокругленого знання, ясного світогляду у Лімбаху не було; те, що він знав, було одностороннє, випадкове та уривкове» [5, 324], – писав Франко. Старий дивак повністю ігнорував біблійні тексти, хоча Франка-гімназиста це надзвичайно цікавило, стало важливим етапом у формуванні його особистості: «Взагалі мене вже в гімназії тягло на схід. Я читав у церковних текстах і в німецькій перекладі святе письмо, любувався пророками і переклав віршами цілого Іова» [5, 325]. Не сприймав і староіндійської літератури, не читав української і польської, не знаючи цих мов, а «Лімбахова нелюбов до французів ішла так далеко, що він не признавав вартості французької літератури, на яку дивився крізь окуляри Лессінгової “Гамбурзької драматургії” і якої майже не знав, окрім романів Поль де Кока, Олександра Дюма-батька та Ежена Сю» [5, 325]. Основною пристрастю старого книголюба була німецька та англійська література, де він знав більше за свого юного співбесідника: «Його вдача була реалістична, любила ясність красок і простоту ліній. Гомер і Шекспір, “Дон Кіхот” і Вальтер Скотт, Гете і Шіллер, а особливо Діккенс – то були улюблені його письменники» [5, 326]. Власне, упродовж тексту відчувається захоплення автора спогадів щирістю і безпосередністю свого старшого колеги, змінністю та плінністю його літературних смаків, органічною суперечністю світогляду, умінням емоційно дискутувати про літературу, тому Франко для характеристики цього оригіналу використовує вислів-епіграф К. Ф. Маєра («Я не книжка, я людина з її суперечностями»), що його любив повторю-

вати сам Лімбах, та висновує таке резюме: «Головна і одинока цінна річ у нього був його темперамент, живий, меткий, швидкий до заключень, занадто смілих, ненаукових і нелогічних, але все характерних, а для мене особливо інтересних, бо побуджували мене до власного думання» [5, 324].

Будучи глибоким і безкомпромисним критиком методології і методики навчання української літератури у школі, Франко наголошував на потребі врахування специфіки літератури як шкільного предмета, на емоційному чинникові засвоєння белетристики, на естетичному факторі рецепції слова. Намагався органічно поєднати модернову наукову методологію роботи з художнім текстом та місієнність літератури і навчання у національному поступі, «доростання» до «вічних» вартостей та істин, що вимагає праці не тільки розуму, але й духу. Знову ж таки, – заперечуючи формалізм і шаблонність літературної освіти, вимагаючи «духової праці», визнавав ті функції національної літератури, які ми називаємо тепер фундаментальними: відчуття спільного походження і спільного культурного досвіду, осердя естетичного ладу і моральних вартостей народу, сакральність певних сенсів і національної пам'яті, тотожність прадідів і правнуків, певні символи і знаки, що пізнаються спільно. І. Франко завжди бачив людський вимір освітянських проблем, «оживляв» реальність метафізикою, тим, що у його вимірах називалось «духовою» працею. У його спадщині реалізовано національний характер та особливості української літератури в загальноєвропейському культурному контексті того часу, бо ж Франко як ніхто інший із його сучасників досконало знав загальноєвропейський культурний контекст не тільки теоретично, а й був залучений до нього практично через творчу та наукову працю у багатьох галузях мистецтва і науки. Абсолютно співвідносно до актуальних вимог сьогодення наш класик рекомендував вивчати літературу в єдиній системі культури, у єдиній системі розвитку літератури та мистецтва. Така стратегія і сьогодні відповідає тенденціям загальноєвропейського освітнього процесу, коли розвинуте громадянське суспільство має визначати свій соціальний стандарт бажаного рівня досягнень змісту освіти, постійно корегувати його, щоб не соціально-економічні умови диктували і зумовлювали недосконалість науки, а нова динамічна система навчання визначала перспективи розвою національної спільноти.

Зовсім не ігноруючи вторинні, не-художні властивості літературного тексту, Франко постійно наголошував на потребі концентруватись саме на читанні та рецепції твору, на його комунікації з

читачами, автором, позатекстовою дійсністю, на пізнанні багатства ідей, змістів, на поліфонії значень і прочитань. Саме антропологічний (себто – гуманітарний) аспект, вважав І. Франко, має бути головним в учінні літератури, адже літературний текст лише тоді має своє неперехідне значення, коли він змінює читача, формує людину як неповторну особистість через акцептування змісту та форми художнього твору. Аналіз мемуарів Івана Франка про шкільну та гімназійну освіту, інших його педагогічних праць показує, що вивчення літератури тільки як конгломерату авторів та титулів, намагання формування та інтелектуального засвоєння величезного цілісного курсу історії літератури, вивчення письменства як символічного пам'ятника національної культури і боротьби часто призводить до діаметрально-протилежних наслідків. Така дидактична концепція у кращому випадку розвиває тільки пам'ять учнів, використовує доконані судження істориків літератури чи педагогів, не сприяє розвитку індивідуальності учнів і студентів, заснована на не акцептованому сьогодні пафосному повторюванні чужих суджень, думок, поглядів, висновків й оцінок. Позитивістськи потрактована історія літератури не зацікавлює учнів читати, бо ставить перед фактом, що все уже віддавна розкладене «по шухлядках» – рубриковане, класифіковане, пережите й оцінене, і вимагає лишень зусиль інтелекту. Власне, ще Франко зафіксував у своїх спогадах, як сам у гімназії опирався шаблонному та консервативному вивченню літератури, як прагнув «гірничного зерна» – естетичних переживань, самостійності суджень та оцінок, намагався пізнати й розвинути рідну українську літературу у європейському контексті. Класичним для української дидактики став вислів Франка («Що в університеті добре і пожадане, те в гімназії може бути зовсім нездале і убиваюче» [6, 329]) у системній аналітичній статті «Конечність реформи учення руської літератури по наших середніх школах» (1884 р.), де вчений порушив багато методологічних і методичних проблем викладання української літератури, зокрема засудив наповненість тодішніх програм «старорущиною» та відсутність «живих», тогочасних творів. Цей аспект програмотворення має архіважливе значення і сьогодні. «Ціль руських викладів в середніх школах повинна бути – ознайомлення молодіж з живою мовою і живою (народною і артистичною) літературою» [6, 330], – стверджував Франко у цитованій статті, започатковуючи від імені редакції «Зорі» публічну дискусію про важливі суспільні і культурні питання. Це найскладніша проблема для побудови сучасної шкільної програми з української літера-

тури – взяти «наживо» сучасні тексти. На часі подальша модернізація шкільного літературознавства, що слушно має полягати у відході від ідеологічного чи соціально заангажованого прочитання-аналізу художнього твору, від невиправданої міметичності (тобто, – буквального сприйняття тексту як відображення реального факту історичної чи просторової дійсності), і такий підхід зовсім не виключає необхідний історико-літературний контекст. Навпаки, – в урізноманітненні інтерпретування художнього твору, тобто розуміння його не лише згідно зі задумом автора, а й із виявленням тих смислів, які твір набуває у процесі історичного функціонування; у врахуванні значної ролі читача як співтворця тексту; у пріоритетній ролі творчих підходів під час аналізування творів, тобто – в руйнуванні усталених застарілих схем, дуже важливо позбутися екстенсивного кількісного інструментарію.

Отож, підсумовуючи проблему трансформації та унормування шкільної лектури через призму історичного педагогічного спадку та сучасного європейського досвіду, варто зазначити, що І. Франко був глибоким і безкомпромісним критиком методології і методики навчання української літератури у школі та запропонував у свій час багато засадничих ідей, які не втратили актуальності і сьогодні. По-перше, для структуризації шкільних програм з української літератури послідовно застосовував наукову схему історії М. Грушевського, котра переконливо спростувала російську шовіністичну історіографічну концепцію «общеруської» народності і культури та синтезувала вікові традиції українського народу як творця культурних цінностей на основі етногенезу, а також функційності і наступності культурної та політичної організації нашої нації. По-друге, переконливо і наголосив на значенні «лектури для читання» у формуванні «вищої, інтелігентної верстви», староукраїнського міщанства і чернецтва та його роль у збереженні і продовженні культурних традицій князівсько-дружинної верстви у часи Ренесансу і Реформації. Ще одною важливою методологічною засадою Франкового бачення лектури був європейський культурний контекст і демократичні координати морально-етичної і наукової тематики та проблематики художніх творів для українського читача, адже вчений дуже чітко розмежував за ціннісними характеристиками цивілізаційні кордони та спонукав засобом «читання текстів» до розширення світоглядного і наукового обшину знань, вироблення критичного погляду та західноєвропейського громадянського руху в широких верствах української нації. Педагогічний дискурс Франка реалізовано в

багатьох методологічних сферах методики викладання літератури (національно-історична, філософсько-суспільна, естетична, інструментальна), щодо ж освітнього канону лектури, то співвідносно до актуальних вимог сьогодення класик рекомендував вивчати літературу в єдиній системі культури, у єдиній системі розвитку літератури та мистецтва, себто вважав антропологічний аспект головним в учінні літератури. Наступним неперехідним уроком від Франка є потреба враховувати специфіку викладання літератури як шкільного предмета, наголошувати на емоційному чинникові засвоєння белетристики, на естетичному факторі рецепції слова. Для молодого читача зокрема, а для розвитку національної белетристики загалом, важливим є пізнання сучасних текстів, «живої» літератури, тому потрібно вводити до шкільних програм актуальні твори своєї літератури, європейські бестселери. Неодмінною умовою літературної освіти має стати вироблення критичного способу бачення світу, «власна думка», власна «духова праця», що виключить однобічну формалізацію та вузько тенденційне сприйняття текстів: це є важливим завданням для сучасної української школи, яка великою мірою все

ще використовує певні інерційні ідеологічні шаблони та практику індоктринації молодого покоління через критерії поцінування художньої творчості, що ґрунтуються на шаблонних дихотоміях. Франко завжди намагався органічно поєднувати модернову наукову методологію роботи з художнім текстом та місієність літератури і навчання у національному поступі, заперечуючи формалізм і шаблонність літературної освіти, визнавав ті функції національної літератури, які ми називаємо тепер фундаментальними: відчуття спільного походження і спільного культурного досвіду, осердя естетичного ладу і моральних вартостей народу, сакральність певних сенсів і національної пам'яті, тотожність прадідів і правнуків, певні символи і знаки, що пізнаються спільно. Тому, говорячи про канон шкільної лектури через призму педагогічних концептів Франка, можемо дійти до висновку, що змінювати лектуру треба, але повільно, без радикального перекреслення традицій, щоб не допустити хаотичності літературної освіти, не втратити її прометеїзм, однак враховувати актуальні естетичні сенси, особливості потреб молоді і викликів сучасного інформаційного світу.

Список використаних джерел

1. Легкий М. Форми художнього викладу в малій прозі Івана Франка / Відп. ред. Л. П. Бондар. – Львів, 1999. – 160 с. [У надзаг. : Львівське відділення Інституту літератури ім. Т. Г. Шевченка НАН України. Франкознавча серія. Вип. 2].
2. Франко І. Із лектури наших предків XI в. / Іван Франко // Додаткові томи до Зібрання творів у п'ятдесяти томах / І. Франко ; редкол. : М. Г. Жулинський (голова) та ін. – К. : Наук. думка, 2006–2010. – Т. 54: Літературознавчі, фольклористичні, етнографічні та публіцистичні праці. 1896–1916 / ред. тому Є. К. Нахлік. – К. : Наук. думка, 2010. – С. 911–922.
3. Франко І. Мозаїка: Із творів, що не ввійшли до Зібр. тв. у 50 т. / Упоряд. З. Т. Франко, М. Г. Василенко. – Львів : Каменяр, 2001. – 434 с.
4. Франко І. [Уривок передмови до задуманого «Порадника для читачів»] [1891] / Іван Франко // Додаткові томи до Зібрання творів у п'ятдесяти томах / Іван Франко; редкол. : М. Г. Жулинський (голова) та ін. – К. : Наук. думка, 2008. – Т. 53: Літературознавчі, фольклористичні, етнографічні та публіцистичні праці, 1876–1895 / ред. тому Є. К. Нахлік. – К. : Наук. думка, 2008. – С. 603–605.
5. Франко І. Гірчичне зерно (Із моїх споминів) / Іван Франко // Зібрання творів : у 50 т. Т. 21 / Іван Франко. – К. : Наук. думка, 1978. – С. 316–332.
6. Франко І. Конечність реформи учення руської літератури по наших середніх школах / Іван Франко // Зібрання творів : у 50 т. Т. 26 / Іван Франко. – К. : Наук. думка, 1980. – С. 320–331.

References

1. Lehkyi M. Formy khudozhnoho vykladu v malii prozi Ivana Franka [Forms of the artistic presentation in Ivan Franko's small prose] / Vidp. red. L. P. Bondar. – Lviv, 1999. – 160 p. [U nadzah. : Lvivske viddilennia Instytutu literatury im. T. H. Shevchenka NAN Ukrainy. Frankoznavcha seriia. Vyp. 2].
2. Franko I. Iz lektury nashykh predkiv XI v. [From the history of our ancestors of the XI century] / Ivan Franko // Dodatkovy tomy do Zibrannia tvoriv u piatdesiaty tomakh / Ivan Franko; ed. by M. H. Zhulynskiy (chairman of the editorial board) and others. – K. : Nauk. dumka, 2006–2010. – Vol. 54: Literaturoznavchi, folklorystychni, etnohrafichni ta publitsystychni pratsi. 1896–1916 / Vol. ed. by Ye. K. Nakhlik. – K. : Nauk. dumka, 2010. – P. 911–922.
3. Franko I. Mozaika: Iz tvoriv, shcho ne vviishly do Zibr. tv. u 50 t. [Mosaic: From works not included in the Collection of Works in 50 volumes] / Compiled by Z. T. Franko, M. H. Vasylenko. – Lviv : Kameniar, 2001. – 434 p.
4. Franko I. [Uryvok peredmovy do zadumanoho «Poradnyka dlia chytachiv»] [1891] [An excerpt of the preface to the conceived «Reader's Guide»] [1891] / Ivan Franko // Dodatkovy tomy do Zibrannia tvoriv u piatdesiaty tomakh / Ivan Franko; ed. by M. H. Zhulynskiy (chairman of the editorial board) and others. – K. : Nauk. dumka, 2008. – Vol. 53: Literaturoznavchi, folklorystychni, etnohrafichni ta publitsystychni pratsi, 1876–1895 / Vol. ed. by Ye. K. Nakhlik. – K. : Nauk. dumka, 2008. – P. 603–605.
5. Franko I. Hirchychne zerno (Iz moikh spomyniv) [Mustard Seed (From my remembrances)] / Ivan Franko // Zibrannia tvoriv : u 50 t. Vol. 21 / Ivan Franko. – K. : Nauk. dumka, 1978. – P. 316–332.
6. Franko I. Konechnist reformy uchennia ruskoi literatury po nashykh serednykh shkolakh [The necessity of the teaching reform of the Rus' literature in our secondary schools] / Ivan Franko // Zibrannia tvoriv : u 50 t. Vol. 26 / Ivan Franko. – K. : Nauk. dumka, 1980. – P. 320–331.

Мыкытjuk В. Канон школьной лектуры в педагогических мемуарах Ивана Франко

В статье рассматриваются проблемы нормирования школьной лектуры с украинской литературой, анализируются педагогические мемуары Ивана Франко, а также возвращенные в научный оборот его концептуальные труды по истории национального образования. В частности, автобиографизм педагогического эссе «Гірчичне зерно», его жанровые особенности, генезис, автоматизм и приемы автопрезентации, принципы методологии критического анализа художественного текста и суждения о содержании школьной программы с литературы.

Ключевые слова: Иван Франко, методика преподавания, педагогические мемуары, автоматизм, канон школьной лектуры, антропология литературных текстов.

Mykytyuk V. Canon of the school lecture in the pedagogical memoirs of Ivan Franko

The article deals with the problem of normalization of the school lecture in Ukrainian literature, analyzes the pedagogical memoirs of Ivan Franko, and his conceptual works on the history of national education returned to the scientific circulation. In particular, in the article is analyzed the autobiographical character of the pedagogical essay "Mustard Seed", its genre features, genesis, self-themes and methods of self-presentation, Franko's methodology principles of the critical study of literary text and his opinions about the content of the school curriculum in literature.

Key words: Ivan Franko, history of pedagogics, pedagogical memoirs, canon of school lecture, anthropology of literary texts.

Стаття надійшла до редколегії 11.05.2018

УДК 378.04

Оксана ОЛЕКСЮК

*кандидат педагогічних наук, доцент,
доцент кафедри педагогіки та дитячої психології,
Миколаївський національний університет імені В. О. Сухомлинського,
м. Миколаїв, Україна
e-mail: oleksjukoksana@ukr.net*

**МЕТОДИЧНІ ЗАСАДИ ФОРМУВАННЯ ЛІДЕРСЬКИХ ЯКОСТЕЙ
У СТУДЕНТІВ УНІВЕРСИТЕТУ**

У статті розглядається проблема застосування в освітньому процесі університету інтерактивних методів навчання з метою формування лідерських якостей у студентів. Висвітлені два етапи вирішення проблеми.

Ключові слова: лідер, лідерство, лідер-патріот, лідерські якості, формування, студентство, педагогічна діяльність.

Інтерес, який вчені виявляють до проблеми лідерства в різних сферах життєдіяльності, висуває проблему становлення лідера в колективі до найважливіших. Цей процес не є стихійним, лідерів необхідно готувати і формувати в них лідерські якості в ході навчання і виховання, проводячи інтенсивну роботу з накопичення і передачі лідерського досвіду, за допомогою різноманітних методів навчання, тренінгових занять, в яких студент був би, як активним учасником процесу, так і суб'єктом свого становлення в якості лідера.

Науковці, соціологи, психологи, педагоги й сьогодні привертають увагу до проблеми лідерства, над якою в тій чи іншій мірі працювали багато дослідників. Зокрема, широко відомі праці Г.М. Ашина, І.П. Волкова, В.Д. Гончарова, Є.М. Дуб-

рівської, Н.С. Жеребової, І.С. Кона, Р.Л. Кречевського, Є.С. Кузьміна, І.С. Полонського, Б.Д. Паригіна, Л.І. Уманського. Значний емпіричний матеріал з проблеми лідерства накопичено за кордоном. Його досліджували Дуглас МакГрегор, Курт Левін, Фред Фідлер, Поль Херсі, Кен Бланшар, Бернс Мітчел, Роберт Хаус та багато інших науковців.

Природа, специфіка, функції, типологія лідерства як форми неофіційного керівництва досліджується у працях В.Ф. Ануфрієва, В.Д. Гончарова, В.І. Зацепіна, Т.Н. Мальковської. Прояви лідерства в дитячих групах на кожному віковому етапі, їх специфіку й організаторські та координаційні функції широко розглянуто у працях психологів: Г.М. Драгунової, О.С. Залужного, І.С. Кона, А.П. Кравковського, Д.І. Фельдштейна та ін. Формування

мотивації лідерства відповідно до вікового підходу у вивченні онтогенезу особистості досліджували Л.І. Божович, Д.Б. Ельконін, С.В. Походенко. Проблему виховання лідерів, створення умов для розвитку лідерських здібностей та формування соціально-активної особистості розглядали такі відомі педагоги і психологи, як І.Д. Бех, І.П. Іванов, А.Н. Лутошкін, А.С. Макаренко, С.М. Мудрик, Л.І. Новикова, І.П. Підласий, В.О. Сухомлинський.

Але, незважаючи на багатомісячні спроби вчених досконально розглянути всі аспекти висування особистості на позицію лідера і повністю дослідити питання про формування якостей лідера, все ще актуальною залишається проблема про те, як і коли потрібно формувати якості лідера.

Сучасні дослідження проблеми лідерства доводять, що лідером стає людина, яка наділена лідерськими якостями, або має лідерських потенціал, що може реалізуватись у відповідних ситуаціях, але ні в науковій та методичній літературі в достатній мірі не розроблені технології формування лідерських якостей у навчально-виховному процесі університету.

Метою статті є висвітлення основних методів інтерактивного навчання, які сприяють формуванню лідерських якостей особистості у студентів університету.

З точки зору педагогіки феномен лідерства заслуговує на особливу увагу. Формування лідерських якостей є однією з найважливіших завдань, що стоять перед педагогами, які необхідно вирішувати в рамках освітнього процесу університету. Адже, будучи кадровим ресурсом суспільства, молоде покоління студентів, в більшості своїй, має прагнення проявити себе в повній мірі, а також сформувати найбільш затребувані для поточного моменту соціальні та професійні якості, які б знадобилися під час вступу на роботу, і зробили конкурентоспроможними на ринку праці. Другий аспект формування лідерських якостей стосується необхідності прояву молодими людьми патріотичних почуттів до Батьківщини, готовності взяти на себе, в потрібний момент, відповідальність як лідера-патріота.

Важливо також відзначити, що студентський вік є сензитивним для формування якостей лідера ще і в силу психічних особливостей особистості студента, оскільки в цей період якраз і починається процес життєвого, особистісного та професійного становлення і самовизначення, з'являється потреба у виконанні суспільно корисної діяльності, виділенні із загальної маси і в прагненні до самопізнання і самовдосконалення [4].

Не буде перебільшенням сказати, що виховання конкурентоспроможних лідерів слід визна-

ти одним з пріоритетних напрямків сучасної педагогічної науки, оскільки «зміни соціально-економічних основ розвитку українського суспільства супроводжуються загалом процесами модернізації освіти, основним орієнтиром якої є формування освіченої, креативної особистості, що володіє лідерськими компетенціями» [3, с.16].

В цілому, вивчення проблеми лідерства в педагогіці, а також проведення дослідження з питань якостей лідера [6], використання методів і прийомів розвитку лідерства, може сприяти підвищенню ефективності професійної підготовки, а також привести до глибшого розвитку особистісних рис і здібностей студентів в умовах навчання в університеті.

Рішення вищезазначеної задачі складається з двох відносно самостійних, але взаємопов'язаних етапів: етап виявлення лідерів і етап роботи з ними, що включає діяльність по формуванню у студентів особливих особистісних якостей і навичок.

Перший етап реалізується з першого дня навчання в університеті. На наш погляд, завершитися він повинен до кінця першого року навчання з метою втілення лідерського потенціалу студентів в механізми виховання, що реалізуються в університеті. Процес виявлення лідерів протікає на рівні академічних груп і повинен здійснюватися, на нашу думку, під контролем викладачів – кураторів, з метою адаптації студентів до умов навчання в університеті і формування комфортного психологічного клімату в студентській групі [7].

Важлива роль в процесі виявлення лідерів може бути відведена тестуванню. У ряді робіт для оцінки лідерських якостей особистості пропонується використання методу соціометрії, що включає питання, які стосуються основних сторін життєдіяльності студентської групи: учбову, наукову, професійну, громадську, емоційно-особистісну і інші. На нашу думку, використовувати для цих цілей тести повинні бути комплексними і включати питання, пов'язані з мотивацією і спрямованістю студентів, їх уподобаннями та інтересами, комунікативними, організаторськими здібностями, досвідом участі в громадській роботі, отриманим в школі.

Безумовно, важливе значення на етапі виявлення соціально-активних студентів має власне позанавчальне студентське життя в сукупності різних заходів. Система конкурсів (творчих, організаційних, навчальних) сприяє тому, що дуже швидко в студентській групі визначаються лідери, які організують і направляють життєдіяльність групи.

Другий етап в системі роботи зі студентськими лідерами є діяльність з розвитку лідерських

якостей, що здійснюється як за допомогою навчання, так і реалізація на практиці отриманих умінь і навичок. Таке розмежування досить умовно, оскільки здійснюється, як правило, в рамках організації та проведення студентських заходів.

Розкриваючи проблему формування і розвитку лідерства в студентській аудиторії, важливо почати з визначень. Так, формування і розвиток лідерських якостей особистості - це цілеспрямоване формування і поглиблення (розвиток) необхідних лідерських, управлінських та організаційних якостей.

Сам же процес формування лідерських якостей у студентів, повинен розглядатися, як спеціально сконструйована педагогічна діяльність, що спрямована на набуття студентами знань, умінь і навичок лідирування, навичками впливу і управління.

Під спеціально сконструйованою педагогічною діяльністю, ми розуміємо цілеспрямовану підготовку студента з оволодіння необхідними знаннями технологій лідирування в будь-якому виді громадської діяльності, які він буде ефективно використовувати для вирішення різних завдань.

Під час формування та розвитку якостей лідера, необхідно застосовувати педагогічні та психологічні технології, спрямовані на вирішення завдання з навчання членів групи самостійно чітко і конкретно формулювати свої цілі, доносити їх до оточуючих і намічати завдання для їх реалізації і способи їх здійснення. Це дозволить студентам в майбутньому не тільки планувати свою особисту діяльність, а й допоможе швидко і ефективно діяти в їх професійній діяльності.

Зокрема Н. Бабкова-Пилипенко для формування лідерських якостей економістів у професійній підготовці вважає за доцільне підвищувати позитивну мотивацію у студентів до формування лідерських якостей, усвідомлення їх необхідності для ефективної діяльності в майбутньому. Важливе значення, на думку дослідниці, для формування у студентів лідерських якостей має створення стимулюючого середовища в процесі професійної підготовки, зокрема «ситуацій успіху» на заняттях, а також поглиблення курсу професійної підготовки студентів, введення додаткових навчальних дисциплін, насамперед спецкурсів [1, с. 14].

Дослідниця Н. Мараховська для формування лідерських якостей майбутніх учителів у процесі навчання дисциплін гуманітарного циклу пропонує розробку індивідуального освітнього маршруту, організацію навчально-дослідницького проекту та проведення професійно-педагогічного тренінгу [5, с. 8].

Аналіз лідерських якостей студентів, їх компонентів, потреба у формуванні компетентних, конкурентноспроможних фахівців зумовлює пошук відповідних інноваційних методів навчання, які сприятимуть розвитку професійно важливих якостей особистості, у тому числі й лідерських.

Аналіз наукової літератури свідчить, що вчені насамперед вказують на значний потенціал навчального процесу щодо формування у студентів якостей лідера, на важливість цілеспрямованої продуманої роботи у цьому напрямі, а також на те, що для формування готовності до лідерства потрібно використовувати ті підходи та шляхи, які найбільшою мірою враховують мету та завдання підготовки фахівців, а також специфіку їхньої професійної діяльності.

На основі цього ми врахували, що методи навчання, як відомо, використовуються з урахуванням вимог, які пред'являються до випускника, тобто, виходячи з моделі фахівця. Значна роль у цьому процесі належить саме викладачу, який перш за все є організатором освітнього процесу. Необхідність надихнути студента, залучити його до творчої діяльності, повести за собою у цікавий світ наукових досліджень, є, на думку науковців, проявом лідерства, яке пов'язане перш за все з умінням гідно опановувати зміни та пристосовуватися до нових і часто складних ситуацій [2].

В процесі навчання використовуються як традиційні методи, (лекції і семінари), так і активні/інтерактивні, причому частка останніх в навчальному процесі постійно зростає. Серед інтерактивних методів навчання важливе місце займають дебати, ділові ігри, ігрове моделювання, проектна діяльність, проведення нестандартних уроків (бінарні), різних заходів, квестів, літературних конкурсів тощо.

Також при формуванні та розвитку лідерських якостей потрібно використовувати завдання, де студенти самі зможуть проаналізувати власні якості і ті звички і риси характеру, які заважають їм стати ефективними лідерами. Тут дуже важливо грамотно провести рефлексію і аналіз, так як створення негативного досвіду може несприятливо позначитися на особистості студента і його самооцінки, а це призведе до зниження його лідерського потенціалу. Однак, такий вид роботи дозволить студенту краще пізнати себе, зрозуміти причини своїх успіхів або невдач, виявити стратегії свого розвитку, як особистості; зрозуміти, які він має сильні і слабкі сторони, на підставі чого в подальшому більш ефективно будувати свою діяльність.

У процесі підготовки студентів до лідерства, важливо навчити їх виходити з конфліктних

ситуацій. Для цього доцільно використовувати різного роду проблемні ситуації, рольові та ігрові методи або тренінги. Потрібно пам'ятати, що тема лідерства тісно пов'язана з темою особистості, тому при формуванні лідерських якостей у студентів доцільно застосовувати не тільки педагогічні методи впливу і навчання, а й використовувати (і досить часто) багатий практичний і теоретичний досвід педагогічної психології. Якраз при подоланні конфліктних ситуацій найкраще звернутися до психологічних прийомів їх погашення і навчити їм студентів. Це дозволить в майбутньому більш продуктивно будувати свої взаємини не тільки в робочому колективі, але і в особистому житті, а також допоможе швидше завоювати довіру і симпатію оточуючих, що є передумовою для заняття ролі лідера даними студентами у колективі.

Для вдосконалення в мистецтві переконання, красномовства, відстоювання своєї позиції, використання прийомів впливу на партнера і протистояння впливу, можна провести різноманітні дискусії і дебати. Якраз в цьому випадку має сенс дати також знання з науки риторика. Тут важливо навчити студентів правильній побудові свого виступу перед аудиторією, вибрати оптимальне рішення з альтернативно можливих, спрогнозувати результати діяльності в умовах ситуаційної невизначеності.

У такому вигляді роботи дуже важливо відвести час на рефлексію і самоаналіз. Використання такого прийому, по-перше, дасть досвід ведення дискусій і суперечок, по-друге, навчить правильно, грамотно і аргументовано відстоювати свою точку зору, а, по-третє, допоможе студенту побачити свій потенціал, як лідера або оратора (особливо якщо його точка зору буде визнана найкращою) і створить позитивний досвід лідерування.

Великі можливості для розвитку лідерських якостей надаються під час роботи студентських рад і органів самоврядування, де студенти на практиці можуть відпрацювати наявні навички лідерування, розвинути свої вміння, а також проаналізувати себе, як лідерів, оцінити можливості використання своїх лідерських навичок, умінь і досвіду виконання ролі лідера. Також, великі можливості надаються участю в конференціях або будь-який інший дослідницької та наукової діяльності. Це дає можливість розвивати інтелектуальні та аналітичні здібності, а також поглибити свої професійні знання.

Позитивний вплив на особистість лідера надають заходи, пов'язані з волонтерською діяльністю, які дозволяють розвинути відповідальність, любов і турботу до навколишнього світу і людям,

підвищити патріотичний дух, а також рівень моральних і етичних цінностей.

Однак слід зазначити, що до кінця навчання вже є сформовані лідери, які беруть на себе відповідальність за прийняті рішення, більш активні на заняттях, часто виступають з відповідями при виконанні завдань викладача, в той час як інша частина групи більш пасивна. Тому слід враховувати сформовані групи і застосовувати такі методи роботи, які дозволяли б студентам проявляти свої знання, особливо невпевненим в собі студентам.

Лідерська спрямованість сприяє самореалізації, самовираження в процесі набуття досвіду спілкування і взаємодії людини з іншими людьми. Володіючи творчим потенціалом і сильним характером, людина-лідер постійно знаходиться в пошуку цікавих справ, цікавих подій, які перетворюють навколишню дійсність. Він не зупиняється на досягнутому; підпорядковуючи свою і чужу волю, домагається поставленої мети. Він цікавий, неповторний, цікавий. Нестандартність мислення і жага нового є найбільш продуктивними якостями творчої особистості. І, як свідчить життя, лідерський склад розуму приносить плоди як в майбутньому, так і в сьогоденні.

Отже, для проведення занять по формуванню і розвитку лідерських якостей у студентів установи вищої освіти, ми дотримуємося наступного положення, а саме, ефективними засобами розвитку лідерських якостей є групові та індивідуальні заняття з практичної наповненістю необхідним педагогічним, психологічним та методичним матеріалом (супутні засоби), а набуття індивідом успішного лідерського досвіду в модельованих педагогічних проблемних ситуаціях (провідні засоби), сприяє комплексному розвитку лідерських якостей, підвищує мотивацію до лідерства, формує лідерський образ і авторитет в очах групи.

Таким чином, формування і розвиток лідерських якостей є цілеспрямованою педагогічною діяльністю з використанням сукупності різноманітних методів і прийомів, що сприяють становленню студентів як лідера в процесі навчання в університеті. Особистісні лідерські якості формуються і розвиваються більш швидкими темпами саме при цілеспрямованому впливі на студентів за допомогою введення в їх навчальну діяльність завдань з певною практичною наповненістю педагогічним, методичним, психологічним і дидактичним матеріалом.

Отже, процес розвитку лідерських якостей майбутніх фахівців представляється можливим за умови застосування інтерактивних особистісно-орієнтованих форм навчання. Лідерські якості особистості у студентів успішно розвиваються,

якщо на заняттях будуть застосовуватися ігрове моделювання, квести та проектна технологія як методи інтерактивного навчання.

Подальших наукових розвідок потребують аналіз потенціалу виховної роботи та діяльності студентського самоврядування у процесі розвит-

ку лідерських якостей; визначення умов створення системи навчально-практичних ситуацій, націлених на розвиток у них здібностей самостійно освоювати новий досвід, аналізувати свою діяльність, приймати рішення, що наближені до реальної професійної діяльності.

Список використаних джерел

1. Бабкова-Пилипенко Н. П. Формування лідерських якостей майбутніх економістів у процесі професійної підготовки: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук: спец. 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти» / Н. П. Бабкова-Пилипенко. – Республіканський вищий навчальний заклад «Кримський гуманітарний університет», Ялта, 2011. – 23 с.
2. Головешко Б. Р. Про деякі проблеми розвитку лідерських якостей у студентів вищих навчальних закладів [Текст] / Б. Р. Головешко // Сборники научных работ НТУ «ХПИ»: Проблемы та перспективи формування національної гуманітарно-технічної еліти № 32 – Вестник НТУ «ХПИ», 2012. – С. 89-96.
3. Діагностика сформованості лідерських якостей студентів-відмінників навчання аграрних ВНЗ. – Сопівник Р.В. Вісник Черкаського університету. 2012. №24 (237), с. 113-118.
4. Коньшева Л. Н. Формирование лидерских качеств студентов посредством участия в деятельности органов самоуправления: Дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01. Киров: Вятский социально-экономический ин-т, 2009.
5. Мараховська Н. В. Педагогічні умови формування лідерських якостей майбутніх учителів у процесі навчання дисциплін гуманітарного циклу: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук: спец. 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти» / Н. В. Мараховська. – Харківський національний педагогічний університет імені Г. С. Сковороди, Харків, 2009. – 24 с.
6. Олексюк О.Е. Лідерські риси та якості як складові структури особистості лідера / Науковий вісник Миколаївського національного університету імені В. О. Сухомлинського. Педагогічні науки : зб. наук. пр. / за ред. проф. Тетяни Степанової. – № 4 (59), грудень 2017. – Миколаїв : МНУ імені В. О. Сухомлинського, 2017. – С. 372-380
7. Робота куратора академічної групи з формування професійно успішної особистості майбутнього фахівця: Методичні рекомендації / серія «На допомогу куратору» / Автори-упорядники : В. Д. Будак, О. В. Дрозд, О. Є. Олексюк та ін. / за заг. ред. В. Д. Будака. – Миколаїв, МНУ імені В.О. Сухомлинського, 2015. – 98 с.

References

1. Babkova-Pilipenko N. P. Formuvannya lideriskih yakostej majbutnih ekonomistiv u procesi profesijnoyi pidgotovki: avtoref. dis. na zdobuttya nauk. stupenya kand. ped. nauk: spec. 13.00.04 «Teoriya i metodika profesijnoyi osviti» / N. P. Babkova-Pilipenko. – Respublikanskij vishij navchalnij zaklad «Krimskij humanitarnij universitet», Yalta, 2011. – 23 s.
2. Goloveshko B. R. Pro deyaki problemi rozvitku lideriskih yakostej u studentiv vishih navchalnih zakladiv [Tekst] / B. R. Goloveshko // Sborniki nauchnyh rabot NTU «HPI»: Problemi ta perspektivi formuvannya nacionalnoyi humanitarno-tehnichnoyi eliti № 32 – Vestnik NTU «HPI», 2012. – S. 89-96.
3. Diagnostika sformovanosti lideriskih yakostej studentiv-vidminnikov navchannya agrarnih VNZ. – Sopivnik R.V. Visnik Cherkaskogo universitetu. 2012. №24 (237), s.113-118.
4. Konysheva L. N. Formirovanie lideriskih kachestv studentov posredstvom uchastiya v deyatelnosti organov samoupravleniya: Dis. ... kand. ped. nauk: 13.00.01. Kirov: Vyatskij socialno-ekonomicheskij in-t, 2009.
5. Marahovska N. V. Pedagogichni umovi formuvannya lideriskih yakostej majbutnih uchiteliv u procesi navchannya disciplin humanitarnogo ciklu: avtoref. dis. na zdobuttya nauk. stupenya kand. ped. nauk: spec. 13.00.04 «Teoriya i metodika profesijnoyi osviti» / N. V. Marahovska. – Harkivskij nacionalnij pedagogichnij universitet imeni G. S. Skovorodi, Harkiv, 2009. – 24 s.
6. Oleksyuk O.Ye. Lideriski risi ta yakosti yak skladovi strukturi osobistosti lidera / Naukovij visnik Mikolayivskogo nacionalnogo universitetu imeni V. O. Suhomlinskogo. Pedagogichni nauki : zb. nauk. pr. / za red. prof. Tetyani Stepanovoyi. – № 4 (59), grudan 2017. – Mikolayiv : MNU imeni V. O. Suhomlinskogo, 2017. – S. 372-380
7. Robota kuratora akademichnoyi grupi z formuvannya profesijnoyi uspishnoyi osobistosti majbutnogo fahivcy: Metodichni rekomendaciyi / seriya «Na dopomogu kuratoru» / Avtori-uporyadniki : V. D. Budak, O. V. Drozd, O. Ye. Oleksyuk ta in. / za zag. red. V. D. Budaka. – Mikolayiv, MNU imeni V.O. Suhomlinskogo, 2015. – 98 s.

Олексюк О.Е. Методические основы формирования лидерских качеств у студентов университета

В статье рассматривается проблема применения в образовательном процессе университета интерактивных методов обучения с целью формирования лидерских качеств у студентов. Освещены два этапа решения проблемы.

Ключевые слова: лидер, лидерство, лидер-патриот, лидерские качества, формирование, студенчество, педагогическая деятельность.

Oleksyuk O.Ye. Methodological principles for forming the leadership qualities in university students

Modern researches on the problem of leadership prove that the leader is a person who has leadership qualities or leadership potential that can be realized in appropriate situations.

The aim of the article is to highlight the main methods of interactive learning, which contribute to the formation of the leadership qualities in university students.

The decision of the above-mentioned task consists of two stages: the stage of identification of leaders and the stage of work with them, which includes activities for the formation of students' special personal qualities and skills.

Among the interactive teaching methods, debates, business games, game simulation, project activity, non-standard lessons (binary), various events, quests, literary living rooms, competitions for readers, etc. take an important place.

Also, the formation and development of leadership qualities require the use of tasks where students themselves can analyze their own qualities and those habits and features that prevent them from becoming effective leaders.

In the process of preparing students for leadership, it is important to teach them to get out of conflict situations. For this purpose, it is advisable to use a variety of problem situations, role and game techniques or trainings.

To improve the art of persuasion, eloquence, defending his or her position, using methods of influence on a partner and confronting influence, it is possible to hold a variety of discussions and debates.

Further scientific researches need to analyze the potential of educational work and student self-government activities in the process of development of leadership qualities; to define conditions for the creation of a system of educational and practical situations that are close to a real professional activity.

Key words: leader, leadership, patriot leader, leadership qualities, formation, student, pedagogical activity.

Стаття надійшла до редколегії 11.05.2018

УДК 378.147:372.4

Марія ОЛІЯР

*доктор педагогічних наук, доцент,
завідувач кафедри педагогіки початкової освіти ДВНЗ «Прикарпатський
національний університет імені Василя Стефаника»
м. Івано-Франківськ, Україна
e-mail: oliyar27@gmail.com*

ТЕХНОЛОГІЯ ДІАЛОГІЧНОГО НАВЧАННЯ ЯК ЗАСІБ РЕАЛІЗАЦІЇ КОМУНІКАТИВНОГО ПІДХОДУ В ПОЧАТКОВІЙ ШКОЛІ

У статті розкрито зміст комунікативного підходу в початковій школі. Висвітлено значення комунікативного аспекту в професійно-педагогічній діяльності вчителя. Уточнено сутність технології діалогічного навчання та діалогічної спрямованості як характеристики професійно-педагогічної позиції педагога. З'ясовано значення технології діалогічного навчання в організації відкритого комунікативного простору сучасної початкової школи.

Ключові слова: початкова школа, комунікативний підхід, комунікативна компетентність, діалог, технологія діалогічного навчання.

У сучасному глобалізованому світі особливості актуальності набуває проблема реалізації комунікативного підходу в освіті та формування особистості, яка, поряд з великим багажем наукових знань, характеризується гнучким, адаптивним мисленням і поведінкою, умінням взаємодіяти з іншими людьми на засадах взаємоповаги і толерантності, адекватно діяти в будь-яких життєвих ситуаціях.

Незважаючи на визнання важливості комунікації в практичному плані, цей феномен став предметом спеціальних досліджень лише в другій половині ХХ століття. Упродовж історії наукового вивчення явища комунікації погляди дослідників не були однозначними. Сьогодні в комунікативних моделях усе більше враховуються особистісні аспекти взаємодії. Тому не випадковим є утвер-

дження гуманістичної освітньої парадигми діалогу як пріоритетної форми педагогічної взаємодії, що зумовлює необхідність системи формування комунікативної компетентності як майбутнього вчителя, так і школярів. Відповідно до загальноєвропейських вимог робота вчителя з реалізації комунікативного підходу повинна базуватися на таких ключових поняттях, як толерантність, доброзичливість, відповідальність за свої дії, діалогічність, інтерактивність, здатність до емпатії та рефлексії.

Постійне збільшення інформаційних потоків, у які занурені учасники освітнього процесу, також вимагає наукового вирішення цієї проблеми. Аналіз психолого-педагогічної літератури свідчить, що межі досліджень комунікативного підходу в освіті досить широкі. Зокрема, вчені досліджують

зміст та шляхи реалізації принципу комунікативності (Л. Виготський, М. Жинкін, О. Леонт'єв), комунікативного підходу в навчанні мови (Н. Бабич, Г. Богін, Т. Длідзе, Н. Зарубіна, Г. Золотова, В. Капінос, І. Конфедерат, Н. Лобко-Лобановська, Л. Мамчур, В. Мельничайко, Н. Онипенко, Л. Паламар, М. Пентиліук, Г. Шелехова та ін.), комунікативного компонента в діяльності вчителя (В. Гриньова, М. Каган, В. Селіванов, Н. Кузьміна, О. Кучерявий та ін.), його комунікативної поведінки (І. Кон, А. Кречмар, Л. Крисін, О. Леонт'єв, Л. Нікольський, Ю. Прохоров, К. Сєдов, І. Стернін, Н. Формановська та ін.) тощо.

Натомість у шкільній практиці ці питання якщо і враховуються, то не у взаємозв'язку одне з одним, без опори на теорію комунікації як методологічне підґрунтя (Ф. Бацевич, О. Бодальов, Л. Виготський, І. Зимня, М. Каган, В. Кан-Калик, Ю. Косенко, Н. О. Леонт'єв, Б. Ломов, С. Максименко, Н. Чепелева та ін.). Наше дослідження (спостереження, бесіди, анкетування вчителів, аналіз уроків) засвідчило, що педагоги все ще орієнтуються в основному на засвоєння учнями знань і в зв'язку з цим обмежують розвиток комунікативної компетентності учнів початкової школи.

Мета статті – розкрити значення технології діалогічного навчання у процесі реалізації комунікативного підходу в початковій школі.

Формування комунікативної компетентності сьогодні є ключовим завданням системи освіти, що знайшло відображення в низці державних документів, зокрема Законах України «Про освіту», «Про вищу освіту», Державному стандарті початкової загальної освіти. У цих документах не тільки обґрунтовано нові принципи вітчизняної освіти, але й визначено суспільний запит на формування фахівця, здатного ефективно вирішувати питання формування комунікативної компетентності учнів, самостійно приймати відповідальні рішення, прогнозувати їх можливі наслідки, гнучкого й адаптивного в сучасному динамічному світі.

Комунікативний підхід у початковій школі передбачає становлення комунікативної компетентності учнів як пріоритетної мети початкової загальної освіти; надає цій меті діяльнісного практичного характеру, оскільки для формування комунікативної компетентності молодших школярів необхідна організація комунікативної взаємодії для отримання учнями досвіду комунікативної діяльності; зорієнтований на формування в учнів ціннісного ставлення до себе та інших людей, гармонізації відносин з іншими людьми, суспільством, довкіллям [3]; базується на положеннях теорії комунікації, що вимагають переосмислення процесу навчання і виховання молодших

школярів у напрямі раціоналізації комунікативних відносин і взаємодій з метою досягнення узгоджених рішень; вимагає адекватних принципів, методів, засобів реалізації в освіті; виступає методологічною базою розвитку гуманістично зорієнтованої педагогічної комунікації в освітньому просторі початкової школи.

Важливим завданням педагогічної теорії і практики стає осмислення комунікативної компетентності учнів як інтегративної особистісної характеристики, яка передбачає засвоєння не тільки конкретної суми предметних знань про світ, але й базується на гнучкому інтелекті, мобільному мисленні, толерантній поведінці, досвіді емоційно-ціннісного ставлення до себе та інших людей. Тому нова українська школа спрямована на те, щоб навчити дітей бути відкритими, здатними адекватно виражати свої думки, вміти взаємодіяти один з одним, вирішувати поставлені навчальні завдання на основі співробітництва і співтворчості.

Як зазначається в Концепції нової української школи, вона працюватиме на засадах «педагогіки партнерства», в основі якої – спілкування, взаємодія та співпраця між учителем, учнем і батьками. «Діалог і багатостороння комунікація між учнями, учителями та батьками змінить односторонню авторитарну комунікацію «вчитель» – «учень». Освітню діяльність буде організовано з урахуванням навичок ХХІ століття відповідно до індивідуальних стилів, темпу, складності та навчальних траєкторій учнів: від комунікативних типів завдань (знайти спільну мову з друзями, учителями, однокласниками, батьками, незнайомими людьми) до творчих (креативно-інноваційних)» [7].

Комунікативний аспект відіграє важливу роль і в професійно-педагогічній діяльності вчителя (В. Гриньова, М. Каган, Н. Кузьміна, О. Кучерявий та ін.). Утвердження суб'єкт-суб'єктних відносин між педагогом та учнями, що ґрунтується саме на досягненні максимальної ефективності в педагогічному спілкуванні [6], є свідченням того, що комунікативна парадигма стає провідною тенденцією в розвитку сучасної мовної освіти.

За дослідженнями психологів, комунікативний підхід у навчанні має глибоке психолінгвістичне підґрунтя (Л. Варзацька, М. Вашуленко, М. Львов, Н. Скрипченко, Л. Федоренко та ін.). Комунікативні вміння відіграють важливу у роль у розвитку особистості, оскільки зумовлюють одночасне формування таких особистісних рис, як доброзичливість, толерантність, тактовність тощо. Рушійною силою цього розвитку виступають потреби особистості у спілкуванні. Як зазначає І. Зимня, мовленнєва діяльність – це «активний цілеспрямований, мотивований, предметний

(змістовий) процес подання і (або) прийому сформованої за допомогою мови думки, спрямованої на задоволення комунікативно-пізнавальної потреби людини в процесі спілкування» [5, 121].

Таким чином, освітній процес у світлі комунікативного підходу все більше набуває ознак відкритого комунікативного простору, який будується на нових концептуальних підходах, інноваційних технологіях. Відкритість сучасної освіти виявляється насамперед у тому, що комунікативні знання і вміння стають необхідними в будь-якій сфері життєдіяльності і професії в сучасному світі. На комунікативних засадах будується й мобільність особистості у відкритому освітньому просторі, оскільки сформованість комунікативної компетентності, знання рідної та іноземних мов, уміле користування мовними засобами є основою конкурентоспроможності особистості на ринку праці й подальшої освіти. Впевнена, відкрита, творча комунікативна взаємодія в освітньому і професійному середовищі стає головною підвалиною особистісної свободи, засобом самореалізації, успіху в професії і житті.

У шкільному середовищі риси відкритого комунікативного простору виражаються в зміні відносин між учителем та учнями на засадах взаємної довіри, поваги, щирості, психологічної захищеності, емоційного тепла, визнання досягнень і успіхів школярів. У таких умовах знання подаються дітям не в готовому вигляді, а самостійно здобуваються ними у спільній діяльності, де вміння адаптуватися в навчальному середовищі, аргументовано, але водночас толерантно, гнучко висловлювати свою позицію відіграє основну роль у самоактуалізації та самореалізації особистості школяра. Зміни в поведінці педагога виявляються в тому, що він планує навчальний процес та управляє ним, виходячи з інтересів і потреб дітей, їхнього життєвого досвіду, індивідуальних особливостей і здібностей, узгоджуючи з ними план та види діяльності та даючи можливість для максимального розвитку самостійності школярів у виборі виборі змісту навчання і прийнятті рішень.

За останні кілька десятиліть науковцями та педагогами-практиками розроблено значну кількість інноваційних технологій навчання, спрямованих на реалізацію особистісно зорієнтованої парадигми в освіті. Нова модель освіти зорієнтована насамперед на організацію педагогічної взаємодії між учителем та учнем на діалогічних засадах. О. Тамаркіна зазначає, що «діалог – це первинна і найбільш фундаментальна форма в генезисі міжособистісного спілкування, у процесі якого людина вступає в безпосередній контакт з іншими людьми, обмінюється з ними судженнями з того чи іншого питання, прагне з'ясувати те, що

їй незрозуміло, підтверджує чи відкидає свою точку зору. Діалогічне спілкування не скуте жорсткою логічною послідовністю і навіть стандартними правилами граматики. У діалозі головне – заклик до співучасті, до взаєморозуміння, до спільного пошуку рішень. Діалог – це обговорення в невеликій групі учасників досить суперечливих і навіть спірних проблем. Це – обмін індивідуальними точками зору з приводу проблеми, що розглядається, у результаті якого утворюється єдине смислове поле, яке дозволяє зрозуміти і саму проблему, і один одного. Ефект співрозуміння передбачає певну культуру діалогічного спілкування, а її відсутність приводить лише до «непотрібної суперечки» [10].

Вміння спілкуватися діалогічно змінює ставлення до тих, з ким цей діалог відбувається (це вже не учень, не вчитель, а партнер), змінюються цінності і принципи, а значить і позиція педагога стає діалогічною. Ці відносини, а також можливість саморозвитку суб'єкта освіти здійснюються не самі по собі і не завдяки тим знанням, які дає вчитель, а завдяки перебудові форм співпраці, пов'язаній зі зміною позиції педагога і учня. При цьому і педагог, і самі учні займають рівноправну діалогічну позицію.

Питання уточнення сутності технології діалогічного навчання вимагає звернення до вихідних методологічних засад дослідження. Зокрема, це ідеї про діалогічний характер свідомості, які розкривали античні філософи. Феномен сократівського діалогу полягає в тому, що містить у собі внутрішньодіалогічну думку, підводить людину до стану суперечки з самою собою. Відбувається теоретичне осмислення й усвідомлення діалогу як засобу інтелектуального спілкування самостійно і по-різному мислячих людей. У центр уваги ставиться суб'єкт, який за допомогою діалогу не тільки виховує вміння висловлювати свої погляди на речі і явища, але і здійснює в пошуку діалогічної істини розвиток своїх сутнісних сил: розуму, волі, почуття.

Таким чином, діалог, що включає особисті, суб'єктивні точки зору, ще в античний період розглядався не просто як послідовність аргументів, а як засіб знаходження істини на основі моральності і справедливості, спосіб проникнення людей у свідомість один одного через пізнання предмета. Подальший розвиток діалогу пов'язаний з культурою античності.

Філософські концепції ХХ ст. розглядають діалог як основу людського взаєморозуміння. Розвиток та утвердження гуманістичних ідей (М. Бахтін, В. Біблер, М. Бубера, С. Франк та ін.), розроблення вітчизняними психологами (Л. Виготський, В. Давидов, М.Жинкін, Г. Ковальова,

О. Копйов, О. Леонтьєв, О. Лурія, С. Рубінштейн, Т. Флоренська та ін.), а пізніше педагогами (А. Алексюк, Т. Довженко, С. Золотухіна, Л. Кондрашова, В. Морозов, М. Євтух, Л. Бурман, Л. Вовк, І. Глазкова, Г. Троцько, В. Лозова) ідей діалогу як фундаментальної наукової парадигми привертає до себе все більше уваги.

М. Бахтін є творцем так званої діалогічної теорії особистості. Ця теорія фактично призвела до відкриття специфічних функцій особистості. Перша – це забезпечення позиції Я-для-себе, своєрідна самодетермінація. Особистість покликана забезпечити граничну конкретність буття, індивідуальну точку зору на світ, неповторність. Друга функція – це забезпечення функції цілісності внутрішнього світу індивіда, просякнутого єдністю внутрішнього сенсу. Третьою функцією, за М. Бахтіним, є відповідальність особистості. Взяття відповідальності на себе за власні діяння, а часто і за те, в чому безпосередньо не брав участі, – найважливіша функція і призначення особистості. Діалог – це спосіб досягти розуміння, що, на думку вченого, дуже простий: «Я дивлюся на себе очима іншого, оцінюю себе з точки зору іншого. Але за цією простою необхідно розкрити надзвичайну складність взаємовідносин учасників цієї події» [1, 241].

В. Біблер розглядає діалог як «процес перетворення розгорнутих і відносно самостійних «образів культури», її готових феноменів у культуру мислення» [2, 248–266]. За В. Біблером, правомірно логіку творчого мислення представити як логіку діалогу. Принцип діалогічності полягає в розвитку загальної культури як феномена та в механізмі самодетермінації особистості з притаманною їй історичністю і соціальністю. В діалозі культур В. Біблера мова йде про діалогічність самої істини, про те, що розуміння іншої людини передбачає взаєморозуміння онтологічно різних особистостей, що володіють різними культурами, логіками мислення, смислами істини, краси, добра. «У діалозі складаються особливі відносини, які не можна звести ні до чисто логічних, ні до суто предметних, оскільки тут зустрічаються цілісні позиції...» [2, 253].

М. Каган стверджує, що діалогічне спілкування є такою формою міжсуб'єктного взаємозв'язку людей, яка дозволяє створити спільний для спілкування інформаційно-практичний і духовний простір. У ньому на основі симетричної (паритетної) активності людей, що спілкуються, виникають нові знання, відносини, почуття, що стосуються різних сфер життєдіяльності суб'єктів. Зовсім не випадково поняття «діалог», що недавно позначало лише вербальний зв'язок людини з людиною, набуло в наші дні розширеного значення в естетиці, етиці, політології, філософії – аж до фор-

мули М. Бубера «діалогічне життя», воно виявилось перенесеним і на ставлення людини до природи – поняття «діалог з природою» все частіше зустрічається в сучасній філософській, науковій, публіцистичній літературі, і не можна не визнати, що метафора перетворилася на точний теоретичний концепт. Бо «діалог» означає таку форму міжсуб'єктної взаємодії, яка поширюється і на відносини суб'єкта з квазі-суб'єктом, тобто природним об'єктом, річчю, способом нашої уяви або художнім образом, якому ми приписуємо якості суб'єкта і починаємо ставитися до нього як до суб'єкта [6, 250].

«Діалог – це особливе середовище, в якому учні відчувають себе вільно і комфортно. У дружній атмосфері взаєморозуміння учні збагачують один одного новими думками, розкривають свій творчий потенціал, особистісно розвиваються. Діалог на уроці – це особлива комунікативна атмосфера, яка допомагає учневі розвивати інтелектуальні та емоційні властивості особистості. Діалог – це форма взаємодії, що дозволяє шукати істину разом, спосіб відносин. У діалозі виявляються найважливіші форми людських відносин: взаємоповага, взаємозбагачення, співпереживання, співтворчість. Діалог можна розділити на три рівні: 1) особистісний рівень – діалог з власним Я (власні роздуми); 2) міжособистісний рівень – Я інший (взаємодії двох ціннісно-інтелектуальних позицій); 3) мультидіалог (виникає при обговоренні проблем у малих групах по 5 – 7 осіб). Діалог виникає тоді, коли учень робить висловлювання типу „я хочу сказати“, „на мою думку“, „мені хочеться додати“, „моя точка зору“. Метою діалогу є формування міжособистісної взаємодії, що являє собою близьку до природного життя ситуацію, в якій учні забувають про умовності (урок, учитель, оцінка), що заважають їм виявити себе на особистісному та міжособистісному рівнях» [9].

Таким чином, можна констатувати, що діалог виступає: як спосіб спілкування між людьми, де визнається цінність суб'єкт-суб'єктної взаємодії, а в співрозмовникові визнається наявність глибокого духовного «Я»; як спосіб обміну інформацією, де критичний обмін знаннями сприяє збільшенню нових знань і виробленню власних смислів; як спосіб взаємодії, де відбувається взаємозбагачення соціального досвіду і становлення особистісної позиції кожного.

На думку В. Морозова, «основу технології діалогічного навчання складає цілеспрямована, організована взаємодія суб'єктів педагогічного процесу, що будується на принципах співпраці, співтворчості і співпереживання, передбачає наявність проблеми, що має різні варіанти розв'язання, бажання... у процесі взаємного обміну думками дібрати з різних відповідей найбільш оптимальну» [8].

Концепція педагогіки діалогу дає можливість учителям: представити освітній процес як процес співтворчості, де вчитель і учень є творцями відносин: вчитель відкриває для себе знову і знову культуру дитини як загадку природи, а учень відкриває для себе досвід осягнення істини і здатність бачити світ, вчиться долати відособленість, вибудовувати відносини в толерантності та повазі до оточуючих; сприймати учня «тут і тепер», поза будь-яким особистим ставленням до нього, упередженнями.

«Діалогізація навчання надає педагогічному процесу необхідної динаміки росту продуктивності. Діалог в навчанні виступає не лише як засіб набуття знань та основна форма особистісно орієнтованого навчання, але і як незамінна виховна технологія. У результаті впровадження діалогових технологій у навчанні відбувся перехід від традиційної моделі навчання (екстрактивної), за якої вчитель пред'являв нормативно закріплені вимоги всім учням без урахування їх індивідуальності та пізнавальних можливостей, до особистісно орієнтованої моделі, що формує зміст навчання учнів за безпосередньої та активної їх участі та взаємодії з викладачем, об'єднаних спільним предметом обговорення і з урахуванням індивідуальних особливостей кожного учня» [9].

Таким чином, ґрунтуючись на розумінні діалогічної позиції вчителя як поєднання гуманістичної, антропологічної, партнерської та творчої позицій, можна дійти висновку, що технологія діалогічного навчання – це система відносин у педагогічній діяльності, за якої суб'єкт-суб'єктна взаємодія учителів і учнів є пріоритетною, а ціннісні орієнтації, професійні знання і досвід педагога утворюють світоглядну основу, де учень сприймається як цілісна особистість і активний суб'єкт освітнього процесу, побудованого на емоційній залученості, відкритості й довірі, що сприяє творчому осмисленню, образному сприйняттю учнями знань і пізнання світу через конструктивність та співтворчість.

У педагогічній реальності, розглянутій у контексті ідей діалогічного підходу, учень постає не тільки в соціальній функції школяра, але й як носій своєї культури (культур), реальних і потенційних «образів людини» в усьому різноманітті своїх «я», своїх статусів і ролей. Від учителя нерідко потрібна мудрість, щоб спокійно сприймати в дитині всі аспекти її особистості і різноманітні прояви, благоговіти перед таємницею її людського становлення. Необхідно володіти мистецтвом пошуку, щоб не втручатися ззовні в процес розвитку дитини, а допомагати їй усвідомлювати власний розвиток, вчитися керувати ним. Головний сенс освіти і педагогічної дії з позиції діалогічного підходу по-

лягає у розвитку в дитини сфери її «духовних пошуків», що передбачає прагнення «знайти себе», «зрозуміти себе», зберегти свою цілісність.

Г. Дьяконов зазначає, що «спілкування в інтерсуб'єктному навчальному діалозі змінює свої функції і замість засобу передачі інформації та зовнішнього впливу (яким воно було у процесі об'єктного і суб'єктного навчання) воно перетворюється на важливу мету та істинну цінність діалогічного навчання. Таке навчальне спілкування стає подійним, спонтанним, творчим, особистісно-смысловим. Процес діалогічного навчання-спілкування набуває характеру співробітництва, співуправління, самоуправління, індивідуальної та колективної відповідальності, самоорганізації, самодіяльності й творчості. Діалогічний підхід до системи активних методів навчання-спілкування базується на тому, що діалог є метою і загальним засобом активізації навчання-спілкування. Діалог також є стратегією гуманізації та гуманітаризації навчання і виховання. Саме діалогічний підхід дозволяє зрозуміти, що питання про активні методи навчання у теперішній час втрачає характер центральної ідеї, у світлі якої можуть розглядатися питання розвитку творчості, особистості, гуманності, духовності. Навпаки, тепер на перший план виходять перспективи і потенціали гуманізації й гуманітаризації навчання, а ідея і методи активізації навчання підпорядковуються завданням реалізації діалогічно-гуманістичного підходу у сфері навчання і виховання, взагалі – у сфері освіти й культури» [4].

Діалогічна форма навчання, на думку Ю. Підборського, «є більш прогресивною порівняно з монологічною, оскільки впливає на рольову та емоційну сфери, розвиває наполегливість, вказує на необхідність самоосвіти. Діалогові технології сприяють удосконаленню мовленнєвих здібностей, сприйняття висловлювань співрозмовника, швидкій орієнтації в ситуації та розумінню почуттів, переживань, амбіцій партнера у спілкуванні. Навчально-виховний процес потребує постійної генерації і втілення в практику нових ідей стосовно форм, методів і засобів навчання, що забезпечує ефективність освітнього процесу навчання й утримує його на необхідному рівні. Діалогічне навчання є одним з ефективних способів вирішення цього завдання. Адже основною умовою такого навчання є відвертість співбесідників. Якість підготовки майбутніх педагогів до діалогічного навчання учнів, рівень їхньої готовності до діяльності, основу якої складає навчальний діалог, і до діалогічного спілкування в системі „вчитель-учень” багато в чому визначається ступенем сформованості в них діалогічних умінь, що виступають важливим показником професіоналізму

сучасного педагога. Одним з важливих принципів є комунікативна спрямованість у навчанні» [9].

Таким чином, комунікативний підхід визначає вибір компонентів системи навчання, їх процесуальну закономірність, що полягає в отриманні знань про мову і вмінь їх використання в комунікативній діяльності, передбачає постійну комунікативну взаємодію вчителя та учнів, а зміст навчальних предметів слугує підґрунтям для прак-

тичного оволодіння комунікативною компетентністю. Діалогічна спрямованість як характеристика професійно-педагогічної позиції вчителя – це система позитивних ціннісно-смыслових ставлень до дитини як носія різноманітних «я», різних статусів і ролей, заснована на розумінні повноти людської реальності учня. Такі відносини відображаються на рівнях емоційно-емпатійного зв'язку з дитиною, конструктивної комунікації і співтворчості.

Список використаних джерел

1. Бахтин М. М. Автор и герой: К философским основам гуманитарных наук. СПб., 2000. 333 с.
2. Библер В. С. Бахтин и всеобщность гуманитарного мышления (в каком речевом жанре мыслит М. М. Бахтин). *Механизмы культуры: Сб. статей / АН СССР, науч. сов. по истории мировой культуры/ отв. ред. Б.А. Успенский.* М., 1990. С. 248-266.
3. Голобородько О. Особистісно орієнтована парадигма у сучасному морально виховному процесі. URL: http://library.udpu.org.ua/library_files/psuh_pedagog_prob1_silsk_shkolu/16/visnuk_20.pdf.
4. Дьяконов Г. Діалогічні засади активних методів навчання та спілкування. URL: [file:///C:/Documents%20and%20Settings/Марія/Мои%20документы/Nz_p_2012_107\(1\)_3.pdf](file:///C:/Documents%20and%20Settings/Марія/Мои%20документы/Nz_p_2012_107(1)_3.pdf)
5. Зимняя И. А. Психология обучения неродному языку (на материале русского как иностранного). М., 1989. 219 с.
6. Каган М. С. Мир общения: Проблемы межсубъектных отношений. М., 1998. -319 с.
7. Концепція нової української школи. URL: <https://base.kristti.com.ua/wp-content/uploads/2016/10/konczepczyia.pdf>
8. Морозов В. В. Технологія діалогічного навчання як складник професійної освіти майбутніх учителів. URL: <http://journal.kdpu.edu.ua/pedag/article/view/52>
9. Підборський Ю.Г. Застосування діалогових технологій у навчально-виховному процесі URL: [file:///C:/Documents%20and%20Settings/Марія/Мои%20документы/vlup_2012_22\(1\)_20.pdf](file:///C:/Documents%20and%20Settings/Марія/Мои%20документы/vlup_2012_22(1)_20.pdf)
10. Тамаркіна О.Л. Діалогові технології навчання. URL: <http://eprints.zu.edu.ua/23142/1/9.pdf>

References

1. Bakhtyn M. M. Avtor y heroi: K fylosofskym osnovam humanitarnykh nauk. SPb., 2000. 333 s.
2. Bybler V. S. Bakhtyn y vseobshchnost humanitarnogo myshleniya (v kakom rechevom zhanre myslyl M. M. Bakhtyn). *Mekhanizmy kultury: Sb. statei / AN SSSR, nauch. sov. po ystoriy myrovoi kultury/ отв. red. B.A. Uspenskiy.* M., 1990. S. 248-266.
3. Holoborodko O. Osobystisno oriientovana paradyhma u suchasnomu moralno vykhovnomu protsesi. URL: http://library.udpu.org.ua/library_files/psuh_pedagog_prob1_silsk_shkolu/16/visnuk_20.pdf.
4. Diakonov H. Dialohichni zasady aktyvnykh metodiv navchannia ta spilkuvannia. URL: [file:///C:/Documents%20and%20Settings/Mariia/Moy%20dokumenty/Nz_p_2012_107\(1\)_3.pdf](file:///C:/Documents%20and%20Settings/Mariia/Moy%20dokumenty/Nz_p_2012_107(1)_3.pdf)
5. Zymniaia Y. A. Psykholohiia obucheniya nerodnomu yazyku (na materyale ruskoho kak ynostrannoho). M., 1989. 219 s.
6. Kahan M. S. Myr obshcheniya: Problemy mezhsybektynykh otnosheniya. M., 1998. -319 s.
7. Kontseptsiia novoi ukrainskoi shkoly. URL: <https://base.kristti.com.ua/wp-content/uploads/2016/10/konczepczyia.pdf>
8. Morozov V. V. Tekhnolohiia dialohichnoho navchannia yak skladnyk profesiinoi osvity maibutnikh uchyteliv. URL: <http://journal.kdpu.edu.ua/pedag/article/view/52>
9. Pidborskiy Yu.H. Zastosuvannia dialohovykh tekhnolohii u navchalno-vykhovnomu protsesi URL: [file:///C:/Documents%20and%20Settings/Mariia/Moy%20dokumenty/vlup_2012_22\(1\)_20.pdf](file:///C:/Documents%20and%20Settings/Mariia/Moy%20dokumenty/vlup_2012_22(1)_20.pdf)
10. Tamarkina O.L. Dialohovi tekhnolohii navchannia. URL: <http://eprints.zu.edu.ua/23142/1/9.pdf>

Олияр М. П. Технология диалогического обучения как средство реализации коммуникативного подхода в начальной школе

В статье раскрыто содержание коммуникативного подхода в начальной школе. Отражено значение коммуникативного аспекта в профессионально-педагогической деятельности учителя. Уточнена сущность технологии диалогического обучения и диалогической направленности как характеристики профессионально-педагогической позиции педагога. Определено значение технологии диалогического обучения в организации открытого коммуникативного пространства современной начальной школы.

Ключевые слова: начальная школа, коммуникативный подход, коммуникативная компетентность, диалог, технология диалогического обучения.

Oliiar M. Technology of dialogue teaching as a means of implementing a communicative approach in elementary school

The article analyses the content of a communicative approach in elementary school. The significance of a communicative aspect in the teacher's professional activity has been highlighted. The essence of the technology of dialogue teaching and dialogical orientation as characteristics of teacher's professional and pedagogical position has been specified. The importance of the technology of dialogue teaching in organizing an open communicative space of modern elementary school has been determined.

Key words: elementary school, communicative approach, communicative competence, dialogue, technology of dialogue teaching.

Стаття надійшла до редколегії 11.05.2018

УДК 378.091(430)

Катерина ОСАДЧА

кандидат педагогічних наук, доцент,
доцент кафедри інформатики і кібернетики
Мелітопольського державного педагогічного університету
імені Богдана Хмельницького,
м. Мелітополь, Україна
e-mail: okp@mdpu.org.ua

АНАЛІЗ ТЬЮТОРСЬКИХ ПРАКТИК ТА ДОСВІДУ ПІДГОТОВКИ ТЬЮТОРІВ У НІМЕЧЧИНІ

У дослідженні з'ясовано, що тьюторство у Європі має коріння у культурі Стародавнього Риму, а метод Сократа, що полягав у пізнанні людиною власного світу та відкритті моральної й інтелектуальної свободи, ліг в основу моделі тьюторської діяльності в європейських університетах. Визначено, що у Німеччині процес індивідуалізації освіти зародився пізніше, ніж в Англії, а поява тьюторів у німецьких університетах на початку 50-х рр. XX ст. була обумовлена розповсюдженням в Європі класичної моделі тьюторства і наявністю національних традицій вільної продуктивної освіти. Описано місце тьютора у німецькій початковій школі, гімназії та ВНЗ. Зроблено висновок про те, що не зважаючи на наявність спеціальних центрів підготовки тьюторів при німецьких ВНЗ, їх підготовка не має системний характер.

Ключові слова: тьюторські програми, підготовка тьюторів, теле-тьютор, модель тьюторства у Німеччині.

Нині в умовах урізноманітнення індивідуальних форм здобуття освіти, затверджених новим Законом про освіту (2017), таких як екстернатна, сімейна (домашня), педагогічний патронаж, набуває актуальності професійна підготовка педагога до їх здійснення. Роль у запровадженні індивідуалізації в освіті історично було покладено на тьютора (Л. Настенко [11], К. О. Александрова, К. О. Андреева [8]). Проте, як засвідчують проведені нами теоретичне та емпіричне дослідження [12], [13], проблема професійної підготовки педагогів до тьюторської діяльності не отримала належного висвітлення у вітчизняній теорії і практиці. У зв'язку із цим доцільним нам вважається здійснення аналізу досвіду провідних країн світу, зокрема Німеччини, щодо тьюторських практик та підготовки тьюторів.

Дослідженням тьюторства у зарубіжних країнах займалися такі науковці В. Є. Абрамович, Ж. Борде О. А. Власова, В. Мирошніченко, С. Г. Молчанов, Т. Пахомова, Р. В. Шаран та ін. Вивченням моделі тьюторства у Німеччині присвячені наукові роботи К. О. Александрової та К. О. Андреевої, окремі аспекти підготовки до тьюторської діяльності в університетах Німеччини подані Х. Беневіцем (H. Bennewitz) та С. Мелі (S.Meli).

Метою статті є аналіз тьюторських практик у Німеччині та досвіду підготовки тьюторів у цій країні, з метою з'ясування їх адаптаційного потенціалу для освітньої системи України.

Тьюторство у Європі має коріння у культурі Стародавнього Риму [2, 19], про що свідчить стат-

тя зі «Словника грецьких і римських старожитностей» В. Смітта [4, с. 1176], в якій автор посилається на працю Сервія Сьюльпіція (I рік до н.е.), де подано визначення поняттю «tutores»: ті, які мають владу і вплив, опікуни, доглядачі храмів. На теорію і практику діяльності тьюторів, на думку російських науковців К. О. Александрової та К. О. Андреевої, вплинули класичні філософи Стародавнього Риму та Греції головним чином тим, що не «викладали», а у процесі діалогу створювали умови для того, щоб учень упевнився у своїх правоті або усвідомив свої помилки [8, 34]. Діалогічні методи використовували ними суголосні філософії сучасного тьюторства у тому, що полягали не в отриманні учнем знань як готової інформації, а в отриманні знань як результату самостійного вирішення протиріччя між суб'єктивними уявленнями про світ і об'єктивною реальністю.

У стародавній філософії існував ще один значимий для становлення культури тьюторства момент. Сократ вважав, що головною серед життєвих цілей людини має бути моральне самовдосконалення, прагнення до якого спонукає людину до роздумів, до пізнання свого внутрішнього світу, до відкриття моральної й інтелектуальної свободи. У свою чергу моральна й інтелектуальна свобода уявлялась як результат індивідуальної роботи з кожним окремим учнем, що згодом визначило становлення і розвиток особливого (індивідуального) підходу до освіти людини у країнах Європи [8, 35].

Метод Сократа став затребуваним, як у своєму дослідженні зазначає С. В. Тейлор [5, 46], у

1117 році, коли виник перший університет в Англії – Оксфорд, а в Європі відбувся потужний інтелектуальний вибух, непереборна тяга до знань. Він використовувався для взаємодії з тими, хто навчався, став основним при організації навчального процесу середньовічної Європи. Згодом цей метод ліг в основу і моделі тьюторської діяльності, яка стала потім канонічною, як й індивідуальний підхід, появу його В. В. Мацкевич пов'язує із загальноєвропейським рухом Реформації у християнстві і виникненням лютеранської церкви як офіційної конфесії ряду країн (Англії, Скандинавії). Адже протестанти вважають, що ми приходимо у цей світ, значить, кожний з нас індивідуальний, кожний з нас сам обирає свій шлях і несе відповідальність за свої вчинки. Саме тому у європейських країнах, де сильна культура індивідуалізму, тьюторство отримало широке розповсюдження, завдяки чому традиції індивідуалізації освітнього процесу отримали подальший розвиток [10, 5-7].

У Німеччині процес індивідуалізації освіти зародився пізніше, ніж в Англії у так званій «продуктивній освіті» (*productive learning*), яка характеризується тим, що продуктивні школи ставили своєю метою підтримку учнів, що мають складнощі у навчанні або опинилися за межами школи, але бажають завершити середню освіту, в їх спробах самостійно обрати професію і включитися у трудове життя вже на етапі шкільної освіти [7]. Поява тьюторів у німецьких університетах на початку 50-х рр. XX ст. була обумовлена як розповсюдженням в Європі класичної моделі тьюторства, так і наявністю національних традицій вільної продуктивної освіти, що передбачали індивідуальний розвиток того, хто навчається на основі діяльнісного підходу до його освіти. Так у 1951–1952 році у Вільному університеті Берліну студентам старших курсів було запропоновано курувати маленькі групи студентів молодших курсів. Вони допомагали студентам орієнтуватися в обраних предметах і вводити в теорію наукових досліджень, техніку наукової роботи, поглиблювати знання у різних наукових аспектах, раніше розглянутих на заняттях з викладачами. Тьютори у німецькому університеті перейняли з класичної моделі тьюторства деякі соціальні функції, які полягали у проведенні спільних заходів зі студентами, встановленні контакту у групах, який мав стати основою подальших стосунків. Тривалий час модель тьюторства Вільного університету Берліна залишалась неактуальною, але у зв'язку з реформою освітньої системи у 80-х рр. на тьюторство звернули увагу як на нову модель навчання [8, 83-85].

Нині модель тьюторства у Німеччині детермінується цілями морального виховання та розвитку професійних компетентностей тих, хто навчається, на основі принципу індивідуалізації. Вона має такі складові: принципи, що визначають діяльність тьютора (свободи, свідомості, активності, індивідуалізації); антропологічний підхід; функції, що виконуються тьютором (виховна, освітня); форма реалізації моделі тьюторства (індивідуальна, групова, індивідуальна консультація); метод навчання (питання, розпитування, аналіз); характеристика взаємодії між тьютором і учнем, як результат спільної індивідуальної та групової роботи тих, що навчаються. Методи розпитування та аналізу, як і в англійській класичній моделі тьюторства мають сократівський метод навчання, визначили алгоритм роботи тьютора. Що веде від створення групи, що має за мету обмін досвідом, обговорення і суперечку, до самоаналізу [8, 98]. На відміну від класичної у німецькій моделі ведеться адміністративний контроль за роботою тьютора. По завершенню навчання за тьюторською програмою видається сертифікат, що підтверджує оволодіння певними компетентностями.

У Німеччині у початковій школі немає посади тьютора, його функції виконує класний керівник, опікун або вихователь. Про це свідчать порівняння їх обов'язків, на прикладі Берлінської школи (*Grundschule unter den Kastanien*). Так, крім навчання основних предметів, класний керівник допомагає учням у процесі адаптації до навчання, постійно знаходиться в контакт з батьками кожного учня. Коли діти знаходяться у школі подовженого дня, опікуни допомагають дітям робити домашнє завдання, а вихователь займається з ними чимось цікавим, спостерігає, поки вони грають в ігри, щось майструють, грають у шкільному дворі з м'ячем або в пісочниці. Якщо виникають конфлікти між однокласниками, питання, проблеми побутового характеру, цим займається вихователь. Отже, на цьому рівні освіти основну функцію тьютора – супровід і допомогу виконує «опікун» або вихователь.

У гімназії, в яку йдуть діти після початкової школи, класних керівників немає, але є тьютори. Зокрема у гімназії «Школа вищого ступеня Макса Бекмана» в обов'язки тьютора входить: відзначати пропущені заняття і завчасно повідомляти про критичну їх кількість; проводити консультації; підтримувати контакт з батьками неповнолітніх учнів; обговорювати причини зниження успішності з іншими вчителями; обговорювати з учнем його особисті проблеми; бути контактною і довіреною особою підопічних. Отже, в гімназійних класах з'являється тьютор, який надає не тільки

супровід і допомогу, а й консультування щодо професійного самовизначення. Якщо німецький учень старшої школи не справляється з завданнями або йому потрібна додаткова допомога з навчальних предметів, щоб підвищити свій середній бал з метою вступу до університету, то він може взяти додаткові уроки з того чи іншого предмету. Для того, щоб працювати тьютором у школі, як зазначають Л. В. Горюнова та Н. М. Мкртчян, не потрібно мати якусь спеціальну освіту [9].

У Німеччині всі тьютори займаються з учнями тільки від імені спеціальної організації. Заняття можуть проводитися в офісі організації або онлайн, індивідуально або в маленьких групах. Один тьютор зазвичай дає уроки з кількох предметів, тому він сам визначає на який навчальний предмет варто робити більший наголос на заняттях. Отже, для вчителя, що дає додаткові уроки потрібно володіти тільки шкільною програмою.

У німецьких ВНЗ у ролі тьютора, який проводить додаткові заняття, виступає студент старших курсів. Подібні заняття проводяться тільки по складних предметів і є обов'язковими для всіх студентів, які відвідують обраний курс. Наприклад, в Університеті Потсдама (<https://www.uni-potsdam.de>) студентам пропонують після бути тьюторами для першокурсників, щоб допомогти їм адаптуватися до занять в університеті. Для цього студентам потрібно представити резюме, яке, крім навчальних та наукових здобутків, засвідчує досвід викладання і волонтерської роботи, і пройти підготовчу фазу навчання у вересні. Гамбурзький університет має власний тьюторський статут, тьюторські програми і т.д. [6].

У різних університетах Німеччини розроблено дидактичні рекомендації та навчальні концепції для підготовки тьюторів. Так у Педагогічному Інституті Вестфальського Університету Вільгельма (г. Мюнстер) у січні 2007 року доктором Х. Беневіц був відкритий педагогічний навчально-науковий центр. Концепція цього наукового центру ґрунтується на ідеї супроводження і покровительства студентів на їх шляху становлення педагогічного професіоналізму. Х. Беневіц виходить з того, що тьютори педагогічних спеціальностей по відношенню до завдань і цілей переважно не відрізняються від тьюторів інших спеціальностей. Передусім сюди відносяться завдання, які однакові для тьюторів всіх спеціальностей. На його думку, готовність поглиблено і докладно пояснювати вимоги до тьюторської діяльності, відображати власні "дієві" компетенції і далі розвивати їх – одна з головних завдань тьютора [1].

Університетський дидактичний центр Технічного Університету Дортмунда (TUDortmund),

наприклад, випустив один з номерів свого журналу «Hochschuldidaktik» з назвою «Студенти в ролі учителя – Тьюторінг – Менторінг – Peer-Consulting». В одній зі статей журналу розкривалися можливості і шляхи кваліфіковано супроводжувати студентів у навчальному процесі. Також Навчальний центр (Service Center Lehre) університету м. Кассель пропонує університетську атестацію по дидактиці і радить додаткові спеціальності і впевненість у якості тьюторських програм [8, 89].

З дослідження Л. В. Горюнової та Н. М. Мкртчян [9] відомо, що у Німеччині існують так звані «няньки»-тьютори в німецьких студентських гуртожитках при німецьких ВНЗ. У функції такого тьютора входить консультування студента з будь-яких побутових питань. Студенти, які мають велике бажання поділитися корисними порадами з іншими, готові надати допомогу в скрутних ситуаціях, і мають позитивний досвід взаємовиручки, можуть влаштуватися на таку роботу тьютором, головним завданням якого є надати допомогу і підтримку іноземному студенту, що б він не відчував себе самотнім і кинутим.

У зв'язку із розвитком системи дистанційного навчання у Німеччині існує позиція теле-тьютора, тьютора онлайн-навчання. Основним завданням «теле»-тьютора є роз'яснення учням навчального матеріалу і навчальних завдань, щоб можна було досягти поставлених цілей у навчанні. У системі дистанційного професійного післядипломного навчання «Теле-академія» пропонує різні онлайн курси, тренінги та навчання для тьюторів дистанційного навчання. Ця школа є однією з найстаріших у німецькомовному середовищі: з 1997 року школа навчає тьюторів дистанційного навчання. Після закінчення курсів цієї школи тьютор повинен знати особливості дистанційного навчання і розвивати навички роботи в незвичайних умовах навчання; бути знайомим з різними ролями в навчальному процесі, завданнями наставництва і методами роботи в дистанційному навчанні; супроводжувати самостійний процес у дистанційному навчанні; аналізувати і управляти індивідуальним і груповим навчанням; проводити он-лайн зустрічі; використовувати різні засоби зв'язку і володіти необхідними комп'ютерними програмами; володіти компетенціями консультанта і опікуна стосовно які навчаються в підтримці процесу навчання з використанням новітніх комп'ютерних засобів [3].

Таким чином, у німецькій освітній системі тьютори виконують абсолютно різні функції, від занять у групах подовженого дня, підтримці в навчанні, до допомоги в соціальній адаптації студентів, дистанційному навчанні та інклюзивній

освіті. За роботою тьютора в Німеччині ведеться адміністративний контроль. Отже, Німеччина є єдиною країною, в якій діяльність тьютора контролюється адміністрацією університету, в інших країнах вона не контролюється. Підготовка тьюторів не носить системний характер, а здійснюється відповідними організаціями або підрозділами при університетах. Своєрідність німецької моделі підготовки тьюторів полягає у тому, що після

закінчення навчання по тьюторській програмі видається сертифікат, який підтверджує володіння ними професійними компетентностями у сфері тьюторської діяльності.

Доцільним у перспективі є проведення аналізу тьюторських практик та досвіду професійної підготовки тьюторів у інших країнах Європи з метою виділення спільних і специфічних особливостей.

Список використаних джерел

1. Bennewitz H. Das Tutorenprogramm der Erziehungswissenschaftlichen Lehr- und Forschungswerkstatt (ELF) / H. Bennewitz, S. Mel // *SQ-Forum, Schlüsselqualifikationen in Lehre, Forschung und Praxis*. – 2009. – 1. – S. 83-95.
2. Brzezinska A. I. Tutoring jako czynnik rozwoju ucznia i nauczyciela / A.I. Brzezinska, L. Rycielska // *Tutoring jako czynnik rozwoju ucznia i nauczyciela // Tutoring w szkole. Miedzy teoria a praktyka zmiany edukacyjnej*. – Wrocław: Towarzystwo Edukacji Otwartej. – 2009. – s. 19-30.
3. Online-Weiterbildung zum Tele-Tutor. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: URL: <http://www.tele-tutor-training.de/qualifizierung>.
4. Smith W. A Dictionary of Greek and Roman Antiquities. – Boston: Brown, and Co., 1859. – 1293 p.
5. Taylor C. W. Socrates: A Very Short Introduction / C.W. Taylor. – New York: Oxford University Press, 2001. – 136 p.
6. Tutorinnen und Tutoren. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: URL: <https://www.pb.uni-hamburg.de/einrichtungen/fakultaetsmanagement/formularschrank/tutoren.html>.
7. Александрова Е. А. Структура учебного плана Продуктивного образования в берлинских школах / Е. А. Александрова // *Школьные технологии*. – 2001. – № 3. – С.90-121.
8. Александрова Е. А. Модернизация классической модели тьюторства в России, странах Европейского союза и Ближнего Востока / Е. А. Александрова, Е. А. Андреева. – Москва-Тверь: «СФК-Офис», 2013. – 156 с.
9. Горюнова Л. В.. Особенности деятельности тьютора в немецкой системе образования / Л. В. Горюнова, Н. М. Мкртчян // *Проблемы современного педагогического образования*. – 53(9). – 2016. – С. 196-205.
10. Мацкевич В. В. Становление и эволюция индивидуальности в истории образования. / В. В. Мацкевич // *Индивидуально-ориентированная педагогика: Сб. научн. трудов по материалам 2-ой Межрегиональной научной тьюторской конференции (6-8 февраля 1997 г.) и региональных семинаров*. – Москва-Томск. 1997. – С. 4-18.
11. Настенко Л. Тьюторство як прогресивна технологія індивідуалізації освіти у вищій школі / Л. Настенко // *Гуманітарна освіта в технічних вищих навчальних закладах*. – 2010. – С. 259-269.
12. Осадча К. П. Дослідження проблеми професійної підготовки майбутніх учителів до тьюторської діяльності у практиці ВНЗ України / К. П. Осадча // *Сучасні проблеми та перспективи розвитку психології і педагогіки: Матеріали міжнародної наукової конференції, м. Київ, 1-2 грудня 2017 р.* – К.: Таврійський національний університет імені В. І. Вернадського, 2017. – С.107-110.
13. Осадча К. П. Проблема професійної підготовки майбутніх учителів до тьюторської діяльності у педагогічній теорії / К. П. Осадча // *Вісник Житомирського державного університету імені Івана Франка*. – 2017. – 4 (90). – С. 109-115.

References

1. Bennewitz, H. & Meli, S. (2009). Das Tutorenprogramm der Erziehungswissenschaftlichen Lehr- und Forschungswerkstatt (ELF). *SQ-Forum, Schlüsselqualifikationen in Lehre, Forschung und Praxis*, 1, 83-95 [in German].
2. Brzezinska, A. I. & Rycielska, L. (2009). Tutoring jako czynnik rozwoju ucznia i nauczyciela. *Tutoring w szkole. Miedzy teoria a praktyka zmiany edukacyjnej*, 19-30 [in Polish].
3. *Online-Weiterbildung zum Tele-Tutor*. Retrieved from <http://www.tele-tutor-training.de/qualifizierung> [in German].
4. Smith, W. (1859). *A Dictionary of Greek and Roman Antiquities*. Boston: Brown, and Co.. [in English].
5. Taylor, C. W. (2001). *Socrates: A Very Short Introduction*. New York: Oxford University Press. [in English]
6. *Tutorinnen und Tutoren*. Retrieved from <https://www.pb.uni-hamburg.de/einrichtungen/fakultaetsmanagement/formularschrank/tutoren.html> [in German].
7. Aleksandrova, E. A. (2001). Struktura uczebnogo plana Produktivnogo obrazovaniya v berlinskikh shkolakh [The structure of the curriculum of Productive Education in Berlin schools]. *Shkolnyye tekhnologii*, 3, 90-121 [in Russian].
8. Aleksandrova, E. A. & Andreyeva, E. A. (2013). *Modernizatsiya klassicheskoy modeli tyutorstva v Rossii, stranakh Evropeyskogo soyuza i Blizhnego Vostoka [Modernization of the classical model of tutoring in Russia, the countries of the European Union and the Middle East]*. Moskva-Tver: «SFK-Ofis». [in Russian].
9. Goryunova, L. V. & Mkrtychyan, N. M.. (2016). Osobennosti deyatelnosti tyutora v nemetskoj sisteme obrazovaniya [Features of the tutor in the German educational system]. *Problemy sovremennogo pedagogicheskogo obrazovaniya*, 53 (9), 196-205 [in Russian].
10. Matskevich, V. V. (1997). *Stanovleniye i evolyutsiya individualnosti v istorii obrazovaniya [Formation and evolution of individuality in the history of education]*. Individualno-orientirovannaya pedagogika, II Mezhregionalnaya nauchnaya tyutorskaya konferentsiya. Moskva-Tomsk, 4-18 [in Russian].
11. Nastenko, L. (2010). Tyutorstvo yak prohresyvna tekhnolohiia indyvidualizatsii osvity u vyshchii shkoli [Teaching as a progressive technology of individualization of education in higher education]. *Humanitarna osvita v tekhnichnykh vyshchykh navchalnykh zakladakh*. [in Ukrainian].

12. Osadcha, K. P. (2017). *Doslidzhennia problemy profesiinoi pidhotovky maibutnikh uchyteliv do tiutorskoi diialnosti u praktytsi VNZ Ukrainy [Research the problem of professional training of future teachers for tutoring in the practice of higher educational institutions of Ukraine]*, Suchasni problemy ta perspektyvy rozvytku psykholohii i pedahohiky, Materialy mizhnarodnoi naukovoї konferentsii. Kyiv: Tavriiskyi natsionalnyi universytet imeni V. I. Vernadskoho, [in Ukrainian].
13. Osadcha, K. P. (2017). Problema profesiinoi pidhotovky maibutnikh uchyteliv do tiutorskoi diialnosti u pedahohichnii teorii [The problem of professional training of future teachers for tutor activities in the pedagogical theory]. *Visnyk Zhytomyrskoho derzhavnoho universytetu imeni Ivana Franka*, 4 (90), 109-115 [in Ukrainian].

Осадчая Е.П. Анализ тьюторских практик и опыта подготовки тьюторов в Германии

В исследовании установлено, что тьюторство в Европе имеет корни в культуре Древнего Рима, а метод Сократа, который заключался в познании человеком собственного мира и открытии его моральной и интеллектуальной свободы, лег в основу модели тьюторской деятельности в европейских университетах. Определено, что в Германии процесс индивидуализации образования зародился позже, чем в Англии, а появление тьюторов в немецких университетах в начале 50-х гг. XX в. было обусловлено распространением в Европе классической модели тьюторства и наличием национальных традиций свободной продуктивного образования. Описано место тьютора в немецкой школе, гимназии и ВУЗе. Сделан вывод о том, что не смотря на наличие специальных центров подготовки тьюторов при немецких ВУЗах, их подготовка не носит системный характер.

Ключевые слова: тьюторские программы, подготовка тьюторов, теле-тьютор, модель тьюторства в Германии.

Osadcha K. Analysis of tutorial practices and training experience of tutors in Germany

The research found that tutoring in Europe has roots in the culture of Ancient Rome. In ancient philosophy, there was a moment for the formation of the tutorship culture, namely, the method of Socrates. He was in the person cognition of his own world and the discovery of moral and intellectual freedom. This method was the basis of the model tutoring activity in European universities. The author of the article states has defined that the individualization process of education was born later in Germany than in England. The tutor's appearance at German universities in the early 50's of the twentieth century was due to the proliferation in Europe of the classical model tutoring and the presence of free productive education in national traditions. Currently, the model of tutoring in Germany is determined by the goals of moral education and the development of professional learner's competences, based on the principle of individualization. The article describes the place of a tutor in the German elementary school, gymnasium and university. In connection with the development of distance learning in Germany, there is the position of TV tutor and tutor of online learning. The work of the tutor in Germany is subject to administrative control. It was found that in different universities of Germany, didactic recommendations and training concepts for the training of tutors were developed. It is concluded that the training of tutors in Germany is not systematic. It is carried out by relevant organizations or units at universities. The peculiarity of the German model for training the tutors is that after graduation, a tutor's program is issued a certificate to confirm the possession of professional competencies in the field of tutoring.

Key words: tutoring programs, training of tutors, TV-tutor, model of tutoring in Germany.

Стаття надійшла до редколегії 04.05.2018

УДК 373.2.016:74/331]37.035

Світлана ПАРШУК

*доктор філософії в галузі освіти, доцент,
доцент кафедри початкової освіти*

*Миколаївського національного університету імені В. О. Сухомлинського,
м. Миколаїв, Україна*

Анастасія БОРДУНОВА, Анна ДМИТРЕНКО

студентки факультету дошкільної та початкової освіти

*Миколаївського національного університету імені В. О. Сухомлинського,
м. Миколаїв, Україна*

ФОРМУВАННЯ ЗАГАЛЬНОКУЛЬТУРНОЇ ГРАМОТНОСТІ УЧНІВ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ ЗАСОБАМИ ТРУДОВОГО НАВЧАННЯ ТА ОБРАЗОТВОРЧОГО МИСТЕЦТВА

У статті розглянуто поняття загальнокультурної грамотності та проаналізовано формування загальнокультурної компетентності майбутніх учителів початкової школи засобами образотворчого мистецтва та трудового навчання. Ця компетентність передбачає глибоке розуміння власної національної ідентичності як підґрунтя відкритого ставлення та поваги до різноманітності культурного вираження інших. Саме тому вчитель початкової школи має бути взірцем культури для своїх вихованців, а проблема формування загальнокультурної грамотності у майбутніх вчителів початкової школи завжди буде актуальним питанням у підготовці фахівців початкової освіти.

Ключові слова: компетентність, загальнокультурна грамотність, загальнокультурна компетентність, образотворче мистецтво, трудове навчання.

Сьогодні, коли у шкільне життя починають впроваджуватися стандарти нової початкової освіти, постає необхідність у зміні підходів до організації та здійснення професійно-педагогічної діяльності. Формування загальнокультурної грамотності є однією із компетентністю нової української школи, яка по-іншому трактує умови навчання молодших школярів. Згідно цьому, основною ідеєю є відхід від фактичного навчання шкільних предметів, коли дітей змушують заучувати сам предмет, а не навички, які він дає.

Проблемі формування загальнокультурної грамотності учнів початкових класів засобами трудового навчання присвячені дослідження таких вчених: Н. Волкова, О. Пометун, Г. Атанов, В. Голобородько, В. Гнедешева, А. Католиков, І. Міщенко, Н.Тіпухова, О. Артамонова.

На наш погляд, засоби трудового навчання найбільш формують та розвивають загальнокультурну грамотність учнів початкових класів. Тому тема «Формування загальнокультурної грамотності учнів початкових класів засобами трудового навчання та образотворчого мистецтва» є актуальною та потребує дослідження.

Мета статті – розкрити сутність формування загальнокультурної грамотності учнів початкової школи засобами трудового навчання та образотворчого мистецтва.

Практично всі класифікатори учнівських компетентностей (Н. Бібік, І. Зимня, В. Шадріков,

А. Хуторської) виокремлюють як одну зі стрижневих компетентностей – загальнокультурну. Українськими науковцями визнано, що загальнокультурна компетентність стосується сфери розвитку культури особистості та суспільства в усіх її аспектах, що передбачає передусім формування культури міжособистісних відносин, оволодіння вітчизняною та світовою культурною спадщиною, введення та закріплення принципів толерантності, плюралізму.

Загальнокультурна компетентність учнів є предметом дослідження О. Єгоршиної, яка визначає її як комплексну властивість, що об'єднує у своїй структурі інформаційний, операційно-діяльнісний, аксіологічний та креативний компоненти. Проблему формування загальнокультурної компетентності сучасних школярів дослідниця пропонує розв'язати засобами впровадження «інтерактивних технологій викладання літератури», які сприяють формуванню цілісної картини світу у свідомості учнів, усебічному розвитку мислення, підвищенню навчальної мотивації, забезпечують високий рівень знань, знижують навчальне навантаження й дозволяють виключити дублювання матеріалу в різних навчальних дисциплінах [3, 175].

Детальну розгорнуту характеристику загальнокультурної компетентності учнів пропонує О. Лебедев, вважаючи її складовою загальної

освіченості школяра разом із функціональною грамотністю, допрофесійною та методологічною компетентностями. На його думку, загальнокультурна компетентність утілюється в здатність учнів пояснювати явища дійсності, вільно орієнтуватися в світі культурних цінностей. Досягнення загальнокультурної компетентності повинно стати заздалегідь спланованим результатом загальної освіти школярів. У роботі «Формування загальнокультурної компетентності учнів як ціль та результат шкільної освіти» вчений зазначає, що загальнокультурна компетентність передбачає орієнтацію в джерелах культури

Важливим компонентом загальнокультурної компетентності школяра є здатність орієнтуватися в джерелах інформації. Відбирати їх для розв'язання пізнавальних завдань за певними критеріями, провідним із яких повинна бути достовірність. Також важливим компонентом цього феномену є здатність пояснювати явища дійсності та орієнтуватися у важливих проблемах суспільного життя (сутності проблем, причинах виникнення, думках щодо розв'язання), здатність орієнтуватися в світі соціальних, моральних, естетичних цінностей.

Аналогічні судження знаходимо й у Н. Конасової, яка вважає загальнокультурну компетентність показником освіченості учня загальноосвітньої школи [4, 215].

Отже, загальнокультурна компетентність є стрижневою серед усіх компетентностей. Її досліджували багато вчених та науковців.

У Державному стандарті початкової загальної освіти загальнокультурна компетентність визначається як одне з фундаментальних понять, на яких базується освіта школяра (поряд із поняттями громадянської, здоров'язбережувальної, інформаційно-комунікаційної, комунікативної компетентностей), і тлумачиться як «здатність учня аналізувати та оцінювати досягнення національної та світової культури, орієнтуватися в культурному та духовному контексті сучасного суспільства, застосовувати методи самовиховання, орієнтовані на загальнолюдські цінності».

У новому Державному стандарті, який запроваджується, одним із пунктом є загальнокультурна грамотність. Це здатність розуміти твори мистецтва, формувати власні смаки, висловлювати ідеї, досвід та почуття за допомогою мистецтва.

Ми вважаємо, що за допомогою засобів трудового навчання та образотворчого мистецтва цей пункт активізується і є дієвим у навчально-виховному процесі.

Загальні цілі, які ставить Державний стандарт перед учнями:

Учень/учениця

- 1) створює виріб від творчого задуму до його втілення в готовий результат;
- 2) дбає про свій побут, задоволення власних потреб та потреб тих, хто його/її оточує;
- 3) ефективно використовує природні матеріали, турбуючись про навколишнє середовище;
- 4) практикує і творчо застосовує традиційні й сучасні ремесла [1, 5].

Проаналізувавши загальні очікувані результати учнів 1-2 класів, можна зробити висновок, що учні самостійно чи з допомогою дорослих планують власну діяльність, прогнозують остаточний результат; аналізують зображення схем із допомогою дорослих та керуються ними у процесі роботи; добирають конструкційні матеріали для виконання практичної роботи; моделюють, конструюють виріб із готових елементів із допомогою дорослих; самостійно чи з допомогою дорослих виготовляють виріб; спостерігають за процесом виготовлення виробу народними майстрами; створюють та оздоблюють виріб за допомогою дорослих чи самостійно за зразком або власним задумом, застосовуючи технології традиційних ремесел та промислів.

Загальні очікувані результати учнів 3-4 класів: задумують об'єкт праці та прогнозують результат власної діяльності; самостійно планують послідовність технологічних операцій; моделюють, конструюють, виготовляють та оздоблюють виріб знайомими мені технологіями; безпечно використовують найпростіші прилади у власному побуті; самостійно організують робоче місце відповідно до власних потреб та визначених завдань; самостійно виконують прості технологічні операції; самостійно виготовляють виріб; самостійно створюють та оздоблюють виріб, застосовуючи технології традиційних ремесел.

Що стосується змістової лінії та конкретних очікуваних результатів, то проект нового Державного стандарту початкової загальної освіти подає нам таку характеристику (2 клас): учень / учениця прогнозує, яким має бути виріб, описує, як він мав би виглядати; планує послідовність технологічних операцій за допомогою дорослих (використання технологічних карт); задумує конструкцію виробу та конструює його з готових елементів (розмічання розгорток; виготовлення, оздоблення плоских та об'ємних виробів); добирає конструкційні матеріали за їх властивостями для виконання практичної роботи (використання паперу, пластмаси, деревини, металу, пінопласту та інших матеріалів для макетування); зіставляє та розрізняє вироби, виготовлені за технологіями традиційних і сучасних ремесел (демонстрація

виробів декоративно-ужиткового мистецтва: гончарство, ткацтво, витинанка, вишивка, різьблення та інше); спільно з дорослими розраховує приблизну кількість необхідних матеріалів для виконання завдання; самостійно робить припущення про потрібну кількість матеріалів для виконання простого завдання.

4 клас: задумує об'єкт для виготовлення; прогнозує результат власної діяльності; створює та оздоблює виріб, дотримуючись логічної послідовності за зразком чи власним задумом із різних конструкційних матеріалів та повторно використовуючи матеріали; самостійно виконує знайомі технологічні операції з конструкційними матеріалами (використання паперу, ниток, тканини, природного матеріалу, пластиліну, пласких матеріалів та ін.); самостійно дотримується безпечних прийомів праці при використанні інструментів та пристосувань (організація робочого місця; використання клею, інструментів та пристосувань із гострими частинами); спільно з дорослими розраховує приблизну кількість необхідних ресурсів для виготовлення виробу; самостійно робить припущення про потрібну кількість ресурсів для виконання простого завдання.

Важливий аспект психологічної підготовки підростаючого покоління до праці — формування у нього почуття самовідповідальності, розуміння необхідності самому піклуватися про себе. Як справедливо стверджує О. Вишневецький, почуття самовідповідальності сприяє розвитку в характері людини таких необхідних для життя і діяльності рис, як підприємливість, ініціативність, творчість. Коли ці риси «стають характерними для більшості людей, то суспільство має шанс досягнути господарського успіху і добробуту» [6, 51].

Питання організації навчальної праці, здійснення виховання у процесі навчання розглядалися в розділі дидактики. Варто лише наголосити на важливості для навчальної праці організації самостійного здобування учнями знань, формування у них пізнавальних інтересів, інтелектуальних умінь і навичок в активній пізнавальній діяльності за допомогою відомих методів і форм навчання.

В організації трудового навчання та образотворчого мистецтва вагома роль належить особистому прикладу вчителя, його майстерності та культурі праці [7, 183].

Отже, можна побачити, що на уроках трудового навчання та образотворчого мистецтва досить добре відбувається формування загальнокультурної грамотності учнів початкової школи.

Отже, загальнокультурна компетентність дозволяє особистості аналізувати й оцінювати найважливіші досягнення національної, європейської та світової науки й культури, орієнтуватися в культурному та духовному контекстах сучасного українського суспільства.

Протягом вивчення трудового навчання та образотворчого мистецтва в початковій школі вирішуються такі завдання: учнів озброюють технічними та сільськогосподарськими знаннями, у них формуються трудові вміння і навички, здійснюється психологічна та практична підготовка до праці й вибору професії, розвивається емоційно-почуттєва сфера, формується системи цінностей (духовних, культурних, національних, естетичних) у процесі пізнання та художньо-творчого самовираження в особистому та суспільному житті, плекається пошана до національної і світової мистецької спадщини.

Список використаних джерел

1. Веремійчик І. В. Уроки трудового навчання : 1 клас : навчально-методичний посібник / І. В. Веремійчик // Тернопіль : Навчальна книга. – 2014. – 128 с.
2. Кардашов М. В. Теорія і методика викладання образотворчого мистецтва: Навчальний посібник для студентів вищих навчальних закладів / М. В. Кардашов // К.: Центр навч. літератури. – 2007. – 296 с.
3. Масол Л. М. Методика навчання мистецтва у початковій школі / Л. М. Масол // Х.: Центр навч. літератури. – 2006. – 256 с.
4. Проект нового Державного стандарту початкової загальної освіти. [Електронний ресурс]. – Режим доступа: [<http://osvita.ua/school/reform/56580/>] – 2017.
5. Тименко В. П. Трудове навчання : підруч. для 1 кл. загальноосвіт. навч. закл. / В. П. Тименко, І. М. Веремійчик // К.: Генеза. – 2012. – 111 с.
6. Троянская С. Л. Развитие общекультурной компетентности студентов средствами музейной педагогики: На примере подготовки будущих педагогов : Дис. канд. пед. наук: 13.00.01 / С. Л. Троянская // Ижевск, 2004. – 190 с.
7. Хорунжий В. І. Практикум в навчальних майстернях з методикою трудового навчання: навч. посіб. / В. І. Хорунжий // Тернопіль: Астон, 2005. – 252 с.

Паршук С.Н., Бордунова А. Ю., Дмитренко А. П. Формирование общекультурной грамотности будущих учителей начальной школы средствами трудового обучения и изобразительного искусства

В статтє рассмотрено понятие общекультурной грамотности и проанализировано формирование общекультурной компетентности будущих учителей начальной школы средствами изобразительного

искусства. Эта компетентность предусматривает глубокое понимание своей национальной идентичности как подгрунтя відкритого ставлення та поваги до розмаїття культурного вираження інших. Саме тому вчитель початкової школи має бути взірцем культури для своїх вихованців, а проблема формування загальнокультурної грамотності у майбутніх вчителів початкової школи завжди буде актуальним питанням у підготовці фахівців початкової освіти.

Ключевые слова: компетентность, общекультурная грамотность, общекультурная компетентность, изобразительное искусство.

Parshuk S., Bordunova A., Dmytrenko A. Formation of general cultural literacy of the future primary school teachers by means of labor education

This article discusses the concept of general cultural literacy and analysis of the formation of general cultural competence of primary school teachers by means of art. This competency provides deep understanding of national identity as the basis for an open attitude and respect for the diversity of cultural expressions of others. Therefore, an elementary school teacher must be a role model of culture for its students, and the problem of the general cultural literacy formation of future elementary school teachers will always be a topical issue in training of primary education specialists.

Keywords: competence, general cultural literacy, general cultural competence, art.

Стаття надійшла до редколегії 11.05.2018

УДК 38.042-057.87

Лариса ПЕТРИЧЕНКО

доктор педагогічних наук, доцент,
професор кафедри педагогіки, психології та менеджменту Комунального закладу
«Харківська гуманітарно-педагогічна академія» Харківської обласної ради,
м. Харків, Україна
e-mail: larisa-petrichenko@ukr.net

**ПІДГОТОВКА МОЛОДШИХ СПЕЦІАЛІСТІВ
У ПЕДАГОГІЧНОМУ ЗАКЛАДІ ВИЩОЇ ОСВІТИ:
ДОСВІД ТА ІННОВАЦІЙНІ ТЕНДЕНЦІЇ
В КОНТЕКСТІ ДОКОРІННОГО РЕФОРМУВАННЯ
СИСТЕМИ ОСВІТИ В УКРАЇНІ**

У статті висвітлено досвід професійної підготовки майбутніх фахівців освітньо-кваліфікаційного рівня «молодший спеціаліст» у педагогічних коледжах Харківської гуманітарно-педагогічної академії; розкрито інноваційні тенденції вдосконалення процесу підготовки фахівців на основі контекстного підходу.

Ключові слова: заклади вищої освіти, педагогічний коледж, майбутні педагоги, освітньо-кваліфікаційний рівень «молодший спеціаліст», контекстний підхід у навчанні.

Робота закладів вищої освіти, зокрема й педагогічних, знаходиться сьогодні у стані докорінного реформування, що має на меті створення привабливої та конкурентоспроможної національної системи вищої освіти України, інтегрованої у Європейський простір вищої освіти та Європейський дослідницький простір.

Відповідно до статті 30 Закону України «Про освіту», одним з освітньо-кваліфікаційних рівнів у системі вищої освіти є рівень молодший спеціаліст, що передбачає підготовку фахівця, який на основі повної загальної середньої освіти здобув загальнокультурну підготовку, спеціальні уміння та знання, має певний досвід їх застосування для вирішення типових професійних завдань, які пе-

редбачені для відповідних посад, у певній галузі народного господарства.

Відзначимо, що освітньо-професійна програма підготовки такого фахівця у педагогічному закладі вищої освіти забезпечує одночасне здобуття базової вищої освіти за педагогічною спеціальністю та кваліфікації молодшого спеціаліста на базі повної загальної середньої освіти або на базі базової загальної середньої освіти з наданням можливості здобувати повну загальну середню освіту. Зазначена програма складається з навчальних дисциплін фахового педагогічного спрямування та з різних видів практично-педагогічної підготовки і може включати окремі дисципліни освітньо-професійної програми підготовки бакалавра.

Вдосконалення професійної підготовки молодшого спеціаліста у педагогічному закладі вищої освіти є одним з важливих викликів сьогодення й передбачає подолання низки суперечностей у змісті підготовки майбутніх педагогів: між абстрактним характером навчальних знань і реальним предметом майбутньої професійної діяльності; між розпорошеністю по багатьох навчальних дисциплінах тих знань, що складатимуть основу педагогічної культури випускника, та необхідністю їх системного використання в майбутній педагогічній діяльності; між опорою при традиційному навчанні на процеси сприйняття, уваги і пам'яті студентів та зростанням вимог до рівня сформованості самостійного професійно-дидактичного мислення та творчих підходів у роботі майбутнього вчителя тощо.

У світлі зазначених суперечностей й проблем та необхідних сьогодні реформаторських перетворень особливого значення набуває підвищення якості професійної педагогічної освіти фахівців освітньо-кваліфікаційного рівня молодший спеціаліст, розробка шляхів спрямування змісту психолого-педагогічних дисциплін на формування у випускників прагнення до особистісного і професійного саморозвитку та самовдосконалення. Вважаємо, що серед таких шляхів чільне місце займає застосування контекстного підходу у навчанні майбутніх фахівців освітньо-кваліфікаційного рівня молодший спеціаліст.

Проблеми розбудови ефективної системи вищої, зокрема педагогічної освіти за останні десятиліття розглядалися багатьма дослідниками (С. Абдуліна, В. Андрущенко, С. Архангельський, О. Барабанщиков, А. Бойко, С. Вітвицька, В. Гриньова, П. Гусак, В. Загвязинський, Т. Іванова, Ю. Жук, Л. Зязюн, І. Ісаєв, Б. Коротяєв, В. Ледньов, О. Мороз, О. Навроцький, Н. Ничкало, Н. Пасічник, О. Савченко, Г. Сагач, В. Сластьонін, В. Суханцева та ін.).

Шляхи підвищення педагогічної культури, майстерності, грамотності, компетентності вчителів на основі їх саморозвитку та самовдосконалення розроблялися у дослідженнях таких вчених, як Ю. Бабанський, М. Данилов, В. Дьяченко, Б. Єсіпов, В. Лозова, Ю. Мальований, П. Підкасистий, М. Скаткін та ін. Загальнодидактичні основи контекстного підходу до навчання, досліджено у працях Г. Барської, А. Вербицького, О. Іваницького, О. Ткаченко та інших вчених.

Дослідження процесу впровадження контекстного підходу в систему фахової підготовки та підвищення кваліфікації педагогічних кадрів здійснили Н. Борисова, О. Григоренко, О. Ларіонова, М. Марченко, Ю. Маслова, О. Самсонова, Н. Сахарова, О. Трунова, А. Федорова, К. Шапошніков.

Водночас, незважаючи на наявність досліджень у галузі формування професійної підготовки майбутніх фахівців на засадах контекстного навчання, можна констатувати відсутність вітчизняних наукових праць, присвячених проблемі запровадження контекстного підходу до організації змісту педагогічної освіти задля забезпечення більшої самостійності студентів у навчальній діяльності.

Зазначене вище зумовлює вибір **мети** дослідження, що полягає у висвітленні досвіду та інноваційних тенденцій вдосконалення професійної підготовки майбутніх фахівців освітньо-кваліфікаційного рівня молодший спеціаліст в умовах докорінного реформування системи освіти в Україні.

Розпочинаючи дослідження порушеної проблеми, наголосимо, що згідно нормативному законодавству [3], програма підготовки молодшого спеціаліста реалізується вищими навчальними закладами I–II рівнів акредитації. Вищий навчальний заклад III–IV рівня акредитації може здійснювати підготовку молодших спеціалістів, якщо в його складі є вищий навчальний заклад I (II) рівня акредитації або відповідний структурний підрозділ. Якщо вищий навчальний заклад I (II) рівня акредитації здійснює підготовку фахівців у складі вищого навчального закладу III–IV рівнів акредитації або працює з ним у комплексі за інтегрованими планами, то випускник вищого навчального закладу I (II) рівня акредитації, який здобув освітньо-кваліфікаційний рівень «молодший спеціаліст», може продовжити навчання зі спорідненої спеціальності за освітньо-кваліфікаційним рівнем «бакалавр» у зазначеному вищому навчальному закладі на умовах, визначених угодою між навчальними закладами.

Відзначимо, що освітній процес сучасного закладу вищої педагогічної освіти перебуває у стані суттєвого перетворення у зв'язку із реформуванням вищої освіти України у цілому. Міністерством освіти і науки України розроблено й репрезентовано громадськості нову концепцію реформування вищої освіти в Україні, яка гарантує забезпечення конституційних прав громадян на якісну вищу освіту та рівний доступ до освіти, реорганізацію системи управління вищої освіти з метою забезпечення захисту національних, регіональних та місцевих інтересів, а також інтересів всіх суб'єктів національної системи вищої освіти України. Державна освітня політика передбачає трансформацію закладів вищої освіти у центри незалежної думки, забезпечення справедливої конкуренції як запоруки високої якості вищої освіти, створення належного зв'язку між ринком

праці та системою вищої освіти. Пошук шляхів такої трансформації зумовив звернення до аналізу можливостей контекстного підходу у підвищенні якості підготовки педагогічних кадрів рівня «молодший спеціаліст», що може скласти основу нової пошуку нової стратегії розвитку вищої освіти для закладів I (II) рівнів акредитації.

Слід підкреслити, що вітчизняні освітні заклади, які забезпечують підготовку майбутніх педагогічних кадрів, мають великий досвід становлення та розвитку в системі вищої освіти України. Розкриємо такий досвід на прикладі Комунального закладу «Харківська гуманітарно-педагогічна академія» Харківської обласної ради, що є одним із найстаріших навчальних педагогічних закладів України. Історія навчального закладу розпочалася в жовтні 1920 року, коли рішенням Ради Народних Комісарів України в Харкові було відкрито професійно-педагогічну школу. 1921 року професійно-педагогічну школу перейменовано на педагогічні курси ім. Г.С. Сковороди. Першими директорами навчального закладу були Т. Олександров і М. Бойко. 1925 року педагогічні курси були реорганізовані в педагогічний технікум, який очолювала Т. Салько, а з 1937 року навчальний заклад перейменовано на педагогічне училище, директором якого став О. Хоменко. У жовтні 1943 року педагогічне училище відчинило свої двері після перерви – років окупації м. Харкова під час Великої Вітчизняної війни. У повоєнні роки навчальний заклад очолювали Г. Проценко, Д. Слабвенко, Г. Шевченко, Б. Гуд, Л. Фролов. То були роки інтенсивного розвитку педагогічного училища: 1957 року було відкрито музично-педагогічне відділення, а в 70-80-х роках на трьох відділеннях – шкільному, дошкільному, музично-педагогічному – здобували освіту понад 2000 учнів, а навчали їх 215 викладачів.

Рішенням колегії Міністерства освіти України від 26.05.1993 р. педагогічному училищу надано статус педагогічного коледжу – вищого навчального закладу 2-ого рівня акредитації, а 2004 року розпорядженням Харківської обласної державної адміністрації від 21 жовтня 2004 року № 424 коледж реорганізовано у вищий навчальний заклад – Харківський гуманітарно-педагогічний інститут, у структурі якого залишився Педагогічний коледж як його невідокремлений структурний підрозділ.

Рішенням VI сесії VI скликання Харківської обласної ради від 16.06.2011 року № 197-VI змінено тип та перейменовано Харківський гуманітарно-педагогічний інститут у Комунальний заклад «Харківська гуманітарно-педагогічна академія» Харківської обласної ради, структурними підроз-

ділами якої є: Харківський коледж, Красноградський коледж та Балаклійська філія.

За період існування навчальним закладом пройдено великий шлях становлення, розвитку і вдосконалення, підготовлено 75 тисяч висококваліфікованих фахівців, про що свідчать численні відгуки, листи-подяки від управлінь і відділів освіти Харківської області, міста Харкова та інших областей України, керівників закладів освіти.

Освітню діяльність з надання вищої освіти на рівні кваліфікаційних вимог до молодшого спеціаліста у коледжах академії здійснюють за ліцензією Міністерства освіти і науки України за денною формою навчання на основі базової загальної середньої освіти. Підготовка фахівців надається за такими спеціальностями, як: Початкова освіта, Дошкільна освіта, Музичне мистецтво, Фізичне виховання, Соціальна робота.

У коледжах сформована і упродовж багатьох років діє система відбору молоді, здатної до роботи в освітній та соціальній сферах. Відповідно до цього впродовж року працює консультативний пункт приймальної комісії, де можна отримати інформацію про умови вступу до коледжу та особливості підготовки в закладі вищої освіти до роботи з дітьми. Викладачі коледжів залучаються до проведення професійних консультацій із випускниками загальноосвітніх навчальних закладів II–III ступенів міста й області. Для цього розробляються інструктивні матеріали для проведення бесід, складаються графіки проведення професійних консультацій та організуються виїзди агітаційних бригад до шкіл у сільські райони Харківської області.

Значна увага в освітньому процесі коледжів надається практичній підготовці студентів. Для цього запроваджено різні види педагогічної практики (навчальна ознайомча практика, навчальна педагогічна практика, педагогічна практика в дитячих оздоровчих таборах, переддипломна практика тощо) розроблені наскрізна й робочі програми, методичні рекомендації щодо їх організації та проведення. Практична підготовка спрямована на оволодіння студентами коледжів сучасними технологіями соціально-педагогічної діяльності і соціальної роботи, формування у них навичок компетентного розв'язання педагогічних ситуацій, що можуть виникати у подальшій професійній діяльності тощо.

Випускники, які навчаються за державним замовленням, працевлаштовуються на підставі направлення на роботу або запитів керівників установ. Близько шістдесят відсотків замовників – це керівники установ, на базі яких проходить переддипломна практика. Коледжі проводять

систематичну роботу по залученню висококваліфікованих представників базових закладів для практичної підготовки студентів, що дозволяє потенційним роботодавцям контролювати якість професійної та практичної підготовки студентів, вносити корективи у зміст професійної освіти відповідно до навчальних потреб дошкільної галузі педагогічної діяльності. Посилення партнерських зв'язків із установами, закладами-замовниками педагогічних кадрів, залучення їх до формування змісту освіти є одним із пріоритетних напрямків діяльності закладу вищої освіти. Важливим у цьому аспекті роботи коледжів є і розвиток співпраці з державною службою зайнятості.

Механізм працевлаштування випускників розробляється з огляду на статистичні та аналітичні дослідження щодо з'ясування потреб регіону у відповідних спеціалістах на найближчий час та перспективу. Щорічно систематизується та доводиться до відома випускників інформація про замовлені місця, умови організації праці та передбачувані соціальні гарантії.

Спираючись на досвід діяльності педагогічних коледжів, наголосимо, що вдосконалення освітнього процесу в умовах реформування вищої освіти потребує, на нашу думку, обґрунтування можливостей застосування у сучасних умовах контекстного підходу до професійної підготовки майбутніх педагогічних кадрів. При цьому необхідно враховувати, що професійна культура майбутнього фахівця, що виступає прикінцевою метою вищої освіти, є унікальним феноменом педагогічної дійсності, оскільки набувається особистістю у процесі професійної підготовки та практичної педагогічної діяльності як сукупність знань, умінь, навичок педагога, професійної компетентності, гуманістичної системи професійних та особистісних цінностей, творчих підходів до педагогічної діяльності; така сукупність є одночасно специфічним ресурсом роботи педагога, засобом та інструментом педагогічного впливу, а тому може формуватися у майбутніх педагогічних кадрів на етапі професійної підготовки лише за умови взаємно активної, дидактично насиченої, інноваційної, продуктивної взаємодії у освітньому процесі. Здійснюючи обґрунтування можливостей застосування у сучасних умовах контекстного підходу до самовдосконалення та саморозвитку студентів в освітньому процесі педагогічного закладу вищої освіти, ми виходимо з таких основних узагальнень щодо особливостей зазначеного процесу:

- професійна культура майбутнього вчителя, вихователя, соціального педагога /

працівника є унікальним феноменом педагогічної дійсності, оскільки набувається особистістю у процесі професійної підготовки та практичної педагогічної діяльності як сукупність знань, умінь, навичок педагога, професійної компетентності, гуманістичної системи професійних та особистісних цінностей, творчих підходів до педагогічної діяльності; така сукупність є одночасно специфічним ресурсом роботи майбутніх фахівців, засобом та інструментом педагогічного впливу, а тому може формуватися у майбутніх педагогічних кадрів на етапі професійної підготовки лише за умови взаємно активної, дидактично насиченої, інноваційної, продуктивної взаємодії у освітньому процесі;

- специфіка й характер педагогічної діяльності повинні бути повною мірою відображені в професійній підготовці майбутніх педагогів. Ураховуючи увесь обсяг у змісті професійної підготовки студентів педагогічного ВНЗ професійно спрямованого навчального матеріалу – інформації, що відображає орієнтаційну основу діяльності педагога, цілеспрямований процес формування професійної культури студентів потребує оптимального використання часово-змістового ресурсу на засвоєння соціогуманітарної, природничо-наукової, психолого-педагогічної та практично-методичної складової їх підготовки, пошуку специфічної логіки освоєння слухачами усіх складових професійної діяльності, опори на системно-структурний, цілісно діяльнісний, особистісно орієнтований підходи до проектування та реалізації усіх складових навчально-виховного процесу;
- період професійної підготовки як однієї із важливих стадій професійного становлення вчителя, вихователя, соціального педагога / працівника, є якісно необхідним для опанування професії з погляду формування готовності зайняти позицію творчого суб'єкта професійної педагогічної діяльності вже під час навчання.

Вивчення практики підготовки майбутніх педагогів у педагогічних коледжах дає підстави стверджувати про необхідність стимулювання процесів самовдосконалення та саморозвитку майбутніх педагогів, що, у свою чергу, свідчить про недостатність урахування в освітньому процесі сучасних оновлюваних умов професійно-педагогічної діяльності. Так, наприклад, актуальними сьогодні стають питання підготовки майбутніх педагогів до роботи в умовах інклюзивної освіти, що на думку фахівців (К. Волкова [2], О. Рассказова [4]), потребує внесення суттєвих змін у концепцію підготовки фахівців. Наближення теорії до

практики, на нашу думку, є можливим через розробку та упровадження контекстного підходу до відбору змісту професійної підготовки майбутніх педагогічних кадрів.

У цьому напрямі важливим є спрямування змісту психолого-педагогічних та спеціальних дисциплін на формування у студентів педагогічного коледжу цілісного уявлення про сутність та структуру педагогічної науки, її функції у майбутній професійній діяльності з урахуванням її практичного контексту, що, на нашу думку, забезпечить більшу включеність майбутніх фахівців в освітній процес й, як наслідок, їх самостійність у здобутті професійних знань.

Вважаємо, що теоретичне обґрунтування можливостей застосування контекстного підходу до відбору змісту професійної підготовки майбутніх педагогічних кадрів передбачає чітке розмежування, диференціацію у змісті освіти майбутніх вчителів, вихователів, соціальних педагогів / працівників його інформативної та знанієвої складових, на основі творчої інтерпретації ідей засновника контекстного підходу в освіті А. Вербицького щодо співвідношення інформації та знань в освітньому процесі.

Інформаційну складову у змісті навчання студентів педагогічного коледжу будемо розуміти як певну знакову систему (освітні програми, навчальні плани, нормативні та робочі програми, лекції викладачів, тексти підручників та посібників, інші інформаційні джерела, плани самопідготовки тощо), підготовлену заздалегідь компетентними особами (вченими, адміністрацією закладу, викладачами та ін.), існуючу незалежно від навчальної активності та самостійності студента, як можливість, у якій «прихована» професійна реальність. Знанієву – як сукупність знань, отриману безпосередньо студентом та пов'язану з його попереднім досвідом, ступенем активності та самостійності, а також з реаліями майбутньої професійної діяльності.

Вивчення змісту підготовки майбутніх вчителів показує, що професійна підготовка забезпечується досить великою за обсягом навчального часу кількістю психолого-педагогічних та спеціальних дисциплін. Зважаючи на потребу сучасної школи у спеціалістах, що відзначаються особливим складом мислення, що ґрунтується на глибоких професійно-дидактичних знаннях та умінні самостійно добирати та використовувати їх у процесі викладання навчальних дисциплін, можемо зробити висновок про необхідність цілеспрямованого зосередження дисциплін професійної підготовки на формуванні в них цілісного уявлення про роль у професійно-педагогічній діяльності

самоосвіти та самовиховання. Таке спрямування змісту й забезпечить, на нашу думку, перехід інформаційної складової змісту освіти у знанієву – набуття майбутніми педагогами ґрунтовних психолого-педагогічних знань, що виступають фундаментом для формування професійної культури, базою для набуття відповідних умінь саморозвитку особистості майбутнього вчителя, розвитку прагнення до отримання ним позитивного практично-педагогічного досвіду самостійної педагогічної діяльності.

Проте для того щоб інформаційна складова змісту освіти перетворилася у знанієву необхідно щоб надана студентам коледжу навчальна інформація стала особисто значущим знанням; студенту необхідно перебудувати свій минулий досвід з урахуванням отриманого нового інформаційного змісту і зробити його засобом свідомої поведінки в майбутніх професійних ситуаціях, подібних тим, які в цій інформації відображені (ситуації педагогічної діяльності). При чому, професійні знання входять у досвід особистості не тільки як відображення об'єктів навчально-професійної дійсності, а й як дієве ставлення до них, особистісний сенс засвоєного.

Важлива для розкриття порушеної проблеми базова ідея контекстного навчання (А. Вербицький), полягає у застосуванні до професійної підготовки студентів коледжу такого підходу, згідно якому засвоєння теоретичних знань повинно накладатися на «канву» майбутньої професії. Контекстний підхід передбачає послідовне моделювання у різноманітних формах навчальної діяльності студентів предметно-технологічної (предметний контекст) та соціальної (соціальний контекст) складових професійної діяльності. Відтворення соціального та предметного контекстів у процесі підготовки майбутніх вчителів, вихователів, соціальних педагогів / працівників пов'язано із упровадженням у процес їх навчання просторово-часового контексту «минуле (теоретичні ідеї та практичний досвід) – сучасне (навчальна діяльність) – майбутнє (професійна педагогічна діяльність)». У процесі контекстного навчання за допомогою всієї системи форм, методів й засобів навчання, традиційних й нових, у навчальній діяльності студентів послідовно моделюється предметний й соціальний зміст їх майбутньої професії. Тож контекстне навчання це форма активного навчання, призначена для упровадження у вищій школі, орієнтована на стимулювання самостійності студентів у професійній підготовці і реалізована за допомогою системного використання професійного контексту, поступового насичення навчального процесу елементами професійної діяльності.

Для обґрунтування можливостей застосування контекстного підходу до професійної підготовки майбутнього вчителя, вихователя, соціального педагога / працівника у педагогічному коледжі велике значення має ідея А. Вербицького, що для отримання статусу знання – осмисленого відображення дійсності, інформація з самого початку повинна налаштовуватися на професійні дії, засвоюватися у їх контексті. Потрібно, щоб кожне нове дидактичне поняття або положення, що вводиться викладачем, перебудовували структуру минулого досвіду студентів, орієнтували її на ситуації майбутнього професійно-педагогічного використання знань у педагогічній діяльності [1, 33].

Виходячи з цього, можемо стверджувати, що для формування знанієвої основи педагогічної культури майбутніх фахівців безумовно потрібним є кількісне збагачення змісту їх професійної підготовки у освітньо-професійній програмі педагогічного коледжу додатковою інформацією, введення нових тем та спецкурсів з питань, пов'язаних із актуальними на часі проблемами професійної діяльності. Проте, на нашу думку, більш впливовим чинником підвищення рівня самоосвіти студентів є якість такої інформації – наближення її до проблем майбутньої педагогічної діяльності, посилення взаємозв'язку між змістом професійно-педагогічних дисциплін та досвідом, набутим студентами при засвоєнні фахових дисциплін та проходження педагогічної практики.

Виходячи з цього наголосимо, що контекстний підхід забезпечує відбір такого змісту підго-

товки майбутніх педагогів, засвоєння якого зумовлює перехід інформаційної складової змісту у знанієву та наближення її до умов майбутньої професійно-викладацької діяльності.

Вважаємо, що суть процесу перетворення навчальної діяльності майбутніх вчителів при застосуванні контекстного підходу полягає у насиченні змісту їх підготовки темами, проблемами, питаннями, здатними сприяти засвоєнню студентами таких загальноосвітніх та педагогічних знань та вмінь, які віддзеркалюють сучасні теорії, концепції, закономірності, принципи, форми та методи організації навчально-виховного процесу й сприяють формуванню у студентів когнітивної готовності і здатності до виконання професійно-педагогічних завдань у відповідності із загальною метою їх професійної освіти.

Обґрунтовуючи необхідність запровадження контекстного підходу до навчання студентів педагогічних ВНЗ, враховуватиме також, що основною характеристикою змісту навчально-виховного процесу у межах контекстного підходу є моделювання не лише предметного змісту, а й соціального контексту майбутньої професійної діяльності через відтворення у змісті освіти реальних професійних ситуацій.

На нашу думку, подальша детальна розробка та запровадження контекстного підходу у процес підготовки педагогічних кадрів створює сприятливі умови для формування в них цілісного уявлення про сутність та структуру педагогічної діяльності, розуміння її функцій у контексті сучасних реформаторських дій.

Список використаних джерел

1. Вербицкий А. А. Концепция знаково-контекстного обучения в вузе // А. А. Вербицкий // Вопросы психологии. – 1987. – № 5. – С.31-39.
2. Volkova, K. S. (2016). Formation readiness of the future primary school teachers for evaluation activities in the conditions of inclusive education on the basis of the contextual approach / K. S. Volkova. *Nowoczesna edukacja: filozofia, innowacja, doświadczenie*, 4(8), 105–111.
3. Про освітньо-кваліфікаційні рівні (ступеневу освіту) Лист МОН № 1/9-168 від 25.04.01 року – [Електронний ресурс]. – Режим доступу : http://osvita.ua/legislation/Vishya_osvita/3118/
4. Рассказова О. И. Методологичні основи підготовки майбутніх соціальних педагогів до роботи в умовах інклюзивної освіти / О. И. Рассказова //Сучасні проблеми гуманізації професійної підготовки майбутніх педагогів: матеріали Всеукраїнського науково-методичного семінару (м. Умань, 26 лютого 2015 р.) / ред. кол. В.В. Бойченко, О.О. Кравченко, Л.В. Ткачук. – Умань: ФОП Жовтий О. О., 2015. – Другий випуск. – С. 36-38.

References

1. Verbickij A. A. Konceptiya znakovogo-kontekstnogo obucheniya v vuze // A. A. Verbickij // Voprosy psihologii. – 1987. – № 5. – S.31-39.
2. Volkova, K. S. (2016). Formation readiness of the future primary school teachers for evaluation activities in the conditions of inclusive education on the basis of the contextual approach / K. S. Volkova. *Nowoczesna edukacja: filozofia, innowacja, doświadczenie*, 4(8), 105–111.
3. Pro osvithn'o-kvalifikacijni rivni (stupenevu osvitu) List MON № 1/9-168 vid 25.04.01 roku – [Elektronnij resurs]. – Rezhim dostupu : http://osvita.ua/legislation/Vishya_osvita/3118/
4. Rasskazova O. I. Metodologichni osnovi pidgotovki majbutnih social'nih pedagogiv do roboti v umovah inklyuzivnoї osviti / O. I. Rasskazova //Suchasni problemi profesijnoї pidgotovki majbutnih pedagogiv: materiali Vseukrains'kogo naukovo-metodichnogo seminaru (m. Uman', 26 lyutogo 2015 r.) / red. kol. V.V. Bojchenko, O.O. Kravchenko, L.V. Tkachuk. – Uman': FOP ZHovtij O. O., 2015. – Drugij vipusk. – S. 36-38.

Петриченко Л. Подготовка младших специалистов в педагогических учреждениях высшего образования: опыт и инновационные тенденции в контексте коренного реформирования системы образования в Украине

В статье отражен опыт профессиональной подготовки будущих специалистов образовательного уровня «младший специалист» в педагогических колледжах Харьковской гуманитарно-педагогической академии; раскрыты инновационные тенденции совершенствования процесса подготовки специалистов на основе контекстного подхода.

Ключевые слова: высшие учебные заведения, педагогический колледж, будущие педагоги, образовательно-квалификационный уровень «младший специалист», контекстный подход в обучении.

Petrichenko L. Preparation of junior specialists in pedagogical institutions of higher education: experience and innovation trends in the context of the fundamental reform of the education system in Ukraine

The article reflects the experience of professional training of future specialists of the educational and qualification level "junior specialist" in pedagogical colleges of the Kharkov Humanitarian and Pedagogical Academy; The innovative tendencies of perfection of process of preparation of experts are opened on the basis of the contextual approach.

Key words: higher education institutions, pedagogical college, future teachers, educational and qualification level "junior specialist", contextual approach in teaching.

Стаття надійшла до редколегії 05.05.2018

УДК 355.233.1:[005.52+355.5]:355.457(477)

Олена ПШЕНИЧНА

*ад'юнкт ад'юнктури Національної академії
Державної прикордонної служби України імені Богдана Хмельницького,
м. Хмельницький, Україна
e-mail: zetta2307@gmail.com*

**ЗМІСТ І МЕТОДИКА ВПРОВАДЖЕННЯ
ПЕДАГОГІЧНИХ УМОВ ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ
ГОТОВНОСТІ МАЙБУТНІХ ОФІЦЕРІВ-ПРИКОРДОННИКІВ
ДО ЗАСТОСУВАННЯ МЕТОДІВ АНАЛІЗУ РИЗИКІВ**

У статті розкрито зміст і методику впровадження педагогічних умов формування професійної готовності майбутніх офіцерів-прикордонників до застосування методів аналізу ризиків. Автор характеризує основні напрями роботи щодо формування готовності майбутніх офіцерів-прикордонників до застосування методів аналізу ризиків, що стосувалися впливу на всі складові зазначеної професійно важливої властивості та передбачали підвищення мотивації майбутніх офіцерів-прикордонників до вивчення проблематики ризиків у сфері прикордонної безпеки та їх аналізу; уведення спеціального тематичного курсу для поглибленого вивчення сутності інтегрованої моделі аналізу ризиків; застосування інноваційних форм і методів навчання для оволодіння уміннями і навичками аналітичної та творчої діяльності при прийнятті управлінських рішень щодо організації охорони державного кордону.

Ключові слова: педагогічні умови, офіцер-прикордонник, ризик, аналіз ризиків, методи аналізу ризиків, спецсеминар, охорона кордону.

При виконанні завдань з охорони державного кордону рішення офіцера-прикордонника – керівника має враховувати всі явища і сторони діяльності прикордонного підрозділу, ґрунтуватися на правильній оцінці обстановки, знанні сил, засобів і способів досягнення мети. Для прийняття відповідного рішення і планування оперативно-службової діяльності офіцер-прикордонник – керівник органу охорони державного кордону повинен уміти аналізувати обстановку на відповідній ділянці державного кордону, визначати фактори

загрози національній безпеці. Загалом уміння офіцерів-прикордонників працювати з інформацією, здатність сприймати та аналізувати нову інформацію, вільно орієнтуватись в інформаційному середовищі є передумовою прийняття ефективних управлінських рішень, вибору оптимальної стратегії професійної діяльності.

На сьогодні серед досліджень проблеми формування у майбутніх офіцерів-прикордонників професійної готовності майбутніх офіцерів-прикордонників до застосування методів аналізу

ризиків в оперативно-службовій діяльності важливе значення мають роботи, де розглядаються питання ризику та його обчислення в системі управління та ризик-менеджменту (А. Файоль, М. Маккарті, Т. Флін, Т. Бедфорд, Р. Кук та ін.), митного контролю (С. Галько, П. Пашко, Г. Кулик, Б. Літовченко, О. Вакульчик, О. Комаров, Є. Книшек та ін.) контролю. Дослідники О. Андросук, В. Городнов, С. Каштелян, А. Курашкевич, А. Мальцев, А. Махнюк, В. Назаренко, В. Серватюк, О. Ставицький, О. Шинкарук та ін. вивчають проблеми оцінки ризиків у прикордонній сфері з позицій інформаційно-аналітичного забезпечення інтегрованого управління кордонами, оцінки ефективності прикордонного контролю в пунктах пропуску та ін. Учені вважають, що готовність майбутніх офіцерів-прикордонників застосовувати методи аналізу ризиків є важливою передумовою ефективності їх оперативно-службовій діяльності. Однак комплексного дослідження з проблеми формування професійної готовності майбутніх офіцерів-прикордонників до застосування методів аналізу ризиків в оперативно-службовій діяльності на сьогодні немає, не обґрунтовано педагогічних умов формування цієї значущої для професійної діяльності здатності офіцера під час його навчання у ВНЗ.

Метою статті є розкриття змісту і методики впровадження педагогічних умов формування професійної готовності майбутніх офіцерів-прикордонників до застосування методів аналізу ризиків.

Аналіз проблеми формування професійної готовності майбутніх офіцерів-прикордонників до застосування методів аналізу ризиків підтвердив необхідність педагогічного експерименту з огляду на важливість підвищення у майбутніх офіцерів-прикордонників рівня сформованості цієї професійно важливої властивості. Метою педагогічного експерименту стала перевірка припущення про те, що формування готовності майбутніх офіцерів-прикордонників до застосування методів аналізу ризиків буде результативним за визначених педагогічних умов.

Дослідно-експериментальну роботу було організовано з вересня 2016 до травня 2017 р. на базі Національної академії Державної прикордонної служби України ім. Б. Хмельницького (м. Хмельницький). У педагогічному експерименті взяли участь 198 курсантів факультету охорони та захисту державного кордону (напрямок підготовки «Охорона та захист державного кордону»), факультету правоохоронної діяльності (напрямок підготовки «Правознавство»), факультету іноземних мов та гуманітарних дисциплін (напрямок підготов-

ки «Філологія»), а також 18 науково-педагогічних працівників, серед яких доценти, старші викладачі, викладачі кафедри прикордонної служби та кафедри прикордонного контролю Національної академії Державної прикордонної служби України ім. Б. Хмельницького.

В організаційному плані методика впровадження педагогічних умов формування у майбутніх офіцерів-прикордонників готовності до застосування методів аналізу ризиків є сукупністю комплексних (системних) педагогічних заходів впливу на курсантів у процесі поетапного формування в них готовності до застосування методів аналізу ризиків в оперативно-службовій діяльності.

Перший напрям роботи під час формування етапу експерименту передбачав підвищення мотивації майбутніх офіцерів-прикордонників до вивчення проблематики ризиків у сфері прикордонної безпеки та їх аналізу. Для цього при викладанні навчальних дисциплін «Тактика прикордонної служби (управління службою прикордонного підрозділу)», «Прикордонний контроль (Організація прикордонного контролю)» та проведенні спеціального семінару «Застосування методів аналізу ризиків в оперативно-службовій діяльності ДПСУ» ми актуалізували їх ціннісні орієнтації; роз'яснювали мету вивчення проблематики ризиків, концентрували увагу курсантів на значенні у фаховій підготовці. Основну увагу було спрямовано на:

- усвідомлення курсантами важливості аналізу ризиків у ДПСУ;
- формування науково обґрунтованого розуміння ролі системи аналізу ризиків у ДПСУ;
- розвиток переконання в тому, що аналіз ризиків – це важливий засіб гарантування прикордонної безпеки;
- формування в курсантів потреби у вивченні методів аналізу ризиків, поглибленому вивченні тих сфер знання й оперативно-службової діяльності, які пов'язані з методологією аналізу та профілювання ризиків;
- розвиток в курсантів переконання в необхідності вивчення методів аналізу ризиків, усвідомлення своєї причетності до діяльності ДПСУ;
- становлення в курсантів стійкого інтересу до інформаційно-аналітичної діяльності, методів аналізу та профілювання ризиків.

Насамперед ми намагалися підвищити внутрішню мотивацію курсантів до навчання та вивчення методів аналізу ризиків. Для нас важливо було, щоб курсанти зрозуміли значення системи аналізу ризиків у ДПСУ та необхідність готовності до застосування методів аналізу ризиків в оперативно-

службовій діяльності. У бесідах з курсантами ми розглядали питання про значення інформаційно-аналітичної діяльності та знання методів аналізу ризиків. Так, наприклад, на кожному занятті з теми № 1 «Відділ прикордонної служби – основний підрозділ органу охорони кордону» з навчальної дисципліни «Тактика прикордонної служби (управління службою прикордонного підрозділу)» ми звертали увагу на значення аналізу ризиків для організації ефектної діяльності відділу прикордонної служби, аналітичну роботу начальника відділу прикордонної служби з організації та керівництва оперативно-службовою діяльністю відділу прикордонної служби, обов'язки посадових осіб основних структурних підрозділів відділу щодо профілювання ризиків.

Для забезпечення мотиваційної спрямованості вивчення проблематики ризиків при викладанні дисциплін професійного та практичного циклу та проведенні семінару було урізноманітнено види самостійної діяльності курсантів на аудиторних заняттях та під час самостійної роботи, використовували можливість зворотного зв'язку при виконанні ними індивідуальних завдань. Першочергового значення було надано професійно спрямованим завданням, які передбачали розвиток у курсантів умінь та навичок самостійного пошуку та розв'язання проблем зі сфери прикордонної безпеки.

Загалом під час експериментальної роботи для підвищення мотивації курсантів до вивчення методів аналізу ризиків ми звертали увагу на усвідомлення ними значення методів аналізу ризиків для гарантування прикордонної безпеки, проектували їхні професійні перспективи, орієнтовані на застосування методів аналізу ризиків, формували в курсантів готовність до застосування методів аналізу ризиків як особистісну потребу. За таких умов курсанти ставали більш активними, свідомими, більш цілеспрямовано намагалися освоїти матеріал з питань методів аналізу ризиків. При цьому пізнавальна орієнтація курсантів переростала в професійну, підвищувалася дієвість професійних аспектів у структурі мотивації курсантів, вони все більше ставилися до навчання як до засобу самопідготовки до професійної діяльності.

Відповідно до другої умови формування у курсантів готовності до застосування методів аналізу ризиків було розширено знання курсантів з проблематики ризиків через додатковий спеціальний курс. Для цього було розроблено та проведено спеціальний курс підготовки курсантів до аналізу ризиків – «Застосування методів аналізу ризиків в оперативно-службовій діяльності ДПСУ» обсягом 100 год. (3,3 кредити). Програма спеціа-

льного навчання передбачала підготовку майбутніх офіцерів-прикордонників до застосування методів аналізу ризиків в оперативно-службовій діяльності. Завдання спецкурсу полягало у тому, щоб надати курсантам знання про систему аналізу ризиків у Державній прикордонній службі України, особливості застосування методів аналізу ризиків в оперативно-службовій діяльності, що дозволить їм підвищити ефективність своєї професійної діяльності.

У програмі спецкурсу враховано комплекс педагогічних впливів, організаційно-педагогічних умов щодо формування у майбутніх офіцерів-прикордонників готовності до застосування методів аналізу ризиків в оперативно-службовій діяльності. Зокрема, у тематиці спецкурсу передбачено вивчення основних етапів дослідження ризику в економіці та гуманітарних науках. Особливого значення ми надавали вивченню усіх видів аналізу ризиків, зокрема періодичного, тематичного та ситуативного, а також особливостей профілювання ризиків та порядку розроблення профілю ризику. Курсанти вивчали особливості та прядок аналітичного процесу з аналізу ризиків, специфіку оцінки загроз, збирання та узагальнення інформації. Велику увагу було приділено тому, як готувати інформаційно-аналітичні (аналітичні) матеріали та документи, проводити аналітичні дослідження, застосовувати інформаційні технології у процесі інформаційно-аналітичної діяльності, проводити статистичне спостереження та готувати статистичне зведення. Курсанти також вчилися визначати чинники, які впливають на систему аналізу ризиків; проводити аналіз ризиків у сфері охорони державного кордону; узагальнювати дані про обстановку, результати оперативно-службової діяльності, здійснювати статистичну звітність за ними та ін.

Відповідно до програми, курсанти вивчали теми «Трактування ризиків у домодерну епоху», «Тлумачення ризиків у Новий час», «Класична і неокласична теорії економічного ризику», «Вивчення проблем ризику у ХХ ст.», «Дослідження ризику у соціології та психології», «Становлення науки про ризик», «Теорії ризику в сучасному світі», «Теорії ризику в сфері державного управління», «Основні концепції ризику», «Аналіз ризиків у митній справі», «Аналіз ризиків і національна безпека».

Особливу увагу ми звертали та проблематику ризиків у ДПСУ. Зокрема, курсанти вивчали теми «Дослідження з аналізу ризиків у ДПСУ», «Європейська система аналізу ризиків», «Навчання аналітиків Frontex», «Система аналізу ризиків у ДПСУ», «Аналіз ризиків за моделлю

CIRAM 2.0». Ми звертали увагу також на такі теми, як «Співпраця в сфері аналізу ризиків», «Опис позитивних дій в аналізі ризиків», «Структура аналітичного документа», «Усне представлення аналітичного документа», «Використання результатів кримінального аналізу в аналізі ризиків», «Техніки розвитку креативного мислення», «Профілювання ризиків у ДПСУ».

Велике значення мало вивчення курсантами структурованих аналітичних методів (тема № 23). Зокрема, ми ознайолювали курсантів з особливостями аналізу конкуруючих гіпотез, загальними перцептивними та когнітивними упередженнями, основними категоріями структурованих аналітичних методів, діагностичними методами, методами протилежностей та творчого мислення, специфікою структурованого мозкового штурму, матриці перехресного впливу, премортемного аналізу та структурованої самокритики.

Загалом вивчення спецкурсу дозволило курсантам здобути саме ті знання, що допоможуть їм належно застосовувати методи аналізу ризиків та оптимальним чином забезпечать ефективне виконання завдань з охорони державного кордону.

Третя умова передбачала застосування інноваційних форм і методів навчання для оволодіння вміннями і навичками аналітичної та творчої діяльності при прийнятті управлінських рішень щодо організації охорони державного кордону. У цьому випадку було враховано, що специфіка виконання завдань професійної діяльності офіцера-прикордонника – керівника прикордонного підрозділу – повсякчас пов'язана з аналітичною роботою та творчим підходом до справи. З огляду на це при вивченні окремих тем з навчальних дисциплін професійного та практичного циклу та проведенні спеціального семінару «Застосування методів аналізу ризиків в оперативно-службовій діяльності ДПСУ» ми широко використовували проблемне обговорення питань щодо застосування методів аналізу ризиків в оперативно-службовій діяльності.

Структурними елементами проблемного навчання у цьому випадку було використано такі методичні прийоми: актуалізація вивченого матеріалу; створення проблемної ситуації; постановка навчальної проблеми; розумовий пошук та вирішення проблеми (формулювання гіпотез або декількох гіпотез, що ґрунтуються на припущеннях та вже відомих фактах; доказ гіпотез, аналіз можливих помилок; передбачення наслідків з кожної гіпотези, узагальнення), перевірка рішення проблеми на повторення. Так, наприклад, при оцінюванні вразливості до загроз курсанти здійснювали опис кожної ділянки кордону у формі: оцінки

прохідності з огляду на природні умови, визначення вразливості пунктів пропуску, окреслення ефективності контролю та нагляду.

Дослідницький метод ми використовували, пропонуючи курсантам самостійно дослідити, наприклад, питання щодо основних напрямів розвитку та удосконалення інформаційно-аналітичної діяльності в Державній прикордонній службі України. Курсанти також готували статистичну інформацію за результатами оперативно-службової діяльності інформаційно-аналітичними підрозділами ДПСУ, розробляли рекомендації щодо складання форм статистичної інформації в прикордонному відомстві, визначали особливості аналізу ризиків на різних рівнях діяльності, послідовність роботи (алгоритм) керівника на місцевому та територіальному рівнях з організацією та керівництвом аналізом ризиків та ін.

Окрім цього, під час експериментального навчання ми широко практикували напрацювання Європейського агентства з управління оперативним співробітництвом на зовнішніх кордонах держав-членів ЄС (Frontex), зокрема використовували методи підготовки аналітиків та спільну інтегровану модель аналізу ризиків CIRAM. 2.0. Так, наприклад, великий потенціал виявив метод сценарного аналізу як один з основних евристичних методів прийняття рішень. Курсанти робили припущення, коли не було можливості з повною впевненістю передбачити події у майбутньому, опрацьовуючи різні «сценарії» розвитку ситуації [5, 74–77]. Для кожної альтернативи курсанти розробляли порядок дій, який необхідно застосувати у випадку, якщо реалізується той чи інший варіант розвитку подій. Таким чином ми вивчали різні шляхи можливого розвитку ситуації з визначенням непередбачених подій. Сценарний аналіз дозволяв відпрацьовувати у курсантів вміння передбачати, яким чином можуть реалізовуватись різні види загроз для всіх типів ризику як протягом короткострокового, так і протягом довгострокового періоду часу. Курсанти досліджували набір сценаріїв, що відображали, зокрема, «кращі варіанти», «гірші варіанти» та «очікувані варіанти», упорядковуючи місцеві та глобальні чинники або ключові драйвери (напрявні елементи) за ступенем важливості та невизначеності.

У свою чергу структурований метод «Що якщо» (SWIFT) дозволяв організувати тренінги з переосмислення ситуації [3, 65]. При проведенні SWIFT-аналізу ми пропонували курсантам на основі гіпотетичного сценарію розробити ланцюжок аргументів на підставі доказів та логічності, щоб переконливо пояснити, як може статися подія. Таким чином курсанти вчилися формулювати

опис ризику, його причин, наслідків при зменшенні ролі передбачуваних засобів контролю. Вони також могли краще зрозуміти, чи є відповідні засоби контролю придатними та ефективними, а також зробити висновок щодо ефективності засобів контролю ризику.

На спецкурсі позитивні результати давало і використання *методу* аналізу дерева подій (ETA), що є схематичним методом для відображення взаємовиключних наслідків подій, курсанти відпрацьовували уміння визначати причинно-наслідкові зв'язки для моделювання ризику [4, 48]. Щодо запропонованої події курсанти з'ясували функції або системи, призначені для посилення/послаблення результатів, позначаючи кожну функцію відповідною лінією, щоб представити її успіх або невдачу. У такому випадку деревовидні розгалуження аналізу ETA відображали загальні результати з урахуванням додаткових систем, функцій або обмежень. Загалом аналіз ETA виявився ефективним для моделювання, розрахунку та класифікації різних кінцевих сценаріїв.

Таким чином курсанти вчилися створювати продукти аналізу ризиків, застосовуючи впорядкований оперативний цикл, зокрема через визначення завдань, збирання даних та інформації, оцінку інформації, впорядкування, аналіз, представлення результатів, розповсюдження та оцінку результатів. Вони здійснювали оцінку інформації, що спирається на оцінку достовірності джерела інформації, обумовлює істинність подальшої інтерпретації інформації, впорядковували інформацію, відсіюючи неправдиві, несуттєві дані, здійснювали ґрунтовну інтерпретацію інформації, опрацювання максимально точних висновків та прогнозів, трендів і закономірностей, надавали рекомендації.

Окрім цього, важливе значення мало використання інтерактивних методів і методів організації спільної діяльності для підвищення рівня ефективності та узгодженості рішень у процесі аналізу ризиків. Зокрема, метод *мозкової атаки* передбачав обов'язкове залучення учасників у єдиний розумовий процес. Всі пропозиції (вхідні дані) викладач як координатор приймав, при цьому жодну їхню частину група не критикувала. Пропозиції (вхідні дані) ми використовували таким чином, щоб дозволити ідеям активувати нестандартне мислення. Під час проведення мозкового штурму ми накладали сувору заборону на критику, заохочували мислення не «за правилами», спочатку перевагу надавали не якості, а кількості [1, 288]. Оскільки мозковий штурм відбувався в групі, курсанти мали можливість отримати більш широкий спектр поглядів та ідей, до яких вони не

змогли б дійти самостійно. Далі ми опрацьовували кращий аналітичний продукт. Це дозволяло викладачу стимулювати креативне мислення курсантів, генерувати їх ентузіазм, заохочувати до участі в обговоренні.

Удосконаленим варіантом методу мозкового штурму було *«спільне редагування»*, коли перед груповим режимом роботи передбачено індивідуальний. Зокрема, кожен курсант писав на аркуші паперу чотири варіанти вирішення проблеми. Потім ці «продукти» індивідуальної творчості ми передавали колом, щоб кожний, ознайомившись із творчістю своїх одногрупників, уніс щось від себе: розвиток ідеї, покращення, уточнення деталей [1, 461–462]. Особлива цінність цього методу полягала у тому, що в роботі брали участь менш комунікабельні курсанти, котрі під час звичайного мозкового штурму не могли «перекрикувати» своїх одногрупників.

Важливе значення при цьому мала атмосфера взаємоповаги та довіри. Відповідно до рекомендацій Н. Волкової, викладачі звертали увагу на те, щоб спілкування між курсантами відбувалось на суб'єкт-суб'єктному рівні, курсанти старались бачити й розуміти співрозмовника, були готовими зрозуміти позицію товариша [2, 28]. Викладачі старались бути справедливими, відкритими, доступними, давати курсантам рівні можливості для висловлення думок.

Велику увагу ми звертали на необхідність дотримання основних принципів ділової полеміки, зокрема принципу рівної безпеки (передбачає, що не можна заподіювати психологічної або іншої шкоди жодному з учасників суперечки), принципу децентричної спрямованості (необхідно вміти аналізувати ситуацію або проблему з погляду свого партнера) й принципу адекватності (відповідності) сприйнятого сказаному (не можна спотворювати змісту сказаного або почутого навмисним або ненавмисним перекручуванням).

Ми також розглядали такі тактичні прийоми аргументування, як вибір техніки аргументування, усунення протиріч, двостороння аргументація, черговість перерахування переваг і недоліків, персоніфікація аргументації, а також полемічні прийоми при спростуванні (спростування помилкової тези фактами, критика доводів опонента, «доведення тези опонента до абсурду», прийом «поворотного удару», або так званий прийом бумеранга, прийом «підхоплення репліки», «довід до людини», «апеляція до публіки», гумор, іронію та сарказм).

Таким чином курсанти вчилися при веденні дискусії з аналізу ризиків чітко визначати предмет спору, доводити свої переконання та спростувати протилежні, вміло використовувати полемічні

прийоми, бути незалежними та сміливими у само-вираженні.

Для формування готовності майбутніх офіцерів-прикордонників до застосування методів аналізу ризиків під час формувального етапу педагогічного експерименту було впроваджено педагогічні умови, що стосувалися впливу на всі складові зазначеної професійно важливої властивості та передбачали підвищення мотивації майбутніх офіцерів-прикордонників до вивчення проблематики ризиків у сфері прикордонної безпеки та їх аналізу; уведення спеціального тематичного кур-

су для поглибленого вивчення сутності інтегрованої моделі аналізу ризиків; застосування інноваційних форм і методів навчання для оволодіння уміннями і навичками аналітичної та творчої діяльності при прийнятті управлінських рішень щодо організації охорони державного кордону;

Перспективами подальших наукових розвідок є визначення методичних рекомендацій науково-педагогічному складу кафедр щодо формування професійної готовності майбутніх офіцерів-прикордонників до застосування методів аналізу ризиків.

Список використаних джерел

1. Адлер Г. CQ, или мускулы творческого интеллекта / пер. с англ. С. Потапенко. М. : ФАИР-ПРЕСС, 2004. 496 с.
2. Волкова Н. П. Професійно-педагогічна комунікація: навч. посіб. К. : Академія, 2006. 256 с. (Альма-матер).
3. Джонстоун Дж., Яніцкі М., Навроцькі Д. Посібник з кримінального аналізу для кримінальних аналітиків Державної прикордонної служби України. К. : Б. в., 2015. 176 с.
4. Інструкція для відділів аналізу ризиків. Структура та інструменти для застосування GIRAM (Загальної інтегрованої моделі аналізу ризиків держав – членів Євросоюзу) версії 2.0. Варшава: Б. М. в., 2015. 115 с.
5. Скажинська К., Навроцькі Д. Посібник з аналізу ризиків за моделлю CIRAM 2.0 для аналітиків Державної прикордонної служби України. К. : Б. в., 2015. 134 с.

References

1. Adler G. (2004). *CQ, ili muskulyi tvorcheskogo intellekta [CQ, or the muscles of creative intelligence] / translation from English. S. Potapenko. M. : FAIR-PRESS. 496 p.*
2. Volkova N. P. (2006). *Profesiino-pedahohichna komunikatsiia: navch. posib. [Professional-pedagogical communication: a manual] K. : Akademiia. 256 p. (Alma-mater).*
3. Dzhonstoun Dzh., Yanitski M., Navrotski D. (2015). *Posibnyk z kryminalnoho analizu dlia kryminalnykh analitykiv Derzhavnoi prykordonnoi sluzhby Ukrainy [Manual on criminal analysis for criminal analysts of the State Border Guard Service of Ukraine]. K. : B. v. 176 p.*
4. *Instruktsiia dlia viddiliv analizu ryzykiv. Struktura ta instrumenty dlia zastosuvannia GIRAM (Zahalnoi intehrovanoi modeli analizu ryzykiv derzhav – chleniv Yevrosoiuzu) versii 2.0 [Instruction for risk analysis departments. Structure and tools for the application of GIRAM (General Integrated Model of Risk Analysis of EU Member States) version 2.0] (2015). Varshava: B. v. 115 p.*
5. Skazhynska K., Navrotski D. (2015). *Posibnyk z analizu ryzykiv za modelliu CIRAM 2.0 dlia analitykiv Derzhavnoi prykordonnoi sluzhby Ukrainy [A Manual for Risk Analysis using the CIRAM 2.0 model for analysts from the State Border Guard Service of Ukraine]. K. : B. v. 134 p.*

Пшеничная А. А. Содержание и методика внедрения педагогических условий формирования профессиональной готовности будущих офицеров-пограничников к применению методов анализа рисков

В статье раскрыто содержание и методика внедрения педагогических условий формирования профессиональной готовности будущих офицеров-пограничников к применению методов анализа рисков. Автор характеризует основные направления работы по формированию готовности будущих офицеров-пограничников к применению методов анализа рисков, касающихся влияния на все составляющие указанного профессионально важного качества. Предусматривается повышение мотивации будущих офицеров-пограничников к изучению проблематики рисков в сфере пограничной безопасности и их анализа; введения специального тематического курса для углубленного изучения сущности интегрированной модели анализа рисков; применение инновационных форм и методов обучения для овладения умениями и навыками аналитической и творческой деятельности при принятии управленческих решений по организации охраны государственной границы.

Ключевые слова: педагогические условия, офицер-пограничник, риск, анализ рисков, методы анализа рисков, спецсеминар, охрана границы.

Pshenychna O. The content and methodology of the introduction of pedagogical conditions for the formation of professional readiness of future border guard officers for risk analysis methods application

The article describes the content and methodology of introducing pedagogical conditions for the formation of professional readiness of future border guard officers to apply risk analysis methods. The author characterizes the main directions of the work on forming the readiness of future border guard officers to apply methods of risk analysis concerning the impact on all the components of this professionally important property and providing the increase of motivation of future border guard officers to study the problems of risks in the sphere of border security and their analysis; introduction of a special thematic course for in-depth study of the essence of the integrated

risk analysis model; the use of innovative forms and methods of mastering the skills of analytical and creative activity in making managerial decisions on the organization of the state border protection. The ability of border guard officers to work with information, the ability to perceive and analyze new information, to freely orientate in the information environment is a prerequisite for effective management decisions, and for the choice of optimal strategy for professional activities. When carrying out tasks on the state border protection, the decision of the border guard officer as a chief should take into account all the phenomena and aspects of the activities of the border guard unit, be based on the correct assessment of the situation, knowledge of forces, means and methods of achieving the goal. In order to make the appropriate decision and plan operational and service activities the border guard officer, as the head of the state border guard body, should be able to analyze the situation on a certain sector of the state border, and determine the threats to national security. The analysis of the problem of forming the professional readiness of future border guard officers to apply risk analysis methods confirmed the need for a pedagogical experiment, taking into account the importance of raising the level of this professionally important property for future border guard officers.

Key words: pedagogical conditions, border guard officer, risk, risk analysis, risk analysis methods, special seminar, border protection.

Стаття надійшла до редколегії 06.05.2018

УДК 378.937

Марія РАКОВСЬКА

кандидат педагогічних наук,

старший викладач кафедри іноземних мов

Миколаївського національного університету імені В. О. Сухомлинського,

м. Миколаїв, Україна

e-mail: maria.rakovskaya@gmail.com

КОМПОНЕНТНА СТРУКТУРА ФОРМУВАННЯ ТА РОЗВИТКУ АКсіОЛОГіЧНОГО ПОТЕНціАЛУ МАЙБУТНіХ УЧИТЕЛіВ ІНОЗЕМНОї МОВИ В УНіВЕРСИТЕТАХ ПОЛЬЩі

Стаття присвячена дослідженню актуальної проблеми формування й розвитку аксіологічного потенціалу майбутніх учителів іноземної мови у процесі функціонування польських університетів. Проаналізовано компонентну структуру аксіологічного потенціалу, що утворюють особистісний, когнітивний, регулятивний та операційно-діяльнісний блоки. Досліджено, що формування та розвиток аксіологічного потенціалу майбутніх учителів іноземної мови передбачає забезпечення психолого-педагогічних умов для засвоєння цінностей соціального й індивідуального контексту. Сформованість аксіологічного потенціалу безпосередньо впливає на характер професійної діяльності вчителя іноземної мови, зокрема на його вміння прилучати своїх вихованців до цінностей культури, цінностей соціального й індивідуального планів.

Ключові слова: освіта, цінності, аксіологічний потенціал, вчитель іноземної мови, ціннісні орієнтації.

Реалізація прагнення України щодо входження у європейський соціокультурний і політичний простір очевидно можлива лише за умови вирішення завдання трансформацій в українському суспільстві системи цінностей. Потужним каталізатором подібних ментальних змін безумовно є освіта. Серед ознак сформованості високого компетентнісного рівня безперечно потрібно назвати усвідомлення особою сенсу власної професійної діяльності, співвіднесення її з гуманістичним контекстом і загальнолюдськими цінностями. Як слушно зауважив польський дослідник ціннісної проблематики Казімеж Денек (Kazimierz Denek), поза

системою цінностей освіта не має сенсу [5, 21]. З огляду на це для сучасної освіти постає актуальним завдання посилення ціннісно-сислової спрямованості навчально-виховного процесу, тобто його ефективна аксіологізація. Останню може бути потрактовано як сукупність методів, мета використання яких – розвиток ціннісних властивостей особистості. Вимога аксіологічного наповнення нової української освітньої парадигми детермінована передусім актуальністю забезпечення у педагогічному процесі органічного поєднання навичок самостійного мислення в навчанні, а також ціннісної саморефлексії. Також, якщо, на

думку ряду дослідників, сучасна освіта підійшла до деякої крайньої межі у частині експлуатації раціональних можливостей людини (поширення комп'ютерних технологій ще більше посилює цю тенденцію), то її емоціонально-вольова сфера залишається малозадіяною, попри визнаний статус найважливішого резерву підвищення ефективності навчально-виховного процесу. Означена ситуація спонукає до осмислення аксіологічного педагогічного досвіду центральноєвропейських країн – Польщі, Угорщини, Словаччини, Чехії тощо. Громади цих країн доволі швидко змогли адаптуватися у європейському середовищі, що, очевидно, пов'язане, по-перше, з їхньою традиційною близькістю до європейських цінностей та, по-друге, активним їх культивуванням в навчальній та виховній практиці. Особливо переконливе підтвердження означеної тези спостерігаємо на прикладі аксіологічних напрацювань польської філософії та педагогіки.

Починаючи з другої половини ХХ сторіччя ціннісна проблематика у зарубіжному гуманітарному знанні пов'язана з іменами таких усесвітньо відомих філософів, як: М. Гартман, Р. Інглхарт, К. Клакхон, Т. Парсонс, М. Рокич, У. Томас і Ф. Знанецький, М. Шелер. Спеціальну увагу феномену ціннісних орієнтацій особистості у своїх працях приділяли представники екзистенціальної психології А. Маслоу, К. Роджерс, Г. Оллпорт, В. Франкл. Аксіологічна проблематика була предметом наукових пошуків і представників національної філософської традиції, як-от: Є. Андрос, С. Кримський, В. Лях, В. Малахов, М. Мокляк, І. Надольний, М. Попович, С. Пролєєв, А. Ручка. У педагогічному дискурсі ціннісну проблематику осмислювали такі теоретики та практики, як: В. Андрущенко, І. Бех, Л. Губерський, І. Зязюн, М. Євтух, В. Кремень, В. Луговий, С. Максименко, Л. Пелех, Ю. Пелех, Л. Хоружа. Аксіологічна проблематика та практичні проблеми ціннісної освіти знайшли своє відображення у значному обсязі праць польських авторів, як-от: Ч. Банах, В. Горішовські, К. Денек, П. Колодзинський, К. Котловські, В. Оконь, Р. Пахоцінській, А. Фолкірська А. Шолтисек, С.Штобрин, В.Чихонь. Згадані філософи-науковці так чи так залучають категорію «цінність» у якості загальнометодологічного орієнтиру в науково-дослідну практику щодо вирішення найрізноманітніших соціальних проблем [4, 30].

Український філософ Андрій Матвійчук вказує, що парадокс аксіологічної теорії полягає в тому, що, попри масштабні дослідження її засадничих понять «цінність» і «ціннісні орієнтації», питання змістовного визначення останніх і до сьогодні залишається актуальним та дискусійним

[3, 175–176]. Відтак, поза увагою залишається і питання вивчення специфіки формування феномену аксіологічного потенціалу майбутнього педагога.

Метою статті було обрано розгляд і дослідження актуальної проблеми формування й розвитку аксіологічного потенціалу майбутніх учителів іноземної мови у процесі функціонування польських університетів. Відповідно до мети, завданням статті є виявлення компонентної структури аксіологічного потенціалу, що утворюють особистісний, когнітивний, регулятивний та операційно-діяльнісний блоки.

Для формування повноцінного та ґрунтовного бачення проблеми формування й розвитку аксіологічного потенціалу майбутніх учителів іноземної мови у процесі функціонування польських університетів видається очевидною потреба встановлення й осмислення таких понять, як: «формування аксіологічного потенціалу» та «розвиток аксіологічного потенціалу». Формування та розвиток аксіологічного потенціалу майбутніх учителів іноземної мови передбачає забезпечення умов для засвоєння цінностей соціального й індивідуального контексту. Сформованість аксіологічного потенціалу безпосередньо впливає на характер професійної діяльності вчителя іноземної мови, зокрема на його вміння прилучати своїх вихованців до цінностей культури, цінностей соціального й індивідуального планів.

З огляду на класичні визначення категорій «формування» (процес, у якому чомусь надають стійкості, завершеності, певної форми) та «розвиток» (специфічний процес зміни, результат якого – виникнення якісно нового, поступальний процес сходження від нижчого до вищого) сформулюємо власне бачення змісту понять «формування аксіологічного потенціалу» та «розвиток аксіологічного потенціалу». Відтак, формування аксіологічного потенціалу потрактуємо як процес утворення інтегральної єдності цілей, цінностей та орієнтацій, соціально-психологічних установок особистості студента-майбутнього вчителя іноземних мов, що виступає аксіологічною та моральною основою його майбутніх учинків (зокрема у професійній сфері). Формування аксіологічного потенціалу, вочевидь, є первинним етапом (і завданням) професійної підготовки майбутніх учителів іноземної мови (що відбувається орієнтовно протягом першого року навчання у вищій школі). Натомість упродовж подальших років навчання видається об'єктивною потребою розвитку аксіологічного потенціалу, тобто забезпечення позитивних якісних його змін, досягнення максимально можливої довершеності, що,

напевно, пов'язано зі створенням необхідних педагогічних умов.

Загалом, зважаючи на наведені вище дефініції, вбачаємо логіку у трактуванні педагогічних умов формування та розвитку аксіологічного потенціалу майбутніх учителів іноземної мови як цілісного продуктивного педагогічного процесу, що визначається сукупністю об'єктивних можливостей змісту навчання, методів, організаційних форм і матеріальних можливостей його здійснення на різних етапах навчання та детермінований зовнішніми й внутрішніми чинниками. Завданням створення педагогічних умов формування та розвитку аксіологічного потенціалу майбутніх учителів іноземної мови можна вважати освітню та навчально-виховну ситуацію, за якої студент, вивчаючи необхідний для професійного зростання матеріал, водночас входить у площину ціннісних міркувань, осмислення проблематики морально-етичного вибору, що передбачає засвоєння цінностей, формування власних ціннісних орієнтирів і наповнення особистісного аксіологічного потенціалу. З огляду на залежність змісту та характеру запланованих дидактичних цілей-результатів від чіткого розуміння завдань освітнього та навчально-виховного процесу, необхідно наголосити на безпосередньому королюванні таких завдань із компонентною структурою аксіологічного потенціалу. Розглянемо останню.

1. Особистісна компонента аксіологічного потенціалу охоплює: 1) сформованість ціннісно-сислової сфери особистості вчителя іноземних мов (системи ціннісних і смисложиттєвих орієнтацій), що має вияв у ієрархічній цілісності системи цінностей особистості; 2) мотиваційну спрямованість на розвиток культури міжособистісної комунікації; 3) визначення, розвиток і реалізацію життєвих потреб, потреб професійно-компетентного зростання; 4) самовдосконалення в умовах самоактуалізації та самореалізації.

2. Когнітивна компонента аксіологічного потенціалу передбачає: 1) наявність знань про природу цінностей і утворених ними ціннісних орієнтацій; про класифікації, ціннісно-сислові конструкції, ієрархію ціннісної структури; 2) наявність знань про роль ціннісного складника як основного мотиваційного чинника, що регламентує потребу у навчанні; 3) наявність знань про ціннісні блоки навчальних дисциплін, що формують ціннісний потенціал учителя іноземної мови; 4) наявність знань про методи та засоби діагностування ціннісно-сислової сфери особистості й динаміки її розвитку; 5) знання про роль ціннісного складника у процесі соціалізації особистості та соціальних зрушень суспільства.

3. Регулятивна компонента аксіологічного потенціалу представлена такими складниками: 1) толерантність як мистецтво приймати цінності колег та учнів у ході спілкування з ними; 2) емоційна рівновага як здатність опановувати себе, виявом чого слугує підконтрольність власних емоцій і здатність до контролю та керування емоційними станами інших людей; 3) здатність до автономного прийняття рішень; 4) здатність до емпатії; 5) здатність до самооцінки та самосхвалення власної діяльності; 6) здатність до організації групової роботи; 7) здатність до креативності та винахідливості; 8) здатність до роботи в колективі шляхом налагодження діалогу; 9) здатність до вибачення та прощення інших; 10) емоційно-ціннісне ставлення до успіху інших.

4. Операційно-діяльнісна компонента аксіологічного потенціалу охоплює: 1) сформованість умінь, що набуті вчителем у процесі інтеріоризації цінностей дидактичного, інформаційно-комунікативного, організаторського, дослідницького, перцептивного характеру.

Принагідно зауважимо, що у контексті завдань формування та розвитку аксіологічного потенціалу необхідним є, по-перше, утворення інтегральної єдності цілей, цінностей та орієнтації, соціально-психологічних установок особистості (етап формування аксіологічного потенціалу), а, по-друге, забезпечення позитивних якісних його змін, досягнення максимально можливої довершеності вказаного феномену (етап розвитку аксіологічного потенціалу у межах вищої школи). На кожному із названих етапів ідеться про забезпечення певних педагогічних умов надання реальних обрисів аксіологічному потенціалу шляхом активізації його компонентної структури (особистісної, когнітивної, регулятивної та операційно-діяльнісної компонент). Оскільки навчальні плани підготовки майбутніх учителів іноземної мови у польських університетах подібні, скористаємося одним із них – Інституту неології Бялистоцького університету – та проаналізуємо специфіку забезпечення передумов ефективного вирішення означених завдань у площині професійної підготовки.

До дисциплін професійної підготовки, що сприяють формуванню та розвитку особистісної компоненти аксіологічного потенціалу, можемо зарахувати «Практичне вивчення англійської мови/Praktyczna Nauka Języka Angielskiego». Навчальна програма цієї дисципліни після завершення курсу передбачає, серед іншого, знання мови на рівні, необхідному для формулювання своїх думок, тлумачень і коментарів за змістом прочитаного. Очевидно, набуття згаданих навичок сприяє

становленню та розвитку потреб професійно-компетентнісного зростання, а також стимулює потребу самовдосконалення в умовах самоактуалізації та самореалізації, що зрештою зумовлює сформованість і рівень довершеності особистісної компоненти аксіологічного потенціалу [табл. 1.1].

Предмети, що сприяють формуванню та розвитку когнітивної компоненти аксіологічного потенціалу очевидно передусім належать до гуманітарного циклу. Наявність у вчителів чітких уявлень про сутність і структуру аксіологічного знання (фактично – про аксіологічну компетентність) безперечно є важливою педагогічною умовою ефективного формування та розвитку аксіологічного потенціалу майбутніх учителів іноземної мови. Водночас, як наголошено вище, засвоєння цінностей соціального й індивідуального контексту укладачі відповідних навчальних програм забезпечують дисциплінами філологічної (професійної) та педагогічної підготовки [табл. 1.2].

Саме ця компонента має визначальний характер для рівня сформованості аксіологічного по-

тенціалу, оскільки її підґрунтям слугують знання про природу цінностей і утворених ними ціннісних орієнтацій; про класифікації, ціннісно-сміслові конструкти, ієрархію ціннісної структури. Виняткове індивідуальне та соціальне значення сукупності відповідних аксіологічних знань зумовлене тим, що «ціннісні універсалії постають із життєвої необхідності та призначені для підтримки стійкого біологічного відтворення людських популяцій, здійснення консолідації суспільств у ситуації надзвичайного лиха, а також забезпечення трансляції суспільного досвіду від покоління до покоління» [2, 32]. Прикметно, що розвитку аксіологічного потенціалу майбутніх учителів іноземної мови безперечно сприяє застосування аксіологічних знань, звернення до ціннісних орієнтацій як основи вибору певної моделі поведінки.

Процес формування та розвитку регулятивної компоненти аксіологічного потенціалу охоплений сферою належного. Йдеться про нормативність соціокультурної практики, вираженої у бездоганності людських дій, що дають можливість

Таблиця 1.1 – Предмети, що сприяють формуванню та розвитку особистісної компоненти аксіологічного потенціалу

№ з/п	Елементи особистісної компоненти аксіологічного потенціалу	Предмети першого року навчання	Предмети другого року навчання	Предмети третього року навчання
1	Мотиваційна спрямованість на розвиток культури міжособистісної комунікації	Вступ до загального мовознавства/Wstęp do językoznawstwa ogólnego; Вступ до літературознавства/ Wstęp do literaturoznawstwa; Історія Великої Британії/ Historia Wielkiej Brytanii	Історія англійської мови/ Historia języka angielskiego; Історія англійської літератури/ Historia literatury angielskiej; Історія США/ Historia USA; Знання про Велику Британію/ Wiedza o Wielkiej Brytanii; Знання про США/Wiedza o USA; Міжкультурна освіта/ Kształcenie interkulturowe	Історія американської літератури/ Historia literatury amerykańskiej; Історія Великої Британії/ Historia Wielkiej Brytanii; Історія США/ Historia USA; Знання про Велику Британію/Wiedza o Wielkiej Brytanii; Знання про США/Wiedza o USA
2	Визначення, розвиток і реалізація життєвих потреб, потреб професійно-компетентнісного зростання	Практичне вивчення англійської мови/Praktyczna Nauka Języka Angielskiego	Практичне вивчення англійської мови/Praktyczna Nauka Języka Angielskiego	Практичне вивчення англійської мови/Praktyczna Nauka Języka Angielskiego; Вступ до перекладознавства/ Wstęp do translatorsyki
3	Самовдосконалення в умовах самоактуалізації та самореалізації	Практичне вивчення англійської мови/Praktyczna Nauka Języka Angielskiego	Практичне вивчення англійської мови/Praktyczna Nauka Języka Angielskiego	Практичне вивчення англійської мови/Praktyczna Nauka Języka Angielskiego; Порівняльна польсько-англійська граматики/ Gramatyka kontrastywna polsko-angielska; Методики досліджень у мовознавстві/ Metody badań językoznawczych

Джерело: систематизовано та укладено автором за матеріалами Інституту неолінгвістики Бялистоцького університету [6].

Таблиця 1.2 – Предмети, що сприяють формуванню та розвитку когнітивної компоненти аксіологічного потенціалу

№ з/п	Елементи когнітивної компоненти аксіологічного потенціалу	Предмети першого року навчання	Предмети другого року навчання	Предмети третього року навчання
1	Наявність знань про природу цінностей і утворених ними ціннісних орієнтацій; про класифікації, ціннісно-сміслові конструкції, ієрархію ціннісної структури	Вступ до культурології/ Wstęp do kulturoznawstwa;	Міжкультурна освіта/ Kształcenie interkulturowe;	Історія філософії/ Historia filozofii;
2	Наявність знань про роль ціннісного складника як основного мотиваційного чинника, що регламентує потребу у навчанні	Вступ до загального мовознавства/ Wstęp do językoznawstwa ogólnego	Історія англійської мови/ Historia języka angielskiego;	Останні тенденції в лінгвістиці/ Najnowsze prądy w językoznawstwie
3	Наявність знань про ціннісні блоки навчальних дисциплін, що формують ціннісний потенціал учителя іноземної мови		Історія англійської літератури/ Historia literatury angielskiej;	
4	Наявність знань про методи та засоби діагностування ціннісно-сміслові сфери особистості та динаміки її розвитку		Історія США/ Historia USA;	
5	Знання про роль ціннісного складника у процесі соціалізації особистості та соціальних зрушень суспільства		Знання про Велику Британію/ Wiedza o Wielkiej Brytanii;	
			Знання про США/ Wiedza o USA	

Джерело: систематизовано й укладено автором за матеріалами Інституту неолінгвістики Бялистоцького університету [6].

реалізувати задумане та водночас сприяють удосконаленню суспільства загалом і кожного його представника зокрема (належне ув'язується у баченні суб'єкта з тим, як варто діяти, щоб вирішити ті чи ті проблеми, досягти поставлених цілей та отримати необхідний і бажаний результат) [1, 65–66]. Зрозуміло, що у нашому контексті йдеться про нормативний аспект професійної практики вчителя іноземної мови, що визначається, зокрема цінностями та ціннісними орієнтаціями.

Операційно-діяльнісна компонента аксіологічного потенціалу, як було відзначено вище, корелює зі сформованістю вмінь, набутих учителем у процесі інтеріоризації цінностей дидактичного, інформаційно-комунікативного, організаторського, дослідницького, перцептивного характеру. Інтеріоризація цінностей відбувається саме під час практичного вирішення завдань і проблем морально-ціннісного характеру. В контексті такої ціннісної практики особистість реально засвоює певні цінності та формує ціннісні орієнтації як основу реагування на зовнішній світ, готовність до певного типу поведінки та діяльності. Останнє актуалізує необхідність створення у ході навчання ситуації об'єктивної потреби застосування аксіологічних знань, звернення до цінностей і ціннісних орієнтацій, що зрештою сприяє формуванню та розвитку аксіологічного потенціалу майбутніх учителів іноземної мови.

Опрацьований нами матеріал – навчальні плани підготовки майбутніх учителів іноземної мови у польських університетах (передусім Інституту англійської мови Варшавського університету, Інституту неолінгвістики Бялистоцького університету, Педагогічної вищої школи в Кросно, Познанського університету імені Адама Міцкевича) та навчальні програми введених до планів дисциплін – дає змогу констатувати, що організатори освіти майбутніх учителів іноземної мови в Польщі на практиці реалізують інтеріоризацію ціннісних знань, що увиразнює високий рівень польської аксіологічної освіти.

У ракурсі вивчення внутрішніх педагогічних умов формування та розвитку аксіологічного потенціалу майбутніх учителів іноземної мови у Польщі проаналізовано навчальні плани підготовки студентів відповідної спеціальності та навчальні програми дисциплін плану. На основі аналізу цих документів констатовано, що засвоєння цінностей соціального й індивідуального контексту, формування аксіологічного потенціалу укладачі відповідних навчальних програм забезпечують і дисциплінами соціо-гуманітарного циклу (або загальної підготовки), і дисциплінами філологічної (професійної) та педагогічної підготовки. Зміст дисциплін, методи й інноваційні засоби навчання уможливають створення ситуації об'єктивної потреби застосування студентами-

Таблиця 1.3 – Предмети, що сприяють формуванню та розвитку регулятивної компоненти аксіологічного потенціалу

н./п.	Елементи регулятивної компоненти аксіологічного потенціалу	Предмети першого року навчання	Предмети другого року навчання	Предмети третього року навчання
1	Толерантність	Вступ до культурології/Wstęp do kulturoznawstwa; вступ до загального мовознавства/Wstęp do językoznawstwa ogólnego; вступ до літературознавства/Wstęp do literaturoznawstwa; історія Великої Британії/Historia Wielkiej Brytanii	Міжкультурна освіта/Kształcenie interkulturowe; історія англійської мови/Historia języka angielskiego; історія англійської літератури/Historia literatury angielskiej; історія США/ Historia USA; знання про Велику Британію/Wiedza o Wielkiej Brytanii; знання про США/Wiedza o USA	Історія філософії/Historia filozofii; історія американської літератури/ Historia literatury amerykańskiej
2	Емоційна рівновага, здатності контролю та керування емоційними станами інших людей			
3	Здатність до автономного прийняття рішень			
4	Здатність до емпатії			
5	здатність до самооцінки та самоохвалення власної діяльності			
6	Здатність до організації групової роботи			
7	Здатність до креативності та винахідливості			
8	Здатність до роботи в колективі шляхом налагодження діалогу			
9	Здатність до вибачення таі прощення інших			
10	Емоційно-ціннісне ставлення до успіху інших			

Джерело: систематизовано та укладено автором за матеріалами Інституту неолінгвістики Бялистоцького університету [6].

мовниками аксіологічних знань, звернення до цінностей і ціннісних орієнтацій, а також дають змогу моделювати ситуації, що визначають потребу використання цінностей і ціннісних орієнтацій, набутих у процесі попереднього навчання соціально-психологічних установок.

Отже, організатори освіти в Польщі ретельно та системно підходять до створення необхідних педагогічних умов формування та розвитку аксіологічного потенціалу майбутніх учителів іноземної мови, що підвищує ефективність аксіологічної компоненти мовної освіти.

Список використаних джерел

1. Агацци Э. Человек как предмет философского познания / Э. Агацци // О человеческом в человеке / под общей ред. И. Т. Фролова. – М. : Политиздат, 1991. – С. 59–79.
2. Лар'яновський І. С. Цінності та їх роль у соціокультурних трансформаціях і пізнанні / І. С. Лар'яновський // Інтелект. Особистість. Цивілізація. – 2010. – Вип. 8. – С. 29–38.
3. Матвійчук А. В. Екологічна деонтологія: філософсько-методологічне осмислення наукових перспектив: монографія / А. В. Матвійчук. – Рівне : О. Зень, 2014. – 400 с.
4. Пелех Ю. В. Ціннісно-смысловий концепт професійної підготовки майбутнього педагога: монографія / Ю. В. Пелех; за ред. М. Б. Євтуха. – Рівне : Тетіс, 2009. – 400 с.
5. Denek K. Aksjologiczne aspekty edukacji szkolnej / Kazimierz Denek – Torun : Wydawnictwo Adam Marszalek, 2000. – 196 s.
6. Plan studiów pierwszego stopnia, specjalność: filologia angielska [Електронний ресурс] // Wydział: filologiczny – Białymstok, Uniwersytet W Białymstoku, 2015 – Режим доступу: http://neo.uwb.edu.pl/?page_id=16

References

1. Agatstsi E. (1991). *Chelovek kak predmet filosofskogo poznaniya* / E. Agatstsi // *O chelovecheskom v cheloveke* / pod obshchey red. I. T. Frolova [Person as an object of philosophical study]. Moscow : Politizdat. 59–79. [in Russian].
2. Larianovskyi I. S. (2010). *Tsinnosti ta yikh rol u sotsiokulturnykh transformatsiyakh i piznanni* [Values and their role in socio-cultural transformations and cognition] // Intelligence. Personality. Civilization, 8, 29–38. [in Ukrainian].
3. Matviichuk A.V. (2014). *Ekolohichna deontolohiia: filosofsko-metodolohichne osmyslennia naukovykh perspektiv* [Ecological deontology: philosophical and methodological conception of scientific perspectives]: A.V. Matviichuk. – Rivne: O. Zen [in Ukrainian].
4. Pelekh Yu. V. (2009). *Tsinnisno-smyslovyi kontsept profesinnoi pidhotovky maibutnoho pedahoha* [Valuable and semantic concept of future teacher professional training]. Yu. V. Pelekh, M. B. Yevtuh (Ed.), Rivne : Tetis [in Ukrainian].
5. Denek K. (2000). *Aksjologiczne aspekty edukacji szkolnej* / Kazimierz Denek – Torun : Wydawnictwo Adam Marszalek, 196 s.
6. *Plan studiów pierwszego stopnia, specjalność: filologia angielska* (2015) // Wydział: filologiczny – Białymstok, Uniwersytet W Białymstoku. Retrieved from: http://neo.uwb.edu.pl/?page_id=16

Раковская М. А. Компонентная структура формирования и развития аксиологического потенциала будущих учителей иностранного языка в университетах Польши

Статья посвящена исследованию актуальной проблемы формирования и развития аксиологического потенциала будущих учителей иностранного языка в процессе функционирования польских университетов. Проанализирована компонентная структура аксиологического потенциала, которую образуют личностный, когнитивный, регулятивный и операционно-деятельностный блоки. Установлено, что формирование и развитие аксиологического потенциала будущих учителей иностранного языка предусматривает наличие психолого-педагогических условий для усвоения ценностей социального и индивидуального контекста. Сформированность аксиологического потенциала непосредственно влияет на характер профессиональной деятельности учителя иностранного языка, в частности на его умение приобщать своих воспитанников к ценностям культуры, а также ценностям социального и индивидуального контекста.

Ключевые слова: обучение, ценности, аксиологический потенциал, ценностные ориентации, преподаватель иностранного языка.

Rakovska M. Component structure of the formation and development of the axiological potential of future teachers of a foreign language at universities in Poland

The article is devoted to the actual problem of the formation and development of future foreign language teachers' axiological potential in the process of Polish universities functioning. The component structure of the axiological potential, which is formed by personal, cognitive, regulatory and operational-activity blocks is analyzed. It is examined that the formation and development of future foreign language teachers' axiological potential directly influences the nature of foreign language teacher professional activity, in particular his ability to engage his students to the culture values and the values of social and individual plans.

Key words: education, values, axiological potential, value orientations, foreign language teacher

Стаття надійшла до редколегії 12.05.2018

УДК 37.013.42

Ольга РАСКАЗОВА

*доктор педагогічних наук, професор,
завідувач кафедри соціальної роботи та соціальної педагогіки менеджменту
Комунального закладу «Харківська гуманітарно-педагогічна академія» Харківської обласної ради,
м. Харків, Україна
e-mail: olgarasskazov69@gmail.com*

МОНІТОРИНГОВО-ДІАГНОСТИЧНІ ДОСЛІДЖЕННЯ РОЗВИТКУ СОЦІАЛЬНОСТІ УЧНІВ У КЛАСНОМУ СЕРЕДОВИЩІ ЯК УМОВА УСПІШНОГО НАВЧАННЯ ДІТЕЙ З ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНИМИ ПОТРЕБАМИ У НОВІЙ УКРАЇНСЬКІЙ ШКОЛІ

У статті розглядається сучасний підхід до соціально-педагогічної діагностики, основу якого складає вивчення рівнів розвитку соціальності дітей та особливостей взаємодії учнів / учениць у класі, зокрема проведення якісної характеристики взаємин між ними та визначення соціальних ризиків для дітей, які виключені з нормальної соціальної взаємодії.

Ключові слова: соціально-педагогічна діагностика, соціальність особистості, соціальна ситуація розвитку, діти з особливими освітніми потребами.

Наразі ключовою реформою Міністерства освіти і науки є реалізація концепції нової української школи, що буде доступною для кожної особистості, у якій буде підтримуватися індивідуальність, створюватимуться умови для приємного навчання усіх без виключення учнів та учениць, орієнтованого не лише на формування знань, а й, у першу чергу, на розвиток самостійності та прищеплення вмінь застосовувати набуті знання у житті.

Наголосимо, що у такій школі ще більш необхідною стає соціально-педагогічна діагностика класного мікросередовища, що і є найбільш впливовим середовищем соціалізації дитини шкільного віку, та інші соціально-педагогічні моніторингові дослідження. В свою чергу, вдосконалення відповідного діагностичного інструментарію є необхідною умовою об'єктивної оцінки процесу і результату освітньої діяльності, отримання зворотного зв'язку від отримувачів освітніх послуг.

Суть соціально-педагогічної діагностики визначається, з посиланням на Ю. Гончарову, як спеціально організований процес пізнання, в якому відбувається збір інформації про вплив на особистість і соціум соціально-психологічних, педагогічних, екологічних і соціологічних чинників з метою підвищення ефективності дії на особистість педагогічних факторів.

Вдосконалення методології та інструментарію соціально-педагогічної діагностики є неможливим без урахування усталених у педагогічній науці концепцій та процедур діагностичних досліджень (М. Акімова, Д. Банністер, О. Борисова, Г. Вороніна, В. Дружинін, Р. Овчарова, І. Каплунович В. Козлов, В. Козлова, М. Кроз, Г. Мануйлов, С. Пантїлеєв, Т. Пушкіна, Г. Семенов, Л. Собчик, М. Фетискин, Ф. Франселла, Л. Фридман, С. Харченко, О. Хохлов, П. Шептенко, О. Шаров та ін.), спираючись на результати яких, наголосимо, що за змістом і кінцевим цілям соціально-педагогічна діагностика є педагогічною, а за методикою проведення має багато спільного з психологічними та соціологічними дослідженнями, що необхідно враховувати, при відборі інструментарію для проведення соціально-педагогічних досліджень. Також у соціально-педагогічному дослідженні необхідно спиратися на різні діагностичні підходи: педагогічний, психологічний, медичний, соціологічний, щоб охопити увесь доволі широкий спектр діагностичних ознак, оскільки об'єктом діагностики для соціального педагога виступає особистість дитини у процесі розвитку в системі її взаємодії із соціальним мікросередовищем і суб'єкти цього середовища, що здійснюють вплив на формування особистості; предметом – соціально-педагогічна реальність (середовище) та її чинники, що визначають характер впливу, цієї реальності на соціалізацію особистості.

Підкреслимо, що методологічною основою сучасної соціально-педагогічної діагностики є її спрямованість на вивчення соціальності особистості (Л. Мардахаєв, В. Нікітін, О. Рассказова, А. Рижанова, С. Харченко та ін.). Це пов'язано з тим, що з соціально-педагогічних позицій соціальність розуміється як інтегрований результат процесу соціального виховання особистості, здатність людини взаємодіяти з соціальним світом, що базується на ідеях самозбереження соціуму, людства в цілому, єдності й гармонійної взаємодії людей різних національностей, соціально-вікових груп, класової приналежності, стану здоров'я, рівня розвитку й можливостей. Сьогодні апробовані у соціально-педагогічних дослідженнях критерії, показники та методики, у тому числі й при дослідженні соціальності (А. Аніщенко, І. Курліщук, Ю. Лисенко, Н. Максимовська, О. Хендрик,

Т. Швець) вивчаються та модернізуються для відбору інструментарію оцінки рівнів розвитку соціальності учнів в умовах нової української школи.

Мета статті полягає в оприлюдненні актуальної в умовах спільного навчання дітей з різними освітніми потребами у новій українській школі концепції та сучасного інструментарію моніторингово-діагностичних досліджень розвитку соціальності учнів у класному середовищі.

Методи дослідження: *теоретичні* – аналіз та узагальнення наукових праць щодо соціально-педагогічної діагностики; *емпіричні* – методики оцінки соціальності учнів за когнітивним, ціннісним, емоційно-особистісним, практично-діяльним критеріями (табл.1), а також „Карта оцінки та соціальності особистості у внутрішній соціальній ситуації” (авторська) та методика „Індивідуальна соціальна ситуація розвитку” І. Ніколаєвої для вивчення ознак розвитку соціальності особистості у внутрішній соціальній ситуації; „Карта оцінки та соціальності особистості у зовнішній соціальній ситуації”, методика визначення індексу соціальності середовища класу та школи, „Матриця соціальності учня інклюзивної школи”, діагностика професійно-особистісних особливостей та стиля спілкування педагогів з дітьми для оцінки ознак розвитку соціальності особистості у зовнішній соціальній ситуації.

Розпочинаючи дослідження порушеної проблеми, відзначимо, що для розробки концепції та сучасного інструментарію моніторингово-діагностичних досліджень розвитку соціальності учень та учнів у класному середовищі важливо враховувати, що, згідно усталеним у соціально-педагогічній науці поглядам [1; 2] структура соціальності як результату соціального виховання молодого покоління складається з:

- соціального досвіду особистості – єдність соціальних знань, умінь і навичок, сформованих на основі й у процесі безпосередньої взаємодії людей у соціальних групах, що забезпечують успішність обміну соціальними знаками в процесі взаємодії (когнітивна складова);
- ціннісних орієнтацій, що формуються при засвоєнні соціального досвіду, виявляються в цілях, ідеалах, переконаннях, інтересах і є важливим чинником соціальної регуляції взаємин людей і поведінки індивіда (ціннісна складова);
- соціальних якостей, а також соціальних емоцій, почуттів, прагнень, бажань, переживань особистості, пов'язаних із пізнанням і самопізнанням людини (емоційно-особистісна складова);
- суб'єктності як прагнення та здатності до свідомої, відповідальної, різноманітної

предметно-чуттєвої діяльності, комунікативної практики, практичного перетворення соціальних явищ та соціальної поведінки – узгодженої й послідовної сукупності соціально значущих учинків особистості (діяльнісно-поведінкова складова).

Виходячи з наведеного вище розуміння соціальності як складної інтегративної характеристики, для її оцінки нами обґрунтовані такі критерії, що складають основу сучасної соціально-педагогічної діагностики розвитку соціальності учениць та учнів у класному середовищі: *когнітивний* (соціально-комунікативна компетентність, соціальні знання), *ціннісно-самооцінний* (соціальні цінності та етичні уявлення, адекватність саморозуміння особистості, переконання оточення, що вплинули на розвиток і становлення особистості дитини в процесі її соціалізації), *емоційно-особистісний* (характеристика кола спілкування, соціальні емоції, соціальні якості), *практично-діяльнісний* (соціальні вміння, соціальна поведінка, соціальна активність).

Пропонуємо інструментарій оцінки рівня соціальності учнівства, що може застосовуватися в діагностичній діяльності соціального педагога у закладах середньої освіти з інклюзивним навчанням. Наведена у таблиці (Табл. 1) сукупність критеріїв, показників і методик діагностики розвитку соціальності забезпечує надійність та вірогідність результатів оцінки розвитку соціальності особистості учнів.

Характеризуючи рівні розвитку соціальності, визначені на основі реалізації сукупності соціально-педагогічних методик [1; 2; 4], зазначимо, що високий рівень розвитку соціальності учнів та учениць передбачає володіння особистістю широким спектром соціальних знань, умінь та навичок, стійке засвоєння способу мислення та соціально визнаних загальних уявлень про оточуючий світ, притаманних віку, розвинутий механізм „самокерування процесом соціалізації”; сформовану гуманістичну систему соціальних цінностей особистості, соціально цінних якостей, дієво-практичних

Таблиця 1 – Критерії, показники, методики оцінки соціальності учнів за когнітивним, ціннісним, емоційно-особистісним, практично-діяльнісним критеріями

Критерії	Показники	Методики оцінки
<i>Когнітивний</i>	Соціально-комунікативна компетентність	Опитувальник соціально-комунікативної компетентності (СКК)
	Соціальні знання	Контент-аналіз змісту документів (творів учнів щодо актуальних проблем спілкування, навчання, життя); метод соціально-педагогічних ситуацій
	Успішність учнів у класному колективі	Контент-аналіз змісту документів, що відображають навчальні досягнення учнів; бесіди з педагогами; соціометрія
<i>Ціннісно-самооцінний</i>	Соціальні цінності та етичні уявлення	„Мій Всесвіт” „Життєве призначення” Методика „Що таке добре і що таке погано?”
	Адекватність саморозуміння особистості	Тест-опитувальник самовідношення В. Столина, С. Пантелеєва „Самооцінювання”
	Переконання оточуючих, які вплинули на розвиток особистості дитини в процесі її соціалізації	Діагностика особистості та її соціальних зв'язків – методика „Недописана теза”
<i>Емоційно-особистісний</i>	Характеристика кола спілкування	Методика „Референтні особи”
	Соціальні емоції	Проективний тест особистісних відносин, соціальних емоцій і ціннісних орієнтацій „Будиночки” О. Орехової на основі тесту відносин А.Еткінда Методика „Веселий-сумний” Спостереження за поведінкою учнів у класному колективі
	Соціальні якості	Спостереження за учнями в умовах шкільного середовища; експертні оцінки рівня розвитку соціальних якостей учнів
<i>Практично-діяльнісний</i>	Соціальні уміння	Спостереження за учнями в умовах шкільного середовища; експертні оцінки рівня розвитку соціальних умінь учнів
	Соціальна поведінка	Методи якісних (експертних) оцінок педагогів та батьків; методика „Особиста біографія”
	Соціальна активність	„Методика реєстрації соціальної активності дитини”

властивостей, що забезпечують суб'єктність особистості; широкий спектр соціальних емоцій. Діяльність відповідає віковому періоду та соціальній ситуації розвитку дитини, її соціальний статус адекватний потребам і можливостям, у поведінці не порушує права дитини, сприяє набуттю позитивного досвіду в колективі, володіє широким спектром шляхів набуття такого досвіду. Сформовані етичні якості розкривають позитивне ставлення особистості до суспільства, праці, гуманне відношення до людей і принципово-вимогливе ставлення до самої себе. Соціальність дитини визначається не окремими позитивними якостями (товариськість, прихильність, толерантність), а їх гармонійною сукупністю, моральним змістом і спрямованістю, рівнем розвитку й вияву у реальних діях.

На цьому рівні учениці та учні демонструють активну, суб'єктну поведінку: беруть участь у краєзнавчій роботі, відвідуванні виставок, музеїв, участь у творчих конкурсах, олімпіадах, відвідування творчих об'єднань. Їхніми діями часто керує прагнення все робити красиво, тому виявляється особливий інтерес до уроків художньо-естетичного циклу, прагнення внести нове в особисту діяльність, в роботу класу.

Середній рівень передбачає володіння дитиною певними соціальними знаннями, уміннями та навичками; часткове засвоєння певного способу мислення та соціально визнаних стійких уявлень про оточуючий світ. Система соціальних цінностей таких учнів та учениць більше залежить від зовнішнього контролю; соціально цінні якості, соціальні емоції та суб'єктність частіше проявляються у спеціально створених для цього педагогічних ситуаціях. Характер та спрямованість поведінки та діяльності не завжди забезпечує позитивне спрямування психосоціального розвитку особистості у певному віковому періоді, у рамках нової соціальної ситуації, що може призводити до негативних наслідків у розвитку дитини. Взаємодія з оточуючими людьми не завжди успішна, оскільки досвід орієнтування в соціальних ситуаціях незначний, дитина не завжди вірно визначає особливості та емоційні стани інших людей, вибирає адекватні способи контакту з ними і реалізовує їх у процесі взаємодії.

Дитина, що має соціальність середнього рівня, може бути товариською, зважати на інтереси класу, охоче виконувати доручення, але сама не організовує корисні справи колективу; допомагає одноліткам та педагогам не за власною ініціативною, а за проханням або розпорядженням; інших на добрі справи не мобілізує.

Низький рівень соціальності характеризується тим, що коло соціальних знань, умінь та навичок дитини незначне; спосіб мислення та стійкі уявлення про оточуючий світ часто не відповідають віку, соціальні цінності нестійкі, соціально цінні якості розвинуті слабо, суб'єктність на низькому рівні, прояв соціальних емоцій, як правило, пов'язаний із негативними подіями (порушення дисципліни, бійка тощо). Основні види діяльності не забезпечують психосоціального розвитку учня або учениці в певному віковому періоді, у рамках нової соціальної ситуації; соціальний статус дитини не відповідає віку та внутрішнім потребам, гальмує її розвиток, володіє переважно тими шляхами набуття соціального досвіду, що забезпечують його низьку якість; фактори та механізми соціалізації діють негативно. Світогляд не відповідає віку дитини, вона не має досвіду ефективної взаємодії з оточуючими людьми в системі міжособистісних відносин, не знає, як орієнтуватися в соціальних ситуаціях, не вміє правильно визначати особистісні особливості та емоційні стани інших людей; не володіє спектром адекватних способів контакту з ними. Спостерігається низька успішність з різних видів діяльності, зокрема у навчанні, низький (аутсайдер, відринутий) або невиправдано високий (антилідер) статус у колективі. Етична невихованість проявляється в негативному досвіді поведінки, у нерозвиненості самоорганізації й саморегуляції. Низький рівень соціальності характеризується слабким виявом позитивного, ще нестійкого досвіду поведінки, спостерігаються соціальні зриви, поведінка регулюється переважно вимогами старших та іншими зовнішніми стимулами, саморегуляція і самоорганізація ситуативні.

Перелічені ознаки безумовно диференціюються в залежності від віку учнів, що враховано у відповідному діагностичному інструментарії [3].

Наголосимо, що за принципом динамічної цілісності розгляду досліджуваного явища, при вивченні соціальності дитини, необхідною є оцінка не лише за вказаними вище критеріями, які відбивають усталений у психолого-педагогічній науці погляд на структуру особистості, а й соціально-педагогічна діагностика наслідків впливу внутрішнього та зовнішнього середовища, що складають ситуацію розвитку дитини в певний віковий період у конкретних психовікових обставинах. Для підвищення об'єктивності такої діагностики, що заснована на середовищному підході, виникає необхідність визначення критерію, який віддзеркалює соціальну ситуацію розвитку учня, дозволяє отримати чітке уявлення про характер впливу чинників та суб'єктів соціального мікросередовища різних рівнів на розвиток соціальності учнів, отже, оцінити соціальність не лише як сукупність

властивостей особистості, а й як характеристики мікросередовища, що відбивається на розвитку особистості.

Схема дослідження внутрішніх та зовнішніх ознак розвитку соціальності дитини у залежності від вікового періоду ґрунтується на ідеї соціальної ситуації розвитку (Л. Виготський). Причому, ознаки розвитку соціальності особистості у певній соціальній ситуації виступають додатковим критерієм розвитку соціальності учнівства, показниками – рівень розвитку соціальності особистості у внутрішній, а також у зовнішній соціальній ситуації.

Метою діагностики дітей за критерієм «Ознаки розвитку соціальності особистості у певній соціальній ситуації» є відображення актуального для учня конкретної вікової групи балансу впливу на особистість внутрішньої та зовнішньої ситуації розвитку соціальності. Серед внутрішніх ознак соціальної ситуації розвитку нами досліджувалися більш тісно пов'язані з психофізіологічним розвитком дітей, структурою їх особистості (розширення сфери соціальних знань, умінь та навичок; засвоєння певного способу мислення та соціально визнаних стійких уявлень про довколишній світ; розвиток механізму «самокерування процесом соціалізації»; формування системи соціальних цінностей особистості, соціально цінних якостей; засвоєння дієво-практичних властивостей, що забезпечують суб'єктність особистості, розширення спектру соціальних емоцій, розвиток тілесності); серед зовнішніх – ті, що демонструють зв'язок особистісного зростання та соціокультурних обставин, наприклад: провідна діяльність (найголовніша діяльність, яка визначає і забезпечує психосоціальний розвиток людини в певному віковому періоді, у межах нової соціальної ситуації розвитку індивіда); соціальний статус школяра (специфічне становище індивіда у соціумі, які визначають його права та обов'язки, що змінюється та ускладнюється з дорослішанням дитини), основні шляхи набуття соціального досвіду особистості, механізми соціалізації тощо.

Відзначимо, що врахування зазначених вище критеріїв та показників є необхідним при проведенні моніторингово-діагностичних досліджень розвитку соціальності дітей у класному середовищі. Вважаємо за потрібне коротко зупинитися на з'ясуванні деяких засобів, пов'язаних з діагностикою та моніторингом розвитку соціальності учнів в умовах інклюзивної освіти.

Основним суб'єктом такої роботи виступає соціальний педагог, у школах, де такого спеціаліста немає, – психолог та педагог-організатор. Робота соціальних педагогів з діагностики рівня соціальності членів класного колективу полягає у ре-

лізації різних видів діагностичної діяльності, що забезпечує вивчення особистості дитини та класного колективу й створює підстави для упровадження індивідуального і диференційованого підходу до розвитку їх соціальності в процесі навчання і виховання у школі.

Вивчення особистості та колективу має відбуватися у єдності й спрямовуватися, у першу чергу, не на оцінку наявних обмежень розвитку або недоліків у взаєминах, а на пошук резервів особистості й колективу, нерозкритих можливостей і потенціалів. Запропонований фахівцям інструментарій соціально-педагогічної діагностики учнів і класу та процедури діагностики (збір даних; порівняння; інтерпретація; аналіз, прогнозування; зведення результатів діагностичної діяльності) забезпечують ґрунтовний аналіз причин соціальної поведінки, мотивів, цінностей особистості, а не лише на констатацію фактів.

Діагностика розпочинається зі збору даних, на основі яких фахівці роблять висновки про рівень соціальності учнів, здійснюють порівняння актуальної поведінки учня з попередньою, а також з поведінкою інших осіб, з описом стандартної поведінки.

Під час проведення діагностики необхідно враховувати, що дослідження процесу розвитку соціальності кожної дитини має здійснюватися впродовж усіх років навчання. Соціальним педагогам необхідно проводити комплексну діагностику всіх учнів та учениць без виключення. Для цього на початку, наприкінці та протягом навчального року у закладах середньої освіти необхідно запланувати проведення систематичних діагностичних зрізів з кожної із складових розвитку соціальності особистості. У разі неможливості проведення такого зрізу відносно конкретного учня чи учениці у встановлений час (через хворобу або з інших причин) цей зріз проводиться найближчим часом.

Найбільш доречним інструментарієм, який є однією з інтерпретацій соціального паспорта учня / учениці з можливістю кількісної оцінки рівня соціальності та дозволяє проводити не тільки первинну діагностику, а й моніторинг розвитку соціальності у процесі навчання, виступає «Матриця соціальності учня / учениці інклюзивної школи». На основі проведеної діагностики соціальними педагогами здійснюється соціально-педагогічний аналіз та прогнозування, яке дозволяє передбачати розвиток соціальності дитини у школі та її поведінку в інших середовищах, різних ситуаціях або у майбутньому.

Відзначимо, що низькій рівень соціальності виявляють учениці / учні із соціально несприятливими умовами соціалізації. Далеко не всі такі

діти відзначаються психо-фізіологічними відхиленнями та/або СЖО, значна кількість з них належить до благополучних сімей, у тому числі й матеріально забезпечених, де панує несприятливий стиль спілкування між членами родини. Деякі діти мають вади здоров'я, зокрема психічного розвитку, що ігноруються або приховуються батьками. Проте, найбільш вагомою причиною низького рівня розвитку соціальності стають проблеми соціальної взаємодії у класному колективі. Зокрема, випадки не толерантного міжособистісного ставлення дітей, переслідування та психологічного тиску на дитину, яка стає жертвою образ та навіть насильства з боку однолітків, а також непрофесійне ставлення вчительок та вчителів до «особливих» учнів / учениць у класі, підтримка «улюбленців», маніпулювання думкою колективу щодо дітей, які є особисто не симпатичними педагогу, або батьки, яких не знайшли спільну мову з вчителькою чи вчителем. Особливо яскраво це явище спостерігається у молодших класах. Тобто часто наявність у класному колективі учениць / учнів, що знаходилися у несприятливій для розвитку соціальності ситуації, пояснюється небажанням або невмінням педагога позитивно впливати на якість соціальної взаємодії у класі.

Виходячи із зазначеного вище, важливим аспектом соціально-педагогічної діагностики є вивчення особливостей взаємодії учнів / учениць у класі, зокрема проведення якісної характеристики взаємин між ними та визначення соціальних ризиків для дітей, які виключені з нормальної соціальної взаємодії. Такий підхід дозволяє визначити класи відносно більш успішні щодо розвитку соціальності учнів / учениць та відносно менш успішні при проведенні масових оцінок в освітньому закладі, виявити причини неуспішності та фактори успішності, порівнювати віднесені у часі дані щодо певного класу. Тож застосувати індивідуальний підхід до планування подальшої роботи із реалізації соціально-педагогічної технології розвитку соціальності дітей у школі в залежності від виявлених труднощів та конкретних умов їхньої соціалізації.

Діагностика розвитку соціальності школярів передбачає обов'язкове обговорення з дітьми та їх батьками основних її результатів. Зворотній зв'язок розглядається нами як дієвий засіб впли-

ву на розвиток соціальності дітей. Для оптимізації такої діяльності соціального педагога у межах діагностики рівня соціальності дітей і класного мікросередовища необхідно впроваджувати низку групових заходів з учнями / учницями та їхніми батьками, на яких обговорюються відносини у класному колективі в цілому, а також проводити індивідуальні консультації для дітей та їхніх родин. Зокрема, це: зустрічі учениць / учнів перших, п'ятих і дев'ятих класів з соціальним педагогом на теми «Приємно познайомитися», «Чи знаю я себе?», «Я і моє коло спілкування», «Чи вміємо ми взаємодіяти?», «Я – товариська людина» тощо; тренінги самопізнання для всіх дітей за бажанням; тематичні збори для батьків «Чому я навчив свою дитину?», «Як спілкуємося?», «Зрозуміти дитину – зрозуміти себе», «Як моя дитина поводить без мене» тощо.

Вважаємо, що здійснення діагностичної діяльності у процесі розвитку соціальності учнівства в інклюзивному класі є найбільш результативною за таких умов: 1) наявність відповідального – фахівця, який за функціональними обов'язками має визначати рівень розвитку соціальності учнів у сучасній школі; таким фахівцем виступає соціальний педагог; 2) вдосконалення з точки зору надійності та простоти використання діагностичних процедур та інструментарію, створення можливостей підрахунку, накопичення та аналізу даних із використанням комп'ютерних засобів; 3) єдність діагностики характеристик особистості та колективу; 4) систематичність та безперервність діагностики, наявність системи соціально-педагогічного моніторингу.

Систематичне проведення аналізу, прогнозування та ознайомлення учнів, педагогів, батьків із результатами дослідження дозволяє відстежити розвиток соціальності учнів та динаміку соціальної взаємодії у класі, поєднуючи діагностичні заходи з пошуком і розробкою оптимальних шляхів соціально-педагогічної роботи зі школярами у класному колективі. Отже, діагностика не лише є необхідним елементом дослідної роботи або окремим етапом соціально-педагогічної діяльності, а й входить до змісту інших етапів діяльності з розвитку соціальності учнів у класному середовищі й виступає умовою успішного навчання дітей з особливими освітніми потребами у новій українській школі.

Список використаних джерел

1. Рассказова О. І. Діагностика соціальності учнів як напрям соціально-педагогічної діяльності в умовах інклюзивної освіти / О. І. Рассказова // Педагогіка та психологія: збірник наукових праць / за заг. ред. І. Ф. Прокопенка, В. І. Лозовой. – Харків, 2011. – Вип. 40. – С. 119-128.
2. Рассказова О. І. Діагностика соціальності учнів інклюзивної школи / О. І. Рассказова // Вісник Луганського національного університету імені Тараса Шевченка (Педагогічні науки) / гол. ред. В.С. Курило. – Луганськ: Видавництво Державного закладу „Луганський національний університет імені Тараса Шевченка“, 2012 – № 5 (240) березень. – С. 166-175.

3. Рассказова О.І. Соціально-педагогічна діагностика розвитку особистості у сучасному освітньому середовищі / О.І.Рассказова // Психолого-педагогічна діагностика якості освіти у педагогічному ВНЗ: методичний посібник; за заг.ред. Г.Ф.Пономарьової. – Харків, 2015. – С. 230-304.
4. Соціально-педагогічна діагностика : наук.-метод. посіб. для студ. вищ. навч. закл. / Н. П. Краснова, Л. П. Харченко, Я. І. Юрків, І. С. Сьомкіна; Держ. закл. „Луган. нац. ун-т імені Тараса Шевченка”. – Луганськ : Вид-во ДЗ „ЛНУ імені Тараса Шевченка”, 2011. – 429 с.

References

1. Rasskazova O. I. Diagnostika social'nosti uchniv yak napryam social'no-pedagogichnoi diyal'nosti v umovah inklyuzivnoi osviti / O. I. Rasskazova // Pedagogika ta psihologiya: zbirnik naukovih prac' / za zag. red. I. F. Prokopenka, V. I. Lozovoj.- Harkiv, 2011. – Vip. 40. – S. 119-128.
2. Rasskazova O. I. Diagnostika social'nosti uchniv inklyuzivnoi shkoli / O. I. Rasskazova // Visnik Lugans'kogo nacional'nogo universitetu imeni Tarasa SHEvchenka (Pedagogichni nauki) / gol. red. V.S. Kurilo. –Lugans'k: Vidavnictvo Derzhavnogo zakladu „Lugans'kij nacional'nij universitet imeni Tarasa SHEvchenka”, 2012 – № 5 (240) berezen'. – S. 166-175.
3. Rasskazova O.I. Social'no-pedagogichna diagnostika rozvitku osobistosti u suchasnomu osvith'omu seredovishchi / O.I.Rasskazova //Psihologo-pedagogichna diagnostika yakosti osviti u pedagogichnomu VNZ: metodichnij posibnik; za zag.red. G.F.Ponomar'ovoї. – Harkiv, 2015. – S. 230-304.
4. Social'no-pedagogichna diagnostika : nauk.-metod. posib. dlya stud. vishch. navch. zakl. / N. P. Krasnova, L. P. Harchenko, YA. I. YUrkiiv, I. S. S'omkina; Derzh. zakl. „Lugan. nac. un-t imeni Tarasa SHEvchenka”. – Lugans'k : Vid-vo DZ „LNU imeni Tarasa SHEvchenka”, 2011. – 429 s.

Рассказова А. Мониторингово-диагностические исследования развития социальности учащихся в классном среде как условие успешного обучения детей с особыми образовательными потребностями в новой украинской школе

В статье рассматривается современный подход к социально-педагогической диагностике, основу которого составляет изучение уровней развития социальности детей и особенностей взаимодействия учащихся / учениц в классе, включая проведение качественной характеристики взаимоотношений между ними и определение социальных рисков для детей, исключены из нормальной социального взаимодействия.

Ключевые слова: социально-педагогическая диагностика, социальность личности, социальная ситуация развития, дети с особыми образовательными потребностями.

Rasskazova O. Monitoring and diagnostic studies of students' social development in the classroom as a condition for the successful education of children with special educational needs in the new Ukrainian school

The article considers the modern approach to socio-pedagogical diagnostics, the basis of which is the study of the levels of social development of children and the peculiarities of the interaction of students / students in the class, in particular, the performance of a qualitative characteristic of the relationship between them and the definition of social risks for children who are excluded from normal social interaction.

Sociality is defined as a result of the social upbringing of the younger generation, consisting of: the social experience of the individual, value orientations that are formed in the process of learning social experience, are manifested in the goals, ideals, convictions, interests, social qualities, as well as social emotions, feelings, aspirations, desires, personal experiences associated with the knowledge and self-knowledge of man, as well as subjectivity as a desire and ability to conscious, responsible, diverse subject-sensory activity, communicative raktyky, practical transformation of social phenomena and social behavior.

Socio-pedagogical diagnostics is considered not only as a necessary element of research work or a separate stage of social and pedagogical activity, but also as an essential component of the content of other stages of the social development of students in the classroom, which serves as a condition for the successful education of children with special educational needs in the new Ukrainian school

Key words: socio-pedagogical diagnostics, sociality of the person, social situation of development, children with special educational needs.

Стаття надійшла до редколегії 06.05.2018

УДК 811.161.2

Лілія РУСКУЛІС

кандидат педагогічних наук, доцент,
докторант кафедри мовознавства Херсонського державного університету,
м. Херсон, Україна
e-mail: ruskulis_lilya@ukr.net

ФОРМУВАННЯ ЛІНГВІСТИЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ: ДОСЛІДНО-ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНА РОБОТА

У статті на основі аналізу науково-методичної літератури з лінгвістики, психології й психолінгвістики, педагогіки й лінгводидактики визначено мету, завдання, зміст і структуру експериментально-дослідного навчання; з'ясовано традиційні й інноваційні підходи, закономірності, принципи, методи, прийоми, засоби й форми роботи; запропоновано логічно-структурну схему мовознавчих дисциплін, що стали теоретико-практичною основою дослідження; визначено опорно-систематизуючий, інтегративно-формульвальний і креативно-трансформаційний етапи експериментально-дослідного навчання; розроблено систему вправ для перевірки сформованості лінгвістичної (фонетичної, лексико-семантичної, граматики, правописної, стилістичної) компетентності.

Ключові слова: лінгвістична компетентність, логічно-структурна схема, опорно-систематизуючий, інтегративно-формульвальний, креативно-трансформаційний етапи дослідного навчання.

Сучасний поступ вищої освіти в Україні вимагає інтелектуально зрілої, креативної та ініціативної особистості, яка здатна реалізувати себе в отриманій професії, стати висококваліфікованим і конкурентоспроможним фахівцем. Назріла необхідність розробки ефективної методичної системи лінгвістичної підготовки вчителя української мови в процесі вивчення мовознавчих дисциплін, яка б презентувала собою цілісну взаємоузгоджену систему традиційних та інноваційних підходів, закономірностей, принципів, методів, прийомів, засобів і форм роботи.

Лінгвістичні основи підготовки студента філологічного факультету студіюємо в працях науковців: Ф. Бацевич, С. Бевзенко, А. Білецький, Л. Булаховський, Б. Головін, С. Дорошенко, М. Жовтобрюх, Ю. Карпенко, І. Ковалик, М. Кочерган, В. Русанівський, С. Самійленко, О. Селіванова, С. Семчинський, Г. Удовиченко та ін. («Вступ до мовознавства», «Загальне мовознавство»); А. Багмут, З. Бакум, І. Білодід, В. Винницький, І. Вихованець, О. Волох, К. Городенська, В. Горпинич, А. Грищенко, Р. Дружененко, П. Дудик, М. Жовтобрюх, А. Загнітко, О. Караман, Л. Мацько, Г. Передрій, М. Плющ, О. Пономарів, І. Слинько, Л. Спанатій, М. Тимченко, Н. Тоцька, К. Шульжук, І. Ющук та ін. («Сучасна українська літературна мова»); Н. Бабич, С. Бевзенко, І. Білодід, О. Блик, М. Жовтобрюх, Ю. Карпенко, О. Крижанівська, А. Майборода, А. Москаленко, В. Німчук, Л. Паламарчук, В. Передрієнко, П. Плющ, В. Русанівський, П. Тимошенко та ін. («Старослов'янська мова», «Історична граматики української мови», «Історія української

мови»); Г. Аркушин, С. Бевзенко, Й. Дзендзелівський, Ф. Жилко, І. Матвіяс, В. Німчук, Л. Спанатій та ін. («Українська діалектологія»); Б. Антоненко-Давидович, Н. Бабич, Б. Буяльський, М. Пентилюк, М. Пилинський, А. Коваль, В. Ужченко, І. Хом'як, Є. Чак, І. Чередниченко та ін. («Культура мови»); Н. Бабич, І. Білодід, В. Ващенко, П. Дудик, С. Єрмоленко, А. Коваль, Л. Паламар, М. Пентилюк, О. Пономарів («Стилістика української мови»); І. Ковалик, І. Кочан, О. Кравчук, М. Крупа, Л. Мацько, В. Мельничайко, М. Пентилюк, М. Плющ, А. Попович, І. Чередниченко та ін. («Лінгвістичний аналіз тексту»).

У руслі проведених досліджень ставимо за мету проаналізувати в статті програму й хід експериментально-дослідного навчання з формування лінгвістичної компетентності майбутнього вчителя української мови під час засвоєння мовознавчих дисциплін, запропонувати комплекси вправ, розроблені відповідно до етапів проведення формульвального експерименту.

У процесі аналізу науково-методичної літератури з лінгвістики, психології й психолінгвістики, педагогіки й лінгводидактики нами розроблено програму експериментально-дослідного навчання, магістральною ідеєю якої стало формування лінгвокомпетентного вчителя української мови, конкурентоспроможного й затребуваного на ринку праці. Програма урахувала отримані студентами лінгвістичні знання у школі; інтегративні зв'язки мовознавчих дисциплін нормативної частини навчальної програми; внутрішньопредметні зв'язки мовних рівнів.

Мета розробленої програми полягала у створенні ефективної науково-обґрунтованої методики формування лінгвістичної компетентності майбутнього вчителя української мови у процесі вивчення мовознавчих дисциплін. Вона передбачала реалізацію низки завдань: 1) уточнення лінгводидактичних й дослідження специфічних підходів, закономірностей, принципів навчання; 2) добір методів і прийомів навчання, створення базової системи вправ; 3) визначення ефективних засобів навчання; 4) розробка авторської методики й експериментальна перевірка її ефективності.

Експериментальне дослідження ґрунтувалося на припущенні, що лінгвістична компетентність студента підвищиться за умов:

- з'ясування філософських і лінгвофілософських засад у процесі вивчення мовознавчих дисциплін;
- урахування психологічних і психолінгвістичних особливостей студентського віку;
- виявлення специфічних лінгводидактичних основ;
- упровадження традиційних та інноваційних форм роботи у ВЗО;
- розробки базової системи вправ, яка ґрунтується на системно-інтегративному підході та є результатом тісної співпраці викладачів усіх мовознавчих курсів.

Зважаючи на такі міркування, нами розроблено методичну систему формування лінгвістичної компетентності майбутнього вчителя української мови, що вибудована з урахуванням:

- **сучасних підходів** у навчанні мови: *лінгводидактичних* – компетентнісний, когнітивно-комунікативний, комунікативно-діяльнісний, текстоцентричний, функційно-стилістичний – і *специфічного* – системно-інтегративний;
- **закономірностей** навчання: *лінгводидактичні*: постійна увага до матерії мови, її звукової системи; здатність засвоювати норму літературної мови; розуміння семантики мовних одиниць; випереджаючий розвиток усного мовлення; оцінка виражальних можливостей усного мовлення; випереджальний розвиток усного мовлення; залежність мовленнєвих умінь і навичок від знань граматики й словникового складу мови; *специфічних*: відповідність лінгвістичної освіти соціальним запитам; засвоєння мовного матеріалу в чіткій взаємозалежній і взаємообумовленій системі; вивчення усіх рівнів мови з перспекцією на активну мовленнєву діяльність; оптимальне поєднання традиційних і інноваційних методів, прийомів, засобів і форм навчання; урахування національно-когнітивного потенціалу української мови;

- **принципів** навчання: *лінгводидактичні*: взаємозв'язку рівнів мови; історизму; функційно-комунікативної спрямованості; взаємозв'язку всіх стилів української мови; професійного спрямування навчального матеріалу; *специфічні*: взаємозв'язку у викладанні мовознавчих дисциплін; оперування лінгвістичною термінологією; компаративного аналізу мовних одиниць; системне впровадження ІКТ-технологій

У процесі формувального експерименту активно використовувалися традиційні методи навчання (бесіда, спостереження й аналіз мовних явищ і фактів; лінгвістичний експеримент; вправи; робота з науковою, навчально-методичною літературою; проблемний), упроваджувалися інноваційні (ділові, рольові, операційні ігри; синон-метод, метод кейсу, диспут, дискусія, проект), перевірялася ефективність запропонованого авторського методу навчання – контент-терміну як різноаспектного тлумачення змісту лінгвістичних понять, чіткої систематизації терміносистеми майбутнього вчителя української мови.

Глибокий аналіз змісту Стандарту вищої освіти, нормативної частини навчальних планів спеціальності, програмно-методичного забезпечення дали можливість констатувати тісний взаємозв'язок мовознавчих дисциплін, продемонстрований нами за допомогою рис. 1, на якому пропонується логічна структура курсів відповідно до року навчання у ВЗО.

Як яскраво демонструє рисунок, усі дисципліни, передбачені для засвоєння майбутнім учителем української мови, знаходяться в чіткій і взаємопідпорядкованій системі й, тісно взаємодіючи, репрезентують лінгвістичну науку з усіх сторін, демонструючи складність її структури, багатомірність її аспектів.

Мета, завдання експериментально-дослідного навчання визначали етапи його проведення: *опорно-систематизуючий, інтегративно-формувальний, креативно-трансформаційний*.

Реалізація I етапу експериментально-дослідного навчання – *опорно-систематизуючого* – відбувалася у процесі засвоєння дисциплін «Практикум з української мови», «Вступ до мовознавства». Основним завданням етапу стало повторення й закріплення отриманих лінгвістичних знань у шкільному курсі мови. Суттєве значення на цьому етапі мало мотивування майбутнього вчителя до вивчення української мови, її історії, діалектного різноманіття, удосконалення культури мовлення тощо. Як підсумок етапу, першокурсники взяли участь у дискусії, основна мета якої – довести необхідність глибокої лінгвістичної освіти для кожного громадянина України й для вчителя української мови зокрема.

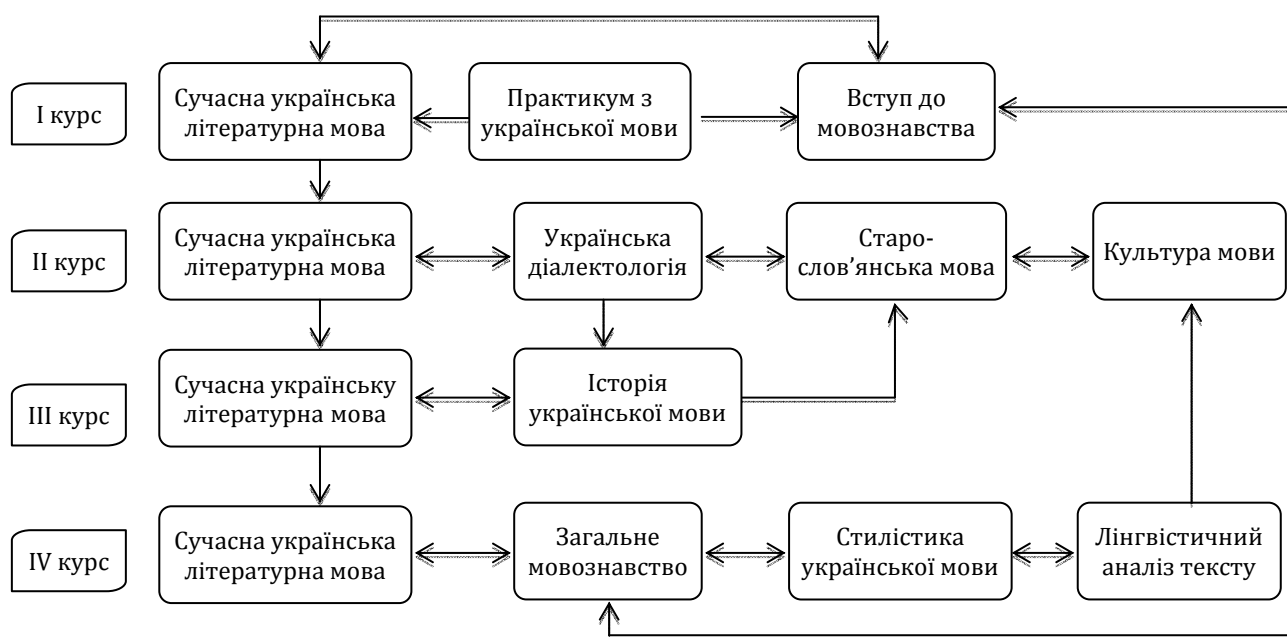


Рисунок 1 – Логічна структура мовознавчих дисциплін

Для дискусії нами запропоновано такі теми:

1. Мова як джерело відображення українських народних звичаїв й обрядів.
2. Українська мова за кордоном: стан, розвиток, перспективи.
3. Мовленнєвий етикет як феномен і виразник кожного народу.
4. Соціальні мережі: переваги й недоліки для студента.
5. Етикет електронної пошти.
6. Місце й роль лексики Майдану і Революції гідності.

Теми дозволили студентам розкрити питання багатства української мови, вишуканості української слова, дослідити специфічно українську народну лексику та її місце в системі сучасної української літературної мови, звернути увагу на власне мовлення не тільки в процесі офіційного вжитку, а й у приватному користуванні. Проведений диспут заклав основи для подальшого вивчення мовознавчих дисциплін, передбачених II етапом експериментально-дослідного навчання.

II етап – **інтегративно-формувальний** – окреслювався курсами «Сучасна українська літературна мова», «Українська діалектологія», «Старослов'янська мова», «Історія української мови», «Культура мови» і покликаний був систематично формувати лінгвістичну компетентність майбутнього вчителя української мови. Перевірка сформованості фонетичної, лексико-семантичної, граматичної, правописної компетентності на другому етапі навчання здійснювалася за допомогою комплексного аналізу тексту.

Прочитайте текст. Визначте його основну думку.

Значне місце в архітектурі села займали млини. Зокрема, водяний млин був колись надзвичайно важливою господарською спорудою промислового призначення. Млин мав архітектуру суто функціональну й конструктивну і не набував якогось надзвичайного пластичного вирішення, хоча й користувався завжди повагою у селян.

На березі біля млину провадилися молодіжні грища навесні й влітку. Мірошники вважалися неабиякими умільцями, а іноді й порадиниками й віщунами.

Значно яскравішими й привертаючими до себе увагу стали вітряки – крилаті млини, що стояли на околицях села і були мальовничою окрасою пейзажів. На 8-5 метрів вгору здіймались вони на пагорбах, милуючи око своїми пластичними формами.

Ці крилаті башти зводили на спеціальних зрубках, як на ніжках. Для того ж, щоб їм було легше ловити потрібний вітер, їх повертали за допомогою спеціального пристрою – воротила.

Чотирикутні, шестикутні або круглі в плані башти буди увінчані дво-, три- або чотирисхилими дахами. Кількість крил вітряків була від чотирьох до восьми.

Найбільшого поширення в Україні дістали вітряки у XVIII ст., коли їх бувало у селах по 30 і більше. У 1900 р. в деяких повітах і районах зафіксовано від 300 до 1260 вітряків, а це означає, що по всій території краю їх було десятки тисяч.

Красива форма башти з яскравими динамічними обрисами, дивовижна практичність і велике

соціальне значення цієї найдосконалішої у технічному відношенні споруди старого села закріпили за нею повагу в народі, про що казали: «Млиночок – усьому віночок», «Млин – чесна храмина». В останньому виразі цю чудову споруду прирівняли до священної будови храму, і це стало найвищим визнанням її важливості для села (Із книги Г. Онкович «Українська мова для архітекторів. І не тільки»).

Післятекстові завдання:

I. Фонетична компетентність (фонетика з елементами історії мови й української діалектології)

1. Запишіть останній абзац пропонованого тексту повною фонетичною й фонематичною транскрипцією. Які знаки використовуються у лінгвістичній транскрипції? Поясніть, коли використовуються повна, а коли часткова транскрипція.

2. Обґрунтуйте тезу «Млиночок – усьому віночок», змінюючи звучання голосу. Передайте різні емоційні стани під час читання крилатих висловів.

3. Опишіть голосні й приголосні звуки (слово на вибір) за їх артикуляцією.

4. Поставте наголос у поданих словах, звірте його з орфографічним словником: *господарський, млину, дахами, старого, чотирикутні*.

5. Охарактеризуйте, які історичні процеси відображено в словах *берег, ніжка, око*.

II. Лексико-семантична компетентність (з елементами української діалектології)

1. З'ясуйте, які слова належать до одного тематичного ряду?

- *млин, вітряк, крилатий млин, водяний млин, пагорб*;
- *орнаментальна лиштва, різьблені стовпчики, красива форма башти, хата, арка*.

2. Вибудуйте лексико-семантичне поле слова «архітектура», показавши в ньому місце лексеми «млин».

3. Спробуйте прослідкувати, як називалися млини у різних регіонах України, описати особливості їх будови.

III. Граматична компетентність:

Словотвір і морфеміка

Зробіть морфемний і словотвірний аналіз запропонованих слів.

Водяний, надзвичайний, чотирисхилий, вгору, милуючи, потрібний, допомога, увінчаний, священний, визнання, грище.

Морфологія

1. Випишіть іменники чоловічого роду II відміни й поставте їх у Р.В. од. Правила обґрунтуйте.

2. Випишіть із тексту прикметники, що вжиті у найвищому ступені порівняння складній формі. Визначте їх рід, число й відмінок. Проаналізуйте, скільки відносних прикметників використано в тексті автором.

3. Запишіть числівники словами; провідміняйте числівники 400, 1260, вказавши паралельні форми.

4. Знайдіть у тексті займенник, який у певній граматичній формі є особовим, а в іншій – присвійним.

5. Підкресліть у тексті дієслова й визначте їх форми.

Синтаксис

Випишіть із тексту приклади речень:

- а) односкладного;
- б) двоскладного;
- в) ускладненого;
- г) складносурядного;
- д) складнопідрядного;
- е) з різними видами зв'язку.

Зробіть повний синтаксичний розбір складного речення (на вибір).

Правопис компетентність.

Зробіть орфографічний й пунктуаційний аналіз тексту.

У ході проведення другого етапу експерименту значна увага відводилася розгляду, аналізу й інтерпретації науково-теоретичних розвідок із фонетики, лексики, граматики на основі отриманих знань у школі. Із цією метою впроваджувалися інноваційні форми роботи: лекції з запланованими помилками, бінарні-лекції тощо; активізувалася самостійна робота студента, що вимагала опрацювання наукової, навчальної, навчально-методичної літератури, її конспектування й критичний аналіз; перші наукові здобутки лягли в основу написання курсової роботи (III курс); а практичні уміння й навички узагальнювалися в ході проходження діалектологічної (соціолінгвістичної), педагогічної практик.

III етап – **креативно-трансформаційний** – опрацювання інформаційного обсягу дисциплін «Стилістика української мови», «Лінгвістичний аналіз тексту», «Загальне мовознавство». На цьому етапі узагальнювалися й поглиблювалися отримані й трансформовані з попереднього етапу лінгвістичні знання, формувалася стилістична компетентність студента, а її контроль здійснювався за допомогою перевірки якості виконання наступного текстового завдання.

Дотекстова робота. Дайте відповіді на питання:

1. Запропонуйте власне тлумачення вислову О. Гончара «Убога стилістика найчастіше є предметом убогої думки». Наведіть приклади з власного досвіду (в процесі навчання, під час спілкування з друзями, учнями в школі)

2. Як ви вважаєте, чому стилістика української мови становить собою завершальний етап засвоєння мовознавчих дисциплін?

3. Пригадайте з методики мови, особливості вивчення стилістики в школі: етапи, специфічні методи й прийоми тощо?

Текстова робота

Прочитайте текст. Визначте його стильову приналежність. Думку обґрунтуйте.

Уявіть собі стародавнього грека, що схилився над невеликою дерев'яною дощечкою, вкритою тонким шаром м'якого воску. В руках у нього мідна паличка, загострена з одного кінця. З другого вона схожа на дитячу лопатку. Вістря палички грек виводить хитрі літери, другим кінцем витирає написане...

Таку паличку греки називали «стилос». Повертати стилос означало не тільки обернути другим кінцем паличку, а й відшліфувати мову.

Пам'ятаєте екзамен з географії, який складав Володька, герой повісті казки Л. Лагіна «Старик Хоттабич»? повторюючи те, що йому нашіптував чарівник, Волька почав переказувати застарілі погляди:

– Індія, о високошановний мій учителю, лежить на самісінькому краю земного диска і відділена від цього краю безлюдними і недослідженими пустинями, бо на схід від неї не живуть ні звірі, ні птахи. Індія – дуже багата країна, і багата вона на золото, яке там не викопують із землі, як в інших країнах, а невтомно вдень і вночі видобувають особливі, золотоносні мурашки, і кожна із них завбільшки майже як собака. Вони риють собі житла під землею і тричі на добу виносять звідти на поверхню золотий пісок і самородки і складають у великі купи. Але горе тим індійцям, які без належної спритності спробують викрасти це золото!..

Волька говорив далі, а вчителі та школярі подумали, що хлопець захворів...

Присутніх приголомшила й сама манера розповіді – стиль, що був зовсім не властивий сучасному школяреві.

Чого варте одне це звернення – «о високошановний мій учителю!». У наш час учителя називають на ім'я та по батькові – Іваном Петровичем, Сергієм Дмитровичем. А багатоступеневі складні речення, а вираз «горе тим...»? Наші діти, звичайно, розмовляють інакше.

Стиль – це сукупність особливостей добору та поєднання мовних засобів, що вживаються у певній галузі людського спілкування (З книги Н. Бабич «Практична стилістика і культура української мови»).

1. Прочитайте запропоновані віршовані рядки. Який художній засіб використано в них із метою створення звукового образу (звуковідтворення). Що означає слово «шкабарчить» і яку стилістичну функцію воно виконує (зневажливе до слова говорити).

Тихше, тихше -

Волька шкабарчить..

Тихше... Тихше...

2. Розтлумачте фразу «Наші діти, звичайно, розмовляють інакше», навівши приклади лексем, які використовує сьогочасна молодь у власному мовленні.

3. Які особливі форми звертання, характерні для сучасного українського мовлення. Як ви думаете, чому Леся Українка називала звертання на ім'я й по батькові «чужеродним звичаєм»? Які форми звертання сьогодні активно входять в ужиток українця. Що таке фемінітиви і яка їх роль у сучасному мовленні.

4. Запропонуйте другий абзац тексту в публіцистичному, офіційно-діловому, розмовно-побутовому стилях. Поясніть, чому художній і розмовно-побутовий стилі переважно називають дієслівними, а науковий і офіційно-діловий – іменними.

5. Які з поданих фразеологізмів характеризують мовлення головного героя? Думку обґрунтуйте. Наведіть власні приклади й уведіть їх у речення.

а) мокра курка;

б) п'яте колесо до воза;

в) з одного тіста;

г) клювати носом;

д) теревені правити;

е) не в своїй тарілці;

ж) задати перцю;

з) грати на нервах.

6. Визначте стилістичну роль суфіксів у реченнях. Умотивуйте можливість їх використання відповідно до стилю. Які суфікси виражають зневажливе, іронічне ставлення до Володі?

7. Знайдіть у запропонованому тексті тропи. Випишіть їх за групами. Поясніть стилістичну роль.

8. Зробіть синтаксично-стилістичний аналіз двох речень із тексту.

9. Проаналізуйте текст відповідно до фактологічної структури тексту, тематичної авторської структури, композиційної структури, архітектонічної авторської структури, логіко-поняттєвої авторської структури (її зв'язки), емоційно-експресивної структури тексту, інформаційної авторської структури, комунікативної авторської структури, контактної функції тексту, організуючої функції тексту.

10. У тексті Володя розкрив філософію життя мурахи. Проаналізуйте лінгвофілософські проблеми розвитку мовознавства Індії, презентувавши їх у вигляді схеми (таблиці). Сродна праця Сковороди.

Комплексне завдання передбачало систематизацію й узагальнення отриманих знань на попередньому етапі експериментально-дослідного

навчання. Засвоєння стилістичних норм супроводжувалося коментуванням фонетичних, лексико-семантичних, граматичних особливостей сучасної української літературної мови. Особлива роль відводилася сприйняттю й аналізу тексту (відповідно до стилю), демонстрації функцій мовних одиниць у мовленні й доцільності використання виразально-зображальних засобів. Виконувани завдання супроводжувалися історичними коментарями до виучуваних мовних явищ.

Отже, показником конкурентоспроможного вчителя української мови є високий рівень його лінгвістичної компетентності. Проведене дослідження переконало в ефективності запропонованої методики, в основі якої запроваджені вправи-комплекси з урахуванням традиційних і специфічних підходів, принципів, закономірностей, методів і прийомів навчання. У перспективі маємо за мету спроектувати модель методичної системи формування лінгвістичної компетентності майбутнього вчителя української мови.

Список використаних джерел

1. Бабич Н. Д. Практична стилістика і культура української мови: Навч. посібник / Бабич Надія Денисівна. – Львів : Світ, 1993. – 432 с.
2. Онкович Г. В. Чепелик В. В. Українська мова для архітекторів. І не тільки : навч. посіб. / Онкович Ганна Володимирівна, Чепелик Віктор Васильович. – К. : Логос, 2011. – 224 с.

References

1. Babich, N. D. (1993). *Practical stylistics and culture of the Ukrainian language: Teaching. manual*. Lviv : World [in Ukrainian].
2. Onkovych, G. V. (2011). Cheplik V. V. *Ukrainian language for architects. And not only: teach. manual*. K.: Logos. [in Ukrainian].

Рускулис Л. В. Формирование лингвистической компетентности будущего учителя украинского языка: экспериментально опытная работа

В статье на основе анализа научно-методической литературы по лингвистике, психологии и психолингвистике, педагогики и лингводидактики определены цели, задачи, содержание и структура экспериментально-опытного обучения; выяснено традиционные и инновационные подходы, закономерности, принципы, методы, приемы, средства и формы работы; предложено логически-структурную схему языковедческих дисциплин, которые стали теоретико-практической основой исследования; определены опорно-систематизирующий, интегративно-формировочный и креативно-трансформационный этапы экспериментально-опытного обучения; разработана система упражнений для проверки сформированности лингвистической (фонетической, лексико-семантической, грамматической, правописной, стилистической) компетентности.

Ключевые слова: лингвистическая компетентность, логически структурная схема, опорно-систематизирующий, интегративно-формировочный, креативно-трансформационный этапы исследовательского обучения.

Ruskulis L. V. Formation of the linguistic competence of the future ukrainian language teacher: research and experimental work

The goal, tasks, content and structure of research and experimental training have been determined in the article, on the basis of the analysis of the scientific and methodological literature on linguistics, psychology and psycholinguistics, pedagogy and of exercises, which is based on the system-integrative linguodidactics.

and innovative forms of work in higher education institutions; development of the basic system

It has been found out that students' linguistic competence will increase with the help of identification of philosophical, linguistic philosophical principles in the process of studying linguistic disciplines; taking into account psychological and psycholinguistic age peculiarities of students; determination of linguodidactic principles, which are based on the effectiveness of linguistic disciplines studying; introduction of traditional approach, it is based on the result of teachers' close cooperation of all linguistic courses.

The attention is focused on highlighting linguodidactic and specific approaches (the system-integrative approach), regularities (the correspondence of linguistic education to social demands); learning of linguistic material in a clear interdependent system; studying all language levels with the prospect of active speech activity; the optimal combination of traditional and innovative methods, techniques, means and forms of learning; taking into account the national-cognitive potential of the Ukrainian language), principles (interconnection in the teaching of linguistic disciplines; operation with linguistic terminology; the comparative analysis of linguistic units, the systematic implementation of ICT technologies), methods (content-terms), techniques, means and forms of work.

The logical-structural scheme of linguistic disciplines has been proposed in the article; the scheme represents disciplines for training the future Ukrainian language teacher, provided by the curriculum. It has been noted in the scheme that all the disciplines of the curriculum are in close interaction.

The support-systematic, integrative-forming and creative-transformative stages of research and experimental training have been defined in the article. The system of exercises to check the formation of linguistic (phonetic, lexical-semantic, grammatical, spelling, stylistic) competence has been developed.

Key words: linguistic competence; support-systematic, integrative-forming and creative-transformative stages of research and experimental training.

Стаття надійшла до редколегії 05.05.2018

УДК 378

Валерій САМОЙЛЕНКО

кандидат фізико-математичних наук, доцент,
доцент кафедри алгебри, геометрії та математичного аналізу
Херсонського державного університету,
м. Херсон, Україна;

Валентина ГРИГОР'ЄВА

кандидат педагогічних наук, старший викладач кафедри алгебри,
геометрії та математичного аналізу Херсонського державного університету,
м. Херсон, Україна
e-mail: vb.grigorieva@gmail.com

ДОСЛІДЖЕННЯ УМОВНИХ ЕКСТРЕМУМІВ ФУНКЦІОНАЛІВ В ГІЛЬБЕРТОВОМУ ПРОСТОРІ В КУРСІ МАТЕМАТИЧНОГО АНАЛІЗУ ПРИ ПІДГОТОВЦІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ-МАТЕМАТИКІВ

У статті розглядаються деякі методичні особливості навчання майбутніх вчителів-математики математичних дисциплін у педагогічному навчальному закладі з урахуванням професійно-педагогічної спрямованості навчання й вимог, що висуваються до майбутньої педагогічної діяльності. Враховуючи важливе місце курсу математичного аналізу у професійній підготовці вчителів математики та значення теорії дослідження функцій, розглянуто питання дослідження екстремумів функцій, а саме питання дослідження умовних екстремумів функціоналу в гільбертовому просторі. Використовуючи розглянуті в статті умови існування умовного локального екстремуму в гільбертовому просторі, можна отримати більш відомі та загальні умови в R^n як частинний випадок даної ситуації.

Ключові слова: лінійний обмежений функціонал, лінійний оператор, нормований простір, простір Гільберта, умовний екстремум.

Проблема формування професіоналізму майбутніх учителів математики у процесі фахової підготовки обумовлена динамічними перетвореннями, які відбуваються в політичній, соціальній, економічній сферах нашої країни загалом і у сфері освіти зокрема. Нагальність цього питання пов'язана і з ефективною імплементацією оновленої законодавчо-нормативної бази освітнього простору України (Стратегія державної кадрової політики на 2012–2020 роки, Національна стратегія розвитку освіти в Україні на період до 2021 року, Закон України «Про вищу освіту»), що значною мірою залежить від комплексного вирішення завдань стосовно побудови цілей, організаційно-структурних, змістових і технологічних компонентів навчально-виховного процесу підготовки майбутніх фахівців у вищих навчальних закладах, у тому числі й майбутніх учителів-математиків. У зв'язку з вищезазначеним сучасний учитель математики має володіти не лише фундаментальними знаннями з предмета, але й комплексом конкретних засобів професійної діяльності щодо застосування набутих знань та умінь у галузі навчально-виховної, соціально-педагогічної, культурно-освітньої, науково-методичної, організаційно-управлінської діяльності.

Питаннями фахової підготовки майбутніх учителів математики в різні часи займалися відомі науковці та методисти: О. Астряб, В. Бевз, М. Віленкін, Б. Гнеденко, В. Гусев, Б. Ерднієв, М. Жалдак, Ю. Колягін, К. Лебединцев, Г. Луканкін, М. Метельський, О. Мордкович, І. Новик, М. Поточський, З. Слєпкань, Н. Стефанова, А. Столяр, Р. Черкасов, Л. Фрідман, І. Шиманський, М. Шкіль, Н. Шунда.

У працях зазначених авторів докладно проаналізовано дидактичні проблеми, які існували у відповідні часи, зроблено конкретні пропозиції і рекомендації щодо поліпшення професійної підготовки вчителів математики.

На сучасному етапі окремі аспекти проблеми підготовки майбутніх учителів математики в Україні досліджують відомі математики, педагоги і методисти: М. Бурда, Н. Морзе, В. Моторіна, С. Семенець, О. Скафа, С. Скворцова, О. Співаковський, Н. Тарасенкова, Ю. Триус, В. Швець.

Загальновідомо, що через специфіку педагогічної освіти математична підготовка фахівців у педагогічних вищих навчальних закладах повинна відрізнятися від відповідної підготовки в класичних і технічних університетах. Майбутній учитель математики повинен отримати фундаментальну математичну підготовку, яка забезпечить йому дієві знання, професійні компетенції, що виходять за межі курсу математики, яка вивчається в школі.

Безперечно, що така підготовка не повинна здійснюватися відірвано від майбутньої професійної діяльності майбутнього вчителя.

Дослідження проблеми навчання математичних дисциплін у педагогічному навчальному закладі з урахуванням професійно-педагогічної спрямованості навчання й вимог, що висувуються до майбутньої педагогічної діяльності, здійснюється в двох основних напрямках.

Частина дослідників педагогічну діяльність у навчанні майбутніх учителів математики ототожнює з детальним висвітленням у вузівському викладанні основ шкільного курсу математики. Другий напрям наукових праць із зазначеної теми полягає в об'єднанні та збалансованості математичної й методичної підготовки студентів педагогічного закладу. Цієї точки зору дотримуються Г. Михалін, А. Мордкович, В. Моторіна, З. Слепкань, О. Співаковський, Н. Тарасенкова, М. Якубовські.

З огляду на те, що педагогічна діяльність за своєю природою має творчий характер, з метою формування та розвитку психолого-педагогічної готовності майбутнього педагога професійного навчання до формування професійної мобільності, необхідно у процесі підготовки у вищому навчальному закладі формувати такі професійні значущі якості педагога: креативність, творчі вміння, вміння розв'язувати математичні та фізичні задачі, застосовувати активні методи навчання, уміння аналізувати результати власної діяльності. Водночас, слід зазначити, що педагог фізико-математичних дисциплін повинен виявляти інтерес до викладання матеріалу і сам займати активну позицію щодо пошуку нових ресурсів свого власного розвитку та мислення.

Важливе місце у професійній підготовці вчителів математики відводиться курсу математичного аналізу. Окремі дисертаційні дослідження присвячені професійно спрямованому викладанню деяких тем з цього курсу. Так, наприклад, Т. А. Корешкова досліджує шляхи формування професійно значущих знань і вмінь у вчителя математики при викладанні розділу "Інтегральне числення функції однієї змінної". У дисертаційному дослідженні Х.А. Гербекова виявлені можливості і резерви курсу диференціальних рівнянь у здійсненні професійно спрямованого навчання майбутніх учителів математики і на їх основі розроблені конкретні рекомендації з викладання цього курсу. А.Є.Мухін досліджує проблему реалізації професійно спрямованого навчання шляхом розробки та використання на практичних заняттях з математичного аналізу системи вправ із тих розділів цього курсу, які вивчаються в школі.

Незважаючи на наявність значної кількості публікацій, окремих дисертаційних досліджень, в

яких у тій чи іншій мірі розглядалася проблема професійної спрямованості викладання математичного аналізу майбутнім учителям математики, необхідно зазначити, що ряд аспектів цієї проблеми виявилися не повністю розкритими, окремі аспекти потребують подальшої розробки з урахуванням змін, які відбуваються в сучасній школі, та більш високих вимог до професійної підготовки вчителів.

Одним з важливих питань при викладанні математичного аналізу є питання дослідження екстремумів функцій. У теорії дослідження функцій задача на відшукування екстремальних значень не містить ніяких додаткових умов стосовно змінних і такі задачі належать до задач відшукування *безумовного екстремуму* функції. Локальний та глобальний екстремуми визначаються з необхідних та достатніх умов існування екстремуму функції. Якщо задача полягає у відшуванні локального чи глобального екстремуму деякої функції за умови, що на змінні такої функції накладаються додаткові обмеження, то маємо задачу пошуку *умовного екстремуму* функції [4–5]. Термін «умовний» означає, що змінні задачі мають задовольняти деякі умови. Відшукування умовного екстремуму – значно більш складна задача, ніж визначення безумовного екстремуму. Тому зазвичай пошук умовного екстремуму зводять до відшукування безумовного екстремуму шляхом еквівалентної заміни вихідного функціоналу разом з обмеженнями на деякий, спеціальним чином підібраний, функціонал, безумовний екстремум якого збігається з умовним екстремумом вихідного функціоналу [6].

Дослідження питання стосовно умовного екстремуму для відображень розглядалося в роботах [4–6]. В даній статті результати стосуються існування умовного екстремуму функціоналу в гільбертовому просторі.

Зупинімося більш детально на питанні дослідження умов існування умовного локального екстремуму в гільбертовому просторі.

Необхідна умова умовного локального екстремуму

Нехай $f(x, y): X \times Y \rightarrow \mathbb{R}^1$, де X – нормований простір, а Y – простір Гільберта; $g(x, y): X \times Y \rightarrow Y$. Точка $(x_0, y_0) \in X \times Y$, що задовольняє рівняння $g(x_0, y_0) = 0$ називається *точкою умовного локального максимуму (мінімуму)* відображення $f(x, y)$ при умові $g(x, y) = 0$, якщо існує окіл $V \subset X \times Y$ точки (x_0, y_0) такий, що $\forall (x, y) \in V$, яка задовольняє умові $g(x, y) = 0$, буде виконуватися нерівність $f(x, y) \underset{(\geq)}{\leq} f(x_0, y_0)$.

Теорема 1. Нехай $f(x, y): X \times Y \rightarrow R^1$, $g(x, y): X \times Y \rightarrow Y$ – неперервно-диференційовні у деякому околі точки $(x_0, y_0) \in X \times Y$ і лінійний оператор $g'_y(x_0, y_0) \in L(Y)$ має обернений. Якщо в точці (x_0, y_0) відображення $f(x, y)$ має умовний локальний екстремум, то існує вектор $\lambda \in Y$ такий, що мають місце співвідношення

$$f'_x(x_0, y_0)(x) + (g'_x(x_0, y_0)x, \lambda)_Y = 0, \quad \forall x \in X$$

$$f'_y(x_0, y_0)(h) + (g'_y(x_0, y_0)h, \lambda)_Y = 0, \quad \forall h \in Y$$

$((\cdot, \cdot)_Y$ – скалярний добуток у гільбертовому просторі Y).

Доведення.

Для доведення нам знадобляться наступні дві властивості. В даній статті ми обмежимося їх формулюванням (подібні властивості відомі у курсі лінійної алгебри).

1. Якщо Y – гільбертовий простір, а $f(x): Y \rightarrow R^1$ – лінійний обмежений функціонал ($f \in L(Y, R^1)$), то існує єдиний вектор $f \in Y$ такий, що $f(y) = (y, f)_Y$.

2. Нехай лінійний обмежений оператор $A: Y \rightarrow Y$, де Y – гільбертовий простір, має обернений. Тоді спряжений оператор $A^*: Y \rightarrow Y$, визначений співвідношенням $(Ax, y)_Y = (x, A^*y)_Y$, $\forall x, y \in Y$, теж має обернений, $(A^*)^{-1} = (A^{-1})^*$.

Повернемося до доведення теореми.

Розглянемо відображення

$$\varphi(x, y) = f(x, y) + (g(x, y), \lambda)_Y: X \times Y \rightarrow R^1,$$

де $\lambda \in Y$ – довільний вектор. Оскільки $f(x, y): X \times Y \rightarrow R^1$, то

$$\frac{\partial f}{\partial x}(x, y) \in L(X \rightarrow R^1), \quad \frac{\partial f}{\partial y}(x, y) \in L(Y \rightarrow R^1),$$

тобто лінійні неперервні функціонали на X та Y відповідно. Далі

$$\begin{aligned} & (g(x+h_1, y), \lambda)_Y - (g(x, y), \lambda)_Y = \\ & = (g(x+h_1, y) - g(x, y), \lambda)_Y = \\ & = \left(\frac{\partial g}{\partial x}(x, y)h_1 + o(h_1), \lambda \right)_Y = \\ & = \left(\frac{\partial g}{\partial x}(x, y)h_1, \lambda \right)_Y + (o(h_1), \lambda)_Y, \end{aligned}$$

оскільки $|(o(h_1), \lambda)_Y| \leq \|o(h_1)\|_Y \|\lambda\|_Y$, то маємо, що $|(o(h_1), \lambda)_Y| = o(h_1)$, тобто відображення $(g(x, y), \lambda)_Y$ – диференційоване по x і

$$\begin{aligned} & \left((g(x, y), \lambda)_Y \right)'_x h_1 = \left((g'_x(x, y)h_1, \lambda)_Y \right)_X, \\ & g'_x(x, y) \in L(X \rightarrow Y), \quad \forall h_1 \in X. \end{aligned}$$

Аналогічно

$$\begin{aligned} & \left((g(x, y), \lambda)_Y \right)'_y h_2 = (g'_y(x, y)h_2, \lambda)_Y, \\ & g'_y(x, y) \in L(X \rightarrow Y), \quad \forall h_2 \in Y. \end{aligned}$$

Отже, будемо мати

$$\frac{\partial \varphi}{\partial x}(x, y)h_1 = f'_x(x, y)h_1 + (g'_x(x, y)h_1, \lambda)_Y, \quad \forall h_1 \in X$$

$$\frac{\partial \varphi}{\partial y}(x, y)h_2 = f'_y(x, y)h_2 + (g'_y(x, y)h_2, \lambda)_Y, \quad \forall h_2 \in Y$$

Розглянемо вираз

$$\frac{\partial \varphi}{\partial y}(x, y)h = f'_y(x, y)h + (g'_y(x, y)h, \lambda)_Y, \quad \forall h \in Y.$$

Перший доданок $f'_y(x_0, y_0)h = f'_y(x_0, y_0)(h): Y \rightarrow R^1$ – лінійний лінійний обмежений функціонал на Y та існує (згідно з властивістю 1) вектор $f_0 \in Y$ такий, що $f'_y(x_0, y_0)h = (h, f_0)_Y$. Отже, враховуючи означення спряженого оператора, маємо

$$\frac{\partial \varphi}{\partial y}(x_0, y_0)h = (h, f_0)_Y + \left(h, (g'_y(x_0, y_0))^* \lambda \right)_Y \quad \forall h \in Y,$$

або

$$\frac{\partial \varphi}{\partial y}(x_0, y_0)h = \left(h, f_0 + (g'_y(x_0, y_0))^* \lambda \right)_Y \quad \forall h \in Y,$$

Покладемо $\lambda = -\left((g'_y(x_0, y_0))^* \right)^{-1} f_0 = -\left((g'_y(x_0, y_0))^{-1} \right)^* f_0 \in Y$, що існує згідно з властивістю 2 та умовами теореми, тоді

$$\frac{\partial \varphi}{\partial y}(x_0, y_0)h = 0 \quad \forall h \in Y.$$

Отже, існує $\lambda \in Y$ такий, що

$$f'_y(x_0, y_0)h + (g'_y(x_0, y_0)h, \lambda)_Y = 0, \quad \forall h \in Y.$$

Друге співвідношення умови теореми доведено. Покажемо справедливність першого співвідношення. Підставимо в $\varphi(x, y)$ замість λ його значення $\lambda = -\left((g'_y(x_0, y_0))^{-1} \right)^* f_0 \in Y$.

Оскільки відображення $g(x, y): X \times Y \rightarrow Y$ задовольняє всі умови теореми про неявне відображення у деякому колі точки (x_0, y_0) , то існує окіл точки $x_0 \in X$, в якому у явно виражається

через x , тобто $y = q(x): X \rightarrow Y$, $g(x, q(x)) = 0$,
 $y_0 = q(x_0)$. Розглянемо у даному околі функцію
 $G(x) = \varphi(x, q(x)): X \rightarrow R^1$. Якщо (x_0, y_0) – точка
умовного локального екстремуму $f(x, y)$ при
умові $g(x, y) = 0$, то $x_0 \in X$ – точка локального
екстремуму і

$$\varphi(x, y = q(x)) = G(x): X \rightarrow R^1$$

(оскільки $\varphi(x, y = q(x)) = f(x, y = q(x))$). Таким
чином, для функції $G(x)$ виконується необхідна
умова екстремуму в точці x_0 , тобто $dG(x_0) = 0$,
або

$$\begin{aligned} 0 &= d\varphi(x_0, q(x_0)) = d\varphi(x_0, y_0) = \\ &= \frac{\partial \varphi}{\partial x}(x_0, y_0) dx + \frac{\partial \varphi}{\partial y}(x_0, y_0) dy = \\ &= \frac{\partial \varphi}{\partial x}(x_0, y_0) dx, \quad \forall dx \in X \end{aligned}$$

(в рівності врахували, що $\frac{\partial \varphi}{\partial y}(x_0, y_0) h = 0$, $\forall h \in Y$).

Оскільки вектор $dx \in X$ – довільний, то вико-
нується рівність

$$\begin{aligned} \frac{\partial \varphi}{\partial x}(x_0, y_0) x + \frac{\partial \varphi}{\partial x}(x_0, y_0) x + \\ + (g'_Y(x_0, y_0) x, \lambda)_Y = 0, \quad \forall x \in X. \end{aligned}$$

Що і треба було довести.

Відображення $\varphi(x, y) = f(x, y) + (g(x, y), \lambda)_Y$:
 $: X \times Y \rightarrow R^1$, де $\lambda \in Y$ – деякій вектор, будемо називати
функцією Лагранжа.

Необхідна умова умовного локального екст-
ремуму у точці $(x_0, y_0) \in X \times Y$ для відображення
 $f(x, y): X \times Y \rightarrow R^1$ при умові $g(x, y) = 0$ у термі-
нах функції Лагранжа буде мати вигляд:

$$\frac{\partial \varphi}{\partial x}(x_0, y_0) = 0, \quad \frac{\partial \varphi}{\partial y}(x_0, y_0) = 0, \quad g(x_0, y_0) = 0.$$

Приклад 1. Розглянемо випадок відображення
 $f: R^n \times R^m \rightarrow R^1$.

Нехай $X = R^n$, а $Y = R^m$; відображення

$$f(x_1, \dots, x_n, y_1, \dots, y_m): R^n \times R^m \rightarrow R^1$$

і

$$g(x_1, \dots, x_n, y_1, \dots, y_m) =$$

$$= (g_1(x_1, \dots, y_m), \dots, g_m(x_1, \dots, y_m)): R^n \times R^m \rightarrow R^m$$

$(g_i(x_1, \dots, y_m): R^n \times R^m \rightarrow R^1, \quad i = 1, \dots, m)$ – непре-
ривно диференційовні.

Точка

$$(x_0, y_0) = (x_1^{(0)}, \dots, x_n^{(0)}, y_1^{(0)}, \dots, y_m^{(0)}) \in R^{n+m},$$

яка задовольняє рівняння $g_i(x_1^{(0)}, \dots, y_m^{(0)}) = 0$
($i = 1, \dots, m$), є точкою умовного локального макси-
муму (мінімуму). Якщо існує окіл $V \subset R^{n+m}$ цієї
точки такий, що для будь якої точки
 $(x, y) = (x_1, \dots, x_n, y_1, \dots, y_m) \in V$, яка задовольняє
рівняння

$$g_i(x_1, \dots, y_m) = 0 \quad (i = 1, \dots, m),$$

виконується нерівність

$$f(x_1^{(0)}, \dots, y_m^{(0)}) \underset{(\leq)}{\geq} f(x_1, \dots, y_m) \quad (i = 1, \dots, m).$$

Із загальної теореми будемо мати необхідну
умову умовного локального екстремуму у наступ-
ному вигляді.

Теорема 2. Нехай $f(x, y), g_i(x, y): R^{n+m} \rightarrow R^1$
($i = 1, \dots, m$) – неперервно-диференційовні в околі
точки $(x_1^{(0)}, \dots, x_n^{(0)}, y_1^{(0)}, \dots, y_m^{(0)}) \in R^{n+m}$. Якщо

$$\begin{vmatrix} D(g_1, \dots, g_m) \\ D(y_1, \dots, y_m) \end{vmatrix} (x_1^{(0)}, \dots, y_m^{(0)}) \neq 0$$

(тобто $g'_Y(x_0, y_0)$) має обернений), то необхідною
умовою того, що точка $(x_1^{(0)}, \dots, y_m^{(0)})$ – умовний
локальний екстремум $f(x_1, \dots, y_m)$ при умові

$$g(x_1, \dots, y_m) = (g_1(x_1, \dots, y_m), \dots, g_m(x_1, \dots, y_m)) = 0,$$

є існування m дійсних постійних $\lambda_1, \dots, \lambda_m$
($\lambda = (\lambda_1, \dots, \lambda_m) \in R^m$) таких, що

$$\begin{cases} f'(x_0, y_0) + \lambda_1 g'_1(x_0, y_0) + \dots + \lambda_m g'_m(x_0, y_0) = 0 \\ g(x_0, y_0) = 0 \end{cases}$$

або

$$\begin{cases} \frac{\partial f}{\partial x_i}(x_1^{(0)}, \dots, y_m^{(0)}) + \sum_{j=1}^m \lambda_j \frac{\partial g_j}{\partial x_i}(x_1^{(0)}, \dots, y_m^{(0)}) = 0, \quad i = 1, \dots, n \\ \frac{\partial f}{\partial y_k}(x_1^{(0)}, \dots, y_m^{(0)}) + \sum_{j=1}^m \lambda_j \frac{\partial g_j}{\partial y_k}(x_1^{(0)}, \dots, y_m^{(0)}) = 0, \quad k = 1, \dots, m \\ g_j(x_1^{(0)}, \dots, y_m^{(0)}) = 0, \quad j = 1, \dots, m \end{cases}$$

У термінах функції Лагранжа

$$\varphi(x_1, \dots, y_m) = f(x_1, \dots, y_m) + \sum_{j=1}^m \lambda_j g_j(x_1, \dots, y_m)$$

ці умови мають вигляд:

$$\begin{cases} \frac{\partial \varphi}{\partial x_1}(x_1^{(0)}, \dots, y_m^{(0)}) = 0, \dots, \frac{\partial \varphi}{\partial x_n}(x_1^{(0)}, \dots, y_m^{(0)}) = 0 \\ \frac{\partial \varphi}{\partial y_1}(x_1^{(0)}, \dots, y_m^{(0)}) = 0, \dots, \frac{\partial \varphi}{\partial y_m}(x_1^{(0)}, \dots, y_m^{(0)}) = 0 \\ g_1(x_1^{(0)}, \dots, y_m^{(0)}) = 0, \dots, g_m(x_1^{(0)}, \dots, y_m^{(0)}) = 0 \end{cases}$$

Безпосереднє доведення цього факту легко знайти [4, 5].

Достатня умова умовного локального екстремуму

Повернемося до загальної ситуації. Припустимо, що точка $(x_0, y_0) \in X \times Y$ задовольняє необхідним умовам умовного локального екстремуму у термінах функції Лагранжа. Якщо у функції Лагранжа $\varphi(x, y)$ замість $y \in Y$ підставити відображення $y = q(x): X \rightarrow Y$, яка існує згідно з теоремою про неявну функцію, то точка $x_0 \in X$ для функції $\varphi(x, q(x))$ буде локальним екстремумом тоді і тільки тоді, коли точка (x_0, y_0) буде умовним локальним екстремумом для $f(x, y)$ при умові $g(x, y) = 0$. У зв'язку з цим достатня умова умовного локального екстремуму в точці (x_0, y_0) в термінах функції Лагранжа має вигляд:

1. Якщо $\begin{cases} d^2\varphi(x_0, y_0) \geq 0 \\ dg(x_0, y_0) = 0 \end{cases}$, то в (x_0, y_0) – умовний локальний мінімум.

2. Якщо $\begin{cases} d^2\varphi(x_0, y_0) \leq 0 \\ dg(x_0, y_0) = 0 \end{cases}$, то в (x_0, y_0) – умовний локальний максимум.

3. Якщо $\begin{cases} d^2\varphi(x_0, y_0) \\ dg(x_0, y_0) = 0 \end{cases}$ змінює знак в залежності від $dx \in X$, то в точці (x_0, y_0) немає екстремуму.

Доведення цих умов випливає з того, що достатньою умовою екстремуму в $x_0 \in X$ для відображення $\varphi(x, q(x))$ є умова знакопостійності незалежно від dx форми $d^2\varphi(x_0, q(x_0))$ та рівності

$$d^2\varphi(x, q(x)) = \left(\frac{\partial^2 \varphi}{\partial x^2}(x, q(x)) + 2 \frac{\partial^2 \varphi}{\partial x \partial y}(x, q(x)) q'(x) + \frac{\partial^2 \varphi}{\partial y^2}(x, q(x)) x(q'(x))^2 + \frac{\partial \varphi}{\partial y}(x, q(x)) q''(x) \right) dx^2.$$

Підставляючи у рівність $x = x_0$ маємо

$$\begin{aligned} d^2\varphi(x_0, q(x_0)) &= \frac{\partial^2 \varphi}{\partial x^2}(x_0, y_0) dx^2 + \\ &+ 2 \frac{\partial^2 \varphi}{\partial x \partial y}(x_0, y_0) q'(x_0) dx dx + \frac{\partial^2 \varphi}{\partial y^2}(x_0, y_0) (q'(x_0) dx)^2 + \\ &+ \frac{\partial \varphi}{\partial y}(x_0, y_0) q''(x_0) dx^2 = \frac{\partial^2 \varphi}{\partial x^2}(x_0, y_0) dx^2 + \\ &+ 2 \frac{\partial^2 \varphi}{\partial x \partial y}(x_0, y_0) dx dy + \frac{\partial^2 \varphi}{\partial y^2}(x_0, y_0) dy^2 = d^2\varphi(x_0, y_0) \end{aligned}$$

(ми врахували умову $\frac{\partial \varphi}{\partial y}(x_0, y_0) = 0$).

Отже, маємо достатньою умовою умовного екстремуму в (x_0, y_0) є знакопостійність форми $d^2\varphi(x_0, y_0)$ незалежно від $dx \in X$. Що стосується dy , що фігурує у формі $d^2\varphi(x_0, y_0)$, то його можна виразити через dx з рівності $dg(x_0, y_0) = 0$.

Приклад 2. У випадку $f: R^n \times R^m \rightarrow R^1$ і $g: R^n \times R^m \rightarrow R^m$ достатня умова умовного екстремуму у точці $(x_1^{(0)}, \dots, x_n^{(0)}, y_1^{(0)}, \dots, y_m^{(0)})$ має вигляд:

1. $\begin{cases} d^2\varphi(x_1^{(0)}, \dots, y_m^{(0)}) \geq 0 \\ dg_i(x_1^{(0)}, \dots, y_m^{(0)}) = 0, \quad i = 1, \dots, m \end{cases}$ то в $(x_1^{(0)}, \dots, y_m^{(0)})$ – умовний локальний мінімум.

2. $\begin{cases} d^2\varphi(x_1^{(0)}, \dots, y_m^{(0)}) \leq 0 \\ dg_i(x_1^{(0)}, \dots, y_m^{(0)}) = 0, \quad i = 1, \dots, m \end{cases}$ то в $(x_1^{(0)}, \dots, y_m^{(0)})$ – умовний локальний максимум.

3. $d^2\varphi(x_1^{(0)}, \dots, y_m^{(0)})$ змінює знак в залежності від $dx = (dx_1, \dots, dx_n) \in R^n$, (зауважимо, що $dy = (dy_1, \dots, dy_m) \in R^m$, що фігурує у формі $d^2\varphi(x_1^{(0)}, \dots, y_m^{(0)})$, можна виразити через dx з рівностей $dg_i(x_1^{(0)}, \dots, y_m^{(0)}) = 0, \quad i = 1, \dots, m$), то у точці $(x_1^{(0)}, \dots, y_m^{(0)})$ немає екстремуму.

Використовуючи розглянуті в статті умови існування умовного локального екстремуму в гільбертовому просторі, можна отримати умови в R^n як частинний випадок даної ситуації.

Список використаних джерел

1. Скафа Е. И. Теоретико-методические основы формирования приемов эвристической деятельности при изучении математики в условиях внедрения современных технологий обучения : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.02 / Скафа Елена Ивановна ; Донецкий нац. ун-т. – Донецк, 2004. – 479 с.
2. Скворцова С. О. Формування професійної компетентності в майбутнього вчителя математики // Електронний журнал „Педагогічна наука: історія, теорія, практика, тенденції розвитку”. – 2010. – Вип. № 4. [http://www.intellect-invest.org.ua/ukr/pedagog_editions_e-magazine_pedagogical_science_vypuski_n4_2010_st_4/].
3. Триус Ю. В. Комп'ютерно-орієнтовані методичні системи навчання математичних дисциплін у вищих навчальних закладах : автореф. дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.02 / Ю. В. Триус ; Національний пед. ун-т ім. М. П. Драгоманова. – К., 2005. – 48 с.
4. Березанский Ю. М. Функциональный анализ / Ю. М. Березанский, Г. Р. Ус, З. Г. Шефтель. – К. : Вища Школа, 1990. – 600 с.
5. Давидов М. О. Курс математического анализа. В 3-х ч. / М.О. Давидов. – К. : Вища школа, 1991. – 648 с.
6. Зорич В. А. Математический анализ / В. А. Зорич. – М. : МЦНМО, 2002. – 476 с.
7. Ильин В. А. Основы математического анализа / В. А. Ильин, Е. Г. Позняк. – М. : Наука, 1982. – 326 с.

Reference

1. Skafa, E.I. (2004). Teoretiko-metodicheskie osnovi formirovaniya priemov evristicheskoi deiatelnosti pri izychenii matematiki v usloviyah vnedreniya sovremennih tehnologii obychnia [Theoretiko-methodical bases of formation of methods of heuristic activity at studying of mathematics in the conditions of introduction of modern technologies of training]. Extended abstract of candidate's thesis. Donensk [in Ukrainian].
2. Skvortsova, S.O. (2010). Formuvannya profesiynoi kompetentnosti v maybutnyogo vchitelia matematiki [Formation of professional competence in the future teacher of mathematics]. Retrieved from [http://www.intellect-invest.org.ua/ukr/pedagog_editions_e-magazine_pedagogical_science_vypuski_n4_2010_st_4/].
3. Trius, U.V. (2005). Komputerno-orientovani metodichni sistemi navchannia matematichnih discipline u vishih navchalnih zakladah [Computer-oriented methodical systems of teaching mathematical disciplines in higher educational establishments]. Kiev, 48 [in Ukrainian].
4. Berezanskiy, U.M. (1990). Funkcionalniy analiz [Functional Analysis]. Kiev, 600 [in Ukrainian].
5. Davidov, M.O. (1991). Kurs matematichnogo analizu [Course of mathematical analysis]. Kiev, 648 [in Ukrainian].
6. Zorich, V.A. (2002). Matematicheskiy analiz [Mathematical analysis]. Moscow, 476 [in Russian].
7. Ilyin, V.A. (1982). Osnovi matematicheskogo analiza [The basis of mathematical analysis]. Moscow, 326 [in Russian].

Самойленко В. Г., Григорьева В. Б. Исследование условных экстремумов функционалов в гильбертовом пространстве в курсе математического анализа при подготовке будущих учителей-математиков

В статье рассматриваются некоторые методические особенности обучения будущих учителей-математиков математических дисциплин в педагогическом учебном заведении с учетом профессионально-педагогической направленности обучения и требований, предъявляемых к будущей педагогической деятельности. Учитывая важное место курса математического анализа в профессиональной подготовке учителей математики и значение теории исследования функций, рассмотрен вопрос исследования экстремумов функций, а именно вопрос исследования условных экстремумов функционала в гильбертовом пространстве. Используя рассмотренные в статье условия существования условного локального экстремума в гильбертовом пространстве, можно получить более известные и общие условия в R^n как частный случай данной ситуации.

Ключевые слова: линейный ограниченный функционал, линейный оператор, нормированное пространство, пространство Гильберта, условный экстремум.

Samoilenko V., Hryhorieva V. Investigation of conditional extremes of functionals in Hilbert space in the course of mathematical analysis in the preparation of future mathematics teachers

The problem of forming the professionalism of future mathematics teachers in the process of professional training is due to the dynamic transformations that take place in the political, social, economic spheres of our country in general and in the field of education in particular. A modern mathematics teacher must possess not only fundamental knowledge of the subject, but also a complex of concrete means of professional activity in applying the acquired knowledge and skills in the field of educational, educational, educational, educational, scientific, methodological, organizational and managerial activities. It is common knowledge that, due to the specifics of pedagogical education, the mathematical training of specialists in pedagogical higher educational institutions should differ from the corresponding training in the classical and technical universities. The future teacher of mathematics must receive basic mathematical training, which will provide him with effective knowledge, professional competences, beyond the bounds of the course of mathematics that is taught in school. In the article some methodical features of training of the future mathematics teachers of mathematical disciplines in a pedagogical educational institution are considered, taking into account the professional pedagogical orientation of education and the requirements for future pedagogical activity. Considering the important place in the course of mathematical analysis in the professional training of mathematics teachers and the importance of the theory of function research, the question of investigating extremes of functions, namely the study of conditional extreme of a functional in Hilbert space, is considered. Using the conditions for the existence of a conditional local extreme in a Hilbert space considered in the article, we can obtain more known and general conditions in R^n as a special case of this situation.

Key words: linear bounded functional, linear operator, normed space, Hilbert space, conditional extreme.

Стаття надійшла до редколегії 01.05.2018

УДК 378.81

Наталія САРНОВСЬКА

*старший викладач кафедри іноземної філології
Київського національного університету
культури і мистецтв, м. Київ, Україна
e-mail: Nat_sarnovskaya@ukr.net*

ФОРМУВАННЯ ІНШОМОВНОЇ КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ У МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ СФЕРИ ТУРИСТИЧНОГО БІЗНЕСУ

Стаття висвітлює існуючі протиріччя між сучасними вимогами до компетентного спеціаліста у сфері туристичного бізнесу та умовами навчання іноземній мові та присвячена дослідженню особливостей та методів формування іншомовної комунікативної компетентності майбутніх фахівців сфери туризму. Визначено значення іншомовної комунікативної компетентності майбутніх спеціалістів туристичного бізнесу та специфіку її формування, розглянуто компоненти, критерії та рівні сформованості іншомовної компетентності студентів. Визначено сучасні методи та технології формування іншомовної компетентності. Визначено пріоритетні напрями роботи викладачів іноземної мови у виведенні студентів на високий рівень використання іноземної мови у професійній практичній діяльності.

Ключові слова: компетентність, комунікативна компетентність, іншомовна комунікативна компетентність, іноземна мова, інноваційні технології, інтерактивні методи навчання, особистісно-орієнтований підхід.

Динаміка інновацій в сфері туристичного бізнесу зумовлює важливість професійної освіти та якісної підготовки кадрів, яка створює об'єктивні можливості для вирішення найбільш суттєвих проблем у процесі її реалізації. До таких проблем відносяться недостатня кореляція навчальних та робочих програм підготовки майбутніх спеціалістів стосовно кваліфікаційним вимогам підготовки персоналу підприємств тур індустрії, що актуалізує кадрову проблему. Професійна мобільність фахівців туристичного бізнесу, яка забезпечує володіння стандартизованими базовими видами діяльності, стає найважливішою умовою її економічного росту, динамічного та стабільного розвитку.

Володіння іноземною мовою в професійних цілях традиційно відноситься до базових кваліфікацій спеціалістів високого рівня підготовленості до виконання професійної діяльності. Існують професійні сфери діяльності, в яких іноземна мова стає засобом вирішення професійних задач. Туристичний бізнес вимагає володіння іноземною мовою на рівні кваліфікаційної вимоги.

Таким чином метою навчання іноземній мові майбутніх фахівців сфери туризму можна вважати професійну іншомовну кваліфікацію, яка вимагає від майбутнього фахівця професійної іншомовної комунікативної компетентності. Необхідно зазначити, що збільшення кола обов'язків, які пов'язані з професійною діяльністю сучасного фахівця сфери туризму зумовлені необхідністю більш якісної іншомовної підготовки спеціалістів. В першу чергу це пов'язано з широким поширенням нових

інформаційних технологій, а також із збільшенням потоку літератури та публікацій іноземною мовою, де в свою чергу зумовлені й ділові контакти з іноземними партнерами.

Іншомовна комунікативна компетентність сучасного фахівця сфери туризму базується не лише на рівні його знань професійної діяльності. Необхідно враховувати знання логіко-семантичного розуміння текстів професійного спрямування та вміння використовувати спеціальні інформаційні джерела, можливість забезпечувати ділові контакти з представниками іноземних турфірм та засоби спілкування з іноземними туристами. Тому необхідно розробляти та вдосконалювати методи формування комунікативної компетентності майбутнього фахівця в ситуаціях професійних та міжособистісних відносин в сфері туризму.

В сучасній освіті компетентнісний підхід є втіленням інноваційного процесу, який відповідає загальній концепції освітнього стандарту більшості розвинутих країн і пов'язан з переходом змісту освіти та системи її якості до системи компетентностей. Пошуки в сфері компетентнісного підходу спрямовані головним чином на зв'язок компетентності та змісту освіти. На думку таких вчених як Д. А. Іванов, В. К. Загвоздкін, І. А. Зимня, А. Г. Каспаржак та інші. Компетентнісний підхід є засобом досягнення нової якості освіти та визначає напрямки змін в системі професійної освіти. Питання «комунікативної компетентності» розглядається у наукових працях вітчизняних та зарубіжних дослідників: Н. Бутенко,

І. Зимньої, Н. Кузьміної, М. Заброцького, Л. Мітіної, Л. Петровської, Ю. Ємельянова. Аспекти формування іншомовної комунікативної компетентності в процесі вивчення іноземної мови досліджували Т. Аванесова, Л. Біркун, Л. Брахман, О. Григоренко, Р. Джонсон, О. Іскандарова, Г. Китайгородська, Е. Комарова, А. Самсонова, Т. Сірик, Д. Хаймс, Д. Шейлз та ін. Методику формування іншомовної комунікативної компетенції досліджували вітчизняні та зарубіжні вчені-методисти (І. М. Берман, В. А. Бухбіндер, В. С. Коростильов, С. Ф. Шатілов, В. Ю. Гнаткевич, Ю. І. Пассов, Г. О. Китайгородська, О. Б. Тарнопольський, Е. В. Мірошніченко, І. В. Баценко, В. Д. Борщовецька, R. Ellis, I. Nation, N. Schmitt, W. G. Widdowson та ін.). Проблеми формування іншомовної комунікативної компетентності майбутніх фахівців, зокрема фахівців індустрії туризму, висвітлюють у своїх дослідженнях – Н. Ізорія, О. Алілуйко, Л. Кістанова, Я. Окопна. Формування іншомовної комунікативної компетентності майбутніх фахівців туристичного бізнесу повинно здійснюватися при навчанні іноземній мові не лише в межах учбових програм немовних вищих навчальних закладів, але й питання пов'язані з потенційними можливостями навчальної дисципліни «іноземна мова» є предметом пильної уваги сучасних вчених. Проблема формування іншомовної комунікативної компетентності та аспекти її формування саме у фахівців туристичного бізнесу потребують подальшого дослідження та розробки нових технологій.

Протиріччя між вимогами до підготовки сучасних компетентних спеціалістів, зокрема в туристичній сфері, які стрімко зростають та умовами навчання іноземній мові у немовному ВНЗ призводять до того, що комунікативний компонент в структурі базових компетенцій не отримує належного розвитку. Як показує практика викладання рівень володіння усним іншомовним професійним спілкуванням майбутніми спеціалістами є недостатнім і не забезпечує готовність студентів до активної взаємодії з професійним іншомовним середовищем. Основними проблемами, з якими зустрічаються студенти, є нездатність завжди адекватно реалізувати комунікативно-функціональний вокабуляр, обрати відповідний комунікативний задачі тип спілкування і згідно їй сформулювати своє висловлювання. Для них характерною є невпевненість у виборі мовних засобів, в коректності оформлення своїх висловлювань, але сучасному спеціалісту туристичного бізнесу важливо бути професійно успішним та мобільним, здатним будувати свою кар'єру, працювати в умовах жорсткої конкуренції на вітчизняному та світовому ринках.

Метою статті є визначення специфіки формування іншомовної комунікативної компетентності майбутніх фахівців сфери туризму, сформулювати визначення «іншомовна комунікативна компетентність майбутніх фахівців сфери туризму, виявити зміст, види та функції іншомовної компетентності, розглянути компоненти, критерії та рівні сформованості іншомовної компетентності студентів, майбутніх фахівців сфери туризму. Отримання навичок професійно-орієнтованого спілкування забезпечує комунікативну компетентність спеціалістів, які зайняті у різних сферах ринку туристичних послуг. Важливо підкреслити, що можливість кар'єрного зросту в сфері туризму безпосередньо зі знаннями іноземної мови. При цьому, якщо рівень мовної компетентності обслуговуючого персоналу може обмежуватися знанням певних термінів та кліше, то рівень іншомовної підготовки фахівців, які займаються тур операторською або тур агентською діяльністю, повинен відповідати усім вимогам професійної мовної підготовки. Спроможність фахівця туристичного бізнесу отримувати й адекватно оцінювати іншомовний інформаційний потік, вміння належним чином реагувати на мовні повідомлення, адекватно та проводити ділові переговори не вдаючись до послуг перекладача, безсумнівно відіграють значну позитивну роль у результатах його праці, підвищують престиж фірми, і таким чином збільшують престиж компанії. [4].

Загальноєвропейські рекомендації з мовної освіти описують те, чого мають навчитися ті, хто оволодіває іноземною мовою для спілкування, які знання та вміння їм потрібно розвивати, щоб діяти ефективно. Українські ВНЗ розробляють нові підходи до навчання та вивчення іноземних мов, намагаючись здійснювати навчальний процес відповідно до європейських стандартів володіння мовою. Так, до вітчизняної практики вивчення та викладання іноземних мов застосовуються рівні володіння ними:

- Елементарний користувач: рівень A1 (інтродуктивний), A2 (середній)
- Незалежний користувач: B1 (рубіжний), B2 (просунутий);
- користувач досвідчений (C1 (автономний), C2 (компетентний)) [2].

Визначення рівнів володіння іноземною мовою є об'єктивним оцінюванням набутої іншомовної компетентності майбутніх фахівців, а також уніфікованому підходу до оцінювання, що визнається у широкому європейському форматі. Програма з вивчення англійської мови визначає, що рівень B2 може бути достатнім для тих спеціальностей, які вимагають менш складної мовної поведінки, тоді як спеціальності із більш складною

мовною поведінкою можуть вимагати РВМ С1 (досвідчений користувач, автономний) [2]. Серед таких спеціальностей – туризм, який вимагає вищого рівня володіння мовою, тому що передбачає інтенсивнішу іншомовну комунікативну діяльність, ніж інші спеціальності. Таким чином, сучасний фахівець сфери туристичного бізнесу повинен бути «досвідченим користувачем» (рівень С1), що надасть цьому можливість активно використовувати свої знання, навички та вміння в професійній комунікативній діяльності, встановленні та підтримуванні контактів з зарубіжними партнерами. Іншомовна комунікативна компетентність представляє собою якісну характеристику особистості фахівця, яка є сукупністю науково-теоретичних знань та практичних вмінь і навичок в сфері здійснення іншомовної професійної діяльності.

Рівень сформованості іншомовної компетентності фахівця сфери туризму визначає його здатність здійснювати професійну діяльність іноземною мовою.

Іншомовна комунікативна компетентність спеціаліста сфери туризму є найважливішою структурною складовою його розвинутої професійної компетентності та означає здатність до успішної, продуктивної та ефективної діяльності в індустрії туризму. Але в умовах реформування освіти спостерігаються протиріччя між контекстом іншомовної підготовки студентів та традиційним підходом до її організації, а також професійно-особистісним розвитком майбутнього фахівця, який має на увазі набуття необхідних знань, які б дозволили оптимально адаптуватися до трудової діяльності не лише на вітчизняному ринку праці, але й закордоном.

Традиційне вивчення лексико-граматичного матеріалу в ВНЗ не в змозі навчити майбутнього фахівця самостійно використовувати іноземну мову в реальних ситуаціях професійного спілкування. Проблема вдосконалення форм та методів навчання, які розвивають креативне мислення студентів, їх пізнавальну активність, вміння на практиці використовувати отримані знання, які дозволяють створити на заняттях ситуації, що максимально наближені до реальних ситуацій професійного спілкування, враховувати професійні потреби майбутніх фахівців дійсно актуальна на сьогоднішній день.

Нетрадиційні форми навчання з іноземної мови сприяють розвитку пізнавальної діяльності студентів, полегшує майбутню адаптацію до професійної діяльності. У студентів з'являється можливість моделювання ситуацій професійної діяльності, що сприяє формуванню та розвитку іншомовної комунікативної компетентності.

Найбільш повне спілкування іноземною мовою може відбуватися завдяки рольовим іграм, дискусіям, змаганням, вікторинам, прес-конференціям. Такі заняття є інтеграцією аудиторної та поза аудиторної роботи.

Наведені форми роботи дозволяють розширити та поглибити знання, вміння, навички в оволодінні іншомовною комунікативною діяльністю, стимулюють інтерес студентів до вивчення предмету, сприяють всебічному розвитку особистості. Систематичне застосування інтегрованих форм роботи на заняттях з іноземної мови сприяють:

- формуванню пізнавальної активності;
- розвитку креативного мислення;
- розширенню та поглибленню знань, вмінь та навичок;
- стимулюванню інтересу до вивчення іноземної мови;
- формуванню навичок спілкування іноземною мовою;
- оволодінню професією.

Пріоритетним напрямом роботи викладачів іноземної мови є виведення студентів на високий рівень використання англійської мови у їхній професійній практичній діяльності, для чого передбачається широке використання активних та інтерактивних методів вивчення іноземної мови, які мають комунікативно-орієнтований характер.

Найважливішою складовою освітнього процесу є інноваційна педагогічна діяльність. Вона є фундаментом на якому будується конкурентоспроможність закладу на ринку освітніх послуг. Метою інноваційної діяльності є якісні зміни в особистості студента, спрямованість до досягнення цілей навчання, висока мотивація. Цим вона відрізняється від традиційної системи навчання і має на увазі використання інтерактивних методів навчання. Високо-ефективними, нетрадиційними формами навчання іноземній мові, формуванню в майбутнього фахівця іншомовної комунікативної компетенції є мозковий штурм, майстер-клас, розробка проекту, рольова гра, екскурсія. Застосування цього методу зумовлено специфікою підготовки майбутніх спеціалістів, які будуть працювати в сфері туризму та гостинності та допоможе перетворити пасивне володіння іноземною мовою на активне. Взаємодія викладача та студентів створюють атмосферу діалогу, співпраці. Окрім цього інтерактивні методи поєднують, як взаємодію студентів і викладача, так і кооперативну взаємодію студентів між собою. Система вправ, спрямованих на розвиток комунікативних вмінь, повинна викликати емоційний відгук, бажання аналізувати та вникати в зміст тексту, ситуації тощо. Їх призначенням є «стимулювання різних видів природної активності студентів: розумової, емоційної, та соціальної» [10].

Отже, професійна діяльність, що моделюється грою стає організаційною основою, навколо якої накопичуються та закріплюються мовні знання студентів. Виникає не механічне накопичування інформації, а поглинання у змодельовану реальність певної сфери життя та майбутню професійну діяльність.

Інтеграція аудиторної та позааудиторної роботи цілком відповідає тенденціям переходу від переважно інформативних до активних форм і методів навчання з елементами проблемності, використанню пошуку та резервів самостійної роботи студентів, створенню умов для творчості, що дозволяє підвищити рівень практичного володіння мовою, у повній мірі реалізувати функції іноземної мови як засобу спілкування, розширити рецептивний і активний словниковий запас. Високий рівень самооцінки майбутніх фахівців, в совою чергу, дозволяє їм долати труднощі, які виникають в процесі навчання в ВНЗ, сприяють досягненню навчальних цілей в цілому.

При організації різних форм роботи на занятті, викладач повинен пам'ятати та враховувати основні принципи навчання іноземній мові: принцип зв'язку з життям, принцип комунікативної активності, принцип індивідуального навчання, принцип ситуативності, принцип новизни, принцип міждисциплінарних зв'язків. Дотримання всіх цих принципів дозволить досягти ефективності в процесі формування іншомовної комунікативної компетентності майбутніх фахівців.

Іншомовна компетентність є якісною характеристикою особистості майбутнього фахівця, яка в свою чергу є сукупністю науково-теоретичних знань та практичних вмінь та навичок в сфері іншомовної професійної діяльності. Рівень сформованості іншомовної компетентності спеціаліста сфери туризму визначає спроможність та здатність особистості здійснювати професійну діяльність іноземною мовою. Іншомовна компетентність майбутнього фахівця сфери туризму є найважливішою структурною складовою його професійної компетентності в цілому та означає його

готовність до успішної, продуктивної та ефективної діяльності в туристичному бізнесі базуючись на оволодінні комунікативними та інформативними можливостями іноземної мови, що забезпечує високий потенціал ефективного здійснення міжкультурної комунікації та високий рівень основних функцій туризму.

Однією з найважливіших умов формування іншомовної комунікативної компетентності можна вважати особистісно-орієнтований підхід у навчанні іноземній мові. На заняттях на основі принципу особистісно-орієнтованого підходу, студенти ефективніше засвоюють знання та набувають навички та вміння, що мають велике значення для формування високого рівня готовності до здійснення міжкультурного діалогу та ділового спілкування в сфері туризму і, як результат – сформованої іншомовної компетентності.

Спираючись на аналіз психолого-педагогічної та навчально-методичної літератури, присвяченій проблемі формування іншомовної комунікативної компетентності, можна навести наступні принципи та умови підвищення ефективності формування іншомовної комунікативної компетентності у майбутніх фахівців сфери туристичного бізнесу:

- диференційований підхід;
- групова робота;
- застосування особистісно-орієнтованого підходу;
- особлива увага до самостійної роботи студентів;
- принцип інтерактивності;
- інтегрований підхід до мовних вмінь;
- застосування автентичних матеріалів;
- використання міжпредметних зв'язків із фаховими дисциплінами;
- використання сучасних інформаційно-комунікативних технологій.

Такий комплексний підхід при вивченні іноземної мови буде сприяти закріпленню мовного матеріалу, наближеного до мови носія, що відповідно підвищить ефективність формування іншомовної комунікативної компетентності.

Список використаних джерел

1. Еастракова Н. Український туристичний бізнес: сучасний стан, проблеми та перспективи / Н. Еастракова // Молода економіка. – 2003. – № 1. – С. 4-8.
2. Загальноєвропейські рекомендації з мовної освіти: вивчення, викладання, оцінювання. – К.: Ленвіт, 2003. – 273 с.
3. Безносюк В.Д. Туризм і його місце в соціально-економічному розвитку України / В. Д. Безносюк // Регіональна економіка. – 2001. – № 1. – С. 232-236.
4. Волченко О. М. Особливості здібностей студентів до професійного оволодіння іноземною мовою / О. М. Волченко // Наука і освіта – 2004 : матеріали VII Міжнародної науково-практичної конференції. – Т. 42: Сучасні методи викладання. – Дніпропетровськ: Наука і освіта, 2004. – С. 25-26.
5. Галицька М. М. Деякі аспекти формування комунікативної компетенції менеджерів туризму у процесі вивчення іноземних мов / М. М. Галицька // Наука і сучасність. 36. науков. праць НПУ ім. М. П. Драгоманова. – К.: Логос, 2003. – Т. 41. – С. 90-96.
6. Гришкова Р. О. Формування соціокультурної компетенції студентів нефілологічних спеціальностей / Р. О. Гришкова // Наук. пр. Миколаївського держ. гуманітарного ун-ту ім. Петра Могили. – Миколаїв: МДГУ ім. Петра Могили, 2003. – № 11. – С. 36-43.

7. Зимняя И. А. Психология обучения иностранному языку в школе / И. А. Зимняя. – М.: Просвещение, 1991.
8. Касаткіна О. В. Модель розвитку комунікативної компетентності студента на заняттях іноземної мови / О. В. Касаткіна // Проблеми загальної та педагогічної психології. Збірник наукових праць інституту психології ім. Г. С. Костюка АПН України / За ред. С. Д. Максименка. – К, 2006. – Т. 8. – Вип. 8. – С. 100-106.
9. Кикилик І. В. До питання про здібності до засвоєння іноземних мов / І. В. Кикилик // Матеріали IV міжнародної науково-практичної конференції "Динаміка наукових досліджень – 2005". – Дніпропетровськ : Наука і освіта, 2005. – С. 22-23.
10. Максимчук Л. В. Педагогічні умови застосування інтерактивних технологій у підготовці майбутніх економістів-міжнародників / Л. В. Максимчук // Вісн. Нац. акад. Держ. прикордон. служби України: електрон. фах. видання. – No 1. – 2012. – С. 23-29.

References

1. Yeastrakova N. Ukrayinskiy turystychniy biznes: suchasnyi stan, problem ta perspektyvy [Ukrainian tourist business: modern condition, problems and perspectives]. *Moloda ekonomika* [Young economics], 2003, no. 1, pp. 4-8 [in Ukrainian].
2. Zahalhoeyevropeyski rekomendatsiyi z movnoyi osvity: vyvchennya, vykladannya, otsynuyuvannya [EU recommendations on language education: learning, teaching, assessment]. Kyiv: Lenvit, 2003, 273 p. [in Ukrainian].
3. Beznosyuk V.D. Turyzm i yoho mistse v sotsialno-ekonomichnomu rozvytku Ukrayiny [Tourism and its place in social-economic development of Ukraine]. *Regionalna ekonomika* [Regional economics], 2001, no.1, pp. 232-236 [in Ukrainian].
4. O. Volchenko Osoblyvosti zdibnostey studentiv do profesiynoho ovolodinnya inozemnoyu movoyu [Features of the students abilities to professional mastering a foreign language, VII International Scientific-practical Conference, Vol. 42: modern methods of teaching], Dnepropetrovsk, Nauka i osvita [The science and education], 2004, pp. 25-26 [in Ukrainian].
5. Halyts'ka M.M. Deyaki aspekty formuvannya komunikatyvnoyi kompetentsiyi menedzheriv turyzmu y protsesi vyvchennya inozemnyh mov [Some aspects of communicative competence of tourism managers in the process of foreign languages studing]. *Nauka i suchasnist'* [Science and Modernity], 36 Science works of National Pedagogical Dragomanov University, Kyiv, Logos, 2003, vol.41, pp.90-96 [in Ukrainian].
6. Hrishkova R.O. Formuvannya sotsiokulturnoyi kompetentsiyi studentiv nefilologichnyh spetsialnostey [Formation of socio-cultural competence of non-philological specialties students. Science works of Petro Mohyla Mykolaiv State University], Mykolaiv, 2003, no. 11, pp.36-43 [in Ukrainian].
7. Zimnyaya I.A. psihologiya obucheniya inostrannomu yazyku v shkole [Psychology of foreign language education at school.] M. Prosveshcheniye [Education], 1991 [in Russian].
8. Kasatkina O.V. Model rozvytku komunikatyvnoyi kompetentnosti studenta na zanyattiyah z inozemnoyi movoyu [The model of student's communicative competence development on the foreign languages classes. The problems of general and pedagogical psychology, Zbirnyk naukovykh prats' instytutu psihologiyi imeni Kostyuka Akademiyi pedahohichnyh nauk Ukrainy] [Digest of scientific works of Kostyuk Institute of Psychology NAPS of Ukraine], 2006, vol. 8, no. 8, pp.100-106 [in Ukrainian].
9. Kykylyk I.V. Do pytannya pro zdibnosti do zasvoyennya inozemnyh mov [To the matter of abilities of foreign languages mastering], Materialy IV mizhnarodnoyi naukovy-praktychnoyi konferentsiyi "Dynamika naukovykh doslidzhen" [The materials of IV international-scientific-practical conference "Dynamics of scientific researches -2005"], Dnipropetrovsk, Nauka i osvita [Science and Education], 2005, pp. 22-23 [in Ukrainian].
10. Maksymchuk L.V. Pedahohichni umovy zastosuvannya interaktyvnyh tehnologiy u pidhotovtsi maybutnih ekonomistiv-mizhnarodnykiv [Pedagogical conditions of interactive technologies application in future international economists preparation]. *Visnyk Natsionalnoy Akademiyi Derzhavnoy prukordonnoy sluzhby Ukrainy, elektronne fahove vydannya*, no. 1, 2012, pp.23-29 [in Ukrainian].

Сарновская Н.И. Формирование иноязычной коммуникативной компетентности у будущих специалистов сферы туристического бизнеса

Статья освещает существующие противоречия между современными требованиями к компетентному специалисту в сфере туристического бизнеса и условиями обучения иностранному языку и посвящена исследованию особенностей и методов формирования иноязычной коммуникативной компетентности будущих специалистов сферы туризма. Определено значение иноязычной коммуникативной компетентности будущих специалистов туристического бизнеса и специфику её формирования, рассмотрены компоненты, критерии и уровни сформированности иноязычной компетентности студентов. Определены приоритетные направления работы преподавателей иностранных языков в профессиональной практической деятельности.

Ключевые слова: компетентность, коммуникативная компетентность, иноязычная коммуникативная компетентность, иностранный язык, инновационные технологии, интерактивные методы обучения, личностно-ориентированный подход.

Sarnovska N. Foreign language communicative competence formation of the future specialists in tourist business sphere

The article highlights the existing contradictions between the modern requirements for a competent specialist in the sphere of tourist business and conditions of foreign languages learning. It is devoted to the research of features and methods of foreign communicative competence formation of future specialists in tourism sphere. The influence of competence approach on formation of foreign language communicative competence has been analyzed. The essence of foreign languages competence for future specialists in tourism sphere and specific of foreign language communicative competence formation of specialists in tourism sphere is denoted. The context, components, criteria and levels of foreign language competence formation have been examined. The impact of foreign

languages on communicative, informational, socio-cultural, professional and others competences has been described. The recent publications and researches in this matter have been analyzed. Modern methods and technologies of foreign language competence have been defined. The significance of modern technologies, interactive education, personality-oriented approach while leading the students to the high level of foreign language using in practical professional activity has been emphasized. According to analysis of psychological, pedagogical and educational methodological literature devoted to the problem of foreign languages communicative competence formation, the principles and conditions of foreign languages competence have been described. The priority areas for foreign languages teachers in their professional and practice activity have been emphasized.

Key words: competence, communicative competence, foreign languages communicative competence, foreign language, innovative technologies, interactive methods of education, personality-oriented approach.

Стаття надійшла до редколегії 04.05.2018

УДК 371.134

Володимир СТАРОСТА

*доктор педагогічних наук, професор,
професор кафедри загальної педагогіки та педагогіки вищої школи
ДВНЗ «Ужгородський національний університет»,
м. Ужгород, Україна
e-mail: volodymyr.starosta@uzhnu.edu.ua
volodymyr.starosta@upjs.sk*

МЕТОДИ ІНТЕРАКТИВНОГО НАВЧАННЯ: СУТНІСТЬ, КЛАСИФІКАЦІЯ

Проаналізовано погляди дослідників та виокремлено основні сутнісні характеристики поняття «методи інтерактивного навчання» як системи способів: цілеспрямованої активної взаємодії суб'єкта навчання з навчальним середовищем зі створення оптимальних умов для свого розвитку; суб'єкт-суб'єктної взаємодії через бесіду, діалог між усіма учасниками навчального процесу; формування досвіду інтенсивного спілкування; взаємонавчання учасників між собою та в процесі спілкування з викладачем; освоєння учасниками умінь організації спільної навчальної діяльності, а також обміну, зміни та різноманітності видів діяльності; цілеспрямованої рефлексії учасниками своєї діяльності та взаємодії. Проведено узагальнення класифікаційних ознак методів інтерактивного навчання: за групами інтеракцій; за етапами навчального процесу; за принципом активності учасників; за переважним напрямком навчально-пізнавального спілкування; за кількістю учасників інтерактивного навчання.

Ключові слова: інтеракція, інтерактивне навчання, методи інтерактивного навчання, класифікація методів інтерактивного навчання.

Одним із важливих чинників активізації навчально-пізнавальної взаємодії між складними об'єктами пізнання та суб'єктами навчально-пізнавального процесу є інтерактивне навчання. Знання і використання методів та технологій інтерактивного навчання сприятиме розвитку методичних, комунікативних, рефлексивних та інших здібностей викладачів, а головне – розвитку учнів, студентів як активних учасників процесу навчання.

Підготовка вчителів, а також їх готовність до застосування методів інтерактивного навчання у професійній діяльності розглядаються у психолого-педагогічній літературі в різних аспектах, зокрема: теоретико-методологічні і технологічні основи професійної підготовки вчителя у вищих навчальних закладах, підвищення якості цієї підготовки (В. Андрущенко, С. Архангельський, Ю. Бабанський, С. Гончаренко, І. Зязюн, Н. Кузьмі-

на, А. Кузьмінський, М. Лещенко, Н. Ничкало, С. Сисоєва, Л. Хомич та ін.); вирішення проблем активізації навчально-пізнавальної діяльності (І. Лернер, В. Лозова, С. Максименко, М. Махмутов, Т. Шамова, Г. Щукіна та ін.); характеристики інтерактивних технологій навчання (Н. Баліцька, К. Баханов, О. Біда, Г. Волошина, М. Окса, Л. Пироженко, Н. Побірченко, О. Пометун та ін.); педагогічні підходи щодо використання групових форм організації навчально-пізнавальної діяльності (Х. Лийметс, К. Нор, В. Онищук, І. Первін, О. Ярошенко та ін.); теорії ігрового та інтерактивного навчання (І. Абрамова, Н. Борисова, А. Вербицький, Ю. Ємельянов, В. Платов, В. Рибальський, А. Смолкін, С. Шмаков та ін.).

З нашого погляду, важливо значення набувають методи та технології інтерактивного навчання під час підготовки майбутніх учителів, оскільки у даному випадку вони виступають не тільки

як засіб, але й мета навчання. Майбутній учитель має досконало знати перелік, класифікаційні ознаки, сутність, умови застосування і володіти різними методами, формами та засобами навчання, аби залежно від різних чинників обирати найбільш ефективні підходи у процесі навчально-виховної діяльності для всебічного та гармонійного розвитку особистості учня та вдосконалення особистої педагогічної майстерності.

Інтерактивні методи навчання – це дієвий педагогічний засіб і необхідна умова оптимального розвитку студентів і викладачів, тому навчання майбутніх фахівців засобами інтерактивних технологій є сьогодні на часі (І. Мельничук, 2011 [10, 104]).

Метою статті є висвітлення сутнісної характеристики поняття «методи інтерактивного навчання» та узагальнення підходів дослідників щодо класифікації таких методів.

Метод у педагогіці визначається як спосіб цілеспрямованої взаємодії вчителя і учнів для розв'язання педагогічних завдань, тобто для розвитку. Таким чином, інтерактивні методи, на думку О. Комар (2011 [6]), можна трактувати як способи цілеспрямованої міжсуб'єктної взаємодії вчителя і учнів зі створення оптимальних умов для свого розвитку.

Аналіз джерел показує, що дослідники вживають як термін «інтерактивні методи», так і «методи інтерактивного навчання». Зазначимо, що певні відмінності в трактуваннях (табл. 1) зумовлені складністю та специфікою інтерактивного навчання. Повністю погоджуємось з О. Пометун, яка розрізняє «інтерактивні методи» та «методи інтерактивного навчання». Перші характеризують якість самого методу. Пізнавальна діяльність учнів при цьому є вторинною, тобто, як тільки перестає працювати метод – учень перестає активно навчатися та взаємодіяти з іншими. В інтерактивному навчанні основою є активність учнів, яка задається не тільки безпосередньо методом, але й освітнім середовищем (О. Пометун, 2007 [12, 12]).

Рівень інтерактивності методу залежить від цілепокладання, мети його використання, використаних прийомів, що в комплексі забезпечують активну взаємодію суб'єктів та об'єктів навчального процесу. Оскільки суть інтерактивних методів навчання полягає в тому, що навчання відбувається у процесі взаємодії того, хто навчає, і тих, хто навчається, то вони відповідають особистісно-зорієнтованому підходу до навчання (Л. Тополя, 2005 [17, 53]).

Ключовим у розумінні психологічної основи методів інтерактивного навчання є поняття **інтеракції**, більш відомої у російській та українській

психологічній літературі як міжособистісна чи соціальна взаємодія. Соціальна взаємодія вважається складовою частиною спілкування та спільної діяльності, які утворюють нерозривну єдність. Люди не просто спілкуються у процесі виконання ними суспільних функцій, вони завжди спілкуються під час певної діяльності, «з приводу» неї (Є. Полат та ін., 2001 [11, 27]).

Аналогічну думку висловлює О. Пометун. Відповідно категорією, що визначає сутність інтерактивних методів, є «**взаємодія**». *Взаємодія*, розуміється як безпосередня міжособистісна комунікація, найважливішою особливістю якої визнається здатність людини «приймати роль іншого», уявляти, як її сприймає партнер по спілкуванню або група, і відповідно інтерпретувати ситуацію і конструювати власні дії. Педагогічна взаємодія – це обмін діяльністю між педагогом і учнями, в якому діяльність одного зумовлює діяльність іншого (інших). Вона є процесом спільної діяльності педагога і учнів, атрибутами якого є (О. Пометун, 2007 [12] та інші праці дослідниці):

- присутність учасників в єдиному часі і просторі, що створює можливість особистого контакту між ними;
- наявність спільної мети, очікуваного результату діяльності, який відповідає інтересам всіх і сприяє реалізації потреб кожного;
- планування, контроль, корекція і координація дій;
- розподіл єдиного процесу співпраці, спільної діяльності між учасниками;
- виникнення міжособистісних відносин.

Інтерактивні методи – це посилена педагогічна взаємодія, взаємовплив учасників педагогічного процесу крізь призму власної індивідуальності, особистого досвіду життєдіяльності. Це процес інтенсивної, міжсуб'єктної комунікації вчителя і учнів, де педагог – суб'єкт власної професійної діяльності – ставить в позицію суб'єкта освітньої діяльності учня. Інтерактивна педагогічна взаємодія характеризується високим ступенем інтенсивності спілкування її учасників, їх комунікації, обміну діяльностями, зміною і різноманітністю її видів, форм і прийомів, цілеспрямованою рефлексією учасниками своєї діяльності і взаємодії, що відбулася. Інтерактивна педагогічна взаємодія, реалізація інтерактивних педагогічних методів спрямовані на зміну, вдосконалення моделей поведінки і діяльності учасників педагогічного процесу (О. Комар, 2011 [6]).

Визначення інтерактивного методу навчання, яке запропонувала О. Комар (2011 [6]), містить всі три ознаки методу навчання: мета – засвоєння змісту освіти, єдність викладання і учіння, тобто

бінарність навчання і характеру способу засвоєння, спрямованого на кожний елемент змісту освіти.

Аналогічні ознаки методу навчання знаходимо у формулюванні Т. Сердюк (2010 [13]), оскільки інтерактивні методи визначаються як спосіб організації активної взаємодії суб'єкта навчання з навчальним середовищем з метою досягнення визначених дидактичних результатів. Системоутворювальним ядром інтерактивної технології виступає сукупність цілеспрямовано підібраних інтерактивних методів.

На основі аналізу психолого-педагогічних джерел (табл. 1) нами виокремлено основні сутнісні характеристики поняття «методи інтерактивного навчання» як системи способів: цілеспрямованої активної взаємодії суб'єкта навчання з навчальним середовищем, зі створення оптимальних умов для свого розвитку; суб'єкт-суб'єктної взаємодії через бесіду, діалог між усіма учасниками навчального процесу; формування досвіду інтенсивного спілкування; взаємонавчання учасників між собою та в процесі спілкування з викладачем; освоєння учасниками умінь організації спільної навчальної діяльності, а також обміну, зміни та різноманітності видів діяльності; цілеспрямованої рефлексії учасниками своєї діяльності та взаємодії.

Аналізуючи методи інтерактивного навчання, необхідно враховувати множинність не лише трактувань цього поняття, але й класифікації методів.

Таблиця 1 – Трактування поняття «інтерактивні метод(и) навчання», «метод(и) інтерактивного навчання» у деяких педагогічних джерелах

Трактування поняття	Джерело
Інтерактивний метод – це спосіб взаємодії через бесіду, діалог	В. Беспалько (1989 [1, 34])
Методи інтерактивного навчання – сукупність педагогічних дій та прийомів, спрямованих на організацію навчального процесу та створення умов, що мотивують учасників до самостійного, ініціативного та творчого засвоєння навчального матеріалу в процесі взаємодії і взаємонавчання студентів між собою та в процесі спілкування з викладачем	Т. Добриніна (2008 [2])
Інтерактивні методи навчання – педагогічна взаємодія з високим рівнем інтенсивності спілкування її учасників, їхньої комунікації, обміну діяльностями, зміною та різноманітністю їх видів, форм і прийомів, цілеспрямованою рефлексією учасниками своєї діяльності та взаємодії, що відбулася	С. Кашлев (2005 [3, 19])
Інтерактивні методи – це методи взаємодії з колегами, «з досвідом, який служить центральним джерелом навчального пізнання», сприяння налагодженню міжособистісних стосунків у групі, інтенсивному засвоєнню матеріалу і активній участі суб'єкта навчальної діяльності; це система науково обґрунтованих дій учасників процесу соціально-психологічної взаємодії (інтерактивне спілкування й інтерактивний діалог), здійснення яких з великою мірою гарантії приводить до досягнення поставлених цілей навчання	М. Кларін (2000 [4, 13])
Інтерактивні методи навчання – це такий спосіб досягнення дидактичної мети, при якому навчально-пізнавальна діяльність упорядкована на основі інтерактивної моделі навчання	Т. Коваль, Н. Кочубей (2011 [5, 161])
Інтерактивний метод навчання – це впорядкований спосіб активної суб'єкт-суб'єктної взаємодії між усіма учасниками навчального процесу, спрямований на досягнення цілей і завдань освіти, що сприяє розв'язанню навчально-виховних завдань і водночас нагромадженню в учнів досвіду спілкування та освоєнню ними умінь організації спільної навчальної діяльності	О. Комар (2011 [6])
Методи інтерактивного навчання – такі методи, які зумовлюють процес активної взаємодії суб'єкта навчання з навчальним середовищем з метою досягнення визначених дидактичних результатів	І. Луцик (2011 [8])
Інтерактивний метод – у якому той, хто навчається, є учасником, який здійснює щось: говорить, управляє, моделює, пише, малює тощо, тобто не виступає тільки слухачем, спостерігачем, а бере активну участь у тому, що відбувається, створює це	О. Пометун (2007 [12, 12])
Інтерактивні методи – спосіб організації активної взаємодії суб'єкта навчання з навчальним середовищем з метою досягнення визначених дидактичних результатів	Т. Сердюк (2010 [13, 8])
Методи інтерактивного навчання – це система способів цілеспрямованої міжсуб'єктної взаємодії педагога (викладача) і студентів, спрямованих на розв'язання навчально-виховних завдань фахової підготовки майбутніх соціальних педагогів у процесі навчально-пізнавальної діяльності вищого навчального закладу	О. Сіроштан (2012 [14, 88])

І. Куришева (2009 [7, 162]) зазначає, що відомі різні спроби класифікації інтерактивних методів навчання (Л. Вавилова, Т. Добриніна, Є. Голант, О. Голубкова, В. Гузєєв, М. Кларін та ін.). Дослідниця пропонує всі інтерактивні методи навчання розділити на три великі групи на основі середовища взаємодії: інтерактивні методи навчання в середовищі «учень – учень – учитель»; у середовищі «учень – комп'ютер – учитель»; у середовищі «учень – підручник – навчальний посібник». Наприклад, у середовищі «учень – учень – учитель» запропоновано виокремлювати ігрові та неігрові інтерактивні методи навчання.

Згідно О. Січкарук (2006 [15, 19]), інтерактивні методи потрібно розділити на такі групи, де 1) однією з сторін спілкування виступає викладач і 2) спілкування відбувається між студентами (слухачами).

До першої групи О. Січкарук відносить лекції із включеними бесідами, дискусіями, проблемні лекції, семінари-обговорення, семінари «питання-відповідь», дискусії із провокаційними запитаннями, консультації (особливо при дистанційному навчанні), спілкування через сайт-курсу чи сайт викладача. До другої – бесіди, дискусії, круглі столи, «мозковий штурм», групове вирішення конкретних ситуацій, ділові, рольові та дидактичні ігри, бізнес-симуляції, проекти та панельні вправи. Вони можуть використовуватися як окремі методи, так і усі разом (наприклад, у діловій грі). Кожна з цих груп має певну специфіку, на яку необхідно зважати викладачеві під час організації навчального процесу (О. Січкарук, 2006 [15, 19]).

Вважаємо, що для підходу О. Січкарук [15] у даному випадку можна запропонувати класифікаційну ознаку методів інтерактивного навчання – за переважним напрямком навчально-пізнавального спілкування. У першому випадку переважає спілкування викладач-студент, а в другому – студент-студент.

Огляд бібліографії, присвяченої інтерактивному навчанню, дав можливість І. Луцик (2011 [8]) зробити висновок, що науковцями (А. Алексюк, Е. Литвиненко, П. Підкасистий, В. Платов, А. Смолкін) найчастіше використовується класифікація методів інтерактивного навчання на імітаційні та неімітаційні.

В. Мельник до інтерактивних методів відносить такі, що передбачають діалогічну взаємодію між суб'єктами навчального процесу. До інтеракцій відносяться не тільки заняття, дидактична мета яких відповідає цілям програми викладання предмета, а й превентивні, тобто інструктивно-консультаційні, тренінгові. Відповідно запропоновано класифікувати інтерактивні методи за

виокремленими групами інтеракцій (В. Мельник, 2006 [9]):

- превентивні (створення груп, розподіл ролей, консультація тощо);
- імітаційні (інсценування, психодрама, ділові та операційні ігри, диспут, мозковий штурм тощо);
- неімітаційні (проблемна лекція, семінар, практикум, конференція тощо).

Аналогічний підхід до класифікації інтерактивних методів на три групи (превентивні інтеракції; імітаційні інтеракції; неімітаційні інтеракції) описано І. Мельничук (2011 [10]).

О. Пометун (2007 [12]) за етапами навчального процесу виокремлює такі групи методів та прийомів інтерактивного навчання:

- прийоми і методи створення позитивної атмосфери навчання й організації комунікації учнів;
- прийоми і методи мотивації навчальної діяльності й актуалізації опорних знань, уявлень учнів;
- прийоми і методи засвоєння нових знань, формування вмінь, навичок, емоційно-ціннісних орієнтацій і ставлень учнів;
- прийоми і методи узагальнення, систематизації знань, організації рефлексії пізнавальної діяльності.

М. Кларін (2000 [4]) класифікує інтерактивні методи навчання за принципом активності: фізична (зміна робочого місця, виконання записів, малювання тощо); соціальна (ставлення запитань, формулювання відповідей тощо); пізнавальна (доповнення відповідей, виступ, самостійний пошук розв'язання проблеми тощо).

Більшість науковців, згідно з М. Тесленко (2010 [16, 64]), поділяють інтерактивні методи на два види:

- групові (робота в парах, в трійках, карусель, акваріум тощо);
- фронтальні (велике коло, мікрофон, мозковий штурм, незакінчене речення, дискусія, кейс-метод тощо).

Перші передбачають взаємодію учасників малих груп (на практиці від 2 до 6-ти осіб), другі – спільну роботу та взаємонавчання усієї групи. Робота у малих групах надає усім студентам можливість діяти, практикувати навички співробітництва, міжособистісного спілкування, зокрема, володіння прийомами активного слухання, вироблення спільного рішення тощо.

Проведений огляд показує, що в основу класифікації методів інтерактивного навчання науковцями покладені ті чи інші ознаки цих методів.

Таким чином, на основі аналізу наукової психолого-педагогічної літератури (В. Беспалько, Т. Добриніна, С. Кашлев, М. Кларін, О. Комар,

Т. Коваль, Н. Кочубей, І. Луцик, В. Мельник, Є. Полат, О. Пометун, Т. Сердюк, О. Сіроштан, О. Січкарук, Л. Тополя, М. Тесленко та ін.) та практики підготовки фахівців з'ясовано, що:

- психологічною основою інтерактивних методів є інтеракція (міжособистісна чи соціальна взаємодія), яка передбачає активну взаємодію учасників (вчитель-група учнів, учень-учень, учень-клас, вчитель-клас тощо), спільну діяльність, що здійснюється засобами комунікації та має проблемно-пошукову природу;
- виокремлено основні сутнісні характеристики поняття «методи інтерактивного навчання» як системи способів: цілеспрямованої активної взаємодії суб'єкта навчання з навчальним середовищем, зі створення оптимальних умов для свого розвитку; суб'єкт-суб'єктної взаємодії через бесіду, діалог між усіма учасниками навчального процесу; формування досвіду інтенсивного спілкування; взаємонавчання учасників між собою та в процесі спілкування з викладачем; освоєння учасниками умінь організації спільної навчальної діяльності, а також обміну, зміни та різноманітності видів діяльності; цілеспрямованої рефлексії учасниками своєї діяльності та взаємодії;

ваної рефлексії учасниками своєї діяльності та взаємодії;

- проведено узагальнення класифікаційних ознак методів інтерактивного навчання: за групами інтеракцій (превентивні, імітаційні, не імітаційні); за етапами навчального процесу (створення позитивної атмосфери навчання й організації комунікації учнів; мотивація навчальної діяльності й актуалізації опорних знань, уявлень учнів; засвоєння нових знань, формування вмінь, навичок, емоційно-ціннісних орієнтацій і ставлень учнів; узагальнення, систематизація знань, організація рефлексії пізнавальної діяльності); за принципом активності (фізична, соціальна, пізнавальна); за переважним напрямком навчально-пізнавального спілкування (викладач-студент/учень; студент-студент/учень-учень); за кількістю учасників інтерактивного навчання (групові, фронтальні).

Подальші розвідки, вважаємо, доцільно спрямувати на вивчення сутнісних характеристик поняття «технологія інтерактивного навчання» та узагальнення підходів дослідників щодо класифікації таких технологій.

Список використаних джерел

1. Беспалько В. П. Слагаемые педагогической технологии / В. П. Беспалько. М.: Педагогика, 1989. 192 с.
2. Добрынина Т. Н. Интерактивное обучение в системе высшего образования: монография / Т. Н. Добрынина. Новосибирск: Изд. НГПУ, 2008. 183 с.
3. Кашлев С. С. Технология интерактивного обучения / С. С. Кашлев. Мн.: Белорусский верасень, 2005. 176 с.
4. Кларин М. В. Интерактивное обучение – инструмент освоения нового опыта / М. В. Кларин // Педагогика. 2000. №7. С. 12-18.
5. Коваль Т. І. Інтерактивні технології навчання іноземних мов / Т. І. Коваль, Н. П. Кочубей // Наукові записки НДУ ім. М. Гоголя. Психолого-педагогічні науки. 2011. № 7. С. 160-163.
6. Комар О. А. Авторетичні та методичні засади підготовки майбутніх учителів початкової школи до застосування інтерактивної технології: дис. ... доктора пед. наук : спец. 13.00.04 «Теорія та методика професійної освіти» / Ольга Анатоліївна Комар. Умань, 2011. 512 с.
7. Курышева И. В. Классификация интерактивных методов обучения в контексте самореализации личности учащегося / И. В. Курышева // Известия Российского государственного педагогического университета им. А.И. Герцена. 2009. № 112. С. 160-164.
8. Луцик І. Г. Дидактичні умови інтерактивного навчання предметів суспільно-гуманітарного циклу в педагогічних коледжах: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук: спец.: 13.00.09 «Теорія навчання» / І. Г. Луцик. Кривий Ріг, 2011. 20 с.
9. Мельник В. В. Інтеракція в освітньому процесі: технологія організації / В. В. Мельник // Управління школою. 2006. № 23 (133). С. 15-35.
10. Мельничук І. М. Теорія і методика професійної підготовки майбутніх соціальних працівників засобами інтерактивних технологій : дис. ... докт. пед. наук : спец. 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти» / Ірина Миколаївна Мельничук. Тернопіль, 2011. 585 с.
11. Полат Е. С. Новые педагогические и информационные технологии в системе образования / Е. С. Полат, М. Ю. Бухаркина, М. В. Моисеева, А. Ю. Петров. М. : Академия, 2001. 272 с.
12. Пометун О. Енциклопедія інтерактивного навчання / Олена Пометун. К., 2007. 142 с.
13. Сердюк Т. В. Інтерактивні технології навчання суспільних дисциплін як засіб активізації навчально-пізнавальної діяльності студентів вищих навчальних закладів I–II рівнів акредитації: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук: спец. 13.00.09 «Теорія навчання» / Т. В. Сердюк. – Кривий Ріг, 2010. – 20 с.
14. Сіроштан О. В. Інтерактивні методи навчання в процесі професійної підготовки майбутніх соціальних працівників / О. В. Сіроштан // Соціальна педагогіка: теорія та практика. 2012. №1. С. 85-90.
15. Січкарук О. І. Інтерактивні методи навчання у вищій школі : навч.-метод. посібник / Олена Іванівна Січкарук. К. : Таксон, 2006. 88 с.
16. Тесленко М. Вплив інтерактивних методів на формування пізнавальної самостійності студентів педагогічних університетів / М. Тесленко // Гуманізація навчально-виховного процесу : зб. наукових праць. Вип. III. Ч. II. Слов'янськ : СДПУ, 2010. С. 58-66.

17. Тополя Л. В. Про інтерактивні прийоми навчання під час академічної лекції / Л. В. Тополя // *Didactics of mathematics: Problems and Investigations* 2005. Issue 24. P. 52-57.

References

1. Bepal'ko, V. P. (1989). *Slagaemye pedagogicheskoy tehnologii* [Components of pedagogical technology]. Moscow : Pedagogika, 192 [in Russian].
2. Dobrynina, T. N. (2008). *Interaktivnoe obuchenie v sisteme vysshego obrazovaniya: monografija* [Interactive training in higher education: monograph]. Novosibirsk: NGPU, 183 [in Russian].
3. Kashlev, S. S. (2005). *Tehnologija interaktivnogo obuchenija* [Interactive learning technology]. Mn.: Belorusskij verasen', 176 [in Russian].
4. Klarin, M. V. (2000) *Interaktivnoe obuchenie – instrument osvoeniya novogo opyta* [Interactive learning is a tool for mastering a new experience]. *Pedagogy*, 7, 12-18 [in Russian].
5. Koval, T. I., Kochubei, N. P. (2011). *Interaktyvni tekhnologii navchannia inozemnykh mov* [Interactive Technologies for the Study of Foreign Languages] *Proceedings. Nizhyn national teachers training university of Mykola Hohol. Psychological-pedagogical sciences*, 7, 160-163 [in Ukrainian].
6. Komar, O. A. (2011). *Teoretychni ta metodychni zasady pidhotovky maibutnikh uchyteliv pochatkovoї shkoly do zastosuvannia interaktyvnoi tekhnologii* [Theoretical and methodological principles of the preparation of future elementary school teachers for the use of interactive technology]. *Doctor's thesis*. Uman [in Ukrainian].
7. Kuryshcheva, I. V. (2009). *Klassifikacija interaktivnykh metodov obuchenija v kontekste samorealizacii lichnosti uchashchisja* [Classification of interactive teaching methods in the context of students' self-realization] // *Proceedings of the Russian State Pedagogical University of A.I. Herzen*, 112, 160-164 [in Russian].
8. Lutsyk, I. H. (2011). *Dydaktychni umovy interaktyvnoho navchannia predmetiv suspilno-humanitarnoho tsykladu v pedahohichnykh koledzhakh* [Didactic conditions of interactive teaching of subjects of the social and humanitarian cycle in pedagogical colleges]. *Extended abstract of candidate's thesis*. Krivoy Rog [in Ukrainian].
9. Melnyk, V. V. (2006). *Interaktsiia v osvithnomu protsesi: tekhnologiiia orhanizatsii* [Interaction in the educational process: technology of organization]. *School management*, 23 (133), 15-35 [in Ukrainian].
10. Melnychuk, I. M. (2011). *Teoriia i metodyka profesiinoї pidhotovky maibutnikh sotsialnykh pratsivnykiv zasobamy interaktyvnykh tekhnologii* [Theory and methods of training future social workers by means of interactive technologies]. *Doctor's thesis*. Ternopil [in Ukrainian].
11. Polat, E. S., Buharkina, M. Ju., Moiseeva, M. V., Petrov, A. Ju. (2001). *Novye pedagogicheskie i informacionnye tehnologi sisteme obrazovaniya* [New pedagogical and information technology education system]. Moscow: Academy, 272 [in Russian].
12. Pometun, O. (2007). *Entsyklopediia interaktyvnoho navchannia* [Encyclopedia of interactive learning]. Kyiv, 142 [in Ukrainian].
13. Serdiuk, T. V. (2010). *Interaktyvni tekhnologii navchannia suspilnykh dystsyplin yak zasib aktyvizatsii navchalno-piznavalnoi diialnosti studentiv vyshchyykh navchalnykh zakladiv I-II rivniv akredytatsii* [Interactive technologies of teaching social disciplines as a means of activating educational and cognitive activity of students of higher educational institutions I-II levels accreditation]. *Extended abstract of candidate's thesis*. Krivoy Rog [in Ukrainian].
14. Siroshtan, O. V. (2012). *Interaktyvni metody navchannia v protsesi profesiinoї pidhotovky maibutnikh sotsialnykh pratsivnykiv* [Interactive teaching methods in the process of training future social workers]. *Social pedagogy: theory and practice*, 1, 85-90 [in Ukrainian].
15. Sichkaruk, O. I. (2008). *Interaktyvni metody navchannia u vyshchii shkoli* [Interactive methods of teaching in high school]. Kyiv: Takson, 88 [in Ukrainian].
16. Teslenko, M. (2010). *Vplyv interaktyvnykh metodiv na formuvannia piznavalnoi samostiinosti studentiv pedahohichnykh universytetiv* [Impact of interactive methods on the formation of cognitive autonomy of students of pedagogical universities]. *Humanization of educational process*, 3(2), 58-66 [in Ukrainian].
17. Topolia, L. V. (2005). *Pro interaktyvni pryioomy navchannia pid chas akademichnoi lektsii* [About the interactive methods of teaching during the academic lecture]. *Didactics of mathematics: Problems and Investigations*, 24, 52-57 [in Ukrainian].

Староста В.И. Методы интерактивного обучения: сущность, классификация

Проанализированы взгляды исследователей и выделены основные сущностные характеристики понятия «методы интерактивного обучения» как системы способов: целенаправленной активной взаимодействия субъекта обучения с учебной средой по созданию оптимальных условий для своего развития; субъект-субъектного взаимодействия через беседу, диалог между всеми участниками учебного процесса; формирование опыта интенсивного общения; взаимообучения участников между собой и в процессе общения с преподавателем; освоение участниками умений организации совместной учебной деятельности, а также обмена, изменения и разнообразия видов деятельности; целенаправленной рефлексии участниками своей деятельности и взаимодействия. Проведено обобщение классификационных признаков методов интерактивного обучения: за группами интеракций; за этапами учебного процесса; за принципом активности участников; по преимущественному направлению учебно-познавательного общения; по количеству участников интерактивного обучения.

Ключевые слова: интеракция, интерактивное обучение, методы интерактивного обучения, классификация методов интерактивного обучения.

Starosta V. Interactive learning methods: essence, classification

On the basis of scientific psychological and pedagogical literature analysis, and the practice of training specialists, the article clarifies that the psychological basis of interactive methods is interaction (interpersonal or social interaction), which involves active interaction of participants (teacher-group of students, student-student,

student-class, teacher-class, etc.), joint activities carried out by means of communication and has a problem-searching nature. The basic essential characteristics of «methods of interactive learning» concept are outlined as system of methods: purposeful active interaction of the subject of learning with the learning environment, to create the optimal conditions for their development; subject-subjective interaction through conversation, dialogue between all participants in the educational process; formation of the experience of intensive communication; mutual learning of the participants among themselves and in the process of communication with the teacher; mastering of the organization skills of joint educational activities, as well as the exchange, change and variety of activities; purposeful reflection by the participants of their activity and interaction. A generalization of the classification features of the interactive methods of learning is carried out, namely: by groups of interactions (preventive, simulation, non-simulation); in the stages of learning process (creation of a positive atmosphere of learning and communication organization of students, motivation of educational activity and actualization of basic knowledge, representations of students, assimilation of new knowledge, formation of skills, skills, emotional and value orientations and attitudes of students, generalization, systematization of knowledge, organization reflection of cognitive activity); on the principle of activity of participants (physical, social, cognitive); in the predominant direction of educational-cognitive communication (teacher-student, student-student); by the number of participants in interactive training (group, front).

Key words: interactivity, interactive learning, interactive learning methods, classification of interactive learning methods.

Стаття надійшла до редколегії 05.05.2018

УДК 37.091.12.011.3-051:37.01531:502/504

Ірина СІЧКО

*кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри
початкової освіти Миколаївського національного університету
імені В. О. Сухомлинського,
м. Миколаїв, Україна*

Оксана ЯКОВЕЦЬ

*магістрантка факультету дошкільної та початкової освіти
Миколаївського національного університету імені В. О. Сухомлинського,
м. Миколаїв, Україна*

ПІДГОТОВКА МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ ЗАГАЛЬНООСВІТНЬОЇ ШКОЛИ I СТУПЕНЯ ДО ФОРМУВАННЯ ЕКОЛОГІЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ УЧНІВ

У статті розглянуто різноманітні підходи до визначення поняття професійної підготовки вчителя, екологічна компетентність як шлях вирішення екологічних негараздів та досягнення гармонії у системі «суспільство – природа». На основі узагальнення наукових джерел розкриваються особливості і змістове наповнення поняття «екологічна компетентність». Наводяться принципи процесу ефективного формування екологічної компетентності майбутнього вчителя ЗОШ I ступеня. З'ясовано взаємозв'язок понять «екологічна культура» та «екологічна компетентність». Охарактеризовано особливості професійної підготовки майбутнього вчителя загальноосвітньої школи I ступеня до формування екологічної компетентності учнів та з'ясовано взаємозв'язок понять екологічна культура та екологічна компетентність.

Ключові слова: професійна підготовка вчителя, вчитель загальноосвітньої школи I ступеня, екологічна компетентність, екологічна культура, екологічне виховання, екологічна компетенція, психолого-педагогічна компетенція, педагогічна готовність, професійно-екологічна підготовка.

Сучасний екологічний стан планети ставить під загрозу подальше існування та розвиток людства. Однією із передумов вирішення екологічних проблем сучасності є розвиток екологічної культури особистості та суспільства, важливу роль у формуванні яких відіграє школа, і, зокрема, її початкова ланка.

У законі України "Про Основні засади (стратегію) державної екологічної політики України на

період до 2020 року" в четвертому розділі серед основних інструментів реалізації національної екологічної політики визначено освіту й наукове забезпечення формування та реалізації цієї політики. У документі наголошується на розробленні методологічних основ та запровадженні безперервної екологічної освіти (п. 4.9).

У Національній стратегії розвитку освіти в Україні на 2012–2021 рр. серед перспективних

напрямок виокремлено питання її екологізації. [7]

У Державній національній програмі «Освіта» («Україна XXI століття») [2], Національній доктрині розвитку освіти [6], Національній програмі виховання дітей та учнівської молоді в Україні [8] зазначено, що освіта повинна носити гуманістичний характер, а організація виховання має базуватися на засадах людяності, визнанні цінностей людської особистості, її права на вільний розвиток та реалізацію своїх здібностей. Тому перед сучасним вчителем стоїть завдання – виховати різнобічно та гармонійно розвинену, національно свідому, високоосвічену, життєво компетентну, творчу особистість, яка здатна до саморозвитку та прагне самовдосконалення.

Система професійної підготовки вчителя має бути спрямована не тільки на озброєння майбутніх спеціалістів найновішими знаннями з психології, педагогіки, різних методик, а й на підготовку до їх поглиблення, розширення, комплексного використання на практиці та на формування умінь і навичок самоосвіти, що повинно стати важливою рисою педагога.

Різноманітні аспекти проблеми професійної підготовки вчителя висвітлені у багатьох дослідженнях психологів та педагогів. Питанням щодо змісту педагогічної освіти присвячені роботи А. Алексюка, С. Гончаренка, І. Зязюна, І. Підласого та інших; проблема вдосконалення технологій навчання майбутніх учителів розкрита у дослідженнях В. Бондаря, О. Мороза, О. Пехоти, О. Пометун, О. Савченко.

Різноманітні аспекти формування особистості педагога та питання вдосконалення підготовки студентів педагогічного вищого навчального закладу відображені у наукових працях О. Абдулліної, І. Глазкової, Н. Кузьміної, В. Кузя, О. Мороза, Н. Половникової, В. Семиченко, В. Сластьоніна, Г. Троцько, Н. Хміль, О. Щербакова та інших.

Окремим аспектам формування екологічної компетентності учнів і студентів педагогічних навчальних закладів присвятили свої дослідження О. Король, Т. Кузнецова, С. Либідь, В. Львова, П. Пономарьова, Г. Пустовіт, Н. Пустовіт, Г. Тарасенко, М. Швед.

Водночас ряд аспектів у цьому напрямку вимагає поглибленого вивчення теоретичного осмислення пошуку нових продуктивних шляхів, умов і засобів активізації процесу підготовки майбутніх учителів до формування екологічної компетентності учнів.

Мета – охарактеризувати особливості професійної підготовки майбутнього вчителя загальноосвітньої школи I ступеня до формування екологічної компетентності учнів.

Якість екологічної освіти та виховання школярів, у свою чергу, у значній мірі залежить від готовності вчителя до професійної діяльності з цього напрямку.

Відповідно до завдань, на основі опрацьованих психолого-педагогічних праць, нами розкрито сутність та визначено структуру професійної готовності вчителя загальноосвітньої школи I ступеня до формування екологічної компетентності учнів. Професійну готовність нами визначено як єдність двох взаємопов'язаних складових – особистісної та педагогічної готовності. Під особистісною готовністю майбутнього вчителя до формування екологічної компетентності учнів початкових класів ми розуміємо цілісне особистісне утворення, що характеризується певним рівнем оволодіння екологічними знаннями, сформованим мотиваційно-ціннісним ставленням до навколишнього середовища і людей та активною життєвою позицією у питаннях вирішення екологічних проблем сьогодення. Складовими особистісної готовності визначено когнітивний, мотиваційно-ціннісний та діяльнісний компоненти.

У процесі підготовки майбутнього вчителя можна виокремити такі компоненти: загальна підготовка (методологічно-розвиваюча); спеціально-професійна (психолого-педагогічна, методична); особистісна підготовка (самовиховання особистості майбутнього педагога, його самовизначення) [1].

У сучасних умовах реформування освіти змінюється статус вчителя, його освітні функції, тому зростають вимоги до професійної компетентності майбутніх учителів.

Як зазначає академік І. Зязюн, “головною метою вищої освіти має бути становлення цілісної і цілеспрямованої особистості, готової до вільного гуманістичного орієнтованого вибору і індивідуального інтелектуального зусилля, що володіє багатофункціональними компетентностями”. [4]

Компетентність – динамічна комбінація знань, способів мислення, поглядів, цінностей, навичок, умінь, інших особистих якостей, що визначає здатність особи успішно провадити професійну та/або подальшу навчальну діяльність [9].

Екологічні проблеми нині носять глобальний характер і стосуються всього людства. На сучасному етапі розвитку суспільства питання формування екологічної компетентності набуває особливого значення. Головна причина цього є тотальне екологічне недбальство та безкультур'я. У зв'язку з цим необхідно звернути увагу на екологічну освіту дітей з перших років виховання. Виникає необхідність змінити освітню парадигму з антропоцентричної на екологоцентричну та вдосконалити навчально-виховний процес у дитячих

садках, школах та ВНЗ з метою формування в молоді екологічної компетентності та здатності до раціонального природокористування. У зв'язку з цим зростає роль вихователів та учителів, від яких залежить формування екологічної компетентності у підростаючого покоління. Успішне здійснення формування екологічної компетентності вимагає від майбутнього вчителя загальноосвітньої школи I ступеня високої професійно-екологічної підготовки.

Загальноосвітня школа I ступеня починає формувати дбайливе ставлення учнів до багатств природи та суспільства, навички та усталені правила поведінки в природі; розкриваються доступні розумінню молодших школярів взаємозв'язки, які існують у природі. Вчителі приділяють багато уваги вихованню гуманного ставлення до живого, нормам поведінки у природному середовищі, дотримання яких становить основу екологічної культури особистості.

Школярі дізнаються про реальні екологічні проблеми, до яких належать: захист неживої та живої природи від забруднення та винищення, збереження різноманітних та цілісних угруповань, охорона природи як необхідна умова збереження життя на планеті.

У сучасному розумінні екологічна компетентність – наукове розуміння природи і сучасних технологій, а також здатність застосовувати його в практичній діяльності; уміння застосовувати науковий метод, спостерігати, аналізувати, формулювати гіпотези, збирати дані, проводити експерименти, аналізувати результати [5].

Екологічна компетентність дає змогу сучасній особистості відповідально вирішувати життєві ситуації, підпорядковуючи задоволення своїх потреб принципам сталого розвитку. Тому екологічна освіта потребує особливої уваги, оскільки збалансованість є результатом узгодження економічно-соціального розвитку суспільства та збереженням довкілля.

Педагогічна готовність розглядається нами як система спеціальних психолого-педагогічних компетенцій, які дають змогу вчителю ефективно організувати у школі виховні заходи екологічного змісту, та внутрішню налаштованість його на здійснення формування екологічної компетентності учнів. Складовими педагогічної готовності є змістовий, мотиваційний та операційний компоненти.

На основі аналізу психолого-педагогічних праць з проблем підготовки вчителя до різних напрямів професійної діяльності визначено та обґрунтовано, що підготовка майбутніх вчителів до формування екологічної компетентності учнів

загальноосвітньої школи I ступеня – це цілісний навчально-виховний процес, спрямований на розвиток особистісних якостей майбутнього вчителя, пов'язаних зі ставленням до природи, природоохоронної діяльності та роботи вчителя з екологічного виховання, на формування екологічної компетенції, природовідповідної поведінки, системи відповідних професійно-педагогічних компетенцій, які б забезпечували можливість цілеспрямовано та послідовно працювати над формуванням складових екологічної компетентності учнів загальноосвітньої школи I ступеня.

Дослідження багатьох науковців доводять, що майбутні вчителі не володіють достатніми знаннями, ціннісними орієнтаціями, мотивами, відповідними уміннями й навичками для вирішення завдань формування екологічної компетенції в учнів ЗОШ I ступеня, що підтверджує переважання у них природовідповідного та пасивно-агресивного типів поведінки стосовно природи та природонебезпечних дій інших, середнього та низького рівнів готовності до формування екологічної компетентності учнів ЗОШ I ступеня.

Аналіз діяльності майбутніх вчителів під час педагогічної практики у школі засвідчив, що вона носить ситуативний, спонтанний характер і зводиться, в основному, до формування екологічних знань про об'єкти природи, взаємозв'язки у природі тощо; інші складові екологічної культури учнів залишаються поза їхньою увагою, водночас, майбутні вчителі недостатньо реалізують виховні можливості навчально-виховного процесу – методів, засобів впливу на учнів.

Аналіз результатів анкетування майбутніх вчителів ЗОШ I ступеня, що проводилося в рамках констатувального етапу нашого дослідження, засвідчив, що екологічна тематика сьогодні займає досить важливе місце у навчально-виховному процесі загальноосвітньої школи I ступеня; майбутні вчителі розуміють роль екологічного виховання молодшого школяра, надають значну увагу його організації, однак, вказують на труднощі у здійсненні формування екологічної компетентності учнів, пов'язані із обмеженістю навчального часу, нестачею навчально-методичної літератури, відповідних знань з екології та методики екологічного навчання.

Щоб сформувати „образ природи” в свідомості учня – треба знати та вміло поєднувати процеси розумового, екологічного, морального і національного виховання дитини. Тому, готуючи навчально-методичну базу для майбутнього вчителя треба керуватись не лише шкільною програмою з екології та природознавства, а й усвідомлювати те, що один чи два вчителя з природознавства не

в змозі сформувати екологічну компетентність в усіх учнів.

Основною метою підготовки майбутнього вчителя до формування екологічної компетентності учнів є розвиток його екологічної культури, що забезпечить його готовність до природозберігальної, природоохоронної та еколого-виховної діяльності в школі. Ось головні завдання:

- розуміти та вправно користуватись етичними та моральними основами, екологічними поняттями, правилами та нормами культурної поведінки у життєвих ситуаціях.
- доступно подавати матеріал екологічного спрямування для професійно-педагогічного читання, а також розширення педагогічного досвіду.
- вправно організовувати роботу з розв'язання екологічних завдань і різноманітних ситуацій відповідного змісту.
- пропонувати та надавати можливість не тільки ознайомитись, а й оволодіти усіма доступними формами екологічної компетентності школярів.

Різноманітність змісту, форм і методів позакласної роботи з учнями ЗОШ І ступеня у школах знаходить свій вияв у таких її напрямках:

- освітня позакласна робота (форми цієї роботи факультативи, гуртки, самопідготовка, консультації тощо);
- суспільно-соціальна робота (формування в учнів екологічного світогляду, моральності, залучення до громадського життя);
- читання різноманітних літературних творів про природу, тварин, рослин (це сприяє формуванню знань про живу та не живу

природу, прищеплення любові до навколишнього світу);

- народознавча діяльність (передбачає різноманітні заходи, що проводяться у формі бесід, рольових ігор, інсценізацій, конкурсів, вікторин тощо).

При цьому основна увага повинна приділятися як змісту, так і емоційності занять, наявності виховного компоненту. Творче використання адекватних форм і методів роботи з молодшими школярами, забезпечення практичної реалізації набутих знань, створення належних умов для емоційної ідентифікації сприятимуть формуванню у вихованців екологічної компетентності.

На підставі зазначеного вище робимо висновки про недостатню ефективність професійної підготовки майбутніх вчителів ЗОШ І ступеня у вищому навчальному закладі до формування екологічної компетентності учнів початкової школи. В результаті опрацювання психолого-педагогічної літератури з проблем підготовки вчителя до формування екологічної компетентності, нормативних документів та аналізу стану готовності майбутніх вчителів до формування екологічної компетентності учнів початкової школи нами виявлено суперечності між потребами суспільства та держави у високому рівні забезпечення екологічного виховання та недостатнім рівнем відповідної підготовки вчителя початкових класів, між можливостями навчально-виховного процесу у підготовці майбутніх вчителів до формування екологічної компетентності учнів та реальним станом їхньої підготовки до формування екологічної компетентності у початкових класах. На вирішення вказаних суперечностей і спрямовано подальшу експериментальну роботу.

Список використаних джерел

1. Володько В. М. Основні компоненти загальнопедагогічної підготовки майбутнього вчителя / В. М. Володько // Проблеми сучасної педагогічної освіти: Зб. ст. / Крим. держ. гуманіт. ін-т. – К., 2001. – Вип. 3. – 4 – С. 25 – 42.
2. Державна національна програма "Освіта" ("Україна XXI століття") [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://zakon4.rada.gov.ua/laws/show/896-93-п>
3. Закон України "Про Основні засади (стратегію) державної екологічної політики України на період до 2020 року" [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://zakon1.rada.gov.ua/laws/show/2818-17>
4. Зязюн І.А. Філософія поступу і прогнозу освітньої системи // Педагогічна майстерність: проблеми, пошуки, перспективи: [монографія] / І. А. Зязюн. – К.: ГДПУ, 2005. – С. 10-18.
5. Концепція Нова Українська школа [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <https://osvita.ua/doc/files/news/520/52062/new-school.pdf>
6. Національна доктрина розвитку освіти [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/347/2002/>
7. Національна стратегія розвитку освіти в Україні на 2012-2021 рр. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://zakon5.rada.gov.ua/laws/show/344/2013>
8. Національна програма виховання дітей та учнівської молоді в Україні [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://uazakon.com/document/fpart68/idx68425.htm>
9. Проект нового базового Закону України «Про освіту», стаття 1 [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <https://ru.osvita.ua/legislation/law/2231/>

Сичко І.О., Яковець О.Р. Підготовка будучого вчителя ООШ І ступеня к формированию экологической компетентности учеников

В статье рассмотрены различные подходы к определению понятия профессиональной подготовки учителя, экологическая компетентность как путь решения экологических проблем и достижения

гармонии в системе «общество – природа». На основе обобщения научных источников раскрываются особенности и содержательное наполнение понятия «экологическая компетентность». Приводятся принципы процесса эффективного формирования экологической компетентности будущего учителя ООШ I степени. Раскрывается взаимосвязь понятий «экологическая культура» и «экологическая компетентность». Охарактеризованы особенности профессиональной подготовки будущего учителя общеобразовательной школы I степени к формированию экологической компетентности учащихся.

Ключевые слова: профессиональная подготовка учителя, учитель общеобразовательной школы I степени, экологическая компетентность, экологическая культура, экологическое воспитание, экологическая компетенция, психолого-педагогическая компетенция, педагогическая готовность, профессионально-экологическая подготовка.

Sichko I., Yakovets O. Preparing the future teacher general learning school and steps to forming the ecological competence of teachers

The article deals with various approaches to the definition of the concept of teacher training, environmental competence as a way of solving environmental problems and achieving harmony in the system "society – nature". On the basis of the generalization of scientific sources, the peculiarities and content of the concept of "environmental competence" are revealed. The principles of the effective formation of the ecological competence of the future teacher of secondary schools of the I degree are given. The correlation between concepts "ecological culture" and "ecological competence" is revealed. The peculiarities of the professional training of the future teacher of the secondary school of the I degree to the formation of the ecological competence of the students are characterized and the relationship between the concepts of ecological culture and ecological competence is clarified.

Key words: professional training of teacher, teacher of general education school I degree, ecological competence, ecological culture, ecological education, ecological competence, psychological and pedagogical competence, pedagogical readiness, extracurricular work, vocational and ecological preparation.

Стаття надійшла до редколегії 15.03.2018

УДК 373.2.015.311:172.15:37.091.4

Світлана ТЕСЛЕНКО

викладач кафедри дошкільної освіти
Миколаївського національного університету
імені В. О. Сухомлинського, м. Миколаїв, Україна
e-mail: svetlanateslenko73@gmail.com

ПРОБЛЕМА НАЦІОНАЛЬНО-ПАТРІОТИЧНОГО ВИХОВАННЯ ДІТЕЙ У ПЕДАГОГІЧНІЙ СПАДЩИНІ Г. ВАЩЕНКА

У статті розглядається педагогічна концепція та система виховання української молоді Г. Ващенка, висвітлено погляди вченого на національно-патріотичне виховання. В основу виховання української молоді видатний педагог ставить загальнолюдські та національні цінності, а виховним ідеалом виступає служіння Богові і Україні. Великого значення для виховання патріотичних почуттів вчений надавав національній свідомості, яку необхідно формувати вже з раннього дитинства спочатку у родині, а потім у дошкільному навчальному закладі. Проаналізовано погляди вченого на вплив музики, слова, казки на формування національної свідомості підростаючого покоління, ідеї педагога щодо організації роботи дошкільного навчального закладу та шляхи виховання у дітей та молоді патріотичних почуттів та любові до Батьківщини. Описано експериментальну методику формування національно-патріотичної вихованості у дітей старшого дошкільного віку на засадах педагогічної спадщини Г. Ващенка.

Ключові слова: національно-патріотичне виховання, діти дошкільного віку, педагогічна спадщина Г. Ващенка, патріотичне виховання, патріот.

Національно-патріотичне виховання є пріоритетним напрямом освітньої роботи на сучасному етапі. Виховання в дошкільників любові до рідної Батьківщини, поваги до свого народу нині є актуальними проблемами нашої держави. Сьогодні, як ніколи, важливо звернутися до поглядів видатних педагогів щодо шляхів реалізації методів та форм організації патріотичного виховання ді-

тей та молоді. Однією із таких постатей в історії педагогіки України є ім'я видатного педагога, вченого Г. Ващенка, чия спадщина ще не повністю вивчена. Отже, в умовах сьогодення актуальною є педагогічна концепція виховання національно свідомої та творчої особистості талановитого українського педагога Г. Ващенка.

Мета статті: розглянути окремі положення

концепції виховання національно свідомої, творчої особистості та з'ясувати можливість використання педагогічної спадщини Г. Ващенко в освітньому процесі закладу дошкільної освіти.

Педагогічна спадщина Г. Ващенко розглядали такі вчені як О. Коваль, О. Вишневський, І. Іванченко, Л. Базиль, А. Погрібний, Н. Волкова, В. Довбня, Г. Васянович та інші. Ученими розкрито теоретичні й методичні аспекти досліджуваної проблеми, визначено основні напрямки педагогічної спадщини видатного педагога, наголошено на значущості педагогічної системи Г. Ващенко для національно-патріотичного виховання підростаючого покоління.

Талановитий український педагог, філософ, психолог, письменник, літературний критик, знавець української народної творчості Г. Ващенко залишив велику духовну спадщину. Основні положення та думки вченого лягли в основу таких праць, як: «Виховний ідеал», «Виховання любові до Батьківщини», «Виховання чесності й принципності», «Загальні методи навчання», «Виховання пошани до батьків і старих», «Проект системи освіти в самостійній Україні».

Актуальною сьогодні є авторська концепція Г. Ващенко, яка заслуговує на вивчення і творче використання. Найголовніша мета створеної ним педагогіки – виховання свідомих патріотів своєї землі і нації як основи могутності України [6, 35]. Так, у своїх працях «Виховання волі й характеру», «Виховання любові до Батьківщини», «Виховний ідеал» вчений виступає за відродження духовності народу та української школи, а найголовнішим завданням виховання молоді він уважав виховання патріотичних почуттів. На глибоке переконання вченого, для того щоб виховати в українській молоді міцну волю і суцільність характеру, треба передусім прищепити їм прагнення до високої мети, що об'єднувала б увесь український нарід, а такою метою є благо і щастя Батьківщини [1, 174]. Особливого значення для виховання патріотичних почуттів та любові до Батьківщини Г. Ващенко надавав формуванню національної свідомості. Педагог наголошував, що для того, щоб виховати таку свідомість «треба уявляти собі український нарід, як єдину спільноту, що об'єднує в собі покоління минулі, сучасні й майбутні, й відчувати свою єдність з цією спільнотою» [1, 175–176]. Виховати таку особистість справа не із легких, на думку педагога, починати цей процес необхідно з раннього дитинства, оскільки «раннє дитинство – один з найщасливіших періодів у житті дитини», коли всі радощі, переживання, захоплення «глибоко западають в душу дитини, пов'язують її з оточенням, у якому вона живе, викликають любов

до нього, спочатку стихійну, а потім і свідому» [3, 17]. Г. Ващенко був глибоко переконаний у важливості раннього віку для становлення особистості: «хоч у пам'яті людини не зберігаються в чіткій формі враження перших місяців і років життя, а проте вони лишаються в глибинах її душі і стають основою, на якій розвивається свідоме життя людини» [4, 316]. На велике переконання вченого, формування свідомого патріотизму, слід розпочинати у 3–4 роки. Дитина у цьому віці має знати, що вона має свою Батьківщину – Україну, що українці мають свою мову, яка відрізняється від мови інших народів [3, 19]. Саме тому особливу роль у вихованні свідомого патріотизму, за словами Г. Ващенко, відіграє дитячий садок, оскільки у нього «є всі можливості не тільки підсилювати стихійну любов до Батьківщини, а і виховувати у дітей свідому любов до неї, при чому виховувати планово й систематично» [3, 21]. Учений не тільки обґрунтував свої погляди на виховання патріотизму, а і дає поради як організувати такий процес. Так, у своїй праці «Загальні методи навчання», він обґрунтував принципи побудови системи дошкільної освіти: науковості навчання, виховного навчання, зв'язку навчання із життям, природовідповідності, індивідуалізації, активності, наочності [2, 83–96]. На велике переконання педагога, цей осередок має стати для дітей маленькою Батьківщиною, яку вони люблять і честю якої вони дорожать, яку вони разом з педагогом розбудовують [1, 180], водночас завдання цього осередку є не тільки дати дітям знання, а й виховати з них повновартісних, всебічно розвинутих людей і добрих громадян своєї Батьківщини. Г. Ващенко переконаний, що на етапі дошкільного дитинства необхідно сприяти розвитку стихійної любові до Батьківщини, яка заснована на інстинкті і навичках, що з часом переростуть у свідому любов до Батьківщини. Великого значення для патріотичного виховання дітей дошкільного віку має родинне виховання дітей до трьох років. Вчений наголошував, що «батьки в родинному житті мусять своєю поведінкою бути зразками щирої релігійності, чесності, принципності, українського патріотизму. А в родинних взаєминах мусять панувати любов і злагода» [4, 315–316]. За словами Г. Ващенко, «родина – це мала Батьківщина, на ґрунті якої будується і Батьківщина велика» [4, 18].

Відповідно до порад вченого, в експериментальній роботі однією із педагогічних умов національно-патріотичної вихованості старших дошкільників виступила взаємодія закладу дошкільної освіти та сім'ї. Нами було розроблено тематику консультацій для батьків, проводились родинні свята до Дня Святого Миколая, Різдвяні свята,

Великдень, Стрітєння та інші, майстер-класи «Лялька-мотанка – оберіг душі», «Розпиши писанку», «Чарівні квіти Петрівки», «Вишивана моя Україна».

У ранньому дитинстві любов до Батьківщини ґрунтується на любові до рідного краю, родини та знаннях про народні традиції та звичаї. Великого значення для збереження нації Г. Ващенко надавав традиціям, завдяки яким «зберігається й розвивається національна мова, без якої неможливе існування нації, зберігається релігія, звичаї, здобутки мистецької творчості, світогляд, народні ідеали – все те, що створює обличчя народу, що відрізняє його від інших народів» [1, 101–102]. Вчений наголошував на тому, що «особливого значення у вихованні молоді мають святочні традиції: «роботу з дотримання традиційних релігійних звичаїв при святкуванні Різдва, Великодня необхідно проводити так, щоб участь дітей у них була не тільки пасивною, але й активною» [4, 268]. Відповідно до цих порад, в експериментальній роботі використовувалися такі форми роботи, як проведення свят народознавчого змісту, бесіди, читання літературних творів, розігрування ігор за їх змістом. Особливого значення набувала підготовка до свят із залученням дітей і батьків вихованців, що, безумовно, символізувало єдність, причетність до Батьківщини. Наведемо приклади такої роботи. Так, з дітьми старшої групи проводилось дозвілля «Різдвяні свята». Метою першого етапу підготовки до дозвілля було зацікавити дітей обрядами, організувати глибоке осмислення змісту та значення свята, розуміння його дітьми, викликати емоційне піднесення від очікування свята та бажання стати його головними учасниками. Для цього нами були організовані такі форми роботи: читання віршів Н. Гуменюк «Святвечір», М. Пономаренко «Свято радості», О. Гордієнко «Під зіркою Різдвяною», оповідань, легенд, розглядання репродукцій картин, ілюстрацій, бесіди за їх змістом, полілоги, слухання колядок. Після читання віршів різдвяної тематики з дітьми проводили бесіди «Різдвяні традиції українського народу», «Як святкують Різдво в твоїй родині?», «Чи гарно бути скупим?», ігри за змістом прочитаних віршів «Слідопити» (відшукай сліди народних свят, доведи, що у вірші, описуються різдвяні традиції), «У яких казках сховалося Різдво», «Найкращий знавець різдвяних традицій». Наведемо приклад *полілогу «Чи гарно бути скупим?»*

Мета: навчити дітей розпізнавати хороші та погані вчинки, збагатити знання про такі людські якості як скупість та щедрість, про ставлення народу до скупих людей, познайомити і з традиціями святкування Різдва, виховувати бажання бути щедрим, повагу до народних традицій та моралі.

Словник: щедрий, скупий, зневага, ангельський, коляда, кутя.

Хід: Діти, яке свято до нас наближається? (Так, правильно, Різдво). Ви вже багато знаєте про свято Різдво, ми вивчали вірші, колядки, малювали вітальні листівки. А чи знаєте ви, що малювати можна не тільки фарбами, олівцями, а намалювати свято можна ще і за допомогою слів. Давайте спробуємо передати настрої Різдвяного свята, його особливості, підбираючи красиві, образні слова. (Діти: Різдво – чарівне, веселе, співуче, загадкове, добре, радісне, особливе, сніжне, ангельське, тому що про народження маленького Христа співають ангели, зіркове, щедра, тому що багато подарунків, гостинне, тому що у нас вдома збирається багато гостей, смачне, дзвінке, бо грають дзвони).

Вихователь: Молодці, діти, як гарно за допомогою слів ми змогли передати атмосферу Різдвяного свята. Дійсно, Різдво – це веселе родинне свято. А які прислів'я про Різдво ви знаєте? («Різдво йде, Коляду веде», «Як в хаті є узвар і кутя, то буде живності до пуття»).

Вихователь: Які ви молодці! Мудрий український народ спостерігав за поведінкою людей, тварин, природними явищами, а свої спостереження передавав за допомогою приказок, прислів'їв, прикмет. Під час Різдвяних свят усі люди об'єднувались одним спільним бажанням поділитися радістю зі всіма людьми, допомогти тим, хто хворіє, хто не може отримати подарунки, підготувати смачну вечерю, обов'язком було провідати старих батьків, своїх хрещених, немічних. У народі кажуть: «Бодай на колінах, а вечерю на Різдво старим батькам віднеси!» Діти, а як можна сказати про людину, яка охоче ділиться своїми речами, іграшками? Так, правильно, щедра, добра. А чи є у нас в групі щедрі люди? (діти відповідають). Діти, послушайте, будь ласка, прислів'я: «І що то ти за людина, що минає колядина?» Як ви думаєте, про який звичай розповідається у прислів'ї? Чи можна назвати щедрою людину, яка зображена у цьому прислів'ї? Людина, яка думає тільки про себе, не може поділитися радістю, допомогти іншим, таку людину називають скупю. У народі про скупю людину кажуть: «Як дзвіночки задзвонили, скупі двері зачинили?»

Діти, які поради ви би дали скупим людям? (подаруй собі та іншим усмішку, навчи інших робити те, що вмєш ти, розкажи друзям про цікаву подію, хай і вони радіють разом із тобою, подаруй іграшку, адже ділитися також приємно як і отримувати, запроси друзів до гостинного столу). Дякую, діти. Я пропоную Вам також допомогти дітям, які залишились без батьківського піклування. Що ми можемо для них зробити? (діти висловлюють свої міркування).

На другому етапі діти долучилися до створення костюмів, різдвяних віночків, розучували ролі героїв Вертепу, колядки, випікали різдвяне печиво, розігрували ситуації «Запросимо гостей на Святвечір», «Виготовимо 12 різдвяних страв», виготовляли листівки, готували подарунки для дітей. Така робота сприяла формуванню національної свідомості, патріотичних почуттів.

На думку Г. Ващенка, могутнім засобом формування патріотизму виступає слово, «в першу чергу живе, а потім і друковане», зокрема, легенди, народні ігри, казки» [3, 19]. Учений наголошував, що «людина ніколи не переживає під впливом слова таких сильних почувань, як у дошкільному віці» [3, 18-19]. Г. Ващенко писав: «любов дітей до казок та оповідань треба якнайширше використовувати з метою виховання любові до Батьківщини», адже саме вони вводять дитину в «коло духовного життя нації, а історичні оповідання знайомлять її з минулим свого народу» [3, 20]. Вагомого значення він надавав українській літературі, яка «як і народна пісня, має великий виховний вплив на культурно-національний розвиток нашого народу, підносить національну свідомість, виховує в українців любов до Батьківщини, її традицій, звичаїв, природи» [4, 227]. У зв'язку з цим нами було розроблено серії занять, присвячені творчості видатних українських письменників, літературні ранки, проекти: «Мій улюблений поет», «День української книги», «Улюблений письменник або

поет моєї родини», конкурси: «Впізнай автора», «Найкраща ілюстрація до улюбленої книги», «Створи рекламу для улюбленої книги».

Особливе місце в експериментальній роботі відводилось музично-мовленнєвій діяльності, яка побудована на відтворенні дітьми змісту знайомих художніх творів у супроводі музики, адже, за словами Г. Ващенка, «з усіх видів мистецтва більш-менш однобокий вплив на психіку людини має музика. Вона впливає переважно на почуття та волю, але коли вона з'єднується з мистецьким словом, вплив її буває всебічним і дуже могутнім» [4, 197]. Учений наголошував на тому, що «музику і співи треба найширше використовувати для виховання молоді в дусі національної єдності й патріотизму – і це тим більше, що наша національна пісня одна з найкращих в світі» [1, 182], бо саме «у народній пісні відбиті всі вияви життя українського народу: його релігійні вірування та звичаї, його погляди на мораль, ставлення до природи, його патріотичні почуття, прагнення до волі, світогляд нашого народу» [3, 215].

Г. Ващенко не тільки визначив виховний ідеал української молоді, а й окреслив шляхи формування національної свідомості підростаючого покоління. Педагогічні погляди Г. Ващенка є актуальними і сьогодні й заслуговують на глибоке вивчення та втілення в навчально-виховний процес закладів дошкільної освіти з метою виховання свідомих патріотів своєї держави.

Список використаних джерел

1. Ващенко Г. Виховний ідеал /Ващенко Г. // . – Полтава: Ред. газ. «Полтавський вісник», 1994. – 191 с.
2. Ващенко Г. Загальні методи навчання: Підручник для педагогів. – Видання перше. – Київ, Українська видавнича Спілка, 1997. – 441 с.
3. Ващенко Григорій Виховання любові до Батьківщини [Електронний ресурс] // Видавництво КК СУМ у Британії. – 1954. – Режим доступу до ресурсу: <http://diasporiana.org.ua/wp-content/uploads/books/12319/file.pdf>.
4. Ващенко Григорій твори. Том 4 Праці з педагогіки та психології. – К. : «Школяр» – «Фада» ЛТД, 2000. – 416 с.
5. Іванченко А. Творче застосування педагогічної спадщини Григорія Ващенка. // Урок української. – 2001. – № 8 (30). – С. 32-34.
6. Яковенко В. «Виховний ідеал» Г. Ващенка і його значення для гуманізації освіти. // Рідна школа. – 1999. – 2 (831). – С. 64-70.
7. Яковенко В. Національна ідея Г. Ващенка і сучасне реформування освіти. // Шлях освіти. – 1997. – №3. – С. 34-38.

References

1. Vaschenko G. *Vykhovnyi ideal* [The educational ideal] / Vashchenko G. // . – Poltava: Ed. gas. Poltava Gazette, 1994. – 191 [in Ukrainian].
2. Vaschenko G. *Zahalni metody navchannia: Pidruchnyk dlia pedahohiv*. [General teaching methods: Textbook for teachers]. – The first issue. – Kyiv, Ukrainian Publishing Union, 1997. – 441 [in Ukrainian].
3. *Vashchenko Grigory Vykhovannia liubovy do Batkivshchyny* [Education of love for the Motherland] [Electronic resource] // The publishing house of the Central Committee of CYM in the United Kingdom. – 1954. – Mode of access to the resource: <http://diasporiana.org.ua/wp-content/uploads/books/12319/file.pdf>. [in Ukrainian].
4. Vashchenko Grigory *tvory. Tom 4 Pratsi z pedahohiky ta psykhologii works*. [Volume 4 Works on pedagogy and psychology]. – K.: "Schoolboy" – "Fada" LTD., 2000. – 416 [in Ukrainian].
5. Ivanchenko A. *Tvorche zastosuvannia pedahohichnoi spadshchyny Hryhoriia Vashchenka* [Creative application of the pedagogical heritage of Grigory Vaschenko]. // Ukrainian lesson. – 2001. – No. 8 (30). – 32-34. [in Ukrainian].
6. Yakovenko V. *Vykhovnyi ideal» H. Vashchenka i yoho znachennia dlia humanizatsii osvity*. ["Educational ideal" G. Vaschenko and its importance for the humanization of education]. // Native school. – 1999. – 2 (831). – 64-70. [in Ukrainian].
7. Yakovenko V. *Natsionalna ideia H. Vashchenka i suchasne reformuvannia osvity*. [National idea of G. Vaschenko and modern education reform]. // Education path. – 1997. – №3. – 34-38. [in Ukrainian].

Тесленко С. О. Проблема національно-патриотического воспитания детей в педагогическом наследии Г. Ващенко

В статье рассматривается педагогическая концепция и система воспитания украинской молодежи Г. Ващенко, отражены взгляды ученого на национально-патриотическое воспитание. В основу воспитания украинской молодежи выдающийся педагог ставит общечеловеческие и национальные ценности, а воспитательным идеалом выступает служение Богу и Украине. Большое значение для воспитания патриотических чувств ученый предоставлял национальному сознанию, которое необходимо формировать уже с раннего детства сначала в семье, а затем в дошкольном учебном заведении. Проанализированы взгляды ученого на воздействие музыки, слова, сказки на формирование национального сознания подрастающего поколения, идеи педагога по организации работы дошкольного учебного учреждения и пути воспитания у детей и молодежи патриотических чувств и любви к Родине. Описывается экспериментальная методика формирования национально-патриотической воспитанности у детей старшего дошкольного возраста на основе педагогического наследия Г. Ващенко.

Ключевые слова: национально-патриотическое воспитание, дети дошкольного возраста, педагогическое наследие Г. Ващенко, патриотическое воспитание, патриот.

Teslenko S. The national-patriotic education of children in the pedagogical heritage of G. Vashchenko

The article deals with the pedagogical concept and system of education of Ukrainian youth by G. Vashchenko, the possibility of using the pedagogical heritage of an outstanding teacher in the educational process of the institution of preschool education. The views of the scientist on national-patriotic education are highlighted. The education of Ukrainian youth is based on the values of universal and national values, and the educational ideal is the service to God and Ukraine. The scientist attached great importance to the cultivation of patriotic feelings to the national consciousness, which must be formed from an early childhood, first in the family, and then in a preschool educational institution. The views of the scientist on the influence of music, words, tales on the formation of the national consciousness of the younger generation, the ideas of the teacher regarding the organization of the work of the preschool educational institution and ways of raising children's and youth's patriotic feelings and love for the Motherland are analyzed. According to the great conviction of the scientist, music has a great influence on the feelings and will of the younger generation, and its influence becomes comprehensive in conjunction with the artistic word. The scholar attached great importance to songs that not only cultivate a sense of patriotism, but also introduce children to history, worldview, customs, views on the morality and culture of our people. The article presents the experimental methodology of formation of national-patriotic upbringing in children of the senior preschool age on the basis of pedagogical heritage of G. Vaschenko and forms of work with children and parents. An effective work was to acquaint children with the traditions and customs of their people with the involvement of parents on the recommendations of the outstanding scientist and teacher G. Vaschenko.

Key words: national patriotic education, children of preschool age, pedagogical heritage of G. Vaschenko, patriotic education, patriot.

Стаття надійшла до редколегії 28.04.2018

УДК 378

Алла ТИМЧЕНКО

кандидат педагогічних наук, доцент,
доцент кафедри початкової освіти
Миколаївського національного університету
імені В. О. Сухомлинського, м. Миколаїв, Україна
e-mail: alla.timoti@gmail.com

ОРГАНІЗАЦІЯ ПРОЕКТНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ У ВИЩОМУ НАВЧАЛЬНОМУ ЗАКЛАДІ

У статті обґрунтовано науково-практичні підходи до організації проектної діяльності майбутніх учителів початкової школи у вищому навчальному закладі на основі практичного досвіду підготовки майбутніх вчителів початкової освіти у Миколаївському національному університеті імені В. О. Сухомлинського. Спираючись на досвід, виокремлено чотири провідних підходи до організації проектної діяльності майбутніх учителів початкової школи: особистісно-орієнтований, компетентнісний, інтегративний, змістово-діяльнісний.

Ключові слова: проектна діяльність, підготовка майбутніх учителів, особистісно-орієнтований підхід, компетентнісний підхід, інтегративний підхід, змістово-діяльнісний підхід.

Модернізація початкової освіти диктує нові вимоги до покоління педагогів, які володіють сучасними інноваційними технологіями навчання, технічними і програмними засобами, орієнтуються в інформаційному просторі. Велике завдання в цьому покладається на університети, які є системоутворюючим центром формування висококваліфікованого спеціаліста, яке відбувається під впливом багатьох чинників: конкретних історичних умов, соціального оточення, що безпосередньо позначаються на становленні його духовних та професійних цінностей, життєвої позиції.

Інноваційна діяльність у навчанні студентів вищих навчальних закладів має різні форми й потребує принципово нових механізмів взаємодії теорії і практики. Однією із ефективних у сучасному інноваційному освітньому середовищі є проектна діяльність, яка сприяє реалізації певних педагогічних завдань, що стоять перед викладачами: інтенсифікації освітнього процесу, підвищенню його ефективності та якості результатів навчання студентів; системній інтеграції предметних завдань, розвитку умінь експериментально-дослідницької діяльності студентів; побудові відкритої системи освіти, яка забезпечує кожному учасникові (викладачу, студенту) власну траєкторію самоосвіти; формуванню інформаційної культури як студентів так і викладачів; уміння працювати з сучасною цифровою технікою, володіти сучасними інформаційно-комунікаційними технологіями.

Для реалізації цих завдань, та у пошуках методів і засобів удосконалення професійної підготовки майбутніх вчителів початкової освіти, коле-

ktiv кафедри початкової освіти Миколаївського національного університету імені В. О. Сухомлинського активізує особливу увагу на вивченні загальнопедагогічних дисциплін та методик викладання предметів, що вивчаються у початковій школі. Підготовка майбутніх вчителів початкової освіти відбувається у тісній взаємодії викладачів і студентів, які спільно приймають активну участь у наукових дослідженнях, систематично відслідковують педагогічні новинки, відбувається стимулювання розвитку кожного студента, виявлення його здібностей шляхом залучення до творчої та наукової проектної діяльності.

Теоретична підготовленість передуює практичній і передбачає набуття суб'єктивно значущих знань для педагога, що створює не тільки образ проектного виховного результату, але концептуальну модель системи засобів або технологій досягнення поставленої мети.

Результати нашого дослідження засвідчують, що проблема реалізації методу проектів в освітньому процесі не є принципово новою. Цей феномен перебував у центрі уваги дослідників різних періодів. У методологічних розробках засновників методу проектів (Дж. Дьюї, В. Х. Кілпатрик, Е. Коллінгс), у працях українських і зарубіжних дослідників (Г. Ващенко, І. Єрмаков, Є. Кагаров, В. Коваленко, Л. Левін, Ю. Олькерс, Є. Перовський, О. По-метун, О. Сухомлинська, І. Челюсткін, Є. Янжул) розкрито передумови становлення методу проектів як способу організації навчання, а також відтворено процес його використання у практиці вітчизняної школи в 20–30-х роках ХХ ст.

Починаючи з 90-х років ХХ ст., метод проектів повернувся в освітянську практику і став предметом наукових педагогічних досліджень. Він розглядався із загальнопедагогічних позицій (В. Гузев, Н. Кисельова, І. Колесникова, М. Морозова, О. Новиков) і методичних особливостей застосування (О. Волжина, Л. Масол, Н. Матяш, Є. Полат, Г. Сазоненко, В. Симоненко).

Технологію реалізації методу проектів у шкільній освіті як форми інноваційної діяльності відображено в наукових працях В. Беспалька, В. Бондаря, Л. Ващенко, Ю. Громика, Л. Даниленко, О. Коберника, Н. Масюкової, Б. Пальчевського, Г. Щедровицького, С. Ящука та інших.

Ці роботи свідчать про те, що науково-педагогічна думка про проектні технології поступово розвивається разом із розвитком освіти.

Мета – обґрунтування науково-практичних підходів організації проектної діяльності майбутніх учителів початкової школи у вищому навчальному закладі (на основі практичного досвіду підготовки майбутніх вчителів початкової освіти у Миколаївському національному університеті імені В. О. Сухомлинського).

Аналіз історико-педагогічної літератури показав, що проектна діяльність у педагогіці розглядається в двох аспектах: як процес розробки педагогами теоретичних моделей – освітніх програм і методик їх реалізації, цілей і конструктивних схем досягнення (О. Анісімов, В. Беспалько, Л. Ващенко, Ю. Громика, Л. Даниленко, Д. Левітес та ін.); як форма реалізації методу проектів, особливий вид навчальної діяльності учнів, який має якісно відмінні особливості щодо мотивації, мети й результату (Є. Землянська, О. Коберник, Н. Матяш, В. Симоненко, С. Яшук та ін.).

Німецький педагог А. Флітнер характеризує проектну діяльність як навчальний процес, в якому обов'язково беруть участь розум, серце і руки («Lernen mit Kopf, Herz und Hand»), тобто осмислення самостійно добутої інформації здійснюється через призму особистого відношення до неї і оцінку результатів в кінцевому продукті.

Теоретичний аналіз й різнобічне вивчення стану проблеми дозволили виявити значний освітній і розвивальний потенціал проектної діяльності. Він полягає у формуванні проектних умінь (початкових логічних, специфічних, загальнодіяльнісних); впливі на розвиток спрямованості особистості, особливо на сферу інтересів, що забезпечується сприятливими умовами для осмислення майбутніми учителями початкової освіти мотивів, цілей, прийомів навчання; розширення і поглиблення соціального досвіду.

Практична підготовленість педагога означає сформованість у нього готовності діяти в конкре-

тній педагогічній ситуації, застосовуючи відповідні обставинам засоби, методи, прийоми проектної діяльності. Проектна передбачає наявність проблеми, що вимагає інтегрованих знань і дослідницького пошуку її розв'язання [5]. Це є одним із завдань особистісно орієнтованого навчання студентів вищих навчальних закладів. Так, на етапах організації і планування проекту ефективними є ідеальні об'єкти: образні уявлення, знакові моделі, розумові експерименти. Процедура пошуку інформації та збору матеріалу на етапі реалізації проекту супроводжується використанням водночас з ідеальними інформаційних (паперові, електронні, оптичні тощо), механічних (прилади, інструменти) та природних (натуральні об'єкти, препарати, колекції тощо) засобів.

У зв'язку зі сказаним вище, здійснюючи професійно-педагогічну підготовку майбутніх учителів початкової освіти у Миколаївському національному університеті імені В. О. Сухомлинського, викладацький колектив кафедри початкової освіти впроваджуючи проектну діяльність ґрунтується на свідомому прагненні до цієї діяльності, реалізація якої результативна тільки у тісній співпраці із студентами. Це стає можливим завдяки тому, що студенти самі роблять свій вибір і виявляють ініціативу. За такого підходу хороший проект повинен: мати практичну цінність; передбачати проведення студентами самостійних досліджень; бути однаковою мірою не передбачуваним як у процесі роботи над ним, так під час її завершення; бути гнучким щодо напрямку роботи і швидкості її виконання; передбачати можливість розв'язання актуальних проблем.

Обґрунтування науково-практичних підходів організації проектної діяльності майбутніх учителів початкової школи у вищому навчальному закладі здійснено на основі практичного досвіду підготовки майбутніх вчителів початкової освіти у Миколаївському національному університеті імені В. О. Сухомлинського. Спираючись на досвід, можна виокремити чотири провідних підходи до організації проектної діяльності майбутніх учителів початкової освіти: особистісно-орієнтований, компетентнісний, інтегративний, змістово-діяльнісний.

Особистісно орієнтований підхід у підготовці майбутніх спеціалістів до проектної діяльності розглядає в комплексі особистісну позицію майбутнього вчителя, тобто особистість як професіонала, учителя нового типу, здатного готувати сучасних учнів до життєдіяльності в майбутньому суспільстві.

На основі особистісно орієнтованого підходу ми виокремили професійно значущі та особистісні якості учителя початкової освіти, які формуються

у процесі оволодіння знаннями, уміннями та навичками.

Компетентнісний підхід у підготовці фахівців передбачає не просту трансляцію знань, умінь і навичок від викладача до студента, а формування у майбутніх випускників професійної компетентності.

Компетентність – це певна база знань особистості, яка дає змогу їй оцінювати, висловлювати переконливу, авторитетну думку. Тому, компетентісний підхід полягає в акцентуванні на накопиченні нормативно визначених знань, умінь і навичок до формування й розвитку в студентів здатності практично діяти, застосовуванні індивідуальної техніки та досвіду успішних дій у ситуаціях професійної діяльності й соціальної практики [1].

Положення компетентісного підходу використані нами при обґрунтуванні знань, умінь та навичок учителя початкової освіти, визначенні критеріїв готовності до організації проектної діяльності, виокремленні педагогічних умов підготовки майбутніх учителів початкової освіти.

У межах професійно-педагогічної підготовки студентів використовуємо також *інтегративний підхід*, що передбачає комплексне бачення професійної діяльності учителя та охоплює процес набуття ним знань, умінь і навичок різних видів діяльності з молодшими школярами з урахуванням принципу цілісності, що має інтегративний характер і обґрунтовує готовність педагога до професійної діяльності.

Упровадження інтегративного підходу в підготовку майбутніх учителів початкової освіти, на наше переконання, сприяє підвищенню її якості. Вважаємо, що використання інтегративного підходу дає змогу застосувати ідеї інтеграції у змісті підготовки майбутніх учителів початкової освіти до проектної діяльності.

Використання *змістово-діяльнісного підходу* в організації проектної діяльності майбутніх учителів початкової школи зумовлює сформованість у них готовності до означеної педагогічної діяльності, сприяє розвитку пізнавальної активності, професійного мислення, удосконаленню складових педагогічної майстерності.

Діяльнісна позиція майбутнього фахівця в процесі професійної підготовки включає кілька характеристик:

- стійку навчальну мотивацію студента, який усвідомлює необхідність отримання професійних знань;
- достатній рівень оволодіння певними діями (предметно-практичними й інтелектуальними) з метою досягти найкращого результату у вирішенні навчально-професійних завдань;

- здатність до самоконтролю й самооцінки результативності своєї професійної підготовки як діяльності [2].

На нашу думку, виокремлені підходи визначальні, взаємозалежні та мають рівноцінний вплив на весь процес підготовки майбутніх учителів початкової освіти.

У контексті нашого дослідження, уважаємо, що серед *принципів* організації проектної діяльності майбутніх учителів початкової освіти необхідно виділити загальнопедагогічні (характеризують зміст і організацію підготовки загалом) та специфічні (характеризують зміст і організацію означеної підготовки).

Змістово-діяльнісний підхід організації проектної діяльності ґрунтується на взаємодії викладача і студента й охоплює функції вчителя, зміст підготовки, способи підготовки майбутніх учителів початкової освіти: форми, методи, засоби. Визначаємо основні функції вчителя початкової освіти щодо означеної діяльності, а саме: комунікативну, організаційно-управлінську, діагностичну, контрольну, рефлексивну, освітню, розвивальну, виховну, інформаційну, планувальну, координаційну, самовдосконалення тощо.

Так, *комунікативна функція* виявляється у стійкій потребі здійснення систематичної різноманітної комунікації (навчальні, виховні, розвивальні, творчі заняття), двосторонньому емоційному задоволенні та прагненні до набуття і вдосконалення комунікативних умінь і навичок.

Конструктивна функція, яка спрямована на прогнозування процесу проектної діяльності, включає три основні види проектувальної діяльності: конструктивно-змістова діяльність полягає у відборі змісту навчального матеріалу та його конструюванні; конструктивно-операційна діяльність, її суть – у плануванні структури дій викладача та студентів; конструктивно-матеріальна діяльність – полягає у проектуванні навчально-матеріальної бази для навчання студентів.

Організаційно-управлінська функція, пов'язана зі створенням умов для успішної організації проектної діяльності за допомогою відповідного облаштування приміщення технічними засобами проектування, надання необхідного інформаційного забезпечення та розробки методичного інструментарію управління тощо.

Інформативна функція має за мету ознайомлення з новою і додатковою інформацією; накопичення інформації, що забезпечує проектну діяльність та її ефективну реалізацію [4].

Прогностична функція полягає в умінні викладача визначати конкретні цілі, зміст, методи та засоби проектної діяльності, передбачати

результати діяльності на основі знання індивідуальних особливостей і характеристик студентів, злагоженості та згуртованості колективу.

Діагностична функція спрямована на отримання інформації про стан, інтереси, цілі, можливості студентів (психічні процеси: мислення, відчуття, уяву, сприймання, пам'ять, особливості емоційної сфери, здібності). Діагностика можлива не тільки за умови спостережливості педагога, але і за наявності умінь «вимірювати» розвиток студента, правильно діагностувати педагогічні явища та психічні процеси, які впливають на формування їх проектної діяльності.

Освітня функція підготовки виражена в її спрямованості на те, щоб студенти оволоділи фундаментальними знаннями теоретичних основ проектної діяльності, а також щоб формувати у майбутнього вчителя початкової освіти відповідні умінь і навички.

Виховна функція підготовки студентів відображає її позитивний вплив на формування професійно значущих якостей особистості майбутнього вчителя, ціннісно-нормативної системи, мотивів навчальної та майбутньої професійної діяльності. У процесі вивчення теоретичних знань і оволодінні відповідних умінь у студентів формується цілісне ставлення, інтерес до здійснюваної проектної діяльності. Підготовка студентів до цього виду педа-

гогічної діяльності стимулює самовиховання і самоосвіту особистості студента, прискорює процес його професійного становлення [3].

Розвивальна функція підготовки полягає в тому, що студенти оволодівають системою знань і умінь, а це органічно пов'язане з розвитком професійного мислення, мовлення, педагогічних здібностей, дає змогу майбутньому фахівцю здійснювати творчий підхід до здійснення проектної діяльності.

Рефлексивна передбачає осмислення студентами досвіду проектування в умовах реального педагогічного процесу, закріплення та розширення механізмів підтримувальної поведінки в структурі особистості майбутніх учителів початкової освіти.

Як бачимо, проектна діяльність майбутнього учителя початкової освіти поліфункціональна і потребує у конкретній ситуації виконання окремих функцій одночасно. Окрім цього, ці функції органічно взаємопов'язані між собою.

Застосовуючи запропоновані науково-практичні підходи до організації проектної діяльності майбутніх учителів початкової школи у вищому навчальному закладі можна вирішити наступні завдання: сформувати у студентів умінь педагогічного проектування, сукупність практичних умінь та навичок, необхідних для створення студентом кінцевого продукту – проекту.

Список використаних джерел

1. Єрмаков І. Компетентнісний потенціал проектної діяльності / І. Г. Єрмаков // Проектна діяльність у школі / упорядн. Голубенко. – К.: Шкільний світ, 2006. – С. 5-18.
2. Макаренко Л. Л. Вплив інформаційних технологій на процес підготовки майбутнього вчителя початкової школи // Наука і сучасність: Збірник наукових праць Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова. – Том 55. – К.: Вид-во НПУ імені М. П. Драгоманова, 2006. – С. 56-64.
3. Осмоловський А. Василенко Л. Від навчального проекту до соціальної самореалізації особистості // Шлях освіти. – 2000. – №2. – С.34-37.
4. Петухова Л.Є. Теоретичні основи підготовки вчителів початкових класів в умовах інформаційно-комунікаційного педагогічного середовища: монографія дис. на здобуття наук. ступеня доктора пед. наук: спец. 13.00.04 «теорія і методика професійної освіти» / Л.Є.Петухова. – Херсон: Айлант, 2007. – 200 с.
5. Проектні технології: особливості впровадження у початковій школі. / О.М.Цимбал, О.В.Тягло, П.В.Цимбал // Початкове навчання і виховання. – № 19-21. – 2008. – С. 2 – 13.

References

1. Yermakov, I., Golubenko (2006) Kompetentnisny potencial proektnoi diyal'nosti [Competency potential of the project activity]. Project activity at school, 5 – 18.
2. Makarenko, L.L., (2006) Vplyv informatsiynykh tekhnolohiy na protses pidhotovky maybutn'oho vchytelya pochatkovoyi shkoly [Influence of information technologies on the process of preparation of the future teacher of elementary school]. Science and modernity, 56 – 64.
3. Osmolovsky, A., Vasilenko L. (2000) Vid navchal'noho proektu do sotsial'noyi samorealizatsiyi osobystosti [From the educational project to the social self-realization of the individual]. Education path, 2, 34 – 37.
4. Petukhova, L.YE. (2007) Teoretychni osnovy pidhotovky vchyteliv pochatkovykh klasiv v umovakh informatsiynokomunikatsiynoho pedahohichnoho seredovyshcha [Theoretical bases of preparation of primary school teachers in conditions of information and communication pedagogical environment]. Kherson: Ayalant, 200.
5. Tsymbal O. M., Tyahlo O.V., Tsymbal P.V. (2008) Proektni tekhnolohiyi: osoblyvosti vprovadzhennya u pochatkoviy shkoli [Project technologies: features of introduction in elementary school]. Initial education and upbringing, 19 – 20, 2 – 13.

Тымченко А. А. Организация проектной деятельности будущих учителей начальной школы в высшем учебном заведении

В статье обоснованы научно-практические подходы к организации проектной деятельности будущих учителей начальной школы в высшем учебном заведении на основании практического опыта

подготовки будущих учителей начального образования в Николаевском национальном университете имени В. А. Сухолинского. На основе опыта, выделено четыре основных подхода к организации проектной деятельности будущих учителей начальной школы: личностно-ориентированный, компетентностный, интегративный, содержательно-деятельностный.

Ключевые слова: проектная деятельность, подготовка будущих учителей, личностно-ориентированный подход, компетентностный подход, интегративный подход, содержательно-деятельностный подход.

Tymchenko A. Organization of the project activity of future teachers of the initial school in the higher educational institution

Modernization of primary education dictates new requirements to a generation of teachers who have modern educational technology, technical and software tools, oriented in the information space. Innovative activity in the study of students of higher educational institutions has different forms and requires fundamentally new mechanisms for the interaction of theory and practice. One of the most effective in the modern educational environment is the project activity, which promotes the implementation of certain pedagogical tasks faced by teachers: the intensification of the educational process, increasing its efficiency and quality of student learning outcomes; systematic integration of subject tasks, development of skills of experimental and research activity of students; the construction of an open education system that provides each participant (teacher, student) with its own trajectory of self-education; formation of informational culture of both students and teachers; ability to work with modern digital technology, to have modern information and communication technologies.

The article substantiates scientific and practical approaches to the organization of project activity of future teachers of elementary school in a higher educational institution on the basis of practical experience of preparing future teachers of elementary education at the Nikolayev National University named after V.O.Sukhomlynsky. Based on experience, four leading approaches to the organization of project activity of future teachers of elementary school are identified: person-oriented, competence, integrative, content-activity.

Key words: project activity, preparation of future teachers, personality-oriented approach, competence approach, integrative approach, content-activity approach.

Стаття надійшла до редколегії 11.05.2018

УДК 373.2.016: 81- 028.31

Олена ТРИФОНОВА

доктор педагогічних наук, професор,
завідувач кафедри дошкільної освіти
Миколаївського національного університету
імені В. О. Сухомлинського, м. Миколаїв, Україна
e-mail: 5lenatrifonova@gmail.com

Юлія БАРАНОВСЬКА

вихователь закладу дошкільної освіти № 143,
м. Миколаїв, Україна

**ФОРМУВАННЯ ФОНЕТИЧНОЇ КОМПЕТЕНЦІЇ В ДІТЕЙ
СЕРЕДНЬОГО ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ
В ХУДОЖНЬО-МОВЛЕННЄВІЙ ДІЯЛЬНОСТІ**

У статті описано результати експериментальної роботи: аналіз результатів анкетування, навчально-виховних планів вихователів середніх груп, чинних програм для закладів дошкільної освіти, експериментальну модель, що реалізовувалась поетапно. Перший – когнітивно-розвивальний етап був спрямований на розвиток артикуляційного апарату дитини, покращення дикції, вправлення у правильній вимові шиплячих і сонорних звуків. На другому етапі – діяльнісному, вдосконалювалися навички регулювання тембру, темпу і сили голосу, розвивали фонематичний слух, вправляли в артикуляції звуків української мови, диференціювали звуки у словах; заучували малі фольклорні жанри в різних видах художньо-мовленнєвої діяльності (образотворчо-мовленнєва, музично-мовленнєва, театральна-мовленнєва). Провідними методами роботи виступили: в художньо-мовленнєвій діяльності – читання художніх текстів, заучування текстів фольклорних жанрів; образотворчо-мовленнєвій – складання дітьми казок за малюнками; музично-мовленнєвій – приспівування голослук, співання пісень, дидактичні ігри на розвиток мовного дихання й сили голосу; театральна-мовленнєвій – розповідання та розігрування казкових ситуацій, складання чистомовок, театралізовані вистави, інсценізація художніх творів, ігри-драматизації за змістом текстів малих фольклорних жанрів, зображувально-мовленнєві етюди. Застосовувалися різноманітні за змістом і формою виконання типи вправ: артикуляційні; імітаційно-слухові; корегувальні; комунікативні.

Ключові слова: фонетична компетенція, діти середнього дошкільного віку, фольклорні й художні тексти, звуковимова, експериментальна модель, художньо-мовленнєва діяльність.

З-поміж провідних в організації навчання дітей дошкільного віку на сучасному етапі підходів визнано компетентнісний, який зорієнтований на формування національно свідомої, інтелектуально розвиненої особистості, яка вільно володіє українською мовою, свідомо та доречно використовує її у комунікації. Однією з провідних складових різних видів мовленнєвої компетенції є фонетична, яка формується на етапі дошкілья. Так, за умов правильного виховання діти вже до трьох років (початку дошкільного віку) оволодівають правильною вимовою більшості звуків рідної мови. Натомість упродовж молодшої (четвертий) та середньої (п'ятий рік життя) груп спостерігаються ще деякі закономірні типові помилки звуковимови. До п'яти років дитина не тільки чує, диференціює, правильно вимовляє всі звуки рідної мови, але й усвідомлює звуковий склад рідної мови, що Д. Б. Ельконін назвав «центральною якісним новоутворенням дитини» цього віку.

Питання з розвитку правильної звуковимови, інтонаційних засобів виразності мовлення, фоне-

матичного слуху в дітей дошкільного віку висвітлено у працях класиків дошкільної педагогіки (Ю. І. Аркін, Є. І. Тихеева, Є. М. Водовозова, С. Ф. Русова та ін.), психологів (Л. С. Виготський, Д. Б. Ельконін, О. М. Леонт'єв, О. Р. Лурія та ін.), лінгвістів (О. М. Гвоздев, В. І. Бельтюков, А. Д. Салахова та ін.), сучасних лінгводидактів (А. М. Богуш, В. Є. Борова, О. С. Трифонова та ін.). Ученими (В. І. Бельтюков, О. М. Гвоздев, А. Д. Салахова, М. Х. Швачкін) накреслено послідовні періоди і стадії становлення звукової культури мовлення у дітей.

Одним із важливих місць у системі засобів мовленнєвого розвитку дошкільників посідає художньо-мовленнєва діяльність (С. Ф. Русова, Є. І. Тихеева, К. Д. Ушинський та ін.). Сучасними науковцями (А. М. Богуш, Н. В. Гавриш, М. С. Вашуленко, К. Л. Крутій, О. С. Монке, Ю. А. Руденко, О. С. Трифонова та ін.) розглядалось питання щодо використання художньо-мовленнєвої діяльності в процесі формування різних видів мовленнєвої компетенції в дітей, зокрема фонетичної.

Постановка завдання: висвітлити сутність поняття «фонетична компетенція», результати анкетування, навчально-виховних планів вихователів, методику формування фонетичної компетенції в дітей середнього дошкільного віку в художньо-мовленнєвій діяльності.

Фонетична компетенція, за А. М. Богуш, – це чітка вимова всіх звуків рідної мови і звукосполучень, відповідно до орфоепічних норм; розвинений фонематичний слух, що дозволяє диференціювати фонемі; володіння мовними і немовними засобами виразності та прийомами звукового аналізу слів; усвідомлення звукового складу рідної мови [2, 20]. Отже, чинниками фонетичної компетенції виступають: фонетична й орфоепічна правильність мовлення, правильна звуковимова, артикуляція звуків рідної мови, чітка дикція, сила голосу, тембр, темп мовлення, фонетичний слух і мовне дихання.

Розпочинаючи експериментальне дослідження, було проаналізовано чинні програми навчання, виховання і розвитку дітей дошкільного віку на предмет визначення в них змісту роботи з формування фонетичної компетенції дітей 5-го року життя. Найбільш повно презентовано завдання з формування фонетичної компетенції дітей у тематичній програмі А. М. Богуш «Мовленнєвий компонент дошкільної освіти». Так, учена не лише визначає зміст, а й ще зазначає засоби закріплення звуковимови, використовуючи скоромовки (наприклад, «Очиці у вовчиці – наче блискавиці. Лис у лісі заховався, лис лиса схопив»), вправи, ігри, художні тексти [2, 77–78]. У програмі подано завдання з усіх компонентів фонетичної компетенції, як-от: закріплення вимови приголосних у різних позиціях, розвиток м'язів мовленнєвого апарату, змішаного типу мовленнєвого дихання, регулювання сили голосу, нормального темпу мовлення та інтонаційної виразності мовлення.

В освітній програмі для дітей від 2 до 7 років «Дитина» (2016 р.) висвітлено такий зміст педагогічної роботи у п. «У світі звуків»: розвивати мовленнєве дихання, артикуляційний апарат, уміння слухати й чути мовні та немовні звуки, правильно вживати наголос у словах. Закріплювати правильну вимову всіх звуків рідної мови, автоматизувати правильну вимову свистячих, шиплячих, сонорних груп приголосних звуків [с. 111]. Також у програмі наголошується передусім у вправлянні у правильному і по можливості швидкому промовлянні нескладних скоромовок, утішок з різними групами звуків; закріпленні вміння говорити чітко, виразно, володіти силою голосу, різним темпом мовлення [с. 112].

Програма розвитку дитини дошкільного віку «Українське дошкілля» (2017 р.) визначає основні

завдання з формування всіх чинників фонетичної компетенції в дітей середнього дошкільного віку: удосконалювати вимову всіх засвоєних звуків; вчити твердо вимовляти звукосполучення; виділяти голосом приголосні звуки; розвивати інтонаційну виразність мовлення; регулювати силу голосу залежно від ситуації. Автори програми визначають показники засвоєння компетентності, хоча й не називають якої саме, це такі: дитина п'ятого року життя оволодіває вимовою всіх звуків рідної мови. Завдяки достатньо розвиненому мовленнєвому слухові дошкільник розрізняє у мовленні дорослих підвищення та зниження сили голосу, відчуває різні інтонаційні засоби виразності [с. 154–155].

У програмі розвитку дитини дошкільного віку «Я у Світі» (2014 р.) визначено такі завдання: вчити дітей оволодівати правильною вимовою всіх звуків рідної мови; розвивати фонематичний слух; регулювати силу голосу відповідно до ситуації (домірно, голосно, тихо, пошепки); оволодівати оптимальним темпом мовлення, говорити чітко, не поспішаючи; вчить дітей розрізняти на слух наявність певного звука у слові, добирати слова на означений звук; удосконалювати вміння використовувати засоби інтонаційної виразності (інтонація запитання, здивування, радості, суму, наказу), передавати в мовленні свої почуття й переживання; ознайомити з мовленнєвим апаратом (губи, зуби, язик, піднебіння), артикуляцією, приділяти увагу правильному наголошуванню слів української мови [с. 138–145]. З-поміж засобів наголошується на використанні дидактичних ігор і вправ, невеликих віршиків, загадок і скоромовок. Як бачимо, чинні програми навчання, виховання і розвитку дітей дошкільного віку висвітлюють завдання за всіма чинниками фонетичної компетенції.

Наступним етапом було анкетування, яке проводилось з вихователями дітей середнього дошкільного віку. Проаналізуємо одержані дані. На перше запитання «Як Ви розумієте сутність поняття «мовленнєва компетенція, які складові до неї входять?» ми отримали такі відповіді вихователів: «це вміння дитини правильно, літературно спілкуватись, знати всі норми української мови» – 46%, «це грамотне нормативне мовлення дитини, це її обізнаність з етикетними ввічливими словами, це вміння правильно узгоджувати слова в реченні, утворювати нові слова за допомогою суфіксів і префіксів» – 44%, «це правильно вимовляти звуки, наголоси у словах, багатий словниковий запас, уміння висловлюватись, складати розповіді» – 10%. Як бачимо з відповідей, вихователі розуміють у цілому сутність поняття «мовленнєва компетенція» і по суті, у своїх відповідях назвали її складові, хоча свідомо їх не виокремлювали,

а саме: фонетична, лексична, граматична, і діамонологічна види мовленнєвої компетенції.

На друге запитання «Дайте визначення фонетичної компетенції», то нами було виокремлено такі відповіді: «це правильна вимова звуків» – 30%, «це нормативна вимова українських звуків і розвиток фонематичного слуху» – 42%, «це вимова звуків рідної мови згідно з її нормами, це добре розвинений фонематичний слух, нормальний темп мовлення, його чітка дикція» – 26%. Зустрічались і такі відповіді як «це вміння спілкуватись, культура мовлення» – 2%.

На третє запитання «Чи правильно говорять Ваші діти?» більшість респондентів (78%) відповіли, що діти мають мовленнєві вади, наприклад: «не чітко вимовляють звук [р], порушують порядок слів у реченні, логіку висловлювань», «не всі звуки вимовляють правильно – це такі, як пом'якшено вимовляють звук [ч] і здебільшого звук [р] замінюють звуком [л]». 22% вихователів написали, що їхні діти говорять правильно.

Четверте запитання передбачало відповіді на таке запитання «Які найбільш типові помилки звуковимови зустрічаються у мовленні Ваших вихованців?». З'ясувалось, що майже всі вихователі (90%) назвали, що в групі є ще близько 10-ти дітей, які не вимовляють звук [р], замінюють його іншими звуками [л], [ф], [в], або зовсім випускають. 30% вихователів зауважили, що більшість дітей спотворюють шиплячі звуки [ш], [ж] у різних позиціях, наприкінці слів оглушують дзвінки приголосні. Водночас інші звуки вони вимовляють правильно.

На п'яте запитання «Які засоби, методи і прийоми використовуєте для формування фонетичної компетенції дітей?» отримали такі відповіді: з-поміж засобів – «скоромовки» – 86%, «чистомовки» – 70%, «дидактичні вправи» – 64%; серед методів – «промовляння скоромовок і чистомо-

вок» – 78%, «дидактичні ігри» – 92%, «ігри з елементами звуконаслідування» – 46%, розігрування ситуацій – 60%; прийоми називалися такі: імітація – 44%, повторення слів із певним звуком – 48%, артикуляція звуків – 38%, нагадування – 86%.

Отже, як бачимо, вихователі добре обізнані із питанням формування фонетичної компетенції дітей середнього дошкільного віку. Водночас аналіз відповідей засвідчив, що не всі види художньо-мовленнєвої діяльності використовують в означеному процесі. Поза їхню увагою залишились зображувально-мовленнєва, музично-мовленнєва та театральна-мовленнєвий вид художньо-мовленнєвої діяльності.

Наступне завдання передбачало аналіз планів навчально-виховної роботи вихователів середніх дошкільних груп Миколаївської області (див. таблицю).

Як засвідчує таблиця, найвищий показник відображення завдань з формування фонетичної компетенції було зафіксовано в художньо-мовленнєвій діяльності: на заняттях з художньої літератури впродовж року було заплановано завдання з вправлення дітей в чіткій артикуляції та правильній вимові (переважно таких) звуків [р], [л], [ч], [ш], [ж], [з] в процесі промовляння дітьми скоромовок, примовок, забавлянок – 70%; розвитку фонематичного слуху під час вивчення скоромовок – 30%; вправлення у відповідному темпі мовлення – 45%, сили голосу – 50% в процесі розігрування ігрових ситуацій з героями художніх творів; застосування відповідного тембру мовлення під час розігрування діалогів між героями казок – 75%, виховання орфоепічної правильності мовлення – 75%, вправлення у чіткій дикції – 35% під час переказування творів. У музично-мовленнєвій діяльності також планувалися завдання, а саме на музичних заняттях завдання з

Таблиця – Відображення завдань з формування фонетичної компетенції в художньо-мовленнєвій діяльності впродовж року (%)

Чинники фонетичної компетенції	Вид діяльності			
	Художньо-мовленнєва	Музично-мовленнєва	Театральномовленнєва	Образотворчомовленнєва
Артикуляція звуків	70	–	–	–
Мовне дихання	–	95	–	–
Фонематичний слух	30	–	–	–
Орфоепічна правильність	75	–	–	15
Фонетична правильність	70	–	–	–
Дикція	35	–	–	15
Темп мовлення	45	85	65	–
Тембр мовлення	75	–	95	–
Сила голосу	50	80	75	–

розвитку мовного дихання було зафіксовано майже в усіх планах – 95%, вправлення дітей у силі голосу – 80%, темпу мовлення – 85%. У театраль-но-мовленнєвій діяльності у другій половині дня під час розігрування театралізованих ігор, інсценізацій художніх творів планувалися такі завдання: вправляти дітей у силі голосу – 75%, темпі мовлення – 65% відповідно до ситуації, вчити передавати характер героя, його емоції, використовуючи відповідний тембр мовлення – 95%. В образотворчо-мовленнєвій діяльності було зафіксовано лише такі завдання, як: слідувати за чіткою дикцією, правильним наголошуванням слів, вимовою дзвінких приголосних у кінці слів – по 15% під час сюжетної, описової розповіді за малюнками.

Констатувальний етап експерименту здійснювався поетапно. На першому етапі перевірялася звуковимова дітей 5-го року життя. З цією метою дітям пропонувалися такі завдання: «Назви предмет на малюнку», «Допоможи промінчику», «Виправ сороку-білобоку», ігри «Ходить гарбуз по городі», «Мешканці казкового будиночку». «Скринька Пандори» та ін. Результати виконання дітьми завдань засвідчили, що в переважній більшості дітей сформована звуковимова: більшість з них уже вміють правильно вимовляти шиплячі, сонорні звуки, африкати [дз], [дж], правильно наголошують слова, дотримуються фонетичної й орфоепічної правильності мовлення. Водночас у деяких дітей цього віку ще залишається нестійкою вимова певних груп звуків, наприклад, свистячих і шиплячих. Діти подекуди відчували труднощі звуковимови в словах, насичених різними приголосними, скажімо, свистячими та шиплячими водночас. Це пояснюється тим, що діти нечітко диференціюють їх на слух. Були виявлені такі помилки: спотворена, пом'якшена, вимова звука [ч]; звук [р] замінювали звуком [л]; оглушена вимова дзвінких приголосних у кінці слів; звук [г] замінюють звуком [ґ], що пояснюється впливом двомовного середовища.

Другий етап був спрямований на вивчення вживання дітьми інтонаційних засобів виразності мовлення (вміння регулювати силу голосу, темп і тембр мовлення) відповідно до запропонованих ситуацій. Розігрувалися такі ситуації: «Зустріч колобка з лисичкою», «Розмова з телепузиком», «Змагання з чарівними феями». За результатами з'ясувалось, що більшість дітей уміють доречно адекватно ситуації використовувати інтонаційні засоби: можуть підвищувати або знижувати гучність голосу, прискорювати чи уповільнювати темп мовлення, користуватися різними тембральними якостями виразності мовлення.

На третьому етапі з'ясовувався рівень розвитку фонематичного слуху. Дітям пропонували-

ся такі ігри-завдання: «Змагання з героями Мадагаскару», «Спіймай звук у зоопарку» та ін. Виявилось, що діти здатні розрізняти на слух наявність певного звука в слові, добирати слова на означений звук, помічати неправильну вимову своїх однопітків, проте ще не можуть помітити порушень звуковимови власного мовлення; найкраще діти диференціювали на слух шиплячі-свистячі звуки, складніше – дзвінкі-глухі.

Було розроблено експериментальну модель з формування фонетичної компетенції в дітей середнього дошкільного віку в художньо-мовленнєвій діяльності.

Перший етап – когнітивно-розвивальний був спрямований на розвиток артикуляційного апарату дитини, фонематичного слуху, покращення дикції, особлива увага зверталася на вправлення у правильній вимові шиплячих і сонорних звуків. На цьому етапі використовувалась артикуляційна гімнастика, максимально промовлялися чистомовки й тексти інших фольклорних жанрів, проспівувалися голосні звуки. М. Р. Львов уважав, що чітка дикція потребує «зразків для наслідування та спеціальних вправ» [3, 96]. Ці зразки, за словами науковця, дає театр, радіо, телебачення, мовлення освічених людей – носіїв традицій і культури. Вправи – це систематичне читання вголос, власне мовлення, тренування артикуляційних органів і витримка сили голосу [3, 97]. Зауважимо, що під час навчання вимови одночасно розвивали й фонематичний слух дітей. Це положення обумовлене тим, що межа між процесами сприйняття і відтворення є дещо умовною і рухливою, адже будь-яке сприймання містить у собі момент необхідності подальшого відтворення сприйнятого й діти у процесі спілкування не залишаються тільки слухачами або тільки мовцями, вони водночас поєднують ці обидві функції. Звідси випливає важливий методичний висновок: фонематичний слух можна розглядати і як сенсорний, і як моторний процес, тому перш ніж розвивати правильну звуковимову, діти повинні бути вже добре натренованими у слуханні зразкового українського мовлення. Відповідно до цього в художньо-мовленнєвій діяльності дітям розповідали казки, як народні, так і авторські, розучували тексти малих фольклорних жанрів; у музично-мовленнєвій – слухали українські народні пісні, проспівували мелодії, голосилки; театраль-но-мовленнєвій – переглядали фрагменти театралізованих дитячих вистав і розігрували діалоги героїв. Значимо, що на кожному занятті використовувалась *артикуляційна гімнастика*, тобто система спеціально дібраних дикційних вправ для зміцнення артикуляційних м'язів. Наприклад, «Раз-два-три – чистомовки повтори!»:

*Ра-ра-ра – грає весело дівчора!
 Ру-ру-ру – біжить швидко кенгуру!
 Пі-рі-рі – сидять на гілці снігурі.*

Промовляючи чистомовки, звертали насамперед увагу дітей на чіткість вимови кожного слова й окремого звука у слові. Окрім цього дітям пропонувалося промовити тексти із різною силою голосу (голосно, тихо, пошепки), темпом мовлення (швидко, повільно).

На другому етапі – *діяльнісному* вдосконалювалися навички регулювання тембру, темпу і сили голосу, продовжували розвивати фонематичний слух, вправляли в орфоепічній і фонетичній правильності мовлення, диференціювали звуки у словах; зачували малі фольклорні жанри в різних видах художньо-мовленнєвої діяльності (образотворчо-мовленнєва, музично-мовленнєва, театральномовленнєва). Провідними методами роботи на цьому етапі виступили: в художньомовленнєвій діяльності – читання художніх текстів, зачування малих фольклорних жанрів; образотворчо-мовленнєвій – складання дітьми казок за малюнками «Подорож дзвіночка», «Історія про двох звуків-братів [r] і [r]», «Прогулянка звука [ч]», «Як звуки [p] і [l] помирилися», «Кумедні бджілки»; музично-мовленнєвій – приспівування голосилок, співання пісень, дидактичні ігри на розвиток мовного дихання, темпу мовлення й сили голосу; театральномовленнєвій – розповідання та розігрування казкових ситуацій, складання чистомовок, театралізовані вистави (М. Стельмах «Заєць і рак», Л. Пшенична «Горох», Лисичка і Журавель»), інсценізація художніх творів (В. Сухомлинський «Ніна і гусак», «Петрик, собака й кошеня»), ігри-драматизації за змістом текстів малих фольклорних жанрів («Грачиха і грачата», «Гнат з гусенятами», «Шпак і півник», «Зайчику-зайчику»), зображувально-мовленнєві

етюди «Зустріч з Лисичкою», «Злий вовчик», «Сердите ведмежатко», «Слабеньке курчатко».

Застосовувалися різноманітні за змістом і формою виконання типи вправ: а) *артикуляційні вправи*, спрямовані на засвоєння й усвідомлення схожостей і відмінностей в артикуляції тих чи тих звуків української мови («Як шумить вітер?», «Скажи так, як я», «Що в торбинці?», «Підкуй Ясочці чобіток»); б) *імітаційно-слухові*, що мали на меті розвиток фонематичного слуху дітей, а також сприяли становленню чіткої і розбірливої дикції («Чи уважний ти?», «Твердий чи м'який?», «Вгадай звук», «Що звучить довкола нас?», «Спіймай звук у скоромовці»); в) *корегувальні*, спрямовані на виправлення вимовних відхилень від літературної мови у мовленні дітей або помилок, зумовлених явищем двомовності («Назви слово з помилкою», «Виправ Інтонавочку», «Чарівник-рятівник», «Відгадай, у якому слові зроблено помилку»); д) *комунікативні*, які забезпечували автоматизацію усталених слухоартикуляційних уявлень із подальшим включенням відпрацьованого фонетичного матеріалу у власні висловлювання дітей («Допоможи сороці-скоромовці», «Пригадай загадку із звуком [ш]», «повтори чистомовки») [4].

Результати прикінцевого етапу засвідчили важливість діяльнісного підходу, що ґрунтується на діяльнісній природі розвитку мовлення та включення дитини в різні види діяльності (художньомовленнєва, навчально-мовленнєва, образотворчо-мовленнєва, музично-мовленнєва, театральномовленнєва), які стимулюють її мовленнєву активність, творчі мовленнєві прояви дитини, що, у свою чергу, ефективно впливає на формування фонетичної компетенції, дозволяє їй регулювати і коригувати своє мовлення, правильно використовувати інтонаційні засоби виразності мовлення відповідно до запропонованих ситуацій.

Список використаних джерел

1. Богущ А. Методика організації художньо-мовленнєвої діяльності дітей у дошкільних навчальних закладах / А. Богущ, Н. Гавриш, Т. Котик. – К. : Видавничий Дім «Слово», 2006. – 304 с.
2. Богущ А. М. Мовленнєвий компонент дошкільної освіти. – 4-те вид., доопр. і доп. – Х. : Вид-во «Ранок», 2013. – 192 с. – (Сучасна дошкільна освіта).
3. Львов М. Р. Риторика: Уч. пособие для уч-ся 10-11кл. - М. : Асадема, 1995.- 252 с.
4. Трифонова О. С. Формування фонетичної компетенції в дітей 5-го року життя: навчально-методичний посібник / О.С. Трифонова. – Миколаїв, 2015. – 203 с.

References

1. Bogush A. *Metodika organizatsii hudozhno – movlennevoyi diyalnosti ditey u doshkilnih navchalnyh zakladah. [Pidruchnik dlya studentiv vischih navchalnih zakladiv fakultetiv doshkilnoi osvity]* [Methodology of organizing of art – speech activity of preschoolers. / Bogush A., Havrysh N., Kotyk T. – K. : Vidavnychiy Dim «Slovo», 2006. – 304 [in Ukrainian].
2. Bogush A. M. *Movlennevyi komponent doshkilnoi osvity / Alla Mikhailivna Bogush* [The language component of preschool education] – H. : Vid-vo «Ranok», 2013. – 192 p. – (Doshkilna osvita) [Preschool Education], [in Ukrainian].
3. Lvov M. R. *Ritorika* [Rhetoric]: Uch. posobie dlja uch-sja 10-11kl. - M. : Asadema, 1995.- 252 p. [in Russian].
4. Trifonova O. S. *Formuvanya fonetichnoi kompetentsii v ditei 5-go roku zhytya: navchalno-metodychniy posibnik* [Formation of phonetic competence of 5-year old children: Textbook]./ O.S. Trifonova. – Mykolaiv, 2015. – 203 [in Ukrainian].

Трифорова Е., Барановская Ю. Формирование фонетической компетенции у детей среднего дошкольного возраста в художественно-речевой деятельности

В статье описаны результаты экспериментальной работы: анализ результатов анкетирования, учебно-воспитательных планов воспитателей средних групп, действующих программ для учреждений дошкольного образования, экспериментальная модель, которая реализовывалась поэтапно. Целью первого, когнитивно-развивающего, было развитие артикуляционного аппарата детей, улучшение дикции, основное внимание обращалось на правильное произношение шипящих и сонорных звуков. На этом этапе использовалась артикуляционная гимнастика, проговаривались чистоговорки и тексты других фольклорных жанров. На втором этапе, деятельностном, усовершенствовались навыки регулирования тембра, темпа и силы голоса, развивали фонематический слух, артикулировали звуки украинского языка, дифференцировали звуки в словах, учили тексты малых жанров фольклора в художественно-речевой деятельности. В процессе обучения использовались разные типы упражнений: артикуляционные, имитационно-слуховые, корригирующие, коммуникативные.

Ключевые слова: фонетическая компетенция, дети среднего дошкольного возраста, фольклорные и художественные тексты, звукопроизношение, экспериментальная модель, художественно-речевая деятельность.

Tryfonova O., Baranovska Yu. Children of the middle pre-school age phonetic competence formation in the process of artistic and speech activity

The article describes the results of experimental work: analysis of the results of questionnaires, educational plans of middle pre-school age children educators, current programs for preschool education institutions, experimental model, which was implemented in stages. The first one – the cognitive development stage was aimed at the development of the articulation of the child, the improvement of diction, the correctness of the pronunciation of voiceless fortis, voiced lenis and sonorants. At this stage, the articulation gymnastics was used, much attention was paid to tongue-twisters and texts of other folk genres, and vowel sounds were performed, as clear diction is achieved by the automated coordination of the psychophysiological speech centers with the organs of speech that provide the formation of sounds. At the second stage – activity, the skills of adjusting the timbre, pace and voice were improved, phonemic awareness was developed, Ukrainian language sounds were trained and differentiated in words. Besides, small folk genres in various forms of artistic and speech activity (visual and speech, musical and speech, theatrical and speech) were learned. The leading methods of work at this stage were: reading of artistic texts as for the artistic and speech activities, learning texts of folk genres; making children's own tales with the help of pictures – visual, creative and speech activity; as for the musical and speech activity – the chanting, singing songs, didactic games for the development of lingual breathing and voice; theatrical and speech one – telling and playing fairy-tale situations, compiling clean-ups/ tongue-twisters, theatrical performances, staging of artistic works, dramatizing games in the content of small folk genres texts, figurative-linguistic sketches. Different types of exercises were used in terms of content and form of execution: articulation exercises aimed at assimilating and realizing similarities and differences in the articulation of the Ukrainian language sounds; imitative and auditory, aimed at the development of children's phonemic hearing, as well as contributing to the formation of clear and legible diction; corrective, aimed at correcting verbal deviations from the literary language in children's speech or errors caused by the phenomenon of bilingualism; communicative, which ensured automation of the established audio-articulation representations with the further inclusion of the used phonetic material into the children's own words.

Key words: phonetic competence, children of middle preschool age, folklore texts, sound, experimental model, artistic and speech activity.

Стаття надійшла до редколегії 01.05.2018

УДК 378.22.091.26:785 (477)

У СІНМЕЙ

аспірантка кафедри

педагогіки мистецтва та фортепіанного виконавства факультету мистецтв
імені Анатолія Авдієвського Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова,
м. Київ, Україна – Китай
e-mail: sign2009@ukr.net

ДІАГНОСТУВАННЯ ГОТОВНОСТІ МАГІСТРАНТІВ ВИЩИХ ЗАКЛАДІВ ПЕДАГОГІЧНОЇ ОСВІТИ УКРАЇНИ ДО ІНСТРУМЕНТАЛЬНО-ВИКОНАВСЬКОЇ ДІЯЛЬНОСТІ

У статті представлені діагностичні методика вимірювання готовності магістрантів вищих закладів педагогічної освіти України до інструментально-виконавської діяльності. Наведені методи, які сприяли діагностувальній роботі, а саме: анкетування, опитування, педагогічне спостереження, аналіз, узагальнення, синтез, систематизація, тестування, проєктивні діагностичні методи. З урахуванням перебігу діагностувального етапу розроблено експериментальний інструментарій формування інструментально-виконавської підготовленості магістрантів вищих закладів педагогічної освіти України.

Ключові слова: магістрант музично-педагогічного профілю, інструментально-виконавська підготовка, методи діагностування.

Підвищення якості інструментально-виконавської підготовки вчителя музики найвищого кваліфікаційного рівня (магістра) зумовлена постійно зростаючими вимогами суспільства до підготовки фахівців педагогічного профілю. Необхідність подальшої розробки сучасних освітніх стандартів, оновлення змісту вітчизняної системи вищої освіти, значущість означеної проблеми та відсутність методики оптимізації підготовки магістрантів в інструментальному класі зумовили актуальність дослідження цілого комплексу питань, які стосуються інструментально-виконавської підготовки студентів магістерського кваліфікаційного рівня факультетів мистецтв педагогічних університетів України.

Проблемам професійної підготовки магістрантів у системі вищої музично-педагогічної освіти присвячені роботи О. Єременко, Р. Цокура, К. Сергєєвої та ін. Інструментально-виконавська підготовка майбутніх учителів музики вже ставала об'єктом дослідження науковців у сфері музичної педагогіки та виконавства, методики музичного навчання (праці О. Бурської, Н. Гуральник, Л. Гусейнової, М. Давидова, Н. Мозгальової, Г. Падалки, Г. Ципіна), але багато питань щодо вдосконалення даної підготовки студентів магістратури ще не розглянуто.

Інструментально-виконавська підготовка магістрантів музично-педагогічного профілю спрямована на формування системних виконавських знань, умінь і навичок для розв'язання методико-педагогічних завдань у подальшій професійній діяльності, інтегрує знання з інших музичних дисциплін, забезпечуючи особистісні і су-

пільно значущі результати у майбутній професійній роботі магістрантів. Умотивована виконавська творча діяльність майбутнього вчителя музики сприяє його активному розвитку в процесі фахового навчання, підвищує самостійність, самодостатність магістранта, формує настанову на творчу самореалізацію в обраному сегменті фахової виконавської підготовки, що забезпечує конкурентоспроможність на ринку праці в сучасному соціокультурному просторі як України, так і Китаю.

На основі аналізу наукової літератури поняття «інструментально-виконавська підготовка магістранта музично-педагогічного профілю» нами визначено як система організації навчально-пізнавальної та творчо-виконавської діяльності студентів магістратури, яка забезпечує формування особистісних компетенцій магістрантів у музично-виконавському, методико-педагогічному та науково-дослідницькому напрямку виконавської підготовки педагогічного спрямування відповідно до державних стандартів вищої освіти України.

До дослідно-експериментальної роботи було залучено 234 особи – студентів-магістрантів I-II років навчання та представників професорсько-викладацького складу таких вищих педагогічних навчальних закладів, як Національний педагогічний університет імені М. П. Драгоманова, Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К. Д. Ушинського, Криворізький державний педагогічний університет.

Для проведення констатувального експерименту нами було конкретизовано його мету – з'ясування стану сформованості інструментально-виконавської підготовленості магістрантів у

системі вищої музично-педагогічної освіти України. У відповідності до окресленої мети було визначено також завдання констатувального експерименту, а саме:

- визначення ставлення студентів-магістрантів I–II років навчання, а також представників професорсько-викладацького складу вищих педагогічних навчальних закладів до проблем інструментально-виконавської підготовки магістрантів у системі вищої музично-педагогічної освіти України;
- визначення критеріїв та показників сформованості інструментально-виконавської підготовленості магістрантів у системі вищої музично-педагогічної освіти України;
- розподіл респондентів за рівнями сформованості інструментально-виконавської підготовленості магістрантів, а також діагностування означених рівнів відповідно до визначених критеріїв і показників;
- створення узагальнених характеристик для високого, середнього та низького рівнів сформованості виконавської підготовленості магістрантів у системі вищої музично-педагогічної освіти України.

Виконання завдань констатувального експерименту відбувалося протягом декількох стадій. На першій стадії констатувального експерименту здійснювались заходи попереднього діагностування. Нами було з'ясовано ставлення учасників-респондентів до проблематики інструментально-виконавської підготовки магістрантів у системі вищої педагогічної освіти України. На другій стадії було визначено критерії та показники сформованості інструментально-виконавської підготовленості магістрантів у системі вищої педагогічної освіти України. На третій стадії, шляхом підсумкового узагальнення отриманих результатів, було окреслено загальний рівень сформованості інструментально-виконавської підготовленості магістрантів, а також надано якісні характеристики високого, середнього та низького рівнів сформованості досліджуваного феномену.

Для виконання поставлених завдань констатувального експерименту було задіяне сукупність емпіричних, теоретичних методів, музично-творчих завдань, зокрема: методів анкетування, діагностичних опитувань, діагностично-творчих завдань, педагогічних спостережень, бесід, методів математичної статистики, а також методів аналізу, порівняння й узагальнення отриманих статистичних даних тощо.

Для з'ясування ставлення учасників-респондентів до проблематики інструментально-виконавської підготовки магістрантів у системі вищої музично-педагогічної освіти України на

першій стадії констатувального експерименту було проведено спеціальне діагностичне опитування серед 120 магістрантів I–II курсів та 114 представників професорсько-викладацького складу педагогічних ЗВО України. Означене діагностичне опитування містило сукупність питань, які мали на меті з'ясувати як формування інструментально-виконавської підготовленості магістрантів впливає на професійне становлення майбутніх викладачів-інструменталістів, вчителів музики, на розвиток їх особистісних фахових можливостей, так і з'ясувати, отриманню яких знань і формуванню яких умінь у сфері інструментально-виконавської підготовки треба приділити найбільше уваги під час навчання студентів-магістрантів в інструментальному класі.

На перше запитання, яке стосувалось розуміння змісту та сутності поняття «інструментально-виконавська підготовленість магістранта», аналіз отриманих відповідей студентів дозволив конкретизувати ряд наступних позицій, а саме:

- досконале володіння інструментом у цілому (46%);
- наявність сформованих інструментально-технічних умінь і навичок (23%);
- наявність сформованих інтерпретаційних умінь і навичок (11%);
- наявність виконавської надійності під час оприлюднення результатів
- навчальної інструментально-виконавської діяльності (7%);
- методична обізнаність щодо формування умінь і навичок гри на музичному інструменті (6%);
- наявність музично-теоретичних, музикознавчих, загальних мистецтвознавчих знань (4%);
- наявність значного практичного досвіду виконавської діяльності (3%).

Аналіз отриманих відповідей викладачів педагогічних ЗВО дозволив узагальнити їх розуміння сутності інструментально-виконавської підготовленості студента-магістранта: як комплексу особистісних професійних якостей та характеристик, набутих в результаті фахового навчання (53%); як здатності до ефективного провадження фахової інструментально-виконавської діяльності педагога-музиканта (47%).

Друге запитання стосувалось виявлення думки респондентів щодо ролі й значення проблеми інструментально-виконавської підготовки магістрантів у системі фахового навчання для розвитку їх особистісних професійних можливостей. Аналіз отриманих відповідей засвідчив, що абсолютна більшість респондентів у групі магістрантів, так само як і абсолютна більшість респондентів у

групі викладачів, вважають інструментально-виконавську підготовку магістрантів важливою й першочерговою необхідною навчальною дисципліною у циклі професійно-предметної підготовки для розвитку їх особистісних фахових можливостей.

Зокрема, узагальнення результатів відповідей в обох групах респондентів засвідчило, що 46,1% опитаних вважають інструментально-виконавську підготовку магістрантів найбільш значущою для розвитку їх особистісних фахових можливостей; 43,9% вважають її вельми важливою, але у поєднанні із методичною підготовкою; 10,0%, розуміючи роль і значення інструментально-виконавської підготовки магістрантів, наполягають на необхідності спеціальних заходів щодо розвитку суто технічних умінь і навичок для виконання під час подальшої професійної діяльності репертуару різного рівня складності, включаючи й репертуар підвищеної складності.

Третє запитання ставило на меті з'ясувати, чи достатньою є кількість навчальних годин, передбачених для провадження інструментально-виконавської підготовки магістрантів, кінцевим результатом якої є виконання сольного концерту та Державний іспит. Узагальнений аналіз відповідей в обох групах респондентів продемонстрував, що 95% опитаних викладачів і студентів-магістрантів відчувають необхідність збільшення кількості навчальних годин, особливо на другому році навчання у магістратурі. Всього лише 5% респондентів вважають кількість годин достатньою.

Обидві групи опитаних не тільки вважають розв'язання проблем інструментально-виконавської підготовки магістрантів актуальним, але й, навіть під час опитування, пропонують практичні напрями щодо їх розв'язання. Зокрема, показовою є думка обох груп респондентів щодо необхідності збільшення годин для інструментально-виконавської підготовки (таку думку висловили 95% респондентів).

На другій стадії констатувального експерименту здійснювалось поточне діагностування рівнів сформованості інструментально-виконавської підготовленості магістрантів у системі вищої музично-педагогічної освіти України, в якому взяли участь 63 магістранта I–II року навчання. З метою проведеного поточного діагностування рівнів сформованості інструментально-виконавської підготовленості магістрантів у ЗВО України, згідно до попередньо визначених компонентних складових, було визначено критерії та показники сформованості даного феномена.

Діагностування рівнів сформованості *мотиваційно-потребового* компоненту інструментально-виконавської підготовки магістрантів у системі вищої музично-педагогічної освіти України

(*критерій* – Міра готовності до інструментально-виконавської діяльності, що характеризується наступними *показниками*: вияву інтересу до інструментально-виконавської діяльності; наявності погребового спонукання щодо набуття інтонаційно-художнього фонду зразків навчально-педагогічного репертуару) здійснювався за допомогою діагностувального інструментарію: було застосовано модифікований «Тест на вияв рівня сформованості художньо-естетичних потреб студентів щодо інструментально-виконавської діяльності» І. Глазунової, створений за методикою Л. Севериної, а також модифікований «Тест на вияв рівня сформованості інтересу майбутніх учителів музики до прослуховування і виконання інструментальних музичних творів», створений за методикою О. Гребенюк (модифікація І. Глазунової).

Проведене тестування засвідчило, що на високому рівні сформованості стійкого інтересу магістрантів до інструментально-виконавської діяльності знаходиться 19,04% опитаних, на середньому рівні – 49,21%, на низькому – 31,75%.

Діагностування II показника сформованості мотиваційно-потребового компоненту – наявності стійкого потребового спонукання щодо набуття інтонаційно-художнього фонду зразків навчально-педагогічного репертуару – відбувалось за допомогою модифікованого «Тесту на вияв рівня сформованості стійкого потребового спонукання щодо набуття інтонаційно-художнього фонду зразків навчально-педагогічного репертуару», створеного на основі тесту І. Глазунової щодо виміру художньо-естетичної потреби. Було з'ясовано, що 15,87% респондентів знаходяться на високому рівні сформованості цього показника, 52,38% – на середньому, 31,75% – на низькому.

Другу стадію констатувального експерименту було продовжено під час поточного діагностування рівнів сформованості *когнітивно-компетентного* компоненту інструментально-виконавської підготовки магістрантів у системі вищої музично-педагогічної освіти України. *Критерієм* сформованості цього компоненту було визначено – ступінь здатності до практичного застосування знань і умінь з методики інструментального виконавства, *показниками* якого є: наявність сформованого тезаурусу у галузі музичної педагогіки і виконавства; вияв фундаментальних знань і умінь у галузі теорії та методики інструментально-виконавської підготовки магістрантів факультетів мистецтв.

Під час діагностування рівнів сформованості даного компоненту було застосовано модифіковану методику І. Глазунової «Діагностика інструментально-виконавської компетентності майбутнього вчителя музики, модифіковану методику Н. Кузьміної та В. Гінецинського «Самоаналіз наявності

фундаментальних знань і умінь у галузі теорії та методики інструментально-виконавської підготовки студентів факультетів мистецтв», а також вивчення, аналіз і наукове узагальнення статистичних даних (рейтингових балів), отриманих під час проведення поточного модульного контролю, заліків та іспитів, підсумкової атестації магістрантів з курсів «Основний музичний інструмент», «Практикум з кваліфікації», «Методика викладання дисциплін кваліфікації».

Проведене тестування засвідчило, що на високому рівні сформованості тезаурусу у галузі інструментальної педагогіки і виконавства знаходиться 11,11% опитаних, на середньому рівні – 52,38%, на низькому – 36,51%.

Діагностування рівнів сформованості *операційно-діяльнісного* компоненту інструментально-виконавської підготовки магістрантів (*критерій* – міра здатності до досконалого інструментально-технічного виконання навчально-педагогічного репертуару різного рівня складності для студентів музично-педагогічних ЗВО) відбувалось згідно до наступних *показників*: наявність сформованого комплексу інструментально-технічних умінь; вияв інструментально-виконавської стабільності.

Діагностування було здійснено на основі таких методів: педагогічних спостережень, аналізу результатів індивідуальних опитувань під час занять з навчального курсів «Основний музичний інструмент», «Оркестровий клас», «Виробнича педагогічна практика з музики», у процесі поточного модульного контролю та підсумкової атестації студентів-магістрантів, а також під час їх концертних і конкурсних виступів; методів підсумкового оцінювання означених заходів і класифікації отриманих результатів.

Залучення цих методів надало можливість встановити, що у переважній більшості магістрантів спостерігається певна нерівномірність сформованості інструментально-технічних умінь. Переважна більшість респондентів 77,78% виявили часткову сформованість комплексу інструментально-технічних умінь. На низькому рівні сформованості виявилися 22,22% магістрантів.

На високому рівні сформованості інструментально-виконавської стабільності знаходяться лише 7,94% магістрантів. 52,38% респондентів виявили часткову виконавську стабільність. На низькому рівні сформованості виявилось 39,68% магістрантів (методи оцінювання результатів складання модулів, концертних виступів, конкурсів тощо).

Для дослідження сформованості *творчовиконавського* компоненту інструментально-виконавської підготовки магістрантів (*критерій* – ступінь фахової результативності як здатність до ефективного розв'язання проблемних ситуацій ін-

струментально-виконавської підготовки) було визначено такі *показники*: вияв здатності до варіативного застосування методів і засобів мистецького навчання у процесі інструментально-виконавської підготовки; наявність умінь оригінального інтерпретаційного опрацювання музичного твору.

Дослідження сформованості даного компоненту здійснювалось шляхом застосування методів педагогічного спостереження, аналізу та узагальнення його результатів у процесі навчальних дисциплін: «Основний музичний інструмент», «Концертмейстерський клас», «Педагогічна практика», «Асистентська практика». Наявність умінь оригінального інтерпретаційного опрацювання музичного твору передбачає здатність не тільки до самостійного створення власної концепції музичного твору й передачі авторського задуму композитора, але й неповторності, креативності означеної концепції. Були використані методика І. Грінчук та О. Бурської «Діагностика музично-виконавського мислення: інструментарій» а також метод педагогічного спостереження. Узагальнені результати отриманих статистичних даних засвідчили, що 21% магістрантів володіють уміннями оригінального інтерпретаційного опрацювання музичного твору в повному обсязі і знаходяться на високому рівні, 52,38%, які знаходяться на середньому рівні, частково володіють цими уміннями, а 26,62% демонструють низький рівень сформованості інтерпретаційних умінь.

Наукове узагальнення отриманих статистичних даних щодо сформованості структурних компонентів інструментально-виконавської підготовки магістрантів відповідно до визначених критеріїв і показників, проведене на III стадії констатувального експерименту, дозволило здійснити розподіл респондентів за трьома рівнями сформованості даного феномена на етапі констатації (низький, середній та високий рівні).

Проведений аналіз результатів констатувального експерименту дозволив стверджувати про значне переважання низького і середнього рівнів: на високому рівні знаходяться лише 13,49% респондентів, на середньому – 55,56%, а на низькому – 30, 95% респондентів. Причому характерним є переважання низького над високим рівнем майже у 2,3 рази.

Слід зауважити, що специфіка інструментально-виконавської підготовки магістрантів у системі вищої музично-педагогічної освіти України, виявлена нами під час здійснення констатувального експерименту, дозволила окреслити найбільш ефективні методи, засоби й форми розв'язання проблеми дослідження, які склали основу методичного забезпечення для проведення формувального експерименту.

Список використаних джерел

1. Бордовская Н.В., Реан А.А. Педагогика. Санкт-Петербург: Питер, 2007. – 209с.
2. Гриньова М.В. Процеси управління проектами: навч.-метод. посіб. / М.В. Гриньова, – Полтава: ПНПУ, 2012. – 196с.
3. Гинецинский В.И. Основы теоретической педагогики / В.И. Гинецинский. – М.: МГУ, 1992. – 154с.
4. Козир А.В. Професійна майстерність учителів музики: теорія і практика формування в системі багаторівневої освіти: [монографія] / А.В. Козир. – К.: НПУ імені М. Драгоманова, 2008. – 378с.

References

1. Bordovskaya N. V., Rean A.A. (2007). Pedagogika. Sankt-Peterburg: Piter, 209 [in Russian].
2. Hryn'ova M.V. (2012). Protsesy upravlinnya proektamy [Project Management Processes]. Poltava: PNPU, 196 [in Ukrainian].
3. Hinesyanskiy V. I. (1992). Osnovy teoreticheskoy pedagogiki /V.I. Hinesyanskiy. Moskva: MGU,154 [in Russian].
4. Kozir A.V. (2008). Profesiina maisternist uchitely muziki- teoriya I praktika formuvannya v sistemi bagatorivnevoi osviti. [The professional skills of teachers of music]. Kyiv: NPU imeni M. P. Drahomanova.- 378 [in Ukrainian].

У Синмей. Диагностика готовности магистрантов высших педагогических учебных заведений Украины к инструментально-исполнительской деятельности

В статье представлены диагностические методики измерения готовности магистрантов высших педагогических учебных заведений Украины к инструментально-исполнительской деятельности. Представлены методы, которые способствовали диагностической работе, а именно: анкетирование, опрос, педагогическое наблюдение, анализ, обобщение, синтез, систематизация, тестирование, проективные диагностические методы. С учетом течения диагностического этапа разработан экспериментальный инструментарий формирования инструментально-исполнительской готовности магистрантов высших педагогических учебных заведений Украины.

Ключевые слова: магистрант музыкально-педагогического профиля, инструментально-исполнительская подготовка, методы диагностики.

Y Sinmay. Diagnosis of readiness of undergraduates of higher pedagogical educational institutions of Ukraine for instrumental-performing activities

The article presents diagnostic methods measuring readiness of undergraduates of higher pedagogical educational institutions of Ukraine to instrumental-performing activity. Methods are presented that contributed to the diagnostic work, namely: questionnaires, survey, pedagogical observation, analysis, synthesis, synthesis, systematization, testing, projective diagnostic methods. Taking into account the course of the diagnostic stage, a experimental tools formation of instrumental-performing readiness of undergraduates higher pedagogical educational institutions of Ukraine. The results of the confirmatory experiment have been verified general low and middle level instrumental-performing preparedness of masters in terms an existing training organization in the instrumental class.

The specificity of instrumental-performance preparedness master's degree in the system of higher musical and pedagogical education of Ukraine, discovered by us during implementation note-taking experiment, allowed to outline the most effective methods, means and forms solving the research problem, which made up the basis of methodological support for conducting molding experiment.

Key words: master of music and pedagogical profile, instrumental-performing preparation, methods of diagnosis.

Стаття надійшла до редколегії 04.05.2018

УДК 303.446+ 37.013

Мухиддин ХАЙРУДДИНОВ

доктор педагогических наук, профессор,
заведующий кафедрой педагогики и детской психологии
Николаевского национального университета имени В. А. Сухомлинского,
г. Николаев, Украина

СОВРЕМЕННЫЕ МОДЕЛИ ВОСПИТАНИЯ В ДОШКОЛЬНЫХ УЧРЕЖДЕНИЯХ МИРА

В статье раскрываются модели и технологии воспитания, функционирующие в мировой практике образования, дается анализ классических систем дошкольного образования и воспитания в разных странах. Особое внимание уделено вопросам изучения состояния, основных тенденций и приоритетов образования в современном мире.

Ключевые слова: воспитание, воспитанность, дошкольное образование, педагогика.

В условиях глобализации и роста международного общения необходимо постоянно держать в поле зрения вопрос соотношения глобального и традиционного, интеркультурного и национального, находить подходы, способствующие достижению баланса между своим и чужим педагогическим опытом, предвидеть перспективы воспитательной деятельности, определять тенденции взаимодействия с зарубежными коллегами.

Теории воспитания личности, как правило, представляют собой синтез не только педагогических, но и философских, психологических, естественнонаучных теорий. Среди наиболее известных теорий воспитания выделяются *прагматизм, неопозитивизм, неотомизм, бихевиоризм*. Общая черта этих теорий – их гуманистическая ориентированность, направленность на воспитание свободной, саморазвивающейся личности.

Современная зарубежная педагогика представлена следующими концепциями: традиционалистической, рационалистической моделью, феноменологическим направлениями. В XXI веке в развитых странах возникали и появляются сейчас более узкие концепции воспитания, точнее говоря – программы, в основе которых часто лежат, однако, актуальные, социально-политические, гуманитарные концепции. К ним относятся программы: *воспитание в духе мира, коммуникативное воспитание, воспитание для выживания, поликультурное воспитание и др.*

В истории образования со времен античности формируются концепции воспитания, связанные главным образом с творчеством и именем известного мыслителя, педагога. К наиболее значительным можно отнести: *социально-педагогическую утопию Платона, панпедию* (учение о всеобщем воспитании) *Я. Коменского, свободное воспитание Ж.-Ж. Руссо, педагогическая система И. Гербарта и др.*

Основным принципом управления государством Платон считал *справедливость*. «Идеальное государство», по Платону, должно всемерно покровительствовать религии, воспитывать в гражданах благочестие, бороться против всякого рода нечестивых. Эти же цели должна преследовать и вся система воспитания и образования [12].

Отец педагогической науки, чешский педагог Я. А. Коменский рассматривал воспитание в качестве одной из важнейших предпосылок установления справедливых и дружественных отношений между людьми и народами. Эта идея проходит красной нитью через его главный труд: «Всеобщий совет об исправлении дел человеческих», одну из частей которого он назвал «Пампедией» («Всеобщим воспитанием»), где он развивает мысль о том, что воспитание и образование человека не заканчивается после выхода из школы. Школьное воспитание и образование должно готовить юношество к будущему самовоспитанию и самообразованию [8, 79].

Одним из ярких представителей теории авторитарного воспитания был немецкий педагог И. Ф. Гербарт, который сводил воспитание к управлению детьми через принуждение. Приемами управления Гербарт считал угрозу, надзор за детьми, приказания.

Ж.-Ж. Руссо разработал теорию свободного воспитания, рассматривающее воспитание как помощь природе ребенка, естественно развивающегося в процессе освоения окружающего мира.

В теоретических обоснованиях воспитания прослеживаются две основные парадигмы: с позиций социологизаторства и биопсихологизма. Сторонники первого подхода доказывают ведущую роль социума в воспитании личности, когда общественное доминирует над индивидуальным, подавляя и растворяя его в себе, что является наиболее характерным для тотальных социальных систем и

обосновывающих их философских концепций (Дюркгейм и Э. Шартье. Дж. Локк, Н. Миллер, Же. Пиаже).

Биопсихологическую парадигму воспитания разделяют представители многих идейных течений (Р. Галь, А. Медичи, Г. Миаларе, К. Роджерс, А. Фабр), признающие важность взаимодействия человека с окружающим миром и одновременно отстаивающие независимость индивида от влияний последнего. К биологизаторским концепциям относятся также представители гуманистической психологической школы, рассматривающие гуманизацию воспитания как поворот к личности ребёнка; расизма, социал-дарвинизма, сторонники которых пытались объяснить явления общественной жизни (такие, например, как борьба классов), опираясь на учение Дарвина о естественном отборе и эволюции и др.

В связи с этими крайними подходами появляется необходимость разработать нечто объединяющее обе позиции. Так возникает идея "комплексной социализации" (А. Гезелл, Л. Термен и др.), цель которой изучение человека как биосоциального существа, способного взаимодействовать с другими и с окружающей реальностью в целом [2, 129].

В современной педагогике зарубежных стран выделяют две основные группы воспитательных концепций – гуманистическое и авторитарное воспитание. Гуманистический подход называют личностно ориентированным, авторитарную же педагогику – социально ориентированной

В отечественной педагогике начало изучению зарубежных систем образования положил К. Д. Ушинский. В его педагогических произведениях и прежде всего в известном труде «О народности в общественном воспитании» (1857) содержатся очерки о народном образовании во Франции, Англии, Германии, Северной Америке, раскрывающие специфику образовательной и воспитательной деятельности в этих странах.

К. Д. Ушинский писал: «Воспитание, созданное самим народом и основанное на народных началах, имеет ту воспитательную силу, которой нет в самых лучших системах, основанных на абстрактных идеях или заимствованных у другого народа». Поэтому он выступал против искусственного перенесения зарубежного опыта на родную почву. [11, 194].

Вместе с тем, в теории и практике воспитания в разных странах мира К. Д. Ушинский выделял педагогические законы, общие для всех. В современной педагогике выделены принципы обогащения теории и практики воспитания выводами зарубежных исследователей: внепарадиг-

мальность механизмов развития педагогического знания, всеобщность принципов и подходов воспитательной деятельности, отстаивание национальных интересов в содержании и методах воспитания – и представляет ведущие тенденции развития воспитания в обществе.

Системы дошкольного образования в разных странах существенно различаются. Наиболее распространенной организационной формой являются обычные детские сады и детские сады с дошкольной подготовкой или классы с дошкольной подготовкой. Главная задача учреждений дошкольного образования – воспитание и подготовка детей к обучению в школе посредством сочетания следующих видов деятельности:

- физическая активность;
- общение, письменное и устное самовыражение;
- художественная и эстетическая активность;
- развитие исследовательских и технических способностей.

Дошкольное образование, как правило, находится в ведении местных властей и проводится по утвержденным стандартам. Квалификационные требования к персоналу дошкольных учреждений совпадают или близки к требованиям для персонала начальных школ. Прием в детские сады обычно осуществляется с 3 лет. В ряде стран функционируют учреждения ясельного типа, туда принимают с 2-летнего возраста (Бельгия, Франция). Обучение продолжается 3-4 года, до наступления возраста приема в школу, т.е. до 6-7 лет. В некоторых странах, где официально установлен очень ранний допустимый возраст поступления в школу (Нидерланды – с 4-х лет, Великобритания – с 5 лет), дошкольная подготовка фактически интегрирована в программы 1-2 классов начальных школ, вследствие чего срок обучения в начальной школе этих стран увеличен до 6 лет, а общая продолжительность полного среднего образования составляет 13 лет.

Непосредственно подготовке к школе в дошкольных образовательных учреждениях отводятся 1-2 последних года обучения, когда дети начинают приобщаться к основной организационной форме школьных занятий – коллективному уроку с постепенным увеличением его продолжительности от 15 до 30 минут (1-2 урока в день) [10].

Воспитание начинается в семье и получает развитие в других социальных институтах. Дошкольное воспитание оказалось включенным в единую непрерывную систему образования совсем недавно (в США это произошло в 1840 г., в Великобритании – в 1870 г., в Голландии – в 1956 г.).

Предшкольная ступень в дошкольных учреждениях разных стран представлена в «своих» национальных формах. В Германии и Австрии, например, стараются использовать игровые формы обучения; обеспечить усвоение детьми необходимых умений и навыков; сформировать навыки социального поведения; развивать речевые и учебные навыки как предпосылку для развития навыков чтения, письма, счета [7, 100].

В Дании они выполняются в рамках концепции «свободного воспитания» с акцентом на развитие самостоятельности и ответственности, что входит в традиции национальной образовательной модели, где в центре внимания – ребенок, ориентация на детский коллектив, на эмоциональное и социальное развитие [5, 12].

Теоретические разработки, а также практика школьного обучения европейских стран показали, что нет непосредственной связи между объемом (запасом) знаний (круга представлений) и общим уровнем умственного развития, по которому можно было бы судить о готовности детей к школе. Основным критерием была признана степень развития познавательного интереса к окружающей действительности и познавательных способностей [1, 209–213].

В настоящее время программы подготовительных групп в большинстве своем ориентированы на развитие у детей навыков самопознания окружающего их вещественного мира и социального аспекта среды обитания. По-разному выбираются приоритеты в деятельности воспитателей дошкольных учреждений. Например, в центре внимания может стоять задача помощи детям при овладении ими знаниями в виде так называемых «базовых компетенций» (Германия), или акцент делается на изучение родного языка и развитие речевых навыков (Австрия), или приоритетным является развитие интеллекта, наблюдательности, быстроты запоминания, точности выражения мысли, творческого воображения (Болгария) [6, 39].

Большой педагогический потенциал имеется в ДОУ стран с богатой историей и традициями. Очень развита дошкольная образовательная система Японии – помимо многочисленных кружков и секций, направленных на выявление талантов и способностей у каждого ребенка, наблюдается серьезное отношение к состоянию здоровья всех детей. В каждом детском саду имеется штат медработников (куратор здоровья, фармацевт, терапевт), практически все детские сады имеют бассейны, которые можно посещать во время каникул.

Одна из самых развитых систем ДОУ в Китае. Особое внимание уделяется зрению детей, выра-

ботке эстетического восприятия, создаются отличные условия для физиологического и психического развития. Педагоги формируют истоки культуры и манер у детей, помогают им социализироваться, изучаются культурные особенности страны и её традиции.

Интересно дошкольное образование в Индии – там нет привычных в понимании европейца детских садов. Есть или специальные заведения, где можно оставить детей на целый день, или подготовительные школы, в которых ребенок должен обязательно обучаться перед поступлением в школу. Особое внимание отводится подготовке ребенка перед школой, а также углубление общих знаний.

Дошкольное образование в Мексике во многом схоже с европейской и американской системой – дошкольные учреждения доступны для всех людей, а программа обучения в них является обязательной, поскольку ДОУ являются частью общей системы образования государства. Внимание уделяется личностному развитию детей, а также их социализации и прививанию необходимых в дальнейшей жизни коммуникативных навыков. ДОУ в Центральной и Южной Америке практически идентичны (в частности, аналогично мексиканскому дошкольное образование в Бразилии).

Отметим, что в большинстве стран система дошкольного образования схожа. Существуют и нюансы, которые делают образование отличным друг от друга (например, возрастные границы дошкольного возраста), однако главный принцип сохраняется во всех странах – предоставление детям необходимых знаний и создание оптимальных условий для психического и физического развития [4].

Французское дошкольное воспитание считается одним из лучших в мире, работа там престижна, случайных людей не бывает, а детей действительно любят. Программа обязательная для всех детей, проживающих во Франции, вне зависимости от того, являются ли родители гражданами страны. Если кто-то не хочет отдавать ребенка в детский сад, он должен подавать каждый год специальное заявление с серьезной мотивировкой своего решения, а его дети будут проходить контрольные тесты на уровень знаний. К шести годам они должны уметь читать, писать и считать, обладать специальными навыками, как все дети после эколь-матернель (государственные материнские школы)

В эколь-матернель на детей не кричат. Никогда, ни при каких обстоятельствах. С детьми разговаривают весь день как с взрослыми, без сюсюканья, не меняя лексики. Детей называют полными

именами, воспитательницу они тоже зовут по имени. В качестве наказания ребенка на несколько минут сажают на стул в углу, одного. Других наказаний не применяют.

Каждый день с утра, когда родители приводят детей в детский сад, все сотрудники, начиная с директрисы, встречают их у входа, обмениваются новостями о детях – кто как спал, нет ли проблем со здоровьем, с нервами, с обучением. Если не приведешь ребенка утром, через час уже звонят: «Здоров ли? Что случилось?» Заметим, так будет и в средней школе. Прогульщикам приходится туго, потому что у школы очень тесный, почти ежедневный контакт с родителями.

В эколь матернел детей объединяют в группы по возрасту: в младшей – от трех до четырех лет; в средней – от четырех до пяти; в старшей – от пяти до шести. Малыши находятся в саду с 8.15 до 11.15 (или 12.00) и с 14.00 до 15.45 (16.00). Такое расписание объясняется тем, что одни после утренних занятий ограничиваются вторым завтраком, другие обедают в школьной столовой, третьи уходят домой.

В старших группах проводятся два занятия утром и одно после обеда. Групповые комнаты оборудованы в соответствии с возрастом и особенностями деятельности детей. Занятия организуются по методу групповой педагогики. Класс делится на три равные группы с приблизительно одинаковым уровнем развития. Воспитательница поочередно занимается с каждой. Пока она занята с одной группой, вторая получает задание, которое следует выполнить самостоятельно; третья тем временем играет. В течение часа каждая из групп переходит от занятия, которым руководит педагог, к полусвободной и полностью свободной деятельности.

Задачи школы определены законом. Школа должна осуществлять воспитательные и обучающие функции, а именно создавать необходимые условия для физического, нравственного и умственного развития детей; быть местом, где реализуются первые навыки общения сверстников; знакомить детей с азами письма, счета, чтения.

В действующей программе материнских школ четко обозначены следующие виды образовательной деятельности: умственное воспитание (развитие речи, начала счета, чтения, письма); нравственное воспитание; физическое воспитание (игры, ритмические движения, сопровождаемые пением); занятия по ручному труду; привитие бытовых навыков и др.

Французская система образования характеризуется разделением и специализацией функций обучения и воспитания. Воспитателям дается

свобода учить так, как они считают нужным, главное – результат [3].

У многих народов родители привыкли подстраиваться под своего малыша, а у французов ребенок должен адаптироваться к ритму жизни взрослых. Малыша сажают за стол со всеми, даже если у него свой режим, и он уже поел: он участник семейной трапезы, а значит, жизни семьи. У Французов поступают так. Если мама заслужила поездку на отдых, значит, она отправляется в отпуск. А малыш едет с ней, и будет стойко переносить смену климата и длительный перелет. Французские врачи такую позицию одобряют. Они уверены, что ребенок может путешествовать, куда угодно даже в возрасте нескольких недель – главное, чтобы с ним была мама.

Еще одна важная составляющая французского воспитания: детям рано прививают понятие о том, что у них есть права. Забавно бывает услышать от трехлетнего малыша, который обращается к няне: «Ты не можешь запретить мне есть пирожное. Мама говорит, что если я съел на десерт яблоко, то имею право на сладости». Для большинства французских детей слова «свобода», «равенство», «братство» и «имею право» – не пустой звук, а руководство к действию.

Но поскольку права всегда сопровождаются обязанностями, они есть даже у крошечных французов. Во многих французских семьях заведено такое правило: каждый из детей выполняет какое-то несложное поручение – убирает посуду, застилает постель, складывает грязное белье в корзину, а чистое раскладывает по полочкам, помогает накрывать на стол. Французы считают, что если малыш этого не делает, он вырастет эгоистом.

Многие наши соотечественники во время поездок за рубеж замечают, что европейские дети более раскрепощенные, раскованные, чем наши. А их родители – более спокойные, без вечного «нельзя», «куда пошел?», «ой, осторожно!» Это тоже часто стиль европейской системы воспитания. Девиз французских родителей звучит так: «Ничего страшного!» Ребенок расцарапал коленку или уколол палец – не страшно, в следующий раз будет внимательней. В школе эпидемия ветрянки – вот и прекрасно, лучше пусть переболеет сейчас, чем через двадцать лет. Все, что не угрожает жизни ребенка, способствует становлению и развитию его личности. А самая лучшая мама для малыша – та, что счастлива и спокойна.

Еще одно отличие французской модели воспитания состоит в том, что в самом раннем возрасте детей приучают к жизни по правилам. Для малышек они временные и пространственные: ужин должен быть в четко определенное время,

игрушки могут находиться только в детской. По мере того как ребенок растет, правила усложняются. Но из каждого правила есть исключения. Так, если всю неделю ребенок ложится спать в восемь вечера, значит, в субботу он может поспать подольше.

Кроме того, внутри установленных рамок ребенок имеет полную свободу. Например, перед сном малыш обязательно должен почитать книгу, но может сам выбрать, какую именно. В результате некоторые ограничения становятся частью жизни маленьких французов и не воспринимаются ими как ущемление свободы. Поэтому у родителей нет необходимости одергивать детей – те и так знают, что им разрешено и как далеко они могут зайти.

Еще одна важная часть воспитания – ранняя социализация. Вся французская культура направлена на общение. При встрече французы награждают друг друга легким поцелуем в щеку. Ребенок – даже крохотный – тоже обязан подойти и поцеловать взрослого. Такой легкий и приятный физический контакт сразу сближает, убирает преграды в общении. Французские дети открыты миру, они не боятся сделать шаг навстречу незнакомцу. Поэтому они кажутся более раскованными и свободными. К тому же их рано начинают учить выражать свои мысли, не бояться защищать свое мнение. Внутренне они гораздо менее зажаты, чем наши дети, у них больше уверенности в себе.

Французы с младенчества учат детей жить в обществе. Уступать место пожилым в транспорте, не включать телевизор на полную громкость, не лезть без очереди – эти правила ребенок осваивает в самом раннем возрасте. Как заметил когда-то знаменитый писатель Альфонс Карр, если бы не было вежливости, люди встречались бы только для того, чтобы подраться. Поэтому надо либо жить в одиночестве, либо быть вежливым.

Кроме того, французы активно приобщают детей к культуре: во многих музеях, парках, старинных замках есть специальные программы для детей разного возраста [13].

Раннее и дошкольное детство рассматриваются в Украине как особый национальный ресурс. Проводится разработка и реализация системы мер по обеспечению конституционных гарантий бесплатности и общедоступности дошкольного образования, включая бесплатность образовательного процесса для всех детей, а также частичное или полное погашение за счет бюджета стоимости содержания и питания в дошкольных учреждениях детей из малообеспеченных семей; разрабатывается новая типология дошкольных образовательных учреждений, планируется расши-

рение их многообразия, оптимизация их существующей сети с целью наиболее полного удовлетворения запросов населения.

С учетом того, что детские сады сегодня численно переполнены детьми, для того, что бы удовлетворить спрос родителей на получение детьми с пятилетнего возраста государством были определены организационные формы получения этого образования детьми шестого года жизни:

- дошкольные учебные заведения семейного типа;
- группы кратковременного пребывания;
- группы при общеобразовательных учебных заведениях;
- охват социально-педагогическим патронажем;
- центры развития ребенка.

Сейчас широко развита сеть частных учреждений, которым дается право осуществлять дошкольное образование и неработающие мамы могут выбирать из их числа те, которые им подходят по тем или иным параметрам.

- Государственная целевая программа развития дошкольного образования на период до 2017 года (2011) предусматривает:
- расширение сети дошкольных учреждений по Украине за счет реконструирования старых зданий и открытия новых дошкольных образовательных учреждений.
- укрепление учебно-методической и материально-технической базы ДОУ;
- улучшение качества дошкольного образования;
- обеспечение личностного развития каждого ребёнка с учетом его задатков, способностей, индивидуальных психических и физических особенностей;
- сбережение и укрепление здоровья детей;
- модернизацию системы подготовки и переподготовки педагогических кадров;
- проведение научных исследований в области дошкольного образования, направленных на обеспечение развития ребенка, дальнейшего становления его личности [9].

Таким образом, изучение моделей и технологий воспитания в разных странах мира показывает, что современное общество, характеризуется процессами глобализации и интеграции, которые выдвигают на первый план вопросы более тесной взаимосвязи стран и народов в решении проблем воспитания.

В опыте воспитания разных народов имеют место общечеловеческие ценности, интерпретированные своеобразием тех или иных культур, но общие для всех. В истории человеческого общества можно видеть два основных направления воспитания: первое – авторитарная школа, школа

послушания; и второе – гуманная школа, школа свободы. Большой части концепций уже более ста лет, и современными их можно назвать в определенной мере условно: имея в виду, что они сохраняют методологическое значение; на их основе строятся программы и системы обучения и воспитания; они реализуются в практике воспитания.

Направление, тип воспитания означает общий характер образования, задачи, методы и формы воспитания, отношения учителя и учеников, установки, цели, принципы воспитателей. Наличие этих типов воспитания можно проследить в мировой истории образования и в современной школе. На рубеже веков, многие европейские школы и педагоги отдавали предпочтение гуманистической педагогике. Можно сказать, что человечество в воспитании идет от жесткой, репрессивной педагогики к гуманному, персоналистскому воспитанию.

В целом можно выделить модели воспитания в зарубежных странах, построенные на уважении ребенка как личности, основанные на предоставлении детям полной свободы действий, на чрезмерной опеке и строгости, направленной на борьбу с природой и человеческими слабостями, на преодолении трудностей, вызванных суровыми условиями жизни и др. Каждый народ воспитывает подрастающее поколение в соответствии со своими традициями и условиями жизни.

Сложившаяся годами практика общественно-го развития приучила человека подчиняться управлению извне, то есть со стороны семьи, организации, социума, государства. Теперь же в условиях рыночной экономики, конкуренции, информационного бума, экологических проблем и т.д. человек должен позаботиться о себе сам, а государство, социум, семья предоставляют ему для этого лишь условия. На смену внешнему управлению приходит внутреннее и в этот момент тоже очень важно найти между ними “золотую середину”, которая обеспечит равновесие и гармонию процесса. Внутреннее управление (самоуправление) носит индивидуальный характер и имеет целью жизненную самореализацию человека на основе собственных биологических, социальных и психических ресурсов.

Воспитанность — одна из решающих жизненных ценностей. Она означает не только тягу к извлечению материальных благ, но и осознание необходимости широкой культуры. В условиях нарастающей интернационализации и интегра-

ции современного мира меняются цели и задачи воспитания. При разработке теории воспитания педагоги разных стран объединяют свои усилия.

Будущий учитель должен владеть международной терминологией, используемой в сфере образования, обладать умением критически осмысливать зарубежный опыт, способностью сравнения, системного восприятия образовательной реальности, свободно ориентироваться в своей профессиональной области и владеть знанием современных зарубежных наработок с целью повышения качества образования. Данное знание является необходимым условием профессиональной компетентности будущего учителя, его ориентации в процессах, происходящих в современном образовании.

Чтобы осмыслить значение опыта воспитания в разных странах, необходимо учитывать национальные традиции. В Англии воспитание расценивают, прежде всего, в соответствии с будущим социальным положением. В Германии и Франции заметна особая приверженность к интеллектуальному воспитанию. В США к воспитанию зачастую относятся прагматично. В Японии культ воспитанности традиционно сочетается с неприятием философии вещиизма.

В целом можно выделить модели воспитания в зарубежных странах, построенные на уважении ребенка как личности, основанные на предоставлении детям полной свободы действий, на чрезмерной опеке и строгости, направленной на борьбу с природой и человеческими слабостями, на преодолении трудностей, вызванных суровыми условиями жизни и др. Каждый народ воспитывает подрастающее поколение в соответствии со своими традициями и условиями жизни. Не бывает плохих народов и традиций.

В современной педагогике формируются подходы, способствующие достижению гармонии между принуждением и свободой в воспитании. Деятельность педагогов, направленная на гуманизацию воспитательного процесса, преодоление трудностей в ее реализации на практике, обогащение педагогической культуры за счет воспитательного опыта зарубежных стран, должна быть продуманной во всех деталях, комплексной, не допускающей “перекосов” и “перегибов”. Важно сохранить лучшие традиции в нашей науке и школе, национальное и культурное своеобразие отечественного воспитания и выработать концепции, адекватные нашей действительности.

Список использованных источников

1. Божович Л.И. Личность и ее формирование в детском возрасте. М., 1968., 209-213
2. Джуринский А.Н. Развитие образования в современном мире: Учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений. — 2-е изд., испр. и доп. — М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2003. — 240 с

3. Дошкольное образование за рубежом/ www.calameo.com/books/0022783469f39bf9e1772
4. Дошкольное образование за рубежом//<https://vseobr.com/detskoe-brazovanie/doshkolnoe/>
5. Загвоздкин В.К. Финская система образования: модель эффективных реформ. М., 2008.- С.34.- С.12.,
6. Златаева С. Проучване интелектуална готовност децата за училище // Предучилищно възпитание. София, 2008.с. 39
7. Писарева Л.И. Дошкольная ступень в системе образования: европейский опыт развития. – Педагогика, №10, 2013, – С.100-105
8. Пискунов А.И. История педагогики и образования. От зарождения воспитания в первобытном обществе до конца XX века: Учебное пособие / Под ред. А.И.Пискунова. – М., 2001.- 512 с
9. Постановление Кабинета Министров Украины от 13 апреля 2011 года № 629 «Об утверждении Государственной целевой социальной программы развития дошкольного образования на период до 2017 года».
10. Состояние, проблемы и пути развития дошкольного и общего (среднего) образования [Электронный ресурс]: http://web-local.rudn.ru/web-local/uem/iop_pdf/247-Tkach.pdf
11. Ушинский К.Д. Педагогические сочинения: В 6 т. Т. 1/Сост. С.Ф. Егоров. – М.: Педагогика, 1990. – 416 с.
12. Философия: образ идеального государства у Платона/pharmspravka.ru/.../filosofiya-obraz-idealnogo-gosudarstva
13. Французский манер. Как в Европе воспитывают детей/Газета АИФ Здоровье №17/04/2015.

Хайруддінов М. Сучасні моделі виховання у дошкільних закладах світу

У статті розкриваються моделі і технології виховання, що функціонують в світовій практиці освіти, дається аналіз класичних систем дошкільної освіти та виховання в різних країнах. Особливу увагу приділено питанням вивчення стану, основних тенденцій та пріоритетів освіти в сучасному світі.

Ключові слова: виховання, вихованість, дошкільна освіта, педагогіка.

Khayruddinov M. Modern models of education in pre-school institutions of the world

The article reveals the models and technologies of education, functioning in the world practice of education, the analysis of classical systems of preschool education and upbringing in different countries. Particular attention is paid to the study of the state, main trends and priorities of education in the modern world.

In recent years, the course "Models and technologies of education in foreign countries" is being studied in many higher educational institutions of the country, which makes it possible to master the priorities, general and specific features of education systems in different countries of the world about the essence and content of modern processes in world education and its development. It is aimed at broadening the general cultural and educational horizons of students.

The leading activities and activities for mastering the content of the program are lectures and practical exercises. Great place is given to the independent work of students. For each lesson, the following materials are attached: questions for testing knowledge, an information block containing facts, dates, information on the topic, control tasks and tests, a list of literature for study.

The future teacher should know the international terminology used in education, be able to critically comprehend foreign experience, the ability to compare, systemic perception of educational reality, move freely in one's professional field and get acquainted with modern foreign events in order to improve the quality of education. This knowledge is a necessary condition for the professional competence of the future teacher, his orientation in the processes taking place in modern education.

Key words: upbringing, education, pre-school education, pedagogy.

Стаття надійшла до редколегії 11.05.2018

УДК 378.091.12:005.963.5-047.64(045)

Алла ХАРКІВСЬКА

доктор педагогічних наук, професор,
проректор з науково-педагогічної роботи
Комунального закладу «Харківська гуманітарно-педагогічна академія»
Харківської обласної ради, м. Харків, Україна
e-mail: kharkivska_hgpa@ukr.net

ОРГАНІЗАЦІЯ ТА КОНТРОЛЬ ПРОХОДЖЕННЯ ПРАКТИКИ МАЙБУТНІМИ ПЕДАГОГАМИ В ЗАКЛАДАХ ОСВІТИ

У статті автором розкрито різноманітні аспекти проходження виробничої та навчальної практики студентами (бакалаврами та магістрами) денної та заочної форм навчання закладів вищої педагогічної освіти. Дослідниця наводить права та обов'язки керівника практики, завідувача кафедри, викладача-керівника практики від академії та студентів; детально охарактеризувала особливості проходження практики студентами спеціальності 032 Історія та археологія та наводить порівняльний аналіз рівня успішності проходження практики за спеціальностями 013 Початкова освіта 014.11 Середня освіта (Фізична культура) 014.02 Середня освіта (Мова і література (англійська)).

Ключові слова: виробнича практика, навчальна практика, організація, контроль, заклад вищої педагогічної освіти.

Сучасна освіта виступаючи одним з головних чинників соціально-економічного розвитку держави, є інвестицією у майбутнє країни, поряд із охороною здоров'я, юридичним захистом, пошуком інформації тощо. Це значно підвищує цінність професійних кадрів, а отже, визнання освіти та професійної підготовки високим надбанням суспільства [1].

В умовах розбудови демократичної української держави та в період реформування освітньої галузі виняткової актуальності набуває проблема осучаснення системи практично-педагогічної підготовки майбутніх учителів.

Виробнича та навчальна практика студентів – невід'ємна складова частина освітньо-професійної програми підготовки фахівців, основним завданням якої є якість практичної підготовки випускників за освітніми ступенями: бакалавра та магістра, адже у період проходження різних видів практики у студентів формуються основи професійних якостей, умінь і навичок.

Особливості організації педагогічної практики є предметом дослідження вітчизняних вчених, зокрема Л. Аврамчука, І. Бега, А. Бойко, Н. Кузьміної, В. Лозової, Р. Попелюшка та інших. Теоретико-методологічні основи практичної підготовки майбутніх педагогів вивчали Л. Боріков, К. Дурай-Новакова, М. Жилкоблін, Л. Кацова, М. Козій, П. Решетніков, В. Розов.

Нормативно-правовим підґрунтям для проходження навчальної та виробничої практики студентами Комунального закладу «Харківська гуманітарно-педагогічна академія» Харківської облас-

ної ради (далі – академія) є закон «Про вищу освіту»[3], «Положення про організацію практики студентів вищих навчальних закладів України» від 30 квітня 1993 року № 93 [2], наказ «Про затвердження форм документів з підготовки фахівців у вищих навчальних закладах» від 05 липня 2016 року № 782, наказ Міністерства освіти і науки України від 16 жовтня 2009 року № 943 та лист «Про методичні рекомендації щодо запровадження Європейської кредитно-трансферної системи та її ключових документів у вищих навчальних закладах» від 26 лютого 201 року № 1/9-119.

У даній статті розглянемо загальні положення організації практики студентів денної та заочної форми навчання академії, обов'язки завідувача кафедри та керівника практики, а також, як приклад, розкриємо особливості проходження практики студентами Комунального закладу «Харківська гуманітарно-педагогічна академія» Харківської обласної ради спеціальності 032 Історія та археологія.

В академії студенти проходять практику за різними видами відповідно до їх спеціальності, а саме майбутні фахівці (бакалаври) зі спеціальностей:

- 012 Дошкільна освіта з 10 видів практики;
- 013 Початкова освіта – 11;
- 014.02 Середня освіта (Мова і література (англійська)) – 6;
- 014.09 Середня освіта (Інформатика) – 8;
- 014.11 Середня освіта (Фізична культура) – 8;
- 014.13 Середня освіта (Музичне мистецтво) – 9;

- 016 Спеціальна освіта – 8;
- 032 Історія та археологія – 10;
- 035 Філологія – 9;
- 034 Культурологія – 10;
- 053 Психологія – 9;
- 231 Соціальна робота – 8;
- 6.010106 Соціальна педагогіка – 6.

Кількість видів практики освітнього ступеня магістр:

- 012 Дошкільна освіта – 4;
- 013 Початкова освіта – 4;
- 014 Середня освіта (Англійська мова) – 3;
- 016 Спеціальна освіта – 4;
- 017 Фізична культура і спорт – 2;
- 073 Менеджмент – 4;

До загальних положень щодо реалізації педагогічної практики в академії відносимо наступне:

1.1. Педагогічна практика організується з метою формування й удосконалення практичних умінь і навичок, необхідних майбутнім працівникам закладів дошкільної освіти, закладів загальної середньої освіти, дитячих юнацько-спортивних шкіл, закладів вищої освіти, соціальних служб, реабілітаційних центрів тощо.

1.2. Практична підготовка в академії здійснюється на всіх факультетах із першого курсу. Термін практики та її види визначаються навчальними планами, її зміст – програмами педагогічної практики. За весь час навчання студенти проходять певну кількість практик залежно від спеціальності.

1.3. Керівництво практикою здійснюють науково-педагогічні працівники академії.

Отже, види, основні завдання, зміст та послідовність практик із кожної спеціальності, їх тривалість і терміни проведення визначаються навчальними планами, наскрізною програмою та робочими програмами.

Наскрізна програма практики студентів денної та заочної форми навчання – це основний навчально-методичний документ, що регламентує мету, зміст і послідовність проведення практики на визначених базах. Вона також містить рекомендації щодо видів, форм і методів контролю якості підготовки (рівень знань, умінь і навичок), які студенти повинні отримати під час проходження практики за кожним освітнім ступенем. На основі наскрізної програми розробляються робочі програми відповідних видів практик. На підставі конкретної робочої програми розробляються інші методичні документи для студентів і викладачів-керівників практик.

Студенти академії проходять практику в базових закладах (центрах соціальних служб, закладах дошкільної освіти, закладах загальної серед-

ньої освіти, реабілітаційних центрах, дитячих юнацько-спортивних школах, дитячих закладах оздоровлення та відпочинку, закладах вищої освіти тощо). Також студенту у зв'язку з особистими обставинами (сімейними, за станом здоров'я, які працюють за фахом) та при наявності запиту з місця проходження практики може бути дозволено проходити літню та переддипломну практики за місцем проживання.

Визначення баз практики в Комунальному закладі «Харківська гуманітарно-педагогічна академія» Харківської обласної ради здійснюється завідувачем практики за рекомендацією викладачів-керівників практики.

Проректор з науково-педагогічної роботи до початку практики укладає договори з управліннями освіти, реабілітаційними центрами, спеціальними закладами, центрами соціальних служб, закладами вищої освіти тощо. Базами практики є лише державні заклади та установи.

Відповідальність за загальний контроль практики покладається на керівника академії. Безпосередню організацію практики та контроль за її проведенням в академії здійснює завідувач практики, який за рішенням ректора підпорядкований проректору з науково-педагогічної роботи.

Розглянемо детальніше права та обов'язки керівника практики, завідувача кафедри, викладача-керівника практики від академії та студентів.

Керівник практики: визначає бази практики та укладає проекти договорів про співпрацю; готує накази про організацію та проведення педагогічної практики студентів; готує необхідну документацію для проходження педагогічної практики (журнали обліку педагогічної практики, направлення тощо); планує та організовує настановчі та науково-практичні звітні конференції з педагогічної практики; здійснює контроль за організацією та якістю проведення практики викладачами-керівниками; подає проректору з науково-педагогічної роботи письмовий звіт про результати практики студентів.

Завідувач кафедри: відповідає за укладання наскрізної та робочих програм практики і затверджує їх; забезпечує виконання програм практики викладачами-керівниками практики; здійснює постійний контроль за якістю проведення практики викладачами-керівниками та його результати фіксує в щоденнику контролю педагогічної практики завідувачами кафедр; розглядає на засіданні кафедри перебіг і результативність практики.

Викладачі-керівники практики від академії: розробляють програми практики на основі освітньо-кваліфікаційної характеристики, освітньо-

професійної програми, навчального плану; складають графіки та розробляють плани педагогічної практики; забезпечують проведення всіх організаційних заходів перед початком практики: інструктажі про порядок проходження практики та з техніки безпеки, ознайомлення студентів-практикантів з необхідною документацією (програма практики, щоденник, методичні рекомендації тощо), перелік яких установлює адміністрація академії; закріплюють студентів-практикантів за робочими місцями, здійснюють методичне керівництво та контроль за їхньою діяльністю; спільно з працівниками баз практик ведуть спостереження уроків і занять практикантів, обговорюють, аналізують і оцінюють їх; контролюють виконання студентами-практикантами правил внутрішнього трудового розпорядку, ведуть табель відвідування студентами бази практики; перевіряють та оцінюють звітну документацію студентів.

Керівники баз практик разом із адміністрацією академії несуть відповідальність за організацію, якість і результати практики студентів академії. Обов'язки безпосередніх керівників від баз практик зазначені в першому розділі договорів на проведення практики.

Студенти академії при проходженні практики зобов'язані: до початку практики одержати від викладача-керівника консультації щодо оформлення всіх необхідних документів; своєчасно пройти медогляд і отримати допуск; своєчасно прибути на базу практики; у повному обсязі виконувати всі завдання, передбачені програмою практики та вказівками її керівників; дотримуватися правил охорони праці, техніки безпеки на базі практики; нести відповідальність за виконану роботу; своєчасно скласти залік із практики.

Після закінчення терміну практики студенти звітують про виконання програми. Критерії оцінювання визначені у робочих програмах.

Форма звітності студента залежить від виду практики і визначена робочою програмою (характеристика, щоденник тощо). Оцінка за практику виставляється у відомість загальної успішності та враховується при нарахуванні стипендії.

Студенту, який не виконав відповідної програми практики з поважних причин, може бути надано право проходження практики повторно, за умов, визначених адміністрацією академії (у вільний від навчання час та в межах графіку навчального процесу) при виконанні умов, визначених адміністрацією академії [4].

Відповідно до програми, у кінці кожного навчального семестру за результатами практики студент отримує підсумкову оцінку або складає залік (диференційований, недиференційований).

Рекомендується до використання розширена шкала підсумкового контролю: позитивні оцінки – «відмінно», «дуже добре», «добре», «задовільно», «достатньо», негативні оцінки – «незадовільно».

Накопичувальна бальна шкала має відповідати існуючому Положенню про організацію навчального процесу підготовки фахівців за Європейською кредитно-трансферною системою (ECTS). Шкала має містити: межу та крок накопичувальної шкали; мінімальний бал для отримання позитивної оцінки; максимальний бал за виконання необов'язкових завдань (максимальний бал накопичувальної шкали може бути досягнутий при виконанні обов'язкових завдань); правила встановлення відповідності між накопичувальною бальною шкалою та розширеною шкалою оцінювання знань студентів (табл. 1).

Таблиця 1 – Шкала оцінювання практики за семестр:

Оцінки за накопичувальною бальною шкалою		Еквівалент оцінки за п'ятибальною шкалою	Оцінка за ECTS
90–100	відмінно	5	A
82–89	дуже добре	4	B
74–81	добре	4	C
64–73	задовільно	3	D
60–63	достатньо	3	E
35–59	незадовільно	2	FX
1–34	незадовільно	1	F

Підсумки практики обговорюються на засіданнях кафедр, а загальні – на конференціях, вечірній раді академії або на радах факультетів не менше одного разу впродовж навчального року.

Розглянемо детальніше особливості проходження практики студентами спеціальності 032 Історія та археологія.

Введення в спеціальність. Даний вид практики проводиться у 2 семестрі. Мета практики: сформувати уявлення про загальні засади педагогічної професії, її особливості, суть і функції педагогічної діяльності, її структуру, стилі педагогічної діяльності. Триває 30 годин.

Практикум з підготовки ПВР проводиться у 2 семестрі. Метою практики є ознайомлення студентів із алгоритмом підготовки та проведення виховного заходу в школі; формування вмінь планувати та проводити позаурочні виховні заходи з учнями; накопичення уявлень про характер і зміст позакласної виховної діяльності та функціональних обов'язків учителів; вивчення специфіки організації позакласної виховної роботи в умовах різного типу шкіл. Триває практика 30 годин.

Позакласна виховна робота. Студенти академії згідно з навчальним планом проходять практику

з позакласної виховної роботи в закладах загальної середньої освіти. у 3 та 4 семестрах. Метою практики є продовження ознайомлення з виховною роботою вчителя основної школи на базі практики, підготовка та проведення позакласних виховних заходів.

Археологічна практика. Студенти академії, згідно з навчальним планом, проходять дану практику в 4 семестрі. Практика триває 30 годин і має польовий характер. Головною метою якої є навчити студентів на базі аналізу археологічних матеріалів, відтворювати окремі історичні або археологічні фрагменти, епізоди, створювати конкретну історію того чи іншого регіону на відповідному етапі його розвитку.

Спостереження в ЗЗСО. Основним видом роботи студентів цієї практики є спостереження. Для спеціальності 032 Історія та археологія практика проводиться на початку 5 семестру впродовж одного тижня та триває 30 годин. Метою практики є цілісна оцінка різних типів уроків історії.

Пробні уроки. Майбутні учителі історії проходять практику після вивчення відповідних розділів методики під керівництвом викладачів-керівників практики. На одному з пробних уроків у студента академії разом із викладачем-керівником практики обов'язково повинен бути присутній викладач педагогіки, який бере участь у аналізі проведеного уроку чи заняття студентом. Даний вид практики проходить у 5, 6 та 7 семестрах по

6 годин на тиждень. Упродовж даного періоду студент проводить 15 уроків (5 уроків за семестр).

Навчальна практика по підготовці до роботи з дітьми в оздоровчому таборі влітку. Практика проводиться безпосередньо перед літньою педагогічною практикою в 6 семестрі та триває 30 годин. Мета навчальної практики полягає у закріпленні теоретичних знань із методики виховної роботи, виробленні вмінь і навичок використовувати різноманітні форми організації виховної, оздоровчої роботи з дітьми; підготовці студентів до педагогічної практики в дитячих закладах оздоровлення та відпочинку; формуванні творчої особистості майбутнього педагога. Орієнтований план тижня підготовки до літньої практики подано в таблиці 2.

Літня педагогічна практика. Студенти літню педагогічну практику проходять упродовж 6 тижнів у 6 семестрі. 3 тижні (одна зміна) відводиться на безпосереднє перебування у дитячому закладі оздоровлення та відпочинку і 3 тижні – на підготовку та оформлення звітної документації. Метою літньої педагогічної практики є формування у студентів умінь самостійно застосовувати в практичній роботі з дітьми різного віку знання з циклу професійної та практичної підготовки. Базами практики є дитячі заклади оздоровлення та відпочинку, пришкільні літні табори з якими укладається договір про проведення практики [5].

Студенти, яким виповнилося 18 років, за наявністю вакансій можуть бути призначені на штатні

Таблиця 2 – Графік підготовки до літньої практики

Зміст	Посада
Настановча конференція	Завідувач-навчально-виробничої практики; завідувач виробничої практики; методист
Права та обов'язки вожатих	Юристконсульт
Психологічна адаптація студентів до роботи у дитячих закладах оздоровлення та відпочинку	Психолог, практичний-психолог
Фізична культура	Викладач кафедри спортивно-педагогічних і біологічних дисциплін
Валеологія	Викладач кафедри природничих дисциплін
Природознавство	Викладач кафедри природничих дисциплін
Ігрова діяльність у літньому таборі	Викладач кафедри педагогіки, психології та менеджменту
Педагогіка	Викладач кафедри педагогіки, психології та менеджменту
Образотворче мистецтво	Викладач кафедри культурологічних дисциплін та образотворчого мистецтва
Ігрова діяльність у літньому таборі	Викладач кафедри педагогіки, психології та менеджменту
Педагогіка	Викладач кафедри педагогіки, психології та менеджменту
Літній квест	Викладачі кафедр: педагогіки, психології та менеджменту; культурологічних дисциплін та образотворчого мистецтва; спортивно-педагогічних і біологічних дисциплін; природничих дисциплін; завідувач виробничої практики; завідувач навчально-виробничої практики
Допуск до літньої практики	Завідувач виробничої практики; завідувач навчально-виробничої практики; методист

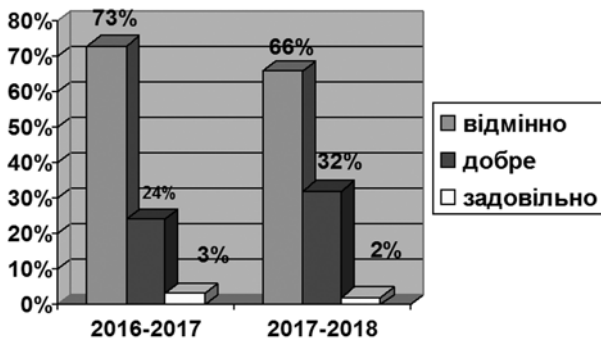


Рисунок 1 – Результати порівняльного аналізу за видом практики «Пробні уроки та заняття в школі» спеціальності 013 Початкова освіта

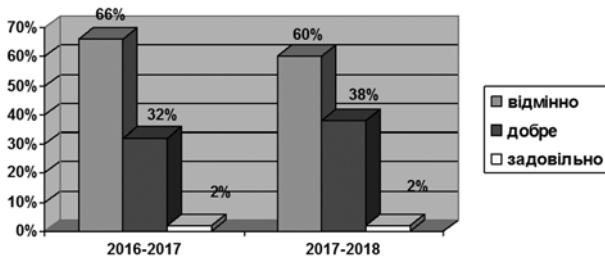


Рисунок 2 – Результати порівняльного аналізу за видом практики «Пробні уроки» спеціальності 014.02 Середня освіта (Мова і література (англійська))

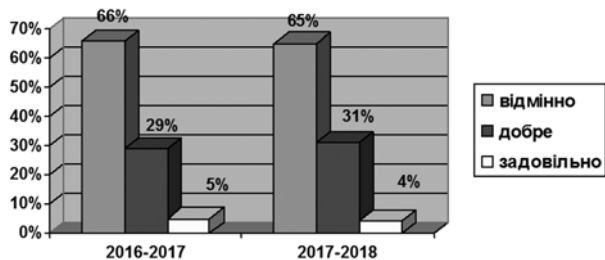


Рисунок 3 – Результати порівняльного аналізу за видом практики «Пробні уроки і заняття» спеціальності 014.11 Середня освіта (Фізична культура)

посади вихователів, вожатих. Неповнолітні студенти проходять практику в ролі помічників учителів у пришкольніх літніх таборах. На студентів, призначених під час практики на штатні посади, поширюється загальне трудове законодавство.

Літню педагогічну практику студенти проходять у державних закладах. Студенти можуть самостійно, але з дозволу деканів факультетів, відповідних кафедр та відділу практики підбирати для себе місце проходження практики.

Музейна практика запланована в 7 семестрі. Тривалість – 30 годин. Метою практики є ознайомлення зі специфікою музейної роботи, здобуття студентами навичок професійної діяльності спеціаліста-історика.

Переддипломну практику студенти проходять у 8 семестрі. Її основні завдання і зміст визначаються програмою педагогічної практики. Тривалість і терміни проведення практики визначаються навчальним планом. Метою переддипломної практики є оволодіння студентами сучасними методами, формами організації педагогічної діяльності в галузі їх майбутньої професії, формування в студентів професійних умінь і навичок, виховання потреби систематично поповнювати свої знання та творчо застосовувати їх на практиці.

Для її проходження студенти направляються до закладів загальної середньої освіти та виконують обов'язки вчителів історії та класних керівників. Оплата праці студентам не здійснюється, так як вони не зараховуються на штатні посади.

Правильність обраної стратегії щодо організації виробничої та навчальної практики у Комунальному закладі «Харківська гуманітарно-педагогічна академія» Харківської обласної ради підтверджується аналізом рівня успішності проходження практики студентів за всіма спеціальностями. Наприклад, порівняльний аналіз рівня успішності за спеціальностями 013 Початкова освіта (рис. 1), 014.02 Середня освіта (Мова і література (англійська)) (рис. 2), 014.11 Середня освіта (Фізична культура) (рис.3) свідчить про те, що існує тенденція зменшення кількості задовільних оцінок із педагогічної практики порівняно з минулим навчальним роком. Цьому сприяла навчально-методична робота викладачів-керівників педагогічної практики, які надавали своєчасну допомогу всім студентам-практикантам. На жаль, низькі результати показали студенти, що навчаються на контрактній основі.

Підсумовуючи все вищезазначене та з огляду на постійно зростаючі вимоги до професійної компетентності майбутніх вихователів, учителів, логопедів, соціальних працівників та педагогів, викладачів ЗВО, вважаємо за необхідне спрямувати роботу на формування професійної компетентності студентів під час проходження різних видів педагогічної практики.

Список використаних джерел

1. Кравченя А.О. Управління якістю професійної підготовки майбутніх учителів інформатики: дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук: спе. 13.00.06 «теорія і методика управління освітою» / Кравченя Альона Олександрівна; Державний заклад «Луганський національний університет імені Тараса Шевченка» Старобільськ, 2017. 260 с.
2. Положення про проведення практики студентів вищих навчальних закладів України (Затверджено наказом Міністерства освіти України від 8.04.1993 № 93 зі змінами, внесеними згідно з наказом Міністерства освіти від 20.12.1994 № 351) // Збірник законодавчих та нормативних актів про освіту. — К., 1994. — Вип. 1. — 153 с.

3. Про вищу освіту : Закон України від 01.07.2014 № 1556-VII (із змінами № 1415-VIII від 14.06.2016). URL : <http://zakon3.rada.gov.ua/laws/show/1556-18> (дата звернення : 10.04.2018).
4. Харківська А. А. Професійна підготовка магістрів у процесі асистентської практики / А. А. Харківська // Модернізація вищої освіти та проблеми управління якістю підготовки фахівців. Сучасна парадигма вищої освіти : тези XIII Всеукр. наук.-метод. конф. (Харків, 30 вересня 2016 р.) / Харк. держ. ун-т харчування та торгівлі. – Х. : ХДУХТ, 2016. – С. 132-134
5. Харківська А.А. Літня педагогічна практика в системі професійної підготовки майбутніх педагогів / А. А. Харківська // Обрії : часоп. / Івано-Франків. обл. ін-т післядиплом. освіти пед. працівників. – 2016. – № 1(42). – С. 97-103.

References

1. Kravchenya A.O. Upravlinnja yakistju profesijnjoi pidgotovky majbutnikh uchyteliv informatyky: dys. na zdobuttja nauk.stupenja kand. ped. nauk: spe. 13.00.06 «teorija i metodyka upravlinnja osvitoju» / Kravchenya Aljona Oleksandrivna; Derzhavnyj zaklad «Lughanskyj nacionaljnij universytet imeni Tarasa Shevchenka» Starobiljsjk, 2017. 260 s.
2. Polozhennja pro provedennja praktyky studentiv vyshhykh navchalnykh zakladiv Ukrainy (Zatverdzheno nakazom Ministerstva osvity Ukrainy vid 8.04.1993 # 93 zi zminamy, vnesenyj zghidno z nakazom Ministerstva osvity vid 20.12.1994 # 351) // Zbirnyk zakonodavchykh ta normatyvnykh aktiv pro osvitu. — K., 1994. — Vyp. 1. — 153 s.
3. Pro vyshhu osvitu : Zakon Ukrainy vid 01.07.2014 # 1556-VII (iz zminamy # 1415-VIII vid 14.06.2016). URL : <http://zakon3.rada.gov.ua/laws/show/1556-18> (data zvernennja : 10.04.2018).
4. Kharkivjska A. A. Profesijna pidgotovka maghistriv u procesi asystentskoi praktyky / A. A. Kharkivjska // Modernizacija vyshhoji osvity ta problemy upravlinnja yakistju pidgotovky fakhivciv. Suchasa paradyghma vyshhoji osvity : tezy KhIII Vseukr. nauk.-metod. konf. (Kharkiv, 30 veresnja 2016 r.) / Khark. derzh. un-t kharchuvannja ta torghivli. – Kh. : KhDUKhT, 2016. – S. 132-134
5. Kharkivjska A.A. Litnja pedagoghichna praktyka v systemi profesijnjoi pidgotovky majbutnikh pedagoghiv / A. A. Kharkivjska // Obriji : chasop. / Ivano-Frankiv. obl. in-t pisljadyplom. osvity ped. pracivnykiv. – 2016. – # 1(42). – S. 97-103.

Харьковская А. Организация и контроль прохождения практики будущими педагогами в учреждениях образования

В статье автором раскрыто различные аспекты прохождения производственной и учебной практики студентами (бакалаврами и магистрами) дневной и заочной форм обучения учреждений высшего педагогического образования. Исследовательница приводит права и обязанности руководителя практики, заведующего кафедрой, преподавателя-руководителя практики академии и студентов; подробно охарактеризовала особенности прохождения практики студентами специальности 032 История и археология и приводит сравнительный анализ уровня успешности прохождения практики по специальностям 013 Начальное образование, 014.11 Среднее образование (Физическая культура) 014. 02 Среднее образование (Язык и литература (английский)).

Ключевые слова: производственная практика, учебная практика, организация, контроль, учреждение высшего педагогического образования.

Kharkovskaia A. Organization and control of the practice of future teachers in educational institutions

In the article the author reveals various aspects of the passage of the production and training practice by students (bachelors and masters) of day and correspondence forms of education of institutions of higher pedagogical education. The researcher gives the rights and duties of the practice leader, the head of the department, the teacher-head of the practice of the Academy and students; detailed the features of the practice of students specialty 032 History and archeology.

Key words: industrial practice, training practice, organization, control, institution of higher pedagogical education.

Стаття надійшла до редколегії 01.05.2018

УДК 378.03

Ірина ХЛОПІК

*аспірант кафедри загальної педагогіки та дошкільної освіти
Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка,
м. Дрогобич, Україна
e-mail: irahlopik@gmail.com*

ІСТОРІЯ РОЗВИТКУ ПРОБЛЕМИ ЛІНГВІСТИКИ

Будь-яка наука розвивається і загалом виникає відповідно потреб, інтересів та діяльності людини. Етапи становлення розпочинаються з дослідження проблематики, тобто з вирішення конкретного практичного завдання. Сучасна розгалужена наука про мову – лінгвістика, або мовознавство цікава та багатогранна, ця галузь знань до тепер інтенсивно розвивається та формується. Затребуваність цієї науки росте з кожним роком, адже технології йдуть вперед і виконанням багатьох поставлених проблем займаються машини. Важливим є впровадження математичної лінгвістики у школі, адже на таких заняттях учні вчать систематизувати, творчо осмислювати навчальний матеріал.

Ключові слова: математична лінгвістика, лінгвістична прагматика, експлікація, метод дискретних елементів, гуманітаризації математичної освіти.

В епоху науково-технічної революції математика охоплює всі сфери людської діяльності, в тому числі гуманітарні науки такі, як мовознавство.

По-перше, розвиток лінгвістики теорії і практики потребує введення все більших точних і об'єктивних методів для аналізу результатів мови і тексту. Використовуючи математичні прийоми при систематизації, підрахунку і узагальненні лінгвістичного матеріалу в поєднанні з якісною інтерпретацією результатів дозволять мовознавцям глибше проникнути в таємницю побудови мови і в тому числі будь-якого тексту.

По-друге, всі зв'язки мовознавства з іншими науками, такі як кібернетики, інформатики, фізіології, можуть втілюватись тільки при використанні математичного апарату, який володіє високим ступенем спільності та універсальності для різного роду знань. Особливо доцільний та потрібний тандем математики та лінгвістики в інформаційних і управлінських системах «людина-машина-людина», тобто перевід природньої людської мови в математичну мову комп'ютера.

Історія розвитку цієї науки багатогранна, тому сучасне мовознавство – це не тільки підсумок багатоголового розвитку лінгвістичних вчень, але також повернення до багатьох проблем, які хвилювали попередників. Практично всі головні «нововведення» в теорії лінгвістики прямо чи непрямо відображені у вченнях Аристотеля і Демокрита, Сократа, середньовічних вчених і особливо в теоріях епохи Просвітництва (Лейбніц, Декарт), а потім у золотому для лінгвістики і інших наук 19 сторіччя (Раск, Гумбольдт, Шлейхер, Вундт, Потебня, Пауль і інші). Спочатку мовознавство у Давній Греції розвивалось у руслі філософії, саме тому філософський підхід наклав відбиток,

як на сутність самих проблем, так і на їх вирішення: відношення між мовою і суспільством, між об'єктами і їх назвами.

А у лінгвістиці 60–70-х років ХХ ст. «прагматичний поворот», результатом якого став акцент на прагматичних (передусім соціально-психологічних та консітуативних) чинниках використання мови. Саме лінгвістична прагматика від самого початку керується принципами динамічного підходу до мови, роблячи ідею діяльності своєю методологічною основою. Лінгвістична прагматика цього періоду (таї наступних) охопила значну кількість проблем, пов'язаних з динамічною теорією тексту, зародженням дискурсивного аналізу і теорії дискурсу в цілому, комунікативними синтаксисом, теорією й типологією мовлення, теорією функціональних стилів.

Паралельно з розвитком прагмалінгвістики зароджуються ідеї когнітивного (пізнавати) підходу до мови, який певною мірою починає домінувати науці про мову на початку 80-х років ХХ ст. [1, 11].

У багатьох авторів і у різних наукових працях часто, а сьогодні особливо дуже часто зустрічається терміни: «математична лінгвістика», «комунікативна лінгвістика», «когнітивна лінгвістика», «прагмалінгвістика».

Загалом означення як такого терміну лінгвістика, досить доступне та просте (французькою *linguistique*, від латинського *lingua* – мова) – мовознавство – це наукова дисципліна, що займається дослідженням природи мови, її структури, функціонування та розвитку [2, 326].

Відірвавшись від графічних позначень, звуки мови постають як щось невиразне, тож знову виникає спокуса віддати перевагу, нехай і облудній,

опорі письма. Тому перші лінгвісти, яким нічого не було відомо про фізіологію артикульованих звуків (дії органів мови до відтворення членороздільних звуків (фонем), з яких оформлюються значимі слова), щораз опинялися на слизькому, відступити від літери означало для них втратити ґрунт під ногами, бо необхідну підтримку ми знаходимо саме у вивченні звуків [3, 47].

Основою проблемою сучасного мовознавства є математична експлікація (лат. *explicatio*, від *explico* – пояснюю, розгортаю – процес, у результаті якого розкривається зміст певної єдності, а її частини набувають самостійного існування і можуть відрізнитись одна від іншої), тобто "система мови – норма – текст" може бути втілена за допомогою методів як якісної так і кількісної математики.

Багато науковців розглядають елементи математичного аналізу і їх лінгвістичних додатків. За допомогою цього апарату будуються математичні моделі, описуючі: зміни лінгвістичних об'єктів в часі, розподіл інформації в письмовому тексті, акустичну структуру усного мовлення. А також до лінгвістичного матеріалу пропонують апарат комбінаторики, теорії ймовірності і математичної статистики. Ця методика використовується для: вимірювання смислової інформації слів надмірності тексту, опису функцій розподілу в тексті складів, слів та словосполучень, побудова статистичних моделей тексту і можливих характеристик норм мови.

Математичний апарат необхідний для побудови всіх цих моделей, частіше всього дається в виді визначень без чітких математичних доказів, які читач може завжди знайти в підручниках по математичному аналізу, теорії ймовірності, математичній статистиці [4, 84].

Постановка завдання – довести доцільність та практичність математичної лінгвістики як одного з багатьох розгалужень загальної науки лінгвістики, і провести паралелі з іншими напрямками.

Відомо, що мову представляє метод дискретних елементів, відмежованих одне від одного лінгвістичні одиниці – фігури (букви, фонем, складів) і знаки (морфем, слова, словосполучення і навіть речення). Система мови виступає в вигляді мережі відносин між одиницями-інваріантами, які також мають дискретну природу. І з цього роблять висновок, що в математичній лінгвістиці лінгвістичні об'єкти повинні інтерпретуватися з допомогою дискретних величин.

При вивченні кількісних закономірностей мови доводиться зустрічатись з такими лінгвістичними явищами, як використання слова чи словосполучення і їх порядок в частотному списку, довжина звука, довжина словосполучення,

інформаційна вага складу, морфем, слова, степінь аналітичної мови.

Якщо ж лінгвістичне явище може бути виражене в вигляді числа, то його можна розглянути в якості математичної величини.

Величина, яка при даному дослідженні набуває різних значень, називається змінною, а величина, яка зберігає одне і те ж значення, – постійна (константа). Величина, яка в будь-яких умовах зберігає одне і те ж числове значення – так звані абсолютні постійні – зустрічаються дуже рідко. Частіше зустрічаються величини, які зберігають одне і те ж значення тільки при даних умовах дослідження. Ця ж величина називається параметрами. Поняття постійної і змінної величини в великій мірі умовні. Одна і та сама величина може бути при одних умовах змінною, а в других – постійною, і навпаки.

До середини ХХ століття практичні завдання лінгвістики були пов'язані з вирішенням таких питань: створення систем транскрипції усного мовлення, стенографія, письмо для сліпих, підвищення швидкості друкарського набору, упорядкування й уніфікація наукової термінології, добір мовного матеріалу з метою створення методики викладання мов, створення лінгвістичних словників і довідників.

Як зазначалось вище лінгвістика має багато розгалужень і сфера досліджень є дуже різною, одним з найпопулярніших напрямків є "прикладна лінгвістика" (з'явився наприкінці 20-х років ХХ століття), об'єктом вивчення якої є мовознавство, але основним його дослідженням є способи розв'язання проблем не лише людиною, а також – машиною. Для цього була необхідність точного наукового розв'язання завдань із використанням методів формального лінгвістичного аналізу письмових і акустико-лінгвістичного аналізу усних повідомлень.

Із розширенням інформатизації сучасного суспільства зростає значення прикладної (обчислювальної, комп'ютерної, інженерної) лінгвістики – науки, що знаходиться на стику гуманітарної науки і комп'ютерного знання, за допомогою якого на машину покладається певна частина інтелектуальної праці людини. Загальні методи розв'язання завдань прикладної лінгвістики розробляються теоретичним мовознавством, насамперед тим його розділом, що вивчає формальні алгоритмічні процедури аналізу мови, а також математичною лінгвістикою [5, 12]. Основними поняттями, що використовуються в математичній лінгвістиці, є:

- множинність вихідних символів (алфавіт);
- відношення між елементами алфавіту, що сприймаються як аксіоми (постулюються);

- правила виведення, тобто обчислення всіх можливих множин символічних ланцюжків;
- ізоморфізм, тобто однозначні відношення між елементами послідовності, за яких кожному елементу однієї послідовності відповідає елемент іншої послідовності;
- гомоморфізм – одно-, багатозначні відношення, коли одному елементу першої послідовності відповідає кілька елементів другої, і навпаки;
- мічений (маркований) ланцюжок, тобто такий, що відповідає правилам виведення (граматично правильний, допустимий);
- входження символу до послідовності, тобто поява його на заданому місці в ланцюжку;
- можливість поділу класу ланцюжків (як вихідної множини) за певними правилами на підкласи [6, 52].

В Державній національній програмі "Освіта", в якій зазначено: "Гуманітаризація освіти полягає в утвердженні людини як найвищої соціальної цінності, розкритті її здібностей та задоволенні різноманітних освітніх потреб, забезпеченні пріоритетності загальнолюдських цінностей, гармонії стосунків людини і навколишнього середовища, суспільства і природи".

Гуманітаризація змісту шкільної природничо-математичної освіти полягає передусім у тому, щоб зробити знання, закладені у цьому змісті, особистісно-значущими для учнів на основі розкриття прямих і опосередкованих зв'язків з людиною та суспільством, усвідомленням школярами цих знань не лише як важливого елемента загальнолюдської культури, а як елемента культури кожної сучасної людини [7, 34].

З метою посилення мотивації вивчення різних тем шкільного курсу математики, підвищення інтересу до читання, демонстрація зв'язку ма-

тематики з іншими науками ось у цьому полягає основа математичної лінгвістики у педагогіці. Ще Галілей доводив, що найважливіші ознаки прекрасного – симетрія, пропорційність частин і цілого, гармонія – виражаються математичними поняттями. Ці ознаки описують і мистецтво, в тому числі і літературу. Математика дуже близько від поезії та літератури, як це не парадоксально.

Звичайно сьогодення ситуація у школі є двозначною і реакція вчителів на гуманітаризацію математичної освіти є різною. Великою перевагою введення математичної лінгвістики у шкільний процес це привернення уваги учнів до вивчення математики та літератури – двох надзвичайно потужних знарядь пізнання навколишнього світу.

Лінгвістика та інші науки, останнім часом, набули антропоцентричний напрям, а особливо важливими задачами стали ті, які пов'язані зі штучним інтелектом, процедурами вербального кодування та декодування інформації і реалізацією регулятивної функції мови. При дослідженні обов'язковим є математичні методи й опис мовних процесів, автоматична обробка текстів (усних та письмових). Кожен напрям лінгвістики дає необхідну складову до сумарного результату. З кожним століттям цілі та запити людства змінювалися, а отже і змінювала наука, з'являлись різні напрями лінгвістики, які мали у собі певний орієнтир – полегшення праці людині, а сьогодні показником успішного здійснення гуманітаризації математичної освіти має стати високий рівень гуманістичної спрямованості учнів. Важливим є впровадження математичної лінгвістики у школі, адже на таких заняттях учні вчать систематизувати, творчо осмислювати навчальний матеріал, правильно працювати з літературою, аналізувати тексти, узагальнювати, обговорювати проблеми.

Список використаних джерел

1. Бацевич Ф.С. Основи комунікативної лінгвістики: підручник / Ф.С. Бацевич // – К.: Академія, 2004. – 318 с.
2. Українська мова: енциклопедія // – К.: Українська енциклопедія імені М.П. Бажана, 2007. – 824 с.
3. Сосюр Ф. Курс загальної лінгвістики / Ф. Сосюр // – К.: Основи, 1998. – 324с.
4. Ахманова О.С. О точных методах исследования языка: навчальний посібник / О.С. Ахманова, И.А. Мельчук, Е.В. Падучева, Р.М. Фрумкина // – Москва: Издательство московского университета, 1961. – 161 с.
5. Волошин В.Г. Компютерна лінгвістика: навчальний посібник / В.Г. Волошин // – Суми: Університетська книга, 2004. – 382с.
6. Вагіна Н.С. Математичні засоби розвитку профільних інтересів учнів гуманітарних класів філологічного напрямку: стаття / Н.С.Вагіна, І.Щенко // Рідна школа. – 2014. – №6. – С. 47-53.
7. Воевода А. Гуманітаризація навчання математики засобами літератури: стаття / А.Воевода // Математика в рідній школі. – 2014. – №3. – С. 34-39.

References

1. Batsevych, F.S. (2004) *Osnovy komunikativnoi lnhvistyky* [The basis of personal linguistics]. Kyiv: Akademiia, 318p. [in Ukrainian]
2. *Ukrainska mova: entsyklopediia* (2007) [Ukrainian language]. Kyiv: Ukrainska entsyklopediia imeni M.P. Bazhana, 824p. [in Ukrainian]
3. Sosiur, F. (1998) *Kurs zahalnoi lnhvistyky* [Course of general linguistics]. Kyiv: Osnovy, 324p. [in Ukrainian]
4. Akhmanova, O.S. (1961) *O tochnykh metodakh issledovaniya yazyka* [About exact methods of language study]. Moscow: Izdatelstvo moskovskogo universiteta, 161p. [in Russian]

5. Voloshyn, V.H. (2004) *Kompiuterna linhvistyka [Computer Linguistics]*. Sumy: Universytetska knyha, 382p. [in Ukrainian]
6. Vahina, N.S. (2014) *Matematychni zasoby rozvytku profilnykh interesiv uchniv humanitarnykh klasiv filolohichnoho napriamku [Mathematical means of development of the profile interests of students of the humanitarian classes in the philological direction]*. *Ridna shkola*- №6, pp. 47-53 [in Ukrainian]
7. Voievoda A. (2014) *Humanitaryzatsiia navchannia matematyky zasobamy literatury [Humanitarization of teaching mathematics means of literature]*. *Matematyka v ridnii shkoli*. – №3, pp. 34-39 [in Ukrainian]

Хлопик И. История развития проблемы лингвистики

Любая наука развивается и в целом возникает в соответствии потребностей, интересов и деятельности человека. Этапы становления начинаются с исследования проблематики, то есть по решению конкретного практического задания.

Современная разветвленная наука о языке – лингвистика, или языкознание интересная и многогранная, эта область знаний до сих интенсивно развивается и формируется. Востребованность этой науки растет с каждым годом, ведь технологии идут вперед и выполнением многих поставленных проблем занимаются машины. Важным является внедрение математической лингвистики в школе, ведь на таких занятиях ученики учатся систематизировать, творчески осмысливать учебный материал.

Ключевые слова: математическая лингвистика, лингвистическая прагматика, экспликация, метод дискретных элементов, гуманитаризация математического образования.

Khlopyk I. History of development of the problem of linguistics

Any science develops and arises in general on demand of human interests and activities. Stages of formation begin with the study of problems, that is, from solving a specific practical problem. Modern branched science of language – linguistics is interesting and multifaceted, this branch of knowledge is now intensively developing. The demand of this science is growing every year, because the technology is moving forward and machines solve many of the problems posed. A mathematical science that improves the so-called apparatus for describing the structure of natural languages and some artificial languages, especially programming languages. Mathematical linguistics is an abstract theoretical discipline in this sense. In a similar structure, language analogies are not defined by the originally inherent qualities, but through systemic relationships. Methods of mathematical linguistics received a new perspective of development in the era of computer technology. The search for solutions of the problems of linguistic analysis is increasingly being implemented at the level of information systems. At the same time, automating the processing of linguistic material, giving the researcher considerable opportunities and benefits, inevitably brings to him new requirements and tasks. That's why implementation of mathematical linguistics in school is very important, because of pupils learn to systematize, creatively comprehend the educational material on these lessons.

Key words: mathematical linguistics, linguistic pragmatics, explication, the method of discrete elements, humanization of mathematical education

Стаття надійшла до редколегії 04.05.2018

УДК 378.147

Ірина ХОМ'ЮК

*доктор педагогічних наук, професор,
професор кафедри вищої математики
Вінницького національного технічного університету,
м. Вінниця, Україна
e-mail: vikiravvh@gmail.com*

ЗМІСТ ТА СТРУКТУРА КУРСУ «СУЧАСНІ ПЕДАГОГІЧНІ ТЕХНОЛОГІЇ У ВИЩИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДАХ» ДЛЯ ПІДГОТОВКИ ДОКТОРІВ ФІЛОСОФІЇ

У статті обґрунтовано значення підготовки майбутніх докторів філософії до реалізації сучасних технологій навчально-виховного процесу та формування готовності до їх практичного використання у вищому навчальному закладі в процесі вивчення курсу «Сучасні педагогічні технології у вищих навчальних закладах». Автором викладені деякі можливості організації навчального процесу та професійної підготовки майбутніх докторів філософії до педагогічної діяльності. Визначено, що концептуальними ідеями розробки програми курсу та її запровадження є компетентністний, інтегративний та технологічний підходи. Наведено структуру курсу та охарактеризовано його складові. Представлено приклади інтерактивних технологій, які розроблені майбутніми докторами філософії, що використовуються в навчальному процесі.

Ключові слова: доктор філософії, педагогічна компетентність, програма курсу, сучасні педагогічні технології.

Враховуючи модернізацію освіти, що здійснюється в даний час, необхідно все більшого значення надавати підвищенню професійного рівня аспірантів, частина з яких продовжуватиме свою педагогічну діяльність у вищих освітніх закладах. Вищі навчальні заклади мають ефективно вирішувати завдання підготовки майбутніх викладачів, які усвідомлюють відповідальність за тих, кого вони навчають, розвивають, виховують, відповідальність за самого себе, свою професійну підготовку.

Основною задачею професійної підготовки майбутніх докторів філософії у технічному вищому освітньому закладі є формування їхньої професійної компетентності, одним з показників якої є рівень сформованості професійно-педагогічних знань і умінь реалізації їх у процесі навчання майбутніх інженерів.

Проблема розробки сучасних технологій у підготовці конкурентоспроможних фахівців, визначення їх ролі в розвитку єдиного освітнього простору України, відповідності професійно важливих якостей особистості викладача вже давно є предметом особливої уваги таких науковців України, як В. Андрущенко, І. Бех, В. Бондар, І. Зязюн, М. Корець, В. Кремень, В. Луговий, Е. Лузік, Н. Нічкало, О. Савченко, О. Сухомлинська, М. Шкіль, О. Ярошенко та ін. Загальнопедагогічні засади організації навчального процесу у вищих навчальних закладах є предметом досліджень багатьох

провідних українських педагогів. Особливу увагу привертають дослідження з наукової організації навчально-виховного процесу у вищій школі, які здійснили А. Алексюк, Я. Болюбаш, С. Гончаренко, О. Коваленко, М. Фіцула та ін.

Мета статті – ознайомити викладачів вищих освітніх закладів із курсом «Сучасні педагогічні технології у вищих навчальних закладах» для підготовки докторів філософії.

Сучасний прогресивний розвиток вищої школи може здійснюватися тільки за рахунок інновацій. Одним із найважливіших чинників, що спроможний забезпечити досягнення якісно нового рівня освіти є використання сучасних педагогічних технологій, які належать до одного із інноваційних напрямків розвитку освіти. Саме сучасні освітні технології, інтегруючись в реальний освітній процес дозволяють: швидко досягнення цілей, поставлених програмою і стандартами вищої освіти; впровадження основних напрямів педагогічної стратегії гуманізації освіти і особово-орієнтованого підходу у навчанні; інтелектуальний розвиток студентів, їх самостійність; чітку орієнтацію на розвиток творчої діяльності особи; толерантність у взаєминах між педагогом і студентом [2, 38].

В умовах компетентнісного підходу до підготовки фахівців з вищою освітою поняття «якість освіти» набуває нового звучання і охоплює не тільки знання, уміння й навички, а й особисті

утворення особистості, що забезпечують їй успіх у подальшій професійній діяльності. За таких умов постає проблема створення цілісної системи формування педагогічної компетентності викладача ВНЗ. Актуальність цього завдання посилюється різними чинниками, які детально характеризує Сисоєва С. О. [3], а саме:

- сьогодні спостерігається недостатня увага до професійно-педагогічної підготовки викладачів вищої школи як в умовах магістратури, так і в системі підвищення кваліфікації. Коли конкуренція між ВНЗ за контингент студентів значно зросла, пріоритетне значення надається ефективній організації навчального процесу, якісному навчанню;
- студентський контингент в будь-якому ВНЗ за останні десять років значно змінився, тому традиційні підходи до навчання студентів можуть виявитися неефективними;
- використання сучасних технологічних засобів, змінили навчальне інформаційне середовище практично всіх ВНЗ. Очевидно, що для використання інформаційних технологій у навчальному процесі вищої школи, викладачі вищої школи повинні отримати відповідну підготовку;
- значної уваги потребує формування методологічної культури викладача, озброєння його методологічними знаннями (теоретичними, методичними, методології навчального предмета, методології пізнання відповідної галузі наук), оскільки сучасні викладачі повинні вміти самостійно проектувати навчальний процес;
- організація педагогічної підготовки магістрів і перепідготовки викладачів вищого навчального закладу повинна відбуватися відповідно до андрагогічної моделі навчання, яка має базуватись на структурі педагогічної компетентності викладача ВНЗ непедагогічного профілю.

Запровадження ступеневої освіти в Україні й введення нових освітньо-кваліфікаційних рівнів «бакалавр» та «магістр» надає широкі можливості щодо формувань педагогічної компетентності викладача ВНЗ непедагогічного профілю на етапі його навчання у магістратурі. У Європейському вимірі ступінь магістра надає можливість фахівцю викладати у вищій школі, саме тому у країнах Європейського союзу магістри отримують відповідну психолого-педагогічну підготовку [3, 131].

На сьогоднішній день система вищої освіти перебуває в стадії модернізації, яка, в першу чергу, зосереджена на підвищенні ефективності навчання завдяки проектуванню та впровадженню новітніх освітніх систем і технологій [1; 4].

Майбутні доктори філософії можуть виконувати функції науково-педагогічних працівників у вищих навчальних закладах, пов'язаних з професійним навчанням та вихованням майбутніх фахівців, організацією навчального процесу, розробкою навчально-методичного забезпечення, здійснення наукових досліджень та проектів у сфері освіти, а для виконання перелічених обов'язків необхідно володіти педагогічною компетентністю.

Однією із важливих ланок у системі професійної підготовки майбутніх докторів філософії, роблячи акцент саме на педагогічній компетентності, став курс «Сучасні педагогічні технології у вищих навчальних закладах». Перш за все слід відмітити, що значна кількість викладачів технічних ВНЗ, це в минулому їх випускники, які успішно закінчили магістратуру, аспірантуру, захистили дисертації, отримавши ступені кандидатів, докторів технічних наук і залишилися викладати у рідному ВНЗ. На перший погляд, все логічно, але такий викладач є талановитим науковцем і зовсім невдалим педагогом, оскільки в нього немає відповідного педагогічного досвіду та належного рівня знань з педагогіки та психології, чого не можна сказати про випускників педагогічних ВНЗ. Досить часто, саме через свою педагогічну необізнаність, в технічних ВНЗ «недолюблюють» кандидатів та докторів педагогічних наук, і не розуміють їх вагому роль саме в організації навчально-педагогічного процесу [5, 81]. Саме тому, однією із основних проблем вищої школи є проблема підвищення ефективності організації навчально-виховного процесу, коли молоді викладачі недостатньо озброєні методикою спілкування зі студентами, мають малий багаж психолого-педагогічних знань.

Отже, для формування педагогічної компетентності, яку можна розуміти як єдність теоретичної та практичної готовності майбутніх докторів філософії до здійснення педагогічної діяльності, необхідна розробка її методології, теорії та практики з обов'язковим включенням сучасних педагогічних технологій, знання про які здобувачі отримують в процесі оволодіння розробленим курсом.

Курс «Сучасні педагогічні технології у вищих навчальних закладах» є надзвичайно важливим для професійного становлення майбутніх докторів філософії, зокрема їхнього становлення як педагогів. Знання, вміння та навички, здобуті в процесі його вивчення є для них інструментом, набуття ними педагогічної майстерності – майстерності викладання.

Розроблений курс є продовженням психолого-педагогічної підготовки майбутніх докторів філософії всіх спеціальностей.

Зміст курсу «Сучасні педагогічні технології у вищих навчальних закладах» включає його програму, в якій характеризується зміст навчального матеріалу, формулюються вимоги до організації його засвоєння у ВНЗ та навчально-методичний комплекс.

Програма розробленого курсу містить наступні складові:

1) опис навчальної дисципліни (кількість кредитів, відповідно до ECTS – 3кр., модулів – 1, змістових модулів – 2, загальна кількість годин – 90 год., тижневих годин для денної форми навчання: аудиторних – 2год., самостійної роботи здобувачів – 3,5год.);

2) мета та завдання навчальної дисципліни.

Мета курсу – забезпечити теоретичну і практичну підготовку майбутніх докторів філософії до виконання функціональних обов'язків викладача у вищих навчальних закладах України; озброїти ґрунтовними знаннями із сучасних педагогічних технологій навчально-виховного процесу та сформуванню готовність до їх практичного використання у ВНЗ.

Основними *завданнями* вивчення дисципліни «Сучасні педагогічні технології у вищих навчальних закладах» є:

- засвоєння здобувачами основ інноваційного підходу як передумови технологізації вищої освіти;
- ознайомлення здобувачів з ознаками та типологією сучасних педагогічних технологій, їхніми формами та методами;
- набуття досвіду володіння сучасними педагогічними технологіями для творчого планування навчального процесу.

Концептуальними ідеями розробки програми курсу та її запровадження визначено:

- 1) компетентнісний підхід, який є джерелом підвищення професійної компетентності, оскільки дозволяє спрямувати педагогічну діяльність на саморозвиток і самовдосконалення;
- 2) інтегративний підхід, що використовується з метою формування у майбутніх викладачів системи знань і уявлень про закони, принципи й методи виховання й навчання у ВНЗ;
- 3) технологічний підхід, який дозволяє забезпечити більш високу ефективність майбутньої професійної діяльності та оволодіти основними педагогічними технологіями та особливостями їх використання.

В результаті вивчення курсу майбутні доктори філософії повинні *вміти*:

- продуктивно, нестандартно організовувати і проводити навчальне заняття, забезпечуючи розвиток творчої особистості студента через використання інноваційних технологій;

- планувати структуру сучасного заняття у ВНЗ (лекції, практично-семінарського заняття) з використанням сучасних педагогічних технологій;
- поєднувати засвоєні теоретичні психолого-педагогічні знання з вимогами сучасної вищої школи та коригувати освітній процес за критеріями інноваційної діяльності;
- володіти сучасними та ефективними методами організації навчально-виховного процесу.

3) *Програма* навчальної дисципліни містить характеристику змістових модулів.

Дисципліна складається із двох змістових модулів: 1) змістовий модуль 1 «Технології навчання в сучасній освіті»; 2) змістовий модуль 2 «Сучасні педагогічні технології навчання в технічних ВНЗ».

Розроблений курс містить цикл взаємопов'язаних між собою лекцій. Враховуючи, що майбутні доктори філософії вивчали курси «Педагогіка та психологія вищої школи» та «Вища освіта і Болонський процес» обсягом 54 години кожен, матеріал змістових модулів доречно надавати у формі лекцій-бесід, під час яких спрощується зміст навчального матеріалу, з'ясовується рівень і глибина засвоєння матеріалу уже вивчених курсів та більш детально аналізуються основні сучасні педагогічні технології, що використовуються у навчальному процесі.

4) *Структура навчальної дисципліни.*

подамо навчально-тематичний план курсу.

5) *Теми практичних занять* зі своїми завданнями для самостійної роботи здобувачів розроблені відповідно до тематики лекційних занять курсу.

Наведемо приклад одного практичного заняття.

Практичне заняття на тему: «Інтерактивні технології навчання у ВНЗ».

Питання для обговорення та самоперевірки:

1. Яке навчання називається пасивним, активним та інтерактивним?
2. Яка технологія називається інтерактивною технологією навчання?
3. На які групи поділяють інтерактивні технології навчання? Що в них спільного та відмінного?
4. Проаналізуйте групи інтерактивних технологій (технології кооперативного навчання, технології навчання у грі, фронтальні технології, технології навчання у дискусії) та вкажіть їх особливості.
5. Охарактеризуйте вимоги та принципи організації занять з використанням інтерактивних технологій.
6. У чому полягає сутність інтерактивної технології навчання?

Навчально-тематичний план курсу

Назви змістових модулів і тем	Кількість годин (денна, вечірня, заочна форми навчання)			
	усього	у тому числі		
		лек.	пр.	с.р.
Модуль 1				
Змістовий модуль 1. Технології навчання в сучасній освіті				
Тема 1. Педагогічна технологія як наукова проблема. Технологізація освітньої галузі. Історія виникнення технологічного підходу в освіті	6,5	2	0,5	4
Тема 2. Освітні і педагогічні технології. Теоретичні основи педагогічної технології. Класифікація педагогічних технологій	6,5	2	0,5	4
Тема 3. Особистісно орієнтовані педагогічні технології	19	2	1	16
Тема 4. Технологія розвивального навчання	11	2	1	8
Разом за змістовим модулем 1.	43	8	3	32
Модуль 2				
Змістовий модуль 2. Сучасні педагогічні технології навчання в технічних ВНЗ				
Тема 1. Інтерактивні технології навчання у ВНЗ. Інтерактивні технології кооперативного навчання	7	2	1	4
Тема 2. Технології колективно-групового навчання. Технології ситуативного моделювання. Технології опрацювання дискусійних питань.	7	2	1	4
Тема 3. Технологія модульного навчання.	11	2	1	8
Тема 4. Комп'ютерні та інформаційні технології.	12	2	2	8
Тема 5. Технологія проблемного навчання.	10	2	1	7
Разом за змістовим модулем 2.	47	10	6	31
Усього годин	90	18	9	63

Практичні завдання

1. Розробіть 3 варіанти використання інтерактивних технологій (за різними видами) із обраних дисциплін.
2. Проаналізуйте спільні та відмінні риси пасивної, активної та інтерактивної моделі навчання за чинниками роль викладача та студента, результати навчання.
3. Методом уявного мікрофона висловіть свою позицію з питання: яку роль для навчання мають інтерактивні технології.
4. Дайте визначення понять «педагогічні методики» і «педагогічні технології». З'ясуйте спільні та відмінні ознаки.

Наведемо приклади інтерактивних технологій, розроблені майбутніми докторами філософії, що використовуються в процесі вивчення теми «Комплексні числа» [6, 180].

Актуалізацію опорних знань можна провести у формі фронтального опитування, використовуючи інтерактивну вправу «Мікрофон» з поєднанням «Незакінченого речення». Наприклад: 1) комплексним називають число ...; 2) комплексні числа рівні ...; 3) два комплексні числа називаються спряженими...; 4) щоб додати (відняти) два комплексних числа необхідно...

Після повторення теоретичного матеріалу використовується інтерактивна технологія

«Акваріум». Студенти об'єднуються в 3 групи. Одна з груп сідає в центрі аудиторії та утворює своє маленьке коло. Студенти цієї групи починають обговорювати запропоноване викладачем завдання вголос: представити комплексне число $z = \frac{2-4i}{1+3i}$ в трьох формах (алгебраїчній, тригонометричній, показниковій). Усі інші студенти їх слухають, спостерігають за дискусією. Через 3 хвилини один із студентів групи, що сидить у центрі, записує розв'язання завдання на дошці, інші студенти – в зошитах. Далі студенти, що спостерігали за роботою групи, оцінюють правильність розв'язання та аналізують пошукові дії студентів, що сиділи в «Акваріумі». Після цього місце в «Акваріумі» займає інша група і т.д.

6) Самостійна робота.

Самостійна робота є невід'ємною частиною навчальної роботи здобувачів з вивчення даного курсу. Основна мета самостійної роботи – це формування однієї із основних професійних якостей майбутнього фахівця – самостійності, яка визначається уміннями систематизувати та планувати свою діяльність. Для досягнення визначеної мети майбутнім докторам філософії пропонується: вивчення додаткової літератури в процесі підготовки

до практичних занять; виконання індивідуально-творчих завдань, наприклад, підготувати ретроспективний аналіз із використання педагогічних технологій в процесі викладання дисципліни «Вища математика»; написання рефератів; підготовка доповідей на щорічну науково-практичну конференцію викладачів, співробітників та студентів ВНТУ та інші науково-технічні конференції і семінари, підготовка наукових публікацій; підготовка до контрольних робіт, заліку.

7) Методи контролю.

Об'єктом оцінювання знань студентів є програмний матеріал дисципліни «Сучасні педагогічні технології у вищих навчальних закладах» різного характеру та рівня складності, засвоєння якого відповідно перевіряється під час поточного, модульного контролю та заліку.

У процесі виконання індивідуальних завдань оцінюються: вміння самостійно працювати з методично-науковою, нормативною та навчальною літературою; вміння виділяти в матеріалі головне, систематизувати зміст питання; вміння дотримуватися структури реферату, повідомлення, оформлювати текст та список літератури за останніми вимогами; вміння стисло та логічно викладати думки під час повідомлень, відповідати на запитання викладача та членів навчальної групи; вміння правильно будувати моделі педагогічних явищ та процесів; вміння дотримуватися усіх вимог до складання сценарію навчального заняття.

З метою закріплення знань і систематизації вивченого матеріалу запроваджуються наступні форми контролю: тестування і опитування на лекційних заняттях; перевірка і оцінювання рефератів; тестування і проведення контрольних робіт; заслуховування доповідей; проведення заліку.

З метою перевірки закріплення лекційного матеріалу пропонується наприкінці кожної лекції проводити коротке тестове опитування здобувачів. Наприклад, після лекції на тему: «Педагогічна технологія як наукова проблема», тестове завдання має вигляд:

1. Відновити ієрархію понять «технологія» в педагогіці: навчальні технології, освітні технології, технології управління, педагогічні технології, виховні технології

2. В еволюції поняття «педагогічні технології» виокремлюються хронологічних періодів:

а) один; б) три; в) два; г) чотири.

3. Чи тотожні поняття «педагогічна технологія» і «технологія навчання»?

8) Розподіл балів, які отримують здобувачі.

Поточна робота майбутніх докторів філософії протягом семестру оцінюється від 0 до 74 балів, які вони можуть отримати:

1) за активність під час практичних занять 2 балів за практичне заняття ($9 \times 2 = 18$ балів);

3) за якість та своєчасність виконання самостійної роботи – 5 балів за підготовку реферату та повідомлення на обрану тему, по 10 балів за 3 розробки плану-конспекту проведення однієї з форм занять у навчальному процесі вищої школи з використанням сучасних педагогічних технологій і 6 балів за розробку моделі педагогічних явищ, наприклад розробити модель діяльності викладача при використанні обраної технології навчання у вищій школі ($2 \times 5 + 3 \times 10 + 1 \times 6 = 46$);

4) за виконання модульних робіт – 10 балів за модульну роботу ($1 \times 10 = 10$ балів).

В разі, якщо здобувачу необхідно підвищити кількість накопичених балів, він має можливість підготувати 3 індивідуальних завдання із запропонованих (на вибір) та скласти залік. За правильне виконання кожного індивідуального завдання студент може отримати 10 балів, за успішне складання заліку – 26 балів.

В цілому, розроблена програма курсу та методика навчання сприяють формуванню професійно-педагогічної компетентності майбутніх докторів філософії. Засвоєнні у процесі вивчення курсу знання та вміння визначають готовність педагога до інноваційної професійної діяльності, що проявляється майстерним володінням впроваджуваними технологіями та методиками.

Таким чином, професійно-педагогічна підготовка майбутніх докторів філософії у процесі навчання за програмою курсу «Сучасні педагогічні технології у вищих навчальних закладах» сприяє: актуалізації знань про основні педагогічні технології та особливості їх використання; усвідомленню цілей освітньої діяльності у контексті актуальних педагогічних проблем сучасної вищої школи; розвитку психологічного компонента професіоналізму і потреби самоосвіти; надає можливості набутти практичних умінь підготовки до педагогічної діяльності.

Перспективними вважаємо питання розробки та впровадження в навчальний процес вищих технічних навчальних закладів педагогічного практикуму для майбутніх докторів філософії.

Список використаних джерел

1. ПЕТРУК В. А. Інтерактивні технології навчання вищої математики студентів технічних ВНЗ / В. А. Петрук, І. В. Хом'юк, В. В. Хом'юк // навчально-методичний посібник. Вінниця : ВНТУ, 2012. – 93 С.
2. Пометун О. Інтерактивні технології навчання: теорія, досвід: метод. посіб./ О. Пометун, Л. Пироженко. – К.: А.П.Н.; 2002, – 136 с.

3. Сисоєва С.О. Творчий розвиток фахівців в умовах магістратури: монографія. / С.О. Сисоєва– К. : ТОВ «Едельвейс», 2014. – С. 131.
4. Хом'юк І.В. Впровадження інтерактивних технологій у процес викладання фундаментальних дисциплін у технічному ВНЗ / І. В. Хом'юк, В. В. Хом'юк, В. А. Петрук // Збірник наукових праць «Інновації у вищій школі: проблеми та перспективи освіти і науки». – Вип. 3. – Кременець, 2013. – С. 165-169.
5. Хом'юк І.В. Деякі проблеми професійно-педагогічної підготовки викладачів технічних ВНЗ / І.В.Хом'юк, В.В.Хом'юк // International scientific professional periodical journal «THE UNITY OF SCIENCE» / publishing office Friedrichstrabe 10– Vienna – Austria, 2015. – P. 80–83.
6. Хом'юк І.В. Організація роботи студентів на інтерактивних заняттях з вищої математики / І.В.Хом'юк, О.В.Салієва // Збірник наукових праць за матеріалами дистанційної всеукраїнської наукової конференції «Математика у технічному університеті XXI сторіччя», 15 – 16 травня, 2017 р., Донбаська державна машинобудівна академія, м. Краматорськ. – Краматорськ : ДДМА, 2017. – С.179-182.

References

1. Petruk V. A., Khomiuk I.V., Khomiuk V.V. (2012). *Interaktyvni tekhnologii navchannia vyshchoi matematyky studentiv tekhnichnykh VNZ [Interactive technologies for higher mathematics students at technical universities]*. Vinnytsia : VNTU [in Ukrainian].
2. Pometun O., Pyrozhenko L.(2015). *Interaktyvni tekhnologii navchannia: Teoriia, dosvid: metod. posib. [Interactive learning technologies: theory, experience]*. Kyiv : A.P.N. [in Ukrainian].
3. Sysoieva S.O. (2014). *Tvorchi rozvytok fakhivtsiv v umovakh mahistratury: monohrafiia [Creative development of specialists in the magistracy]*. Kyiv: TOV «Edelweis» [in Ukrainian].
4. Khomiuk I.V., Khomiuk V.V., Petruk V.A. (2013). *Vprovadzhennia interaktyvnykh tekhnologii u protses vykladannia fundamentalnykh dystsyplin u tekhnichnomu VNZ [Implementation of interactive technologies in the process of teaching fundamental disciplines in technical universities]*. *Innovatsii u vyshchii shkoli: problemy ta perspektyvy osvity i nauky. – Innovations in higher school: problems and prospects of education and science, 3, 165-169* [in Ukrainian].
5. Khomiuk I.V., Khomiuk V.V. (2015). *Deiaki problemy profesiino-pedahohichnoi pidhotovky vykladachiv tekhnichnykh VNZ [Some problems of vocational and pedagogical training of teachers of technical universities]*. *The unity of science, 80-83.* [in Ukrainian].
6. Khomiuk I.V., Saliieva O.V. (2017). *Orhanizatsiia roboty studentiv na interaktyvnykh zaniattiakh z vyshchoi matematyky [Organization of students' work on interactive lessons on higher mathematics]*. *Matematyka u tekhnichnomu universyteti XXI storichchia –Mathematics at the technical university of the XXI century: Proceedings of the distance all-Ukrainian Scientific and Conference (pp.179-182.)*. Kramatorsk : DDMA [in Ukrainian].

Хомяк И.В. Содержание и структура курса «Современные педагогические технологии в высших учебных заведениях» для подготовки докторов философии

В статье обосновано значение подготовки будущих докторов философии при реализации современных технологий учебно-воспитательного процесса и формирования готовности их практического использования в высшем учебном заведении в процессе изучения курса «Современные педагогические технологии в высших учебных заведениях». Автором изложены некоторые возможности организации учебного процесса и профессиональной подготовки будущих докторов философии в педагогической деятельности. Определено, что концептуальными идеями разработки программы курса и ее внедрения является компетентностный, интегративный и технологический подходы. Приведена структура курса и охарактеризованы его составляющие. Представлены примеры интерактивных технологий, разработанные будущими докторами философии, которые используются в учебном процессе.

Ключевые слова: доктор философии, педагогическая компетентность, программа курса, современные педагогические технологии.

Khomyuk I. Content and structure of the course «Modern pedagogical technologies in higher educational institutions» for preparation of philosophy doctors

The article substantiates the importance of preparing future doctors of philosophy for the implementation of modern technologies of the educational process and formation of readiness for their practical use in higher educational institutions in the course of studying the course «Modern pedagogical technologies in higher educational institutions». The expounded some approaches are in relation to organization of educational process and professional preparation of future doctors of philosophy to pedagogical activity. The organization of conducting one of practical courses of the course is considered and a sample of a short test questionnaire of the postgraduate students at the lecture is offered. The author determines that the conceptual ideas of the course program development and its implementation are a competence-based approach, which is a source of professional competence enhancement, since it allows for directing pedagogical activities to self-development and self-development; an integrative approach used to form future teachers of the system of knowledge and ideas about laws, principles and methods of education and training in higher educational establishments; technological approach that allows to provide higher efficiency of future professional activity and to master the basic pedagogical technologies and peculiarities of their use. The structure of the course is presented and its components are described. Presented examples of interactive technologies developed by future doctors of philosophy, which are used in the educational process.

Key words: doctor of philosophy, pedagogical competence, course program, modern pedagogical technologies.

Стаття надійшла до редколегії 01.03.2018

УДК 791.22

Мирослава ЧАЙКА

асистент кафедри тележурналістики та майстерності актора
факультету кіно і телебачення Київського національного університету культури і мистецтва,
м. Київ, Україна
e-mail: mirachaika@ukr.net

МОК'ЮМЕНТАРІ ЯК ОСОБЛИВИЙ «СТИЛЬ» КІНОВИРОБНИЦТВА

Стаття присвячена одному з найактуальніших та особливих на сьогодні «стилів» кіно простору – мок'юментарі, безпосередньо його розвитку у кінематографі і на телебаченні. Досліджено розвиток жанру від перших зразків (середина ХХ ст.) і до сьогодні. Подано автором декілька визначень терміну мок'юментарі та зазначено першу його появу, як такого. Приділено велику увагу ролі режисерів, які роблять фільми даного жанру так, щоб вони виглядали як справжній документальний фільм. Визначена автором різниця між документальними та псевдо документальними фільмами, виділена основна ідея жанру мок'юментарі, а саме: створення «іншого» життя, основуючись на принципах омані та гри. У статті розглядається жанр мок'юментарі, різноманітний за змістом і своїм художнім завданням, жанр, який використовується для аналізу актуальних подій і явищ на прикладі вигаданого предмета фільму.

Ключові слова: мок'юментарі, кінематограф, фільм, телебачення, псевдо документалістика, кіновиробництво, жанр.

Останнім часом сучасна культура збагачується новими жанрами кіно, новими поглядами режисерів, сценаристів та творців мистецтва. Сьогодні, як в кінематографі, так і на телебаченні, все більшого поширення та актуальності набувають псевдо документальні жанри, основними ознаками яких є імітація документального, використання прийомів містифікації і фальсифікації. В США, був започаткований термін «мок'юментарі» (англ. «mockumentary», від to mock – «підробляти», «знущатися» і documentary – «документальний»), який у нас використовується, як запозичене слово. Фільми жанру мок'юментарі (псевдо документалістики) набирають обертів розповсюдження, адже кінематографісти, дивлячись на те, який своєрідний бум спричинив цей жанр, почали створювати такі стрічки одна за однією. Кінематограф є своєрідним мотивом, ключем у майбутнє, який змінить життя суспільства на краще, який дасть поштовх кожному, на шляху до ідеалу. Як результат, сьогодні привабливий жанр мок'юментарі переживає своєрідний бум.

Жанрове різноманіття кінематографу, природа мистецтва і, зокрема, жанр мок'юментарі, привертали увагу дослідників, переважно філософів, таких як Арістотель, Платон, Кант, Шиллер, Флореніус, Фінк та Гейзінг Й. Також цим напрямком цікавився Барт Р., Гадамер Х.-Г., Брагінська Н. Докладно аналізував фільми та програми жанру мок'юментарі Роман Ширман. Але на сьогодні жанр мок'юментарі, як відносно новий, залишається відкритим для досліджень.

Особливості появи, розвитку та становлення жанру мок'юментарі, як невід'ємної складової кінематографу є основною метою дослідження.

Термін «mockumentary» можна трактувати, як «медіа на основі реальності», що відноситься до широкого спектру способів, якими реальність з'являється в сучасних засобах масової інформації, включаючи програмування новин та поточних подій, «гібридні» форми, такі як документальний фільм, драматичний-документальний фільм та розповсюдження телевізійних форматів, таких як телебачення reality, docusoaps, реальні ігрові шоу, програми для макіяжу, ситуативні документальні фільми, реаліі, комедії тощо. Точні прикмети в яких є вигаданими текстами, які відповідають естетиці документального жанру чи іншим медіа на базі реальності. Вони використовують ті ж самі коди та конвенції, як документальні та пов'язані з ними засоби масової інформації, такі як авторитетний голосовий оповідач або екранний ведучий, «справжні» кадри з подій, архівні фотографії, інтерв'ю з явними «експертами» та «очевидцями» та інші знайомі способи представлення реальності.

Слід сказати, що робота режисерів даного жанру працює через припущення та очікування, які ми, як глядачі, сприймаємо за уявлення про реальність. Коли ми бачимо текст, який виглядає і звучить насправді, ми, як правило, починаємо читати і відповідати на нього, як зазвичай. Фактично ми можемо читати «реальні» тексти різними способами, видавши його за справжній факт чи вигадку. В якийсь момент режисер буде висвітлювати те, що

воно вигадане. Це може статися через рекламні матеріали, або стати очевидним, коли ви дивитесь сам фільм, або не з'явиться до останнього моменту, так як фільми жанру мок'юментарі створені для обману глядача. Оскільки творці даного жанру демонструють, наскільки легко всі коди та конвенції, які ми пов'язуємо з передачею «реальності», можуть бути підроблені, фільми жанру мок'юментарі часто можуть змусити нас, глядачів, з'ясувати, чому ми так сильно віримо в точність і цілісність жанрів.

Доцільно зазначити, що мок'юментарі, це вигадана форма, яка може захопити нас помірковано над характером псевдо документальних жанрів, а також з «привілейованою» позицією, яку ми схильні надавати таким фактичним текстам. Ця «рефлексивність» до документальних (та пов'язаних з ним) засобів масової інформації – це те, що поділяють всі фахівці даного жанру, оскільки вони приймають такі загальні та прийняті на подання форми і грають з ними. Однак це визначення вимагає більшого роз'яснення. Багато кінематографістів і телевізійних продюсерів, які створюють такі фільми, не зацікавлені в спробах «підняти нашу свідомість» стосовно документального фільму або змусити нас глибше замислитися над тим, як ми читаємо та інтерпретуємо різні форми ЗМІ. Нам потрібно розглянути різноманітні причини, чому самі виробники даного жанру використовують саме таку форму подачі інформації, а саме:

- просто як стиль новинки або трюку;
- для рекламних цілей;
- як інноваційний драматичний стиль;
- для пародії та сатири.

Зауважимо, термін «mockumentary» фактично є дуже стислим і точним, який дає визначення і описує особливий жанр кінематографу – псевдо документалістику. Мок'юментарі – це жанр фільму, який приймає стиль кіновиробництва, який зазвичай зберігається для найбільш фактичних та літературних тем і повністю перевертає його з ніг на голову. Такі фільми, як правило, складаються з фіктивної сюжетної лінії, розказаної через документальний стиль кіновиробництва. Режисери роблять їх так, щоб вони виглядали як справжній документальний фільм. Такі фільми часто містять інтерв'ю та знімки зняті прихованою камерою. Однак між ними існує одна величезна різниця. Замість реального висвітлення подій у реальному житті, псевдо документальні фільми, як правило, складаються з фіктивного сюжету, зображеного тренувальними акторами. Тим не менш, деякі демонстратори, актори розмивають лінії між реальністю та вигадкою, виводячи своїх вигаданих пер-

сонажів у реальні життєві ситуації з реальними людьми, з якими можна взаємодіяти.

Зазначимо, багато фільмів мок'юментарі – це комедії. Режисери зазвичай використовують їх, як середовище, за допомогою якого можна критикувати сучасну культуру. Вони надають глядачеві помилкове відчуття реальності, характери та події фільму стають більш правдоподібними, а глядач приміряє все це на себе. Документалісти часто використовують перебільшені стереотипи, щоб прослідкувати, як деякі люди дивляться та переживають взаємодію зі світом. Це може бути висміювання та критика практично будь-якої великої частини сучасної культури, політики, релігії, способу життя та тенденцій поп-культури тощо. Багато популярних режисерів даного жанру просто прагнуть створити гумор, використовуючи документальний фільм як «пряму особу» в комедійній подвійній дії. Вони роблять абсурдну тему веселіше, приймаючи очевидно раціональну і тверезу перспективу на неї.

Слід сказати, що документальний інструмент – це ключовий дискурс у сучасній культурі – це «заклик до гри», який зосереджується на присвоєнні конвенцій фантастики. Це було використано кінематографістами та телевізійними продюсерами для відтворення жанрів, від жаху («The Blair Witch Project»), до наукової фантастики («Cloverfield»), політичної драми («Смерть президента») та, нещодавно, ситком («Office»). Мок'юментарі тепер є визнаною частиною спектру телевізійних стилів, з глибоким корінням в історії телебачення та ключовою частиною нововведень у жанрі ситком з 1990-х років.

На нашу думку, мок'юментарі ідеально ілюструє те, як ми живемо зараз. Стиль настільки ж широкий, як постійно розвивається документальний стиль. І документальний фільм, безсумнівно, є найважливішою художньою формою нашого часу. Сьогодні більшість з нас живе за допомогою документального об'єктива. Ми записуємо та копіюємо наші дні через Snapchat, історії Instagram, Periscope, Twitter, FacebookLive, тощо. Більш ніж колинебудь, наше повсякденне життя здійснюється за посередництвом засобів масової інформації, що свідчить про те, що мок'юментарі – найбільш підходящий комедійний стиль для вивчення того, як ми зараз живемо. Радість творців цього жанру полягає в тому, що вони можуть безжалісно все редагувати і спотворювати більше жартів та розповідей, ніж це може вписатися в звичайний ситком. Багато сучасних комедій і фільмів запозичують безліч камерних невибагливих робіт без повного зобов'язання одягатися, як в справжніх документальних фільмах. Намір полягає в тому, щоб

викликати той самий дух, що і в оригіналі, щоб викликати ті ж самі емоції. Ви отримуєте задоволення проглядати через лінзу застарілі документи, а відчуваєте себе при цьому трохи незручно з-за вторгнення в історію.

Британський провідний практикуючий кінематографіст – режисер Бен Уїтлі говорив, що портативний стиль змушує вас відчувати, що людина є свідком цієї історії, Ви розумієте точку зору. Він реагує на те, як реагує око: камера розумна і виглядає від вашого імені (це хвилює емоції). Портативна камера може змусити вас відчувати, що ви прямо в кімнаті. Камера стає персонажем, тому вам доведеться коротко розповісти оператору, як би ти був актором. Існує не лише один стиль роботи з портативною камерою: він залежить від настрою, який ви намагаєтесь створити, і навіть від ваги та форми камери, яку ви використовуєте. Для деяких оповідань, легенд жанр мок'юментарі є явно більш відповідною формою, ніж звичайний кінематографічний стиль. Але це не просто вибір між двома варіантами: існує і третій спосіб. Замість того, щоб зробити фільм більш схожим на знайдені кадри, ви можете зробити знайдені кадри виглядати більше як фільм. Цей особливий стиль кіновиробництва висуває межі художньої критики, змушуючи її прихильника додати неадекватних зіркових оцінок до життя, що відбуваються все більше за межами його зони комфорту. Це далеко не відновлення офісу, це лише одне з багатьох винаходів комедії, які доводять, що зараз не час відкинути творцям цього жанру всі свої ідеї та призупинити розвиток цього жанру.

Вважається, що жанр з'явився в 1950-ті роки у відповідь на комерціалізацію документального кіно [1], з усіма наслідками, що випливають: все більша кількість явної дезінформації та ігрових сцен. У жанрі мок'юментарі все це доводиться до абсурду. Аналізуючи подібні явища з точки зору форми, варто відзначити, що зовні вони повністю відповідають документальним фільмам. Відмінності проявляються в плані змісту: предмет розповіді в мок'юментарі, як правило, є вигаданим або «замаскованим» під дійсність. Іноді для створення ілюзії реальності того, що відбувається в такі фільми залучаються знаменитості та інші дійсно існуючі люди. Твори в жанрі мок'юментарі різноманітні за змістом і своїм художнім завданням. Комедійні фільми мок'юментарі використовуються в якості пародії і сатири. Жанр також використовується для аналізу актуальних подій і явищ на прикладі вигаданого предмета фільму.

Доцільно зауважити, що «мок'юментальні фільми часто постають у вигляді історичних документальних кінострічок з хронологією і різного роду

фахівцями, які обговорюють минулі події, або у вигляді творів в жанрі *cinéma vérité* (кіно-правда), в яких глядач ніби супроводжує людей, з якими відбуваються різні події. Такі фільми часто цілком або частково є імпровізаціями, оскільки імпровізація допомагає підтримувати видимість правдивості. Однак закадровий сміх навіть у комедійних фільмах зустрічається рідко, хоча є й винятки – наприклад, серіал «Operation Good Guys» (2007–2010 рр.). Приклади подібного роду творів почали з'являтися принаймні в 1950-х роках. Найраніший з них – короткий фільм про урожай спагетті в Швейцарії, який вийшов в ефір, як першоквітневий жарт в передачі британського телебачення «Панорама» в 1957 році. Досить довгий час мішенями псевдо документальних фільмів ставали реальні чи вигадані особистості і події минулого і сьогодення (як, наприклад, знятий на вільоті СРСР телесюжет «Ленін був грибом і радіохвилею», зануривши в сум'яття багатьох радянських громадян, які звикли вірити телевізору)» [3, 296].

Слід сказати, що сам термін «мок'юментарі» з'явився, швидше за все, тільки в середині 1980-х, коли режисер картини «This Is Spinal Tap» (1984 р.), Роб Рейнер, так назвав свій фільм в інтерв'ю. Британська рок-група Spinal Tap, про яку йде мова у фільмі, ніколи не існувала, а вся її дискографія була вигадана заднім числом. Невідомо, скільки глядачів купилося на цю фальшивку, але фільм 1985 року мав ефект: незважаючи на очевидну тупість, як самих героїв стрічки, так і їхніх пісень, Spinal Tap став такий популярний, що групу було вирішено створити. Вона існує до цього дня, час від часу радує публіку свіжими альбомами. Таким чином, комедія, автор якої вперше ввів в обіг термін «мок'юментарі», вже не просто підробила явище, але фактично побудувала його з нуля, перетворивши в життя.

Також, слід зазначити, що в українській мові однозначний термін для позначення подібних творів ще не сформувався, і на сьогодні використовується англійський термін мок'юментарі (*mockumentary*). «Характерною рисою мок'юментарі в кіно і на телебаченні є невідповідність форми і змісту. Виникаючий дисонанс повинен привертнути увагу глядача, змусити подумати його над тим, що правда, а що ні, іншими словами, пробудити критичне ставлення до того, що йому говорять і показують. Подібний ефект виникає за рахунок візуальних засобів: невідповідних декорацій часу дії, абсурдності зовнішнього вигляду і поведінки персонажів, яких потрібно сприймати як кумирів і т. д. Це дозволяє нам виділити основні риси, які характеризують жанр мок'юментарі, а саме: усвідомлене з'єднання «правди життя» і

«правди вимислу», причому з установкою на зміну місць доданків; установка на взаємодію з читачем (слухачем, глядачем) і певну реакцію з його боку (точніше сприйняття вимислу як правди, усвідомлення підміни, пошук істини)»[3, 297].

Іноді «мок'юментарі» з самого початку розкриває правила гри, іноді аж до фінальних титрів намагається обманювати глядача («Забуте срібло» (1995 р.) Пітера Джексона). Нерідко такі фільми перекручено трактують хронологію подій і навіть фальсифікують її, а також можуть ставати інструментом політичної пропаганди («Смерть президента» (2006 р.) Гебріела Ренджа).

Зазначимо, що поява мок'юментарі, повністю або частково вигаданого твору, підробленого під документ, було обумовлено тим, що саме поняття «документ» стало надзвичайно розмитим. С. Зальвенський говорив, що це результат глобального процесу знецінення документа. Двадцяте століття дало для цього безліч приводів: знамениті фотографії з гарячих точок виявлялися постановками, щоденники біженців склалися від а до я в затишку буржуазних квартир. Фальсифікація стала звичним явищем. Традиційна картина світу більш ненадійна. Людині довелося звикнути до того, що не можна вірити своїм вухам (з появою радіо), потім – своїм очам (з розвитком кіно і телебачення) [1]. «Таким чином, виходить, що «документальність» – це всього лише естетична система, набір прийомів, і вони мають величезний потенціал маніпуляції. В такому випадку першим вдалим прикладом «мок'юментарі» можна вважати знамениту радіовиставу «Війни світів», зроблену молодим Орсоном Уеллсом, яка привела в паніку тисячі американців, які повірили в реальність навали марсіан. Крім того, передумови появи жанру «мок'юментарі» ми знаходимо в теорії постмодернізму, а саме в наративній філософії історії. Відповідно до цієї теорії, історія сприймається не в фактах, а в оповіданнях про них, тобто в їх інтерпретації. Як основоположна ідея нарративізму береться ідея суб'єктивної привнесеної сенсу через завдання фіналу. Наратор знає фінал і відповідно до цього конструє історію і вибирає засоби її втілення. Таким чином в наратив привноситься ідея» [3, 297].

Крім того, слід зазначити, що мок'юментарі не пародіює когось відомого, а створює власних персонажів і нікого навмисне не ображає. Жанр працює з усіма існуючими культурними табу і нормами, виходячи з дуже простої логіки: будь-яка вимога нормальності завжди провокує можливість покарання будь-кого. Для мок'юментарі не існує теми, яку не можна торкнутися, або епізоду, який не можна збудувати. Воно вчить говори-

ти про все, тому що інакше ви перестаєте бути носіями культури, адже культура об'єднує нас. Мок'юментарі замінює чорно-білу оптику медіа на більш складні способи картографування світу і вчить критично сприймати стереотипи. Як зауважувала Є. В. Хохлова, що мок'юментарі, будучи спадкоємцем документальних жанрів, може оперувати реальними фактами, дійсними подіями, що відбувались колись або використовувати в якості героїв реально існуючих людей, однак саме в процесі розповіді, в формах, які вибирає автор, і в способах комбінації матеріалу, в його відборі проявляється ідея, яку він вклав в даний твір.

Доцільно сказати, що коли цей жанр спочатку проник у популярну культуру на ранніх стадіях розвитку, це було лише кілька коротких кроків до неминучої слави та розквіту даного стилю. Здається, що аудиторії не вистачало знімків з однієї камери, це були спочатку незграбні мовчання та галасливий діалог чи монолог. Традиційні комедії та їхні сміливі доріжки раптово повинні були поділитися головною увагою новому жанру. Але минули десятиліття з моменту, доки жанр позбавився критичної хвилі кінознавців та драматичних ударів телебачення. Все це довело, що глядачі нарешті готові до нового стилю кінематографу, що розмиває лінії між реальністю та фарсом. Повторний шаблон показав костюми шоу-бізнесу, що успіх цього жанру не був одноразовим. Нарешті, Голлівуд побачив, що в творців цього жанру є потенціал, як для фінансового, так і для культурного успіху. На сьогодні стан мок'юментарі в кінцевому підсумку такий же чудовий, як і колись.

Узагальнюючи викладене вище, слід сказати, що кінематограф не лише транслює, передає інформацію – він формує аудиторію, створює власного глядача. Кіно здійснює в естетичному досвіді людства унікальні функції, і завдяки цьому визначається, як спосіб фіксації часу. На думку А. Тарковського, кіно могло бути народжене лише культурою ХХ століття, оскільки саме тоді людина вступає у нові відносини з часом, починає відчувати особливий тиск часу [2, 82]. Режисери, говорячи про мок'юментарі, як жанр ігрового кіно, стверджують, що він імітує дійсність, а не відбиває її. Основною ідеєю жанру мок'юментарі є створення «іншого» життя, основувшись на принципах омани та гри. Мок'юментарі свідомо надає глядачам можливість свого викриття. Жанр мок'юментарі спирається на «переобразування» дійсності, імітує та містифікує її (себто гра обертається серйозним, а серйозне – грою). Найхарактернішою рисою мок'юментарі в кіно є невідповідність форми і змісту.

Слід зауважити, що жанр мок'юментарі нікуди не зникне: його ДНК вже наскрізь пронизала

Голлівуд, і, навіть, коли прийде час повністю піти від стандартів минулого, порвати з хронікою, титрами і закадровим голосами, він не помре, а лише в черговий раз еволюціонує і продовжить втілюватися в нових формах. Можна не сумніватися, що якщо завтра в продаж надійдуть нові камери, вбудовані в окуляри, і виникне мода по викладанню на You Tube відео в дусі «один день з мого життя», кінематографісти негайно кинуться фабрикувати подібні відео, примальовуючи туди, нібито випадково потрапили в кадр, чудовиськ, привидів. У оператора нарешті звільняться руки, в яких більше не буде потрібно тримати камеру, і Голлівуд, тут же, освоїть цю нову опцію, надавши екранному псевдореалізму нового розвитку. Звичайно, спроби зйомок «повного метра» від «першої особи» вже робляться («Вхід в порожнечу», альманах «З/Л/О», прийдешній «Хардкор» Іллі Найшуллер), але справжній прорив в цьому напрямку, очевидно, ще попереду.

Мок'юментарі виявився зручним жанром, в який можна упакувати все що завгодно, від похмурих застережень і сатири, до фантастики і добре замаскованих особистих історій. Хочу наголосити, що мок'юментарі тепер є визнаною частиною спектру телевізійних стилів, з глибоким корінням в історії телебачення та ключовою частиною нововведень у жанрі ситком з 1990-х років. Слідкуючи за історією цього жанру, можна прослідкувати, як виробники експериментували та які були підходи до цього особливого жанру. Фільми мок'юментарі зараз – це справжнє серце розумного середовища, що розгортається на телебаченні. Популярні режисери зараз більше і більше використовують формат псевдо документальних фільмів, який набирає обертів розвитку та розквіту на просторах сучасного кінематографу. Отже, враховуючи успішність жанру у світі альтернативного телебачення, я з оптимізмом бачу майбутнє мок'юментарі, як особливого «стилю» кіновиробництва.

Список використаних джерел

1. Зельвенский С. Мocumentary: история вопроса. // Сеанс. 2007. [Электронный ресурс]. URL: <http://seance.ru/n/32/mockumentary/mocumentary/> (дата обращения 07.04.2018).
2. Тарковский А. Запечатленное время. // Вопросы киноискусства. – Вып. 10. / А. Тарковский. – М., 1967. – С 69-91.
3. Хохлова Е. В. Мокьюментари: синтез документального и художественного (на примереромана «Артур и Джордж») / Е. В. Хохлова // Вестник Нижегородского университета им. Н.И. Лобачевского. – 2013, №6 (2), с. 296-300.
4. Чайка М. А. До питання мок'юментарі, як жанру кінематографу / Мирослава Чайка. // Фаховий науково-педагогічний журнал «Молодь і ринок». – 2018. – №2. – С. 105-109.
5. Ширман Р.Н. Умное телевидение. / Роман Ширман.– Киев: Телерадиокурьер, 2011. – 359 с.

References

1. Zelvenskiy S. (2007). *Mocumentary: istoriya voprosa* [Mocumentary: the history of the issue] Kyiv: Seans, 32. Retrieved from <http://seance.ru/n/32/mockumentary/mocumentary/>
2. Tarkovskiy A. (1967). *Zapechatlennoe vremya* [Imprinted time]. Moscow: Voprosy kinoiskusstva, 10, pp.69-91 [in Russian].
3. Khokhlova E. *Mocumentary: sintez dokumentalnoho y khudozhestvennoho (na primere romana «Artur y Dzhordzh»)* [Mocumentary: synthesis documentary and artistic (there are «Arthur and George» on the example of novel)] Vestnyk Nyzhehorodskoho unyversyteta ym. N.Y. Lobachevskoho, 296-300 [in Russian].
4. Chaika M. A. (2018). Do pytannia mocumentari, yak zhanru kinematohrafu [To the question of mockumentary, as the genre of cinematography] Fakhovyi naukovo-pedahohichniy zhurnal «Molod i rynok», 2 pp. 105-109 [inUkrainian].
5. Shirman R. N. (2011). *Umnoetelevidenie* [Smart television]. Kiev: Teleradiokurer, 359 [inUkrainian].

Чайка М.А. Мокьюментари как особый «стиль» кинопроизводства

Статья посвящена одному из самых актуальных и особенных на сегодня «стилей» кино пространства – мокьюментари, непосредственно его развитию в кинематографе и на телевидении. Исследовано развитие жанра от первых образцов (середина XX ст.) и до сих пор. Подано автором несколько определенных термина мокьюментари и отмечено первое его появление, как такового. Уделено большое внимание роли режиссеров, которые делают фильмы данного жанра так, чтобы они выглядели, как настоящий документальный фильм. Определенная автором разница между документальными и псевдо документальными фильмами, выделена основная идея жанра мокьюментари, а именно: создание «другой» жизни, основываясь на принципах обмана и игры. В статье рассматривается жанр мокьюментари, разнообразный по содержанию и своим художественным заданием, жанр, который используется для анализа актуальных событий и явлений на примере вымышленного предмета фильма.

Ключевые слова: мокьюментари, кинематограф, фильм, телевидение, псевдо документалистика, кинопроизводство, жанр.

Chaika M. Mockumentary as a special «style» of filmmaking

The article is devoted to one of the most current and special for today «cinema» styles – space, the mockumentary, directly its development in cinema and on television. The development of the genre from the first samples (mid-twentieth century) to the present day has been explored. The author presents a number of

definitions of the mockumentary term and indicated his first appearance as describing a special genre of cinema – pseudo-documentary, namely: the material is a genre of a film that takes the style of film production, which is usually preserved for the most actual and literary themes and completely turns it from head to toe. Films, as a rule, consist of a fictitious plot line, narrated through the documentary style of film production. In the presented research considerable attention is paid to the role of directors, who make films of this genre so that they looked like a real documentary film. Such films often contain interviews and photos taken by a hidden camera. The author identified the difference between documentary and pseudo documentary films. Instead of a real coverage of events in real life, pseudo-documentary films usually consist of a fictitious plot depicted by training actors. Nevertheless, some protestors, actors blur the lines between reality and fiction, bringing their fictional characters into real life situations with real people that you can interact with. Mentioned by the author is the main idea of the genre of mockumentary, namely: the creation of «other» life, based on the principles of deceit and play. Exploring the genre of mockumentary from the point of view of the game, the author analyzes that this is a kind of «redefinition» of reality (that is, the transformation of reality into images, through which we open another reality). The directors understood this natural process, understood the psychology of deception, the properties of the game, and invented the new technology with their methods, techniques, and successful tricks. They have learned to create their own «almost real world» for viewers. Consequently, the proposed research is devoted to works in the genre of mockumentary, diverse in content and their artistic tasks. It has been found out that comic films are used as a parody and satire. The exploratory definition is used to analyze actual events and phenomena on an example of a fictitious subject of a film, and new perspectives of the genre of mockumentary enable the ability to find the emotional and intellectual cinematography.

Key words: mockumentary, cinema, film, television, pseudo-documentary, film production, genre.

Стаття надійшла до редколегії 03.05.2018

УДК 37.013.42

Юлія ЧЕРНЕЦЬКА

доктор педагогічних наук, доцент,

професор кафедри соціальної роботи та соціальної педагогіки Комунального закладу

«Харківська гуманітарно-педагогічна академія» Харківської обласної ради,

м. Харків, Україна

e-mail: ulakgu@gmail.com

ЗВ'ЯЗОК СОЦІАЛЬНИХ РИЗИКІВ ТА ЖИТТЄВИХ ПЕРСПЕКТИВ РЕАБІЛІТОВАНИХ НАРКОЗАЛЕЖНИХ

У статті розглянуто проблему визначення життєвих перспектив і соціальних ризиків реабілітованих наркозалежних, що зумовлюють ресоціалізацію таких осіб. Розкрито зміст дефініції «соціалізація», «десоціалізація», «ресоціалізація» стосовно наркозалежних осіб. Встановлено, що соціальні ризики реабілітованих наркозалежних пов'язані з впливом негативних чинників соціального середовища на мікро-, мезо і макрорівнях. Соціальні ризики на індивідуальному рівні пов'язані із особистісними чинниками і детерміновані такими особливостями, як соціальний статус, рівень освіти, рівень здоров'я, а також психологічними факторами. Наведено методичні рекомендації щодо формування життєвих перспектив реабілітованих наркозалежних, що стосуються розвитку особистості на індивідуальному, мікро – та макросередовищному рівнях.

Ключові слова: реабілітовані наркозалежні люди, соціалізація, десоціалізація, ресоціалізація, соціальні ризики, перспективи життя.

Актуальність статті викликана необхідністю вивчення дієвих шляхів інтеграції реабілітованих наркозалежних в соціальне середовище та об'єктивною відсутністю науково обґрунтованих та емпірично перевічених досліджень щодо зв'язку потенційних соціальних ризиків та формування життєвих перспектив у такої соціально вразливої категорії осіб.

Метою дослідження є розкриття зв'язку виявлених соціальних ризиків реабілітованих наркозалежних із життєвими перспективами у про-

цесі їх ресоціалізації, що, на нашу думку, слугує таким механізмом, який дозволяє підвищити ефективність соціальної та соціально-педагогічної роботи в напрямі інтеграції наркозалежних в соціум.

Провідними методами дослідження є теоретичний аналіз, узагальнення накопичених в науці результатів, а також емпіричне дослідження досвіду роботи з визначеною категорією осіб.

Аналіз останніх публікацій з окресленої проблематики свідчить, що існує потужний науковий

доробок щодо методології та теоретичних передумов для розробки соціалізаційної проблематики, зокрема з наркозалежними, здійснений у наукових класичних дослідженнях учених Е. Дюркгейма, П. Бергера, О. Конта, Т. Лукмана, Ж.-П. Сартра, К. Абульханової-Славської, В. Бочарової, М. Галагузової, А. Мудрика, С. Рубінштейна, І. Зверєвої, О. Караман, Т. Парсонса, С. Харченка. На рівні конкретних прикладних досліджень проблеми становлення особистості розглянуто Д. Леонтьєвим, І. Коном, К. Мілютіною; питанням ресоціалізації девіантної і делінквентної особистості присвячено праці С. Горенка, О. Караман, В. Синьова та ін.; проведення психологічної і психотерапевтичної роботи в напрямі налагодження гармонійної взаємодії наркозалежних у соціальному оточенні розглядали С. Ваїсов, М. Жидко, В. Москаленко; питання корекційно-профілактичної роботи з наркозалежними, що здійснюється різнопрофільними фахівцями, висвітлювалося в працях О. Мурашкєвича, Л. Литвинової, Н. Максимової та ін.

Водночас, продовжуючи вивчення проблеми ресоціалізації реабілітованих наркозалежних, слід зазначити недостатню наукову розробленість окресленого питання, зокрема, у напрямі вивчення соціальних ризиків та їх урахування при визначенні життєвих перспектив цієї категорії осіб.

Виклад основного матеріалу розпочнемо із з'ясування основних категорій дослідження, таких як «соціалізація», «десоціалізація», «ресоціалізація» стосовно наркозалежних осіб, «соціальні ризики», «життєві перспективи», визначення провідних соціальних ризиків, що мають безпосередній зв'язок із формуванням життєвих перспектив, на основі яких надамо методичні поради, що сприятимуть повноцінній ресоціалізації реабілітованих наркозалежних.

Оскільки соціальні ризики є певними факторами вторинної десоціалізації наркозалежних, що впливатимуть на їх життєві перспективи, надамо тлумачення загальносоціалізаційним процесам. На думку вітчизняних та зарубіжних вчених – соціальних педагогів (А. Капська, Л. Мардахаєв, А. Мудрик, А. Рижанова, С. Харченко) [2], категорії «соціалізація – десоціалізація – ресоціалізація» складають понятійну тріаду і мають розглядатися у безпосередньому зв'язку. Логічно розмірковувати, що не будучи соціалізованою, особистість, відповідно, не може бути десоціалізованою, оскільки на неї не впливають компоненти соціалізації (агенти, механізми, засоби), тим більше немає потреби в ресоціалізації, оскільки ми не маємо десоціалізованої особистості.

Таке бачення підтверджується важливою для нас думкою С. Харченка стосовно того, що всі дефініції зазначеної тріади не тільки є близькими

семантично, а й відбивають триєдиний процес: знаходження людиною соціальних зв'язків (соціалізація), їхня руйнація під впливом соціальних ризиків (десоціалізація), відновлення втраченої соціальності (ресоціалізація) через побудову життєздатних перспектив [5, 53].

Тому, спираючись на попередні визначення сутності соціалізації як процесу поступового входження особистості у соціальне середовище, прийняття його норм та правил поведінки (О. Безпалько, Л. Міщик, А. Мудрик,), десоціалізації як процесу втрати цих норм і правил і «вилучення» людини із соціального середовища (Н. Калашникова, О. Караман) ресоціалізації (В. Синьов, Н. Калашник, О. Караман, І. Кутянова, О. Неживець, С. Харченко та ін.), представимо власне розумінням поняття «ресоціалізації наркозалежних осіб» як «відновлення, збереження й розвиток соціально корисних зв'язків і відносин наркозалежної особи із соціальним середовищем, формування нових соціально схвалених моделей поведінки, норм і цінностей, позитивного соціального досвіду і суб'єктності з метою повноцінного функціонування в суспільстві як у період проходження реабілітації, так і на подальших етапах життєдіяльності». Як бачимо, процес ресоціалізації реабілітованих наркозалежних продовжується досить тривалий час після проходження ними реабілітації в умовах реабілітаційних центрів і супроводжується дією різних факторів середовища, до яких відносяться й соціальні ризики.

З'ясуємо зміст понять «соціальні ризики» та «життєві перспективи», оскільки ці поняття є провідними у нашому дослідженні.

В енциклопедії для фахівців соціальної сфери під соціальними ризиками розуміють ймовірність настання негативного наслідку або міра очікуваного неблагополуччя, й зазначається, що вся множина ризиків, яким піддається особистість та її діяльність, може бути класифікована залежно від того, унаслідок чого вони виникли, піддається ним людина навмисно чині, чи зумовлені вони характером її діяльності або поведінкою, можливістю досягнення прогнозованої мети і/або іншими факторами [1, 74–76]. На основі праць зарубіжних учених (А. Адлер, Ш. Бюлер, Е. Еріксон та ін.) та вітчизняних дослідників (К. Абульханова-Славська, С. Рубінштейн, Т. Титаренко та ін.) виокремилися теоретико-методологічні підходи до розуміння «життєвої перспективи», які в загальному вигляді можна представити як процес формування і уявлення майбутнього.

Емпіричне дослідження щодо вивчення соціальних ризиків серед реабілітованих наркозалежних показало, що за умови довготривалого перебування в середовищі ресоціалізації як соціальний

ризик на мікросередовищному підрівні виникає певна соціальна депривація, під якою розуміють позбавлення або обмеження життєво важливих потреб людини (в близьких стосунках з родичами, особами протилежної статі, вільного вибору різних видів діяльності, освіти, просування в професійній сфері). Очевидно, що життєві перспективи наркозалежних повинні бути пов'язані із соціально-позитивними впливами соціуму. Тому з метою подолання таких ризиків необхідно надавати допомогу в розв'язанні проблем реабілітованих наркозалежних в суспільстві, розв'язувати питання оптимізації соціальних процесів, їх регулювання та управління, з вивчення потреб таких осіб та сприяння самомотивації з метою вдалого прийняття рішень у складних ситуаціях повсякденного життя. Таким чином, можна подолати ризики, пов'язані із соціальною депривацією реабілітованої особи.

Опитування наркозалежних показало, що якщо таких рекомендацій не дотримуватися, виникає так зване явище «соціофобії», за якого реабілітовані наркозалежні відсторонюються від соціально дійсності, спілкуються виключно в рамках «своїх людей», отже, ресоціалізація таких осіб відбувається не досить вдало, оскільки існують труднощі в розумінні інших людей та їх способу життя.

Встановлено, що проявами соціальних ризиків на середовищному рівні, які водночас є макрота мезофакторами є наркотизм, який підсилюється дія пасивним відношенням до вирішення проблем залежних людей в Україні, високий рівень агресивності сучасного українського суспільства, стресогенні фактори; доступність особистості до наркотичної субкультури, в тому числі через ЗМІ, мережу Інтернет; на рівні мікрофакторів – через популяризацію наркотиків у референтних групах однолітків, деструктивний вплив сім'ї тощо. В якості окремих потужних соціальних ризиків ми розглядаємо деструктивні групи як особливі інститути десоціалізації, члени (агенти) яких є носіями норм і цінностей, які відрізняються від домінуючої в суспільстві культури або суперечать їй, вікові та індивідуально-психологічні особливості особистості тощо [6, 330–337]. Отже, формування життєвих перспектив реабілітованих наркозалежних повинно відбуватися із урахуванням дії цих факторів. Зокрема, розповсюдження досвіду щодо позитивної соціалізації реабілітованих наркозалежних сприятиме толерантному ставленню до усіх без винятку людей в Україні, що зафіксовано у Цілях сталого розвитку України [3], прийняття реабілітованих осіб в соціум сприятиме зниженню ворожості та рівня злочинності, а звідси, сприятиме зниженню стресогенності і стресофактор-

ності суспільства. Досвід подолання наркозалежності реабілітованими особами, а також розповсюдження інформації про ефективні шляхи подолання наркозалежності сприятиме зниженню кількості наркозалежних осіб, підвищить мотивацію до подолання залежності тощо.

В кінцевому рахунку підвищуються перспективи створення ефективного життєвого шляху реабілітованими наркозалежними. В якості рекомендацій для таких осіб слугуватиме порада певний час перебувати у соціально-педагогічному супроводі, згодом підвищувати власну соціальну активність, нарощувати особистісний потенціал, впевненість у своїх силах та за потреби звертатися по допомогу до відповідних фахівців.

До соціальних ризиків на індивідуальному рівні ми відносимо вік, соціальний статус людини, сімейний стан, національність, освіченість, рівень здоров'я реабілітованого наркозалежного.

З метою подолання ризиків, пов'язаних із організацією спілкування у співзалежній родині та побудови гармонійної взаємодії у постреабілітаційний період, необхідно впровадження соціального супроводу наркозалежного і його родини. В такому випадку життєва перспектива стане позитивною, якщо члени допомагають організувати життєдіяльність колишньому наркозалежному, адаптуватися в соціальному середовищі, надають фінансову і психологічну підтримку, що сприяє усуненню соціальних ризиків. До того, ж спілкування з наркозалежними дозволило дійти висновку, що найчастіше одружені наркозалежні вважають гармонізацію сімейних відносин однією із потужних мотивацій для одужання, тому легше піддаються корекційним соціально-педагогічним і психологічним впливам. Однак, є й частка тих, хто не бажає взагалі створювати родину, не планує мати дітей. Особи із такою характеристикою навпаки мають низький ресоціалізаційний потенціал, не вважають родину однією із пріоритетних цінностей, і, зазвичай, ведуть безладне статеве життя, не орієнтуючись на виправлення. Відзначимо, що попередження і подолання цих соціальних ризиків є одним із найскладніших у соціальній роботі.

Дослідження показало, що соціальний статус і освітній рівень реабілітованих наркозалежних також впливає на перспективи їх подальшого життя. Наркозалежні з високим культурним і освітнім рівнем освіти рідко йдуть на скоєння насильницьких злочинів, на здійснення крадіжок, Наркозалежні із низьким загальноосвітнім рівнем найчастіше здійснюють насильницькі злочини із використанням фізичної сили, крадуть, дозволяють собі зухвалу і брутальну поведінку із

співробітниками центру і залученими фахівцями, розмовляють сленговою мовою, мають низький загальнокультурний і морально-етичний рівень розвитку. Опитування наркозалежних показало, що більшість освічених наркозалежних осіб має намір продовжувати діяльність за обраним професійним напрямом, серед тих, які мають незакінчену освіту, превалюють наміри в майбутньому отримати вищу освіту, а ті, хто її не має, також планують продовжити навчання.

Серед дієвих методичних рекомендацій можна відзначити популяризацію освіти, надання допомоги у поновленні отримання освіти у навчальних закладах різного рівня, що є потужним засобом уникнення безробіття, низько кваліфікованої та малооплачуваної роботи для реабілітованих наркозалежних.

Важливим соціальним ризиком для реабілітованих наркозалежних є їх низький рівень здоров'я, й у зв'язку з чим виникають низька працездатність і резистентність організму (через ВІЛ, гепатити, тощо), відсутність трудових навичок, патерналізм, утриманство, низьку мотивацію на здоровий спосіб життя тощо.

На жаль, життєві перспективи щодо здоров'я наркозалежних залишаються прерогативою медицини, тому серед рекомендацій в цьому напрямі стануть поради щодо дотримання здорового способу життя, особистої гігієни, режиму праці та відпочинку, принципів медико-соціальної реабілітації, а також розподілу матеріальних ресурсів надання допомоги наркозалежним, які, або мають статус інвалідів, або мають його отримати.

Серед потенційних соціальних ризиків, які проявляються на індивідуальному рівні [4, 6], відзначимо психолого-педагогічні характеристики наркозалежних: *емоційні* – страх перед власними емоціями, ігнорування розпачу, нетерпиме ставлення до інших, фрустрації, депресії, апатії, негативізм, відчуження, відсутність чуйності до людей, низька стресостійкість; *освітньо-виховні* – відсутність або деформація загальнолюдських

цінностей (моральних, етичних, життєвих), низька успішність в навчанні, низька культура спілкування, неповага до інших людей, лицемірство; *поведінкові* – безвідповідальність, низька активність, силові способи розв'язання конфліктів, лінощі, маніпулятивність, агресія, бажання задовольняти життєві потреби швидкими та соціально не схвалюваними способами; *когнітивні* – низькі, або надвисокі пізнавальні здібності, порушення основних психічних функцій; *особистісні* – неадекватна самооцінка, невпевненість у собі, конфліктність, егоїстичність тощо.

Подолання цих негативних індивідуальних проявів особистості розпочинається ще в процесі реабілітації та продовжується протягом життя. Відзначимо, що формування життєвих перспектив реабілітованих наркозалежних буде ефективним, якщо така особа має підтримку психолога, соціального педагога, або має так званого «психологічного спонсора» – особу, що мала досвід уживання психоактивних речовин, успішно подолала власну залежність, має не менш ніж 2–3 роки тверезого життя і може здійснювати підтримуючу діяльність. Наявність спонсора надає реабілітованій особі впевненості в тому, що в будь-який момент вона матиме кваліфіковану підтримку, може отримати пораду, або просто зможе поспілкуватися на важливі для себе теми із розуміючою людиною.

Таким чином, сукупність перелічених характеристик як можливих факторів соціального ризику вимагає комплексного підходу до формування життєвих перспектив реабілітованих наркозалежних. Визначення зв'язку життєвих перспектив і соціальних ризиків реабілітованих наркозалежних та надання подальших методичних рекомендацій, зумовлюють підвищення ресоціалізаційного потенціалу таких осіб.

Перспективним напрямом дослідження стане вивчення технологій ресоціалізації реабілітованих наркозалежних та розробки відповідного інструментарію для цього.

Список використаних джерел

1. Енциклопедія для фахівців соціальної сфери / [за ред. І. Д. Звереві]. – 2-е вид. – Київ ; Сімферополь : Універсум, 2013. – 536 с.
2. Міщик Л. І. Теоретико-методичні основи професійної підготовки соціального педагога у закладах вищої освіти : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.05 / Міщик Людмила Іванівна. – Запоріжжя, 1997. – 358 с.
3. Національна доповідь «Цілі сталого розвитку: Україна. [Електронний ресурс]. – Режим доступу : www.un.org.ua
4. Профілактика вживання наркотиків серед учнівської і студентської молоді : [методичний посібник] // Журавель Т. В., Самусь В. В., Сергеева К. В., Соловійова О. Д. та ін.; [за ред. Т. В. Журавель]. – К. : ФО-П Буря О. Д., 2014. – 96 с.
5. Харченко С. Я. Соціалізація дітей та молоді в процесі соціально-педагогічної діяльності : теорія та практика : монографія / С. Я. Харченко. – Луганськ : Альма-матер, 2006. – 320 с.
6. Чернецька Ю. І. Вплив чинників десоціалізації на формування наркозалежної особистості / Ю. І. Чернецька // Актуальні питання гуманітарних наук : [міжвуз. зб. наук. праць мол. вч. Дрогобицького держ. пед. ун-ту ім. І. Франка]. – Дрогобич : Посвіт, 2015. – Вип.14. – С. 330-337.

References

1. Entsiklopediya dlya fahivtsiv sotsialnoji sferi [Encyclopedia for professionals in the social sphere] / [za red. I. D. Zverevoj]. – 2-e vid. – Kiyiv ; Simferopol : Universum, 2013. – 536 s.
2. Mischik L. I. Teoretiko-metodichni osnovi profesiynoyi pidgotovki sotsialnogo pedagoga u zakladah vischoji osvity : dis. ... d-ra ped. nauk : 13.00.05 / Mischik Lyudmila Ivanivna. [Theoretical methodological bases of preparation of social pedagogues in higher educational institution]. – Zaporizhzhya, 1997. – 358 s.
3. Nacional'na dopovid' «Cili stalogo rozvitku: Ukraïna [National report «The Goal of Stable development»]. (n.d.). un.org.ua. Retrived from <http://un.org.ua> [in Ukraine].
4. Zhuravel, T. (2014) Profilaktika vzhivannya narkotikiv sered uchnivsk'oji i student'sk'oji molodi [Prevention of drug use among children and students youth] Kyjiv: FO-P Burya O. D. [in Ukraine].
5. Harchenko S. Ya. Sotsializatsiya ditey ta molodi v protsesi sotsialno-pedagogichnoyi diyalnosti : teoriya ta praktika [Socialization of children and youth in social and pedagogical process] : monografiya / S. Ya. Harchenko. – Lugansk : Alma-mater, 2006. – 320 s. [in Ukraine].
6. Chernetska Yu. I. Vpliv chinnikiv desotsializatsiyi na formuvannya narkozaleznoyi osobistosti [Impact of the factors of desocialization in the formation of a drug addict personality] / Yu. I. Chernetska // Aktualni pitannya gumanitarnih nauk : [mizhvuz. zb. nauk. prats mol. vch. Drogobitskogo derzh. ped. un-tu Im. I. Franka]. – Drogobich : Posvit, 2015. – Vip.14. – S. 330-337. [in Ukraine]

Чернецкая Ю. Связь социальных рисков и жизненных перспектив реабилитированных наркозависимых

В статье рассмотрена проблема определения жизненных перспектив и социальных рисков реабилитированных наркозависимых, которые обуславливают ресоциализацию таких лиц. Раскрыто содержание дефиниций «социализация», «десоциализация», «ресоциализация» относительно наркозависимых лиц. Установлено, что социальные риски реабилитированных наркозависимых связаны с воздействием негативных факторов социальной среды на микро-, мезо и макроуровнях. Социальные риски на индивидуальном уровне связаны с личностными факторами и детерминированы такими особенностями, как социальный статус, уровень образования, уровень здоровья, а также психологическими факторами. Приведены методические рекомендации по формированию жизненных перспектив реабилитированных наркозависимых, которые касаются развития личности на индивидуальном, микро – и макросредовом уровнях.

Ключевые слова: реабилитированные наркозависимые люди, социализация, десоциализация, ресоциализация, социальные риски, перспективы жизни.

Chernetska Y. The connection of rehabilitated drug-dependent people social risks and life perspectives

The article is devoted to the determining of rehabilitated drug-dependent people life perspectives and social risks causing an individual trajectory of such individuals resocialization. The definition content "socialization", "desocialization", "resocialization" in relation to drug-dependent people persons is discovered. The life perspectives in the context of life's way personality are considered, the life strategies of drug-dependent people are defined. The rehabilitated drug-dependent people social risks related to the impact negative factors of the social environment at the micro, meso and macro levels are found out.

The social risks at the individual level are related to personal factors and are determined by such features as the level of education, criminal characteristics, the level of health, as well as psychological factors.

The methodical recommendations for the formation of rehabilitated drug-dependent people life perspectives relating to the development personality at the individual, micro- and macroenvironment levels, the features of the formation of prosocial behavior, the social development positive communication that will promote of rehabilitated drug-dependent people social adaptation and integration in the socio-cultural environment are given.

Key words: rehabilitated drug-dependent people, socialization, desocialization, resocialization, social risks, life perspectives.

Стаття надійшла до редколегії 06.05.2018

УДК 378.091:78

ЧЖУ ЧЖЕНЬ

*аспірант кафедри теорії та методики музичної освіти,
хорового співу і диригування факультету мистецтв
імені Анатолія Авдієвського Національного педагогічного університету
імені М. П. Драгоманова, м. Київ, Україна – Китаї*

ОСНОВНІ ПІДХОДИ ДО ФОРМУВАННЯ СЛУХОВИХ УЯВЛЕНЬ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА

У статті розкриті наукові підходи до формування слухових уявлень студентів факультетів мистецтв педагогічних університетів. Розкрито значення системно-цілісного, синергетичного, аксіологічного підходів. Виокремлено значення основних підходів до мистецького навчання, що забезпечують наявність відповідних зв'язків і відношень між означеними елементами, сприяють комплексності вокально-хорового навчання майбутніх учителів музичного мистецтва й націлюють їх на цілісний співацький розвиток школярів.

Ключові слова: майбутній вчитель музичного мистецтва, наукові підходи, слухові уявлення, вокально-хорове навчання.

Методика формування слухових уявлень базується на визначальних для проблематики дослідження підходах, що допомагають досягнути глибинні процеси формування специфічних та у певній мірі унікальних особистісних якостей, зокрема уявлень що виникають у процесі різновиду творчого виконавства – вокально-хорової підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва. У педагогічній науці питання вокально-хорового навчання й формування слухових уявлень майбутніх учителів музичного мистецтва знайшли відображення у працях багатьох дослідників (В. Антонюк, А. Болгарський, Л. Василенко, Н. Гребенюк, Л. Дмитрієв, О. Єременко, К. Завалко, І. Колодуб, К. Мазуріна, А. Менабені, І. Назаренко, О. Отич, Г. Падалка, О. Рудницька, Г. Стасько, Т. Ткаченко, О. Шульпяков, Ю. Юцевич та ін.). Адже розвиток музичних уявлень студентів відбувається на основі слухових вражень і накопичення індивідуального слухового досвіду майбутнього вчителя музики. Дослідники доводять, що вміння співати й вміння слухати, у взаємодії дають поштовх для розкриття власних слухацьких якостей виконавця, активізують спроможність аналізувати у процесі співу його якість.

Основою психолого-педагогічних досліджень з проблеми формування слухових уявлень (А. Бергсон, Л. Маловик, Д. Огороднов, Т. Рібо, В. Ромеєць, Г. Сельє, Ю. Трофімов, І. Фролов та ін.) є теорія, згідно якої уявлення визначаються як вміння подумки, з урахуванням власних знань та досвіду створювати нові ідеї, твори мистецтва; відтворювати у психіці особистості раніше сприйнятих предметів і явищ; здатність до створення мистецьких образів, тощо. У галузі мистецької освіти (Н. Гузій, О. Деркач, Л. Кульчинська, С. Липська,

В. Рогозіна, В. Шульгіна та ін.) активно досліджуються питання дотичні до означеної проблеми, а саме: формування музично-естетичних якостей учнів, розвиток інтересу та ціннісного ставлення до творів музичного мистецтва. З цієї позиції розглянемо наукові підходи у наступній послідовності: системно-цілісний, синергетичний, аксіологічний.

Системно-цілісний підхід. Логіка дослідження вокально-хорової підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва вимагає обґрунтування його методологічної основи. До методологічної основи ми відносимо різні дослідницькі стратегії, наукові підходи у синтезі і генеруванні, адже кожна наукова теорія, дослідницький підхід, метод вміщують раціональні зерна, володіють пізнавальним потенціалом і можуть у визначених границях використовуватись у дослідницькій практиці. Системно-цілісний підхід до мистецького навчання забезпечує наявність відповідних зв'язків і відношень між означеними елементами, сприяє комплексності вокально-хорового навчання майбутніх учителів музичного мистецтва, що й націлює їх на цілісний співацький розвиток школярів.

Системно-цілісний підхід – це важливий методологічний засіб наукового пізнання, який дає змогу розподілити складні явища дійсності на частини або елементи, визначити способи організації окремих частин (елементів) системи в єдине ціле, взаємопідпорядкувати елементи системи і їх взаємодію. Це напрям методології досліджень, який полягає у вивченні об'єкта як цілісної множини елементів у сукупності відношень і зв'язків між ними, тобто розгляд об'єкта як системи [Шабан]. Цей підхід дозволяє дослідити музично-виконавську підготовку студентів інститутів мистецтв педагогічних університетів з використан-

ням інноваційних технологій як складне багатоаспектне утворення взаємозалежних та взаємопов'язаних елементів і розглянути їх як єдине ціле, адже успішна діяльність майбутніх учителів музики на пряму залежить від володіння ними комплексом знань з психології, педагогіки, дисциплін фахового циклу (теоретичних, історичних, художньо-естетичних, тощо). На думку І. Зязюна, при зіткненні людини зі складними реальними явищами виникає потреба у системних уявленнях, які сприяють формуванню вмінь ставити складні завдання й знаходити адекватні засоби їх вирішення [2].

У формуванні професіоналізму майбутніх учителів музики, на думку А.Козир, системний підхід виступає методологічним засобом вивчення інтегрованих об'єктів, взаємодії та залежностей і дозволяє на основі цього створити модель, яка поєднує організаційно-методичні, психолого-педагогічні, соціально-психологічні напрями. Для вільної орієнтації студентів інститутів мистецтв педагогічних університетів у різноманітних мистецьких явищах, необхідна «певна система організації знань, яка відображає закономірності музичного розвитку та дає широке уявлення про музичне мистецтво» [3, 63].

Використання системного підходу до вирішення практичних завдань дозволяє розглядати будь-який предмет або явище як цілісну систему й одночасно як частину розгалуженої системи. Незважаючи на це, у сучасній науці систему визначають як сукупність функціонально взаємопов'язаних елементів (можливо різнорідних за структурою та принципами функціонування), діяльність яких спрямована на виконання спільного завдання. Враховуючи деяку різнорідність систем, сама системна організація має багато універсальних принципів, що дозволяють за допомогою спеціальних методів вивчати різноманітні системи й установлювати спільні закони їхньої діяльності.

Синергетичний підхід. Становлення синергетики як науки зумовлювалось входженням сучасної цивілізації в глобалізаційний інформаційний стан, який вимагав принципово нової методології наукового пізнання, що отримала найбільш повний розвиток у контексті синергетики. Термін «синергетика» походить від грецького «*synergeia*» «співдружність», «співробітництво» [1, 276], що акцентує увагу на погодженості взаємодії частин при утворенні структури як єдиного цілого. Синергетика відображає універсальну методологічну парадигму, що відноситься до тих галузей знань, де вивчаються складні системи, явища самоорганізації, і є єдиним міждисциплінарним підходом до досліджуваних предметів і об'єктів. Під педагогічною синергетикою розуміється галузь педагогічного знання, що тільки стає на міцну позицію,

світогляд якої відбито в теорії, принципах і закономірностях самоорганізації педагогічних систем. Інтерпретація педагогічних явищ з погляду теорії самоорганізації є завданням складним, але досить важливим.

З цієї позиції доцільно визначити головні елементи синергетичного підходу: відтворення досвіду, накопиченого в культурі, у створенні умов для його цілеспрямованої зміни. Сучасна освіта має гнучко адаптуватися до змін соціального середовища і, як наслідок, змінюватися сама. Ця умова дає можливість передбачити формування нового етапу розвитку освіти й педагогіки, можливо під синергетичним кутом зору, коли стають неефективними традиційні цілі, зміст і форми освіти. Загалом, основні складові синергетики мистецької освіти дозволяють реалізувати принцип самоактуалізації гуманістичної педагогіки, яка зосереджується на феномені людиномірності, коли синергетичний підхід до освіти і самої людини розуміється як цілісне явище, як «повернення до себе».

Синергетичний підхід у сфері музично-педагогічної освіти справляє значний вплив на розвиток педагога як творчої особистості та компетентного фахівця. Суттєво, що, починаючи з кінця ХХ століття для педагогіки синергетика починає виступати як один із методологічних принципів аналізу освітніх систем. Таким чином, дослідження педагогічних реалій сьогодні має поєднувати системно-синергетичний й історичний підходи при вивченні освітніх систем, коли порівняльно-оцінювальні дослідження педагогічного досвіду мають виняткове теоретичне й практичне значення.

Поширення синергетичних ідей в музичній педагогіці постало важливим чинником, що забезпечує стирання граней та сприяє побудові універсальної еволюційної картини або моделі світової культури, світової педагогіки – виступає поштовхом до глобалізації, засобом гуманітаризації освіти та своєрідним «методологічним інструментом» при дослідженні процесів у музичній педагогіці та психології, зокрема механізмів творчості та інших психолого-педагогічних аспектів.

Музично-педагогічна синергетика – синтез багатофакторних взаємодій у зустрічних процесах виховання і самовиховання, освіти і самоосвіти, навчання і самонавчання, що матеріалізуються в особистості, яка навчається.

При цьому педагогічна синергетика дає можливість по-новому підійти до розробки проблем розвитку педагогічних систем, дає можливість розглядати їх з позиції «відкритості», співтворчості й орієнтації на саморозвиток.

Аксіологічний підхід сприяє осмисленню й переживанню особистістю досвіду власної діяльності, усвідомленню себе в контексті соціального

життя, що дозволяє орієнтувати спрямування змісту, форм та методів співацької підготовки майбутніх учителів музики на ціннісне їх сприйняття. Реалізація аксіологічного підходу в професійній підготовці майбутніх учителів музичного мистецтва актуалізована тим, що аксіологічна складова є однією із основних у структурі сучасної мистецької підготовки фахівця і виступає у якості орієнтирів людської поведінки та світоглядних установок педагога на основі особистісного смислу. Тому аксіологізація навчального процесу у вищій передбачає методологічну, теоретичну, практичну підготовку майбутніх педагогів музичного мистецтва, спрямовану на формування цінностей та ціннісних орієнтацій в усіх видах і напрямках навчання.

У кінці ХХ на початку ХХІ століття ціннісний вплив музики на духовний світ людини став предметом досліджень українських вчених у сфері методології мистецької освіти (Л. Масол, О. Олексюк, Г. Падалка, О. Рудницька, О. Ростовський, О. Щолокова та ін.). Питаннями формування цінностей з окремих видів професійної музичної діяльності тільки починає оперувати мистецько-педагогічна школа, що відображено у працях науковців (К. Кабріль, Г. Щербакової та ін.). Перетворювальна функція музики, яка спрямована на формування ціннісного світу людини, є однією з основних функцій музичного мистецтва. Під таким кутом зору проведене узагальнення аналітичної думки дало можливість визначити основну цінність музичного мистецтва, зокрема, вокального, – смислопокладання, що знаходиться у ієрархічному зв'язку із його світоглядною, етичною та естетичною цінностями.

Усвідомлення такої закономірності є визначальним для мистецької педагогіки. Адже, форму-

ючи цінності нижчого ієрархічного рівня, з'являється можливість опосередковано впливати на найменш вивчений і недосяжний – особистісний смисл людини у визначеному виді діяльності. Філософські та мистецтвознавські інтенції щодо ціннісного впливу музики на внутрішній світ людини закономірно знайшли своє відображення у мистецькій освіті.

Спрямованість навчально-виховного процесу на мотивоване і усвідомлене здобуття майбутніми фахівцями музично-педагогічних цінностей вимагає визначення самої системи таких цінностей. Тому базовим у реалізації аксіологічного підходу до вокально-педагогічної діяльності є метод віднесення до цінностей, який передбачає дослідницькі процедури аналізу та відбору ціннісно-значимих об'єктів. Проблеми аксіологізації мистецької освіти висвітлюються у наукових розвідках сучасних вітчизняних дослідників (Г. Калюжна, А. Козир, Т. Жигінас та ін.). Пошук підходів у формуванні ціннісних орієнтацій майбутнього вчителя музики загальноосвітньої школи зумовлений тим, що проблема духовного становлення дітей та юнацтва завжди була значущою для розвитку особистості і суспільства в цілому. Отже, вищезазначені підходи містять у собі принципово нову, надголовну – генералізовану установку, спрямовану в своїй основі на виявлення конкретних механізмів цілісності об'єкта і, при нагоді, повної типології його зв'язків, з огляду на наш дослідницький інтерес це підвищення фахової підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва, де механізмом, або удосконалюючим фактором виступає емоційно-інтелектуальний розвиток студентів у процесі творчо-виконавської діяльності.

Список використаних джерел

1. Гончаренко С.У. Український педагогічний енциклопедичний словник. Видання друге, доповнене й виправлене / Семен Устимович Гончаренко – Рівне: Волинські береги. 2011. – 519 с.
2. Зязюн І.А. Освітня парадигма – тип культурно-історичного мислення і творчої дії суб'єктів освіти /І.А. Зязюн // Педагогіка і психологія професійної освіти: результати досліджень і перспективи: зб. наук. праць /за ред. І.А.Зязюна, Н.Г.Ничкало. – К., 2003. – С. 15-29.
3. Козир А.В. Професійна майстерність учителів музики: теорія і практика формування в системі багаторівневої освіти: [монографія] /А.В.Козир. – К.: НПУ імені М.Драгоманова, 2008. – 378 с.
4. Основи викладання мистецьких дисциплін: навч. посіб. /за ред. О.П. Рудницької. – К.: АТЗТ “Експрес-об'ява”, 1998. – 183 с.
5. Шабанова Ю.О. Системний підхід у вищій школі : підр. для студ. магістратури / Ю.О. Шабанова ; Нац. гірн. ун-т. – Дніпропетровськ : НГУ, 2014. – 120 с.

References

1. Honcharenko S.U. Ukrainys'kyu pedahohichnyy entsyklopedychnyy slovnyk. Vydannya druhe, dopovnene y vypravlene / Semen Ustymovych Honcharenko – Rivne: Volyns'ki oberehy. 2011. – 519 s.
2. Zyazyun I.A. Osvitnya paradyhma – typ kul'turno-istorychnoho myslennya i tvorchoyi diyi sub"yektiv osvity / I.A. Zyazyun //Pedahohika i psykhohiya profesiynoyi osvity: rezul'taty doslidzhen' i perspektyvy: zb. nauk. prats' /za red. I.A.Zyazyuna, N.H.Nychkalo. – K., 2003. – S. 15-29.
3. Kozyr A.V. Profesiyna maysternist' uchyteliv muzyky: teoriya i praktyka formuvannya v systemi bahatorivnevoyi osvity: [monohrafiya] /A.V.Kozyr. – K.: NPU imeni M.Drahomanova, 2008. – 378 s.
4. Osnovy vykladannya mystets'kykh dystsyplin: navch. posib. /za red. O.P. Rudnyts'koyi. – K.: ATZT “Ekspres-ob"yava”, 1998. – 183 s.

5. Shabanova YU.O. Systemnyy pidkhdid u vyshchiiy shkoli : pidr. dlya stud. mahistratury / YU.O. Shabanova ; Nats. hirn. un-t. – Dnipropetrovs'k : NHU, 2014. – 120 s.

Чжу Чжень. Основные подходы к формированию слуховых представлений будущих учителей музыкального искусства

В статье раскрыты научные подходы к формированию слуховых представлений студентов факультетов искусств педагогических университетов. Раскрыто значение системно-целостного, синергетического, аксиологического подходов. Выделены значения основных подходов к художественному обучению, обеспечивают наличие соответствующих связей и отношений между обозначенными элементами, способствуют комплексности вокально-хорового обучения будущих учителей музыкального искусства и нацеливают их на целостный певческий развитие школьников.

Ключевые слова: будущий учитель музыкального искусства, научные подходы, слуховые представления, вокально-хоровое обучение.

Zhu Zhen. Basic approaches to the formation of auditory representations of future teachers of musical art

The article reveals the scientific approaches to the formation of auditory representations of students of the faculties of the arts of pedagogical universities. The importance of system-integral, synergetic, axiological approaches is revealed. The values of the main approaches to artistic learning are singled out, they ensure the existence of appropriate links and relations between the designated elements, contribute to the complexity of the vocal-choral education of future teachers of musical art and focus them on the holistic singing development of schoolchildren.

Key words: future teacher of musical art, scientific approaches, auditory representations, vocal-choral education.

Стаття надійшла до редколегії 11.05.2018

УДК 378.34.016:78

Лариса ЧИНЧЕВА

*доцент кафедри теорії та методики музичної освіти,
хорового співу і диригування факультету мистецтв
імені Анатолія Авдієвського Національного педагогічного університету
імені М. П. Драгоманова, м. Київ, Україна*

**ПОЕТАПНА МЕТОДИКА ФОРМУВАННЯ
ДИРИГЕНТСЬКО-ХОРОВОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ
МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ МУЗИКИ У ПРОЦЕСІ
ПЕДАГОГІЧНОЇ ПРАКТИКИ**

У статті розглядається поетапна методика диригентсько-хорової компетентності, здійснено аналіз результатів проведення констатувального етапу дослідно-експериментальної роботи щодо стану сформованості диригентсько-хорової компетентності майбутнього вчителя музики у процесі педагогічної практики.

Ключові слова: диригентсько-хорова компетентність, діагностика, педагогічна практика.

Теоретична розробленість досліджуваної проблеми й результати діагностичного етапу експерименту зумовили необхідність розробки експериментальної методики формування диригентсько-хорової компетентності майбутнього вчителя музики у процесі педагогічної практики. Впровадження експериментальної методики здійснювалось у кілька етапів, кожен з яких був націлений на формування одного з компонентів: мотиваційно-цілеспрямованого, когнітивно-фахового, діяльнісно-репродуктивного, творчо-рефлексивного.

Методичний матеріал першого – мотиваційно-організаційного етапу був спрямований на оптимізацію процесу адаптації й забезпечення організації психологічної готовності студентів до навчання. Мета першого етапу полягала у формуванні інтересу студентів до багатоголосного співу, позитивного ставлення до роботи з хоровими колективами, бажання долати труднощі вербального і комунікативного характеру, обумовлене мотивацію до фахового самовдосконалення. У кінцевому результаті досягнення такої мети

сприяло зміцненню особисто значимих мотивів студентів для активізації спонукальних чинників й виробленню орієнтаційних уявлень щодо системи диригентсько-хорової підготовки майбутніх учителів музики у ВНЗ.

Другий – *технологічно-продуктивний*, і третій – *ціннісно-саморегулятивний* етапи забезпечували паралельне формування двох компонентів: когнітивно-фахового та діяльнісно-репродуктивного, спрямованих на засвоєння студентами системи фахових знань, умінь і навичок. Такий підхід у розробці експериментальної методики унеможлиблює появи у студентів формалізму отриманих знань. Адже знання щодо методики формування диригентсько-хорової компетентності носять глибинний характер, саме на їх основі формуються уміння і навички, необхідні у роботі з хором. Даний етап озброює студентів системою методологічних знань і категорій, у подальшому в них формується здатність самостійно добувати нові знання і раціонально навчатися.

Мета технологічно-продуктивного етапу полягала у засвоєнні студентами музично-теоретичних і фахових знань у сфері диригентсько-хорового мистецтва, розвитку операцій дискурсивного (словесно-абстрактного) мислення, комунікативних умінь й вольових якостей у роботі з хором. Ціннісно-саморегулятивний етап спрямовувався на формування й доведення до автоматизму виконавських вокальних, інструментальних і диригентсько-хорових навичок, необхідних для успішного керівництва хоровими колективами. На цьому етапі студенти поступово оволодівали й практично відпрацьовували основні моменти репетиційної роботи над вивченням хорового твору з реальним хоровим колективом (від осягнення партитури твору до його виконання). Саме у процесі практичної роботи майбутні учителі музики мали можливість застосовувати набуті методичні знання, удосконалювати навички вербального й невербального спілкування, усвідомлювати реальний стан сформованості своїх виконавських і управлінських умінь.

Заключний етап експериментальної методики, *усвідомлено-творчий*, був спрямований на осягнення власної готовності до роботи хоровими колективами: формування у студентів здатності до усвідомлення диригентсько-хорової діяльності, оригінальності у моделюванні й театралізації художніх образів хорових творів, особистісної потреби творчої самореалізації у роботі з хоровим колективом у процесі педагогічної практики. Мета заключного етапу передбачала стимулювання студентів до проявів самостійності, творчої активності й ініціативності у роботі з дитячим хоро-

вим колективом, лідерських та менеджерських якостей в організації позакласної роботи.

Необхідно зазначити, що усі етапи експериментальної методики формування диригентсько-хорової компетентності майбутнього вчителя музики у процесі педагогічної практики передбачали інтеграцію трьох основних напрямків диригентсько-хорової підготовки студентів: теоретичного, практичного й методичного. Їх взаємозв'язок обумовлений змістом дисциплін психолого-педагогічного, музично-теоретичного, диригентсько-хорового, інструментального циклів й творчим характером самої диригентсько-хорової діяльності вчителя музики.

Концептуальними у розробці змісту експериментальної методики стали погляди сучасних вітчизняних (Л. Василенко, О. Єременко, А. Козир, В. Орлов, О. Отич, Г. Падалка, О. Ростовський, З. Софроній, І. Топчієва, О. Щолокова, Д. Юникта ін.) і зарубіжних науковців-педагогів (Р. Аліксандер, Д. Макінтур, П. Хьорст та ін.), які у своїх працях актуалізують необхідність створення такої педагогічної системи у вищих навчальних закладах, де однією із пріоритетних ланок фахової підготовки майбутніх учителів музики стає педагогічна практика. Набуті студентами у процесі фахової підготовки навички диригентсько-хорової роботи повинні удосконалюватися безпосередньо у роботі з реальними дитячими хоровими колективами. Така практична діяльність є наскрізним стрижнем на усіх етапах експериментальної методики.

Дослідно-експериментальна робота включала проведення серії діагностичних зрізів: проміжних (після кожного етапу формування експерименту) і контрольних (після проведення усієї експериментальної роботи). Для уточнення вихідних даних сформованості диригентсько-хорової компетентності майбутнього вчителя музики у процесі педагогічної практики обох досліджуваних груп (ЕГ та КГ) на початку формування експерименту був проведений додатковий діагностичний експеримент за розробленою методикою констатувального експерименту.

Можемо зробити висновок, що у студентів контрольної групи результати виявились дещо вищими. Тому для участі у формуальному експерименті були залучені студенти експериментальної групи. Результати даного дослідження, зокрема показників ЕГ, співпали із даними констатувального експерименту, що тільки підтвердило необхідність впровадження експериментальної методики у процес диригентсько-хорової підготовки іноземних (китайських) студентів – майбутніх учителів музики.

Перший етап формувального експерименту, *мотиваційно-організаційний*, охоплював навчання студентів у V семестрі. На даному етапі навчальний план фахової підготовки передбачав вивчення предметів «Теорії та методики музичного навчання», «Хорового диригування», «Постановки голосу», «Хорового класу», «Хорознавства», а також залучення до проходження двотижневої педагогічної шкільної практики. Увесь спектр фахових дисциплін й додаткові експериментальні заходи спрямовувались на формування особистісної мотивації студентів, пізнавального інтересу й психологічної готовності до роботи з хоровим колективом, оволодіння навичками самовиховання й самовдосконалення фахової діяльності.

З метою прояву інтересу до диригентсько-хорового навчання зі студентами експериментальної групи було проведено ряд педагогічних бесід і диспутів, у результаті яких було обговорено основні питання: «Сутність диригентсько-хорової підготовки та її завдання»; «Специфіка системи диригентсько-хорової підготовки у педагогічних ВНЗ», «Сучасні вимоги до диригентсько-хорової підготовки в Україні», «Елементи інтеграції навчальних дисциплін, що забезпечують формування необхідних диригентсько-хорових навичок», «Роль особисто-ціннісних якостей вчителя музики в успішному керівництві хоровим колективом» та інше.

Необхідно зазначити, що до кожної наступної бесіди, студенти попередньо готувались. Так, вони мали можливість обговорювати ті дискусійні питання диригентсько-хорової підготовки, які їх дійсно цікавили. У ході таких бесід експериментатор мав можливість в'яснити основні труднощі спільного характеру, з якими зустрічаються студенти під час навчання у ВНЗ, а також індивідуальні проблеми кожного досліджуваного.

З метою формування особистісної вмотивованості студенти долучались до самостійної дослідно-пошукової роботи. На даному етапі використовувались аналітико-пошуковий метод й сучасні інформаційні методи навчання: медіа- та інтернет-методи. Дослідницькі завдання полягали в пошуку студентами у ЗМІ та Інтернет-ресурсах відеозаписів концертних виступів хорових колективів та вокальних гуртів. На практичних заняттях «Хорознавства» студенти експериментальної групи представляли власні відео-добрірки концертних виступів хорових колективів та вокальних гуртів. Методом спільного аналізу досліджувані детально вивчали виступ кожного з них. Застосовуючи інтерактивні методи навчання: бесіди, диспути, діалоги, дискусії, визначались вид і тип колективу, приблизна кількість учасників, адекват-

ність репертуару віковим і виконавським можливостям хору. У процесі спільного аналізу зверталась увага на стрій, тембральний, ритмічний і динамічний ансамблі, сценічну майстерність і артистизм хористів, оригінальність творчої інтерпретації, дії, поведінку, зовнішній вигляд керівника хорового колективу.

Для підкріплення особистісної вмотивованості студентів й формування диригентсько-хорової компетентності, у зміст курсу «Теорії та методики музичного навчання» на мотиваційно-організаційному етапі була введена імпровізаційна гра «Член журі хорового конкурсу». Методика гри передбачала долучення студентів до відвідування й висвітлення концертних виступів хорових колективів та вокальних гуртів на звітних концертах загальноосвітніх і спеціалізованих шкіл, хорових фестивалів та конкурсів. Особисте занурення у атмосферу живого хорового дійства, власна присутність у глядацькій залі, споглядання виступів хорових колективів на сцені й водночас можливість спілкування з дітьми й керівниками хорів за кулісами, – все це значно активізувало студентів. За результатами такого огляду, студенти готували оціночні мультимедійні презентації хорових виступів, у яких наочно, із застосуванням аудіо та відеоматеріалів й власного вербального озвучування, висвітлювали мистецьку діяльність хорових колективів та вокальних гуртів. Оцінювання презентацій здійснювалось у ході колективних обговорень.

У результаті виконання пошукових завдань, які вимагали від студентів активного залучення в іпостасі членів журі, студенти почали проявляти інтерес до диригентсько-хорової роботи. Під час індивідуальних інтерв'ювань досліджувані висловлювали думки про те, що не всі виступи хорових колективів та вокальних гуртів як на відеодобірках, так і у фестивалів-конкурсах, були бездоганними. Тому не потрібно боятися допускати помилок у роботі з хоровим колективом. Водночас, більшість досліджуваних зізнавались у тому, що мають досить «розмиті» уявлення стосовно того, як можна досягти майстерності у роботі з хором.

Для формування уявлень про специфіку роботи вчителів музики з хоровими колективами, студенти експериментальної групи долучались до спостережень за репетиційним процесом. Такі спостереження були систематичними, системними, розгорнутими у часі, мали спеціально розроблений план й фіксувались у «Нотатках».

Крім хорових репетицій вчителів музики ЗНЗ, які відбувались у процесі проходження двотижневої шкільної практики, студенти долучались до

спостережень і аналізу роботи керівників хорових колективів спеціальних навчальних закладів (дитячих музичних шкіл). Таким чином студенти мали змогу вивчати зміст навчального матеріалу, записувати на відео, аналізувати і запам'ятовувати дієві прийоми й методи роботи з хором, ознайомлюватися із палітрою репетиційних жестів практикуючих диригентів – керівників творчих колективів. Методом перехресних педагогічних спостережень, досліджувані не лише ознайомлювалися з методами репетиційної роботи, але й порівнювали їх, відбираючи для себе арсенал найефективніших.

Тривалі перехресні педагогічні спостереження студентів за репетиційним процесом як досвідчених керівників хорових колективів, так і вчителів-початківців показали, що досліджувані: а) почали більш вільно орієнтуватися у новому репертуарному матеріалі, оскільки набули досвід фахового аналізу й оцінювання; б) значно розширили свій репертуарний запас й уявлення про творчість композиторів для дітей; в) почали усвідомлено і з більшим інтересом ставитися до роботи над шкільним репертуаром; г) навчилися свідомо ставити педагогічні завдання і знаходили відповідні методичні прийоми і репертуарні рішення; д) виявили стійкий інтерес до пошуку і вивчення хорових творів з творчими колективами.

Однією із дієвих форм мотиваційно-організаційного етапу стало створення «Арт-лабораторії», яка була організована з ініціативи студентів експериментальної групи й діяла протягом усього періоду формувального експерименту, більш систематично – під час проходження педагогічної практики (V і VIII семестри). У роботі «Арт-лабораторії» брали участь студенти-практиканти, вчителі музики, а також методисти педагогічної практики. Мета впровадження арт-лабораторії полягала в узагальненні й систематизації отриманої інформації, наданні методичної допомоги студентам експериментальної групи.

Після проведення педагогічних бесід і диспутів, аналізу відео-добірок і мультимедійних арт-презентацій, перехресних спостережень репетиційної роботи керівників хорових колективів, у рамках функціонування «Арт-лабораторії» були проведені практичні семінари. Їх зміст передбачав обговорення наступних мінітем: «Погляд очима сучасного вчителя музики як керівника хорового колективу», «Компетенції керівника хору», «Специфіка репетиційної роботи з дитячим хором», «Творче спілкування з хоровим колективом», «Емпатійні якості вчителя музики», «Творчість керівника хорового колективу», «Самооцінка організаційної готовності роботи з хоровим колективом».

Обговорення міні-тем мало проблемний характер, який вирішувався за допомогою впровадження творчо-психологічного тренінгу методом дискусії. Даний метод дискусії був впроваджений з метою подолання психологічного бар'єру студентів у спілкуванні та оволодіння мистецтвом перемагати у дискусіях. На даному етапі експерименту, студенти усвідомили основні правила ведення дискусії.

Введення міні-тем мало на меті сформувати у студентів образ «Ідеального керівника хорового колективу». Використання імітаційного моделювання спрямованого на ідентифікацію студента з образом «Ідеального керівника хорового колективу» (або реальної людини, що відповідає зазначеному образу), відтворення його поведінки та дій у запропонованих обставинах сприяло окресленню та теоретичному обґрунтуванню ідеального професійного «Я-образу».

У ході самоаналізу власного потенціалу щодо керівництва хоровим колективом, більшість студентів експериментальної групи виявили у себе недостатньо сформований арсенал диригентсько-хорових, вербальних навичок спілкування, низький рівень знань з методики роботи з хором, а також проблеми особистісного характеру, пов'язані з невпевненістю у власних силах, невмінням досягати намічених цілей, обумовлених слабкою вольовою сферою. Суперечність між реальним та необхідним рівнем сформованості диригентсько-хорової компетентності, спонукала студентів до усвідомлення необхідності самовдосконалення фахової підготовки.

Для збагачення вербального тезаурусу й позбавлення мовленнєвого бар'єру у спілкуванні, зі студентами експериментальної групи були проведені «Хорові вечори». Студенти ознайомлювалися із зразками дитячого фольклору: скоромовками, забавлянками, закличками, примовками, лічилками, колісковими, звуконаслідуваннями; творами для дітей відомих поетів (Т. Шевченка, О. Пушкіна, Л. Українки, М. Рильського); дитячими піснями композиторів (М. Леонтовича, М. Лисенка, Л. Ревуцького, Я. Спєпового, К. Стеценка, В. Верховинця); творами сучасних композиторів (І. Шамо, П. Майбороди, А. Філіпенка, Б. Фільц, Л. Горової, М. Підгірянки та ін.); дитячими операми М. Лисенка, К. Стеценка, М. Чопик.

Самовдосконалення фахової діяльності потребує сформованості вольової сфери – впевненості, ініціативи, зусиль, спрямованих на подолання власних недоліків, труднощів фахового удосконалення і може розглядатись у зв'язку з цим як спосіб спеціального розвитку вольових якостей особистості. Для самовдосконалення необхідне ясне усвідомлення своїх індивідуальних особливостей,

бажання удосконалити власну особистість та певна програма дій.

Для цього студенти за допомогою викладачів хорового диригування долучалися до виконання методики «план-проспект» – розробки розгорнутої «Програми фахових досягнень», спрямованої на формування умінь ставити перед собою цілі і досягати їх. Зміст розробленої програми обумовлений специфікою формувальної методики й термінами впровадження у процес диригентсько-хорової підготовки студентів експериментальної групи.

Самоорганізація є невід'ємною частиною навчально-виховної роботи у ВНЗ і забезпечує розвиток усього комплексу професійно значимих вольових якостей. Навички самовиховання і самоорганізації дають можливість безперервно продовжувати вольову підготовку протягом усього життя, так як зберігаються і після закінчення ВНЗ. Самовиховання тісно пов'язане з волею і навпаки, без розвинутої волі неможливе ефективне самовиховання особистості.

Формування у студентів навичок самоорганізації здійснювалось методом групового тренінгу-рефлексії «Треба, хочу, зможу, буду». Під час проведення тренінгу студенти мали можливість усвідомити, що навчання та вдосконалення диригентсько-хорової підготовки у ВНЗ України необхідне не лише для фахового зростання, а й для подальшого розвитку, життя та майбутнього загалом. Адже кожен із досліджуваних обрав професію вчителя музики, яку здобуває не перший рік. На другому етапі тренінгового заняття студенти усвідомили, що їх діяльність на даному етапі навчання є не просто необхідною чи неминучою, але й бажаною справою, проміжною метою в житті, тим, до чого студенти із захопленням та жагою наближаються протягом значного періоду свого життя (особливо ті досліджувані, які мали попередню музичну освіту: музичну школу, музичне училище) і планують надалі працювати в обраній сфері (або навіть вже працюють). На наступному етапі третьокурсники усвідомили, що володіють багатьма здібностями в сфері диригентсько-хорової підготовки (деякими краще, деякі ще необхідно розвивати), але головним стало те, що студенти здобули тверду впевненість в тому, що зможуть досягти бажаних цілей та виконати пос-

тавлені завдання. Заключним етапом тренінгу було те, що студенти мали можливість спланувати свою подальшу діяльність і сказати собі «буду», виконуючи впевнені кроки до здійснення мети. В процесі проведення тренінгу студенти змогли зрозуміти які саме якості їм необхідні для майбутньої професії, мали можливість визначити та визнати свої найменш слабкі сторони, пов'язані із вокально-хоровим виконавством. Також під час тренінгового заняття студенти мали можливість дізнатися більше один про одного та про свої власні позитивні риси.

Початок будь-якої справи потребує відваги і впевненості у власних силах. Формування у студентів таких якостей забезпечувалось мотиваційними методами самоудосконалення.

Оволодіння студентами експериментальної групи методиками самоудосконалення й тренінгів фахового зростання, було спрямоване на їх подальше застосування у процесі диригентсько-хорового навчання протягом усіх етапів формувального експерименту.

З метою визначення дієвості розробленої експериментальної методики формування мотиваційного-цілеспрямованого компоненту, після першого – мотиваційного-організаційного етапу формувального експерименту, було проведено проміжне діагностування показників зазначеного компоненту за методикою констатувального експерименту.

Порівнюючи результати обох досліджуваних груп, можемо констатувати, що у результаті впровадження експериментальної методики, значно підвищився відсоток студентів експериментальної групи із високим рівнем сформованості мотиваційно-цілеспрямованого компоненту диригентсько-хорової компетентності майбутнього вчителя музики у процесі педагогічної практики. Зріс також відсоток студентів середнього рівня (з 40,6% до 46,9%), на 18,8% зменшилась кількість студентів низького рівня. Результати діагностичного зрізу студентів контрольної групи не зазнали змін. Керуючись даними проміжного зрізу було встановлено ефективність експериментальної методики першого етапу формувального експерименту, що дало можливість перейти до проведення наступних етапів.

Список використаних джерел

1. Василенко Л.М. Взаємодія вокального і методичного компонентів у процесі професійної підготовки майбутнього вчителя музики: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук: спец. 13.00.02 – теорія та методика навчання (музика) / Л. М. Василенко. – К., 2003. — 21 с.
2. Козир А.В. Професійна майстерність учителів музики: теорія і практика формування в системі багаторівневої освіти / А.В. Козир. – К.: НПУ, 2008. – 380 с.
3. Орлов В.Ф. Професійне становлення майбутніх вчителів мистецьких дисциплін: теорія і технологія: [Монографія] / Валерій Федорович Орлов / за заг. ред. І.А. Зязюна. — К.: Наукова думка, 2003. — 263, [12] с.

4. Отич О.М. Мистецтво у змісті професійно-педагогічної освіти / О.М.Отич //Професійна освіта: педагогіка і психологія: українсько-польський щорічник за ред. Н.Ничкало та ін. – Київ-Ченстохова, 2003. – Вип. 4. – С. 489-499.
5. Падалка Г.М. Педагогіка мистецтва (Теорія і методика викладання мистецьких дисциплін): [монографія] / Г.М. Падалка. – К.: Освіта України, 2008. — 272, [1] с.
6. Ростовський О.Я. Педагогічні основи керування процесом музичного сприймання школярів: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня д-ра пед. наук: спец. 13.00.01 «Теорія та історія педагогіки» / О.Я. Ростовський. — К., 1993. — 48 с.
7. Теорія та методика мистецької освіти. Наукова школа Г. М. Падалки. Колективна монографія / під наук. ред. А. В. Козир. – Вид. друге, допов. – К.: НПУ імені М.П. Драгоманова, 2011. – 402 с.
8. Топчієва І.О. Принципи евристичного навчання майбутніх учителів музики / І. Топчієва // Вісник ЛНУ імені Т.Г. Шевченка. – Луганськ: ДЗ «ЛНУ імені Т.Г. Шевченка», 2011. – № 17 (218), ч. II. – С. 157-163.
9. Щолокова О.П. Основи професійної художньо-естетичної підготовки майбутнього вчителя [монографія] / О.П. Щолокова; Укр. Держ. пед. ун-т імені М.П. Драгоманова. – К., 1996. – 172 с.

References

1. Vasylenko L.M. Vzayemodiya vokal'noho i metodychnoho komponentiv u protsesi profesynoyi pidhotovky maybutn'oho vchytelya muzyky: avtoref. dys. na zdobuttya nauk. stupenya kand. ped. nauk: spets. 13.00.02 – teoriya ta metodyka navchannya (muzyka) /L. M. Vasylenko. – K., 2003. — 21 s.
2. Kozyr A.V. Profesiyna maysternist' uchyteliv muzyky: teoriya i praktyka formuvannya v systemi bahatorivnevoyi osvity / A.V. Kozyr. – K.: NPU, 2008. – 380 s.
3. Orlov V.F. Profesiynne stanovlennya maybutnikh vchyteliv mystets'kykh dystsyplin: teoriya i tekhnolohiya: [Monohrafiya] /Valeriy Fedorovych Orlov /za zah. red. I.A.Zyazyuna. — K.: Naukova dumka, 2003. — 263, [12] s.;
4. Otych O.M. Mystetstvo u zmisti profesynno-pedahohichnoyi osvity / O.M.Otych //Profesiyna osvita: pedahohika i psykholohiya: ukraiyins'ko-pol's'kyu shchorichnyk za red. N.Nychkalo ta in. – Kyiv-Chenstokhova, 2003. – Vyp. 4. – S. 489-499.
5. Padalka H.M. Pedahohika mystetstva (Teoriya i metodyka vykladannya mystets'kykh dystsyplin): [monohrafiya] / H.M. Padalka. – K.: Osvida Ukrainy, 2008. — 272, [1] s.
6. Rostovs'kyy O.YA. Pedahohichni osnovy keruvannya protsesom muzychnoho spruymannya shkolyariv: avtoref. dys. na zdobuttya nauk. stupenya d-ra ped. nauk: spets. 13.00.01 «Teoriya ta istoriya pedahohiky» / O.YA. Rostovs'kyy. — K., 1993. — 48 s.
7. Teoriya ta metodyka mystets'koyi osvity. Naukova shkola H. M. Padalky. Kolektyvna monohrafiya / Pid nauk. red. A. V. Kozir. – Vyd. druhe, dopov. – K.: NPU imeni M.P. Drahomanova, 2011. – 402 s.
8. Topchiyeva I.O. Pryntsyпы evrystychnoho navchannya maybutnikh uchyteliv muzyky / I. Topchiyeva //Visnyk LNU imeni T.H. Shevchenka. – Luhans'k: DZ «LNU imeni T.H. Shevchenka», 2011. – № 17 (218), ch. II. – S. 157-163.
9. Shcholokova O.P. Osnovy profesynoyi khudozhn'o-estetychnoyi pidhotovky maybutn'oho vchytelya [monohrafiya] / O.P. Shcholokova; Ukr. Derzh. ped. un-t imeni M.P. Drahomanova. – K., 1996. – 172 s.

Чинчева Л. Поэтапная методика формирования дирижерско-хоровой компетентности будущего учителя музыки в процессе педагогической практики

В статье рассматривается поэтапная методика дирижерско-хоровой компетентности, осуществлен анализ результатов проведения констатирующего этапа опытно-экспериментальной работы по состоянию сформированности дирижерско-хоровой компетентности будущего учителя музыки в процессе педагогической практики.

Ключевые слова: дирижерско-хоровая компетентность, диагностика, педагогическая практика.

Chincheva L. Phased method of forming the conductor-choral competence of the future music teacher in the process of pedagogical practice

The article deals with the step-by-step method of conductor-choral competence, analyzes the results of conducting the ascertaining stage of experimental work on the state of formation of the conductor-choir competence of the future music teacher in the process of pedagogical practice.

Key words: conducting-choral competence, diagnostics, pedagogical practice.

Стаття надійшла до редколегії 12.05.2018

УДК 371.4 Нілл Школа Саммерхілл (410.5)

Інна ШОРОБУРА

*доктор педагогічних наук, професор,
ректор Хмельницької гуманітарно-педагогічної академії,
м. Хмельницький, Україна*

ТЕОРЕТИЧНІ АСПЕКТИ ТЕХНОЛОГІЇ ШКОЛИ «САММЕРХІЛЛ» О. С. НІЛЛА

У статті розкрито теоретичні аспекти технології Школи «Саммерхілл» О. С. Нілла. Показано особливості діяльності школи, зокрема відмова від авторитаризму, орієнтація на природу дитини реалізація методів розвитку незалежної творчої особистості, рівність учителів і учнів у вирішенні питань життя школи, самоуправління та ін. Звернено увагу на індивідуально-групові форми організації навчального процесу, як-от: гра, художньо-творча діяльність, учіння, ручна праця та ін. Акцентовано на гуманістичних принципах концепції О. С. Нілла, зокрема принцип свободи, саморегуляції, педагогічної підтримки, діалогу, гармонізації відносин особистості і суспільства.

Ключові слова: Школа «Саммерхілл» О. С. Нілл, принципи концепції О. С. Нілла, зміст діяльності школи, форми організації освітнього процесу.

У Концепції Нової української школи зазначено, що потужну державу і конкурентну економіку забезпечать фахівці, які вміють навчатися впродовж життя, критично мислити, ставити цілі, спілкувати в багатокультурному середовищі. І саме у школі формується особистість, її громадянська позиція та моральні якості. У цьому контексті педагогіка XXI століття потребує переосмислення і творчого використання педагогічної спадщини щодо реорганізації освітнього процесу, створення нових типів шкіл. Так у 20–30-х роках ХХ століття в Західній Європі виникли нові осередки експериментальної роботи в сфері середньої освіти. Зразок такої роботи – нова школа в Саммерхіллі, створена О. С. Ніллом.

Британський педагог і психолог О. С. Нілл метою виховання дитини вважав забезпечення вільного виходу емоцій, без чого вона не зможе вирости щасливою, здатною реалізувати себе у суспільстві. Як один із представників педагогіки вільного виховання, засновник і незмінний директор школи «Саммерхілл» він зробив серйозний внесок у розвиток гуманістичної педагогічної традиції, принципово відмовившись від авторитаризму, орієнтуючись на природу дитини, розвиток незалежної творчої особистості, яка володіє яскравою індивідуальністю і реалізує свій внутрішній потенціал [2].

В освітніх закладах України ідеї педагогіки О. С. Нілла можна використати для оптимізації участі учнів у шкільному самоврядуванні, створення умов для всебічного, гармонійного розвитку, повноцінної реалізації їх прав та інтересів, прояву любові, розуміння, схвалення їх педагогами та батьками. Адже у новій українській школі важливо дати дітям не лише знання, а підготувати їх до сміливого вирішення проблем, до критич-

ного переосмислення величезного потоку інформації в інформаційному суспільстві [3].

Сучасні наукові дослідження свідчать, що проблеми модернізації загальноосвітньої школи, оновлення змісту форм та методів навчання розглядаються як необхідна умова розвитку особистості. Провідну роль у науковому пошуку відіграють дослідження діяльності експериментальних шкіл, зокрема, Школи «Саммерхілл» О. С. Нілла (А. Н. Джуринський, З. А. Малькова, Б. Л. Вульфсон та ін.). У наукових публікаціях розкрито основні ідеї школи, зміст та форми діяльності.

Мета статті – розкрити теоретичні аспекти технології Школи «Саммерхілл» О. С. Нілла, показати особливості її діяльності, принципи та форми організації освітнього процесу.

Олександр-Сатерленд Нілл народився 18 жовтня 1883 року у м. Хорвар (Шотландія). У 1912 р. О. С. Нілл отримав ступінь магістра англійської мови в Единбурзькому університеті. Якийсь час працював у журналістиці, виконував редакційну роботу для видавництва.

На початку Першої світової війни О. С. Нілл очолив школу спільного навчання у Шотландії, яка готувала випускників для роботи на фермах і в домашньому господарстві. Побачивши жалюгідне становище дітей у школах, зрозумівши його причини, О. С. Нілл вирішив створити для них навчальний заклад на основі принципу свободи, де усі напрями свого співжиття вони вирішували б на основі узгодження інтересів, зокрема визначення критеріїв оцінювання академічної успішності та інших форм співжиття. Ці позиції актуальні в контексті Нової української школи.

У 1921р. О. С. Нілл разом з однодумцями заснував Міжнародну школу «Саммерхілл» (з англійської – «Сонячний пагорб») поблизу м. Дрезден

(Німеччина), у якій було три структурних підрозділи.

У 1924 р. школа змушена була перенести свою роботу в Англію (Лейстон, графство Суффолк), зберігши попередню назву.

«Саммерхілл» – невелика школа-інтернат, філософія функціонування якої вибудовувалася на засадах спільного навчання, самоуправління, а також на визнанні права дітей на гру, творчість і дитинство. Діти отримували цілковиту свободу навчатися і розвиватися відповідно до своїх нахилів, здібностей, природних імпульсів. Правила свого життя вони визначали на щотижневих загальних зборах, на яких кожен учень і викладач володів у прийнятті рішень одним голосом. Дітей у школі поділяли за віковим принципом на групи, у кожній з яких була домоправителька. Життя школи «Саммерхілл», на перший погляд, нічим не відрізнялось від звичайних шкіл Західної Європи першої половини ХХ ст. Хоча розташування на лоні природи і наявність органів самоуправління наближували її до «нових шкіл». Однак за характером педагогічної концепції вона справді була незвичною школою [1].

У Великій Британії школа «Саммерхілл» набула популярності у 30-ті роки ХХ ст. Невдовзі вона стала відомою в усьому світі, а лекції О. С. Нілла, де б він їх не читав, викликали неабиякий інтерес. У 60–70-ті роки нею зацікавилися дитячо-зорієнтовані школи США та інших країн.

Свої ідеї О. С. Нілл виклав у декількох десятках книг: «Проблемна дитина» (1919), «Проблемні батьки» (1932), «Шотландська освіта» (1936), «Проблемний учитель» (1939), «Вільна дитина» (1953), «Свобода без обмежень» (1966) та ін. Найбільшої популярності набула книга «Саммерхілл: радикальний підхід до навчання дітей» (1960), автором передмови до якої був німецько-американський психолог Еріх Фромм.

Оскільки у школі навчалися діти з Тайваню, Кореї, Японії, США, Франції, Німеччини, Нідерландів, Іспанії, Фінляндії, Великої Британії, робочою мовою у ній була англійська, водночас вони мали змогу опанувати і рідну мову. Програма передбачала також вивчення математики, географії, історії, природничих дисциплін, музики, танців, драматичного мистецтва, кулінарної справи. Зусилля педагогів зосереджувалися на розвитку творчого потенціалу учнів.

О. С. Нілл стверджував, що кожна дитина неповторна, здатна любити життя і знаходити в ньому власний інтерес, їй потрібна абсолютна свобода для досягнення успіху. Традиційна школа мала головною метою інтелектуальний розвиток дітей. О. С. Нілл вважав емоційне життя значно

важливішим за інтелектуальне, дбав передусім про їх емоційний розвиток, свободу самовираження як універсальне джерело формування особистості. Тому будь-яке педагогічне питання він зводив до філософської проблеми свободи, що означає невтручання у природний розвиток дитини, надання їй можливості бути собою, відповідати за свої вчинки. У цьому контексті Нова українська школа буде працювати на засадах особистісно-орієнтованої моделі освіти, у рамках якої враховуються права дитини, її потреби та інтереси, на практиці реалізуючи принцип дитиноцентризму [3].

Концепція О. С. Нілла містить ідеї екзистенціальної філософії, що полягає у визнанні переваги природної основи над культурною, свободи людини у виборі власного шляху розвитку, необхідності бачити в кожній особистості творче й активне начало, залежності розвитку людини від її досвіду. У такому контексті дитина є не об'єктом управління, а свідомим суб'єктом, який має власне ставлення до себе і навколишнього світу [5].

Важливим у педагогічній концепції О. С. Нілла є принцип саморегуляції – права дитини жити вільно, без зовнішнього фізичного чи психологічного тиску. Цей принцип саморегуляції означав право дітей самостійно розв'язувати свої проблеми без звертання до авторитету і влади дорослих. Він тісно переплітався із принципом свободи, яка не означала анархії, всюдозволеності; межі її відновлювалися законами і нормами співжиття, сформульованими дітьми і дорослими на загальних зборах і затвердженими шляхом голосування. Спільна нормотворчість формувала інтегроване «Я», відносини відповідальної залежності. Діти повинні були уникати вчинків, які могли б травмувати почуття, права іншої людини, оскільки це породжує в дитини почуття провини, яке з часом трансформується у страх, ворожість і агресивність. Щодо порушників норм співжиття дитяче самоуправління застосовувало заходи впливу. Вищезазначені ідеї мають значення і для Нової української школи, життя якої буде організовано за моделлю поваги до прав людини, демократії, підтримки добрих ідей [5].

День у Школі «Саммерхілла» передбачав: між 8.15 і 9.00 – сніданок, до 9.30 –прибирання у кімнатах, з 9.30 до 13.00 – заняття. План занять учителі отримували на початку кожного семестру. Зазвичай діти мали по п'ять уроків щодня тривалістю 40 хвилин. Діти від 7 до 9 років займалися з одним учителем, який проводив заняття не лише в класі, а й у майстерні технічної творчості або кімнаті мистецтв. Після обіду діти займалися творчими і спортивними іграми, малювали, фарбували, працювали у майстернях.

О 17-й годині починалися вільні заняття, в процесі яких молодші діти читали казки; діти середнього віку у кімнаті мистецтв малювали, робили картинки, виготовляли вироби, готували костюми для вистав. Старші більше часу проводили у слюсарській і теслярській майстернях. Чим їм займатися, вони вирішували самостійно. Вихователі могли порадити, але ніколи нічого не пропонували.

Певний розпорядок мали вечори у «Саммерхіллі». У понеділок діти ходили в кіно, у вівторок персонал і старші вихованці слухали лекції О. С. Нілла з питань психології, а молодші займалися читанням. У середу – танці. Вечір у четвер був вільний – старші часто ходили в кіно. У п'ятницю – театральні вистави. У суботу проводили щотижневі загальношкільні збори шкільного самоуправління. Іноді в суботу О. С. Нілл розповідав дітям про свої уявні подорожі цікавими місцями світу.

Кожна неділя була театральним днем, а вистави створювали самі діти. Костюми і декорації також готували вони. В репертуарі не було класичних п'єс, далеких за змістом від дитячого життя, їх сприйняття і фантазії. Дитячий театр О. С. Нілл вважав важливим засобом морального виховання, бо кожна дитина-актор повинна була поставити себе на місце іншої людини, а це вчить її розуміти інших, співпереживати. У театрі він також вбачав ефективний засіб формування у дитини впевненості в собі.

Дуже популярними були спонтанні ігри – своєрідні міні-вистави, вправи в театральній техніці.

Чудовим засобом самовираження О. С. Нілл вважав танець. За його переконанням, людина, яка не спромоглася вийти у коло і зробити власні рухи у танці, ніколи не зможе знайти себе в інших змагальних видах діяльності.

Свобода вибору надавала дітям можливості саморозкриття, самоствердження, самореалізації, без чого, вважали у «Саммерхіллі», неможливе щастя.

Органи самоуправління в «Саммерхіллі» були динамічними і змінювалися відповідно до потреб дітей і виховних завдань. Самоуправління створювало передумови для ефективно соціалізації дітей у школі, де вони засвоювали соціальні норми і культурні цінності, виявляючи активність, саморозвиваючись і самореалізуючись у співтова-

ривстві. У результаті цього формувалася одна з провідних якостей особистості – самостійність, яка передбачала відповідальне ставлення до своєї поведінки, здатність діяти свідомо та ініціативно, приймати нестандартні рішення [1].

Гру О. С. Нілл розглядав як особливу форму життєдіяльності дітей, що сприяє їх самоактуалізації та соціалізації. Однак він відмовлявся від організації та керівництва грою дорослими – все вирішували діти, оскільки гра – ідеальний простір свободи. А діти, які виростили в умовах свободи, розвивають свої фізичні і моральні здібності, пізнають світ у всьому його розмаїтті.

Художньо-творча діяльність також сприяла розвитку творчих сил та самореалізації дитини, гуманізації особистості і актуалізації її творчого потенціалу.

О. С. Нілл уникнув формальної регламентації, нав'язливої опіки, заорганізованості, поставивши у центр активність та інтерес дитини. Це поширювалося і на їх навчання (свобода відвідування занять у школі). Першочерговим завданням виховання він вважав емоційний і естетичний розвиток дитини, які згодом неодмінно мають активізувати інтелектуальний розвиток. Основне завдання навчання, на його погляд, – формування самостійного мислення дитини, свободи думки, яка є основою будь-якої свободи.

Загалом педагогічна концепція О. С. Нілла мала на меті формування особистості дитини на основі ідей гуманістичної педагогіки. Конкретизували її: принцип свободи (свобода власного вибору, недопустимість нав'язування); принцип саморегуляції (досягнення дитиною життєвої стійкості); принцип педагогічної підтримки (прийняття дитини такою, якою вона є, постійна готовність стати на її бік); принцип діалогу (реалізація учасниками взаємодії власних свобод); принцип гармонізації відносин особистості і суспільства (розвиток соціального почуття на основі взаємодопомоги, відповідальності і власної гідності).

Перспективи подальших розвідок щодо теоретичних аспектів технології Школи «Саммерхілл» О. С. Нілла ми вбачаємо у вивченні особливостей проблемних дітей та батьків, шкільного самоуправління та використання прогресивних ідей в Новій українській школі.

Список використаних джерел

1. Дичківська І. Інноваційні педагогічні технології: підручник. Київ: Академвидав, 2015. 304 с.
2. Джуринский А. И. История зарубежной педагогики: уч. пособие. Москва: Форум, 2005. 268 с.
3. Концепція Нової української школи / [Електронний ресурс]. – Режим доступу до сайту МОНУ: <https://mon.gov.ua/tag/nova-ukrainska-shkola>
4. Нілл А. Саммерхілл: Воспитание свободой. Москва: Педагогика-Пресс, 2004. 207 с.
5. Саффарнж Ж.-Ф. Портрет педагога. Александр Саттерленд Нейл // Перспективы. 1999. № 2. С. 137-145.

References

1. Dychkivska I. Innovatsiini pedahohichni tekhnolohii: pidruchnyk. Kyiv: Akademvydav, 2015. 304 s.
2. Dzhurinskii A. I. Istoriya zarubezhnoy pedagogiki: uch. posobie. Moskva: Forum, 2005. 268 s.
3. Kontsepsiia Novoi ukrainskoi shkoly / [Elektronnyi resurs]. – Rezhym dostupu do сайту MONU: <https://mon.gov.ua/ua/tag/nova-ukrainska-shkola>
4. Nill A. Sammerhill: Vospitanie svobodoy. Moskva: Pedagogika-Press, 2004. 207 s.
5. Saffranzh Zh.-F. Portret pedagoga. Aleksandr Satterlend Neyl // Perspektivy. 1999. No 2. S. 137-145.

Шоробура І.М. Теоретические аспекты технологии Школы «Саммерхилл» А. С. Нилла

В статье раскрыты теоретические аспекты технологии Школы «Саммерхилл» А. С. Нилла. Показано особенности деятельности школы, в частности отказ от авторитаризма, ориентация на природу ребенка реализация методов развития независимой личности, равенство учителей и учащихся в решении вопросов жизни школы, самоуправления и др. Обращено внимание на индивидуально-групповые формы организации учебного процесса: игра, художественно-творческая деятельность, учения, ручная работа и др. Акцентировано на гуманистических принципах концепции А. С. Нилла. в частности принципах свободы, саморегуляции, педагогической поддержки. диалога, гармонизации отношений личности и общества.

Ключевые слова: Школа «Саммерхилл» А. С. Нилл, содержание деятельности школы, формы организации образовательного процесса, принципы концепции А. С. Нилла.

Shorobura I. Theoretical aspects of technology of A. S. Neill's school "Summerhill"

The article deals with theoretical aspects of the technology of the School "Summerhill" of A. S. Neill. The features of the school's activity, in particular the renunciation of authoritarianism, the focus on the nature of the child, the implementation of methods of development of the independent creative personality, equality of teachers and pupils in solving school life issues, self-governance, etc. have been shown. The attention is paid to the individual-group forms of organization of the educational process, such as: game, artistic-creative activity, study, manual work, etc. The emphasis is on the humanistic principles of the concept of A. S. Neill, in particular the principle of freedom, self-regulation, pedagogical support, dialogue, harmonization of relations between personality and society.

A. S. Neill escaped formal regulation, obsessive wards, organization, putting the child's interest and activity in the centre. It also extended to their training (freedom to attend classes at school). He considered the primary task of upbringing the emotional and aesthetic development of a child, which eventually should inevitably intensify the intellectual development. The main task of learning, in his opinion, is the formation of independent thinking of the child, freedom of thought, which is the basis of any freedom.

In general, the pedagogical concept of A. S. Neill had the goal of forming the child's personality based on the ideas of humanistic pedagogy. It was specified by the following principles: the principle of freedom (freedom of personal choice, inadmissibility of imposing); the principle of self-regulation (achieving child's vitality); the principle of pedagogical support (adoption of the child as it is, the constant readiness to become on the child's side); the principle of dialogue (implementation by the participants of interaction of their own freedoms); the principle of harmonization of the relations of the individual and society (development of social feeling on the basis of mutual assistance, responsibility and dignity).

Key words: School "Summerhill" of A. S. Neill, principles of A. S. Neill's concept, content of school activity, forms of organization of the educational process.

Стаття надійшла до редколегії 12.05.2018

УДК 159.923

Тетяна ЯБЛОНСЬКА

*доктор психологічних наук, старший науковий співробітник,
асистент кафедри психології розвитку Київського національного університету імені Тараса Шевченка,
старший науковий співробітник ДУ «Державний інститут сімейної та молодіжної політики»,
м. Київ, Україна
e-mail: t_yablonska@ukr.net*

ЧИННИКИ САМОРОЗВИТКУ СТУДЕНТА В РАКУРСІ РЕФОРМУВАННЯ СИСТЕМИ ВИЩОЇ ОСВІТИ

У статті розглядається проблема саморозвитку студента в контексті завдань реформування сучасної системи вищої освіти. Розглянуто розуміння саморозвитку особистості та інших самотворчих процесів – самовдосконалення, самовиховання, самоосвіти. Показано, що сучасні освітні реформи спрямовані на становлення студента як суб'єкта власного саморозвитку. Розглянуто засоби активізації саморозвитку студента у навчальному процесі вищого навчального закладу, зокрема врахування індивідуально-психологічних особливостей, актуалізація пізнавальних мотивів, використання інтерактивних форм навчання, психолого-педагогічні технології, спрямовані на розвиток мотивації, самостійності, креативності студентів, запровадження освітньої фасилітації у навчальному процесі.

Ключові слова: саморозвиток, самотворення, самовдосконалення, самоосвіта, самовиховання.

Зміни, що відбуваються в сучасному суспільстві, потребують постійного вдосконалення системи вищої освіти і наближення її змісту, форм і методів до потреб сьогодення. Вітчизняна система вищої освіти перебуває в процесі реформування за європейським взірцем, що націлене на входження її до європейського освітнього простору шляхом приведення до відповідних стандартів і критеріїв. Водночас процес реформування, оснований на інтенсивному упровадженні нових стандартів в систему навчання і адаптації європейських норм до особливостей українських реалій, не завжди є послідовним. Як зазначають вітчизняні дослідники, сучасна вища освіта в Україні виступає швидше гібридом болонської й радянської освітніх систем, наслідком чого є продовження стрімкого падіння якості освіти, нерозуміння цінностей реформи багатьма викладачами і студентами [8].

Розглядаючи зміст і основні вектори реформування вищої освіти, науковці підкреслюють, що в цьому процесі необхідна насамперед зміна інформаційно-діяльної моделі освіти на діяльно-ціннісну, яка передбачає значну самостійність і самоактивність студента. Тож особливого значення набуває орієнтація вітчизняної системи вищої освіти на розвиток і саморозвиток майбутнього фахівця. Відтак актуальним стає пошук нових психолого-педагогічних підходів і технологій, які сприяли б створенню середовища, що сприяє активізації саморозвитку особистості студента.

У психологічній науці вивчення саморозвитку особистості та пов'язаних із ним самотворчих процесів активізувалося впродовж останніх років,

хоча суттєвими складнощами на шляху дослідження цих складних процесів і феноменів є недостатня розробленість їх теоретико-методологічних основ та методичного інструментарію. Проблема саморозвитку та різних його аспектів вивчається в контексті самотворення особистості (М. Боришевський, С. Bühler, Л. Сердюк та ін.), дослідження суб'єкта саморозвитку (С. Кузікова), самовиховання особистості (Ю. Орлов), самовдосконалення (Т. Яблонська) та ін.

На думку М. Боришевського, самотворення, як вибудовування себе, своєї самості, має дієвий характер, характеризується органічним проникненням у різні вияви активності, поведінки та діяльності особистості. Будучи однією з умов гармонійного розвитку особистості, самотворення є внутрішнім, діяльним началом, стрижневою сутнісною здатністю, що забезпечує можливість безперервних змін у структурі особистості як динамічної, саморегульованої та відкритої системи. Самотворення є самосуб'єктною активністю, яка передбачає відносно високий рівень розвитку особистості, зокрема вагому представленість у її структурі таких утворень, як моральні переконання, сформованість світоглядних орієнтацій, наявність структурованої Я-концепції, розвиненість системи саморегуляції та інших компонентів, що засвідчують достатньо високий рівень розвитку особистості як відкритої соціально-психологічної системи, котра перебуває в стані постійного саморозвитку (М. Боришевський) [2].

Саморозвиток особистості розглядається С. Кузіковою як свідомо, цілеспрямована і керована активність особистості, мета якої полягає в

самоzmіні в позитивному напрямі, що і забезпечує особистісне зростання, самовдосконалення. Межі психологічного простору саморозвитку особистості задаються, з одного боку, цілями та особистісними смислами, з іншого – ресурсними можливостями особистості (потенціалом саморозвитку), а наповнюють його особистісні переживання-ставлення [6].

Проблема саморозвитку особистості знаходить багато перетинів з іншими проблемами психології, зокрема з проблемою самодетермінації, самоефективності особистості. Так, в руслі теорії самодетермінації [7] самотворення трактується як цілісний, самодетермінований, складно організований феномен, що опосередковується комплексом параметрів особистості, зокрема цінністю саморозвитку, цілісністю сприйняття життєвого шляху, самоприйняттям, вірою в свої сили, готовністю до самоzmін тощо. Здатність до самодетермінації, саморозвитку, самовдосконалення та самотворення, на думку Л. Сердюк, реалізується тоді, коли особистість стає справжнім суб'єктом. При цьому рушійні сили особистісного розвитку локалізовані у самій особистості, а зовнішні чинники втрачають свою програмуєчу роль [9].

Вищою формою усвідомленого саморозвитку особистості, на думку багатьох науковців, виступає процес самовдосконалення особистості як процес свідомого, керованого самою особистістю розвитку, в якому в суб'єктивних цілях та інтересах самої особистості цілеспрямовано формуються й розвиваються її якості та здібності (Л. Батліна, М. Боришевський, О. Єрахторіна). Підкреслюється, що самовдосконалення пов'язане з усвідомленням особистісного ідеалу й відповідним формуванням образу ідеального Я, що спонукає суб'єкта до самоzmіни. У центрі уваги дослідників опиняються психічні механізми самопізнання й самосвідомості особистості, провідні мотиви, які спонукають до її саморозвитку і самовдосконалення, а також процеси, що забезпечують його ефективність (самоконтроль, самооцінка, самоорганізація).

У структурі процесу самовдосконалення виокремлюються самопізнання, самопроекування, самовиховання, самоосвіта, самоактуалізація (О. Єрахторіна, Л. Калашнікова, О. Іванова). Початком самовдосконалення особистості є процес її самопізнання, в результаті якого формуються унікальні образи Я-реальне та Я-ідеальне. Усвідомлення індивідом власної недосконалості й прагнення наблизитися до ідеалу стає поштовхом до самовдосконалення; при цьому особистість має поставити мету і окреслити конкретний план її досягнення. Основними видами діяльності особи-

стості в напрямку реалізації поставлених завдань є самовиховання й самоосвіта, в процесі яких відбувається здобуття нових знань, умінь, розвиток тих чи інших якостей за допомогою спеціальних прийомів і методів роботи над собою. Завершальною ланкою виступає самоконтроль і самокорекція, коли суб'єкт визначає, чи була досягнута поставлена мета самовдосконалення, окреслює нові завдання свого розвитку або коригує ті цілі й завдання, яких не вдалося досягти [5].

Серед чинників саморозвитку, самовдосконалення особистості важливе місце посідають вікові та індивідуально-психологічні особливості. Емпіричне дослідження особливостей самовдосконалення в підлітковому та юнацькому віці підтвердило, що в юнацькому віці відбувається активізація цього процесу, пов'язана з розвитком самосвідомості особистості, необхідністю особистісного і професійного самовизначення. Виявлено, що процес самовдосконалення особистості має виразне індивідуально-психологічне забарвлення, що визначається насамперед особливостями характеру, самосвідомості та мотиваційно-ціннісної сфери особистості. Так, найбільш мотивовані до самовдосконалення підлітки та юнаки, які характеризуються впевненістю в собі, інтернальним локусом контролю, схильністю до співробітництва, гнучкістю, комунікабельністю, дружельюбністю по відношенню до навколишніх [12].

У період студентства важливими чинниками саморозвитку, самовдосконалення виступають психологічні особливості й завдання вікового розвитку: осмислення й переосмислення власної ролі в системі соціальних відносин, пошук сенсу життя, процес набуття ідентичності та формування перспектив майбутнього, зорієнтованість на особистісне й професійне самовизначення, які роблять цей період сенситивним до саморозвитку. Широкі можливості для саморозвитку студентів надає начально-професійна діяльність.

Метою статті є аналіз чинників саморозвитку особистості студента в контексті реформування системи вищої освіти.

Як відомо, формування особистості передбачає три основні компоненти: вплив соціального середовища; цілеспрямований виховний вплив суспільства на особистість через соціальні інститути; свідомий, цілеспрямований вплив суб'єкта на себе – саморозвиток, який реалізується через самоосвіту та самовиховання. Перші два компоненти мають об'єктивний характер, третій – суб'єктивний, оскільки охоплює процеси, що відбуваються у свідомості людини. В сучасних умовах саморозвиток, самовдосконалення майбутнього фахівця набуває особливого значення.

В системі вищої освіти багатьох розвинених країн цінності саморозвитку, самоосвіти, самовиховання давно стали беззаперечними. Сьогодні затребуваним є той фахівець, який не тільки систематично поповнює свої знання, а й творчо використовує їх при розв'язанні професійних проблем. Набуті знання швидко застарівають, якщо їх не оновлювати, тож головним для спеціаліста стає самостійний пошук і відбір наукової інформації, яка необхідна йому для подальшого вдосконалення в професійній діяльності. Саме тому актуальною є проблема розвитку в майбутніх фахівців бажання і вміння вчитися самостійно протягом усього трудового життя.

Отже, значущою складовою становлення особистості майбутнього професіонала стає процес саморозвитку, що охоплює різні аспекти (самовдосконалення, самоосвіта, самовиховання). Ці процеси лише тоді можна назвати самотворчими, коли вони є свідомими діями особистості, в яких вона є активним суб'єктом самоосвіти, морального, трудового, фізичного, естетичного саморозвитку. Таким чином, сучасні зміни в системі освіти висувають на перший план комплекс проблем, пов'язаних із визнанням самооцінки особистості, формуванням її самосвідомості, створенням умов для самовизначення і саморозвитку. Тож тенденції розвитку сучасної освіти характеризуються чітко позначеним переходом у стосунках між викладачем та студентом від суб'єкт-об'єктних до суб'єкт-суб'єктних стосунків [10].

Саме тому більшість принципів і положень, на яких базується сучасна вища освіта, спрямовані на забезпечення розвитку і саморозвитку майбутнього професіонала. Так, важливим вектором вищої освіти є її *гуманітарна спрямованість*, що передбачає поєднання високого професіоналізму фахівця з розумінням наслідків своєї діяльності для суспільства, відповідальністю перед ним. Підготовка фахівця з вищою освітою повинна забезпечити становлення його як особистості, людини гуманної, відповідальної, з розвиненими громадянськими та моральними якостями.

Сучасне розуміння завдань вищої освіти передбачає поєднання *принципів науковості, доступності, активності*, що вимагає опори на реальний рівень знань та вмінь студентів, поступове підвищення складності навчального матеріалу; добору таких методів, які б дозволяли не просто повідомляти інформацію, а стимулювати власну пошукову активність студентів. За таких умов функція викладача істотно змінюється – з інформаційної і контролюючої на фасилітативну, консультативну, що стимулює студентів до самостійного вивчення наукових проблем. Отже, у світлі

сучасних вимог розвиток особистості майбутнього професіонала постає центром навчально-виховного процесу у виші, а повага до особистості студента, розуміння його запитів, інтересів, довіра до нього визначаються як засади педагогічного процесу.

Суттєва зміна функції вищого навчального закладу полягає у тому, що навчальний заклад мобілізує студентів, а не просто забезпечує викладання, як раніше. Якщо радянська парадигма навчання передбачала розробку програм і курсів з подальшою трансляцією їх студентам, то нова передбачає створення середовища, спрямованого на самопідготовку, поетапну оцінку знань, роботу з кожним студентом [8]. Реалізувати такий підхід неможливо без *урахування вікових та індивідуально-психологічних особливостей студентів* з метою максимального розвитку позитивних і подолання негативних індивідуальних рис особистості, забезпечення на цій основі підвищення якості навчання, особистісного і професійного розвитку.

Таким чином, сучасне трактування мети освіти передбачає виховання в молоді готовності до систематичного засвоєння динамічно змінюваних знань, актуалізації у неї потреби у саморозвитку, самовдосконаленні. Ці ідеї конкретизуються зокрема у таких завданнях:

- готувати фахівців до подальшої самостійної безперервної самоосвіти, озброїти їх методами теоретичного мислення й наукового пізнання;
- навчити орієнтуватися в постійно зростаючому потоці інформації;
- виховувати потребу в саморозвитку, подальшій самоосвіті та професійному самовдосконаленні;
- вдосконалювати психолого-педагогічні технології для забезпечення ефективної професійної підготовки студентів, їх особистісного і професійного розвитку.

Безперечно, основою саморозвитку студента є мотивація, що необхідно враховувати у навчальному процесі ВНЗ. Для того, щоб студент посправжньому заглибився в роботу, потрібно, щоб завдання, які ставляться перед ним в процесі навчальної діяльності, не тільки були зрозумілими, але й внутрішньо прийнятими ним, стали значущими для студента, а отже, знайшли відгук і опору в його переживаннях.

У навчально-виховному процесі провідною формою активності студента стає самостійна робота [8], яка покликана сприяти становленню студента як суб'єкта власного саморозвитку, професійного становлення. При цьому самоосвітня діяльність студента має такі специфічні особливості.

По-перше, самоосвіта студентів пов'язана з продуктивним навчальним процесом. Це дає змогу визначити основні шляхи методичного впливу на самоосвіту студентів: удосконалення навчального процесу та його інтенсифікація, різноманітна діяльність щодо підвищення професійної спрямованості майбутніх фахівців.

По-друге, самоосвіта студентів залежить від стійкості пізнавальних інтересів і практичної діяльності, в якій вони бажають самореалізуватися. Це свідчить про необхідність проводити спеціальну роботу для розвитку внутрішньої мотивації – пізнавальної, мотивів досягнення, самореалізації, чого можливо досягти за допомогою змісту, використання проблемно-пошукових, діалогічних та інтерактивних методів у навчанні, його практичній орієнтованості.

По-третє, самоосвіта студентів виконує декілька функцій: сприяє закріпленню та поглибленню результатів навчальної діяльності, задоволенню пізнавальних інтересів тих, хто навчається, є засобом підготовки до майбутньої професії, засобом самоствердження в очах однолітків та викладачів.

Отже, самоосвіта студентів є вагомою складовою їх успішної професійної підготовки, передбачає розумову культуру і спеціальні вміння. Саме опора на активність студентів стає важливою основою сучасного підходу при спрямовуючій та стимулюючій ролі викладача: студент повинен бути суб'єктом творчої пізнавальної діяльності, який чітко усвідомлює ціль навчання, планує і організовує свою роботу, здійснює її самоаналіз і самоконтроль, усвідомлює відповідальність за результати навчально-пізнавальної діяльності.

Ще одним чинником стимулювання саморозвитку студента у вищій школі є істотна зміна комунікативної ролі викладача, який перестає бути джерелом знань або просто їх транслятором для студентів. Завданням сучасного викладача є створення умов для того, щоб студент мав можливість отримувати власний досвід, розвивати дослідницькі, комунікативні та організаторські компетентності, планувати і здійснювати дослідницьку діяльність, приймати рішення і нести відповідальність за них. По суті, традиційна роль викладача як наставника і транслятора знань трансформується у роль фасилітатора, модератора, тьютора [3]. Розуміння освітньої фасилітації, яка є істотно новим підходом у системі вищої освіти, можливе, на думку О.Бульвінської, в рамках трьох основних підходів.

1) Освітня фасилітація, як тип педагогічної взаємодії, пов'язана зі створенням сприятливих умов для саморозвитку та самореалізації суб'єктів освіти (як викладача, так і студента). Сутністю фасилітації є гуманні ціннісно-змістові освітні

відносини, спрямовані на створення атмосфери доброзичливості, довіри, відкритості, взаємоприйняття, взаємоповаги, співпереживання, толерантності, а також створення умов для саморозвитку, самовдосконалення кожної особистості для реалізації особистісно значущих цілей у процесі навчання [1; 11]. Викладач-фасилітатор спонукає студентів до пошуку рішень, дає їм повну свободу в цьому пошуку і право вибору власного рішення; такий підхід сприяє розвитку особистості студента, підвищує рівень його креативності і відповідальності.

2) Фасилітатор – комунікативна рольова позиція педагога, яка віддзеркалює стратегію його взаємодії зі студентами, спрямовану на мотивацію, стимулювання, організацію діяльності студентів, їх підтримку і супровід на різних етапах освітнього процесу. На етапі ознайомлення з новою інформацією або інструктування студентів перед початком практичного відпрацювання професійних умінь викладач виконує традиційну роль: організовує, викладає нову інформацію, демонструє, керує діяльністю студентів. Під час самостійної роботи студентів викладач виконує роль фасилітатора: консультує, адаптує завдання до особистісних якостей кожного студента, створює комфортну атмосферу на занятті, заохочує студентів брати участь у дослідницьких завданнях, спонукає студентів самостійно здійснювати пошук необхідної інформації, розв'язання поставлених завдань, самостійно ставити нові завдання. Така взаємодія активізує пізнавальні мотиви, допитливість кожного студента, сприяє самостійності й продуктивності його роботи.

3) Фасилітація – це специфічний вид педагогічної діяльності викладача, окрема педагогічна професія, що відрізняється від традиційної викладацької. Як правило, такий підхід існує в неформальній освіті: у сфері проведення тренінгів, семінарів, андрагогіці, соціально-психологічній роботі, бізнесі. Основним завданням фасилітатора є не навчання, а скоріше супровід студентів (слухачів) в їхньому особистому розвитку, заохочення ділитися своїми ідеями, ресурсами і думками, мислити критично, щоб розв'язати певну проблему, прийти до спільного рішення, підвищити майстерність [3].

Тож, виходячи із сучасних пріоритетів вищої освіти, викладачеві необхідно враховувати, що активізації саморозвитку студентів можна досягти, якщо:

- пам'ятати, що знання можуть стати надбанням особистості лише в результаті свідомої самостійної діяльності. Тому слід навчати так, щоб студент розумів що, чому і як треба діяти, не виконував вказівок викладача формально;

- спиратися на інтереси студентів і одночасно формувати мотиви учіння, зокрема пізнавальні потреби, професійні нахили та інтереси;
- поєднувати традиційні та інтерактивні методи навчання;
- стимулювати участь студентів у колективних формах навчальної роботи (дискусіях, семінарах, ділових іграх тощо);
- раціонально, у відповідності до пізнавальних інтересів студентів, організовувати їх самостійну, науково-дослідну роботу;
- здійснювати проекцію вивченого навчального матеріалу на конкретну професійну діяльність студентів;
- залучати студентів до вирішення проблемних ситуацій, процесу пошуку і вирішення наукових і практичних задач, здійснюючи фасилітацію цього процесу.

Завданням сучасного викладача стає не стільки інформування, скільки орієнтація студентів у системі наукового знання, де серед розмаїття під-

ходів кожний зможе обрати те, що найбільш відповідає його поглядам, інтересам, устремлінням; допомога студентам в опануванні загальних принципів наукового знання, методів і технік пізнання, самопізнання, саморозвитку.

Отже, саморозвиток особистості майбутнього професіонала в умовах вищого навчального закладу є одним із провідних завдань сучасної системи вищої освіти. Врахування індивідуально-психологічних особливостей, актуалізація пізнавальних мотивів, використання інтерактивних форм навчання, психолого-педагогічні технології, спрямовані на розвиток мотивації, самостійності, креативності студентів, запровадження освітньої фасилітації у навчальному процесі мають широкі можливості для активізації саморозвитку студента під час навчання у вищому навчальному закладі. Перспективним є дослідження впливу освітньої фасилітації на результативність професійного становлення особистості.

Список використаних джерел

1. Авдєєва І. М. Принципи педагогічної фасилітації / І. М. Авдєєва // Наукові записки Інституту психології ім. Г. С. Костюка АПН України. – Вип. 26. – В 4-х т. – Т. 1. – К.: Главник, 2005. – С. 24 – 28.
2. Боришевський М. Й. Самотворення особистості: соціально-психологічна сутність, детермінанти становлення та розвитку / М. Й. Боришевський // Проблеми загальної та педагогічної психології: зб. наук. праць Ін-ту психології імені Г. С. Костюка НАПН України [за ред. С. Д. Максименка]. – К., 2012. – Т. XIV, ч.1. – С. 28-35.
3. Бульвінська О. Сутність освітньої фасилітації: основні теоретичні підходи / Особистість студента і соціокультурне середовище університету в суспільному контексті: матеріали Всеукраїнської науково-практичної конференції (2 червня 2017 р., Київ). – К., 2017. – 153 с. – С. 124-127
4. Єрахторіна О. М. Самовдосконалення особистості у науковій рефлексії і реалізації біографічних проектів: монографія / Ольга Єрахторіна. – Х.: Вид-во Іванченка І. С., 2013. – 215 с.
5. Калашникова Л. М., Іванова О. І. Самовдосконалення як особливий вид діяльності особистості / Л. М. Калашникова, О. І. Іванова // Педагогіка і психологія: зб. наук. пр. ХНПУ ім. Г. Сковороди. – Харків, 2013. – №43. – С.73-82.
6. Кузікова С. Б. Психологічні основи становлення суб'єкта саморозвитку в юнацькому віці: монографія / С. Б. Кузікова. – Суми: Вид-во «МакДен», 2012. – 410 с.
7. Ryan R. M. Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development and well-being / R. M. Ryan and E. L. Deci // American psychologist. – 2000. – vol. 55. – № 1. – P. 68-78.
8. Рощина Л. О., Захаров О. О. Реформування системи вищої освіти в Україні й самореалізація студента / Реформування системи вищої освіти в Україні / Наука. Суспільство. Релігія. – №1. – 2011. – С.89-93
9. Сердюк Л. З. Самотворення особистості як цілісний самодетермінований феномен // Актуальні проблеми психології: зб. наук. праць Ін-ту психології імені Г. С. Костюка НАПН України. Випуск 38. – Миколаїв, 2015. – С. 582. – С. 422-431.
10. Скотна Н., Стець В. Напрямки та шляхи оптимізації системи вищої освіти в дискурсі формування національної еліти / Особистість студента і соціокультурне середовище університету в суспільному контексті: матеріали Всеукраїнської науково-практичної конференції (2 червня 2017 р., Київ). – К., 2017. – 153 с. – С.109-118.
11. Шевченко К. О. Педагогічна фасилітація у контексті професійної компетентності вчителя / К. О. Шевченко // Науковий вісник Миколаївського національного університету імені В. О. Сухомлинського. Серія: Психологічні науки. – 2014. – Вип. 2.13. – С. 258-263.
12. Яблонська Т. М. Вікові та індивідуально-психологічні особливості як чинник самовдосконалення особистості // Проблеми гуманітарних наук: зб. наук. пр. Дрогобицького держ. пед. ун-ту імені Івана Франка. Серія „Психологія”, ред. кол. Н. Скотна (гол. ред.), І. Галян (ред. розд.) та ін. – Дрогобич: Вид. відділ ДДПУ імені Івана Франка, 2015. – Вип. 37. – 284 с. – С.28-39.

Яблонская Т. Н. Факторы саморазвития студента в ракурсе реформирования системы высшего образования

В статье рассматривается проблема саморазвития студента в контексте реформирования современной системы высшего образования. Рассмотрено понимание саморазвития личности и других самотворческих процессов – самосовершенствования, самовоспитания, самообразования. Показано, что современные образовательные реформы направлены на становление студента как субъекта собственного саморазвития. Рассмотрены средства активизации саморазвития студента в учебном процессе

ВНЗ, в частности учет индивидуально-психологических особенностей, использование интерактивных форм обучения, актуализация познавательных мотивов, психолого-педагогические технологии, направленные на развитие мотивации, самостоятельности, креативности студентов, внедрение образовательной фасилитации в учебном процессе.

Ключевые слова: саморазвитие, самосозидание, самосовершенствование, самообразование, самовоспитание.

Yablonska T. Factors of student's self-development in the context of the reforming of higher education system

The article considers the problem of student self-development in the context of the tasks of the modern reforming of higher education system. The understanding of self-development of the personality and other self-creative processes – self-improvement, self-education, self-education is considered. It is shown that modern educational reforms are aimed at the formation of a student as a subject of self-development. The means of activating self-development of a student in the educational process of a higher educational institution, in particular, the consideration of individual psychological peculiarities, actualization of cognitive motives, the use of interactive forms of learning, psychological and pedagogical technologies aimed at the development of motivation, autonomy, creativity of students, and the introduction of educational facilitation in the educational process are considered.

Key words: self-development, self-creation, self-improvement, self-education, self-education.

Стаття надійшла до редколегії 10.04.2018

УДК 373.3.015.311:316.72

Світлана ЯКИМЕНКО

*кандидат педагогічних наук, професор, завідувач кафедри початкової освіти
Миколаївського національного університету імені В. О. Сухомлинського,
м. Миколаїв, Україна*

e-mail: yakymenkosi@ukr.net

Наталія ІВАНЕЦЬ

*викладач кафедри початкової освіти Миколаївського національного університету
імені В. О. Сухомлинського, м. Миколаїв, Україна*

e-mail: ivanetsnata09@gmail.com

**УМОВИ ФОРМУВАННЯ УЯВЛЕНЬ В УЧНІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ
ПРО БАГАТОГРАННІСТЬ КУЛЬТУР В УКРАЇНІ ТА СВІТІ ЗАГАЛОМ**

У статті визначено умови формування уявлень учнів початкової школи про культурне різноманіття світу. Наголошується на тому, що особливій уваги потребує моральне і культурне виховання учнів для забезпечення гуманного співіснування поряд різних етнічних груп. У даній науковій праці автор наголошує на тому, що національна школа є культурологічною установою, яка через навчання та виховання підростаючих поколінь сприяє відродженню національної культури, її збереженню та подальшому розвитку, забезпечує у дітей та юнацтва загальнолюдських цінностей, високих громадянських якостей. Мультикультурна школа – нова модель в системі освіти і, на думку автора, найбільш оптимальна для вирішення етнопсихологічних і етнокультурних проблем, орієнтована на реалізацію державних вимог і завдань. Учень такої школи повинен відповідати таким критеріям – уміти проявляти особистісні якості в умовах сучасного мультикультурного соціуму і володіти певними знаннями і творчими вміннями.

Ключові слова: культура народу, етнічні групи, культура міжособистісних стосунків, мультикультурне виховання, поліетнічне середовище, етнопсихологічні особливості.

В умовах інтеграції України до загальноєвропейського співтовариства дедалі більшої гостроти набуває проблема виховання культури міжнаціонального спілкування особистості. Законодавство України забезпечує збереження ідентичності та культурної самобутності національних меншин. Витим, існуючі протиріччя між чинним законодавством та реальним забезпеченням прав різних етносів на місцях вимагають формування ме-

ханізмів реалізації державної національної політики, головними завданнями якої є налагодження міжособистісних стосунків, досягнення високої культури міжетнічних взаємин, прищеплення шанобливого ставлення до культури, звичаїв, традицій усіх народів, які населяють Україну.

Школа, яку успадкувала молода українська держава, опинилася в ситуації кризи, негативні наслідки котрої залишаться відчутними ще

тривалий час. За таких обставин визріла суб'єктивна потреба в орієнтації на новий виховний ідеал та пов'язані з ним педагогічні цілі, завдання і виховні умови школи. Глибоке усвідомлення такої потреби зумовило генерацію ідеї відродження та розбудови національної школи, тобто такої школи, діяльність якої ґрунтується на здобутках національної та світської культури.

Національна школа є культурологічною установою, яка через навчання та виховання підростаючих поколінь сприяє відродженню національної культури, її збереженню та подальшому розвитку, забезпечує у дітей та юнацтва загальнолюдських цінностей, високих громадянських якостей.

Успадкований зміст освіти, особливо з гуманітарних предметів, виявився непридатним для розв'язання завдань національно-культурного відродження. Оновлення змісту шкільної освіти до цього часу відбувається фрагментарно, воно потребує створення таких освітніх і педагогічних умов, які б сприяли реалізації культуротворчої функції школи, розв'язанню завдань національного виховання дітей та молоді, а також формуванню в них уявлень про культури, які їх оточують в існуючому суспільстві.

Аналіз наукової літератури з означеної проблеми свідчить про те, що провідні вчені (Є. Баграмов, Ю. Бромлей, Р. Гарсія, З. Гасанова, Ф. Гороховський, М. Євтух, В. Заслуженюк, М. Маклюєна, С. Ніето, Н. Осипова, А. Пергей, В. Присакар, Ю. Саєнко, Д. Хупс, Є. Черікова та інші) по-різному тлумачать поняття "багатогранність культур". Однак, порушена проблема є актуальною й вимагає більш детальної розробки.

Принципове значення в контексті означеної проблеми мають дослідження, присвячені проблемі виховання толерантності (О. Асмолов, О. Газман, О. Грива, О. Клепцова, Е. Койкова, А. Коржуєв, Н. Кудзієва, В. Лекторський, В. Попков, В. Сітаров, О. Соколова); регулюванню відносин людей різних національностей (Б. Ананьєв, В. Виготський, П. Гальперін, О. Леонт'єв); різним аспектам формування етнічної ідентичності і культури міжнародних відносин (Дж. Беррі, З. Гасанов, В. Заслуженюк, А. Здравомислов, В. Кочетков, Н. Лебедева, В. Матіс, Л. Пуховська, О. Романова, Є. Степанов, А. Ямсков).

Як свідчать дослідження, роль освіти як чинника культурного розвитку й прогресу явно недооцінювалася в останні десятиліття: вона не розглядалася як засіб розв'язання найгостріших соціально-політичних, міжетнічних, міжкультурних проблем у сучасній Україні. Але ж саме освіта завжди слугувала головною умовою збереження накопиченого потенціалу знань, досягнень, традицій та моделей поведінки і була дієвим засобом

розвитку людини, підвищення її культурного рівня, свідомості й самосвідомості.

Метою статті є виділення умов формування в учнів початкової школи уявлень про багатогранність культур та вироблення вміння співіснувати з їх представниками. Перед освітньою наукою постає завдання виробити засобами освіти й виховання нову концепцію інтеграції в демократичне суспільство різних за характером і кількістю спільнот та індивідів. На найзагальнішому рівні ця концепція має відобразити, або спроектувати, можливості передачі індивідові необхідних знань і вмінь, аби світ, ставши відкритим для нього, не відмовляючись від коренів, що визначають його ідентичність, міг передбачити відповіді на питання про волю й право на унікальність, про умови цілісності суспільства й індивіда. У сучасних умовах соціально-економічної дестабілізації прагнення тієї або іншої нації, народності зберегти оригінальність іноді має негативні вияви. Щоб дитина – учень початкової школи – етнічний мусульманин – став віротерпимим, йому потрібно показати віротерпимість ісламу, дати можливість одержувати знання про культуру ісламу. Щоб українець, який є православним християнином, був терпимим до представників інших релігій, йому треба надати можливість одержувати знання про релігійну культуру у всесвітньому контексті.

Аналіз науково-педагогічної літератури і періодичних видань дозволяє зробити висновок про те, що контингент більшості загальноосвітніх шкіл є поліетнічним, але вчителі не враховують у своїй професійній діяльності етнокультурні й етнопсихологічні особливості учнів. Більшість методичних матеріалів відзначається монокультурною спрямованістю у той час, як сучасне суспільство ставить перед школою завдання виховувати всебічно розвинену особистість, підготовлену до життя у мультикультурному світі. Саме в такому багатогранному культурному середовищі виховується зараз учень початкової школи. Тому мультикультурний підхід до формування уявлень в учнів про існування різних культур є ефективним в сучасному освітньому процесі. Історичне коріння мультикультурної освіти знаходимо в боротьбі за права різних груп населення, які зазнавали дискримінації.

Різні аспекти виховання підростаючого покоління набувають все більшої актуальності в сучасному суспільстві, де співіснують та спілкуються представники різних культур та народів. Мультикультурне виховання постає новим напрямом педагогічної теорії і практики, основні проблеми якого полягають у цілеспрямованій розробці теоретичних основ і практичному застосуванні

етнічної та мовної різноманітності як необхідних складових процесу загальної освіти.

Підготовка молоді до життя в мультикультурному світі належить до пріоритетних завдань освіти. Одна з найважливіших функцій навчального закладу – навчити людей жити разом, допомогти їм перетворити існуючу взаємозалежність держав і етносів у справжню солідарність. З цією метою освіта має сприяти тому, щоб, з одного боку, людина усвідомила свої корені й тим самим могла визначити місце, яке вона займає у світі, і, з другого боку – прищепити їй повагу до інших культур [2, 5]. В українських державних документах, у наукових публікаціях українських авторів повільно, але неухильно змінюється ставлення до проблем виховання, починаючи від Закону України “Про освіту”, відповідно до статті другої якого одним з головних принципів державної політики в освітянській сфері є “вільний розвиток особистості, виховання підрастаючих поколінь у дусі працьовитості, поваги до прав і свобод людини, любові до природи, Батьківщини, родини”, і закінчуючи інформаційно-аналітичним матеріалом МОН України “Реалізація в Україні принципів і задач Болонського процесу” (вересень, 2003), де підкреслюється вірність України міжнародним принципам розвитку освіти [1, 1–15]. Співвідношення освіти й культури фахівці розглядають у різних аспектах: через формування освіти в мультикультурному середовищі; описи та прогнозування образу культурної й освіченої людини конкретної історичної епохи; розкриття специфіки культурно-освітнього середовища зростаючої людини; узагальнення, збереження й відродження культурно-освітніх традицій народу, етносу, нації. Міжнародна енциклопедія освіти (1994), узагальнюючи теоретичні положення й практику, що виникають у навчально-виховних установах, розглядає мультикультурну освіту як важливу частину сучасної загальної освіти, що сприяє засвоєнню учнями початкової школи знань про інші культури; з'ясуванню загального й особливого в традиціях, способі життя, культурних цінностях народів, вихованню молоді в дусі поваги інокультурних систем. Мультикультурний освітній процес спрямований на збереження й розвиток усього різноманіття культурних реалій, у тому числі й народнопедагогічних, що існують у співтоваристві, на передачу цієї спадщини юному поколінню. У етнопедagogічному аспекті мультикультурна освіта враховує культурні та виховні інтереси різних етносів і передбачає:

- адаптацію людини до різних цінностей у ситуації існування безлічі різнорідних культур;
- взаємодію між людьми з різними традиціями; орієнтацію на діалог культур;
- відмову від культурно-освітньої монополії одних націй і народів стосовно інших [3, 41].

Такі підходи припускають розуміння змісту і значення унікального поєднання різних культур, несхожості людей і значення спільних для всіх чеснот. Це надзвичайно важливо в процесі виховання особистості, здатної виявити готовність до розуміння і співробітництва, терпимість до інакомислення, критичного осмислення судження, заснованого на моральних цінностях. Ознайомлення учнів початкової школи з особливостями культури свого й іншого народів на заняттях і поза ними, у вільному спілкуванні, у тому числі із однокласниками, які є представниками різних культур, сприяє формуванню в молодого покоління об'єктивного бачення світу. Мова йде про виховання культурних, освічених громадян країни, які ознайомлені з традиціями, звичаями, віруваннями, соціально-побутовим укладом життя, уявленнями про світ інших народів. Знання багатства міжнародних культур забезпечує розвиток культури національних взаємодій, взаєморозуміння, взаємоповаги, гармонізації інтересів і прагнень молодих людей. Сьогодні відбувається становлення нового типу взаємин поколінь – діалогу культур, що потребує здатності молоді до конструктивної співпраці. Діалог культур, таким чином, не ідеологічна вимога сучасних ліберальних держав, а життєва потреба кожної культури. Будь-яка національна самоізоляція означає смерть: швидке або затяжне, але вмирання. Метою мультикультурної освіти є розробка освітньої політики, програм підготовки фахівців, змісту освіти, установлення психологічного й морального клімату відносин між усіма учасниками освітнього процесу на всіх його рівнях, за яких кожен здобувач освіти, незалежно від кольору шкіри, розрізу очей, етнічного походження, фізичних і розумових рис, статі, вікових, релігійних, політичних, класових, мовних відмінностей, мав би всі необхідні можливості для свого інтелектуального, соціального і психологічного розвитку [5, 112]. Сучасні педагогічні реалії вимагають, з одного боку, враховувати в освіті етнокультурний фактор, з другого боку – створювати умови для пізнання культури інших народів, виховання толерантних відносин між людьми, що належать до різних етносів, конфесій, рас. Стереотипне сприйняття людей певного етносу може призводити до етнічної напруги й конфліктів, що, на жаль, є непоодиноким явищем у молодіжному середовищі. Одним з найважливіших завдань виховної роботи у школі I ступеня є подолання стереотипного ставлення студентів до представників інших етнічних груп. Кожного учня слід сприймати як особистість, що має власну гідність й особистісні якості; визначальним чинником у формуванні взаємин між студентами мусять стати поведінка і вчинки, а не етнічна належність. Важливими для розуміння ролі мультикультурної освіти в становленні

особистості є ідеї П. Каптерева про взаємозв'язок національного й загальнолюдського в педагогіці. До особливостей педагогічного процесу, зумовлених національними цінностями, П. Каптерев відносив мову, релігію, побут. Засвоєння рідної мови він розглядав як прилучення до національних духовних цінностей і разом із тим до загальнолюдських знань, що формують наукові погляди про навколишній світ. Педагог закликав розвивати в дітях почуття належності до всього людства, "наскільки можливо скорочувати в школах думки про те, що рідний народ – єдиний носій справжньої культури, а інші народи мають служити йому" [7, 421]. За автором, педагогічна діяльність спочатку реалізується на основі національного ідеалу, а потім трансформується в діяльність із досягнення загальнолюдського ідеалу. У вихованні, підкреслював він, "потрібно звертатися не до одного народу, а до багатьох, розглядати їхні ідеали й цінними чужими властивостями доповнити недоліки свого національного ідеалу; народне треба поєднувати з іноземним, з усенародним і загальнолюдським" [7, 56–57].

Висока культура міжнаціонального спілкування передбачає, яку педагоги повинні виховувати в дітях, передбачає:

- усвідомлення і визнання пріоритету загальнолюдських цінностей над груповими, розуміння необхідності досягнення балансу міжнаціональних інтересів, гармонізацію загальнолюдських і національних інтересів;
- нероздільне почуття національної і загальнонародної (народів країни проживання) гордості, приналежності до роду людського;
- почуття дружби між народами країни проживання;
- турботу про долі малої і великої Батьківщини, всієї планети;
- розуміння необхідності трудитися на благо своєї нації, в ім'я збереження людства;
- прагнення і сприяння розширенню взаємозв'язків з іншими народами та націями;
- нерозривний і постійний інтерес до культури свого та інших народів;
- знання рідної мови та мов інших народів;

- національна скромність;
- глибоку повагу до національної гідності громадян своєї та інших країн, незалежно від національної приналежності (Етнопсихологічний словник).

Отже, підсумовуючи все зазначене, ми виділили наступні дидактичні умови при яких відбуватиметься формування уявлень учнів початкової школи про багатогранність світових культур:

- формування пізнавального інтересу школярів до етнокультурного різноманіття світу;
- набуття учнями мультикультурних знань та формування на їх основі толерантного ставлення до представників різних народів і культур;
- формування мультикультурних умінь: етноспецифічних, інформаційних;
- організація практичної діяльності молодших школярів, яка спрямована на набуття досвіду міжкультурної взаємодії;
- формування знань і уявлень школярів про національні культури та їх особливості, що сприятиме розширенню знань школярів про національні культури й формуватиме позитивне відношення до культурного оточення;
- спрямованість виховної роботи на розвиток культури сприйняття молодшими школярами картини багатомовного світу, що дозволить навчити молодших школярів діяти залежно від ситуації, розвивати навички соціального спілкування й уміння поводитися в різних життєвих ситуаціях;
- реалізація мультикультурного підходу до змісту та організації виховної роботи з учнями початкової школи;
- виховання толерантного відношення молодших школярів до інших народів, їх мови й культури, що пов'язано з необхідністю формування в учнів міжкультурної комунікації й сприяє вихованню доброзичливого відношення до оточуючих людей.

Ефективним засобом реалізації виділених умов, на нашу думку, стане мультикультурне виховання, яке буде спрямоване на формування уявлень про різноманіття культур та розвиток навичок взаємодії у сучасному мультикультурному світі на основі толерантності та взаєморозуміння.

Список використаних джерел

1. Ананьян Е. Генезис становлення і розвитку ідей полікультурної освіти . Е. Ананьян.// Рідна школа. – 2006. – №2. – С.12-14.
2. Ахяр К.Ш. Народна педагогіка та сучасна школа. – Уфа: БашГПУ, 2000 – 304 с.
3. Батурина Г.І., Кузіна Т.Ф. Народна педагогіка в сучасному навчально-виховному процесі. – М.: Шкільна преса, 2003 – 285 с.
4. Дворникова Е. Н. Проблемы воспитания толерантной личности через формирование культурной идентичности // Толерантное сознание и формирование толерантных отношений (теория и практика). – М.: Издательство Московского психолого-социального института; Воронеж: Издательство НПО „МОДЭК”, 2003. – С. 50-52.
5. Калошин В. Ф., Безносюк О. О. Щоб педагогічний конфлікт не отруював життя // Педагогіка толерантності. – № 1 (19). – 2002. – С. 62-66.

6. Каптерев П. Ф. Избранные педагогические сочинения; Под ред. А. М. Арсеньева. – М.: Педагогика, 1982. – 704 с. 8. Болгарина В., Лощенова И. Культура і полікультурна освіта // Шлях освіти. – 2002. – № 1. – С. 2-6.
7. Макаев В. В., Малькова З. А., Супрунова Л. Л. Поликультурное образование — актуальная проблема современной школы // Педагогика. – 1999. – № 4. – С. 3-10.
8. Палаткина Г.В. Мультикультурное образование: современный подход к воспитанию на народных традициях // Педагогика. – №5 – 2002 – С. 41-47
9. Реалізація в Україні принципів та завдань Болонського процесу: Інформ.-аналіт. Матеріал МОН України. К., 2003. 15 с.

References

1. Ananyan E. Genesis of the formation and development of the ideas of multicultural education. E. Ananyan .// Native school. – 2006. – №2. – December 12-14.
2. Ahyar K.Sh. Folk Pedagogy and Modern School. - Ufa: Bash GPU, 2000 – 304 pp.
3. Baturin G.I., Kuzina T.F. Folk pedagogy in the modern educational process. – М.: School Press, 2003 – 285 pp.
4. Dvornikova E. N. Problems of education of tolerant personality through formation of cultural identity // Tolerant consciousness and formation of tolerant relations (theory and practice). – Moscow: Publishing House of the Moscow Psychological and Social Institute; Voronezh: Publishing house NGO "MODEK", 2003. – P. 50-52.
5. Kaloshin V.F, Beznosyuk O. O. That the pedagogical conflict does not poison life // Pedagogy of tolerance. – No. 1 (19). – 2002. – P. 62-66.
6. Kapterev P.F. Selected pedagogical works; Ed. AM Arsenyev. – М. : Педагогика, 1982. – 704 pp. 8. Bulgarina V., Loshchenko I. Culture and multicultural education // Education path. – 2002. – No. 1. – P. 2-6.
7. Makayev V.V., Mal'kov Z. A., Suprunova L. L. Polycultural education – the actual problem of the modern school // Pedagogics. – 1999. – No. 4. – P. 3-10.
8. Palatkin G.V. Multicultural education: a modern approach to education in folk traditions // Pedagogics. – No. 5 – 2002 – P. 41-47.
9. Implementation of the principles and tasks of the Bologna Process in Ukraine: Inform. Analit. Material of the Ministry of Education and Science of Ukraine. K., 2003. 15 p.

Якименко С. И., Иванец Н. В. Условия формирования представлений в учеников начальной школы о многогранности культур в Украине и мире в целом

В статье определены условия формирования представлений учащихся начальной школы о культурном разнообразии мира. Подчеркивается, что особого внимания требует моральное и культурное воспитание учащихся для обеспечения гуманного сосуществования рядом различных этнических групп. В данной научной работе автор отмечает, что национальная школа является культурологическим учреждением, через обучение и воспитание подрастающих поколений способствует возрождению национальной культуры, ее сохранению и дальнейшему развитию, обеспечивает у детей и юношества общечеловеческих ценностей, высоких гражданских качеств.

Ключевые слова: культура народа, этнические группы, культура межличностных отношений, мультикультурное воспитание, полиэтническая среда, этнопсихологические особенности.

Yakimenko S., Ivanets N. Formation conditions of primary school pupils' ideas about the culture versatility in Ukraine and in the world in general

The article defines the conditions for the formation of the primary school pupils' ideas of the world culture versatility. It is emphasized that special attention needs to be paid to the moral and cultural upbringing of pupils in order to ensure humane coexistence among different ethnic groups. In the scientific work the author emphasizes that the national school is a cultural institution that promotes the revival of national culture, its preservation and further development through education and upbringing of younger generations, provides children and youth with universal values and high civil qualities. The multicultural school is a new model in the educational system and on the author's opinion it is the most optimal one for solving ethnic psychological and cultural problems. It is oriented on the implementation of state requirements and tasks. A pupil of such a school must correspond such criteria as to be able to show personal qualities in a modern multicultural society and to have certain knowledge and creative skills. Different aspects of the younger generation upbringing are becoming increasingly relevant in nowadays society, where representatives of different cultures and peoples co-exist and communicate. Multicultural education emerges as a new trend in pedagogical theory and practice. Its main problems are purposeful development of theoretical foundations and practical application of ethnic and linguistic diversity as the necessary components of the general education process. The author stresses that the preparation of young people to life in the multicultural world is one of the priority education tasks. One of the most important educational institution functions is to teach people to live together, to help them transform the existing interdependence of states and ethnic groups into genuine solidarity. With this aim, education should help to ensure, on the one hand, that people are aware of their roots and thus can determine the place it occupies in the world and, on the other hand, to instill respect for it in other cultures. Consequently, multicultural education is aimed at creating ideas about the cultures versatility and developing interoperability skills in a modern multicultural world based on tolerance and mutual understanding. The urgency of multicultural education for primary school pupils provides basis for viewing the peculiarities of multicultural education for junior pupils.

Key words: culture of the people, ethnic groups, culture of interpersonal relations, multicultural education, polyethnic environment, ethnopsychological peculiarities.

Стаття надійшла до редколегії 11.05.2018

УДК 37.032

Світлана ЯКИМЕНКО

доктор філософії в галузі освіти, професор кафедри початкової освіти

Миколаївського національного університету

імені В. О. Сухомлинського, м. Миколаїв, Україна

e-mail: yakymenkosi@ukr.net

Анастасія ТАРАСЮК

викладач кафедри початкової освіти

Миколаївського національного університету

імені В. О. Сухомлинського, м. Миколаїв, Україна

e-mail: anastasija_tarasuk@ukr.net

ОСОБЛИВОСТІ ХОРЕОГРАФІЧНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ЯК ЗАСОБУ ГАРМОНІЙНОГО РОЗВИТКУ ДІТЕЙ 6–10 РОКІВ У ПОЗАШКІЛЬНИХ ЗАКЛАДАХ ОСВІТИ

У статті розглянуто актуальні питання гармонійного розвитку дітей 6–10 років. Розкриті структурні компоненти гармонійного розвитку дитини: фізичне, розумове, естетичне, духовне, трудове, моральне виховання, та їх реалізація у процесі хореографічної діяльності. Визначено роль позашкільної освіти у формуванні і розвитку дитини. Проаналізовано особливості виховання та розвитку дітей молодшого шкільного віку на заняттях у хореографічному гуртку. Хореографічний гурток розглядається як засіб розвитку дитини 6–10 років та зазначається вплив хореографії на гармонійний розвиток дитини молодшого шкільного віку.

Ключові слова: гармонія, гармонійний розвиток, хореографія, хореографічний гурток, позашкільна освіта, молодший шкільний вік.

Одним з принципів, зазначених у Державній національній програмі «Освіта» («Україна XXI століття»), є нероздільність навчання і виховання, що полягає в їх органічному поєднанні, підпорядкуванні змісту навчання і виховання, формуванню цілісної та всебічно розвиненої особистості [1, 61]. Це означає створення належних умов для розвитку фізично та психічно здорової особистості, її повноцінного виховання. Одним із засобів розвитку дитини є заняття у хореографічному гуртку. З огляду на це, актуальним є питання гармонійного розвитку особистості дитини у процесі хореографічної діяльності, яка, безумовно, може занурити дитину 6–10 років у світ не тільки прекрасного, а й створити сприятливе середовище для її всебічного гармонійного розвитку.

Питанню всебічного гармонійного розвитку приділяли увагу багато науковців: Р. Оуен, В. О. Сухомлинський, К. Д. Ушинський, С. У. Гончаренко, О. Зазимко, Д. Корольов, Г. С. Костюк, О. Сороката, Р. Семенова, О. Бондарчук, Н. Пінчук, Л. В. Помиткіна та ін. Теоретики хореографічної педагогіки (Л. Богаткова, В. Верховинець, П. Коваль, Є. Конорова, Б. Мануйлов, А. Фомін, А. Шевчук) вважають, що прилучення дитини до танцювального мистецтва важливе для її духовного розвитку, формування необхідних моральних якостей та розкриття творчого потенціалу.

Танцювальна діяльність сприяє й покращенню фізичного розвитку, зміцненню здоров'я, формуванню інтересу до рухової діяльності (Е. Вільчковський, К. Глушак, О. Сайкіна, А. Тараканова, Ж. Фірілеева та інші). Сучасні дослідники (О. Прилуцька, О. Марущак, І. Тригуб, І. Степанюк та ін..) неодноразово наголошували на різносторонньому впливі хореографічної діяльності на розвиток особистості дитини. Вчені зазначають, що хореографічна творчість є одним із засобів всебічного розвитку особистості.

Метою статті є теоретичне обґрунтування особливостей гармонійного розвитку дитини 6–10 років у процесі хореографічної діяльності.

Основні завдання статті:

- визначити поняття «гармонійний розвиток»;
- проаналізувати структурні компоненти гармонійного розвитку дитини: фізичне, розумове, естетичне, духовне, трудове, моральне виховання, та їх реалізацію у процесі хореографічної діяльності;
- визначити роль хореографії у вихованні та розвитку дітей молодшого шкільного віку.

«Гармонійний розвиток» поєднує у собі значення двох понять – «гармонія» та «розвиток».

Поняття гармонії (від грець. – співзвучність, стрункість, співрозмірність, рівновага, згода) в широкому смислі вживається для відображення

різноманітних аспектів організованості цілого на противагу хаосу і безпорядку як проявам дисгармонії [2, 390].

Всебічно і гармонійно сформована особистість є метою цивілізованого суспільства. Цей ідеал не втратив своєї значимості протягом сторіч, починаючи з афінської системи виховання, де й зародилося розуміння гармонійності людини.

У педагогічній системі К. Д. Ушинського важливе місце займають питання виховання, у яких він спирався на ідею гармонійного розвитку особистості. Гармонійно розвинутою педагог вважав людину, у якої поєднані розумова зрілість, моральна досконалість, фізична і естетична розвиненість, окрім цього він надавав великого значення у процесі виховання праці і релігії. Усі сторони виховання К. Д. Ушинський розглядав як єдиний процес, де вони, як і в дійсності, переплітаються між собою і обумовлюють одна одну [3].

С. У. Гончаренко зазначає, що «гармонійний розвиток – це співрозмірний (збалансований) розвиток розумових, фізичних і духовних сил людини, поєднання різних сторін і функцій її свідомості, поведінки та діяльності» [4, 39].

О. Сороката у моделі виховної системи класу «Гармонійний розвиток гуманної, морально-духовної, творчої, життєво-компетентної особистості» виокремлює характерні риси, притаманні гармонійній особистості: відповідальність, високоморальні цінності, творчий потенціал, гуманістичні погляди, повага до людської гідності, самопізнання, самокорекція, самовиховання, активна життєва позиція творця і проектувальника власного життя, будівничого своєї країни, свідомого і гідного громадянина своєї держави [5, 10–16].

Л. В. Помиткіна, визначає гармонійний розвиток особистості як збалансований, домірний розвиток її складових у цілісній психологічній структурі особистості, а саме підструктур спілкування, спрямованості, характеру, самосвідомості, досвіду, інтелекту, психофізіології.

На проблему гармонізації потреб і здібностей особистості, її фізичного, морального та духовного потенціалу вказує також Г. С. Костюк. Вчений відмічає, що в умовах поєднання навчання і праці виховується нова людина – з її потребами і здібностями, любов'ю до праці і новою трудовою мораллю, людина, у якої гармонійно поєднуються духовне багатство, моральна чистота і фізична досконалість.

Отже, підсумовуючи вищесказане, можна зробити висновок, що гармонійний розвиток особистості дитини залежить від зв'язку, взаємозумовленості та нерозривності таких напрямків виховання як: фізичне, розумове, трудове, моральне, естетичне виховання.

Одним з головних напрямків розвитку особистості є фізичне виховання, яке сприяє зміцненню здоров'я та повноцінному фізичному розвитку особистості, а саме: розвитку основних рухових якостей (сили, вправності, витривалості та ін.), підвищенню розумової і фізичної працездатності, вихованню моральних якостей (сміливості, наполегливості, рішучості, дисциплінованості, відповідальності), гармонії тіла і духу, потреби у здоровому способі життя.

Розумове виховання спрямоване на розвиток пізнавальних мотивів особистості, культури мислення, раціональної організації навчальної праці, озброєння системою знань. У ході і в результаті засвоєння наукових знань формується науковий світогляд – теоретична засада, яка передбачає глибоке розуміння явищ природи, суспільного життя, праці і пізнання, їх пояснення і визначення власного ставлення до них: уміння свідомо будувати своє життя, працювати, органічно поєднуючи ідеї з практичними справами.

Трудове виховання формує працелюбну особистість, яка свідомо і творчо ставиться до праці, як життєвої потреби, вищої цінності людини і суспільства. У процесі трудового виховання учні засвоюють трудові уміння, навички культури розумової та фізичної праці, умілого господарювання, підприємництва. Праця має матеріальний результат, особистісну і соціальну спрямованість, організацію, включення до системи трудових відносин суспільства.

Моральне виховання вирішує такі завдання, як формування моральних понять, суджень, почуттів і переконань, навичок і звичок поведінки, що відповідають нормам суспільства. В основі морального виховання дітей лежать загальнолюдські цінності – моральні норми, які виробили люди в процесі історичного розвитку суспільства (чесність, порядність, справедливість, гуманізм, повага до старших, милосердя, совісність, толерантність, відповідальність, обов'язок, працелюбність, гідність) та нові норми, породжені сучасним розвитком суспільства: громадянськість, патріотизм, повага до державної символіки та ін.

Естетичне виховання передбачає художньо-естетичну освіченість і вироблення умінь творити прекрасне у повсякденному житті. Перша група завдань включає формування естетичних знань, поглядів, смаків, почуттів, ідеалів, які ґрунтуються на національній естетиці та кращих надбаннях цивілізації; друга – активну участь дитини у створенні прекрасного своїми руками.

Кожен з напрямків виховання ставить перед собою цілі та завдання, досягнення яких сприятиме гармонійному розвитку особистості дитини 6–10 років.

Позашкільна освіта є складовою системи безперервної освіти, визначеної Конституцією України, Законом України «Про освіту», Законом України «Про позашкільну освіту», і спрямована на розвиток здібностей та обдарувань вихованців, учнів і слухачів, задоволення їх інтересів, духовних запитів і потреб у професійному визначенні [6].

Позашкільна освіта вирішує питання емоційного, фізичного та інтелектуального розвитку особистості, формування її компетентностей. Водночас позашкільна освіта сприяє забезпеченню потреб особистості у творчій самореалізації, її соціалізації, вклученню в суспільні відносини, входженню у широкий світ.

Перспективним напрямком розвитку позашкільної освіти дитини на сучасному етапі є її гармонізація й спрямування на виховання творчої індивідуальності. Одним із дійових засобів такого виховання при належній організації навчального процесу може стати мистецтво хореографії.

Хореографічне мистецтво єдине з видів діяльності людини, яке може поєднати у собі усі вищесказані напрямки виховання та розвитку дитини. Хореографія – це світ краси рухів, музики, світла, костюмів та почуттів. Залучення дитини до світу хореографічного мистецтва сприяє її фізичному та розумовому розвитку, збагачує її духовні та моральні почуття, виховує естетичний смак та любов до прекрасного, розвиває її творчі здібності, формує почуття відповідальності та організованості, виховує патріотичні почуття.

Як зазначає Тригуб І., основними зображувально-виразними засобами в танці є тілесні рухи, вони сприяють підвищенню рівня психофізичного розвитку, що виражається в гармонізації особистості. Навчання танців розширює кругозір. Учні ознайомлюються з різними видами танців, починають розрізняти їх особливості. Однак інтелектуальні знання не повинні даватися на шкоду тілесному розвитку. Формування особистості повинно відбуватися в гармонії рівнозначної уваги до розумового і фізичного потенціалу дитини. Систематичні заняття танцями поліпшують поставу, усувають деякі фізичні недоліки, зміцнюють м'язи, стають рухливими суглоби, удосконалюють рухи [7, 131–132].

Прилуцька О. відмічає, що в процесі хореографічних занять корегуються рухи, покращується пластичність та гнучкість, розвивається музичний слух, чітко формується уява, розкривається творчий талант, здібності, відпрацьовується культура поведінки. Важливо відмітити те, що хореографії властиві значні між предметні зв'язки, за допомогою яких дитина поглиблює під час занять знання з інших предметів, чим збагачує свій інтелектуальний рівень (наприклад, з літератури,

історії, математики, музики, співів, образотворчого мистецтва, фізичного виховання тощо). При цьому основна увага звичайно приділяється вивченню хореографії, за допомогою якої відбувається гармонійний розвиток дитини.

Заняття танцем стимулюють дитину у прагненні бути зовні стрункою, підтягнутою, красивою. Через танцювальні па виховується уміння граційно і витончено рухатися, шляхетно поводитися, задовольняються естетичні потреби та інтереси, виховуються естетичні почуття і смаки, ціннісне ставлення до мистецтва, до оточуючого світу і людей. У дитини виробляється почуття гармонії в собі, як єдності внутрішньої і зовнішньої краси [8, 70].

У процесі хореографічної діяльності у дитини формуються індивідуальні психологічні особливості: характер, воля, відповідальність, вміння зосереджуватись, наполегливість, організованість, креативність.

Однією з функцій хореографічного мистецтва є вираження емоцій і почуттів. За допомогою рухів, пластики тіла, жестів та міміки дитина має змогу донести до глядача емоції і почуття. Це дозволяє їй у житті не тільки вільно володіти своїм тілом, а й не боятися виражати свої емоції, доносити до оточуючих власну думку і допомагає у спілкуванні з однолітками. Заняття дитини 6–10 років у хореографічному гуртку виховує у неї культуру поведінки, вміння самостійно приймати рішення та нести за них відповідальність, а також вміння презентувати себе та проявити лідерські якості.

Мистецтво хореографії має значні можливості для гармонійного розвитку дітей 6–10 років, оскільки танець, а також пов'язані з ним ігри, рухові вправи, спів тощо розвивають розумові й фізичні здібності дітей, їхні почуття й творчу фантазію.

Заняття хореографією сприяють правильному фізичному розвитку дитини: розвитку та укріпленню фізично кістково-м'язового апарату дітей, поліпшенню постави, виявленню та усуненню фізичних недоліків у розвитку дитини, сприяння її правильному загальному фізичному розвитку.

Мистецтво хореографії через хореографічні вправи, дії розвиває пластику рухів, чуття гармонії, образне сприймання музики, дарує переживання радості вільного володіння моторикою власного тіла. Поступово діти починають легше і граціозніше рухатися, стають розкутими, здобувають виразність рухів. Хореографія впливає на розвиток розумових процесів дитини, її логіки.

Поряд з тим заняття з хореографії дають можливість проводити з дітьми велику виховну роботу, використовуючи специфічні засоби танцювального мистецтва. Завдяки систематичній хореографічній освіті та вихованню учні набувають не

тільки професійні навички, а й збагачуються розвитком цілого комплексу рис: почуттям колективізму, витримки, чуйності, милосердя, що дуже важливо на життєвому шляху. Дисциплінованість, працьовитість і терпіння – ті властивості характеру, які необхідні не тільки в хореографічному класі, але й в побуті. Ці якості роками виховуються педагогами-хореографами і визначають успіх у багатьох справах. Почуття відповідальності, таке необхідне в житті, рухає дітей, що займаються хореографією, вперед. Не можна підставити того, хто стоїть поруч у танці, не можна спізнитися, тому що від тебе залежать інші, не можна не вивчити, не виконати, не допрацювати.

Таким чином, хореографічне мистецтво є важливим засобом гармонійного розвитку дитини 6–10 років. Систематичні заняття хореографією дуже корисні для фізичного та розумового розвитку, сприяють естетичному, моральному та духовному вихованню. Через зміст хореографічних занять реалізується патріотичне виховання. Саме тому до танцювального мистецтва потрібно залучати якнайбільше дітей.

Але для конкретизування системи гармонійного розвитку дитини 6 – 10 років у відповідності до умов позашкільної освіти наступним етапом дослідження є створення моделі гармонійного розвитку дитини.

Список використаних джерел

1. Державна національна програма "Освіта (Україна XXI століття)". – К.: Райдуга, 1994. – С. 61.
2. Энциклопедический словарь. Под ред. Б.А. Введенского. Госуд. науч. изд-во «Большая советская энциклопедия». Москва, 1953, Том 1. С. 390.
3. Историко-педагогичний альманах. Випуск 3. Реалізація педагогічних ідей К.Д. Ушинського в освіті сьогодення: збірн. наук. праць молодих дослідн. / за ред. О.Є. Антонової, В.В. Павленко. – Житомир ФО-П Левковець Н.М., 2015. – 226 с.
4. Гончаренко С.У. Український педагогічний словник. – К.: Либідь, 1997 – С. 39.
5. Сороката О.. Гармонійний розвиток кожного учня / О. Сороката // Шкільний світ. – 2015. – №5 (709). – С. 10 – 16.
6. Про позашкільну освіту: Закон України від 22 червня 2000 р. № 184МІ! [Текст] // Голос України. — 2000. – № 137 (1 серн.). – С 4-6.
7. Тригуб І.В. Гармонізація розвитку школярів засобами хореографії // Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології. – 2010, №7 (9) – С. 431 – 437.
8. Колмогузенко Б.М. Методика роботи з хореографічним колективом. Ч.1. Хореографічна робота з дітьми: Навч. посібник / Б.М. Колмогузенко; Харк. держ. акад. культури. – Х.: ХДАК, 2005. – 153 с.

References

1. State national program "Education (Ukraine XXI century)". – K.: Rainbow, 1994. – P. 61.
2. The Encyclopedic Dictionary. Under red b.a. Vvedensky Gosud scientific Edition of "The Great Soviet Encyclopedia". Moscow, 1953, Volume 1. P. 390. 3. Historical and pedagogical almanac.
3. Realization of pedagogical ideas KD Ushinskogo in the education of the present: the team. sciences works of young experiments. / ed. O.E. Antonova, V.V. Pavlenko – Zhytomyr FO-P Levkovets NM, 2015. – 226 p.
4. Goncharenko S.U. Ukrainian Pedagogical Dictionary. – K.: Lybid, 1997 – P. 39.
5. Sorokata O. Harmonious development of each student / O. Sorokat // School world. – 2015 – # 5 (709). – P. 10 – 16.
6. About extracurricular education: Law of Ukraine of June 22, 2000 № 184MI! [Text] // Voice of Ukraine. – 2000. – No. 137 (1st of June). – From 4-6.
7. Trigub IV Harmonization of pupils' development through means of choreography // Pedagogical sciences: theory, history, innovative technologies. – 2010, №7 (9) – P. 431 – 437.
8. Kolmoguzenko B. M. Methodology of work with choreographic team. Ch.1. Choreographic work with children: Teaching manual / B.M. Kolmoguzenko; Hark.derzh.akad.kultura. – X.: KDAK, 2005 – 153 p.

Якименко С.І., Тарасюк А.М. Особенности хореографической деятельности как средства гармоничного развития детей 6–10 лет во внешкольном образовании

В статье рассмотрены актуальные вопросы гармоничного развития детей 6-10 лет. Раскрыты структурные компоненты гармоничного развития ребенка: физическое, умственное, эстетическое, духовное, трудовое, нравственное воспитание, и их реализация в процессе хореографической деятельности. Определена роль внешкольного образования в формировании и развитии ребенка. Проанализированы особенности воспитания и развития детей младшего школьного возраста на занятиях в хореографическом кружке. Хореографический кружок рассматривается как средство развития ребенка 6–10 лет и отмечается влияние хореографии на гармоничное развитие ребенка младшего школьного возраста.

Ключевые слова: гармония, гармоничное развитие, хореография, хореографический кружок, внешкольное образование, младший школьный возраст.

Yakimenko S., Tarasuk A. Features of choreographic activity as a means of harmonious development of children 6–10 years in extracurricular education

The article deals with topical issues of harmonious development of children 6-10 years old. The concept of "harmonious development" is defined. Harmonious development is a balanced development of the person's mental, physical and spiritual powers, a combination of various aspects and functions of his consciousness, behavior and activity. The structural components of the child's harmonious development are revealed: physical, mental, aesthetic, spiritual, labor, moral upbringing, and their implementation in the process of choreographic activity.

A promising area of school education of the child at this stage is to harmonize its focus on education and creative personality. One effective means of such education with proper organization of educational process may be the art of choreography. The art of dance has significant opportunities for the harmonious development of children 6–10 years as dance and related games, movement exercises, singing etc. develop mental and physical abilities of children, their feelings and imagination. Along with the dance classes enable children to spend a great educational work using specific means of dance. Through systematic choreographic education and training students acquire not only skills, but also enriched the development of a complex figure, a sense of teamwork, patience, sensitivity, compassion, which is very important in life. Discipline, hard work and patience are the nature of the properties that are necessary not only in the choreographic class, but also in everyday life. A sense of responsibility motivates children to be involved in choreography. You cannot substitute one who stands next to a dance, you cannot miss, because you depend on others, we should examine not finish.

Thus, the choreography is an important means of harmonious development of children 6–10 years old. Systematic studies choreography is very beneficial for physical and mental development, it promotes the aesthetic, moral and spiritual education. Dance classes implemented content patriotic education. That is why the dance should be involved by many children.

Key words: harmony, harmonious development, choreography, choreographic circle, extracurricular education, junior school age.

Стаття надійшла до редколегії 02.05.2018

УДК 371.026

Юлія БАБАЯН

кандидат психологічних наук, доцент,

доцент кафедри педагогіки та дитячої психології

Миколаївського національного університету імені В. О. Сухомлинського,

м. Миколаїв, Україна

e-mail: julia33@i.ua

ДІАГНОСТИКА МОТИВАЦІЙНОЇ ГОТОВНОСТІ СТУДЕНТСЬКОЇ МОЛОДІ ДО ЗАХИСТУ ВІТЧИЗНИ

У статті розглянуто поняття «мотиваційна готовність до захисту Вітчизни». Проаналізовано рівень дослідження проблеми у сучасній науці. Визначені структурні складові мотиваційної готовності молоді до військової служби, що включають інтерес до військової діяльності, бажання бути військовим, прагнення до успіху, потреба успішного виконання військових завдань тощо. Проаналізовано основні методи дослідження мотиваційної готовності молоді до військової служби, до захисту Вітчизни з метою подальшої розробки психодіагностичного інструментарію.

Ключові слова: психологічна готовність, готовність до військової служби, мотиваційна готовність до служби в армії, мотив, мотивація.

На сучасному етапі розвитку українського суспільства як і раніше актуальними питання патріотичного виховання молоді, її підготовка до захисту Вітчизни. Звідси зростає розуміння необхідності зміцнення в молоді патріотичних почуттів, формування патріотичного світогляду, національної свідомості, готовності молодої людини до виконання конституційного обов'язку щодо відстоювання національних інтересів та незалежності держави.

Останнім часом значний негативний вплив на морально-психологічний стан військовослужбовців справляє занижена соціальна самооцінка, у зв'язку з низьким рівнем грошового утримання, недостатнім матеріальним забезпеченням службової діяльності та падінням престижу військової служби.

У цих умовах необхідні сильні стійкі мотиви, які б спонукали молоду людину переборювати вплив негативних чинників у ході виконання військових завдань. У зв'язку з цим значно підвищується значення психологічної готовності юнаків до службової діяльності.

Необхідність формування готовності до служби в армії, до захисту Вітчизни обумовлено ще й тим, що на сучасному етапі розвитку українського суспільства існує низка суперечностей: між об'єктивною потребою суспільства у скороченні військових сил та неможливістю їх скорочення; між ідеологією тоталітарної системи та новими деідеологізованими формами світосприйняття; між статутними та реальними армійськими порядками. між соціальним замовленням на формування й розвиток військово-патріотичного виховання

майбутнього суб'єкта громадянського суспільства та низьким інформаційно-методичним забезпеченням [4].

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Питання дослідження мотиваційної готовності студентської молоді до військової діяльності у сучасній науці є мало розробленим. Так, окремі аспекти підготовки молоді до військової служби презентовано в сучасних наукових працях, спрямованих на дослідження ставлення до військової служби (О. Гончаренко, Н. Кущев), формування готовності юнаків до служби в Збройних силах України (В. Івашковський, Г. П'янковський, М. Томчук, В. Ягупов), формування військово-патріотичних якостей в учнівській молоді (О. Аксьонова, А. Артюшенко, М. Варій, А. Злотніков, В. Кузьменко, С. Рашидова), ціннісних орієнтацій військовослужбовців (В. Плотніков). Формування мотиваційної готовності припускає розвиток у студентської молоді усвідомлення важливості цивільного захисту Батьківщини, відстоювання національних інтересів та незалежності держави.

Мотиваційна готовність юнаків до захисту Вітчизни, до служби в армії характеризується сукупністю суб'єктивних показників, до яких належать потреби, мотиви, інтереси, установки, ціннісні орієнтації, спрямованість особистості, ідеали тощо. Рівень її розвитку оцінюється ступенем сформованості мотивації до служби в армії: прагнення служити у військових підрозділах, інтересів до армії, до зброї, до військової діяльності, ідеалів військовослужбовців як взірця для наслідування, патріотичної свідомості та почуттів, переконань у необхідності військового захисту країни.

Отже, **мета даної статті** – визначити сутність та складові мотиваційної готовності студентської молоді до захисту Вітчизни, до військово-патріотичної діяльності, охарактеризувати основні методики дослідження цього феномену.

Проблема мотивації діяльності глибоко розроблена у працях радянських психологів, таких як: П. Анохін, В. Асєєв, Л. Божович, О. Леонт'єв, Р. Немов, Р. Шакуров тощо. Потреби й інтереси людини розглядаються в них як домінуючі спонукання, що в свою чергу, пов'язані з ціннісними орієнтаціями, ідеалами, почуттями, емоціями, установками. Проте, виходячи з визначень мотиваційної сфери особистості як сукупності, структури, діяльність є полімотивованою, і мотив, виступаючи одним з основних компонентів діяльності, обумовлює її успішність. Саме від мотивів залежить, що являє собою у психологічному плані та чи інша дія, який суб'єктивний зміст вона має для людини.

Поняття «мотив» (від лат. *movere* – рухати, штовхати) означає спонукування до діяльності, пев-

ну спонукальну причину дій та вчинків людини; «це те, заради чого людина здійснює певну діяльність, розв'язує різного типу ситуації, спрямовує свою поведінку» [1, с. 152].

Мотив спрямовує сили суб'єкта в напрямку задоволення його потреб. Потреба – це нужда людини в чомусь конкретному, а мотив – обґрунтування рішення задовольнити або не задовольнити цю потребу в даному середовищі. Саме мотиви, а не потреби надають найбільший вплив на діяльність і поведінку людини. Адже будь-яка потреба і відповідні їй переживання ступеня її задоволення або незадоволення проявляються, як правило, неусвідомлено, в емоціях. Мотив же презентується в свідомість як об'єкт, мета, на яку спрямована поведінка. Це може бути як сам предмет, який здатний задовольнити актуальну потребу безпосередньо, так і певний проміжний результат, що дозволяє наблизитися до задоволення відповідної потреби.

Проміжну ланку між програмою дій, що включає всі необхідні дані для майбутньої діяльності, і мотивом займає мотивація. В мотивації людина усвідомлює мотив і наділяє вольовими зусиллями досягнення мети. Вона – внутрішній механізм, що організовує і спрямовує діяльність людини.

Діяльність людини спонукається, зазвичай, одночасно декількома мотивами, один з яких є основним, провідним, а інші – підпорядкованими. Б. Додонов, аналізуючи внесок різних мотивів у детермінацію складних видів діяльності, запропонував оригінальну схему їх співвідношення. Відповідно до даної схеми, найбільший вплив на діяльність чинять наступні групи мотивів:

- 1) задоволення від самого процесу діяльності;
- 2) прямиий результат діяльності (створений продукт, засвоєні знання і т.п.);
- 3) винагорода за діяльність (плата, підвищення в посаді, слава);
- 4) уникнення санкцій (покарання), які можуть загрожувати у випадку ухилення від діяльності або її несумлінного виконання.

Кожен з цих мотивів може здійснювати різний внесок у загальну мотивацію діяльності, причому як позитивний, так і негативний [3].

Виникнення стану психологічної готовності до діяльності починається з постановки мети на основі потреб і мотивів. Далі індивід створює план, модель, схему майбутніх дій. Згодом суб'єкт приступає до втілення готовності в предметних діях, застосовує певні засоби і способи діяльності, порівнює хід і проміжні результати з поставленою метою, коректує виконання завдання.

Що стосується військової служби, то психологічна готовність проявляється перед виконанням, у ході роботи й у разі завершення завдань,

пов'язаних із військовою працею, має складну динамічну структуру, що включає сукупність емоційних, вольових, мотиваційних, інтелектуальних, операціональних процесів, властивостей, станів психіки людини в їхньому співвідношенні з зовнішніми ситуаційними умовами й майбутніми завданнями [6].

Досліджуючи проблему психологічної готовності військовослужбовців, В. Месніков [5] відзначає, що мотиваційно-ціннісний компонент містить в собі:

- 1) ставлення до служби;
- 2) глибоке розуміння й усвідомлення державного значення й важливості виконуваних задач;
- 3) свідоме прагнення до подолання труднощів, виконання службових завдань.

О. С. Колесніченко, Я.В. Мацегора, В. І. Воробйова, аналізуючи структуру та зміст готовності до складних видів професійної діяльності; зазначають таке змістовне наповнення мотиваційного компоненту: позитивне відношення до професійної діяльності, потреба успішно вирішувати професійні завдання та поставлені задачі, зацікавленість в процесі їх вирішення та до діяльності в цілому, активний пізнавальний інтерес до професійної діяльності, прагнення досягти успіху і показати себе з кращої сторони, успішно виконувати поставлені задачі, установка на найбільш доцільні та активні дії, відповідальність за виконання обов'язків [6, с. 32].

Узагальнюючи уявлення вчених щодо мотиваційного аспекту психологічної готовності до різних видів діяльності, зокрема військової, у якості її складових визначаємо: бажання виконувати свій обов'язок щодо захисту Вітчизни, інтерес до військової діяльності, прагнення до успіху (потреба успішного виконання службових завдань), відповідальне виконання службового обов'язку, наполегливість в досягненні цілей, прагнення показати себе з кращого боку при виконанні обов'язків, позитивне ставлення до військової служби у ЗСУ.

Для діагностики мотиваційно-ціннісних орієнтацій можливе використання наступних методик:

Ціннісний опитувальник (ЦО) С. Шварца. Ідея методики заснована на тому, що найбільш значимий змістовний компонент, на основі якого відрізняються цінності, – це тип мотиваційних цілей, які вони виражають. Тому автор опитувальника з'єднав окремі цінності в типи цінностей в залежності від спільності їх цілей.

Під цінностями Шварц розумів «пізнані» потреби, які безпосередньо залежать від культури, середовища, менталітету конкретного суспільства. Десять типів цінностей він класифікував за біполярними осями виміру: відкритість змінам (самостійність, стимуляція); консерватизм (без-

пека, конформність, традиції); самоствердження (влада, досягнення); «вихід за межі власного Я» (універсалізм, доброта).

Методика «Вивчення мотиваційного профілю особистості» (Ш. Річі та П. Мартін). Проаналізувавши різноманітні потреби, які можуть задовольнятися в процесі професійної діяльності людини, автори методики визначили 12 основних потреб. На їх думку, у різних суб'єктів вони можуть проявлятися по-різному: для однієї людини важливо, щоб робота надавала можливість особистісного зросту, для іншої – можливість досягнення високого статусу, влади над іншими, третя людина виявляє бажання у різноплановості в своїй праці тощо. Тому для визначення індивідуального поєднання найбільш і найменш актуальних (значущих) для конкретної людини потреб, яке назвали мотиваційним профілем, вони створили опитувальник, за допомогою якого можливо кількісно оцінити відносну значущість цих потреб для конкретної людини і графічно представити її мотиваційний профіль.

Методики Т. Елерса «Діагностика мотивації прагнення до успіху» і «Діагностика мотивації уникнення невдач» для оцінки ступеня вираженості мотивації досягнення успіху та мотивації уникнення невдач. Слід зазначити що в екстремальних ситуаціях найбільш ефективні військовослужбовці, в яких мотивація до досягнення успіху вище мотивації до уникнення невдач. Такі фахівці ставлять перед собою завдання середнього рівня складності, реалістичні й цілком досяжні, охоче беруться за справи з імовірністю 50 на 50; не витрачають час на марні й малоімовірні справи; сам факт досягнення успіху має для них велике значення; вони наполегливі, але не вперті; схильні вибирати помірний ризик.

Також з метою діагностики мотиваційної готовності до захисту Вітчизни пропонуються різні опитувальники, спрямовані на визначення рівня бажання юнаків призовного віку служити в Збройних силах України та їх психологічної готовності до цього виду діяльності.

Таким чином, мотиваційна готовність до юнаків до захисту Вітчизни – це сукупність факторів, що визначають і спрямовують особистість, її поведінку, і визначають активність дій юнаків при виконанні поставлених військових завдань. Мотиваційний аспект психологічної готовності до військової діяльності, включає такі складові: бажання виконувати свій обов'язок щодо захисту Вітчизни, інтерес до військової діяльності, прагнення до успіху (потреба успішного виконання службових завдань), сумлінне виконання військового обов'язку, наполегливість в досягненні мети, прагнення показати себе з кращого боку при

виконанні обов'язків, позитивне ставлення до військової служби у ЗСУ. Проблема мотиваційної готовності молоді до військової служби вимагає подальшого глибокого та детального досліджен-

ня, важливу складову якого становить подальша розробка психодіагностичного інструментарію для визначення рівня мотиваційної готовності юнаків до захисту Вітчизни.

Список використаних джерел

1. Бабаян Ю.О. Мотивація досягнення як внутрішній детермінант соціальної активності особистості / Ю. О. Бабаян // Військовий гуманіт. ін-т Нац. акад. оборони України. Збірник наукових праць. – К., 2000. – № 1.– 2 (14). – С.151–156.
2. Гребенюк Г.С. Мотиваційна готовність курсантів і слухачів вищого військового учбового закладу до професійної діяльності (на прикладі спеціалістів пожежної безпеки МВС України) : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. психол. наук : спец. 20.02.02 «Військова педагогіка та психологія» / Г. С. Гребенюк. – К. : Київський гум. ін-т, 1997. – 17 с.
3. Занюк С.С. Психологія мотивації: навч. посібник / С.С. Занюк. – К. : Либідь, 2002. – 304с.
4. Івашковський В.В. Концепція військово-патріотичного виховання молоді України / В. В. Івашковський // Теорія і методика хортингу : зб. наук. праць / [ред. рада: Бех І. Д. (голова) та ін.]. – К. : Паливода А. В., 2014. – Вип. 2. – С. 28 – 45.
5. Месников В.И. Повышение эффективности процесса морально-психологической подготовки молодых воинов внутренних войск к служебно-боевой деятельности : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 19.00.09 / В.И. Месников; [Харк. ун-т цивільного захисту України]. – СПб., 1996. – 17 с.
6. Психологічна готовність військовослужбовців Національної гвардії України до службово-бойової діяльності поза межами пункту постійної дислокації : монографія / О. С. Колесніченко, Я. В. Мацегора, В. І. Воробйова та ін. – Х. : Національна акад. НГУ, 2016. – 335 с.
7. Томчук М.І. Психологія готовності учнів до служби у Збройних силах України / М.І. Томчук. – Вінниця, 1993. – 166 с.

References

1. Babaian, Yu.O. (2000). *Motyvacija dosyagnennya yak vnutrishnij determinant socialnoyi aktyvnosti osobystosti. [Motivation of achievement as internal determinant of social activity of personality]. Vijskovyj humanit. in-t Nacz. akad. obrony Ukrainy: Issue 1* (pp. 151 – 156) [in Ukrainian].
2. Hrebenuk, H.S. (1997). *Motyvacijna hotovnist kursantiv i slukhachiv vyshchoho viiskovoho uchbovoho zakladu do profesijnoi diialnosti (na prykladi spetsialistiv pozheznoi bezpeky MVS Ukrainy) [Motivational readiness of students and listeners of higher military educational establishment for professional activity]. Extended abstract of candidate's thesis.* Kyiv [in Ukrainian].
3. Zanyuk, S.S. (2002). *Psychologiya motyvacyi [Psychology of motivation].* Kyiv, 304 [in Ukrainian].
4. Ivashkovskiy, V.V. (2014). *Kontseptsiiia viiskovo-patriotychnoho vykhovannia molodi Ukrainy [The concept of military-patriotic education of youth in Ukraine].* In Bekh, I. D. al. (Eds.). *Teoriia i metodyka hortynhu: Issue 2* (pp. 28–45). Kyiv: Palyvoda A. V. [in Ukrainian].
5. Mesnikov, V.I. (1996). *Povyshenie effektivnosti processa moralno-psixologicheskoy podgotovki molodyx voinov vnutrennix vojsk k sluzhebno-boevoy deyatel'nosti [Increase of efficiency of process of moral-psychological preparation of young warriors of internal troops to official-battle activity] Extended abstract of candidate's thesis.* Harkiv [in Russian].
6. 6.Kolesnichenko, O.S., Macegora, Ya.V., Vorobjova, V.I. (2016). *Psixologichna gotovnist vijskovosluzhbovciv nacionalnoi gvardii ukraini do sluzhbovo-bojovoї diyalnosti poza mezhami punktu postijnoi dislokacii [Psychological readiness of servicemen of National guard of Ukraine in the service and combat activities outside the places of permanent deployment].* Harkiv,335 [in Ukrainian].
7. Tomchuk, M.I. (1993). *Psixologhiia hotovnosti uchniv do sluzhby u Zbroinykh sylakh Ukrainy [Psychology of Readiness of Students for Service in the Armed Forces of Ukraine].* Vinnytsia, 166 [in Ukrainian].

Бабаян Ю.О. Диагностика мотивационной готовности студенческой молодежи к защите Отечества

В статье рассмотрено понятие «мотивационная готовность к защите Отечества». Проанализирован уровень исследования проблемы в современной науке. Определены структурные составляющие мотивационной готовности молодежи к военной службе, что включают: интерес к военной деятельности, желание быть военным, стремление к успеху, потребность успешного выполнения служебных заданий. Проанализированы основные методики исследования мотивационной готовности молодежи к военной службе, к защите Отечества с целью дальнейшей разработки психодиагностического инструментария.

Ключевые слова: психологическая готовность, готовность к военной службе, мотивационная готовность к службе в армии, мотив, мотивация.

Babaian Yu. Diagnostic of motivational readiness student young people for defense of fatherland

Concepts «psychological readiness» and «motivational readiness for defense of fatherland». are considered in the article. Psychological readiness is more frequent all understood research workers as a mental condition of personality, which is characterized a willingness to carry out successful actions in a certain situation. In the structure of psychological readiness enter: motivational, emotionally volitional and cognitive components which the purpose of implementation of future activity is realized at the level of. Service in Military powers of Ukraine requires from a young man the high level of physical, military-professional and psychological readiness, develop-

ment of many qualities and properties of personality. Psychological readiness of youths for service in an army is the integral display of all sides of personality, which enables effectively to carry out activity and execute the functions. That it is an aggregate of looks, reasons, persuasions, volitional and intellectual qualities, knowledge, abilities, skills and setting, on implementation of activity. In youth age there is the intensive becoming of motivational readiness for service in an army. Motivational readiness of youth for defence of Fatherland is characterized the aggregate of subjective indexes, which necessities, reasons, interests, settings, valued orientations, orientation of personality, belong to, ideals and others like that. The level of its development is estimated the degree of formed of motivation to service in an army: aspiration to serve in military subdivisions, interests to the army, to the weapon, to military activity, ideals of servicemen as standard for an inheritance, patriotic consciousness and senses, satisfied of necessity of military defence of country.

Key words: psychological readiness, readiness for military service, motivational readiness for service in an army, motive, motivation.

Стаття надійшла до редколегії 08.05.2018

УДК 37.018.2

Раїса ВДОВИЧЕНКО

кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри педагогіки та дитячої психології Миколаївського національного університету імені В. О. Сухомлинського, м. Миколаїв, Україна
e-mail: vrp1208@ukr.net

АКТУАЛЬНІ ПРОБЛЕМИ ФОРМУВАННЯ ЦІННІСНИХ ОРІЄНТАЦІЙ ОСОБИСТОСТІ У НАУКОВІЙ СПАДЩИНІ В. О. СУХОМЛИНСЬКОГО

У статті в контексті педагогічної спадщини Василя Сухомлинського проаналізовано актуальні проблеми формування ціннісних орієнтацій особистості, акцентовано увагу на ідеях школи нового покоління. Життя нашого суспільства переконливо свідчить про те, що без відродження у молоді таких важливих моральних цінностей як добро, совість, відповідальність, людяність, почуття власної гідності, толерантність не можна сподіватись на подолання духовної кризи в суспільстві. Тому перед сучасною школою стоїть важливе завдання: виховати людину, для якої пріоритетом є формування вільної особистості, здатної до міжособистісної взаємодії на гуманістичних засадах, до самовизначення. На цьому наголошував у свій час В. Сухомлинський, який вважав саме людину „найважливішою цінністю серед усіх цінностей світу”.

Ключові слова: школа нового покоління, особистість, ціннісні орієнтації, педагогічна система В. О. Сухомлинського.

Однією з найгостріших проблем українського суспільства на сучасному етапі його розвитку є падіння рівня моралі, втрата духовних орієнтацій, нездатність людей до самопізнання, відсутність потреби у самовдосконаленні, саморозвитку. Розмірковуючи щодо кризи духовності, сучасні науковці вказують на зміну ціннісних орієнтацій сучасної молоді: від загальногуманістичних до прагматичних, меркантильних. Сказане актуалізує проблему формування ціннісних орієнтацій особистості, яка не є новою в педагогічній теорії та практиці. Нинішні ціннісні пріоритети мають пов'язуватись з гуманістичною перебудовою всіх сфер життя суспільства. З цієї позиції основною освітньою проблемою виступає реалізація кожною людиною людяності як стосовно самої себе, так і світу в цілому.

В. О. Сухомлинський належить до плеяди славетних вітчизняних педагогів, якими пишається

Україна. Тому ще і ще раз звертаючись до творів В. Сухомлинського, переконуємося, що його спадщина слугуватиме нашій освіті сьогодні і завтра. Педагог-гуманіст створив оригінальну систему навчання і виховання дітей, засновану на гуманістичних ідеях української народної педагогіки, детальний і всесторонній аналіз яких може суттєво збагатити як психологічну науку, так і педагогічну теорію та практику.

Основоположні ідеї теорії цінностей відображені у філософських працях (В. О. Василенко, О. Г. Дробницький, А. Г. Здравомислов, В. В. Момов, Є. Б. Старовойтенко, В. П. Тугаринов, В. А. Ядов та інші.). Ними визначений категоріальний апарат теорії цінностей, розроблені основні методологічні положення для розгляду цінностей як взаємозв'язку об'єктивного і суб'єктивного, відносного й абсолютного. Питання формування

ціннісних орієнтацій особистості наявні у працях педагогів – класиків А. С. Макаренка, С.Ф. Русової, К. Д. Ушинського. Проблема формування людяності, ціннісних орієнтацій широко досліджувалася і розроблялася класиками педагогіки, зокрема В. Сухомлинським. Аналіз досліджень і публікацій всесвітньо відомих педагогів М. Бублик, Е. Гартман, Ван Тяньї, М. Мухіна, В. Оконь, М. Богуславського, О. Сухомлинської свідчать про велику увагу вченого до формування духовних цінностей особистості. Про те, наскільки проблема втілення ідей В. О. Сухомлинського в сучасній загальноосвітній школі привертає увагу фахівців, свідчить той факт, що кількість робіт з цієї проблеми за останні роки досягає кількох тисяч. Так, ідеї розвивального навчання молодших школярів у педагогічній спадщині В. О. Сухомлинського розкрито сучасним науковцем О. Замашкіною. Окремі аспекти екології дитинства В. О. Сухомлинського висвітлені педагогом О. Я. Савченко. Н. Ткачова навела приклади відомих праць В. О. Сухомлинського в творчості сучасного педагога. Чітко описала ідеї В. О. Сухомлинського як відомого педагога в щоденній діяльності школи Л. Боднарчук. Створена у свій час гуманістична навчально-виховна система В. О. Сухомлинського є невичерпною методичною скарбницею для сучасних освітян, однак реалії сьогодення і практика виховання зумовлюють переосмислення проблем ціннісних орієнтацій особистості.

Мета нашої статті: на основі аналізу теоретичних джерел та педагогічної спадщини В. О. Сухомлинського з'ясувати провідні механізми впливу на формування ціннісних орієнтацій особистості.

Ідеї і справи Василя Сухомлинського з плином часу стають зрозумілішими і необхідними новим поколінням. Школа мислення, школа під блакитним небом, школа радості – так називав свою освітню систему В. Сухомлинський. Створена ним школа виховання творчої особистості стала відомою у всьому світі, а його методика виховання серцем – дороговказ для педагогіки другої половини ХХ і майбутніх поколінь. У педагогіці Сухомлинського основний предмет – людинознавство, основні критерії – добро, радість, творчість. Даруєш дітям любов і добро, робиш їх щасливими, радісними, і вони починають творити [2, 12].

Його педагогічна система є живильним джерелом у розробленні нових програм і моделей розвитку національної освіти для науковців, педагогів, батьків, громадськості, освітян. Соціальні зміни, перехід до ринкових відносин відображаються і на суспільному становленні громадянина України. Тому напрямками виховної роботи закладів освіти є формування в особистості ціннісного ставлення до суспільства і держави, праці, до

себе, до природи, до людей, до мистецтва. Правомірно розглядати універсальну систему цінностей Істини, Добра, Краси не як божественну, а як справжню людську, гуманістичну, таку, яка вистраждана людиною у суспільному розвитку і постійно наповнюється конкретно-історичним змістом. Поняття „цінність” було введено в науку в середині ХІХ ст. Якщо звернутися до різних джерел слід зауважити, що поняття „цінності” нараховує близько 100 тлумачень у різних галузях. Становлення системи цінностей і ціннісних орієнтацій, за висловом Демокріта, є «другою природою людини» і відбувається воно складніше та триваліше, ніж у інших сферах життєдіяльності. Скажімо ми і наші пращури маємо відмінні цінності хоча є ті вічні які були і в них, і є в нас. [3, 28].

В. О. Сухомлинський розглядав формування ціннісних орієнтацій особистості як безперервний процес, головним моментом якого має бути утвердження ідеалу добра в доступній їй активній творчій життєдіяльності. "Справжнє виховання полягає в тому, щоб моральний ідеал добра, правди, честі, духовної праці жив у кожному юному серці, утверджувався в активній діяльності як не від'ємна частина власного єства, власної думки, почуттів, намірів"[1, 123].

Сухомлинський вважав, що необхідно не просто створювати систему цінностей, а й активно утверджувати її своїми діями, протистояти злу, прагнути вдосконалювати суспільні відносини. Навчання в „зелених класах”, складання книжок-картинок про природу, подорожі у природу, проведення уроків мислення, використання і розв'язання задач із живого задачника, створення казки, написання оповідань, куточок краси, використання пісні, книжки, проведення свят, - ці та інші знахідки В.Сухомлинського сприяють засвоєнню моральних цінностей дітьми. Павльський педагог прагнув до народження доброти в серці кожного школяра, підкреслював, що лише добро вміє захищатися. Завдання морально-ціннісного виховання – забезпечити перетворення знань про духовність, моральність, красу як систему ціннісних понять, духовно-ціннісні переконання [7, 4].

У комплекс засобів творення системи особистісних цінностей Василь Сухомлинський включає любов, красу, турботу і повагу, обов'язок, працю, особистий приклад, істину, надію. Саме вони творять людське в людині, роблять людину людиною. Василь Олександрович розглядав виховання як прийняття дитиною певної форми світосприймання і світогляду, він вважав, що дитина має стати тим, ким хоче, але насамперед вона має стати особистістю. В. Сухомлинський був глибоко переконаний в тому, що колись переконає - серце, переживання краси і величі вчинків" [4, 401].

В аспекті дослідження ціннісних орієнтацій особистості В. Сухомлинський звертається до

наукових джерел сімейної педагогіки, надаючи їй ключову роль у формуванні та розвитку дитячої особистості. Родинні цінності є найглибшими, вони лежать в основі світової цивілізації, вони плекають у дитині глибоко людяне, надають їй енергії у різних життєвих ситуаціях. Батько і мати, дідусь і бабуся – перші вихователі дітей у дошкільному віці і залишаються ними, коли їхні вихованці пішли до школи. Чи стане дитина гідною людиною, щасливою, чи принесе своїм життям щастя іншим людям - залежить від того, які зерна посіють батьки у душу дитини, чи зігріють вони її серце теплом любові, правди і справедливості, любові й шани до людей.

Про можливості сімейного виховання йдеться в основних працях ученого: "Проблеми виховання всебічно розвиненої людини", "Духовний світ школяра", "Етюди про комуністичне виховання", "Гармонія трьох начал", "Павлиська середня школа", "Серце віддаю дітям", "Народження громадянина", "Батьківська педагогіка". В. Сухомлинський переконливо показав, що в українській родині завжди існували ідеали сім'ї, на них із покоління в покоління передавалися звичаї і традиції сім'ї щодо виховання дітей і молоді [6, 159].

В. Сухомлинський наголошував, що сім'я – першооснова, де "... шліфуються найтонші грані людини – громадянина, людини – трудівника, культурної особистості. Виховні традиції, що живуть у казках, піснях, билинах, звичаях, обрядах, правилах поведінки, складають основу формування у дітей таких якостей, які цінує народ. Вони закладаються з дитинства в сім'ї і ніколи не втрачають влади над серцем людини, у сімейному середовищі необхідно формувати у дітей кращі загальнолюдські і національні риси і цінності, зрештою, все те, що ми називаємо менталітетом нації. Ця пройнята виховною мудрістю народу позиція у наш час повною мірою відповідає потребам національного відродження України [5, 159].

Молодший шкільний вік – це вік формування почуттів і моральної поведінки. „Утвердити в кожній дитині доброту, сердечність, чуйність до всього живого й красивого, – писав В. Сухомлинський, – елементарна азбучна істина шкільного виховання, з цієї істини починається школа. Справжнє виховання полягає у тому, щоб моральний ідеал добра, правди, честі, духовної краси жив у кожному юному серці, утверджувався в активній діяльності як невід'ємна частина власного єства, власної думки, почуттів, намірів” [4, 192].

Процес становлення людини довготривалий і потребує від педагога і сили волі, і фізичного здоров'я, і духовної енергії, і постійного пошуку варіантів впливу на особистість школяра. Об'єктом праці вчителя є „найтонші сфери духовного життя особистості, яка формується, – розум, почуття,

воля, переконаність, самосвідомість. Впливати на ці сфери можна тільки так само – розумом, почуттям, волею, переконаністю, самосвідомістю [4, 421].

Аналіз спадщини В. Сухомлинського в аспекті формування ціннісних орієнтацій показує, що критеріями вихованості дитини вчений вважав: життєрадісне світосприймання дитини; здатність бачити поруч із собою людину, брати близько до серця її радощі і горе, тривоги і хвилювання; віра в іншу людину; багате духовне життя в світі прекрасного. Вивчаючи з дітьми азбуку моральної культури, видатний педагог використовував методи роз'яснення, переконання, повчання, спонукання до діяльності. "Ти живеш серед людей. Не забувай, що кожний твій вчинок, кожне твоє бажання позначається на людях, що тебе оточують. Знай, що є межа між тим, що тобі хочеться, і тим, що можна. Перевірй свої вчинки, запитуючи сам себе: чи не робиш ти зла, незручності людям? Роби все так, щоб людям, які тебе оточують, було добре" [5, 82].

У процесі формування ціннісних орієнтацій особливим предметом піклування В. Сухомлинський вважав емоції. На перше місце педагог ставив переживання радості: від сприйняття світу, своєї праці, яка прикрашає землю. Окремо В. Сухомлинський виділяв емоційні переживання, спрямовані на іншу людину – щастя творення радості для інших людей – для батьків, друзів, знайомих і не знайомих людей. Також закликав вихователів дбати про те, щоб у внутрішній світ вихованця увійшли почуття радості і печалі інших людей. В. О. Сухомлинський як теоретично, так і в практиці роботи в Павлиській середній школі уже з молодших класів доводив необхідність та можливість утвердження у молодших школярів за допомогою слова вчителя, власного прикладу ціннісних орієнтацій, які виробилися тисячолітньою історією народу. Життя видатних людей розкрито в упорядкованій Василем Олександровичем "Хрестоматії моральних цінностей людства", де зосереджені морально-духовні цінності, створені людством з найдавніших часів до наших днів. Потрібно, щоб у школяра поступово формувалося уявлення про те, що головним багатством і цінністю нашої країни є Людина.

Таким чином, педагогічна творчість В. Сухомлинського є джерелом організації сучасних пошуків ефективних шляхів виховання підростаючого покоління, особливо в аспекті формування в молоді ціннісних орієнтацій. Ми торкнулися лише окремих аспектів впливу на формування ціннісних орієнтацій школярів за В. О. Сухомлинським. У системі педагога – гуманіста все взаємопов'язане, відтак творче використання педагогічної спадщини Василя Олександровича Сухомлинського залишає простір для подальших творчих пошуків.

Список використаних джерел

1. Бодалев А.А. Вершина в развитии взрослого человека: характеристики и условия достижения / А.А. Бодалев. - М.: Флинта Наука, 1998. - 168 с.
2. Бондар Л. Уроки мислення серед природи у педагогічній спадщині В.О.Сухомлинського // Почат. школа. - № 9. - С.12 - 14.
3. Бутківська Т. В. Проблема цінностей у соціалізації особистості / Т. В. Бутківська // Цінності освіти і виховання : наук.-метод. зб. / [за заг. ред. О. В. Сухомлинської] ; АПН України. - К., 1997. - С. 27-31.
4. Сухомлинський В.О. Як виховати справжню людину / В.О. Сухомлинський // Вибрані твори: у 5-ти. - К.: Рад. школа, 1976. - Т. 2. - С. 149-416.
5. Сухомлинський В.О. Батьківська педагогіка / В.О. Сухомлинський. - К.: Рад. шк., 1978. - С. 114.
6. Сухомлинський В.О. Вибрані твори. В 5-ти т. - Т.2. - К.: Радянська школа, 1976. - 670 с.
7. Сухомлинська О. Цінності в історії розвитку школи в Україні / Ольга Сухомлинська // Цінності освіти і виховання: наук.-метод.зб. / за заг. ред. О.В. Сухомлинської. - К., 1997. - С. 4-8.

References

1. Bodalev, A.A. (1998). Vershyna v razvytyy vzrosloho cheloveka: kharakterystyky y uslovyia dostyzyheniya [The peak in the adult's development: characteristics and conditions of achievement]. M.: Flynta Nauka, 168 [in Russian].
2. Bondar, L. (2005). Uroky myslennia sered pryrody u pedahohichnii spadshchyni V.O.Sukhomlynskoho [The lessons of thinking among nature in pedagogical heritage]. Pochat. shkola. - № 9. - S.12 - 14 [in Ukrainian].
3. Butkivska, T. V. (1997). Problema tsinnosti y vykhovannia : nauk.-metod. zb. / [za zah. red. O. V. Sukhomlynskoj] ; APN Ukrainy. - K., 1997. - S. 27-31 [in Ukrainian].
4. Sukhomlynskyi, V.O. (1976). Yak vykhovaty spravzhniu liudynu [How to raise a real human]. Vybrani tvory: u 5-ty. - K.: Rad. shkola, - T. 2. - S. 149-416 [in Ukrainian].
5. Sukhomlynskyi, V.O. (1978). Batkivska pedahohika [The parent pedagogy].-K.: Rad. shk.- S. 114 [in Ukrainian].
6. Sukhomlynskyi, V.O. (1976). Vybrani tvory [Selected works]. V 5-ty t. - T.2. - K.: Radianska shkola, 670 [in Ukrainian].
7. Sukhomlynska, O. (1997). Tsinnosti v istorii rozvytku shkoly v Ukraini [The values in the history of school development in Ukraine].Tsinnosti osvity i vykhovannia: nauk.-metod.zb. / za zah. red. O.V. Sukhomlynskoj. - K.- S. 4-8 [in Ukrainian].

Вдовиченко Р.П. Актуальные проблемы формирования ценностных ориентаций личности в научном наследии В. А. Сухомлинского

В статье в контексте педагогического наследия Василия Сухомлинского проанализированы актуальные проблемы формирования ценностных ориентаций личности, акцентировано внимание на идеях школы нового поколения.

Размышляя о кризисе духовности, современные ученые указывают на изменение ценностных ориентаций современной молодежи: от общегуманистических к прагматичным, меркантильным.

Сейчас происходит переоценка ценностей. Сказанное актуализирует проблему формирования ценностных ориентаций личности, которая не является новой в педагогической теории и практике.

Нынешние ценностные приоритеты должны связываться с гуманистической перестройкой всех сфер жизни общества. С этой позиции основной образовательной проблемой выступает реализация каждым человеком человечности как относительно самого себя, так и мира в целом.

В общем виде цель школы нового поколения направлена на интеллектуальное, физическое, эстетическое, нравственное развитие личности ребенка, который станет основой будущего устойчивого и плодотворного роста как для личности, так и для общества. Актуализирует проблему формирования ценностных ориентаций личности и тот факт, что по решению ООН XXI век провозглашен веком человека.

Жизнь общества убедительно свидетельствует о том, что без возрождения у молодежи таких важных нравственных ценностей как добро, совесть, ответственность, человечность, чувство собственного достоинства, толерантность нельзя надеяться на преодоление духовного кризиса в обществе. Поэтому перед современной школой стоит важная задача: воспитать человека, для которого приоритетом является формирование свободной личности, способной к межличностного взаимодействия на гуманистических принципах, к самоопределению. Об этом говорил в свое время В. Сухомлинский, который считал именно человека "важнейшей ценностью среди всех ценностей мира".

В. А. Сухомлинский принадлежит к плеяде знаменитых отечественных педагогов, которыми гордится Украина. Поэтому еще и еще раз обращаясь к произведениям В. Сухомлинского, убеждаемся, что его наследие будет служить нашему образованию сегодня и завтра. Педагог-гуманист создал оригинальную систему обучения и воспитания детей, основанную на гуманистических идеях украинской народной педагогики.

Педагогические поиски и находки Сухомлинского в полной мере сохраняют свое научно-прикладное значение в наше время. Его теоретическое наследие содержит немало интересных, оригинальных идей, детальный и всесторонний анализ которых может существенно обогатить как психологическую науку, так и педагогическую теорию и практику.

Ключевые слова: школа нового поколения, личность, ценностные ориентации, педагогическая система В. А. Сухомлинского.

Vdovychenko R. The actual problems of individual's formation of value orientations in scientific heritage of V. Sukhomlynsky

In the article in the context of Vasyl Sukhomlynsky's pedagogical heritage there are the actual problems of individual's formation of value orientations analyzed, attention is focused on the ideas of the school of new generation.

Mulling over the crisis of spirituality, modern scientists point at a change of value orientations of modern youth: from generally humanistic to pragmatic, mercantile.

The reevaluation of values takes place nowadays. The foregoing actualizes the problem of individual's formation of value orientations, which is not new in pedagogical theory and practice.

The present value priorities should be associated with a humanistic reorganization of all spheres of society. From this perspective, the main educational problem is the realization of humanity by every person either in relation to itself or to the world as a whole.

Generally, the goal of the new generation school is aimed at the intellectual, physical, aesthetic, moral development of the child's personality, which will be the basis for the future sustainable and fruitful growth both for the individual and for society. It actualizes the problem of the individual's formation of value orientations and the fact, that according to the decision of the UN, XXI century is proclaimed a century of human.

The life of our society persuasively certifies that without the revival of such important moral values as goodness, conscience, responsibility, humanity, self-esteem, tolerance among young people, there is no hope to overcome the spiritual crisis in society. Therefore, the modern school faces an important goal: to educate a person for whom the priority is the formation of a free individual who is capable of interpersonal interaction on a humanistic basis and self-determination. This was emphasized by V. Sukhomlynsky, who considered man as "the most important value among all the values in the world".

Ukraine is proud of group of renowned native educators, to which belong V.O. Sukhomlynsky. Consequently, again and again, referring to the works of V. Sukhomlynsky, we are convinced that his legacy will serve our education today and tomorrow. The humanist educator created the original system of education and nurture of children, based on the humanistic ideas of Ukrainian folk pedagogy.

The pedagogical searches and discoveries of V. Sukhomlynsky fully preserve their scientifically-practical importance in our time. His theoretical heritage contains many interesting, original ideas, their detailed and comprehensive analysis can greatly enrich both psychological science and pedagogical theory and practice.

Key words: school of a new generation, personality, value orientations, pedagogical system of V. O. Sukhomlynsky.

Стаття надійшла до редколегії 07.05.2018

УДК 37.378

Дмитро КИСЛЕНКО

кандидат юридичних наук, доцент,
начальник кафедри тактико-спеціальної підготовки
Інституту Управління державної охорони України
Київського національного університету імені Тараса Шевченка
e-mail: kyslenko.d@gmail.com

ПРОФЕСІЙНА ПІДГОТОВКА МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ З ОХОРОННОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ТА БЕЗПЕКИ: ЄВРОПЕЙСЬКИЙ ДОСВІД

У статті здійснено аналіз підготовки фахівців охоронної діяльності у європейських країнах. Зокрема, автор звертає увагу на приклад США, Канади та Франції. Утверджується думка про те, що у Сполучених Штатах Америки, Англії, Німеччині, Франції, Італії, Японії та багатьох інших країнах відмінно узаконені і розвинені послуги з приватної охоронної діяльності.

Автор приходять до висновку, що ефективність діяльності приватних охоронних структур та, безпосередньо, приватних охоронців, залежить, зокрема, від умов, що підвищують їх правовий статус саме як недержавних правоохоронних організацій, спільно з державними правоохоронними структурами та їх співробітниками розв'язують важливу загальнодержавну задачу профілактики та протидії злочинності в даній області.

Ключові слова: охоронна діяльність, охоронні підприємства, приватні охоронні структури, європейський досвід.

В Україні йде реформа недержавної сфери безпеки. Вже рік вносяться кардинальні зміни в приватну детективну і охоронну діяльність, розробляються нові нормативні та правові акти. В цих умовах буде не зайвим подивитися на досвід Заходу. Охоронну діяльність в США і Канаді сьогодні можна назвати однією з найбільш розвинених. У приватних охоронних підприємствах цих країн працюють мільйони співробітників. Вони активно взаємодіють з державними органами і приносять більший прибуток економіці цих двох країн.

На сьогоднішній день існує значна кількість наукових досліджень, присвячених правоохоронній функції держави. У роботах таких науковців, як В. Б. Авер'янов, А. Г. Братко, С. Н. Братусь, Б. С. Ебзєєв, Л. І. Каск, А. Т. Комзюк, А. М. Кучук, В. Г. Лукашевич, О. В. Негодченко, П. В. Онопенко, М. П. Орзіх, О. Д. Тихомиров, В. Є. Чіркін та багатьох інших розкрито природу правоохоронної функції, висвітлено різні аспекти здійснення правоохоронної діяльності. Проте невирішеним залишається питання використання європейського досвіду.

Постановка завдання – обґрунтування сутності професійної підготовки майбутніх фахівців з охоронної діяльності на сучасному етапі, враховуючи європейський досвід.

Приватна охоронна діяльність – цілий комплекс напрямків. Охоронці і детективи, наприклад, займаються різною роботою, хоча і відносяться до одного роду діяльності. Тому необхід-

ність наявності певної спеціалізації існує. Крім того, повинен бути базовий рівень знань та вмінь [4, 55].

Перші приватні охоронні підприємства з'явилися в США ще у 80-ті роки ХХ століття, а потім ідея була підхоплена і Західною Європою. Спочатку охоронні служби виконували переважно примітивні функції сторожів: спостереження за об'єктом і своєчасний виклик поліції або пожежної служби. Популярність використання охоронних послуг різко зросла після того, як страхові компанії стали пропонувати знижки клієнтам, які наймають фізичну охорону для забезпечення безпеки об'єктів, так як це підвищує шанси застрахованого майна на збереження. Сьогодні у всесвітній охоронній індустрії функціонують тисячі приватних підприємств, працюють мільйони приватних охоронців, вносячи вагомий внесок у безпеку своїх країн. Багато аспектів роботи приватних охоронних компаній Західних країн можна взяти за зразок. Це стосується всього – і досвіду роботи, і технічного забезпечення, прогресивних технологій, співпраці з державними органами [5].

Сучасні приватні охоронні компанії надають широкий спектр послуг: забезпечують особисту охорону громадян та безпеку найважливіших державних і приватних об'єктів, патрулюють міські квартали, проводять приватні розслідування, борються з шахраями і крадіжками, здійснюють супровід вантажів та інкасацію, забезпечують технічне оснащення об'єктів, здійснюють моніторинг

обстановки, надають детективні послуги, підтримують порядок на масових заходах. Іншими словами, приватні охоронні підприємства частково замінюють державні структури і діють у тих сферах, які їм держава позначила. Межі цієї сфери визначають державні інстанції, а їх рішення, у свою чергу, залежать від загальної ситуації в країні і за кордоном. Зокрема, найбільш радикальні зміни в законодавстві про приватні охоронні служби вносилися після великих терактів – в 1986 р. у Франції, після 11 вересня 2002 р. – в США і Канаді.

У Сполучених Штатах Америки, Англії, Німеччині, Франції, Італії, Японії та багатьох інших країнах відмінно узаконені і розвинені послуги з приватної охоронної діяльності (ПОД). Причини такого вдалого розвитку криються у можливості значно зменшити витрати державного бюджету на утримання поліції. Міжнародний досвід цивільно-правового регулювання приватної охоронної діяльності буде розглянуто на прикладі двох країн, лідер в даній сфері послуг: Франція і США. Світова практика застосування та регулювання, (в тому числі ліцензування) ПОД почалася в США приблизно в кінці 19 століття. І разом з тим світова історія розвитку інституту цільової правоздатності свідчить про тенденції початкового обмеження принципу спеціальної правоздатності в законодавстві економічно розвинених країн. Єдиних федеральних правил не існує [2, 34].

Стандартно ліцензія видається, як правило, місцевим органом влади і діє виключно на території одного штату. Права ПОД багатомірні. Приватні охоронці мають право проводити арешти і затримання, але не обшуки заарештованих. У разі наявності та права на носіння зброї охоронець повинен робити це відкрито. Одна з найстаріших охоронних організацій у США це – "Пінкертон", яка в 1999 році стала підрозділом найбільшої в світі охоронної корпорації – шведської "Securitas". За даними об'єднань приватних охоронців, у системі приватних охоронних підприємств працює близько 2 млн чоловік. Американські принципи регулювання приватної охоронної діяльності поширилися по всьому світу. Тим не менш, існують відмінності й особливості. Наприклад, у Данії приватним детективам та охоронцям заборонено носити вогнепальну зброю. Будь-яка озброєна охорона в країні – прерогатива поліцейських структур. Схожі обмеження діють у Франції, Італії і Швейцарії – тут ліцензія на приватну детективну і охоронну діяльність не включає ліцензію на зберігання і тим більше носіння вогнепальної зброї. У кожному разі за таким дозволом, необхідно звертатися в особливому порядку.

В США скрізь і завжди з готовністю беруть на цю роботу (охоронця) колишніх військових, поліцейських, співробітників ЦРУ і ФБР, якщо за ними не зафіксовано проступків, або, принаймні, вони не є серйозними. Крім того, у ВУЗах Америки введені як очні, так і заочні курси для майбутніх та вже працюючих фахівців охорони [4, 67].

У Канаді в ході прийому на роботу у претендента шляхом співбесід та проведення тестів визначають рівень професійної придатності, і в залежності від цього проводять відповідний інструктаж або курси підвищення кваліфікації. Після невеликого періоду теоретичних і практичних занять охоронець приступає до прямого виконання своїх обов'язків на ввіреному йому об'єкті. При цьому поширена система наставників, коли менш досвідчений працівник завжди може розраховувати на допомогу більш досвідченого. Не випадково в охоронних підприємствах Канади приблизно на трьох співробітників середньої руки припадає один висококваліфікований фахівець.

Щоб почати роботу охоронцем в США потрібно знати, які вимоги пред'являє до приватних охоронних підприємств той чи інший штат. Наприклад, у 22 штатах для того, щоб охоронця прийняли на роботу, він повинен представити характеристику або рекомендаційний лист. А в 10 штатах просто не існує законодавчих норм, що регулюють діяльність приватних охоронців. Таким чином, у більшості штатів умови прийому охоронця на службу достатньо гнучкі, хоча основні вимоги, які пред'являються до співробітника приватного охоронного підприємства, повинні бути присутніми у претендента в будь-якому випадку [2, 56].

У Канаді система регулювання діяльності охоронних підприємств чимось схожа з американською. Тут теж ставляться на перше місце закони кожної з провінцій, якщо провінція їх має. Але в Канаді в кожній провінції при видачі ліцензії або прийомі на роботу охоронця проводиться ретельна перевірка. Видачі ліцензії або прийомі на роботу можуть перешкодити колишнє психічне захворювання здобувача, звільнення з державних силових структур за ті чи інші проступки, а також зловживання алкоголем. Причому в прийомі на роботу може бути відмовлено без пояснення причин.

У багатьох країнах спеціальних законів про приватний розшук і охоронну діяльність не існує. Наприклад, в Естонії послуги приватних детективів виявляються під виглядом консультацій з правових питань, в Литві – інформаційних послуг. У США, як в країні з великим досвідом роботи таких служб, визнають приватну поліцію невід'ємною частиною системи суспільної системи безпеки і

правопорядку. Там приватні і державні поліцейські співпрацюють між собою. У США здійснюється координація діяльності приватних Служб Безпеки та поліції в наступних формах: спільне проведення окремих заходів; обмін оперативною інформацією; спільне використання оперативних сил і засобів; підготовка кадрів. Спецслужби США передали приватним Службам Безпеки значну кількість спецтехніки (телефонні декодери, радіопередавальні станції, установки електронного контролю за об'єктом спостереження), а приватні компанії надають їм свою техніку і співробітників, розширюючи можливості поліції. В даний час в США обговорюється питання про створення спеціального органу для координації роботи поліції і приватних агентств Служб Безпеки по типу Міжнародної асоціації промислової безпеки – МАПБ.

Для порівняння в інших зарубіжних країнах при створенні спеціального органу для координації роботи поліції і приватних агентств Служб Безпеки. Так, керівники Служб Безпеки японських фірм мають лінії прямого зв'язку з поліцією. Кожному підприємству надано дільничного поліцейського, який контактує з Службою Безпеки. У Великобританії діяльність Служб Безпеки координується спеціальним органом – Британською асоціацією із забезпечення безпеки в економічній сфері (BSIA), щорічний бюджет якої складає 1 000 000 фунтів стерлінгів. У Японії та Англії поліція надає приватним фірмам не тільки технічні засоби, але і національний комп'ютер. В Австрії існує практика інформування приватних детективів про нові тенденції та методи боротьби з злочинністю. У ФРН, Швеції, Греції поліція надає допомогу в навчанні співробітників приватних розшукових бюро. Однак і в цих країнах багато питань взаємодії Служб Безпеки з поліцією ще не відпрацьовані [4, с. 67].

В останні роки з'явилися тенденції до створення національних і міжнародних об'єднань Служб Безпеки. Так американцями для своїх філій за кордоном створено Американське співтовариство з промислової безпеки (ASIC). У США організовано Консультативну раду по забезпеченню безпеки за кордоном, яка забезпечує необхідний інформаційний обмін за допомогою цифрового бюлетеня. Цим бюлетенем користуються американці, які працюють в 190 країнах. У зарубіжних країнах накопичений значний досвід підбору і підготовки кадрів для недержавних Служб Безпеки. У США, наприклад, функціонують 14 коледжів приватного розшуку, що ведуть підготовку фахівців-детективів зі ступенем бакалавра, а 5 коледжів – зі ступенем магістра приватного розшуку.

Більш докладно розглянемо проблеми цивільно-правового регулювання охоронної діяльнос-

ті, на прикладі законотворчості Французької Республіки. Приватна охоронна діяльність у Французькій Республіці регламентується Законом № 83-629 від 12 липня 1983 р. "Про приватну охоронну та інкасаторську діяльність", Декретами Державної ради (департаменту внутрішніх справ) № 73-364 від 12 березня 1973 р., що вносить зміни в Декрет від 18 квітня 1939 р. і встановлює порядок використання бойових засобів, зброї і боєприпасів, № 79-618 від 13 липня 1979 р. про охоронну діяльність при проведенні інкасаторських операцій, із змінами, внесеними Декретом №82-339 від 11 травня 1982 р., № 86-1058 від 27 вересня 1986р. про дозвіл адміністративного органу та про порядок набору персоналу на підприємства охоронної діяльності, підприємства інкасаторської діяльності підприємства з охорони фізичних осіб, № 86-1099 від 10 жовтня 1986 р. про використання матеріальних засобів, документації, форменого одягу та відмітних знаків зазначених підприємств, іншими актами законодавства Франції. Проаналізуємо основний законодавчий акт Франції у сфері охоронної діяльності, включаючи вищезгаданий законопроект: Закон Французької Республіки № 83-629 від 12 липня 1983 р., Предмет правового регулювання: "Французький закон регулює правовідносини у сфері охоронної, інкасаторської діяльності, а також діяльності з охорони фізичних осіб".

Предмет правового регулювання Французького закону охоплює правовідносини у сфері забезпечення майнової безпеки в цілому, відносячи до них відносини з приводу забезпечення безпеки тих фізичних осіб, які пов'язані з безпекою охорнюваного майна. При цьому в названий предмет регулювання абсолютно самостійно входять відносини, що виникають при охороні фізичних осіб. Закон не деталізує переліку охоронних послуг і прямо не відносить до нього діяльність монтажних організацій, що встановлюють і підтримують у справному стані технічні засоби та системи охорони.

Згідно з частиною другою статті 1. Закону Французької Республіки № 83-629 будь-яке підприємство, що здійснює в якій-небудь формі діяльність, яка полягає в тому, щоб надавати фізичним або юридичним особам, способом постійним, виключним або періодичним, послуги в цілях забезпечення безпеки рухомого чи нерухомого майна, а також в цілях забезпечення безпеки фізичних осіб, пов'язаних безпосередньо або непрямим чином з безпекою зазначеного майна, розглядається як підприємство охоронної діяльності. Здійснення якимось підприємством охорони фізичних осіб носить ексклюзивний характер по відношенню до вищеназваної діяльності. Основною особливістю

діяльності приватних охоронних організацій у Франції, що відрізняє її від господарської діяльності інших юридичних осіб, є право застосовувати для захисту клієнтів від протиправних посягань зброю, спеціальні засоби, фізичну силу [4, с. 76].

Ця діяльність підлягає ліцензуванню і не може здійснюватися організаціями, що не є охоронними. У Франції функції охорони об'єктів не покладено на поліцію, а здійснюються недержавними охоронними організаціями на договірній основі. Таким чином, на сучасному етапі в період переходу української держави від адміністративно – розпорядчого режиму до нових, ринкових відносин у суспільно-економічному житті та розвитку цивільно-правового регулювання приватних охоронних послуг з'явилися передумови для розгляду питань про необхідність і адекватність інститутів приватної охоронної діяльності.

Зупинимось докладніше на ліцензії, що дає право займатися приватною охоронною діяльністю. Ліцензію повинно мати як саме охоронне підприємство, так і кожен його співробітник. Ліцензії видають органи МВС, але іноді цим може займатися, міністерство юстиції і навіть прокуратура. Для отримання ліцензії юридичним особам необхідно зареєструвати статутні документи, пройти перевірку на бездоганність власників компанії, сплатити держмитю і необхідний акціонерний капітал, надати забезпечення фінансових гарантій. Фізичні особи можуть одержати ліцензію (ідентифікаційну картку) починаючи з 18 років. Для цього необхідно пройти спеціальну перевірку, курс навчання, мати міцне здоров'я і врівноважену психіку.

Суворя програма відбору і найму співробітників передбачає: співбесіду, тестування, професійне випробування, перевірку біографічних даних (в тому числі, ділової та побутової репутації, у причетності до криміналу та ін.), а також реєстрацію відбитків пальців. Кандидати повинні мати позитивні характеристики від попередніх роботодавців, колег і сусідів по будинку, і крім того ніяких серйозних проблем з поліцією в минулому. Жорстких вимог до базової освіти охоронців не існує, але роботодавці воліють людей з закінченою середньою або вищою освітою і з наявністю водійських прав. До речі, скрізь і завжди охоче приймають на роботу колишніх військових, поліцейських, співробітників спецслужб (ЦРУ, ФБР і ін.), якщо за ними не зафіксовано компрометуючих проступків [5].

Минув час, коли похмурі "вишибали" стояли біля дверей закладу і супроводжували особливо важливих персон. Сучасна охорона перетворилася на вид цивілізованої послуги. Сьогодні охоро-

нець – це професія, яка передбачає не стільки накачані м'язи і лютий вираз обличчя, скільки ґрунтовні знання психології та права. Рівень професійної придатності охоронця визначають в ході прийому на роботу, і в залежності від цього проводять відповідний інструктаж, закріплюють за досвідченими наставниками або направляють на курси підвищення кваліфікації.

Курс спеціальної підготовки в різних країнах може бути різним, але як мінімум – це 180 годин навчання в спеціальному центрі плюс шість тижнів самоосвіти. Охоронці проходять підготовку в області суспільних відносин, психології, конфліктології, надання першої допомоги, спеціальної та фізичної підготовки, юриспруденції. За підсумками навчання курсанти здають письмові і практичні екзамени, що охоплюють такі теми, як обмін інформацією з правоохоронними органами, запобігання злочинності, обробка доказів, застосування фізичної сили, навички володіння зброєю, свідчення в суді, складання звітів, міжособистісні й комунікативні навички, а також спеціальні процедури. Надалі, кожен охоронець повинен щорічно проходити Курси підвищення кваліфікації (20 годин). Охоронці, які працюють в установах з посиленими заходами безпеки, зокрема, на атомних електростанціях або на секретних виробництвах, зазвичай отримують більш широку теоретичну і практичну підготовку. Деяким охоронцям видають додаткові поліцейські сертифікати, що дозволяють виробляти обмежені види арештів при виконанні службових обов'язків.

У цілому ряді вищих і середніх навчальних закладів світу існують спеціальні програми підготовки для майбутніх та вже працюючих фахівців охорони. У Норвегії, наприклад, введено державний сертифікат, що підтверджує кваліфікацію охоронця. Щоб його заслужити, слід пропрацювати в галузі не менше 5 років, або отримати додаткову спеціалізацію у базовому навчальному закладі, і пройти дворічне стажування. Державний сертифікат підвищує шанси на працевлаштування і дозволяє розраховувати на більш високу зарплату [2, с. 39].

Важливим фактором для охоронців є мотивація і просування по службі. Кожна охоронна фірма впроваджує свої методи залучення співробітників – пільги, кар'єрне зростання, регулярне підвищення зарплати. При розрахунку окладу багато залежить від індивідуальних параметрів особистих і професійних якостей охоронця. В залежності від вислуги років, навичок, досвіду роботи, посади, складності, оклад може підніматися до 30-40%. Багато великих організацій використовують різні знаки розрізнення на форменому одязі, по-

гонах, і навіть мають формальне звання, аналогічне військовому. Фактично у кожного охоронця є перспектива дослужитися до посади менеджера безпеки, керівника підрозділу, начальника відділу, але працівники з вищою освітою мають переваги в отриманні керівної посади.

Попит на охоронців завжди величезний. Невисокі вимоги до професії та гнучкий графік роботи приваблюють багато людей, які мають потребу не тільки в основній роботі, але і в підробці, за сумісництвом, неповний робочий день. Останнім часом в якості охоронців залучаються не тільки чоловіки, але і жінки. П'ята частина всіх охоронців Європи – жінки. Вони працюють в особистій охороні, службах безпеки на автомобільному, авіаційному та залізничному транспорті, у навчальних закладах та дитячих садках, у магазинах і медичних центрах. Жінок із задоволенням беруть на роботу, тому що вони здатні однією своєю присутністю розряджати обстановку, так і працюють не гірше за чоловіків (а часом навіть краще). Не дивно, що для підвищення ефективності охоронні вбрання роблять змішаними.

Предметно вивчаючи, всі тонкощі і узагальнюючи світовий досвід, можна забувати про наш менталітет. Помилки і промахи, допущені при проведенні соціальних і економічних реформ наклали свій чорний слід на всю державу. Нам терміново необхідно, як можна оперативніше частково делегувати правоохоронну функцію недержавним структурам, готовим займатися правоохоронною діяльністю. На даному етапі розвитку є

тільки два шляхи: перший – це цілком і повністю віддати ПОД в руки роз'єднаних підприємницьких структур, кожна з яких на основі власних директив локального нормотворення буде розвивати свої "регламенти" і "правові основи" даного роду діяльності, що реально відбувається; другий шлях – це ввести державний контроль, що дозволяє на основі спеціально розробленого, чітко відпрацьованого і затвердженого на рівні законодавства. І вже з його основ здійснювати контроль-наглядові функції за діяльністю приватних детективних і охоронних структур в масштабах держави. Повноцінно сприяючи тим самим, залученню цих організацій до виконання загальнодержавної правоохоронної місії. Адекватно враховуючи, що приватні детективні і охоронні структури – неминуча і необхідна частина правоохоронної системи правової держави.

Ефективність діяльності приватних охоронних структур та, безпосередньо, приватних охоронців, залежить, зокрема, від умов, що підвищують їх правовий статус саме як недержавних правоохоронних організацій, спільно з державними правоохоронними структурами та їх співробітниками розв'язують важливу загальнодержавну задачу профілактики та протидії злочинності в даній області. Законність діяльності приватних охоронних структур повинна бути заснована, в першу чергу, на контролі за даним видом діяльності, здійснюваним прокурорськими та іншими, законодавчо уповноваженими на те державою правоохоронними органами.

Список використаних джерел

1. Закон України «Про Національну поліцію» – Режим доступу: <http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/580-19>
2. Кадино Э. Электронные системы охраны / Э. Кадино [пер. с франц.] – М.: ДМК Пресс, 2005. – 256 с.
3. Кисляков П. А. Системно-личностный подход к формированию социальной безопасности будущего педагога // Психологическая наука и образование. – 2013. – № 6. – С. 73–80.
4. Мазепа М. М. Охоронна діяльність в Україні : монографія у 2-х ч. – Ч. 1: Державна служба охорони при МВС України / М. М. Мазепа, Ю. О. Загуменна; МВС України, Харк. нац. ун-т внутр. справ. – Харків: ФОП Коваленко, 2013. – 112 с.
5. Питання функціонування органів поліції охорони як територіальних органів Національної поліції та ліквідації деяких територіальних органів Міністерства внутрішніх справ: Постанова Кабінету Міністрів України від 13 жовтня 2015 р. № 834. – Режим доступу: <http://zakon3.rada.gov.ua/laws/show/834-2015-p>.

References

1. Zakon Ukrainy` «Pro Nacional`nu policiyu» – Rezhym`m dostupu: <http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/580-19>.
2. Kady`no Э. Elektronnyye sy`stemy` oxrani / Э. Kady`no [per. s francz.] – М.: ДМК Press, 2005. – 256 s.
3. Ky`slyakov P. A. Sy`stemno-ly`chnostny`y` podxod k formirovaniyu` socy`al`noj bezopasnosty` budushhogo pedagoga // Psy`xology` cheskaya nauka y` obrazovany`e. – 2013. – # 6. – S. 73-80.
4. Mazepa M. M. Oxoronna diyal`nist` v Ukraini : monografiya u 2-x ch. – Ch. 1: Derzhavna sluzhba oxorony` pry` MVS Ukrainy` / M. M. Mazepa, Yu. O. Zagumenna; MVS Ukrainy`, Xark. nacz. un-t vnutr. sprav. – Xarkiv: FOP Kovalenko, 2013. – 112 s.
5. Py`tannya funkcionuvannya organiv policiyi oxorony` yak tery`torial`ny`x organiv Nacional`noyi policiyi ta likvidaciyi deyaky`x tery`torial`ny`x organiv Ministerstva vnutrishnix sprav: Postanova Kabinetu Ministriv Ukrainy` vid 13 zhov`tnya 2015 r. # 834. – Rezhym`m dostupu: <http://zakon3.rada.gov.ua/laws/show/834-2015-p>.

Кисленко Д.П. Профессиональная подготовка будущих специалистов по охранной деятельности и безопасности: европейский опыт

В статье проведен анализ подготовки специалистов охранной деятельности в европейских странах. В частности, автор обращает внимание на пример США, Канады и Франции. Утверждается мысль о том, что в Соединенных Штатах Америки, Англии, Германии, Франции, Италии, Японии и многих других странах отлично узаконены и развитые услуги по частной охранной деятельности.

Ключевые слова: охранная деятельность, охранные предприятия, частные охранные структуры, европейский опыт.

Kyslenko D. Professional training of future specialists in security activity and safety: European experience

It is sad that there are reforms in the non-state security sphere. Already a year, fundamental changes in private detective and security activities are being introduced, new normative and legal acts are being developed. In these conditions, it will be superfluous to look at the experience of the West. The article analyzes the training of specialists in security activity in European countries. In particular, the author draws attention to the example of the United States, Canada and France. It is stressed that in the United States, England, Germany, France, Italy, Japan and many other countries, private security activity services are legalized and developed.

It is noted that international experience of civil law regulation of private security activities should be considered on the example of two countries, leaders in this area of service: France and the United States. The experience of these countries is useful for Ukraine, which is urgently needed, as soon as possible to partially delegate the law-enforcement function to non-state structures that are prepared to engage in law enforcement activities.

The author concludes that the effectiveness of the activities of private security structures and, directly, private security guards depends, in particular, on conditions that increase their legal status precisely as non-governmental law-enforcement organizations, together with state law enforcement agencies and their employees, solve an important national task of prevention and counteraction crime in this sphere.

Key- words: security activity, security enterprises, private security structures, European experience.

Стаття надійшла до редколегії 06.05.2018

Наукове видання

НАУКОВИЙ ВІСНИК

**МИКОЛАЇВСЬКОГО НАЦІОНАЛЬНОГО УНІВЕРСИТЕТУ
імені В. О. СУХОМЛИНСЬКОГО**

ПЕДАГОГІЧНІ НАУКИ

№ 2 (61), травень 2018

Відповідальність за цитування та зміст статей несуть автори

Формат 60×84 1/8. Ум. друк. арк. 42,1.
Тираж 150 пр.

Свідоцтво про реєстрацію друкованого засобу масової інформації
серія КВ № 21010-10810 ПР від 25.09.2014 р.

Адреса редакції та видавця:
Видавництво МНУ імені В. О. Сухомлинського
54030, м. Миколаїв, вул. Нікольська, 24
тел. (0512) 37-88-38, т/ф 37-88-15
e-mail: publish.mnu@i.ua

Свідоцтво про внесення до Державного реєстру
суб'єктів видавничої справи ДК № 3375 від 27.01.2009 р.