

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.

№ 1 (64)
лютий 2019

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

Миколаїв
МНУ імені В. О. Сухомлинського
2019

УДК 37
ББК 74
Н 34

Рекомендовано до друку рішенням вченої ради
Миколаївського національного університету імені В. О. Сухомлинського
(протокол № 15 від 2 квітня 2019 року)

РЕДАКЦІЙНА КОЛЕГІЯ:

- Валерій БУДАК** ректор Миколаївського національного університету імені В. О. Сухомлинського, академік НАПН України, доктор технічних наук, професор (*голова редакційної колегії*);
- Тетяна СТЕПАНОВА** декан факультету дошкільної та початкової освіти Миколаївського національного університету імені В. О. Сухомлинського (Україна), доктор педагогічних наук, професор (*головний редактор*);
- Ірина КАРДАШ** доцент кафедри дошкільної освіти Миколаївського національного університету імені В. О. Сухомлинського (Україна), кандидат педагогічних наук (*відповідальний секретар*)

ЧЛЕНИ РЕДАКЦІЙНОЇ КОЛЕГІЇ:

- Акматалі АЛІМБЕКОВ** завідувач кафедри педагогіки Киргизо-Турецького університету «Манас» (м. Бішкек, Киргизька республіка), доктор педагогічних наук, професор;
- Гульзаміра БАУБЕКОВА** головний науковий співробітник Національної академії освіти імені Ібрая Алтинсаріна (м. Астана, Республіка Казахстан), доктор педагогічних наук, професор;
- Алла БОГУШ** завідувач кафедри теорії і методики дошкільної освіти Південноукраїнського національного педагогічного університету імені К. Д. Ушинського (Україна), академік НАПН України, доктор педагогічних наук, професор;
- Володимир ГЛАДИШЕВ** професор кафедри української мови і літератури Миколаївського національного університету імені В. О. Сухомлинського (Україна), доктор педагогічних наук;
- Барбара КІНДЗЕРСЬКА** професор Інституту Наук про виховання Краківського педагогічного університету імені Комісії національної освіти (м. Краків, Польща), доктор педагогічних наук, професор;
- Василь КРЕМЕНЬ** професор президент Національної академії педагогічних наук України, академік НАПН України, доктор філософських наук, професор;
- Олександр ЛЯШЕНКО** академік-секретар Відділення загальної середньої освіти НАПН України, академік НАПН України, доктор педагогічних наук, професор;
- Олександра САВЧЕНКО** головний науковий співробітник Інституту педагогіки НАПН України, академік НАПН України, доктор педагогічних наук, професор;
- Анатолій СИТЧЕНКО** проректор із науково-педагогічної роботи Миколаївського національного університету імені В. О. Сухомлинського (Україна), доктор педагогічних наук, професор;
- Ірина СУРІНА** завідувач кафедри соціології Поморська академія у Слупську (м. Слупськ, Польща), доктор соціологічних наук, професор;
- Ольга СУХОМЛИНСЬКА** головний науковий співробітник Державної науково-педагогічної бібліотеки України імені В. О. Сухомлинського (Україна), академік НАПН України, доктор педагогічних наук, професор;
- Олена ТРИФОНОВА** завідувач кафедри дошкільної освіти Миколаївського національного університету імені В. О. Сухомлинського (Україна), доктор педагогічних наук, професор;
- Мухіддін ХАЙРУДДІНОВ** завідувач кафедри педагогіки та інклюзивної освіти Миколаївського національного університету імені В. О. Сухомлинського (Україна), доктор педагогічних наук, професор

РЕЦЕНЗЕНТИ:

- Наталія БОГДАНЕЦЬ-БІЛОСКАЛЕНКО** головний науковий співробітник відділу навчання мов національних меншин і зарубіжної літератури Інституту педагогіки НАПН України, доктор педагогічних наук, доцент;
- Олена КОВТУН** завідувач кафедри іноземної філології факультету лінгвістики та соціальних комунікацій Національного авіаційного університету, доктор педагогічних наук, професор

Науковий вісник Миколаївського національного університету імені В. О. Сухомлинського. Педагогічні науки : зб. наук. пр. / за ред. проф. Тетяни Степанової. – № 1 (64), лютий 2019. – Миколаїв : МНУ імені В. О. Сухомлинського, 2019. – 294 с.

ISSN 2518-7813

Збірник містить матеріали, спрямовані на розкриття найбільш актуальних проблем педагогіки, містить методично обґрунтовані та експериментально перевірені матеріали, які охоплюють широке коло питань, присвячених методології, теорії та практиці сучасної освіти, її науково-методичному забезпеченню.

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

УДК 37
ББК 74

ЗМІСТ

<i>Людмила АРИСТОВА</i>	Патріотичне виховання першокласників НУШ у процесі вивчення інтегрованого курсу «Мистецтво»	9
<i>Віта БЕЗЛЮДНА</i>	Викладання іноземної мови у закладах вищої освіти ФРН та США: упровадження позитивного досвіду в Україні	13
<i>Людмила БЕРЕЗОВСЬКА</i>	Сутність і характеристика комунікативно-мовленнєвого супроводу майбутніх соціальних працівників	18
<i>Ярослав БІЛАНЧИН, Наталія ПОПЕЛЬНИЦЬКА</i>	Методичні рекомендації з вивчення ґрунтознавчо-географічних тем у шкільному курсі географії	23
<i>Валерій БУДАК</i>	Наступність в освіті як психолого-педагогічна проблема	30
<i>Юлія БУЗОВСЬКА</i>	Формування підготовленості майбутніх судноводіїв до міжкультурного спілкування за настановно-змістовим критерієм	38
<i>Раїса ВДОВИЧЕНКО, Анжеліка КУРЧАТОВА, Катерина ШАПОЧКА</i>	До питання організації інклюзивного навчання дитини з особливим освітніми потребами	43
<i>Олена ВЕЛІГУРА</i>	Наступність як один з головних принципів розвитку системи сучасної освіти	47
<i>Ігор ГЕВКО</i>	Інклюзивна освіта в Україні: сучасний стан та проблеми розвитку	52
<i>Ельвіра ГРИГОРЧУК</i>	Методика аранжування вокально-хорових творів різних видів і стилів у практиці сучасної української музичної освіти	59
<i>Таміла ГРУБА</i>	Сучасні підходи до формування мовної особистості учнів на уроках української мови (профільний рівень)	65
<i>Оксана ГУСАЧЕНКО</i>	Обґрунтування методичної моделі формування музично-творчого потенціалу підлітків у позаурочній співацькій діяльності	72
<i>Андріана ДЖУМЕЛЯ</i>	Комунікативно-ціннісний підхід до художнього сприйняття музики студентами факультетів мистецтв педагогічних університетів засобами пластичного інтонування	77
<i>Наталя ДМИТРИЩУК</i>	Підготовка майбутніх судноводіїв до професійної діяльності у контексті міжособистісного спілкування в полінаціональних екіпажах	81
<i>Анна ДОБРОВОЛЬСЬКА</i>	Формування ІТ-компетентності майбутніх лікарів під час навчання медичній інформатиці: ставлення до самостійної роботи	85
<i>Тетяна ЗОРОЧКІНА</i>	Порівняльний аналіз тенденцій підготовки вчителів початкової школи Великої Британії і України	92
<i>Олександр ІВАНОВ, Валентина ІВАНОВА</i>	Інформаційно-комп'ютерні технології в структурі сучасної музичної освіти	99
<i>Юліана ІРХІНА</i>	Формування професійно-педагогічної спрямованості майбутнього вчителя в процесі навчання іноземної мови	104
<i>Олександр КІРДАН</i>	Синергія вищої економічної освіти, науки та бізнесу як головний ресурс суспільства знань	109

<i>Олена КИРИЧЕНКО, Олена ГАРАХ</i>	Доцільність використання інтерактивної дошки при вивченні іноземної мови	114
<i>Микола КОЗЯР, Валерій КРІВЦОВ, Олексій ПАРФЕНЮК</i>	З досвіду математично-статистичної обробки результатів тестування та їх інтерпретація	118
<i>Дар'я КОНОНОВИЧ</i>	Учнівська молодь як об'єкт маніпуляції свідомістю в сучасному інформаційному суспільстві	125
<i>Людмила КРАСЮК</i>	Фізичне виховання дітей дошкільного віку як педагогічна проблема	130
<i>Наталія КРОПОЧЕВА</i>	Еріка Гартманн – дослідниця творчості В. О. Сухомлинського в Німеччині: основні напрями діяльності дослідниці в 1999–2010 рр.	135
<i>Олександр КУЧАЙ, Тетяна КУЧАЙ</i>	Фундаменталізація фахової підготовки майбутніх соціальних працівників	139
<i>Алла ЛИНЕНКО</i>	Соціокультурна безпека майбутніх учителів як базовий елемент підготовки до професійної діяльності	142
<i>Олексій ЛИСТОПАД</i>	Педагогічні умови гендерного виховання старших дошкільників в закладах дошкільної освіти	145
<i>Надія ЛУЦАН</i>	Наукові підходи до організації навчання дітей з особливими освітніми проблемами	152
<i>Ольга МАЙБА</i>	Гуманістичний підхід у процесі вокально-хорового навчання в умовах дошкільних освітніх закладах	157
<i>Ірина МАРДАРОВА, Вероніка БАРАНОВА</i>	Підготовка майбутніх вихователів до розвитку мовлення дошкільників засобами ІКТ	161
<i>Валентина МІШЕДЧЕНКО</i>	Формування музично-естетичної культури учнів початкової школи засобами музичного фольклору	166
<i>Ірина МОЗУЛЬ</i>	Уміння та навички як структурні елементи змісту шкільної природничої освіти на дидактичному рівні	172
<i>Орест ОРИЩУК</i>	Методика формування готовності майбутніх учителів музичного мистецтва до просвітницької діяльності у процесі вокального навчання	177
<i>Льдіко ОРОС</i>	Роль формальної, неформальної та інформальної освіти у підготовці персоналу для системи освіти дорослих	181
<i>Ірина ПАРФЕНТЬЄВА</i>	Інформаційно-професійна компетентність у диригентсько-хоровій підготовці майбутніх учителів музичного мистецтва	186
<i>Ольга ПЕРЕДЕРІЙ</i>	Вплив сім'ї на соціально-емоційний розвиток дитини дошкільного віку	190
<i>Сергій ПУГАЧ</i>	Закордонний досвід формування правової компетенції майбутніх фахівців економічного профілю	194
<i>Наталія РЕВЕНКО</i>	Методи роботи над поліфонічними циклами європейських композиторів в сучасній практиці педагога-піаніста	199
<i>Олена РОЛІНСЬКА</i>	Практика застосування проектних технологій у фаховій підготовці майбутніх учителів музичного мистецтва	204
<i>Ірина РОМАН</i>	Методичні рекомендації науково-педагогічним працівникам щодо формування професійно-ціннісних орієнтацій майбутніх фахівців військового управління	208
<i>Наталія РОМАНЧУК</i>	Реалізація принципу професійної спрямованості в процесі викладання математичних дисциплін у вищих технічних закладах освіти	214
<i>Наталія РОМАНЧУК, Наталія РОМАНЧУК</i>	Формування професійної компетентності майбутніх фахівців інженерного профілю	218

<i>Людмила РУСАЛКІНА</i>	Результати впровадження експериментальної методики англомовної професійної підготовки майбутніх лікарів	222
<i>Зоя СОФРОНІЙ</i>	Методика формування пізнавального інтересу майбутніх учителів музичного мистецтва до роботи з дитячими хоровими колективами	226
<i>Володимир СТАРОСТА</i>	Технології інтерактивного навчання: сутність, класифікація	230
<i>Вікторія СТОЛЯРОВА</i>	Педагогічні умови підготовки майбутніх закрійників швейного виробництва з використанням комп'ютерних технологій	238
<i>Ірина ТОПЧІЄВА</i>	Орієнтири оновлення диригентсько-хорової підготовки студентів факультетів мистецтв педагогічних університетів	243
<i>Євдокія ХАРЬКОВА, Наталія ПАВЛУЩЕНКО</i>	Формування професійно-етичної компетентності майбутніх вихователів дошкільних освітніх закладів	247
<i>Микола ЧУМАК</i>	Тенденції розвитку точних наук на базі Львівського університету (початок ХІХ ст.)	253
<i>Наталія ШАРАТА, Альона ВОЛОШИНОВСЬКА, Андрій КАМАШЕВ</i>	Досвід виховної діяльності й особливості роботи органів студентського самоврядування Миколаївського національного аграрного університету	258
<i>Олена ШЕВЧЕНКО</i>	Критеріальний апарат стану сформованості виконавського досвіду майбутнього вчителя музичного мистецтва на консолідаційній основі	263
<i>Юлія ШЕВЧЕНКО</i>	Наукові підходи в удосконаленні готовності студентів педвишів щодо духовно-морального розвитку молодших школярів	268
<i>В'ячеслав ШИНКАРЕНКО</i>	Забезпечення педагогічної взаємодії школи та сім'ї у використанні мистецьких традицій рідного краю	274
<i>Андрій ШОСТАЧУК</i>	Математична підготовка майбутніх бакалаврів-механіків зі спеціальності «Автоматизація та комп'ютерно-інтегровані технології»	278
<i>Гао ЮАНЬ</i>	Методологічні підходи щодо розвитку емоційного інтелекту майбутніх учителів музичного мистецтва	282
<i>Ван ЮАНЬСІНЬ</i>	Конструктивна складова музично-ритмічної компетентності майбутніх учителів музики і хореографії	288

CONTENTS

<i>Ludmyla ARYSTOVA</i>	Methodical bases of training future teachers to patriotic education of students in school 4th classes art lessons of musical	9
<i>Vita BEZLIUDNA</i>	Foreign Language Teaching in Higher Education Institutions of German Federal Republic and the USA: Introduction of Positive Experience in Ukraine	13
<i>Ludmyla BEREZOVSKA</i>	The essence and characteristics of the communicative-speech support of future social workers	18
<i>Yaroslav BILANCHYN, Nataliia POPELNYTSKA</i>	Methodological recommendations for the study of soil science and geography topics in the school geography course	23
<i>Valerii BUDAK</i>	Continuity in educational environment as a psychological and pedagogical problem	30
<i>Yuliia BUZOVSKA</i>	Formation of future navigators' preparedness to cross-cultural communication according to mindset-and-contents criterion	38
<i>Rajisa VDOVICHENKO, Anzhelika KURCHATOVA, Kateryna SHAPOCHKA</i>	To the issue of organizing inclusive education of children with special educational needs	43
<i>Olena VELIGURA</i>	The continuity as one of the main principles of the system development in the general musical education	47
<i>Ihor HEVKO</i>	Inclusive education in Ukraine: current state and problems of development	52
<i>Elvira HRYHORCHUK</i>	The methodology of the arrangements of different types and styles of voice-choral parts in the contemporary practice of Ukrainian education	59
<i>Tamila GRUBA</i>	Current approaches to forming the linguistic personality of students in Ukrainian language lessons (professional level)	65
<i>Oksana GUSACHENKO</i>	Background of methodical model of forming of musical creative potential of teenagers of extracurricular activity of singer	72
<i>Andriana DZUMELYA</i>	Communicative-value approach to the artistic perception of music by students of the faculties of arts at pedagogical universities by means of plastic intonation.....	77
<i>Natalia DMYTRYSHCHUK</i>	Future navigators' preparation for professional activities in the context of interpersonal communication in multinational crews	81
<i>Anna DOBROVOLSKA</i>	Formation of the IT competence of future doctors during teaching Medical Informatics: attitude to independent work	85
<i>Tetyana ZOROCHKINA</i>	Comparative analysis of training trends primary school teachers in Great Britain and Ukraine	92
<i>Oleksandr IVANOV, Valentyna IVANOVA</i>	Information and computer technology in the structure of modern music education	99
<i>Yuliana IRHINA</i>	Formation of the professional and pedagogical orientation of the future teacher in the process of learning a foreign language	104
<i>Oleksandr KIRDAN</i>	Singer higher economic education, science and business as the main resource of society knowledge	109

<i>Olena KIRICHENKO, Olena GARAKH</i>	The expediency of using an interactive whiteboard when learning a foreign language	114
<i>Mykola KOZIAR, Valerii KRIVTSOV, Oleksii PARFENYUK</i>	With the experience of mathematical and statistical processing test results and their interpretation	118
<i>Daria KONONOVYCH</i>	Student youth as an object of manipulation of consciousness in the modern information society	125
<i>Ludmyla KRASUK</i>	Physical education of children as a pedagogical problem	130
<i>Nataliia KROPOCHEVA</i>	Erika Gartmann – researcher of creativity V. O. Sukhomlinsky in Germany: the main directions of research activity in 1999–2010	135
<i>Olexander KUCHAI, Tetiana KUCHAI</i>	Fundamentalization of professional preparation for future social workers	139
<i>Alla LYNENKO</i>	Socio-cultural safety of future teachers as a basis of training for professional activities	142
<i>Oleksii LISTOPAD</i>	Pedagogical conditions of senior preschool children gender education in preschool educational institutions	145
<i>Nadiia LUTSAN</i>	Scientific approaches to the organization of teaching children with special educational problems	152
<i>Olha MAIBA</i>	Humanistic approach in the process of vocal and choral education in pre-school educational institutions	157
<i>Iryna MARDAROVA, Veronika BARANOVA</i>	Future Preschool teacher's education to using ICT in development of children's language	161
<i>Valentyna MISHEDCHENKO</i>	Formation of musical and aesthetic culture of primary pupils by means of musical folklore	166
<i>Iryna MOZUL</i>	Abilities and skills as structural elements of content of school natural scientific education at the didactic level	172
<i>Orest ORISHUK</i>	Methodology of forming the readiness of future teachers of musical art for educational activities in the process of vocal training	177
<i>Ildiko OROS</i>	The role of formal, nonformal and informal education in personnel training for the adult education system	181
<i>Iryna PARFENTEVA</i>	Information-professional competence in the conducting and choral training of future teachers of musical art	186
<i>Olha PEREDERYI</i>	The influence of the family on the social and emotional development of a preschool age child	190
<i>Sergey PUGACH</i>	Foreign experience of formation of legal competence future specialists of the economic profile	194
<i>Natalia REVENKO</i>	Methods of working on the polyphonic cycles of European composers in the modern practice of piano teachers	199
<i>Olena ROLINSKAYA</i>	Practice of application of project technologies in the professional training of future teachers of musical art	204
<i>Iryna ROMAN</i>	Methodological recommendations to scientific-pedagogical employees on the formation of professional and value-based orientations to future specialists of military administration	208
<i>Natalia ROMANCHUK</i>	Implementation of the principle of professional orientation in the teaching of mathematical disciplines in higher technical educational institutions	214
<i>Natalia ROMANCHUK, Natalia ROMANCHUK</i>	Formation of professional competence of future specialists of engineering profile	218

<i>Ludmyla RUSALKINA</i>	The results of implementation of the experimental methodology of English-language professional training of future doctors	222
<i>Zoya SOFRONII</i>	The methods of forming a cognitive interest of future music teachers how to work with children's choirs	226
<i>Volodymyr STAROSTA</i>	Interactive learning technologies: essence, classification	232
<i>Viktoriia STOLYAROVA</i>	Pedagogical conditions for preparation future cutters of sewing production with using computer technologies	238
<i>Iryna TOPCHIEVA</i>	Landmarks for upgrades of conductor-choral preparation for students of faculties of art of pedagogical universities	243
<i>Yevdokiia KHARKOVA, Nataliia PAVLUSHCHENKO</i>	Formation of professional–ethical competence of future teachers of preschool education institutions	247
<i>Mykola CHUMAK</i>	Trends of the development of exact sciences at the beginning of the XIX century (a case study of the Lviv university)	253
<i>Natalia SHARATA, Alona VOLOSHYNOVSKA, Andrii KAMASHEV</i>	Experience with pedagogic activity and the peculiarities of the work of the student government at the Mykolaiv National Agrarian University	258
<i>Olena SHEVCHENKO</i>	The criterion apparatus of the state of formation of the performing experience of the future teacher of musical art on a consolidation basis	263
<i>Yuliia SHEVCHENKO</i>	Scientific approaches to the enhancement of Pedagogical University students' readiness for the spiritual and moral development of primary schoolchildren	268
<i>Viacheslav SHINKARENKO</i>	Ensuring the pedagogical interaction of schools and families in the use of the artistic traditions of their native land	274
<i>Andrii SHOSTACHUK</i>	Mathematical training undergraduates of mechanical engineering in specialty «Automation and computer integrated technologies»	278
<i>Gao YUAN</i>	Methodological approaches to the development of emotional intelligence of future teachers of musical art	282
<i>Van YANSIN</i>	Constructive component of musical-rhythmic competence of future teachers of music and choreography	288

УДК 37.035.73(78):373.3:355.23

Людмила АРИСТОВА

кандидат педагогічних наук, доцент,
доцент кафедри музичного мистецтва
Миколаївського національного університету
імені В. О. Сухомлинського, м. Миколаїв, Україна
e-mail: aristovaludmila8@gmail.com

ПАТРІОТИЧНЕ ВИХОВАННЯ ПЕРШОКЛАСНИКІВ НУШ У ПРОЦЕСІ ВИВЧЕННЯ ІНТЕГРОВАНОГО КУРСУ «МИСТЕЦТВО»

У статті висвітлено основні результати дослідження проблеми патріотичного виховання учнів Нової української школи. Запропоновано методичні підходи до використання українознавчого матеріалу державного підручника з інтегрованого курсу «Мистецтво» (авт. О. Калініченко, Л. Аристова). Проаналізовано музичні твори та їх вплив на формування ціннісного ставлення в учнів до української музики. Визначено шляхи подальшої наукової роботи щодо розроблення ефективної методики патріотичного виховання школярів Нової української школи.

Ключові слова: патріотичне виховання, НУШ, музичне мистецтво, інтегрований курс, урок, методика.

У сучасних умовах реформування загальної середньої освіти одним зі стратегічних завдань визначено патріотичне виховання учнів, яке активно вирішується на уроках інтегрованого курсу «Мистецтво» в 1 класі. І. Бех у «Програмі патріотичного виховання дітей та учнівської молоді» наголошує, що «патріотизм на даний час є нагальною потребою і держави, якій необхідно, щоб усі діти стали національно свідомими громадянами – патріотами, здатними забезпечити країні гідне місце в цивілізованому світі, і особистості, яка своєю діяльністю любов'ю до Батьківщини прагне досягти взаємності з метою створення умов для вільного саморозвитку і збереження індивідуальності; і суспільства, яке зацікавлене в тому, щоб саморозвиток особистості, становлення її патріотичної самосвідомості здійснювався на моральній основі» [2, 3].

Аналіз педагогічної літератури, вивчення передового досвіду роботи закладів загальної середньої освіти свідчить про значний інтерес науковців до дослідження проблеми патріотичного виховання учнів. Ця проблема досліджувалась у різних напрямках, а саме: національно-патріотичне виховання дітей дошкільного віку (А. Богуш, Н. Барабаш, О. Каплуновська, І. Кичата та ін.), виховання учнів і молоді на засадах народної педагогіки (І. Зайченко, О. Макаренко, О. Соколовська, М. Стельмахович та ін.); залучення учнів до українських національних звичаїв і традицій (О. Батухніна, С. Ласунова, Н. Рогальська, В. Стрельчук, В. Фан, З. Файчак); розвиток теорії та практики виховання, в тому числі національного і патріотичного (І. Бех, В. Гнатюк, В. Демчук, М. Красновський, І. Мартинюк, Г. Пустовіт, Ю. Руденко, П. Щербань), виховання патріотизму засобами мистецтва (Л. Масол, В. Одарченко, Р. Осипець, О. Просіна, О. Стьошна, Г. Шевченко та ін.). Провід-

ними українськими науковцями (Л. Масол, О. Рудницька, Г. Падалка, Л. Хлебнікова та ін.) було обґрунтовано основні підходи до вивчення українознавчого музичного матеріалу, виховний потенціал української народної пісні, особливості її використання у процесі навчання учнів різних вікових груп.

Метою статті є аналіз українознавчого матеріалу у змісті інтегрованого підручника «Мистецтво 1 клас», окреслення методичних засад його вивчення на уроках музичного мистецтва та його вплив на виховання патріотизму і формування ціннісного ставлення в учнів до української музики.

Значна роль в патріотичному вихованні належить мистецтву. Мистецтво – це та частина життєдіяльності людини, яка відображає чуттєво-емоційний світ людей. Митець засобами художнього вираження, які характерні для кожного виду мистецтва, кодує цю інформацію. Глядач (слухач) у процесі сприйняття твору мистецтва знайомиться з даним видом інформації (чуттєво-емоційною). Він зчитує інформацію про емоційний стан автора так, як автор вкладає свої хвилювання, сприйняття в цей твір і бажання, щоб його зрозуміли. Ця естетична інформація дає можливість отримати естетичну насолоду, задоволення, хвилювання. Естетична інформація є ґрунтом для такого явища як співтворчість.

Науковці наголошують, що саме мистецтво наділене специфічною функцією – формувати світогляд особистості, сприяти підвищенню рівня її духовного розвитку. Світоглядна функція мистецтва репрезентується через осмислення результатів художньо-естетичного осягнення дійсності, втілених у мистецьких творах [4, 147]. Виховний вплив мистецтва на особистість – акт двосторонній. Він являє собою активну взаємодію художнього твору і особистості. Якщо потреби людини не відповідають інформативній значимості мис-

тецтва, а їх сприйняття неадекватне його природі, то вплив мистецтва на духовний розвиток особистості виявляється нереалізованим.

Ознайомлення першокласників з мистецтвом проходить у комплексі почуттів, уявлень, асоціативного мислення й багатьох інших компонентів психічної діяльності. У процесі перетворення сенсорної інформації в образи свідомості, осмислення твору, встановлення концептуальних зв'язків його змісту як асоціацій вищого порядку, проявів творчої ініціативи, фантазії відбувається синтез суб'єктивних вражень від мистецтва на основі уявлень, ідеалів, смаків, світоглядних ідей, тобто всього духовно-практичного досвіду учнів.

Розглянемо змістове наповнення державного підручника інтегрованого курсу «Мистецтво 1 клас» (автори О. Калініченко, Л. Аристова) [3] та його вплив на виховання патріотизму у першокласників.

Одним із принципів патріотичного виховання вчені визначають «принцип національної спрямованості, що передбачає формування національної самосвідомості, виховання любові до рідної землі, українського народу, шанобливого ставлення до його культури тощо» [2, 6]. Цей принцип є базовим у змістовому наповненні підручника.

Зміст підручника «Мистецтво» для 1-го класу структурований за блоками: «Образотворче мистецтво» і «Музичне мистецтво». Розглянемо блок «Музичне мистецтво». У даному блоці знайшли належне відображення всі елементи змісту освіти й види діяльності учнів на уроках музичного мистецтва: знання про музику, уміння користуватися цими знаннями як способами діяльності (активне сприйняття, аналіз-інтерпретація музичного твору, хоровий, ансамблевий і сольний спів, пластичне інтонування), досвід творчої діяльності (музично-ритмічні рухи, імпровізація на дитячих музичних інструментах, вокальна і пластична імпровізація, інсценування пісень, музичних казок, програмних творів у контексті навчальної теми), емоційно-ціннісне ставлення (висловлювання власних вражень та оцінок щодо прослуханої музики). На це спрямовано основні рубрики особистісно зорієнтованого підручника: «Слухаємо музику», «Співаємо, музикуємо», «Дивимося фільм», «Творимо разом», «Міркуємо, відповідаємо».

У підручнику продумано й відібрано інформацію з погляду її значущості для музичного та загальноестетичного розвитку першокласників, яка в цікавій і незвичній формі знайомить учнів із поняттями: народна пісня, композиторська пісня, календарно-обрядові пісні тощо.

Велика увага приділена наповненню підручника українознавчим музичним матеріалом, оскільки одним із стратегічних завдань у реформуванні сучасної освіти визначено патріотичне

виховання учнів, а музичне мистецтво у ньому відіграє особливу роль.

Так, пісенний матеріал підручника складається з 25 різнохарактерних пісень – українські народні пісні («Ходить гарбуз по городу», «Іде, іде дід», «Щедрівочка щедрувала», «Мак», «Труби, Грицю, в рукавицю», «Зробим коло»); пісні композиторів-класиків: М. Лисенко (пісні з дитячої опери «Коза-Дерева»), Я. Степовий «Зайчик і лисичка»; пісні українських композиторів ХХ століття («Ой заграйте, дударика» (музика А. Філіпенка слова В. Панченка), «Повертайся, ластівко», «Вишиванка» (музика В. Верменича слова М. Сингаївського)); пісні сучасних українських авторів («Перший дзвоник», «Пісня про Новий рік» (музика і слова Н. Май), «Мушка лапки рахувала», «Букварик» (музика А. Олейнікової, слова Т. Єфімова, Л. Ратич), «Кицю, кицю, де була?» (музика І. Островерхова, слова М. Пономаренко), «Святий Миколай» (музика і слова Н. Гороховської), «Робот» (музика М. Ведмедері, слова Л. Куліша-Зінькова), «Фізкультхвилинка» (музика В. Дем'янчука, слова Л. Кондрацької), «Веселкові писанки» (музика і слова В. Качан, О. Качан), «Будем козаками» (музика і слова А. Загрудного), «Барви рідної землі» (музика О. Злотника, слова О. Вратарьова). Запропонований музичний матеріал направлений на виховання любові до рідного краю (звичай, традицій), виховання пошани та любові до культурного спадку свого народу і музичного мистецтва, позитивно впливає на формування у учнів почуття патріотизму.

Матеріал 1 і 2 семестру (теми 1–29) – охоплює теми, що висвітлюють питання української народної та професійної музики, національні традиції й обряди, досягнення і світове визнання українських композиторів, виконавців. Учні знайомляться з календарно-обрядовими піснями – колядками, щедрівками, святами – Різдво, Великдень. Виховний потенціал фольклору, народнопісенної творчості, як зазначають вчені, визначається звуковою природою й процесуальністю звучання, інтонаційністю, синкретичністю, емоційно-раціональною сутністю, доступністю, цілісністю впливу тощо [5, 6]. Науковці наголошують, що фольклор є одним із дієвих засобів формування етнічної ідентичності, національної самосвідомості опосередковано – крізь призму різних видів мистецтва. Вплив народної пісні на людину протягом усього життя забезпечує її цілісний духовний розвиток [4, 154–155].

Для сприймання музичного мистецтва (слухання і аналізу-інтерпретації) запропоновано твори зарубіжних і українських композиторів. Твори українських композиторів (В. Подвала «Музичні загадки», В. Косенко «Пасторальна», українські

награвання, опера М. Лисенко «Коза-Дерева», Я. Степовий «Сніжинки», український народний танець «Метелиця», «Щедрик» обробка М. Леонтовича, українська народна пісня «Коляда, коляда, колядниця» тощо) охоплюють теми життя і інтересів дітей, світу, що оточує учнів, явищ природи, календарних свят тощо. До творів, що запропоновані для вивчення першокласниками, входять твори українських композиторів-класиків (М. Лисенко, Я. Степовий, М. Леонтович), українських композиторів ХХ–ХХІ століття (В. Косенко, В. Подвала), народні пісні і танці, зміст яких формує любов і повагу до рідного краю та його культури. У процесі представлення музичних творів на уроці пропонується залучати твори інших видів мистецтва: українські народні казки і легенди, вірші й живописні твори українських авторів.

На прикладі теми 6 «Наша Батьківщина – рідна Україна» [3, 26–27] розглянемо перебіг уроку музичного мистецтва. Виділяємо завдання уроку за змістовими лініями, що визначені програмою [7, 45–48]: *художньо-творча діяльність*: спів пісні «Ой заграйте, дударики» у відповідному настрої, характері; дотримання правил співу (поставка, дихання); імпровізація засобами пантоміми (міміка, жести при емоційному виконанні пісні); *сприймання та інтерпретація мистецтва*: сприймання музичних творів та висловлювання враження; добір із запропонованих слів співзвучні особистим емоціям; визначення регістру (високий, середній, низький), динаміки (гучно, тихо), тембру, надання характеристики мелодії; *комунікація через мистецтво*: презентація результатів власної творчості (виконання пісні з танцювальними рухами).

Художньо-педагогічна драматургія уроку складається з наступних умовних етапів: *інтродукція* – вхід до класу під музику українського народного танцю «Гопак». Організаційний момент. Музичне вітання. *Зав'язка (проблема)*: бесіда-знайомство учнів з королівством Танцювальних ритмів і королем Ритмом. Постановка учителем проблемного питання: «Чи можна назвати український народ танцювальним?». *Розробка*: робота з підручником: стор. 26, 27. Слухання і перегляд «Гопак». Аналіз-інтерпретація музичного твору. Робота у зошиті: завдання №3 стор. 10. Фізкультхвилинка. Слухання і перегляд «Козачок». *Кульмінація*: імпровізація (ритмічна); повторення пісні – українська народна пісня «Ходить гарбуз по городу», виконання у ролях. Розучування пісні «Ой заграйте, дударики» муз. А. Філіпенка, сл. В. Панченка. *Розв'язка (рефлексія)*: пошук відповіді на проблемне питання. Робота у зошиті: завдання №4 стор. 10. Робота з підручником: стор. 27. Підсумок уроку.

Аналізуючи прослуханий український народний танець «Гопак» учителі доречно поставити питання: Які інструменти виконують цю музику? Гучно чи тихо звучить мелодія? Чи можна під цю музику заснути? Як виконували танець? Музика була швидка чи повільна? Можна запропонувати завдання на розширення словникового запасу учнів: оберіть з слів-підказок ті, що розкажуть про ритм гопака (на дошці написані слова: чіткий, рівномірний, нерівномірний, енергійний, нерішучий).

Важливо звернути увагу учнів на те, що гопак – веселий життєрадісний танець. Раніше його виконували лише чоловіки. Козаки-танцюристи ставали в коло виконуючи рухи, а їхні товариші підтримували їх вигуками «Гоп!». Звідси і походить його назва – «Гопак».

Перед слухання українського народного танцю «Козачок» доречно звернути увагу учнів на те, що козачок – український народний хороводний танець, що виник в давні часи. Першими його виконавцями були козаки-воїни. Звідси і походить його назва.

Запитання після прослуховування твору направлені на його аналіз-інтерпретацію: Який характер танцю? Чи схожий він на інший танець? На який? Гучно чи тихо звучала музика? Одним із завдань може бути проплескування долонями ритму цього танцю.

При роботі над піснею «Ой заграйте, дударики» муз. А. Філіпенка, сл. В. Панченка звертається увага на нові для учнів слова: дударики – діти, які грають на дуді (сопілці); гуцули – українці, що живуть у Карпатах; увиванець – народний танець, поширений у Західній Україні; кептарика – безрукавий хутрянний козушок, який з давніх часів використовується населенням Карпат та Прикарпаття.

Пісню пропонується розучувати в повільному темпі. Звертати увагу на особливості ритмічного малюнка, розспіви, спів легким звуком. Бажано проплескати складні у ритмічному плані місця. Розучування першого куплету.

Теми 9–10 «Завітаємо до театру» знайомлять учнів із творчістю відомого українського композитора, творця першої дитячої опери не лише в Україні, а й у світі – Миколою Лисенком (опера «Коза-Дерева»).

При розкритті цих тем, вчителі повинні звернути увагу на постать найвідомішого композитора М. Лисенка і розкрити значення дитячої опери композитора. Так, звернути увагу на те, що М. Лисенко створив цикл невеликих дитячих опер на основі українських народних казок та обрядів: опери «Коза-дерева» (1888), «Пан Коцький» (1891), «Зима і весна, або Снігова Краля» (1892) на лібрето Дніпрові Чайки (Л. Василевської), що стали першими зразками цього жанру, у них було закла-

дено основи і визначено шляхи формування музично-театрального мистецтва для дітей. Усі вони побудовані на народних казкових сюжетах та народнопісенних мелодіях. Це, так звані, інсценовані народні казки.

М. Лисенко написав оперу «Коза-дереза» з розрахунком, що її будуть виконувати дошкільнята або молодші школярі. Структура цієї опери дуже проста. За будовою вона нагадує форму рондо, в якій різні музичні характеристики звірів – Лисички, Зайчика, Вовка, Ведмеда – чергуються з відповідями Кози, що звучать як рефрен.

Музика дитячої опери М. Лисенка насичена народнопісенними і танцювальними інтонаціями та ритмами. У ній використовуються найбільш поширені на той час у побуті українські фольклорні пісні та авторські мелодії, інтонаційно близькі до народних [6, 103]. Народнопісенний матеріал композитор підібрав так, щоб якнайкраще змалювати сюжетну ситуацію, показати дію і внутрішні якості звірів (хитрість, злість, доброту тощо) та їхні зовнішні особливості. Для грізних реплік Ко-

зи, якими вона залякує всіх, хто до неї наближається, М. Лисенко використовує мотив дитячої пісеньки про козу. Побудована лише на кількох звуках, які весь час повторюються, посилена важкими акордами на кожній ноті, вона створює потрібне враження. Усі розмови звірів між собою відбуваються на мелодіях пісень. Мораль цього твору має виховне значення: нечесність, брехливість, прикидання повинні бути засуджені [1, 224–225].

Проведене дослідження дає змогу стверджувати, що діяльність вчителя щодо патріотичного виховання учнів на уроці музичного мистецтва повинно мати цілісний, системний характер, бути націлене на цілеспрямоване і послідовне збагачення змісту музично-педагогічної освіти цінностями української музичної культури. Адже, саме музичне виховання вирішує проблему відродження духовності українського суспільства.

Актуальність зазначеної теми потребує подальшої наукової розробки ефективної методики формування педагогічної готовності майбутніх учителів до патріотичного виховання школярів.

Список використаних джерел

1. Архимович Л. Українська класична опера. Історичний нарис. Київ: Державне видавництво образотворчого мистецтва і музичної літератури, 1957. 311 с.
2. Бех І. Д., Чорна К. І. Програма українського патріотичного виховання дітей та учнівської молоді. Київ: НАПН України Інститут проблем виховання, 2014. 29 с.
3. Калініченко О. В., Аристова Л. С. Мистецтво: підруч. інтегрованого курсу для 1 кл. закладів загальної середньої освіти. К.: Видавничий дім «Освіта», 2018. 128 с.
4. Мистецтво у розвитку особистості: Монографія /За ред., передмова та післямова Н. Г. Ничкало. Чернівці: Зелена Буковина, 2006. 224 с.
5. Отич О.М. Естетико-педагогічний потенціал української народної пісні: Навч. посібник. Полтава, 1998. 35 с.
6. Сулім Р.А. Дитячі опери Миколи Лисенка та їх сценічна доля // Часопис Національної музичної академії України імені П. І. Чайковського: наук. журнал. – Київ : НМАУ ім. П. І. Чайковського, 2012. № 2 (15). С. 102–117.
7. Типова освітня програма (авт. колектив під керівництвом Савченко О.Я.). URL <https://mon.gov.ua/ua/osvita/zagalna-serednya-osvita/navchalni-programi/navchalni-programi-dlya-pochatkovoyi-shkoli> (дата звернення 23.01.2019).

References

1. Arkhymovych, L. (1957). Ukrainiska klasychna opera. Istorychnyi narys. [Ukrainian Classical Opera. Historical essay.] Kyiv: Derzhavne vydavnytstvo obrazotvorchoho mystetstva i muzychnoi literatury.
2. Bekh, I. D., & Chorna, K. I. (2014). Programa ukrayins'kogo patrioty'chnogo vy'xovannya ditej ta uchniv's'koyi molodi [The program of Ukrainian patriotic education of children and pupils]. Kyiv: NAPN Ukrayiniy' Insty'tu problem vy'xovannya.
3. Kalinichenko, O. V., & Arystova, L. S. (2018). Mystetstvo: pidruch. intehrovanooho kursu dlia 1 kl. zakladiv zahalnoi serednoi osvity. [Art: a textbook for 1 classes of general education institutions]. Kyiv: Vydavnychiy dim «Osvita».
4. Mystetstvo u rozvytku osobystosti: Monohrafiia (2006). [Art in the development of personality]. In Nychkalo N. H. Chernivtsi: Zelena Bukovyna
5. Otych, O.M. (1998). Estetyko-pedahohichniy potentsial ukrainskoi narodnoi pisni: Navch. posibnyk. [Aesthetic-pedagogical potential of the Ukrainian folk song: Teach. manual]. Poltava.
6. Sulim, R.A. (2012). Dytiachi opery Mykoly Lysenka ta yikh stsenichna dolia [Children's operas by Mykola Lysenko and their stage destiny] In Chasopys Natsionalnoi muzychnoi akademii Ukrainy imeni P. I. Chaikovskoho: nauk. zhurnal: Vol. 2 (15). (pp. 102–117) Kyiv: NMAU im. P. I. Chaikovskoho.
7. Typova osvitnia prohrama (2018). [A typical educational program]. In Savchenko O.Ia. : Retrieved from <https://mon.gov.ua/ua/osvita/zagalna-serednya-osvita/navchalni-programi/navchalni-programi-dlya-pochatkovoyi-shkoli>

Людмила Аристова. Патриотическое воспитание первоклассников НУШ в процессе изучения интегрированного курса «Искусство»

В статье отражены основные результаты исследования проблемы патриотического воспитания учащихся Новой украинской школы. Предложены методические подходы к использованию украинского музыкального материала государственного учебника по интегрированному курсу «Искусство» (авт. Е. Калиниченко, Л. Аристова). Проанализированы музыкальные произведения и их влияние на формирование ценностного отношения учащихся к украинской музыке. Определены пути дальнейшей научной

работы по разработке эффективной методики патриотического воспитания школьников Новой украинской школы.

Ключевые слова: патриотическое воспитание, МУШ, музыкальное искусство, интегрированный курс, урок, методика.

Ludmyla Arystova. Methodical bases of training future teachers to patriotic education of students in school 4th classes art lessons of musical

The article reflects the main results of the study of the problem of preparing teachers of musical art for the patriotic education of students in the modern information space. The proposed methodological foundations for the use of Ukrainian musical material presented in the state textbook «Art» (by E. Kalinichenko, L. Arystova). Analyzed music and their influence on the formation of valuable relation schoolchildren to Ukrainian music. The ways of further scientific work on the development of an effective methodology for the formation of the pedagogical readiness of teachers for the patriotic education of schoolchildren are determined.

The main contents of the textbook «Art» are highlighted. The educational material proposed in the textbook corresponds to the contents of the programme «Art» and is divided into such subjects as «Fine Arts» and «Musical Art». Block «Musical art» covers folk, classical and modern music. The basis of the contents structure and educational methodological apparatus of the textbook is person-oriented learning and upbringing.

The enlightened methodological guidelines on the use of Ukrainian textbook material will help the future teacher to direct their teaching activities to form students' sense of patriotism based on national traditions.

The focus is on the activities of the future teacher on patriotic education of students at the lesson of musical art. It is proved that it should have a holistic, systemic character, be aimed at purposeful and consistent enrichment of the content of musical and pedagogical education with the values of Ukrainian musical culture. After all, it is musical education that solves the problem of the revival of the spirituality of Ukrainian society.

Keywords: patriotic education, NUS, musical art, integrated course, methodology.

УДК 378(430+73):37(477)

Віта БЕЗЛЮДНА

*доктор педагогічних наук, доцент, професор кафедри іноземних мов
Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини, м. Умань, Україна
e-mail: vitabz@ukr.net*

ВИКЛАДАННЯ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ У ЗАКЛАДАХ ВИЩОЇ ОСВІТИ ФРН ТА США: УПРОВАДЖЕННЯ ПОЗИТИВНОГО ДОСВІДУ В УКРАЇНІ

У статті висвітлено особливості викладання іноземних мов у закладах вищої освіти Сполучених Штатів Америки та Федеративній Республіці Німеччині компаративному аспекті. Узагальнено позитивний досвід викладання іноземних мов у закладах вищої освіти Німеччини та США. З'ясовано, що викладання іноземних мов у Федеративній Республіці Німеччини має спільні ознаки з американським досвідом, оскільки характеризується поєднанням теоретичного і практичного блоків педагогічної, мовної та методичної спрямованості. Окреслено шляхи вдосконалення викладання іноземних мов у вузах України за трьома напрямками, які можна розглядати з можливістю їх упроваджувати у закладах вищої освіти України.

Ключові слова: викладання іноземних мов, вища освіта, заклади вищої освіти, підготовка майбутніх учителів.

Сьогодні у світі не можна знайти країну, де б система вищої освіти не передбачала викладання іноземних мов у вищій школі. І це зрозуміло, оскільки в умовах зростання міжнародних економічних, політичних і культурних зв'язків володіння іноземними мовами стає нагальною необхідністю для людей найрізноманітніших професій, що у свою чергу, ставить перед сучасною державою завдання вироблення нових, більш ефективних шляхів оптимізації підготовки кадрів, здатних у своїй професійній діяльності здійснювати різні види міжмовної і міжкультурної комунікації. У зв'язку з цим актуалізується вивчення та узагальнення досвіду викладання іноземних мов у закла-

дах вищої освіти зарубіжних країн, зокрема ФРН та США.

Окремі аспекти розвитку іншомовної освіти США та Німеччини в контексті європейських освітніх тенденцій досліджувалися такими зарубіжними науковцями як: Г. Кріст (H. Christ), Т. Краул (T. Crowl), Р. Лебергер (R. Lehberger), Ф. Паульсен (F. Paulsen), Т. Рісенто (T. Ricento), Р. де Сілла (R. de Cilla). Водночас, в українській педагогічній науці дослідження з проблеми викладання іноземних мов у Сполучених штатах Америки та Німеччині не є численними: І. Бойчевська, Н. Бідюк, Л. Отрощенко, В. Смілянська, О. Стойка, Л. Черній та ін.

Мета статті передбачає узагальнення позитивного досвіду викладання іноземних мов у закладах вищої освіти ФРН та США для його упровадження в закладах вищої освіти України.

Федеративна Республіка Німеччини (ФРН) не стоїть осторонь європейських процесів, підтримуючи викладання іноземних мов у закладах вищої освіти (ЗВО). Іноземна мова є постійною складовою пропозиції навчальних закладів різного рівня у ФРН унаслідок інтеграційних процесів у Європі та прагнення громадян до мобільності. Так, в оцінці Конференції ректорів вищої школи (Hochschulrektor konferenz) та німецької служби академічних обмінів з приводу проголошення 2001 року Європейським роком мов зазначено, що ЗВО мають бути націлені на те, щоб зробити можливим вивчення двох сучасних іноземних мов, що вимагає від них: 1) у вимогах до іспитів зазначити про обов'язкове знання іноземних мов; 2) організувати обов'язкове вивчення англійської та другої іноземної мови для деяких спеціальностей; 3) використовувати кредитно-трансферну систему при вивченні іноземних мов з метою підвищення мотивації та запровадження єдиної системи стандартів [4, 153].

Зокрема, у ФРН заклад вищої освіти є одним зі ступенів професійної соціалізації особистості, що пов'язаний з фаховим вибором майбутніх фахівців, поглибленням світогляду, закріпленням фахової соціальної ролі. Саме у ЗВО закладаються основи тих якостей фахівця, з якими він потім потрапить у нову для нього атмосферу діяльності, у якій відбудеться його подальший розвиток як особистості та його професійна соціалізація. Потрібно зазначити, що ЗВО був і є середовищем, у якому отримуються не тільки спеціальні знання та вміння, а й здобувається досвід соціальних і професійних відносин, відбувається формування світогляду, життєвих установок і професійно-ціннісних орієнтацій [2].

Аналіз літературних джерел педагогів-компаративістів (В. Базова, Н. Колісниченко) засвідчив, що викладання іноземних мов у Німеччині передбачає проходження трьох етапів підготовки майбутнього вчителя іноземних мов:

- етап бакалаврату – охоплює 6 семестрів і має на меті вивчення двох основних предметів, а також предметів за вибором; є науково-орієнтованою. На цьому етапі студенти посилено вивчають дидактику обраних ними на початку навчання предметів, проходять практику в школі.
- етап магістратури – охоплює 4 семестри і закінчується державним іспитом та написанням магістерської роботи.
- етап підвищення кваліфікації, яку вчитель зобов'язаний здійснювати впродовж усієї професійної діяльності, щоб зберегти, оновити та розширити свої компетентності.

Майбутні вчителі іноземних мов опановують зазвичай дві спеціальності, причому не обов'язково споріднені, поєднуючи вивчення двох іноземних мов; можливі й інші комбінації (наприклад, рідна мова та іноземна, іноземна мова та нефілологічна спеціальність – математика, біологія, економіка та ін.). Третя спеціальність належить до наук психолого-педагогічного циклу. Студенти вивчають дисципліни науково-професійного профілю, а саме: лінгвістику, літературу і літературознавство, практику мови і країнознавчого циклу [3].

У процесі навчання передбачається обов'язкова практична діяльність майбутніх учителів у школі (проведення практичних занять). Тому підготовка майбутніх учителів іноземних мов нерозривно пов'язана з набуттям компетенцій та знань: ґрунтового знання іноземних мов, процесів викладання та навчання іноземних мов; знання соціально-лінгвістичних і прагмалінгвістичних аспектів мови та способів їх застосування; знання історії, географії, культури тих країн, мову яких вивчають.

Зокрема, вивчення іноземної мови у ФРН розраховане на 6–10 семестрів залежно від освітнього закладу і профілю навчання. Після складання іспитів фахівці проходять стажування в навчальному закладі, що дозволяє підтвердити їх професійну компетентність і отримати роботу.

Основною метою викладання іноземних мов у закладах вищої освіти Сполучених Штатів Америки (США) є формування висококваліфікованого спеціаліста, здатного здійснювати науково-практичну і викладацьку діяльність відповідно до суспільних потреб і вимог учнів; розвиток іншомовної компетентності за допомогою інтерактивних, презентаційних і міжособистісних умінь; досконале володіння предметом спеціалізації й уміння здійснювати міждисциплінарні зв'язки; формування інформаційної культури засобами іноземної мови; здійснення порівняльного аналізу іноземної та рідної мов; участь у діяльності багатомовної спільноти у школі та за її межами; готовність до самоосвіти й освіти впродовж життя засобами іноземних мов [1, 52].

Методологічною основою побудови педагогічної освіти в американському суспільстві є провідна філософська орієнтація її інституцій (університетів, педагогічних коледжів, гуманітарних коледжів тощо), які формують зміст викладання іноземних мов у вузі залежно від індивідуальних філософських переконань адміністраторів цих закладів. Слід відмітити, що уряд вимагає від випускників ЗВО готовності до соціальної, культурної, етнічної, лінгвістичної й релігійної диверсифікованості сучасної учнівської спільноти, а державну систему та освітні структури послідовно спря-

мовано на підготовку студентів до діяльності в умовах глобалізованого ринку праці. Традиційно програми професійної підготовки вчителів не виокремлюють педагогіку як наукову дисципліну.

Ця визначна риса американської ментальності зумовила відсутність загальнотеоретичних педагогічних курсів у підготовці вчителів іноземних мов, зробивши технократизм панівним напрямом закладів вищої освіти в США.

В основі сучасної моделі підготовки майбутніх фахівців у США лежить компетентнісно орієнтоване навчання, що дало змогу модернізувати загальноприйняті освітні цінності та розпочати новий етап розвитку американської системи освіти [10, 285–300].

У США не існує єдиного переліку компетенцій учителя, однак Департамент освіти США розробив так зване ядро основних груп, до складу яких входять: 1) компетенції, пов'язані з навчальним процесом і професійними знаннями; 2) предметні компетенції; 3) компетенції, необхідні для здійснення навчальних планів і стратегій навчання; 4) компетенції оцінки рівня розвитку учнів; 5) компетенції, які створюють основу для подальшого професійного розвитку особистості вчителя [7, 11–13].

Викладання іноземних мов у закладах вищої освіти США реалізується на двох рівнях: рівень університету і штату.

На рівні університету, як зазначає Л. Черній, формування компетентності майбутніх учителів іноземної мови відбувається за трьома етапами: підготовчим, реалізаційним та підсумковим.

Підготовчий етап включає: 1) мету навчання, що полягає в підготовці висококваліфікованого, ерудованого і конкурентного вчителя іноземної мови, спроможного працювати в полікультурному середовищі; 2) принципи навчання: суверенітет навчального закладу; свобода вибору навчальних дисциплін; ступеневість і наступність; гнучкість; спеціалізація освіти; гуманізація і демократизація навчання; 3) завдання, які передбачають забезпечення умов для соціалізації й індивідуалізації особистості майбутнього вчителя, розкриття і розвиток творчого потенціалу, забезпечення належної професійної підготовки, формування професійної компетентності.

Етап реалізації містить організаційно-змістовий і процесуальний компоненти. У першому компоненті виокремлюють чинники, що впливають на формування професійної компетентності майбутніх учителів: особистісні риси і цінності; фахова і психолого-педагогічна підготовки; комунікативні, соціокультурні, інформаційні навички; уміння планувати навчально-виховну діяльність; диференціації й індивідуалізації навчання.

На підсумковому етапі, що є оцінно-результативним компонентом моделі, Л. Черній виокремлює: 1) вимоги до контролю (об'єктивність, обґрунтованість, систематичність, індивідуалізація, диференціація); 2) критерії оцінювання компетентності (оцінка знань, оцінка здібностей); 3) рівні сформованості компетентності (високий, середній, достатній, низький); форми контролю (поточний, підсумковий) [7, 11–13].

На рівні штату викладання іноземних мов передбачає визначення рівня сформованої професійної компетентності за допомогою процесів ліцензування і сертифікації. Ліцензує вчителів іноземних мов керівництво Департаменту освіти штату при підтримці незалежних організацій, що розробляють тестові завдання. За умови успішного проходження ліцензійного тесту вчитель отримує сертифікат, дійсний протягом 2–10 років, що залежить від рівня його професійної компетентності, досвіду роботи, освітньої політики штату. Тестові завдання дозволяють визначити: загальні вміння; рівень знань із загальноосвітніх предметів (історія, література, мистецтво, математика; знання із предмета спеціалізації; педагогічну компетентність; педагогічну компетентність з фахового предмета [8, 50–54].

Особливої уваги заслуговує інструментарій кредитних одиниць як засіб інституційних перетворень у вищій школі США. У Сполучених Штатах кредитні одиниці застосовуються як кількісна підтримка в процесі прийняття великої кількості управлінських рішень у вузі. Навіть побіжний і далеко неповний перелік галузей інституційного управління, де знаходять своє застосування кредитні одиниці, дозволяє стверджувати про універсальність цього засобу: вибір студентами власних навчальних траєкторій з оцінкою їхньої трудомісткості, розрахунок навчального навантаження викладачів, оплата освітніх послуг, академічна мобільність студентів і викладачів, багаторівневість системи вищої освіти, контроль якості навчання та ін. [6].

Більшість університетів готують учителів іноземних мов за 4-річними програмами на рівні бакалавра педагогіки на факультетах гуманітарних наук з подальшою професійно-педагогічною підготовкою, як правило, на третьому та четвертому роках навчання в педагогічному коледжі. На жаль, невелика кількість ЗВО у США мають програми й фахівців для викладання іноземних мов, навчання майбутніх учителів іноземних мов та формування в них належного професійного рівня. Саме тому підготовка та перепідготовка вчителя іноземних мов для початкового рівня освіти часто здійснюється на практичних семінарах, у літніх закладах і на курсах підвищення кваліфікації [9].

Викладання іноземних мов у закладах вищої освіти США характеризується відсутністю типових програм, що пов'язано з особливостями побудови системи вищої освіти в США: підготовка педагогів до професійної діяльності має адаптивний характер. Програми укладені так, щоб можна було реагувати на соціокультурні зміни навколишнього середовища, відповідати індивідуальним особливостям і вимогам студентів та викладачів із метою їхньої адаптації до умов ринку праці, про що свідчить можливість навчання влітку, заочна форма навчання тощо. Наприклад, програма підготовки вчителя іноземної мови у Державному університеті штату Канзас визначена як курс за вибором студентів, які бажають після закінчення ЗВО отримати сертифікат учителя і викладати на всіх рівнях шкільної освіти, та вчителів, які ще не розпочали викладання (pre-serviceteachers) і не бажають проходити весь курс університетської підготовки [5].

Аналізуючи викладання іноземних мов в закладах вищої освіти США, погоджуємося з висновками Н. Бідюк, яка стверджує, що цей процес передбачає не лише чітку організаційну структуру на всіх рівнях, а насамперед урахування особливостей контингенту студентів; єдність і взаємозв'язок теоретичної підготовки з практичною; інноваційність і професійну спрямованість освітніх програм; гнучкість системних зв'язків з освітянами, батьками та громадськістю [1, 52].

Отже, узагальнюючи вищевикладене, доходимо висновку, що викладання іноземних мов у ФРН має спільні ознаки з американським досвідом, оскільки характеризується поєднанням теоретичного і практичного блоків педагогічної, мовної та методичної спрямованості. Порівняльний аналіз викладання іноземних мов у закладах вищої освіти

ФРН та США дозволяє констатувати, що на сьогоднішній день сформувалися 3 принципово важливі напрями, які рекомендуємо як інноваційне поле для ефективних шляхів вдосконалення викладання іноземних мов у вузах України.

1. Отримання кількох рівнів базової педагогічної освіти, й, відповідно кількох варіантів диплому про вищу педагогічну освіту, які дають можливість адміністрації школи диференціювати вчительський функціонал майбутнього педагога, створювати природну кадрову конкуренцію і проводити відбір найбільш підготовлених працівників.
2. Забезпечення високого соціального статусу вчительської професії, що проявляється у можливості реалізовувати кар'єрний ріст за рахунок освоєння вчителем фахових компетенцій, що збільшують статус педагога і його заробітну плату, наявність конкуренції в педагогічній професії.
3. Розширення функцій професійної діяльності майбутнього вчителя іноземних мов зокрема, як педагога-дослідника, аналітика, діагноста, вихователя, предметника, психолог, тьютора, координатора проєктів, корекціоніста, організатора.

Ці напрями професійної підготовки майбутніх учителів іноземних мов можна розглядати як такі, які можна упроваджувати у закладах вищої освіти України.

Перспективність проведеного дослідження не вичерпується викладеним у статті матеріалом, окремого наукового пошуку потребує аналіз освітніх програм з іноземних мов закладів вищої освіти, задля виявлення перспективних шляхів вдосконалення викладання іноземних мов на немовних факультетах вітчизняних вузів.

Список використаних джерел

1. Бідюк Н. М. Формування іншомовної професійної компетентності у майбутніх вчителів іноземної мови в США. *Професійне становлення особистості: проблеми і перспективи*: матеріали V міжнар. наук.-практ. конф., (24–26 жовтня. 2011). Хмельницький, 2011. С. 51–55.
2. Бойчевська І. Б. Вивчення іноземної мови у вищих навчальних закладах ФРН як важливий елемент професійної соціалізації. *Наукові записки* [Ніжинського державного університету ім. Миколи Гоголя]. Психолого-педагогічні науки. 2014. № 2. С. 217–220.
3. Колесніченко Н. Ю. Іншомовна педагогічна освіта Німеччини в умовах євроінтеграції: стан і проблеми модернізації. *Наукові записки КДПУ* / ред. кол.: В. В. Радул та ін. Кіровоград: КДПУ, [б. р.]. Вип. 121, ч.1. 2013. С. 75–80.
4. Отрощенко Л. Особливості формування іншомовної професійної комунікативної компетентності у вищих навчальних закладах Німеччини. *Наукові записки кафедри педагогіки : зб. наук. праць*. Харків: Видавничий центр ХНУ, 2007. № 19. С. 152–157.
5. Смельянська В. В. Особливості підготовки вчителя іноземної мови для початкової школи: американський досвід. *Наукові записки* [Ніжинського державного університету ім. Миколи Гоголя]. 2013. № 2. С. 227–232. (Сер.: Психолого-педагогічні науки). doi: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Nzspp_2013_2_42
6. Стойка О. Вища освіта США та України: відмінні та спільні риси [Текст]. *Науковий вісник Ужгородського національного університету*. Ужгород, 2017. Вип. 1 (40). С. 280–283. (серія: Педагогіка. Соціальна робота).
7. Черній Л. В. Компетентнісний підхід у фаховій підготовці майбутніх учителів іноземної мови в університетах США: автореф. дис. ... канд. пед. наук: спец. 13.00.04. Тернопіль, 2011. 20 с.
8. Crowl T. K., Kaminsky S., Podell D. M. Educational Psychology. Windows on Teaching. Brown & Benchmark publishers, 1997. 416 p.
9. Program Standards for the Preparation of Foreign Language Teachers (Initial Level – Undergraduate and Graduate) (For K–12 and Secondary Certification Programs). URL: www.actfl.org.

10. Ricento T., Write W. Language Policy and education in the United States. Encyclopedia of Language and Education: Language Policy and Political Issues in Education; ed. by S. May, N. Hornbcrger. Springer Science, Business Media LLC, 2008.P. 285–300.

References

1. Bidyuk N. M. (2011). Formuvannya inshomovnoyi profesynoyi kompetentnosti u maybutnikh vchyteliv inozemnoyi movy v SHA [Formation of foreign language competency of future foreign language teacher sinthe USA.]. Khmel'nyts'kyy, 51–55 [in Ukrainian].
2. Boychevs'ka I.B. (2014). Vyvchennya inozemnoyi movy u vyshchykh navchal'nykh zakladakh FRN yak vazhlyvyvyy element profesynoyi sotsializatsiyi [Learning a foreign language at German universities as an important element of professional socialization]. *Scientific notes* [Nikolai Gogol Nizhyn State University]. Psychological and pedagogical sciences. No. 2, 217–220 [in Ukrainian].
3. Kolesnichenko N. Yu. (2013). Inshomovna pedahohichna osvita Nimechchyny v umovakh yevrointehratsiyi: stan i problemy modernizatsiyi [Foreign language teacher education in Germany in terms of European integration: status and challenges of modernization]. *Scientific notes of the KDPU*. Kirovograd, 75–80 [in Ukrainian].
4. Otroshchenko L. (2007). Osoblyvosti formuvannya inshomovnoyi profesynoyi komunikatyvnoyi kompetentnosti u vyshchykh navchal'nykh zakladakh Nimechchyny [Peculiarities of forming professional foreign language communicative competence in higher education institutions in Germany]. *Scientific notes of the Department of Pedagogy: sciences works* Kharkiv: Publishing Center of KhNU. No. 19, 152–157 [in Ukrainian].
5. Smelyans'ka V. V. (2013). Osoblyvosti pidhotovky vchytelya inozemnoyi movy dlya pochatkovoyi shkoly: amerykans'kyy dosvid [Features of Teaching Foreign Language Teaching for Elementary School: American Experience]. *Scientific notes* [Nikolai Gogol Nizhyn State University]. No. 2, 227–232. (Sir: Psychological and Pedagogical Sciences). doi: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Nzspp_2013_2_42 [in Ukrainian].
6. Stoyka O. (2017). Vyshcha osvita SHA ta Ukrayiny: vidminni ta spil'ni [Higher education in USA and Ukraine: distinctive and common features]. *Uzhgorod*. № 1 (40), 280–283. (Series: Pedagogy, Social Work) [in Ukrainian].
7. Cherniy L. V. (2011). Kompetentnisnyy pidkhid u fakhoviy pidhotovtsi maybutnikh uchyteliv inozemnoyi movy v universytetakh SHA [Competency approach in the professional training of future foreign language teachers at US universities]. *Extended abstract of candidate's thesis*. Ternopil [in Ukrainian].
8. Crowl T. K. (1997). Educational Psychology. Windows on Teaching. Brown & Bench mark publishers, 416 [in English].
9. Program Standards for the Preparation of Foreign Language Teachers (Initial Level – Undergraduate and Graduate) (For K–12 and Secondary Certification Programs). URL: www.actfl.org. [in English].
10. Ricento T., Write W. (2008). Language Policy and education in the United States. Encyclopedia of Language and Education: Language Policy and Political Issues in Education; ed. by S. May, N. Hornbcrger. Springer Science, Business Media LLC, 285–300. [inEnglish].

Віта Безлюдная. Преподавания иностранного языка в учреждениях высшего образования ФРГ и США: внедрение положительного опыта в Украине

В статье освещены особенности преподавания иностранных языков в учреждениях высшего образования Соединенных Штатов Америки и Федеративной Республики Германии в компаративном аспекте. Обобщен положительный опыт преподавания иностранных языков в учреждениях высшего образования ФРГ и США. Выяснено, что преподавание иностранных языков в ФРГ общие признаки с американским опытом, поскольку характеризуется сочетанием теоретического и практического блоков педагогической, языковой и методической направленности. Определены пути совершенствования преподавания иностранных языков в вузах Украины по трем направлениям, которые можно рассматривать с возможностью их внедрять в учреждениях высшего образования Украины.

Ключевые слова: преподавание иностранных языков, высшее образование, высшие учебные заведения, подготовка будущих учителей.

Vita Bezliudna. Foreign Language Teaching in Higher Education Institutions of German Federal Republic and the USA: Introduction of Positive Experience in Ukraine

The article highlights the features of teaching foreign languages in higher education institutions of the United States of America and Germany in a comparative aspect. The objective of the article is to generalize the positive experience of teaching foreign languages in higher education institutions of German Federal Republic and the USA for its introduction in higher education institutions of Ukraine. The positive experience of teaching foreign languages in higher education institutions of Germany and the United States is summarized. The author found out that teaching of foreign languages in Germany is common with American experience as it is characterized by a combination of theoretical and practical blocks of pedagogical, language and methodological orientation.

The ways to improve the teaching of foreign languages in universities of Ukraine are defined: 1) receiving several levels of basic pedagogical education, and, accordingly, several variants of the diploma of higher pedagogical education, which enable the school administration to differentiate the teacher's functional of the future teacher, to create natural personnel competition and to select the most trained workers; 2) increasing the social status of the teacher's profession, which manifests itself in the possibility of pursuing career growth through the mastering of his own initiative (and at his own expense) of professional competencies that increase the status of the teacher and his salary, the presence of competition in the pedagogical profession; 3) expanding the functions of professional activity of the future teacher in particular, teacher-researcher, analyst, diagnostician, educator, subject, psychologist, tutor, project coordinator, social tutor, organizer etc.

Key words: teaching foreign languages, higher education, higher educational institutions, training future teachers.

УДК 37.019.12:364

Людмила БЕРЕЗОВСЬКА

кандидат педагогічних наук, доцент,
доцент кафедри соціальної педагогіки та соціальної роботи
ДВНЗ «Прикарпатський національний університет імені Василя Стефаника»
м. Івано-Франківськ, Україна
e-mail: lydunya@gmail.com

СУТНІСТЬ І ХАРАКТЕРИСТИКА КОМУНІКАТИВНО-МОВЛЕННЄВОГО СУПРОВОДУ МАЙБУТНІХ СОЦІАЛЬНИХ ПРАЦІВНИКІВ

У статті здійснено аналіз наукових підходів поняття «супровід» та близьких до нього понять («допомога», «підтримка», «турбота» «забезпечення»); охарактеризовано поняття комунікативно-мовленнєвий супровід майбутніх соціальних працівників; обґрунтовано необхідність здійснення комунікативно мовленнєвого супроводу у процесі фахової підготовки майбутніх соціальних працівників у закладах вищої освіти; подано авторське визначення поняття «комунікативно-мовленнєвий супровід». Окреслено найтипівіші мовленнєві помилки які зустрічаються у мовленні соціальних працівників та вказано шляхи їх усунення.

Ключові слова: супровід, допомога, підтримка, комунікативно-мовленнєвий супровід, фахова підготовка, соціальні працівники.

Розвиток сучасного суспільства зумовлює інтенсивні пошуки освітніх систем, моделей навчання та технологій навчання спрямованих на створення сприятливих умов для професійної підготовки соціальних працівників у закладах вищої освіти, формування їхньої комунікативної компетентності, здатності до ефективної взаємодії у подальшій професійній діяльності.

У Національній доктрині розвитку освіти України зазначається, що підготовка педагогічних працівників та їх професійне вдосконалення є важливою умовою модернізації вищої освіти. Акцентується увага на впровадженні особистісно-орієнтованої моделі навчання на основі компетентнісного підходу, що передбачає підготовку висококваліфікованих соціальних працівників, спроможних професійно вирішувати поставлені перед ними завдання, ефективно діяти у проблемних ситуаціях, виконувати ключові функції та соціальні ролі. Тому, пріоритетним напрямком діяльності закладів вищої освіти має стати комунікативно-мовленнєвий супровід майбутнього соціального працівника щодо його успішного професійного становлення.

Мета статті – на основі наявних наукових підходів проаналізувати поняття «супровід» та здійснити характеристику комунікативно-мовленнєвого супроводу майбутніх соціальних працівників у процесі фахової підготовки.

Поняття супроводу досліджувалося вченими різних наукових галузей у таких напрямках: психологічному (Г. Бардієв, М. Батіянова, І. Бех, І. Валітова, Н. Глуханюк, О. Євдокимова, Е. Зеєр, В. Зінченко, В. Кузьменко, І. Мамайчук, Р. Овчарова, Т. Янічева та ін.); педагогічному (М. Губанова, Н. Жемера, А. Жукова; Д. Закатнов, Є. Казакова, Т. Ковальова, М. Рожков, І. Славина, М. Шакурова та

ін.); соціальному (І. Зверева, Н. Комарова, Г. Лактіонова, І. Пеша, І. Трубавіна та ін.); соціально-педагогічному (А. Капська, Г. Курагіна, О. Шпак та ін.); науково-методичному (А. Богуш, О. Зайченко, Б. Гадзецький, Л. Даниленко, С. Литвиненко, Л. Карамушка Н. Островерхова, В. Пуцов К. Старченко та ін.). Однак, питання комунікативно-мовленнєвого супроводу соціальних працівників залишилося поза увагою вчених.

Варто зазначити, що в психолого-педагогічній літературі немає єдиної думки щодо розуміння поняття «супровід». Звернімося насамперед до тлумачних словників щодо сутності поняття «супровід», які пояснюють його як: «те, що супроводить яку-небудь дію, явище» [7, 462]; як «дія» за дієсловом «супроводжувати», «проводжати, супроводжувати, йти разом з метою провести, слідувати» [5, 272]; «дія за значенням супроводжувати, тобто у (в) супроводі когось, чиемусь товаристві, під охороною; те, що супроводить якусь дію, явище, охороняє когось» [2, 1415]; «те, що супроводить яку-небудь дію, явище ... товариство, оточення; група людей, яка супроводжує когось» [9, 457].

У термінологічних джерелах для фахівців соціальної роботи поняття соціальний супровід тлумачиться як «вид соціальної роботи, спрямованої на здійснення соціальної опіки, допомоги та патронажу соціально незахищених категорій дітей та молоді з метою подолання життєвих труднощів, збереження, підвищення їх соціального статусу» [6, 184]; «здійснення службами у справах неповнолітніми, центрами соціальних служб для молоді системного обліку та догляду дітей і молоді, які опинились у складних життєвих ситуаціях; систематичних і комплексних заходів, спрямованих на подолання життєвих труднощів, збережен-

ня та підвищення соціального статусу дітей і молоді» [3, 402].

На позначення аналізованого поняття вчені та педагоги-практики використовують низку термінів («допомога», «підтримка», «турбота» «забезпечення»). Зокрема, поняття «турбота» (за О. Газманом) включає задоволення базових потреб, захист від несприятливих природних чинників і негативного впливу соціального середовища тощо. Педагогічну підтримку (на відміну від турботи) вчений визначає як спільне з вихованцем виявлення його інтересів, цілей, можливостей та шляхів подолання перешкод, що заважають йому зберігати людську гідність та досягати позитивних результатів у самовихованні, спілкуванні, певному стилі життя [11, 488].

Є. Гуцало вважає, що якщо слідувати з того, що «супровід» – це «забезпечення», тоді супровід – це метод, який забезпечує створення умов для прийняття суб'єктом оптимальних рішень у різних обставинах життя. Якщо виходити з того, що «супровід» – це допомога, то під «супроводом» розуміється сукупність послідовних дій, що дозволяють суб'єкту визначитися з ухваленням рішення і нести відповідальність за його реалізацію. Виходячи з того, що між методом супроводу і процесом супроводу існує певний зв'язок, то метод супроводу трактується дослідницею як спосіб практичного здійснення процесу супроводу [4, 134].

Слід врахувати, що введення терміна «супровід» не є результатом науково-лінгвістичного експерименту; заміна його класичними – допомога, підтримка, забезпечення – не повною мірою відображає суть цього явища. Мається на увазі не будь-яка форма допомоги (а тим більше забезпечення), а підтримка, в основі якої соціальний педагог сприяє збереженню максимуму свободи і відповідальності суб'єкта за вибір варіанта вирішення актуальної для нього проблеми. У теорії супроводу важливим положенням виступає твердження, що носієм проблеми розвитку дитини в кожному конкретному випадку виступає і сама дитина, і її батьки, і педагоги, і найближче оточення дитини. Етимологічно поняття супроводу близьке таким поняттям, як сприяння, допомога однієї людини іншій у подоланні труднощів.

Н. Осухова зазначає, що супровід – це «підтримка психічно здорових людей, у яких на певному етапі розвитку виникають особистісні труднощі». Автор розглядає супровід як системну інтегративну «технологію» соціально-психологічної допомоги особистості, яка відкриває перспективи особистісного зростання, допомагає людині увійти в ту «зону розвитку», яка їй поки що недоступна. Дослідниця наголошує, що супровід – це особлива форма здійснення пролонгованої со-

ціальної та психологічної допомоги, яка передбачає підтримку реакцій, процесів і станів, що природно розвиває особистість [10, 288].

Під підтримкою, на думку Г. Соколинської слід розуміти систему педагогічної діяльності, що розкриває особистісний потенціал людини. Ця підтримка має свої цілі, структуру, принципи та етапи практичної реалізації в освітньому процесі. Завданням педагогічної підтримки є діяльність професійних педагогів з надання превентивної та оперативної допомоги особам у вирішенні їхніх індивідуальних проблем, пов'язаних з фізичним і психічним здоров'ям, спілкуванням, з успішним просуванням у навчанні [12, 87–89].

Л. Шипіцина розглядає супровід як метод, що забезпечує створення умов для прийняття суб'єктом розвитку оптимальних рішень у різних ситуаціях життєвого вибору. При цьому суб'єктом розвитку вважається не тільки внутрішній процес розвитку людини, а також і процес її взаємодії з зовнішнім середовищем. Автор зазначає, що супровід – це комплексний метод, підґрунтям якого виступає єдність взаємодії того кого супроводжують з тим, хто супроводжує [13].

Звернемо увагу ще на одну особливість, відповідно до того, що підтримка – це одномоментна, короткотривала дія, а супровід – це цілий комплекс дій, що відбувається упродовж тривалого часу. Наприклад, можна підтримати студента перед значними для нього випробуваннями, надати допомогу в підготовці до іспиту, допомогти прийняти рішення у конфліктній ситуації, тобто діяти за необхідністю. А супроводжувати означає, що виявлення, діагностування, навчання та розвиток треба проводити упродовж усього її перебування у закладі вищої освіти. Оскільки, кожна людина прагне щоб її зрозуміли, підтримали, допомогли у прийнятті правильного рішення і позиція дорослого полягає в тому, що він повинен враховувати всі ці потреби під час здійснення супроводу, сприяти подальшому розвитку комунікативної особистості.

А. Богуш визначила основні пріоритети супроводу: навчання вибору; створення орієнтаційного поля розвитку; зміцнення внутрішнього «Я» (цілісності) особистості. Аналізуючи проблеми комунікативно-мовленнєвого супроводу підготовки майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти вчена розглядає його як багатокomпонентне поняття, яке обіймає взаємопов'язаний цикл психолого-педагогічних мовознавчих та фахових методичних дисциплін, спрямованих на розвиток і формування професійного українського мовлення майбутніх фахівців і вихователів з урахуванням мовної специфіки регіону та мовленнєвого середовища дошкільного навчального закладу [8, 21].

Мова є найбільш універсальним засобом комунікації, з її допомогою сприймається раціональний зміст повідомлення. Але цьому повинен сприяти високий ступінь спільності розуміння ситуації всіма учасниками комунікативного процесу. Успішність вербальної комунікації буде тим кращою, чим краще партнери забезпечують тематичну спрямованість інформації, а також її двосторонній характер. Комунікативно-мовленнєва майстерність соціального працівника – це цілісна система засобів мовленнєвого впливу, яка свідомо використовується ним у конкретних умовах комунікації для досягнення поставленої мети. Вона передбачає:

- вміння говорити грамотно, без помилок;
- володіння виразовими засобами мови, її стилістичними ресурсами, прийомами впливу на партнерів по спілкуванню;
- творчий підхід до процесу мовленнєвого впливу на інших людей, вироблення власного індивідуального стилю мовлення;
- наявність мовленнєвої культури тощо.

В основі мовленнєвої майстерності лежать комунікативні якості мовлення: правильність, чистота, точність, багатство й різноманітність лексики, образність, виразність, дохідливість, доцільність, стислість. Водночас інформація, повідомлена партнерові по спілкуванню, повинна бути точною, ясною і професійно правильною. Найчастіше у мовленні соціальних працівників трапляються мовленнєві помилки, використання суржику через змішування української та російської мов, що засмічує мовлення, знижує довіру до сказаного; нелітературні елементи (діалектні, просторічні слова); слова-паразити, які не несуть ніякої інформації; зловживання запозиченими іноземними словами тощо.

Підвищенню ефективності спілкування в комунікаціях сприяє однакове розуміння ситуації спілкування. Це стає можливим у випадку включення ділової комунікації в загальну систему діяльності. Під час спілкування можуть виникати специфічні комунікативні бар'єри. Найчастіше вони мають соціальний або психологічний характер. З одного боку, вони можуть виникати, якщо немає єдиного розуміння ситуації спілкування або через більш глибокі психологічні розбіжності, які існують між партнерами (соціальні, політичні, релігійні, професійні чинники, різне світобачення, світорозуміння тощо). З другого боку, бар'єри комунікації можуть мати суто психологічний характер – унаслідок індивідуальних психологічних особливостей учасників спілкування (наприклад надмірна сором'язливість одного, потаємність іншого, некомунікабельність тощо) або через психологічні відносини, які склалися між учасниками спілкування.

Слушно з цього приводу зазначають учені М. Алексєєва-Вовк та А. Тряпціна, – основна мета і призначення діяльності педагога полягає в розвитку потенційних здібностей студента. Єдність процесів навчання й викладання може виникнути в тому випадку, якщо основна мета й призначення діяльності навчання полягає в розвитку власних потенцій студента, самореалізації його особистості за допомогою засвоєння ним суспільного досвіду [8, 77].

Вчені А. Богуш, О. Трифонова, О. Кисельова під мовленнєво-педагогічним супроводом розуміють створення психолого-педагогічних умов для взаємодії мовців у процесі спілкування у відповідному мовленнєвому середовищі, яке протікає на емоційно-позитивному тлі взаємодовіри, взаєморозуміння, що забезпечує ефективний розвиток мовлення і навчання рідної мови [8, 21].

Аналіз опрацьованих наукових джерел дозволяє конкретизувати зміст комунікативно-мовленнєвого супроводу який розуміємо як: взаємодію педагога зі студентами, у позитивно налаштованому мовленнєвому середовищі, спрямовану на взаєморозуміння, підтримку та допомогу у професійному зростанні, засвоєнні норм літературної мови, збагачення словникового запасу термінологічною і професійною лексикою, спрямованість особистості на саморозвиток та самовдосконалення в оволодінні професійними мовленнєвими вміннями що виявляється через уміння здійснювати комунікацію у різних її видах, формах та засобах для ефективного вирішення поставлених завдань.

Робота над вдосконаленням нормативного українського мовлення та професійної культури мовлення відбувається поетапно і включає:

- рівень мовної правильності – забезпечується мовною освітою (правила користування мовою, її лексикою, граматичними формами; знання з історії літературної мови, з історії становлення галузевої термінології);
- рівень інтеріоризації – засвідчує вміння реалізовувати себе у висловлюваннях відповідно до власного внутрішнього світу, уміння творити себе засобами мови і виражати свою особистість; забезпечується духовно-моральною культурою особистості, розумовою культурою мовлення на цьому етапі уможливлується роботою над словом: уміння чітко і ясно висловлювати свою позицію, будувати переконливу аргументацію, вільно висувати перед аудиторією й емоційно впливати на слухачів, володіти гнучким, рухливим голосом, дикцією, підкоряти голос конкретним мовленнєвим цілям, ефективно реа-

лізувати свої демократичні права і свободи в усіх сферах переконуючої комунікації.

- рівень насиченості – передбачає володіння багатством і різноманітністю мовних засобів.
- рівень адекватного вибору – характеризується вмінням говорити влучно, на кожну мовну ситуацію відгукуватися точною мовною реакцією.

Рівні мовної особистості співвідносні з основними комунікативними ознаками досконалого мовлення: правильність, точність, логічність, чистота, виразність, образність, доречність, етичність та естетичність. Реалізацією якостей мовлення, гармонійним поєднанням їх забезпечується індивідуальна і колективна культура спілкування учасників соціальної ситуації.

Комунікативні можливості мови широкі, вони становлять основу культури мови загалом і професійної мови зокрема, культури мовлення соціального працівника. Рівень розвитку категорійно-мовленнєвого апарату визначається рівнем освіченості соціального працівника, обсягом і стилістикою використання ним професійної мови.

Для діагностування ефективності результату становлення комунікативно-мовленнєвої підготовки майбутнього соціального працівника нами було визначено такі показники її оцінювання.

I. Знання: (знання основ мотиваційно-комунікативної діяльності; знання основ комунікативної лінгводидактики; знання методики формування комунікативної компетентності; знання особливостей особистісно-орієнтованого й комунікативного підходу до формування комунікативно-мовленнєвого супроводу соціального працівника.

II. Уміння: 1) комунікативно вмотивована поведінка викладача і студентів (сформована потреба); 2) уміння комунікативно-методичні (комунікативно-методична компетентність); 3) власне комунікативна компетентність соціального працівника: уміння вербальної комунікації (використання голосових даних, правильність застосування мовленнєвих засобів, які забезпечують процес спілкування та навчання у визначених ситуаціях – монолог, діалог) – мовленнєва компетентність і уміння правильно застосовувати мовні засоби – мовна компетентність; уміння невербальної комунікації, використання у процесі спілкування паралінгвістичних засобів (адекватність міміки, жестів, виразу обличчя, постави тощо); 4) уміння володіти психоемоційним станом, ступінь вияву позитивних емоцій; 5) швидкість усного мовлення; 6) рефлексивні вміння – рефлексивна компетентність.

III. Досвід: 1) досвід використання сучасних засобів навчання, що забезпечують створення й ефективне функціонування комунікативного середовища у ЗВО; 2) досвід оволодіння інноваційними технологіями становлення професійної комунікативної культури соціального працівника; 3) досвід формування комунікативної компетентності за допомогою активних технологій (проектної, ігрової та інтерактивної) із застосуванням творчого підходу до виконання професійної діяльності.

У зв'язку із зазначеним вище запропонований нами механізм здійснення комунікативно-мовленнєвого супроводу студентів із соціальної роботи передбачає такі напрями: організація навчально-методичної діяльності шляхом упровадження спеціалізованих курсів циклу професійної науково-предметної підготовки («Технології професійної комунікації» «Основи міжособистісного спілкування»); управління самостійною роботою студентів.

Практика використання технологій активного навчання, моделюючого соціально-педагогічної ситуації, сприяє організації професійно-орієнтаційної та індивідуальної роботи, поглиблює рефлексію, уможлиблює досягнення взаємоповаги та довірливості між усіма учасниками групи, що інтенсифікує процеси саморозкриття та самоусвідомлення; забезпечує умови для взаєморозуміння респондентів під час практичних і семінарських занять, що дозволяє їм відчувати власну причетність до спільної справи.

У професії соціального працівника визначальною є комунікативна функція, оскільки соціальна практична діяльність потребує різнопланового спілкування, успішність якої залежить від уміння спілкуватися. Процес ефективного формування комунікативних умінь майбутнього фахівця соціальної сфери уможлиблюється шляхом включення студентів до комунікативної взаємодії під час проведення соціально-педагогічних ситуацій і тренінгів, вивчення спеціальних курсів комунікативного спрямування.

Таким чином, мовленнєвий розвиток студента визначається рівнем його мовленнєвої діяльності, яка виявляється як у професійній діяльності, так і в процесі його самореалізації як форми самопрояву, досягненні окресленої мети, осмисленні сутності професійної мовленнєвої діяльності.

Перспективи подальшого дослідження вбачаємо в необхідності розробки методичного забезпечення для ефективного здійснення комунікативно-мовленнєвого супроводу у процесі фахової підготовки майбутніх соціальних працівників.

Список використаних джерел

1. Алексеева-Вовк М. І. Педагогічні умови соціалізації студентів засобами культури мовлення. – Рукопис. Дисертація на здобуття вченого ступеня кандидата педагогічних наук зі спеціальності 13.00.05 – соціальна педагогіка. Київ, 2008. С. 77
2. Великий тлумачний словник сучасної української мови / Уклад. і гол. ред. В. Т. Бусел. – К., Ірпін: ВТФ «Перун», 2005. С. 1415.
3. Головатий М.Ф Соціальна політика і соціальна робота: термінологічно-понятійний словник / Міжрегіональна академія управління персоналом. К.: МАУП, 2005. 402 с.
4. Гуцало Е. Теоретичні засади та методологія психолого-педагогічного супроводу в системі соціально-педагогічної роботи // Наукові записки. Випуск 122. Серія: Педагогічні науки. Кіровоград: РВВ КДПУ ім. В. Винниченка, 2013. С. 134.
5. Даль В. Толковый словарь живого великорусского языка: в 4 т. М.т: Рус. яз., 1980. 684 с.
6. Енциклопедія для фахівців соціальної сфери / за заг. ред. І. Д. Звереві; М-во освіти і науки, молоді та спорту України, Ін-т проблем виховання НАПН України [та ін.]. – Київ; Сімферополь: Універсум, 2012. С. 184.
7. Івченко А. О. Тлумачний словник української мови. Харків : Фоліо, 2008. 540 с.
8. Комунікативно-мовленнєвий супровід становлення україномовної особистості майбутніх фахівців дошкільної освіти півдня України : [навчальний посібник] / А. М. Богуш, О.С.Трифоновна, О.І.Кисельова / Під загальною редакцією А.М.Богуш. – Одеса : Видавництво ТОВ «Лерадрук», 2013. С. 21.
9. Новий тлумачний словник української мови. У 4-х т. Т.2. К.: Аконтіт, 2001. С. 457.
10. Осухова, Н. Г. Психологическая помощь в трудных и экстремальных ситуациях: учеб. пос.. М.: Академия, 2007. 288 с.
11. Селевко Г. К. Энциклопедия образовательных технологий : в 2 т. М.: НИИ школьных технологий, 2006. Т. 2. С. 488.
12. Соколинская Г. К. Педагогическая поддержка одаренных детей. Развитие социальной одаренности детей // Развитие социальной одаренности детей и молодежи : Материалы международной научно-практической конференции, г. Ярославль, 26–27 октября 2011 г. Ярославль : Изд-во ЯГПУ, 2011. С. 87–89.
13. Шипицына, Л. М. Комплексное сопровождение детей дошкольного возраста / ред. Л. М. Шипицыной. СПб.: Речь, 2005. 240 с.

References

1. Aleksieieva-Vovk M. I. (2008). Pedahohichni umovy sotsializatsii studentiv zasobamy kultury movlennia. – Rukopys. Dysertatsiia na zdobuttia vchenoho stupenia kandydata pedahohichnykh nauk zi spetsialnosti 13.00.05 – sotsialna pedahohika / M. I. Aleksieieva-Vovk. – Kyiv [in Ukrainian].
2. Velykyi tлумachnyi slovnyk suchasnoi ukrainskoi movy. (2005). Uklad. i hol. red. V. T. Busel. – K., Irpin: VTF «Perun» [in Ukrainian].
3. Holovatyi M.F. (2005). Sotsialna polityka i sotsialna robota [Tekst] : terminolohichno-poniatiinyi slovnyk / M. F. Holovatyi, M. B. Panasiuk ; Mizhrehionalna akademiia upravlinnia personalom. – K. : MAUP [in Ukrainian].
4. Hutsalo E. (2013). Teoretychni zasady ta metodolohiia psykhologo-pedahohichnoho suprovodu v systemi sotsialno-pedahohichnoi roboty / Emiliia HUTsALO // Naukovi zapysky. – Vypusk 122. – Seriia: Pedahohichni nauky. – Kirovohrad: RVV KDPU im. V. Vynnychenka [in Ukrainian].
5. Dal V. (1980) Tolkovnyi slovar zhyvoho velykorusskoho yazyka : v 4 t./ V. Dal. – M.t: Rus. Yaz. [in Russian].
6. Entsyklopediia dlia fakhivtsiv sotsialnoi sfery (2012). [Alieksieienko T. F. ta in.] ; za zah. red. I. D. Zvierievoi; M-vo osvity i nauky, molodi ta sportu Ukrainy, In-t problem vykhovannia NAPN Ukrainy [ta in.]. – Kyiv; Simferopol: Universum [in Ukrainian].
7. Ivchenko A. O.(2008). Tlumachnyi slovnyk ukrainskoi movy / A. O. Ivchenko. – Kharkiv : Folio [in Ukrainian].
8. Komunikatyvno-movlennieviy suprovod stanovlennia ukrainomovnoi osobystosti maibutnikh fakhivtsiv doshkilnoi osvity pivdnia Ukrainy (2013). [navchalnyi posibnyk] / A.M.Bohush, O.S.Tryfonova, O.I.Kyselova / Pid zahalnoi redaktsiieiu A. M. Bohush. – Odesa : Vydavnytstvo TOV «Leradruck» [in Ukrainian].
9. Novyi tлумachnyi slovnyk ukrainskoi movy. (2001). – U 4-kh t. T.2. – K.: Akonit [in Ukrainian].
10. Osukhova, N. H. (2007). Psykholohycheskaia pomoshch v trudnykh y ekstremalnykh sytuatsiakh [Tekst]: ucheb. pos. / N. H. Osukhova. – M.: Akademyia [in Russian].
11. Selevko H. K. (2006) Entsyklopediia obrazovatelnykh tekhnolohiy : v 2 t. / H. K. Selevko. – M. : NYI shkolnykh tekhnolohiy [in Russian].
12. Sokolynskaia H. K. (2011). Pedahohycheskaia podderzhka odarennykh detei. Razvytye sotsyalnoi odarennosti detei / H. K. Sokolynskaia // Razvytye sotsyalnoi odarennosti detei y molodezhy : Materyaly mezhdunarodnoi nauchno-praktycheskoi konferentsyy, h. Yaroslavl, 26–27 oktiabria 2011 h. – Yaroslavl : Yzd-vo YaHPU [in Russian].
13. Shypytsyna, L. M. (2005). Kompleksnoe soprovozhdenye detei doshkolnoho vozrasta [Tekst] / L. M. Shypytsyna, A. A. Khylyko, Yu. S. Halliamova, R. V. Demianchuk, N. N. Yakovleva; red. L. M. Shypytsynoi. – SPb.: Rech [in Russian].

Людмила Березовская. Сущность и характеристика коммуникативно-речевого сопровождения будущих социальных работников

В статье осуществлен анализ научных подходов понятия «сопровождение» и близких к нему понятий («помощь», «поддержка», «беспокойство», «обеспечение»); охарактеризовано понятие коммуникативно-речевое сопровождение будущих социальных работников; обоснована необходимость осуществления коммуникативно речевого сопровождения в процессе профессиональной подготовки будущих социальных работников в заведениях высшего образования; подано авторское определение понятия «коммуникативно-речевое сопровождение». Очерчены самые типичные речевые ошибки которые встречаются в вещании социальных работников и указаны пути их устранения.

Ключевые слова: сопровождение, помощь, поддержка, коммуникативно-речевое сопровождение, профессиональная подготовка, социальные работники.

Liudmyla Berezovska. The essence and characteristics of the communicative-speech support of future social workers

The article analyzes the scientific concepts of the terms of "support" and close to it terms like ("help", "support", "care" of "provision"); it is characterized the concept of communicative-speech support of future social workers; it is substantiated the necessity of communication communicative support in the process of professional training of future social workers in higher education institutions; it is given the author's definition of the concept of "communicative- speech support". It us also indicated the most typical speech errors that was found in the speech of social workers and ways of their elimination are specified. To diagnose the effectiveness of the result of the formation of the communicative-speech training of the future social worker, we identified the following indicators of its evaluation: knowledge, skills, experience. The proposed mechanism of communicative-speech support for students from social work involves the following directions: organization of teaching and methodical activities through the introduction of specialized courses in the cycle of professional scientific and subject training ("Technologies of professional communication", "The Fundamentals of interpersonal communication"); management of independent work of students. The practice of using active learning technologies, modeling social and pedagogical situations, all these facilitate the organization of professional orientation and individual work, deepen reflection, enhance the achievement of mutual respect and trust between all the members of the group, what intensifies the processes of self disclosure and self-awareness; provides conditions for mutual understanding between respondents during practical and seminar sessions, what allows them to feel their own involvement in a common cause. In The profession of social worker the main is communicative function, because social practical activities require a diverse communication, the success of which depends on the ability to communicate. The process of effective formation of communicative skills of a future specialist in the social sphere is made possible by involving students in communicative interaction during sociopedagogical situations and training, studying special courses in the communicative direction.

Keywords: support, assistance, communicative-speech support, vocational training, social workers.

УДК 372.891:634.4(076)

Ярослав БІЛАНЧИН

*кандидат географічних наук, доцент,
завідувач кафедри географії України, ґрунтознавства і земельного кадастру
Одеського національного університету імені І. І. Мечникова,
м. Одеса, Україна
e-mail: grunt.ggf@onu.edu.ua*

Наталія ПОПЕЛЬНИЦЬКА

*кандидат географічних наук,
провідний фахівець кафедри географії України, ґрунтознавства і земельного кадастру
Одеського національного університету імені І. І. Мечникова,
м. Одеса, Україна
e-mail: grunt.ggf@onu.edu.ua*

МЕТОДИЧНІ РЕКОМЕНДАЦІЇ З ВИВЧЕННЯ ҐРУНТОЗНАВЧО-ГЕОГРАФІЧНИХ ТЕМ У ШКІЛЬНОМУ КУРСІ ГЕОГРАФІЇ

На основі аналізу структури і змісту ґрунтознавчо-географічних тем у шкільному курсі географії пропонуються методичні рекомендації з їхнього вивчення. Пріоритетною метою вивчення повинно бути формування в учнів екологічної культури і компетентності, вмінь і навичок природобезпечної діяльності. Екологічна компетентність трактується як здатність особистості до ситуативної діяльності в природно-господарському середовищі та побуті з усвідомленням наслідків для стану довкілля та збереження ґрунтів і підвищення їхньої родючості.

Ключові слова: шкільний курс географії, ґрунтознавчо-географічні теми, методичні рекомендації з вивчення.

З давніх-давен людина цінувала землю-годувальницю та важливу складову землі як ресурсу – ґрунт. Він наділявся властивістю родючості, тобто здатністю родити-продукувати біопродукцію, і зокрема більшу частину необхідних людині продуктів харчування. З історії відомо немало прикладів, коли недбале, а інколи й хижацьке

поводження з ґрунтом призводило до вимирання народів, а то і зникнення цивілізацій. Найчастіше причиною цього були ерозія, засолення та заболочування ґрунтів, опустелювання територій, що спричиняло суттєве зниження родючості (деградацію) ґрунтів та біопродуктивності природних ландшафтів загалом.

І нині однією з глобальних проблем людства залишається проблема екологічна, сутність якої у посиленні впливу людини на середовище свого існування, тобто на біосферу Землі, важливою складовою якої є ґрунти та ґрунтовий покрив (педосфера) поверхні суші [4, 6]. При цьому суттєво погіршується стан біосфери, знижується її біологічна та екологічна продуктивність, включаючи стан і продуктивність педосфери. З кожним роком все більш актуальною стає потреба людства, починаючи з учнівської молоді, у знаннях про ґрунт як важливий компонент природно-екологічного середовища існування та основний засіб землеробського використання, раціоналізацію його використання з метою збереження та підвищення рівня родючості.

Як зазначається в ряді публікацій [2, 3, 5 та ін.], важливою передумовою процесу формування екологічної культури і компетентності в учнів є перетворення в їхній свідомості зовнішніх мотивів і стимулів у внутрішні мотиви особистості. Це сприяє формуванню вмінь та практичних навичок природобезпечної діяльності без зовнішнього контролю і нагадування. При цьому екологічна компетентність трактується [7] як здатність особистості до ситуативної діяльності в межах природно-господарського середовища та безпосередньо у побуті з використанням набутих знань і умінь для прийняття рішень і виконання дій з усвідомленням їхніх наслідків для стану довкілля.

Курс шкільної географії містить низку ґрунтознавчо-географічних тем, починаючи з 6 класу ЗОШ, структуру і зміст яких розглянемо нижче. Однак вивчення цих тем пов'язане з певними методичними труднощами для вчителів шкільної географії. Певною мірою це пояснюється тим, що методика вивчення зазначених тем недостатньо висвітлена у рекомендованій навчально-методичній літературі [1 та ін.]. **Мета нашої статті** – на основі аналізу структури і змісту ґрунтознавчо-географічних тем шкільного курсу географії запропонувати деякі методичні рекомендації з вивчення цих тем як на уроках, так і під час екскурсій чи походів з школярами на природу для вивчення природно-господарських умов своєї місцевості.

Для вирішення поставленої мети і завдань використано комплекс загальнонаукових і спеціальних (ґрунтознавчо-географічних) методів досліджень. Це зокрема, методи аналізу і синтезу та систематизації матеріалів, і спеціальних – традиційні при ґрунтово-географічних дослідженнях і картографуванні профільно-морфолого-генетичний та порівняльно-географічний методи. Інформаційною базою слугували навчальні програми

шкільного курсу географії на 2017–2018 навчальний рік, навчальна і навчально-методична література та картографічні матеріали, довідково-енциклопедичні видання, а також матеріали багаторічних ґрунтово-географічних досліджень і робіт як автора, так й вітчизняних і зарубіжних ґрунтознавців та географів.

Розглянемо перелік ґрунтознавчо-географічних тем та ключових питань їхнього змісту в навчальних програмах шкільного курсу географії.

У **6 класі** в курсі загальної географії в розділі III «Оболонки Землі» значиться тема 4 «Біосфера та ґрунти». В числі питань, які пропонуються для вивчення: Складові біосфери... Властивості ґрунтів. Ґрунтовий покрив, карта ґрунтів. Вплив господарської діяльності людини на ґрунтовий покрив, рослинність і тваринний світ. Згідно навчальної програми учні повинні знати поняття «біосфера», «ґрунт», поширення ґрунтів і живих організмів на земній кулі з використанням карт, значення ґрунтів, рослинності і тваринного світу для життєдіяльності людини; в плані екологічної безпеки і сталого розвитку розуміти важливість збереження ґрунтів та різноманіття рослин і тварин.

У курсі географії в **7 класі** «Материка та океани» в переліку для вивчення не значаться самостійно ґрунтознавчо-географічні теми. Разом з тим зрозуміло, що при висвітленні тем про природні зони материків тропічних широт і Північної півкулі, зміни природи в результаті життєдіяльності людини та сучасні екологічні проблеми слід охарактеризовувати ґрунти і ґрунтовий покрив територій, їхнє господарське використання та зміни, сучасний еколого-продукційний стан і проблеми збереження.

Особливо значима й змістовно обширна ґрунтознавчо-географічна тематика в програмі курсу географії **8 класу** «Україна у світі: природа, населення». В розділі III «Природні умови і ресурси України» виділено окремою темою 4 «Ґрунти і ґрунтові ресурси». В числі ключових питань змісту цієї теми наступне:

- умови ґрунтоутворення, структура ґрунту, ґрунтові горизонти, родючість;
- основні типи ґрунтів, закономірності їх поширення. Карта ґрунтів;
- ґрунтові ресурси України. Ґрунти своєї місцевості;
- зміни ґрунтів у результаті господарської діяльності людини. Заходи з раціонального використання й охорони ґрунтових ресурсів.

Згідно з вимогами до результатів навчально-пізнавальної діяльності учні повинні знати основ-

ні чинники ґрунтоутворення та ґрунти України і своєї місцевості, закономірності їх утворення і поширення, карту ґрунтів України, ресурсну цінність ґрунтів, їхню господарську освоєність та зміни в результаті діяльності людини. Знати нинішній стан і розуміти необхідність раціонального використання ґрунтів, їхньої охорони і підвищення родючості.

Інформацію про ґрунти і ґрунтовий покрив України та своєї місцевості як важливий компонент природних ландшафтів та основний засіб землеробського використання необхідно також наводити при вивченні у 8 класі теми 7 «Ландшафти України» та теми 8 «Природокористування». Така ж інформація повинна надаватися вчителем і при вивченні розділу V «Природа та населення свого адміністративного регіону», і зокрема теми 2 цього розділу «Природа регіону» – при характеристиці природних умов і ресурсів регіону, природокористування, організації та об'єктів природно-заповідного фонду.

Розробники навчальної програми з географії 8 класу справедливо зазначають необхідність провести екскурсію з учнями на природу з метою ознайомлення і вивчення компонентів й особливостей природних умов і ресурсів своєї місцевості, природно-господарських умов (чинників) ґрунтоутворення і ґрунтів, закономірностей їхнього утворення і поширення, господарського використання та зміни в результаті господарської діяльності людини.

У курсі географії **9 класу** «Україна і світове господарство» певну інформацію про ґрунтово-земельні ресурси та землезабезпеченість в Україні і світі потрібно наводити при висвітленні наступних розділів і тем програми:

Розділ II «Первинний сектор господарства» тема 1 «Сільське господарство» – зокрема при висвітленні питань «Роль природних чинників (земельних та агрокліматичних ресурсів) у розвитку й розміщенні аграрного виробництва. Землезабезпеченість».

Розділ V «Глобальні проблеми людства» – при з'ясуванні сутності і масштабності проблем екологічної, сировинної й енергетичної, демографічної та продовольчої.

І нарешті, при вивченні соціально-економічної географії світу у **10 класі**, як і в 9 класі, необхідно наводити відомості про ґрунтово-земельні ресурси, землезабезпеченість та стан природокористування як у світі, так і в країнах Європи, Азії, Північної і Латинської Америки та Африки, Австралії і Океанії. Першочергово це стосується вивчення теми 3 розділу I програми «Взаємодія суспільства і природи. Світові природ-

ні ресурси». При цьому особливу увагу учнів слід звернути на культуру і ефективність господарського використання, нинішній стан і продуктивність ґрунтів та земель в різних регіонах світу, що з однієї сторони забезпечує соціально-економічне благополуччя низки країн Європи, Північної і Південної Америки, а з другої – є причиною нинішніх глобальних проблем, особливо на Африканському континенті.

Наведемо рекомендації з висвітлення змісту ключових ґрунтознавчо-географічних понять та вивчення перелічених вище розділів і тем шкільного курсу географії. На початку – сучасне узагальнене трактування наступних ґрунтознавчо-географічних понять:

Земля (часто як синонім ґрунту) – це територія з угіддями, які перебувають у чийсь власності, володінні чи користуванні. Це не лише поверхня, а й усе, що на ній знаходиться і нерозривно з нею пов'язане – рельєф, поверхневий шар гірських порід та кора їх вивітрювання, води, ґрунти, рослинний і тваринний світ та надра. Для користувача – це основний засіб виробництва, територіальний базис його організації і ведення та життєдіяльності людини, який має споживчу вартість. Здатна постійно функціонувати. На жаль, територіально обмежена й може погіршити свій продукційний стан чи навіть бути знищена в результаті нецільового чи не раціонального, а часто й бездумно-хижацького використання.

Разом з тим земля – це важливий *природний ресурс*, під яким в широкому плані розуміють компоненти і сили природи, що використовуються чи можуть бути використані як засоби виробництва і предмет споживання для задоволення матеріальних і духовних потреб людського суспільства. Одночасно це частина природного середовища, де тісно взаємопов'язані всі його компоненти. Слугує єдиним місцем життєдіяльності людей і середовищем існування живих організмів, основним і незамінним засобом виробництва у сільському і лісовому господарствах. Тобто, разом з ґрунтами є частиною екосистеми Землі.

Згідно статті 14 Конституції України земля є основним національним багатством, яке перебуває під особливою охороною держави.

Ґрунт – це пухкий орґано-мінеральний шар поверхні земної суші з властивою профільною будовою як результат процесу (процесів) ґрунтоутворення, який володіє родючістю. Це особливе природно-історичне утворення на поверхні Землі, яке сформувалося в результаті дії (впливу) живих організмів та продуктів їхньої життєдіяльності і розкладення відмерлих решток, впливу природних вод та атмосферного повітря на поверхневі

горизонти гірських (материнських) порід в умовах різного клімату і рельєфу. В узагальненому виді ґрунт є функцією природно-господарських умов (чинників) ґрунтоутворення:

$$Г = f(КОРГ) \cdot Т + А,$$

де Г – ґрунт, К – клімат, О – організми, Р – рельєф поверхні суші, Г – порода (ґрунтоутворювальна чи материнська), Т – час (тривалість) ґрунтоутворення, А – антропогенний чинник впливу.

Всі чинники ґрунтоутворення рівнозначні і взаємозамінні, однак провідним вважається чинник біологічний. У результаті процес утворення і формування ґрунту – це сутнісно малий біологічний колообіг речовин і хімічних елементів в природі на фоні великого геологічного колообігу, який призводить до накопичення біологічно важливих речовин і хімічних елементів та енергії. В планетарному плані ґрунт і ґрунтовий покрив утворюється в результаті складної взаємодії географічних оболонок – літосфери, атмосфери, біосфери та гідросфери, формуючи при цьому специфічну п'яту оболонку (сферу) – педосферу. Перебуваючи у постійній взаємодії зі сферами Землі, ґрунтовий покрив є активним чинником складних процесів перетворення і обміну речовин та енергії на земній поверхні, визначаючи низку явищ і властивостей в літосфері, атмосфері, біо- та гідросферах. У результаті ґрунтом (педосферою загалом) забезпечується низка глобальних екологічних функцій, в числі найважливіших – забезпечення життя на Землі та постійної взаємодії малого біологічного і великого геологічного колообігів речовин і хімічних елементів, акумуляція біофільно активної органічної речовини і хімічних елементів та пов'язаної енергії, регулювання хімічного складу атмосфери і гідросфери та санітарно-екологічного стану середовища життєдіяльності людини.

Біокосна природа і висока біоенергетична активність зумовлює основну *властивість ґрунту – родючість*. Це здатність ґрунту забезпечувати рослини елементами живлення і вологою, повітрям і теплом та задовільною реакцією середовища (рН) як необхідними умовами життєдіяльності коріння і мікроорганізмів та формування біопродукції. У зв'язку з цим ґрунт – основний засіб і об'єкт праці в сільськогосподарському виробництві та отриманні більшості продуктів харчування. Наявність родючих ґрунтів при науково-обґрунтованому їх використанні – запорука соціально-економічного благополуччя людей. Відсутність чи брак родючих ґрунтів та земель частіше є причиною гострих соціальних конфліктів і таких глобальних проблем людства, як війни і миру, екологічної і продовольчої.

Оцінку родючості природних ґрунтів здійснюють за продуктивністю природної рослинності, яка виражається величиною річного приросту біомаси на одиницю площі. В Україні найвищим рівнем родючості характеризуються чорноземи типові Лісостепу та чорноземи звичайні степової зони. Це зумовлено високим вмістом в них гумусу (зазвичай 4–6, навіть до 7–8%) та його якісним складом, нейтральною чи слабколужною реакцією ґрунтового розчину (рН біля 7,0), високою насиченістю основами (переважно увібраним кальцієм), водоміцною зернисто-грудкуватою структурою, сприятливим тепловим і водно-повітряним режимами. Доволі низькородючими є дерново-підзолисті ґрунти, що зумовлено їхньою кислою реакцією, низьким вмістом гумусу та елементів живлення рослин, ненасиченістю основами, а в Прикарпатті – токсичними концентраціями рухомого алюмінію і закисного феруму. Разом з тим зазначимо, що родючість ґрунтів визначається не тільки їхніми властивостями, а й значною мірою і культурою землеробського використання.

З інших *властивостей ґрунтів* і ґрунтового покриву відмітимо їхню *географічність*, тобто просторову неоднорідність залежно від природно-господарських умов формування. В цьому відношенні ґрунт характеризується як «дзеркало» чи «пам'ять ландшафту», тобто успадковує у своїй морфології, речовинно-хімічному складі і властивостях особливості умов і чинників утворення. Є ще третя властивість ґрунту – *неоднорідність по профілю* як результат процесу (процесів) ґрунтоутворення, про що йтиме мова нижче.

Поширення ґрунтів на земній поверхні пов'язане з чинниками їхнього утворення. На рівнинних територіях утворення і поширення ґрунтів підпорядковується природному закону широтної зональності, а в горах – закону вертикальної поясності. Крім цих, ґрунтознавчо-географічними дослідженнями встановлено закон *фаціальності* утворення і поширення ґрунтів залежно від особливостей регіональних біокліматичних умов території. В межах зональних типів ґрунтів розрізняють їхні фаціальні підтипи залежно від особливостей термічного режиму (теплі, помірні, холодні, глибокопромерзаючі) та режиму зволоження – гумідні (чи вологі), аридні в умовах екстрапосушливих територій тощо. Номенклатура і поширення ґрунтів в межах певних територій наочно відображаються на *ґрунтових картах* – світу, України чи адміністративних регіонів, зазвичай починаючи з типів і підтипів ґрунтів. Так, на ґрунтовій карті України зональними в межах Полісся є дерново-підзолисті ґрунти за високої доли болотних і торфовищ, в Лісостепу – сірі лісові ґрунти та чорноземи опідзолені, вилугувані і типові, в зоні Сте-

пу – чорноземи звичайні і чорноземи південні, в Сухостеповій зоні – темно-каштанові і каштанові зазвичай солонцюваті ґрунти з повсюдним поширенням солончаків, солонців і солодей, на південному березі Криму – коричневі ґрунти, в Карпатах і Кримських горах – бурі гірсько-лісові ґрунти (буроземи).

Ґрунтовий профіль – це певна вертикальна послідовність від поверхні до материнської (ґрунтоутворювальної) породи взаємопов'язаних і взаємозумовлених генетичних горизонтів ґрунту, які є результатом процесу (процесів) ґрунтоутворення. Кожен ґрунт характеризується певним профілем з властивою закономірною зміною морфологічних ознак, речовинно-хімічного складу і властивостей по вертикалі, що спричинене диференціацією материнської породи на генетичні горизонти в процесі ґрунтоутворення. До числа головних ознак і характеристик ґрунтового профілю належать його потужність, ступінь диференціації на генетичні горизонти, номенклатура, глибина, знаходження та особливості цих горизонтів і характер переходу між ними, їхній гранулометричний склад, структура, гумусність, наявність новоутворень і включень тощо. Потужність ґрунтового профілю змінюється від декількох до десятків сантиметрів (наприклад, в примітивних чи неповнорозвинених ґрунтах арктичної зони або на щільних скельних породах) до 120-150 см і більше в чорноземах та лучно-чорноземних ґрунтах Лісостепу на лесових породах.

Вивчення ґрунтового профілю зазвичай проводиться у ґрунтовому розрізі.

Генетичні горизонти ґрунту – це взаємопов'язані горизонтальні, приблизно паралельні поверхні, шари по вертикалі профілю ґрунту, які є результатом процесів ґрунтоутворення. Оскільки ці горизонти формуються в процесі ґрунтоутворення, вони названі генетичними. Зовнішньо горизонти різняться за сукупністю морфологічних ознак – забарвленням, гранулометричним складом, структурою, щільністю складення, новоутвореннями і включеннями.

В Україні використовують систему індексів генетичних горизонтів академіка О. Н. Соколовського, вдосконалену його учнями М. К. Крупським і Г. С. Гринем. Символи індексів відображають певні функціональні ознаки горизонтів, зумовлені процесом (процесами) їхнього утворення. Індеси горизонтів позначаються літерами латинського алфавіту, великою буквою при значному ступені вираженості певної ознаки і малою – при невисокому ступені вираженості. Так, символом Н позначають гумусові (лат. humus) горизонти, Е – горизонти елювіальні, І – ілювіальні, Р – ґрунтоутво-

рювальна порода (petra), поєднанням НЕ – гумусово-елювіальні горизонти. Горизонти значної вираженості ознаки позначають великою літерою, слабкої вираженості – літерою малою. Наприклад, горизонти високогумусні позначають символами Н, НЕ, НР, слабо гумусовані – h (Eh, Ih, Ph). Додатковими символами позначаються карбонатність (K, k) і засоленість (S, s) ґрунтів, наявність оглеєння – Gl, gl. На поверхні в лісах формується горизонт лісової підстилки Н₀; в степах – горизонт степової повсті Нс, під яким утворюється горизонт ґрунтової дернини Н_d – пухкий, на 50% обсягу і більше складений із живих коренів та відмерлих органічних решток. В умовах розорювання верхній горизонт ґрунтів позначається символом Н_{орн.}, який відділяється від нижніх горизонтів границею оранки.

Біля символу горизонту позначається його глибина у профілі ґрунту. Наприклад, Н_{орн.} – 0–25 см, Н_d – 0–5 см, Н_p – 42–61 см, Ph_k – 91–108 см, P_{ks} – 104–147 см і глибше, Ph_{glks} – 69±82 см (в дернових глеевих і лучних ґрунтах горизонт перехідний до породи, оглеєний, карбонатний і засолений).

Структура ґрунту. Ґрунту властива здатність розпадатися на окремі частини або агрегати різної форми, розмірів і водомістності, які називаються структурою ґрунту. Агрегати утворюються в результаті з'єднання («склеювання») різних за розміром елементів гранулометричного складу ґрунту. Вирізняють три групи структурних окремоностей за розміром – мікроагрегати (менше 0,25 мм), мезоагрегати (0,25–7(10) мм) і макроагрегати (більше 7(10) мм). Ґрунти можуть бути структурними і безструктурними. В структурних маса ґрунту зазвичай розпадається на окремі частини різної форми і розміру. У безструктурних ґрунтах елементи гранулометричного складу зазвичай не з'єднані між собою або зцементовані суцільною масою (злиті).

Згідно із С. О. Захаровим, розрізняють три основні типи структури ґрунтів – округлокубоподібну, призмоподібну і плитоподібно-пластинчасту, кожен з яких ділиться на дрібніші одиниці залежно від форми і розміру – роди і види. Для структурних агрегатів округлокубоподібного типу характерний рівномірний розвиток по трьох осях, в межах типу виділяються роди брилуватої, грудкуватої, горіхуватої, зернистої і пилуватої структур. Характерна зазвичай для гумусових і орних та верхньої частини ілювіальних і глеевих горизонтів. У типі призмоподібної структури, де агрегати розвинені переважно по вертикальній осі, вирізняють роди стовпчастої і призматичної структури. Характерна для ілювіальних горизон-

тів ґрунтів на суглинистих і глинистих породах, особливо виразно у солонцях. У типі плитоподібно-пластинчастої структури агрегати розвинені переважно по двох горизонтальних осях, в межах якого розрізняють роди плитчасто-пластинчастої і лускуватої структури, типової для елювіальних горизонтів підзолистих і ясно-сірих ґрунтів та солодей.

Перелічені вище типи і роди структури ґрунтів рідко зустрічаються у чистому виді, зазвичай вони різної форми і розмірів. Тобто, ґрунти поліагрегатні (змішано-структурні), де можливе переважання лише деяких агрегатів певної форми і розмірів. Наприклад, для гумусових і орних горизонтів характерна зернисто-грудкувата, пилювато-грудкувата та грудкувато-брилувата структура, для ілювіальних та ілювіально-метаморфічних горизонтів – призматична, горіхувато-призматична чи горіхувата структура.

Ґрунт зазвичай не має однакової структури по профілю. Наприклад, для дерново-підзолистих ґрунтів Полісся і Прикарпаття характерна наступна зміна структури від поверхні до низу профілю – порохувато-грудкувата у верхніх гумусовому і гумусово-елювіальному горизонтах, пластинчаста – в наступному елювіальному горизонті, призматична і великогоріхувато-призматична в ілювіальному горизонті.

В агрономічному відношенні цінною (агрономічно цінною) вважається грудкувато-зерниста структура з розміром агрегатів 0,25–7(10) мм.

Деградація (від лат. *degradatio* – зниження) **ґрунтів** – це природний чи зумовлений діяльністю людини процес (процеси) погіршення властивостей ґрунтів, що призводить до зниження чи й втрати їхньої родючості та здатності виконувати екологічно важливі функції в біосфері.

Основними видами деградації ґрунтів є:

- водна та вітрова ерозія, що спричинює знищення (втрату) найродючішого верхнього гумусового горизонту ґрунтів, а в результаті – суттєве зниження його гумусності (процес дегуміфікації) та рівня родючості;
- засолення, осолонцювання, підкислення, підлужування ґрунтів, в результаті чого погіршуються їхні фізико-хімічні характеристики, а відповідно й умови життєдіяльності рослин і мікроорганізмів;
- руйнування структури ґрунту (процес знеструктурування), ущільнення, запливання поверхні і кіркоутворення, в результаті чого погіршується фізичний стан ґрунтів та суттєво знижується їхня фільтраційна здатність;

- чинниками деградації ґрунтів є також забруднення їх пестицидами, важкими металами та радіонуклідами (7,1 млн га);
- підтоплення, засолення й осолонцювання ґрунтів масивів зрошення;
- виснаження і вітрова ерозія осушених, а частіше переосушених торфовищ на Поліссі;
- техногенна трансформація ґрунтів в результаті видобування корисних копалин, будівництва доріг і каналів, прокладання трубопроводів, промислового будівництва та ін.

Нині одним із найпоширеніших видів деградації ґрунтів є їхня дегуміфікація в результаті процесів ерозії та порушення природних процесів гумусоутворення внаслідок суттєвого зменшення маси поступаючих в ґрунт рослинних решток порівняно із цілиними аналогами. За даними Національного наукового центру «Інститут ґрунтознавства та агрохімії ім. О. Н. Соколовського» УААН зменшення вмісту гумусу в ґрунтах України за останнє століття перевищило 25–30%. Зокрема, вміст гумусу в слабоеродованих чорноземах зменшився на 5–10%, середньоеродованих – на 25–30, і сильноеродованих – на 35–40% порівняно із повнопрофільними аналогами. Родючість таких чорноземів знижується на 10–40% залежно від ступеня еродованості. Майже 20(22)% деградованих розорюваних ґрунтів держави нині практично непридатні для подальшого землеробського використання. Разом із погіршенням при деградації властивостей і родючості ґрунтів погіршується також стан компонентів природно-екологічного середовища – посилюється евтрофікація водойм, забруднення поверхневих і підґрунтових вод, зростання концентрації CO₂ в ґрунтах і атмосферному повітрі та ін.

У системі заходів з охорони ґрунтів та підвищення їхньої родючості, припинення чи хоча б зменшення інтенсивності й масштабності процесів деградації ґрунтів України першочерговим є впровадження науково обґрунтованої системи використання і збереження ґрунтів і земель. Важливими ланками в цій системі є лісомеліорація та збільшення доли багаторічних трав у структурі сівозмін. Це сприятиме досягненню нейтрального рівня деградації ґрунтів, що вкрай важливо для лісостепової і степової зон.

Автори розуміють, що в пропонованій статті висвітлено далеко не всі питання методики вивчення ґрунтознавчо-географічних тем шкільного курсу географії, вони, безумовно, залишаються актуальними і надалі.

Список використаних джерел

1. Кобернік С. Г. Методика навчання географії в загальноосвітніх навчальних закладах. К. : Навч. книга, 2005. 319 с.
2. Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи: бібліотека з освітньої політики / Під заг. ред. О. В. Овчарук. К.: К.І.С., 2004. 112 с.
3. Липова Л. Екологічна компетентність особистості в умовах фундаменталізації освіти // Український науковий журнал «Освіта регіону», 2012. №1. 277 с. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://social-science.com.ua/article/767>.
4. Назаренко І. І. Ґрунтознавство: Підручник. Чернівці: Книги-XXI, 2008. 400 с.
5. Ортинський В. Л. Педагогіка вищої школи: навч. Посібник. К.: Центр учбової літератури, 2009. 472 с.
6. Позняк С. П. Ґрунтознавство і географія ґрунтів: підручник. У двох частинах. – Львів: ЛНУ імені Івана Франка, 2010. Ч. 1. 270 с.; Ч. 2. 286 с.
7. Титаренко Л. М. Формування екологічної компетентності студентів біологічних спеціальностей університету: дис. ... канд. пед.наук: 13.00.07. К., 2007. 210 с.

References

1. Kobernik, S. G., Kovalenko, R.R., Skuratovich, O. Ja. (2005). *Metodika navchannja geografii v zagalnoosvitnih navchalnih zakladah* [Methodology of studying geography in general educational institutions]. Kiev: Navch. knyga, 319 [in Ukrainian].
2. Ovcharuk, O.V. (2004). *Kompetentnisny pidhid u suchasni osviti: svitoviy dosvid ta ukrayinski perspektyvy: biblioteka z osvithnoi polityky*. Kiev: K.I.S., 112 [in Ukrainian].
3. Lylova, L., Lukashenko, T., Malyshev, V. (2012) *Ekolohichna kompetentnist osobystosti v umovakh fundamentalizatsii osvity*. Ukrainyskyi naukovyi zhurnal. *Osvita regionu*. – №1. 2012. – 277 s. Retrieved from: <http://social-science.com.ua/article/767> [in Ukrainian].
4. Nazarenko, I. I., Polchyna, S. M., Nikorych, V. A. (2008) *Gruntoznavstvo* [Soil Science]. Chernivci: Knygy-XXI, 400 [in Ukrainian].
5. Ortynskiy V. L. *Pedagogika vyshhoyi shkoly* [Pedagogy of high school]. Kiev: Centr uchbovoyi literatury, 472 [in Ukrainian].
6. Poznyak, S. P. (2010) *Gruntoznavstvo i geografiya gruntiv: pidruchnyk* [Soil science and geography of soils]. Lviv: LNU imeni Ivana Franka. P. 1. – 270 p.; P. 2 – 286 p [in Ukrainian].
7. Tytarenko L. M. (2007) *Formuvannia ekolohichnoi kompetentnosti studentiv biologichnykh spetsialnostei universytetu* [Formation of ecological competence of students of biological specialties of universities]: dys. ... kand. ped. nauk: 13.00.07. Kiev, 210 [in Ukrainian].

Ярослав Біланчин, Наталія Попельницька. Методические рекомендации по изучению почвенно-географических тем в школьном курсе географии

На основани анализ структуры и содержания почвенно-географических тем в школьном курсе географии предлагаются методические рекомендации по их изучению. Приоритетной целью изучения должно быть формирование в учеников экологической культуры и компетентности, умений и навыков природобезопасной деятельности. Экологическая компетентность трактуется как способность личности к ситуативной деятельности в природно-хозяйственной среде и быту с осознанием последствий для состояния окружающей среды, сохранения почв и повышения их плодородия.

Ключевые слова: школьный курс географии, почвенно-географические темы, методические рекомендации по изучению.

Yaroslav Bilanchyn, Nataliia Popelnytska. Methodological recommendations for the study of soil science and geography topics in the school geography course

Based on the analysis of the structure and content of soil science and geography topics in the school geography course, methodological recommendations for their study are offered. The present generalized interpretation and recommendations on the coverage of the content of key soil and geographical concepts – land (soil soil), soil, soil profile, genetic horizons and soil structure, degradation of soils are presented. The priority objective of the study of soil science and geography should be the formation of students in the ecological culture and competence, skills and abilities of natural activities. Environmental competence as the ability of the individual to situational activity in the natural and economic environment and everyday life, with the awareness of the consequences for the state of the environment and the preservation of the soil and increase their fertility is interpreted.

Key words: school course of geography, soil science and geography topics, methodical recommendations on studying.

Valerii BUDAK

*Doctor of Technical Sciences, Professor,
Academician of the National Academy of Sciences of Ukraine,
rector of V.O. Sukhomlynskyi Mykolaiv National University,
Mykolaiv, Ukraine
e-mail: office@mdu.edu.ua*

**CONTINUITY IN EDUCATIONAL ENVIRONMENT
AS A PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL PROBLEM**

Modern processes of updating the education in Ukraine predetermine large-scale transformations in the system of pedagogical vocational education, oriented on the strategy of the Concept of the New Ukrainian School. In this context, a significant role belongs to institutions of higher education that are responsible for training pedagogical staff, in particular future educators of pre-school institutions and primary school teachers.

Ensuring that a child acquires qualitative education depends on the implementation of a group of principles, one of which is the principle of continuity in education between adjacent levels of education, in particular pre-school and primary.

The problem of continuity in education is not new. Today, the problem of establishing continuity at the state level between pre-school and primary school establishments becomes urgent, as well as it is important to determine the forms of pre-school education of children who do not attend pre-school establishments and various early development schools.

There is a need for further consideration of continuity both in institutions of preschool education and secondary schools, and also the introduction of continuity in the system of «general educational institution – institution of higher education», especially as for a future citizen upbringing. It is only experience that helps to form the character, that is, it is necessary to take into account the previous life experience of the child, in particular, in the assimilation of educational values.

Examples of the concept of «succession» and the notion «continuity in learning» as a didactic principle, as a psychological category, etc. are given.

The following directions of the principle of continuity implementation in the activities of the first levels of the education system are considered. They are scientific and theoretical, educational, research and practical, organizational and managerial.

The argumentation on the most favorable conditions for the implementation of the principle of continuity through the provision of activity of educational complexes is given.

In the research, teachers came to the conclusion that the problem of continuity cannot be limited to a general school, because the school is only the first stage of general youth preparation for work. Then there is a need to study the problem of continuity between the individual levels, the stages of the entire education system.

One of the most important directions for implementing continuity in school-based learning and High school institutions, taking into account the requirements of the New Ukrainian School, is the development of future specialist personal qualities.

Keywords: continuity, educational process, preschool education, elementary school education, vocational education.

Modern processes of updating the education in Ukraine predetermine large-scale transformations in the system of pedagogical vocational education, oriented on the strategy of the Concept of the New Ukrainian School. In this context, a significant role belongs to institutions of higher education that are responsible for training pedagogical staff, in particular future educators of pre-school institutions and primary school teachers.

This is noted in the normative educational documents: the National Doctrine of the Development of Education of Ukraine in the 21st Century, the Laws of Ukraine «On Education», «On Higher Education», the State National Program «Education» (Ukraine XXI Century), the Concept of National Education for Student Youth, The Conceptual Principles of the Development of Ukrainian Pedagogical Education and its Integration into the European Educational Space, the Na-

tional Strategy for the Development of Education of Ukraine for the period up to 2021, the Concept of the New Ukrainian School, etc.

With the transition of general secondary education to new terms, structure and content of training, the question of finding ways to ensure the holistic development of personality at different levels of education is actualized [9, 1].

Ensuring that a child acquires qualitative education depends on the implementation of a group of principles, one of which is the principle of continuity in education between adjacent levels of education, in particular pre-school and primary.

The problem of continuity in the training of future specialists acquired special urgency and timeliness in the pedagogical practice. In the National Doctrine of Education for Ukraine in the 21st Century is argued that education should be ensured by the conti-

nunity of the content and coordination of educational work in all branches of it. Consequently, the state declared the fundamental importance of education in the process of formation a personality in its individual development.

The problem of continuity in education is not new. Today, the problem of establishing continuity at the state level between pre-school and primary school establishments becomes urgent, as well as it is important to determine the forms of pre-school education of children who do not attend pre-school establishments and various early development schools. One of the nine components of the educational policy of the New Ukrainian School proclaims childhood centering and values formation process of education. It is only experience that helps to form the character, that is, it is necessary to take into account the previous life experience of the child, in particular, in the assimilation of educational values.

Thus, the educational process is an integral part of the whole educative process, which is oriented towards universal values, in particular moral and ethical (dignity, honesty, justice, care, respect for life, respect for oneself and other people) and socio-political (freedom, democracy, cultural diversity, respect for native language and culture, patriotism, respect for the environment, respect for the law, solidarity, responsibility) [19, 7].

The realization of the main tasks of modern education takes place through the use of the principles of continuity and prospecting. «In case of common, traditional education to teach a person for life is impossible not only in a good school, but also in the best university, because knowledge gained in an educational institution will not necessarily be relevant in life, and vice versa, there will be new knowledge, without the mastering of which the specialist will not be effective, that is, will lose its competitiveness» [12, 4].

Consequently, the task of a person of a new generation formation raises the need to consider the problems of implementing the principle of continuity in the educational environment of the whole educational level – the institution of preschool education, a general educational institution, **professional educational institutions**, institutions of higher education.

Historical and philosophical, general and scientific, psychological and pedagogical and methodical foundations of the introduction of continuity are covered in the writings of many well-known scholars. Thus, the problem of continuity in general didactics is studied by A. Aleksyuk, S. Goncharenko, I. Zyazyun, V. Kozakov, V. Onyshchuk, P. Pidlasiy, etc. In the pedagogy of professional education they are S. Batyshev, A. Belyaeva, R. Gurevich, G. Gutorov, O. Dubynchuk, V. Lykhachem, M. Makhmutov, N. Nichkalo and others. Continuity in the theory of educational content is

represented by V. Ginetsynskiy, L. Zorina, I. Kozlovska, V. Ledniova, I. Lerner, M. Scatkin, E. Smetanskyi and others. Continuity of education is highlighted in the works of Yu. Babanskyi, V. Basharina, V. Bezpalko, C. Godnika, A. Kyveryalga, O. Kobernyk, Yu. Kustova, V. Sydorenko, G. Tereshchuk, D. Tkhorzhzhevskiy, D. Chernilevskiy, D. Yagafarova and others. Methodological aspects of continuity are studied by O. Antonov, E. Baller, L. Depenchuk, M. Iovchuk, S. Kolesnykov, Z. Mukashev, I. Ogorodnyk, I. Stogniy, V. Rubanov).

The problem of continuity of general education and professional training of vocational schools students was considered in studies of A. Batarshva, S. Batisheva, V. Bezrukova, R. Gurevych, V. Likhach, O. Dubynchuk, M. Makhmutova, A. Pinskyi and I. Melnykov and other teachers who have developed a system of vocational education specific training principles that ensure the interconnection of general and vocational education.

Various aspects of the problem of continuity between preschool and school education are characterized in a number of these works: formation of elementary mathematical representations (I. Popova, O. Proskura), aesthetic education (A. Aronina), educational work (V. Lykova), visual activities (R. Afanasyev, Ya. Chernetsky), musical education (S. Kolesnykov), labor education (L. Dashkivska, V. Kolesnykova, M. Mashovets), game activities (N. Kudykina), acquaintance with nature (T. Kovalchuk, V. Lysenko, D. Strunnikova), ecological education (L. Ishchenko), continuity in studies (O. Kocherga, G. Nazarenko, O. Proskura, V. Prokopenko) and others.

L. Artemova, G. Belenka, A. Bohush, Z. Borysova, L. Wenger, T. Gushchyna, V. Davydov, D. Elkonin, O. Zaporozhets, N. Kyrnyaeva, O. Kovalenko, O. Kononko, V. Kotyrla, V. Kuz, A. Kurlat, G. Lublinska, V. Markova, T. Ponimanska, N. Ponomarieva, Z. Plokhii, O. Proskura, O. Savchenko, T. Stepanova, L. Shynkareva and others are directly related to the study of the problem of continuity between the preschool and the primary education.

The problem of continuity takes its origins from the distant past. This issue was studied by classical educators, in particular: J. Locke, D. Diderot, Ya. Komenskyi, Y. Pestalozzi, A. Disterveg, K. Ushynskiy.

Y. Komenskyi and Y. Pestalozzi payed great attention to the problem of continuity. In the book «Great Didactics» Y. Komensky drew attention to the fact that from the beginning the basis of general education should be provided, that is the educational material should be distributed so that the next lessons did not introduce anything new, but represent only a certain development of the acquired knowledge in their details.

Ya. Komenskyi noted that the learning process is a holistic way of knowledge, of the continuous devel-

opment of diverse knowledge of a single root. Each new knowledge is the result of joining, a kind of building-up to the previously acquired knowledge of the students. He emphasized: «All training should be in such a way that the next is always based on the previous, and the previous is fixed to the following ... The scientific work of the whole life should be so distributed as to form one encyclopedia in which everything should follow from the general root and stand on his place» [11, 278–279]. «Everything that has a connection, teach in connection» – so formulated his position on this issue Ya. Komenskyi [11, 6].

Y. Pestalozzi saw continuity in the development of nature: «Bring in your consciousness, all essentially interconnected subjects in the very connection in which they are really in nature. In each field, place knowledge in such a sequence, so that each subsequent concept includes a small one, almost imperceptible adjunct, which became unforgettable, deeply rooted in previous knowledge» [23].

A. Disterveg emphasized: «Since mental development is associated with the law of graduality, then education must adhere to this principle ...» [7, 359].

Historically, the statement of the problem coincided with the inclusion of systematic training in the form of classes into kindergartens. The psychological prerequisite for continuity is the inner community of two periods of childhood – preschool and primary school age, which D. Elkonin spoke earlier in the 1970's. He believed that children 3–10 years should live together in a single life, developing and studying in a single educational space.

It is worth mentioning that L. Vygotskyi said that the education of a child begins long before entering the school: «... school education never begins with a blank place, and always relies on a certain stage of development, performed by the child before joining the school» [4].

K. Ushinsky gave a special role to succession in the education and upbringing of children. K. Ushinsky defined necessary conditions for the organization of teaching children as the establishment of a connection between the methods and content of training in preschool and school education, new and previously acquired knowledge.

According to V. Sukhomlinskyi: «Progressive learning is, on the one hand, a thorough preparation of students for the acquisition of new knowledge, and, on the other hand, the teacher's ability is to present new material relying on the knowledge already schoolchildren have, to develop and improve them» [28, 19].

V. Sukhomlinskyi considered the possibility of solving many educational problems through the principle of continuity. One of the conditions for solving the problem of continuity, he saw in the organization

of a certain work of pre-school and school teachers, pointing out: «It is necessary for the teacher to know each child, to study the individual peculiarities of his/her perception, thinking and mental work, the year before school starts.» [29, 19]

At the same time, V. Sukhomlinskyi argued, «The unsolved issue remains i.e. when it is most expedient to begin the study of grammar, when the child sat at the school desk and became a student of the first class, or maybe a little earlier, in preschool years» [29, 92]

As to the content of continuity, the teacher adhered to the following thought: «...The school should not make a sharp change in the lives of children. Let, as being a student, the child continues to do what he did yesterday. Let the new appear in his/her life gradually and not strangling new impressions» [29, 92].

In the pedagogical legacy of V. Sukhomlinskyi we find valuable guidance on the continuity principles implementation and promising of pre-school and primary school education. The scientist especially emphasizes on the preparation of future class-teacher to work with first-graders.

According to O. Savchenko, V. Sukhomlinskyi in the 50's of the XX century. practically solved the problem of continuity by opening the «School of Joy» – «A School under a Blue Sky» at Pavlyshska School, in which he first began to teach his six-year-olds. O. Savchenko mentions that following the principles of humanistic pedagogy which he has laid down, it is much easier to solve the problem of continuity and promising in the education and upbringing of preschoolers and elementary school students [26, 5].

We should note that continuity as an existing fact stated L. Wenger, who singled out two directions of the value of continuity. They are the value of continuity is that the achievement of the previous stage is necessary for the initial formation of new types of practical and cognitive activity, in the only context of which the next degree can be formed; secondly, the fact that the mastering of each new type of means of perceptual actions can not be carried out without the use of the means which the child possessed at the previous stage [3, 184–185].

Continuity of the content and technology of teaching in a secondary and vocational school is researched by R. Gurevych. Considering the category of continuity, he proceeds from the notion of «pedagogical system», which combines the categories of succession of general and vocational education in a single definition. It consists of the following components: goals, means, organizational forms of education and upbringing. Following this approach, R. Gurevych emphasizes: «... the continuity in educational activities should be understood as the estab-

lishment of such relationships between the goals, content, methods, means, organizational forms of this activity at the successive stages of education and training, which enable to build each new stage with support to the past experience of the student and thus facilitate their adaptation to the conditions of study in the next class or in a new educational institution» [6, 53]. In this approach one can study the relations of continuity between the individual components.

From the standpoint of the theory of cognition (gnoseology), the continuity is based on the fact that in each relative, there are truly elements of absolute truth, which are manifested by the degree of penetration into its depth, the discovery of the fundamental principles of being.

Continuity as a psychological category is revealed through the connection between different states or stages of development, the essence of which consists in the preservation of certain elements of the whole or separate parts of the organization in the transition of one stage to another and in general with any other qualitative changes [8, 45]

Consequently, in the philosophical and general scientific sense, the continuity is the connection between different stages of development, marked by systemicity, direction, irreversibility [14, 50].

As a social phenomenon, continuity means the connection between different stages of development of society, its culture, science, education [31, 8].

In pedagogy, there are different approaches to determining continuity in studying. Continuity is proposed to be interpreted as a universal pedagogical category, which ensures the coherence and interconnection of the adjacent stages, stages of pedagogical activity and confirms the continuity of the education system (O. Vashulenko); the general and didactic principle (O. Andriyanchyk, S. Godnyk, Yu. Kustov, O. Moroz, V. Cherkasov A. Bushlyya, S. Hanelin, V. Zagvyazinsky, N. Postalyuk); a condition for ensuring the effectiveness of the educational process (V. Onushkin); general pedagogical regularity (Yu. Kustov, N. Oleynyk, D. Sytdikova, etc.); the principle of continuous education (S. Godnyk, V. Tamarin), the methodological principle (O. Kiveryalg, V. Revtovich, J. Umborg, etc.).

S. Goncharenko determines the continuity in study as sequence and systematic in the placement of the teaching material, the connection and consistency of the stages and periods of the educational process. It is carried out in the transition from one lesson to the next one (i.e., in the system of lessons), from one year of study to the next one. Achievement of continuity in school practice is ensured by methodically and psychologically grounded building of programs, textbooks, observance of the sequence of movement from

simple to more complex in the study and organization of students independent work and in general by the whole system of methodical means [5, 227].

According to I. Pererezhko, the problem of continuity in education is a problem of ensuring comfortable conditions for a qualitatively new stage of development of a child and disclosure of his or her potential. The principle of continuity in education means coherence and interconnection of all stages of the educational process. The implementation of the principle of continuity guarantees the integrity and unity of the educational process [22, 7].

V. Galuziak and M. Smetanskyi point out that the principle of continuity reflects the pattern according to which education is carried out through values, needs that have already been formed in the structure of the child's personality. Therefore, the implementation of continuity involves the organization of education, in which each educational work is a continuation of the previous one, «brings the student to a higher level of development, and provides a transition from simple to more complex forms of behavior» [21, 145].

N. Moiseyuk understands the principle of continuity in education as «the passing of a number of stages during which the content and directions of development of those entities gradually become more complex and diversified, which in general form an integral system of personality characteristics» [15, 394].

In addition, M. Fitsula notes that the implementation of the principle of continuity in the upbringing of behavioral habits involves the development of a system of sequential educational activities and excludes their accidental, episodic nature [30, 244].

Continuity is manifested through the comparison and logical analysis of the content, forms, methods and means of teaching, overcoming the complex of didactic, social, psychological and pedagogical problems to prevent the slowdown of adaptation of the child to the new social and educational environment, decrease in the success and quality of knowledge, the emergence of psychological destructive phenomena [20, 9].

This is possible due to compliance with:

- 1) the connection and the relationship between the components of a particular educational branch at different stages of learning;
- 2) the relationship of methods and forms of learning;
- 3) increasing requirements for the effectiveness of training, upbringing, personal development [32, 102].

T. Ponimanska indicated that continuity ensures a gradual transition to a new age, a combination of the experience acquired by the child with the previous one. On the one hand, this is the focus of educa-

tional work in a kindergarten on the compliance with the requirements that will be put forward in elementary school, and on the other hand is the support for an elementary school teacher on the level of development achieved at the preschool institution and the family: knowledge, skills and experience of children, and active use of them in further education. Continuity forms the optimal space for the implementation in a pedagogical process in kindergarten and a school of a unified, dynamic and perspective system of education and training. The problem of availability is associated with the problem of continuing education. If continuity in elementary school means taking into account the previous level of development of children, the resistance to it, then the availability of studying in a preschool institution is to determine the priority areas for the preparation of children to school. Continuity is a prerequisite for the continuity of learning i.e. the school takes into account acquired level of knowledge, skills and abilities of children, focusing on their further development [25].

According to A. Bohush, continuity is the awareness of the teachers of the initial level of education with the programs and methods of teaching and upbringing of children in a preschool institution, their results in order to take into account the knowledge gained in the further work of the elementary school [2, 21].

Investigating the problem of implementation of the principle of continuity in the activities of the first level of the system of continuous education, scientists (A. Bohush, O. Savchenko) determine the following directions:

- **scientific and theoretical** – scientific substantiation, development and implementation of the concept of activity aimed at the development of a child;
- **educational** – the implementation of graduate education, starting with preschool institutions, ensuring the continuity of standards, programs, curricula of preschool institutions and schools, their coordination and optimization;
- **research and practical** – approbation of author's works, new forms and methods of working with children in the educational process of a preschool and school institution;
- **organizational and managerial** – organization and planning of the work of preschool and secondary school education institution, coordination of activities of all educational establishments.

As a result of the analysis of psychological and pedagogical literature we can conclude that scientists consistently understand:

- organic connection of general physical and spiritual development on the border of pre-

school and school childhood, internal readiness to transition from one level of development to the higher one;

- interconnection in the content of the educational process;
- continuity in the forms and methods of training;
- readiness of children to study at school; adaptation to new living conditions, perspective relationships between age groups;
- a necessary condition for the continuous education of children of preschool and primary school age at the level of goals, objectives and principles for selecting its content in accordance with the identified effective psychological and pedagogical conditions necessary for the child for making a new step in his/her own development [10].

Considering the psychological and pedagogical aspect of the problem of continuity, domestic scientists (Z. Borysova, V. Gurska, O. Kyrychuk, F. Shelukhin) distinguish three directions of its provision in the work of kindergarten and school.

The first direction is connected with all educational work in the kindergarten, which is aimed at the general preparation of a child for schooling.

The second direction involves the special training of children to those subjects that they will study in elementary school.

The third direction of continuity in the work of the kindergarten and the school is, on the one hand, the interaction of the preschool and general school institutions, and on the other hand it is the joint activities of the school, kindergarten and parents in preparing children for schooling [16].

According to many scholars (A. Bogush, V. Kuz, D. Strunnikova, L. Yakymenko), the most favorable conditions for the implementation of the principle of continuity are provided in institutions of a new type, in particular, in educational complex institutions «preschool educational institution – a comprehensive educational institution». The educational complex «preschool educational institution – general educational institution» is an educational institution that ensures the implementation of the right of citizens to obtain pre-school and general secondary education [24].

Its organizational feature is the presence of two levels – preschool and school, which leads to the unification of the pedagogical process of kindergarten and elementary school within a single institution. The pre-school unit provides an appropriate level of pre-school education for children from 3 to 6 (7) years in accordance with the requirements of the Basic component of pre-school education. The school provides the appropriate level of general education of students in accordance with the requirements of the State standard of general secondary education.

One can distinguish the following conditions for the functioning of preschool and school units in complex: the unity of material and technical base; the organization of joint upbringing of preschoolers and schoolchildren who make up a different age group; creation of a wide range of different types of activities for schoolchildren and preschoolers; the commonality of organizational and methodological work of the teaching staff; unity of orientation of the pedagogical collective for the achievement of educational goals; observance of the regime of the day, which corresponds to age-specific features and the requirements of the School's Charter and the Regulations on preschool establishments; taking into account the main types of activities (in the preschool age is game activity, at the junior school age is the educational one) [27, 16].

In our opinion, it is advisable to consider in more detail the effectiveness of the implementation of the principle of continuity between pre-school and primary school education in educational institutions «general educational institution – pre-school educational institution», analyzing its aspects: anatomical-physiological, psychological and pedagogical, pedagogical and organizational.

The analysis of the activity of educational complex «School – kindergarten» makes it possible to state that the day regime is organized appropriately, in the preschool institution and in the first grade of the primary school, the pedagogical requirements of its organization are taken into account as much as possible: namely, compliance with the natural rhythm of the basic physiological processes of the child's organism; constancy of main components; flexibility; taking into account the age and individual characteristics of the development of 5–6 year old children. Senior preschoolers and first-graders classes are not strictly regulated at the time. Such a regime allows children, to a certain extent, to avoid mental and physical overload, and that is why education and upbringing are protective in nature.

In the research, teachers came to the conclusion that the problem of continuity cannot be limited to a general school, because the school is only the first stage of general youth preparation for work. Then there is a need to study the problem of continuity between the individual levels, the stages of the entire education system.

O. Moroz, investigating the educational activity of students of general education and students of the first years of higher education institutions, specified the content of continuity in the pedagogical process. He says, that «continuity is a general pedagogical principle, which, in relation to training, requires continuous maintenance of the inextricable link between the individual parties, parts, stages and the degrees of

studying and inside of them; the expansion and deepening of the knowledge gained in the previous stages of learning, the transformation of individual representations, and a system of knowledge, abilities and skills; proceedingly (spiral) deployment of the entire educational process in accordance with the content, forms and methods of work under the conditions of compulsory consideration of qualitative changes that occur in the personality of students» [13, 10].

An important task is given to High school i.e. to prepare such a teacher who would see his primary responsibility in determining the level of readiness of future first graders to perceive elementary school curriculum, the level of abilities of children and purposefully develop them, to educate a creative person, to build relationships with a student as equal to equal. Reserves in the preparation of such a teacher have subjects in the psychological and pedagogical cycle, in the process of studying which students are introduced to the laws of the organization of the educational process in the conditions of humanization of elementary education, its management, the basics of pedagogical communication culture [2].

In order to form the continuity between school and High school, it is necessary first of all to highlight the main directions by which it will be implemented.

In our opinion, one of the most important directions of implementation of continuity in education between school and High school is the development of the personal qualities of the future teacher.

The qualitative characteristic of the teacher's professional training, in particular mathematics, depends not only on the amount of knowledge and skills s/he has acquired, but also on how the creative thinking is developed, the formation of pedagogically significant volitional efforts, that is, from the level of general psychological development. The essence of the transition from school to High school is not only that the student practically realized his dream of a senior student, «but also in the nature of expectations, student's value orientations, the main orientation, in the radical change of the level, the personal position that determines life peculiarities at a new life stage» [17].

The formation of systematic, holistic, and scientific knowledge among students in pedagogical High school institutions is difficult due to gaps in school knowledge, skills and abilities of mental work.

Scientists in their writings emphasize that students' mastering of the material of High school institutions disciplines requires a high level of thinking. In connection with this, in high school there is another transformation of information, namely, the connection of «new» and «old» knowledge and the creation of «new» information.

At the beginning of studies in the pedagogical High school institutions basic knowledge of the school course went to the «past», the information coming in at the moment becomes closer. In order to establish continuity, it is necessary to extract from the memory the basic knowledge of the school course, to link it with the information that is perceived in the pedagogical High school institution and to correlate with the future profession. And only after this High school institution information becomes knowledge. In this case, continuity is directly related to the «re-education».

Actualization of school knowledge and knowledge acquired in pedagogical High school institutions is the next direction for ensuring continuity in education. This covers senior courses of pedagogical High

school institutions and the first years of professional activity. A student-graduate should conduct an analysis of acquired knowledge in the pedagogical High school institution and relate them to their future profession. However, the knowledge gained in the High school institution dominate the school one and before the school course does not develop, but is often forgotten by students, skills of solving school-type problems are lost.

Therefore, to carry out continuity at this stage of education, it is necessary to establish a constructive interaction between the three dimensions of the past, present and future. This direction is equally important for the continuity of the use of active forms and methods of organizing the educational process at junior courses of pedagogical High school institutions.

References

- (2012) Bohush A. M. Vektor nastupnosti derzhavnykh standartiv doshkilnoi ta pochatkovoї osvity [The Vector of Continuity of State Standards for Preschool and Primary Education] / A. M. Bohush // Doshkilne vykhovannia. – No 7. –PP. 21–23.
- (2007) Bohush A. M. Pidhotovka pedahohichnykh kadriv do realizatsii pryntsyphu nastupnosti doshkilnoi i pochatkovoї lanok osvity [Preparation of pedagogical staff for the implementation of the principle of continuity of preschool and primary education units] / A. M. Bohush // Humanizatsiia navchalno-vykhovnoho protsesu: Zbirnyk naukovykh prats (spetsvypusk). [Humanization of the educational process: Collection of scientific works (special edition).] Sloviansk: Vydavnychiy tsentr SDPU. PP. 3–8.
- (1970) Venher L.A. Formyrovanye psykhycheskykh deistvyi y umstvennoe razvytye rebenka [Formation of mental actions and mental development of a child] / L.A. Venher // Obuchenye y razvytye mladshykh shkolnykov : materyaly mezhrpublykanskoho sympozyuma / pod red. H.S. Kostiuka. Kyev : Typolytohrafiya KVYRTU, PP. 182-186.
- (1991) Vyhotskyi L. S. Problema navchannia i rozumovoho rozvytku v shkilnomu vitsi [The problem of education and mental development in school age] // Vyhotskyi L. S. Pedahohichna psykholohiia. M. PP. 382.
- (1997) Honcharenko Semen Ukrainskyi pedahohichni slovnyk [Ukrainian Pedagogical Dictionary] / Semen Honcharenko ; [hol. red. S. Holovko]. Kyiv: Lybid. – 376 p.
- Hurevych R.S. Teoretychni ta metodychni osnovy orhanizatsii navchannia u profesiinotekhnichnykh zakladakh: Monohrafiia [Theoretical and methodological foundations of training organization in vocational schools: Monograph] / Za red. S.U. Honcharenka. K.: Vyshcha shkola, 1998. 229 p.
- (1981) Dysterveh A. Rukovodstvo k obrazovanyiu nemetskykh uchyteli [The Guide to the Education of German Teachers] // Khrestomatiya po ystoriy zarubezhnoi pedahohyky: Uchebn. posobyie dlia studentov ped. ynstytutov [Readings on the History of Foreign Pedagogy: Tutorial. manual for students of ped. institutes] / Sost. y avt. vvodnykh stattei A.Y. Pyskunov. – 2-e yzd., pererab. – M.: Prosveshchenye, – PP. 353–414.
- (2010) Doshkilna osvita: slovnyk-dovidnyk [Secondary education: vocabulary / reference book] / uporiad. K. L. Krutii, O. O. Funtikova. – Zaporizhzhia : TOV «LIPS» LTD. – 324 p.
- (2018) Instruktyvno-metodychni rekomendatsii shchodo zabezpechennia nastupnosti doshkilnoi ta pochatkovoї osvity. Dodatok do lysta MON Ukrainy vid 19.04.2018 № 1/9-249 [Instructional and methodical recommendations for the continuity of preschool and elementary education. Annex to the letter of the Ministry of Education and Science of Ukraine of 19.04.2018 № 1/9-249] [Elektronnyi resurs] Rezhym dostupu: https://www.google.com.ua/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&ved=2ahUKEwjZ8cr pltbgAhWKwosKHQZcAEoQFjAAegQIChAC&url=https%3A%2F%2Fmon.gov.ua%2Fstorage%2Fapp%2Fmedia%2Fdoshkilna%2Fnastupnist%2Frecommendazii.doc&usg=AOvVaw0as36EDj0_e3 N48j9UE4fy. Nazva z ekranu.
- (2016) Kobernyk H. Efektyvni shliakhy realizatsii nastupnosti doshkilnoi ta pochatkovoї shkilnoi osvity / Nepererna pedahohichna osvita v Ukraini: stan, problemy, perspektyvy : materialy vseukrainskoi naukovo-praktychnoi konferentsii, m. Uman, 22 kvitnia 2016 roku [Effective ways to implement the continuity of pre-school and primary school education / Continuous pedagogical education in Ukraine: state, problems, perspectives: materials of the All-Ukrainian scientific and practical conference, Uman, April 22, 2016] // FOLIA COMENIANA : Visnyk Polsko-ukrainskoi naukovo-doslidnoi laboratorii dydaktyky imeni Ya. A. Komenskoho. Uman : FOP Zhovtyi. PP. 49-53
- (1955) Komenskyi Ya.A. Velykaia dydaktyka // Yzbran. pedahohycheskye sochyneniia [Great Didactics // Favorites. pedagogical works.] M.: Hos. uch. pedyzdat. Myn. prosveshchenye RFSFR, 665 p.
- (2003) Kremen V. XXI storichchia : nova osvittnia polityka [XXI Century: A New Educational Policy]/ V. Kremen // Doshkilne vykhovannia. № 1. PP. 3-5
- (1970) Kukhta A.M. Shliakhy zabezpechennia nastupnosti v orhanizatsii navchalnoi roboty shkoly [Ways to ensure continuity in the organization of school work]: Dys. ... kand. ped. nauk: 13.00.01. Kyiv, 196 p.
- (2009) Levochko M. Nastupnist yak filosofska ta pedahohichna katehoriia pidhotovky fakhivtsiv ekonomichnoi haluzi // Vyshcha osvita. [Continuity as a philosophical and pedagogical category of training of specialists in the economic branch // Higher education.] №1. PP. 49-57.
- (2001) Moiseiuk N.Ie. Pedahohika. Navch.posib. [Pedagogy. Teaching methods] K.:VAT «KDNK», 608p.
- (2002) Nazarenko H. I. Orhanizatsiino-pedahohichni umovy zabezpechennia nastupnosti v navchanni ditei doshkilnoho ta molodshoho shkilnoho viku [Organizational-pedagogical conditions for ensuring continuity in the education of children of

- preschool and junior school age]: avtoref. dys. ... kand. ped. nauk: 13. 00. 09 / Nazarenko Hanna Ivanivna; Kharkivskiy derzhavnyi pedahohichnyi universytet im. H.S. Skovorody Kryvyi Rih, 22 p.
17. (1997) Nesterova L. Yu. Preemstvennost v obuchenyy matematyke v srednei shkole y pedvuze [Continuity in teaching mathematics in high school and teacher training]: dys... kand. ped. nauk: 13.00.02 / Larysa Yurevna Nesterova. Arzamas. 171 p.
 18. (2016) Nova ukrainska shkola. Kontseptualni zasady reformuvannya serednoi osvity / Ministerstvo osvity i nauky Ukrainy [New Ukrainian School. Conceptual Principles of Reforming Secondary Education / Ministry of Education and Science of Ukraine] – [Elektronnyi resurs]. Rezhym dostupu: <https://www.kmu.gov.ua/storage/app/ New Ukrainian School. Conceptual Principles of Reforming Secondary Education / Ministry of Education and Science of Ukraine media/reforms/ukrainska-shkola-compressed .pdf> . Nazva z ekranu.
 19. (2018) Nova ukrainska shkola: poradnyk dlia vchytelia [New Ukrainian School: Teacher's Guide] / za zah. red. N. M. Bibik. Kyiv : Litera LTD, 160 p.
 20. (1993) Oliinyk P.M. Naukovi osnovy nastupnosti v systemi nepererвної (silskohospodarskoi) osvity [Scientific basis of continuity in the system of continuous (agricultural) education] : avtoref. dys... doktora ped. nauk. K., 42 p.
 21. (2001) Pedahohika: Navch. Posibnyk [Pedagogy: Teaching manual] / V.M.Haluziak, M.I.Smetanskyi, V.I.Shakhov. Vinnytsia: RVV VAT «Vinnytska obl. drukarnia», 200 p.
 22. (2006) Pererezhko I. Problemy nastupnosti v navchanni [Problems of Continuity in Education] / I. Pererezhko // Pochatkova osvita. № 42 (378). PP. 7–9.
 23. (1988) Pestalotstsy. I.-H. Metod // Pedahohycheskoe nasledye [Method // Pedagogical Heritage]/ Sost. Klaryn V.M., Dzhurytskyi A.N. – M.: Pedahohyka, – PP. 322–331.
 24. (2003) Polozhennia pro navchalno-vykhovnyi kompleks «doshkilnyi navchalnyi zaklad – zahalnoosvitnii navchalnyi zaklad», «zahalnoosvitnii navchalnyi zaklad – doshkilnyi navchalnyi zaklad» [Regulations on the educational complex «preschool educational institution – general educational institution», «general educational institution – preschool educational institution»] // Uriadovyi kurier. № 51. PP. 6–7.
 25. (2006) Ponimanska T. I. Doshkilna pedahohika: navch. posibnyk [Preschool Pedagogy: Teach. manual] [dlia stud. vyshch. navch. zakl.] / Ponimanska T. I. K.: Akademydav, – 456 p.
 26. (2000) Savchenko O. Ya. Nastupnist i perspektyva v roboti dvokh pershykh lanok osvity [Continuity and perspective in the work of the first two levels of education] / O. Ya. Savchenko // Doshkilne vykhovannia. – No 11. – PP. 4–5.
 27. (2000) Strunnikova D.I. Nastupnist v oznaiomlenni z pryrodou ditei 6 i 7 rokiv (v umovakh diialnosti NVK «shkola – dytjachy sadok») [Continuity in acquaintance with the nature of 6 and 7 year old children (in the conditions of the NSC «School – kindergarten»): 13.00.08 – doshkilna pedahohika: Avtoref. dys. ... kand. ped. nauk. K., 19 p.
 28. (1958) Sukhomlynskyi V.O. Zabezpechennia nastupnosti v navchanni [Ensuring Continuity in Education] // Radianska shkola. № 12. PP. 17–25.
 29. (1977) Sukhomlynskyi V. O. Sertse viddaiu ditiam [I give my heart to children] // Sukhomlynskyi V. O. Vybrani tory: v 5-ty t. – T. 3. – K.: Radianska shkola, – PP. 7–283.
 30. (2000) Fitsula M.M. Pedahohika: Navch. posib. [Pedagogy: Teaching manual] K.: «Akademiiia», – 544 p.
 31. (1997) Fomenko N. A. Nastupnist u zmisti i orhanizatsii navchalno-vyrobnychkh kompleksiv [Continuity in the content and organization of educational-industrial complexes] : avtoref. dys. kandydata ped nauk. K., 24 p.
 32. (2007) Cherepania N. I. Pidhotovka ditei do shkoly: monohrafiia [Preparation of children for school: monograph] Kherson: Ailant, 168 p.

Валерий Будак. Преемственность в образовании как психолого-педагогическая проблема

В статье освещается актуальность преемственности в образовательном процессе, акцентируется внимание на взаимосвязи учебно-воспитательного процесса между учреждением дошкольного образования и начальной школой. Преемственность – это условие непрерывного образования детей дошкольного и младшего школьного возраста на уровне целей, заданий и принципов отбора ее содержания соответственно определенным эффективным психолого-педагогическим условиям, которые необходимы ребенку для нового шага в собственном развитии.

Ключевые слова: преемственность, учебный процесс, дошкольное образование, начальное образование, профессиональное образование.

Валерій Будак. Наступність в освіті як психолого-педагогічна проблема

Стаття висвітлює питання актуальності проблеми наступності між дошкільною та початковою ланками освіти. Акцентується увага на місії закладів вищої освіти у підготовці майбутніх фахівців.

Розглядаються погляди науковців на поняття «наступності», розкриваються її зміст та особливості. Визначено пріоритетні напрямки дослідження проблеми в навчанні й вихованні.

Наступність – це зв'язок між різними етапами розвитку, яка розкривається у послідовності та системності розміщення навчального матеріалу, узгодженості ступенів й етапів навчально-виховного процесу.

Наступність виявляється шляхом зіставлення та логічного аналізу змісту, форм, методів і засобів викладання, подолання комплексу дидактичних, соціальних, психологічних і педагогічних проблем для попередження уповільнення адаптації дитини до нового соціального і навчального середовища, зниження успішності та якості знань, виникнення психологічних деструктивних явищ

Визначено, що однією з ключових позицій у забезпеченні наступності в освітньому процесі посідає зв'язок змісту дошкільної і початкової освіти. Саме це вимагає пошуку нових підходів до успішного розв'язання завдань безперервної освіти в Україні на перших її етапах: у дошкільному навчальному закладі та початковій школі.

Ключові слова: наступність, навчальний процес, дошкільна освіта, початкова освіта, професійна освіта.

Юлія БУЗОВСЬКА

аспірантка кафедри педагогіки,
ДЗ «Південноукраїнський національний
педагогічний університет імені К. Д. Ушинського», м. Одеса, Україна
e-mail: yuliabuzovskaya@gmail.com

**ФОРМУВАННЯ ПІДГОТОВЛЕНOSTI МАЙБУТНІХ СУДНОВОДІІВ
ДО МІЖКУЛЬТУРНОГО СПІЛКУВАННЯ
ЗА НАСТАНОВНО-ЗМІСТОВИМ КРИТЕРІЄМ**

Статтю присвячено проблемі підготовки майбутніх судноводіїв до міжкультурного спілкування засобами інформаційно-комунікаційних технологій. Визначено, що рівень підготовленості майбутніх судноводіїв до міжкультурної взаємодії з представниками інших країн та культур за настановно-змістовим, операційно-творчим та індивідуально-оцінним критеріями є недостатнім для якісного та професійного виконання ними посадових обов'язків. Експериментальна методика підготовки до міжкультурної комунікації за настановно-змістовим критерієм містила застосування бесід, анкетувань, дискусій, інтерактивних вправ, аналізу реальних ситуацій, рольових ігор, Smart-технологій, технологій веб-квесту, що сприяло формуванню мотиваційно-когнітивного компоненту підготовленості майбутніх судноводіїв до міжкультурного спілкування.

Ключові слова: майбутні судноводії, підготовка, міжкультурне спілкування, інформаційно-комунікаційні технології, Smart-технології, технології веб-квесту.

Судноплавство – одна з найбільш глобалізованих галузей транспорту, в якій значну роль відіграє ефективність комунікації. Ефективна комунікація в морі – це ключова засада безпеки судноплавства та продуктивності праці в морській галузі. Проблеми в комунікації, непорозуміння, недбале ставлення до міжособистісної комунікації – це ті загрози, що можуть привести до катастрофічних наслідків. За даними міжнародних досліджень в морській галузі, 60–70% аварій на морі стається через людський фактор, і основною причиною є проблеми в комунікації між членами екіпажу [4, 38; 6, 385]. Той факт, що команди суден часто складаються з представників різних національностей та різної культурної приналежності, ще більше ускладнює проблему комунікації у самому екіпажі через відсутність однієї мови спілкування та недостатній рівень володіння спільною для спілкування англійською мовою. Міжкультурні відмінності, національні, релігійні та світоглядні особливості членів екіпажу тільки додають труднощів в комунікації, тому міжкультурній підготовці майбутніх моряків, а особливо судноводіїв, необхідно приділяти особливу увагу в процесі їх фахової підготовки.

Проблеми міжкультурного спілкування та підготовку спеціалістів до нього досліджували О. Баглай, О. Байбакова, І. Бахов, Н. Захарчук, Н. Кобзар, Т. Колбіна, О. Сніговська, А. Солодка, та ін. Підготовкою майбутніх судноводіїв займалися М. Кулакова, С. Козак, І. Сокол, Н. Шлюсаренко, О. Попова, О. Фролова, В. Смелікова, Х. Семпсон (H. Sampson), Дж. Хорк (J. Horck), Й. Ванг (Y. Wang), П. Гу (P. Gu), Дж. Сторгард (J. Storgard), та ін.

Метою статті є експериментальна перевірка ефективності реалізації однієї з педагогічних умов формування підготовленості майбутніх судноводіїв до міжкультурної комунікації – створення позитивної мотивації майбутніх судноводіїв до підготовки до міжкультурного спілкування та забезпечення спрямованості на досягнення успіху комунікації в багатонаціональному та мультикультурному екіпажі та поза ним; експериментальна перевірка розробленої методики підготовки майбутніх судноводіїв до міжкультурної комунікації за мотиваційно-когнітивним компонентом.

Підготовка до міжкультурної комунікації є непростим процесом, який потребує зусиль, інструментів та методики навчання. На важливості міжкультурної підготовки судноводіїв наголошують дослідники, які працюють над покращенням ситуації безпеки та ефективності роботи галузі судноплавства. Згідно з дослідженнями [5, 9], функціонування близько 70–80% морського торговельного флоту світу забезпечується багатонаціональними екіпажами, а однією з головних причин аварійності на морі є людська помилка та непорозуміння в процесі спілкування, тому важливість міжкультурної підготовки не викликає сумнівів.

Експериментальна частина дослідження щодо підготовки майбутніх судноводіїв до міжкультурної комунікації проводилася на базі судноводійського факультету Національного університету «Одеська морська академія». В експерименті взяли участь 240 курсантів судноводійського напрямку підготовки з 2, 3 та 4 курсів навчання. Курсанти були розподілені на контрольну (120 курсантів) та експериментальну групи (120 курсантів).

У процесі діагностики ми послуговувалися наступними методами: анкетування, ранжування, питальники, педагогічне тестування та ін. Рівень підготовленості майбутніх судноводіїв до міжкультурного спілкування за настановно-змістовим критерієм перевірявся за наступними показниками (табл. 1): володіння спеціальними знаннями теорії міжкультурної комунікації для ведення на високому рівні професійної діяльності та непрофесійного міжособистісного спілкування; обізнаність у культурних та національних особливостях та звичках представників різних країн та культур; володіння англійською мовою; зацікавленість та вмотивованість майбутніх судноводіїв до міжкультурного спілкування засобами інформаційно-комунікаційних технологій.

Дані експерименту засвідчили, що мотиваційно-когнітивний компонент підготовленості майбутніх судноводіїв до міжкультурного спілкування за настановно-змістовим критерієм є недостатньо сформованим: високий рівень підготовленості до міжкультурного спілкування показали 5,83% респондентів контрольної групи та 8,33% експериментальної групи; задовільний рівень – 20,83% контрольної групи та 15,83% експериментальної групи; низький рівень виявили у 73,33% контрольної групи та 75,83% респондентів експериментальної групи.

З отриманих результатів робимо висновок про те, що мотивація до навчання міжкультурній комунікації у більшості майбутніх судноводіїв є низькою, рівень англійської мови та спеціальних знань теоретичних засад міжкультурного спілкування є недостатнім, а культурологічні знання про інші країни та їх народи потребують поглиблення та вдосконалення.

Для ведення міжкультурного діалогу в контексті виконання професійних обов'язків та у повсякденному житті майбутнім судноводіям необ-

хідно мати високий рівень міжкультурної підготовки, тому виникає потреба в розробці експериментальної методики з покращення вмотивованості та зацікавленості курсантів судноводійського профілю у вивченні міжкультурного спілкування, у формуванні ситуацій успіху міжкультурної взаємодії з представниками інших країн та культур, у поглибленні знань англійської мови та міжкультурного спілкування.

Для підготовки майбутніх судноводіїв до міжкультурної комунікації необхідно створити особливі педагогічні умови, реалізація яких буде сприяти формуванню підготовленості до міжкультурного спілкування: майбутні судноводії зможуть поглибити свої знання міжкультурної комунікації, покращити свій комунікативний, мовний та культурний рівень вмінь та навичок спілкування з представниками інших культур; не боятися міжкультурної взаємодії; стануть впевненими у собі та розширять діапазон своїх професійних знань та вмінь.

Мотиваційна складова є дуже важливою у підготовці спеціалістів. Так, у своєму дослідженні В. Смелікова акцентує увагу на рекомендаціях, дотримання яких буде сприяти формуванню мотивації майбутніх судноводіїв до професійно-орієнтованого спілкування. Серед цих рекомендацій значаться такі: використання професійно-орієнтованого навчального та автентичного матеріалу; визначення потреб курсантів у процесі підготовки до професійно-орієнтованого спілкування та намагання їх задовольнити; залучення курсантів до наукової діяльності у сфері професійно-орієнтованого спілкування, участі в олімпіадах. На нашу думку, влучним і результативним є вибір таких рекомендацій як залучення принципів індивідуалізації, самопізнання та саморозвитку; вирішення цікавих кейсів, що сприяє розвитку пізнавального інтересу курсантів; а також упрова-

Таблиця 1 – Показники та методи дослідження підготовленості до міжкультурної комунікації за настановно-змістовим критерієм

Компонент	Критерій	Показники	Методи і методики дослідження
Мотиваційно-когнітивний	Настановно-змістовий	<ol style="list-style-type: none"> володіння спеціальними знаннями теорії міжкультурної комунікації для ведення на високому рівні професійної діяльності та непрофесійного міжособистісного спілкування; обізнаність у культурних та національних особливостях та звичках представників різних країн та культур; володіння іноземною (англійською) мовою; зацікавленість та вмотивованість майбутніх судноводіїв до міжкультурного спілкування засобами інформаційно-комунікаційних технологій. 	<ol style="list-style-type: none"> діагностика мотивації досягнення (А. Мехрабіан) діагностика мотивації успіху і бязнь невдачі (А. Реан) тест «Національні та культурні особливості представників країн світу» (авторська розробка) тест «Особистісні та професійні якості представників інших культур» (авторська розробка) тест «Теоретичні засади міжкультурної комунікації» (авторська розробка) тест «Cross-cultural communication: linguistic aspect»

дження інформаційно-комунікативних та інтерактивних технологій у навчання англійської мови за професійним спрямуванням [3, 148].

Під час практичних занять з англійської мови для формування мотивації та стимулювання зацікавленості майбутніх судноводіїв у міжкультурному спілкуванні використовувалися педагогічні тести, аналіз реальних ситуацій, рольові ігри, анкетування, питальники, бесіди, інформаційно-комунікаційні технології (презентації, веб-квести, Smart-технології).

Наприклад, одним з методів мотивування курсантів до навчання міжкультурній комунікації був питальник (з подальшим обговоренням), який містив наступні питання:

- 1) Чи приємно Вам спілкуватися з людьми, які обізнані в культурологічній інформації про Вашу країну, її географічне положення, традиції, звичаї, тощо? Чому так або ні?
- 2) Чи приємніше Вам спілкуватися з людьми, які обізнані в культурологічній інформації про Вашу країну, її географічне положення, традиції, звичаї тощо, ніж з тими, хто не володіє такими знаннями? Чому так або ні?
- 3) Чи будуть знання людини про інші країни, національні та культурні особливості інших членів екіпажу викликати прихильність співрозмовників до неї? Чому так або ні?
- 4) Чи захочете Ви спілкуватися з людиною, яка цікавиться вивченням культурних та національних особливостей людей з інших країн, аналізує відмінності між традиціями, звичками з метою покращення якості комунікації? Чому так або ні?
- 5) Чи захочете Ви спілкуватися з людиною, яка не приховує свого небажання знати хоч якусь культурну інформацію про Ваше культурне походження та ідентичність? Чому так або ні?
- 6) Чи будете Ви намагатися звести спілкування з такою людиною до мінімуму? Чому так або ні?
- 7) Чи є скорочення контактів з людиною, небажання звертатися до неї та спілкуватися в цілому загрозою для виконання своїх професійних обов'язків? Чому так або ні?
- 8) Як Ви вважаєте, чи впливає стан особистих відносин (гарні, нормальні, погані, нейтральні) на процес та результати праці, на якість та швидкість виконання професійних обов'язків? Чому так або ні?

Цей питальник був запропонований курсантам спочатку для самостійного опрацювання, тобто вони письмово відповідали на питання, могли

подумати, окреслити свою позицію, зрозуміти свої відчуття щодо кожного питання та записати свої думки. Це було важливо для того, щоб кожен подумав над питанням та почув свою власну думку, щоб думки та погляди інших не заважали формувати своє власне бачення проблеми, своє відчуття особливостей міжкультурного спілкування.

Потім, майбутнім судноводіям було запропоновано обговорити їхні думки та позиції з приводу запропонованих питань. Зі слів курсантів, до цієї вправи вони не думали про існування таких важливих моментів, які можуть впливати на спілкування, не замислювалися над деталями міжкультурного спілкування, а особливо над тим, які можуть бути наслідки міжкультурної неграмотності співрозмовників з різних країн та культур.

За допомогою такого методу, мотивація формується через саморефлексію, через призму розуміння власних відчуттів, коли необхідно поставити себе на місце іншої людини та спробувати зрозуміти її почуття, описати свої власні, і на цій основі в курсантів з'являється розуміння важливості міжкультурної підготовки.

Після цієї вправи, за висловлюваннями курсантів, в них з'явилася «зацікавленість в інформації міжкультурного змісту», «бажання отримувати більше міжкультурних знань», «інтерес в досягненні успіху комунікації з іншими людьми», «бажання навчитися вибудовувати міжкультурний діалог та знаходити правильні стратегії спілкування з представниками інших культур», «бажання розуміти емоції та настрої інших».

Метод аналізу реальних ситуацій та рольові ігри також показали сприятливий результат не тільки на формування інтересу майбутніх судноводіїв до міжкультурної комунікації, а й на формування когнітивного компоненту міжкультурної підготовленості – оволодіння знаннями про культурні, національні особливості та звички представників різних країн та культур. Під час аналізу реальних ситуацій використовувалися Smart-технології, зокрема Smart Board, й презентації Power Point. Курсантам були запропоновані ситуації міжкультурної взаємодії, які необхідно було проаналізувати за пунктами: 1) правильність розуміння мотивів співрозмовника; 2) чи були дії співрозмовників зумовлені міжкультурними відмінностями; 3) що стало причиною непорозуміння; 4) яким чином потрібно було вести комунікацію; 5) які прийоми спілкування були правильно обрані; 6) які прийоми спілкування треба було застосувати.

Після вправ на аналіз реальних ситуацій можна запропонувати курсантам рольові ігри на основі тих ситуацій, які вони тільки що обговорили. Тепер, зрозумівши та виправивши помилки, кур-

санти можуть взяти на себе й виконати ролі учасників комунікації, продемонструвавши за допомогою англійської мови та своїх міжкультурних знань, як необхідно було побудувати діалог.

Застосування рольових ігор на практичних заняттях може відбуватися й окремо від інших інтерактивних методів підготовки, після впровадження нового соціокультурного або соціолінгвістичного матеріалу. Метою їх впровадження є вмотивування курсантів та формування знань міжкультурної комунікації. Наприклад, перед курсантами ставиться завдання на рольову гру, озвучуються всі компоненти гри, курсанти будують діалоги на англійській мові згідно з наданими викладачем або обраними ними самими ролями. В процесі побудови діалогу на задану тему треба виконати такі завдання: 1) проілюструвати особливості міжкультурної взаємодії між представниками різних культур згідно з наданою або обраною роллю; 2) задіяти вже надбані на минулих заняттях знання та навички; 3) послуговуватись вірними мовленнєвими засобами англійської мови; 4) знайти вирішення проблеми, обравши правильні стратегії міжкультурної комунікації.

Після виконання такого виду діяльності спостерігався підйом інтересу до вивчення міжкультурної інформації, тому майбутнім судноводіям було запропоновано інноваційну технологію навчання веб-квест. Технологія веб-квесту – це «сукупність методів та прийомів організації дослідницької діяльності, для виконання якої студенти здійснюють пошук інформації, використовуючи інтернет-ресурси з практичною метою» [2].

Веб-квест складається з таких основних компонентів як: вступ (вказуються терміни проведення роботи, надається завдання); посилання на ресурси мережі з необхідним для веб-квесту матеріалом; поетапний опис процесу з поясненнями, схемами, таблицями тощо; висновки, шляхи подальшої самостійної роботи, практичне застосування отриманих результатів і навичок [1].

Курсантам були запропоновані веб-квести на різні тематики: «Національні та культурні особливості», «Національні стереотипи та їх місце в міжкультурній комунікації», «Відношення до ка-

тегорій часу та відповідальності», «Мовні картини світу різних національностей», «Національні й культурні цінності», тощо.

У процесі виконання завдання курсанти набували знання міжкультурного змісту про національні особливості, традиції, звичаї різних країн світу, що сприяло розвитку когнітивної складової їх підготовленості до міжкультурного спілкування. За допомогою веб-квестів вирішується ще багато завдань вищої професійної освіти: курсанти вчаться добувати, систематизувати та упорядковувати інформацію самостійно, тобто формуються навички пошукової діяльності; курсанти стають активними учасниками навчального процесу; вчаться творчо мислити й вирішувати поставлені завдання; оволодівають навичками пошуку інформації та отримання нових знань за допомогою інформаційно-комунікаційних технологій.

Після закінчення формувального етапу експерименту, діагностичний зріз, який проводився за тими ж методиками, що й на констатувальному етапі, довів, що реалізація педагогічної умови «створення позитивної мотивації майбутніх судноводіїв до підготовки до міжкультурного спілкування, забезпечення спрямованості на досягнення успіху комунікації в багатонаціональному та мультикультурному екіпажі та поза ним» посприяла позитивним змінам в мотиваційно-когнітивній частині підготовленості курсантів до міжкультурного спілкування. Діагностика показала такі результати (табл. 2): експериментальна методика дозволила курсантам з ЕГ покращити свою мотивацію до навчання міжкультурному спілкуванню та поглибити міжкультурні знання – кількість респондентів на високому рівні зросла з 8,33% до 24,16% (кількість курсантів КГ високого рівня підготовленості виросла з 5,83% до 10%); задовільного рівня досягли 40% майбутніх судноводіїв ЕГ, тобто показник виріс на 24,17% (задовільного рівня досягли 27,5% курсантів КГ – показник виріс на 6,67%), а кількість курсантів з низькою підготовленістю в ЕГ зменшилася на 40% та становить 35,83% (в КГ кількість майбутніх судноводіїв на низькому рівні зменшилась на 10,83% та становить 62,5%).

Таблиця 2 – Рівні підготовленості до міжкультурного спілкування за настановно-змістовим критерієм

Рівні підготовленості	Констатувальний етап				Прикінцевий етап			
	Групи				Групи			
	КГ (120)		ЕГ (120)		КГ (120)		ЕГ (120)	
	К	%	К	%	К	%	К	%
Високий	7	5,83%	10	8,33%	12	10%	29	24,16%
Задовільний	25	20,83%	19	15,83%	33	27,5%	48	40%
Низький	88	73,33%	91	75,83%	75	62,5%	43	35,83%

Висновки з проведеного дослідження. Одержані результати діагностики свідчать про те, що реалізація педагогічної умови щодо створення позитивної мотивації майбутніх судноводіїв до підготовки до міжкультурного спілкування та забезпечення спрямованості на досягнення успіху комунікації в багатонаціональному і мультикультурному екіпажі та поза ним сприяла формуванню й підвищенню рівня вмотивованості і зацікавленості курсантів; впровадження розробленої методики підготовки майбутніх судноводіїв до

міжкультурної комунікації за мотиваційно-когнітивним компонентом призвела до поглиблення у курсантів спеціальних знань міжкультурної комунікації та знань про культурні й національні особливості представників інших країн. Перспективу подальшої наукової роботи вбачаємо у експериментальній перевірці реалізації наступної педагогічної умови – залучення міжпредметних зв'язків до підготовки майбутніх судноводіїв до міжкультурного спілкування в контексті гуманітарних та професійно-орієнтованих дисциплін.

Список використаних джерел

1. Ільченко О. В. Використання web-квестів у навчально-виховному процесі [Електронний ресурс] / О. В. Ільченко // Освіта. – Режим доступу : http://osvita.ua/school/lessons_summary/edu_technology/30113/. – Дата звернення: 07.02.2019.
2. Кононець Н. В. Технологія Веб-квест у контексті ресурсно-орієнтованого навчання студентів [Електронний ресурс] / Н. В. Кононець. // Витоки педагогічної майстерності. – 2012. – №10. – С. 138–143. Режим доступу: <http://dspace.pnpu.edu.ua/bitstream/123456789/418/1/Konon.pdf>. – Дата звернення: 04.02.2019.
3. Смелікова В. Б. Підготовка майбутніх судноводіїв до професійно-орієнтованого спілкування засобами кейс-технологій : дис. канд. пед. наук : 13.00.04 / Смелікова В. Б. – Херсон, 2017. – 305 с.
4. Baylon A. The Challenges in Philippine Maritime Education and Training / A. Baylon, V. Santos. – 2011. International Journal of Innovative Interdisciplinary Research. P. 34-43.
5. Pyne R. Methods and Means for Analysis of Crew Communication in the Maritime Domain [Електронний ресурс] / R. Pyne, T. Koester. – 2005. – Режим доступу до ресурсу: https://www.he-alert.org/filemanager/root/_0605/HE0640.pdf. – Дата звернення: 31.01.2019.
6. Theotokas I. Cultural diversity, manning strategies and management practices in Greek shipping / I. Theotokas, M. Progoulaki. – 2007. *Maritime Policy & Management*. P. 383-403.

References

1. Ilchenko, O. V. Vykorystannia web-kvestiv u navchalno-vykhovnomu protsesi [The use of web-quests in the educational process] — Available at: http://osvita.ua/school/lessons_summary/edu_technology/30113/ [in Ukrainian].
2. Kononets, N. V. (2012). Tekhnolohiia web-kvestiv u konteksti resursno-orientovanoho navchannia studentiv [The web-quest technologies in the context of resource-oriented education of students]. Vytoky pedahohichnoi maisternosti, №10, 138–143. Available at: <http://dspace.pnpu.edu.ua/bitstream/123456789/418/1/Konon.pdf> [in Ukrainian].
3. Smelikova, V. B. (2017). Future navigators' training to profession-oriented communication by means of case-study [Pidhotovka maibutnikh sudnovodiiv do profesiino-orientovanoho spilkuvannia zasobamy keis-tekhnologii]. Candidate's thesis. – Kherson [in Ukrainian].
4. Baylon, A., Santos, V. (2011). The Challenges in Philippine Maritime Education and Training. International Journal of Innovative Interdisciplinary Research, pp. 34-43 [in English].
5. Pyne, R., Koester, T. (2005). Methods and Means for Analysis of Crew Communication in the Maritime Domain. Available at: https://www.he-alert.org/filemanager/root/_0605/HE0640.pdf [in English].
6. Theotokas, I., Progoulaki, M. (2007). Cultural diversity, manning strategies and management practices in Greek shipping. *Maritime Policy & Management*, pp. 383-403 [in English].

Юлія Бузовская. Формирование подготовленности будущих судоводителей к межкультурному общению за установочно-смысловым критерием

Статья посвящена проблеме подготовки будущих судоводителей к межкультурному общению средствами информационно-коммуникационных технологий. Определено, что уровень подготовленности будущих судоводителей к межкультурному взаимодействию с представителями других стран и культур за установочно-смысловым, операционно-творческим и индивидуально-оценочным критериями является недостаточным для качественного и профессионального выполнения ими должностных обязанностей. Экспериментальная методика подготовки к межкультурной коммуникации за установочно-смысловым критерием содержала применение бесед, анкетирований, дискуссий, интерактивных упражнений, анализа реальных ситуаций, ролевых игр, smart-технологий, технологий веб-квеста, что способствовало формированию мотивационно-когнитивного компонента подготовленности будущих судоводителей к межкультурному общению.

Ключевые слова: будущие судоводители, подготовка, межкультурное общение, информационно-коммуникационные технологии, Smart-технологии, технологии веб-квеста, экспериментальная методика обучения.

Yuliia Buzovska. Formation of future navigators' preparedness to cross-cultural communication according to mindset-and-contents criterion

The article is dedicated to the problem of future navigators' training to cross-cultural communication by means of information-and-communication technologies. At the stating stage it was proved that the level of future

navigators' preparedness to cross-cultural interaction with representatives of other countries and cultures according to the mindset-and-contents criterion is low and unsatisfactory for their successful professional duties performance. The experimental methods of future navigators' preparedness formation according to the mindset-and-contents criterion contained wide introduction of discussions, application forms, interactive exercises, real situations analyses, role-plays, Smart-technologies, Web quest technologies, that contributed to the formation of motivational-and-cognitive component of future navigators' preparedness to cross-cultural communication on board the vessels with multicultural crews and outside, while going ashore in foreign countries and speaking to people with different cultural background. At the stating stage according to the mindset-and-contents criterion, the following results were obtained: the high level of preparedness was shown by 5,83% of the respondents constituting the control group and 8,33% of the experimental group respondents; 20,83% of the control group and 15,83% of the experimental group respondents demonstrated the satisfactory level; the low level of preparedness was shown by 73,33% of the control group and 75,83% of the experimental group respondents.

The results at the final stage of the study showed that the use of the experimental methods produced a positive impact on the level of future navigators' preparedness according to the mindset-and-contents criterion: the experimental methods allowed the students from the experimental group to improve their level of motivation to cross-cultural communication learning and deepen their cross-cultural knowledge.

The number of respondents at the high level grew from 8,33% to 24,16 % (the amount of students from the control group at the high level grew from 5,83% to 10%); the satisfactory level was gained by 40% of the future navigators from the experimental group, the index grew for 24,17% (the satisfactory level was gained by 27,5% of the cadets from the control group), the number of the cadets at the low level of preparedness from the experimental group diminished for 40% and is 35,83% (in the control group the number of the cadets at the low level diminished for 10,83% and is 62,5%).

Key words: future navigators, training, cross-cultural communication, information-and-communication technologies, Smart technologies, Web quest technologies, the experimental methods of teaching.

УДК 376-056.26

Раїса ВДОВИЧЕНКО

*кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри педагогіки та інклюзивної освіти
Миколаївського національного університету імені В.О. Сухомлинського, м. Миколаїв, Україна
e-mail: vrp1208@ukr.net*

Анжеліка КУРЧАТОВА

*кандидат педагогічних наук, доцент кафедри дошкільної освіти
Миколаївського національного університету імені В.О. Сухомлинського, м. Миколаїв, Україна*

Катерина ШАПОЧКА

*кандидат педагогічних наук, доцент кафедри педагогіки та інклюзивної освіти
Миколаївського національного університету імені В.О. Сухомлинського, м. Миколаїв, Україна*

ДО ПИТАННЯ ОРГАНІЗАЦІЇ ІНКЛЮЗИВНОГО НАВЧАННЯ ДИТИНИ З ОСОБЛИВИМ ОСВІТНИМИ ПОТРЕБАМИ

Стаття присвячена питанню організації інклюзивного навчання дитини з особливими освітніми потребами, зокрема розглядаються покрокові дії батьків, керівника закладу освіти, органу управління освітою, фахівців команди індивідуального супроводу дитини з особливими потребами з метою надання інформаційної допомоги в умовах реформування освіти в напрямі інклюзії. Численні зміни в законодавстві України викликають чималу кількість запитань, що змусило представити освітній маршрут дитини з особливими освітніми потребами.

Ключові слова: інклюзія, учасники освітнього процесу, законодавчі і нормативно-правові документи, дитина з особливими освітніми потребами.

Забезпечення рівних прав на освіту для всіх дітей, у тому числі для дітей з особливими освітніми потребами, дітей з інвалідністю, дітей з інших соціально вразливих груп, є вектором сучасної освіти.

Реформування освіти в напрямі інклюзії підтверджується численними змінами в законодавстві України, практичною діяльністю закладів освіти та узгоджується з основними міжнародними документами у сфері забезпечення прав дітей.

Зміни в законодавчих і нормативно-правових документах стосовно інклюзивної освіти викликають чималу кількість запитань про їх запровадження в більшості учасників освітнього процесу – керівників навчальних закладів, педагогів, батьків тощо. Отже, метою нашої статті є описати покрокові дії для організації інклюзивного навчання для зазначених категорій осіб, а саме батьків, керівника закладу освіти, органу управління освітою, фахівців та учнів.

Таким чином, *батьки*, на підставі Постанови Кабінету Міністрів України від 15.08.2011 р. № 872 (Із змінами, внесеними згідно з Постановою КМ № 588 від 09.08.2017) «Про затвердження Порядку організації інклюзивного навчання у загальноосвітніх навчальних закладах», «Положення про інклюзивно-ресурсний центр» затверджене постановою Кабінету Міністрів України від 12 липня 2017 р. № 545 [2] мають можливість: 1) *подати заяву* до обраного закладу освіти; *висновок* про комплексну оцінку інклюзивного ресурсного центру (ІРЦ) для визначення переліку спеціальних і додаткових послуг для дитини з особливими освітніми потребами (звертатися до ІРЦ не пізніше ніж за 6 місяців до початку навчального року); 2) *ознайомитися* з порядком зарахування до закладу освіти, а саме статутом, правилами внутрішнього розпорядку та іншими документами, що регламентують навчально-виховний процес; 3) *бути членом команди та брати участь* у засіданнях шкільної групи фахівців індивідуального супроводу дитини з метою обговорення динаміки розвитку учня та планування роботи з ним; 4) *подати* для зарахування дитини до закладу освіти такі документи: • медична довідка з висновком лікаря, що дитина може відвідувати навчальний заклад; • довідка дільничного лікаря про епідеміологічне оточення; • свідоцтво про народження; • висновок про комплексну оцінку ІРЦ або заключення лікувально-контрольної комісії територіального лікувально-профілактичного закладу чи тубдиспансеру; • якщо дитина інвалід – відповідні підтверджуючі документи або копії посвідчення особи, яка одержує державну соціальну допомогу, відповідно до Закону України «Про державну соціальну допомогу інвалідам з дитинства та дітям-інвалідам» [3]; • копія індивідуальної програми реабілітації дитини-інваліда; • особова справа (крім дітей, які вступають до першого класу); до навчального закладу III ступеня – документ про відповідний рівень освіти.

Стосовно *органу управління освітою* (Постанова Кабінету Міністрів України від 15.08.2011 р. № 872 (Із змінами, внесеними згідно з Постановою КМ № 588 від 09.08.2017) «Про затвердження Порядку організації інклюзивного навчання у загальноосвітніх навчальних закладах») [1], 1) *погоджує* рішення директора закладу освіти про утворення класів з інклюзивним навчанням; 2) *виділяє* кошти для забезпечення безперешкодного доступу до будівлі та приміщень закладу освіти дітей з особливими освітніми потребами, створенню відповідної матеріально-технічної та методичної бази; 3) *забезпечує* підвищення кваліфікації педагогічних працівників із питань надання освітніх послуг дітям з особливими освітніми пот-

ребами у класах з інклюзивним навчанням, сприяє інноваційній діяльності; 4) *здійснює* заходи щодо придбання транспортних засобів для підвезення дітей з особливими освітніми потребами до місця навчання та додому.

У свою чергу, *керівник закладу освіти*, на підставі наступних законодавчих документів (Постанова Кабінету Міністрів України від 15.08.2011 р. № 872 (Із змінами, внесеними згідно з Постановою КМ № 588 від 09.08.2017) «Про затвердження Порядку організації інклюзивного навчання у загальноосвітніх навчальних закладах» [1]; наказ МОН від 06.12.2010 р. №1205 «Про затвердження Типових штатних нормативів загальноосвітніх навчальних закладів» [4]; Постанова Кабінету Міністрів України від 18.07.2012 р. №635 «Про введення посади асистента вчителя загальноосвітнього навчального закладу з інклюзивним навчанням» [5]; Лист МОНМСУ від 28.09.2012 р. №1/9-694 «Щодо введення посади вихователя (асистента вчителя) у загальноосвітніх навчальних закладах з інклюзивним навчанням» [6]; Лист МОНМСУ від 25.09.12 №1/9-675 «Щодо посадових обов'язків асистента вчителя» [7]; Постанова КМУ від 08.07. 2015 р. № 479 урегулює умови оплати праці асистента учителя (внесеними змінами у додаток 2 до постанови КМУ від 30.08.2002 р. №1298 встановлюються 8–10 тарифні розряди) [8], 1) *вивчає* подані батьками документи, аналізує матеріально-технічну та методичну бази, фаховий рівень педагогів, відповідність приміщень закладу освіти санітарно-гігієнічним вимогам і ухвалює рішення про утворення класів з інклюзивним навчанням; 2) *погоджує* з відповідним органом управління освітою рішення про відкриття класів з інклюзивним навчанням; 3) *створює* умови для: • забезпечення безперешкодного доступу до будівель і приміщень закладу освіти дітей з вадами опорно-рухового апарату, зокрема тих, які пересуваються на візках, і дітей з вадами зору; • забезпечення необхідними навчально-методичними і наочно-дидактичними посібниками та індивідуальними технічними засобами навчання; • облаштування кабінетів учителя-дефектолога, психологічного розвантаження, логопедичного для проведення корекційно-розвивальних занять; 4) *розробляє* та затверджує посадову інструкцію асистента вчителя з урахуванням потреб учня та особливостей надання йому підтримки; 5) *ознайомлює* батьків із порядком зарахування до закладу освіти, його статутом, правилами внутрішнього розпорядку та іншими документами, що регламентують організацію освітнього процесу; 6) *видає* наказ про зарахування учнів до навчального закладу. Під час зарахування враховує висновок про комплексну оцінку Інклюзивного ресурсного

центру; 7) *вводить* посаду асистента вчителя інклюзивного класу, якщо дитина потребує індивідуального супроводу; 8) *створює* команду фахівців індивідуального супроводу дитини з особливими потребами.

Відповідно команда фахівців індивідуального супроводу дитини з особливими потребами (Постанова Кабінету Міністрів України від 15.08.2011 р. № 872 (Із змінами, внесеними згідно з Постановою КМ № 588 від 09.08.2017) «Про затвердження Порядку організації інклюзивного навчання у загальноосвітніх навчальних закладах») [1] 1) здійснює психолого-педагогічний супровід дитини з особливими освітніми потребам; 2) *добирає* програми, підручники та посібники, рекомендовані МОН; 3) *розробляє* разом з батьками індивідуальну програму розвитку дитини з урахуванням індивідуальних особливостей навчально-пізнавальної діяльності дитини з особливими освітніми потребами; 4) в індивідуальній програмі розвитку *зазначає* кількість годин та напрями проведення корекційно-розвиткових занять, визначених Інклюзивним ресурсним центром з урахуванням особливостей психофізичного розвитку учня та типових навчальних планів спеціальних загальноосвітніх навчальних закладів, зокрема: • три – п'ять годин – для дітей з порушеннями опорно-рухового апарату, затримкою психічного розвитку, зниженим зором чи слухом, легкими інтелек-

туальними порушеннями; • п'ять – вісім годин – для дітей сліпих, глухих, з тяжкими порушеннями мовлення, розладами спектра аутизму, іншими складними порушеннями розвитку (порушеннями слуху, зору, опорно-рухового апарату в поєднанні з інтелектуальними порушеннями чи затримкою психічного розвитку тощо); 5) *розробляє* відповідно до висновку про комплексну оцінку ІРЦ та за згодою батьків для дітей з особливими освітніми потребами індивідуальну навчальну програму з урахуванням навчальних програм загальноосвітніх навчальних закладів, яку затверджує керівник навчального закладу.

В основі інклюзивної освіти – підхід, що базується на дотриманні права на освіту для всіх дітей, у тому числі дітей із соціально вразливих груп (дітей з особливими освітніми потребами, дітей з інвалідністю, дітей-сиріт тощо). Отже на підставі Листа МОНМСУ від 02.04.2012 р. №1/9-245 «Щодо одержання документа про освіту учнями з особливими потребами загальноосвітніх навчальних закладів» [9] слід зазначити, що *учні з особливими освітніми потребами* після закінчення навчання в інклюзивному класі *отримують* свідоцтво про базову загальну середню освіту, атестат про повну загальну середню освіту згідно встановленого зразка для загальноосвітнього навчального закладу, учнями якого вони були.

Список використаних джерел

1. Постанови Кабінету Міністрів України від 15.08.2011 р. № 872 (Із змінами, внесеними згідно з Постановою КМ № 588 від 09.08.2017) «Про затвердження Порядку організації інклюзивного навчання у загальноосвітніх навчальних закладах» [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://search.ligazakon.ua/l_doc2.nsf/link1/KP170588.html
2. «Положення про інклюзивно-ресурсний центр» затвержене постановою Кабінету Міністрів України від 12 липня 2017 р. № 545 [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/545-2017-%D0%BF>
3. Закону України «Про державну соціальну допомогу інвалідам з дитинства та дітям-інвалідам» [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2109-14>
4. Наказ МОН від 06.12.2010 р №1205 «Про затвердження Типових штатних нормативів загальноосвітніх навчальних закладів» [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/z0226-18>
5. Постанова Кабінету Міністрів України від 18.07.2012 р. №635 «Про введення посади асистента вчителя загальноосвітнього навчального закладу з інклюзивним навчанням» [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <https://zakon.rada.gov.ua/rada/show/v-3-2736-13>
6. Лист МОНМСУ від 28.09.2012 р. №1/9-694 «Щодо введення посади вихователя (асистента вчителя) у загальноосвітніх навчальних закладах з інклюзивним навчанням» [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://search.ligazakon.ua/l_doc2.nsf/link1/MUS19096.html
7. Лист МОНМСУ від 25.09.12 №1/9-675 «Щодо посадових обов'язків асистента вчителя» [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://www.nmc.org.ua/inkluzivna-osvita>
8. Постанова КМУ від 08.07. 2015 р. № 479 урегулює умови оплати праці асистента учителя (внесеними змінами у додаток 2 до постанови КМУ від 30.08. 2002 р. №1298 встановлюються 8–10 тарифні розряди) [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/z1130-05>
9. Лист МОНМСУ від 02.04.2012 р. №1/9-245 «Щодо одержання документа про освіту учнями з особливими потребами загальноосвітніх навчальних закладів» [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <https://www.pedrada.com.ua/question/174-yak-dokumenty-pro-osvtu-vidavati-uchnyam-z-ntelektualnimi-porushennyami>

References

1. Postanovy Kabinetu Ministriv Ukrainy [Decree of the Cabinet of Ministers of Ukraine] vid 15.08.2011 r. № 872 (Iz zminamy, vnesenymy zghidno z Postanovoiu KM № 588 vid 09.08.2017) «Pro zatverdzhennia Poriadku orhanizatsii inkluzyvnoho navchannia u zahalnoosvitnikh navchalnykh zakladakh» [On Approval of the Procedure for the Organization of Inclusive Education in General Educational Institutions] [Electronic Resource]. – Access mode: http://search.ligazakon.ua/l_doc2.nsf/link1/KP170588.html
2. «Polozhennia pro inkluzyvno-resursnyi tsentr» [Regulations on Inclusion and Resource Center] zatverdzhene postanovoiu

- Kabinetu Ministriv Ukrainy [approved by the Resolution of the Cabinet of Ministers of Ukraine] vid 12 lypnia 2017 r. № 545 [Electronic Resource]. – Access mode: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/545-2017-%D0%BF>
3. Zakonu Ukrainy «Pro derzhavnu sotsialnu dopomogu invalidam z dytynstva ta ditiam-invalidam» [The Law of Ukraine "On State Social Assistance to the Disabled from the Childhood and Children with Disabilities"] [Electronic Resource]. – Access mode: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2109-14>
 4. Nakaz MON [Order of the Ministry of Education and Science of Ukraine] vid 06.12.2010 r №1205 «Pro zatverdzhennia Typovykh shtatnykh normatyviv zahalnoosvitnikh navchalnykh zakladiv» ["On Approval of Typical Staff Standards for General Educational Institutions"] [Electronic Resource]. – Access mode: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/z0226-18>
 5. Postanova Kabinetu Ministriv Ukrainy [Resolution of the Cabinet of Ministers of Ukraine] vid 18.07.2012 r. №635 «Pro vvedennia posady asystenta vchytelia zahalnoosvitnoho navchalnoho zakladu z inkliuzyvnym navchanniam» ["On the introduction of the position of assistant teacher of a comprehensive educational institution with inclusive education"] [Electronic Resource]. – Access mode: <https://zakon.rada.gov.ua/rada/show/v-3-2736-13>
 6. Lyst MONMSU [Letter of the Ministry of Education and Science of Ukraine] vid 28.09.2012 r. №1/9-694 «Shchodo vvedennia posady vykhovatelya (asystenta vchytelia) u zahalnoosvitnikh navchalnykh zakladakh z inkliuzyvnym navchanniam» ["Regarding the appointment of a teacher (assistant teacher) in inclusive educational institutions"] [Electronic Resource]. – Access mode: http://search.ligazakon.ua/l_doc2.nsf/link1/MUS19096.html
 7. Lyst MONMSU [Letter of the Ministry of Education and Science of Ukraine] vid 25.09.12 №1/9-675 «Shchodo posadovykh obov'язkiv asystenta vchytelia» ["On the duties of assistant teacher"] [Electronic Resource]. – Access mode: <http://www.nmc.org.ua/inkluzivna-osvita>
 8. Postanova KMU [The CMU resolution] vid 08.07. 2015 r. № 479 urehlovuie umovy opłaty pratsi asystenta uchytelia [regulates the conditions of remuneration of the teacher's assistant] (vnesenyi zminy u dodatok 2 do postanovy KMU vid 30.08.2002 r. №1298 vstanovliuutsia 8–10 taryfni rozriady [tariff rates are established]) [Electronic Resource]. – Access mode: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/z1130-05>
 9. Lyst MONMSU [Letter of the Ministry of Education and Science of Ukraine] vid 02.04.2012 r. №1/9-245 «Shchodo oderzhan'ia dokumenta pro osvitu uchniamy z osoblyvymy potrebamy zahalnoosvitnikh navchalnykh zakladakh» ["On obtaining a document on education for students with special needs in secondary schools"] [Electronic Resource]. – Access mode: <https://www.pedrada.com.ua/question/174-yak-dokumenti-pro-osvitu-vidavati-uchnyam-z-ntelegualnimi-porushennyami>

Раїса Вдовиченко, Анжеліка Курчатова, Катерина Шапочка. К вопросу организации инклюзивного обучения ребенка с особыми образовательными потребностями

Статья посвящена вопросу организации инклюзивного обучения ребенка с особыми образовательными потребностями, в частности рассматриваются поэтапные действия родителей, руководителя учебного заведения, органа управления образованием, специалистов команды индивидуального сопровождения ребенка с особыми потребностями с целью предоставления информационной помощи в условиях реформирования образования в направлении инклюзии. Многочисленные изменения в законодательстве Украины вызывают большое количество вопросов, что заставило представить образовательный маршрут ребенка с особыми образовательными потребностями.

Ключевые слова: инклюзия, участники образовательного процесса, законодательные и нормативно-правовые документы, ребенок с особыми образовательными потребностями.

Rajisa Vdovichenko, Anzhelika Kurchatova, Kateryna Shapochka. To the issue of organizing inclusive education of children with special educational needs

The article is devoted to the issue of the organization of inclusive education of children with special educational needs, in particular, the step-by-step actions of parents, the head of the educational institution, the educational management body, specialists of the individual support team of the child with special needs with the purpose of providing information assistance in the conditions of reforming education in the direction of inclusion. Numerous changes in the legislation of Ukraine cause a considerable number of questions, which made the educational path of a child with special educational needs to be presented.

Key words: inclusion, participants of the educational process, legislative and normative documents, a child with special educational needs.

УДК 37.013.2-044.46

Olena VELIGURA

*Master's degree of the speciality «The musical education science and upbringing»,
the teacher, specialist in educational methods
of the form piano and solo singing of The Communal institution
«Semenivska children's music school» Chernigiv region,
Semenivka, Ukraine
e-mail: helen.ve1983@gmail.com*

THE CONTINUITY AS ONE OF THE MAIN PRINCIPLES OF THE SYSTEM DEVELOPMENT IN THE GENERAL MUSICAL EDUCATION

In the article are presented the continuity like the leading line between the pre-school education and the primary link of the institutions of average general education. Distinguished such the peculiarities of the determined phenomenon like: the universality, the mutual-penetrating, recoving, self-determining, advertising, completing, stability. A principle are considered in the methods, the methodical receivings and in the principles of the singing training. Determined the concept «the continuity of the educational programmes», the types of the relapse discrepancy of a formed skill: apperceptive, defectological, physiological, objective. Also presented the new concepts with purpose introduction in the scientific circulation: «the continuity of forming skills», «the continuity of the principles singing training», «the progression of the skills», «the long-term progression of the skills on the base of the principle continuity», «the temporary progression of the skills on the base of the principle continuity», «the regression of the skills», «the timing of forming singing skills», «the relapse of the discrepancy formed skill», «the summation of singing skills», «the renewing of the progression skill», «the reflexion sounds», «reflexia of sing», «the substitution of the sounds in the context individuo-tentative paradigma». Also in the article defined as auto-genesis of continuity

Keywords: the continuity, the younger schoolchildren, the pre-school education, the primary link of the general secondary education, singing skills.

Due to the changes occurring in primary education, the problem of the continuity of learning is becoming of a great importance. In the instructional and methodological recommendations (the letter of the Ministry of Education and Science, Youth and Sports of Ukraine dated 19.08.2011 № 1 / 9-634), the interaction and cooperation of preschool and general educational institutions are realized through the implementation of the principle of the continuity of education. The outlined document is intended to ensure the continuity, which is experienced by the gradual transition from the previous age to the new, the combination of the child's newly acquired experience with the previous one.

The continuity is a subject of many investigations in the native and the foreign pedagogical science. Separately, it was being researched by the scientists in the branch of pedagogical science among them are: Sh. Amonashvili, T.Andreeva, A.Bogush, V.Kotirlo, V.Kuznetsova, N.Moyseyuk, G.Nazarenko, O.Savchenko, Ya. Komenskiy etc. The basics of the mentioned phenomenon were substantiated by the psychologists: L.Vigotskiy, V.Davidov, D.Elconin, O.Zaporozets and the Ukrainians: Ya.Kolominskiy, G.Kostyuk, G.Lublinska etc. O.Aronina, R.Lubar, L.Kurishева dedicated the investigations to the continuity in the musico-aesthetic upbringing. M.Antonets, A.Bogush, N.Bushueva, V.Kotirlo, I.Lapshina, N.Manzeliy L.Poryadchenko, S.Ufimtseva, T.Forostyuk, O.Chepka

exposed the continuity in the work of the pre-school link and the institutions of the general secondary education.

The assignment of this article is the viewing of modern approaches to the realization of the principle continuity between the institutions of pre-school education and the primary link of the institutions of general secondary education. Also it is important to introduce the new concepts in the scientific circulation: «the continuity of forming skills», «the continuity of the principles of singing training», «the progression of the skills», «the long-term progression of the skills on the base of the principle continuity», «the temporary progression of the skills on the base of the principle continuity», «the regression of the skills», «the timing of forming singing skills», «the relapse of the discrepancy formed skill», «the summation of singing skills», «the renewing of the progression skill», «the reflexia of sounds», «the substitution of the sounds in the context individuo-tentative paradigm».

This phenomenon provides a continuous, gradual process of education of the qualities that are necessary for the formation of the individual. So we can notice, intensive development of any attention, musical memory, phonemic and various types of musical hearing (melodic, harmonic, vocal). This is due to one of the activities of schoolchildren – singing. It affects the formation of communicative skills, self-affirmation (understanding the child of what it can),

responsibility, observation (perception, memory, thinking, imagination), courage, curiosity, savvy, purposefulness, perseverance, diligence, mutual understanding, creativity, culture singing, stage behavior and ability to realize. In addition, there is also a reflection of behavior, and the so-called reflexia of singing. In our dissertation research, reflexivity becomes broader, namely, the reflection of singing based on the principle of continuity. All of these qualities begin to form from an early age. For this reason, the question arises of the unification of the functioning of pre-school educational institutions in conjunction with the initial link of education. Today, priority tasks have been identified for the pre-school education of all children and the creation of prerequisites for the gradual transition to primary school education and the creation of a general developing environment with the same psychological and pedagogical conditions, forms of work and person-oriented approach to each pupil. At the same time, this approach leads to a change in the usual stereotypes in preschool and elementary schools. This leads to the familiarization of skilled pedagogical staff who have been working with established programs for several decades and to change their views and habits in the education of children and to realize that it is such a construction of the educational process that can contribute to a comprehensive, multi-faceted, broader and consistent development of subjects. training, will ensure their personal growth in the period from 3 to 10 years, which is a priority of the «National Strategy for the Development of Education in Ukraine for 2012–2021».

The process of teaching between pre-school and primary education has a break personality so all knowledge and skills got by younger schoolchildren at a pre-school age doesn't have a progressive level of development. To solve this problem and to ensure the efficiency of teaching is to introduce the continuity in the educational process of pre-school and primary links of general secondary education.

The continuity is one of the prior ways in modernization of modern education. F. Frébel remarked that the main point to prepare kids for school, ensuring their development and upbringing. A. Bogush calls the perspective – a look upwards [1, 10]. She calls it an indicator that has the ability to determine benchmarks mastery of knowledge and the skills acquired by children, who meet the age and «the level of development and education of the child» [1, 10]. The researcher considers the heredity as «the inheritance by the school of activity and communicative aspects of the child's life at child's pre-school stage» [1, 10].

O. Kaplunovska, among the problems of the perspective and the continuity between the institutions of pre-school and primary link of the secondary education, is putting forward the ways to overcome the

aims of the specified educational units; to enrich the educational content; to improve organization and teaching methods; to create the conditions for the full development of the children.

T. Stepanova interprets «the perspective in the organizing of the process of training in the elementary link – this is the creation of the prerequisites for the successful realization of the goal of teaching the next educational level» [5, 410]. A. Kurchatova and S. Medvedyova called the prospects by defining and implementing «the priority lines of the child's preparation to the school, taking into account the requirements of elementary education for the features, skills and abilities of the child that will need for successful schooling» [3, 23].

K. Ushinskiy regarding the forms and the methods of educational work, the educational material required their gradual complication [2]. S. Kurinna raises issues of the continuity in the coordination of the activities of the general educational institutions, coordination of the programs and establishment of the interaction with other institutes [4]. T. Chala has developed the structure of the activity of educational establishments, in which she offers the following forms of the relationship between the pre-school and elementary secondary institutions.

In our opinion, the continuity as a line exists in all structures, the phenomena and the processes. Substance of the next consciousness is impossible without understanding the objectivity of phenomena. We believe that the continuity is a metaphysical substance in which certain features need to be distinguished:

- the universality of the continuity in the fact that it has the ability to move from one type to another, the stages, each of which depends on the development of the qualities of the previous, coordinated with each other, informational and methodically dependent on each other, self-improvement on each new stage, each of which contains the some of parameters, is an infinite metaphysical value;
- the metaphysics – exists outside of time;
- the interpenetration and renovativeness;
- the regeneration – is the ability to update pre-obtained qualities at all stages of existence.

In our opinion, the investigated phenomenon as a principle has a certain evolution by the action of only internal factors, which we have defined as auto-genesis of continuity:

- the self-determination – lies in its ability to acquire new goals at each stage;
- the complaints – it is able to contradict and have priority among other scientific principles;
- the completeness – lies in its ability to solve certain tasks at each stage;

- the stability – lies in the steadfastness of changing the solution of the tasks and objectives.

The continuity serves as an important factor in the development of the system of modern general musical education and the function of the mentioned educational institutions. The integral of this educational process is the forming of the singing skills. The continuity realize the succession and consistence in this process. The succession of forming skills is the process of the emergence of one skill on the basis of the formed one, which in the future serve as the foundation for forming and developping other skills and, at the same time, self-improvement. It should be emphasized that the quality of the developed skills increases, is updated and improved on each of the following stages. The reason is the physical and psychological development of children.

We believe that the continuity involves a flexible system of interaction between the principles, the methods and methodical approaches in learning. The continuity of the principles of the singing education is defined as the interaction and the ability to raise the level of forming of the appropriate skills at each stage. The similar processes occur in the methodical system.

The continuity of the methods is due to their variability and interaction, which improves the learning process. In our research, to realize of the continuity between pre-school and elementary education, the necessary methods should be used: a game, singing drawing exercises, a performance show, a conversation, and others. The methods should be comfortable and accessible for the children this age. In connection with the predominance of visual thinking in preschoolers and junior pupils, we consider it expedient to use the visual methods of training.

The continuity in the methodical approaches involves their variation, in depending on the use of the musical material (the game, an exercise), its content, the volume of program` skills, the stage of studying the material, the individual abilities of each child. In our opinion, the continuity in the methods lies in ensuring of the mobility the development of connections between the skills.

The continuity of the educational curriculum programmes lies in the foresighting and taking into account the previously acquired experience, abilities, knowledge, skills of the pupils of the educational institutions with the prospect of their further continuous development.

We believe that applying the principle of the continuity in the methods and the methodical approaches will lead to a higher degree of the development, which we call the progressing skills. The progression of skills – to obtain their ability to absorb in the shortest period of time and to obtain the maxi-

mum quality development. Our research activities have allowed us to identify the following types of the progression skills: permanent or long, continuous or continued based on the principle of continuity, temporary, temporal progression of skills based on the principle of continuity.

According to our observations, the progression of the skills can be stable and the skills are being updated and refined for a long time. We called this process a permanent or continued progression of skills.

From the point of view of children's singing, we have found continuous or continued progression of the singing skills based on the principle of continuity, which is reflected in the stable gradual constant updating and improvement of children's singing skills at all stages. Along with this there is a temporary progression of skills – when the skills are developed, but have an interrupted character, that is, periodicity. We discovered the temporary progression of the singing skills based on the principle of continuity, which manifests itself in the absence of a long renewal of the singing skills, the periodicity of their development, which are determined by the individual peculiarities of subjects of learning.

In addition, throughout the course of study, we distinguish the following stages in the formation of singing skills: familiarization (its perception of the visual or auditory), the initial occurrence, the process of their formation, renewal and development, skills improvement. The period from familiarization (auditory or visual) to the moment of the final absorption of skills, we called them stabilization. The stabilization process takes place over a period of time.

In the process of stabilizing skills we distinguish three stages: primary (initial), fixing (dominant) and confirming (final). However, according to our observations, the processes of stabilizing the singing skills are often accompanied by other processes, which we will consider further. So, the refusal to use continuity in the principles, the methods and the methodical approaches, in our opinion, will lead to temporary loss of ability to acquire new qualities that we define as regression of the skills. The word «regress» is translated as follows return, decay.

The singing skills are in constant interconnection, that is, one formative induces the emergence and the development of another. This peculiarity led us to think of a process such as the synchronicity the formation of the singing skills. They are formed at the same time, but experience has shown that the excessive intensity of such a process, sometimes suspensive of improving the quality of any one of them. Others are further developing. After some time, this skill is resumed. This process can be called the renewal of progression skill. In the process of scientific research, we found the following types of the resume progres-

sion skill: independent, arbitrary resume of progression of the skill – occurs with the help of independent child training (out of date); inductive, which consists in updating it with the help of conscious actions, using of the effective methods and the methodical approaches of the teacher.

Since any sound heard at the subconscious level affects the processes in the vocal system, which are stored in memory, inappropriate singing (forced) leads to undesirable consequences, since it forms the child's same muscular sensations in the voice the device. In the absence of the development of reflexia singing in a child, this process is to resume a new wave. We called its a relapse of an incorrectly formed skill. The emergence of this phenomenon is due to various reasons, based on which we have distinguished its types:

- apperceptive – is realized due to the low level of the development of the musical-auditory representations;
- defectological – is formed due to congenital physiological defects of the vocal system, hearing aids, of the lack of coordination between hearing and voice, between voice and breath;
- physiological – arises as a result of a child's failure to adjust the work of the vocal device for some time due to the physiological changes (children grow older, grow and strengthen vocal cords, muscles of the belly, lungs, larynx);
- objective – appears due to the influence of the external factors (media do not always produce the quality singing, which really affects the development of musical and auditory representations of the children and accordingly their musical intonation).

V. Klimenko determined the skill as the particular specialized action by received the exercises and experience. On all stages of the training the formed singing skills by the musical leader are renew and receive the more development by the teacher of the art music. As a result of the replacement of the teacher the pupils have the received singing skills, which are being continued to form by the other

teacher. This process we named «summation of the singing skills». Summation of the singing skills is the renewal of other skill received by other one. It is necessary to indicate that sometimes some sounds are substituted on the more comfortable ones for the more comfortable pronunciation of the complicated words. Taking in consideration the individual oriented approach, it was important to take into account the individual peculiarities of the vocal device of every subject training, that we determined like the substitution of the vocal sounds in the context of the individual paradigm.

Also we distinguished «the stabilization». This is the one with stage of the forming singing skills. It means the durability, firmness, steadfastness, immovability of a skill, that it is coded in the brain's cells.

So, we came to such conclusions on the basis of the scientific literature:

- the continuity is coming forward to the main principle for the successful overcoming the barrier between the pre-school and the primary education and will be recipient of the creative development of children. The outlined phenomenon is to foresee the gradual forming of the necessary knowledge, skills. As the topical, the principle of the continuity will permit to improve the educational process, separately the forming of the singing skills of the pre-school children and the junior pupils;
- the continuity in the training is to foresee the flexible system of the interaction of the principles, methods and the methodical. The realization of the continuity will reduce to the higher degree of the development. It's we are determined like the progression of the skills. We think that the refusal from the realization of this phenomenon will prompt to the regress of the skills;
- the singing skills were in the constant correlation and synchronized forming;
- the continuity as one of the main principles of the system development in the general musical education is necessary of its realization on the scientific conferences and the seminars.

References

1. Bogush, A.M. (2003). Modernizatsiya doshchilnoyi osvity v konteksti natsionalnoyi doktryny yiyi rozvitku [The modernization of the pre-school education in the context of the doctrine's National its development]. *The messenger of the Hlukhivskiy National Pedagogical University*, 2, 9-12. Hlukhiv [in Ukrainian].
2. Kuhta, A.M. (1974). Pro rol nastupnosti v navchanni [About role of the continuity in the training]. In A. M. Kuhta, *The pedagogical ideas of K. D. Ushynskogo* (pp. 138-145). Kyiv: The Higher school [in Ukrainian].
3. Kurchatova, A., Medvedyova, S. (2012). Skoro do shcoli. Zabezpechennya nastupnosti mij doshchilnoyu ta pochtcovoyu osvity [Soon to school. Ensuring of the continuity between pre-school and elementary education]. *Pre-school upbridging*, 8, 23-24 [in Ukrainian].
4. Kurinna, S. Stanovlennya osobistosti ditiny doshchilnogo viku v protsessi vzaemodiyi riznih sotsialnih institutiv [Forming of personality of a child pre-school age in the process interaction the different social institutions]. *Pre-school education*, 1, 6-10 [in Ukrainian].
5. Stepanova, T.M. Nastupnist i perspektivnist u modernizatsiyi suchasnoyi doshchilnoyi lanki osvity [The continuity and the perspective in the modernizing of the modern pre-school level education]. *Science and education*, 4, 408-411 [in Ukrainian].

Елена Велигура. Преемственность как один из главных принципов развития системы современного образования

В статье представлена преемственность как ведущая линия между дошкольным образованием и начальным звеном заведений среднего общего образования. Выделены такие особенности определяемого феномена, как: универсальность, взаимопроникновенность, реновационность, регенерованность, самоопределенность, рекламационность, завершенность, стабильность. Рассматривается принцип в методах, методических приемах. Определено понятие «преемственность образовательных программ», типы рецидива неверно сформированного навыка: апперцептивный, дефектологический, физиологический, объективный. Также представлены новые понятия с целью введения в научный оборот: «преемственность формирования навыков», «преемственность принципов певческого обучения», «прогрессия навыков», «длительная прогрессия певческих навыков на основе принципа преемственности», «временная прогрессия певческих навыков на основе принципа преемственности», «регрессия навыков», «синхронность формирования певческих навыков», «восстановление прогрессии навыка», «восстановление прогрессии навыка, учитывая преемственность», «рецидив неверно сформированного навыка», «рефлексия пения», «суммация певческих навыков», «субституция звуков в контексте лично-относительно ориентированной парадигмы».

Ключевые слова: преемственность, младшие школьники, дошкольное образование, начальное звено среднего общего образования, певческие навыки.

Олена Велигура. Наступність як один з головних принципів розвитку системи сучасної освіти

У статті здійснено огляд наступності як провідної лінії між дошкільною освітою та початковою ланкою закладів середньої загальної освіти, розглянуто сучасні підходи до реалізації принципу наступності між зазначеними освітніми інституціями. Представлено окреслений феномен, в сутності якого полягає безперервний, поступовий процес виховання якостей, які необхідні для розвитку співацького потенціалу особистості. Також виділено якості, що набувають активного розвитку у дітей окресленого віку і визначено рефлексію співу, яку у науковій праці досліджено, спираючись на наступність. Розглянуто питання об'єднання функціонування закладів дошкільної у взаємозв'язку із початковою ланкою середньої загальної освіти. Метою його є створення єдиного середовища для розвитку усіх якостей особистості. Виділено такі особливості окресленого феномену, як: універсальність, взаємопроникливість та реноваційність, регенерованість, самовизначеність, рекламацийність, завершеність, стабільність. Розглядається принцип у методах, методичних прийомах та принципах співацького навчання. Визначено поняття «наступність освітніх програм», типи рецидиву неввірно сформованої навички: апперцептивний, дефектологічний, фізіологічний, об'єктивний. Також представлено нові інноваційні поняття з метою введення у науковий обіг: «наступність формування навичок», «наступність принципів співацького навчання», «прогресія навичок», «тривала прогресія співацьких навичок на основі принципу наступності», «тимчасова прогресія співацьких навичок на основі принципу наступності», «регресія навичок», «синхронність формування співацьких навичок», «відновлення прогресії навички», «відновлення прогресії навички, враховуючи наступність», «рецидив неввірно сформованої навички», «рефлексія співу», «сумація співацьких навичок», «рефлексія звуків», «субституція звуків у контексті особистісно зорієнтованої парадигми». Крім того, регресію навичок розподілено на два її типи: випадкову і заплановану. Визначено відновлення прогресії навички та її типи: самостійне, довільне; спонукальне та відновлення прогресії навички, враховуючи наступність. Також у статті визначено автогенези наступності: самовизначеність, рекламацийність, завершеність та стабільність.

Ключові слова: наступність, молодші школяри, дошкільна освіта, спадкоємність, перспективність, початкова ланка середньої загальної освіти, співацькі навички.

Ігор ГЕВКО

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

ІНКЛЮЗИВНА ОСВІТА В УКРАЇНІ: СУЧАСНИЙ СТАН ТА ПРОБЛЕМИ РОЗВИТКУ

Протягом багатьох десятиліть у фокусі численних зарубіжних науково-педагогічних дискусій знаходяться проблеми пошуку ефективних стратегій практичної реалізації теоретичних підстав інклюзії. У статті зазначено, що існує гостра необхідність розробки і проектування змін в системі освіти, в тому числі в професійній готовності вчителів до роботи в інклюзивній школі. У статті проаналізована сучасна нормативно-правова база щодо розвитку інклюзивної освіти в Україні. У статті розкрито базові поняття інклюзивної освіти, а саме: «інклюзія», «інклюзивна освіта»; охарактеризовано моделі соціальної політики провідних країн світу; досліджено зарубіжний і вітчизняний досвід впровадження інтегрованого та інклюзивного навчання у закладах освіти; доведено значущість інклюзивного підходу для реалізації концепції інклюзивної освіти.

Ключові слова: інклюзія, інклюзивна освіта, соціальна інтеграція, інтеграція, гуманізація освіти.

У процесі демократизації українського суспільства неабиякого поширення набувають ідеї гуманізації освіти й пріоритетів особистості. На зміну державо центристській освітній системі, в якій головна мета визначалася як формування особистості за певними еталонами і підпорядкування власних інтересів державним, а основною ознакою була жорстка регламентація навчального процесу, приходиться так звана дітоцентристська система освіти, в якій домінує орієнтація на інтереси дитини, на задоволення її потреб.

Сучасні освітні практики та педагогічні системи розвинених країн та країн що розвиваються зазнають необхідні соціуму зміни, здійснюючи перехід на нові освітні концепції та технології. Міжнародні організації (наприклад, ЮНЕСКО, ОБСЄ та інші) в якості пріоритетного розвитку системи освіти рекомендують інклюзивну освіту, спрямовану на реалізацію прав громадян на здобуття якісної освіти та соціальну інтеграцію. Сучасна парадигма освіти виходить з ідеї створення адекватних умов для індивідуумів з різними потребами в навчанні (в тому числі для осіб з різними психофізичними вадами та обдарованих людей).

У працях зарубіжних авторів (Т. Бут, D. Armstrong, F. Armstrong, Н. М. Levin, D. Mitchel, D. L. Ryn-dak, A D., A. Sander, A D. Treherne, L. Jackson) досліджується проблема визначення сутності поняття «інклюзивна освіта».

Протягом останнього десятиліття вітчизняні науковці, зокрема В. Бондар, А. Колупаєва, Т. Євтухова, В. Ляшенко, І. Іванова, О. Столярєнко, А. Шевчук, О. Савченко та ін. присвячують свої праці дослідженням проблеми залучення дітей з особливими потребами до навчання в загальноосвітніх навчальних закладах, їх реабілітації та соціалізації

до суспільних норм. Значний вплив на розвиток системи спеціальних навчальних закладів, удосконалення їх структури, розробку методик ранньої діагностики психічного розвитку дітей мали праці психологів Л. Виготського, О. Венгер, О. Запорожця, О. Киричука, Г. Костюка, Б. Корсунської, С. Максименка, Н. Морозової, В. Синьова, П. Таланчука, В. Тарасун, М. Ярмаченка. В них обґрунтовано принципові положення щодо особливостей розвитку психічних процесів у дітей різного віку, ролі корекційного виховання у підготовці до шкільного навчання, механізмів формування їх соціально-комунікативної активності. В дослідженнях учених вивчалася історія становлення і розвитку окремих напрямків спеціальної освіти дітей шкільного віку з різними психофізичними порушеннями. Одночасно аналізувалася історія виникнення наукових поглядів на ті чи інші прояви аномального розвитку та засоби їх психолого-педагогічної корекції [2; 4; 6].

Мета статті полягає в розкритті особливостей розвитку інклюзивної освіти в Україні.

Широке вживання терміну «діти з особливими потребами» зініціювала Саламанкська декларація, опублікована у 1994 р. Тут подано його основне визначення «особливі потреби». Воно стосується всіх дітей і молодих людей, чії потреби залежать від різної фізичної чи розумової недостатності або труднощів, пов'язаних з навчанням. Чимало дітей мають труднощі в навчанні, відтак – спеціальні освітні потреби на певних етапах свого навчання в школі» [10].

Інклюзивна освіта сьогодні з повним правом може вважатися одним із пріоритетів державної освітньої політики України. Перехід до неї зумовлений вже тим, що наша країна ратифікувала Кон-

венції ООН в області прав дітей та прав інвалідів [1].

Для забезпечення права на якісну освіту цих дітей міжнародна практика пропонує дітям з особливими потребами широкий вибір доступних форм здобуття освіти: індивідуальну, дистанційну, екстернатну, «школи консультаційних класів», «школи другого шансу», «вечірні школи», а також «включені» («інклюзивні») форми навчання. Останні дають змогу дітям із особливими потребами навчатися спільно зі своїми здоровими ровесниками, що ефективно впливає на рівень їхньої соціалізації.

Інклюзивна освіта – це комплексний процес забезпечення рівного доступу до якісного навчання шляхом організації діяльності в освітніх установах на основі застосування особистісно-орієнтованих методів навчання, з урахуванням індивідуальних особливостей. Визначення оптимальних шляхів і засобів впровадження інклюзивного навчання базується на основі відповідного нормативно-правового, навчально-методичного, кадрового, матеріально-технічного та інформаційного забезпечення [2, 27].

На користь інклюзивної освіти в Україні та за кордоном вироблено чимало теоретичного і практичного матеріалу. За інклюзивну освіту, в першу чергу, активно виступають самі батьки дітей із інвалідністю, а також громадські та благодійні організації, які мають дотичний профіль діяльності. Досвід європейської інклюзії, що вже має позаду десятиліття успішних напрацювань, говорить сам за себе, адже показує неабияку перспективність та успішність такого навчально-розвивального напрямку [2, 207].

Цікаво, що провідні європейські країни – Італія, Австрія, Німеччина, Швеція – почали вивчення, розробку та підтримку інклюзивності в освіті на державному рівні саме завдяки потужним громадським об'єднанням, що, в першу чергу, склалися з батьків, чії діти мають інвалідність. В Італії, що виступила справжнім новатором у цій галузі й однією з перших почала впровадження інклюзивного компоненту в освіту, вдалося провести освітню реформу в країні завдяки ініціативності організацією «Демократична психіатрія».

У радянській системі виховання й навчання діти, які мають інвалідність, здобували освіту в закритих закладах й у подальшому навіть отримували роботу. Але разом із тим не існувало вираженої інклюзивної складової. Тож деяким взагалі відмовляли у навчанні, вважаючи його марним та перекладаючи всю відповідальність за розвиток дитини з інвалідністю на батьків. Для України інклюзивна освіта – педагогічна інновація, що знаходиться на стадії впровадження, а тому зу-

стрічає немало труднощів. Це і професійна невідповідність вчителів масової школи до роботи з дітьми з особливими освітніми потребами в порівнянні з педагогами спеціальних шкіл, які небезпідставно вважають кращими послуги для дітей у своїх закладах. Архітектурна непристосованість споруд, недоопрацьованість нормативно-правової бази, необхідність додаткового фінансування інклюзивних закладів освіти, академічна переваженість навчальних програм, які досить важко адаптувати до потреб дитини з вадами у розвитку, негативне ставлення батьків «нормальних» дітей, – все це значно утруднює процес запровадження інклюзивного навчання.

На сьогодні спеціальна освіта в Україні має складну, розгалужену й диференційовану систему навчально-виховних (корекційних) закладів, реабілітаційних і медико-педагогічних центрів, навчально-виховних комплексів, спеціальних (корекційних) класів при середніх закладах освіти тощо. Розвиток системи спеціальної освіти спрямований на подальшу диференціацію і вдосконалення діючої мережі корекційних закладів, відкриття нових типів закладів, у яких надаватиметься комплексна допомога й підтримка дітям із особливими потребами, а також із залученням цих дітей в загальноосвітню школу» [4].

У сучасній світовій освітній політиці, як підтверджує аналіз науково-педагогічних джерел і міжнародних нормативно-правових документів, визначається кілька підходів до надання освіти дітям з обмеженими можливостями здоров'я. Основні з них:

- мейнстримінг – (загальний потік) передбачає розширення соціальних контактів між дітьми з обмеженими можливостями здоров'я та їхніми однолітками;
- інтеграція – (цілий) зусилля, спрямовані на введення дітей з особливими освітніми потребами у регулярний освітній простір.

Україна приєдналась у 2010 році до Конвенції про права інвалідів, прийнятої ООН в 2006 році, в якій проголошено обов'язок держав-учасниць Конвенції забезпечувати інклюзивна освіта на всіх рівнях і навчання протягом усього життя [3]. Конвенцію ратифікували 79 держав, вона стала першою міжнародною угодою, що зобов'язує захищати права інвалідів».

16 січня 2018 президент Петро Порошенко підписав закон № 2249-VIII «Про внесення змін до деяких законодавчих актів України». Цим рішенням президент України вивів з ужитку слово «інвалід» [11].

За даними Міністерства соціальної політики, кількість людей з інвалідністю в відносних показ-

никах збільшилася вдвічі порівняно з 1990 роком. Якщо в 1990 їх налічувалося 3% населення, то сьогодні кількість людей з особливими потребами в Україні сягає 6% (близько 3 млн.), з яких понад 165 тисяч – діти. Майже 80 відсотків інвалідів – це люди працездатного віку. Головна проблема для цієї категорії населення – вільний доступ до всіх можливостей сучасної цивілізації. Починаючи з вільного пересування по місту, і закінчуючи освітою і працевлаштуванням. Саме питання освіти в сучасному світі є принциповим [13].

Коли говорять про освіту дітей з особливими потребами, слід говорити про зміну базових принципів навчання. Радянська система намагалася вирішувати проблему шляхом її ігнорування і обмеження. Тому термін «люди з особливими потребами» просто країні був непотрібний. Вживався термін – «інвалід». Створювалися спеціалізовані школи-інтернати для інвалідів, в кращому випадку – спеціалізовані класи. Головний недолік такої обмеженої системи навчання – відсутність контактів з однолітками і незворотні психологічні зміни у свідомості дитини. Більшість вихованців спецшкіл в подальшому житті мають почуття знедоленості через обмеженість контактів з ровесниками. Недолік інтегрованих класів – недостатня кваліфікація викладачів, які працюють з дітьми з особливими потребами [6, 179].

Проте вже тривалий час, західні країни просувають ідею всебічної інтеграції людей з інвалідністю в звичайний світ. Звідси виникає термін – інклюзія (в перекладі з англ. – включення, інтеграція). Відповідно, інклюзивна освіта – надання рівного доступу до навчального процесу людям з особливими потребами. В Україні ситуація з інклюзивною освітою знаходиться на етапі зародження. Серед 17337 українських шкіл тільки тисяча сто двадцять сім залучені до інклюзивного навчання. Більше 56 тисяч школярів з особливими потребами мають можливості навчання в загальноосвітніх установах. Таким чином, показник інклюзії в Україні становить лише 7%. Для порівняння: в Литві ця цифра сягає 90%, Польщі – 42%, Словаччини – 42%, Угорщині – 57%, Італії – 99%, Норвегії – 90%, Франції – 25% »[5].

Включення дітей з особливими потребами в масові освітні установи передбачає спеціалізовану корекційну допомогу і психологічну підтримку, завданням яких є контроль за розвитком дитини, успішність його навчання, надання допомоги у вирішенні проблем адаптації в середовищі здорових однолітків [4, 237].

5 липня 2017 року президент Петро Порошенко підписує Закон «Про інклюзивну освіту» («Про внесення змін до Закону України «Про освіту» щодо особливостей доступу осіб з особли-

вими освітніми потребами до освітніх послуг») [12]. Цим законом, зокрема, закріплюється право на освіту осіб з особливими освітніми потребами та надається їм можливість здобувати освіту в усіх навчальних закладах, в тому числі безкоштовно в державних і комунальних навчальних закладах, незалежно від «встановлення інвалідності». Також передбачається можливість введення дистанційної та індивідуальної форми навчання; визначаються поняття «особа з особливими освітніми потребами», «інклюзивне навчання»; надається можливість особам з особливими освітніми потребами отримати психолого-педагогічну та корекційно-розвиваючу допомогу, створити для таких осіб інклюзивні та спеціальні групи (класи) в загальноосвітніх навчальних закладах.

На основі аналізу рисунку 1 та таблиці 1 станом на 2017 рік в Україні поширеність розладами психіки і поведінки серед дітей віком від 0 до 17 років складає 195495 осіб або 25% (на 1000 дітей). Територіальну диференціацію добре демонструє картосхема яка зображена на рисунку 1. Найбільші значення цього показника становлять 7535 дітей або 45% у Чернігівській області, а найменші 3388 дітей 14,16% у Волинській області, в Тернопільській області цей показник становить 6 036 осіб або понад 30,26%.

Щодо захворюваності розладами психіки і поведінки серед дітей віком від 0-17 років, то цей показник по Україні становить 3,81% або 29008 дітей, найбільші значення захворюваності цього показника спостерігаються в Чернігівській області 7,68% (1264 дітей), найменші у Волинській – 2,05% (491 дітей) та 5,14 % або (1025 дітей) – в Тернопільській області .

За оперативними даними з областей майже кожна четверта школа в Україні безпосередньо впроваджує інклюзивний принцип навчання. «2018 року завдяки фінансуванню з державного бюджету майже 14 тис дітей скористались корекційними послугами, було створено та обладнано сучасною технікою 500 інклюзивно-ресурсних центрів (ІРЦ). На сьогодні по всій країні вже створено 516 таких центрів. 2019-го ця цифра буде збільшена до 700, що повинно повністю забезпечити потреби. На обладнання нових центрів в бюджеті цього року передбачено 39 млн. грн. Також закладено інвестицію в 504 млн. грн. на підтримку осіб з особливими освітніми потребами. Кошти субвенції у розмірі 353,3 млн уже направлені у школи», – повідомила Міністр освіти і науки Лілія Гриневич [5].

Міністр освіти України Лілія Гриневич акцентує, що наразі залишається проблема доступності дітей з особливими освітніми потребами до шкіл та інших закладів освіти. «Ще мало закладів з архітектурною доступністю вище першого поверху.

Таблиця 1 – Розлади психіки і поведінки у дітей віком від 0–17 років за 2017 рік [13]

№	Найменування	поширеність		захворюваність	
		абсолютні числа	на 1000 дітей	абсолютні числа	на 1000 дітей
1	Україна	195 495,00	25,67	29 008,00	3,81
2	АР Крим	0,00	0,00	0,00	0,00
3	Вінницька	6 133,00	21,10	829,00	2,85
4	Волинська	3 388,00	14,16	491,00	2,05
5	Дніпропетровська	12 348,00	21,46	1 234,00	2,15
6	Донецька	10 138,00	33,01	1 261,00	4,11
7	Житомирська	9 252,00	38,26	1 901,00	7,86
8	Закарпатська	5 483,00	18,78	667,00	2,28
9	Запорізька	10 360,00	35,22	1 546,00	5,26
10	Івано-Франківська	6 935,00	24,87	731,00	2,62
11	Київська	7 680,00	23,38	1 202,00	3,66
12	Кіровоградська	4 763,00	27,93	598,00	3,51
13	Луганська	2 931,00	27,04	525,00	4,84
14	Львівська	16 170,00	33,35	2 100,00	4,33
15	Миколаївська	4 235,00	20,32	747,00	3,58
16	Одеська	14 502,00	31,57	2 878,00	6,27
17	Полтавська	7 772,00	33,13	1 340,00	5,71
18	Рівненська	6 378,00	22,92	860,00	3,09
19	Сумська	4 727,00	27,27	622,00	3,59
20	Тернопільська	6 036,00	30,26	1 025,00	5,14
21	Харківська	14 026,00	32,91	1 315,00	3,09
22	Херсонська	6 181,00	31,24	1 367,00	6,91
23	Хмельницька	6 501,00	27,25	914,00	3,83
24	Черкаська	7 117,00	35,04	804,00	3,96
25	Чернівецька	4 958,00	26,88	505,00	2,74
26	Чернігівська	7 535,00	45,80	1 264,00	7,68
27	м. Київ	9 946,00	18,93	2 282,00	4,34
28	м. Севастополь	0,00	0,00	0,00	0,00

Також недостатньо уваги приділяється доступності пришкольніх територій: наявність під'їздів, паркувальних місць для осіб з інвалідністю, зокрема, для підвезення дітей на візках, обладнаних спортивних майданчиків для дітей з інвалідністю тощо. Дуже мало закладів освіти обладнано спеціальними туалетними кімнатами. Однак, слід наголосити, що ситуація поступово змінюється на краще. За оперативною інформацією наприкінці 2018-го безперешкодний доступ для осіб з особливими потребами до 1-го поверху забезпечений у 11560 закладах освіти, що становить 74% від загальної кількості. Також минулого року МОН підвищило вимоги до доступності. Так, доступність закладів стала частиною ліцензійних вимог до провадження освітньої діяльності» – підкреслила Лілія Гриневич [5].

Однак, якщо питання інклюзивної освіти в початковій і середній школі сьогодні знаходиться під особливою увагою з боку профільного міністра і Марини Порошенко, то у вищій школі ситуа-

ція складніша. За статистичними даними з 2,5 мільйонів студентів вітчизняних навчальних закладів I–IV рівнів акредитації, трохи більше 10 тисяч – люди з особливими потребами. На практиці це менше 1% від загальної кількості людей з інвалідністю працездатного віку (до 40 років).

Єдине, що сьогодні зміг зробити уряд, – включення до переліку категорій, які отримують так звані «соціальні стипендії» дітей з інвалідністю I–III груп. Решта питань вирішуються у форматі адміністрації окремих вузів або місцевої влади. Зокрема, деякі українські вузи навіть декларують певну спеціалізацію роботи з окремими групами людей з інвалідністю. Наприклад, Київський політехнічний інститут декларує ефективність роботи зі студентами з вадами слуху. Національний педагогічний університет Драгоманова одним з перших в Україні почав розробляти цільові навчальні програми для студентів з інвалідністю (Науково-методичний центр освіти і соціальної реабілітації осіб з обмеженнями життєдіяльності).

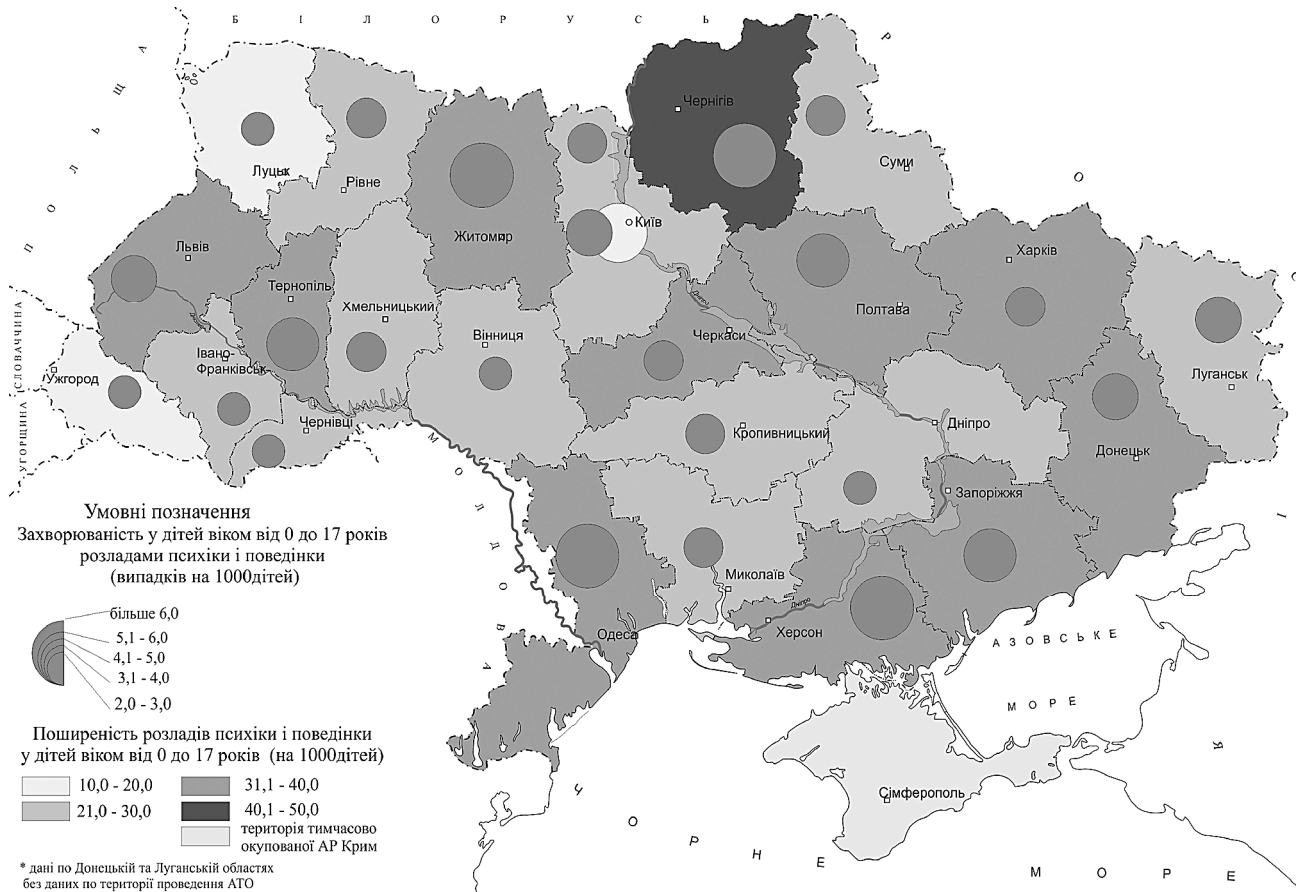


Рисунок 1 – Розлади психіки та поведінки дітей за регіонами України (2017р.).
Побудовано автором на основі джерела [13]

Осмилення реалій вітчизняної інклюзії на основі аналізу теоретикометодологічних основ світової освітньої інтеграції має допомогти коригуванню вітчизняних інтеграційних процесів, подоланню зроблених помилок та їх попередження у перспективі. Щодо феномену інклюзивного навчання, вибір методології визначається метою, завданнями і характером діяльності в його межах. Так, спираючись на системно-структурний і функціонально-цільовий варіанти системного підходу при аналізі процесу впровадження освітньої інтеграції в нашій країні, можна відзначити, що з двох організаційно-адміністративних моделей цього процесу, які існують у світовій практиці (модель «Поглинання» і модель «Співіснування»), Україна, як і США, обрала модель – «Поглинання», в якій порушений фундаментальний принцип освітньої інтеграції – свобода вибору місця навчання. Більшість європейських країн (а також Японія) реалізують іншу модель – «Співіснування», не нехтуючи ключовими ідеями освітньої інтеграції [6]. Остання зі згаданих моделей дає дітям з особливостями психофізичного розвитку можливість вибору освітнього закладу, який якомога повніше сприяв би їхньому розвитку. На наш погляд, модель «Співіснування» можливо втілити в український освітній простір шляхом збереження зага-

льної і спеціальної освіти за умови створення інклюзивних шкіл (інклюзивних класів). Звісно, впровадження інклюзивної освіти при збереженні загальної та спеціальної ускладнюється низкою поки що нерозв'язаних проблем. Зміна структури спеціальної освіти та збільшення кількості дошкільнят і школярів з цими потребами, «включених» до загальноосвітніх дошкільних та шкільних закладів, вимагає від педагогічних закладів вищої освіти (ЗВО) перегляду і вдосконалення якісної складової навчального процесу, важливою ланкою якої є підвищення впровадження інклюзивної освіти при збереженні загальної та спеціальної ускладнюється низкою поки що нерозв'язаних проблем. Крім уже зазначених, це – недостатня готовність ЗВО до підготовки фахівців, необхідних для роботи в умовах інклюзії.

Таким чином, при розв'язанні специфічних завдань у навчальному закладі необхідно врахувати кілька тісно взаємопов'язаних факторів: перегляд змісту і методів вищої освіти для підготовки педагогів до роботи в інклюзивних закладах, що враховують своєрідність реалізації освітньої парадигми, орієнтованої на пізнання і врахування індивідуальних потреб особливих учнів залежно від віку, характеру, ступеня порушення, якостей особистості; необхідність підтримки ви-

сокого рівня викладання, що зумовлює пошуки «власного стилю» викладання, який повинен характеризуватися високим професіоналізмом та індивідуальним підходом до кожного студента, використання інтерактивних форм навчання, що дають змогу вже з самого початку навчання долучити студентів до практичної діяльності в рамках інклюзивної освіти; налагодження тісної взаємодії викладачів ЗВО з інклюзивними освітніми закла-

дами для уточнення змісту навчальної і виробничої практик та проведення наукових досліджень.

Для країни, яка знаходиться в стадії активної війни з агресором, проблема інклюзивної освіти є одним із пріоритетних. За 3 роки війни кількість людей з інвалідністю збільшилася на кілька тисяч. І питання їх соціалізації, в тому ж числі через підвищення професійного рівня і переорієнтації є надзвичайно актуальним.

Список використаних джерел

1. Адаптована конвенція ООН щодо осіб з особливими потребами. Нью-Йорк, 13 грудня 2006 р. URL: www.osmhi.org/index.php?page=200&news=401&pages (Дата звернення: 29.01.2019).
2. Данілавичюте Е. А. Стратегії викладання в інклюзивному навчальному закладі: навчально-методичний посібник. К. : Видавнича група «А.С.К.», 2012. 287 с.
3. Декларація про права інвалідів 2006 року URL: www.zakon.rada.gov.ua/cgi-bin/laws/main.cgi?nreg=995_117 (Дата звернення: 29.01.2019).
4. Гевко І. В. Значення інноваційних технологій при здійсненні інклюзивної освіти. *Педагогічний альманах: збірник Комунального вищого навчального закладу Херсонська академія неперервної освіти Херсонської обласної ради*. Херсон, 2018. Випуск № 37. С. 236–240.
5. Гриневич Л.М. 4 роки впровадження інклюзії URL: <https://mon.gov.ua/ua/news> (Дата звернення: 29.01.2019).
6. Ервін Е., Кугельмас Д. Підготовка вчителів і вихователів до роботи в інклюзивних класах та групах. К. : Всеукраїнський фонд «Крок за кроком», 2000. 203 с.
7. Про основи соціальної захищеності інвалідів в Україні: Закон України від 21.03.91. N 876-XII (876-12). *Відомості Верховної Ради*. 1991. № 2. С. 252–258.
8. Про охорону дитинства. Закон України від 07.03.2001. № 3109-III *Відомості Верховної Ради*. 2001. № 30. С. 142 – 150.
9. Про реабілітацію інвалідів в Україні. Закон України від 20.12.2005. N 3235-IV (3235-15). *Відомості Верховної Ради*. 2006. № 2–3. С. 36–42.
10. Саламанська декларація та рамки дій щодо освіти осіб з особливими потребами Прийнята всесвітньою конференцією щодо освіти осіб з особливими освітніми потребами: доступ і якість 7-10 червня Саламанка, Іспанія 1994. URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/995_001-94(Дата звернення: 29.01.2019).
11. Про внесення змін до деяких законодавчих актів України. Закон України від 19.12.2018р. № 2249-VIII. *Відомості Верховної Ради*. 2018. № 6–7. ст.43.
12. Про внесення змін до Закону України "Про освіту" щодо особливостей доступу осіб з особливими освітніми потребами до освітніх послуг. Закон України від 23 травня 2017 року № 2053-VIII. URL: <https://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/2053-viii> (Дата звернення: 29.01.2019).
13. Показники здоров'я населення та використання ресурсів охорони здоров'я в Україні за 2017 рік. Центр медичної статистики URL:<http://medstat.gov.ua/ukr/statdov.html> (Дата звернення: 29.01.2019).

References

1. *Adaptovana konventsiia OON shchodo osib z osoblyvymy potrebamy. [Adapted UN Convention on Persons with Special Needs]* New York, December 13, 2006 Retrieved from www.osmhi.org/index.php?page=200&news=401&pages [in Ukrainian].
2. Danilavichyute, E.A. (2012). *Strategies for teaching in an inclusive educational institution: a teaching manual. [Strategies for teaching in an inclusive educational institution: a teaching manual]*. K.: Publishing Group "ASK". 287 pp. [in Ukrainian].
3. *Deklaratsiia pro prava invalidiv 2006 roku. [Declaration on the Rights of Persons with Disabilities in 2006]* Retrieved from www.zakon.rada.gov.ua/cgi-bin/laws/main.cgi?nreg=995_117 [in Ukrainian].
4. Hevko, I. V. (2018). *Znachennia innovatsiinykh tekhnologii pry zdiisnenni inkluzyvnoi osvity. [The Importance of Innovative Technologies in the Implementation of Inclusive Education]* Pedagogical Almanac: Collection of Communal Higher Educational Institutions Kherson Academy of Continuing Education, Kherson Regional Council. Kherson, No. 37. P. 236-240. [in Ukrainian].
5. Hrynevych, L.M. (2019). *4 roky vprovpdzhennia inkluzii [4 years of improvment of inclusion]* Retrieved from <https://mon.gov.ua/ua/news> [in Ukrainian].
6. Ervin, E., Kuhelmas, D. (2000). *Pidhotovka vchyteliv i vykhovateliv do roboty v inkluzyvnykh klasakh ta hrupakh. [Training of teachers and educators for work in inclusive classes and groups]*. K.: All-Ukrainian Foundation "Step by Step". 203 p. [in Ukrainian].
7. *Zakon Ukrainy. (1991). Pro osnovy sotsialnoi zakhyshchenosti invalidiv v Ukraini. [On the Fundamentals of Social Protection of Disabled Persons in Ukraine]* Law of Ukraine dated March 21, 1991. N 876-XII (876-12). Information from the Verkhovna Rada. 1991. No. 2. S. 252–258. [in Ukrainian].
8. *Zakon Ukrainy. (2001). Pro okhoronu dytynstva. [On the Protection of Childhood]* the Law of Ukraine dated March 7, 2001. No. 3109-III Information from the Verkhovna Rada. 2001. No. 30. p. 142-150. [in Ukrainian].
9. *Zakon Ukrainy. (2006). Pro reabilitatsiiu invalidiv v Ukraini [On the Rehabilitation of Disabled Persons in Ukraine]* the Law of Ukraine dated 20.12.2005. N 3235-IV (3235-15). Information from the Verkhovna Rada. 2006. Number 2–3. P. 36–42. [in Ukrainian].
10. *Salamanska deklaratsiia ta ramky dii shchodo osvity osib z osoblyvymy potrebnamy Pryiniata vsesvitnoiu konferentsiieiu shchodo osvity osib z osoblyvymy osvitnimy potrebamy. [Salamanca Declaration and Action for the Education of Individuals with Special Needs Adopted by the World Conference on Education for People with Special Educational Needs: Access and Quality]*. June 7 -10, Salamanca, Spain 1994. Retrieved from https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/995_001-94 [in Ukrainian].

11. Zakon Ukrainy. (2018). *Pro vnesennia zmin do deiakykh zakonodavchikh aktiv Ukrainy [On amendments to certain legislative acts of Ukraine]*. Law of Ukraine dated 19.12.2018. No. 2249-VIII. Information from the Verkhovna Rada. 2018. No. 6-7. p. 43. [in Ukrainian].
12. Zakon Ukrainy. (2018). *Pro vnesennia zmin do Zakonu Ukrainy "Pro osvitu" shchodo osoblyvostei dostupu osib z osoblyvymy osvitynymi potrebamy do osvitynih posluh. [On Amendments to the Law of Ukraine "On Education" regarding the peculiarities of access of persons with special educational needs to educational services]*. Law of Ukraine dated May 23, 2017, No. 2053-VIII. Retrieved from <https://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/2053-viii> [in Ukrainian].
13. Tsentr medychnoyi statystyky.(2018). *Pokaznyky zdorov'ya naselemya ta vykorystannya resursiv okhorony zdorov'ya v Ukrayini za 2017 rik. [Indicators of health of the population and use of health care resources in Ukraine for 2017]*. Center for Medical Statistics Retrieved from <http://medstat.gov.ua/ukr/statdov.html> [in Ukrainian].

Игорь Гевко. Инклюзивное образование в Украине: современное состояние и проблемы развития

В течение многих десятилетий в фокусе многочисленных зарубежных научно-педагогических дискуссий находятся проблемы поиска эффективных стратегий практической реализации теоретических оснований инклюзии. В статье указано, что существует острая необходимость разработки и проектирования изменений в системе образования, в том числе в профессиональной готовности учителей к работе в инклюзивной школе. В статье проанализирована современная нормативно-правовая база развития инклюзивного образования в Украине. В статье раскрыты базовые понятия инклюзивного образования, а именно: «инклюзия», «инклюзивное образование», охарактеризованы модели социальной политики ведущих стран мира, исследован зарубежный и отечественный опыт внедрения интегрированного и инклюзивного обучения в учреждениях образования, доказана значимость инклюзивного подхода для реализации концепции инклюзивного образования.

Вовлечение детей с особыми потребностями в общие образовательные учреждения предусматривает специализированную коррекционную помощь и психологическую поддержку, задачей которых является контроль за развитием ребенка, успешность его обучения, оказания помощи в решении проблем адаптации в среде здоровых сверстников. Осмысление реалий отечественной инклюзии на основе анализа теоретико-методологических основ мировой образовательной интеграции должно помочь корректировке отечественных интеграционных процессов, преодолению сделанных ошибок и их предупреждения в перспективе.

В статье отмечается, что при решении специфических задач в учебном заведении необходимо учитывать несколько тесно взаимосвязанных факторов: просмотр содержания и методов высшего образования для подготовки педагогов к работе в инклюзивных заведениях, учитывает своеобразие реализации образовательной парадигмы, ориентированной на познание и учет индивидуальных потребностей особенных учеников в зависимости от возраста, характера, степени нарушения; необходимость поддержания высокого уровня преподавания, что определяет поиски «собственного стиля» преподавания, который должен характеризоваться высоким профессионализмом и индивидуальным подходом к каждому студенту, использование интерактивных форм обучения, позволит уже с самого начала обучения приобщить студентов к практической деятельности в рамках инклюзивного образования.

Ключевые слова: инклюзия, инклюзивное образование, социальная интеграция, интеграция, гуманизация образования.

Ihor Hevko. Inclusive education in Ukraine: current state and problems of development

For many decades, in the focus of numerous foreign scientific and pedagogical discussions, there are problems finding effective strategies for the practical implementation of the theoretical basis for inclusion. The article states that there is an urgent need to develop and design changes in the education system, including the professional readiness of teachers to work in an inclusive school. The article analyzes the current legal and regulatory framework for the development of inclusive education in Ukraine. The article reveals the basic concepts of inclusive education, namely: "inclusion", "inclusive education", describes the social policy models of the leading countries of the world, studies foreign and domestic experience in introducing integrated and inclusive education in educational institutions, proves the importance of an inclusive approach to implementation of the concept of inclusive education.

Involving children with special needs in general educational institutions provides specialized remedial assistance and psychological support, the task of which is to monitor the development of the child, the success of his or her education, and assist in solving problems of adaptation in the environment of healthy peers. Understanding the realities of domestic inclusion on the basis of an analysis of the theoretical and methodological foundations of world educational integration should help the adjustment of domestic integration processes, overcoming the mistakes made and their prevention in the future.

The article notes that when solving specific problems in an educational institution, several closely interrelated factors need to be considered: viewing the content and methods of higher education to prepare teachers for work in inclusive institutions, takes into account the peculiarity of the realization of the educational paradigm oriented to the knowledge and consideration of the individual needs of special students in depending on age, nature, degree of violation; the need to maintain a high level of teaching that determines the search for "own style" of teaching, which should be characterized by high professionalism and individual approach to each student, the use of interactive forms of learning, will allow from the outset to involve training students for practice within inclusive education.

Key words: inclusiveness, inclusive education, social integration, integration, humanization of education.

Ельвіра ГРИГОРЧУК

викладач кафедри музичного та образотворчого мистецтва
Ізмаїльського державного гуманітарного університету, м. Ізмаїл, Україна
e-mail: elvira.hryhorchuk@gmail.com

**МЕТОДИКА АРАНЖУВАННЯ ВОКАЛЬНО-ХОРОВИХ
ТВОРІВ РІЗНИХ ВИДІВ І СТИЛІВ У ПРАКТИЦІ
СУЧАСНОЇ УКРАЇНСЬКОЇ МУЗИЧНОЇ ОСВІТИ**

У статті обґрунтовано необхідність розвитку і втілення нових форм аранжування вокально-хорових творів задля популяризації сучасного українського мистецтва, зокрема у сфері музичної освіти. Надано основні прийоми композиційного перетворення вокальних партій у різних стилях на основі установлених методів та принципів аранжування. На прикладах авторського аранжування доведено можливість застосування естрадних джаз- і рок-стилів для обробки фольклорної основи. Викладено результати власного спостереження щодо використання авторського аранжування у практичній діяльності (виконавській) студентського вокального ансамблю «Чарівниці» та Народного академічного хору студентів Ізмаїльського державного гуманітарного університету.

Ключові слова: аранжування, музична освіта, українське вокально-хорове мистецтво, фольклор, авторські партитури.

Сучасні реалії диктують необхідність розвитку новітніх ідей музичного адаптування, як у жанрових напрямках українського вокально-хорового мистецтва, так і на теренах музичної педагогічної науки. Саме тому, актуальності набуває вивчення, збереження, популяризація української народної музичної спадщини, а також акумуляції новітніх тенденцій сучасної естрадної музики (наприклад, джаз- чи рок-обробки), притаманних всесвітній музичній культурі.

В українському професійному вокально-хоровому контексті аранжування для викладача набувають важливості репрезентанти фольклорної традиції народних українських пісень: унікальний ладотональний стрій, багаті гармонічні відхилення та модуляції; плавний пісенний тип голосоведіння та народна обробка з підголосками в терцію, стрибками басового контрапункту в квінту і октаву; іноді, складний змінний ритм.

Закони та принципи за якими створюється перекладення мають глибоке історичне коріння. Відомі аранжування партитур Й. Баха, А. Веделя, Г. Генделя, П. Чеснокова для православних хорів і католицьких мес, які в подальшому увійшли в світський побут з патриціанських публічних концертів та вуличних мадригалів [2, 26–32].

Проте, на сьогодні ортодоксальні прийоми та практичні навички музичного перекладення потребують перегляду і деяких змін. Тому, метою статті є висвітлення та дослідження процесу засвоєння різноманітних напрямів авторської адаптації, інтерпретації та, навіть, імпровізації під час обробки мелодій на основі фольклорних та естрадних джерел на прикладі застосування партитур авторського аранжування, використаних у роботі з вокальним ансамблем «Чарівниці» та Народним

академічним хором студентів Ізмаїльського державного гуманітарного університету.

За твердженням В. Самаріна «...аранжування необхідно виокремити як музичну практику, яка має композиторський напрям» [5, 12]. На думку дослідника, аранжування – це «...приспосовання музичного твору, написаного для одного складу виконавців, на інший склад в тих випадках, коли він є цікавим за своєю змістовною суттю, однак не пристосований у виконанні для того чи іншого колективу» [5, 12]. Адаптування без зміни головних компонентів авторського оригіналу-перекладення – притаманне, у більшості випадків, академічному стилю.

Сприйняття мелодії як оригінальної і неповторної можливе лише в тому випадку, коли успішна нотна комбінація доповнюється оригінальною обробкою звуків, вдалою гармонізацією та оптимальною стилізацією. За відсутності багатоголосся або автентичного авторського супроводу музичні звуки спотворюються та збіднюються в процесі прослуховування внаслідок одноманітного звучання. Однак дану ситуацію легко виправити завдяки бек-вокалу, підбраному у відповідності із сольною партією; вдалій обробці партитури та супроводу або додаванню в унісонне solo цікавої імпровізаційної інструментальної купюри, що призведе до поглибленого сприйняття музичного матеріалу. Задля зацікавлення сучасної молоді викладачу музичного мистецтва, який має педагогічну майстерність необхідно охопити хоча б деякі мобільні чинники естрадного аранжування [3, 5–9]: джазова (блюзова) гармонія, джазовий («бугі-вугі»), рок-н-рольний та ритм-блюз квадрати; рок-акупунктура супроводу, однорідність метроритмічних купюр вокальної партитури у «рок» стилі.

У відповідності з цими музичними законами і принципами простежується чіткий зв'язок предмету аранжування з іншими музичними предметами спеціальної підготовки вищого закладу освіти [5, 3]. Основні закони аранжування, наведені в таблиці 1 [6, 24–40], були успішно застосовані в результаті 17-річної професійної практики обробки музичних творів для студентського вокально-ансамблю ІДГУ «Чарівниці» та Народного академічного хору студентів ІДГУ.

Хоча найбагатшим джерелом музичної інформації були і залишаються класичні та народні твори, естрадне видозмінення є їх своєрідним популяризатором. Зважаючи на це, доцільно розглянути фактори та особливості різних стилів аранжування (табл. 2) [4, 28–35].

Згідно з [1, 2–3], окремо слід навести правила голосоведення та композиторського набору партій в партитурі при аранжуванні на задану мелодію, що включають: визначення тональності, розміру, темпу і характеру твору; запис обробленої мелодії в нотному викладенні; підбір стилю гармонії та розпис акордових функцій; вибір різних стилів гармонічних функцій (академічний чи естрадний); варіативний підхід у голосоведінні (мелодичне або гармонічне викладення); пропи-

сування гармонічних функцій та тексту пісні на кожен звук мелодії; перевірка і виправлення зручності голосоведення, теситури, ритміки, текстової зручності та ін. для всіх партій; урізноманітнення варіаційних форм твору (наприклад 1-й куплет – мелодичне викладення; 2-й куплет – гармонічне викладення та октавний унісон або solo; 3-й куплет – канон і Tutti (спів разом); прописування агогіки, кульмінації та фіналу твору з огляду на відтінки і текстові відхилення у складах; зазначення авторів музики та слів, або репертуару співака, а також темпу та тональності твору.

З урахуванням всіх вищезазначених сучасних стилів та усталених прийомів було створено, зокрема, сім партитур для вокального ансамблю ІДГУ «Чарівниці» та Народного академічного хору студентів ІДГУ (керівник Л. Чеботар, аранжування Е. Григорчук), які неодноразово виконувалися під час регіональних, всеукраїнських і міжнародних конкурсів та концертів. Дані партитури створювалися лише на основі прослуховування записів сольних (унісонних) версій українських фольклорних, а також естрадних пісень та являють собою абсолютно нові сучасні версії відомих творів. Партитури створено за наступними творами: «Родные причалы», музика та слова О. Затинченка; «Двічі в одну

Таблиця 1 – Закони аранжування у системі міжпредметних зв'язків

Музична практика	Гармонія	← Теорія музики →	Хорознавство →	← Хорклас
Поняття	гармонічний ланцюжок	тоніка, розмір, інтервали	ансамбль, стрій, нюансування	характер, чистота акорду
+				
Закони	7 нот, кварто-квінтове коло, ритмічні розміри, музичний квадрат			
+				
Правила	правила поєднання функцій	визначення b і $\#$ тональностей	хор = чистота ансамблю, стрійність строю, виразність нюансів	правила та інструменти диригування
=				
Предмет	аранжування – нові поняття яскравий стиль обробки = вдале виконання			

Таблиця 2 – Особливості стилів аранжування

Стиль	Інтервали, гармонія, метроритм	Голосоведення	Виконання	
Академічний	не допускаються: ч.4 ч.5 ч.8, децими, ундецими класична, без tag-акордів несинкопований	крайні голоси рухаються стрибкоподібно, середні – плавно	звуквилучення на «О»; звук в головний резонатор	
Народний	допускаються: ч.5 ч.8, унісон переходить в октаву модуляції тональності часті змінні розміри	допускається перехрещення голосів; вузьке розташування	звуквилучення на «Е-Є», звук в грудний або в горловий резонатор	
Естрадний	Джазовий	допускаються: 8 на хроматизмах секундакорди, tag-акорди синкопи, «свінг»	багатоголосні хори, вузьке розташування голосів	звуквилучення на «А-Е», звук в грудний резонатор, [«Hello, Dolly!»] soul-вокал
	«Рок»	акупунктура баса на ч.8 спрощена класична гармонія однорідний ритмічний малюнок	октавний унісон, імітація імпровізації solo-гітари	звуквилучення на «Ю-І», звук в горловий резонатор [«We Will Rock You»], вокальний звуковий ансамбль з металевим звучанням гітарних імпровізацій

річку не вийдеш» (з репертуару Ю. Думанської); «Расскажите, птицы» (з репертуару А. Пугачової); «Музыка звучит!», музика та слова Л. Горової; «Короли ночной Вероны» (з мюзиклу «Ромео і

Джульетта»), музика та слова Ж. Пресгурві; «Червона рута», музика та слова В. Івасюка; «Квітка Розмарія», з репертуару Н. Яремчука (рис. 1, 2).

1 "Родные причалы"
(з репертуару Ю. Думанської)

сл. і муз. А. Зайченко аранж. Е. Григорчук

3 Расскажите птицам
(з репертуару А. Пугачової)

Музыка (словами) аранж. Е. Григорчук

2 Двічі в річку не вийдеш...
(з репертуару С. Івасюка)

сл. В. Івасюка аранж. Е. Григорчук

Рисунок 1 – Партитури аранжування естрадних та народних пісень

Аранжування авторської пісні «Родные причалы» було здійснено у академічній манері (повністю відсутні джазові маж-акорди, паралельні квартали і квінти, або октави.) Кульмінації підкреслюються розходженням у секстакорд і квартсекстакорд з оспівуванням, або унісонами в місцях важливих за змістовним текстовим навантаженням. Присутня фонові кантленна канва вокалізів у супроводжуючих голосах, яка імітує лагідний сплеск і перекочування хвиль.

Адаптація сольної пісні «Двічі в одну річку не вийдеш» здійснено в естрадній манері (присутні великий мажорний і малий мінорний маж-акорди, паралельні квінти у стилі «рок», часті секунди).

Музичне перекладення пісні «Расскажите, птицы» здійснено в естрадному стилі (майже уся партитура насичена джазовими акордами, є паралельні квартали, рок-ходи, присутні джазові склади у вокалізах в супроводжуючих партіях, які імітують яскраві купюри супроводу).

Аранжування авторської пісні для дітей та юнацтва «Музика звучить!» виконане в академічному стилі з елементами естрадної гармонії (хроматизми передають інтимність почуттів та шепіт, естрадні маж-акорди на Tutti відображують урочистий дзвін литавр і неочікувану свіжість у гармонії).

Обробка пісні «Короли ночной Вероны» написана для соло Тенора і трьох-голосного вокально-хорового жіночого складу. Злети з секунд на джазові квартсекстакорди імітують духову групу супроводу французького мюзиклу. Терцеві спадні ходи заповнюють паузи та довгі ноти соліста (інструментальні купюри у партіях), створюючи неповторний діалог і довершеність кругообігу загальної мелодичної лінії.

Музичну обробку з української естрадної пісні «Червона рута» створено у естрадно-фольклорному стилі. Оригінал твору виконувався переважно терціями. Була запропонована більш сучасна

версія гармонії та голосоведіння (насичені маж-та секундакорди). Деякі паузи заповнені перехідними довгими нотами, притаманними українським народним пісням. До канону у 2-му куплеті приєднується сольний вокаліз у високій теситурі, нагадуючи відлуння у карпатських горах. Цей вокаліз було адаптовано з інструментальних купюр оригіналу. У другій частині речення 2-го куплету гармонічне голосоведіння об'єднує партії в tutti. Coda, запропонована у вигляді джаз акорду глибокої фактурної насиченості у широкому розташуванні на довгих цілих нотах, поступово вібруючи, розчиняється під час виконання.

Аранжування пісні фольклорного плану «Квітка Розмарія» у 1-му куплеті здійснено у естрадно-джазовому стилі – на прозорих довгих нотах супроводжуючих партій. У 5-му такті, пронизуючи мелодію, вступає сольне перше Сопрано. Приспів, обов'язково, співається у терцію, підкреслюючи народний стиль українських мелодійних співочих пісень. 2-й куплет починається з канону, в якому на 5 такті, методом перехрещення голосів (допустимого у народному стилі обробки), вступає вокаліз другого Сопрано (імітація звучання відлуння трембіт). Закінчується 2-й куплет співочим спадаючим повторенням секвенцій у терцію (куплет аранжовано виключно у народному стилі).

Слід констатувати, що було створено абсолютно нові за видом, жанром та стилем твори академічної, естрадної і фольклорної обробки для усього студентського вокального ансамблю та хору. Стилiстично збагачені аранжування, успішно впроваджені на практиці. У перспективі подальших розробок на меті ставиться вивчення сучасних теоретично-практичних досліджень щодо застосування аранжування у мистецькій освіті, зокрема, на уроках мистецтва у загальноосвітній школі; створення та теоретичне обґрунтування авторського збірника перекладень для голосу та фортепіано.

Список використаних джерел

1. Григорчук Е. М. Аранжування: навчально-методичний посібник. Ізмаїл: ІДГУ, 2017. 10 с. (Препринт. ІДГУ, Педагогічний факультет; ІДГУ2017).
2. Дымченко Е. В. Методические рекомендации по изучению дисциплины «Хороведение и хоровая аранжировка». Тирасполь, 2014. 62 с.
3. Колбина Е. В. Учебно-методический комплекс дисциплины «Хоровая аранжировка». Семей, 2013. 9 с.
4. Коломоєць О. М. Хорознавство. К.: Либідь, 2001. 168 с.
5. Самарин В. А., Осеннева М. С. Хоровая аранжировка: учебник и практикум для СПО. Москва.: Издательство Юрайт, 2017. 173 с.
6. Самарин В. А. Хороведение и хоровая аранжировка. Москва.: Академия, 2002. 352 с.
7. Ушкарёв А. Ф. Основы хорового письма. Москва.: Музыка, 1986. 231 с.

References

1. Hryhorchuk E. M. (2017). Aranzhuvannia: navchalno-metodychnyi posibnyk [Setting for Piano: Study Guide]. Izmail: Izmail Public Humanities University (preprint of the Izmail Public Humanities University; IPHU2017) 10 p. [in Ukrainian].
2. Dymchenko E. V. (2014). Metodycheskiye rekomendatsii po izucheniyu dystsypliny «Khorovedeniye i khorovaya aranzhировка» [Guideline on Subject «Choral Studies and Setting for Piano»]. Tiraspol, 62 p. [in Russian]

3. Kolbina E. V. (2013). Uchebno-metodycheskiy kompleks dystsiplini «Khorovaiya aranzhirovka» [Methodology Composition of Subject «Choral Arrangement»]. Semey, 9 p. [in Russian].
4. Kolomoiets O. M. (2001). Khoroznavstvo [Choral Studies]. Kyiv.: Lybid, 168 p. [in Ukrainian].
5. Samaryn V. A., Osiennieva M. S. (2017). Khorovaiya aranzhirovka: uchebnik i praktikum dliya SPO [«Choral Arrangement: Text-book and Hands-on for SPO»]. Moscow.: Publishing house Yurait, 173 p. [in Russian].
6. Samaryn V. A. (2002). Khorovedeniye i khorovaiya aranzhirovka [Choral Studies and Setting for Piano]. Moscow.: Akademiya, 352 p. [in Russian].
7. Ushkariov A. F. (1986). Osnovy khorovoho pisma [Basics of Choral Writing]. Moscow.: Muzyka, 231 p. [in Russian].

Ельвіра Григорчук. Методика аранжировки вокально-хоровых произведений различных видов и стилей в практике современного украинского образования

В статье обоснована необходимость развития и внедрения новых форм аранжировки вокально-хоровых произведений для популяризации современного украинского искусства, в частности в сфере музыкального образования. Предоставлено основные приемы композиционного преобразования вокальных партий в разных стилях на основе устоявшихся методов и принципов аранжировки. На примерах авторской аранжировки доказана возможность применения эстрадных джаз и рок-стилей для обработки фольклорной основы. Изложены результаты собственного наблюдения по использованию авторской аранжировки в практической деятельности (исполнительской) студенческого вокального ансамбля «Чародейки» и Народного академического хора студентов Измаильского государственного гуманитарного университета.

Ключевые слова: аранжировка, музыкальное образование, украинское вокально-хоровое искусство, фольклор, авторские партитуры.

Elvira Hryhorchuk. The methodology of the arrangements of different types and styles of voice-choral parts in the contemporary practice of Ukrainian education

The article substantiates the need for the development and implementation of new forms of arrangements of vocal and choral parts for the popularization of contemporary Ukrainian art, in particular in the field of musical education. The basic techniques of compositional transformation of vocal parts are provided in different styles based on established methods and principles of arrangements. The examples of the author's arrangements proved the possibility of using pop jazz and rock styles to process the folklore songs. The results of the author's observations on the use of own arrangements in the practical performing activities are presented in particular during on stage performances of the student vocal ensemble "Charivnitsi [The Sorceresses]" and the National Academic Choir of students of Izmail Public Humanities University. Absolutely new kinds and genres of adapted voice-choral parts were created for the student vocal ensemble and National Choir with the help of academic, pop and folk styles of arrangement. Stylistically enhanced arrangements have been successfully implemented in practice. As a result of pedagogical activity, thanks to the use of modern styles and established adapting techniques, seven scores have been created, which were repeatedly performed during Ukrainian and international contests and concerts and performances of National Academic Choir of students of Izmail Public Humanities University.

ДК37.032:[373.51]=161.2

Таміла ГРУБА

*кандидат педагогічних наук, доцент кафедри української мови та літератури,
декан історико-філологічного факультету
Міжнародного економіко-гуманітарного університету імені академіка Степана Дем'янчука,
м. Рівне, Україна,
e-mail: grubatamila@i.ua*

СУЧАСНІ ПІДХОДИ ДО ФОРМУВАННЯ МОВНОЇ ОСОБИСТОСТІ УЧНІВ НА УРОКАХ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ (ПРОФІЛЬНИЙ РІВЕНЬ)

У статті розглянуто сучасні підходи до навчання української мови в профільних класах. Підхід до навчання визначено як базисну категорію, яка визначає стратегію навчання мови та вибір методу навчання, що реалізує цю стратегію. За результатами аналізу наукових розвідок українських лінгводидактів представлено сутність, специфіку, критерії класифікації тих підходів, які відповідають меті та новому змісту навчання. У статті докладно проаналізовано сучасні підходи, на які орієнтують чинні програми з української мови, та доведено ефективність їх використання у практиці викладання української мови у старших класах профільного рівня; схарактеризовано комунікативно-діяльнісний, особистісно-орієнтований, комунікативно-когнітивний, соціокультурний, текстоцентричний, професійно-спрямований підходи, їх роль у формуванні мовної особистості учнів профільних класів.

Ключові слова: сучасні підходи до навчання української мови, формування мовної особистості учнів профільних класів, комунікативно-діяльнісний підхід, особистісно-орієнтований підхід, комунікативно-когнітивний підхід, соціокультурний підхід, текстоцентричний підхід, професійно-спрямований підхід.

У системі сучасної національної освіти відбуваються інноваційні процеси, формуються концептуальні засади, змінюється зміст навчання української мови. Сучасний підхід до навчання мови визначений основною функцією самої мови – бути найважливішим засобом спілкування, пізнання і впливу, й замовленням суспільства – сформувавши інтелектуально розвиненого випускника профільного навчального закладу, різнобічно освічену і соціально активну особистість. Досягненню мети і розв'язанню завдань профільного навчання української мови сприятиме використання положень взаємопов'язаних сучасних наукових підходів до навчання [11, 7].

Підхід до навчання розглядається в методиці як базисна категорія, яка визначає стратегію навчання мови та вибір методу навчання, що реалізує цю стратегію [1, 200]. Слід зазначити, що «підхід» як лінгводидактична категорія не зафіксовано в педагогічних і методичних словниках та енциклопедіях. Нам імпонують погляди С. Омельчука, який розглядає поняття «підхід» як найвищий щабель в ієрархії лінгводидактичних категорій, що об'єднує в собі інші категорійні поняття. Вчений визначає «підхід» як методологічну категорію лінгводидактики, що позначає складне багатовимірне явище, системну сукупність якого становлять принципи, технології, методи, прийоми, засоби й форми навчання, яке характеризується концептуальністю, процесуальністю, системністю, керованістю й дієвістю [8, 3–4]. Дослідник чітко розмежує поняття «підхід»: підхід є кате-

горією філософською, підхід до навчання – терміном педагогічним, підхід до навчання мови – терміном методичним (лінгводидактичним), подає класифікацію й предметний покажчик підходів до навчання української мови [8, 5–6]. У своїй роботі ми будемо оперувати терміном «підхід до навчання української мови» або лінгводидактичний підхід.

Ознайомлення з функціонуванням лінгводидактичної категорії «підхід до навчання мови» у трьох чинних програмах, працях Є. Азімова, З. Бакум, О. Божко, Н. Болотнової, Н. Голуб, О. Горошкіної, Г. Дідук-Ступ'як, С. Карамана, І. Кухарчук, Л. Мамчур, Л. Мацько, А. Нікітіної, С. Омельчука, Л. Паламар, Є. Пасова, М. Пентилюк, О. Петрук, Т. Симоненко, Г. Шелехової, А. Щукіна та ін. засвідчило відсутність єдиного трактування цього поняття, різнобій у кількісному складі, підходах до називання тощо [1; 2; 3; 4; 5; 7; 8]. У чинній програмі з української мови для закладів загальної середньої освіти виокремлено лише один підхід – комунікативно-функційний, а решта – принципи: особистісної орієнтації, текстотворчості, комунікативно-діяльнісний, соціокультурний [13].

Програма з української мови для класів технологічного, природничо-математичного, спортивного напрямів, суспільно-гуманітарного напрямку (економічний профіль) спрямовує на реалізацію низки підходів до навчання української мови, зокрема *особистісного, психологічного, психолінгвістичного, загальнодидактичного, професійно спря-*

мованого, комунікативно-діяльнісного, функціонально-стилістичного, соціокультурного підходів [12, 8–9]. У новій програмі для профільного навчання (філологічний напрям, профіль – українська філологія) виокремлено 5 підходів: особистісно орієнтований, соціокультурний, когнітивно-комунікативний, комунікативно-діяльнісний, текстоцентричний [11, 14–15]. На нашу думку, цей перелік варто доповнити професійно-орієнтованим, упровадження якого суттєво вплине на організацію навчання учнів профільних класів.

Г. Шелехова, характеризуючи зміст і структуру оновленої програми з української мови для основної школи крізь призму сучасних підходів, зупиняється на таких чотирьох: компетентнісному, особистісно орієнтованому, комунікативно-діяльнісному, соціокультурному [14, 61].

Аналіз переліку й опису підходів до навчання української мови, поданих у нормативних документах, наукових розвідках українських лінгводидактів, урахування специфіки організації освітнього процесу в профільних класах дали змогу узагальнити результати в таблиці 1.

Матеріали таблиці відображають сучасний стан розвитку української лінгводидактики та результати досліджень українських науковців.

Мета нашої наукової розвідки – розглянути сутність, специфіку та взаємозв'язок насамперед тих підходів, на реалізацію яких орієнтує чинна програма для профільного навчання й які, на наш погляд, будуть ефективними у формуванні мовної особистості учнів профільних класів.

Найбільш дослідженими в українській методичці є комунікативно-діяльнісний та особистісно орієнтований підходи. Необхідність їх упровадження зафіксовано в усіх нормативних документах для закладів загальної середньої освіти.

Засади особистісно орієнтованого підходу закладено в працях прогресивних представників вітчизняної науки минулого століття (Х. Алчевська, М. Бунаков, А. Макаренко, С. Русова, К. Ушинський та ін.), сучасних вітчизняних і зарубіжних учених

(А. Алексюк, Г. Балл, І. Бех, О. Бондаренко, С. Гончаренко, М. Євтух, І. Зязюн, І. Костюк, В. Мерлін, Н. Ничкало, П. Перепелиця, В. Рибалка, С. Шандрук, Т. Яценко та ін.). Сутність підходу полягає в урахуванні вікових, психологічних, професійних інтересів, можливостей, потреб учнів, у здійсненні опори на принципи диференціації, індивідуалізації навчання, в особистісному розвитку учнів [1, 130]. М. Пентилюк розглядає цей підхід як послідовне ставлення педагога до учня як до особистості, самосвідомого відповідального суб'єкта власного розвитку та суб'єкта виховної взаємодії [10, 178]. У центрі навчання перебуває учень як особистість, тому саме цей підхід є визначальним у формуванні мовної особистості. Це впливає на способи репрезентації навчальної теорії, добір ілюстративного матеріалу, вибір методів і прийомів відбувається крізь призму особистості учня, його потреб, мотивів, інтелекту, здібностей тощо. Г. Шелехова вважає, що особистісно орієнтований підхід до навчання мови передбачає забезпечення оптимальних умов для різнобічного мовленнєвого розвитку кожного учня, урахування його індивідуальних особливостей, пізнавальних потреб, інтересів, прагнень, заохочення до самостійності у вивченні мови, самопізнання й саморозвитку [14, 61]. Найважливішими ознаками особистісно зорієнтованого навчання вважають варіативність методик і технологій, уміння організувати навчання на різних рівнях складності, утвердження всіма засобами цінності емоційного благополуччя, позитивного ставлення до світу, тобто внутрішньої мотивації [2]. За цього підходу визначальними мають бути робота в парах, групах, учнівські диспути, рольові ігри, розігрування діалогів, ведення бесід, розвиток творчих здібностей, самооцінювання. Особистісно орієнтований підхід до навчання мови, на думку авторів програми для профільних класів, вивіщує цілісність учнівської особистості у трьох важливих сферах (Я-«Відчуваю», «Думаю», «Дію»), дбаючи про інтелектуальний, духовний, фізичний розвиток дитини; урів-

Таблиця 1 – Сучасні підходи до навчання української мови в профільних класах (філологічний напрям)

Критерії класифікації	Назва підходів
За способом суб'єктної організації навчальної діяльності (з погляду суб'єкта навчання мови)	Антропоцентричний, діяльнісний (діялісно-орієнтований), індивідуальний, компетентнісний, особистісний (особистісно орієнтований), особистісно-діяльнісний, діалоговий та ін.
За способом організації засвоєння навчального матеріалу з мови	Дедуктивний, диференційований, індуктивний, інтегрований, інтегративний, когнітивний, когнітивно-комунікативний, комунікативно-діяльнісний, системний, системно-лінгвістичний, технологічний, ситуаційний та ін.
За характером добору й подання навчального матеріалу	Професійно-спрямований, соціокультурний, текстоцентричний (текстоцентрично-дискурсивний), функційний, функційно-комунікативний, функційно-стилістичний, комплексний,
За ступенем новизни (інноваційні)	Дослідницький, компетентнісний, крос-культурний, комунікативно-жанровий, синергетичний (системно-синергетичний)

новажує знанневий компонент змісту освіти з розвитком емоційної сфери, акцентуючи на плеканні адаптаційних здібностей, на самоусвідомленні й самоконтролі, антистресового потенціалу й життєвого оптимізму; передбачає оптимальні умови для різнобічного мовно-мовленнєвого розвитку учня, врахування його індивідуальних особливостей, інтелектуальних та креативних здібностей і потреб, інтересів, прагнень, заохочення до самостійності у вивченні мови, самопізнання й саморозвитку [11, 14].

Отже, у межах особистісно орієнтованого підходу особистість учня виступає як мета, суб'єкт, результат і головний критерій ефективності освітнього процесу, визнається унікальність особистості кожного учня профільних класів, його право на повагу, моральну та інтелектуальну свободу, розвиток природних задатків і здібностей, творчого потенціалу. Увага вчителя має бути спрямована на розвиток активності, творчості, самостійності, здатності до відповідальності за власні дії, рефлексії, створення умов для побудови власного освітнього простору учня.

Комунікативно-діяльнісний підхід до навчання мови забезпечує усвідомлення комунікативної функції мови, дослідження мовних одиниць в умовах конкретного мовленнєвого акту. У словнику-довіднику з української мови комунікативно-діяльнісний підхід розглядається як підхід до навчання мови, що полягає в такій організації навчання, коли засвоєння мови відбувається безпосередньо в процесі комунікативної (реальної або модельованої) діяльності задля оволодіння комунікативними вміннями й навичками; він спрямований на формування в учнів комунікативної компетентності – здатності користуватися мовою залежно від конкретної ситуації [10, 119]. Г. Шелехова акцентує увагу на тому, що комунікативно-діяльнісний підхід реалізується у процесі взаємопов'язаного вдосконалення чотирьох видів мовленнєвої діяльності учнів [14, 61]. І. Кухарчук в дисертації розглядає комунікативно-діяльнісний підхід до вивчення мови як цілеспрямовану, суб'єкт-суб'єктну організацію навчального процесу, основою якого є комунікативна діяльність учнів/студентів, що спрямована на вивчення мови в динамічному аспекті мовотворення, дослідження мовних одиниць в умовах мовленнєвого акту, встановлення відмінностей у функціонуванні засобів мови в різних ситуаціях спілкування [4, 9]. Програма для профільного навчання спрямовує вчителів на взаємопов'язане й цілеспрямоване вдосконалення чотирьох видів мовленнєвої діяльності, зокрема на виконання комунікативних дій (будувати продуктивну мовну взаємодію з однолітками й дорослими у процесі підготовки

спільних проектів), пізнавальних дій (формулювати проблему, планувати послідовність дій, здійснювати пошук необхідної інформації з різних джерел, систематизувати її різними способами; здійснювати самоконтроль, самооцінку й самокорекцію).

Комунікативно-діяльнісний підхід передбачає засвоєння мови в її комунікативній функції на основі залучення учнів до спілкування з конкретно визначеною метою, що спонукає до моделювання різноманітних комунікативних ситуацій, зокрема професійно орієнтованих, наприклад, „Перший робочий день”, „Прийом на роботу”, „Ділові переговори” тощо. В основу цього підходу покладено мовленнєву діяльність учня (аудіювання, говоріння, читання і письмо) [12].

Аналіз літератури з проблеми дослідження, спостереження автора за освітнім процесом дали змогу виокремити суттєві характеристики комунікативно-діялісного підходу, які дозволяють ефективно формувати мовну особистість учня профільних класів:

1. Уможлиблює зміну статусно-рольового спілкування «вчитель» – «учень» на міжособистісне суб'єкт-суб'єктне спілкування. Змінюється статус учителя й учнів: учитель з «транслятора» знань перетворюється в організатора спільної з учнями діяльності, учень бере участь у творенні уроку, обидва виступають суб'єктами функціонування освітнього простору профільної школи.
2. Створює мотив спілкування, що стимулює мовленнєву діяльність завдяки індивідуалізації навчання, активного міжособистісного спілкування.
3. Змінює сам зміст спілкування: замість навчальної діяльності, яка передбачає передавання та відтворення інформації, знання отримуються в процесі спільної творчості та переосмислення відомого. Наприклад, пропонується нова інтерпретація відомого твору з опорою на текстову організацію, визначення комунікативного наміру автора та спостереження за роллю мовних засобів у реалізації авторського задуму; учень у межах навчального проекту сам здобуває необхідну інформацію, виступає в ролі дослідника.
4. Змінюється емоційна тональність і стиль спілкування: виникає атмосфера довіри, взаємоповаги, зацікавленості, взаємодопомоги тощо.
5. Збільшується набір необхідних видів діяльності, вмінь і навичок: удосконалюються вміння вести діалог, здійснювати зворотній зв'язок у спілкуванні, поводитися в різноманітних комунікативних ситуаціях

і сферах з різними партнерами відповідно до конкретних мети й завдань, ефективно організовувати текстову діяльність, застосовувати інформаційно-комунікаційні технології тощо.

6. Виникає потреба в навчанні на основі усвідомлення навчальної діяльності як природної частини життєдіяльності, що становить основи освітнього простору та мовної особистості учнів профільних класів.
7. Повна відповідність меті сучасної мовної освіти – формуванню мовної особистості випускників шкіл.

Отже, комунікативно-діяльнісний підхід до навчання мови забезпечує реалізацію мети й завдань філологічної освіти, охоплює всі рівні мовної системи та комунікативно-мовленнєву діяльність учнів, об'єднує всі змістові лінії оновленого змісту навчання української мови, є, на наш погляд, найбільш загальним орієнтиром в освітньому процесі й підпорядковує інші підходи до навчання мови, які конкретизують його спрямованість у процесі вивчення певних розділів шкільного курсу або становлять певні аспекти його реалізації, наприклад, комунікативно-функційний (функційно-комунікативний), когнітивно-комунікативний, функційно-стилістичний та ін.

Чинна програма з української мови для профільного навчання спрямовує вчителів на реалізацію *когнітивно-комунікативного* підходу, який передбачає усвідомлене засвоєння знань про мову й оволодіння різними діями (упізнавати, аналізувати, порівнювати, класифікувати мовні одиниці і факти, оцінювати їх з погляду нормативності, відповідності сфері та ситуації спілкування) [11, 14–15]. Зауважимо, що цей підхід не зафіксовано в більшості енциклопедій і словників з лінгводидактики. Натомість подано статті про когнітивний (*cognitive approach*) та пізнавальний підходи. Зокрема, Е. Азимов та А. Щукін когнітивний підхід розглядають як такий, що ґрунтується на положеннях когнітивної психології і передбачає у процесі навчання опору на принцип свідомості, врахування різних когнітивних стилів, характерних для учнів конкретної групи, та навчальних стратегій, якими вони послуговуються [1, 96]. Засновники підходу Дж. Брунер та У. Ріверс визначили основні його характеристики: 1) активність процесу пізнання сутності мовних явищ, створення умов для реалізації особистісних орієнтирів; 2) розвиток мислення є невід'ємним складником процесу оволодіння мовою; 3) процес навчання є не тільки особистісно, але й соціально зумовленим, коли учні в реальних умовах спілкуються один із одним і вчителем, що передбачає спільну діяльність у процесі навчання мови. Проблема визначення особливостей когнітивно-комуніка-

тивного аспекту в навчанні української мови, реалізації цього підходу присвячено наукові розвідки сучасних лінгводидактів О. Горошкіної, І. Дроздової, С. Карамана, О. Любашенко, Л. Мамчур, Л. Мацько, А. Нікітіної, С. Омельчука, О. Семенов, М. Пентиліук, Т. Симоненко. Нам імponує багатоаспектне визначення когнітивно-комунікативного підходу в працях М. Пентиліук, яка вважає, що сутність когнітивно-комунікативного підходу полягає в реалізації когнітивної і комунікативної методик, це використання різних способів засвоєння мовних одиниць, посилення практичної спрямованості шкільного курсу української мови, інтелектуального розвитку особистості, переакцентацію мети мовної освіти з лінгвістичної на комунікативну компетентність і надання пріоритету формування в учнів умінь і навичок спілкування в різних сферах суспільного життя. Він зорієнтований на гармонійне поєднання одержаних знань з мови і мовлення, уміле використання їх у мовленнєвій діяльності. Погоджуємося з думкою вченого, що дотримання когнітивно-комунікативного підходу в навчанні української мови забезпечує формування повноцінної мовної особистості учнів [9, 110].

Отже, реалізація когнітивно-комунікативного підходу до вивчення мови учнями профільних класів дає змогу гармонійно поєднати матеріал мовної, лінгвістичної та мовленнєвої змістових ліній, посилити практичне спрямування шкільного курсу української мови, досягти мети з формування мовної особистості.

Лінгводидактичний підхід, на впровадження якого орієнтують усі концептуальні й нормативні документи, на сучасному етапі має назву *«соціокультурний»*. У кількох варіантах концепцій, стандартів, програм використано терміни «культурологічний», «культурознавчий», «українознавчий», «лінгвокультурознавчий», «етнокультурознавчий», «соціокультурний». Уважаємо, що ці назви не є синонімічними, оскільки позначають різні поняття, аспекти навчання мови, акцентацію уваги або на культурному, або на національному компонентах, а лексема «соціокультурний» інтегрує соціальний і культурний складники. У назві підходу першим зазначено соціальний, який відповідає за соціалізацію учня, формування соціокультурного елемента комунікативної компетентності учнів профільних класів. Соціокультурна компетентність визначається як поліаспектне особистісне утворення, що містить знання про культуру в широкому контексті, уміння продуктивно організувати власну мовленнєво-комунікативну діяльність відповідно до соціальних норм поведінки, морально-етичних, естетичних та інших цінностей; досвід особистісно-

ціннісного ставлення до соціуму; містить знання про теорію мовних одиниць, зокрема національно маркованих, семантики мовних одиниць і вміння використовувати їх відповідно до соціальних умов спілкування; комунікативний та соціокультурний досвід учнів. Л. Мацько акцентує увагу на формуванні цілісного уявлення про мову як національно-культурний феномен, розумінні національної своєрідності української мовної картини світу, знанні констант української національної культури, концептуальних лінгвокультурем, вихованні поваги до інших етносів, їхніх мов, звичаїв, традицій, культури [5, 46].

Г. Шелехова розглядає соціокультурний підхід як вивчення мови на основі створеної українським народом оригінальної і яскравої культури, відображеної в міфології, традиціях і звичаях, усній народній творчості, а також акумульованої у перекладних літературних творах культур інших народів. Крім того, до змістового наповнення підходу вчені зараховують трансформацію відомостей з мови, літератури, історії та інших предметів, власного життєвого досвіду, що відбувається у процесі підготовки усних та письмових творів, під час виконання творчих робіт інших жанрів, в особистісно неповторний погляд на життя, у переконання, світоглядні установки, ідеали, у знання культурних реалій, які забезпечують органічне входження в суспільство, визначення свого місця в ньому, реалізацію потенційних можливостей особистості [15, 10].

М. Пентиліук розуміє соціокультурний підхід (принцип) як вивчення мови на основі створеної українським народом оригінальної і яскравої культури, відображеної в міфології, традиціях і звичаях, усній народній творчості, творах красного письменства, а також акумульованої в перекладних літературних творах культур інших народів, трансформація учнем відомостей з мови, літератури, історії та інших предметів, власного життєвого досвіду, що здійснюється в процесі підготовки усних і письмових творів, під час виконання творчих робіт інших жанрів, у переконаннях, світоглядних настановах, знаннях культурних реалій, які забезпечують органічне входження в суспільство, визначення свого місця в ньому, реалізацію потенційних можливостей особистості [10, 229–230]. Як бачимо, дослідниця розкриває зміст культурного й соціального складників цього підходу, акцентує увагу на досвіді й особистісних характеристиках та якостях особистості учня. Реалізацію цього підходу більшість лінгводидактів убачають в організації роботи з текстом, тобто ретельно добираються, конструюються й систематизуються тексти з виразним виховним спрямуванням і відповідна тематика творчих робіт,

що передбачають формування патріотичних, морально-етичних, екологічних переконань та естетичних смаків учнів [3; 5; 10]. Соціокультурний підхід сприяє розвитку духовної сфери особистості, збагаченню словникового запасу, формуванню особистісних переконань, самовдосконаленню особистості, створенню освітнього простору учня. Специфіка реалізації зазначеного підходу в профільних класах полягає у формуванні умінь виконувати історико-культурологічні коментарі до національно-культурних лексем; проводити етнолінгвістичне дослідження, укладати мовні, літературно-краєзнавчі альбоми рідного регіону України; вилучати соціокультурну інформацію з різних джерел, опановувати різні способи збору, узагальнення, систематизації соціокультурної інформації, готувати тематичні екскурсії, зустрічі, олімпіади, вікторини, ігри, конкурси, укладати тематичний словник-тезаурус, власну електронну бібліотеку [5, 50]

Отже, реалізація соціокультурного підходу можлива лише за умови використання тексту чи системи текстів соціокультурного спрямування, побудови власних висловлювань відповідної тематики, тому існує тісний взаємозв'язок між ним і текстоцентричним підходом.

Одним із «наймолодших» лінгводидактичних підходів до навчання є текстоцентричний підхід, що зумовлює різнобіч у назвах на його позначення та визначенні статусу (підхід, принцип, аспект). Аналіз наукових джерел дав змогу з'ясувати, що донині в назві підходу спостерігаються розбіжності. Поряд із поняттям «текстоцентричний» натрапляємо на синонімічні: «текстоорієнтований», «текстотворчий», «текстовий» «текстоцентрично-дискурсивний». У дослідженні ми будемо послуговуватися терміном «текстоцентричний підхід», який за семантичним наповненням та дидактичним спрямуванням найбільш повно відображає зорієнтованість на роботу з текстом (зразковим і побудову власного) в організації освітнього процесу учнів профільних класів. Учені З. Бакум, Н. Болотнова, О. Горошкіна, Л. Мацько, М. Пентиліук зазначають його прямиий зв'язок із функційно-стилістичним, комунікативно-діяльним підходами [2; 5; 6; 9].

Текстоцентричний підхід реалізується шляхом систематичного й системного використання на уроках української мови (аспектних, формування комунікативних умінь) висловлювань різних жанрово-стильових різновидів, типологічних структур і форм (усних і писемних, монологічних і діалогічних (полілогічних)). Науковці переконані, що він органічно пов'язаний з усіма вище зазначеними підходами до навчання, оскільки саме текст є носієм інформації, засобом пізнання довкілля й

формування в учнів національно-мовної картини світу; метою, змістом і засобом навчання мови.

Надзвичайно важливим, на нашу думку, є виокремлення *професійно спрямованого підходу*, який, на думку укладачів програм для профільного навчання, ураховує експліцитну та імпліцитну професіоналізацію курсу, що забезпечується формуванням стійкої мотивації до вивчення предмета, відповідною орієнтацією ситуативних завдань, добором дидактичного матеріалу, збагаченням словника учнів термінологічною лексикою [12].

Отже, вивчення літератури з теми дослідження дало змогу визначити *підхід до навчання української мови в профільних класах* як основополож-

ну лінгводидактичну категорію, організацію й самоорганізацію освітнього простору, що зумовлює вибір принципів, технологій, методів прийомів і засобів навчання української мови з метою формування окремих аспектів (характеристик) мовної особистості, яка має стійку мотивацію до профільних предметів, орієнтованість на вибір майбутньої професії. Перспективним, на нашу думку, є подальше дослідження особливостей комунікативно-жанрового підходу, розроблення методики його реалізації на уроках української мови та визначення ролі у формуванні мовної особистості учнів профільних класів.

Список використаних джерел

1. Азимов Э. Г. Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам) / Э.Азимов, А.Шукин. – М.: Издательство «Икар», 2010. – 448с.
2. Бакум З. П. Текстцентризм у сучасній системі принципів навчання української мови / З. П. Бакум // Збірник наукових праць. Педагогічні науки. – Вип. 47. – Херсон: ХДУ, 2006. – С. 85–91.
3. Божко О. Сучасні підходи до формування текстотвірних умінь учнів під час вивчення складного речення / О.Божко // Збірник наукових праць Педагогічні науки, 2013. – С. 94 – 100.
4. Кухарчук І.О. Комунікативно-діяльнісний підхід до вивчення синтаксису у мовній освіті вчителів української мови та літератури: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук: спец. 13.00.02 «Теорія та методика навчання (українська мова)» / І.О.Кухарчук. – Київ, 2006. – 20 с.
5. Мацько Л. Компетентнісні підходи і програмні засади в навчанні української мови в 10-12 класах середньої школи (профіль – українська філологія) / Л.Мацько, О.Семенов // Українська мова і освітньому просторі. – К.: Вид-во НПУ імені М.П.Драгоманова, 2009. – С. 44 – 60.
6. Методика навчання української мови в середніх освітніх закладах / М. І. Пентиліук, С. О. Караман, О. В. Караман, О. М. Горошкіна, З. П. Бакум, І. В. Гайдаєнко; за ред. М. І. Пентиліук. – К.: Ленвіт, 2005. – 400 с.
7. Пентиліук М. І. Текстцентричний аспект формування риторичних умінь і навичок учнів / М. І. Пентиліук // Актуальні проблеми сучасної лінгводидактики : зб. статей. – К.: Ленвіт, 2011. – С. 96–108.
8. Омельчук С. «Підхід до навчання» як базова категорія сучасної лінгводидактичної науки / Сергій Омельчук // Українська мова і література в школі. – 2013. – № 2. – С.2 – 8.
9. Практикум з методики навчання мовознавчих дисциплін у вищій школі: навч. посіб. / О. М. Горошкіна, С. О. Караман, З. П. Бакум, О. В. Караман, О. А. Копусь; за ред.О. М. Горошкіної та С. О. Карамана. – К.: «АКМЕ ГРУП», 2015. – 250 с.
10. Словник-довідник з української лінгводидактики. Навчальний посібник / Кол. авторів за ред. М. Пентиліук. – К.:Ленвіт, 2003 – 320 с.
11. Українська мова 10-11 класи. Програма для профільного навчання учнів загальноосвітніх навчальних закладів / Л. Мацько, Т. Груба, О. Семенов, Т. Симоненко // Інформаційний збірник та коментарі Міністерства освіти і науки України, 2017. – №12. – С. 3 – 73.
12. Українська мова 10-11 класи: програма для профільного навчання учнів загальноосвітніх закладів (з українською мовою навчання): рівень стандарту / уклад. М. І. Пентиліук, О. М. Горошкіна, А. В. Нікітіна. – К.: Грамота, 2011. – 48с.
13. Українська мова. Програма для загальноосвітніх навчальних закладів з українською мовою навчання. 5 – 9 класи // Українська мова і література в школі. – 2013. – №1. – С. 32 – 48.
14. Шелехова Г. Зміст і структура оновленої програми з української мови для основної школи крізь призму сучасних підходів / Г. Т. Шелехова // Українська мова і література в школі. – 2013. – № 2. – С.60 – 64.
15. Шелехова Г. Т. Сучасні підходи до навчання рідної мови в загальноосвітній школі / Г. Шелехова // Українська мова і література в школі. – 1998. – №1. – С.8–12.

References

1. Azymov Э. Н. Novyi slovar metodicheskikh terminov u poniatiy (teoriya y praktyka obucheniya yazykam) / Э.Аzymov, А.Шchukyn. – М.: Yzdatelstvo «Ykar», 2010. – 448s.
2. Bakum Z. P. Tekstotsentryzm u suchasniy systemi pryncypiv navchanniya ukrainskoi movy / Z. P. Bakum // Zbirnyk naukovykh prats. Pedagogichni nauky. – Vyp. 47. – Kherson: KhDU, 2006. – S. 85–91.
3. Bozhko O. Suchasni pidkhody do formuvannya tekstotvirnykh umin uchniv pid chas vyvchenniya skladnoho rechenniya / O.Bozhko // Zbirnyk naukovykh prats Pedagogichni nauky, 2013. – S. 94 – 100.
4. Kukharchuk I.O. Komunikativno-dialnisnyi pidkhid do vyvchenniya syntaksysu u movnii osviti vchyteliv ukrainskoi movy ta literatury: avtoref. dys. na zdobuttia nauk. stupenia kand. ped. nauk: spets. 13.00.02 «Teoriia ta metodyka navchanniya (ukrainska mova)» / I.O.Kukharchuk. – Kyiv, 2006. – 20 s.
5. Matsko L. Kompetentnisni pidkhody i prohramni zasady v navchanni ukrainskoi movy v 10-12 klasakh serednoi shkoly (profil – ukrainska filohiia) / L.Matsko, O.Semenoh // Ukrainska mova i osvithnomu prostori. – K.: Vyd-vo NPU imeni M.P.Drahomanova, 2009. – S. 44 – 60.
6. Metodyka navchanniya ukrainskoi movy v serednikh osvithnikh zakladakh / M. I. Pentyliuk, S. O. Karaman, O. V. Karaman, O. M. Horoshkina, Z. P. Bakum, I. V. Haidaienko; za red. M. I. Pentyliuk. – K.: Lenvit, 2005. – 400 s.

7. Pentyliuk M. I. Tekstotsentrychnyi aspekt formuvannia rytorychnykh umin i navychok uchniv / M. I. Pentyliuk // Aktualni problemy suchasnoi lnhvodydaktyky : zb. statei. – K. : Lenvit, 2011. – S. 96–108
8. Omelchuk S. «Pidkhdid do navchannia» yak bazova katehoriia suchasnoi lnhvodydaktychnoi nauky / Serhii Omelchuk // Ukrainska mova i literatura v shkoli, 2013. – № 2. – S.2 – 8.
9. Praktykum z metodyky navchannia movoznavchykh dystsyplyn u vyshchii shkoli: navch. posib. / O. M. Horoshkina, S. O. Karaman, Z. P. Bakum, O. V. Karaman, O. A. Kopus; za red. O. M. Horoshkinoi ta S. O. Karamana. – K.: «AKME HRUP», 2015. – 250 s.
10. Slovnyk-dovidnyk z ukrainskoi lnhvodydaktyky. Navchalnyi posibnyk / Kol. avtoriv za red. M. Pentyliuk. – K.:Lenvit, 2003 – 320 s.
11. Ukrainska mova 10-11 klasy. Prohrama dlia profilnoho navchannia uchniv zahalnoosvitnykh navchalnykh zakladiv / L. Matsko, T. Hrubá, O. Semenoh, T. Symonenko // Informatsiinyi zbirnyk ta komentari Ministerstva osvity i nauky Ukrainy, 2017. – №12. – S. 3 – 73.
12. Ukrainska mova 10-11 klasy [Tekst]: prohrama dlia profilnoho navchannia uchniv zahalnoosvitnykh zakladiv (z ukrainskoiu movoiu navchannia): riven standartu / uklad. M. I. Pentyliuk, O. M. Horoshkina, A. V. Nikitina. – K.: Hramota, 2011. – 48s.
13. Ukrainska mova. Prohrama dlia zahalnoosvitnykh navchalnykh zakladiv z ukrainskoiu movoiu navchannia. 5 – 9 klasy // Ukrainska mova i literatura v shkoli, 2013. – №1. S. 32 – 48.
14. Shelekhova H. Zmist i struktura onovlenoi prohramy z ukrainskoi movy dlia osnovnoi shkoly kriz pryzmu suchasnykh pidkhdidiv / H. T. Shelekhova // Ukrainska mova i literatura v shkoli. – 2013. – № 2. – S.60 – 64.
15. Shelekhova H. T. Suchasni pidkhdody do navchannia ridnoi movy v zahalnoosvitnii shkoli / H. Shelekhova // UMLSh, 1998. – №1. – S.8–12.

Таміла Грубая. Современные подходы к формированию языковой личности учащихся на уроках украинского языка (профильный уровень)

В статье рассматриваются современные подходы к обучению украинскому языку в специализированных школах. Подход к обучению определяется как основная категория, которая описывает стратегию изучения языка и выбор метода обучения, который реализует эту стратегию. По результатам научных исследований украинских лингводидактов, представлено сущность, специфику, критерии классификации тех подходов, которые соответствуют цели и новому содержанию исследования. В статье подробно анализируются современные подходы, которые ориентированы на существующие учебные программы на украинском языке, доказана эффективность их выполнения в практике преподавания украинского языка в специализированных школах, определены коммуникативно-деятельностный, личностно-ориентированный, коммуникативно-когнитивный, социокультурный, текстоцентрические подходы, их роль в формировании языковой личности на уроках украинского языка.

Ключевые слова: современные подходы к обучению украинского языка, формирования языковой личности учащихся профильных классов, коммуникативно-деятельностный подход, личностно-ориентированный подход, коммуникативно-когнитивный подход, социокультурный подход, текстоцентрический подход, профессионально-направленный подход.

Tamila Gruba. Current approaches to forming the linguistic personality of students in Ukrainian language lessons (professional level)

The article deals with modern approaches to teaching Ukrainian language in specialized schools. An approach to learning is defined as a basic category that describes a language learning strategy and a choice of learning method that implements this strategy. According to the results of scientific researches of Ukrainian linguodidacts, the essence, specifics, criteria of classification of those approaches that correspond to the purpose and new content of study are presented. The article analyzes the modern approaches in detail, based on the existing programs in the Ukrainian language, the efficiency of their implementation in Ukrainian teaching practice is proved; their role in forming the linguistic personality of students of specialized schools on Ukrainian language lessons; the communicative-activity, person-oriented, communicative-cognitive, sociocultural, text-centric approaches are defined.

According to the author, communicative-activity and person-oriented approaches are the most studied in the Ukrainian methodology, the need for implementation of which is fixed in all normative documents for institutions of secondary education.

Particular attention is paid to the communicative-activity approach to language learning in specialized schools, which ensures the realization of goals and objectives of philology, encompasses all language system levels and students' communicative and speech activity. The author claims that communicative-activity approach is a general reference in educational process and subordinates other approaches to learning the language, which specify its direction in the study of certain aspects of the school course.

It is proved that within the framework of a personally oriented approach, the student's personality acts as a purpose, the result and the main criterion of the effectiveness in educational process, identifying the students' uniqueness, their right to moral and intellectual freedom, the development of natural instincts and abilities, creative potential. Teacher's intentions should be aimed at the development of students' activity, creativity, autonomy, ability to take responsibility for their actions, as well as reflexion, creating conditions for building educational space for every student.

Keywords: modern approaches to teaching Ukrainian language, formation of linguistic personality of students of specialized schools, communicative-activity approach, person-oriented approach, communicative-cognitive approach, sociocultural approach, text-centric approach, professional-oriented approach.

УДК 373.016:78

Оксана ГУСАЧЕНКО

*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: oksanafilo@ukr.net*

ОБґРУНТУВАННЯ МЕТОДИЧНОЇ МОДЕЛІ ФОРМУВАННЯ МУЗИЧНО-ТВОРЧОГО ПОТЕНЦІАЛУ ПІДЛІТКІВ У ПОЗАУРОЧНІЙ СПІВАЦЬКІЙ ДІЯЛЬНОСТІ

У статті проаналізовано основні принципи методичної моделі формування музично-творчого потенціалу підлітків у позаурочній співацькій діяльності: емоційної захопленості та насиченості; орієнтації на художньо-естетичні потреби і смаки підлітка у поєднанні з високохудожніми музичними взірцями; повторності музичних вражень з досягненням естетичної насолоди; єдності розвитку інтуїтивного та свідомого; творчої свободи в художній інтерпретації твору та спонукання до творчого самовираження. Розроблено педагогічні умови функціонування цього процесу: забезпечення актуалізації набутих музичних знань і творчого досвіду у позаурочній співацькій діяльності; створення позитивної морально-психологічної атмосфери та ситуацій успіху; підтримання оптимальної активності кожної дитини засобами поступового ускладнення музично-творчих завдань.

Ключові слова: методична модель, музично-творчий потенціал, підлітки, позаурочна співацька діяльність, принципи, педагогічні умови.

Серед стратегічних завдань середньої шкільної освіти, проголошених реформою, є закладання основ культурної обізнаності (формування музичних смаків та ідеалів), національної свідомості, творчого мислення та здатності використовувати власний творчий потенціал, які у музичні площині реалізуються на підґрунті пізнання, усвідомлення та виявлення своїх музичних здібностей, накопичених емоцій, музичних вражень, примноження музично-слухацького та виконавського досвіду, стимулювання, впровадження та генерування творчих ідей, спонукання до прояву творчої ініціативи учнів. Тільки такий вектор освітнього розвитку уможлиблює створення згуртованої спільноти творчих особистостей, які враховуючи український менталітет, забезпечать процвітання та конкурентоспроможність нашої держави.

Своєчасна реакція на інтенсивні зміни мистецької шкільної освіти піднімає низку нагальних питань, вирішення яких торкається розробки та впровадження ефективних методик, спрямованих на конструювання власного мистецько-творчого простору, проектування школярами свого музично-творчого шляху, а також віднаходження способів та засобів розвитку музичних здібностей, виявлення талановитості й визначення умов та принципів, що уможливають актуалізацію творчого потенціалу кожної дитини, зокрема підлітків. Лише часовий фактор дозволяє в осяжному майбутньому відстежити результативність розроблених методичних моделей, виявивши сформований музично-творчий потенціал підлітка, фіксує наскільки дитина може впливати на оточуючу творчу дійсність, змінюючи її.

Зважаючи на те, що формування музично-творчого потенціалу підлітків тривалий, розгорнутий в часі процес, а його наявність завжди визначається ймовірно (вірогідністю), інтегруючи послідовну зміну латентного та виявленого, це пов'язує його з категоріями змісту та форми. Наявність якісних змін, які передбачають закономірність розвитку та є результатом ефективності педагогічно організованого впливу на школяра, зумовлені змістовим наповненням дитини, існуюча форма якого трансформується в залежності від цього наповнення. Також актуалізація музично-творчого потенціалу, сумуючи виконавський досвід підлітка, здійснює накопичення різноманітних форм його проявів.

З цього приводу доречним буде розглянути вихідні умови у сукупності специфічних принципів, а також ті педагогічні умови формування музично-творчого потенціалу підлітків у позаурочній співацькій діяльності, які забезпечуватимуть його позитивну динаміку. Ураховуючи те, що специфічні принципи є своєрідною перспективною оцінкою в мистецькій освіті загальнодидактичних принципів, зазначаємо, що дослідження та розробка цієї проблеми висвітлюється в роботах Е. Абдулліна, Н. Гуральник, К. Завалко, А. Козир, О. Михайліченка, Н. Овчаренко, Г. Падалки, О. Ростовського, О. Рудницької, В. Черкасова та ін.

Узагальнюючи теоретичний аналіз та спираючись на принципові позиції у доробку вищезазначених науковців, у відповідності сутності та визначеній нами структурі музично-творчого потенціалу підлітків, ми виокремили такі вихідні умови формування музично-творчого потенціалу

підлітків у позакласній співацькій діяльності: принцип емоційної захопленості та насиченості; принцип орієнтації на художньо-естетичні потреби і смаки підлітка у поєднанні з високохудожніми музичними взірцями; принцип повторності музичних вражень з досягненням естетичної насолоди; принцип єдності розвитку інтуїтивного та свідомого; принцип творчої свободи в художній інтерпретації твору (перманентний творчий пошук) та спонування до творчого самовираження (спрямованість на успішність). На нашу думку, саме ці специфічні принципи є векторними у процесі формування музично-творчого потенціалу підлітків, тому розглянемо їх більш детально.

Мистецтво безпосередньо впливає на емоційну сферу підлітка, насичуючи новими враженнями, збагачуючи емоційний досвід, посилюючи та заглиблюючи в ті чи інші настрої, нюанси, призводить до певних реакцій, захоплюючи, спонукаючи до радісно-піднесеного стану, яке передбачає дотримання *принципу емоційної насиченості та захопленості*. Емоційна насиченість в процесі позаурочної співацької діяльності виявляє значущість, впливає на вибірковість відношення дитини до того, що вона робить, спонукає пізнавати змістову складову музичної культури, визначає ступінь інтересу, сили емоцій, напруження бажання або потреби у ній. Особистісна захопленість підлітка співацькою діяльністю дозволяє школяреві здійснювати саморозвиток, зберігаючи позитивний настрій і мотивуючи продовжувати навчатися, демонструючи його відношення до себе (до свого фізичного та психічного стану, до своїх здібностей, до відповідності власним ідеалам та ін.). Чим більше підліток емоційно заглиблений у процес співацької діяльності, тим продуктивніше і триваліше буде цей процес.

Принцип орієнтації на художньо-естетичні потреби і смаки підлітка у поєднанні з високохудожніми музичними взірцями обумовлений наявним художнім досвідом та активністю і усвідомленістю дитиною естетичного ставлення. Заглиблення у співацьку діяльність вимагає від учнів певного часу, постійної активної слухацької та виконавської уваги, в той же час, недосвідченість не потребує спеціальної підготовки, внаслідок чого задовольняє смаки масовими популярними у підлітків аудиторії творами, примітивними з позиції професійного музичного мистецтва. Ураховуючи фізіологічні особливості сприйняття музичного матеріалу підлітками, які можуть здійснювати потужний вплив на організм школярів, а також передбачаючи появу спектру супроводжуваних специфічних слухових, тілесних та психічних переживань, вважаємо, що систематична кропітка робота, урахування підстав виникнення тих чи

інших музичних ідеалів та уподобань у підлітків, дозволяє покращувати смаки в сторону високохудожніх взірців, переконуючи з акцентами на тому, чим високохудожній твір цікавий, а не на відразі «бажаного» підлітку, поступово спрямовуючи їхню увагу на розуміння досконалості, незалежності від часового фактору епохи, багатства музичної мови, широкого діапазону тем і відвертання від технічних ефектів, примітивності і поверховості.

Принцип повторності музичних вражень з досягненням естетичної насолоди. Безпосередній вплив музичного твору є миттєвим і в більшій мірі здійснюється на фізіологію підлітка, в той час як естетична насолода вимагає часу для її виникнення. Повторність музичних вражень дозволяє більш глибокого зануритися у музичну тканину твору, побачити внутрішню красу та довершеність, зрозуміти і надати естетичну оцінку, співставляючи з підлітковими ідеалами, міркуваннями, відчуттями. Таким чином, тривале повторюване естетичне переживання, що виникає під час прослуховування або виконання конкретної музичного твору чи фрагменту підлітком, накопичуючись, переростає у більш високі почуття і, внаслідок проаналізованого, усвідомленого сприйняття та кохання красою виявляється у найвищому ступені задоволення – естетичній насолоді.

Принцип єдності розвитку інтуїтивного та свідомого. Існують різні концептуальні позиції щодо того, як слід спрямовувати творчі спроби дітей: з превалюванням інтуїтивного або свідомого. Спираючись на результати досліджень та педагогічного доробку В. Бабія, Е. Жака-Далькроза, К. Завалко, Д. Кабалевського, К. Орфа констатуємо, що більшість учнів у власній творчості здійснюють інтуїтивний спосіб імпровізації, використовуючи неоригінальні прийоми комбінувань засобів музичної виразності. Як доречно зазначає К. Завалко, імпровізація надає широке поле вирішення творчих задач, її метою є пробуджувати «активну позицію діяча, творця, дослідника, а не користувача» [1, 100], єдність інтуїтивного творення та свідомого висловлювання музичною мовою має утворювати міцний фундамент досліджуваного процесу. Якщо інтуїтивне творення передбачає несвідоме уловлення, чуттєве проникнення у сутність образу, частково вгадування або здогад, то свідоме творення формує готовність і здатність підлітка виражати свої ідеї, думки мовою музики у співацькій діяльності, надає можливість бути самостійним і незалежним у музично-творчій діяльності, виявляти оригінальність особистості.

Принцип творчої свободи в художній інтерпретації твору активізує інтелектуальну та чуттєву сферу підлітка шляхом відшукування особли-

востей в процесі власного виконання. Виявлення смислових акцентів дитиною демонструють її розуміння та відношення до цього твору, його ідеї, розвиненість художньо-образного сприйняття і наявність досвіду втілення художнього задуму, його витлумачення. Дотримання цього принципу спонукає підлітків до самостійного творчого пошуку, відмови від готової моделі, яка блокує творчу фантазію та натхнення. Як слушно зазначає О. Ростовський, «нав'язування учням певної інтерпретації музичного твору приводить до зниження активності музичного слуху» [4, 567]. Дитина сама має виявляти ініціативу і свідомо відшукувати варіанти інтерпретації музичного твору, пояснюючи свою позицію, а викладач лише допомагати і спрямовувати. Також дотримання *принципу спонукання до творчого самовираження дитини*, яке передбачає надихання, систематичне підштовхування до творчої реалізації, інколи спрямування на ризик та інтуїцію, є важливою умовою для подальших спроб дитини в опануванні власних музично-творчих здібностей та для виникнення бажання займатися співацькою діяльністю.

Таким чином, спираючись на принцип емоційної захопленості та насиченості, принцип орієнтації на художньо-естетичні потреби і смаки підлітка в поєднанні з високохудожніми музичними взірцями, принцип повторності музичних вражень з досягненням естетичної насолоди, принцип єдності розвитку інтуїтивного та свідомого, принцип творчої свободи в художній інтерпретації твору (перманентний творчий пошук) та спонукання до творчого самовираження (спрямованість на успішність) у процесі формування музично-творчого потенціалу підлітків гарантуватиме його результативність.

Дослідивши різноманітність педагогічних умов, які окреслюють найбільш сприятливі обставини для здійснення успішного педагогічного впливу, ми розробили ті, виконання яких уможливує ефективність процесу формування музично-творчого потенціалу підлітків у позаурочній співацькій діяльності. До них відносяться: забезпечення актуалізації набутих музичних знань і творчого досвіду у позаурочній співацькій діяльності; створення позитивної морально-психологічної атмосфери та ситуацій успіху (*превалювання нестандартних форм контролю за музично-творчими проявами*); підтримання оптимальної активності кожної дитини засобами поступового ускладнення музично-творчих завдань.

Перша педагогічна умова – *забезпечення актуалізації набутих музичних знань і творчого досвіду у позаурочній співацькій діяльності* включає виявлення внутрішніх процесів розвитку музично-

творчого потенціалу (осмислення музичної інформації учнем, музичної освіченості) та унаочнює музично-творчі здібності школяра (вміння підлітка пригадати тут і зараз саме те, що потрібно і характеризується показниками швидкості, обсягу і точності відтворення), окреслює динаміку змін (виявляє швидкість та стадію розвитку співацьких здібностей в опануванні мистецтвом співу), дозволяє намітити перспективність подальшого впливу у межах кола найближчого розвитку підлітка.

Реалізація означеної педагогічної умови вимагає здійснення систематичних зрізів з фіксацією успіхів і невдач у співацькій діяльності кожної дитини, що виявить причинно-наслідкові зв'язки та упорядкує послідовність дій щодо наступного розучування вокально-хорових творів.

Друга педагогічна умова – *створення позитивної морально-психологічної атмосфери та ситуацій успіху (превалювання нестандартних форм контролю за музично-творчими проявами)* здійснює організацію позаурочної діяльності таким чином, щоб підлітки відчували зовнішню та внутрішню свободу, довіру і захищеність, яка виражається у психологічному комфорті, легкості і невимуженості спілкування з педагогом [3] та однолітками. Включає наявність відчуття безпеки, взаєморозуміння, ентузіазму, впевненості в своїх силах, оптимальної розкутості і творчої свободи підлітка за рахунок підтримки та поваги до своїх музично-творчих ідей поряд з іншими творчими ідеями, водночас передбачає дисциплінованість та згуртованість. Здоровий морально-психологічний клімат стимулюватиме творчі здібності кожного підлітка, наповнюватиме бадьорістю та налаштуватиме на позитивні емоції у вигляді радості позакласну співацьку діяльність. Такі обставини відсторонюють будь-який тиск (припинення, образи, залякування) з боку викладача, нівелюють гостроту невпевненості або надмірної самовпевненості дитини в своїх силах. Схвалення найменших удач, демонстрація найбільш вдалих робіт підлітків, похвала, щирість і позитивне ставлення до підлітків є тими важелями, які надихають дітей до подальшого пізнання власних музично-творчих здібностей, опанування різних вокальних технік, розширення своїх мистецьких знань, тому є такими важливими у процесі формування музично-творчого потенціалу підлітків. *Нестандартні форми контролю за творчими проявами* у співацькій діяльності дитини передбачають терпимість викладача до будь-яких неочікуваних, дивних ідей підлітка, уникнення негативної оцінки викладачем творчих спроб дитини, тимчасове перебування дітей в іншій соціальній ролі. Провідною формою спілкування викладача з учнями у позаурочній співацькій діяльності ми

вважаємо музичний полілог, який передбачає дискусію, обмін думками, а також висловлення власної, можливо відмінної точки зору підлітком. Це надає формам контролю за творчими проявами школярів дослідницької спрямованості: шукати та розглядати «прогалини» як те, що слід заповнити, підсилити, прояснити; замість вказівок ставити проблемні запитання, виявляти те, чого не вистачає, спрямовуючи шляхи вирішення творчих завдань у відповідну музичну площину, використовувати «помилкові» висновки, «тупикові кути» як неочікуваний ракурс, погляд на дещо звичайне. Тимчасова зміна соціальної ролі дитини з виконавця на глядача, викладача надає дитині зняти тягар відповідальності і подивитися на свою співацьку діяльність іншими очима. Це така форма контролю, яка дозволяє здійснювати критику, вдосконалюючи себе, надаючи об'єктивну оцінку своїм потенційним можливостям.

Третя педагогічна умова – *підтримання оптимальної активності кожної дитини засобами поступового ускладнення музично-творчих завдань* сприяє стимулюванню творчої активності, емоційності і самостійності підлітка на основі індивідуальної та колективної творчості, спонукає і готує дітей здійснювати співацьку діяльність, опановувати вокально-хорові твори відповідно логіці їх поступового ускладнення, допомагає сконцентрувати підлітка на вирішенні конкретного музично-творчого завдання, підштовхуючи до свідомого пошуку, пробуджуючи ініціативу, передбачаючи відповідну зосередженість розумових, фізичних, психічних та емоційних сил, утримання її протягом певного часу в активному стані.

Цінність позаурочної співацької діяльності полягає в тому, що викладач для виконання ви-

щеписаного комплексу завдань має можливість попередньо обирати кількість, складність і спрямованість музично-творчих завдань (ритмічні, інтонаційні, гармонічні, текстові та інші моделі-заготовки), котрі на його думку, несуть важливий зміст і знаходяться в зоні найближчого музично-творчого розвитку як кожного підлітка, так і групи школярів. Дотримання цієї педагогічної умови допомагає обрати оптимальний рівень та характер активності дитини підліткового віку під час виконання творчих завдань, що охоплює уважність, допитливість, співучасть у загальному процесі, прихильність, певну вибірковість, реагування та зміни умов діяльності, економність, раціональність або інтуїтивність, бажання комбінувати чи винаходити аналоги та ін. Виконання цієї педагогічної умови забезпечуватиме активізація інтересу дітей за рахунок змін, ускладнень та новизни самих завдань. Тому бажано у позакласній співацькій діяльності посилювати пізнавальний інтерес засобами постійних і систематичних нововведень, що передбачають ігрову діяльність, дослідницьку поведінку, виконання творчих завдань, які вимагають принципово нових, прогресивних рішень, передбачають перегруповання сил у підлітковому колективі для поліпшення певних аспектів музично-творчої діяльності (надання нових функцій), окреслюючи простір для вияву індивідуальності підлітка, не применшуючи його творчих задатків, а навпаки, примножуючи творчі здобутки.

Отже, дотримання розглянутих принципів та виконання педагогічних умов методичної моделі формування музично-творчого потенціалу підлітків у позаурочній співацькій діяльності уможливить успішність даного процесу в експериментальній частині нашого дослідження.

Список використаних джерел

1. Завалко К., Фір С. Основи орф-педагогіки: навчально-методичний посібник / Завалко К.В., Фір С.В. / Під заг. редакцією К.В. Завалко. Черкаси: Друкарня «Черкаський ЦНП», 2013. 162с.
2. 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. 278с.
3. Падалка Г. М. Педагогіка мистецтва (Теорія і методика викладання мистецьких дисциплін). К.: Освіта України, 2008. 274.
4. Ростовський О. Я. Теорія і методика музичної освіти: навч.-метод. посібник. Тернопіль: Навчальна книга. Богдан, 2011. 640с.
5. Рудницька О. Педагогіка: загальна та мистецька: навчальний посібник. Тернопіль: Навчальна книга-Богдан, 2005. 360 с.

References

1. Zavalko K., Fir S. (2013) *Osnovy orf-pedahohiky: navchalno-metodichniy posibnyk* [Bases of orf-pedagogics: textbook] / Zavalko K.V., Fir S.V. / Pid zah. redaktsiieiu K.V. Zavalko. Cherkasy: Drukarnia «Cherkaskyi TSNP», 162 [in Ukrainian]
2. Kozyr A. V. (2008) *Profesiynna maysternist' uchyteliv muzyky: teoriya i praktyka formuvannya v systemi bahatorivnevoyi osvity: [monohrafiya]* [Professional mastery of music masters: a theory and practice of forming are in the system of multilevel education]. Kyiv: NPU imeni Drahomanova, 378 [in Ukrainian]
3. Padalka H. M. (2008) *Pedahohika mystetstva (Teoriya i metodyka vukladannya mystets'kykh dystsyplin)* [Pedagogics of art: Theory and methodology of teaching of artistic disciplines] Kyiv: Osvita Ukrainy, 274 [in Ukrainian]
4. Rostovskiy O.Ya. (2011) *Teoriya i metodyka muzychnoi osvity: Navch.-metod. posibnyk* [Theory and methodology of musical education: textbook]. Ternopil: Navchalna kniha – Bohdan, 640 [in Ukrainian]
5. Rudnytska O. (2005) *Pedahohika: zahalna ta mystetska : navchalnyi posibnyk* [Pedagogics: general and artistic: train aid]. Ternopil: Navchalna kniha – Bohdan. 360 [in Ukrainian]

Оксана Гусаченко. Обоснование методической модели формирования музыкально-творческого потенциала подростков во внеурочной певческой деятельности

В статье проанализированы основные принципы методической модели формирования музыкально-творческого потенциала подростков во внеурочной певческой деятельности: эмоциональной вовлеченности и насыщенности; ориентации на художественно-эстетические потребности и вкусы подростка в сочетании с высокохудожественными музыкальными образцами; повторности музыкальных впечатлений с достижением эстетического наслаждения; единства интуитивного и сознательного развития; творческой свободы в художественной интерпретации произведения и побуждение к творческому самовыражению. Разработаны педагогические условия функционирования этого процесса: обеспечение актуализации приобретенных музыкальных знаний и творческого опыта во внеурочной певческой деятельности; создание позитивной морально-психологической атмосферы и ситуаций успеха; поддержание оптимальной активности каждого ребенка путем постепенного усложнения музыкально-творческих задач.

Ключевые слова: методическая модель, музыкально-творческий потенциал, подростки, внеурочная певческая деятельность, принципы, педагогические условия

Oksana Gusachenko. Background of methodical model of forming of musical creative potential of teenagers of extracurricular activity of singer

In the article the basic principles of methodical model of formation of musical creative potential of teenagers of extracurricular activity of singer are analyzed: principle of emotional involved and saturation; principle of orientation on artistic-aesthetic necessities and tastes of teenager in combination with highly artistic musical standards; principle of repeated of the musical impression with the achievement of aesthetic pleasure; principle of unities of intuitional and conscious development; principle of creative freedom in artistic interpretation of work and motive to the creative self-expression. Pedagogical conditions of the especially organized pedagogical influence to the formation of musical creative potential of teenagers of extracurricular activity of singer are worked out: providing of actualization of the purchased musical knowledge and experience is in extracurricular activity of singer; creation of positive morally-psychological atmosphere and situations of success; maintenance of optimal activity of every child by gradual complication of musically-creative tasks. Principles and performance of pedagogical conditions of the methodical model of formation of musical and creative potential of adolescents in extra-curricular singing activities are considered, which makes possible the success of this process in the experimental part of our study. Theoretical analysis and initial conditions for the formation of musical and creative potential of adolescents in extracurricular singing are generalized.

Key words: methodical model, musical creative potential, teenagers, extracurricular activity of singer, principles, pedagogical conditions

УДК 378.011.3-051

Андріана ДЖУМЕЛЯ

викладач кафедри хореографії факультету мистецтв імені Анатолія Авдієвського
Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова,
м. Київ, Україна
e-mail: innagek68@gmail.com

КОМУНІКАТИВНО-ЦІННІСНИЙ ПІДХІД ДО ХУДОЖНЬОГО СПРИЙНЯТТЯ МУЗИКИ СТУДЕНТАМИ ФАКУЛЬТЕТІВ МИСТЕЦТВ ПЕДАГОГІЧНИХ УНІВЕРСИТЕТІВ ЗАСОБАМИ ПЛАСТИЧНОГО ІНТОНУВАННЯ

Стаття розкриває особливості використання комунікативно-ціннісного підходу до сприйняття художніх образів майбутніми вчителями музики та хореографії, що ґрунтується на художньо-ціннісному ставленні до мистецьких творів та прагненні досягнення високих результатів у практичній роботі. Цей важливий підхід охоплює ціннісні орієнтації майбутніх учителів музики та хореографії, мотиви, уявлення про свою майбутню професію та соціально-професійну роль, створює можливість для аналізу та оцінки своїх особистісних якостей, знань, умінь та навичок у аспекті фахової підготовки й регулює, на цій основі саморозвиток у власній професійній діяльності. Знайдений спеціальний підхід до аналізу музичних творів з позиції закладених в системі музичної виразності «пластичних прообразів», що детермінують їх реальні пластичні еквіваленти в процесі сприйняття. Вироблена методика аналізу танцювальної музики шляхом її пластичного моделювання, що може стати підмогою в практиці вивчення цього пласта музичної культури. Визначені особливості пластичного інтонування як виду музично-творчої діяльності на основі прийомів ритмо-пластичного музикування за системою Е. Жака-Далькроза.

Ключові слова: комунікативно-ціннісний підхід, сприйняття художніх образів, майбутні вчителі музики та хореографії, пластичне інтонування, пластичне моделювання.

На сучасному етапі у контексті дослідження національних пріоритетів розвитку мистецької освіти, доцільно виокремити перспективність комунікативно-ціннісного підходу до художньо-образного сприйняття музичних творів майбутніми вчителями музики та хореографії з використанням засобів пластичного інтонування. Такий підхід до модернізації мистецької освіти забезпечує насичення її змісту вивченням спадщини і сучасної творчості українських авторів, розробки принципів відбору навчального матеріалу з урахуванням потреб становлення національної самосвідомості засобами мистецтва.

Доречно зазначити, що художня комунікація здійснюється через розуміння змісту художнього твору, його прочитання в контексті історії, соціальної реальності, художньої культури, тощо. Цей аспект художньої комунікації передбачає розуміння: історичної реальності, що зображена автором; реальності; авторського замислу (його особливостей); змісту художньо-образного тексту; художньої концепції твору.

У процесі художньої комунікації, виникає позитивне ставлення майбутнього вчителя музики та хореографії до виконання художніх творів через сукупність об'єктивних та суб'єктивних факторів, що визначають специфіку процесу сприйняття художньо-музичних образів. Адже сприйняття залежить від певних передумов – знань, досвіду, почуттів, переживань, емоційного фону

студента, від характеру повідомлення та від обставин його отримання.

На думку Є. Назайкінського, художня комунікація – це процес, в якому реально втілюється творчість, виконання, сприйняття та реалізується акт спілкування. У системі художньої комунікації центральне місце займає художній твір, навколо якого групуються найбільш важливі елементи комунікації – автор, виконавець, реципієнт. Художнє спілкування неможливе і без інших важливих елементів, що створюють сприятливі умови та середовище спілкування, а також є об'єктами відображення, емоційного впливу та перетворення [5, 21].

Комунікативно-ціннісний підхід передбачає усвідомлення майбутніми вчителями музики та хореографії своїх спонукань до практичної роботи у майбутньому, яка ґрунтується на художньо-ціннісному ставленні до мистецьких творів та прагненні досягнення високих результатів у цій роботі. Цей важливий підхід охоплює ціннісні орієнтації майбутніх учителів музики та хореографії, мотиви, уявлення про свою майбутню професію та соціально-професійну роль, створює можливість для аналізу та оцінки своїх особистісних якостей, знань, умінь та навичок у аспекті фахової підготовки й регулює, на цій основі саморозвиток у власній професійній діяльності.

Сутність комунікативно-ціннісного підходу полягає не лише в тому, щоб передати студентам знання про музичне мистецтво як систему, озбро-

їти їх мистецько-педагогічними умінями і навичками для практичного застосування у будь-якій педагогічній ситуації, а наблизити майбутніх учителів музики та хореографії до реальних умов спілкування з учнями завдяки зрозумілому, у системі спілкування, діалогу.

Комунікація, як ключове поняття комунікативно-ціннісного підходу є синонімом до «спілкування», оскільки з латинської «communicatio», означає: «повідомлення», «спілкування», «передача», «зв'язок – універсальне поняття, що використовується всіма науками. На думку А. Козир, комунікативність орієнтує студентів на оволодіння вміннями, навичками та технікою професійного спілкування, що щільно співвідноситься з потребами, цілями та мотивами. З цієї позиції розуміння внутрішніх мотивів у студента в процесі фахового навчання не може з'явитися спонтанно – без усвідомлення мотивів: уміння дати оцінку своїм імпульсам та відчуттям усвідомлено, тобто у поняттях (одне з розумінь усвідомленого – означає у поняттях, неусвідомленого – у почуттях, емоціях, інтуїції) – є не що інше, як здатність оцінки зовнішніх впливів внутрішніми умовами індивідуальності. Лише після вироблення уміння оцінити свій внутрішній світ у поняттях – створюються передумови для оцінки внутрішніх імпульсів студента, але вже через зворотні зв'язки – шляхом розшифровки дій та понять до рівня імпульсів та мотивів. Ефективне спілкування чи зворотній зв'язок на рівні понятійного передбачає проникнення кожного учасника цього процесу у внутрішні умови іншого через розкодування змістового та чуттєвого змісту понять, як ефективних форм взаємодії [2, 239].

Комунікація як засіб фахового навчання у процесі підготовки майбутніх учителів музики та хореографії виконує передусім мотиваційну, пізнавальну, спонукальну, інформаційно-навчальну, творчу, евристичну функції. Окрім того, особливо важливим, на нашу думку, є той факт, що комунікація сприяє розвитку інших функцій: соціальної, професійної, управлінської, психологічної, сугестивної. Саме завдяки регулярній участі у комунікативних актах формується здатність студентів до кооперації й інтеграції, їх особистісної адаптації до будь-яких суспільних обставин.

Вартою уваги є думка Д. Філіпса, що комунікативно-ціннісний підхід є вдалою спробою «уникнути формальних (або традиційних) підходів, які базуються на технологізації, і перейти до підходів, за допомогою яких студент використовує мову музики, як засіб ефективного спілкування» [6, 94].

Комунікативно-ціннісний підхід позначає особливий, якісно вищий характерний тип спілкування, а саме: духовного, діалогового, художнього, наукового, технологічного, морального, толерант-

ного, тощо. Але сьогодні ситуація в освітній сфері склалася таким чином, що саме впровадження цього підходу стосовно професійної діяльності є найбільш складним в силу того, що мистецьке навчання повинно наповнювати особистість духовністю, тобто розвивати її почуттєвій формі.

Зміст комунікативно-ціннісного підходу до художнього сприйняття майбутніх учителів музики та хореографії мистецьких творів охоплює сукупність цінностей, створених у різних видах мистецтва як органічне ціле. У дослідженні музичного сприйняття і кінетичних форм його активізації у студентів важливим для нас є розгляд інтонаційно-пластичної природи музично-виразних засобів сприйняття, адже вони є з одного боку, фактором змістоутворення в мистецтві, з іншого – фактором пластичного відображення музики за допомогою моделювання її мови на мови рухів.

Спираючись на це, нами був знайдений спеціальний підхід до аналізу музичних творів з позиції закладених в системі музичної виразності «пластичних прообразів», що детермінують їх реальні пластичні еквіваленти в процесі сприйняття. При цьому для різноманітного розгляду питання в підборі музичних зразків ми використовували принцип класифікації «по типу пластичних інтонацій»: програмна музика, орієнтована на відображення характерів героїв або їх зовнішнього вигляду; непрограмна музика танцювальних жанрів («дансанта»), що побічно пов'язана з танцем або відстороненого філософського змісту. При цьому вироблена методика аналізу танцювальної музики шляхом її пластичного моделювання, що може стати підмогою в практиці вивчення цього пласта музичної культури.

Пластичне інтонування як засіб творчого розвитку особистості посідає особливе місце в системі музичного навчання майбутніх учителів музики та хореографії. Б. Асаф'єв стверджував, що музичне мистецтво постійно відчуває на собі «вплив «німої інтонації» пластики і рухів людини, включаючи мову рук». Розглядаючи музику як мистецтво інтонованого змісту, вчений підкреслював, що «музична інтонація ніколи не втрачає зв'язку зі словом, танцем та мімікою людського тіла». Б. Асаф'єв, Д. Кабалевський, О. Критська, Л. Масол, Л. Школяр та інші, визначали особливості пластичного інтонування як виду музично-творчої діяльності на основі прийомів ритмо-пластичного музичування за системою Е. Жака-Далькроза.

Розкриваючи зміст ціннісного елемента в структурі комунікативно-ціннісного підходу до художнього сприйняття мистецьких творів майбутніми вчителями музики та хореографії доречно звернутись до вчення Г.Балла, стосовно виокремлення у цьому процесі характерних професій-

но-інструментальних особистісних рис, які мають здатність до прогресивного розвитку. Основними рисами є такі: здатність до саморегуляції діяльності, що ґрунтуються на рефлексивних механізмах мислення; надання переваги не власне знанням, а компетентності як здатності розв'язувати важливі для певних сфер життєдіяльності особистості завдання (проектування свого життєвого і професійного шляху через набуття нових знань й умінь); реалістичне сприйняття світу, відкритість до нового і пошук істини; здатність змінювати власну точку зору, враховуючи позицію інших і розширюючи завдяки цьому власне бачення проблем; забезпечення цілісності й гармонійності особистості на основі позитивного образу «Я», позитивного чи нейтрального ставлення до невідомого, несподіваного, що дає змогу долати зовнішні та внутрішні перешкоди на шляху до ствердження особистістю цінностей, реалізації її цілей і життєвих стратегій тощо [1, 103].

Отже, ціннісний аспект комунікативно-ціннісного підходу характеризує сформованість у майбутнього вчителя музичного мистецтва та хореографії соціально значущих якостей, які виступають загальним орієнтиром його професійної діяльності. До них доцільно віднести такі: позитивне ставлення до виконання професійної діяльності та зацікавленість у її здійсненні; усвідомлення естетичної цінності й виховних функцій музичного мистецтва; орієнтація у фаховій діяльності на ідеальну модель фахівця; єдність інтелектуальної, естетичної і духовної сфер діяльності; сформованість загальної культури – культури мовлення, культури поведінки, культури одягу, культури спілкування та сценічної культури; бажання і готовність формувати означені якості у своїх вихованців [2, 117]. Це дає можливість виявити ставлення майбутнього вчителя музичного мистецтва та хореографії до обраного ним фаху та рівень зацікавленості ним, тобто визначити ціннісно-мотиваційні пріоритети: здатність оцінювати власну позицію в обраній мистецькій діяльності, а саме: активність, зацікавленість, позитивне ставлення до об'єкта діяльності, налагодження творчої взаємодії, тощо.

Для того, щоб виник професійний інтерес, як стверджує О. Леонт'єв [3, 78], необхідно створити

мотив, який приведе до досягнення поставленої мети. У діяльності, яка сприяє виникненню інтересу, головне місце відводиться змісту конкретного предмета й унаслідок чого легко запам'ятовується учнями. У будь-якій мистецькій діяльності можна виокремити два аспекти розвитку мотивації, тобто внутрішню – зумовлену потребами, інтересами, переконаннями, відчуттями; зовнішню – пов'язану із стимулюванням розвитку та формуванням мотиву. Тому в процесі фахової діяльності майбутнім учителям музики та хореографії важливо бути зацікавленими майбутньою професійною діяльністю, мати спрямованість на продуктивну діяльність, у результаті якої активно проявляти індивідуальні музично-педагогічні виявлення, здатність до налаштованої комунікативної роботи, вибудовувати стратегію творчого особистісного розвитку. Цей процес спрямований на забезпечення зв'язку між теоретичними положеннями та їх практичним втіленням. Мотиваційні установки, які спонукають прояви особистісного ставлення майбутніх учителів музики та хореографії до засвоєння знань, умінь та навичок через критично-рефлексивне осмислення забезпечують їх усвідомлене творче використання у процесі продуктивної діяльності.

У висновках доцільно зазначити, що комунікативно-ціннісний підхід до художнього сприйняття мистецьких творів майбутніми вчителями музики та хореографії спрямовує їх на ефективний професійний розвиток, реалізацію професійних здібностей в осмисленні та подоланні стереотипів мислення й утворення нового інноваційного змісту. Зазначений підхід впливає на розвиток професійних якостей, на індивідуально-професійне становлення, набуття професійних знань, умінь, власного досвіду. У такому контексті комунікативно-ціннісний підхід до художнього сприйняття мистецьких творів майбутніми вчителями музики та хореографії стає науково обґрунтованим, заздалегідь спрогнозованим системою норм, що відображають соціальні вимоги до підготовки особистості майбутнього вчителя у визначеній сфері. Правильна установка на підготовку майбутніх фахівців мистецького спрямування сприяє її розгортанню, створенню школи квазіпрофесійної діяльності.

Список використаних джерел

1. Балл Г. О. Наука як підсистема культури і діалого-культурологічний підхід в освіті // Культурологічні та психолого-педагогічні аспекти гуманізації освіти: наук.-метод. зб. / за ред. Г. В. Балла. К., 1998. С.101–118.
2. Козир А. В. Професійна майстерність учителів музики: теорія і практика формування в системі багаторівневої освіти: монографія. – К.: НПУ імені М. Драгоманова, 2008. 378 с.
3. Леонт'єв А. Н. Деятельность. Сознание. Личность. 2-е изд. М.: Политиздат, 1977. 303, [1] с.
4. Маркова А. К. Психология труда учителя. М.: Просвещение, 1993. 312 с.
5. Назайкинский Е.В. Логика музыкальной композиции. М.: Музыка, 1982. 319 с.
6. Philips D. Language in Schools // From Complacency to Conviction // CILT. 1988. P. 12–94.

References

1. Ball H. O. Nauka yak pidsystema kul'tury i dialoho-kul'turolohichnyy pidkhdid v osviti //Kul'turolohichni ta psykholoho-pedahohichni aspekty humanizatsiyi osvity: nauk.-metod. zb. /za red. H. V. Balla. K., 1998. S.101–118.
2. Kozyr A.V. Profesiyna maysternist' uchyteliv muzyky: teoriya i praktyka formuvannya v systemi bahatorivnevoyi osvity: monohrafiya. K.: NPU imeni M.Drahomanova, 2008. 378 s.
3. Leont'ev A. N. Deyatel'nost'. Soznanye. Lychnost'. 2-e yzd. M.: Polytyzdat, 1977. 303, [1] s.
4. Markova A.K. Psykholohyya truda uchytelya. M.: Prosveshchenye, 1993. 312 s.
5. Nazaykynskyy E.V. Lohyka muzykal'noy kompozytsyy. M. : Muzyka, 1982. 319 s.
6. Philips D. Language in Schools // From Complacency to Conviction // CILT. 1988. P. 12–94.

Андріана Джумеля. Коммуникативно-ценностный подход к художественному восприятию музыки студентами факультетов искусств педагогических университетов средствами пластического интонирования

Статья раскрывает особенности использования коммуникативно-ценностного подхода к восприятию художественных образов будущими учителями музыки и хореографии, основанные на художественно-ценностном отношении к изучению и исполнению художественных произведений и стремлении достижения высоких результатов в практической работе. Этот важный подход охватывает ценностные ориентации будущих учителей музыки и хореографии, мотивы, которые раскрывают представления о своей будущей профессии и социально-профессиональной роли, что создает возможность для анализа и оценки своих личностных качеств, знаний, умений и навыков в аспекте профессиональной подготовки и регулирует, на этой основе саморазвитие в собственной профессиональной деятельности. Найден специальный подход к анализу музыкальных произведений с позиции заложенных в системе музыкальной выразительности «пластических прообразов», детерминирующих их реальные пластические эквиваленты в процессе восприятия. Выработана методика анализа танцевальной музыки путем ее пластического моделирования, что может стать подспорьем в практике изучения этого пласта музыкальной культуры. Определены особенности пластического интонирования как вида музыкально-творческой деятельности на основе приемов ритмо-пластического музицирования по системе Е. Жака-Далькроза.

Ключевые слова: коммуникативно-ценностный подход, восприятие художественных образов, будущие учителями музыки и хореографии, пластическое интонирование, пластическое моделирование.

Andriana Dzumelya. Communicative-value approach to the artistic perception of music by students of the faculties of arts at pedagogical universities by means of plastic intonation.

The article reveals the peculiarities of using the communicative-value approach to the perception of artistic images by future teachers of music and choreography, based on an artistic and valuable attitude to the study and performance of artistic works and the desire to achieve high results in practical work. This important approach covers the value orientations of future teachers of music and choreography, motives that reveal ideas about their future profession and social and professional role, which creates the opportunity for analysis and evaluation of their personal qualities, knowledge and skills in the aspect of professional training and regulates, on this basis, self-development in their own professional activities. A special approach was found to the analysis of musical works from the position of the "plastic prototypes" laid down in the system of musical expressiveness, which determine their real plastic equivalents in the process of perception. A technique has been developed for analyzing dance music through its plastic modeling, which can be an aid in the practice of studying this layer of musical culture. The features of plastic intonation as a type of musical and creative activity are determined on the basis of rhythmic-plastic music playing techniques using the E. Jacques-Dalcroze system.

Keywords: communicative-value approach, perception of artistic images, future teachers of music and choreography, plastic intonation, plastic modeling.

УДК 378:629.5.072.8+81'246.3:316.77

Наталя ДМИТРИЩУК

аспірант кафедри педагогіки

ДЗ «Південноукраїнський національний педагогічний університет

імені К. Д. Ушинського», м. Одеса, Україна

e-mail: sergiy2004@gmail.com

ПІДГОТОВКА МАЙБУТНІХ СУДНОВОДІЇВ ДО ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ У КОНТЕКСТІ МІЖОСОБИСТІСНОГО СПІЛКУВАННЯ В ПОЛІНАЦІОНАЛЬНИХ ЕКІПАЖАХ

У статті порушується проблема підготовки курсантів морських ЗВО до міжособистісного спілкування в міжнародних суднових екіпажах, аналізується сучасний стан та перспективи зазначеної проблеми, особливості професійного спілкування в морських командах, роль міжкультурної адаптації судноводіїв, розглядаються підходи до міжкультурної адаптації молодих судноводіїв у міжнародних екіпажах, як основи ефективної комунікації в екіпажах, типи контексту культури: висококонтекстні та низькоконтекстні. Приділяється увага використанню тренінгових методик формування продуктивного міжособистісного спілкування.

Ключові слова: міжособистісне спілкування, морські ЗВО, майбутні судноводії, міжкультурна толерантність, міжкультурна адаптація, тренінг.

Сучасна соціокультурна світова ситуація поєднує в собі динамізм, глобальний характер і ставить перед морськими закладами вищої освіти України важливе завдання пов'язане з необхідністю забезпечення випускників успішним працевлаштуванням та затребуваності на міжнародному ринку праці. Реалії функціонування українського морського флоту такі, що фахівці зазначених ЗВО вимушені працювати в крїїнгових компаніях під іноземними прапорами. Значна роль готовності конкурентоздатних майбутніх судноводіїв до професійної діяльності полягає в їх якійсній підготовці із міжособистісного спілкування, яке вмщує комунікацію з представниками іноземних суднових компаній, портів, лоцманів, з членами команди судна, серед яких є моряки – іноземці в полінаціональних екіпажах. Зрозуміло, що від успішного професійного спілкування залежить позитивна взаємодія між комунікантами, що впливає на безаварійність рейсів, безпечну проводку судна, успішну доставку пасажирів і вантажів до призначеного місця.

Як відомо, на судні існує принцип єдиноначальності, який потребує від судноводія дотримання командного стилю керівництва, що є необхідним при управлінні судном та злагодженою роботою екіпажу, особливо в небезпечних ситуаціях довготривалих рейсів. Між членами команди потрібна взаємодія, яка заснована на взаємовиручці, розумінні важливості кожного із членів команди і важливості діяльності, що виконується на судні, тому що це є головною умовою безпеки судна, пасажирів, вантажів, членів екіпажу. Для того щоб судно успішно функціонувало і відповідало своєму призначенню, необхідна особлива організація праці і дисципліна. Капітан несе відповідальність за все, що відбувається на судні, у нього широкі

повноваження і всі його розпорядження щодо службової діяльності повинні виконуватися беззаперечно. Капітан на судні, як управлінець, використовує декілька видів спілкування: приказ, бесіду, нараду, перемови, звіт. За своїм функціональним призначенням він:

- представляє інтереси судновласника;
- є головним адміністратором на судні;
- як фахівець виконує функцію управління судном і судноводіння;
- відповідає за комерційну складову роботи судна;
- наставник молодих фахівців [11].

У зв'язку з цим, проблемність професійного спілкування в морських екіпажах складається з того, що судноводієві треба знайти розумний паритет як на виробничому, так і на побутовому рівнях, тобто управлінське спілкування треба розумно поєднувати із особистісним між членами екіпажу судна, яке повинне бути засновано на демократичних принципах: гуманності, толерантності, емпатії. Крім того, капітану необхідно сприяти створенню атмосфери взаєморозуміння між всіма членами полінаціональних екіпажів.

Феномен «спілкування» є предметом дослідження філософів (Б. Паригін, А. Брудний, М. Каган та ін.), соціологів (Г. Андреева, І. Кон та ін.), психологів (Л. Бурлачук, О. Леонтьєв, С. Рубінштейн, В. Семиченко та ін.), педагогів (В. Кан-Калік, Л. Карпенко, В. Красько, В. Сластьонін та ін.).

Відомо, що за своєю структурою, спілкування складається із комунікативної, інтерактивної і перцептивної складових. Комунікація – це обмін інформацією між індивідами, що спілкуються, інтеракція розуміється як організація взаємодії між комунікантами (обмін знаннями, ідеями, діями), перцепція передбачає процес сприйняття, пізнан-

ня один одного партнерами із спілкування і встановлення на цих засадах взаєморозуміння [1, 83].

Згідно з вимогами Міжнародної конвенції про підготовку і дипломування морських фахівців та несення вахти і однойменного Кодексу (ПДНВ-95), вахтові офіцери – судноводії повинні не тільки володіти відповідними професійними знаннями, уміннями і навичками, а й вміти підтримувати в екіпажі обстановку взаєморозуміння, доброзичливості, взаємовиручки, дотримання загальноприйнятих норм моралі і людських відносин [5].

Таким чином, існуючі міжнародні конвенції: про підготовку і дипломування моряків та несення вахти (ПДНВ-78), з охорони людського життя на морі (СОЛАС), по запобіганню забруднення з суден (МАРПОЛ 73/78), з управління безпекою (МКУБ) встановлюють стандарти з підготовки штурманів, майбутніх судноводіїв. Але статистика показує, що незважаючи на прийняту в 2001 році резолюцію ІМО А 918 (22), в якій розглянуті всі необхідні стандартні ситуації мореплавання, з 2011 по 2014 рр. зафіксовано 6254 аварій. Основними причинами виникнення аварійних ситуацій, згідно розслідуванням EMSA, є: помилкові дії операторів (67%), відмови обладнання (24%), небезпечні речовини (4%), погодні умови (3%), третя сторона (3%) [9]. Морські зарубіжні установи відмічають збільшення кількості аварій на судах із багатонаціональними екіпажами. Серед причин, що призводять до аварійних ситуацій: розбіжності в розумінні менталітетів представників різних націй, етносів, стереотипів їх поведінки, конфлікти під час виконання посадових обов'язків, прояви дискримінації. У роботі змішаних екіпажів представники різних культур привносять у міжособистісне спілкування свої національні особливості, традиції, нерозуміння яких може призвести до неадекватних дій, а часом і до серйозних конфліктів [9]. Найчастіше фонематичний лад мови різних етносів відрізняється один від одного і це теж відбивається на якості взаємодії команди, а часом стає критичним у роботі екіпажів, особливо це є небезпечним при проході протоку, вузкостей, каналів, зон з інтенсивним рухом суднів.

Дослідження вчених (А. Даниленко, С. Смірнов, І. Сокіл, О. Тимофєєва, В. Чернявська та ін.) та особистісний досвід показують, що випускники морських ЗВО, які починають свою трудову діяльність у полінаціональних екіпажах, не завжди ознайомлені з проблемами, які можуть виникнути під час взаємодії з іноземцями. Вони не вміють оперативно знаходити оптимальний варіант вирішення негативних проявів у спілкуванні, або їх уникання.

При підписуванні контракту досвідчені морські фахівці радять випускникам морських ЗВО цікавитись національним складом екіпажу, в якому доведеться їм працювати і бути готовими і

компетентними для вирішення ситуацій, які мають місце. Можна констатувати, що в інтернаціональних екіпажах суден торгівельно-пасажирського флоту ще існують расові проблеми, які часто замовчуються крїїнговими компаніями [10]. Тому, майбутніх судноводіїв у морських ЗВО необхідно готувати до міжкультурного спілкування, формувати в них інтеркультурну та транскulturну свідомість (Л. Липшиц, 2016), толерантну свідомість (О. Асмолов, 2009), які виражаються у соціально-психологічній стійкості до різноманіття світу, до етнічних, культурних, соціальних і світоглядних відмінностей, для визнання існування іншої національно-культурної ідентичності, яка є рівноправною з їх власною культурою [6].

Проблеми професійної міжкультурної комунікації досліджувались як вітчизняними, так і зарубіжними вченими (М. Бахтін, О. Біла, В. Горський, Л. Симонова, В. Табачковський, В. Трагер, С. Тюкова, Э. Холл, Г. Хофстеде, Р. Якобсон та ін.), у контексті професійної діяльності морських фахівців: О. Ізотова, Л. Липшиць, О. Озаркив, О. Тимофєєва, М. Яковенко та ін.

Зростання рівня фізичного і психологічного навантаження моряків, мультинаціональний склад судових екіпажів, відсутність можливості спілкуватися на рідній мові – не сприяють створенню позитивного робочого клімату в команді. Малий склад на судні людських ресурсів, брак часу, втома від важкої роботи, наявність змішаного складу екіпажу приводять до негативних психологічних проявів, втоми, конфліктів. Але незважаючи на це, судноводіям треба вміти швидко та ефективно налагоджувати контакти з представниками портів, фірм, компаній, безконфліктно вирішувати різні виробничі завдання, узгоджено взаємодіяти з членами екіпажу, підтримувати високий рівень його згуртованості.

О. Біла вважає, що комунікація може бути успішною або неуспішною. У першому випадку, це адекватна комунікація, при якій досягається достатній її рівень, тобто настає взаєморозуміння. У разі невдалої комунікації можливі комунікативний збій (недостатньо адекватна комунікація, недостатньо повне взаєморозуміння учасників комунікації) і комунікативний провал (неадекватна комунікація, повне нерозуміння комунікантами один одного) [2, 23].

За О. Асмоловим, відмінності між людьми повинні швидше викликати інтерес і збагачувати, ніж нести загрозу, незалежно від того, чи пов'язані вони з полом, кольором шкіри, расою, язиком, політичними переконаннями або релігійними віруваннями. Автор стверджує, що відмінності – «це не привід для конфлікту, це скоріше привід для цікавої розмови» [4, 19].

Для успішної взаємодії в полікультурних екіпажах треба мати на увазі такий багатоаспектний процес, як міжкультурна адаптація судноводіїв. К. Уорд виділяє три домінуючих теоретичних і емпіричних підходів до міжкультурної адаптації особистості в наступних напрямках:

- стресу і його подолання;
- культурного навчання;
- соціальної ідентичності [8].

У межах парадигми міжкультурної адаптації К. Уорда, перший підхід переміщення майбутніх судноводіїв у нове культурне середовище розуміємо як появу в них нових життєвих ситуацій, змін, що можуть викликати стрес, подолання якого вимагає мобілізації адаптивних ресурсів курсантів. При цьому мають значення різноманітні фактори, які впливають на крос-культурну адаптацію морських фахівців: особистісні якості, стратегії адаптації, характеристики ситуації (наявність особистої і соціальної підтримки і т.ін.). В якості основного критерію зазначеної адаптації виступає психологічне благополуччя і задоволеність [8].

Другий підхід до міжкультурної адаптації молодих судноводіїв розглядаємо як форму їх навчання культурно-специфічним навичкам, які потрібні для знаходження спільної мови з новим міжкультурним оточенням. При цьому взаємодію членів екіпажу розуміємо як процес взаємного навчання. Цей підхід орієнтований на виявлення крос-культурних відмінностей у вербальній і невербальній комунікації, які можуть бути причиною непорозуміння в міжкультурній взаємодії. Треба мати на увазі, що за Е. Холлом існують різні типи контексту культури: висококонтекстні та низькоконтекстні, які за своєю природою мають суттєві відмінності [10]. Так: до першого типу відносяться представники: В'єтнаму, Китаю, Кореї, Саудовської Аравії, Філіппін, Японії, та ін. Їм характерні:

- невиражена, прихована манера мови, багатозначні і численні паузи;
- величезна роль невербального спілкування, вміння «сказати очима»;
- відсутність надмірності інформації;
- прагнення уникнути конфлікту [10].

Представники низькоконтекстних культур: Германії, Канади, Швеції, Норвегії, США та ін. Їм властиві:

- пряма і виразна манера мови;
- невербальне спілкування менш значуще;
- все має бути виражено словами, всьому дана ясна оцінка;
- конфлікт вони сприймають творчо;
- в окремих випадках можуть відкрито виражати своє невдоволення [10].

Третій підхід до міжкультурної адаптації за К. Уордом, пов'язан із теоріями соціальної іденти-

чності. Тому основну увагу треба приділяти взаємовідносинам між групами, тобто, у нашому випадку це можна інтерпретувати як сприймання судноводіями різних міжетнічних груп, що складають судновий екіпаж [8].

Логіка дослідження потребувала розглянути феномен «мультикультуралізм», який розуміється як комплекс ідей, цінностей і дій, що сприяють мирному, рівноправному і взаємовигідному співіснуванню різних культурних, етнічних і соціальних груп у єдиному економічному, правовому і соціальному полі [4, 13]. У межах нашого дослідження мультикультуралізм розуміємо як дотримання членами полінаціонального суднового екіпажу загальних правил, норм взаємодії, комунікації для здійснення продуктивної професійної діяльності.

Згідно теорії мультикультуралізму ефективне спілкування майбутніх судноводіїв з членами полікультурного екіпажу повинно будуватись на засадах: профілактики та подолання ксенофобії за допомогою актуалізації позитивного відношення до усіх моряків за різними расовими, етнічними, релігійними, соціальними і світоглядними особливостями, мовами, традиціями; на обізнаності курсантів якості взаємодії з іноземними моряками, формування комунікативних умінь та навичок, розвитку таких особистісних якостей, як: етнокультурна толерантність, емпатія, рефлексивність.

Толерантність – це «інтегральна характеристика індивіда, що визначає його здатність в проблемних і кризових ситуаціях активно взаємодіяти із зовнішнім середовищем з метою відновлення свого нервово-психічної рівноваги, успішної адаптації, недопущення конфронтації і розвитку позитивних взаємовідносин з собою і з оточуючим світом» [4, 10].

З метою актуалізації в майбутніх судноводіїв позитивного відношення до полікультурного оточення велике значення в нашій науково-дослідній роботі надавалось використанню тренінгів толерантності: «Навички лідерства та вміння працювати в команді», «На перехресті культур», «Жити в мирі з собою та іншими», «Чи може інший стати другом?», «Уміння правильно налагодити зворотний зв'язок з партнером по спілкуванню», «Тренінг етнокультурної компетентності» та ін. Усі тренінги мали єдину структуру:

- визначення актуальності проблеми;
- формування когнітивно-поведінкової складової міжкультурної толерантності;
- вправи із застосування отриманих навичок міжкультурної толерантності;
- перевірка знань і навичок, отриманих у результаті тренінгових вправ.

Після проведення тренінгів із курсантами надавались питання для обговорення:

- Які були проблеми при ухваленні рішення?
- Чи завжди можна легко прийти до однозначного рішення проблеми?
- Чи замислювалися ви раніше над проблемою толерантності до міжкультурного оточення?
- Які думки у вас з'явилися з даної проблеми після отриманого у тренінгу досвіду?

Сукупність зазначених методів позитивно сприяла поставленим завданням із активізації інтересу до багатонаціонального світового середовища, його культурного різноманіття, особливостей існування, а також розвитку етнокультурної толерантності, поваги до різних націй, віросповідань, мов, традицій тощо, упевненості курсантів у можливості успішній комунікації в майбутній професійній діяльності судноводія.

Список використаних джерел

1. Андреева Г. М. Социальная психология. М.: Изд-во «Аспект-пресс», 2004. 365 с.
2. Белая Е. Н. Теория и практика межкультурной коммуникации: учебное пособие. Омск: Изд-во Ом. гос. ун-та, 2008. 208 с.
3. Бугакова Е. С. Формирование коммуникативной компетентности у курсантов Вуза морского профиля // Теория и практика общественного развития (2015, № 9). С. 246-252.
4. Искусство жить с непохожими людьми: психотехника толерантности / под ред. А. Г. Асмолова, Г. У. Солдатовой, А. В. Макачук. М., «Издательский дом «Московия», 2009. 311 с.
5. Международная Конвенция о подготовке и дипломировании моряков и несении вахты 1978 года (ПДНВ-78) с поправками. СПб.: ЦНИИМФ, 2010. 806 с.
6. Ліпшиць Л. В. Спецкурс як засіб формування соціокультурної компетентності майбутніх судноводіїв міжнародних рейсів // Вісник Чернігівського національного педагогічного університету ім. Т. Г. Шевченка. 2016. № 140. Серія : Педагогічні науки. С. 44-47.
7. Попова О. П. Особливості професійної діяльності майбутніх судноводіїв і сутність їх професійної компетентності // Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах : зб. наук. праць / ред. кол. Т. І. Суценок (голов. ред.) та ін. Запоріжжя, 2011. Вип. 17. С. 353-359.
8. Уорд К. Азбука аккультурації // Психологія і культура / Под ред. Д. Мацумото. СПб.: «Пітер», 2003. 692.
9. Pipchenko O. World fleet incidents statistics 2005-2015, Odessa, 2009. P. 33-35.
10. Hall E. T. Beyond Culture. Garden City; NY: Anchor Press, 1976. 256 p. <http://seaman-sea.ru>

References

1. Andreyeva G. M. Sotsial'naya psikhologiya. M.: Izd-vo «Aspekt-press», 2004. 365 [in Russian].
2. Belaya Ye. N. Teoriya i praktika mezhkul'turnoy kommunikatsii: uchebnoye posobiye. Omsk: Izd-vo Om. gos. un-ta, 2008. 208 [in Russian].
3. Bugakova Ye. S. Formirovaniye kommunikativnoy kompetentnosti u kursantov Vuza morskogo profilya // Teoriya i praktika obshchestvennogo razvitiya (2015, № 9). S. 246-252 [in Russian].
4. Iskusstvo zhit' s nepokhozhimi lyud'mi: psikhotekhnika tolerantnosti / pod red. A. G. Asmolova, G. U. Soldatovoy, A. V. Makarchuk. M., «Izdatel'skiy dom «Moskoviya», 2009. 311 [in Russian].
5. Mezhdunarodnaya Konventsiya o podgotovke i diplomirovanii moryakov i nesennii vakhty 1978 goda (PDNV-78) s popravkami. SPb.: TSNIIMF, 2010. 806 [in Russian].
6. Lipshyts' L. V. Spetskurs yak zasib formuvannya sotsiokul'turnoyi kompetentnosti maybutnikh sudnovodiyiv mizhnarodnykh reysiv // Visnyk Chernihiv's'koho natsional'noho pedahohichnoho universytetu im. T. H. Shevchenka. 2016. № 140. Seriya : Pedahohichni nauky. S. 44-47 [in Ukrainian].
7. Popova O. P. Osoblyvosti profesiyanoi diyal'nosti maybutnikh sudnovodiyiv i sutnist' yikh profesiyanoi kompetentnosti // Pedahohika formuvannya tvorchoyi osobystosti u vyshchii i zahal'noosvitniy shkolakh : zb. nauk. prats' / red. kol. T. I. Sushchenko (holov. red.) ta in. Zaporizhzhya, 2011. Vyp. 17. S. 353-359 [in Ukrainian].
8. Uord K. Azbuka akkul'turatsii // Psikhologiya i kul'tura / Pod red. D. Matsumoto. SPb.: «Piter», 2003. 692 [in Russian].
9. Pipchenko O. World fleet incidents statistics 2005-2015, Odessa, 2009. P. 33-35.
10. Hall E. T. Beyond Culture. Garden City; NY: Anchor Press, 1976. 256 p. <http://seaman-sea.ru>

Наталья Дмитрищук. Подготовка будущих судоводителей к профессиональной деятельности в контексте межличностного общения в полинациональных экипажах

В статье поднимается проблема подготовки курсантов морских ВУЗов к межличностного общения в международных судовых экипажах, анализируется современное состояние и перспективы данной проблемы, особенности профессионального общения в морских командах, роль межкультурной адаптации судоводителей, рассматриваются подходы к межкультурной адаптации молодых судоводителей в международных экипажах, как основы эффективной коммуникации в экипажах, типы контекста культуры: высококонтекстни и низкоконтекстни. Уделяется внимание использованию тренинговых методик формирования продуктивного межличностного общения.

Ключевые слова: межличностное общение, морские ВУЗы, будущие судоводители, межкультурная толерантность, межкультурная адаптация, тренинг.

Natalia Dmytryshchuk. Future navigators' preparation for professional activities in the context of interpersonal communication in multinational crews

The urgency of the problem of future navigators' preparation for professional activities in the field of communication with representatives of different countries is conditioned by the realities of the functioning of the Ukrain-

ian merchant fleet. Graduates of these maritime educational institutions have to work on vessels under a foreign flag. Significant role of competitive future navigators' readiness in professional activity is in their qualitative preparation from interpersonal communication, which includes communication with representatives of foreign shipping companies, ports, pilots, and members of the ship's team, including foreign sailors in multinational crews. From successful professional communication depends on the positive interaction between the communicators, which affects the safety of voyages, successful delivery of passengers and cargo to the designated place.

The article reveals the essence of the phenomenon of "communication" and its components: communication, interactivity and perception. Particular attention in the work is paid to the role of intercultural adaptation of future navigators and its three dominant theoretical and empirical approaches.

In order to improve the future navigators' positive attitude towards the multicultural environment, the use of tolerance training was of great importance in research work. The combination of these methods positively contributed to the task of increasing the interest in the multinational world environment, its cultural diversity, peculiarities of existence, as well as the development of ethno-cultural tolerance, respect for different nations, religions, languages, traditions, etc., the student confidence of successful communication in their professional life.

Key words: interpersonal communication, maritime universities, future navigators, intercultural tolerance, intercultural adaptation, training.

УДК 378.14

Анна ДОБРОВОЛЬСЬКА

кандидат фізико-математичних наук, доцент,
доцент кафедри медичної інформатики, медичної і біологічної фізики
Івано-Франківського національного медичного університету,
м. Івано-Франківськ, Україна
e-mail: anna68@meta.ua

ФОРМУВАННЯ ІТ-КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ ЛІКАРІВ ПІД ЧАС НАВЧАННЯ МЕДИЧНІЙ ІНФОРМАТИЦІ: СТАВЛЕННЯ ДО САМОСТІЙНОЇ РОБОТИ

У статті акцентовано увагу на понятті «самостійна робота» в контексті його використання в процесі формування інформаційно-технологічної компетентності (ІТ-компетентності) майбутніх лікарів під час навчання дисципліні природничо-наукової підготовки (ДПНП) «Медична інформатика» («МІ»). У межах розробленої анкети проведено опитування суб'єктів дослідження, а також оцінено його результати з використанням відповідних методів математичної статистики. Отримано висновок, що в процесі формування ІТ-компетентності під час навчання ДПНП «МІ» має місце позитивне ставлення майбутніх фахівців до самостійної роботи. Встановлено, що фрагментарне чи регулярне використання майбутніми лікарями розроблених посібників з метою навчання ДПНП «МІ» суттєво впливає на розвиток ставлення до самостійної роботи, а також на її організацію і реалізацію в процесі формування ІТ-компетентності. Отримано висновок, що навчальні посібники можна вважати ефективним засобом організації і реалізації самостійної роботи майбутніх фахівців під час навчання зазначеній ДПНП, що забезпечує формування їх ІТ-компетентності.

Ключові слова: ІТ-компетентність; самостійна робота; ранги.

Інтеграція України до європейського освітнього простору обумовлює модернізацію системи вищої медичної освіти, котра передбачає створення умов для індивідуального розвитку майбутніх фахівців, а також їх соціалізацію і самореалізацію в сучасному світі.

Самостійність є професійно необхідною якістю особистості будь-якого лікаря, бо в наш час неможливо бути висококваліфікованим фахівцем без постійного оновлення знань, набуття вмінь і навичок. Тому сучасний лікар має бути готовим до регулярної самостійної професійно-освітньої діяльності, а саме:

- отримувати знання і підвищувати кваліфікацію;
- застосовувати отримані знання під час прийняття конкурентоспроможних рі-

шень і трансформувати їх в інноваційні технології;

- проявляти соціальну і професійну мобільність;
- працювати в команді і приймати рішення після професійного обговорення.

За таких умов зростає значущість самостійної роботи майбутніх фахівців під час освітнього процесу в профільних закладах вищої освіти (ЗВО), до організації і навчально-методичного забезпечення якої застосовуються нові підходи, і котра може здійснюватись самостійно або під керівництвом викладача як під час аудиторних занять, так і в позааудиторний час, бо її вважають одним з основних засобів оволодіння навчальним матеріалом у профільних ЗВО.

Для поняття «самостійна робота» на сьогоднішній день відсутнє єдине трактування (табл. 1) [7; 9; 12; 15; 17; 18; 21; 24].

У межах наведених трактувань (табл. 1) самостійна робота визначається як навчальна діяльність чи її вид, або як форма навчання, або як дидактичний засіб навчання, або як форма пізнавальної діяльності, або як засіб індивідуалізації процесу навчання, що передбачає прояв свідомості і творчості за наявності відповідної мотивації, або як наукова робота за методичного і наукового керівництва викладача тощо.

У контексті нашого дослідження ми дотримувались думки, що *самостійна робота* – це складне багатогранне і поліфункціональне педагогічне явище, зважаючи на те, що в процесі вищої медичної освіти виконання самостійної роботи передбачає не тільки навчальну діяльність майбутніх фахівців, але й їх дослідницьку діяльність, що досить часто має творчий характер і забезпечує творчий розвиток особистості кожного з них. Тому самостійну роботу можна вважати одним з головних засобів забезпечення якості підготовки майбутніх лікарів у профільних ЗВО.

Для розвитку в майбутніх фахівців мотивації до самостійної роботи необхідні сучасні, науково обґрунтовані підручники чи навчальні і методичні посібники як засоби, за допомогою яких особа, яка навчається, може вибудовувати індивідуальні траєкторії самоосвіти в процесі самостійної навчальної діяльності [13]. Ця думка підтримує думку А. Алексюка, котрий вважав, що однією з основних форм самостійної роботи осіб, які навчаються, є підручники і навчальні посібники [2].

З метою навчання майбутніх лікарів дисципліні природничо-наукової підготовки (ДПНП) «Медична інформатика» («МІ») в Івано-Франків-

ському національному медичному університеті (ІФНМУ) були розроблені і запроваджені посібники «Медична інформатика. Практикум», «Медична інформатика. Тестові завдання», котрі є авторськими розробками і складовими відповідних навчально-методичних комплексів.

Проблему самоосвіти вивчали А. Айзенберг, А. Громцева, Ю. Калугін, Б. Райський, Г. Серіков, Д. Фельдштейн, А. Ходжаян, Т. Яворська [1; 6; 11; 16; 19; 22; 23; 26] та інші науковці.

Феномен самостійної роботи майбутніх фахівців у процесі вищої освіти та питання її організації вивчали М. Васляєва, В. Винник, Ю. Гончарова, І. Задорожна, О. Лаврентьєва, Н. Уйсімбаєва, Ю. Щербяк [3-5; 8; 14; 20; 25] та інші.

Не дивлячись на наявні достатньо ґрунтовні дослідження щодо кола окреслених питань, феномен самостійної роботи в контексті її організації і реалізації з метою формування інформаційно-технологічної компетентності (ІТ-компетентності) майбутніх лікарів під час навчання ДПНП «МІ», зокрема і з використанням розроблених посібників, вивчений недостатньо.

Метою дослідження було вивчення питання ставлення майбутніх лікарів до самостійної роботи, спрямованої на формування їх ІТ-компетентності під час навчання ДПНП «МІ», а також до її організації і реалізації, зокрема і з використанням розроблених посібників.

Дослідженню передувало створення анкети, яка містить 11 запитань [10].

Формулюючи запитання для анкетного опитування, автор зважав на те, що, самостійній роботі, яка реалізується під час навчання ДПНП «МІ» і забезпечує формування ІТ-компетентності майбутніх лікарів, властиві мотиваційний, когнітивний, інформаційно-змістовний, діяльнісний, процесу-

Таблиця 1 – Дефініція поняття «самостійна робота»

Прізвище автора	Трактування
В. Загвязинський	<i>Самостійна робота</i> – це діяльність студентів по засвоєнню знань і вмінь, яка відбувається без безпосереднього керівництва викладача, хоча і спрямовується ним
І. Зимня	<i>Самостійна робота</i> – це діяльність, що організовується особою, яка навчається, з огляду на її внутрішні пізнавальні мотиви
Г. Коджаспірова, О. Коджаспіров	<i>Самостійна робота</i> – це такий вид навчальної діяльності, за якого самостійність особи, що навчається, проявляється як під час постановки проблеми, так і під час здійснення контролю, самоконтролю і корекції
П. Підкасистий	<i>Самостійна робота</i> – це дидактичний засіб навчання, штучна педагогічна конструкція
О. Рубаник, Г. Большакова, Н. Тельних	<i>Самостійна робота</i> – це робота, яку особа, що навчається, планує, а також виконує за завданням і за методичного керівництва викладача, але без його безпосередньої участі
В. Сенашенко, Н. Жалкіна	<i>Самостійна робота</i> – це не лише планована навчальна, але і наукова робота особи, що навчається, за методичного і наукового керівництва викладача
М. Федорова, Л. Якушина	<i>Самостійна робота</i> – це форма пізнавальної діяльності, що виконується в слухний час за особистою ініціативою
О. Щеголева	<i>Самостійна робота</i> – це засіб індивідуалізації процесу навчання у вигляді фронтальної, групової й індивідуальної навчальної діяльності, що виконується як в аудиторії, так і поза неї

льний, рефлексивно-оцінний компоненти [10], а для її організації і реалізації використовуються відповідні навчальні посібники. Окрім того, вибір запитань визначався особистим досвідом автора.

Від респондентів вимагалось вибрати один з можливих варіантів відповіді на кожне сформульоване запитання.

Дослідження супроводжувалось використанням таких загальнотеоретичних і конкретно-педагогічних теоретичних методів як аналіз, синтез, порівняння і зіставлення, конкретизація, систематизація, узагальнення, а також методів математичної статистики для оцінювання одержаних даних.

У дослідженні серед суб'єктів освітнього процесу ІФНМУ взяли участь 150 осіб (I група – 78 осіб, II група – 72 особи), які навчались на II курсі медичного факультету за спеціальністю 222 «Медицина» (2017–2018 навчальний рік) і перебували в певних умовах (табл. 2).

Таблиця 2 – Умови дослідження, в яких перебували особи, котрі вивчали ДПНП «МІ»

Група	Умови
I група	– у процесі навчання розроблені посібники «Медицина інформатика. Практикум», «Медицина інформатика. Тестові завдання» використовувались фрагментарно
II група	– у процесі навчання постійно використовувались розроблені посібники «Медицина інформатика. Практикум», «Медицина

Таблиця 3 – Результати кореляційного аналізу, а також оцінювання наявності і достовірності лінійного кореляційного зв'язку (за кількостями відповідей на анкетні запитання)

Критерії і висновки	I група (n = 78)	II група (n = 72)	n = 150
r	- 0,608	- 0,836	- 0,736
r*	0,602		
Висновок	r ≥ r*, наявний достовірний кореляційний зв'язок		
t	- 2,299	- 4,572	- 3,266
t*	2,262		
Висновок	t > t*, наявний лінійний кореляційний зв'язок		

Таблиця 4 – Результати кореляційного аналізу, а також оцінювання наявності і достовірності лінійного кореляційного зв'язку (за кількостями відповідей на анкетні запитання)

Критерії і висновки	Група				
	ЛНМУ (n = 95)	ТДМУ (n = 79)	ВНМУ (n = 45)	ДМА (n = 81)	ІФНМУ (n = 150)
r	- 0,919	- 0,910	- 0,837	- 0,952	- 0,684
r*	0,602				
Висновок	r ≥ r*, наявний достовірний кореляційний зв'язок				
t	- 7,011	- 6,580	- 4,586	- 9,370	- 2,809
t*	2,262				
Висновок	t > t*, наявний лінійний кореляційний зв'язок				

За результатами анкетного опитування був отриманий висновок, що його учасники відповідали на сформульовані запитання обдуманно і вмотивовано, а самі результати заслуговують на довіру, бо між кількостями позитивних відповідей (оцінювались 2 балами) і кількостями негативних відповідей (оцінювались 0 балами), які дали суб'єкти освітнього процесу, існує достовірний від'ємний лінійний кореляційний зв'язок ($|r| \geq r^*$, $r < 0$, $|t| > t^*$ у табл. 3, ймовірність помилки першого роду $\alpha = 0,05$).

З метою вирішення сформульованого завдання до дослідження, окрім ІФНМУ, були залучені й інші заклади вищої медичної (фармацевтичної) освіти (ЗВМ(Ф)О) України. Тому в дослідженні взяли участь 95 респондентів з Львівського національного медичного університету імені Данила Галицького (ЛНМУ), 79 респондентів з Тернопільського державного медичного університету імені І. Я. Горбачевського (ТДМУ), 45 респондентів з Вінницького національного медичного університету імені М. І. Пирогова (ВНМУ), 81 респондент з Дніпропетровської медичної академії МОЗ України (ДМА). Всі вони були студентами медичних факультетів відповідних університетів, навчались за спеціальністю 222 «Медицина» і вивчали ДПНП «МІ» в обсязі 2-х модулів (105 годин) на II курсі (2017–2018 навчальний рік).

За результатами анкетного опитування (групи дослідження ЛНМУ, ТДМУ, ВНМУ, ДМА, ІФНМУ) можна дійти висновку, що його учасники відповідали на сформульовані запитання обдуманно і вмотивовано, а самі результати заслуговують на довіру, бо між кількостями позитивних відповідей (оцінювались 2 балами) і кількостями частково позитивних відповідей (оцінювались 1 балом), які дали суб'єкти освітнього процесу, існує достовірний від'ємний лінійний кореляційний зв'язок ($|r| \geq r^*$, $r < 0$, $|t| > t^*$ у табл. 4, ймовірність помилки першого роду $\alpha = 0,05$).

За результатами анкетного опитування (групи дослідження ЛНМУ, ТДМУ, ВНМУ, ДМА, ІФНМУ – всі групи, табл. 5) можна стверджувати, що висновки щодо підсумкового рангу кожного запитання (табл. 6) є достовірними, тому що має місце узго-

Таблиця 5 – Кількість позитивних відповідей, даних майбутніми лікарями на запитання під час анкетного опитування, %

№ з/п анкетного запитання	Група				
	ЛНМУ (n = 95)	ТДМУ (n = 79)	ВНМУ (n = 45)	ДМА (n = 81)	ІФНМУ (n = 150)
1	62,89	68,35	73,33	64,20	62,67
2	75,26	30,38	46,67	39,51	51,33
3	56,70	32,91	40,00	39,51	58,67
4	71,13	46,84	60,00	69,14	62,00
5	70,10	64,56	55,56	64,20	62,00
6	67,01	41,77	51,11	58,02	56,00
7	50,52	49,37	55,56	53,09	60,67
8	58,76	40,51	51,11	48,15	62,67
9	69,07	56,96	57,78	50,62	74,67
10	71,13	49,37	51,11	49,38	53,33
11	45,36	54,43	66,67	56,79	60,00

Таблиця 6 – Ранги запитань за кількостями позитивних відповідей (%) на них, даних майбутніми лікарями під час анкетного опитування

№ з/п анкетного запитання	Група					Підсумковий ранг
	ЛНМУ (n = 95)	ТДМУ (n = 79)	ВНМУ (n = 45)	ДМА (n = 81)	ІФНМУ (n = 150)	
1	7	1	1	2	2	1
2	1	11	10	10	11	10
3	9	10	11	10	8	11
4	2	7	3	1	4	2
5	4	2	5	2	4	2
6	6	8	7	4	9	8
7	10	5	5	6	6	6
8	8	9	7	9	2	9
9	5	3	4	7	1	4
10	2	5	7	8	10	6
11	11	4	2	5	7	5

дженість експертних оцінок учасників дослідження – рангів, присвоєних анкетним запитанням за кількостями позитивних відповідей (%), даних учасниками дослідження на них (коефіцієнт конкордації $w = 0,466$ є значущим, бо $f > f^*$, $f = 3,497$, $f^* = 2,091$, $\chi^2 > \chi^{2*}$, $\chi^2 = 23,324$, $\chi^{2*} = 18,307$ за умови, що ймовірність помилки першого роду $\alpha = 0,05$).

Якщо аналізувати результати анкетного опитування за рангами, присвоєних запитанням [10] (табл. 7), то можна стверджувати, що під час навчання ДПНП «МІ» майбутні лікарі в пріоритеті:

- позитивно ставляться до виконання самостійної роботи в процесі формування ІТ-компетентності;
- вважають, що виконання завдань індивідуальної самостійної роботи сприяє набуттю знань, умінь і навичок за умови формування ІТ-компетентності;
- переконані, що набувають знань, умінь і навичок у межах формування ІТ-компетентності під час виконання завдань самостійної роботи за допомогою розробле-

них посібників, достатніх для виконання завдань на практичних заняттях;

- вважають, що вирішення з використанням розроблених посібників завдань, спрямованих на формування ІТ-компетентності під час самостійної роботи, допомагає підготуватись до поточних і підсумкових модульних контролів;
- дотримуються думки, що самоосвітнє формування ІТ-компетентності з використанням розроблених посібників забезпечує набуття суб'єктами освітнього процесу професійної компетентності;
- вважають, що самостійно формуючи ІТ-компетентності за допомогою розроблених посібників, можна набути знань, умінь і навичок, достатніх для виконання завдань під час поточних і підсумкових модульних контролів;
- дотримуються думки, що, формуючи ІТ-компетентність під час виконання завдань самостійної роботи, можна підготу-

Таблиця 7 – Ранги запитань за кількостями позитивних відповідей (%) на них, даних майбутніми лікарями під час анкетного опитування

№ з/п	Анкетне запитання	Групи ІФНМУ		Підсумковий ранг (всі групи)
		I група (n = 78)	II група (n = 72)	
1	Як Ви ставитесь до виконання самостійної роботи в процесі формування ІТ-компетентності?	7	1	1
2	Чи використовуєте Ви розроблені посібники з метою реалізації самостійної роботи в процесі формування ІТ-компетентності під час вивчення ДПНП «МІ»?	11	11	10
3	Чи завжди зрозумілі Вам завдання для самостійного виконання, котрі наведення в розроблених посібниках?	4	9	11
4	Чи набуваєте Ви знань, умінь і навичок у межах формування ІТ-компетентності під час виконання завдань самостійної роботи за допомогою розроблених посібників, достатніх для виконання завдань на практичних заняттях?	2	7	2
5	Чи сприяє виконання завдань індивідуальної самостійної роботи набуттю Вами знань, умінь і навичок у межах формування ІТ-компетентності?	6	3	2
6	Чи відображений зміст завдань самостійної роботи в завданнях розрахунково-графічних, контрольних, курсових робіт (проектів), поточних і підсумкових модульних контролів?	9	7	8
7	Чи дозволяє Вам виконання завдань самостійної роботи підготуватись до виконання навчально-дослідницьких завдань?	5	5	6
8	Чи допомагають Вам розроблені посібники самостійно виконувати завдання розрахунково-графічних, контрольних, курсових робіт (проектів)?	3	5	9
9	Чи допомагає Вам вирішення завдань під час самостійної роботи з використанням розроблених посібників у підготовці до поточних і підсумкових модульних контролів?	1	1	4
10	Чи набуваєте Ви знань, умінь і навичок у межах самоосвітнього формування ІТ-компетентності за допомогою розроблених посібників, достатніх для виконання завдань під час поточних і підсумкових модульних контролів?	9	10	6
11	Чи забезпечує самоосвітнє формування ІТ-компетентності з використанням розроблених посібників набуттю Вами професійної компетентності?	8	3	5

ватися до виконання навчально-дослідницьких завдань;

- вважають за позитивне, що зміст завдань самостійної роботи відображений у завданнях розрахунково-графічних, контрольних, курсових робіт (проектів), поточних і підсумкових модульних контролів;
- переконані, що розроблені посібники допомагають самостійно виконувати завдання розрахунково-графічних, контрольних, курсових робіт (проектів);
- виконуючи самостійну роботу, використовують розроблені посібники з метою формування ІТ-компетентності;
- завжди розуміють завдання для самостійного виконання, котрі наведення в розроблених посібниках.

Порівнюючи значення рангів (табл. 7), присвоєних запитанням за кількостями позитивних відповідей (%) на них, даних учасниками дослідження

під час анкетного опитування, варто зазначити, що фрагментарне чи регулярне використання майбутніми лікарями розроблених посібників з метою навчання ДПНП «МІ» суттєво впливає на розвиток ставлення до самостійної роботи, а також на її організацію і реалізацію в процесі формування ІТ-компетентності (I і II групи відповідно в порівнянні зі всіма групами, табл. 7).

Аналізуючи результати анкетного опитування, можна стверджувати, що майбутні лікарі, котрі під час навчання ДПНП «МІ» постійно використовують розроблені посібники (II група, табл. 7), за позитивного ставлення до виконання самостійної роботи першочергово вважають, що самоосвітнє формування ІТ-компетентності забезпечує набуття професійної компетентності, бо виконання професійно спрямованих завдань індивідуальної самостійної роботи з використанням розроблених посібників сприяє набуттю професійно

спрямованих знань, умінь і навичок. Також вони дотримуються думки, що виконання завдань самостійної роботи з використанням розроблених посібників дозволяє не тільки підготуватись до виконання, але й успішно виконувати навчально-дослідницькі завдання – розрахунково-графічні, контрольні, курсові роботи (проекти), завдання поточних і підсумкових модульних контролів. На нашу думку, більш пріоритетне акцентування уваги майбутніми лікарями, котрі в процесі навчання ДПНП «МІ» використовують розроблені посібники, в порівнянні з іншими учасниками дослідження (всі групи) на виконанні навчально-дослідницьких завдань обумовлене активізацією

їх пізнавальної творчої активності під час виконання самостійної роботи і сприяє розвитку критичного мислення за умови формування ІТ-компетентності.

У підсумку дослідження можна стверджувати, що під час навчання ДПНП «МІ» майбутні лікарі позитивно ставляться до виконання самостійної роботи в процесі формування ІТ-компетентності, зокрема і з використанням розроблених посібників. Тому їх можна вважати ефективним засобом організації і реалізації самостійної роботи майбутніх фахівців під час навчання зазначеній ДПНП, що забезпечує формування їх ІТ-компетентності.

Список використаних джерел

1. Айзенберг А. Я. Самообразование: история, теория и современные проблемы. Москва: Высшая школа, 1986. 128 с.
2. Алексюк А. М. Педагогика вищої освіти України. Історія. Теорія. Київ: Либідь, 1998. 560 с.
3. Васляева М. Ю. Модель организации самостоятельной работы студентов при изучении иностранного языка с использованием Интернет-ресурсов. *Молодой ученый*. 2014. № 13 (72). С. 244-250.
4. Винник В. К. Модель организации самостоятельной работы студентов с применением учебной платформы Moodle. *Современные проблемы науки и образования*. 2013. № 3. URL: <http://cyberleninka.ru/article/n/model-organizatsii-samostoyatelnoy-raboty-studentov-s-primeneniem-uchebnoy-platformy-moodle>
5. Гончарова Ю. А. Организация самостоятельной работы студентов: методические рекомендации для преподавателей. Воронеж: ВГУ, 2007. 27 с.
6. Громцева А. К. Самообразование как социальная категория: учеб.-методич. пособие к спецкурсу для студ. пед. ин-тов. Москва: Просвещение, 1983. 144 с.
7. Загвязинский В. И. Теория обучения: Современная интерпретация. Москва: Издательский центр «Академия», 2007. 192 с.
8. Задорожна І. П. Модель організації самостійної роботи майбутніх учителів з оволодіння англійською мовною компетенцією. *Наукові записки Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка. Серія: Педагогіка*. 2012. № 2. С. 66-72.
9. Зимняя И. А. Педагогическая психология. Москва: Логос, 2003. 384 с.
10. Добровольська А. М. Самостійна робота як засіб формування ІТ-компетентності майбутніх лікарів і провізорів. *Наука і освіта. Серія: Педагогіка*. 2016. № 12. С. 74-81.
11. Калугин Ю. Е. Связующие элементы образования и самообразования: учеб. пособие. Челябинск: Изд-во ЮУрГУ, 1998. 104 с.
12. Коджаспирова Г. М., Коджаспиров А. Ю. Педагогический словарь. Москва: Издательский центр «Академия», 2000. 176 с.
13. Коробченко А. А. Теоретичні основи організації самостійної роботи студентів вищих навчальних закладів. *Науковий вісник Мелітопольського державного педагогічного університету імені Богдана Хмельницького*. 2009. № 2. С. 126-138.
14. Лаврентьева О. О. Сучасні підходи до організації самостійної роботи студентів вищих педагогічних навчальних закладів. *Science and Education a New Dimension*. 2013. Vol. 1, February. P. 102-106.
15. Пидкасистый П. И. Самостоятельная познавательная деятельность школьников в обучении. Москва: Педагогика, 1980. 240 с.
16. Райский Б. Ф. Подготовка к самообразовательной деятельности. *Народное образование*. 1977. № 7. С.80-81.
17. Рубаник А., Большакова Г., Тельных Н. Самостоятельная работа студентов. *Высшее образование в России*. 2005. № 6. С. 120-124.
18. Сенашенко В., Жалкина Н. Самостоятельная работа студентов: актуальные проблемы. *Высшее образование в России*. 2006. № 7. С. 103-109.
19. Сериков Г. Н. Самообразование: Совершенствование подготовки студентов. Иркутск: Изд-во ИГУ, 1991. 232 с.
20. Уйсімбаєва Н. Організація самостійної роботи майбутніх педагогів як основа їх професійної підготовки. *Наукові записки КДПУ. Серія: Педагогічні науки*. 2013. Вип. 120. С. 326-333.
21. Федорова М., Якушина Л. Модель организации внеаудиторной самостоятельной работы. *Высшее образование в России*. 2007. № 10. С. 88-90.
22. Фельдштейн Д. И. Психологические проблемы образования и самообразования современного человека. *Мир психологии*. 2003. № 4. С.267-276.
23. Ходжазян А. Б., Агранович Н. В. Особенности организации эффективной самообразовательной деятельности студентов в медицинском вузе. *Фундаментальные исследования*. 2011. № 11. С. 149-153.
24. Щеголева О. Н. Роль и место самостоятельной контролируемой работы в новой парадигме образования. *Иностранные языки в школе*. 2007. № 8. С. 66-71.
25. Щербяк Ю. А. Організація самостійної роботи майбутніх економістів у вищих навчальних закладах. *Науковий вісник Кременецького обласного гуманітарно-педагогічного інституту ім. Тараса Шевченка. Серія: Педагогіка*. 2013. Вип. 2. С. 44-52.

26. Яворська Т. Соціально-історичні передумови розвитку самоосвітньої діяльності особистості: теоретичний аспект. *Збірник наукових праць «Витоки педагогічної майстерності» Полтавського національного педагогічного університету ім. В. Г. Короленка*. 2015. Вип. 15. С. 359-364.

References

1. Aizenberg, A. Ia. (1986) Samoobrazovanie: istoriia, teoriia i sovremennye problemy [Self-education: history, theory and contemporary problems]. Moscow: Graduate School [in Russian].
2. Aleksiuk, A. M. (1998) Pedahohika vyshchoi osvity Ukrainy. Istoriia. Teoriia [Pedagogy of higher education of Ukraine. History. Theory]. Kyiv: Lybid [in Ukrainian].
3. Vasliaeva, M. Iu. (2014) Model organizatsii samostoiatelnoi raboty studentov pri izuchenii inostrannogo iazyka s ispolzovaniem Internet-resursov [The model of organization of independent work of students when learning a foreign language with the use of Internet resources]. *Young Scientist*, 13 (72), 244-250 [in Russian].
4. Vinnik, V. K. (2013) Model organizatsii samostoiatelnoi raboty studentov s primeneniem uchebnoi platformy Moodle [The model of organization of independent work of students with the use of the learning platform Moodle]. *Sovremennye problemy nauki i obrazovaniia*, 3. URL: <https://www.science-education.ru/ru/article/view?id=9338> [in Russian].
5. Goncharova, Iu. A. (2007) Organizatsiia samostoiatelnoi raboty studentov: metodicheskie rekomendatsii dlia prepodavatelei [Organization of independent work of students: guidelines for teachers]. Voronezh: Voronezh State University [in Russian].
6. Gromtseva, A. K. (1983) Samoobrazovanie kak sotsialnaia kategoriia: ucheb.-metodich. posobie k spetskursu dlia stud. ped. in-tov [Self-education as a social category]. Moscow: Prosveshchenie [in Russian].
7. Zagviiazinskii, V. I. (2007) Teoriia obuchenii: Sovremennaia interpretatsiia [Learning Theory: Modern Interpretation]. Moscow: Publishing Centre "Academy" [in Russian].
8. Zadorozhna, I. P. (2012) Model orhanizatsii samostiinoi roboty maibutnikh uchyteliv z ozvolodinnia anhlomovnoiu komunikativnoiu kompetensiieiu [The model of organization of independent work of future teachers on mastering English-language communicative competence]. *The Scientific Issues of Ternopil Volodymyr Hnatiuk National Pedagogical University. Series: pedagogy*, 2, 66-72 [in Ukrainian].
9. Zimniaia, I. A. (2003) Pedagogicheskaiia psikhologiiia [Pedagogical psychology]. Moscow: Logos [in Russian].
10. Dobrovolska, A. M. (2016) Samostiina robota yak zasib formuvannia IT-kompetentnosti maibutnikh likariv i provizoriv [Independent work as a means of forming future doctors and pharmacists' IT competence]. *Science and Education. Series: Pedagogy*, 12, 74-81 [in Ukrainian].
11. Kalugin, Iu. E. (1998) Sviazuiushchie elementy obrazovaniia i samoobrazovaniia: ucheb. posobie [Binding elements of education and self-education]. Chelyabinsk: Publisher of South Ural State University [in Russian].
12. Kodzhaspirova, G. M. & Kodzhaspirov, A. Iu. (2000) Pedagogicheskii slovar [Pedagogical dictionary]. Moscow: Publishing Centre "Academy" [in Russian].
13. Korobchenko, A. A. (2009) Teoretychni osnovy orhanizatsii samostiinoi roboty studentiv vyshchyykh navchalnykh zakladiv [Theoretical bases of organization of independent work of students of higher educational institutions]. *Scientific Bulletin of Bogdan Khmelnytsky Melitopol State Pedagogical University*, 2, 126-138 [in Ukrainian].
14. Lavrentieva, O. O. (2013) Suchasni pidkhody do orhanizatsii samostiinoi roboty studentiv vyshchyykh pedahohichnykh navchalnykh zakladiv [Modern approaches to the organization of independent work of students of higher pedagogical educational institutions]. *Science and Education a New Dimension*, 1, 102-106 [in Ukrainian].
15. Pidkasiy, P. I. (1980) Samostoiatelnaia poznavatelnaia deiatelnost shkolnikov v obuchenii [Independent cognitive activity of schoolchildren in training]. Moscow: Pedagogy [in Russian].
16. Raikii, B. F. (1977) Podgotovka k samoobrazovatelnoi deiatelnosti [Preparing for self-education activity]. *Narodnoe obrazovanie*, 7, 80-81 [in Russian].
17. Rubanik, A., Bolshakova, G., & Telykh, N. (2005) Samostoiatelnaia robota studentov [Independent work of students]. *Higher Education in Russia*, 6, 120-124 [in Russian].
18. Senashenko, V. & Zhalkina, N. (2006) Samostoiatelnaia robota studentov: aktualnye problemy [Independent work of students: actual problems]. *Higher Education in Russia*, 7, 103-109 [in Russian].
19. Serikov, G. N. (1991) Samoobrazovanie: Sovershenstvovanie podgotovki studentov [Self-education: Improving the training of students]. Irkutsk: Irkutsk State University Publishing House [in Russian].
20. Uisimbaeva, N. (2013) Orhanizatsiia samostiinoi roboty maibutnikh pedahohiv yak osnova yikh profesiinoi pidhotovky [Organization of independent work of future teachers as the basis of their professional training]. *Academic Notes of Kirovograd Volodymyr Vynnychenko State Pedagogical University. Series: Pedagogical sciences*, 120, 326-333 [in Ukrainian].
21. Fedorova, M. & Iakushina, L. (2007) Model organizatsii vneauditornoi samostoiatelnoi raboty [The model of organization of extracurricular independent work]. *Higher Education in Russia*, 10, 88-90 [in Russian].
22. Feldshtein, D. I. (2003) Psikhologicheskie problemy obrazovaniia i samoobrazovaniia sovremennogo cheloveka [Psychological problems of education and self-education of modern man]. *The World of Psychology*, 4, 267-276 [in Russian].
23. Khodzhaian, A. B. & Agranovich, N. V. (2011) Osobennosti organizatsii effektivnoi samoobrazovatelnoi deiatelnosti studentov v meditsinskom vuze [Features of the organization of effective self-education activity of students in a medical institution of higher education]. *Fundamental research*, 11-1, 149-153 [in Russian].
24. Shchegoleva, O. N. (2007) Rol i mesto samostoiatelnoi kontroliruemoi roboty v novoi paradigme obrazovaniia [The role and place of independent controlled work in the new paradigm of education]. *Foreign languages at school*, 8, 66-71 [in Russian].
25. Shcherbiak, Yu. A. (2013) Orhanizatsiia samostiinoi roboty maibutnikh ekonomistiv u vyshchyykh navchalnykh zakladakh [Organization of independent work of future economists in higher educational institution]. *Scientific Bulletin of Kremenets Regional Humanitarian and Pedagogical Institute named after Taras Shevchenko. Series: Pedagogy*, 2, 44-52 [in Ukrainian].
26. Iavorska, T. (2015) Sotsialno-istorychni peredumovy rozvytku samoosvitnoi diialnosti osobystosti: teoretychnyi aspekt [Socio-historical background of development of self-education activity of the person: theoretical aspect]. *The sources of pedagogical skills*, 15, 359-364 [in Ukrainian].

Анна Добровольская. Формирования ИТ-компетентности будущих врачей во время обучения медицинской информатике: отношение к самостоятельной работе

В статье акцентировано внимание на понятии «самостоятельная работа» в контексте его использования в процессе формирования информационно-технологической компетентности (ИТ-компетентности) будущих врачей во время обучения дисциплине естественнонаучной подготовки (ДЕП) «Медицинская информатика» («МИ»). В пределах разработанной анкеты проведен опрос субъектов исследования, а также оценены его результаты с использованием соответствующих методов математической статистики. Получен вывод, что в процессе формирования ИТ-компетентности во время обучения ДЕП «МИ» имеет место положительное отношение будущих специалистов к самостоятельной работе. Установлено, что фрагментарное или регулярное использование будущими врачами разработанных пособий с целью обучения ДЕП «МИ» существенно влияет на развитие отношения к самостоятельной работе, а также на ее организацию и реализацию в процессе формирования ИТ-компетентности. Получен вывод, что учебные пособия можно считать эффективным средством организации и реализации самостоятельной работы будущих специалистов во время обучения ДЕП «МИ», которая обеспечивает формирование их ИТ-компетентности.

Ключевые слова: ИТ-компетентность; самостоятельная работа; ранги.

Anna Dobrovol'ska. Formation of the IT competence of future doctors during teaching Medical Informatics: attitude to independent work

In the article, attention has been focused on the concept of «independent work» in the context of its use in the process of formation of the information technology competence (the IT competence) of future doctors during teaching the discipline of naturally scientific preparation «Medical Informatics» («MI»). We have conducted the survey of the subjects of the research and evaluated its results using the appropriate methods of mathematical statistics within the limits of the developed questionnaire. It has been concluded that in the process of formation of the IT competence during teaching the discipline of naturally scientific preparation «MI» there is the positive attitude of future specialists to the independent work. We have established that fragmentary or regular use of the developed manuals by future doctors for the purpose of studying the discipline of naturally scientific preparation «MI» significantly affects the development of attitude to independent work and as well as its organization and implementation in the process of formation of the IT competence. It has been concluded that the training manuals can be considered as effective means of organization and implementation of independent work of future specialists during teaching the discipline of naturally scientific preparation «MI», which provides the formation of their IT competence.

Key words: IT competence; independent work; ranks.

УДК 37.378

Тетяна ЗОРОЧКІНА

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

ПОРІВНЯЛЬНИЙ АНАЛІЗ ТЕНДЕНЦІЙ ПІДГОТОВКИ ВЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ ВЕЛИКОЇ БРИТАНІЇ І УКРАЇНИ

У статті розглядається порівняльний аналіз тенденцій підготовки вчителів початкової школи Великої Британії і України. Висвітлено, що робота по підготовці вчителя і вдосконалення його професійного рівня у Великій Британії спрямована на підвищення якості освіти. Представлено динаміку розвитку державних ЗВО України та кількості підготовлених студентів. Розглянуто показники підготовки педагогічних працівників денної і заочної форми навчання у Великій Британії. Наголошено, що заочна освіта у Великій Британії стає все більш популярною та, будучи прогресивною й найбільш доступною, стрімко розвивається. Заочні навчальні програми пропонують ефективно, вигідно і зручне підвищення рівня освіти. Розкрито, що на рівні пост-дипломного навчання практикується два основних види курсів: теоретичний і науково-дослідний.

Ключові слова: підготовка вчителів початкової школи, Велика Британія, Україна, університети, освіта.

Високі показники освіченості населення України не приносять очікуваних вигод її населенню та економіці через низьку якість освіти та її невідповідність сучасним потребам ринку праці [1, 19], для покращення яких потрібно вжити відповідних заходів.

Що стосується якості підготовки вчителів початкової школи у Великій Британії, зазначаємо, що нинішній глобальний соціально-економічний та технологічний контекст поставив освіту в центрі європейської стратегії сталого розвитку та конкурентоспроможності. Відбувається посилен-

ня тиску на системи освіти, що безпосередньо впливає на найважливіший фактор у школі, який впливає на досягнення учнів, а саме роботу вчителів.

У початковій педагогічній освіті (ІТЕ) у майже половині країн вчителі можуть вибирати, чи отримати кваліфікацію за допомогою паралельного маршруту – включати інтегровану роботу на предмет навчальних предметів та професійну підготовку, або послідовний маршрут, за яким слід пройти професійне навчання їх предмета. У 15 європейських країнах мінімальний рівень програм ІТЕ – це кваліфікація бакалавра, тоді як 17 країн вимагають принаймні ступеня магістра. Мінімальна тривалість ІТЕ зазвичай становить від чотирьох до шести років [2].

Окрім знань з предмету, майбутні вчителі мають отримати професійні навички. Їх професійна підготовка включає в себе як теоретичні дослідження (включаючи психологію та теорію навчання), так і практичне навчання в школах, що, ймовірно, включатиме спостереження за викладанням і заняттям, які безпосередньо відповідають за навчальну діяльність у класі. Більшість країн встановили мінімальну тривалість професійної підготовки, що відповідає в середньому до 60 кредитів ECTS.

У зв'язку із зазначеним, здійснюється допомога вчителям вирішувати нові виклики, розширюючи та вдосконалюючи свої навички. Зміни у технології, суспільстві та закономірності підзвітності вимагають, щоб викладачі постійно переглядали ці навички та працювали ефективніше, ніж будь-коли раніше.

Підготовку вчителів початкової школи Великої Британії і України розглянуто і конкретизовано у роботах Н. Авшенюк, О. Беседіної, Б. Вульфсона, К. Зискіна, Т. Кучай, Л. Пуховської, А. Сбруєвої та ін.

Маємо на меті розглянути порівняльний аналіз тенденцій підготовки вчителів початкової школи Великої Британії і України.

Стратегічні рамки для освіти та професійної підготовки (ET 2020), затверджені Радою Європейського Союзу, тепер проводять політичні дії у цих сферах. Вони визначають якість освіти та навчання як одну з чотирьох стратегічних цілей, в якій зазначається, що «існує необхідність забезпечення високоякісного навчання, забезпечення належної початкової освіти вчителів, постійного підвищення кваліфікації вчителів та тренерів, а також зробити викладання привабливою кар'єрою, тим самим гарантуючи, що інвестиції в людські ресурси є ключовим фактором успіху» [2].

Як видно із зазначеного, робота по підготовці вчителя і вдосконалення його професійного рівня у Великій Британії спрямована на підвищення якості освіти.

Щодо структури вищих навчальних закладів в Україні, зазначаємо: на початок 2013/14 навчального року працювало 803 вищих навчальних закладів (у т.ч. 167 – приватних); 245 коледжів, 198 університетів.

У 478 вищих навчальних закладів в т.ч. і приватних I-II рівнів акредитації 30,7 тис. педагогічних та 86 науково-педагогічних штатних працівників навчали 329,0 тис. студентів (у т.ч.: молодших спеціалістів – 319,7 тис.; бакалаврів – 9,0 тис.; спеціалістів – 217 осіб; магістрів – 63 особи), в 325 вищих навчальних закладах III-IV рівнів акредитації 20,4 тис. педагогічних та 117,9 тис. науково-педагогічних штатних працівників навчали 1723,7 тис. студентів (у т.ч.: молодших спеціалістів – 247,3 тис.; бакалаврів – 1063,2 тис.; спеціалістів – 273,3 тис.; магістрів – 139,9 тис.) [1; 3].

Станом на грудень 2015 року в Україні існувало 393 ЗВО III-IV рівнів акредитації. У це число входять державні, комунальні та приватні ЗВО, а також їхні філії, які є окремими юридичними особами. Більшість з них мають менше 1000 студентів денної форми. Четверть ЗВО має менше 100 студентів денної форми навчання. У 102 ЗВО на заочній формі навчається більше студентів, ніж на денній. Це переважно ЗВО приватної форми власності, а також ЗВО, підпорядковані МВС та переведені з окупованих територій. У 29 ЗВО денної форми немає взагалі. Приватні ЗВО переважно невеликі — майже усі вони мають менше 1000 студентів денної форми навчання. Як показують різноманітні дослідження суспільної думки, зменшення кількості ЗВО часто пов'язують із підвищенням якості вищої освіти. Однак цей зв'язок залишається недоведеним.

Більше того, якби хтось вирішив закрити 218 найменших ЗВО, це зачепило б лише 6% від загальної кількості студентів денної форми, тож переважна більшість студентів та викладачів навряд чи відчують якісь зміни від скорочення кількості малих ЗВО, рис. 1 [4].

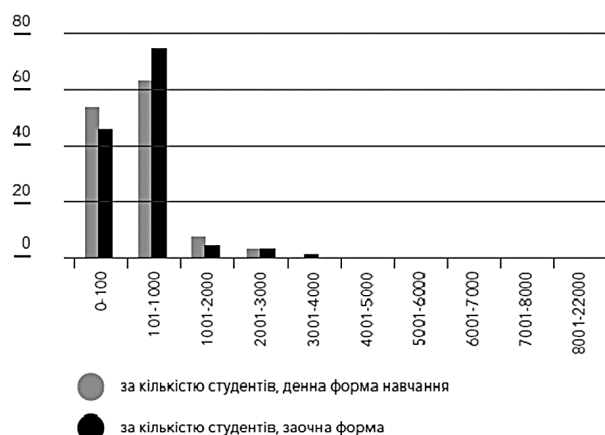


Рисунок 1 – Кількість і розмір приватних ЗВО [4]

Таблиця 1 – Динаміка розвитку ЗВО України та кількості підготовлених студентів [5]

Навчальні роки	2010/11	2011/12	2012/13	2013/14	2014/15	2015/16	2016/17	2017/18
Кількість закладів – усього	813	805	785	767	664	659	657	661
Кількість студентів – усього, осіб	2418111	2246363	2106174	1992882	1689226	1605270	1586754	1538565
ЗВО III–IV рівнів акредитації	330	326	316	309	277	288	287	289
Кількість студентів – усього, осіб	2066667	1899138	1770311	1673287	1437955	1375160	1369432	1329964

Враховуючи те, що системи вищої освіти України знаходяться у стані постійних поточних та перспективних змін, представляємо динаміку розвитку державних ЗВО України та кількості підготовлених студентів у них, табл. 1.

Дані таблиці свідчать, що система вищої освіти України знаходиться у стані змін. Так, загальна кількість вищих навчальних закладів упродовж 2010–2018 років постійно зменшувалася від 813 (2010 р.) до 661 (2018 р.). Упродовж 8 років на 152 вищих навчальних закладів стало менше. Кількість студентів упродовж цих років зменшилась на 879546 осіб. Зокрема, кількість ЗВО III–IV рівнів акредитації зменшилась на 41, а студентів у них на 636703 особи.

Але зазначимо, ця кількість випускників, які отримали направлення на роботу у 2017 році, за сферою управління міністерства освіти і науки України, становить всього 12,6% від загальної кількості випускників (35989 осіб) [5].

Розглянемо динаміку прийому контингенту студентів ЗВО упродовж тривалого часу (1990–2014 рр.), що представлено на рис. 2.

Дані, представлені на рисунку 2, свідчать, що починаючи з 1990-го року кількість студентів, що поступали у ЗВО збільшувалась у 2005–2008 рр. до ЗВО поступала найбільша кількість студентів. Упродовж останніх років спостерігається тенденція зменшення кількості студентів, що поступають до ЗВО України 1–4 рівнів акредитації [5, с. 37].

На рис. 3 представлені показники державного замовлення прийому студентів на денну форму навчання за освітньо-кваліфікаційними рівнями упродовж 2002–2016 рр. відповідно до постанов Кабінету Міністрів України.

Дані рисунка 3 свідчать про збільшення державного замовлення на місця бакалаврського освітньо-кваліфікаційного рівня до 2008 року, а потім – поступове їх зменшення. Що стосується місця державного замовлення магістерського

рівня, того, починаючи з 2002 р. і до 2016 р. їх кількість поступово збільшується.

Упродовж 2007–2015 рр. загальна кількість місць державного замовлення відчутно змінилася, проте їх розподіл між галузями залишився фактично сталим.

Протягом 2007–2014 років відбувається скорочення кількості бюджетних місць за всіма рівнями, окрім магістра. Найбільш відчутного зниження зазнав рівень спеціаліста – на 27% з 2007 по 2014 роки. Деяко меншим є спад державного замовлення на бакалавра – 15% протягом того ж періоду; незначне зниження обсягів держзамовлення на молодшого спеціаліста.

На заочній формі зміни більш відчутні у 2015 році. Лідерами заочної форми є суспільні науки (35%), інженерія (20%), гуманітарні науки (12%), педагогіка (12%). Утримання багаторічного ста-

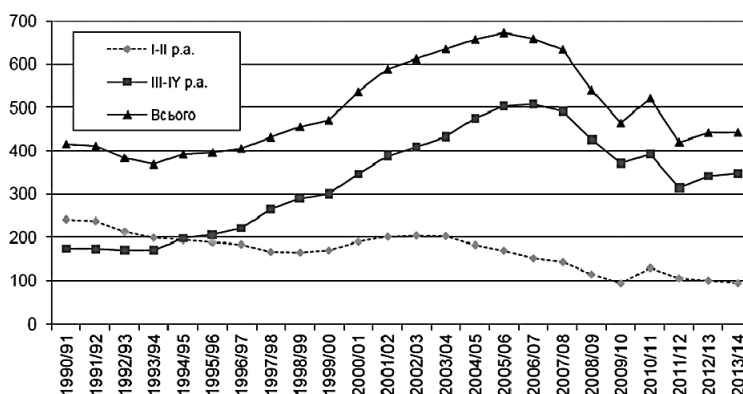


Рисунок 2 – Прийом студентів ЗВО України (1–4 рівнів акредитації) [6]

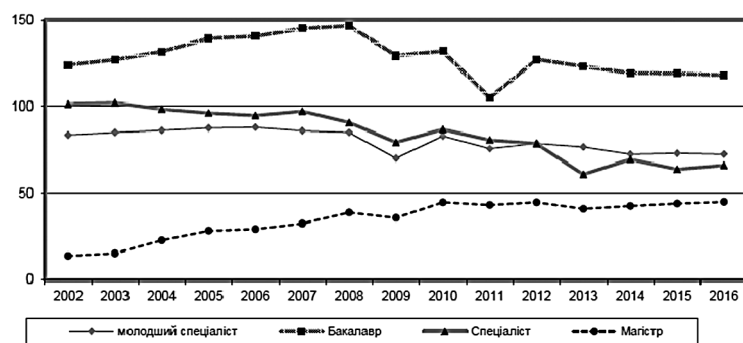


Рисунок 3 – Обсяги державного замовлення фахівців за освітньо-кваліфікаційними рівнями (відповідно до постанови КМУ) [5]

тусу-кво в умовах динамічних змін на ринку праці призводить до поглиблення прірви між університетами та ринком праці. Це зайвий раз підтверджує тезу про потребу відходу від моделі державного замовлення та пошуку інших форм розподілу бюджетних коштів [4].

Що стосується місць державного замовлення на денну форму навчання, зазначаємо, що впродовж 2007–2015 рр., кількість вступників спадає швидше, ніж кількість бюджетних місць. Тому навіть при скороченні обсягів державного замовлення протягом 2010–2015 років конкурс на бюджетні місця на різних освітніх рівнях не зростає.

Представляємо обсяги державного замовлення заочної форми навчання (2010–2015 рр.) (рис. 4) та кількість вступників на денну і заочну форму разом у 2013–2015 роках – рис. 5.

Дані рисунка 4 свідчить, що місця державного замовлення на заочну форму навчання на всі освітні-кваліфікаційні рівні у 2014р. почали значно скорочуватися, а дані рисунка 5 – що кількість вступників на денну і заочну форми разом скорочувалися на освітньо-кваліфікаційних рівнях: бакалавр, спеціаліст і магістр упродовж 2013–2015 рр. Слід зазначити, що кількість студентів зменши-

лась як на денній (–21%), так і заочній формі навчання (–47%) за період 2012–2016 років, через демографічний спад 1990-х. У 2015–2016 навчальному році кількість студентів різко скоротилася ще й через окупацію українських територій. Найбільше скорочення відбувається на програмах спеціаліста; університети дедалі більше пропонують магістерські програми [4].

Розглянемо показники підготовки педагогічних працівників денної і заочної форми навчання у Великій Британії.

Згідно даних департаменту освіти Великої Британії одержаного такі дані: початкові показники ефективності підготовки викладачів за навчальний рік 2015–2016 представлені на рис. 6.

У 2015–2016 навчальному році налічувалося 28 396 випускників, з яких 25 924 (91%) отримали статус кваліфікованого вчителя (QTS).

Частка останнього курсу підготовки вчителя, яка нагороджена QTS, становила від 87% до 92% протягом останнього десятиліття. Частка, яка досягає статусу кваліфікованого вчителя QTS в останньому році, подібна до навчального року 2014–2015 рр., коли цей показник становив 92%.

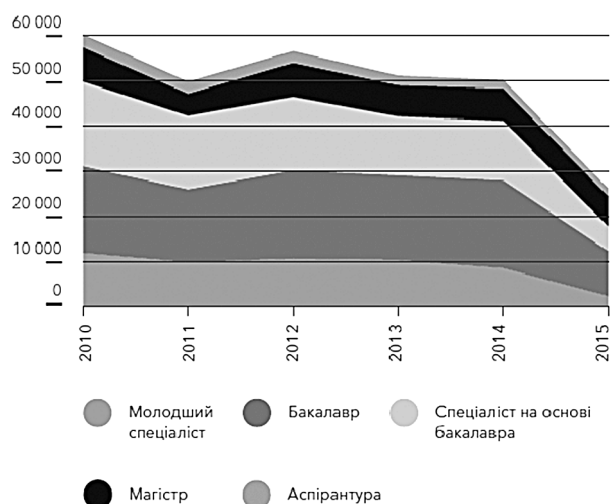


Рисунок 4 – Місця державного замовлення, заочна форма навчання (2010–2015 рр.) [4]

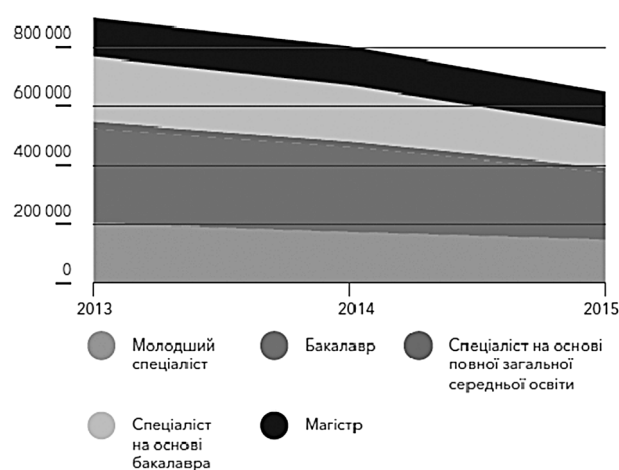


Рисунок 5 – Кількість вступників, денна та заочна форма навчання (Україна), разом (2013–2015 рр.) [4]

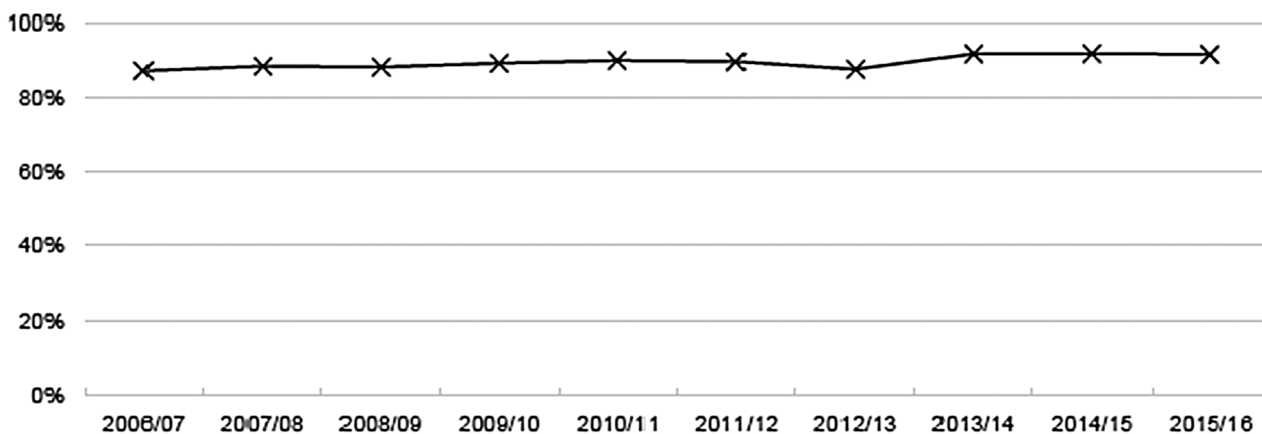


Рисунок 6 – Показники підготовки викладачів

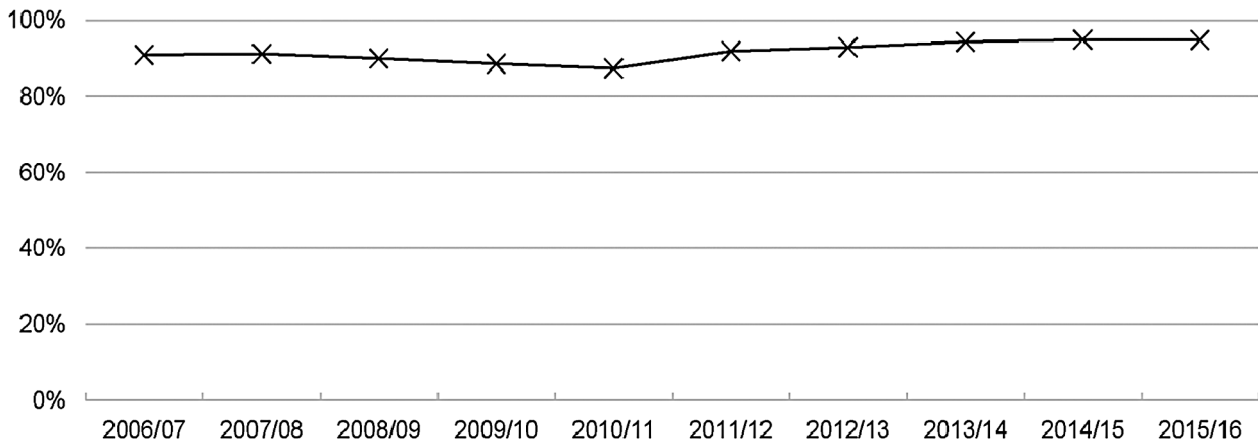


Рисунок 7 – Показники підготовки вчителів упродовж 2006–2007 – 2015–2016 рр. у Великій Британії

95% студентів, які закінчили курси підготовки вчителя, отримали нагороди за кваліфікаційні відмітки, були найняті у викладацький склад протягом шести місяців після кваліфікації.

У 2015–2016 навчальному році 95% (23 380) останнього курсу студентів, що отримали кваліфікацію кваліфікованого вчителя QTS, перебували на посаді викладача протягом 6 місяців, така ж частка, як у 2014–2015 навчальному році.

З 2010–2011 навчального року спостерігається загальна тенденція до зростання зайнятості, однак ставка останніх років залишається загалом стабільною [7].

На першому курсі підготовки вчителя у 2015–2016 навчальному році налічувалося 27 422 студентів перших курсів. Це включає в себе 1 599 стажерів. За винятком курсу «Teach First», в 2015–2016 навчальному році нараховувалося 25 823 аспірантів першого року, а у 2014–2015 навчальному році – 25 335.

У 2015–2016 навчальному році 52% студентів розпочали навчальний курс.

На завершальному курсі підготовки вчителя в 2015–2016 навчальному році було 28 396 студентів. Це включає в себе 1662 навчання студентів перших курсів. За винятком курсів «Teach First», у 2015–2016 навчальному році було 26 794 студентів останнього року, з 26 607 у 2014–2015 навчальному році.

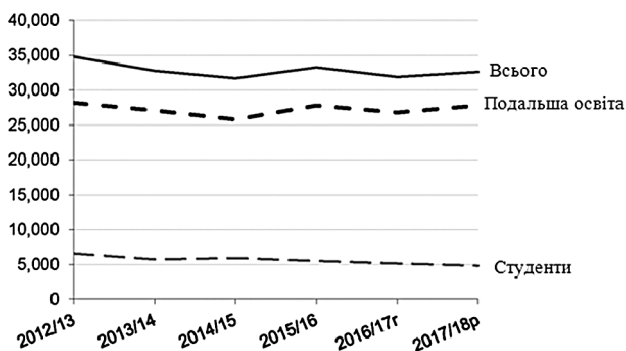


Рисунок 8 – Початкові показники ефективності підготовки викладачів за навчальний рік 2017–2018

З 28 396 студентів у 2015–2016 навчальному році 91% отримали статус кваліфікованого вчителя (QTS). Це співпадає з 92 % у 2014–2015 навчальному році.

У 2015–2016 навчальному році було 5,635 випускників, а загалом 91 відсоток – кваліфікованого вчителя QTS. Цей показник зріс з 85% у 2014–2015 навчальному році [7].

У 2017–2018 навчальному році подальша освіта (postgraduate) нараховувала початкову підготовку викладачів (ITT) – 27895 нових студентів, у порівнянні з 26 750 на 2016 навчальний рік – 20171 осіб.

Серед нових учасників у 2017–2018 навчальному році 27720 були дійсними новими учасниками, а 175 – пройшли стажування (ті, котрі очікували почати курси або затримувалися протягом короткого періоду часу).

Також було 4 815 нових учасників для студентів (undergraduate) ITT, у порівнянні з 5 145 на 2016–2017 навчальному році [7].

У ЗВО університет або коледж забезпечує викладання педагогіки. Успішні стажери у подальшій освіті нагороджуються Кваліфікований статус вчителя QTS та Післядипломний сертифікат в освіті (PGCE). Викладання є випусковою професією в Англії, а випускники можуть отримати ступінь та QTS разом на три- або чотирирічному курсі бакалавра в ЗВО.

На практиці студенти розміщуються в школі з першого дня навчання, отримуючи практичну підготовку вчителів, яку проводять досвідчені практикуючі вчителі. Більшість практики під керівництвом школи також включають Післядипломний сертифікат в освіті PGCE, оскільки деякі постачальники, що навчаються у школах, об'єднуються з ЗВО для навчання та отримання академічної кваліфікації.

Департамент освіти (DfE) використовує модель навчання педагога (TSM) для оцінки кількості аспірантів, що вимагаються в Англії на кожному

предметі та фазі (початковій або другорядній) для кожного навчального року. TSM оцінює кількість нових кваліфікованих вчителів (NQTs), необхідних для вступу на кваліфікованого викладача.

Модель підготовки вчителів (TSM) підрахувала, що в 2017–2018 рр. Англія потребувала 13 821 аспірантів. У порівнянні з попереднім навчальним роком зменшилася частка нових учасників навчання у школі – з 56% у 2016–2017 навчальному році до 53% у 2017–2018 навчальному році. Частка аспірантів для ЗВО зросла з 44% до 47% між двома академічними роками [7].

Заочна освіта у Великій Британії стає все більш популярною та, будучи прогресивною й найбільш доступною, стрімко розвивається. Заочні навчальні програми пропонують ефективно, вигідне і зручне підвищення рівня освіти.

До навчальних закладів заочної освіти належать: Лондонський університет, Відкритий університет, Національний коледж подальшої освіти.

В основі програм заочного навчання лежить принцип самостійності. Деякі курси (наприклад, заочна програма при Лондонському університеті) дозволяють студентам будувати навчання за своїм розсудом. Навчальні програми інших вищих шкіл, таких, як Відкритий університет, гнучкі й добре структуровані. Звичайно студент займається вдома, спираючись на цілий ряд спеціально розроблених освітніх пакетів. Допомога викладача здійснюється засобами звичайної або електронної пошти. Для заочної освіти починають застосовуватися й інші засоби комунікації: телебачення, відео, Інтернет. Проте не на всіх курсах готують до одержання кваліфікацій, що відповідають національним і міжнародним стандартам. Деякі заочні навчальні заклади все-таки вимагають хоча б короткої підготовки в університеті або іншому навчальному центрі Великої Британії.

Більше 50 університетів пропонують заочні програми пост-дипломного навчання. У Британській Раді можна одержати необхідну інформацію про навчальні заклади системи заочної освіти, навчальні програми, тривалість навчання, методи навчання й розміри оплати. Вступні вимоги в різних навчальних закладах різні, але, як правило, необхідний учений ступінь першого щабля (бакалавр) або її еквівалент.

Курс заочного навчання проходить акредитаційну Раду з контролю за якістю відкритої та заочної освіти (ODLQC – Open Distance Learning Quality Council) [8].

Порівняння результатів дослідження кількості вступників і випускників різних освітньо-кваліфікаційних рівнів в останні роки в Україні і у Великій Британії свідчить, що названі показники в Україні значно скорочується, у Великій Британії –

підвищуються або стабілізуються. Структура системи освіти у Великій Британії дозволяє британським університетам з високим ступенем самостійності формувати навчальні програми пост-дипломного навчання. Дотримання єдиних загальноуніверситетських стандартів забезпечується практикою запрошення незалежних екзаменаторів, однак навчальні програми, у різних університетах можуть значно відрізнятися одна від одної.

На рівні пост-дипломного навчання практикується два основних види курсів: теоретичний і науково-дослідний. Різниця між ними настільки фундаментальна, що необхідно зупинитися на цьому докладніше.

Теоретичний пост-дипломний курс має три рівні, завершуючись одержанням ступеня магістра, диплома або посвідчення. Навчання проводиться у формі лекцій і консультацій та, як правило, триває рік (це менше, ніж в інших країнах). Протягом всього навчання результати її оцінюються за письмовими роботами. Подекуди для одержання ступеня магістра потрібно написати дисертацію.

По завершенні курсу теоретичного пост-дипломного навчання можливе присудження наступних учених ступенів і професійних кваліфікацій: пост-дипломне посвідчення, що дає право на викладання (Postgraduate Certificate in Education, PGCE); диплом з менеджменту (Diploma in Management Studies, DMS); ступінь магістра гуманітарних наук (Master of Arts, MA); ступінь магістра природничих наук (Master of Science, MSc); ступінь магістра ділового адміністрування (Master of Business Administration, MBA); ступінь магістра права (Master of Law, LL.M).

Науково-дослідний пост-дипломний курс – це наступний щабель навчання. Він відрізняється від теоретичного тим, що студенти, рідше відвідуючи заняття, більше часу приділяють дослідженням. Кінцева мета навчання – одержання вищого вченого ступеня – доктор філософії (Doctor of Philosophy, Ph), для чого необхідно, провівши оригінальне дослідження в певній області, опублікувати статтю або дисертацію, що відбивають результати цієї роботи. Тривалість навчання, як правило, – два роки. Здобувачами ступеня доктора філософії можуть бути особи, що вже одержали ступінь магістра (MPhil). Слово «філософія» у назвах ступенів зовсім не означає, що їхній власник – неодмінно філософ – це ще одна данина традиції.

Особливістю університетів у Великій Британії є те, що у цілому ряді навчальних закладів у рамках двостороннього міжнародного співробітництва створені навчальні курси підготовки здобувачів ступеня доктора філософії. Частиною навчального часу студенти проводять у навчальних закладах Великої Британії, частину – у навчальних

зкладах своєї країни. Це зручно тим, що можна проводити дослідження в пріоритетних наукових областях, розраховуючи одержати роботу на батьківщині, – не говорячи вже про те, що знижуються витрати на навчання. Присуджувана деякими навчальними закладами ступінь бакалавра – наприклад, бакалавр філософії (BPh) – насправді еквівалентна ступені магістра, оскільки її одержують після пост-дипломного навчання [8].

У результаті порівняльного аналізу підготовки вчителів у Великій Британії та Україні маємо можливість виявити подібні підходи в організації навчально-виховного процесу, зокрема: певною мірою структура шкіл і ЗВО; окремих форм навчально-виховного процесу при підготовці вчителів початкових класів (лекції, семінари, практичні); використання кредитно-модульних технологій. Підготовка фахівців у ЗВО здійснюється за формами навчання: і в Україні, і у Великій Британії – денна, вечірня, заочна.

Порівняльне дослідження підготовки вчителів в Україні та Великій Британії свідчать: в Україні рівень наукової роботи у ЗВО знизився, наукова робота у Великій Британії представлена на високому рівні, для України характерна низька участь дослідників у міжнародних дослідженнях; третина ж дослідницької діяльності, проведеної вченими британських університетів, вважається провідною у світі. До того ж, вищі навчальні заклади Великої Британії мають від досліджень доходи, які здійснюють дослідницькі ради, британське благодійництво — різні джерела; у ЗВО України не реалізується навчання на основі досліджень шляхом залучення в них студентів, у Великій Британії навчання реалізується на основі досліджень, в яких активну участь беруть студенти. Отже, науковій роботі викладачів і студентів приділяється значна увага у Великій Британії. У цій країні здійснюється підготовка вчителя-дослідника, що є цікавим для України.

Список використаних джерел

1. Загальна середня освіта України в контексті міжнародних індикаторів: Аналітична доповідь /МБО «Центр тестових технологій і моніторингу якості освіти» / Ващенко Л., Купець О., Лікарчук І., Сидоренко М. / за заг. ред. І. Лікарчука. К.: МБО «Центр тестових технологій і моніторингу якості освіти»; Х.: Факт, 2012. 256 с.
2. The Teaching Profession in Europe Practices, Perceptions, and Policies. Eurydice Report [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/thematic_reports/184EN.pdf
3. Основні показники діяльності вищих навчальних закладів України на початок 2013/14 навчального року. Статистичний бюлетень. К.: Держкомстат України, 2014. 165 с
4. Освіта в Україні. Аналітичний центр CEDOS / за ред. Є. Стадного. 2015. 84 с.
5. Вища освіта в Україні у 2017 році. Статистичний збірник Державна служба Статистики України. Київ, 2018.
6. Стратегія реформування вищої освіти в Україні до 2020 року (проект). Проект розроблено Робочою групою під керівництвом Міністерства освіти і науки України. Київ, 2014. 75 с.
7. Department for Education [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <https://www.gov.uk/government/organisations/department-for-education>
8. Вища освіта Великої Британії [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://www.osvita.org.ua/abroad/edusystem/gbr/higheredu/>

References

1. Zahal'na serednya osvita Ukrainy v konteksti mizhnarodnykh indyikatoriv: Analitychna dopovid' /MBO «Tsentr testovykh tekhnolohiy i monitorynhu yakosti osvity»;Vashchenko L., Kupets O., Likarchuk I., Sydorenko M. / za zah. red. I. Likarchuka. K.: MBO «Tsentr testovykh tekhnolohiy i monitorynhu yakosti osvity»; KH.: Fakt, 2012. 256.
2. The Teaching Profession in Europe Practices, Perceptions, and Policies. Eurydice Report [Elektronnyy resurs]. – Rezhym dostupu: http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/thematic_reports/184EN.pdf
3. Osnovni pokaznyky diyal'nosti vyshchyykh navchal'nykh zakladiv Ukrainy na pochatok 2013/14 navchal'noho roku. Statystychnyy byuleten'. K.: Derzhkomstat Ukrainy, 2014. 165.
4. Osvita v Ukraini. Analitychnyy tsentr CEDOS / za red. YE. Stadnoho. 2015. 84.
5. Vyshcha osvita v Ukraini u 2017 rotsi. Statystychnyy zbirnyk Derzhavna sluzhba Statystyky Ukrainy. Kyiv. 2018.
6. Stratehiya reformuvannya vyshchoyi osvity v Ukraini do 2020 roku (proekt). Proekt rozrobлено Robochoyu hrupoyu pid kerivnytstvom Ministerstva osvity i nauky Ukrainy. Kyiv, 2014. 75.
7. Department for Education [Elektronnyy resurs]. – Rezhym dostupu: <https://www.gov.uk/government/organisations/department-for-education>
8. Vyshcha osvita Velykoyi Brytaniyi [Elektronnyy resurs]. – Rezhym dostupu: <http://www.osvita.org.ua/abroad/edusystem/gbr/higheredu/>

Татьяна Зорочкина. Сравнительный анализ тенденций подготовки учителей начальных школ Великобритании и Украины

В статье рассматривается сравнительный анализ тенденций подготовки учителей начальной школы Великобритании и Украины. Освещены, что работа по подготовке учителя и совершенствования его профессионального уровня в Великобритании направлена на повышение качества образования. Представлена динамика развития государственных ЗВО Украины и количества подготовленных студентов. Рассмотрены показатели подготовки педагогических работников дневной и заочной формы

обучения в Великобритании. Отмечено, что заочное образование в Великобритании становится все более популярной и, будучи прогрессивной и наиболее доступной, стремительно развивается. Заочные учебные программы предлагают эффективное, выгодное и удобное повышение уровня образования. Раскрыто, что на уровне пост-дипломного обучения практикуется два основных вида курсов: теоретический и научно-исследовательский.

Ключевые слова: подготовка учителей начальной школы, Великобритания, Украина, университеты, образование.

Tetyana Zorochkina. Comparative analysis of training trends primary school teachers in Great Britain and Ukraine

The article deals with the comparative analysis of the tendencies of preparation of teachers of the primary school of Great Britain and Ukraine. It is highlighted that the work on preparing a teacher and improving his professional level in the UK is aimed at improving the quality of education. The dynamics of the development of state protection of Ukraine and the number of trained students is presented. The indicators of the training of daytime and part-time correspondence teachers in the United Kingdom are considered. It is noted that part-time education in the United Kingdom is becoming more and more popular, and, being progressive and most accessible, is rapidly developing. Part-time training programs offer an effective, cost-effective and convenient level of education. It is disclosed that at the level of post-diploma training two main types of courses are practiced: theoretical and research.

A comparative study of teacher training in Ukraine and the UK shows that Ukraine's level of scientific work in universities has fallen, UK scholarship is a high-level for Ukraine characterized by low participation of researchers in international research; One third of the research carried out by scientists from British universities, is considered the world's leading.

Key words: preparation of elementary school teachers, Great Britain, Ukraine, universities, education.

УДК 378:78:004

Олександр ІВАНОВ

заслужений працівник культури України, професор кафедри музичного мистецтва
Відокремленого підрозділу
«Миколаївська філія Київського національного університету культури і мистецтва»
м. Миколаїв, Україна
e-mail: alexanderivanov1946@gmail.com

Валентина ІВАНОВА

кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри музичного мистецтва
Відокремленого підрозділу
«Миколаївська філія Київського національного університету культури і мистецтва»
м. Миколаїв, Україна
e-mail: ivanovavalleon@gmail.com

ІНФОРМАЦІЙНО-КОМП'ЮТЕРНІ ТЕХНОЛОГІЇ В СТРУКТУРІ СУЧАСНОЇ МУЗИЧНОЇ ОСВІТИ

У статті досліджені питання впровадження інформаційно-комп'ютерних технологій в освітній процес музичних навчальних закладів. Охарактеризована сутність інноваційної педагогічної діяльності. На підставі вивчення наукових праць і новітнього педагогічного досвіду автори надають своє бачення у вирішенні організаційних, методичних і навчальних проблем, пов'язаних з осучасненням змісту, форм і методів музично-освітньої роботи. Виявлена необхідність системної перепідготовки викладачів музики на курсах підвищення кваліфікації, семінарах, майстер-класах. Обґрунтована гіпотеза, що використання комп'ютерних технологій в музичному навчанні підвищить мотивацію дітей і підлітків до творчої діяльності. Автори наводять приклади сучасних наукових і педагогічних напрацювань у сфері музичної діяльності.

Ключові слова: інноваційна педагогічна діяльність; інформаційно-комп'ютерні технології; науково-методичне забезпечення; музичні навчальні заклади; музична педагогіка; навчальний процес.

Інноваційні процеси, що відбуваються в наш час у сфері освіти містять в собі філософські, соціальні і гуманітарні аспекти, що пов'язані з переходом людства на новий етап розвитку. В сучасних умовах наукові дослідження концентруються на формуванні комплексного гуманітарного знання про людину під час її становлення та самореаліза-

ції в природі, культурі й соціумі. Вибудовується нова концепція життєдіяльності людини, в якій мистецтво і, зокрема, музика, відіграють роль духовного базису особистості.

Український науковець, доктор мистецтвознавства, професор, академік НАН України Н. Герасимова-Персидська, котра також досліджує зна-

чення музики в новій культурній парадигмі, підкреслює: «...наукове пізнання світу та його осягнення крізь нове мистецтво поступово готують людину до нової картини світу. Можливо, так перед нами відкривається шлях ...наближення до втілення свого призначення – осягнення світобудови» [2, 334]. Далі дослідниця зазначає: «Кожний наступний рік нового століття все більше утверджує у думці, що ми знаходимося на порозі нової епохи, що має зовсім нові характеристики у всіх галузях життєдіяльності людини. Те, що наприкінці ХХ століття сприймалося як плюралізм, змішення стилів, ідей, гіпотез, сьогодні починає набувати впорядкованої форми, виявляє властивості парадигми. І це не лінійний перехід до наступного етапу, а якісний стрибок. Нова парадигматика, порівняно із попередньою, виступає як об'єднуюча система більш високого рівня. Це дійсно зрушення на порядок вище» [2, 5].

Сучасні наукові дослідження вийшли на рівень комплексного вивчення проблем музичної педагогіки, де у взаємозв'язку розглядаються такі питання: «Як вчити? Чому вчити? Кого вчити?» У науковому дискурсі домінують дві тези.

Перша. Музикознавці, науковці, викладачі однакостайні в тому, що інноваційні зміни в музичній педагогіці повинні охоплювати всі ланки музичної освіти – від початкового музичного навчання до вищої професійної музичної освіти.

Друга. Одним із важливих засобів інноваційного оновлення методів, форми і змісту навчального процесу в музичних навчальних закладах є впровадження в освітнє середовище сучасних інформаційно-комунікативних технологій навчання.

Сьогодні ж рівень використання сучасних ІТ технологій в навчальному процесі музичних навчальних закладів не відповідає сучасним вимогам, що потребує наукового обґрунтування перспектив розвитку.

Науковці розглядають різні підходи щодо визначення сутності інноваційної педагогічної діяльності та її структури. Деякі з них вважають інноваціями тільки те, що вносить радикальні зміни в традиційну систему, інші – навіть незначні нововведення [1, 41].

Нам відомі навчально-методичні напрацювання американських дослідників (Дж. Еванс, Р. Глейзер, Л. Холм та ін.), які створили низку комп'ютерних навчальних програм з музично-теоретичних дисциплін.

До проблеми впровадження інноваційних принципів у музично-освітній процес звертались українські науковці А. Горемичкін, Н. Герасимова-Персидська, О. М. Бордюк, В. Ю. Дорофєєва, М. Долгушина. Корисними для вивчення є праці російських науковців [3; 5] та інші.

Можна стверджувати, що однією з нагальних проблем музичної педагогіки є впровадження в навчальний процес музичних освітніх закладів інформаційно-комунікативних технологій.

Так, В. Ф. Черкасов вважає, що «ці технології пов'язані із застосуванням новітніх електронних засобів навчання та з програмним забезпеченням навчального процесу, використанням комп'ютера та Інтернету. Інформаційно-комунікативні технології суттєво впливають на якість, форми, методи й засоби організації науково-дослідної й творчої роботи, активізують самостійну пізнавальну діяльність дослідників, тим самим сприяють досягненню високого ступеня інтерактивності й необхідного рівня якості знань студентів» [6].

Ми розділяємо думку Т. Дорошенко, яка вказує на певну кризову ситуацію в сфері музичної освіти. «Проте, відсутність значних досліджень, де б висвітлювалися етапи становлення та розвитку процесу загального музично-естетичного виховання учнів, зокрема початкової школи в контексті розвитку освітніх процесів в Україні в другій половині ХХ – на початку ХХІ століття створює протиріччя, яке виникає між сучасними та застарілими педагогічними ідеями й концепціями, між емпіричним досвідом практики музично-естетичного виховання минулого та сучасними змістовно-теоретичними підходами до цього процесу. Виникає необхідність подолання цих протиріч» [4].

Дослідження взаємодії традиційних і сучасних методів музичної освіти містить наукову новизну.

Більшість науково-методичних розробок присвячені викладанню фаху – співу, гри на музичних інструментах, диригуванню. Інноваційні методи (в т. ч. пов'язані з інформаційно-комп'ютерними технологіями) у викладанні музично-теоретичних дисциплін, зумовлені зміною в сучасній мистецькій парадигмі, недостатньо окреслені в науковому дискурсі. Ми ставимо за мету здійснити аналіз науково-методичних напрацювань, систематизувати накопичений педагогічний досвід, виявити проблемні питання, що вимагають уваги науковців, музикознавців, педагогів. Висуваємо гіпотезу, що впровадження інноваційних навчальних технологій сприятиме покращенню музично-освітнього процесу; підвищить фахову кваліфікацію викладачів; посилить мотивацію дітей і молоді до музичного навчання на всіх рівнях музичної освіти, що є важливою умовою розвитку цієї галузі.

Виклад основного матеріалу. Інновації в освіті – природна та необхідна умова її розвитку відповідно до постійно змінних потреб людини та суспільства. Інновація в дослівному перекладі з латинської мови означає оновлення. Тобто, інно-

вація не являє собою повне заміщення застарілого новим, а лише оновлює його. Не заперечуючи проти збереження вікових цінностей, інновації закладають основи соціальних перетворень.

Інформаційно-комп'ютерні технології в структурі сучасної музичної освіти є важливим інноваційним чинником осучаснення процесу музичного навчання. Це обумовлено тим, що: по-перше, з'явилися нові напрямки музично-освітньої діяльності, які безпосередньо пов'язані з ІТ технологіями. Це – музична інформатика; електронна музика (для композиторів); звукозапис (для звукорежисерів, звукооператорів); DJ (для концертних і радіоведучих); по-друге, нові інформаційно-комунікативні можливості стають також дієвим засобом осучаснення навчального процесу в галузі канонічної музичної освіти.

Слід зазначити, що методика музичного навчання, особливо в сфері виконавських дисциплін, формувалася десятиріччями або й століттями, і є досить консервативною у питаннях форм і видів навчання, репертуару, взаємодії між учителем і учнем. Це, в першу чергу, стосується музичної освіти у виконавському напрямку музичної діяльності, де знання і навички передаються вихованцям через особистий контакт з педагогом в процесі індивідуальних занять. Такою є відмінність музично-педагогічного процесу від інших видів гуманітарної освіти [5].

Але в музичній діяльності є низка музично-теоретичних дисциплін, які не мають канонічних вимог щодо організації навчання. Невипадково, перші навчально-методичні напрацювання з розвитку музичного слуху і ритму, комп'ютерні програми і дистанційні курси із засвоєння музично-теоретичних знань були створені у США з предметів «Елементарної теорії музики», «Історія музики», «Сольфеджіо» (Дж. Еванс, Р. Глейзер, Л. Холм та ін.).

На думку І. Б. Горбунової: «Новітні інформаційні технології, що орієнтовані на сучасну музичну освіту, створюють умови для підготовки музичного діяча, що володіє крім традиційних музичних дисциплін, музичним комп'ютером як новим музичним інструментом» [3].

Впровадження інформаційно-комп'ютерній технологій в освітній процес музичних навчальних закладів потребує розв'язання триєдиного (організаційне, методичне, педагогічне) завдання:

- технічна оснащеність (комп'ютери, мультимедійні програми, Інтернет тощо);
- оновлене методичне забезпечення (навчально-методичні комплекси до кожної з навчальних дисциплін, електронний репозитарій підручників, хрестоматій, музичних ілюстрацій тощо);

- фахова підготовка викладачів (курси підвищення кваліфікації, семінари, майстер-класи тощо).

Позитивною тенденцією розвитку музично-педагогічної галузі України є те, що у навчальних планах вищих навчальних закладів музичного спрямування введено курс «Сучасні музичні технології». До цього курсу створені навчально-методичні комплекси, у яких детально опрацьовані зміст дисципліни, форми і методи роботи, методичні рекомендації. Відтак, до музично-педагогічної діяльності приступають фахівці, які мають базові знання в сфері інформаційно-комп'ютерних технологій.

Комп'ютерно-освітні технології розвиваються стрімкими темпами. Для викладача робота в умовах постійного самовдосконалення стає звичним явищем.

Реалізація інноваційних процесів в освітній галузі у великий мірі залежить від готовності викладача до роботи в нових умовах, професійного спеціаліста, здатного внести в традиційну систему виховання та навчання конструктивні музично-педагогічні інновації. Зокрема, сучасний викладач музики має постійно підвищувати рівень володіння інформаційно-комп'ютерними технологіями.

Але, крім особистої мотивації викладача до самовдосконалення, потрібно створити і реалізувати державну концепцію планового підвищення кваліфікації педагогічних кадрів з питань використання інформаційно-комп'ютерних технологій в навчальному процесі музичних навчальних закладів. Корисними можуть бути постійно діючі семінари-практикуми і майстер-класи, на яких слухачі будуть мати можливість ознайомитись з інноваційними методиками викладання музичних дисциплін і взяти участь в розробці нових напрямів педагогічної роботи.

Певний досвід у проведенні майстер-класів, як засобу підвищення кваліфікації, має Миколаївська філія Київського Національного університету культури і мистецтв. Тільки у 2018 році були проведені майстер-класи за такою тематикою:

- «Демонстрація можливостей міді-баяну української системи «OLD MIKE» (Майстер – заслужений артист України В. Василенко, м. Миколаїв).
- «Бас-гітара як сольний інструмент. Презентація виконавського стилю» (Майстер – С. Радзецький, м. Дніпро).
- «Перші кроки в композиції з презентацією творів студентів-композиторів» (Майстер – професор О. К. Іванов, м. Миколаїв).
- «Основи виконавської техніки на саксофоні» (Майстер – З. Рудько, м. Одеса).

- «Виконавські можливості гри на балалайці» (Майстер – заслужений артист України О. Мурза, м. Київ).
- «Майстер-клас з гітарного мистецтва» (Майстер – Ю. Радзецький, м. Дніпро).

Лідером у провадженні інформаційно-комп'ютерних технологій є Національний педагогічний університет імені М. Драгоманова, який має потужний науковий і творчий потенціал. Тут викладачами музичних кафедр створені електронні підручники і навчальні посібники, фонохрестоматії та нотна література, які забезпечують студентів музично-теоретичним матеріалом, хоровими і інструментальними творами, що передбачені навчальними програмами з музично-теоретичних і виконавських дисциплін. Забезпечення студента систематизованою музично-теоретичною інформацією позитивно впливає на формування музично-інформаційної компетентності майбутнього викладача музики.

Ми вважаємо, що в перспективі навчальні плани музичних освітніх закладів будуть доповнені (при обґрунтуванні доцільності) курсами «Викладання музичних дисциплін з використанням музично-комп'ютерних технологій», «Програмне забезпечення професійної доцільності музиканта», «Комп'ютерна музична творчість», «Електронні музичні інструменти», «Комп'ютерне аранжування і технології студійного звукозапису». Такі курси мають передбачати не тільки теоретичну підготовку, а в більшій мірі, оволодіння практичними навичками для використання в професійній діяльності. Критеріями оцінки засвоєння студентом творчого курсу має бути музичний продукт, створений студентом самостійно.

До обов'язкового вивчення студентом-музикантом рекомендуємо такі базові програми: нотний редактор Sibelius, електронний курс інструментовки «Instruments», електронний курс аналізу музичних форм і композиції Compass, програма для Сольфеджіо Auralia, електронний курс теорії музики Musition, програма для підготовки уроків музики Star Class та ін.

Ми вважаємо, що широке використання комп'ютерних технологій на всіх рівнях музичного навчання, допоможе залучити до музичної діяльності широкий загал дітей і молоді, покращить кількісний і якісний контингент музичних навчальних закладів.

Вектор потреб у постмодерновому суспільстві змістився у бік масової (часто низькопробної) поп-музики. Формується покоління «споживачів» музичної продукції, але ніяк не «творців».

Все ж, визнаємо, сучасна (естрадна) музика за останні десятиліття зробила величезний стрибок

у розвитку. Не стільки в плані духовного оновлення, скільки в плані технічних нововведень, пов'язаних з можливостями електронних музичних інструментів, комп'ютерних технологій.

Електронні технології проникли в музичне мистецтво й докорінно змінили свідомість молоді. Школярі хотіли б оволодіти не «архаїчними», на їх погляд, баяном чи фортепіано, а синтезатором і музичними програмами для персонального комп'ютера. Таке прагнення суперечить ортодоксальній музичній педагогіці, система навчання якої заснована переважно на класичних музичних інструментах [2, 97].

Очевидно, що змістовне наповнення музичного навчання має відповідати естетичним уявленням підлітків і методами педагогічного впливу коригувати їх.

Відтак, сучасні музичні запити школярів і студентів вимагають від викладача інших інноваційних форм роботи, в яких важливу роль відіграватимуть інформаційно-комп'ютерні технології. Логічним є передбачення розвитку музичного мистецтва з широким застосуванням новітніх комп'ютерних технологій і електронних музичних інструментів. Не принижуючи значення класичних музичних інструментів, згадаймо, що у свій час арфа прийшла на зміну лірі, клавесин – домашньому органу, а фортепіано – клавесину.

У наш час відбувається активний пошук інноваційних педагогічних технологій, що дозволить оптимізувати навчальний процес, зробити його ефективним, високотехнологічним, сучасним. Потребують зміни методики викладання музичних дисциплін, з метою поєднання традиційних форм музичної освіти з необмеженими можливостями інформаційно-комп'ютерних технологій. Комп'ютеризація музичної освіти при умові адекватного і доцільного використання може стати додатковим стимулом для залучення до музичної творчості дітей і юнаків сучасного покоління.

Широке впровадження інформаційно-комп'ютерних технологій в навчальний процес музичних навчальних закладів сприятиме інноваційному оновленню змісту, форм і методів музичної освітньої діяльності:

- покращення і осучаснення навчально-виховної роботи;
- підвищення фахової кваліфікації викладачів;
- посилення мотивації дітей і підлітків до музичного навчання.

Подальший науковий пошук може бути спрямований на обґрунтування педагогічних умов оптимальної взаємодії традиційних і сучасних концепцій музичного освітнього процесу.

Список використаних джерел

1. Бордюк О. М. Сутність інновацій та інноваційних процесів у мистецькій освіті // Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. Серія 14. Теорія і методика мистецької освіти. 2011. Вип. 11. С.41-45.
2. Герасимова-Персидская Н. Музыка. Время. Пространство / ред. И. Тукова. Київ : Дух і літера, 2012. 408 с.
3. Горбунова И. Б. Феномен музыкально-компьютерных технологий как новая образовательная творческая среда // Известия РГПУ им. А. И. Герцена: научный журнал. 2004. № 4 (9). С. 123-138.
4. Дорошенко Т. В. Проблема музично-естетичного виховання учнів початкової школи в Україні (друга половина ХХ – початок ХХІ століття) як предмет історико-педагогічного дослідження // Вісник Чернігівського національного педагогічного університету. Педагогічні науки. 2013. Вип. 108.1. Режим доступу: http://nbuv.gov.ua/UJRN/VchdpuP_2013_1_108_47.
5. Ключкова Е. Ю. Информационные технологии в структуре современного музыкального образования // Современные проблемы науки и образования. 2015. № 3
6. Черкасов В. Ф. Сучасні тенденції розвитку вітчизняної музично-педагогічної освіти // Наукові записки. Серія: Педагогічні науки. Кіровоград: РВВ КДПУ ім. В. Винниченка, 2011. Вип. 97. С. 24-29.

References

1. Borydyuk O. M. Sutnist` innovacij ta innovacijny`x procesiv u my`stecz`kij osviti [Borydyuk O. M. Essence of innovations and innovative processes in artistic education]. Naukovy`j chasopy`s NPU imeni M. P. Dragomanova. Seriya 14. Teoriya i metody`ka my`stecz`koyi osvity`. Vipusk 11.
2. Gerasy`mova-Persy`dskaya N. Muzyka. Vremya. Prostranstvo [Gerasimova-Persidskaya N. Music. Time Space]. Ky`ev.
3. Gorbunova Y` V. Fenomen muzykal`no-komp`yuterny`x texnologij` kak novaya obrazovatel`naya tvorcheskaya sreda [Gorbunova I.B. The phenomenon of musical and computer technologies as a new educational creative environment]. Y`zvesty`ya RGPU y`m. A.Y`. Gercena: nauchnyj zhurnal №4 (9).
4. Doroshenko T. V. Problema muzy`chno-estety`chnogo vy`xovannya uchniv pochatkovoyi shkoly` v Ukraini (druga polovy`na XX – pochatok XXI stolittya) yak predmet istory`ko-pedagogichnogo doslidzhennya [The problem of the musically aesthetically beautiful education of primary school pupils in Ukraine (second half XX – beginning of XXI age) is as the article of historical and pedagogical research]. Visny`k Chernigivs`kogo nacional`nogo pedagogichnogo universy`tetu. Pedagogichni nauky`. Vipusk 108 (1).
5. Klyuchkova E. Yu. Y`nformacy`onnye texnologij`y` v strukture sovremennogo muzykal`nogo obrazovany`ya [Keychova E. Yu. Information technologies in the structure of modern musical education]. Sovremennye problemy nauky` y` obrazovany`ya №3.
6. Cherkasov V. F. Suchasni tendencyi rozvy`tku vitchy`znyanoi muzy`chno-pedagogichnoyi osvity` [Cherkasov V. F. Modern tendencies of development of the national musical-pedagogical education]. Naukovi zapysky`. – Seriya: Pedagogichni nauky`. – Kirovograd: RVV KDPU im. V. Vy`nny`chenka, Vipusk 97.

Александр Иванов, Валентина Иванова. Информационно-компьютерные технологии в структуре современного музыкального образования

В статье исследованы вопросы внедрения информационно-компьютерных технологий в образовательный процесс музыкальных учебных заведений. Охарактеризована сущность инновационной педагогической деятельности. На основании изучения научных трудов и новейшего педагогического опыта авторы предоставляют свое видение в решении организационных, методических и учебных проблем, связанных с осовремениванием содержания, форм, методов музыкально-образовательной работы. Выявлена необходимость системной переподготовки преподавателей музыки на курсах повышения квалификации, семинарах, мастер-классах. Обоснована гипотеза, что использование компьютерных технологий в музыкальном обучении повысит мотивацию детей и подростков к творческой деятельности. Авторы приводят примеры современных научных и педагогических разработок и в сфере музыкальной деятельности.

Ключевые слова: инновационная педагогическая деятельность; информационно-компьютерные технологии; научно-методическое обеспечение; музыкальные учебные заведения; музыкальная педагогика; учебный процесс.

Oleksandr Ivanov, Valentyna Ivanova. Information and computer technology in the structure of modern music education

The article explores issues of introducing computer technologies into educational process of musical educational institutions. Nature of innovative pedagogical activity characterized. Based on the study of scientific works and latest teaching experience, authors provide their own vision of solving organizational, methodological and educational problems associated with modernizing content, forms and methods of musical and educational work. Identified the need for systemic retraining of music teachers in refresher courses, seminars, master classes. The hypothesis substantiated that the use of computer technologies in musical education will increase the motivation of children to creative activity. The authors give examples of modern scientific and pedagogical developments in the field of musical activity.

Keywords: innovative educational activities; information and computer technology; scientific and methodological support; music schools; music education; studying process.

УДК 378:37.011.3-051+81.243

Юліана ІРХІНА

кандидат педагогічних наук, доцент,
доцент кафедри західних і східних мов та методики їх навчання
ДЗ: «Південноукраїнський національний педагогічний університет
імені К. Д. Ушинського», м. Одеса, Україна
e-mail: vladakirilyuck@gmail.com

ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНО-ПЕДАГОГІЧНОЇ СПРЯМОВАНOSTІ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ В ПРОЦЕСІ НАВЧАННЯ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ

У статті розглянуто формування професійно-педагогічної спрямованості серед студентів. Виявлено ефективність методики організації процесу навчання іноземній мові, яка забезпечує мовну підготовку в поєднанні з розвитком професійно-педагогічної спрямованості особистості майбутнього вчителя.

Ключові слова: професійна спрямованість, іноземна мова, майбутній вчитель, міжпредметні зв'язки, кореляція.

В умовах оновлення змісту і технологій, а також відродження традицій національної освіти в нашій державі значно зростає соціальна значущість праці вчителя, роль його особистості у вихованні підростаючого покоління. Надаючи вирішального значення педагогічній діяльності вчителя, державна національна програма «Освіта» орієнтує на зростаючі вимоги до його професійної підготовки. Це викликає необхідність подальшого вдосконалення навчально-виховного процесу у вищій педагогічній школі, створення найсприятливіших умов для становлення вже в педвузі творчої особистості вчителя, що нерозривно пов'язане з посиленням його професійно-педагогічної спрямованості.

Упродовж багатьох років значна увага в науково-педагогічних дослідженнях приділяється вивченню специфіки педагогічної діяльності та створенню професіограми вчителя [3], визначенню структури, змісту, форм і методів теоретичної та практичної підготовки студентів педвузу [6], розробці методик, які сприяють розвитку загальних і спеціальних здібностей, умінь та навичок, вивченню особливостей професійного мислення, пам'яті, самосвідомості й самовиховання вчителя [7].

Педагогічний досвід, аналіз літературних джерел переконливо засвідчили, що підвищення якості підготовки майбутнього вчителя, успішність формування професійно-педагогічної спрямованості його особистості залежить не тільки від вияву нових засобів і підходить до визначення мети та змісту педагогічної освіти, а й від суттєвої перебудови вже існуючих способів організації навчально-виховного процесу вищої педагогічної школи. Це передбачає перехід від принципів екстенсивної організації професійно-педагогічної освіти до її інтенсифікації.

Останнім часом інтенсифікації процесу навчання майбутнього вчителя у вищій школі при-

діляється значна увага. При цьому один із найперспективніших напрямків вбачається в орієнтації всіх вузівських дисциплін, й іноземної мови включно, на зміст і форми реалізації і майбутньої педагогічної діяльності студентів через реалізацію міжпредметних зв'язків з дисциплінами педагогічного циклу.

Мета нашої статті є визначити дидактичні закономірності організації процесу навчання іноземної мови, які є необхідними для формування професійно-педагогічної спрямованості особистості майбутнього вчителя на підставі міжпредметного зв'язку з дисциплінами педагогічного циклу.

Завдання були наступні:

- визначити сутність та структуру професійно-педагогічної спрямованості особистості вчителя;
- виявити рівні прояву професійно-педагогічної спрямованості особистості майбутнього педагога;
- визначити та теоретично обґрунтувати умови формування професійно-педагогічної спрямованості майбутніх учителів у процесі навчання іноземної мови;
- розробити методичне забезпечення процесу навчання студентів іноземної мови з урахуванням виділеної сукупності умов.

Нами була обґрунтована актуальність теми дослідження, сформульовані його проблема, основні характеристики наукового апарату – мета, завдання, його наукова новизна, теоретична та практична значущість.

Теоретичні засади дослідження процесу розвитку професійно-педагогічної спрямованості особистості майбутнього вчителя засобами іноземної мови – розглядаються об'єктивні передумови професійно-педагогічної спрямованості особистості вчителя, підлягають аналізу різні підходи щодо розуміння сутності структури даного феномена, обґрунтовуються педагогічні умови, які є

необхідними й достатніми для формування професійно-педагогічної спрямованості майбутніх вчителів у процесі навчання іноземної мови. Так, існування феномена, що втілює в собі специфічність провідної професійної властивості вчителя сьогодні теоретично визначається більшістю вітчизняних і зарубіжних авторів. Для його означення вживаються різні словосполучення, як-от: професійна спрямованість учителя; педагогічна спрямованість особистості; професійно-педагогічна спрямованість особистості вчителя.

Наявність різних поглядів на розуміння природи професійно-педагогічної спрямованості особистості вчителя, недостатня визначеність у описі сутності цього феномена примусило нас звернутися до пошуку експериментальних фактів, що дозволило розкрити зміст і структуру даного явища. Для цього було проведено діагностичне обстеження вчителів, по закінченню якого нам вдалося зафіксувати показники професійно-педагогічної спрямованості, а також основні компоненти структури даного явища. Вірогідність і надійність виділених показників професійно-педагогічної спрямованості особистості вчителя перевірялися за допомогою кореляційного аналізу. Тіснота кореляційних залежностей ознак прояву його компонентів визначалася посередністю обчислення коефіцієнта кореляції за формулою К. Пірсона:

$$R = \frac{ENxy(x - \bar{x}) \cdot (y - \bar{y})}{\sqrt{Nx(x - \bar{x})^2 \cdot ENy(y - \bar{y})^2}}$$

Отже, вважаємо, що педагогічна спрямованість особистості вчителя являє собою провідну системотворчу властивість, яка виражає його всебічну орієнтованість у специфічному виді діяльності – педагогічній праці і виступає в інформаційній обізнаності щодо сфери і суті педагогічного процесу (когнітивний компонент), позитивно стійкому ставленні до педагогічної професії (емоційно-вольовий компонент), схильності й потреби до професійно-педагогічного спілкування (мотиваційний компонент).

Опис якісних та кількісних характеристик ознак прояву професійно-педагогічної спрямованості особистості став основою для вияву її рівневої ієрархії на базі експериментальних даних пошукового експерименту. Умовно було виділено чотири рівні сформованості цієї властивості: високий, достатній, середній та низький. До кожного із рівнів були описані відповідні якісні характеристики.

Визначення сутності і структури професійно-педагогічної спрямованості особистості вчителя, а також опис окремих технологічних підходів і процедур формування її компонентів дозволили нам звернутися до розв'язання основного питан-

ня наскільки закономірна і за яких умов означена вище властивість може бути сформована в майбутніх учителів у процесі вивчення іноземної мови.

Ми припустили, що умови, за яких здійснюється формування професійно-педагогічної спрямованості особистості майбутнього вчителя, повинні забезпечувати не тільки повноцінний прояв кожного з компонентів даного феномена, але й сприяти їхньому розвитку в цілісній структурі цієї властивості особистості.

Отже, аналіз структури професійно-педагогічної спрямованості особистості вчителя, співвідношення її компонентів, а також їхньої функціональної спрямованості виступив основою, щодо виявлення й обґрунтування педагогічних умов її формування в процесі навчання іноземної мови з урахуванням дидактичних принципів науковості, міжпредметних зв'язків і свідомості.

Вважаємо, що дотримання в процесі навчання іноземним мовам усієї сукупності педагогічних умов має принципове значення для сформованості в майбутніх учителів такої властивості особистості як професійно-педагогічна спрямованість.

Потім розглянули спрямованість на підвищення ефективності процесу формування професійно-педагогічної спрямованості. В обґрунтуванні способів реалізації умов формування професійно-педагогічної спрямованості особистості майбутніх учителів у практиці навчання іноземної мови ми виходили із того, що студенти повинні бути постійно залучені до ситуації, професійно-орієнтованої розумової діяльності, що викликає необхідність концентрації їхньої інтелектуальної, емоційної та вольової активності за трьома полюсами: розширення обізнаності в сфері педагогічної діяльності: зміцнення позитивно-стійкого ставлення до педагогічної професії; посилення потреби в професійно-педагогічному спілкуванні.

У процесі проведення формуючого експерименту були використані такі методи організації навчально-пізнавальної та навчально-професійної діяльності студентів: читання і переклад текстів з фаху, бесіди на різноманітні теми, ігрове моделювання, аналіз педагогічних ситуацій, розв'язання педагогічних задач і вправ, ведення педагогічних понятійних словників.

Реалізація першої умови розвитку професійно-педагогічної спрямованості студентів забезпечувалася впровадженням професійно-орієнтованого змістовного контексту роботи зі знаковою інформацією шляхом переглядного, пошукового, вивчаючого та ознайомчого читання іноземною мовою, забезпеченням природного й постійного збагачення студентів знаннями насамперед найважливішої психолого-педагогічної термінології.

З цією метою для змісту навчальних матеріалів, які пропонувалися для навчання студентів експериментальних груп, була відібрана класифікація, найуживаніших педагогічних термінів, що належать до основних розділів курсу теорії та історії педагогіки, а також методики виховної роботи, основ педагогічної техніки і педагогічної майстерності. Терміни класифікувалися за основними темами, що дозволяло студентам засвоювати їх у певній послідовності.

Дослідно-експериментальна робота передбачала обов'язкове ведення студентами індивідуальних понятійних словників, з опорою на професійно-педагогічну лексику. Мета даного виду роботи полягала насамперед у тому, щоб навчити студентів знаходити необхідні слова для вираження власних думок, суджень, для перекладу текстів з рідної на іноземну мову й навпаки, для проведення рольових ігор і т. п.

Під організацією навчального матеріалу ми розуміємо підбір текстів і розроблення вправ на їхній основі для розвитку мовленнєвих умінь англійською мовою. Поряд із текстами науково-педагогічного змісту використовувалися тексти казок, байок, загадок, пісень.

До експериментальної програми ввійшли вправи, які були побудовані у взаємозв'язку двох видів мовленнєвої діяльності: читання та усного мовлення.

Для успішної реалізації другої умови розвитку професійно-педагогічної спрямованості особистості майбутнього вчителя – моделювання ситуацій розумової діяльності студентів із визначенням предметного, технологічного і рефлексивного аспектів педагогічної діяльності – вводилася необхідна педагогічна лексика, з наступними бесідами відповідно запланованих тем, а також тренінгу щодо аналізу педагогічних ситуацій, вирішення професійних задач, удосконалення педагогічної техніки, мікрвикладання, участі студентів в імпровізаційних, ділових, рольових іграх, тощо.

Враховуючи складність цих видів робіт, ми використовували систему завдань-вправ, які постійно ускладнювалися та включали в себе аспекти оцінної, предметної, технологічної та рефлексивної орієнтації педагогічних задач, що сприяло реалізації третьої умови формування професійно-педагогічної спрямованості особистості вчителя. Значна увага приділялася розвитку усного непередготовленого мовлення й аудіювання на початку занять у процесі проведення мовленнєвих зарядок.

Педагогічне спілкування за традиційними принципами педагогіки співробітництва передбачало паритетний контакт викладача й студентів у кожній ланці навчально-виховного процесу, в кожному виді роботи на заняттях. Специфіка предмета «іноземна мова», більшою мірою, ніж інші вузівські предмети, відкриває перспективу педагогіці співробітництва: викладач іноземної мови відносно студентів є старшим партнером щодо комунікації, оскільки перед вузом стоїть комунікативна практична мета оволодіння іноземною мовою як засобом спілкування.

Одним із ефективних методів підкріплення мотивації до іншомовного спілкування були також і ділові, імітаційні, рольові ігри, тобто організація навчального процесу в формі ігрового моделювання.

Отже, впровадження в навчальний процес активних методів та діалогічних форм комунікації шляхом прочитання та перекладу текстів зі спеціальності: бесіди, ігрового моделювання, аналізу педагогічних ситуацій і розв'язання педагогічних задач та вправ, ведення понятійних словників сприяло успішній реалізації виділених умов й формуванню необхідних рівнів професійно-педагогічної спрямованості особистості майбутніх вчителів, див. таблицю.

Як засвідчує таблиця, до початку формуючого експерименту студенти експериментальної та контрольної груп знаходилися на рівних позиціях щодо прояву в них професійно-педагогічної спрямованості. Так, високий рівень сформованості даної властивості не було зафіксовано в жодного студента. На достатньому рівні перебувала лише незначна кількість студентів (13,2%). Переважна більшість студентів знаходилася на низькому рівні: в експериментальній – 60,4%, в контрольній – 57,1%. Кількісні дані, які були одержані після завершення формуючого експерименту засвідчили,

Кількісні дані сформованості рівнів професійно-педагогічної спрямованості студентів (%)

№ з/п	Рівні	Рівні сформованості професійно-педагогічної спрямованості			
		Вибірки			
		експериментальна		контрольна	
		до експерименту	після експерименту	до експерименту	після експерименту
1	Високий	–	33,0	–	6,6
2	Достатній	13,2	36,3	13,2	16,5
3	Середній	26,4	20,8	29,7	36,3
4	Низький	60,4	9,9	57,1	40,6

що ефективність способу організації процесу навчання іноземної мови в студентів експериментальної групи значно вища, ніж у студентів контрольної групи. Якщо високий рівень сформованості професійно-педагогічної спрямованості студентів експериментальної групи було зафіксовано в 33,0%, то в контрольній групі – лише в 6,6% студентів. Достатнього рівня досягло 36,3% студентів експериментальної і лише 16,5% контрольної груп. На середньому рівні в експериментальній групі залишилося 20,6% студентів, у контрольній групі їх було 36,3%. Суттєво й те, що переважна більшість студентів контрольної групи (40,6%) так і залишалася на низькому рівні сформованості професійно-педагогічної спрямованості, тоді як у експериментальній групі їхня кількість склала лише 9,9%. Загалом середній показник сформованості професійно-педагогічної спрямованості студентів експериментальної групи, які були на високому, достатньому й середньому рівні, становив 90,1% студентів, а в контрольній групі – 59,4%.

Різниця у виході на рівні сформованості професійно-педагогічної спрямованості студентів експериментальної групи обумовлена, за результатами кореляційного аналізу даних, різним ступенем прояву таких індивідуальних характеристик, як активність та самостійність у навчально-пізнавальній діяльності, інтерес до іноземної мови. Отже, рівень сформованості професійно-педагогічної спрямованості особистості майбутнього вчителя підвищувався в умовах експериментального навчання разом з підвищенням інтенсивності ступеня прояву означених вище характеристик.

Професійно-педагогічна спрямованість особистості вчителя являє собою сукупну властивість, суттєвість якої складає взаємозв'язок когнітивного, емоційного-вольового та мотиваційного компонентів.

Формування професійно-педагогічної спрямованості особистості майбутнього вчителя може бути достатньо ефективним у процесі вивчення іноземної мови, якщо в цьому процесі реалізувати сукупні умови: наявність професійно орієнтованого змісту в контексті роботи зі знаковою інформацією; моделювання ситуацій розумової діяльності студентів із визначенням предметного, технологічного й рефлексивного аспектів педагогічної діяльності: послідовність трансформації моти-

вів студентів із навчально-пізнавальних у професійно та особистісно значущі.

Реалізація виділеної сукупності психолого-педагогічних умов забезпечує розвиток професійно-педагогічної спрямованості особистості майбутніх учителів, незалежно від ступеня та характеру прояву в них таких особистісних якостей, як: активність, самостійність у навчально-пізнавальній діяльності, інтерес до іноземної мови. Емпірично це підтверджується тим, що в умовах експериментального навчання, навіть у випадку досить незначного прояву вищеозначених особистісних характеристик студентів, становлення професійно-педагогічної спрямованості відбувалося більш успішно, що забезпечувало його розвиток на достатньому і навіть високому рівнях.

Встановлені внаслідок кореляційного аналізу даних формулюючого експерименту залежності між рівнем сформованості й такими особистісними проявами майбутніх учителів, як активність, самостійність, інтерес до іноземної мови засвідчили, що становлення професійно-педагогічної спрямованості викликане причинами не суб'єктивного, а саме об'єктивного характеру – змістом і способом організації процесу навчання іноземної мови.

Натомість у процесі реалізації педагогічних умов, що безпосередньо детермінують становлення даної властивості, вони здатні надавати різні супровідні впливи на успішність цього процесу, посилювати або послаблювати його ефективність. Це засвідчує емпірично встановлений факт, що в умовах експериментального навчання студенти, які виявили більшу інтенсивність особистісних характеристик, що розглядалися, досягли значно вищих рівнів професійно-педагогічної спрямованості, ніж ті, в яких вони були виражені в більш низьких показниках.

Стаття дозволяє вважати посилення процесу професійно-педагогічної спрямованості студентів засобами іноземної мови як один із шляхів інтенсифікації їхньої підготовки до здійснення діяльності щодо навчання і виховання школярів.

Стаття не вичерпує проблему, пов'язану з вивченням процесу розвитку професійно-педагогічної спрямованості особистості майбутніх учителів. У подальшому вбачаємо за необхідне визначити роль цієї властивості особистості в становленні творчої активності майбутніх учителів.

Список використаних джерел

1. Артемова О. І. Розвиток креативного мовлення молодших школярів: дис. ... кандидата пед. наук: 13.00.02. Одеса, 200-1. 209 с.
2. Ахмедзякова Л. М. Психолого-педагогические основы формирования призвания к профессии учителя. Одеса, 1993. 219 с.
3. Богданова І. М. Професійно-педагогічна підготовка майбутнього вчителя на основі інноваційних технологій: дис... доктора пед. наук: спец. 13.00.04. К., 2003.

4. Закон України «Про вищу освіту» №2984 – III, із змінами від 19 лютого 2009 р. – http://www.osvita.org.ua/pravo/law_05/part_07.htm/
5. Лопштейн Р. Б. Межпредметные связи в подготовке учителя: дисс...кандидата пед. наук. Алма-Ата, 1976. 222 с.
6. Карпова Э. Э. Категория качества в теории и практике подготовки учителя к профессиональной деятельности: дисс...доктора пед. наук: 13.00.01. Одесса, 1993.
7. Цокур О. С. Категория педагогического сознания в теории и практике профессиональной подготовки учителя: дисс...доктора пед. наук: 13.00.01; 13.00.04. Одесса, 1998. 520 с.

References

1. Artemova O. I. Rozvitok kreativnogo movlennya molodshih shkolnyariv: dis...kandidata pед. наук: 13.00.02. Odesa, 2001. 209 s.
2. Ahmedzyakova L. M. Psihologo-pedagogicheskie osnovy formirovaniy prizvaniya k professii uchitelya. Odesa, 1993. 219 s.
3. Bogdanova I. M. Profesiyno-pedagogichna pidgotovka maybutnogo vchitelya na osnovi Innovatsiynih tehnologiy: dis...doktora pед. наук: spets. 13.00.04. K., 2003.
4. Zakon Ukrainy «Pro vischu osvitu» №2984 – III, iz zminami vid 19 lyutogo 2009 r. – http://www.osvita.org.ua/pravo/law_05/part_07.htm/
5. Lopshteyn R. B. Mezhpredmetnyye svyazi v podgotovke uchitelya: diss...kandidata pед. наук. Alma-Ata, 1976. 222 s.
6. Karpova E. E. Kategoriya kachestva v teorii i praktike podgotovki uchitelya k professionalnoy deyatelnosti: diss...doktora pед. наук: 13.00.01. Odesa, 1993.
7. Tsokur O. S. Kategoriya pedagogicheskogo soznaniya v teorii i praktike professionalnoy podgotovki uchitelya: diss...doktora pед. наук: 13.00.01; 13.00.04. Odesa, 1998. 520 s.

Юліанна Ірхіна. Формирование профессионально-педагогической направленности будущего учителя в процессе обучения иностранного языка

В статье теоретически обоснована и экспериментально подтверждена эффективность методики организации процесса обучения иностранному языку, которая обеспечивает языковую подготовку в единстве с развитием профессионально-педагогической направленности преподавания иностранных языков, которая выступает, как средство активизации учебной деятельности студентов педагогических университетов.

Ключевые слова: профессиональная направленность, иностранный язык, будущий учитель.

Yuliana Irhina. Formation of the professional and pedagogical orientation of the future teacher in the process of learning a foreign language

In the article the effectiveness of the process of studying foreign languages is theoretically well grounded and proved by means of the recent experiments carried out.

It surely promotes the solid command of the language as well as the development of the professional pedagogical direction to be taken by the future teacher.

The professional-pedagogical orientation of the teacher's personality is a cumulative property, the significance of which is the interrelation of the cognitive, emotional-volitional and motivational components.

The implementation of the selected set of psychological and pedagogical conditions ensures the development of the professional-pedagogical orientation of the personality of future teachers, regardless of the degree and nature of manifestation of such personal qualities in them, such as: activity, independence in educational and cognitive activity, interest in a foreign language. Empirically, this is confirmed by the fact that in the conditions of experimental study, even in the case of a rather insignificant manifestation of the above-mentioned personal characteristics of students, the formation of vocational and pedagogical orientation was more successful, which ensured its development at sufficient and even high levels

The article allows to consider the strengthening of the process of vocational and pedagogical orientation of students by means of the foreign language as one of the ways of intensifying their preparation for carrying out activities related to the education and upbringing of schoolchildren.

Keywords: professional orientation, foreign language, future teacher.

УДК 378:33

Олександр КІРДАН

кандидат економічних наук, доцент,
завідувач кафедри економіки та соціально-поведінкових наук
Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини,
м. Умань, Україна
e-mail: kirdan_alex@ukr.net
ORCID ID <http://orcid.org/0000-0003-2667-6589>

**СИНЕРГІЯ ВИЩОЇ ЕКОНОМІЧНОЇ ОСВІТИ,
НАУКИ ТА БІЗНЕСУ ЯК ГОЛОВНИЙ РЕСУРС СУСПІЛЬСТВА ЗНАНЬ**

У статті узагальнено аргументи в межах наукової дискусії з питання синергії вищої економічної освіти, науки та бізнесу як головного ресурсу суспільства знань. Систематизація наукових джерел та підходів до вирішення проблеми формування суспільства знань засвідчила, що в сучасних економічних та філософських працях розглянуто різні аспекти становлення суспільства знань та економіки знань, визначено змістове наповнення і проведено категоріально-поняттєвий аналіз основних понять «суспільство знань» та «економіка знань». Аналіз педагогічних джерел та підходів до вирішення проблеми засвідчила, що у працях вітчизняних педагогів вона не знайшла належного відображення. Актуальність дослідження синергії вищої економічної освіти, науки та бізнесу як головного ресурсу суспільства знань полягає в тому, що автором статті зроблено спробу теоретично обґрунтувати зміст вищевказаного педагогічного феномену на засадах синергетичного та міждисциплінарного підходів. Автором схарактеризовано наукові підходи до розуміння сучасного суспільства через призму теорії технологічних укладів постіндустріального суспільства та переходу до суспільства знань. Методичним інструментарієм проведеного дослідження стали загальнонаукові та конкретно наукові методи (аналіз наукових праць, порівняння, класифікація, узагальнення).

Ключові слова: вища економічна освіта, інформаційне суспільство, економіка знань, наука, синергія, суспільство знань, освіта, постіндустріальне суспільство.

Вища економічна освіта формує інтелектуальний капітал держави і тому відповідає за соціально-економічний розвиток. Від рівня сформованості професійних компетенцій майбутніх економістів залежить, які трансформаційні перетворення будуть відбуватися в Україні. Саме тому мета та завдання розвитку економіки України взаємозалежні та взаємозумовлені з цілями та завданнями вищої економічної освіти. Синергія вищої економічної освіти, науки та бізнесу є головним ресурсом суспільства знань, що полягає у посиленні взаємодії на основі зацікавленості та ефективній співпраці.

У низці публікацій останніх років вітчизняними науковцями схарактеризовано різноманітні аспекти становлення суспільства знань в умовах глобалізаційних викликів. Достатньо репрезентативною є група економічних досліджень окресленого питання. Так Б. Погріщук схарактеризовано формування конкурентоспроможної науково-освітньої системи держави в умовах глобалізаційних викликів [9]; Н. Холявко досліджено вектори впливу вищої освіти на процеси становлення інформаційної економіки [14]. У дослідженнях вітчизняних філософів схарактеризовано світ знання через призму людини, науки, освіти (В. Кремень) [5]; проаналізовано поняття «суспільство знань» (О. Петрушенко); окреслено становлення та розвиток понять «інформаційне суспільство» та «суспільство знань» (О. Мельник); обґрунтовано

концепцію «суспільства знань» як траєкторію модернізації вищої освіти (О. Лазоренко), схарактеризовано генезис суспільства від інформаційного до «суспільства знань» за доби глобалізації (С. Савченко) [10] та ін. До дослідження проблеми формування «суспільства знань» вітчизняні педагоги Т. Стукалова, О. Отич, М. Згуровський та ін. зверталися у контексті впливу глобалізаційних процесів на систему вищої освіти України.

У середині 60-х рр. XX ст. поширення набув соціально-конструктивний підхід, відповідно до якого знання трактуються як соціальна конструкція реальності, яку створює людина. Знаннями охоплюється вся сукупність відомостей і здібностей, які використовуються людиною для вирішення задач, які включають ідеологічні, нормативні та емоційні елементи, котрі залежать від контексту і часу.

Загальновизнано, що знання властиві людям і створюються у процесі їх соціальної взаємодії. Знання завжди є продуктом використання інформації, а їх застосування і поширення суттєво залежить від технології їх використання та соціальних інститутів. Тому для набуття нових знань необхідно здійснювати цілеспрямовані дії щодо трансформації інформації у знання. Джерелами наукової економічної інформації є сукупність різновидових та різнопрофільних джерел. Однак швидкий розвиток сучасного інформаційного суспільства призвів до змішування двох різних терміно-

одиниць «знання» та «інформація», які мають суттєві відмінності. Саме тому в наукових колах все частіше постає питання: «Якими є головні ресурси розвитку суспільства знань?» Теоретичному обґрунтуванню відповіді на поставлене запитання буде спрямовано наше дослідження.

Мета статті полягає у теоретичному обґрунтуванні синергії вищої економічної освіти, науки та бізнесу як головного ресурсу суспільства знань.

У 1962 р. ученим Ф. Махлупом введено до наукового обігу поняття «економіка знань». У науковій праці «Виробництво і розповсюдження знань у США» він розглянув економіку знань як окремий сектор економіки, що охоплює сферу освіти, досліджень і розробок, інформаційну діяльність та відіграє вирішальну роль у функціонуванні економічної системи» [7]. Сутнісні риси економіки знань сформувалися в процесі її становлення. Видатний економіст і один із головних теоретиків менеджменту ХХ ст. П. Друкер запропонував та популяризував інший підхід до трактування сутності цього поняття, зокрема, під «економікою знань» почали розуміти такий тип економіки, у якому знання відіграють вирішальну роль та є джерелом зростання економіки.

У динамічному ХХІ ст. вимоги до знань людей швидко і часто змінюються, що зумовлює необхідність створення системи управління знаннями, яка повинна забезпечити розвиток економіки, тобто забезпечити зростання критеріїв суспільного життя за рахунок найбільш повного використання потенціалу знань людей, зайнятих в економіці.

Вперше термін «управління знаннями» ввів проф. К. Вииг, відомий фахівець з штучного інтелекту, в 1986 р. на міжнародній конференції ООН у Швейцарії. Цінність трактування управління знаннями К. Виига полягає в тому, що він зосередив увагу громадськості до необхідності досліджувати знання персоналу і здійснювати управління цими знаннями упродовж усього виробничого циклу будь-якої організації.

Спочатку управління знаннями розглядалося як сфера, що має відношення лише до тих галузей промисловості, для яких характерні так звані «високі технології», виготовлення нових зразків продукції безпосередньо на базі конкретних наукових досліджень і технічних розробок, технологічні новації. Проте практика спростувала такий вузький підхід, довівши, що не може бути галузей, виробництв і компаній, які не використовують інтелектуальний капітал при виготовленні продукції, наданні послуг і в самих методах управління. Інноваційні процеси – це неодмінна умова розвитку всіх сфер діяльності в епоху технологічної та інформаційної революції [8, 6–7].

На наш погляд, саме синергія вищої економічної освіти, науки та бізнесу є головним ресурсом

суспільства знань. Наше переконання базовано на теоретичних напрацюваннях вітчизняних та зарубіжних дослідників. Так, А. Маслоу зазначає: «Високою синергією володіють ті суспільства, де соціальні інститути орієнтовані на подолання протилежності між егоїзмом і безкорисливістю, між власною вигодою й альтруїзмом, де людина, котра думає про саму себе, неминуче отримує винагороду. У суспільстві з високою синергією доброчинність винагороджується» [6, с. 175]. У контексті окреслено вище, вітчизняний науковець С. Степаненко розмірковуючи щодо ролі держави у становленні суспільства нового типу, зазначив: «Дії держави щодо створення адекватного інституційного середовища мають бути направлені на гармонізацію інтересів держави як економічної організації та суб'єктів, що входять до неї. Це дає змогу з'явитися новим рушійним силам економічного розвитку, досягти синергетичного ефекту в економічній сфері суспільства» [11, 117].

Упродовж останніх років зростає кількість досліджень, присвячених визначенню сутності поняття «економіка знань», у яких пропонуються різні підходи до трактування цієї дефініції. Так О. Богашко стверджує, що «в економіці знань основною рушійною силою прогресу стає людина, оскільки саме вона створює знання. Однією із основних галузей, що беруть участь у створенні людського (у тому числі інтелектуального) капіталу такої економіки, є освіта» [1].

Про складники суспільства знань йдеться у дослідженні М. Ватковської, котра доводить: «суспільство знання включає широкі соціальні, етичні та політичні параметри. Важливими у «суспільстві знання» є не лише можливості Інтернету та мультимедійні засоби, але й такі інструменти знання, як преса, радіо, телебачення і система освіти. Стає очевидним, що процеси, які відбуваються, диктують необхідність вчити людей мислити і жити відповідно до принципів сталого розвитку, включаючи питання етики та відповідальності. Не менше значення у «суспільстві знання» має бути приділено вихованню духовних та моральних якостей людини. Освіта є одним з провідних факторів успішного розвитку суспільства, від рівня розвитку освіти залежить рівень розвитку особистості в «суспільстві знання». Саме освіта створює умови для самореалізації особистості, самовдосконалення, формує готовність до самостійного вирішення проблем, свободи вибору, співпраці і діалогу з іншими людьми» [3]. Нам імпонують твердження дослідниці щодо завдань сучасного суспільства, «яке ставить людину перед потребою постійно самовдосконалюватись, щоб відчувати себе впевнено у швидкозмінному світі» та її висновок, що «освіта стає одним з засобів досягнення будь-яких значимих цілей, що дає можли-

вість використовувати освіту як засіб розширення і реалізації життєвого потенціалу» [3].

Грунтовною працею є дисертаційна робота С. Савченко, у якій авторка розробила концептуальні засади генезису суспільства від інформаційного до «суспільства знань» та тенденцій його розвитку за доби глобалізації. В контексті методологічних підходів (системного, структурного, структурно-функціонального) «суспільство знань» дисертанткою представлено як структуровану сукупність ідей, що перетворюються в інформаційну форму, яка потім, об'єктивуючись в інтелектуальному капіталі, еволюціонує у «знаннєве суспільство», яке відображено як динамічний процес [10]. На наш погляд, особливо цінним є те, що С. Савченко досліджено умови формування конкурентоспроможної передової освіти та науки як головних інноваційно-активних стратегій та розвитку якісного інтелектуального капіталу «суспільства знань»; розроблено напрями оптимізації практичних стратегій становлення й розвитку «суспільства знань» за доби глобалізації [10].

Проблема інноваційного розвитку України, а відтак і суспільства знань, пов'язана із розвитком технологічних укладів. Саме актуальність і важливість проблематики технологічних укладів зумовила підвищений науковий інтерес до цієї проблеми. Тому багато українських вчених у різні роки зверталися до її дослідження. Серед них такі відомі науковці як В. Борейко, В. Геєць, Л. Федулова, А. Чухно та ін. Однак у працях вітчизняних економістів не напрацьовано єдиної думки щодо пріоритетного розвитку певного технологічного укладу.

Сьогодні в Україні переважно розвинуті III та IV технологічні уклади, їх сумарна питома вага складає 95%. На V технологічний уклад приходить 5%, а шостий взагалі відсутній. Зауважимо, що технологічні уклади I–IV притаманні індустріальній технології розвитку машинного виробництва. V-й уклад характеризується більш високим ступенем технологій та спирається на інформацію та знання як нові фактори виробництва. Він є матеріально-технічною основою переходу людства до вищого ступеня цивільного прогресу – постіндустріальної економіки. Частка V-го укладу в Україні складає менш 5 % від загального обсягу виробництва, що свідчить про відставання від розвинутих країн на цілу епоху [12]. Якщо й надалі Україна буде намагатися нарощувати експорт товарів нижчих укладів, то їй загрожує ефект «збіднюючого зростання», описаний відомим теоретиком міжнародної торгівлі Дж. Бгахваті [4].

Перший шлях стратегічного розвитку технологічних укладів передбачає випереджувальний перехід до технологій сьомого технологічного укладу. Головним адептом цього напрямку в Україні є Л. Федулова, яка стверджує: «Йдеться не

про освоєння і поширення вже існуючих та запатентованих ключових для виходу країни у світові лідери технологій, а про створення технологій, щодо яких сьогодні немає одностайного уявлення і для створення яких потрібні визначення та розроблення нових фізичних принципів їх упровадження» [13, 16].

Інші вчені рекомендують перевагу надавати сфері послуг та сфері інформаційних технологій, тобто у напрямку розвитку шостого технічного укладу. Так А. Чухно [15, 12] наголошує на розвитку сфери інформативно-комунікативних технологій нематеріального виробництва. Однак В. Геєць обстоює думку щодо реалізації інноваційних проєктів у промисловості шляхом розширення технологій п'ятого технологічного укладу. Він вважає, що наша країна ще не вичерпала можливостей індустріальної стадії економіки і має використовувати передові індустріальні технології для модернізації підприємств III і IV технологічних укладів. Результативність такого напрямку розвитку буде залежати від науки – розробка технологій для сучасної модернізації техніки, підняття її технічного рівня тощо.

Ми поділяємо точку зору В. Борейко, який на базі результатів здійснених аналітичних розрахунків, дійшов висновку, що «для забезпечення динамічного розвитку національної економіки пріоритет потрібно надати високотехнологічним галузям: виробництву космічної, авіаційної, судноплавної, автомобільної та іншої техніки, а також необхідно освоєння виробництва в Україні всієї техніки, яка сьогодні імпортується» [2, 5–7], тобто інтенсивного впровадження п'ятого технологічного укладу.

Досвід зарубіжних країн свідчить, що суспільство знань характеризується високою швидкістю процесів виробництва, накопичення та знецінення знань, зумовлених динамічністю науково-технічного прогресу та розвитком інформаційного суспільства. У ньому безперервно підвищується доля знань та інших нематеріальних активів у виробленому валовому продукті та знижується доля матеріальних активів. Особливого значення набувають нові технології виробництва, поширення знань, використання фондів знань та різних форм творчої взаємодії людей і організацій. До того ж нові питання, які виникають у процесі формування суспільства знань, це питання ціннісного їх виміру. На нашу думку, головним рушієм економічного розвитку, джерелом суспільного добробуту та формування суспільства знань стає синергія – інновації, котрі відіграють роль сполучної ланки між економічною освітою, наукою і бізнесом.

Грунтовні філософсько-педагогічні погляди на формування суспільства знань та потребу перебудови освітнього процесу висвітлено у праці В. Кременя «Світ знання: людина, наука, освіта», у

якій вказано на важливі характеристики освіти, які актуалізуються у суспільстві знань, а саме: неперервність, відкритість, активна інтеграція її із медіа-освітою; інформаційна доступність, що ставить під сумнів домінуючу роль педагогів у навчанні та взагалі необхідність здобуття дорослою людиною освіти у традиційних навчальних закладах; втрата чіткості меж освітнього процесу й однозначної заданості їх лише роками навчання особистості у закладі освіти; наближення навчання і виховання до конкретної сутності людини, її здібностей і потреб; зростання ролі суб'єкта у проектуванні освітнього процесу й перетворенні його на спосіб реалізації «авторства» свого життя, планування кар'єри і здобуття свого місця у світі; рефлексивне засвоєння знання; міждисциплінарність, модульність змісту освіти, відповідність його можливостям особистості та рівню її домагань; побудова навчання як діалогу суб'єкта з суб'єктом; не пасивне слухання чи спостереження, а активне залучення дорослої людини до самостійного здобуття знань; пріоритет самоосвіти упродовж усієї професійно-освітньої діяльності [5]. Ці характеристики, на переконання В. Кременя, зумовлюють зміну педагогічних позицій учасників

освітнього процесу та стосунків між ними. Означені стосунки стають паритетними і людиноцентричними: тобто їх метою є не просто оволодіння особистістю, яка навчається, певною системою знань та інформації, а задоволення її потреби у здобутті саме того знання, яке є особистісно важливим для неї, і в засвоєнні способів його застосування на практиці [5].

На основі аналізу праць зарубіжних і вітчизняних учених доходимо висновку, що «суспільство знань» і його формування нині є одним із ключових напрямів досліджень вітчизняних науковців. Синергетичний та міждисциплінарний підходи до дослідження синергії вищої економічної освіти, науки та бізнесу як головного ресурсу суспільства знань уможливили на розгляд досліджуваного феномену у постійному розвитку відповідно до законів розвитку суспільства та загальних тенденцій розвитку вищої освіти.

Для реального використання характерних особливостей суспільства знань необхідні нові підходи до управління знаннями, які повинні забезпечувати розвиток і досягнення високих результатів за рахунок поширення і використання знань, підвищення їх наукомісткості, підтримці.

Список використаних джерел

1. Богашко О. Л. Знання основа пізнання світу та продуктивна сила розвитку суспільства. [Електронний ресурс] https://dspace.udpu.edu.ua/jspui/bitstream/6789/8656/1/Znannya_osnova_piznannya.pdf
2. Борейко В. І. Вплив змін у промисловому комплексі на розвиток економіки України. Наукові записки Національного університету «Острозька академія». Серія «Економіка» : збірник наукових праць. – Острог: вид-во Нац. ун-ту «Острозька академія», 2014. Вип. 25. С. 4–8
3. Ватковська М. Г. Освіта як фактор становлення «суспільства знання». [Електронний ресурс] – Режим доступу : <file:///C:/Users/LENA/Downloads/584-Текст%20статті-1146-1-10-20161027.pdf>
4. Джагдиш Бхагвати Разоряющий рост: геометрическая иллюстрация [Електронний ресурс] – Режим доступу : http://www.seinstitute.ru/Files/Veh6-25_Bhagwati.pdf
5. Кремень В. Г. Світ знання: людина, наука, освіта. К.: Знання України. 2016. 87с.
6. Маслоу А. Новые рубежи чедовеческой природы. – М. Смысл, 1999.
7. Махлуп Ф. Виробництво і поширення знань в США. М.: Прогрес, 1966.462 с.
8. Мильнер Б. З., Румянцева З. П., Смирнова В. Г., Блинникова А. В. Управление знаниями в корпорациях: Учебное пособие. М.: Дело, 2006. 304 с.
9. Погрішук Б. Формування конкурентоспроможної науково-освітньої системи держави в умовах глобалізаційних викликів. Формування ринкової економіки в Україні. Львів. 2018. Вип. 40, ч. 2. С. 140–146.
10. Савченко С. В. Генезис суспільства від інформаційного до «суспільства знань» за доби глобалізації: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. філософських наук за спец. 09.00.03 «Соціальна філософія та філософія історії». ДВНЗ«Переяслав-Хмельницький державний педагогічний університет імені ГригоріяСковороди». Переяслав-Хмельницький, 2016. 20 с.
11. Степаненко С. В. Інституціональний аналіз економічних систем (проблеми методології): монографія. К.: КНЕУ, 2008. 312 с.
12. Федорова Ю. В. Перспективи інноваційного розвитку України: технологічні уклади. Вісник Хмельницького національного університету. 2016. № 1. С. 123–126.
13. Федулова Л. І. Сьомий технологічний уклад: міфи, реальність та перспективи. Вісник Національної юридичної академії України імені Ярослава Мудрого. Серія: Економічна теорія та право. 2012. № 1(8). С. 7–17.
14. Холявко Н. Вектори впливу вищої освіти на процеси становлення інформаційної економіки. Проблеми і перспективи економіки та управління. Чернівці. 2017. № 4. С. 27– 33.
15. Чухно А. Сучасна фінансово-економічна криза: природа, шляхи і методи її подолання. Економіка України. 2010. № 1. С. 4–18.

References

1. Bohashko O. L. Znannya osnova piznannya svitu ta produktyvna syla rozvytku suspil'stva. [Elektronnyj resurs] https://dspace.udpu.edu.ua/jspui/bitstream/6789/8656/1/Znannya_osnova_piznannya.pdf [in Ukrainian]
2. Borejko V. I. Vplyv zmin u promyslovomu kompleksi na rozvytok ekonomiky Ukrainy. Naukovi zapysky Nacional'noho universytetu «Ostroz'ka akademiya». Seriya «Ekonomika» : zbirnyk naukovykh prac'. – Ostroh: vyd-vo Nac. un-tu «Ostroz'ka akademiya», 2014. Vyp. 25. S. 4–8 [in Ukrainian]

3. Vatkovs'ka M. H. Osvita yak faktor stanovlennya «suspil'stva znannya». [Elektronnyj resurs] – Rezhym dostupu : file:///C:/Users/LENA/Downloads/584-Tekst%20statti-1146-1-10-20161027.pdf [in Ukrainian]
4. Dzhahdysh Vxahvaty Razoryayushhyj rost: heometrycheskaya yllustracyya [Elektronnyj resurs] – Rezhym dostupu : http://www.seinstitute.ru/Files/Veh6-25_Bhagwati.pdf [in Russian]
5. Kremen' V. H. Svit znannya: lyudyna, nauka, osvita. K.: Znannya Ukrayiny. 2016. 87s. [in Ukrainian]
6. Maslou A. Novye rubezhy chedovecheskoj pryrody. – M. Smysl, 1999. [in Russian]
7. Maxlup F. Vyrobnyctvo i poshyrennya znan' v SShA. M.: Prohres, 1966. 462 s. [in Russian]
8. Myl'ner B. Z., Rumyanceva Z. P., Smyrnova V. H., Blynnykova A. V. Upravlenye znanyyamy v korporacyyax: Uchebnoe posobyе. M.: Delo, 2006. 304 s. [in Russian]
9. Pohrishhuk B. Formuvannya konkurentospromozhnoyi nauково-osvitn'oyi systemy derzhavy v umovax hlobalizacijnyx vyklykiv. Formuvannya rynkovoyi ekonomiky v Ukrayini. L'viv. 2018. Vyp. 40, ch. 2. S. 140–146. [in Ukrainian]
10. Savchenko S. V. Henezys suspil'stva vid informacijnoho do «suspil'stva znan'» za doby hlobalizaciji: avtoref. dys. na здобuttya nauk. stupenya kand. filosofsk'yx nauk za spec. 09.00.03 «Social'na filosofiya ta filosofiya istoriyi». DVNZ «Pereyaslav-Xmel'nyc'kyj derzhavnyj pedahohichnyj universytet imeni Hryhoriya Skovorody». Pereyaslav-Xmel'nyc'kyj, 2016. 20 s. [in Ukrainian]
11. Stepanenko S. V. Instytucional'nyj analiz ekonomichnyx system (problemy metodolohiyi): monohrafiya. K.: KNEU, 2008. 312 s. [in Ukrainian]
12. Fedorova Yu. V. Perspektyvy innovacijnoho rozvytku Ukrayiny: tehnolohichni układy. Visnyk Xmel'nyc'koho nacional'noho universytetu. 2016. № 1. S. 123–126. [in Ukrainian]
13. Fedulova L. I. S'omyj tehnolohichnyj układ: mify, real'nist' ta perspektyvy. Visnyk Nacional'noyi yurydychnoyi akademiyi Ukrayiny imeni Yaroslava Mudroho. Seriya: Ekonomichna teoriya ta pravo. 2012. № 1(8). S. 7–17. [in Ukrainian]
14. Xolyavko N. Vektory vplyvu vyshhoyi osvity na procesy stanovlennya informacijnoyi ekonomiky. Problemy i perspektyvy ekonomiky ta upravlinnya. Chernihiv. 2017. № 4. C. 27–33. [in Ukrainian]
15. Chuxno A. Suchasna finansovo-ekonomichna kryza: pryroda, shlyaxy i metody yiyi podolannya. Ekonomika Ukrayiny. 2010. № 1. S. 4–18. [in Ukrainian]

Олександр Кирдан. Синергия высшего экономического образования, науки и бизнеса как главный ресурс общества знаний

В статье обобщены аргументы в научной дискуссии по вопросу синергии высшего экономического образования, науки и бизнеса как главного ресурса общества знаний. Систематизация научных источников и подходов к решению проблемы формирования общества знаний показала, что в современных экономических и философских трудах рассмотрены различные аспекты становления общества знаний и экономики знаний, определено содержательное наполнение и проведен категориально-понятийный анализ основных понятий «общество знаний» и «экономика знаний». Анализ педагогических источников и подходов к решению проблемы показал, что в трудах отечественных педагогов она не нашла широкого отражения. Актуальность исследования синергии высшего экономического образования, науки и бизнеса как главного ресурса общества знаний заключается в том, что автором статьи предпринята попытка теоретически обосновать содержание вышеуказанного педагогического феномена на основе синергетического и междисциплинарного подходов. Автором охарактеризованы научные подходы к пониманию современного общества через призму теории технологических укладов постиндустриального общества и перехода к обществу знаний. Методическим инструментарием проведенного исследования стали общенаучные и конкретно научные методы (анализ научных трудов, сравнение, классификация, обобщение).

Ключевые слова: высшее экономическое образование, информационное общество, экономика знаний, наука, синергия, общество знаний, образование, постиндустриальное общество.

Oleksandr Kirdan. Singer higher economic education, science and business as the main resource of society knowledge

The article summarizes the arguments in the framework of scientific discussion on the issue of the synergy of higher economic education, science and business as the main resource of the knowledge society. The systematization of scientific sources and approaches to solving the problem of formation of a society of knowledge has shown that in contemporary economic and philosophical writings various aspects of the formation of a knowledge society and economy of knowledge are considered, contents content is determined and categorical and conceptual analysis of the basic concepts of «knowledge society» and «knowledge economy». The analysis of literary pedagogical sources and approaches to solving the problem has shown that it has not been properly reflected in the works of domestic teachers. The urgency of the study of the synergy of higher economic education, science and business as the main resource of the knowledge society lies in the fact that the author of the article attempts to theoretically substantiate the content of the aforementioned pedagogical phenomenon on the basis of an interdisciplinary approach. The author describes the scientific approaches to the understanding of modern society through the prism of the theory of technological patterns of post-industrial society and the transition to a knowledge society. The methodical tools of the research were general scientific and specific scientific methods (analysis of scientific works, comparisons, classification, generalization).

Keywords: higher economic education, knowledge economy, information society, science, synergy, knowledge society, education, post-industrial society.

УДК 37.016:811.111

Олена КИРИЧЕНКО

старший викладач кафедри германської філології
Сумського державного університету, м. Суми, Україна
e-mail: olena.kirichenco77@gmail.com

Олена ГАРАХ

студентка четвертого курсу факультету іноземної філології та соціальних комунікацій
Сумського державного університету, м. Суми, Україна
e-mail: olenast1998@gmail.com

ДОЦІЛЬНІСТЬ ВИКОРИСТАННЯ ІНТЕРАКТИВНОЇ ДОШКИ ПРИ ВИВЧЕННІ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ

У статті дано теоретичне обґрунтування переваг використання інтерактивних засобів як провідних технологій при вивченні іноземної мови. Розглянуто психолого-педагогічні аспекти проблеми формування творчої, інформаційно компетентної особистості. Визначено ефективні способи і методи сприйняття та вивчення іноземної мови шляхом використання інтерактивних технологій і мультимедійних засобів навчання. Проаналізовано інтерактивні вправи, спрямовані на формування інтересу учнів до іноземної мови і підвищення їх пізнавальної активності. Описано позитивні та негативні наслідки використання інноваційних технологій у навчанні. Надано рекомендації до використання інтерактивної дошки в навчальному процесі.

Ключові слова: інтерактивна дошка; інноваційні технології; інтерактивні вправи; наочно-образне мислення; мультимедійні засоби навчання.

Актуальність проблеми використання сучасних мультимедійних технологій при вивченні іноземних мов зумовлена підвищенням темпу розвитку нових технологій. Сучасні досягнення науки та техніки вимагають нових підходів до планування та проведення уроків. Адже використання мультимедійних технологій у навчальному процесі значно розширює можливості уроку, сприяє засвоєнню учнями нового матеріалу та викликає інтерес до вивчення мови. Особливим аргументом застосування інтерактивної дошки на уроці є зацікавленість сучасних учнів новими технічними винаходами.

При цьому немає систематизованої, упорядкованої загальної картини всіх аспектів використання сучасних мультимедійних технологій при вивченні іноземних мов, зокрема використання інтерактивної дошки.

Аналіз психолого-педагогічної літератури виявляє зростання уваги до впровадження новітніх інформаційних технологій у навчання. Запорукою успіху викладацького процесу є здобутки вчених, які удосконалили навчально-виховний рівень сучасної освіти (В. П. Беспалько, С. У. Гончаренко, О. А. Дубасенюк, І. А. Зязюн, В. І. Лозова, М. І. Шкіль, М. Д. Ярмаченко [10, 1]).

Вагомий внесок зробили вітчизняні науковці та практики, які досліджували сутність інтерактивних методів навчання, ключові аспекти їх використання у навчально-виховному процесі, вивчали окремі методи та способи їх використання на заняттях різних видів, займалися пошуком найоптимальніших з них [7, 64–69]. Зокрема це: Н. Акімова, А. Анікеєв, Г. Бенедик, Л. Борисов, Т. Вахру-

шева, Н. Гаркуша, Н. Горбатюк, Є. Карманов, Я. Коменський, В. Кривошей, О. Саган, О. Тарасова, М. Топчієв, Н. Рассулова та ін.

Р. С. Гуревич, Г. Б. Гордійчук, М. Ю. Кадемія, В. Д. Кондратюк дослідили вплив інтерактивної дошки та мультимедійних засобів на хід навчально-виховного процесу та дійшли висновку: успішність учнів, які використовували інтерактивні засоби у навчанні, значно зростає.

Дослідники О. П. Дмитрук, Г. В. Дорошенко, Н. І. Решетнікова, а також Є. А. Ісаєв впевнені, що це підвищить рівень сприйняття інформації і зацікавить дитину у її більш глибокому вивченні. Тому при навчанні необхідно використовувати звуковий супровід або звукові ефекти, і можливість для учнів натискати на слайди. В такому випадку активізуються різні види рецепторів, що підсилює роботу кори головного мозку. Наявність наочності створює своєрідну опору для кращого запам'ятовування, сприяє зосередженню уваги учнів на об'єктах вивчення.

Мета роботи – перевірити вплив інтерактивної дошки як сенсорної панелі на якість засвоєння знань у процесі вивчення іноземної мови, а також визначити ефективність використання інтерактивного методу навчання та його вплив на активізацію пізнавальної діяльності та особистість учнів. З'ясувати позитивні й негативні сторони впровадження нових технологій у навчання. Розглянути традиційні та інноваційні способи подачі нового матеріалу.

Електронні засоби виступають джерелом навчання, систематизації, закріплення, та контролю навчальних досягнень студентів. Застосування

мультимедійної дошки значно урізноманітнює навчальний процес, викликає в учнів бажання працювати з таким засобом і, як наслідок, інтерес до вивчення англійської мови. Таким чином застосування мультимедійної дошки сприяє засвоєнню навчального матеріалу, що доводить необхідність впровадження цього потужного технічного засобу в навчальний процес. Проте, О. В. Котенко, А. В. Соломаха закликають вчителів обмежувати час роботи з таким видом наочності на уроці.

Спираючись на дослідження Е. Кравченя, Г. Коджаспірова [3, 30], можна дійти висновку, що найбільш негативними чинниками використання мультимедійних технологій є: довготривала робота з мультимедійними приладами, що шкодить зору, перенавантажує суглоби через одноманітне положення тіла; неповноцінність технічних засобів, як єдиного джерела передачі нового матеріалу іноземною мовою, оскільки будь-яка інформація вимагає додаткового пояснення вчителя та обговорення у класі; переважання ігрової складової над навчальною, що є недоцільним через зниження результативності засвоєння матеріалу; зниження соціалізації учнів (відсутність можливості повноцінно спілкуватися з учителем та виражати власні емоції); формалізація оцінювання роботи учня за допомогою комп'ютерної програми (вона не враховує прогресу навчання від початкових вмінь, не бере до уваги внутрішні спонукання).

Під час роботи з інтерактивною дошкою варто враховувати всі складнощі: наявність технічних проблем, великі затрати часу на підготовку до уроку, майже повну відсутність спеціального програмного забезпечення для інтерактивних дошок, необхідність певних обмежень роботи з інтерактивною дошкою на уроці з огляду на дотримання санітарно-гігієнічних норм, проблеми з визначенням належного часу використання інтерактивної дошки у навчальному процесі. Не можна забувати, що інтерактивна дошка – додатковий засіб навчання.

Та в сучасних умовах при викладанні іноземних мов недостатньо використовувати лише традиційні методи, існує нагальна потреба поєднання інноваційних способів викладання з традиційними. Використання інтерактивних методів навчання спонукає викладача до переосмислення своєї ролі в навчально-виховному процесі, адже вчитель лише регулює його, займається його загальною організацією та визначає загальний напрям роботи.

На Заході розроблено багато методик, що застосовуються в інтерактивному навчанні (робота в малих групах, дискусії, турніри, диспути, дебати, «міні-уроки», навчання як систематичне дослідження, імітаційні ігри, ситуаційні вправи, задачі, проблеми,

вправи та ін.) [8, 209]. Важливо поєднувати декілька методик під час викладання мов, засвоєння нового матеріалу та контролю, адже це підвищить продуктивність засвоєння матеріалу учнями.

Використання інтерактивних методів навчання – ефективний спосіб для підвищення продуктивності роботи учнів. Інтерактивність – це взаємодія учнів з учителем за допомогою використання нових технологій. Зображення, відеоматеріали, аудіо записи, анімації – все це сприяє кращому сприйняттю нового матеріалу, адже при вивченні застосовуються як візуальні, так і вербальні способи подання нового матеріалу. Особливо важливо переключати увагу учнів на різні види діяльності, так як концентрація уваги на одному завданні відбувається на 15–20 хвилин. Засобів для переключення уваги учнів на альтернативні види діяльності накопичено немало, і одним з цих засобів слугує інтерактивна дошка. Зазвичай, інтерактивною дошкою вважають комплекс з такими компонентами: комп'ютер, мультимедійний проектор, інтерактивна дошка, програмне забезпечення [5, 11].

Використовуючи інтерактивну дошку, викладачі можуть зробити заняття більш, орієнтуватися на певні вікові групи. Навіть ті учні, які з небажанням ідуть на урок, миттєво залучаються до вивчення іноземних мов при перегляді відеоматеріалів та інших навчальних файлів, тому що самі чудово орієнтуються в нових технологіях і активно використовують у повсякденному житті різні електронні пристрої. Завдяки цьому учні можуть бачити відеосюжети, що містять лексичний або граматичний матеріал, а також взаємодіяти з екраном пересуваючи букви, картинки, малювати стрілочки, з'єднувати частини предметів один з одним. Так учні відпрацьовують вивчений на уроці матеріал і засвоюють інформацію в декілька разів швидше. Таким чином учні стають активними учасниками процесу навчання, а не пасивними слухачами. Програмне забезпечення для інтерактивних дошок дозволяє чітко структурувати матеріал. Дозволяє зберігати уроки, доповнювати їх записами, поліпшувати матеріал, крім того надихає вчителя на постійне, творче вдосконалення свого педагогічного розвитку. Завдяки мультимедійним технологіям значно поживляється навчальний процес у всіх класах, урок переходить на інший якісний рівень, активність учнів зростає [1, 80].

Таким чином учитель отримує чудову можливість впливати на візуальну, слухову, кінестетичну системи одночасно. А для того, щоб процес формування знань мав успішний результат, дуже важливо, щоб у навчанні були задіяні всі основні сенсорні системи людини – візуальна, слухова і кінестетична [4, 11]. Кінестетична система оперує моторною пам'яттю і можливістю довести навички до автоматизму.

Найкраще діти сприймають мову на слух та розрізняють звуки, опановують інтонацію та вимову. Чим більше людина слухає аудіо записів іноземною мовою, тим більше вона здається знайомою. Слухова наочність ілюструє емоційну виразність написаного, відіграє значну роль у формуванні певного образу, його розуміння. Вона допомагає створити смисловий наголос і корегує вимову, ритміко-інтонаційне оформлення окремих слів та словосполучень [11, 79]. До засобів слухової наочності відносять: фонограми, аудіо записи, що сприяють вдосконаленню знань з мови. Візуальні засоби навчання найефективніше сприяють глибшому пізнанню предмета, творчій активності й належному засвоєнню необхідного матеріалу. Необхідно поєднувати нові слова з подальшим їх застосуванням у текстах, що сприятиме їх закріпленню у свідомості. До того ж нові слова слід подавати з кольоровими картинками, що позитивно впливає на уяву та швидше запам'ятовування нових лексичних одиниць. Варто тримати зоровий контакт з людиною, яка розмовляє іноземною мовою чи то навіть на акторів у відеозаписах, таким чином буде простіше відтворювати звуки близько до оригіналу.

Інтерактивні засоби надихають дітей молодшого шкільного віку оволодівати новими знаннями. Висока роздільна здатність кольорових зображень на екрані приваблює дітей, допомагає вчителю активізувати та зацікавити дітей. Наочні матеріали у формі об'єктів і картинок, відеофрагменти, можливості виділення тексту рамками будь-якого кольору і форми забезпечують загальну увагу учнів.

Інтерактивна дошка дає можливість вносити виправлення, робити кольорові позначки й коментарі, до дошки можна підключити мікроскоп, Web-камеру, цифровий фотоапарат або відеокамеру, що підвищить загальну продуктивність [6, 97].

Необхідно чітко ставити мету перед учнями, змотивувати їхню діяльність таким чином, щоб вони самі мали бажання досягнути більше інформації на уроці. Після подачі основної інформації необхідно перевіряти пройдений матеріал (доречно буде працювати з різними комп'ютерними програмами). В кінці уроку учні повинні усвідомити, чого вони навчилися на уроці, висловити свої думки з приводу нової теми за допомогою нової іншомовної лексики, порівняти своє сприйняття теми з думками та поглядами інших.

Концепція використання мультимедійних технологій під час викладання іноземних мов полягає у великій кількості різноманітних джерел, здатності швидко налаштовуватися на потреби кожного учня. Такі переваги поживають загальну атмосферу, піднімають настрій та продуктивність учнів, допомагають у проведенні познав-

чальної діяльності. Творчий характер завдань сприяє кращому запам'ятовуванню і засвоєнню різних граматичних структур, лексичного запасу, розвитку монологічного та діалогічного мовлення. Діти, які лише почали вчити певну мову, можуть вивчати її, граючи, але в даному випадку необхідно використовувати ігри раціонально. Обсяг навчального матеріалу має бути достатнім, щоб дитина могла володіти кожним видом діяльності на елементарному рівні.

Як відмічає О. Скрипченко [9, 280], у молодшому віці починається період найбільш інтенсивного розвитку мислення дітей. Зберігання у структурі мислення наочно-образних компонентів характерно для молодших школярів. Поєднання наочно-образного мислення із здатністю до абстрактного мислення, до узагальнення через використання інтерактивних засобів в поєднанні з сучасними методами викладання створює сприятливі умови для оволодіння іноземною мовою на початковому ступені. Статистика підтверджує, що при використанні в навчальному процесі інтерактивних дошок економія часу досягає 25–30%, що дозволяє в підсумку підвищити ефективність занять і поліпшити результати учнів [11, 9–12]. Адже емоційно яскравий матеріал запам'ятовується набагато краще, ніж емоційно нейтральний.

Інтерактивна дошка дозволяє вчителю поліпшити сприйняття матеріалу за рахунок збільшення кількості ілюстративного матеріалу. Вона стає незамінним доповненням слів учителя. Так учні сприймають інформацію швидше, беруть участь у групових дискусіях, обговорюють тему ще з більшим інтересом.

Інтерактивні методи дозволяють виконувати спільну роботу, вирішувати загальне завдання, проводити перевірку знань відразу у всьому навчальному класі.

Таким чином, вивчення іноземних мов з використанням технічних навчальних засобів і програм дозволяє реалізувати цілий комплекс методичних, дидактичних, педагогічних і психологічних принципів, які одночасно стимулюють в учня кілька каналів сприйняття, підтримують його увагу, роблять процес пізнання мови більш цікавим і творчим. Учителі, які використовують у навчально-виховному процесі інтерактивні дошки, відзначають їх позитивний вплив на мотивацію навчання в цілому, стрімке підвищення інтересу учнів до мови, яку вони вивчають, та культури країни її походження.

Перспективи подальших наукових досліджень ми вбачаємо у розгляді можливостей використання інтерактивної дошки у процесі формування соціокультурної компетенції на уроках англійської мови.

Список використаних джерел

1. Вахрушева Т. Ю. Інтерактивні технології навчання як засіб активізації навчально-пізнавальної діяльності // Нові технології навчання. К., 2007. Вип. 47. С. 64–69.
2. Данилова О. В. Мультимедія власноруч: текст, графіка, анімація, відео. К.: Видавничий дім «Шкільний світ»: Вид. Л. Галиціна, 2006. 120 с.
3. Коваль Т. І. Підготовка викладачів вищої школи: інформаційні технології у педагогічній діяльності: навч.-метод. посіб. К.: Видавничий центр КНЛУ, 2009. 380 с.
4. Коджаспірова Г. М. Технічні засоби навчання та методика їх використання. М.: Видавничий центр «Академія», 2002. 256 с.
5. Лачкова Л. І. Інноваційні технології навчання у вищій школі // VIII Всеукр. наук.-метод. конф., 23 вересня 2010 р. Харків: Вид-во ХДУХТ, 2010. С. 209–210.
6. Осадчий В. В. Використання мультимедійного проектора та електронної інтерактивної дошки в навчально-виховному процесі ВНЗ: навч.-метод. посіб. Мелітополь: ТОВ «Видавничий будинок ММД», 2011. 132 с.
7. Пометун О. І., Пироженко Л. В. Сучасний урок. Інтерактивні технології навчання: науково-методичний посібник / за ред. О. І. Пометун. К.: Видавництво А. С. К., 2004. 192 с.
8. Руденко-Моргун О. І. Комп'ютерні технології як нова форма навчання // Іноземні мови в школі. 2002. № 2. С. 12.
9. Скрипченко О. В. Вікова та педагогічна психологія. К.: Просвіта, 2001. 416 с.
10. Соловова О. Н. Методика навчання іноземних мов. М.: Просвещение, 2002. 127 с.
11. Левандович В. І. Використання інтерактивних технологій у процесі навчання інформатиці [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://videouroki.net/filecom.php?fileid=98657780>.

References

1. Vakhrusheva G. Yu. (2007). Interaktyvni tekhnologii navchannia yak zasib aktyvizatsii navchal'no-piznaval'noyi diyal'nosti [The Interactive Study Technologies as a Tool for Activating Learning and Cognitive Activities]. *Novi Tekhnologii Navchannya*, 47, 64–69 [in Ukrainian].
2. Danylova O. V. (2006). Mulytymediya vlasnoruch: text, graphika, animatsiya, video [Multimedia on Your Own: text, graphics, animation, video]. Kyiv: Shkil'nyi Svit, 120 [in Ukrainian].
3. Koval' T. I. (2009). Pidgotovka vykladachiv vyschoyi shkoly: informatsijni tekhnologii u pedagogichnij diyal'nosti [The Preparation of Higher School Teachers: IT Technologies in Pedagogical Activities]. Kyiv: Vydavnyhyj Tsentr KNLU, 380 [in Ukrainian].
4. Kodzhaspirova G. M. (2002). Tekhnicheskiye sredstva obucheniyaia metodyka ih primeneniya [Technical Tools for Study and Methodics for Their Usage]. Moscow: Akademia, 256. [in Russian].
5. Lachkova L. I. (2010). Innovatsiyni tekhnologii navchannia u vyschij shkoli [Innovative Technologies for Study in Higher School]. Kharkiv: HDUHT, 432, 209–210. [in Ukrainian].
6. Osadchij V. V. (2011). Vykorystannia mul'tymedijnogo proektora ta elektronnoji interaktyvnoji doshky v navchal'novykhvnomu protsesi VNZ [Usage of Multimedia Projector and Electronic Interactive Board in the Teaching Process in Higher School] (2011). Melitopol': MMD, 132. [in Ukrainian].
7. Pometun O. I., & Pyrozhenko L. V. (2004). Suchasnyj urok. Interaktyvni tekhnologii navchannia [Modern Lesson. Interactive Technologies of Studies]. Kyiv: A.S.K., 192. [in Ukrainian]
8. Rudenko-Morgun O. I. (2002). Kompjuterni tekhnologii yak nova forma navchannia [Computer Technologies as a New Form of Studies]. *Inozemni Movy v Shkoli*, № 2, 12. [in Ukrainian]
9. Skrypchenko O. V. (2001). Vikova ta pedagogichna psychologiya [Age and Pedagogical Psychology]. Kyiv: Prosvita, 416. [in Ukrainian]
10. Solovova O. N. (2002). Metodika obucheniya inostrannym yazykam [Methodics of Teaching Foreign Languages]. Moscow: Prosvescheniye, 127. [in Russian].
11. Levandovych V. I. (2012) Vykorystannia interaktyvnykh tekhnologij u protsesi navchannia informatytsi [Usage of Interactive Technologies in the Process of Teaching Computer Sciences]. Videouroki.net. Retrieved from URL <http://videouroki.net/filecom.php?fileid=98657780>. [in Ukrainian].

Олена Кириченко, Елена Гарах. Целесообразность использования интерактивной доски при изучении иностранного языка

В статье дано теоретическое обоснование преимуществ использования интерактивных средств в качестве ведущих технологий при изучении иностранного языка. Рассмотрены психолого-педагогические аспекты проблемы формирования творческой, информационно компетентной личности. Определены эффективные способы и методы восприятия и изучения иностранного языка путем использования интерактивных технологий и мультимедийных средств обучения. Проанализированы интерактивные упражнения, направленные на формирование интереса учащихся к иностранному языку и повышение их познавательной активности. Описаны положительные и отрицательные последствия использования инновационных технологий в обучении. Даны рекомендации к использованию интерактивной доски в учебном процессе.

Ключевые слова: интерактивная доска; инновационные технологии; интерактивные упражнения; наглядно-образное мышление; мультимедийные средства обучения.

Olena Kirichenko, Olena Garakh. The expediency of using an interactive whiteboard when learning a foreign language

The article gives a theoretical substantiation of the advantages of using interactive means as the leading technologies in the study of a foreign language. Usage of multimedia technologies in the educational process greatly extends the opportunities of the lesson, promotes the acquisition of new material by students and causes

interest in language learning. A special argument for the use of an interactive whiteboard in the classroom is the interest of modern students to new technical inventions. The influence of the interactive whiteboard and multimedia on the educational process was investigated. The authors concluded: the success of the students who used interactive means of study has increased significantly. While using the interactive whiteboards in the educational process, data of time economy reaches 25–30%, which ultimately improves the efficiency of the classroom work and improves student outcomes. Electronic media serve as a source of learning, systematization, consolidation, and control of students' academic achievements. The use of a multimedia board greatly diversifies the learning process, causes students' desire to work with such a tool and, as a consequence, an interest in learning English. Thus, the use of a multimedia board facilitates learning of the material, which proves the need to implement this powerful technical tool in the learning process. The psychological and pedagogical aspects of the formation of a creative, informationally competent personality are considered. In order for the process of formation of knowledge to have a successful outcome, it is very important that all basic sensory systems of the person – visual, auditory and kinesthetic – were used in the training. The kinesthetic system operates with the phenomenon of motor memory and the ability to bring skills to automatism. Children are best at listening and distinguishing sounds, mastering intonation and pronunciation. The more people listen to audio recordings in a foreign language, the more it seems familiar. Clush visibility illustrates the emotional expressiveness of the written image, plays a significant role in the formation of a certain image, its understanding. It helps to create semantic emphasis and corrects pronunciation, rhythmic and intonational design of individual words and phrases. The effective ways and methods of active perception and study of a foreign language by means of using interactive technologies and multimedia means of studying are determined. Interactive exercises aimed at forming interest and enhancing cognitive activity of students to language have been analyzed. Positive and negative consequences using of innovative technologies in studying are described.

Key words: interactive whiteboard; innovative technologies; modern teaching methods.

УДК 378.147

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: nikolaynuvgr@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: kriptsov.valeriy@gmail.com*

Олексій ПАРФЕНЮК

*пошуковець кафедри теоретичної механіки, інженерної графіки та машинознавства
Національного університету водного господарства та природокористування, м. Рівне, Україна
e-mail: servisnikp@gmail.com*

З ДОСВІДУ МАТЕМАТИЧНО-СТАТИСТИЧНОЇ ОБРОБКИ РЕЗУЛЬТАТІВ ТЕСТУВАННЯ ТА ЇХ ІНТЕРПРЕТАЦІЯ

У даній статті висвітлено досвід впровадження тестового контролю знань здобувачів вищої освіти з дисципліни «Інженерна графіка», визначено специфічні характеристики тестів, обґрунтовані переваги і недоліки, розроблені рекомендації для науково-педагогічних працівників.

Ключові слова: здобувачі вищої освіти, інженерна графіка, тест, контроль, перевірка знань, результативність.

В умовах приєднання України до Болонської декларації постійно вдосконалюється модульно-рейтингова система, в основі якої лежить тестовий контроль рівня підготовки здобувачів вищої освіти з метою отримання ними глибоких знань та вміння оперувати цими знаннями. Тестування як форма контролю та діагностики знань здобувачів вищої освіти набуває все більшого розповсюдження в навчальному процесі закладів вищої освіти та у сфері професійної педагогічної діяльності, оскільки

має певні переваги над іншими формами контролю знань та умінь, зокрема можливість охоплення великого обсягу матеріалу. Однак тестування не повинно бути панацеєю, що варто застосовувати без будь-яких застережень, адже його недоліки можуть нівелювати переваги за відсутності аналізу доцільності використання тестування в кожній конкретній ситуації та прогнозування похибок, що можуть мати вплив на об'єктивність результатів індивідуального та групового оцінювання.

Науково-теоретичні засади педагогічного діагностування знайшли відображення у працях учених-дослідників у галузі педагогіки, серед яких: В. Аванесов, В. Беспалько, В. Божкова, С. Гончаренко, І. Дичківській, В. Загвязинський, С. Ілляшенко, А. Киверялг, А. Кузмінській, О. Майоров, С. Мединська, Е. Михалічев, М. Савчин, Л. Сагер, Л. Паращенко, М.Скаткін, О. Ханіна та ін. Вагомим є вклад у розв'язання означеної проблеми американських науковців, зокрема: Р. Берка (*R. Berk*), Б. Блума (*B. Bloom*), В. Вілсона (*V. Willson*), Дж. Мілмана (*J. Millman*), Б. Врайта (*B. Wright*) та ін.

Однак, не знижуючи здобутки вітчизняних та зарубіжних науковців, слід зазначити, що в сучасних умовах професійної освіти України все більшого значення набуває можливість автоматизованої перевірки результатів тестування та об'єктивність оцінювання і реалізація диференційованого підходу при використанні тестових завдань з градацією рівня складності. Пошук оптимальних шляхів педагогічного діагностування в сфері освіти і педагогічної науки в даний час привертає підвищену увагу науково-педагогічних працівників закладів вищої освіти.

Метою даної статті є висвітлення досвіду впровадження тестового контролю знань здобувачів вищої освіти у навчальному процесі, виокремлення умов об'єктивного оцінювання рівня навчальних досягнень з дисципліни «Інженерна графіка».

Розглянемо деякі аспекти математично-статистичної обробки результатів тестування та їх інтерпретацію на прикладі аналізу підсумків тестового контролю знань з навчальної дисципліни «Інженерна графіка» здобувачів вищої освіти спеціальностей: «Галузеве машинобудування», «Автомобільний транспорт», «Теплоенергетика», «Гірництво» яку використовують автори для визначення об'єктивності результатів тестування та якості тестових завдань.

Так, 98 здобувачів вищої освіти, які взяли участь у тестуванні, отримали від 1 до 19 балів (максимально можлива кількість балів – 20) за результатами перевірки їх відповідей. Жоден із здобувачів вищої освіти не відповів правильно на всі тестові завдання, тестування також не виявило здобувачів вищої освіти, які б не справилися з жодним із завдань, тому результати всіх 98 здобувачів вищої освіти будуть брати участь у математично-статистичній обробці.

Для встановлення характерних особливостей варіювання тестових балів здобувачів вищої освіти об'єднаємо в групи, у яких величина інтервалу отриманих балів відрізняється на певну кількість, тобто побудуємо інтервальний варіаційний ряд. Це дозволить виявити закономірності розподілу здобувачів вищої освіти за інтервалами набраних балів [1]. Визначення оптимального інтервалу h , за яким побудований інтервальний ряд не був би занадто громіздким і водночас дозволяв би виявити його характерні особливості, можна здійснити за формулою Стерджеса:

$$h = (x_{\max} - x_{\min}) / (1 + 3,322 \lg n), \quad (1)$$

де x_{\max} і x_{\min} – відповідно максимальний та мінімальний бали, набрані здобувачами вищої освіти; n – кількість здобувачів вищої освіти, результати тестування яких підлягають математично-статистичній обробці ($n = 98$).

Маємо:

$$h = (19 - 1) / (1 + 3,322 \lg 98) \approx 2,37.$$

За величину інтервалу приймаємо найближче ціле число, тобто інтервал отриманих балів дорівнює 2.

Згруповані дані за інтервалом у 2 бали представлено в таблиці 1, де m_i – кількість здобувачів вищої освіти (інтервальні частоти), які набрали бали, що належать тому або іншому інтервалу.

Таблиця 1 – Згруповані бали, отримані за навчальним модулем

Кількість балів, набраних здобувачами вищої освіти	Кількість здобувачів вищої освіти m_i (інтервальні частоти)	Частка здобувачів вищої освіти p_i (частість)	Нагромаджена частота $m_i^{\text{наг}}$	Нагромаджена частість $p_i^{\text{наг}}$
0–2	2	0,020	2	0,020
2–4	8	0,082	10	0,102
4–6	18	0,184	28	0,286
6–8	22	0,224	50	0,510
8–10	18	0,184	68	0,694
10–12	12	0,122	80	0,816
12–14	9	0,092	89	0,908
14–16	5	0,051	94	0,959
16–18	3	0,031	97	0,990
18–20	1	0,010	98	1
Сума	98	1		

Середньо арифметичну величину \bar{X} балів, набраних здобувачами вищої освіти під час тестового контролю, визначаємо за формулою:

$$\bar{X} = \frac{x_1 m_1 + \dots + x_v m_v}{m_1 + \dots + m_v} = \frac{\sum_{i=1}^v x_i m_i}{\sum_{i=1}^v m_i} = \frac{\sum_{i=1}^v x_i m_i}{n}, \quad (2)$$

де x_1, \dots, x_v – значення величини балів, що припадає на середину i -го інтервалу; m_1, \dots, m_v – відповідні інтервальні частоти, n – кількість здобувачів вищої освіти, результати тестування яких підлягають математично-статистичній обробці.

Формулу (2) можна перетворити у формулу (3):

$$\bar{X} = \frac{\sum_{i=1}^v x_i m_i}{n} = \sum_{i=1}^v x_i \frac{m_i}{n} = \sum_{i=1}^v x_i p_i, \quad (3)$$

де p_i – відповідні інтервальні частоти.

За формулою (2) маємо:

$$\begin{aligned} \bar{X} = \frac{\sum_{i=1}^v x_i m_i}{n} &= (1 \cdot 2 + 3 \cdot 8 + 5 \cdot 18 + \\ &+ 7 \cdot 22 + 9 \cdot 18 + 11 \cdot 12 + 13 \cdot 9 + 15 \cdot 5 + \\ &+ 17 \cdot 3 + 19 \cdot 1) / 98 \approx 8,43 \end{aligned}$$

За формулою (3):

$$\begin{aligned} \bar{X} = \sum_{i=1}^v x_i p_i &= 1 \cdot 0,02 + 3 \cdot 0,082 + 5 \cdot 0,184 + \\ &+ 7 \cdot 0,224 + 9 \cdot 0,184 + 11 \cdot 0,122 + \\ &+ 13 \cdot 0,092 + 15 \cdot 0,051 + 17 \cdot 0,031 + 19 \cdot 0,01 \approx 8,43. \end{aligned}$$

Разом з середніми величинами для опису характеристик варіаційного ряду балів застосовують медіану та моду.

Медіану (M_E) називають величину бала, який припадає на середину ранжированого ряду. В загальному випадку медіана для інтервального варіаційного ряду визначається за формулою:

$$M_E = a_e + h(n/2 - m_e^{\text{нар}}) / m_e, \quad (4)$$

де a_e – початок медіанного ряду, якому відповідає перша з накопичених частот, що дорівнює або є більшою за половину кількості тестованих здобувачів вищої освіти; $m_e^{\text{нар}}$ – частота, яка накопичена до початку медіанного інтервалу; m_e – частота медіанного ряду.

Для даних таблиці 1 за рядом нагромаджених частот знаходимо першу нагромаджену частоту, що дорівнює або є більшою за $n/2 = 98/2 = 49$. Вона дорівнює 50. Тому медіанам є інтервал 6 – 8 і $a_e = 6$; $h = 2$; $m_e^{\text{нар}} = 28$; $m_e = 22$.

За формулою (4) знаходимо:

$$M_E = 6 + 2 \cdot (49 - 28) / 22 \approx 7,9.$$

Моду (M_0) називають така величина бала, яка спостерігається найбільш часто. Для інтервального варіаційного ряду мода визначається за формулою:

$$M_0 = a_0 + h(m_0 - m_0') / (2m_0 - m_0' - m_0''), \quad (5)$$

де a_0 – початок модального інтервалу, якому відповідає найбільша частота; m_0 – частота модального інтервалу; m_0' – частота інтервалу, що передує модальному; m_0'' – частота інтервалу, який слідує за модальним.

Для даних таблиці 1 модальним є інтервал від 6 до 8, якому відповідає найбільша частота, що дорівнює 22. Тому, підставляючи у формулу (5) $a_0 = 6$; $h = 2$; $m_0 = 22$; $m_0' = 18$; $m_0'' = 18$, отримаємо:

$$M_0 = 6 + 2 \cdot (22 - 18) / (2 \cdot 22 - 18 - 18) = 7,$$

тобто бал з оцінкою 7 отримала найбільша кількість тестованих здобувачів вищої освіти.

Далі визначаємо емпіричну дисперсію для даних таблиці 1, яка дозволить знайти інтервал, на якому «сконцентровано» величини балів, які зустрічаються найбільш часто. Дисперсію D_X називають середню арифметичну квадратів відхилень величин балів, отриманих здобувачами вищої освіти, від їхньої середньої арифметичної. Для інтервального варіаційного ряду D_X визначають за формулою:

$$D_X = \frac{\sum_{i=1}^v (x_i - \bar{X})^2 m_i}{n} = \sum_{i=1}^v (x_i - \bar{X})^2 p_i. \quad (6)$$

Дисперсію D_X також можна знайти за формулою, яка зменшує кількість розрахунків:

$$D_X = \bar{X}^2 - (\bar{X}^2), \quad (7)$$

де $\bar{X}^2 = \sum_{i=1}^v x_i^2 p_i$.

Для даних таблиці 1 за формулою (6) знаходимо:

$$\begin{aligned} D_X &= (1-8,43)^2 \cdot 0,02 + (3-8,43)^2 \cdot 0,082 + \\ &+ (5-8,43)^2 \cdot 0,184 + (7-8,43)^2 \cdot 0,224 + \\ &+ (9-8,43)^2 \cdot 0,184 + (11-8,43)^2 \cdot 0,122 + \\ &+ (13-8,43)^2 \cdot 0,092 + (15-8,43)^2 \cdot 0,051 + \\ &+ (17-8,43)^2 \cdot 0,031 + (19-8,43)^2 \cdot 0,01 \approx 14,51. \end{aligned}$$

За формулою (7) маємо:

$$\begin{aligned} D_X &= (1^2 \cdot 0,02 + 3^2 \cdot 0,082 + 5^2 \cdot 0,184 + \\ &+ 7^2 \cdot 0,224 + 9^2 \cdot 0,184 + 11^2 \cdot 0,122 + \\ &+ 13^2 \cdot 0,092 + 15^2 \cdot 0,051 + 17^2 \cdot 0,031 + \\ &+ 19^2 \cdot 0,01) - 8,43^2 \approx 14,51. \end{aligned}$$

Тоді середнє квадратичне відхилення $\sigma_x = \sqrt{14,51} \approx 3,8$. В інтервалі $(\bar{X} - \sigma_x; \bar{X} + \sigma_x)$ «сконцентровано» величини балів, які зустрічаються найбільш часто. Для даних таблиці 1 це інтервал $(8,4 - 3,8; 8,4 + 3,8)$ або $(4,6; 12,2)$.

Вважається [2, 3], що якісний нормативно-орієнтований тест забезпечує нормальний розподіл індивідуальних балів репрезентативної вибірки тестованих здобувачів вищої освіти. Нормальну криву розподілу використовують для розрахунку теоретичної кривої розподілу, яка відповідає

даному емпіричному ряду. Оскільки нормальна крива є симетричною дзвоноподібною кривою, то важливо оцінити асиметрію емпіричного розподілу величини, що досліджується, з теоретичною, а також наскільки гостровершинною або плосковершинною є крива емпіричного розподілу порівняно з теоретичною. Такий порівняльний аналіз теоретичної кривої з емпіричним розподілом вказує шляхи удосконалення запропонованого для аналізу тесту.

Тому для подальшого аналізу отриманих під час тестування результатів розглянемо моменти варіаційного ряду розподілу балів, оскільки середньо арифметичне та дисперсія варіаційного ряду є частковим випадком цих моментів.

Початковим моментом v порядку k називають середньо арифметичне k ступенів значень випадкової величини (балів), що спостерігаються:

$$v_k = \frac{\sum_{i=1}^l x_i^k m_i}{\sum_{i=1}^l m_i} = \sum_{i=1}^l x_i^k p_i, \quad (8)$$

де $\sum_{i=1}^l m_i = n$; $p_i = \frac{m_i}{n}$.

Центральним моментом μ_k порядку k називають середньо арифметичне k ступенів відхилень значень випадкової величини (балів), що спостерігаються, від їх середньо арифметичного:

$$\mu_k = \frac{\sum_{i=1}^l (x_i - \bar{X})^k m_i}{\sum_{i=1}^l m_i} = \sum_{i=1}^l (x_i - \bar{X})^k p_i. \quad (9)$$

Для подальших розрахунків будуть використані формули, що виражають центральні моменти різних порядків через початкові:

$$\begin{aligned} \mu_2 &= v_2 - v_1^2; \quad \mu_3 = v_3 - 3v_1v_2 + 2v_1^3; \\ \mu_4 &= v_4 - 4v_1v_3 + 6v_1^2v_2 - 3v_1^4. \end{aligned} \quad (10)$$

Для характеристики «скошеності» або асиметрії розподілу випадкової величини слугує коефі-

цієнт асиметрії. Коефіцієнтом асиметрії A називають відношення центрального моменту третього порядку до кубу середньо квадратичного відхилення:

$$A = \mu_3 / \sigma_x^3. \quad (11)$$

Для характеристики гостровершинності або плосковершинності розподілу випадкової величини слугує ексцес. Ексцесом E називають зменшене на 3 одиниці відношення центрального моменту четвертого порядку до четвертого ступеню середньо квадратичного відхилення:

$$E = \mu_4 / \sigma_x^4 - 3. \quad (12)$$

Розрахуємо коефіцієнт асиметрії та ексцес за даними таблиці 1, перетворюючи інтервальний ряд у дискретний. Результати проміжних розрахунків розміщуємо у таблиці 2.

За визначенням початкових моментів маємо:

$$\begin{aligned} v_1 &= \sum x_i m_i / \sum m_i = 826 / 98 \approx 8,43; \\ v_2 &= \sum x_i^2 m_i / \sum m_i = 8386 / 98 \approx 85,57; \\ v_3 &= \sum x_i^3 m_i / \sum m_i = 97354 / 98 \approx 993,41; \\ v_4 &= \sum x_i^4 m_i / \sum m_i = 1249570 / 98 \approx 12750,71. \end{aligned}$$

Використовуючи формули (10), отримуємо такі значення центральних моментів:

$$\begin{aligned} \mu_2 &= v_2 - v_1^2; \quad \mu_3 = v_3 - 3v_1v_2 + 2v_1^3 = \\ &= 993,41 - 3 \cdot 8,43 \cdot 85,57 + 2 \cdot 8,43^3 \approx 27,49; \\ \mu_4 &= v_4 - 4v_1v_3 + 6v_1^2v_2 - 3v_1^4 = \\ &= 12750,71 - 4 \cdot 8,43 \cdot 993,41 + \\ &+ 6 \cdot 8,43^2 \cdot 85,57 - 3 \cdot 8,43^4 = 588,4. \end{aligned}$$

За формулами (11) та (12) розрахуємо значення коефіцієнта асиметрії та ексцесу:

$$\begin{aligned} A &= \mu_3 / \sigma_x^3 = 27,49 / 3,8^3 \approx 0,5; \\ E &= \mu_4 / \sigma_x^4 - 3 = 588,4 / 3,8^4 - 3 \approx -0,18. \end{aligned}$$

Слід зазначити, що під час розрахунку коефіцієнта асиметрії та ексцесу можна визначити середньо арифметичну величину \bar{X} , оскільки $v_1 = \bar{X} \approx 8,43$, а також дисперсію Dx , оскільки $\mu_2 = Dx \approx 14,51$, та середньо квадратичне відхилення

Таблиця 2 – Результати проміжних розрахунків коефіцієнта асиметрії та ексцесу

Кількість балів, набраних здобувачами вищої освіти	Середина інтервалу, x_i	Частота, m_i	$x_i m_i$	$x_i^2 m_i$	$x_i^3 m_i$	$x_i^4 m_i$
0-2	1	2	2	2	2	2
2-4	3	8	24	72	216	648
4-6	5	18	90	450	2250	11250
6-8	7	22	154	1078	7546	52822
8-10	9	18	162	1458	13122	118098
10-12	11	12	132	1452	15972	175692
12-14	13	9	117	1521	19773	257049
14-16	15	5	75	1125	16875	253125
16-18	17	3	51	867	14739	250563
18-20	19	1	19	361	6859	130321
Сума		98	826	8386	97354	1249570

$$\sigma_x = \sqrt{\mu_2} = \sqrt{DX} \approx 3,8.$$

Розрахуємо теоретичну криву нормального розподілу за двома відомими характеристиками $\bar{X} \approx 8,43$ і $\sigma_x \approx 3,8$ емпіричного ряду розподілу балів відповідно до даних таблиці 1. Розрахунок, який наведено у таблиці 3, виконано за нормованою щільністю нормального розподілу

$$f(t) = (1/\sqrt{2\pi})e^{-t^2/2},$$

де $t = x_i - \bar{X} / \sigma_x$ - нормоване відхилення випадкової величини (балів).

Інтервальный ряд замінюємо на дискретний, припускаючи, що частоти відносяться до середини інтервалів. Після обрахування нормованих відхилень t знаходимо значення нормованої щільності $f(t)$ за таблицею значень функції щільності стандартної нормальної величини. Щільність розподілу випадкової величини x можна представити у вигляді

$$f(x) = \frac{1}{\sigma_x} \cdot \frac{1}{\sqrt{2\pi}} e^{-t^2/2} = \frac{1}{\sigma_x} f(t).$$

Добуток $(1/\sigma_x) \cdot f(t)$ є теоретичною частістю, що припадає на середину інтервалу. Для визначення частоти, що розподілена на всю ширину інтервалу, цю величину слід помножити на ширину інтервалу h ($h = 2$) і на загальну кількість частот $\sum_{i=1}^l m_i = n$, де $n = 98$. При заокругленні обчислених значень теоретичних частот потрібно, щоб дотримувалася рівність сум емпіричних та теоретичних частот.

Оскільки розрахунки, наведені у таблиці 3, ведуться по середині інтервалів, то цей спосіб вважається недостатньо точним.

За іншим способом розрахунку теоретичної кривої нормального розподілу ймовірність потра-

пляння випадкової величини у кожний інтервал розподілу обраховується за формулою

$$P(a < X < b) = 1/2\{\Phi(t_2) - \Phi(t_1)\},$$

де a і b - початок та кінець інтервалу; $t_1 = a - \bar{X} / \sigma_x$ і $t_2 = b - \bar{X} / \sigma_x$ - нормовані відхилення початку та кінця інтервалу.

За таблицею значень функції Лапласа знаходимо для обчислених нормованих відхилень значення функції розподілу $\Phi(t)$. Відповідні обчислення наведено у таблиці 4. В результаті отримуємо теоретичну частоту, що відноситься до всієї ширини інтервалу.

З метою дотримання рівності сум емпіричних та теоретичних частот останні для інтервалів 10 - 12, 18 - 20 заокруглено відповідно до 17 і 1. Результати розрахунків, які наведено у таблицях 3 і 4, виявилися однаковиими. Це непрямо свідчить про те, що емпіричний розподіл частот близький до нормального. Про це також свідчать невеликі числові значення коефіцієнта асиметрії ($A \approx 0,5$) та ексцесу ($E \approx -0,18$).

Найбільш просто це припущення підтвердити, розрахувавши помилки репрезентативності для асиметрії (t_A) та ексцесу (t_E) [4]:

$$t_A = |A|/M_A, \text{ де } M_A = \sqrt{6/n}, n - \text{сума частот};$$

$$t_E = |E|/M_E, \text{ де } M_E = 2 \cdot \sqrt{6/n}.$$

Обчислюємо:

$$t_A = 0,5 \cdot \sqrt{98/6} \approx 2;$$

$$t_E = 0,18 \cdot 1/2 \sqrt{98/6} \approx 0,36.$$

Оскільки $t_A \approx 2 < 3$ і $t_E \approx 0,36 < 3$, то вважається [4], що емпіричний розподіл відповідає нормальному.

Нагромаджені теоретичні частоти можна обчислити за допомогою інтегральної функції

Таблиця 3 - Розрахунок теоретичної частоти за емпіричними даними таблиці 1 (спосіб 1)

Інтервали	Середина інтервалу, x_i	Емпірична частота, m_e	$t = x_i - \bar{X} / \sigma_x$	$f(t)$	$(h/\sigma_x) \cdot f(t)$	$n(h/\sigma_x) \cdot f(t)$	Теоретична частота, m_T
0-2	1	2	-1,96	0,0584	0,0307	3,00	3
2-4	3	8	-1,43	0,1435	0,0755	7,39	7
4-6	5	18	-0,90	0,2661	0,1401	13,73	14
6-8	7	22	-0,38	0,3712	0,1954	19,15	19
8-10	9	18	0,15	0,3945	0,2076	20,35	20
10-12	11	12	0,68	0,3166	0,1666	16,33	17
12-14	13	9	1,20	0,1942	0,1022	10,02	10
14-16	15	5	1,73	0,0893	0,0470	4,61	5
16-18	17	3	2,26	0,0310	0,0163	1,59	2
18-20	19	1	2,78	0,0084	0,0044	0,43	1
Сума		98					98

Таблиця 4 – Розрахунок теоретичної частоти за емпіричними даними таблиці 1 (спосіб 2)

Інтервали	Емпірична частота, m_e	$t_1 = (a - \bar{X}) / \sigma_x$	$t_2 = (b - \bar{X}) / \sigma_x$	$\frac{1}{2}\Phi(t_1)$	$\frac{1}{2}\Phi(t_2)$	$P(a < X < b)$	$n \cdot P$	Теоретична частота, m_T
0-2	2	-2,22	-1,69	-0,4868	-0,4545	0,0323	3,17	3
2-4	8	-1,69	-1,17	-0,4545	-0,3790	0,0755	7,39	7
4-6	18	-1,17	-0,64	-0,3790	-0,2390	0,1400	13,72	14
6-8	22	-0,64	-0,11	-0,2390	-0,0440	0,1950	19,11	19
8-10	18	-0,11	0,41	-0,0440	0,1591	0,2031	19,90	20
10-12	12	0,41	0,94	0,1591	0,3264	0,1673	16,39	17
12-14	9	0,94	1,47	0,3264	0,4292	0,1028	10,07	10
14-16	5	1,47	1,99	0,4292	0,4767	0,0475	4,66	5
16-18	3	1,99	2,52	0,4767	0,4942	0,0175	1,72	2
18-20	1	2,52	3,04	0,4942	0,4988	0,0046	0,45	1
Сума	98							98

$$F(b) = 1/2 + 1/2 \Phi(t),$$

де t – нормоване відхилення верхніх меж інтервалів $t = b - \bar{X} / \sigma_x$. В таблиці 5 отримано нагромаджену частість, яку віднесено до верхніх меж інтервалів.

На рис. 1 побудовано теоретичну нормальну криву розподілу частот та емпіричну диференціальну функцію розподілу частот у вигляді полігону за даними таблиці 3 або таблиці 4. Оскільки коефіцієнт асиметрії емпіричного ряду частот є позитивним ($A \approx 0,5$), то крива розподілу 2 має правобічну асиметрію, для якої $M_0 < M_E < \bar{X}$ (для даних таблиці 1: $7 < 7,9 < 8,43$). Це означає, що у запропонованому для аналізу тесті незначна перевага завдань, що є важкими для студентів, які підлягали тестуванню. Слід зазначити, що тест із більшим коефіцієнтом A , недостатньо точно диференціює випробувальників з низьким рівнем знань, умінь та навичок.

Відзначимо, що здобувачам вищої освіти, які підлягали тестування, було запропоновано тест, що містить 300 завдань, які розділено на 3 групи: легкі (L), середньої важкості (CB) та важкі (B) у

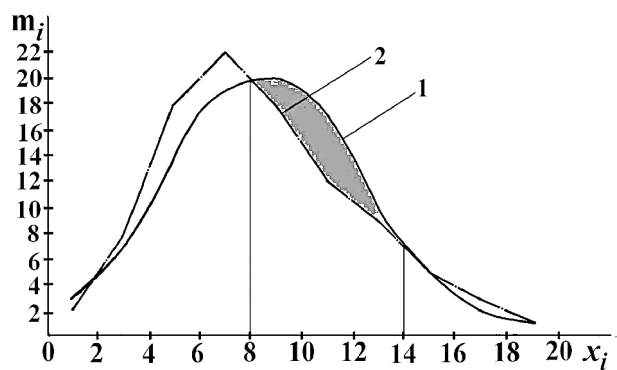


Рисунок 1 – Теоретична нормальна крива (1) та емпірична диференціальна функція (2) розподілу частот

пропорції відповідно 20%, 60% та 20%. Тести середньої важкості у свою чергу поділено на 2 підгрупи: середньої важкості, які наближені за змістом до легких ($CBЛ$), та середньої важкості, які наближені за змістом до важких ($CBВ$), у рівних частинах. Таким чином, 300 завдань тесту поділено на 60 завдань L , 90 завдань $CBЛ$, 90 завдань $CBВ$ і 60 завдань B . Кожний студент отримав тест, що містить 20 завдань, які складаються з 4 завдань L , 6 завдань $CBЛ$, 6 завдань $CBВ$ і 4 завдань B .

Таблиця 5 – Розрахунок нагромадженої теоретичної частості за емпіричними даними

Інтервали	Емпірична частість, p_i	Нагромаджена емпірична частість, $p_i^{нар}$	$t = b - \bar{X} / \sigma_x$	$\frac{1}{2}\Phi(t)$	$F(b)$
0-2	0,020	0,020	-1,69	-0,4545	0,0455
2-4	0,082	0,102	-1,17	-0,3790	0,1210
4-6	0,184	0,286	-0,64	-0,2390	0,2610
6-8	0,224	0,510	-0,11	-0,0440	0,4560
8-10	0,184	0,694	0,41	0,1591	0,6591
10-12	0,122	0,816	0,94	0,3264	0,8264
12-14	0,092	0,908	1,47	0,4292	0,9292
14-16	0,051	0,959	1,99	0,4767	0,9767
16-18	0,031	0,990	2,52	0,4942	0,9942
18-20	0,010	1,000	3,04	0,4988	0,9988
Сума	1,000				

Емпірична крива 2 розподілу частот відрізняється від теоретичної 1 областю, яка на рис. 1 затемнена. При зміщенні кривої 2 вправо вона наблизиться до теоретичної кривої нормального розподілу. Для того, щоб це відбулося при тестуванні аналогічного контингенту здобувачів вищої освіти, потрібно більш легкими за змістом скласти завдання *CB*, оскільки затемнена область потрапляє у діапазон набраних балів від 8 до 14. Авторами припускалося, що за легкі завдання можна набрати 4 бали, за завдання *CBЛ + Л* – від 4 до 10 балів, за завдання *CBВ + СВО + Л* – від 10 до 16 балів, за завдання *В + CBВ + СВО + Л* – від 16 до 20 балів. Завдання, за якими теоретично можна набрати від 8 до 14 балів, включають *Л + 2/3CBЛ* (максимум 8 балів) та *Л + CBЛ + 2/3CBВ* (максимум 14 балів), тобто потрібно змінити у бік змістової легкості частину з 1/3 завдань *CBЛ* та частину з 2/3 завдань *CBВ*.

Для того, щоб виявити кількість завдань, зміст яких підлягає змін, будуюмо (рис. 2) інтегральну теоретичну криву 1 та емпіричну кумулятивну криву 2 нагромадження частостей за даними таблиці 5. По рис. 2 можна встановити, що фактично від 8 до 14 балів набрали 32 % тестованих здобувачів вищої освіти, а відповідно до інтегральної теоретичної кривої їх повинно бути 48%, тобто у затемнену область «потрапило» 16% здобувачів вищої освіти. Якщо б 16% здобувачів вищої освіти набрали під час тестування більш високі бали, то емпірична крива розподілу частот наблизилася б до теоретично нормальної, враховуючи, що незначним ексцесом емпіричного розподілу ($E \approx -0,18$) можна знехтувати. Враховуючи вище сказане, потрібно змінити у запропонованому тесті у бік більш легких за змістом 5 завдань *CBЛ* ($90 \cdot 0,16 \cdot 1/3$) і 10 завдань *CBВ* ($90 \cdot 0,16 \cdot 2/3$).

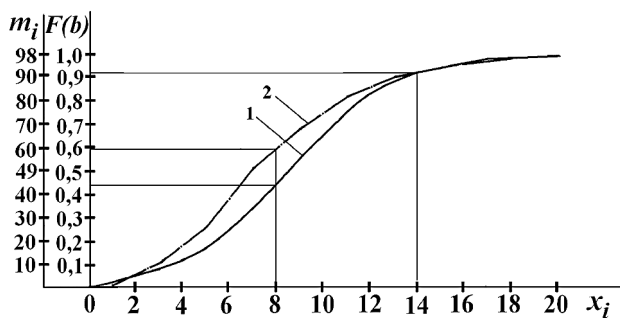


Рисунок 2 – Інтегральна крива (1) та кумулятивна крива (2) нагромадження відповідно теоретичних та емпіричних частостей та частот

За лівобічною асиметрією ($A < 0$), для якої $M_0 > M_E > \bar{X}$, у представленому тесті переважа-

ють більш легкі за змістом завдання. Для наближення емпіричної кривої розподілу до нормальної потрібно тестові завдання скласти більш важкими для пошуку відповідей на них.

Ексцес, заданий формулою (12), дозволяє порівняти емпіричний розподіл з нормальним, у якого ексцес дорівнює нулю. Якщо для даного розподілу ексцес додатний ($E > 0$), то це означає, що емпірична крива розподілу більш гостровершинна порівняно з кривою нормального розподілу. Розподіл з від'ємним ексцесом ($E < 0$) має більш плосковершинні криві розподілу порівняно з нормальним.

Гостровершинна крива розподілу свідчить, що переважна кількість отриманих за тестування балів сконцентрована біля вершини кривої розподілу, тобто левову частку балів отримано за відповіді на тестові завдання *CB*. Для того, щоб емпірична крива наблизилася до нормальної, потрібно диференціювати зміст завдань *CB*: ускладнити для надання відповідей завдання *CBЛ* та зробити більш легкими завдання *CBВ*. Плосковершинна крива емпіричного розподілу свідчить, що тестові завдання слабо диференційовані за складністю, тобто переважають або легкі завдання, або складні. Для наближення емпіричної кривої до нормальної потрібно у разі переваги у тесті легких завдань ускладнити, в першу чергу, завдання *CBВ* та *В*, а за перевагою у тесті важких завдань полегшити, у першу чергу, завдання *CBВ* та *В*.

Зважаючи на це, необхідно розробляти методики, які б підвищували ефективність тестового контролю. Крім того, тестування доцільно поєднувати з іншими традиційними і нетрадиційними формами і методами контролю. Завжди слід пам'ятати, що будь-яка форма контролю знань здобувачів вищої освіти повинна зумовлюватися передусім особливостями навчального предмета і контингенту здобувачів вищої освіти.

Таким чином, тестовий контроль розглядається нами як механізм об'єктивної педагогічної оцінки з метою визначення результатів графічної діяльності здобувачів вищої освіти і їх навчальних досягнень. При цьому слід наголосити, що результати поточного тестування не можуть бути використані для офіційної оцінки рівня сформованості графічних вмінь здобувача вищої освіти, оскільки поточний контроль спрямовується на визначення проміжних, а не кінцевих результатів. Подальші дослідження будуть присвячені аналізу тестів з нарисної геометрії та комп'ютерної графіки.

Список використаних джерел

1. Иванова В. М. Математическая статистика: Учебник / В.М. Иванова, В.Н. Калинина, Л.А. Нешумова, И.О. Решетникова. М.: Высш. школа, 1981. 371 с.
2. Чельшкова М. Б. Теория и практика конструирования педагогических тестов: Учебное пособие. М.: Логос, 2002. 432 с.
3. Опря А. Т. Статистика (модульний варіант з програмованою формою контролю знань). Навч. посібник. К.: Центр навчальної літератури, 2012. 448 с.
4. Сидоренко Е. В. Методы математической обработки в психологии. СПб.: ООО «Речь», 2000. 350 с.

References

1. Ivanova V. M. Mathematical statistics: Textbook / V. M. Ivanova, V. N. Kalinina, L. A. Neshumova, I. O. Reshetnikova. M.: Higher school, 1981. 371 p.
2. Chelyshkova M. B. Theory and practice of designing pedagogical tests: Tutorial. M.: Logos, 2002. 432 p.
3. Oprya A. T. Statistics (modular variant with programmed control knowledge). Heads guest. K.: Center for Literature Literature, 2012. 448 p.
4. Sidorenko E.V. Methods of mathematical processing in psychology. SPb.: Rech LLC, 2000. 350 p.

Николай Козяр, Валерий Кривцов, Алексей Парфенюк. Из опыта математико-статистической обработки результатов тестирования и их интерпретация

В данной статье отражен опыт внедрения тестового контроля знаний соискателей высшего образования по дисциплине «Инженерная графика», определены специфические характеристики тестов, обоснованные преимущества и недостатки, разработаны рекомендации для научно-педагогических работников.

Ключевые слова: соискатели высшего образования, инженерная графика, тест контроль, проверка знаний, результативность.

Mykola Koziar, Valerii Krivtsov, Oleksii Parfenyuk. With the experience of mathematical and statistical processing test results and their interpretation

This article covers the experience of introducing the test control of the knowledge of applicants of higher education in the discipline "Engineering Graphics", specifies the specific characteristics of the tests, justified the advantages and disadvantages, developed recommendations for scientific and pedagogical workers.

Key words: applicants of higher education, engineering graphics, test, control, knowledge testing, performance.

УДК 316.776.23

Дар'я КОНОНОВИЧ

аспірант кафедри соціальної роботи

Державного закладу «Луганський національний університет

імені Тараса Шевченка», м. Старобільськ, Україна

e-mail: 27dr.kononovich@gmail.com

УЧНІВСЬКА МОЛОДЬ ЯК ОБ'ЄКТ МАНІПУЛЯЦІЇ СВІДОМІСТЮ В СУЧАСНОМУ ІНФОРМАЦІЙНОМУ СУСПІЛЬСТВІ

У статті здійснено аналіз соціально-психологічних особливостей учнівської молоді як об'єкта маніпуляції свідомістю. Дається характеристика засобів масової інформації як інституту сучасного суспільства. Розглядаються фактори, що впливають на зростання ролі ЗМІ в соціалізації особистості та форми їх впливу на масову свідомість. Також автор зосереджується на особливостях та специфічних властивостях молоді як соціальної групи, що робить її ідеальною метою для дій маніпуляторів. Виявляється роль мас-медіа в сучасному суспільстві і в процесі соціалізації молоді.

Ключові слова: учнівська молодь, маніпуляція свідомістю, соціалізація, засоби масової інформації, інформаційне суспільство.

Сучасна молодь, як одна з найбільш слабозахищених і уразливих категорій населення, в силу відсутності у неї відповідних знань, досвіду і економічної залежності, часто виступає об'єктом для різного роду маніпуляцій, а також апробацій на ній політичних, соціально-психологічних технологій і експериментів. Яскравими прикладами практичного втілення подібного роду соціальних дослідів та інженерії є «молодіжні бунти», «молодіжна», «сексуальна» і «кольорові» револю-

ції, виникнення і життєдіяльність різного роду молодіжних субкультур, контркультур.

До числа вітчизняних та зарубіжних авторів, чий праці присвячені проблемам впливу на індивідуальну і масову свідомість, відносяться В. А. Ачкасова, В. В. Балабін, О. Т. Барішполец, Ю. П. Битяк, О. Г. Василевич, В. В. Застольська, С. О. Зелінський, В. П. Колісник, О. В. Кононенко, В. О. Лісчкін, П. М. Лісовський, С. А. Лозниця, М. К. Мамардашвили, О. В. Сидоренко, Т. В. Юхтовська, Н. Г. Яценко.

Вплив маніпуляцій на життя молоді розглядали у своїх дослідженнях П. М. Артёмов, О. І. Бондарчук, Б. Б. Буяк, О. В. Вакуленко, О. О. Гончарова, С. О. Єлишев, О. В. Мурюкіна, Т. У. Новікова, М. М. Скиба, В. А. Триндюк.

Вагомий внесок у розробку проблеми засобів масової інформації як інституту соціалізації та фактору виховання ціннісних орієнтацій молоді людини внесли такі науковці як: І. Д. Бех, Л. Я. Гордін, І. Д. Зверева, І. С. Кон, В. В. Москаленко, О. В. Первишева, Л. М. Сніжко, Н. П. Чутова.

Зважаючи на недостатній науковий аналіз вікових особливостей учнівської молоді, які роблять її уразливою до різного роду маніпуляцій, метою нашої статті є визначення соціально-психологічних особливостей учнівської молоді як об'єкта маніпуляції свідомістю.

Учнівська молодь може розглядатися ініціатором нововведень, установки, ідей, ціннісні орієнтації якої докорінно впливають на перспективи розвитку суспільства в цілому.

Вікові межі учнівської молоді, які будуть розглядатися у нашому дослідженні, згідно з періодизацією вікового розвитку Мухіної В. С. становлять від 16,17 років до 21–25 років (юнацтво). [6]

Означені межі обрані не випадково, бо саме у цьому віці досягаються оптимальні показники у розвитку психічних, соціальних і фізичних властивостей, завершується формування ціннісних орієнтацій.

Окреслюючи межі юнацького віку, ми виходимо з відомих науці даних з морфології, фізіології і біохімії, а також з даних про динаміку і діапазони можливих фізичних і психічних досягнень.

У роботі О. В. Рудакової [7, 17] визначені такі специфічні характеристики учнівської молоді як об'єкта дослідження:

- це найзначніша по чисельності й по ролі в системі суспільного відтворення соціальної група;
- головна функція – поповнення низки кваліфікованих шарів суспільства – фахівців і інтелігенції;
- є особливою перехідною соціальною групою, у рамках якої здійснюється особистісне і соціальне становлення;
- відмінна риса – прагнення до всього нового, у силу відсутності досвіду – схильність до максималізму, перебільшення значення власної думки;
- склад групи формується із представників різних шарів і класів населення приблизно однакового віку з певним рівнем освіти.

І. Ю. Кузнецова виділяє три основні етапи соціалізації, пов'язані з формуванням ціннісних орієнтацій молоді [2, 12]:

1. Перший етап характеризується усвідомленням певних цінностей і утворенням ціннісних уявлень на базі індивідуального досвіду особистості.
2. Другий етап пов'язаний із включенням молоді у нову сферу соціального життя (навчання у ВНЗ), де особистий досвід характеризує такий рівень життєдіяльності людини, при якому ціннісні уявлення тісно пов'язані із задоволенням життєво необхідних потреб, а тому часто випадкові й обмежено-еґоїстичні. У цей період простежуються риси регулятивного процесу формування ціннісних орієнтацій завдяки додатковим знанням, що доповнюють індивідуальний досвід особистості.
3. Під час третього етапу переборюються протиріччя у свідомості молоді, розвивається і вдосконалюється система ціннісних орієнтацій на основі глибокого особистісного, ініціативно-творчого ставлення до моральних цінностей як до базових цілей і засобів життєдіяльності людей. Означений етап є частиною системи керування соціально-економічних і соціально-культурних факторів регуляції з боку суспільства та його соціальних інститутів.

Аналізуючи ці етапи, ми припустили, що учнівська молодь є своєрідною групою ризику в проблемі маніпуляції свідомістю. Оскільки соціально-психологічний розвиток студентської молоді характеризується нерівномірністю, напруженістю, наявністю і повторюваністю конфліктних ситуацій. Саме в молодості динамічно відбувається формування соціальних мотивацій, самоаналіз та швидкість реакції, проте в цьому віці значно менше, ніж у дорослому, турбують безпека близьких та відповідальність за них.

У свідомості молоді людини відбувається перехід від споглядальницького світу юнацтва до світу активної дії. Це період професійної підготовки, оволодіння навичками управління й самостійної інтелектуальної діяльності, час дружби, любові, створення сім'ї, виховання дітей.

На думку більшості дослідників, для юнацького віку характерне досягнення оптимальних показників у розвитку психічних, соціальних і фізичних властивостей. Науковці стверджують, що однією із сучасних тенденцій у генезисі молоді є його трансформація із невиробничого характеру в амбівалентну соціальну групу, яка бере безпосередню участь у матеріальному і духовному виробництві. Прийняття цієї позиції дозволяє віднести молоді до соціально-дієвої групи суспільства.

В юності молода людина вже по праву відчуває себе дорослою, відповідальною за свій вибір. Соціальна ситуація як умова розвитку і буття в юності відрізняється для юнака тим, що вона від-

крити його домаганням, його ретельності і його талантам. Справа за ним.

В юності перед молодою людиною постає питання про вибір життєвого шляху, про розвиток своєї свідомості настільки, щоб подолати багато і багато зовнішніх перешкод, і навіть всередині самого себе.

Ключовою проблемою, що визначає інтерес людини в юності, є він сам: стан його свідомості, його надії і сподівання, його амбіції; це можуть бути також домагання на те, щоб проявити себе в цьому світі, відбивши свою особистість в мистецтві, науці, духовності.

Важливою складовою життя молодої людини в цей період залишається навчальна діяльність.

Навчальна діяльність перш за все вимагає постійних рефлексій на себе, на процес засвоєння знань і придбання самостійних навичок пізнавальної діяльності. Вчитися – значить вчити себе, бути здатним регулювати свої дії відповідно до свідомої мети і під рефлексивним контролем.

Розвинені форми мислення здійснюються людиною у внутрішньому плані, часом вони протікають на несвідомому рівні. Учень може і повинен навчитися рефлексивних дій, які допоможуть здійснювати контроль за структуруванням придбаних знань і за способами здійснюваних розумових дій [6, 497].

Необхідною умовою розвитку свідомості є вільна воля людини. Вільна людина посправжньому самоактуалізується, стає особистістю, коли може слідувати своїм ціннісним орієнтаціям. Особистість є одночасно носієм існуючих суспільних відносин та індивідуальної свободи.

Сутність людини полягає в тому, що її внутрішній світ складають два рівнозначних початку – людина в соціальному просторі відносин виступає як соціальна одиниця і як унікальна особистість. Індивідуальне буття особистості формується через внутрішню позицію, через становлення системи особистісних смислів, на основі яких людина будує свій світогляд, свою ідеологію.

Світогляд являє собою узагальнену систему поглядів на світ в цілому, на своє місце в ньому; світогляд – це розуміння людиною сенсу її поведінки, діяльності, позиції, а також історії та перспективи розвитку людського роду. Для кожної людини її система особистісних смислів визначає індивідуальні варіанти ціннісних орієнтацій. Очевидно, що особистість здатна свідомо вибирати єдино правильне для себе рішення і здійснювати вольові дії, відповідні вибору [6, 505–506].

Взаємне тяжіння в умовах спільного осягнення особливого світу стає самоцінним. Тепер міжособистісна ідентифікація спрямована на однолітків – однопумців, на людей «однієї крові». Поси-

лення ідентифікацій з однолітками, приводячи до відокремлення від інших людей, забезпечує засвоєння конвенціональних ролей, норм, правил поведінки всередині вікової групи або всередині якогось співтовариства.

Тяга молоді «бігти» від труднощів засвоєння і встановлення стилю спілкування у великому, традиційному соціумі і тяга до кооперування в своїх відокремлених вікових «спеціалізованих» за інтересами спільнотах – типове соціальне явище другої половини ХХ століття і початку ХХІ століття в євро-американській цивілізації.

Очевидно, що це явище – результат розвитку техногенної культури, а також нових форм роз'єднання цивілізацій і домінування ідеї «передбачення катастрофи». Ідея катастрофи проголошується багатьма західними соціологами, філософами та іншими фахівцями, які взяли на себе відповідальність за прогноз майбутнього людства [6, 520].

Сьогодні молодіжний ескапізм проявляє себе і в так званому полі галактик Інтернету, в віртуальних спільнотах, через засоби масової інформації (далі – ЗМІ).

Так, за результатами бесід та анкетувань 200 студентів різних курсів, спеціальностей та статі Луганського національного університету ім. Т. Г. Шевченка виявлено, що 73% студентів вільний від занять та підготовки до них час проводять за комп'ютером, менше – біля телевізора і рідко – слухають радіо.

89% студентів метою користування мережею Інтернет назвали спілкування; 65% – пошук учбової інформації; 47% – перегляд фільмів та прослуховування музики.

Проводячи оцінку значення для кожного опитуваного ЗМІ, студенти вказували, що це: «засіб для пошуку інформації» (74%), «джерело маніпуляції» (14%), «побутова річ» (9%), «зло» (3%).

З соціологічної точки зору ЗМІ є інформаційно-пропагандистським комплексом, який, з одного боку, є політичним інструментом, з іншого – одним з найбільш ефективних засобів збереження і поширення культури суспільства, засобом соціалізації молодого покоління [4, 253].

ЗМІ впливають на соціалізацію всіх статевовікових і соціально-професійних верств населення. Цей вплив визначається наступними причинами:

1. ЗМІ виконують рекреативну роль, оскільки сучасна людина більшу частину свого вільного часу проводить з різними ЗМІ, які допомагають їй відпочивати, забути себе, піти від повсякденності, відволіктися від роботи.
2. ЗМІ виконують релаксаційну роль, яка тісно пов'язана з рекреативною. Вони стають своєрідним джерелом поповнення

дефіциту міжособистісних контактів, альтернативою при складнощах в спілкуванні з оточуючими.

3. ЗМІ на даний момент фактично представляють систему неформальної освіти, що виконує просвітницьку роль для різних верств населення. Наприклад, молоді люди сьогодні рідко ходять до бібліотек, так як всю інформацію для особистого користування і навчання можна знайти в Інтернеті. Проблеми такого утворення, по-перше, полягають в тому, що воно безсистемне, поверхове. По-друге, отримана інформація не завжди коректна, авторитетна або адекватна, так як ЗМІ не претендують на академічність і часто повідомлення робляться людьми, далекими від наукової сфери.
4. ЗМІ значно впливають на засвоєння людьми різного віку широкого спектру соціальних норм і ціннісних орієнтацій особистості. Це проявляється, наприклад, у формуванні матеріальних і соціальних потреб великих соціальних груп і окремих індивідів.
5. Посилюється тенденція перетворення ЗМІ в сферу самореалізації людини. Відносно телебачення це проявляється в передачах з прямою участю телеглядачів, ток-шоу, реаліті-шоу, де звичайні люди стають повноправними учасниками телевізійного процесу, а іноді самостійними «зірками». У сфері Інтернету – це, безсумнівно, блоги, форуми, сторінки в соціальних мережах, викладка інформації (відео, фото, графіка, малюнки і т.д.).

В цілому можна говорити про те, що ЗМІ відіграють велику роль у формуванні людини як особистості і як члена суспільства.

У той же час не можна залишити без уваги ті факти, що велика кількість часу, що витрачається на телевізор, або пристрасть до комп'ютерних ігор в певних випадках робить дітей більш агресивними, збільшує деструктивну складову в поведінці. З одного боку, за допомогою ЗМІ молоді люди стають більш поінформованими, пристосованими до умов навколишнього їх суспільства, з іншого – вони формують з них споживачів, які обмежені жорсткими рамками суспільства споживання і масової культури.

Соціалізуючий ефект ЗМІ розглядався в рамках декількох теорій, зокрема соціального навчання. Згідно з її сучасним варіантом, одержувачі інформації ЗМІ сприймають символічні репрезентації поведінки як основу для побудови своєї власної поведінки [4]. При цьому аудиторія не потребує ні в підкріпленні, ні в заохоченні, щоб вести себе за запропонованою поведінковою моделі, яку вона ефективно переймає. Це відбувається наступним

чином: навчання через спостереження – індивіди засвоюють нові моделі поведінки, які представляють ЗМІ; придушення – показуючи, що за певну поведінку слідує покарання, можна зменшити ймовірність того, що особистість буде вести себе аналогічно; розгальмовування – демонстрація заохочення за загрозове або заборонене поведіння, її часто буває досить, щоб підвищити ймовірність того, що глядач буде вести себе саме таким чином.

Оскільки у молодих людей можливостей тестування реальності значно менше, ніж у дорослих, а їх власний життєвий досвід не дозволяє їм критично осмислити те, що пропонують ЗМІ, тому що формується уявлення про навколишній світ нерідко включає в себе не зовсім реалістичні, а іноді і очевидно казкові фрагменти. Результатом таких уявлень може стати зниження самооцінки, внаслідок неможливості досягти того способу життя, який вони бачать на екрані телевізора, або, навпаки, поява агресивності в поведінці і т.д. Всі ці деталі визначають як вироблення стійких стратегій поведінки, так і психологічний стан особистості, її самооцінку, здатність справлятися зі стресом і, в кінцевому підсумку, її соціально-психологічне здоров'я [1, 156].

Вплив засобів масової інформації істотно позначається на акселерації, яка характеризує розвиток молоді в даний час. Вона, зокрема, полягає в прискоренні темпів психічного розвитку [5, 239].

У той же час, соціалізуючий вплив засобів масової інформації, як правило, обмежений зовнішньою сферою мотивації, просте накопичення або збільшення інтенсивності потоків інформації саме по собі ще не призводить до бажаних результатів в сенсі підвищення рівня культурної свідомості та зміни установки на поведінку [8, 11].

Для цього потрібно, щоб інформація увійшла складовою частиною в більш значиму соціальну інформацію і утворила б нерозривне ціле з іншими стимулами і індикаторами свідомої діяльності.

Результати дослідження О. В. Лаже свідчать, що у тих, хто використовує одні й ті ж канали комунікацій, виробляються свої погляди на сучасну дійсність, що включають в себе безліч індивідуальних відмінностей. В даному випадку канали масових комунікацій виконують функцію не тільки технічних засобів, а й соціального контролю над комунікативною поведінкою індивідів [3, 129].

Ще одна серйозна проблема, з якою зіткнується сучасна молодь – це великі інформаційні переваження, які нерідко призводять до нервових розладів, особливо у молоді, тому що несформована психіка часом не витримує подібного натиску. З одного боку ЗМІ, зокрема Інтернет, дають можливість долучитися до культури, мистецтва, літе-

ратури різних країн [5, 255]. Незаперечним фактом є те, що Інтернет є найбільш колосальним в історії людства джерелом інформації і його можливості (такі як оперативність, доступність зв'язку) дозволяють використовувати Інтернет не тільки як засіб пізнання навколишньої дійсності, а й як засіб спілкування [3, 131].

Таким чином, в сучасних умовах значно зростає значення ЗМІ. Володіючи ціннісно-орієнтуючою, культурно-освітньою функціями, ЗМІ відіграють провідну роль у формуванні світогляду молодих людей.

Стрімкий розвиток технологій у галузі ЗМІ породжує нові форми індустрії дозвілля, сприяє створенню умов для розвитку нових практик споживання, оволодіння широким колом інформації, що стимулює аналітичні потенції особистості. Водночас технології формують аудиторію глядача, слухача як пасивного споживача інформаційного продукту, внаслідок чого виникає загроза знецінення моральних, гуманістичних вартостей, зростання рівня девіацій, розповсюдження псевдоцінностей. І ці процеси дедалі прискорюються,

висуваючи ЗМІ на позицію провідного агента соціалізації, який потребує постійних соціально-педагогічних досліджень їх функціонування і розвитку.

Подальших досліджень потребує виявлення «груп ризику» за високим ступенем сприйнятливості до маніпуляцій серед молоді і визначення їх специфічних характеристик, що дозволить визначити не тільки напрямки корекційної роботи, а й основні орієнтири для зміни системи виховання в сім'ї та в освітніх установах. Крім того, заглибленість молодих людей в соціальні мережі актуалізує проблеми комунікації, що знаходять своє відображення як у становленні окремої особистості, так і в розвитку всього соціуму в цілому.

Усвідомлення цього факту вимагає якнайшвидшого прийняття всіляких заходів з боку держави, організацій, громадських структур і самої молоді з протидії подібного роду впливу на сучасну молодь, а також вдосконалення методів щодо здійснення молодіжної політики як діяльності, спрямованої на соціалізацію, соціальне становлення та розвиток критичного мислення молоді.

Список використаних джерел

1. Гарасимів Т. З. Особистість та проблеми її соціалізації / Т. З. Гарасимів // Форум права. – 2009. – №3. – С. 156 – 161.
2. Застольська В. В. Маніпуляція як засіб формування ціннісно-нормативних уявлень в сучасних демократичних суспільствах / В. В. Застольська // Філософські проблеми гуманітарних наук : альманах. – 2010. – № 16/17. – С. 195–199.
3. Лаже О. В. Особливості функціонування засобів масової комунікації як агента соціалізації особистості / О. В. Лаже // Соціальні технології: актуальні проблеми теорії та практики. – 2014. – №. 61. – С. 127–132.
4. Лукашевич М. П. Соціологія. Загальний курс. / М. П. Лукашевич, М. В. Туленков // Підручник. – К.: Каравела, 2004. – 456 с.
5. Мудрик А. В. Социализация человека: учебное пособие для студентов высших учебных заведений / А. В. Мудрик. – М: Академия, 2006. – 304 с.
6. Мухина В. С. Возрастная психология. Феноменология развития: учебник для студ. высш. учеб. заведений / В. С. Мухина. – 10-е изд., перераб. и доп. – М.: Издательский центр «Академия», 2006. – 608 с.
7. Рудакова О. В. Жизненные стратегии современного российского студенчества: автореферат дис. ... кандидата социологических наук: 22.00.04 / О. В. Рудакова // Моск. гос. соц. ун-т. – Москва, 2004. – 23 с.
8. Чутова Н. П. Впливовість мас-медіа на формування ціннісних орієнтацій сучасної української молоді (на прикладі Дніпропетровського регіону): автореф. дис. ... канд. соціол. наук : 22.00.04 / Н. П. Чутова. – Запоріжжя, 2010. – 16 с.

References

1. Harasymiv T.Z. (2009). *Personality and problems of its socialization. Forum of rights*. Kyiv, Ukraine: 3, 156 – 161.
2. Zastolska V. V. (2010). *Manipulation as a means of formation of value-normative representations in modern democratic societies. Philosophical problems of humanities: almanac*. Kyiv, Ukraine: 16/17, 195–199.
3. Lazhe O. V. (2014). *Features of the functioning of mass communication as an agent of socialization of personality. Social technologies: actual problems of theory and practice*. Kyiv, Ukraine: 61, 127–132.
4. Lukashevych, M.P., & Tulenkov, M.V., (2004). *Sociology. General course*. / Kyiv, Ukraine: Karavela, 456.
5. Mudryk A. V. (2006). *Socialization of man*. Moscow, Russia: Academy, 304.
6. Mukhyna V.S. (2006). *Age psychology. Phenomenology of development*. Moscow, Russia: Academy, 608.
7. Rudakova O.V. (2004). *Life strategies of modern Russian students. Extended abstract of candidate's thesis*. Moscow: MSCU [in Russian].
8. Chutova N.P. (2010). *Consequence mass media on formation of value orientations of modern young people in Ukraine (on the example of the Dnipropetrovsk region). Extended abstract of candidate's thesis*. Zaporozhye: Classic Private University [in Ukrainian].

Дар'я Кононович. Учащаяся молодежь как объект манипуляции сознанием в современном информационном обществе

В статье осуществлен анализ социально-психологических особенностей учащейся молодежи как объекта манипуляции сознанием. Дается характеристика средств массовой информации как института современного общества. Рассматриваются факторы, которые воздействуют на рост роли СМИ в социализации личности и формы их влияния на массовое сознание. Также автор делает акцент на осо-

бенностях и специфических свойствах молодежи как социальной группы, что делает ее идеальной мишенью для действий манипуляторов. Определяется роль СМИ в современном обществе и в процессе социализации молодежи.

Ключевые слова: учащаяся молодежь, манипуляция сознанием, социализация, средства массовой информации, информационное общество.

Daria Kononovych. Student youth as an object of manipulation of consciousness in the modern information society

Today, the process of socialization of modern youth takes place in absolutely other circumstances in comparison with former generations. The social activity of young people and teenagers is being developed not only in real but also in virtual space.

The article analyses the socio-psychological characteristics of students as an object of mind manipulation. The author analyses the mass media as an institute of the contemporary society and analyses the factors influencing the increasing role of the mass media in personality socialization. Description of basic kinds and functions of modern mass medias is given; the features of their development and intercommunication are analyzed with the processes of socialization and social education of personality in the conditions of modern society. The author focuses on the features and specific properties of youth as a social group that make it an ideal target for the actions of manipulators.

The author also considers the forms of the mass media's influencing the mass consciousness and reveals the role of the mass media in the contemporary society and young people's socialization.

The data obtained can be used for effective prevention of negative impact of information and social content of the Internet on young people singled out as a risk group.

Keywords: student youth, manipulation of consciousness, socialization, mass media, information society.

УДК 373.31

Людмила КРАСЮК

вихователь комунального закладу
«Лисичанський дошкільний навчальний заклад» (ясла-садок) № 5,
Луганська область, м. Лисичанськ, Україна
e-mail: metti555@ukr.net

ФІЗИЧНЕ ВИХОВАННЯ ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ ЯК ПЕДАГОГІЧНА ПРОБЛЕМА

У статті розглянуто наукові погляди на поняття «фізичне виховання» та «фізична культура», визначено їх сутність, зв'язок із виховним процесом у закладах дошкільної освіти. Визначено вплив фізичного виховання на показники фізичного розвитку дитини; розкрито основні групи завдань фізичного виховання дитини-дошкільника.

Ключові слова: виховання, фізичне виховання, фізична культура, фізичний розвиток, здоровий спосіб життя.

Фізичне виховання історично є однією з перших педагогічних проблем, яка розглядається багатьма педагогами і психологами як в історико-педагогічній спадщині, так і в сучасних дослідженнях.

Воно є історично одним із найстародавніших напрямів цілеспрямованого виховного впливу на підростаюче покоління. Спрямованість процесу фізичного виховання полягає в забезпеченні успішного фізичного та розумового розвитку дітей, зміцненні їх здоров'я, подоланні гіподинамії, формуванні рухових вмінь та навичок, розвитку фізичних якостей, вихованні інтересу до різних видів рухової діяльності.

Період дошкільного дитинства є одним із найбільш відповідальних періодів життя людини у формуванні фізичного здоров'я і культурних навичок, що забезпечують його вдосконалення, зміцнення і збереження в майбутньому. Досягнен-

ня оптимального рівня фізичного здоров'я та фізичного розвитку дітей дошкільного віку служить одним з критеріїв ефективності організації навчально-виховного процесу в закладах дошкільної освіти.

Цілеспрямована педагогічна робота з фізичного виховання в закладі дошкільної освіти передбачає вирішення оздоровчих, виховних та освітніх завдань, реалізація яких органічно пов'язана з активною руховою діяльністю дітей дошкільного віку. Спеціальними засобами фізичного виховання є вправи, щоденне використання яких сприяє певному задоволенню потреб дітей у руховій діяльності (Н. Ледовська, Д. Шептицький та ін.) та є одним із шляхів підвищення ефективності оволодіння різноманітними рухами [2].

Одним із провідних принципів, обґрунтованих у фундаментальних працях Я. Коменського,

М. Монтессорі, Й. Песталоцці, Ж. Руссо, К. Ушинського, Ф. Фребеля, був принцип активізації процесу навчання і виховання. За твердженнями психологів (Л. Виготський, О. Запорожець, О. Леонтьєв, С. Рубінштейн), розвиток особистості та вдосконалення фізичних здібностей відбувається в процесі виховання і навчання лише за активної діяльності дитини, яка пробуджується, організовується та спрямовується дорослим.

У науковій літературі відсутній єдиний погляд на зміст понять «фізичне виховання», «фізична культура», що ускладнює процес визначення мети та цілей організації фізичного виховання в закладах дошкільної освіти.

Аналіз психолого-педагогічної літератури дає можливість уточнити значення поняття «фізичне виховання», «фізична культура». Вихідною ланкою є поняття «виховання». За словниковими джерелами «виховання» означає процес цілеспрямованого систематичного прищеплення індивідам моральних норм, понять, суспільних поглядів, способів і форм діяльності та поведінки, прийнятих у даному суспільстві; спосіб передачі культурних цінностей. У такому випадку виховання включає навчання і власне виховання, бо цінності культури охоплюють не тільки моральні, політичні, естетичні, релігійні цінності, але й знання, досвід [10, 134]; вплив суспільства на особистість, яка розвивається; спеціально організований і науково інструментований процес створення умов для розвитку особистості.

Виховання в широкому розумінні – соціалізація, тобто процес формування інтелекту, фізичних і духовних сил підростаючого покоління; процес цілеспрямованого, систематичного формування особистості, зумовлений законами суспільного

розвитку, дією багатьох об'єктивних і суб'єктивних факторів [4, 53].

Як стверджує М. Фіцула, виховання – один із чинників, під впливом якого здійснюється розвиток дитини [11, 297].

На основі аналізу різних трактувань поняття «фізичне виховання» (табл. 1) під поняттям «виховання» ми розуміємо процес цілеспрямованого, систематичного формування особистості, зумовлений законами суспільного розвитку, дією багатьох об'єктивних і суб'єктивних факторів. Аналіз найбільш уживаних підходів до визначення поняття «фізичне виховання» дозволяє констатувати, що має місце відсутність єдиного визначення фізичного виховання, але всі дослідники відмічають, що це є процес зміцнення здоров'я й загартування організму, гармонійний розвиток форм, функцій і фізичних можливостей людини, який потребує педагогічного супроводу.

Як відомо, фізична культура є результатом фізичного виховання. У Законі України «Про фізичну культуру і спорт» зазначається, що фізична культура – це «складова частина загальної культури суспільства, що спрямована на зміцнення здоров'я, розвиток фізичних, морально-вольових та інтелектуальних здібностей людини з метою гармонійного формування її особистості» [5].

Проаналізуємо наукові підходи до поняття «фізична культура» (табл. 2). Як свідчить таблиця, аналіз підходів до визначення поняття «фізична культура» дозволяє стверджувати, що визначення різними науковцями сутності цього поняття тотожні, означає належну підготовку майбутніх фахівців до роботи з фізичної культури, потребує наукових знань форм, засобів, методів роботи з метою зміцнення здоров'я людини та її фізичного розвитку.

Таблиця 1 – Узагальнення наукових поглядів на поняття «фізичне виховання»

Підходи до визначення поняття «фізичне виховання»	Автор	Визначення
Організований педагогічний процес	Е. Вільчковський [1, 6]	Фізичне виховання – це, організований педагогічний процес, спрямований на морфологічне і функціональне удосконалення організму людини, формування і поліпшення її основних життєво важливих рухових умінь, навичок і пов'язаних з ними знань. Фізичне виховання у закладі дошкільної освіти як цілеспрямований педагогічний процес здійснюється всією системою організаційних форм, які передбачено програмою (щоденні заняття фізкультурою, ранкова гімнастика, рухливі ігри та ін.)
Складова частина загального виховання	З. Гладун [3, 345]	Фізичне виховання – це, соціально-педагогічний процес, спрямований на зміцнення здоров'я й загартування організму, гармонійний розвиток форм, функцій і фізичних можливостей людини, формування життєво важливих рухових навичок та вмінь
Систематичний вплив на організм дитини	Т. Поніманська [8, 130]	Фізичне виховання – це, систематичний вплив на організм дитини з метою його морфологічного і функціонального вдосконалення, зміцнення здоров'я, формування рухових навичок і фізичних якостей

Фізичний розвиток – процес зміни морфологічних і функціональних ознак організму, основою якого є біологічні процеси, зумовлені спадковими генетичними факторами, умовами зовнішнього середовища і вихованням [6, 162].

На думку О. Кенеман, фізичний розвиток – це процес зміни форм і функцій організму людини впродовж індивідуального життя.

Загально визнаними показниками фізичного розвитку є: антропометричні та біометричні дані: зріст, маса тіла, життєва ємкість легень, об'єм грудної клітки; розвиток основних рухів (ходьби, бігу, стрибків, метання, лазіння та ін.); рівень фізичних якостей (швидкості, спритності, сили, витривалості, гнучкості, окоміру); рівень показників формування постави (вигинів хребта, відстані між кутами лопаток та ін.).

Поняття «фізична досконалість», на її думку, передбачає міцне здоров'я, гармонійний фізичний розвиток та всебічну фізичну підготовленість людини до життя [7, 95].

А під фізичними вправами дослідниця розуміє рухи, рухові дії, а також складні види рухової діяльності (рухові та спортивні ігри), які відібрані засобами для вирішення завдань фізичного виховання [7, 13].

Фізична підготовка – прикладна спрямованість фізичного виховання стосовно до трудової чи іншої діяльності, що вимагає фізичної підготовленості.

Фізична підготовленість – це рівень розвитку рухових навичок, умінь, фізичних якостей.

Фізична досконалість – це історично обумовлений рівень фізичного розвитку та висока ступінь здоров'я (О. Кенеман).

Фізичне виховання дітей дошкільного віку вирішує багато загально виховних завдань. Фізичні вправи сприяють пізнанню навколишнього світу, розвитку органів чуття, координації рухів, морально-вольових якостей (сміливості, відповідальності, наполегливості та ін.). Загартовуючі

процедури, оволодіння рухами, участь у рухливих і спортивних іграх виховують цілеспрямованість, самостійність, формують уміння управляти своєю поведінкою і своїм тілом. Колективні ігри допомагають вихованню дружніх і товариських стосунків, налаштованості на спільні дії, розвивають уміння взаємодіяти, адекватно оцінювати ситуацію, себе і партнерів. Відчуття краси і доцільності рухів тіла, звичка до чистоти й акуратності сприяють вихованню естетичних почуттів [2, 167].

Перші сім років життя дитини характеризуються інтенсивним розвитком всіх органів і систем. Дитина народжується з певними успадкованими біологічними властивостями, у тому числі і типологічними особливостями основних нервових процесів (сила, врівноваженість і рухливість). Тому дуже важливо створити такі умови і так організувати виховання, щоб було забезпечено бадьорий, позитивно емоційний стан дитини, повноцінний фізичний і психічний розвиток.

Метою фізичного виховання є формування у дітей навичок здорового способу життя. Для вирішення завдань фізичного виховання дітей дошкільного віку використовуються: гігієнічні чинники, природні сили природи, фізичні вправи. Повноцінне фізичне виховання досягається при комплексному застосуванні всіх засобів, оскільки кожен із них по-різному впливає на організм людини. Гігієнічні чинники (режим занять, відпочинку, живлення, сну тощо) складають обов'язкову умову для вирішення завдань фізичного виховання [2].

Завдання фізичного виховання дітей дошкільного віку поділяють на три групи:

- Оздоровчі завдання. Це охорона і зміцнення здоров'я дітей, загартування організму, підвищення його опору шкідливим впливам зовнішнього середовища, своєчасний розвиток усіх систем організму, підвищення їх функціональних можливостей, формування правильної постави і стопи.

Таблиця 2 – Узагальнення наукових поглядів на поняття «фізична культура»

Підходи до визначення поняття «фізична культура»	Автор, джерело	Визначення
Частина культури суспільства	Філософський словник [9, 345]	Фізична культура – частина культури суспільства, що включає систему фізичного виховання та сукупність спеціальних наукових знань і матеріальних засобів, необхідних для розвитку фізичних здібностей людини, зміцнення її здоров'я
Частина загальної культури	О. В. Кенеман [7, 23–45]	Фізична культура – частина загальної культури, сукупність досягнень суспільства в галузі фізичного вдосконалення людини, накопичених у процесі суспільно-історичної практики
Частина культури суспільства	Е. С. Вільчковський та О. І. Курок [2, 5–6]	фізична культура – це частина культури суспільства, що включає систему фізичного виховання та сукупність спеціальних наукових знань і матеріальних засобів, необхідних для розвитку фізичних здібностей людини, зміцнення її здоров'я

- Формування рухових навичок і вмінь, виховання фізичних якостей. Це завдання полягає в розвитку життєво необхідних видів рухових дій: ходьби, бігу, стрибків, метання, лазіння, плавання, їзди на велосипеді; рухів рук, ніг, тулуба; шиккування і перешиковування. Рухова діяльність впливає на формування таких фізичних ознак організму, як спритність, сила, гнучкість, швидкість, загальна витривалість, від яких залежить успішне подолання людиною різних життєвих труднощів. Цілеспрямований розвиток рухових умінь і якостей слід починати в ранньому віці й організувати його відповідно до вікових та індивідуальних можливостей дітей [6, 167].

Важливе значення для здоров'я і фізичного розвитку дитини має формування правильної постави — звичного положення тіла у спокої та в русі. Правильна постава створює оптимальні умови для роботи серцево-судинної, дихальної та травної систем, значною мірою впливає на самопочуття та настрої. Порушення її може бути спричинене недотриманням гігієнічних умов, недостатньою розвиненістю кістково-м'язового апарату, недостатнім рівнем рухової активності дітей, відсутністю або низьким рівнем профілактичної роботи, вродженими вадами. Тому необхідно стежити за дотриманням таких гігієнічних умов життя і діяльності дітей, як освітлення, відповідність меблів та одягу, взуття віку дітей; правильно організувати заняття фізичними вправами: бігом, стрибками, підлізанням, пролізанням, що зміцнюють м'язи спини та підвищують гнучкість хребта. А головне — переконати дитину в значенні правильної постави для її здоров'я і краси, навчити правил самоконтролю під час сидіння, стояння, ходіння, раціонального розподілу навантаження.

Виховання у дітей культурно-гігієнічних навичок і вмінь здорового способу життя. Діти повинні знати, що добре, а що шкідливе для організму, і відповідно організувати свою поведінку. Вміння доглядати за тілом, одягом, особистими речами, культурно поводитися за столом під час

вживання їжі, підтримувати порядок у приміщенні повинні перерости у стійкі звички. Не менш важливими для дітей є здобуті знання й уявлення про користь занять з фізичної культури, про користь рухливих ігор, виховання в них інтересу до активної рухової діяльності, формування потреби в систематичних заняттях фізичними вправами.

У дошкільному дитинстві закладаються основи здоров'я, виховуються основні риси особистості людини. Сім'я, заклади дошкільної освіти мають створити сприятливі умови для оптимального фізичного розвитку дитини, отримання знань про людський організм, опанування санітарно-гігієнічних навичок. Дитина повинна поступово вчитися бути творцем досконалості свого тіла, здоров'я. Міцне здоров'я є запорукою розвитку дитини в інших особистісних аспектах.

Ефективність фізичного виховання забезпечується комплексним застосуванням традиційних засобів фізичного виховання, зокрема: фізичні вправи (гімнастика, ігри, елементи спорту й туризму); оздоровчі сили природи (повітря, сонце, вода); гігієнічні чинники (режим харчування, занять і відпочинку, гігієна одягу, взуття, обладнання тощо) [2, 35].

Фізичне виховання є однією з передумов ефективності розумового, морального, естетичного виховання дітей дошкільного віку, а належний рівень загального розвитку дошкільників дозволяє їм наблизитись до фізичної та розумової досконалості. Отже, фізичне виховання є основою всебічного розвитку особистості.

Проте організація роботи з фізичного виховання в закладах дошкільної освіти потребує вдосконалення. Про це свідчить наявність значної кількості дітей із дисгармонійним фізичним розвитком, а також із недостатнім розвитком основних рухів та фізичних якостей. Фіксується досить високий відсоток дітей, які часто хворіють на респіраторні інфекції та мають хронічні недуги. Недостатній фізичний розвиток і низька фізична підготовленість дошкільників здебільшого пояснюються зниженням їхньої рухової активності та розумової діяльності.

Список використаних джерел

1. Вильчковский Э. С. Физическая культура детей дошкольного возраста. 2-е изд., перераб. и доп. К.: Здоровье, 1979. 232 с.
2. Вильчковський Е. С., Курок О. І. Теорія і методика фізичного виховання дітей дошкільного віку: навч. посіб. 2-ге вид. Суми: ВТД «Університетська книга», 2005. 428 с.
3. Гладун З. С. Право і охорона здоров'я громадян. К., 1991.
4. Гончаренко С. У. Український педагогічний словник. К.: Либідь, 1997. 347 с.
5. Закон України Про фізичну культуру і спорт (Відомості Верховної Ради України (ВВР), 1994, № 14, ст. 80) [Електронний ресурс] Режим доступу <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/3808-12>
6. Зубкова М. Сучасна українська ділова мова. 7-е вид., виправлене. Донецьк СПД ФО Середюк В.І., 2005. 448 с.
7. Кенеман А. В. Теория и методика физического воспитания детей дошкольного возраста. М.: Просвещение, 1985. 271 с.
8. Поніманська Т. І. Дошкільна педагогіка. К.: Академвидав, 2008. 455 с.

9. Філософський словник / За ред. В. І. Шинкарука. – К.: Голов. ред. УРЕ, 1986. 800 с.
10. Філософський словник соціальних термінів / Під заг. ред. В. П. Андрущенко. Х.: Р.Н.Ф., 2005. – 672 с.
11. Фіцула М. М. Педагогіка. К.: Академвидав, 2005. 560 с.

References

1. Vilchkovskij E. S. Fizicheskaya kultura detej doskolnogo vozrasta / E.S. Vilchkovskij – 2-e izd., pererab. i dop. ☐ К.: Zdorove, 1979. – 232 s.
2. Vilchkovskij E.S., Kurok O.I. Teoriya i metodika fizichnogo vihovannya ditej doshkilnogo viku: navch. posib. / E.S. Vilchkovskij, O.I. Kurok. – 2-ge vid. – Sumi: VTD «Universitetska kniga», 2005. – 428 s.
3. Gladun Z.S. Pravo i ohorona zdorov'ya gromadyan / Z.S. Gladun. – К., 1991.
4. Goncharenko S.U. Ukrayinskij pedagogichnij slovník / S.U. Goncharenko ☐К.: Libid, 1997. – 347 s.
5. Zakon Ukrayini Pro fizichnu kulturu i sport (Vidomosti Verhovnoyi Radi Ukrayini (VVR), 1994, № 14, st.80) [Elektronnij resurs] – Rezhim dostupu : <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/3808-12>
6. Zubkova M. Suchasna ukrayinska dilova mova. / M.Zubkova – 7-e vid., виправлене. – Doneck SPD FO Seredyuk V.I., 2005. – 448 s.
7. Keneman A.V. Teoriya i metodika fizicheskogo vospitaniya detej doskolnogo vozrasta / A.V. Keneman, D.V. Huhlaeva. – М.: Prosveshenie, 1985. – 270 s.
8. Ponimanska T.I. Doshkilna pedagogika / T.I. Ponimanska. – К.: Akademvidav, 2008. – 455 s.
9. Filosofskij slovník / Za red. V.I. Shinkaruka. – К.: Golov. red. URE, 1986. – 800 s.
10. Filosofskij slovník socialnih terminiv / Pid. zag. red. V.P. Andrushenka. – H.: R.N.F., 2005. – 672 s.
11. Ficula M.M. Pedagogika / M.M. Ficula. — К.: Akademvidav, 2005. — 560 s.

Людмила Красюк. Физическое воспитание детей как педагогическая проблема

В статье рассмотрены сущность научных взглядов на дефиниции «физическое воспитание» и «физическая культура». Проведен анализ психолого-педагогической литературы по данной проблематике. Сформулированы особенности дефиниций «физическое воспитание» и «физическая культура» в современных условиях трансформации содержания и форм образовательной деятельности, их связь с воспитательным процессом в учреждении дошкольного образования вообще.

Определенно, каким образом физическое развитие влияет на показатели физического развития ребенка в целом и определены задачи физического воспитания детей дошкольного возраста.

Ключевые слова: воспитание, физическое воспитание, физическая культура, физическое развитие, показатели физического развития детей младшего дошкольного возраста.

Ludmyla Krasuk. Physical education of children as a pedagogical problem

In the article considered essence of scientific looks to definition «physical education» and «physical culture». The analysis of psychological and pedagogical literature gives an opportunity to specify value of concept «P.E.», «physical culture». An initial link is a concept «education». It is possible to establish that takes place absence of only determination of physical education, but all researchers mark that it is a process of strengthening of health and tempering of organism, harmonious development of forms, functions and physical possibilities of man that needs pedagogical accompaniment. A child gives birth with certain legacy biological properties, including typology features of basic nervous processes (force, even temper and mobility). Therefore, it is very important to create such conditions and organize upbringing in such a way as to ensure a vigorous, positive emotional state of the child, and full physical and mental development.

The article formulates the peculiarities of the definitions of «physical education» and «physical culture» in modern conditions of transformation of the content and forms of educational activities, their connection with the educational process in the establishment of preschool education in general. Physical education is one of the prerequisites for the effectiveness of the mental, moral, aesthetic education of children of preschool age, and the proper level of the general development of preschool children allows them to approach physical and mental perfection.

It is definitely how physical development affects the indicators of the physical development of the child as a whole and the specific tasks of physical education for children of preschool age.

Keywords: education, physical education, physical culture, physical development, indicators of the physical development of children of younger preschool age.

УДК 37.015.31:179.3(430)

Наталія КРОПОЧЕВА

науковий співробітник відділу історії освіти
Державна науково-педагогічна бібліотека України імені В. О. Сухомлинського,
м. Київ, Україна
e-mail: veritas59@i.ua.

ЕРІКА ГАРТМАНН – ДОСЛІДНИЦЯ ТВОРЧОСТІ В. О. СУХОМЛИНСЬКОГО В НІМЕЧЧИНІ: ОСНОВНІ НАПРЯМИ ДІЯЛЬНОСТІ ДОСЛІДНИЦІ В 1999–2010 рр.

Висвітлено особливості морально-етичної концепції Еріки Гартманн, що відображено в її публікаціях 1999–2010 рр. Зроблено спробу на основі застосування інформаційних ресурсів відкритого доступу простежити шляхи реалізації її творчого доробку в практичній діяльності, зокрема громадських об'єднань допомоги безпритульним тваринам в Німеччині. Стверджується, що гуманістична направленість наукових розвідок та прикладних напрацювань німецької дослідниці орієнтована на подальше втілення її ідей в оригінальній концепції психологічної допомоги дітям в процесі взаємодії з тваринами.

Ключові слова: Еріка Гартманн, любов до тварин, інформаційні ресурси, безпритульні тварини.

Ми досить часто вибудовуємо і шукаємо аргументи для наших уподобань в звичайному житті, у сфері професійного становлення та в інших видах діяльності. Насамперед це стосується людей, професійна діяльність яких формується, викристалізовується під впливом ідей особистостей, яких, за словами Е. М. Ремарка, можна схарактеризувати такими словами: в темні часи добре видно світлих людей. Такою особистістю в професійному зростанні німецької дослідниці Еріки Гартманн став Василь Олександрович Сухомлинський.

Як зазначає О. В. Сухомлинська, діяльність Е. Гартманн, з-під пера якої вийшла «перша в історії сухомлиністики монографія, присвячена аналізу творчості В. О. Сухомлинського», є важливим чинником виникнення зацікавленості у дослідницькому просторі Німеччини до його педагогічної спадщини [4]. Окрім того, з ініціативи знову ж таки Еріки Гартманн у 1990 році в Марбурзі створено Міжнародне товариство послідовників В. Сухомлинського [3; 4].

Знайомлячись з працями Еріки Гартманн, мимоволі вибудовуєш основні конструкти, в змісті яких згенеровано основні поняття її подальшої дослідницької траєкторії, котру можна розглядати в єдності та подальшому розвитку концепції «Терапія за допомогою тварин», засновником якої став Борис Левінсон, послідовниками та продовжувачами цієї справи в Німеччині можна назвати Магнуса Швантє і Гюнтера Штольценберга [10; 8]. Акцентуючи увагу на цих особистостях, які внесли вагомий вклад в становлення концептуального, організаційного та медійного забезпечення діяльності об'єднань захисників прав тварин середини 20-х років ХХ століття, які стояли у витоків руху захисту і порятунку домашніх тварин, можемо стверджувати, що їхні праці досить добре

відомі Еріці Гартманн. Зокрема, в статті, опублікованій в журналі «Шлях освіти» в 2010 р., викладено систему аргументації, заснованій на працях зазначених вище дослідників [3].

З урахуванням пошукових можливостей інформаційних платформ відкритого доступу, насамперед даних із репозитарію Марбурзького університету імені Філіппа, бібліографічної бази даних WorldKat, сайта болгарсько-німецької організації, що опікується безпритульними тваринами виявлено невідомі біографічні факти, що стосуються діяльності німецької дослідниці Еріки Гартманн в 1999–2010 рр. Зроблено огляд смислових аспектів діяльності німецької дослідниці упродовж зазначеного періоду.

Розглядаючи публікації німецької дослідниці Е. Гартманн, присвячені творчості В. О. Сухомлинського, до речі буде згадати бібліографічні видання (1978, 1987, 2001, 2008, 2013 і 2018 рр.), в яких досить ґрунтовно висвітлено науковий доробок німецької дослідниці упродовж 1980–1998 рр. [1]. Зокрема, слід назвати монографію Еріки Гартманн «Педагогіка між людьми і виробництвом в моральному вихованні за В. О. Сухомлинським», яка вийшла друком у 1984 р. Певне логічне завершення тематичної орієнтованості статей німецької дослідниці марковано 1980–1991 рр. Відомості про публікації 1999, 2003 і 2010 рр. в новому осмисленні ціннісних устремлень дослідниці знаходимо в електронних інформаційних ресурсах. Адже в традиційному вигляді ці видання відсутні у фондах бібліотек України. Окрім, звичайно, публікацій німецької дослідниці у вітчизняній періодиці [9; 11; 12].

Так, стаття Е. Гартманн «Сухомлинський: критик радянської та капіталістичної системи: новий погляд на спадщину класика педагогіки» в

журналі «Шлях освіти» уможливила формулювання основних положень виховної концепції Е. Гартманн, підґрунтя якої базується на ідеї любові до тварин [3].

Зрозуміло, що зміна ідеологічних, політичних векторів розвитку німецького суспільства вплинула на життєві пріоритети німецької дослідниці. Незмінними залишилися професійні й особистісні константи, що відобразилися в подальшій творчості Еріки Гартманн.

Дієвим інструментом та індикатором пошуку відомостей про подальші дослідницькі кроки та наукові пошуки Еріки Гартманн упродовж 1999–2010 рр., став німецькомовний сегмент наукового інформаційного простору. Слід назвати інформацію про видання Еріки Гартманн, яку ми знаходимо в он-лайн ресурсах університетської бібліотеки Марбурзького університету (die Philipps-Universität Marburg) [12]. Зокрема, серед публікацій 1990-х років, окрім перевидань відомих її творів, ми знаходимо нові – монографію автора, що вийшла друком у 1999 р. у видавництві м. Кірхайн, Sonnen-Verlag (Die Notwendigkeit einer neuen Mensch-Tier-Beziehung: zur Begründung der wahren Humanität = Необхідність нових відносин людей і тварин: принципи справжньої гуманності).0

Іншим, найбільш змістовним інформаційним ресурсом, що надає доступ до метаданих публікацій Е. Гартманн, є бібліографічна база даних WorldCat, де найбільш репрезентативно відображено науковий доробок німецької авторки. Одним із найбільш оригінальних елементів цього ресурсу є довідково-інформаційний блок, де можна знайти відомості про публікації самої дослідниці і праці про неї; статистичні показники, що охоплюють весь хронологічний діапазон, в рамках якого в графічному вигляді викладено творчий доробок письменниці, наведено основні категорії користувачів, вміщено перелік бібліотек, де є означені джерела.

У 2003 р. було опубліковано результати дослідження Е. Гартманн (Tierliebe. Die Vernunft der Kinder = Любов до тварин. Тварини очима дітей) (переклад назви статті – Н. К.) [7].

Побіжний, обмежений указаними хронологічними рамками тематичний огляд продовжимо визначенням основних змістових ліній виокремлених видань німецької дослідниці.

На думку дослідниці, яка аргументована результатами проведеного анкетування дітей віком від 5-ти до 15-ти років, жорстоке поводження з домашніми тваринами впливає на виникнення і закріплення такої негативної риси характеру як жорстокість, на якість процесу соціалізації дитини. Психологічні травми, отримані дітьми внаслідок жорстокого поводження з тваринами

(мається на увазі всі форми прояву цієї риси – розведення і «забиття» свійської худоби і т. п.), обумовлюють подальше життя дитини. На думку авторки, любов до тварин у дітей носить підсвідомий, інтуїтивний характер, що має глибокі моральні підвалини. Дилема відносин в родині, яка виникає і формує першу психологічну травматичну ситуацію, в якій існування домашнього улюбленця (в основному, це свійські тварини) залежить від практичних міркувань дорослих.

Авторка обґрунтовує тезу про взаємозв'язок травматичного досвіду дитини після пережитого нею стресового стану після вбивства домашніх тварин з ідентифікацією себе як суб'єкта насилля жертви або жертви. В обох випадках цей стан обумовлює виникнення прихованого почуття провини дитини. Адаже і в школі, і в інших осередках соціалізації споживання їжі тваринного походження сприймається як данність, де нівелюється почуття провини за те, що ти їси [7].

Сподівання авторки на те, що модель нової педагогічних відносин ґрунтуватиметься на засадах вільного волевиявлення дитини, прояву емоційного співпереживання, особливо до тварин, – детерміновано такими чинниками: альтруїстичною відданістю і любов'ю до тварин, що наповнює життя дитини повноцінним та багатограним змістом.

Знайомлячись зі змістом книги і читаючи рецензію С. Бітц, яка, як і авторка книги, є членом громадської спілки захисту тварин, стверджується теза: дітям властива вроджена турбота і любов до тварин, що обов'язково повинно враховуватись у педагогічній діяльності [5].

Найбільш значимими суспільними подіями життя німецької дослідниці можна вважати участь в роботі Міжнародного вегетаріанського товариства (International Vegetarian Union) (IVU), зокрема в 38-му конгресі цієї організації, що проходила в Дрездені (27–03.08.2008 р.) [11].

Досить характерним і вагомим результатом участі в цьому відомому на зарубіжних теренах об'єднанні стала її доповідь в рамках означеного заходу: «Symptomatik der psychischen Folgen des Fleischkonsum = «Симптоматика психічних наслідків споживання м'яса». Текст доповіді, на жаль, не можливо проаналізувати, так як матеріали форуму викладено в графічному форматі з переліком лише тематики доповідей (рис. 1).

Ще одним, на наш погляд, суттєвим етапом в біографії дослідниці є консультування діяльності німецько-болгарської спілки охорони безпритульних тварин [9].

Узагальнюючи результати нашої в деякому сенсі оглядової розвідки, можемо стверджувати, що гуманістична направленість наукових розвідок та прикладних напрацювань німецької дослідниці

Date: Tuesday 29 July 2008; Time: 14:55; Room: Bähr; Language: German/English

Dr. phil. Erika Gartmann, Germany

Website: www.erikagartmann.de

Biography: Born in 1943. Studies in Slavonic languages and literature and education. PhD 1978. 1978-2006 scientific research and 1978-1991 teacher at Philipps University, Marburg.
Publications include: *Devaluation of Maternal Culture* (1993), *Nature, Emotion and Responsibility* (1997), *Children and the Love of Animals* (2003).

Lecture title: **Symptoms and Psychological Consequences of Meat Eating**

Abstract: Presentation of my ideas for eco-psychoanalysis, a new interdisciplinary science of the unconscious in relation to the meat eating culture. Children and their love for animals. Socialisation to meat consumption. Psychological problems in children. Signs and symptoms: the power and property symptom, the victim syndrome, the justification symptom, the run-away symptom.

Date: Tuesday 29 July 2008; Time: 14:55; Room: Brühl; Language: German




Рисунок 1 – Виступ на 38-му конгресі International Vegetarian Union (IVU)

1999–2010 рр., орієнтована на подальше втілення ідей В. О. Сухомлинського в оригінальній, вільній від ідеологічних та політичних засторог концепції психологічної допомоги дітям в процесі взаємодії з тваринами.

Особлива цінність різносторонньої діяльності відомої німецької дослідниці Еріки Гартманн полягає в продукуванні нової концепції захисту прав тварин, в рамках якої альтернативний (рослинний) спосіб харчування розглянуто як базовий постулат буття особистості.

Застосування пошукових можливостей баз даних наукової інформації уможливує отримання відомостей довідково-бібліографічного характеру для подальшої реконструкції діяльності німецької дослідниці, яка проводилась в рамках морально-етичної концепції гуманістичної направленості.

Список використаних джерел

1. Василь Олександрович Сухомлинський: до 100-річчя від дня народження : біобібліогр. покажч. / НАПН України, ДНПБ України ім. В. О. Сухомлинського ; упоряд.: О. В. Сухомлинська, Л. Д. Березівська, Л. І. Страйгородська та ін. ; наук. консультант О. В. Сухомлинська ; наук. ред. Л. Д. Березівська ; бібліогр. ред. Є. Ф. Деміда. Вінниця : Твори, 2018. 395 с. (Серія «Видатні педагогі світу» ; вип. 12).
2. В. О. Сухомлинський : Біобібліографія: 1987–2000 рр. / Уклад. Г. І. Сухомлинська, О. В. Сухомлинська ; за ред. Н. О. Гаждан, Л. І. Ніколюк. К.: КНЕУ, 2001. 128 с.
3. Гартманн Е. В. О. Сухомлинський: критик радянської та капіталістичної системи. Новий погляд на спадщину класика педагогіки [Переклад з німецької Ірини Гоштинар] / Шлях освіти. 2010. № 1(55). С. 32–37. Бібліогр.: 25 назв.
4. Сухомлинська О. Деякі аспекти еволюції сприйняття творчості В. Сухомлинського: дорога довжиною в 40 років // В. О. Сухомлинський у роздумах сучасних українських педагогів : монографія / Упоряд.: О. В. Сухомлинська, О. Я. Савченко ; авт. кол.: О. В. Сухомлинська, О. Я. Савченко, В. С. Курило, І. Д. Бех та ін. Луганськ : Вид-во ДЗ «ЛНУ імені Тараса Шевченка», 2012. С. 75–96.
5. Bitz S. Erika Gartmann: Tierliebe. Die Vernunft der Kinder : [рецензія на книгу Е. Гартманн] Silke Bitz // Altex. – 2008. – № 2. – S. 141. – Режим доступу: http://www.altex.ch/resources/altex_2008_2_141_143_BookRev1.pdf.
6. Gartmann E. Pädagogik zwischen Menschen und Guterproduktion. Zur Sittlichkeitserziehung von V. A. Suchomlinskys / Erika Gartmann. München, 1984. 201 s.
7. Gartmann E. Tierliebe. Die Vernunft der Kinder / E. Gartmann. Berlin : Shaker Verlag, 2003. 220 s.
8. Günter Stolzenberg. Die ganze Tierwelt ruft um Hilfe. Drei Eichen Verlag, München. 1965. S. 53–98.
9. Deutsch-Bulgarische Straßentier-Nothilfe e. V. = Німецько-болгарська допомога тваринам : [Електронний ресурс] : офіційний веб-сайт організації. – Режим доступу: <https://www.db-tierhilfe.de/index.php>. Назва з екрана. Дата перегляду: 15.01.2019.
10. M. Schwantje. Die Liebe zu den Tieren. – Berlin, Verlag der neuen Gesellschaft, 1928. – S. 114.
11. International Vegetarian Union (IVU) : [офіційний веб-сайт об'єднання англ./нім. мовами] / 38th IVU World Vegetarian Congress. Dresden, 2008. Режим посилання: <https://ivu.org/congress/2008/index.html>. – Назва з екрана. – Дата перегляду: 23.01.2018.
12. Марбурзький Університет Філіпа : [офіційний веб-портал]. Режим доступу: <https://opac.ub.unimarburg.de/DB=1/SET=2/TTL=11/REL?PPN=152848754>. Дата звернення: 13.02.2019. (Інформацію викладено німецькою мовою).

References

1. Vasylyl Oleksandrovych Sukhomlyns'kyi (2018): do 100-richchya vid dnya narodzhennya : biobibliogr. pokazhch. [Vasylyl A. Sukhomlynsky: to the 100-th anniversary of his birthday] / NAPN Ukrayiny, DNPB Ukrayiny im. V. O. Sukhomlyns'koho; uporyad.: O. V. Sukhomlyns'ka, L. D. Bereziv's'ka, L. I. Strayhorods'ka ta in. ; nauk. konsultant O. V. Sukhomlyns'ka; nauk. red. L. D. Bereziv's'ka ; bibliogr. red. Ye. F. Demyda. Vinnytsya: Tvory, 395. (Seriya «Vydatni pedahohy svitu»; vyp. 12). [In Ukrainian].
2. V. O. Sukhomlyns'kyi : Biobibliohrafiya: 1987–2000 rr. [V. O. Sukhomlynsky: Bibliohrafiya: 1987–2000] / Uklad. H. I. Sukhomlyns'ka, O. V. Sukhomlyns'ka ; za red. N. O. Hazhaman, L. I. Nikoljuk. K.: KNEU, 2001. 128. [In Ukrainian].
3. Gartmann E. (2010) V. O. Sukhomlyns'kyi: krytyk radyans'koyi ta kapitalistychnoyi systemy. Novyy pohlyad na spadshchynu klasyka pedahohiky [V. O. Sukhomlynsky: critic of the Soviet and capitalist system. A New Look at the Legacy of the Classics of Pedagogy] [Perklad z nimets'koyi Iryny Hoshtynar] / Erika Hartmann // Shlyakh osvity. No 1(55), 32–37. [In Ukrainian].
4. Sukhomlyns'ka O. (2012) Deyaki aspekty evolyutsiyi spryynnyattya tvorchosti V. Sukhomlyns'koho: doroha dovyzhynoyu v 40 rokiv [Some aspects of the evolution of the perception of creativity V. Sukhomlynsky: 40-year-old road] / O. V. Sukhomlyns'ka // V. O. Sukhomlyns'kyi u rozдумakh suchasnykh ukraiyins'kykh pedahohiv : monohrafiya / Uporyad.: O. V. Sukhomlyns'ka, O. Ya. Savchenko ; avt. kol.: O. V. Sukhomlyns'ka, O. Ya. Savchenko, V. S. Kurylo, I. D. Bekh ta in. Luhans'k: Vyd-vo DZ «LNU imeni Tarasa Shevchenka». 75–96. [In Ukrainian].
5. Bitz S. Erika Gartmann: Animal Love. Reason of children: [рецензія на книгу Е. Гартманн] Silke Bitz // Altex, No 2, P.141. Retrieved from: http://www.altex.ch/resources/altex_2008_2_141_143_BookRev1.pdf [in Deutsch] (2008).

6. Gartmann E. (1984). Pädagogik zwischen Menschen und Guterproduktion. Zur Sittlichkeit Erziehung von V. A. Suchomlinskys [Pedagogy between people and good production. To the morality education of V. A. Suchomlynskyi] / Erika Gartmann. München, 1984. 201 [In Deutsch].
7. Gartmann E. (2003) Animal Love. The reason of the children [Die Vernunft der Kinder] / E. Gartmann. Berlin: Shaker Verlag, 2003. 220 [In Deutsch].
8. Günter Stolzenberg (1965). The whole animal world is calling for help [Die ganze Tierwelt ruft um Hilfe]. Drei Eichen Verlag, Munich. 53–98 [In Deutsch].
9. German-Bulgarian stray animal emergency aid e. V. (2019) = Німецько-болгарська допомога тваринам [Elektronnyi re-surs]; офіційний веб-сайт організації. Retrieved from: <https://www.db-tierhilfe.de/index.php>. Nazva z ekrana. [In Deutsch].
10. M. Schwantje. (1928) The love of the animals [Die Liebe zu den Tieren]. Berlin, publishing house of the new society. 114 [In Deutsch].
11. International Vegetarian Union (IVU): [ofitsynyi veb-sait obyednannya angl./nim. movamy] / 38th IVU World Vegetarian Congress. Dresden, 2008. Reshym posylanya: <https://ivu.org/congress/2008/index.html>. Nazva z ekrana [In Deutsch].
12. Marburz'kyy Universytet Filipa: [ofitsynnyu veb-portal]. Rezhym dostupu: <https://opac.ub.unimarburg.de/DB=1/SET=2/TTL=11/REL?PPN=152848754>. (Informatsiyu vykladeno nimets'koyu movoyu) [In Deutsch].

**Наталія Кропочева. Еріка Гартманн – дослідниця творчості В. А. Сухомлинського в
Германії: основні напрями діяльності дослідниці в 1999–2010 гг.**

Рассмотрены особенности морально-этической концепции Эрики Гартманн, представленные в ее публикациях 1999–2010 гг. Сделана попытка на основании применения информационных ресурсов открытого доступа проследить пути реализации ее творческого наследия в практической деятельности, в частности общественных объединений помощи бездомным животным в Германии. Утверждается, что гуманистическая направленность научных исследований и прикладных разработок немецкой исследовательницы ориентирована на дальнейшее воплощение ее идей в оригинальной концепции психологической помощи детям в процессе взаимодействия с животными.

Ключевые слова: Эрика Гартманн, любовь к животным, информационные ресурсы, бездомные животные.

**Nataliia Kropocheva. Erika Gartmann – researcher of creativity V. O. Sukhomlinsky in Germany:
the main directions of research activity in 1999–2010**

The features of the moral and ethical concept of Erica Gartmann, presented in its publications 1999–2010, are considered. An attempt has been made on the basis of the use of open access information resources to trace the ways of realizing its creative heritage in practical activities, in particular, public associations for helping homeless animals in Germany. It is argued that the humanistic focus of research and applied developments of the German researcher is focused on the further embodiment of her ideas in the original concept of psychological help to children in the process of interaction with animals.

Keywords: Erica Gartmann, love for animals, information resources, homeless animals.

УДК 378.14:377.35

Олександр КУЧАЙ

*доктор педагогічних наук, доцент кафедри педагогіки
Національного університету біоресурсів і природокористування України,
м. Київ, Україна
e-mail: kuchay@ukr.net*

Тетяна КУЧАЙ

*доктор педагогічних наук, доцент,
професор кафедри педагогіки і психології
Закарпатського угорського інституту ім. Ференца Ракоці II,
м. Берегово, Україна
e-mail: tetyanna@ukr.net*

ФУНДАМЕНТАЛІЗАЦІЯ ФАХОВОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ СОЦІАЛЬНИХ ПРАЦІВНИКІВ

Наріжною проблемою розвитку сучасної системи освіти є якість підготовки кваліфікованих фахівців. Україна, інтегруючись у світовий простір, прагне підвищувати рівень культури своїх громадян, що неможливо без фундаменталізації освіти. Метою даної статті є розгляд питання фундаменталізації фахової підготовки майбутніх соціальних працівників.

Принцип фундаментальності і прикладної спрямованості разом з принципами громадянськості, науковості навчання та виховуючого навчання складають систему змістових принципів навчання.

Фундаментальність навчання, як основний результат, має своїм завданням розвиток свідомості і самосвідомості. Свідомість є проявом вищого рівня психічної активності людини, формується у діяльності і через суспільну систему знань спрямовує поведінку і діяльність. Можна зробити висновок, що науково обґрунтована побудова процесу навчання майбутніх соціальних працівників передбачає його орієнтацію на єдність знань і умінь, свідомості і поведінки.

З'ясовано, що результатом фундаменталізації загальнопрофесійної підготовки є фундаментальна загальнопрофесійна освіта фахівців як інтеграційна властивість особистості, що характеризується сукупністю загальнонаукових і загальнопрофесійних компетентностей особистості (знань, умінь, навичок), сформованих інтелектуальними, поведінковими і професійно-значущими якостями, розвиненою мотивацією досягнень у навчанні, здатністю до інтелектуальної і творчої діяльності, до продовження своєї освіти та самоосвіти, яка дозволяє їй самореалізуватися у майбутній професійній діяльності. У зв'язку з цим зростає важливість професійної підготовки майбутніх соціальних працівників.

Ключові слова: фундаменталізація освіти, фахова підготовка, майбутні соціальні працівники, фундаментальність навчання, змістові принципи навчання.

У теперішній час будь-який ЗВО виступає у статусі суб'єкту ринку послуг, і гарантованість якості на цьому ринку стає хоча й недостатньою, але необхідною умовою акту купівлі освітньої послуги. Система забезпечення якості вищої освіти є однією з основних вимог, що висувуються суспільством перед вищою освітою. Тому якість виявляється основною конкурентною перевагою вищих навчальних закладів на ринку освітніх послуг.

Наріжною проблемою розвитку сучасної системи освіти є якість підготовки кваліфікованих фахівців, про що наголошується в законах України «Про освіту», «Про загальну середню освіту», «Про вищу освіту», Національній доктрині розвитку освіти та ін.

Проблемою фундаменталізації загальнопрофесійної підготовки майбутнього фахівця займаються науковці С. Архипова, В. Андрущенко, О. Карпенко, М. Ковтонюк, І. Левченко, Н. Нечаєва, Л. Ребуха, В. Садова, А. Субетто, А. Суханов та ін.

Метою даної роботи є розгляд питання фундаменталізації фахової підготовки майбутніх соціальних працівників.

Система соціальної роботи як діяльність по наданню допомоги людині, сім'ї, групі осіб, які знаходяться у складній життєвій ситуації, шляхом надання матеріально-фінансової, морально-правової підтримки, консультування й обслуговування демонструє реальні можливості суспільства і держави щодо соціального захисту людини. Відомо, що кожна професія характеризується спільними з іншими професіями і специфічними, притаманними лише їй цінностями. Особливості професійних цінностей обумовлені роллю і статусом професії в житті суспільства і конкретної людини [1].

Україна, інтегруючись у світовий простір, прагне підвищувати рівень культури своїх громадян та їх життя, що неможливо без фундаменталізації освіти. Отже, сучасна освіта потребує фундаменталізації – переосмислення змісту, структури та форм організації. Величезний інформаційний

потік, який помітно зростає внаслідок уходження України до європейського освітнього простору, потребує від майбутніх соціальних працівників не лише ґрунтовнішої підготовки до раціонального добору, осмислення, зберігання й використання знань про світ, кількість яких лавиноподібно зростає, а й розвитку духовності, почуттєвої сфери майбутніх соціальних працівників.

Сучасний майбутній соціальний працівник повинен володіти як теоретичними інноваційними підходами до організації життя, так і практичними технологіями, які доцільно застосовувати в освітньому процесі. Навчання за допомогою традиційних технологій не дає змоги розвинути ключові, базові компетентності з конкретної навчальної дисципліни. Саме тому необхідно перебудувати навчальний процес. Зокрема, майбутнім соціальним працівникам необхідно цілеспрямовано й наполегливо оволодівати інтенсивними інтерактивними технологіями навчання: технологіями критичного мислення, рольовими, імітаційними іграми, тренінгами, кейсами, креативними техніками, ігровим проектуванням й багатьма іншими методами.

М. М. Ковтонюк стверджує, що принцип фундаментальності і прикладної спрямованості разом з принципами громадянськості, науковості навчання та виховуючого навчання складають систему змістових принципів навчання. Фундаментальність у навчанні передбачає науковість, повноту і глибину знань. Вона зумовлена сучасним науково-технічним прогресом, що вимагає від людини високоінтелектуальної мобільності, дослідницького складу мислення і уміння постійно поповнювати свої знання. Вчені вважають, що фундаментальні знання мають властивість старіти повільніше, ніж конкретні, і апелюють не стільки до пам'яті, скільки до мислення людини.

Фундаментальність навчання, як основний результат, має своїм завданням розвиток свідомості і самосвідомості. Свідомість є проявом вищого рівня психічної активності людини, формується у діяльності і через суспільну систему знань спрямовує поведінку і діяльність. Можна зробити висновок, що науково обґрунтована побудова процесу навчання майбутніх соціальних працівників передбачає його орієнтацію на єдність знань і умінь, свідомості і поведінки.

М. М. Ковтонюк підсумовує, що результатом фундаменталізації загальнопрофесійної підготовки є фундаментальна загальнопрофесійна освіта фахівців як інтеграційна властивість особистості, що характеризується сукупністю загальнонаукових і загальнопрофесійних компетентностей особистості (знань, умінь, навичок), сформованих інтелектуальними, поведінковими і професійно-

значущими якостями, розвиненою мотивацією досягнень у навчанні, здатністю до інтелектуальної і творчої діяльності, до продовження своєї освіти та самоосвіти, яка дозволяє їй самореалізуватися у майбутній професійній діяльності. У зв'язку з цим зростає важливість професійної підготовки майбутніх соціальних працівників.

Науковець доводить, що прикладні і фундаментальні науки співвідносяться між собою. Взаємодія фундаментальної і прикладної науки ґрунтується на таких методологічних принципах:

- залежність між фундаментальними і прикладними дослідженнями, що забезпечує розвиток інноваційних напрямів, подолання суперечностей між обґрунтованою методологією і практичними результатами досліджень;
- динамізм складних систем якісних регуляцій усередині фундаментальних і прикладних наук, на основі яких є зрозумілою їх взаємодія;
- детермінізм, обумовленість фаз, стадій, механізмів, процесу взаємодії;
- системність, існування структурної і закономірної єдності фундаментальних і прикладних досліджень на всіх етапах розвитку науки [2].

Фундаменталізація професійної підготовки майбутніх соціальних працівників орієнтована на виведення фундаментального знання на пріоритетні позиції, котрі є основою створення та нагромадження цілісного, узагальнювального знання задля цілеспрямованого формування творчого мислення та професійної компетентності. При цьому важлива роль відводиться антропологічному та гуманістичному підходам у фундаменталізації вищої професійної освіти майбутніх соціальних працівників. Вони сприяють формуванню особистості як активного суб'єкта творчої праці, пізнання і спілкування, слугують фактором її гармонійного розвитку, зростання сутнісних сил і здібностей, «видаються» нами як соціально-педагогічний феномен, який виступає як педагогічна проблема, педагогічне явище, педагогічний процес, педагогічний принцип, педагогічна практика і як напрям дослідження педагогічної дійсності. Саме за допомогою реалізації цих підходів до фундаменталізації вищої професійної освіти стає можливим цілісний виклад теоретичних навчальних курсів і ефективне проходження студентами практики у соціальній сфері, що й сприяє підвищенню якості підготовки майбутніх фахівців у ЗВО [3].

Підсумовуючи актуальність питання фундаменталізації фахової підготовки майбутніх соціальних працівників, зазначимо, що створення нових ідей професійної підготовки майбутніх

соціальних працівників – один із найважливіших пріоритетів освітньої політики в Європі. Майбутній соціальний працівник повинен бути готовим до виконання навчальної, опікунської, орієнтов-

ної, координаційної функцій, любити свою професію, активно й постійно підвищувати свої професійні компетенції, демонструвати відкритість до прогресу і творчості.

Список використаних джерел

1. Карпенко О. Г. Теоретико-методологічні підходи професійної готовності фахівців до соціальної роботи // Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. Серія 11. Соціологія. Соціальна робота. Соціальна педагогіка. Управління. С. 46–54.
2. Ковтонюк Мар'яна Михайлівна. Теоретичні і методичні засади фундаменталізації загальнопрофесійної підготовки майбутнього учителя математики: дис. ... доктора пед. наук : 13.00.04 / М. М. Ковтонюк; Вінницький державний педагогічний університет імені Михайла Коцюбинського. Вінниця, 2014. 549 с.
3. Ребуха Л. Фундаменталізація вищої професійної освіти майбутніх соціальних працівників: антропологічний та гуманістичний підхід // Фундаменталізація вищої професійної освіти. Людинознавчі студії. Серія «Педагогіка». Випуск 5/37 (2017). С. 156–163.

References

1. Karpenko O. H. (2014) Teoretyko-metodolohichni pidkhody profesynoyi hotovnosti fakhivtsiv do sotsial'noyi roboty [Theoretical and methodological approaches of professional readiness of specialists to social work]. *Naukovyy chasopys NPU imeni M.P. Drahomanova. Seriya 11. Sotsiologiya. Sotsial'na robota. Sotsial'na pedahohika. Upravlinnya.* 46–54.
2. Kovtonyuk M.M. (2014) Teoretychni i metodychni zasady fundamentalizatsiyi zahal'noprofesynoyi pidhotovky maybutn'oho uchytelya matematyky [Theoretical and methodical principles of fundamentalization of the general professional training of the future teacher of mathematics]: dys. ... doktora ped. nauk : 13.00.04 / M. M. Kovtonyuk; Vinnyts'kyu derzhavnyu pedahohichnyu universytet imeni Mykhayla Kotsyubyns'koho. Vinnytsya, 549.
3. Rebukha L. (2017) Fundamentalizatsiya vyshchoyi profesynoyi osvity maybutnikh sotsial'nykh pratsivnykiv: antropolohichnyu ta humanistychnyyu pidkhid [Fundamentalization of higher professional education of future social workers: anthropological and humanistic approach]. *Fundamentalizatsiya vyshchoyi profesynoyi osvity. Lyudynoznavchi studiyi. Seriya «Pedahohika».* Vypusk 5/37. 156–163.

Александр Кучай, Татьяна Кучай. Фундаментализация профессиональной подготовки будущих социальных работников

Угловой проблемой развития современной системы образования является качество подготовки квалифицированных специалистов. Украина, интегрируясь в мировое пространство, стремится повысить уровень культуры своих граждан, что невозможно без фундаментализации образования. Целью данной статьи является рассмотрение вопроса фундаментализации профессиональной подготовки будущих социальных работников.

Принцип фундаментальности и прикладной направленности вместе с принципами гражданственности, научности обучения и воспитывающего обучения составляют систему содержательных принципов обучения. Фундаментальность обучения, как основной результат, имеет своей задачей развитие сознания и самосознания. Сознание является проявлением высшего уровня психической активности человека, формируется в деятельности и через общественную систему знаний направляет поведение и деятельность. Можно сделать вывод, что научно обоснованное построение процесса обучения будущих социальных работников предполагает его ориентацию на единство знаний и умений, сознания и поведения.

Установлено, что результатом фундаментализации общепрофессиональной подготовки является фундаментальная общепрофессиональная образование специалистов как интеграционная свойство личности, характеризующееся совокупностью общенаучных и общепрофессиональных компетенций личности (знаний, умений, навыков), сформированных интеллектуальными, поведенческими и профессионально-значимыми качествами, развитой мотивацией достижений в обучении, способностью к интеллектуальной и творческой деятельности, к продолжению своего образования и самообразования, которая позволяет ей самореализоваться в будущей профессиональной деятельности.

Ключевые слова: фундаментализация образования, профессиональная подготовка, будущие социальные работники, фундаментальность обучения, содержанию принципы обучения.

Olexander Kuchai, Tetiana Kuchai. Fundamentalization of professional preparation for future social workers

The main problem of the development of modern education system is the quality of training of qualified specialists. Ukraine, integrating into the world, seeks to raise the level of its citizens' culture, which is impossible without the fundamentalization of education. The purpose of this article is to consider the issue of fundamentalization of the professional training of future social workers. The principle of fundamentalism and applied orientation, along with the principles of citizenship, teaching science and education, constitute a system of content learning principles.

Fundamentals of learning, as the main result, has the task of developing consciousness and self-awareness. Consciousness is a manifestation of a higher level of human mental activity, is formed in activity and through the social system of knowledge directs behavior and activities. One can conclude that scientifically grounded construction of the process of training future social workers involves its orientation towards the unity of knowledge

and skills, consciousness and behavior. It is revealed that the result of fundamentalization of general professional training is the fundamental general professional education of specialists as an integrative property of a person, characterized by a set of general scientific and general professional competencies of the person (knowledge, skills, skills), formed by intellectual, behavioral and professional-significant qualities, developed motivation of achievements in learning, ability to intellectual and creative activity, to continue their education and self-education, which allows it self-realization respect for future professional activities. In this regard, the importance of the training of future social workers is growing.

Key words: fundamentalization of education, vocational training, future social workers, fundamental education, content training principles.

УДК 378:37.011.3-051:316.613

Алла ЛИНЕНКО

*доктор педагогічних наук, професор кафедри
музично-інструментальної підготовки
ДЗ «Південноукраїнський національний педагогічний університет
імені К. Д. Ушинського, м. Одеса, Україна
e-mail: aflinenko@gmail.com*

СОЦІОКУЛЬТУРНА БЕЗПЕКА МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ЯК БАЗОВИЙ ЕЛЕМЕНТ ПІДГОТОВКИ ДО ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ

У статті порушується проблема соціокультурної безпеки майбутніх учителів, як необхідної складової їх підготовки до професійної діяльності, аналізується сучасний стан та перспективи зазначеної проблеми, сутність соціокультурної безпеки молоді, її структурних компонентів: духовної безпеки і інформаційної, розглядаються підходи до її формування, як основи ефективного розвитку особистості майбутнього вчителя. Приділяється увага просвітницькій діяльності серед студентів педагогічних ЗВО немистецьких факультетів, використанню форм і методів формування соціокультурної безпеки майбутніх учителів.

Ключові слова: соціокультура, майбутній учитель, духовна безпека, інформаційна безпека, просвітницька діяльність.

Сучасна парадигма української освіти заснована на активному впровадженні в навчально-виховний процес педагогічного ЗВО системи гуманістичних цінностей. У зв'язку з чим, освітнє середовище зазначеної установи повинно створювати необхідні умови, які б сприяли професійно-особистісному становленню майбутніх учителів у зазначеному контексті. Аксіологічно спрямована професійна підготовка майбутніх вчителів, у свою чергу, сприятиме формуванню їх конкурентоздатності на вітчизняному і світовому ринку праці.

В останні роки інтелігенцію України, педагогічну громадськість, батьків турбує проблема кризи духовності молоді, низький рівень їх культурного розвитку, несприйняття універсальної ціннісної системи, що спирається на вищі духовні і моральні абсолюти. На думку провідних вчених це може привести до виникнення реальної загрози самознищення суспільства. Так, на думку О. Лановенко, швидко наближається духовно-ціннісна криза. Девальвація вищих духовних цінностей може викликати катаклізми планетарного масштабу [5].

Духовну загрозу несуть різні фактори і явища. До них можна віднести інтенсивні глобаліза-

ційні та модернізаційні процеси, руйнування базових цінностей релігійної та світської культур, експансію нетрадиційних релігій. ЗМІ з активністю та інтенсивністю гідними кращого застосування, нав'язують молоді асоціальні зразки поведінки: агресію, розбещеність, насильство, криваві розправи. З екранів ТБ, різних сайтів інтернету, зі сторінок низькопробної літератури льються ріки крові та нецензурні вирази. Масова культура часом створюється ділками-ремісниками, головною рушійною силою яких є комерційний успіх, а не відродження духовного здоров'я нації. У зв'язку з цим відбувається порушення екології культури, що негативно впливає на розвиток особистості молоді людини, веде до деградації. Ось чому, проблема соціокультурної безпеки молоді є актуальною і вимагає цілеспрямованої, активної діяльності по її формуванню.

Під соціокультурною безпекою розуміємо готовність особистості захистити свій внутрішній світ, свою систему цінностей від впливу факторів, які перевищують нормативно допустимі рівні культури, а також негативно впливають на розвиток процесів в системі «людина-культура». Слід додати, що важливим призначенням соціокуль-

турної безпеки є формування стійкого імунітету до низькопробної продукції мас-медіа, свідомого і критичного ставлення до одержуваної інформації.

Згідно П. Сорокіну, соціокультура являє собою весь суперорганічний світ, новий всесвіт, який був створений людиною. До неї автор відносить: ідеологічну складову (системи мови, науки, релігії, права, етики, музики); матеріальну культуру (обладнання, картини, книги); церемонії, ритуали [7]. Відповідно до концепції автора існує жорсткий взаємозв'язок між елементами нерозривною тріадою: особистістю, суспільством і культурою. При цьому особистість виступає як суб'єкт взаємодії; суспільство – як сукупність індивідів, з його соціокультурними відносинами і процесами, а культура – як сукупність значень, цінностей, норм, сукупність її носіїв, які об'єктивують і розкривають значення [7]. Слід підкреслити, що саме система цінностей є визначальним елементом культури, її ядром. За своєю природою, цінності служать еталоном оцінки явищ, предметів, поведінки людей, соціальних процесів і власних дій людини і сприяють перетворенню соціальних норм і ідеалів в особистісні принципи. Дуже важливо забезпечити культурі пріоритет таких цінностей, які об'єднують націю, зміцнюють суспільство, гарантують людині його права і свободи.

Одним з головних компонентів соціокультурної безпеки є духовна безпека. Духовні ідеали визначають вищі сенси існування, спрямованість суспільного розвитку, створюють «духовний код» соціуму, виконують функцію духовного єднання і зміцнення українського суспільства. Система духовних цінностей і моральних норм – необхідна умова функціонування як суспільства в цілому, так і окремої особистості. На думку В. Горлінського вона виконує роль імунної системи соціального організму, яка захищає його від інфікування руйнівних і деструктивних ідей насильства, ксенофобії, сепаратизму, моральної вседозволеності [1].

А. Запесоцький стверджує, що духовна безпека являє собою систему умов, що дозволяють культурі і суспільству зберігати свої життєво важливі параметри в рамках історично сформованої норми. Руйнування духовних засад суспільства, вихід за рамки норми під впливом культурного ціннісно-нормативного характеру веде до його дезорганізації, розпаду як цілісної системи [2]. Тобто, духовна безпека ґрунтується на збереженні фундаментальних моральних цінностей, традицій, вихованні у молоді здібності ефективно долати зовнішні загрози, виходячи із власних національних інтересів.

В якості складової соціокультурної безпеки слід розглядати інформаційну. Нажаль, доводить-

ся констатувати, що широкий доступ молоді до інформаційних потоків, далеко не завжди веде до знаходження ними духовних продуктів високої якості та високого рівня культури, поповнення новими науковими знаннями. Безсистемне використання інтернету привело до того, що з'явилася велика кількість молодих людей залежних від гаджетів, що інколи веде до прямої загрози безпеці життєдіяльності та втрати здоров'я.

Можна констатувати, що в останні роки рівень інформаційної безпеки населення, особливо молоді є предметом особливої уваги міжнародних організацій. Так, Генеральна Асамблея ООН прийняла резолюцію про необхідність придержуватися усіма учасниками глобального інформаційного суспільства визначених вимог [8]. Структура зазначеної кібербезпеки повинна будуватись на принципах: обізнаності, відповідальності, реагування, етики, демократії, оцінки ризику, проектуванні та впровадження засобів забезпечення безпеки, переоцінки. За А. Малюк, компетентність у сфері інформаційних технологій і інформаційної безпеки стає необхідною умовою успішної соціалізації особистості в новому середовищі суспільства [4, 36].

Необхідно відзначити, що суспільство гостро потребує здійснення програми безпеки для молоді. Важливим кроком у цьому напрямку стало впровадження в програму шкіл навчальної дисципліни «Безпека життєдіяльності», метою якої стало формування у школярів необхідних складових індивідуальної захищеності людини.

Однак цього явно не досить, тому що духовність, культура учнів, студентської молоді ще не в повній мірі стали предметом особливої уваги суспільства, освітніх установ. Необхідно проводити більш системну роботу з формування соціокультурної безпеки молодого покоління. Значна роль в цьому належить просвітницькій діяльності із вивчення творів художнього та музичного мистецтва, цілеспрямованої культурологічної освіти, що повинно активно проводитись серед майбутніх учителів, студентів особливо тих факультетів педагогічних ЗВО, які безпосередньо, за своїм фахом не пов'язані з мистецтвом.

У зв'язку із створенням культурно-освітнього середовища педагогічного ЗВО, яке розуміємо як динамічну систему, що сприяє стимулюванню духовному, творчому розвитку майбутніх учителів, був розроблений спецкурс «Музика і живопис у світовій культурі». Метою і завданнями зазначеного середовища стало освоєння студентами немистецьких факультетів основ світової музичної культури та образотворчого мистецтва на прикладі класичних зразків, знайомство із стильовими напрямками мистецтва, формами і жанрами,

виховання культури слухання, розвиток естетичного смаку, музично-образного і художнього мислення. Спецкурс був призначений для студентів третього курсу і складався з двох модулів: «Європейська музична культура і образотворче мистецтво», а також «Українська музична культура і образотворче мистецтво». Теоретична частина спецкурсу складалась із лекційного курсу, а практична – передбачала слухання аудіо записів класичних музичних творів, а також відвідування оперних спектаклів, концертів філармонічного національного симфонічного оркестру, знайомство з художніми полотнами музеїв, виставок. Велика увага приділялась широкому обговоренню прослуханого і побаченого. Крім того, була створена Музична вітальня, мета якої складалась у більш глибокому вивченні студентами творів мистецтва, а також проведенню тренінгів, рольових ігор: «Як би (І. С. Бах, В. А. Моцарт, Л. Бетховен тощо) писав щоденник» й т. ін. Студентам пропонувалась самостійна робота з підготовці словесної анотації музичних творів, на основі методу верба-

лізації змісту художніх творів. При створенні пояснень треба було спиратися на аналогії з інших видів мистецтва (живопис, поезію, архітектуру тощо) [6]. Зазначена робота сприяла активізації мистецької уваги студентів, розвитку їх художньо-образного мислення, духовності.

Таким чином, особливе значення у створеному культурно-освітньому середовищі приділялась подоланню орієнтації студентської молоді лише на розважальну функцію мистецтва і актуалізації мотивації, формуванню інтересу до його високодуховних зразків.

Майбутній педагог відповідальний за те, яку особистість він в собі створює і являє оточуючим в просторі соціальних комунікацій. Набуття соціокультурної безпеки – обопільний процес і вимагає максимальних зусиль, як з боку педагогів, так і з боку студентів. Цей процес сприяє розумінню того, що сутність учителя полягає в його активній позиції по просуванню до педагогічного ідеалу, екзистенційної повноті і передачі «духовної домінанти» своїм учням.

Список використаних джерел

1. Горлинський В. В. Духовні координати безпеки суспільства. Режим доступу: www.filosof.com.ua
2. Запесоцкий А. С. Гуманитарное образование и проблемы духовной безопасности // Педагогика №2, 2002, С. 3–8.
3. Кириенко С. І. Формування культури особистості в умовах інформаційно – освітнього простору: культурологічний аспект. [Електронний ресурс]. Режим доступу: <https://doi.org/10.30839/2072-7941.2017.102140>.
4. Малюк А. А. Информационная безопасность. Концептуальные и методологические основы защиты информации : учеб. пособие для вузов. М.: Горячая линия-Телеком, 2004. 280 с.
5. Лановенко О. П. Социальный статус искусства: представления, проблемы, решения. К.: Наук. думка, 1983. –165 с.
6. Падалка Г. М. Педагогіка мистецтва (Теорія і методика викладання мистецьких дисциплін. К.: Освіта України, 2008. 274 с.
7. Сорокин П. А. Общедоступный учебник социологии. Статьи разных лет. М.: Наука, 1994. 560 с.
8. Резолюция Генеральной Ассамблеи ООН A/RES/57/239 «Создание глобальной культуры кибербезопасности». [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://daccessdds.un.org/dok/ UNDOC /GEN / NO 2 / 738 / 25 / PDF / NO 273825>.

References

1. Horlynskyi V. V. Dukhovni koordynaty bezpeky suspilstva. Rezhym dostupu: www.filosof.com.ua
2. Zapesotskyi A. S. Humanytarne obrazovanye y problemy dukhovnoi bezopasnosty // Pedahohyka №2, 2002, S. 3–8.
3. Kyryienko S. I. Formuvannia kultury osobystosti v umovakh informatsiino – osvitnoho prostoru: kulturolohichnyi aspekt. [Elektronyi resurs]. Rezhym dostupu: <https://doi.org/10.30839/2072-7941.2017.102140>.
4. Maliuk A. A. Ynformatsyonnaia bezopasnost. Kontseptualnye y metodolohicheskye osnovy zashchyty ynformatsyy : ucheb. posobyе dlia vuzov. M.: Horiachaia lynyia-Telekom, 2004. 280 s.
5. Lanovenko O. P. Sotsyalnyi status yskusstva: predstavleniya, problemy, resheniya. K.: Nauk. dumka, 1983. –165 s.
6. Padalka H. M. Pedahohika mystetstva (Teoriia i metodyka vykladannia mystetskykh dystsyplin. K.: Osvita Ukrainy, 2008. 274 s.
7. Sorokyn P. A. Obshchedostupnyi uchebnyk sotsyolohyy. Staty raznykh let. M.: Nauka, 1994. 560 s.
8. Rezoliutsyia Heneralnoi Assambley OON A/RES/57/239 «Sozdanye hlobalnoi kultury kyberbezopasnosty». [Elektronnyi resurs]. Rezhym dostupa: <http://daccessdds.un.org/dok/ UNDOC /GEN / NO 2 / 738 / 25 / PDF / NO 273825>.

Алла Линенко. Социокультурная безопасность будущих учителей как базовый элемент подготовки к профессиональной деятельности

В статье рассматривается проблема социокультурной безопасности будущих учителей, как необходимой составляющей их подготовки к профессиональной деятельности, анализируется современное состояние и перспективы данной проблемы, сущность социокультурной безопасности молодежи, ее структурных компонентов: духовной и информационной безопасности, рассматриваются подходы к ее формированию как основы эффективного развития личности будущего учителя. Уделяется внимание просветительской деятельности среди студентов педагогических ЗВО нехудожественных факультетов, использованию форм и методов формирования социокультурной безопасности будущих учителей.

Ключевые слова: социокультура, духовная безопасность, информационная безопасность, просветительская деятельность, будущий учитель.

Alla Lynenko. Socio-cultural safety of future teachers as a basis of training for professional activities

In recent years, the intellectuals of Ukraine, the pedagogical community, parents are concerned about the crisis of youth spirituality, the low level of their cultural development, the rejection of a universal value system based on higher spiritual and moral absolutes. According to leading scientists, this can lead to a real threat of self-destruction of society.

The spiritual threat is the intensive globalization and modernization processes, the destruction of the basic values of religious and secular cultures, the expansion of non-traditional religions. Mass culture is sometimes created by dealers-craftsmen, whose main driving force is commercial success, not the revival of the spiritual health of the nation. There is a violation of the ecology of culture, which negatively affects the development of the personality of a young person, leads to degradation. The problem of youth sociocultural safety is relevant and requires focused action on its formation.

One of the main components of socio-cultural security is spiritual security.

Spiritual ideals determine the higher meanings of existence, the direction of social development, create the "spiritual code" of society, perform the function of spiritual unity and the strengthening of Ukrainian society. As the second component of socio-cultural security, information security should be considered. It is necessary to carry out systematic work on the formation of sociocultural safety of the younger generation. Significant role in this is played by educational activities on the study of works of artistic and musical art, purposeful cultural education, which should be actively pursued among future teachers, students of especially those faculties of pedagogical higher educational institutions, which are not directly related to art in their specialty. Creation of a cultural and educational environment for pedagogical higher educational institutions with the aim of mastering non-art faculties of world music and artistic culture students on the example of classical samples, acquaintance with stylistic directions of art, forms and genres contributed to the actualization of the motivation of future teachers to study works of artistic art of high spiritual content, to cultivate a culture of listening to musical works, development of aesthetic taste and musical form of artistic thinking.

УДК 373.2:305-053.4

Олексій ЛИСТОПАД*доктор педагогічних наук, професор,**професор кафедри дошкільної педагогіки Державного закладу**«Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К. Д. Ушинського»,**м. Одеса, Україна**e-mail: alex.listopad@gmail.com***ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ГЕНДЕРНОГО ВИХОВАННЯ
СТАРШИХ ДОШКІЛЬНИКІВ В ЗАКЛАДАХ ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ**

У статті теоретично обґрунтовано педагогічні умови гендерного виховання старших дошкільників в закладах дошкільної освіти. Гендерне виховання розглядається як цілісна педагогічна система, результатом якої є гендерна вихованість дітей старшого дошкільного віку. Під гендерною вихованістю розуміємо інтегративну властивість особистості, що являє собою сукупність досить сформованих особистісних якостей, в загальній формі відображають систему соціальних відносин через призму гендерної приналежності. Під педагогічними умовами гендерного виховання старших дошкільників в закладах дошкільної освіти розуміємо – створення такого розвивального середовища, в якому була б представлена сукупність педагогічних, психологічних факторів (відносин, засобів тощо), що забезпечують можливість вихователю організовувати індивідуальну і спільну діяльність дітей дошкільного віку, батьків, з метою становлення особистості хлопчика / дівчинки, гармонізації гендерних взаємин у всіх сферах взаємодії.

Ключові слова: гендерне виховання, гендерна вихованість, педагогічні умови гендерного виховання, майбутній вихователь, заклад дошкільної освіти.

В умовах істотних змін соціокультурного життя суспільства в XXI столітті в сфері гендерної проблематики спостерігається ломка традиційних культурних і історичних уявлень про життєві цінності, про стереотипи чоловічої та жіночої поведінки. Освіта як педагогічне явище нерозривно пов'язане з культурою соціуму покликане здійснити пошук інноваційних підходів виховання дітей дошкільного віку, які сприяють розвитку індивідуальності дитини, в тому числі гендерної.

Вивчення практичного досвіду роботи вихователів закладів дошкільної освіти показує, що як у початківців вихователів, так і у вихователів з великим педагогічним стажем викликають труднощі питання організації гендерного виховання дітей дошкільного віку. Найчастіше, цей процес зводиться до одного заняття з гендерної проблематики, без системної роботи з метою покращення цієї роботи. Тобто, гендерне виховання хлопчиків і дівчаток в умовах закладу дошкільної освіти

відстає від реальних потреб практики та сучасних вимог суспільства, тому гендерне виховання дітей дошкільного віку залишається стихійним, погано керованим процесом. На часі реальне, а не тільки вже давно задеклароване в дошкільній освіті, використання системи гендерного виховання дітей старшого дошкільного віку.

Існують різні підходи щодо гендерного виховання в закладах освіти: через здобуття відповідної обізнаності щодо сутності гендерних досліджень (Х. Брюттнер, І. Іванова, Л. Кобелянська, М. Краєнбаум, І. Лебединська, Г. Ленц, Д. Леммермоле, Л. Розе, О. Луценко, М. Музіол, Е. Ніссен, А. Олійник, Л. Розе, Х. Ролофф, О. Сухомлинська та ін.), опанування основ гендерної культури (А. Апарцева, І. Герасимова, О. Клименко, М. Романовська, В. Суковата, М. Уланова, О. Фащук та ін.), набуття ознак теоретичної і практичної готовності до гендерного виховання (С. Вихор, В. Гайденко, Т. Голованова, С. Гришак, С. Губіна, Т. Дороніна, О. Кікінежді, В. Кравець, Т. Марценюк, О. Петренко, Г. Петручені, О. Плахотник, Н. Світайло та ін.), особливості гендерного виховання у ранньому онтогенезі (В. Абраменкова, А. Арушанова, Т. Говорун, Я. Коломинський, О. Кононко, М. Лісіна, Т. Репіна, Є. Суботський та ін.).

Виходячи з аналізу наукової літератури [1–10] і педагогічної практики, було сформульовано мету статті – визначити і науково обґрунтувати педагогічні умови, що сприяють ефективному гендерному вихованню дітей старшого дошкільного віку.

З-поміж стратегічних напрямів модернізації національної системи освіти, одним із актуальних постає завдання щодо впровадження гендерного підходу в освітній і соціокультурний простір, що висвітлено в працях О. Вороніної, В. Гайденко, Г. Гарфінкеля, Е. Гоффмана, В. Кравця, Л. Штильової та ін. У перекладі з англійської мови «гендер» буквально означає граматичний рід – чоловічий, жіночий, середній. У науковій літературі [2, 4, 5, 9] «гендер» вживається в кількох значеннях: як соціально-рольова й культурна інтерпретація рис особистості та моделей поведінки чоловіка і жінки, на відміну від біологічної; як набуття соціальності індивідами, що народилися в біологічних категоріях жіночої або чоловічої статей; як політика рівних прав і можливостей чоловіків та жінок, а також діяльність зі створення механізмів щодо її реалізації. Крім усталеної назви, «гендерні дослідження», авторами [1–10] пропонуються – «гендерознавство», «гендрологія», «гендергетика» тощо.

Поняття «гендерне виховання» належить до тих понять які сьогодні активно розробляються в

педагогічній науці (С. Вихор, І. Іванова, О. Кікінежді, В. Кравець, О. Луценко, Л. Міщик, І. Мунтян, О. Цокур, Л. Штильова та ін.) і тлумачать як:

- «цілеспрямований, організований і керований процес формування соціокультурних механізмів конструювання чоловічих і жіночих ролей, поведінки, діяльності та психологічних характеристик особистості, запропонованих суспільством своїм громадянам залежно від їхньої біологічної статі» (І. Іванова, О. Цокур);
- «цілеспрямований і систематичний вплив на свідомість, почуття, поведінку вихованців з метою формування в них егалітарних цінностей, поваги до особистості, незалежно від статі, розвитку індивідуальних якостей і здібностей задля їх самореалізації, оволодіння навичками толерантної поведінки та з метою побудови громадянського суспільства» (С. Вихор);
- «комплексний цілеспрямований вплив на особистість у процесі її активної взаємодії із соціальними інституціями, на формування гендерної ідентичності, вироблення в особистості навичок взаємодії на засадах ненасильства, корекцію гендерних стереотипів, на її соціальний захист» (В. Васильєва, Т. Голованова, Л. Міщик).

Аналіз наукової літератури гендерної спрямованості [1, 3, 6, 8, 9, 10] засвідчив, що незважаючи на різні трактування поняття «гендерне виховання», дослідники розглядають його як важливу і невід'ємну частину загального процесу виховання, що розглядається як засвоєння і активне відтворення індивідом соціального досвіду (системи знань, норм, цінностей), в результаті якого індивід опановує соціальну роль людини. При цьому на перший план виходить переорієнтація з зовнішньої регуляції гендерної поведінки на внутрішню, що в свою чергу вимагає від системи освіти пошуку інноваційних підходів до виховання дошкільнят, які враховують індивідуально-типологічні особистості дитини і вплив макро-, мезо-мікросередовища (І. Горошко, О. Здравомислова, О. Луценко, Л. Попова, І. Тартаковська та ін.).

Гендерне виховання розглядається як цілісна педагогічна система, результатом якої є гендерна вихованість дітей старшого дошкільного віку (Т. Булавіна, Т. Говорун, О. Кікінежді та ін.). Встановлено, що специфіка гендерного виховання дітей старшого дошкільного віку полягає у відмові від протиставлення за ознакою статі в родині, закладі дошкільної освіти, та інших провідних інститутах соціалізації, формуванні практики взаємовідносин статей на засадах гендерного паритету, самовизначенні, самовдосконаленні і самореалізації кожної особистості.

На думку авторів [2, 4, 5, 7, 9, 10] гендерне виховання може реалізуватися за допомогою наступних форм і методів роботи: педагогічне проєктування, підсумком якого виступає соціально-особистісна презентація дитини; метод проблемних ситуацій (формує уявлення дітей про відмінності хлопчиків / дівчаток, чоловіків / жінок із зовнішніх і фізіологічних ознак, а також гендерної поведінки; сюжетно-рольові ігри (дають можливість організувати таку взаємодію з педагогом і дітьми та такі більш широкі соціальні відносини, в яких відбувається засвоєння реально діючих правил гендерної поведінки; театралізована ігрова діяльність (дає можливість програвати найбільш типові гендерні ролі, і тим самим виробляти більш глибоке і адекватне саморозуміння дитини); метод моделювання (дозволяє розвивати способи взаємодії, характерні для чоловічого і жіночого типу поведінки за допомогою символічних ігор, схем дії тощо); пізнавально-розвиваюча освіта – читання і аналіз творів художньої літератури, ознайомлення з культурними зразками мужності / жіночності в живописі, музиці, перегляд відеоматеріалу, з подальшим аналізом (формує уявлення дітей про відмінності хлопчиків / дівчаток, чоловіків / жінок із зовнішніх фізіологічних ознак, а також гендерної поведінки).

Психолого-педагогічний аналіз літератури [1, 4, 5, 6, 9] дозволяє стверджувати, що саме в сім'ї відбувається перший етап процесу гендерного виховання. У сім'ї здійснюється формування гендерної ідентичності, уявлень про місце і роль чоловіка і жінки в сучасному світі, формування позитивного образу – Я, ціннісного ставлення до себе, створення бази гендерної культури дитини, її активної життєдіяльності, відчуття своєї повноцінності. Гендерна ідентичність полягає в переживанні своєї відповідності гендерним ролям, тобто сукупностям суспільних норм і стереотипів поведінки, характерних для представників певної статі.

Батьки виступають як необхідна і найбільш доступна модель навчання відповідному у поведінці. Батьки допомагають дитині сформувати реалістичний і позитивний образ самої себе, почуття самоповаги; впевненої поведінки. Завдяки механізму ідентифікації у хлопчиків і дівчаток у сім'ї формуються еталони чоловіка і дружини, зразками яких виступають батько і мати (жінка – матір, господиня, дружина; чоловік – батько, захисник, опора сім'ї). Батько і мати, реалізуючи різні, що не суперечать одна одній моделі взаємодії з дочкою і сином, дають дітям можливість познайомитися з різними способами поведінки в навколишньому світі, і внесок обох батьків створює умови для повноцінного гармонійного розвитку дитини, опти-

мального становлення чоловічої чи жіночої індивідуальності.

Під гендерною вихованістю розуміємо інтегративну властивість особистості, що являє собою сукупність досить сформованих особистісних якостей, в узагальненій формі відображають систему соціальних відносин через призму гендерної приналежності. У контексті розв'язування завдань дослідження розуміємо, що у своїй основі, гендерна вихованість дітей старшого дошкільного віку містить три компоненти: поведінковий компонент (вміння керувати своєю поведінкою через ставлення до себе з позиції гендерної приналежності); когнітивний компонент (усвідомлення своєї індивідуальності з позиції гендерної приналежності); емоційно-оцінний компонент (емоційно-оцінне ставлення до себе та інших через формування основ рефлексивної свідомості).

Поведінковий компонент відображає характер поведінки дітей старшого дошкільного віку та відповідає принципу гендерної рівності відсутності дискримінації, зневаги до представників протилежної статі, що виражаються у будь-якому розрізненні, винятковості або привілеї за ознакою статі, якщо вони спрямовані на обмеження або унеможливлення визнання, користування чи здійснення на рівних підставах прав і свобод людини для жінок і чоловіків. Когнітивний компонент включає розуміння дітьми старшого дошкільного віку соціально-обумовлених відмінностей між жінками і чоловіками на основі набутої поведінки, усвідомлення себе як представника / представниці певної статі, розуміння зразків поведінки, діяльностей, атрибутів (характерних рис), що приписуються як «притаманні» для чоловіків / хлопчиків і жінок / дівчинок. Емоційно-оцінний компонент гендерної вихованості дітей старшого дошкільного віку реалізується через усвідомлення своєї приналежності до чоловічої, жіночої статі у соціальному контексті, формування позитивного ставлення до власної статі і поваги до іншої, усвідомлення рівних можливостей для осіб обох статей.

На сучасному етапі розвитку суспільства, у зв'язку з його гуманізацією змінюються вимоги моралі, культурних еталонів мужності і жіночності, як фемінності і маскулінності. Маскулінність та фемінність – це системи властивостей особистості, що традиційно вважаються чоловічими чи жіночими. На зміну жорсткого протиставлення маскулінності / фемінності, зовнішніх заборон приходять нові уявлення про чоловічі і жіночі ролі, засновані на гнучких партнерських взаєминах, що вимагає в теорії і практиці дошкільного виховання інноваційних форм і методів, які враховують гендерні особливості і потреби самої дитини.

Реалізація перерахованих вище особливостей і потреб можливий тільки в рамках особистісно-орієнтованої моделі на основі якої здійснюється побудова розвиваючого педагогічного середовища, яке дозволяє визначити домінують взаємин дитини з навколишнім світом, актуалізувати реалізацію потреб в усвідомленні дитини суб'єктом діяльності, утворює систему провідних педагогічних умов, що сприяють оволодінню хлопчиками і дівчатками дошкільного віку навичками відповідної поведінки, формує правильне розуміння ролі чоловіка і жінки в суспільстві та моделі поведінки певної статі, культури взаємовідносин різних статей та ін.

Отже, створення певних педагогічних умов дозволяє реалізувати основну мету гендерного виховання дітей дошкільного віку – не формування чоловічої / жіночої особистості із заданими властивостями, а створення умов для розвитку і вдосконалення індивідуальності дівчинки і хлопчика, позитивної гендерної соціалізації, формування позитивно-стійкою гендерної ідентичності і культури взаємин дошкільнят з особами своєї і протилежної статі. Під педагогічними умовами гендерного виховання старших дошкільників в закладах дошкільної освіти розуміємо – створення такого розвивального середовища, в якому була б представлена сукупність педагогічних, психологічних факторів (відносин, засобів тощо), що забезпечують можливість вихователю організувати індивідуальну і спільну діяльність дітей дошкільного віку, батьків, з метою становлення особистості хлопчика / дівчинки, гармонізації гендерних взаємин у всіх сферах взаємодії.

Система педагогічних умов створюють основу для успішного гендерного виховання дітей старшого дошкільного віку і включає в себе: гендерний педагогічний супровід дитини, здійснюваний з позиції морального становлення особистості; інтерактивну взаємодію і співпрацю з сім'єю, що передбачає педагогізацію батьків в питаннях гендерного виховання дітей старшого дошкільного віку; оновлення розвивального середовища, орієнтованого на гендерну самосвідомість дітей дошкільного віку.

Зупинимось на першій педагогічній умові – гендерний педагогічний супровід дитини, здійснюваний з позиції морального становлення особистості. Педагогічний супровід являє собою не просто надання допомоги дитині, це підтримка, в основі якої лежить збереження максимуму свободи і відповідальності суб'єкта розвитку за вибір варіанта вирішенню актуальної проблеми. Будучи досить складним за своїм характером процесом взаємодії дитини и педагога, супровід призводить до прогресу в розвитку супроводжуваного, тобто

успішне входження дітей в нову ситуацію особистісного і соціального розвитку. Таким чином, педагогічний супровід дитини є вид організованої взаємодії супроводжувачого і супроводжуваного, який передбачає зміну ціннісно-смыслових орієнтацій і установок дошкільнят і забезпечує їх соціально-особистісний розвиток мужності / жіночності.

При організації гендерного педагогічного супроводу дітей старшого дошкільного віку необхідно враховувати те, що в цьому віці, в зв'язку з усвідомлення своєї гендерної приналежності, дитина починає будувати свою поведінку відповідно до пропонувананих йому зразками, вибудовуючи свою гендерну роль. Дитина у старшому дошкільному віці вже усвідомлює, що серед людей виділяють чоловіків і жінок, може схарактеризувати, що чоловік – це доросла особа, а хлопчик – дитина чоловічої статі, жінка – доросла особа, а дівчинка – дитина жіночої статі, має уявлення про основні ознаки, спільне та відмінне у представників різної статі.

Гендерний педагогічний супровід дитини, здійснюваний з позиції морального становлення особистості, по суті, має представляти собою підбір ситуацій, спрямованих на розвиток здатності дітей правильно діяти, адаптуватися до навколишнього середовища. Дитина дошкільного віку виступає як суб'єкт ціннісного засвоєння соціальних норм і правил поведінки і зіставляє із засвоєними цінностями власну діяльність. Виконання гендерних ролей дитиною створює можливості для накопичення моделей гендерної поведінки і накопичення досвіду відповідно до прийнятих в суспільстві моральних норм, стандартів мужності і жіночності.

Ефективність гендерного педагогічного супроводу дитини, здійснюване з позиції морального становлення особистості, залежить від того, які методи і форми взаємодії використовують вихователі у вирішенні поставлених завдань [2, 7, 9, 10]. Найзначнішим засобом при цьому є соціальна дійсність, оскільки вона містить все необхідне для конкретизації наявних уявлень і вироблення нових правил і норм мужності і жіночності.

Не менш значущим є друга педагогічна умова – інтерактивна взаємодія і співпраця з сім'єю, що передбачає педагогізацію батьків в питаннях гендерного виховання дітей старшого дошкільного віку. Педагогізація батьків в питаннях гендерного виховання дітей старшого дошкільного віку передбачає психолого-педагогічну просвіту батьків спрямовану на підвищення їхньої педагогічної культури в питаннях гендерного виховання дітей, розвитку позитивного сприйняття своїх дітей, себе самих, навколишнього світу, розвитку умінь організувати гендерне виховання дітей в родині тощо.

Визнання пріоритету сімейного виховання вимагає нових відносин сім'ї і закладу дошкільної освіти. Новизна цих відносин визначається поняттями «співпраця» і «взаємодія» [1, 4, 5]. Співпраця передбачає об'єднання й координацію зусиль, ресурсів, рівність участі кожної зі сторін та спільну відповідальність за результати діяльності. Взаємодія це система взаємозумовлених соціальних дій, за яких дії одного суб'єкта (індивіда, групи, спільноти) одночасно є причиною і наслідком відповідних дій інших. У порівнянні з традиційною організацією співробітництва та взаємодії, в інтерактивній, змінюється взаємодія того, хто навчає, і того, хто навчається: активність педагога поступається місцем активності батьків. Це проявляється, перш за все, в тому, що педагог не дає готових знань і рішень учасникам процесу, а веде їх шляхом самопізнання, сприяє їх саморозвитку і самостійного пошуку способів вирішення проблем. Отже, мова йде про реальний додаток сімейного і суспільного виховання, збільшення частки участі сім'ї у освітньому процесі, при цьому роль пасивних спостерігачів, яка відводиться на сьогоднішній день батькам, замінюється роллю повноправних учасників.

Будучи першим соціальним інститутом для дитини, сім'я, в особі батьків несе відповідальність за його виховання. Дошкільна установа покликана допомогти, підтримати, направити, доповнити їх виховну діяльність. Форми співпраці родини та закладу дошкільної освіти у гендерному вихованні дітей є: батьківські збори, консультації, спільні свята, спільне оформлення газет, виставки, робота батьківського комітету тощо. Така взаємодія має пронизувати всю освітню роботу в закладі дошкільної освіти, тільки в цьому випадку зможемо отримати бажаний результат – формування основ повноцінної, гармонійно розвиненої особистості [5, 18, 67, 89].

В якості третьої педагогічної умови гендерного виховання дошкільнят було висунуто – оновлення розвивального середовища, орієнтованого на гендерну самосвідомість дітей дошкільного віку. У сучасній педагогіці [2, 3, 5, 7, 8] ведеться інтенсивний пошук шляхів перетворення змістовної частини освіти в «живе» для вихованця знання, яке відрізняється тим, що воно не може бути засвоєно, воно повинно бути побудовано. Побудовано так, як будується живий образ, живе слово, живий рух.

Принципово важливим є розгляд розвивального середовища в якості джерела розвитку особистості дошкільного віку. Воно створює маленькій людині умови для осмислення себе як цілісної особистості: пропонує ситуації, що вимагають прийняття моральних цінностей, переконань,

ідеалів; пропонує рішення, які передбачають моральний вибір, моральне самовизначення, тим самим піддаючи особистість перевірці на самоідентичність.

Аналізуючи роботи авторів [1, 2, 4, 6, 9], визначили, що під розвивальним середовищем слід розуміти просторове оточення, здатне забезпечити соціально-культурне становлення дитини, що дозволяє розвинути якості, необхідні для подальшої життєдіяльності. Теоретичне осмислення проблеми підтвердило думку про те, що протягом усього дошкільного віку під впливом розвивального середовища інтенсивно йде становлення гендерної ідентичності, яка складається в засвоєнні орієнтацій, в засвоєнні соціальних прагнень, установок, зразків гендерного поведінки. Дані про свої можливості, уявлення дитини про саму себе накопичуються поступово завдяки досвіду різноманітної діяльності, спілкування з дорослими і однолітками і доповнюються відповідним ставленням до самого себе. Формування образу «Я» відбувається на основі встановлення зв'язків між індивідуальним досвідом дитини і інформацією, яку він отримує в процесі спілкування і організації діяльності в розвивального середовища. Дошкільник звертає увагу не тільки на відмінності чоловіків і жінок у зовнішності, одязі, але і в манері поведінки і спосіб життя, що сприяє закріпленню основи уявлень про мужність і жіночність. Ефективно організоване розвивальне середовище дозволить створити умови для вибудовування гендерних відносин в дошкільному дитинстві і задати перспективу для гендерного розвитку дівчаток і хлопчиків у подальшому, побудови образу «Я» [1, 2, 4, 7].

Практичні зусилля педагогів по оновленню розвивального середовища, орієнтованого на гендерну самосвідомість дітей дошкільного віку підпорядковуються інтересам дитини. Розвивальний характер середовища забезпечується педагогічно виправданим використанням його можливостей і систематичним, цілеспрямованим його збагаченням. Розвивальне середовище, орієнтоване на гендерну самосвідомість дітей дошкільного віку збагачується за рахунок не лише кількісного накопичення, а й через покращення якісних параметрів: естетичності, гігієнічності, комфортності, функціональної надійності та безпеки, відкритості до змін та динамічності, відповідності віковим та гендерним особливостям дітей, проблемної насиченості тощо. Вихователі дбають про те, щоб діти вільно орієнтувалися у створеному розвивальному середовищі, мали вільний доступ до всіх його складових, уміли самостійно діяти в ньому, додержуючись норм і правил перебування в різних осередках та користування матеріалами, обладнанням.

Гендерне виховання здійснюється в усіх видах діяльності що супроводжують життя дитини: ігрова, образотворча, пізнавальна, художня, музична, мовленнєва, комунікативна, побутова, трудова тощо. Складність і багатогранність проблеми гендерного виховання дітей старшого дошкільного віку вимагає також відповідної підготовки вихователів закладів дошкільної освіти, яка допоможе педагогам подолати стереотип – однотипність роботи в масовій групі, або навчити їх бачити індивідуальні особливості хлопчиків і дівчаток, помічати, чим кожна дитина відрізняється від інших. Висока якість гендерного виховання може бути забезпечена спільними зусиллями управлінських і методичних служб, наукових установ, практиків та батьків. Поряд з цим вважаємо, що на місцях кожен педагогічний колектив закладу дошкільної освіти має сам вирішувати яким чином краще організувати цей процес.

Для того, щоб гендерне виховання дітей старшого дошкільного віку в умовах закладу дошкільної освіти не залишалось стихійним, погано керованим процесом необхідна цілеспрямована, спеціалізована підготовка вихователів до підбору методів і прийомів індивідуального підходу до хлопчиків і дівчаток в процесі їхнього навчання і виховання. В освітньому процесі закладу дошкільної освіти при організації гендерного виховання можуть бути використані такі основні форми органі-

зації дітей: спеціально організована навчальна діяльність (заняття), ігри, самостійна діяльність дітей (художня, рухова, мовленнєва, ігрова, трудова, дослідницька та ін.), індивідуальна робота, спостереження, екскурсії, походи, свята та розваги, гуртки тощо. Вони можуть бути організовані фронтально, підгрупами, індивідуально залежно від віку дітей, матеріально-технічного забезпечення закладу дошкільної освіти, професійної майстерності вихователя. З тим, щоб педагог міг таким чином реорганізувати освітній процес закладу дошкільної освіти і все освітнє середовище, щоб воно дозволяло сформувати систему норм і цінностей адекватних індивідуальним особливостям і гендерної приналежності кожної дитини.

Підсумовуючи вищевикладене, слід зазначити, що виділені педагогічні умови є достатніми і в своїй сукупності забезпечують успішне гендерне виховання дітей старшого дошкільного віку в закладі дошкільної освіти. Педагогічними умовами гендерного виховання старших дошкільників в закладах дошкільної освіти є: гендерний педагогічний супровід дитини, здійснюваний з позиції морального становлення особистості; інтерактивна взаємодія і співпраця з сім'єю, що передбачає педагогізацію батьків в питаннях гендерного виховання дітей старшого дошкільного віку; оновлення розвивального середовища, орієнтованого на гендерну самосвідомість дітей дошкільного віку.

Список використаних джерел

1. Гайдено В. Гендерна педагогіка: долаючи межі теоретично і практично // Філософські абрисы сучасної освіти: монографія / за заг. ред. І. Предборської. Суми, 2006. С. 42–59.
2. Гендерна педагогіка: хрестоматія / за ред. Вікторії Гайдено ; пер. з англ. В. Гайдено, А. Предборської. Суми: ВТД «Університетська книга», 2006. 313 с.
3. Гендерна соціалізація сучасної жіночої молоді: монографія / С. Я. Харченко, Л. Г. Харченко, С. М. Гришак, О. А. Болотська ; Держ. закл. «Луган. нац. ун-т імені Тараса Шевченка». Луганськ : Вид-во ДЗ «ЛНУ ім. Тараса Шевченка», 2009. 318 с.
4. Гендерні дослідження : прикладні аспекти : монографія / В. П. Кравець [та ін.] ; за наук. ред. В. П. Кравця. Тернопіль : Навчальна книга – Богдан, 2013. 448 с.
5. Говорун Т. В. Гендерний чинник у вихованні дітей // Проблеми загальної та педагогічної психології: зб. наук. пр. Інституту психології АПН України. К. : Гнозис, 2003. Т. 5. Ч. 6. С. 111–117.
6. Голованова Т. П. Теорія і практика формування гендерної рівності студентської молоді: монографія. Запоріжжя: Запорізький національний університет, 2007. 338 с.
7. Грабовська І. Пошуки гендерної паритетності: український контекст: монографія. Ніжин: Видавництво НДУ ім. М. Гоголя, ДС Міланік, 2007. 204 с.
8. Кизима І. І. Гендерна обізнаність педагогів (на прикладі фокус-групового дослідження у Львівській області) // Науково-педагогічний журнал «Молодь і ринок». Дрогобич, 2015. № 4 (123). С. 160–166.
9. Кікінежди О. М. Гендерна ідентичність в онтогенезі особистості: монографія. Тернопіль: Навчальна книга – Богдан, 2011. 400 с.
10. Смоляр Л. О. Становлення гендерної освіти в Україні : жіночі дослідження в педагогіці // Основи теорії гендеру : навч. посіб. / відпов. ред. М. М. Скорик. К.: К.І.С., 2004. С. 504–519.

References

1. Haidenko V. Henderna pedahohika: dolaiuchy mezhi teoretychno i praktychno // Filosofski abrysy suchasnoi osvity: monohrafiia / za zah. red. I. Predborskoi. Sumy, 2006. S. 42–59.
2. Genderna pedahohika: khrestomatiia / za red. Viktorii Haidenko ; per. z anhl. V. Haidenko, A. Predborskoi. Sumy: VTD «Universytetska knyha», 2006. 313 s.
3. Henderna sotsializatsiia suchasnoi zhinochoi molodi: monohrafiia / S. Ya. Kharchenko, L. H. Kharchenko, S. M. Hryshak, O. A. Bolotska ; Derzh. zakl. «Luhan. nats. un-t imeni Tarasa Shevchenka». Luhans' : Vyd-vo DZ «LNU im. Tarasa Shevchenka», 2009. 318 s.

4. Genderni doslidzhennia : prykladni aspekty : monohrafiia / V. P. Kravets [ta in.] ; za nauk. red. V. P. Kravtsia. Ternopil : Navchalna knyha – Bohdan, 2013. 448 s.
5. Hovorun T. V. Hendernyi chynnyk u vykhovanni ditei // Problemy zahalnoi ta pedahohichnoi psykhologii: zb. nauk. pr. Instytutu psykhologii APN Ukrainy. K. : Hnozys, 2003. T. 5. Ch. 6. S. 111–117.
6. Holovanova T. P. Teoriia i praktyka formuvannia hendernoї rovnosti studentskoї molodi: monohrafiia. Zaporizhzhia: Zaporizkyi natsionalnyi universytet, 2007. 338 s.
7. Hrabovska I. Poshuky hendernoї parytetnosti: ukrainskyi kontekst: monohrafiia. Nizhyn: Vydavnytstvo NDU im. M. Hoholia, DS Milanik, 2007. 204 s.
8. Kuzyma I. I. Henderna obiznanist pedahohiv (na prykladi fokus-hrupovoho doslidzhennia u Lvivskii oblasti) // Naukovo-pedahohichniy zhurnal «Molod i rynek». Drohobych, 2015. № 4 (123). S. 160–166.
9. Kikinezhdzi O. M. Henderna identychnist v ontogenezi osobystosti: monohrafiia. Ternopil: Navchalna knyha – Bohdan, 2011. 400 s.
10. Smoliar L. O. Stanovlennia hendernoї osvity v Ukraini : zhinochi doslidzhennia v pedahohitsi // Osnovy teorii henderu : navch. posib. / vidpov. red. M. M. Skoryk. K.: K.I.S., 2004. S. 504–519.

Алексий Листопад. Педагогические условия гендерного воспитания старших дошкольников в дошкольных образовательных учреждениях

Гендерное воспитание рассматривают как важную и неотъемлемую часть общего процесса воспитания, которое рассматривается как усвоение и активное воссоздание индивидом социального опыта (системы знаний, норм, ценностей), в результате которого он овладевает социальной ролью человека. Гендерное воспитание рассматривается как целостная педагогическая система, результатом которой является гендерная воспитанность детей старшего дошкольного возраста. Под гендерной воспитанностью понимаем интегративное свойство личности, которое включает совокупность сформированных личностных качеств, в обобщенной форме отображающих систему социальных отношений через призму гендерной принадлежности. Гендерная воспитанность включает три компонента: поведенческий компонент (умение руководить своим поведением через отношение к себе с позиции гендерной принадлежности); когнитивный компонент (осознание своей индивидуальности с позиции гендерной принадлежности); эмоционально оценочный компонент (эмоционально оценочное отношение к себе и другим через формирование основ рефлексивного сознания). Поведенческий компонент отображает характер поведения детей старшего дошкольного возраста и отвечает принципу гендерного равенства, отсутствие дискриминации, пренебрежение к представителям противоположного пола, которые выражаются любым различии, исключении или привилегии по признаку пола, если они направлены на ограничение или делают невозможным признание, пользование или осуществление на равных основаниях прав и свобод человека для женщин и мужчин. Когнитивный компонент включает понимание детьми старшего дошкольного возраста социально обусловленных отличий между женщинами и мужчинами на основе приобретенного поведения, осознание себя как представителя / представительницы определенного пола, понимание образцов поведения, деятельности, атрибутов (характерных черт), которые приписываются как «присущие» для мужчин / мальчиков и женщин / девочек. Эмоционально-ценностный компонент гендерной воспитанности детей старшего дошкольного возраста реализуется через осознание своей принадлежности к мужскому, женскому полу в социальном контексте, формирование позитивного отношения к собственному полу и уважению к другому, осознание равных возможностей для лиц обоего пола. Педагогическими условиями гендерного воспитания старших дошкольников в дошкольных образовательных учреждениях являются: гендерное педагогическое сопровождение ребенка, осуществляемое с позиции морального становления личности; интерактивное взаимодействие и сотрудничество с семьей, которое предусматривает педагогизацию родителей в вопросах гендерного воспитания детей старшего дошкольного возраста; обновление развивающей среды, ориентированной на гендерное самосознание детей дошкольного возраста. Педагогические условия являются достаточными и в своей совокупности обеспечивают успешное формирование гендерной воспитанности детей старшего дошкольного возраста в заведении дошкольного образования.

Ключевые слова: гендерное воспитание, гендерная воспитанность, педагогические условия гендерного воспитания, будущий воспитатель, дошкольное образовательное учреждение.

Oleksii Listopad. Pedagogical conditions of senior preschool children gender education in preschool educational institutions

Gender education is considered as an integral pedagogical system, the result of which is gender education of senior preschool age children. By gender education, we mean the integrative characteristic of an individual, which includes a set of formed personal qualities, in a generalized form reflecting the system of social relations through the prism of gender. Gender education includes three components: a behavioral component (the ability to direct one's behavior through attitude to oneself from the position of gender); cognitive component (awareness of their individuality from the position of gender); emotionally evaluative component (emotionally evaluative attitude towards oneself and others through the formation of the basics of reflexive consciousness). Gender pedagogical support of the child, carried out from the standpoint of personality moral formation; interactive and family cooperation, which provides for the pedagogization of parents in the issues of gender education of senior preschool age children; updating the developmental environment focused on the gender identity of preschool children are pedagogical conditions of senior preschool children gender education in preschool educational institutions.

Keywords: gender education, gender mannerliness, pedagogical conditions of gender education, future educator, preschool educational institution.

УДК 371.311

Надія ЛУЦАН

*доктор педагогічних наук, професор, завідувач кафедри фахових методик і технологій початкової освіти Педагогічного факультету
Державного вищого навчального закладу
«Прикарпатський національний університет імені Василя Стефаника»,
м. Івано-Франківськ, Україна
e-mail: 5-nadia@ukr.net*

НАУКОВІ ПІДХОДИ ДО ОРГАНІЗАЦІЇ НАВЧАННЯ ДІТЕЙ З ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНИМИ ПРОБЛЕМАМИ

У статті висвітлено наукові підходи до організації навчання дітей з особливими освітніми потребами. Акцентовано необхідність впровадження інклюзивного навчання, та проведено аналіз законодавчих та нормативно-правових документів. Аргументовано, що інклюзивна освіта базується на принципі забезпечення основного права дітей на освіту та права навчатися за місцем проживання. Проаналізовано систему спеціальної освіти в Україні, яка має вертикально-горизонтальну структуру.

Зосереджено увагу на особливостях організації інклюзивних, індивідуальних, інтегрованих форм навчання. Вказані чинники ефективної їх організації для досягнення освітніх цілей. Обґрунтовано необхідність створення сприятливого середовища, специфіку організації, змісту методів навчання та виховання дітей з обмеженими можливостями. Окрема увага приділяється оптимізації процесу інтегрування учнів з особливими потребами у загальноосвітній простір та врахування науково-методичних підходів впровадження інклюзивної освіти.

Акцентовано увагу на тому, що реалізація ідеї інклюзії як однієї з провідних тенденцій сучасного етапу розвитку національної системи освіти жодною мірою не означає згортання існуючої диференційованої системи спеціальної освіти. Ефективне інтегрування можливе лише в умовах постійного удосконалення систем загальної та спеціальної освіти, ліквідації наявних кордонів між ними. Підкреслено важливість впровадження інклюзивної освіти, що має відбуватися поступово з професійним відпрацюванням усіх її складових.

Ключові слова: діти з особливими освітніми проблемами, інклюзивна освіта, інклюзивна школа, інклюзивне навчання, спеціальна освіта, корекційна робота.

Україна – європейська демократична держава, сутнісним завданням якої є створення належних умов для самореалізації своїх громадян. Люди з особливими потребами, в силу обмежених можливостей для належної соціалізації, потребують усебічної уваги соціальних інститутів суспільства. Уся історія людства епіттвердженням того, що саме за рівнем ставлення до своїх найменш соціально захищених громадян можна стверджувати про рівень розвитку цивілізованості держави, і суспільства загалом[5].

Сучасні інноваційні зміни у вітчизняній освітній парадигмі пов'язані з визнанням демократичних цінностей, що ґрунтуються на дотриманні прав і свобод особистості без ідентифікації її з фізичними та психічними особливостями, а відтак, широким упровадженням новітніх методів щодо їх упровадження.

Незважаючи на широку представленість у науковій літературі проблеми готовності та різних підходів до визначення поняття інклюзивної освіти (О. Асмолов, С. Максименко, В. Моляко, П. Перепилиця, С. Рубінштейн, Ф. Гोनоблін, В. Крутецький, Г. Балл, А. Деркач та ін.), науковці розглядають її як інтегральне багатоаспектне психологічне утворення, яке поєднує у собі низку компонентів. Індивідуальне навчання теоретично

обґрунтовується та класифікується як одна із форм навчальної діяльності школярів і в працях В. Дяченка, І. Лернера, Ю. Мальваного, В. Онищука, І. Підласого, М. Скаткіна, І. Чередова та ін.

Мета статті – розкрити наукові підходи до організації навчання дітей з особливими освітніми проблемами.

У міжнародних правових документах, державних законодавчо-нормативних актах соціального спрямування у багатьох країнах загальноживаний термін «діти з особливими потребами» («Children with Special Needs»). Це термінологічне означення передбачає зміщення наголосів з недоліків і порушень у дітей, відхилень від норми до фіксації їхніх особливих потреб. І, як зауважує А. Гордєєва, «Говорячи про особливості, ми відштовхуємося від людини взагалі, а не від норми, від людини з певними особливостями, притаманними лише їй. Особливість передбачає відмінність, несхожість, можливо, неповторність, індивідуальність, унікальність». Відповідно, дітьми з особливими потребами науковець вважає дітей з інвалідністю, дітей з незначними порушеннями здоров'я, соціальними проблемами, обдарованих дітей.

Широке використання терміна «діти з особливими потребами» зініціювала Саламанкська декларація, опублікована у 1994 р. У ній подано

основне визначення «особливих потреб». Воно стосується всіх дітей і молодих людей, чиї потреби залежать від різної фізичної чи розумової недостатності або труднощів, пов'язаних з навчанням. Чимало дітей мають труднощі в навчанні, відтак – спеціальні освітні потреби на певних етапах свого навчання в школі.

При потрактуванні терміна «інклюзивна освіта» було проаналізовано визначення, які містяться в головних міжнародних документах: Стандартих правилах урівняння можливостей інвалідів ООН, Декларації прав дитини ООН, Саламанкській декларації та програмі дій з навчання осіб з особливими потребами, Міжнародних консультаціях із питань раннього навчання дітей з особливими освітніми потребами.

Інклюзивна освіта (інклюзія – inclusion (англ.) – залучення), передбачає створення освітнього середовища, яке б відповідало потребам і можливостям кожної дитини, незалежно від особливостей її психофізичного розвитку. Інклюзивне навчання – гнучка, індивідуалізована система навчання дітей з особливостями психофізичного розвитку в умовах масової загальноосвітньої школи за місцем проживання. Навчання (у разі потреби) відбувається за індивідуальним навчальним планом, забезпечується медико-соціальним та психолого-педагогічним супроводом.

Сьогодні відбуваються кардинальні зміни в освітній політиці стосовно дітей з особливими потребами. В Законі України «Про освіту» від 05.09.2017 №2145-VIII визначено поняття інклюзивного навчання як системи освітніх послуг, гарантованих державою, що базується на принципах недискримінації, врахування багатоманітності людини, ефективного залучення та включення до освітнього процесу всіх його учасників.

На сьогодні в Україні є політична воля щодо впровадження інклюзивного навчання, є достатньо сформована законодавча база, яка постійно удосконалюється. При організації інклюзивного навчання слід керуватись постановою Кабінету Міністрів України від 15.08.2011 №872 «Про затвердження Порядку організації інклюзивного навчання у загальноосвітніх навчальних закладах (із змінами, внесеними згідно з постановою Кабінету Міністрів України» № 588 від 09.08.2017 р., яка визначає вимоги до організації інклюзивного навчання у закладах загальної середньої освіти з метою реалізації права на освіту дітей з атиповим розвитком за місцем проживання, їх соціалізації та інтеграції в суспільство, максимального залучення батьків до участі в освітньому процесі.

Отже, аналіз законодавчих та нормативно-правових документів засвідчив, що політика сучасної України щодо дітей з порушеннями психофізи-

чного розвитку як міноритарної групи, що потребує реабілітації та інтеграції, характеризується максимальним залученням держави до системного вирішення проблем, однак механізми реалізації цього процесу нині активно відпрацьовуються.

Інклюзивна освіта базується на принципі забезпечення основного права дітей на освіту та права навчатися за місцем проживання. Мета інклюзії полягає в тому, щоб кожний навчальний заклад був заздалегідь готовий прийняти дітей з різними (відмінними) здібностями.

Інклюзивну освіту, як систему освітніх послуг, має забезпечувати інклюзивна школа – заклад освіти, що адаптує навчальні програми та плани, фізичне середовище, методи та форми навчання, використовує наявні в громаді ресурси, залучає батьків, фахівців для надання спеціальних послуг відповідно до потреб кожної дитини, забезпечує сприятливий клімат в освітньому середовищі. Пріоритетом у галузі освіти дітей з особливими потребами стало нині створення інклюзивного шкільного середовища, в якому всі діти навчаються разом у системі масової освіти за відповідними навчальними програмами, пристосованими до їхніх потреб. Перехід до інклюзії передбачає зміни в усіх аспектах освітньої практики.

Система спеціальної освіти в Україні має вертикально-горизонтальну структуру. Вертикальна структура базується на вікових особливостях учнів і рівнях загальноосвітніх програм. Вертикальна структура визначається віковими періодами: раннього дитинства (від 0 до 3 років); дошкільний період (з 3 до 6–7 років); період шкільного та професійного навчання (з 6–7 до 16–21 років). Горизонтальна структура враховує психофізичний розвиток дитини, особливості її пізнавальної діяльності та характер порушення. Горизонтальна структура спеціальної освіти в Україні представлена 8-ма типами спеціальних закладів: для дітей з порушеннями слуху, слабозорих, з порушеннями зору, слабозорих, з тяжкими порушеннями мовлення, з порушеннями опорно-рухового апарату, для розумово відсталих, із затримкою психічного розвитку [2, с. 61].

Досвід Польщі засвідчує, що сьогодні є можливість навчатися у 3-ох типах навчальних закладів:

- 1) Інтеграційна школа (у класі 15–20 учнів, із якими працює два педагоги – педагог-предметник та допоміжний педагог, який стежить за мікрокліматом у класі, дбає, аби ніхто з учнів не почувався дискомфортно. Учні із неповносправністю в такому класі може навчатися не більше 5).
- 2) Загальноосвітня школа (доступна кожному. У класі працює 1 вчитель, може бути 1–2 учні із неповносправністю).

- 3) Спеціальна школа (у класі працює 1 учитель. Можуть навчатися 10–16 учнів із легкою неповносправністю, 6–8 учнів – із середнім рівнем неповносправності, 2–4 учні із сильно вираженою неповносправністю. Тут можуть навчатися діти із аутизмом, дитина із різними розладами, із низьким рівнем соціальної адаптації).

Якщо йдеться про загальноосвітню школу, то тут навчаються діти, які можуть засвоїти шкільну програму та продовжувати навчання далі. Загалом у Польщі притримуються думки, що інклюзивне навчання не означає, що всі діти потрапляють до особливої школи. Йдеться про те, що кожна школа має бути адаптована до потреб учнів. Учень, який має певні освітні потреби, не має ставати проблемою для школи. Школа має відповідати запитам середовища й змінюватися залежно від його потреб.

Реалізація ідеї інклюзії як однієї з провідних тенденцій сучасного етапу розвитку національної системи освіти жодною мірою не означає згортання існуючої диференційованої системи спеціальної освіти. Ефективне інтегрування можливе лише в умовах постійного удосконалення систем загальної та спеціальної освіти, ліквідації наявних кордонів між ними. Принципово важливою тут є продумана державна політика, яка має базуватися на оптимізації процесу інтегрування учнів з особливими потребами у загальноосвітній простір та враховувати науково-методичні підходи впровадження інклюзивної освіти:

- інклюзивна освіта потребує розроблення відповідної нормативно-правової бази, що закріплює правові засади здобуття освіти в різних формах особами з порушеннями психофізичного розвитку;
- інклюзивне навчання дітей з порушеннями психофізичного розвитку має відбуватися за участі різнопрофільних фахівців (корекційний педагог, асистент учителя, соціальний психолог, медичний працівник, соціальний працівник та ін.) й за умови вчасно проведеної корекційно-розвиткової роботи;
- ефективність інклюзивного навчання освіти суттєво підвищиться за умови своєчасної й кваліфікованої діагностики та оцінювання розвитку дитини, а також при наданні консультативно-інформаційної підтримки педагогам і адміністрації загальноосвітнього закладу, в якому вона навчається, та її батькам;
- в умовах інклюзивної освіти вкрай значущим є застосування мультидисциплінарного підходу при організації психолого-педагогічного супроводу учнів, залучення місцевої громади до вирішення питань

інтегрування такої дитини у соціокультурний простір;

- необхідними є розробка й подальше удосконалення навчально-методичного забезпечення (індивідуальних навчальних планів, спеціальних програм, підручників і дидактичних засобів, враховуючи вимоги особистісно-діяльнісного підходу в освіті дітей з порушеннями психофізичного розвитку, ефективних технологій навчання та викладання, придатних для поліморфного контингенту учнів);
- ефективне інклюзивне навчання можливе лише за умови спеціальної підготовки і перепідготовки педагогічних кадрів. Метою такої підготовки є оволодіння педагогами загальноосвітніх шкіл (дошкільних закладів) основними методами диференційованого та спільного викладання, сучасними методиками оцінювання навчальних досягнень та розвитку дітей тощо, ефективними стратегіями командної співпраці фахівців тощо;
- широке запровадження інклюзивного навчання дітей з порушеннями психофізичного розвитку передбачає залучення батьків до навчально-виховного процесу на партнерських засадах, співпрацю з громадою та підтримку ініціатив громадських і батьківських організацій [2, с. 66].

З метою вивчення ставлення вчителів та вихователів освітніх закладів Івано-Франківська до проблеми впровадження інклюзивного навчання було проведено анкетне опитування. Усього дослідженням було охоплено 102 респонденти.

До основних переваг інклюзивної форми навчання вчителі та вихователі віднесли, насамперед, інтеграцію дітей з особливими освітніми потребами (ООП) в соціум, створення умов для їхньої подальшої успішної соціалізації (28,2%), забезпечення принципів виховання особистості в колективі (14,6%), рівного доступу до освіти (12,8%), розвиток в дитини з ООП, відчуття власної потреби, а також виховання милосердя, толерантності в звичайних дітей. Водночас окремі респонденти акцентували увагу на ймовірних негативних наслідках впровадження інклюзії. Зокрема, можливе неприйняття в групі (класі) дитини з ООП однолітками (25,3%). Окремі респонденти вважають, що дитина з ООП може негативно впливати на однолітків, особливо у випадках, коли в неї наявні порушення інтелектуальної чи емоційно-вольової сфер (16,8%). Також респонденти припускають, що у перевантажених інклюзивних групах (класах) вихователь (вчитель), намагаючись приділити належну увагу дитині (учню) з ООП, буде не в змозі повноцінно забезпечити освітній процес для інших дітей (27,2%).

До основних труднощів, що можливі при впровадженні інклюзії, вчителі та вихователі віднесли, насамперед, відсутність відповідної матеріально-технічної бази в освітніх закладах та належного фінансування (36,8%), невідповідність педагогічних працівників до роботи з дітьми з ООП та відсутність фахівців зі спеціальної педагогіки (12,7%), різноманітні бюрократичні перепони (28%), невідповідність громадськості до інтеграції дітей з особливими потребами (32,5%).

Аналіз інформаційного забезпечення вчителів та вихователів освітніх закладів щодо інтегрованого навчання показав, що лише кожен 3–4 респондент (27,8%) ознайомлений з нормативно-правовою, науково-методичною базою інклюзивного навчання. Відповідно лише 5,8% вчителів та вихователів вважають, що достатньо теоретично підготовлені для впровадження інклюзії, 83,1 % визнали рівень своїх знань недостатнім, а 14,6 % зазначили, що не володіють інформацією з даного питання.

Аналіз інформаційних джерел, з яких працівники освітніх закладів черпають матеріали щодо шляхів розв'язання проблем інклюзивної освіти, показав, що переважна більшість респондентів (67,3%) орієнтуються на Інтернет-ресурси, кожен третій (31,6%) черпає інформацію з друкованої науково-методичної літератури. Також частина респондентів звертаються за консультаціями до методистів чи колег, або ж поповнюють свої знан-

ня на курсах підвищення кваліфікації. Відповідно основними формами своєї підготовки до впровадження інклюзії в освітні заклади педагогічні працівники називають опрацювання науково-методичної літератури (16,4%), а також участь у тренінгах, семінарах, навчання на курсах підвищення кваліфікації і онлайн-курсах (36,2%) та ін. Аналіз форм методичної роботи, які необхідно впровадити в освітні заклади при підготовці педагогічних працівників до реалізації інклюзії, наші респонденти виділили такі: надання індивідуальних консультацій, організація стажування, створення творчих груп, проведення семінарів-практикумів.

Отже, впровадження інклюзивної освіти має відбуватися поступово з професійним відпрацюванням усіх її складових. Для цього потрібно змінити ставлення, переконання і цінності шкільних працівників. Необхідні зміни не лише в організації роботи шкіл, а й переосмислення та зміни ставлення педагогів спеціальних і масових навчальних закладів, чимало з яких досі вбачають свою роль у тому, аби навчати певну «категорію» дітей: вчителі масових шкіл навчають «нормальних» учнів, учителі спеціальних закладів – учнів «з порушеннями розвитку». Аналіз факторів успішного впровадження інклюзивної форми навчання засвідчив потребу у майбутніх наукових розвідках з метою вивчення і уточнення особливості організації навчання дітей з особливими потребами в освітньому просторі України.

Список використаних джерел

1. Закон України «Про освіту» 2017. Режим доступу: <http://osvita.ua/legislation/law/2231/>
2. Колупаєва А.А., Таранченко О.М. «Інклюзивна освіта: від основ до практики»: монографія. К.: ТОВ «АТОПОЛ», 2016. 152 с.
3. Концепція «Нової української школи». [Електронний ресурс]. Режим доступу: <https://drive.google.com/file>
4. Лاپін А.В. Організація роботи команди фахівців у дошкільному закладі освіти з інклюзивною формою навчання. 2017. Режим доступу: <http://lib.iitta.gov.ua>
5. Ленів З. П. Особливості діяльності ресурсного центру з інклюзивної освіти в класичному університеті // Тези доповідей XX міжнародної науково-практичної конференції: Актуальні проблеми навчання та виховання людей в інтегрованому освітньому середовищі. К.: Університет «Україна», 2012. С. 50–52.
6. Основи інклюзивної освіти: навчально-методичний посібник / за заг. ред. Колупаєвої А. А. – К.: «А.С.К.», 2012. 308 с.

References

1. Zakon Ukrainy "Proosvitu" 2017. Rezhymdostupu: <http://osvita.ua/legislation/law/2231/>
2. Kolupajeva A.A., Taranchenko O.M. «Inkljuzyvnaosvita: vidosnovdopraktyky»: [monoghrafija] / A.A. Kolupajeva, O.M. Taranchenko – K. : TOV «ATOPOL», 2016. – 152 s.
3. Konsepcija «Novoji ukrainskoi shkoly». [Elektronnyjresurs]. Rezhymdostupu: <https://drive.google.com/file>
4. Lapin A.V. Orghanizacija roboty komandy fakhivciv u doshkilnomu zakladi osvity z inkljuzyvnoju formoju navchannja. A. V. Lapin. 2017. Rezhym dostupu: <http://lib.iitta.gov.ua>
5. Leniv Z. P. Osoblyvosti dijialnosti resursnogho centru z inkljuzyvnoji osvity v klasychnomu universyteti / Z. P. Leniv // Tezy dopovidej XX mizhnarodnoi naukovopraktychnoi konferenciji: Aktualni problemy navchannja ta vykhovannja ljudej v integhrovanomu osvitnomu seredovyshhi. – K. : Universytet «Ukrajina», 2012. – S. 50 – 52.
6. Osnovy inkljuzyvnoji osvity. Navchaljno-metodychnyj posibnyk /zazagh. red. Kolupavoji A. A. – K.: «A.S.K.», 2012. – 308 s.

Надежда Луцан. Научные подходы к организации обучения детей с особыми образовательными проблемами

В статье освещены научные подходы к организации обучения детей с особыми образовательными потребностями. Акцентировано необходимость внедрения инклюзивного обучения, и проведен анализ

законодательных и нормативно-правовых документов. Аргументированного что инклюзивное образование базируется на принципе обеспечения основного права детей на образование и права учиться на месту жительства.

Сосредоточено на особенностях организации инклюзивных, индивидуальных, интегрированных форм обучения. Указанные факторы эффективной их организации для достижения образовательных целей. Обоснована необходимость создания благоприятного специального среды, специфику организации, содержания методов обучения и воспитания детей с ограниченными возможностями. Особое внимание уделяется оптимизации процесса интегрирования учащихся с особыми потребностями в общеобразовательное пространство и учета научных подходов внедрения инклюзивного образования.

Акцентируется внимание на том, что реализация идеи инклюзии как одной из ведущих тенденций современного этапа развития национальной системы образования ни в коей мере не означает свертывания существующей дифференцированной системы специального образования. Эффективное интегрирование возможно лишь в условиях постоянного совершенствования систем общего и специального образования, ликвидации существующих границ между ними.

Ключевые слова: дети с особыми образовательными проблемами, инклюзивное образование, инклюзивное школа, инклюзивное обучение, специальное образование, коррекционная работа.

Nadiia Lutsan. Scientific approaches to the organization of teaching children with special educational problems

The article deals with the scientific and methodological approaches to the organization of teaching children with special educational needs. The necessity of introduction of inclusive education is emphasized, and the analysis of legislative and regulatory documents was carried out.

The argument that inclusive education is based on the principle of ensuring the basic right of children to education and the right to study at the place of residence. The system of special education in Ukraine which has a vertical-horizontal structure is analyzed.

Focused attention is paid to the peculiarities of organizing inclusive, individual, integrated forms of learning. The indicated factors of their effective organization for achievement of educational goals are indicated. In this case, schools must recognize and take into account the diverse needs of their students, by agreeing on the different types and pace of learning.

The necessity of creating a favorable special environment, the specifics of organization, content of teaching methods and education of children with disabilities was substantiated. Particular attention is paid to optimizing the integration process of students with special needs in the general education space and taking into account the scientific and methodological approaches to the introduction of inclusive education.

The emphasis is placed on the fact that the implementation of the idea of inclusion as one of the leading trends of the current stage of development of the national education system does not in any way mean the curtailment of the existing differentiated system of special education. Effective integration is possible only in conditions of continuous improvement of the systems of general and special education, elimination of the existing boundaries between them.

A questionnaire survey was conducted to study the attitude of teachers and educators of educational institutions to the problem of inclusive education. The ways of introduction of inclusive practice of educators are analyzed. The importance of the introduction of inclusive education, which should take place gradually with the professional development of all its components, is emphasized.

Key words: children with special educational problems, inclusive education, inclusive school, inclusive education, special education, correctional work.

УДК [373.3.091.33:783.8]:271.2–752

Ольга МАЙБА

кандидат педагогічних наук
кафедри теорії і методики музичної освіти та хореографії
Мелітопольського державного педагогічного
університету імені Б. Хмельницького
м. Мелітополь, Україна
e-mail: olhamaiba@ukr.net

ГУМАНІСТИЧНИЙ ПІДХІД У ПРОЦЕСІ ВОКАЛЬНО-ХОРОВОГО НАВЧАННЯ В УМОВАХ ДОШКІЛЬНИХ ОСВІТНІХ ЗАКЛАДАХ

У статті актуалізовано гуманістичний підхід у процесі вокально-хорового навчання в умовах дошкільних освітніх закладах. В сучасних умовах гуманістичні принципи навчання і виховання стали одними з найважливіших ціннісних пріоритетів сучасної вітчизняної науки і освіти. Гуманістичний підхід у вокально-хоровому навчанні забезпечив спрямування педагогічного процесу на інтереси та потреби дошкільнят. Розглядаючи гуманістичний підхід у вокально-хоровому навчанні в умовах дошкільних освітніх закладах можна зробити висновок, що у дітей дошкільного віку формуються основні риси характеру, як: рішучість, самостійність, задоволеність, толерантність, активність, ініціативність.

Ключові слова: гуманістичний підхід, вокально-хорове навчання, дошкільні освітні заклади.

Важливий компонент духовного життя є дошкільна освіта, яка відповідає за підготовку дитини до повноцінного функціонування в суспільстві та забезпечує сучасні тенденції для пристосування до певних соціокультурних реалій. Віддзеркалюючи духовний стан суспільства, дошкільна освіта виступає «принциповим фактором його гуманізації» [1], чинником естетичного ставлення до навколишнього світу. В наш час актуалізують проблему оновлення вітчизняної музичної освіти. Саме підготовка фахівців у галузі вокально-хорового мистецтва впливає на відродження національної культури і традицій, формування нового світогляду. Історичний розвиток показує, що якісні зміни в будь-якій сфері людської діяльності пов'язані з усвідомленням попередніх надбань. В сучасних умовах соціально-психологічного та культурного стану суспільства, наслідування досвіду музикантів різних поколінь, осмислення їх громадянської позиції, вивчення методологічних підходів є актуальним завданням. Сьогодні, особливого значення набуває звернення до світової та вітчизняної спадщини, усвідомлення важливості національного коріння, зорієнтованість у професійній діяльності на українські традиції. Прихильники гуманітарного підходу, джерела якого виходять з теорії людських відносин, дотримуються тієї думки, що в сучасних умовах дошкільна освіта нездатна достатньо оперативно реагувати на нові проблеми та потреби і ухвалювати відповідні рішення. Слід зазначити, що великою популярністю позиції цього напряму користуються в Європі. Надаючи вирішальне значення людському чиннику, європейські вчені та педагоги розробляють найширший спектр проблем і аспектів реформування гуманітарного підходу в умовах дошкіль-

них освітніх закладах. Вимоги часу є підставою для створення особистісно-орієнтованої методики навчального процесу, закладеної в гуманістичному підході, який розглядається нами як вміння враховувати всі фактори, що сприятливо впливають на розвиток дошкільника.

Науковці продовжують досліджувати окремі аспекти проблеми формування творчої особистості дітей дошкільного віку засобами музичного мистецтва. Вивчення науково-методичної літератури, передового педагогічного досвіду дошкільної освіти свідчить про певні прогалини щодо гуманістичного підходу вокально-хорового навчання в умовах дошкільних освітніх закладах.

Розглядаючи вокально-хорове мистецтво як «гарант сприйняття світу в його цілісності» (Ю. Борев), вчені-музиканти підкреслюють, що вокально-хорове мистецтво узагальнює багатогамний досвід духовного життя (М. Каган, О. Рудницька); збагачує пізнавальні можливості особистості (Л. Виготський).

Предметом теоретико-методичного аналізу інтонаційної природи вокально-хорового мистецтва стали наукові дослідження Б. Асаф'єва, М. Бонфельда, Л. Школяра, Б. Яворського, питанням духовності особистості присвячені праці Л. Виготського, О. Вишневського, В. Медушевського, психологічні аспекти цього феномена розкриті в працях Л. Божович, В. Давидова, В. Петрушина, О. Ковальова. Питання розвитку вокально-хорового мистецтва в історичному аспекті розглядають А. Кречківський, А. Лашенко, А. Мартинюк, І. Мітлицька, Л. Москальова, А. Новицький та ін. Процесуальний характер вокально-хорового мистецтва зумовив особливу увагу, різнобічно висвітлених у працях і сучасних українських вчених-

педагогів Т. Воробкевич, Н. Гуральник, В. Москаленко, О. Щолокової. Проблема вокально-хорового навчання учнів початкових класів висвітлена в наукових працях О. Апраксіної, Л. Гавриленко, І. Гадалової, Д. Огороднова та ін. Сучасні тенденції розвитку дошкільної музичної освіти, зокрема такі як інтеграція вітчизняного вокально-хорового мистецтва в європейський освітній простір, надають суттєві зміни у вищій школі.

З огляду на вищезазначене, мета статті полягає у гуманістичному підході у вокально-хоровому навчанні в умовах дошкільних освітніх закладах.

Духовна культура вокально-хорового мистецтва спрямована на залучення дітей до загальнолюдських культурних цінностей, сприяє розвитку художнього смаку та емоційних проявів дитини, вихованню позитивних форм поведінки та спілкування, формуванню навичок психорегуляції. Навчальний процес дошкільнят вокально-хоровому співу сприяє одночасно виконанню завдань естетичного виховання. Саме в вокально-хоровому мистецтві найбільш повно виявляються духовні та емоційні компоненти, що відкривають перспективи художньо-естетичного творчого розвитку дитини.

Звісно, що провідною формою організації педагогічного процесу з музичного навчання і виховання дітей дошкільного віку є музичне заняття, яке проводиться двічі на тиждень. У ньому поєднані усі види дитячої музичної діяльності: музично-рухова діяльність та елементи хореографічних вправ, гра на дитячих музичних інструментах, музично-дидактичні ігри, слухання музики, а також вокально-хоровий спів. Ці види презентують основні елементи музичної практики людини (музична творчість, виконавство, сприймання) та музичного мистецтва (інструментальне, вокально-хорове, хореографічне). Адже, формують у дитини початкові уявлення, знання про цілісність і різноманіття у мистецтві, навички в усіх видах музичної діяльності. Музичні заняття, на яких порушуються ці питання, мають бути емоційно насиченими, викликати переживання, здивування, захоплення, засмучення чи обурення. Доцільно при цьому звертатися до особистого досвіду дітей дошкільного віку, пропонувати їм згадати і розповісти про хороші вчинки їхніх друзів, знайомих, дорослих

Окреслимо основні завдання музичного навчання і виховання в умовах дошкільних освітніх закладах:

1. Поділ навчальних і виховних завдань, перенесення акценту з виховання музичного керівника на виховання дитини дошкільного віку.

2. Музичне мистецтво не засіб навчання, а джерело і спосіб духовного спілкування.
3. Творчо-образне мислення у музичному мистецтві.
4. Перехід до процесу спільної музичної діяльності дітей дошкільного віку і музичного керівника, через накопичення знань, умінь і навичок.

Залучення дошкільнят до музичної діяльності починається через вокально-хоровий спів, тому що він є найбільш доступним видом музичного мистецтва. І вдосконалення дитини дошкільного віку в цій сфері завжди актуальні. В навчальному процесі вокально-хорового співу дитина формується як особистість, розвивається естетично, і, звичайно, удосконалює свої музичні навички та вміння.

У контексті цих завдань особлива роль відводиться гуманістичному підході у вокально-хоровому навчанні та вихованні. Навчальний процес дітей дошкільного віку вокально-хоровим співом є найточнішим, найдоцільнішим спрямуванням на розвиток духовного світу кожної дитини та здійснюється у контексті загального становлення цілісної особистості шляхом гуманістичного підходу навчання і виховання.

Гуманізм від лат. *humanitas* – «людяність», *humanus* – «людяний», *homo* – «людина» – це філософська та етична позиція, яка надає особливого значення цінності людей та сприяє людям (як індивідуумам, так і групам), і в загальному віддає перевагу критичному мисленню та доказам (раціональним та емпіричним) над прийняттям. У широкому розумінні гуманізм означає готовність допомагати іншим людям, проявляти повагу і турботу до інших.

Гуманістичний підхід навчального процесу став одним з найважливіших ціннісних пріоритетів сучасної дошкільної освіти. Він дає підставу розглядати дитину дошкільного віку як неповторну цілісну особистість, яка здатна робити свідомий та відповідальний вибір у різноманітних життєвих ситуаціях. Під впливом гуманістичного підходу національний дошкільний освітній заклад поступово перетворюється з авторитарного на рівноправну взаємодію дитини та вихователя. Цей процес складний і вимагає часу, але справа прискориться, якщо у вищих навчальних закладах готуватимуть майбутніх фахівців на гуманістичних засадах.

З означених причин виявлення сутності гуманістичного підходу і пов'язаних з ним культурологічного, аксіологічного й особистісно-зорієнтованого підходів є актуальним. Як відомо з педагогіки, принцип гуманізму визначає загальний характер відносин між суб'єктами навчання. У цих

відносинах дитина виступає головною цінністю зі своїм внутрішнім світом, інтересами, потребами, здібностями, можливостями й особливостями. Потрібно зауважити, що велика частина вчених та педагогів дотримується гуманітарної орієнтації. Наприклад, психолог О. Ковальов зазначає реакцію двох типів особистості на зустріч із новим, складним, незвіданим: «Людина сильного типу...швидко і легко пізнає нові обставини і внаслідок цього орієнтується в них, і діє адекватно, так, як цього вимагають умови... Людина слабкого типу лякається нової обстановки, у неї наступає гальмування, і вона лише поступово, звикаючи, починає відчувати себе нормально і в цій обстановці» [2].

Необхідність застосування гуманістичного підходу до вокально-хорового навчального процесу зумовлена тим, що перехід вихователя від рецептурної до концептуальної методики навчання вимагає усвідомлення ним основних пріоритетів у своїй діяльності. У зв'язку з цим виникає проблема розуміння вихователя, як реально гуманного вокально-хорового навчання, основними вимогами якого є орієнтація на дитину як головну цінність навчального процесу.

У нашому дослідженні раціональним є звернення до гуманітаризації вокально-хорового навчання дітей дошкільного віку. Адже, як зазначає професор 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» [3, 371]. Відтак, ефективність гуманістичного підходу у вокально-хоровому навчанні може бути забезпечена тільки всебічним вивченням особистості кожної дитини: її темпераменту, характеру, кола інтересів, рівня інтелектуального розвитку, своєрідності емоційної сфери, специфіки способів спілкування, наявності та характеру художніх потреб, умов побуту дитини, її сім'ї та ін.

Гуманістичний підхід у процесі вокально-хорового навчання дітей дошкільного віку нами розглядається не як риса характеру, а як основна якість особистості, що виражає її ставлення до інших людей. У гуманних відносинах знаходять відображення духовні потреби людини; прагнення бачити в іншій людині друга, брата; жити задля людей; бути задоволеним життям. В. Шарко визначає: «З позицій аксіологічного підходу гуманність включає такі цінності, як: шляхетність, духовна культура, доброта, освіченість, витонченість мови, вихованість» [4, 5]. Гуманізація вокально-хорового навчання передбачає максимальну його індивідуалізацію. Під час фронтального викладу матеріалу вона не можлива, бо даний підхід до засвоєння інформації найбільш

оптимальний для дітей з вербальною пізнавальною стратегією. Гуманістичний підхід утверджує уявлення про соціальну, діяльну, творчу сутність дитини як особистості. Визнання особистості як носія культури загальноісторичного розвитку не дає можливості ввести дитину до автомату, що навчається. Гуманістичний підхід в умовах дошкільних освітніх закладах означає орієнтацію в педагогічному процесі на особистість як мету, суб'єкт, результат і головний критерій його ефективності. Він вимагає визнання унікальності дитини дошкільного віку, її інтелектуальної та моральної свободи, права на повагу. У вихованні означеного підходу передбачається розвиток творчого потенціалу дошкільнят.

Гуманістичний підхід у вокально-хоровому навчанні дітей дошкільного віку передбачає, що метою цього процесу повинно бути створення педагогічних умов для формування в дитини цілісного, особистісно-зумовленого образу світу та особистості в ньому. Критеріями гуманістичного підходу у вокально-хоровому навчанні дошкільнят виступають не тільки уявлення про такі моральні якості, як доброзичливість, милосердя, толерантність, порядність, а й практичні дії, вчинки, мотиви. Особливого значення набуває сформованість потреби в спілкуванні, взаємоповазі, самоповазі, співчутті.

Таке розуміння змісту гуманістичного підходу до навчального процесу вокально-хорового співу дозволило нам сформулювати основні вимоги до організації навчального процесу, орієнтованого на реалізацію гуманістичного й особистісно-орієнтованого підходів до навчання, а саме: організація навчального процесу повинна враховувати життєві цілі на національних традиціях дошкільнят. Прилучення дошкільників до вокально-хорового навчання потрібно розпочинати з вивчення культурних цінностей українського народу. Враховуючи вікові особливості дошкільнят, будувати виховну роботу так, щоб успадкування культурних цінностей дошкільниками відбувалося за принципом: від близького до далекого. Тобто, діти мають виховуватися на кращих традиціях сім'ї, свого роду, міста, краю, регіону, країни.

Особливого значення у змісті гуманістичного підходу мають завдання вокально-хорової творчості й емоційне переживання у процесі їх виконання; під час навчального процесу, повинна бути орієнтація на смислоутворювальні структури, розвиток яких у свою чергу повинен бути орієнтованим на формування мотивів до процесу вокально-хорового навчання. Цей процес передбачає перехід від інформаційної когнітивної педагогіки до смислової. З огляду на це, важливо не просто формувати у дошкільнят вокально-хорові знання

та вміння, а домагатися розуміння ними значущості цих знань для своєї життєдіяльності.

Таким чином, гуманістичний підхід у процесі вокально-хорового навчання в умовах дошкільних освітніх закладах розглядається нами як створення сукупності функціональних елементів, дія яких здатна забезпечити у дітей дошкільного віку досягнення результатів у творчій діяльності, необхідних для задоволення потреб: у пізнанні, самоствердженні, комунікації. Гуманістичний підхід забезпечив спрямування педагогічного процесу на інтереси та потреби дошкільнят через вибір засобів для виконання завдань на заняттях вокально-хорового співу, а також виховання свободи творчих дій кожної дитини. Для цього в них формували рішучість, самостійність, толерантність, активність, ініціативність та позбавляли таких рис як невпевненість, тривожність, незадоволеність, агресивність, схильність до цинізму.

Узагальнення результатів аналізу досліджуваної проблеми дає можливість визначити гуманістичний підхід у вокально-хоровому навчанні в умовах дошкільних освітніх закладах та окреслити нові завдання, а саме:

1. Впровадження гуманістичного підходу в навчальний процес вокально-хорового співу.

2. Забезпечення інтересу до вокально-хорового виконавства, як найактивнішої форми співтворчості в мистецтві.
3. Зорієнтованість у вокально-хорової діяльності на українські традиції.

Биокремленні завдання можливі виконані тільки при гуманних відносинах у процесі вокально-хорового навчання в умовах дошкільних освітніх закладах.

Отже, навчальний процес вокально-хорового співу в дітей дошкільного віку сприяє моральному становленню особистості дитини, формуванню етичних уявлень, гуманних почуттів і взаємовідносин, допомагає прищепити повагу до себе та інших людей.

Дошкільнята тільки починають освоювати ази вокально-хорового мистецтва. Ознайомлення з початковими уявленнями та знаннями готує їх до засвоєння демократичних цінностей в подальшому житті. Тому лише гуманітарний підхід у вокально-хоровому навчанні і вихованні здатний сформувати у них основи музичної культури в контексті потреб молоді демократичної України.

Перспективи подальшого дослідження полягають у педагогічних умовах вокально-хорового навчання дітей в умовах дошкільних освітніх закладах.

Список використаних джерел

1. Абдуллин Э. Б. Теория и практика музыкального обучения в общеобразовательной школе. Москва: Просвещение, 1983. 112 с.
2. Ковалев А. Г. Психология личности. Москва: 1970. С.198
3. Сегеда Н. А. Методологічні орієнтири вивчення проблеми гармонізації культурно-освітнього простору майбутнього музиканта-педагога // Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології, 2013, № 7 (33). С. 366-376.
4. Шарко В. Д. Нові технології навчання: посіб. для вчителів і студентів. Херсон: Айлант, 2000. 92 с.

References

1. Abdullin, E. B. (1983). *Theory and practice of the musical educating at general school* Moscow: Education. [in Russian].
2. Kovalev, A.G. (1970). *Personality Psychology*. Moscow: Education. [in Russian].
3. 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].
4. Sharko, V. D. (2000). *Novi tekhnologii i navchannya: posib. for students and students*. Kherson: Aylant. [in Ukraine].

Ольга Майба. Гуманістический подход в процессе вокально-хорового обучения в условиях дошкольных образовательных учреждениях

В статье актуализирован гуманистический подход в вокально-хоровом обучении в условиях дошкольных образовательных учреждениях. В современных условиях гуманистические принципы обучения и воспитания стали одними из важнейших ценностных приоритетов современной отечественной науки и образования. Гуманистический подход в вокально-хоровом обучении обеспечил направление педагогического процесса на интересы и нужд дошкольников. Рассматривая гуманистический подход в вокально-хоровом обучении в условиях дошкольных образовательных учреждениях можно сделать вывод, что у детей дошкольного возраста формируются основные черты характера, как: решительность, самостоятельность, удовлетворенность, толерантность, активность, инициативность.

Ключевые слова: гуманистический подход, вокально-хоровое обучение, дошкольные образовательные учреждения.

Olha Maiba. Humanistic approach in the process of vocal and choral education in pre-school educational institutions

In the article an actualized humanistic approach in vocal-choral education in pre-school educational institutions. In modern conditions, the humanistic principles of education and education have become one of the most

important value priorities of modern national science and education. They give grounds for considering a child of preschool age as a unique holistic person who is able to make a conscious and responsible choice in a variety of life situations. The necessity of applying the humanistic approach to the organization of the educational process is due to the fact that the transition of the educator from the recipe to the conceptual method of training requires awareness of their main priorities in their activities.

In humane relations reflect the spiritual needs of man; the desire to see in another person a friend, brother; live for the sake of people; be happy with life.

The humanistic approach provided the direction of the pedagogical process to the interests and needs of pre-schoolers through the choice of means for achieving the tasks at vocal choral singing classes, as well as the education of the freedom of creative action of each child. Considering the humanistic approach in vocal and choral education in pre-school educational institutions, one can conclude that the main features of character are formed in preschool children: determination, autonomy, satisfaction, tolerance, activity, initiative.

Key words: humanistic approach, vocal and choral education, pre-school educational institutions.

УДК 378:37.011.3-051+81'233-053.4+004

Ірина МАРДАРОВА

*кандидат педагогічних наук, доцент,
доцент кафедри дошкільної педагогіки Державного закладу
«Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К. Д. Ушинського»,
м. Одеса, Україна
e-mail: irisska.ika17@gmail.com*

Вероніка БАРАНОВА

*кандидат педагогічних наук,
асистент кафедри теорії і методики дошкільної освіти Державного закладу
«Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К. Д. Ушинського»,
м. Одеса, Україна
email: nikavlbr@gmail.com*

ПІДГОТОВКА МАЙБУТНІХ ВИХОВАТЕЛІВ ДО РОЗВИТКУ МОВЛЕННЯ ДОШКІЛЬНИКІВ ЗАСОБАМИ ІКТ

У статті визначені поняття «мовлення», «інформаційно-комунікаційні технології». Проаналізовано ряд умов використання інформаційно-комунікаційних технологій у роботі з дітьми в умовах закладу дошкільної освіти. Аргументовано, що важливою умовою, яка дозволяє прогнозувати ефективність використання інформаційно-комунікаційних технологій у роботі з дошкільниками з розвитку мовлення, є ставлення до них педагогічних працівників та їх готовність до здійснення цього процесу. Розглянуто процес підготовки майбутніх вихователів до використання інформаційно-комунікаційних технологій (комп'ютерного забезпечення Microsoft Office (Power Point, Publisher), Scratch, Windows Movie Maker, Opera або Internet Explorer тощо) у професійній діяльності, створення дидактичного електронного матеріалу з метою розвитку мовлення дошкільників.

Ключові слова: розвиток мовлення дошкільників, підготовка майбутніх вихователів, інформаційно-комунікаційні технології.

Одним із пріоритетних напрямів освітньо-мовленнєвої діяльності закладів дошкільної освіти є розвиток мовлення дітей дошкільного віку, самостійність у складанні ними розповідей із власного досвіду та за результатами своєї діяльності. Це зумовлено вимогами державних документів (законів України «Про освіту», «Про дошкільну освіту», Базовий компонент дошкільної освіти України). Сьогодні стає актуальною проблема здійснення систематичної підготовки майбутніх вихователів до розвитку мовлення дітей дошкільного віку із застосуванням різних інноваційних технологій і методик навчання.

Загалом, у педагогічній науці і практиці проблемі професійної підготовки вихователя приділя-

ється значна увага. Вчені (А. Богуш, Н. Гарвиш, Т. Жаровцева, Е. Карпова, І. Княжева, О. Кононко, О. Листопад, В. Нестеренко, Т. Поніманська та ін.) наголошують на необхідності підвищення якості підготовки майбутніх вихователів у закладах вищої освіти, формування в них спроможності виховувати дитину як самостійну творчу особистість, здатну активно пізнавати довкілля і соціальний світ, використовуючи нормативну українську мову.

Розвиток мовлення як наукова проблема досліджувався у різних галузях науки: лінгвістами (І. Гальперін, М. Жинкін, Т. Ладженська, Л. Лосева та ін.); психологами (Л. Виготський, О. Запорожець, Д. Ельконін, С. Рубінштейн, І. Синиця, Ф. Сохін та ін.); педагогами (А. Богуш,

А. Гончаренко, В. Захарченко, І. Зотова, А. Зрожевська, О. Ушакова та ін.). Проблема розвитку мовлення дітей дошкільного віку розглядалась у працях учених (А. Березовська, А. Богуш, А. Бородич, Н. Виноградова, Н. Гавриш, Н. Луцан, І. Попова, Ю. Руденко, С. Хаджирадева та ін.).

Сьогодні інформаційно-комунікаційні технології стали невід'ємною частиною сучасного світу, а отже їх активно починають використовувати як засіб виховання і освіти дітей починаючи з дошкільного віку. Реалії сьогодення переконливо доводять важливість упровадження в освітній процес ЗДО інформаційно-комунікаційних технологій, що в органічному поєднанні з традиційними технологіями роботи починають застосовувати під час організації освітньої діяльності дошкільників. Питання підготовки майбутніх вихователів до застосування ІКТ у професійній діяльності досліджували (К. Віттенберг, С. Дяченко, Т. Котик, С. Семчук, М. Сензерліхт та ін.).

Мета даної статті – розглянути особливості підготовки майбутніх вихователів до застосування ІКТ з метою розвитку мовлення старших дошкільників.

В Академічному тлумачному словнику української мови поняття «мовлення» розглядається як спілкування людей між собою за допомогою мови; мовна діяльність [7, 770].

Зауважимо, що мовлення має такі форми як: монологічне і діалогічне. Структуру і види мовлення, особливості діалогу та монологу досліджували психологи й лінгвісти (П. Блонський, В. Дроздовський, М. Жинкін, І. Зимня, Т. Ладженська, О. Леонтьєв, Ю. Пассов, С. Рубінштейн, Л. Щерба). Так, Л. Щерба вважає, що «основою літературного мовлення є монолог, який протиставляється діалогу - основі розмовного мовлення». Автор висловлює думку що «діалог складається із взаємних реакцій двох мовців, реакцій спонтанних, визначених ситуацією чи висловлюванням співрозмовника» [8, 110–129].

За О. Лурією, «усне діалогічне мовлення відрізняється від монологічного тим, що воно може й не впливати з готового внутрішнього мотиву, задуму чи думки, оскільки в усному діалогічному мовленні процес висловлювання розподілений між двома людьми — тим, хто запитує, і тим, хто відповідає. Мовець може й не мати власного особистого мотиву висловлювання» [3].

А. Богуш стверджує, що «монологічне мовлення як смислове, розгорнуте висловлювання, що забезпечує спілкування та взаєморозуміння людей. Монолог, за визначенням дослідниці, - це мовлення однієї людини, повідомлення про якісь факти дійсності» [1, 184]. Вчена зазначає, що «у лінгвістиці існують різні типи монологу: опис –

повідомлення про факти дійсності, що існують одночасно; розповідь – повідомлення про факти, які відбуваються в певній послідовності; міркування – повідомлення про факти дійсності, що існують у причинно-наслідкових зв'язках» [1, 704].

О. Лурія виділяє кілька етапів формування мовленнєвого висловлювання у дитини: від появи ізольованих слів, ізольованих самостійних фраз до складання розгорнутого висловлювання [4]. На думку вченого, «внутрішнє мовлення дитини формується на значно пізнішому етапі, ніж її зовнішнє мовлення». Перехід до монологу неможливий, якщо внутрішнє мовлення буде недостатньо сформованим. Тільки після завершення процесу скорочення, згортання зовнішнього мовлення і перетворення його на внутрішнє, стає доступним зворотний процес – розгортання внутрішнього мовлення у зовнішнє – зв'язне висловлювання з характерною для нього «сисловою єдністю» [4].

У закладах дошкільної освіти дітей навчають на організованих заняттях з розвитку мовлення різних типів і форм мовленнєвих висловлювань. Треба зазначити, що результат навчання дітей саме зв'язного мовлення залежить від багатьох факторів. Соціальне середовище, яке забезпечує дитині мовленнєве спілкування один з самих найважливіших. Упущені можливості мовленнєвого розвитку в дошкільному віці майже не компенсуються пізніше у школі. Педагогам важливо вчасно забезпечити розвивальний потенціал мовленнєвого середовища, що оточує дитину, а також освітньо-мовленнєвий супровід в організації і проведенні занять та цілеспрямованої роботи з дітьми з усіх розділів програми і в різних видах діяльності (навчально-мовленнєвий, пізнавальний, художньо-предметний, музичний, образотворчий тощо) з використанням різноманітних засобів навчання.

Одним з ефективних засобів навчання, як зазначають учені (Н. Волкова, Ю. Горвиц, І. Калаш, М. Максимович, С. Новосолова, С. Семчук та ін.), виступають інформаційно-комунікаційні технології. Зазначимо, що термін «інформаційно-комунікаційні технології» розглядають як сукупність програмних, технічних, комп'ютерних і комунікаційних засобів, а також способів та методів їх застосування для забезпечення високої ефективності освітнього процесу, зокрема в закладах дошкільної освіти. Підкреслимо, що під цими технологіями розглядають: комп'ютерну техніку, Інтернет, радіо, телебачення, а також телефонний зв'язок [2].

Наголосимо на тому, що «упровадження інформаційно-комунікаційних технологій у роботу з дітьми дошкільного віку, вимагає дотримання відповідних вимог, а саме: спеціальної підготовки вихователів щодо використання інформаційно-

комунікаційних технологій у роботі з дітьми; проінформованість батьків щодо безпечного використання комп'ютерної техніки у роботі з дітьми; наявності банку спеціально розроблених комп'ютерних ігрових програм, телевізійних передач, мультфільмів, презентацій, відеороликів, що відповідають віку дітей, а також наявності дидактичних та методичних матеріалів з проблем використання інформаційно-комунікаційних технологій в умовах ЗДО; задля показу презентації, групових онлайн-ігор, показу мультфільмів, телепередач тощо, використовується комп'ютер, проектор та інтерактивна дошка; обов'язково проводити з дітьми профілактичні ігрові вправи, фізкультхвилинки, фізкульт-паузи після застосування в роботі з ними інформаційно-комунікаційних технологій» [6, 71–76].

Отже, як було вказано вище, однією з умов ефективного використання інформаційно-комунікаційних технологій з метою розвитку мовлення дошкільників є готовність вихователів.

Діагностування особливостей підготовки майбутніх вихователів до розвитку мовлення дошкільників засобами інформаційно-комунікаційних технологій було проведено на базі факультету дошкільної педагогіки та психології Державного закладу «Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К. Д. Ушинського». Усього в діагностуванні, що проходило упродовж 2017–2018 н. р., було охоплено 39 студентів другого року навчання за освітнім ступенем «бакалавр», спеціальністю 012 «Дошкільна освіта». Діагностування проводилося до і після проведення занять з навчальних дисциплін «Комп'ютерні технології в роботі з дітьми» та «Методика організації художньо-мовленнєвої діяльності дітей у ЗДО». Вивчення сформованості когнітивного компонента готовності відбувалося завдяки адаптованому тестовому завданню, запропонованому В. Молодцевим [5], анкетування студентів щодо виявлення їх знань з використання ІКТ на заняттях з розвитку мовлення старших дошкільників. Задля перевірки наявності у студентів необхідних знань щодо форм і методів використання інформаційно-комунікаційних технологій з метою розвитку мовлення дошкільників, було здійснено аналіз продуктів діяльності студентів. Студенти виконували комплекс завдань, розроблених за двома рівнями складності: перший рівень – репродуктивний, що передбачав відтворення засвоєної інформації та надання власної інтерпретації навчальному матеріалу; другий рівень – дослідницько-творчий, передбачав розробку плану власного проекту за певною темою. Вивчення сформованості мотиваційного компонента готовності відбувалося завдяки використанню «Карти мотиваційних виборів» [9, 24–27].

Отримані в результаті тестування дані свідчать про те, що у 17,94% студентів виявили достатній рівень готовності до розвитку мовлення дошкільників засобами ІКТ, середній рівень готовності зафіксували у 25,64% респондентів; низький рівень готовності продемонстрували 56,42% майбутніх вихователів. Вважаємо, що результат невпевненості студентів у своїх силах пояснюється невмінням ефективно опанувати навчальний матеріал.

У рамках навчальної дисципліни студенти виконували індивідуальні науково-дослідні завдання: розробляли: презентацію для дітей (програма Microsoft PowerPoint), комп'ютерну гру для старших дошкільників (програма Scratch), робочий зошит для дітей, (програма Microsoft Publisher), відеоролик (програма Windows Movie Maker) за освітньою лінією «Мовлення дитини» («Звуковий і складовий аналіз слів», «Голосні, приголосні, тверді, м'які звуки», «Мовленнєвий етикет (привітання, прохання, вибачення, подяка, комплімент)», «Форми звертання до дорослих і дітей», «Улюблена казка», «Ляльковий театр» тощо).

Теми проектів з розвитку мовлення дошкільників були актуальними, посилювали виконання, передбачали наявність проблеми, що потребувало додаткового опрацювання психолого-педагогічної, методичної літератури для її розв'язання, а запланована організація роботи над проектом і його реалізацією була гнучкою і припускала внесення студентами самостійних змін у процес виконання навчального проекту і його подальшого використання під час педагогічної практики в закладах дошкільної освіти. Таким чином майбутні вихователі мали можливість робити свій вибір і виявляти ініціативу в залежності від індивідуальної траєкторії опанування студентами вміннями та навичками використання інформаційно-комунікаційних технологій з метою розвитку мовлення дошкільників.

Формуванню готовності студентів сприяли також такі організаційні форми і методи як: групові диспути, дискусії, технологія «мапа розуму», вирішення проблемних ситуацій, рольові та театралізовані ігри, що використовувалися в ході практичних занять з навчальних дисциплін «Комп'ютерні технології в роботі з дітьми» та «Методика організації художньо-мовленнєвої діяльності дітей у ЗДО». У процесі проходження педагогічної практики в умовах закладу дошкільної освіти студенти вдосконалювали вміння та навички роботи з комп'ютерною технікою та програмним забезпеченням застосовуючи їх у роботі з дітьми дошкільного віку під занять з розвитку мовлення дошкільників.

Після проведення занять з навчальних дисциплін «Комп'ютерні технології в роботі з дітьми» та «Методика організації художньо-мовленнєвої діяльності дітей у ЗДО» низький рівень готовності було зафіксовано лише в 28,29% студентів; середній у 38,46% студентів; достатній у 33,25% майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти.

Задля визначення достовірності відмінності між рівнями сформованості готовності до використання ІКТ з метою розвитку мовлення дошкільників до і після проведення занять з навчальних дисциплін «Комп'ютерні технології в роботі з дітьми» та «Методика організації художньо-мовленнєвої діяльності дітей у ЗДО» використовувався багатофункціональний критерій згоди χ^2 – Пірсона, один з основних непараметричних критеріїв згоди.

Багатофункціональний критерій згоди χ^2 – Пірсона використовувався в дослідженні як розрахунок згоди емпіричного розподілу і передбачуваного теоретичного. Перевірялася нульова гіпотеза (H_0) про відсутність відмінностей між теоретичним і емпіричним розподілами. За нульову гіпотезу (H_0) приймалася гіпотеза, що показники сформованості готовності до і після проведення занять з навчальних дисциплін «Комп'ютерні технології в роботі з дітьми» та «Методика організації художньо-мовленнєвої діяльності дітей у ЗДО» достовірно не відрізняються між собою.

У випадку непідтвердженої нульової гіпотези (H_0) приймалася альтернативна гіпотеза (H_1) – показники сформованості готовності до і після проведення занять з навчальних дисциплін «Комп'ютерні технології в роботі з дітьми» та «Методика організації художньо-мовленнєвої діяльності дітей у ЗДО» достовірно відрізняються між собою.

Розрахунок емпіричних значень багатофункціонального критерію згоди χ^2 Пірсона поданий в таблиці 1.

З таблиці 1 емпіричне значення критерію $\chi^2_{\text{Емп}} = 22,767$. Критичні значення χ^2 при $v=2$. Критичні значення для багатофункціонального критерію згоди χ^2 – Пірсона для знайденого кількості ступенів свободи 5,991 ($p \leq 0,05$) 9,21 ($p \leq 0,01$). Отримане значення більше критичного, а значить, (H_0) нульова гіпотеза відкидалася і приймалася (H_1) альтернативна гіпотеза. Результат: показники сформованості готовності до використання ІКТ з метою розвитку мовлення дошкільників до і після проведення занять з навчальних дисциплін «Комп'ютерні технології в роботі з дит-

Таблиця 1 – Розрахунок критерію χ^2 при зіставленні розподілів сформованості готовності до і після проведення занять

№	Емпірична частота	Теоретична частота	$(f_E - f_T)$	$(f_E - f_T)^2$	$(f_E - f_T)^2 / f_T$
1	58,97	42,31	16,66	277,56	6,56
2	25,64	42,31	-16,67	277,89	6,568
3	23,08	32,06	-8,98	80,64	2,515
4	41,03	32,06	8,97	80,46	2,51
5	17,95	25,63	-7,69	59,14	2,307
6	33,33	25,63	7,69	59,14	2,307
Суми	200	200	-	-	22,767

ми» та «Методика організації художньо-мовленнєвої діяльності дітей у ЗДО» достовірно відрізняються між собою.

Таким чином, вивчення навчальних дисциплін «Комп'ютерні технології в роботі з дітьми» та «Методика організації художньо-мовленнєвої діяльності дітей у ЗДО» сприяло формуванню готовності майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти до використання інформаційно-комунікаційних технологій з метою розвитку мовлення у дошкільників, що дало змогу студентам оволодіти вміннями творчого використання комп'ютерне програмне забезпечення (Microsoft Office (Power Point, Publisher), Scratch, Windows Movie Maker, Opera або Internet Explorer тощо) у професійній діяльності вихователя ЗДО. Дидактичні підходи до організації навчальної діяльності майбутніх вихователів при вивченні дисципліни полягали в розширенні потенційних можливостей майбутніх вихователів за рахунок побудови навчальних занять таким чином, щоб отримані знання про сутність і особливості використання інформаційно-комунікаційних технологій в освітньому процесі закладів дошкільної освіти розкривали перспективи їхнього застосування у майбутньому для забезпечення розвитку мовлення дошкільників. Розвиток мовлення дошкільників засобами інформаційно-комунікаційних технологій розуміємо як збагачення словника дітей специфічною лексикою «інформаційної» спрямованості, наочно-дієве підґрунтя для складання зв'язних розповідей різних типів (розповідь – планування, розповідь – пояснення, розповідь – міркування, розповідь – оцінного характеру (оцінні судження та їх обґрунтування) у процесі створення і використання презентацій, комп'ютерних ігрових програм, відеороликів, робочих зошитів з розвитку мовлення.

Список використаних джерел:

1. Богуш А. М. Дошкільна лінгводидактика. Теорія і методика навчання дітей рідної мови в дошкільних навчальних закладах. К.: Видавничий дім «Слово», 2011, 704 с., с.184

2. Інформаційно-комунікаційні технології [Електронний ресурс] // Вікіпедія: електронна енциклопедія. – Режим доступу до енциклопедії: http://uk.wikipedia.org/wiki/Інформаційно-комунікаційні_технології
3. Лурия А. Р. Письмо и речь: Нейролингвистические исследования. М.: Академия, 2002. 346 с.
4. Лурия А. Р. Язык и сознание / Под ред. Е. Д. Хомской. 2-е изд. М.: Изд-во МГУ, 1998. 336 с.
5. Молодцов В. А. Информатика тесты, задания, лучшие методики. Ростов на Дону: Феникс, 2008. 217 с.
6. Нестеренко В. В. Особливості розвитку пізнавального інтересу у дошкільників засобами ІКТ // Науковий вісник Південноукраїнського національного педагогічного університету імені К. Д. Ушинського: журнал. 2017. № 5 (118). С. 71-76. Серія «Педагогічні науки».
7. Словник української мови: в 11 томах. Том 4, 1973. С. 770.
8. Щерба Л. В. Современный русский литературный язык // Избранные работы по русскому языку. М.: 1957. С.110–129
9. Racu Igor The formation of future preschool teachers' competence required for using computer technology // Наука і освіта: науково-практичний журнал. 2017. 5/CLVIII. С. 24-27.

References:

1. Bohush, A.M.& Havrysh N.V. (2011) Doshkil'na linhvodydaktyka. Teoriya i metodyka navchannya ditey ridnoyi movy v doshkil'nykh navchal'nykh zakladakh [Preschool linguodidactics. Theory and methodology of teaching children of the native language in preschool educational institutions]. Kyiv: Vydavnychyy dim «Slovo» [in Ukrainian]
2. Wikipedia contributors (2018, March, 27) Informatsiyno-komunikatsiyni tekhnolohiyi [Information and communication technologies] In Wikipedia? The free Encyclopedia. Retrieved 20:40 February, 5, 2019, from http://uk.wikipedia.org/wiki/Інформаційно-комунікаційні_технології [in Ukrainian]
3. Luriya, A.R. (2002) Pis'mo i rech': Neyrolingvisticheskiye issledovaniya [Letter and speech: Neuro-linguistic studies]. Moscow: Akademiya [in Russian]
4. Luriya, A.R. (1998) YAzyk i soznaniye [Language and consciousness] (Ed.Khomskey,E.D.) (2nd ed.). Moscow: Izd-vo MGU [in Russian]
5. Molodtsov, V.A. (2008) Informatika: testy, zadaniya, luchshiyе metodiki [Computer science: tests, tasks, best practices]. – Ростов на Дону: Feniks [in Russian]
6. Nesterenko V.V.& Mardarova I.K. (2017) Osoblyvosti rozvytku piznaval'noho interesu u doshkil'nykiv zasobamy IKT [Peculiarities of development of cognitive interest in preschool children by means of ICT] Naukovyy visnyk Pivdenoukrayins'koho natsional'noho pedahohichnoho universytetu imeni K.D.Ushyns'koho: zhurnal [Scientific Bulletin of the South Ukrainian National Pedagogical University named after K. D. Ushinsky: journal] № 5 (118), 71-76 [in Ukrainian]
7. Slovnyk ukrayins'koyi movy: v 11 tomakh [Dictionary of the Ukrainian language: in 11 volumes] (1973) V.4 URL:<http://sum.in.ua/> [in Ukrainian]
8. Shcherba, L.V. (1957) Sovremennyy russkiy literaturnyy yazyk [Modern Russian literary language] Izrannyye raboty porusskomu yazyku P.110–129. Moscow [in Russian]
9. Racu I. & Lystopad O. & Mardarova I. (2017) The formation of future preschool teachers' competence required for using computer technology. Nauka i osvita: naukovo-praktychnyy zhurnal [Science and education: a scientific and practical journal.] 5/ CLVIII, 24-27 [in English]

Ірина Мардарова, Вероніка Баранова. Підготовка майбутніх вихователів до розвитку мовлення дошкільників засобами ІКТ

В статті дані визначення понять «речь», «інформаційно-комунікативні технології». Проаналізовано ряд умов використання інформаційно-комунікативних технологій в роботі з дітьми в дошкільних освітніх закладах. Аргументовано, що важливим умовою, яке дозволяє прогнозувати ефективність використання інформаційно-комунікативних технологій в роботі з дітьми по розвитку мови, є ставлення до них педагогічних працівників і їх готовність до виконання цього процесу. Розглянуто процес підготовки майбутніх вихователів до використання інформаційно-комунікативних технологій (програмного забезпечення Microsoft Office (Power Point, Publisher), Scratch, Windows Movie Maker, Opera или Internet Explorer и т.д.) в професійній діяльності, створення дидактичного електронного матеріалу з метою розвитку мови дошкільників. Описано виконання індивідуальних науково-дослідницьких завдань: розробку презентацій, комп'ютерних ігор, робочих тетрадей, навчальних відеороликів по освітній лінії «Речь ребенка» («Звуковий і слоговий аналіз слів», «Гласні, приголосні, тверді, м'які звуки», «Речева етикет (привітання, прохання, вибачення, подяка, комплімент)», «Форми звертання до дорослих і дітей», «Любима історія», «Кукольний театр» и т.д.). Доведено, що формування готовності студентів сприяють такі організаційні форми і методи як: групові дискусії, дискусії, технологія «карта розуму», рішення проблемних ситуацій, рольові і театралізовані ігри.

Описана діагностика підготовки майбутніх вихователів до розвитку мови дошкільників засобами інформаційно-комунікативних технологій. Вивчення сформованості когнітивного компонента готовності походило завдяки адаптованому тестовому завданню В. Молодцова, анкетуванню студентів про використання інформаційно-комунікативних технологій на заняттях по розвитку мови старших дошкільників. Для перевірки наявності у студентів необхідних знань про форми і методи використання інформаційно-комунікативних технологій з метою розвитку мови дошкільників, було здійснено аналіз продуктів діяльності студентів. Студенти виконували комплекс завдань, розроблених по двом рівням складності: перший рівень – репродуктивний, який передбачав виконання усвоеної інформації і надання власної

интерпретации учебному материалу; второй уровень – исследовательско-творческий, предусматривал разработку плана собственного проекта по определенной теме. Изучение сформированности мотивационного компонента готовности происходило благодаря использованию «Карты мотивационных выборов». Представлены результаты статистического анализа за коэффициентом Пирсона.

Ключевые слова: развитие речи дошкольников, подготовка воспитателей, информационно-коммуникативные технологии.

Iryna Mardarova, Veronika Baranova. Future Preschool teacher's education to using ICT in development of children's language

The article deals with essence "speaking", "information and communication technologies".

A number of conditions for using information and communication technologies in working with children in preschool educational institutions are analyzed in it. It's substantiated that the most important condition that provides predict efficiency of using ICT in development of children's language is their attitude and readiness to realization this process. The process of future preschool teacher's education to using ICT (software Microsoft Office (PowerPoint, Publisher), Scratch, Windows Movie Maker, Opera, Microsoft Edge), making online didactic materials for development of children's speech is described in the article.

The implementation of individual research tasks is described: the development of presentations, computer games, workbooks, educational videos on the educational line "Child's Speech" ("Sound and syllable word analysis", "Vowels, consonants, hard, soft sounds", "Speech etiquette (greeting, request, apology, gratitude, compliment)", "Forms of appeal to adults and children", "Favorite fairy tale", "Puppet theater", etc. It has been proven that the development of students' readiness is facilitated by such organizational forms and methods as: group disputes, discussions, "mind map" technology, problem solving, role-playing and theatrical games.

The diagnostics of future educators' training for the development of preschoolers' speech of by means of information and communication technologies is described. Studying of the formation of the cognitive component of readiness occurred due to the adapted test task of V. Molodtsev, the students' questioning about using information and communication technologies in classes for the development of the speech of older preschoolers.

Analysis of the products of students' activities was carried out for verifying students' necessary knowledge about the forms and methods of using information and communication technologies to develop the preschoolers' language. Students made the tasks divided according to two levels of complexity: the first level, the reproductive level, which provided for the reproduction of learned information and the provision of their own interpretation of educational material; the second level, the research and creative level, envisaged the development of a plan of their own project on a specific topic. Studying formation of the motivational component of readiness was by using "Motivational Choice Card". The results of statistical analysis for the Pearson coefficient are presented in the article.

Key words: development of children's speech, preschool teacher's education, information and communication technologies.

УДК 378

Валентина МІШЕДЧЕНКО

кандидат педагогічних наук, доцент,
доцент кафедри педагогіки і психології початкової освіти
Глухівського національного педагогічного університету
імені Олександра Довженка, м. Глухів, Україна
e-mail: v.mishedchenko@gmail.com

ФОРМУВАННЯ МУЗИЧНО-ЕСТЕТИЧНОЇ КУЛЬТУРИ УЧНІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ ЗАСОБАМИ МУЗИЧНОГО ФОЛЬКЛОРУ

У статті розглядається проблема формування музично-естетичної культури учнів початкової школи засобами музичного фольклору. Виховання різнобічно та гармонійно розвинутої особистості школяра є одним із найважливіших завдань на сучасному етапі розвитку суспільства, в якому збагачення духовного світу людини передбачає як накопичення знань, так і формування творчого потенціалу та внутрішньої культури особистості. Тому відродження народної пісенної культури набуває великого значення у справі виховання учнів початкової школи. Саме з малечку в дитячу душу повинно увійти слово народної пісні, яка зможе запалити в ній іскорки добра й справедливості.

Ключові слова: культура, музично-естетична культура, фольклор, народна пісня, учні початкової школи, учитель музики.

Музична культура людини є органічною частиною духовної культури народу, до якого вона належить або серед якого вона живе. У сучасних програмах реалізована концепція музичного ви-

ховання школярів на основі української національної культури. В узагальненому вигляді вона полягає у визнанні провідної ролі музичного фольклору в музично-естетичному вихованні дітей;

у зверненні до народної музичної творчості крізь призму її життєвих зв'язків з духовним, матеріальним та практичним світом людини; в розгляді українського музичного фольклору в діалектичній єдності з фольклором інших народів; у розкритті естетичного змісту народної музики на основі осягнення школярами суті й особливостей музичного мистецтва.

Узагальнення щодо використання фольклорних творів у вихованні молоді зроблено у працях філософів та істориків – М. Аркаса, М. Грушевського, а М. Костомарова, І. Огієнка, О. Субтельного та ін. Вони наголошували на тому, що джерела народної мудрості дають матеріал для творчого самовиявлення, навчання й виховання, а безпосереднє прилучення до фольклору активізує можливості особистості у здобутті знань, збагачує емоції, почуття тощо.

Наукові праці К. Абишева, А. Анаркулової, О. Апраксіної, В. Бабія, А. Владимирової, Р. Дзвінкої, Ю. Мандрика, Н. Сивачук, В. Стрельчук, В. Шацької та ін. говорять про те, що системою музично-естетичного виховання й розвитку творчих здібностей школярів є народна музична творчість.

Як зазначено в «Концепції національного виховання», визначальним є принцип народності виховання, що зумовлює потребу у формуванні національної свідомості та любові до рідної землі й свого народу.

Необхідність підвищення ефективності подальшого впровадження у практику роботи початкової ланки освіти народно-пісенної творчості пояснюється потребою удосконалення навчально-виховного процесу в умовах реалізації концепції національної загальноосвітньої школи України та концепції національної системи виховання.

Сучасні педагоги Н. Костюк, Л. Корній, І. Ляшенко, Т. Мартинюк, В. Шульгіна та інші у своїх дослідженнях подають естетико-соціологічні та музикознавчі узагальнення, розкривають художні цінності української народної музики.

Немає жодного вчителя-практика або вченого-педагога, який заперечував би значення й роль народної музики в естетичному розвитку особистості та не намагався б усіма силами донести її скарби до дитячого серця. Однак і сьогодні лишається багато невизначених аспектів проблеми музично-естетичного розвитку особистості в контексті національної культури.

У працях сучасних учених (А. Арнольдів, Ю. Афанасьєв, Е. Бадлер, О. Боголюбов, В. Давидович, Д. Джола, А. Жданов, В. Зінченко, М. Злобін, І. Зязюн, М. Каган, М. Кисельов, О. Толстих та ін.) означені численні підходи до визначення сутності поняття «культура». Ряд дослідників розглядають культуру як кінцевий продукт діяльності лю-

дей; інші – як сукупність особистісних якостей людини; треті в це поняття вкладають діяльність у якій людина має можливість виявити й розкрити свою внутрішню сутність, виразити її в усій цілісності й універсальності тощо.

Визначаючи поняття культури, В. Семенов вказує на те, що з філософської точки зору культура є «особливим діяльним способом освоєння людиною світу, включаючи як увесь зовнішній світ, природу й суспільство, так і внутрішній світ, саму людину в розумінні її формування і розвитку» [9, 17].

Одна з особливостей поняття культури полягає в тому, що саме вона характеризує людину, діяльність людей, в процесі якої розкриваються закони суспільного життя. «Культура, – писав М. Ковальзон, – це специфічно суспільний спосіб життєдіяльності людини. Щоб жити в історично визначеному історично визначеному суспільстві і діяти в певній сфері суспільного життя, людина повинна оволодіти наявними умовами суспільного життя і діяльності. Міра оволодіння цими умовами і характеризує рівень людини – її культуру» [5, 10].

Однією з найважливіших сторін багатівкового розвитку культури є народна музична творчість, яка включає спадщину багатьох поколінь, вивірених художній досвід, невідомих народних співців, майстрів-інструменталістів. У фольклорному багатстві народу відобразилися біль і радість минулого, мрії про щасливе життя, уявлення про добро і зло, віру та чесність [8, 5].

Фольклор – це художнє відображення дійсності у словесних, музично-хореографічних, драматичних формах колективної народної творчості, пов'язаної з життям і побутом, світобаченням суспільства. У фольклорі відображається національна психологія, досвід, національна свідомість народу, його історія, філософія, мораль, естетичний та етичний ідеали народу. Вивчення народної творчості – це шлях до пізнання минулого, сучасного й майбутнього нашого народу [10, 9].

Педагогічна практика давно цікавилась питаннями впливу народної творчості на виховання дітей. К. Ушинський високо оцінював педагогічне значення українського фольклору. «Яким невичерпним матеріалом, – писав він у «Педагогічних замітках про Швейцарію», – є народна творчість для розвитку, найвитонченішого розвитку найбагатродніших і найважливіших почуттів у серці молодого покоління!» [8, 25].

Значне місце в скарбниці народної творчості належить музичному фольклору, що знайшов своє найбільш повне вираження в пісні.

Пісня – найпростіша й найпоширеніша форма вокальної музики. У ній поетичний образ

поєднується з музичним. Характерними рисами пісні є наявність у ній закінченої, самостійної, наспівної мелодії, простої структури й відповідності музики загальному змісту тексту без його деталізації [4, 113].

Народна пісня – це душа народу, його історія. Пісенна творчість українського народу складалась і збагачувалась протягом століть, тому її розглядають як справжній золотий фонд української музичної культури. Народна пісня – це мова народу, його історія, національне багатство й культура. Вона супроводжувала людину протягом усього її життя, допомагала у праці й прикрашала побут.

Формування музично-естетичної культури учнів початкової школи засобами пісенного фольклору розглядається у філософській і педагогічній літературі як цілеспрямований процес пізнання цінностей народного мистецтва та виявлення здатності до їх творчого освоєння. Ця якість особистості свідчить про рівень її естетичного розвитку й виявляється в різних видах діяльності в галузі конкретного виду мистецтва.

Для виховання естетичного ставлення до української народної музики у дітей треба передбачити рівень їхнього загально-естетичного розвитку, виявити естетичні потреби й інтереси, притаманні школярам даного віку. «У житті людини є оптимальні періоди, коли вона може з найкращим результатом оволодіти певним обсягом знань, засвоювати вміння й навички, розкривати свої здібності» [11, 94]. Виявлення подібних «оптимальних періодів» потрібне в будь-якому педагогічному процесі, і особливо у вихованні естетичного ставлення молодших школярів до української народної музики [12, 54].

Через українську народну музику учні початкових класів збагачують свій емоційний досвід (почуття, вміння їх переживати), прилучаються до музичної спадщини рідного народу. Естетичне ставлення до української народної музики сприяє вияву в учнів нахилів та здібностей, розвитку творчого ставлення до дійсності. Це дозволяє дитині легше входити в новий для неї світ, знайти й виявити себе в ньому [6, 45].

Важливо не упустити сенситивний період – молодший шкільний вік, коли діти особливо сприйнятливі до педагогічного впливу. Їхній художній смак розвинений ще недостатньо, він тільки формується. І якщо з раннього віку дитина слухає й виконує народні пісні, слух поступово засвоює їх мелодичні й ритмічні особливості, вони запам'ятовуються, стають звичними, близькими [7, 122].

Любов до народної музики, пісні – духовне начало людського життя, адже кожна дитина генетично несе в собі зачатки тієї музичної свідомо-

сті, на якій у далекому минулому зросла могутня стихія музичного фольклору. Підкреслюючи значення фольклору в становленні особистості, В. Сухомлинський писав: «Мелодія і слово рідної пісні – це могутня виховна сила, яка розкриває перед дитиною народні ідеали і надії» [8, 9].

Народна пісня – одне з важливих джерел виховання дітей. Тому відродження народної пісенної культури набуває великого значення у справі виховання учнів початкової школи. Саме з малечку в дитячу душу повинно увійти слово народної пісні, яка зможе запалити в ній іскорки добра й справедливості. Український композитор і педагог М. Леонтович надавав першорядного значення народній пісні як найдемократичнішому жанрові, близькому й зрозумілому дітям.

Автори програми з музики для загальноосвітніх шкіл 1–4 клас (О. Ростовський, О. Марченко, Л. Хлебникова, З. Бервецький) зазначають, що музична культура людини є органічною частиною культури народу, до якого вона належить або серед якого живе. У програмах реалізовано концепцію музичного виховання школярів на основі української національної культури. Вона полягає у визнанні провідної ролі музичного фольклору в музично-естетичному вихованні дітей; у зверненні до народної музичної творчості крізь призму її життєвих зв'язків з духовним, матеріальним та практичним світом людини; у розкритті естетичного змісту народної музики на основі осягнення школярами суті й особливостей музичного мистецтва [3].

В основу програми з музики для учнів початкових класів покладено дитячий фольклор, який охоплює словесну творчість дорослих для дітей (колискові пісні, забавлянки, пестушки та ін.), творчість дорослих, яка з часом перейшла до дитячого репертуару (ігрові пісні) й безпосередньо дитячу творчість (скоромовки, лічилки).

Отже, насичення шкільних програм фольклором сприяє наближенню учнів до сформованих протягом віків уявлень про сутність людини, про красу й гармонію навколишнього світу. Усі уроки повинні бути пройняті думкою, що музична творчість українського народу – невянуча окраса його духовної культури.

Спілкування з українською народною піснею в початкових класах створює для школярів усі умови для якнайповнішого прояву особистих здібностей, естетичного виховання, сприяє відродженню й піднесенню народної пісенної культури.

Молодший шкільний вік є важливим періодом для засвоєння культури свого народу, накопичення знань, формування ціннісних орієнтацій людини у певному середовищі. За висновком Б. Неменського, національне є тим початком

шляху, з якого дитина має вирушати у великий світ мистецтва, світової художньої культури [1]. Саме в дитинстві закладаються підвалини широкого мистецького кругозору, високого смаку, любові до народної творчості та співу. Необхідно створити всі умови, щоб прилучити дітей до народної пісні, яка випробувана віками й сприяє збагаченню уявлень про естетичні й моральні ідеали, нерозривно пов'язані з навколишнім світом.

У шкільній програмі з музики народній пісні відводиться значне місце. Головне завдання вчителя – допомогти дитині усвідомити музично-поетичну гармонію народної пісні.

Велику художню цінність становлять твори календарно-обрядової тематики, які пов'язані з образами природи, її явищами й календарними датами. Вивчення на уроках обрядових пісень дає змогу познайомити дітей з календарними піснями – зимовими, весняними та літньо-осінніми. До числа творів, які вивчались, входили: колядки, щедрівки, веснянки, купальські й жнивварські пісні: «Вийди, вийди, сонечко», «Подоляночка», «Ми кривого танцю йдемо», «Вийди, вийди, Іванку», «Щедрівочка щедрувала», «Коляд, коляд, колядниця», «Вийшли в поле косарі», «Кругом, женчики, кругом», «А вже весна» та інші.

Ознайомлюючи учнів з народним календарем, учитель знайомить їх з ігровим фольклором: це – колядки, щедрівки, пісні про святого Миколая, веснянки, гаївки, зажинкові, жнивварські, обжинкові пісні, дитячі лічилки, українські народні пісні з елементами гри. Використання ігрової діяльності спрямовано на роботу уяви школяра, який відтворює образи естетичного змісту в конкретній обстановці. Завдяки іграм-пісням діти набувають певного соціального досвіду, задовольняючи потребу в активному сприйнятті та спілкуванні.

Оспівування у народних піснях національних символів України (калина, верба, тополя, барвінок та ін.) впливає на виховання патріотичних почуттів школярів, на розвиток їхнього ставлення до природи, рослинного й тваринного світу. Прикладом можуть бути: «Зацвіла в долині», «Вербовая дощечка», «Калинова пісня», «Ой єсть в лісі калина», «Калинова сопілка», «Ой вербо, вербо» та інші.

Ознайомлення учнів початкової школи із давніми календарними обрядами має велике значення у вихованні духовної культури. У них відображено найкращі риси українського народу: працьовитість, шанобливе ставлення людей одне до одного. Фольклорні образи, ідеї, символи відіграють велику роль у пробудженні й розвитку національної свідомості.

Особливе місце відводиться колисковим пісням. Їх розучування вводить дітей у світ глибоких

материнських почуттів, сюжети прості й зрозумілі. Вони першими вчать дитину розуміти смисл слів як певного об'єднання звуків. Завдяки колисковим пісням доброта, душевний світ матері й краса її мови передаються дитині. Дитина, яка не слухає в ранньому віці колискових пісень, втрачає в своєму емоційному, розумовому й моральному розвитку [2].

Учні четвертого класу ознайомлюються з такими новими жанрами української пісні, як історичні пісні й думи, жартівливі пісні та коломийки («Ой попід гай зелененький», «Гей, там на горі Січ іде», «Маруся Богуславка», «Іван Богун» та інші).

Перед слуханням і вивченням народної пісні вчитель повинен провести цікаву, коротку, емоційну розповідь про народну пісню, історію її виникнення з урахуванням особливостей розвитку школярів. Бесіда слугує ефективною формою, яка пробуджує в дітей інтерес до пісенного фольклору, сприяє глибокому осмисленню й сприйняттю змісту, особливостей і художньої значущості творів народно-пісенної творчості. Використовуючи в своїй роботі розповідь-бесіду, вчитель повинен підкреслити значення фольклору у формуванні співочої культури, бо народна пісня відображає життя людини, розвиває її духовну культуру, в ній музичний ритм підпорядкований ритмомелодії словесного тексту.

Звертаємо увагу дітей і на багатство характерних для багатьох народних пісень поетичних паралелізмів («Та продай, бабусю, бичка», «Вербовая дощечка», «Вгору, сонінко», «Соловечку, сватку, сватку», «А ми просо сіяли», «Зайчику, зайчику», «Ягілочка»); метафор («Вийди, вийди сонечко», «Ой на горі жито», «Ой вербо, вербо», «Ой ходить сон», «Вийди, вийди, Іванку»); образів («Ой сивая та і зозуленька», «Грицю, Грицю, до роботи», «Дівка Явдошка») і символів («Ой минула вже зима», «Гей там на горі січ іде», «Се наша хата»). Наприклад: у пісні «Вгору, сонінко» звучать такі поетичні паралелізми: *дивувалися ліси, де ся поділи вівси. Женчики позжинали залізними серпами. Залізними серпами, біленькими руками*; у пісні «Зайчику, зайчику» – поетичні паралелізми: *зайчику, зайчику, мій братчику! Не скачи, не скачи по городчику*. У пісні «Ой ходить сон» підкреслюємо метафори – *ой ходить сон коло вікон; питається сон дрімоти*. У пісні «Ой минула вже зима» – прилетіли журавлі – це символ весни; у пісні «Се наша хата» – *Трійця, Спаситель і Божа Мати* – релігійні символи; у пісні «Ой єсть в лісі калина» – *калина* – символ України.

Необхідно націлювати увагу учнів також на морально-естетичний зміст тексту й музики, на почуттєве, емоційно-моральне ставлення людини

до дійсності. Треба наголосити, що слова й музика доповнюють одне одного, створюючи єдиний художній образ і передаючи певний настрій.

Предметом уваги має стати не стільки сам музичний твір, скільки настрої, почуття, роздуми дітей, викликані його сприйняттям. Учителю повинен вдивлятися в очі школярів, намагаючись зрозуміти їхній настрій, думки, емоції й почуття. Одні школярі емоційно сприймають музику, вираз їхнього обличчя змінюється, інші – супроводжують музику рухами, наспівуючи мелодію. На уроках музики можна використати практичні методи роботи, запропонувавши школярам зобразити на малюнку сюжети, на які надихнула їх прослухана мелодія.

На музично-естетичний розвиток учнів матиме значний вплив їхня участь у позакласній діяльності, яку буде організовувати вчитель музики, де для фольклору більш широкий простір: заняття в музичних гуртках, організоване відвідування музичних концертів із наступним їх обговоренням, участь у шкільних святах народної пісні, робота ансамблів з вивчення українського фольклору. Єдність принципів самодіяльності й організованості забезпечує досить високу ефективність цих форм залучення учнів до народної пісні, фольклору. Методика позакласної роботи, спрямованої на залучення дітей до вивчення народнопісенної творчості, має ґрунтуватися на організаційно-педагогічних вимогах, розумінні педагогами й батьками необхідності ознайомлення школярів із творами українського фольклору, участі учителів у практичній роботі з ознайомлення учнів із пісенною творчістю їхнього регіону. Велику роль у цьому відіграє сам учитель музики, його творчий підхід до вирішення проблеми. Він повинен бути готовим не тільки до аналізу народної музики, а й до підбору оптимальних варіантів дидактичного матеріалу не лише для шкільних уроків, а й для виховних заходів.

Нами було розроблено програму роботи музичного лекторію в школі, який охоплював різні форми організації музично-естетичного виховання учнів засобами української народної музики, які сприяли розширенню й збагаченню знань школярів. Основними формами цієї роботи були: тематичні заняття, музичні лекції, бесіди, свята української народної пісні.

До програми музичного лекторію входили такі теми: «Українська народнопісенна творчість», «Пісня – душа народу», «Пісні річного календарного циклу», «Колискова – пісня матері», «Українські народні думи та історичні пісні», «Життєва правда в ліричних піснях українського народу», «Українські композитори – співці народної музики», «А вже весна, а вже красна», «Наша дума, наша пісня не вмре, не загине».

Універсальною формою музично-естетичного виховання школярів на заняттях музичного лекторію була бесіда-концерт. Така форма дає можливість учителю вибирати для ознайомлення жанри народнопісенної творчості з урахуванням особливостей розвитку школярів і рівня їхніх знань про український фольклор.

Проведення тематичних занять лекторію як музично-естетичної форми прилучення школярів до пісенної творчості сприяє вихованню в них інтересу й любові до народної музики, наближенню до сформованих протягом віків уявлень про духовність людини, її красу, гармонію навколишнього світу, допомагає учням проникнути в глибини музичного фольклору. Народна музика має увійти в музичну свідомість дітей як безпосередньо живе, хвилююче мистецтво. Діти мають відчувати фольклор як природну невід'ємну частку сьогодення [4].

Бажаючи розвивати духовність дитини, учитель повинен допомогти їй зорієнтуватись у світі музики, добираючи високохудожні твори, які сприятимуть розвитку культури почуттів учнів, їхнього музичного й естетичного смаку. У школі, в якій добре продумано фольклорні виховні заходи й звучить народна пісня, можна розвивати любов до музичного мистецтва, що сприятиме формуванню музично-естетичної культури та збагаченню духовності учнів початкової школи.

Таким чином, педагогічне керівництво музично-естетичною діяльністю учнів на матеріалі українського пісенного фольклору в навчально-виховній роботі дає можливість стверджувати, що це дозволить підвищити ефективність розвитку музично-естетичної культури дітей початкової ланки освіти. А проведена нами робота з поглибленого ознайомлення дітей з українською народною музичною творчістю сприяє загальнокультурному розвитку учнів, активізації інтересу дітей до української народної пісні.

Список використаних джерел

1. Апраксина О. А. Методика музикального виховання в школі: учебн. пособие для студентов пед. ин-тов по спец. М.: Просвещение, 1983. 229 с.
2. Архімович Л. Б. Нарис з історії української музики. Ч. I–II. К.: Мистецтво, 1964. 309 с. Ч. II. 312 с.
3. Афанасьєв Ю. Л. Національна художня культура як цілісна система // Культура і мистецтво в сучасному світі. Наукові записки КДУК і М. В. I. К., 1998. С. 10–17.
4. Богуш А. М., Лисенко Н. В. Українське народознавство в дошкільному закладі: навч. посібник. К.: Вища шк., 1994. С. 398.

5. Комарова А. И. Эстетическая культура личности. К.: Вища школа, 1988. 149 с.
6. Науменко С. Особливості сприймання музики шестилітніми першокласниками // Початкова школа. 2001. № 12. С. 45- 47.
7. Печерська Е. П. Уроки музики в початкових класах: навч. посібник. – К.: Либідь, 2001. 272 с.
8. Рідне слово. Українська дитяча література: Хрестоматія. Кн.1 / Упор. З. Д. Варавкіна, А. І. Мовчун, М. Ф. Черній. К.: Либідь, 1999. 400 с.
9. Семенов В. С. Культура и развитие личности // Вопросы философии. 1982. № 4. С. 16–26.
10. Український фольклор / Упор.: О. М. Семенов, А. І. Сторожук. Глухів: РВВ ГДПУ, 2001. 92 с.
11. Эстетика. Словарь / Под ред. А. А. Беляева и др. М.: Политиздат, 1984. 445 с.
12. Эстетическое воспитание школьников: Вопросы теории и методики / Под ред. М. Д. Таборидзе. М.: Педагогика, 1988. 104 с.

References

1. Apraksina O. A. Metodika muzykalnogo vospitaniia v shkole: Uchebn. posobie dlia studentov ped. un-tov po specz. [The methods of musical education at school: tutorial for the students of pedagogical universities]/ O. A. Apraksina. – М.: Prosveshchenie, 1983. – 229 s [in Russian].
2. Arkhimovych L. B., Karysheva T., Shedofier T., Shreyer-Tkachenko O. Narys z istoriyi ukrayinskoyi muzyky. Ch.I – II. [Essay on history of Ukrainian music. Parts I-II] / L. B. Arkhimovych, T. Karysheva, T. Shedofier, O. Shreyer-Tkachenko. – К.: Mystecztvo, 1964. – 309 s. – ch.II – 312s [in Ukrainian].
3. Afanasiev Yu. L. Nacionalna khudozhnya kultura yak cilisna systema [The national artistic culture as a whole system]/ Yu. L. Afanasiev // Kultura i mystecztvo v suchasnomu sviti. Naukovi zapysky KDUK i M. –V.1 –K., 1998. – s.10–17 [in Ukrainian].
4. Bogush A. M., Lysenko N. V. Ukrayinske narodoznavstvo v doshkilnomu zakladi: Navch. posibnyk [Ukrainian ethnography in a pre-school institution. Tutorial]/A. M. Bogush, N. V. Lysenko. – К.: Vyshha shk., 1994. – s.398 [in Ukrainian].
5. Komarova A. I. Esteticheskaya kultura lichnosti [The aesthetic culture of an individual]/ A. I. Komarova. – К.: Vyshha shkola, 1988. – 149 s [in Russian].
6. Naumenko S. Osoblyvosti sprymannya muzyky shestylitnimy pershoklasnykamy [The peculiarities of music perception by six-year-old pupils] / S. Naumenko // Pochatkova shkola – 2001. – №12. – s. 45- 47 [in Ukrainian].
7. Pecherska E. P. Uroky muzyky v pochatkovykh klasakh: Navch. posibnyk [Music lessons at primary school: Tutorial]/ E. P. Pecherska. – К.: Lybid, 2001. – 272 s [in Ukrainian].
8. Ridne slovo. Ukrayinska dytyacha literatura: Khrestomatiya. Kn.1 [Native word. Ukrainian children's literature: Chrestomathy. Book 1]/ Upor. Z. D. Varavkina, A. I. Movchun, M. F. Chernij, – К.: Lybid, 1999. – 400 s [in Ukrainian].
9. Semenov B. C. Kultura i razvitie lichnosti [The culture and development of a personality/ B. C. Semenov // Voprosy filosofii. – 1982.–№4. –s. 16–26 [in Russian].
10. Ukrayynskij folklor [Ukrainian folklore]/ Uporyadnyky: O. M. Semenog, A. I. Storozhuk. – Glukhiv: RVV GDPU, 2001. –92 s [in Ukrainian].
11. Estetika. Slovar [The aesthetics. Dictionary]/ Pod red. A. A. Belyaeva i dr. – М.: Politizdat, 1984. – 445s [in Russian].
12. Esteticheskoe vospitanie shkolnikov: Voprosy teorii i metodiki [The aesthetic education of pupils: Questions of theory and methods] / Pod red. M. D. Taboridze. – М.: Pedagogika, 1988. – 104 s [in Russian].

Валентина Мишедченко. Формирование музыкально-эстетической культуры учеников начальной школы средствами музыкального фольклора

В статье рассматривается проблема формирования музыкально-эстетической культуры учащихся начальной школы средствами музыкального фольклора. Воспитание всесторонне и гармонично развитой личности школьника является одной из важнейших задач на современном этапе развития общества, в котором обогащение духовного мира человека предполагает как накопление знаний, так и формирование творческого потенциала и внутренней культуры личности. Поэтому возрождение народной песенной культуры приобретает большое значение в деле воспитания младших школьников. Именно с детства в детскую душу должно войти слово народной песни, которая сможет зажечь в ней искорки добра и справедливости.

Ключевые слова: культура, музыкально-эстетическая культура, фольклор, народная песня, ученики начальной школы, учитель музыки.

Valentyna Mishedchenko. Formation of musical and aesthetic culture of primary pupils by means of musical folklore

In today's conditions of social development, the obligatory component of which is the formation of a spiritually developed personality, the interest to the development of the national heritage and folklore is deepened. Love to folk song and folk music is the most natural and profound spiritual principle of human life. A significant place in the treasury of folk art belongs to musical folklore, which found its most complete expression in the song.

The song is the simplest and most widespread form of vocal music, in which the poetic image is combined with the musical. Characteristic features of the song are the presence of a complete, independent, singing melody in it, simple structure and accordance of music to the general content of the text. Old and young people address the song collectively and alone, on weekdays and on holiday, during a variety of life's disasters and emotional touches.

Folk song is one of the important sources of children's education. Therefore, the revival of folk song culture is of great importance during primary pupils' education. The musical and aesthetic taste will be developed more successfully when children will be taught to listen, sing, and analyze native folk music. The widespread use of

native music in education increases the level of children's musical perception, which is more meaningful and emotional. Involving folklore music in school programs contributes to the attainment of primary pupils to the ideas formed over the centuries about the essence of man, the beauty and harmony of the world around him. All lessons should contain the thought that the musical creativity of the Ukrainian people is the inexhaustible adornment of its spiritual culture. For each child, the musical folklore of the native people is a high and only school of national world perception, which begins with lullabies in the first months of life and subsequently promotes his awareness as a representative of his nation. This is a specific spiritual school and its means of influencing emotions, feelings, and mind of a child are irreplaceable.

In order to develop the child's spirituality, the teacher should help him to orientate in the world of folk music by collecting highly artistic works that will promote the development of the culture of pupil's feelings, his musical and aesthetic taste. The school, where the educational activities are well-thought-out and the folk song sounds, can form the love to musical art, admiring of it, which will contribute to the enrichment of the spirituality of the pupil's personality. Folk music, due to its great artistic value and the completeness of musical expressions, has a unique educational potential and acts as a powerful means of forming the spiritual world of personality. The pedagogical leadership of the musical and aesthetic activities of pupils on the material of Ukrainian folk songs in the educational work gives an opportunity to state that it will increase the effectiveness of the development of primary pupils' musical and aesthetic culture. Our work carried out on pupils' deep study of Ukrainian folk musical creativity contributes to the general cultural development of pupils, the activation of their interest to the Ukrainian folk song.

Key words: culture, musical and aesthetic culture, folklore, folk song, primary pupils, music teacher.

УДК 378

Ірина МОЗУЛЬ

кандидат педагогічних наук,

старший викладач кафедри теорії і методики початкової освіти

Глухівського національного педагогічного університету імені Олександра Довженка,

м. Глухів, Україна

e-mail: v.mishedchenko@gmail.com

УМІННЯ ТА НАВИЧКИ ЯК СТРУКТУРНІ ЕЛЕМЕНТИ ЗМІСТУ ШКІЛЬНОЇ ПРИРОДНИЧОЇ ОСВІТИ НА ДИДАКТИЧНОМУ РІВНІ

У статті розглядаються знання, уміння й навички як структурні елементи уроку природознавства на дидактичному рівні. Зміст освіти є визначальним засобом цілеспрямованого навчання. Він являє собою систему знань про навколишній світ, сучасне виробництво, узагальнені інтелектуальні й практичні уміння, навички творчого розв'язання практичних і теоретичних проблем, етичні норми, якими повинні оволодіти учні. Головним елементом структури змісту шкільної освіти є знання, які слугують підґрунтям практичних умінь, тобто здатності людини діяти.

Ключові слова: знання, уміння, навички, учні початкової школи, природознавство.

Одним із орієнтирів у сучасній початковій освіті є посилення практичної спрямованості змісту шкільних предметів, зокрема природознавства. Ця тенденція впливає й на визначення мети навчання природознавства у початковій школі, яка спрямована на формування в учнів предметної природознавчої компетентності, рівня їхньої загальноосвітньої підготовки, що визначаються уміннями учнів не лише засвоювати теоретичні знання, а й застосовувати їх на практиці.

Практикою доведено, що найефективнішим способом залучення дітей до занять природознавства є проведення лабораторних і практичних робіт, спостережень, на яких учні можуть експериментувати, досліджувати, перевіряти. Це сприяє посиленню мотивації до навчання й пізнавального інтересу учнів початкової школи до вивчення предмета, розширенню науково-теоретичного

кругозору, підвищенню якості знань, розвитку психічних процесів, формуванню умінь і навичок дослідницької та природоохоронної діяльності. Ці вимоги закладено в навчальній програмі з природознавства як державному документі, який містить, як теоретичну, так і практичну частину.

Початкова школа являє собою фундамент освіти, оскільки саме в цей період відбувається формування особистості учня, її активний різносторонній розвиток. Тому до початкової ланки освіти висувуються посилені вимоги з метою ефективного реалізації освітнього процесу, а саме забезпечення умов для навчання учнів, опанування ними ключовими та предметними компетентностями, прояв їхніх здібностей у різних видах діяльності.

Аналіз педагогічної літератури з досліджуваної проблеми засвідчив, що питання природничої

освіти учнів висвітлені у працях багатьох педагогів (Б. Грінченко, А. Дістервег, Я. Коменський, А. Макаренко, С. Миропольський, М. Монтессорі, Й. Песталоцці, С. Русова, Ж.-Ж. Руссо, Г. Сковорода, В. Сухомлинський, К. Ушинський, Р. Штайнер та ін.). Учені підкреслюють, що природа є безпосереднім джерелом знань, а природнича освіта – одним із важливих чинників формування всебічно та гармонійно розвиненої особистості.

Питанням природничої освіти школярів, розвитку їхнього інтересу й пізнавальної активності у процесі навчання предмета присвячені дослідження В. Вернадського, Т. Жулибіна, І. Климишин, О. Меньшикової, В. Рожиної, Н. Румянцевої, В. Соловйова, Г. Щукіна та ін. Педагоги Н. Буринська, В. Докучаєв, І. Жаркова, В. Зуєв, В. Ільченко, Л. Ніконов, І. Полянський, А. Степанюк, К. Ягодівський та ін. звертали увагу на розробку змісту природничої освіти, відбір форм і методів її засвоєння, формування цілісного природничо-наукового знання.

У Державному стандарті початкової освіти природнича освіта учнів розглядається як педагогічна система, що є складним цілісним дидактичним утворенням таких взаємопов'язаних елементів, як цілі (освітні, розвивальні, виховні), зміст предмета, методи й прийоми, засоби та організаційні форми навчання, методи контролю й перевірки, а також діагностики досягнення цілей навчання.

Зміст освіти є визначальним засобом цілеспрямованого навчання. У змісті освіти враховуються як актуальні, перспективні потреби суспільства, так і освітні запити окремих індивідуумів.

Зміст освіти являє собою систему знань про навколишній світ, сучасне виробництво, узагальнені інтелектуальні й практичні уміння, навички творчого розв'язання практичних і теоретичних проблем, етичні норми, якими повинні оволодіти учні [5, 93].

Одним із компонентів процесу навчання є саме зміст освіти, під яким розуміють систему наукових знань, умінь і навичок, оволодіння якими забезпечує всебічний і гармонійний розвиток інтелектуальних, психічних і фізичних здібностей школярів, формування світогляду, моралі й поведінки, підготовку до суспільного життя й праці. До змісту освіти відносяться всі складові соціального досвіду, нагромадженого людством [4].

Розглянемо основні складові елементи шкільної природничої освіти на дидактичному рівні.

Аналіз соціального досвіду дозволяє виокремити чотири елементи: а) вже набуті суспільством знання про природу, суспільство, мислення, техніку й способи діяльності; б) досвід здійснення

відомих способів діяльності, що втілюється в уміннях і навичках особистості, яка засвоює цей досвід; в) досвід творчої, пошукової діяльності у розв'язуванні нових проблем, що виникають перед суспільством; г) досвід ставлення до навколишнього світу, до соціуму [2, 101–103].

Відповідно до такої моделі соціального досвіду, в змісті шкільної природничої освіти можна виділити знання, вміння, навички, які відображають досвід репродуктивної й творчої діяльності, а також емоційно-ціннісних відносин.

Головним елементом структури змісту шкільної освіти є знання. Вони є результатом пізнавальної діяльності людини, перевіряються на практиці й знаходять своє відображення у свідомості людини у вигляді уявлень, понять, фактів, термінів, суджень, теорій. Знання можуть бути життєві, побутові, які ґрунтуються на спостереженнях, і наукові, які набуваються в результаті цілеспрямованого навчання й самонавчання [3, 318].

Знання утворюються у формі слів, ними вони узагальнюються й переважно передаються, хоча є й інші засоби передачі інформації – знаки, звуки, кольори, жести тощо. Найважливіша вимога до знань, які вивчаються, – науковість і доступність учням відповідно до їхніх вікових та індивідуальних особливостей.

У процесі опанування природознавством у школярів початкових класів формуються знання про предмети, об'єкти, явища й процеси природи, а також їх взаємозв'язки й залежності у формі уявлень, понять і фактів. Також учні опановують знаннями про спеціальні методи вивчення природи, зокрема спостереження, досліди, практичні роботи, а також про етапи пізнання й послідовність їх виконання. Шляхом залучення дітей до активної самостійної діяльності, у процесі навчання природознавства вчитель знайомить учнів із способами виконання різних видів пізнавальної діяльності з метою вивчення природи, із способами виконання управлінської діяльності, із способами роботи з наочністю, навчальними посібниками й засобами навчання, а також із способами спілкування й взаємодії в процесі навчальної діяльності.

Знання слугують підґрунтям практичних умінь, тобто здатності людини діяти. Без знань немає вмінь, вони тісно пов'язані. Але вміє лише той, хто не тільки знає, а й може застосовувати свої знання на практиці, користуватися ними для вирішення різних навчальних і життєвих, теоретичних і практичних проблемних ситуацій. Вміння – це втілення знань особистості в дії [3, 318–319].

Уміння – це засвоєний суб'єктом спосіб виконання дії, який забезпечується сукупністю набутих знань і навичок. Уміння формується в процесі багаторазового виконання вправ і створює

можливість виконання дії не лише у звичних, а й у змінених умовах. У навчальній діяльності учні оволодівають навчальними вміннями, серед яких розрізняють загальнонавчальні вміння, які стосуються всіх навчальних предметів, і спеціальні вміння, які характерні для конкретної дисципліни, наприклад, природознавства [1, 338].

Оволодіння сукупністю загальнонавчальних умінь і навичок трактується як уміння учитися. Воно включає навчально-організаційні вміння (вміння формулювати мету й визначати завдання діяльності; вміння раціонально планувати діяльність; вміння створювати сприятливі умови для власної діяльності; режим, гігієна й порядок робочого місця, загартування та ін.); навчально-інформаційні (вміння здійснювати бібліографічний пошук; вміння працювати з технічними джерелами інформації; вміння здійснювати спостереження); навчально-інтелектуальні вміння (вміння мотивувати свою діяльність; вміння уважно сприймати інформацію; вміння логічно осмислювати навчальний матеріал, виділяти в ньому головне; вміння раціонально запам'ятовувати; вміння розв'язувати проблемні пізнавальні задачі; вміння самостійно виконувати вправи; вміння здійснювати самоконтроль у навчально-пізнавальній діяльності) [1, 58].

Формування уміння є складним процесом аналітико-синтетичної діяльності кори великих півкуль головного мозку, в ході якого утворюються й закріплюються асоціації між завданням, необхідними для його виконання знаннями та застосуванням знань на практиці.

Формування уміння відбувається у кілька етапів: ознайомлення з умінням і його усвідомлення; початкове оволодіння ним; самостійне й з кожним разом більш точно виконання практичних завдань. Вивчення природознавства, виконання вправ, практичних завдань і самостійних робіт виробляє в учнів початкової школи уміння застосовувати знання [1, 58].

Вміння виявляються в різних видах діяльності. За участю мислення в процесі пізнання об'єктів вони поділяються на дві великі групи: розумові та практичні: за характером діяльності людини вміння – найрізноманітніші. У процесі навчання у школярів поступово формується велика кількість загальнонавчальних, мовленнєвих, ігрових, трудових, мистецьких, спортивних, побутових та інших умінь. Кожне загальне вміння, як правило, включає кілька окремих, наприклад, загальне вміння самоконтролю залежить від рівня сформованості таких окремих умінь, як аналіз завдання, зіставлення власного способу виконання за правилом чи зразком, добір прикладів, підведення підсумків, виправлення помилок.

У процесі опанування природознавством молодші школярі оволодівають предметними вміннями (вміння застосовувати знання про об'єкти, процеси і явища природи, їх взаємозв'язки й залежності; вміння використовувати спеціальні методи пізнання природи – здійснювати спостереження, проводити досліди, виконувати практичні роботи); розумовими вміннями (вміння сприймати й відтворювати зміст навчального предмета; вміння сприймати істотні ознаки й властивості об'єктів, різнобічно їх розглядати; вміння аналізувати, порівнювати, класифікувати, встановлювати зв'язки, узагальнювати й робити умовиводи та висновки; вміння аналізувати проблему й передбачати шляхи її вирішення, прогнозувати результат розв'язання); уміннями навчальної діяльності (використання різних джерел інформації, застосування засобів унаочнення; самоуправління, самоконтроль і самооцінка).

Уміння за своїм характером умовно можна поділити на уміння інтелектуального, розумового характеру й уміння практичного характеру, які пов'язані з рухом, дією (швидко й уміло зрізати сухі гілки з крони дерева, робити прищеплення живця); уміння організаторські, плануючого характеру (доцільний і продуманий план досліду, планування й організація власної та колективної праці, використання знаряддя праці, початок і закінчення праці, підсумок праці) [1, 338].

Формування умінь учнів початкової школи у процесі вивчення природознавства забезпечується реалізацією наступних умов: 1) насамперед учитель має забезпечити усвідомлення учнями мотивації діяльності; 2) учитель організовує засвоєння учнями знань про спосіб виконання дії в процесі демонстрації зразка; 3) учні відтворюють набуті знання й виконують дію за зразком; 4) здійснюється кількаразове повторення дії учнями в подібних ситуаціях; 5) учні виконують дію в новій ситуації, засвоюючи нові знання, вміння й навички.

Учителю необхідно розробити програму поетапного й цілеспрямованого формування умінь в процесі навчання природознавства учнів початкових класів, оскільки уміння формуються послідовно.

Уміння включають різні дії. Окремі дії, багаторазово повторюючись, автоматизуються й стають навичками діяльності, але є й такі вміння, які ніколи не перетворюються в навички.

Навички – це дії, які у процесі формування стають автоматичними. Наявність навички робить діяльність людини більш швидкою й продуктивною. Відповідно до видів дії розрізняють наступні види навичок: рухові, мислительні, мовні, інтелектуальні, сенсорні (дії за сприйманням), перцептивні та ін. Навички необхідні в

будь-якому виді діяльності – навчальній, трудовій, ігровій та ін. [1, 221].

Формування навички ґрунтується на основі застосування знань про відповідний спосіб дії, відбувається шляхом постійних цілеспрямованих вправлянь, а самі навички є необхідними компонентами умінь.

Навички в навчанні – навчальні дії, які внаслідок багаторазового виконання носять автоматизований характер. У міру опанування учнями знаннями й уміннями, автоматизовані дії з'являються в їхній усній і письмовій мові, в розв'язуванні екологічних задач, роботі з контурною картою, у користуванні приладами й знаряддями праці на пришкільній дослідній ділянці або в куточку живої природи, для ведення фенологічних спостережень та ін.

Сформованим навичкам притаманні швидкість і точність відтворення майже без контролю свідомості. Міцні навички відтворюються значною мірою автоматично, а ступінь автоматизації навички залежить від її складності.

Уміння й навичка – це вироблена готовність свідомо й самостійно розв'язувати просте й складне навчальне та дослідницьке завдання, практичну роботу з внесенням свого, нехай маленького удосконалення, особливостей у розв'язання завдання.

Між уміннями й навичками існує тісний взаємозв'язок. Уміння – це готовність до свідомих і точних дій, а навичка – автоматизована ланка цієї діяльності. Елементи умінь часто переходять в навички. Навички виробляються у всіх видах навчальної діяльності. Специфічним методом формування навичок є вправи [1, 221].

Між уміннями й навичками є і відмінності. Так, уміння – це здатність людини виконувати певну роботу на основі знань та життєвого досвіду, а навички – це автоматизовані вміння або вдосконалені шляхом багаторазових вправ їх компоненти, які виявляються в автоматизованому виконанні дій.

Навички набуваються за умови повторення робочих операцій або дій. Якщо одну й ту саму операцію людина виконує кілька разів, з кожним повтором на її виконання витратиться менше часу, вона виконуватиметься вільно, без на-

пруження, рухи удосконалюються, а з часом автоматизуються, час на виконання дії зменшується, а продуктивність праці збільшується.

Учні набувають навичок з природознавства переважно у процесі виконання практичних і лабораторних робіт, які допомагають конкретизувати набуті теоретичні знання, розвивають психічні процеси школярів, прививають прагнення до самоосвіти. У процесі виконання повторних вправ з природознавства молодші школярі набувають навичок, необхідних для майбутнього життя.

Характерною особливістю умінь і навичок школярів є те, що вони формуються на основі здобутих теоретичних знань, бо життєвий досвід учнів ще незначний.

Знання забезпечують свідоме виконання робочих операцій, сприяють узгодженню дій, допомагають здійснювати самоконтроль за якістю роботи, і навпаки, незнання відповідних теоретичних положень приводить до механічного, несвідомого виконання роботи, коли учні не можуть дати теоретичного обґрунтування робочих операцій, які їм доводиться виконувати. Можна часто спостерігати, як учні механічно виконують деякі роботи, наприклад, пікірування рослин, проріджування сходів, розпушування ґрунту тощо, але не можуть дати теоретичного обґрунтування й пояснення необхідності цих операцій.

Знання, вміння та навички учнів мають формуватися в тісній взаємодії. На основі усвідомлення способу виконання дії поступово автоматизується навичка.

Отже, основою вмінь і навичок учнів мають бути знання. Уміння походять від знань, а навички – від умінь. Виходячи з цього, учитель організовує освітній процес з природознавства так, щоб здійснювати тісний зв'язок теорії з практикою, забезпечувати дієвість знань.

Таким чином, зміст сучасної шкільної природничої освіти багатоконпонентний. Він включає в себе знання, різноманітні вміння й навички, досвід творчої діяльності, емоційно-ціннісного ставлення людини до природи, до себе та інших людей. Формою відображення змісту є навчальні предмети, які мають відповідати рівню підготовки учнів і цілям їх вивчення.

Список використаних джерел

1. Гончаренко С. Український педагогічний словник. К. : Либідь, 1997. 374 с.
2. Дидактика средней школы / Под ред. М.М. Скаткина. М. : Знание, 1989. 352 с.
3. Костюк Г.С. Навчально-виховний процес і психічний розвиток особистості. К., 1989. 354 с.
4. Педагогіка / За ред. М.Д. Ярмаченка. К. : Освіта, 1986. 364 с.
5. Педагогіка / Под ред. Ю.К. Бабанського. М. : Наука, 1988. 420 с.

References

1. Goncharenko S. Ukrayinskyj pedagogichnyj slovnyk [Ukrainian pedagogical dictionary]. K. : Lybid, 1997. 374 s.

2. Didaktika srednej shkoly [Didactics of secondary school] / Pod red. M.M. Skatkina. M.: Znanie, 1989. 352 s.
3. Kostyuk G.S. Navchalno-vykhovnyj proces i psykhichnyj rozvytok osobystosti [Educational process and mental development of personality]. K., 1989. – 354 s.
4. Pedagogika [Pedagogy] / Za red. M.D. Yarmachenka. K. : Osvita, 1986. 364 s.
5. Pedagogika [Pedagogy] / Pod red. Yu.K. Babanskogo. M. : Nauka, 1988. 420s.

Ирина Мозуль. Умения и навыки как структурные элементы содержания школьного природоведческого образования на дидактическом уровне

В статье рассматриваются знания, умения и навыки как структурные элементы урока естествознания на дидактическом уровне. Содержание образования является определяющим средством целенаправленного обучения. Оно представляет собой систему знаний об окружающем мире, современном производстве, обобщенные интеллектуальные и практические умения, навыки творческого решения практических и теоретических проблем, этические нормы, которыми должны овладеть учащиеся. Главным элементом структуры содержания школьного образования являются знания, которые служат основой практических умений, то есть способность человека действовать.

Ключевые слова: знания, умения, навыки, ученики начальной школы, естествознание.

Iryna Mozul. Abilities and skills as structural elements of content of school natural scientific education at the didactic level

In the State standard of primary education the students' natural scientific education is considered as a pedagogical system that is a complex integral didactic formation of such interrelated elements as the goals (educational, developmental, educational), the content of the subject, methods and techniques, means and organizational forms of teaching, methods of control and check, as well as diagnostics of the achievement of educational goals.

One of the components of the learning process is the content of education, which is understood by the system of scientific knowledge, abilities and skills, mastering of which provides the comprehensive and harmonious development of students' intellectual, mental and physical abilities, the formation of outlook, moral and behaviour, preparation for social life and work.

The main element of the structure of the content of school education is knowledge. It is the result of human cognitive activity, which is tested in practice and is reflected in the human consciousness in the form of representations, concepts, facts, terms, judgments, theories. Knowledge can be vital, household, based on observations, and scientific, which is acquired as a result of purposeful learning and self-education.

In the process of learning natural science by primary pupils they form knowledge about objects, phenomena and processes of nature, as well as their interrelations and dependencies in the form of representations, concepts and facts. Also, pupils learn the special methods of studying nature, in particular observations, experiments, practical work, as well as the stages of cognition and the sequence of their implementation. By involving children in self-activity during the process of teaching natural science, the teacher introduces them the ways of performing various types of cognitive activity in order to study nature, the ways of performing management activities, ways of working with visibility, teaching aids and means of learning, as well as ways of communication and interaction in the educational process.

Knowledge serves as the basis for practical skills, that is, the ability of a person to act. The study of natural science, the implementation of exercises, practical tasks and independent work creates the primary pupils' ability to apply knowledge.

Skills include different actions. Individual actions, which are repeated, automate and become the skills of activity. As students acquire knowledge and skills, automated actions appear in their oral and written language, in solving ecological problems, working with maps, while using instruments and tools at a research area or in a wildlife corner, for conducting phonological observations and others. Pupils acquire skills in natural sciences mainly during the process of performing practical and laboratory work, which help to specify the acquired theoretical knowledge, develop mental processes of students, instil desire for self-education. In the process of performing repetitive exercises in natural science, primary pupils acquire the skills which are necessary for future life.

Knowledge must be the basis of pupils' skills and abilities. Skills come from knowledge and abilities. Accordingly, the teacher organizes the educational process of natural sciences in a way that connects the theory and practice, ensure the effectiveness of knowledge.

Key words: knowledge, abilities, skills, pupils of primary school, natural sciences.

УДК 378.011.016

Орест ОРИЩУК

*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
e-mail: innagek68@gmail.com*

МЕТОДИКА ФОРМУВАННЯ ГОТОВНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА ДО ПРОСВІТНИЦЬКОЇ ДІЯЛЬНОСТІ У ПРОЦЕСІ ВОКАЛЬНОГО НАВЧАННЯ

У статті висвітлено авторське бачення фахової підготовки вчителя нової генерації, особистості з високою самоорганізацією, фаховою компетентністю, інтелектуала, здатного до різних видів художньо-творчої діяльності підготовленого до педагогічної діяльності у нестандартному режимі є актуальною, адже практика роботи вчителя музичного мистецтва засвідчує, що будь-які форми позаурочної, позакласної діяльності, покладені на педагога-музиканта – носять просвітницький характер. Музично-просвітницька діяльність майбутнього вчителя музичного мистецтва відкриває потужні можливості розширення мистецького світогляду, формування художньо-естетичних смаків, ідеалів підростаючого покоління. Натомість, тематика музичного просвітництва недостатньо представлена у процесі фахового навчання студентів факультетів мистецтв педагогічних університетів. Представлено авторську методику формування готовності майбутніх учителів музичного мистецтва у процесі вокального навчання, яка розкриває авторське бачення вирішення проблеми підготовки вчителів-новаторів, вчителів-реформаторів, вокалістів-просвітників.

Ключові слова: просвітництво, музичне просвітництво, вокально-просвітницька діяльність, майбутній вчитель музичного мистецтва.

Оновлення системи освіти у контексті інтелектуального, культурного, духовного розвитку суспільства потребує фахівців-реформаторів, здатних, відповідно до прийнятих Україною положень Болонської конвенції, бути конкурентно спроможними спеціалістами на вітчизняних та світових теренах освітянського простору. В умовах запровадження багаторівневої освіти у вищих мистецьких навчальних закладах особливої ваги набуває проблема підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва широкого профілю, професія яких поєднує риси та вміння педагога-виконавця, диригента – керівника творчого колективу, соліста-вокаліста, лектора-музикознавця, педагога-просвітника, носія духовної культури та естетичного смаку та ін.

Про значення музично-просвітницької діяльності у процесі підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва стверджували провідні вітчизняні й зарубіжні діячі культури, вчені, педагоги-практики, методисти музичного виховання, музиканти-просвітники, як: А. Авдієвський, Д. Кабалевський, З. Кодай, Ф. Колесса, А. Козир, Г. Падалка, О. Рудницька, В. Шацька, О. Щолокова та ін.

Проблемам фахової підготовки вчителів музики – просвітителів-виконавців підготовлених до виконання високохудожніх зразків мистецтва, цілеспрямованого впливу на формування музич-

но-естетичного досвіду підростаючого покоління засобами музичного просвітництва присвятили наукові праці Т. Жигінас, Л. Кожевнікова, О. Куришев, О. Кузнецова, Л. Масол, О. Мельник, С. Мельничук, С. Олексюк, В. Федоришин, О. Хоружа та ін., в яких музичне просвітництво представляється необхідною умовою формування естетичної культури на сучасному етапі розвитку суспільства. У зв'язку з цим, зростає роль співацького навчання дітей та юнацтва, як найбільш актуального й популярного у їх музичному навчанні.

Проблемам вокальної, вокально-хорової підготовки у музикознавчому аспекті присвятили свої дослідження В. Антонюк, В. Багадуров, Ю. Барсов, Л. Василенко, І. Колодуб, О. Стахович, І. Топчієва, О. Хоружа, Ю. Юцевич та ін. Педагогічний аспект вокальної підготовки було окреслено в дослідженнях Д. Аспелунд, Л. Дмитрієва, В. Ємельянова, Ф. Заседателева, А. Менабені, Є. Проворової, Ю. Юцевича та ін.

Аналіз наукової літератури засвідчує, що проблема цілеспрямованої вокальної підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва до музично-просвітницької діяльності не знайшла ще належного висвітлення та розв'язання.

Мета статті – представити науковій спільноті авторське бачення вирішення проблеми методичного забезпечення процесу підготовки майбутнього вчителя музичного мистецтва до здійснення

просвітницької діяльності у процесі вокального навчання.

Зasadничі аспекти просвітництва в культурно-освітньому просторі різних історичних етапів та різних сфер просвітницьких орієнтирів розкрито у дослідженнях вітчизняних науковців (Л. Березівська, П. Біліченко, Р. Гарат, М. Данилюк, Т. Жигінас, Л. Кияновська, Л. Кожевнікова, Н. Кобрин, Т. Коломієць, Я. Лисенко, О. Мельник, З. Нагачевська, В. Найда, О. Рудницька, Г. Падалка, І. Топчієва, Н. Фрадкіна, О. Хоружа, О. Цапко та ін.).

Згідно яких, було встановлено, що просвітництво, у аспекті обраного феномена – це розповсюдження знань, освіти, культури. Що, своєю чергою, потребує свідомого ставлення до майбутніх перспектив професійної реалізації сучасного вчителя музичного мистецтва, його підготовленості до вокально-просвітницької діяльності, завдяки впровадженню вокально-просвітницьких проєктів у освітнє середовище професійної самореалізації, та за його межами.

Провідними у нашому дослідженні виступили авторитетні визначення О. Апраксіної, Д. Кабалевського, Г. Падалки, які трактують *сутність музичного просвітництва* наступним чином, можливість поєднання учителювання та просвітництва можлива за умови якості отриманої загальної музичної освіти, загальної музичної грамотності, потреби у розповсюдженні набутих знань у відповідно налаштованому на сприймання, середовищі, яке налаштовано на слухання та розуміння музики; витоки музичного просвітництва кореняться в усвідомленні благодірного впливу музики на душу людини та її значущої виховної сили.

Вокальне просвітництво вчителя музичного мистецтва ми позиціонуємо, як діяльність, що забезпечує розвиток музичних інтересів, потреб і смаків та в цілому сприяє становленню основ музичної культури в спеціально-створеному музично-інформаційному середовищі. Здійснення музично-просвітницької діяльності засобами вокального мистецтва забезпечується у процесі фахової підготовки майбутнього вчителя музичного мистецтва, завдяки готовності використовувати вокально-виконавські вміння для досягнення запланованого результату музично-просвітницької роботи – естетичного виховання молодого покоління.

Згідно з нашим науковим баченням вирішення представленої проблеми актуалізувало необхідність уведення наступних наукових підходів. Системно-цілісний підхід забезпечив виявлення специфіки та особливостей підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва до музично-просвітницької діяльності у процесі вокальної підготовки, встановив закономірності поєднання

складових: вокально-виконавської та музично-педагогічної, які й складають цілісну кваліфікаційну відповідність підготовки бакалавра, магістра. Підготовленість до позиціонування себе, як учителя-просвітителя є новою, набутою фаховою якістю майбутнього вчителя музичного мистецтва. Світоглядний підхід є одним з визначальних у аспекті даного дослідження. Так як світогляд є певною виражальною особистісною формою, згідно якої відбувається сприймання, осмислення світу й себе у ньому через відповідну діяльність, то успішність, відображає продуктивність та ефективність людини в цій діяльності. Аксиологічний підхід був спрямований на свідому просвітительську самореалізацію у майбутній професійній діяльності вчителя музичного мистецтва, передбачав спрямування навчально-виховного процесу на здобуття майбутніми вчителями музичного мистецтва вокально-педагогічних цінностей, до яких ми відносимо й просвітницькі орієнтації у різних видах музичного виконавства. Особистісно-орієнтований підхід був спрямований на актуалізацію соціальної позиції майбутнього вчителя музичного мистецтва – вокаліста-просвітника, у аспекті значущості та результативності його творчо-педагогічного впливу на соціокультурний простір, середовище творчої взаємодії. Компетентнісний підхід був спрямований на формування у майбутніх учителів музичного мистецтва вокально-просвітницьких компетенцій – системних, інтегрованих якостей, що забезпечать можливість до самостійного обрання напрямків музичного просвітництва у процесі фахової самореалізації. До предметно-практичних компетентностей віднесено: здатність до оволодіння значним вокальним репертуаром; здатність практично використовувати набуті професійно-значущі знання в галузі історії, теорії та методики музичного навчання та виховання; здатність здійснювати просвітницьку роботу серед школярів засобами вокального мистецтва; здатність до використання набутої вокально-виконавської майстерності у педагогічній практиці та виконавсько-просвітницькій діяльності; здатність до створення художнього образу вокального твору, вербального відображення його емоційного змісту; здатність самостійно добирати, аналізувати та інтерпретувати вокальний твір; здатність розробляти й створювати власні музично-просвітницькі проєкти; здатність визначати інтегративні зв'язки в процесі самостійної вокально-просвітницької діяльності; здатність до творчого переосмислення й адекватного застосування вокально-просвітницьких компетентностей у самостійній педагогічній творчості. Креативно-діяльнісний підхід дослідження ґрунтується на визначенні вокально

-просвітницької діяльності основою, засобом і вирішальною умовою, що забезпечує якість вокальної готовності майбутніх учителів музичного мистецтва до просвітницької діяльності у процесі фахової підготовки.

Структура підготовленості майбутніх учителів музичного мистецтва до просвітницької діяльності у процесі вокального навчання, охопила складові: *адаптивно-мотиваційний, когнітивно-діяльнісний, творчо-виконавський компоненти*. У визначенні провідних компонентів означеного педагогічного явища враховувалось, що якість методичного забезпечення підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва до просвітницької діяльності у процесі вокального навчання залежить від швидкості адаптації та визнанні продуктивності даного виду діяльності, усвідомленні ціннісного контексту вокального просвітництва – нової фахової якості, яка забезпечує стійку потребу у саморозвитку, орієнтує студентів на музично-педагогічне та вокально-виконавське самовдосконалення (адаптивно-орієнтаційний компонент); готовність студентів до набуття власного тезаурусу в просвітницькому спрямуванні музично-педагогічної роботи засобами вокального виконавства, як додаткового естетично-виховного фактору в процесі проведення музичних заходів з привнесенням просвітницьких елементів (когнітивно-діяльнісний); творчо-виконавський компонент синтезує зміст адаптивно-орієнтаційного та когнітивно-діяльнісного складників вокальної підготовленості майбутніх учителів музичного мистецтва до просвітницької діяльності.

До функцій формування зазначеного феномена нами віднесено: пізнавальну, комунікативну, інтегративну, творчо-просвітницьку, гедоністичну, проєктивну. Основними принципами підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва до просвітницької діяльності у процесі вокального навчання визначено: принцип інтегративного взаємозв'язку фахових дисциплін, що сприяють підготовці студентів до ефективної музично-просвітницької роботи; принцип рефлексивності, який забезпечує осмислення та усвідомлення майбутнім учителем музичного мистецтва художніх образів музичних творів; принцип взаємозв'язку теоретичних знань з оптимальним їх використанням у продуктивній просвітницькій діяльності з учнями.

Представлення авторської методики буде неповним без оприлюднення педагогічних умов досліджуваного феномена, до яких віднесено: забезпечення стійкої зацікавленості в отриманні теоретико-методичних знань щодо здійснення музично-просвітницької діяльності з урахуванням особливостей вокального навчання; дотри-

мання рефлексивності у забезпеченні діалогової взаємодії у процесі проведення музично-просвітницької роботи; спонукання майбутніх учителів музичного мистецтва до творчого самовираження у вокально-просвітницькій діяльності.

Структурні компоненти, критерії, показники та етапи їх сформованості, функції, принципи й педагогічні умови, методи і засоби формування досліджуваного феномену склали базис для моделювання нашої педагогічної стратегії, що впроваджувалась поетапно й увійшла в повний технологічний цикл, який склали: орієнтаційно-підготовчий, корекційно-рефлексивний, творчо-результативний етапи.

Сконцентрованість на забезпеченні сприятливої психологічної атмосфери під час вокального навчання студентів, на створенні позитивного емоційного ставлення студентів до просвітницької діяльності шляхом залучення форм, методів і засобів творчого характеру, спрямованих на розвиток майбутніх фахівців, їх готовності не тільки до музичного просвітництва, але й до артистичної передачі художніх образів під час опрацювання й концертного виконання вокальних творів тощо.

Були використані традиційні й інноваційні форми, методи, засоби й прийоми мистецького навчання, зокрема: складання книжки-пам'ятки для організатора музично-просвітницького заходу, рольові ігри на кшталт «Я організатор музично-просвітницького заходу», методи ситуативного обговорення, інтерактивні методи, методи створення ситуації успіху, написання есе, вправи на набуття вмінь створювати наочний навчальний матеріал для проведення зі школярами позаурочного музично-просвітницького заходу, творчі вправи тощо.

Насамкінець, ми зауважимо, що згідно результатів контрольного й формувального експериментів представлених у вигляді співставлення статистичних даних щодо якісної та кількісної динаміки зростання показників досліджуваного феномена у контрольній та експериментальній групах було підтверджено ефективність розробленої поетапної методики формування готовності майбутніх учителів музичного мистецтва до просвітницької діяльності у процесі вокального навчання (табл. 1).

Отже, динаміку сформованості підготовленості майбутніх учителів музичного мистецтва до просвітницької діяльності у процесі вокального навчання забезпечена широким впровадженням вправ на розвиток артистичних умінь майбутніх учителів музичного мистецтва, методів інверсії, формуванням міжособистісної культури учнів, методів спонукання школярів до асоціативного пошуку, методів фасилітативної дискусії, методів

Таблиця 1

Рівні підготовленості мумм до просвітницької діяльності у процесі вокального навчання	Констатувальний зріз		Контрольний зріз			
	Студ. (148)		КГ (73)		ЕГ (75)	
	абс.	%	абс.	%	абс.	%
Високий рівень	12	8,04%	6	8,16%	13	17,29%
Середній рівень	52	34,8%	34	46,2%	46	61,18%
Низький рівень	84	56,28%	33	44,8%	16	21,2%

музично-фольклорного спілкування тощо. Представлена авторська методика – авторське передбачення майбутнього музично-педагогічної освіти, та ролі вчителя музичного мистецтва у сучасній

загальноосвітній школі. Представлена методика є універсальною та інноваційною, а розгляд особливостей практичного впровадження її сподіваємося продовжити у наступних наукових публікаціях.

Список використаних джерел

1. Жигінас Т. В. Методика підготовки майбутніх учителів музики до концертно-освітньої діяльності: навчально-методичний посібник // електронний каталог бібліотеки НПУ ім. М. П. Драгоманова / за ред. Г. М. Падалки, О. Я. Ростовського. К.: Уніфікований ідентифікатор ресурсу: <http://enpuir.npu.edu.ua/handle/123456789/7400//> 2015 р. 130 с.
2. Козир А. В. Вступ до акмеології мистецької освіти : навч.-метод. посібник. Київ: НПУ імені М. П. Драгоманова, 2012. 263 с.
3. Падалка Г. М. Пріоритетні напрямки розвитку сучасної мистецької освіти. – Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова. Серія 14. Теорія і методика мистецької освіти: Збірник наукових праць. К.: НПУ, 2004. Вип. 1 (6). С. 15–20.
4. Ростовський О. Я. Проблема методологічної переорієнтації професійної підготовки майбутніх учителів музики у контексті реформування сучасної загальноосвітньої школи //Наукові записки: психолого-педагогічні науки. №2. Ніжин: НДПУ імені М.Гоголя, 2003. 239 с.

References

1. Zhyhinas T. V. Metodyka pidhotovky maybutnix uchyteliv muzyky do kontsertno-osvitn'oyi diyal'nosti: navchal'no-metodychnyy posibnyk // elektronnyy kataloh biblioteki NPU im. M.P. Drahomanova // (za red. H. M. Padalky, O. YA. Rostovs'koho). K.: Unifikovanyy identyfikator resursu: <http://enpuir.npu.edu.ua/handle/123456789/7400//> 2015 r. 130 s.
2. Kozyr A. V. Vstup do akmeolohiyi mystets'koyi osvity : navch.-metod. posibnyk. – Kyyyiv : NPU imeni M. P. Drahomanova, 2012. 263 s.
3. Padalka H. M. Priorytetni napryamky rozvytku suchasnoyi mystets'koyi osvity. Naukovyy chasopys Natsional'noho pedahohichnoho universytetu imeni M. P. Drahomanova. Seriya 14. Teoriya i metodyka mystets'koyi osvity: Zbirnyk naukovykh prats'.K.: NPU, 2004. Vyp. 1 (6). S. 15–20.
4. Rostovs'kyy O. YA. Problema metodolohichnoyi pereoriyentatsiyi profesiynoyi pidhotovky maybutnix uchyteliv muzyky u konteksti reformuvannya suchasnoyi zahal'noosvitn'oyi shkoly //Naukovi zapysky: psykholoho-pedahohichni nauky. №2. Nizhyn: NДPU imeni M.Hoholya, 2003. 239 s.

Орест Орищук. Методика формирования готовности будущих учителей музыкального искусства к просветительской деятельности в процессе вокального обучения

В статье освещены авторское видение профессиональной подготовки учителя нового поколения, личности с высокой самоорганизацией, профессиональной компетентностью, интеллектуала, способного к различным видам художественно-творческой деятельности подготовленного к педагогической деятельности в нестандартном режиме. Актуально, практика работы учителя музыкального искусства показывает, что любая форма внеурочной, внеклассной деятельности, возложенная на педагога-музыканта – носит просветительский характер. Музыкально-просветительская деятельность будущего учителя музыкального искусства открывает мощные возможности расширения художественного мировоззрения, формирования художественно-эстетических вкусов, идеалов подрастающего поколения. Тематика музыкального просвещения недостаточно представлена в процессе профессионального обучения студентов факультетов искусств педагогических университетов. Представлена авторская методика формирования готовности будущих учителей музыкального искусства к просветительской деятельности в процессе вокального обучения раскрывает авторское видение решения проблемы подготовки учителей-новаторов, учителей-реформаторов, вокалистов-просветителей.

Ключевые слова: просвещение, музыкальное просвещение, вокально-просветительская деятельность, будущий учитель музыкального искусства.

Orest Orishuk. Methodology of forming the readiness of future teachers of musical art for educational activities in the process of vocal training

The urgent need of modern Ukrainian society for the professional training of a teacher of a new generation, a person with a high self-organization, professional competence, an intellectual capable of various types of artistic

and creative activity prepared for teaching in a non-standard mode is relevant, since the practice of the teacher of musical art testifies that any -which forms of extra-curricular, extra-curricular activities, placed on the teacher-musician – are educational. The musical and educational activities of the future teacher of musical art opens up powerful opportunities for expanding the artistic outlook, the formation of artistic and aesthetic tastes, and the ideals of the younger generation. Instead, the subject of musical education is not sufficiently represented in the process of professional training of students of the faculties of the arts of pedagogical universities. The article presents the methodology of forming the readiness of future teachers of musical art in the process of vocal training, which reveals the author's vision of solving the problem of preparing teachers-innovators, teachers-reformers, vocalists-educators. The dynamics of formation of the preparedness of future teachers of musical art for educational activity in the process of vocal education is provided by wide introduction of exercises on the development of artistic skills of future teachers of musical art, inversion methods, formation of interpersonal culture of students, methods of encouraging students to associate search, methods of facilitative discussion, methods of musical-folklore communication, etc.

Keywords: education, musical education, vocal and educational activities, future teacher of musical art opens.

УДК 37.378

Ільдико ОРОС

*доктор філософії, ректор Закарпатського угорського інституту
ім. Ференца Ракоці II, м. Берегово, Україна
e-mail: ildiko@kmf.uz.ua*

РОЛЬ ФОРМАЛЬНОЇ, НЕФОРМАЛЬНОЇ ТА ІНФОРМАЛЬНОЇ ОСВІТИ У ПІДГОТОВЦІ ПЕРСОНАЛУ ДЛЯ СИСТЕМИ ОСВІТИ ДОРΟΣЛИХ

У статті з'ясовано, що освіта дорослих може впливати на різні сфери діяльності людини, суспільства, і для цього створюються нові можливості. Неформальна та інформальна освіта застосовує новітні технології, методи, які може використовувати формальна освіта. Такі форми освіти як формальна, неформальна та інформальна, полегшують розв'язання проблеми підготовки персоналу для роботи з дорослим населенням, сприяють підвищенню якості роботи на підприємстві, адже неформальна освіта швидко реагує на потреби ринку праці, у зв'язку з чим усуваються бар'єри у оволодінні новими технологіями, завдяки чому можна швидше сформувати високий інтелектуальний капітал, який відіграє ключову роль в економіці.

Значну роль у розвитку освіти дорослих відіграє європейська провідна неурядова організація в системі освіти дорослих – Європейська Асоціація з освіти дорослих (European Association of Adult Education – EAAE), завданням якої є популяризація освіти дорослих та забезпечення доступу всіх бажаючих до неформальної освіти дорослих.

Ключові слова: формальна освіта, неформальна освіта, інформальна освіта, підготовка персоналу, система освіти дорослих.

У зв'язку з вимогою інформаційного суспільства, головною рисою якого є знання, що постійно оновлюються, та вимогою науково-технічного прогресу, в процесі якого необхідно постійно опановувати новими технологіями, які засновані на інноваційних знаннях, все більшого значення набуває неформальна та інформальна освіта, яка сприяє оновленню базових знань і навичок з комп'ютерної грамотності, технологічної культури, вивченню іноземних мов, доступу до освіти упродовж життя, адже в таких умовах людина має не лише набувати нових знань, а й оволодівати суміжними, а то й новими професіями [1; 2].

Важливе значення для опанування формальною, неформальною та інформальною освітою педагогічних досліджень мають праці з філософії освіти (В. Андрущенко, І. Зязюн, В. Кремень,

В. Лутай та ін.), а також з теоретико-прикладних аспектів неперервної освіти дорослих (Л. Лук'янова, Н. Ничкало, С. Сисоєва та ін.).

Ми поставили завдання коротко схарактеризувати роль формальної, неформальної та інформальної освіти у підготовці персоналу для системи освіти дорослих (ОД).

Новий формат «навчання протягом життя» повинен включати в себе всі періоди освіти – від дошкільної до післяпенсійної, що охоплює весь спектр різних видів навчання: формального (formal), неформального (non-formal), самостійного інформального (informal) [3]. Підвищення освітнього рівня впродовж усього життя – це підвищення професійного рівня (набуття знань із фаху) та загальноосвітнього (набуття знань з культури і політики) [4].

Людина реалізує своє право на освіту впродовж життя шляхом формальної, неформальної та інформальної освіти [4], що являють собою компоненти структури неперервної освіти в європейських країнах [5].

Країни ЄС та ОЕСР, а також міжнародна організація ЮНЕСКО приділяють неформальній та інформальній освіті значну увагу. Зокрема, вони розглядають визнання результатів неформальної та інформальної освіти як важливу складову стратегії створення та ідентифікації людського капіталу, забезпечення потреб ринку праці в умовах демографічного спаду та швидких змін [6].

В умовах легкого доступу до інформації і швидкого її старіння традиційні форми навчання не в змозі задовольнити потреби людей у навчанні. Навчання, що будується на основі жорстко затверджених програм, не відповідає сучасним вимогам до освіти. Виникає потреба в нових гнучких освітніх структурах і технологіях, які здатні вчасно, якісно і адекватно надавати освітні послуги [7, 583].

Як зазначає О. Лазоренко, часто у традиційній системі освіти людина, яка вважала, що отримала блискучу освіту, опиняється у ситуації, коли отримані знання застарівають, а сучасні вимоги працевластувачів вимагають поглиблення існуючих знань або набуття нових знань та навичок. У цьому випадку, людина звертається до нетрадиційних форм освіти, до неформального та інформального навчання, щоб поглибити знання, набути нові навички тощо [8]. Думку О. Лазоренко підтримують дослідниці Е. Гусейнова та Ю. Лук'янова. На їхню думку, освіта більше не може обмежуватися кількома роками чи навіть десятиліттями на початку життя людини, адже оновлення інформації вимагає постійного навчання і самовдосконалення, що одним із наслідків глобалізації та інформатизації є розвиток неперервного навчання разом із формуванням суспільства знань [9].

Сьогодні в світі створюється єдиний освітній простір для демократичної освіти, що базується на засадах нової філософії освіти, яка відстоює самостійне мислення особистості, її готовність прийняти думки іншого, чому сприяє неформальна та інформальна освіта, яка забезпечує: подолання проблеми соціального і освітнього відчуження таких категорій населення як інваліди, переселенці; створення оптимальних умов для саморозвитку педагогів, які працюють з дорослим населенням; підтримку навчальної діяльності людей пенсійного віку.

Формальна освіта – це організація системи освіти на державному рівні, має затвердження програми та терміни навчання, відбувається в спеціальних закладах, які надають відповідні кваліфікації та посвідчення, що засвідчують здобуття

певного рівня знань, вмінь, навичок. Неформальна освіта здійснюється поза межами освітніх закладів, вона не має будь-яких (вікових, часових, професійних, інтелектуальних) обмежень щодо учасників навчання. Хоч і не присуджує кваліфікацій, але корисна в певних номінаціях: сприяє розвитку проблеми підготовки персоналу для роботи з дорослим населенням; швидко реагує на потреби ринку праці, а також послуг, чим задовольняє вимоги дорослих учнів, роботодавців та робітників; вирішує проблеми дозвілля осіб похилого віку; використовує новітні технології навчання, що може використовуватись формальною освітою.

Інформальна освіта – це здобуття знань, умінь упродовж життя, хоча і у формі життєвого досвіду.

Неформальна освіта, хоча вона і не обов'язкова, хоч її програми і отримання кваліфікації визнаються органами освіти, державою, але вона слугує добрим доповненням до формальної освіти в навчанні упродовж життя, в освіті дорослих швидко реагує на потреби ринку праці, сприяючи розвитку проблеми підготовки персоналу для роботи з дорослим населенням тощо.

Асамблея Ради Європи розробила рекомендації «Про неформальну освіту» (2000 р.), в якій підтверджується, що неформальна освіта є важливою частиною неперервного навчання [10]. Як зазначає Г. Шевченко, неформальна освіта – будь-яка освітня діяльність, організована поза формальною освітою. Вона доповнює формальну освіту, забезпечуючи те освоєння умінь і навичок, які необхідні для соціально і економічно активного громадянина країни, що він міг інтегруватися в суспільство і на ринку праці [7, 583]. Тому-то світовою тенденцією сьогодення є рух до зближення та взаємодоповнення формальної і неформальної освіти. До того ж, у Меморандумі Європейської комісії 2000. Рекомендація 1437 (2000) про неформальну освіту зазначено: «Континуум неперервної освіти робить неформальну і формальну освіту рівноправними учасниками процесу навчання» [11]. Сучасні світові тенденції зумовлюють необхідність удосконалення форм освіти (формальної, неформальної, інформальної), що забезпечують підготовку фахівців для роботи з дорослим населенням з метою впровадження нових технологій, оновлення змісту постійного навчання дорослих студентів, адже в умовах формування ринку праці нові технології, нові спеціальності, безробіття спричиняють поступове зростання значення форм освіти, особливо неформальної – позашкільної освіти, що реалізується у формі курсів, тренінгів, семінарів [12].

Надаючи особливого значення неформальній освіті як освіті дорослих, освіті впродовж життя,

В. Андрущенко вказує на те, що неформальна освіта виникла як своєрідна відповідь на інформаційний бум, що посилюються. Відсутність швидкої реакції на цей виклик спричинить деградацію особистості, а відтак і суспільства загалом, призведе до зниження інтелектуального капіталу і конкурентоспроможності національної економіки [13, 5–9].

Вчений Ф. Кумбс вважає, що неформальна освіта – це організована діяльність поза формальною системою, яка відбувається окремо або як частина ширшої діяльності і має цілі навчання [14, 55].

Як видно із зазначеного, протягом останніх десятиліть розробкою поняття «неформальна освіта» займаються дослідники різних країн. І це не дивно, адже результати неформальної освіти доповнюють формальну освіту, сприяють підготовці вчителів, які навчають доросле населення, сприяють підвищенню їхнього професійного рівня.

Значну роль підготовці викладачів до роботи з інструкторами, тренерами, які безпосередньо працюють із дорослим населенням з метою підвищення їхнього рівня кваліфікації, а отже, й – якості випускаємої ними продукції, приділяє О. Лазоренко в роботі «Філософія освіти дорослих у контексті практичної парадигми пожиттєвого навчання: європейський приклад для України». Дослідниця звертає увагу на те, як особистісна система цінностей педагога впливає на те, у який спосіб підготовлений ним тренер чи-то інструктор у процесі здійснюваного формального чи неформального навчання вивчить дорослих людей, а також як він взаємодіє із своїми дорослими учнями. При цьому значну увагу О. Лазоренко приділяє етичним діям викладачів, які вона вважає надзвичайно важливими в їхній роботі, адже особисті цінності впливають на наступне: викладач у процесі навчання підкреслює сильні сторони учнів або їхні недоліки; чи ставиться він до учнів однаково, незалежно від гендеру, віросповідання, від національного чи етнічного походження; чи вірить він у те, що дорослі можуть навчатися незалежно від віку, від попередньо отриманої освіти, набутого досвіду [15, 259]. Дослідниця звертає увагу й на те, що викладач у системі освіти дорослих має враховувати хто є замовником такої підготовки, в якості яких можуть бути: роботодавці, професійні асоціації, громадські організації, державні служби зайнятості тощо. При виконанні відповідного замовлення викладачі повинні враховувати цілі дорослих і пам'ятати, що проблеми в процесі навчання можуть виникати, коли цілі дорослих учнів і замовників навчання різняться між собою або й протилежні. Ми вважаємо, що в період підготовки фахівців до роботи з доросли-

ми на такі моменти потрібно звертати увагу, щоб запобігти недоречностей, які можуть виникнути в їхній роботі та їхніх дорослих учнів.

Створюються нові можливості для неформальної освіти дорослих. Зазначаємо, що значну роль у розвитку освіти дорослих відіграє європейська провідна неурядова організація в системі освіти дорослих – Європейська Асоціація з освіти дорослих (European Association of Adult Education – EAAE), завданням якої є популяризація освіти дорослих та забезпечення доступу всіх бажаючих до неформальної освіти дорослих. Її членами є 137 організацій із 44 країн Європи, вона представляє інтереси 60 млн дорослих учнів Європи. Слід зазначити, що освіта дорослих, й зокрема НФО, може стати у певній мірі інструментом у вирішенні викликів, які постали перед Європою, в тому числі й перед Великою Британією: соціальна нерівність, демографічні процеси, безробіття; загострюють потребу у нових навичках та компетенціях працівників і зростаючі цифрові технології в усіх сферах діяльності. З огляду на зазначені виклики, зусиллями ЕАОД було створено документ: Маніфест з освіти дорослих у XXI ст. (Manifesto for Adult Learning in the 21st), який разом з неурядовою організацією в системі ОД ЕАЄА сприяє: підготовці викладачів для навчання на робочому місці, усуненню прогалин у цифрових знаннях населення; створенню умов для економічного розвитку; набуттю навичок, необхідних для життя; урівненню прав і статусу різних груп населення; мігрантам успішно соціалізуватися; боротьбі з бідністю; наданню інформації, майданчиків для дискусій та простору для творчості [15].

Європейська комісія, оцінюючи виконання Лісабонської стратегії, також зазначає, що високоосвічені люди в 6 разів більше залучені до неперервної освіти, ніж люди з нижчим рівнем освіти. Найбільші відмінності в залученні дорослих залежно від типу освіти спостерігаються в Данії, де 24,8% дорослих залучені до неформальної освіти і лише 5,4 % – до формальної, а у Великій Британії частка дорослих, залучених до неформальної освіти, перевищує частку залучених до формальної освіти на 12,1 % [17, 12].

Отже, освіта дорослих, в тому числі й неформальна освіта, може вплинути на різні сфери діяльності людини, суспільства, і для цього створюються нові можливості.

Із зазначеного витікає, що такі форми освіти як формальна, неформальна та інформальна, які мають риси взаємодоповнення, взаємопроникнення організаційних структур системи освіти, разом полегшують розв'язання проблеми підготовки персоналу для роботи з дорослим населенням, сприяють підвищенню якості роботи на

підприємстві, адже неформальна освіта швидко реагує на потреби ринку праці, у зв'язку з чим усуваються бар'єри у оволодінні новими технологіями, завдяки чому можна швидше сформулювати

високий інтелектуальний капітал, який відіграє ключову роль в економіці. Неформальна та інформальна освіта застосовує новітні технології, методи, які може використовувати формальна освіта.

Список використаних джерел

1. Кремень В. Нові вимоги до освіти та її змісту // Виклик для України: розробка рамкових основ змісту (національного курикулуму) загальної середньої освіти для 21 століття: Матеріали Всеукр. наук.-практ. конф. «Рівний доступ до якісної освіти», 26–27 черв. 2007 р., м. Київ. К.: ТОВ УВПК «Ексоб», 2007. С. 3–10.
2. Кучай О. В. Теоретичні і методичні засади підготовки майбутніх учителів початкових класів засобами мультимедійних технологій у вищих навчальних закладах Польщі / за ред. А. І. Кузьмінського. Черкаси: видавець Чабаненко Ю. А., 2014. 361 с.
3. Актуальные вопросы современного образования [Текст] : монография / под ред. Д. Ю. Трушников. Тюмень: ТюмГНГУ, 2010. 404 с.
4. Програма «Освіта дорослих» <http://www.uarp.org/1349019145>
5. Ніколенко Л. Науково-методичний супровід формальної, неформальної та інформальної освіти дорослих http://umo.edu.ua/images/content/nashi_vydanya_pislya_dyplom_osvina/1_2016/%D0%9D%D0%98%D0%9A%D0%9E%D0%9B%D0%95%D0%9D%D0%9A%D0%9E.pdf
6. Recognition of Non-formal and Informal Learning <http://www.oecd.org/education/skills-beyond-school/44600408.pdf>
7. Шевченко Г. П. Неформальна освіта // Енциклопедія освіти [головний ред. В. Г. Кремень]. К.: Хрінком Інтер, 2008. С. 583–584.
8. Лазоренко Олена. Неформальна освіта дорослих в Україні у проектних розвідках <https://www.eastbook.eu/ua/2013/02/19/neformalna-osvita-dorosluh-v-ukraini/>
9. Гусейнова Е. І., Лук'янова Ю. М. Неформальна освіта як важливий елемент безперервної освіти http://www.rusnauka.com/11_NPE_2012/Pedagogica/4_106261.doc.htm
10. Рекомендації Асамблеї Ради Європи 1437 Про неформальну освіту [Електронний ресурс]. 2000. Режим доступу до ресурсу: <http://coe.kiev.ua/bul/bul9/text30htm>.
11. Меморандум Європейської Комісії 2000. Рекомендація 1437 (2000) Про неформальну освіту. [Електронний ресурс] Режим доступу: <http://www.bologna-berlin2003.de/pdf/MemorandumEng.pdf>.
12. Естетичні та етичні чинники розвитку професійного досвіду викладачів вищих педагогічних навчальних закладів: монографія / Г. І. Сотська, С. О. Соломаха, Н. С. Гомеля, М. П. Вовк, Ю. В. Грищенко, Н. О. Філіпчук, Т. В. Котирло; за ред. С. В. Коновець, М. М. Солдатенко. Київ: ІПОД, 2016. 267 с.
13. Андрущенко В. Філософія неформальної освіти: проблеми та перспективи розвитку // Вища освіта України. 2013. № 4. С. 5–9.
14. Плинокос Д. Д. Неформальна освіта: теоретичні аспекти і наукові підходи // Наукові праці Кіровоградського національного технічного університету. Економічні науки. 2016. Вип. 29. С. 53–60
15. Лазоренко Олена. Філософія освіти дорослих в контексті практичної парадигми по життєвого навчання: європейський приклад для України // Філософія освіти, 2011. № 1–2. С. 255–266
16. Manifesto for Adult, learn in g in the 21st Century: European Association for the Education of Adults. Retrieved 19.03.2016 from: <http://unviv.eaea.org/rmedia/policyadvocacy/manifesto/manifesto.pdf>. [in English].
17. Міщенко С. О. Зарубіжний досвід державного стимулювання щодо створення нових робочих місць // Теоретичні і практичні аспекти економіки та інтелектуальної власності. 2016. Вип. 14. С. 237–242.

References

1. Kremen V. Novi vymohy do osvity ta yiyi zmistu // Vyklyk dlya Ukrainy: rozrobka ramkovykh osnov zmistu (natsionalnoho kurykulumu) zahalnoyi serednoyi osvity dlya 21 stolittya: Materialy vseukr. nauk.-prakt. konf. «Rivnyy dostup do yakisnoyi osvity», 26–27 cherv. 2007 r., m. Kyiv. K.: TOV UVPK «Eksob», 2007. S. 3–10.
2. Kuchay O. V. Teoretychni i metodychni zasady pidhotovky maybutnikh uchyiteliv pochatkovykh klasiv zasobamy multymediynykh tekhnolohiy u vyshchyykh navchalnykh zakladakh Polshchi / za red. A. I. Kuzminskoho. Cherkasy: vydavets Chabanenko YU. A., 2014. 361 s.
3. Aktualnye voprosy sovremennoho obrazovanyaya [Tekst] : monohrafiya / pod red. D. YU. Trushnykova. Tyumen : TyumHNU, 2010. 404 s.
4. Prohrama «Osvita doroslykh» <http://www.uarp.org/1349019145>
5. Nikolenko L. Naukovo-metodychny suprovod formalnoyi, neformalnoyi ta informalnoyi osvity doroslykh http://umo.edu.ua/images/content/nashi_vydanya_pislya_dyplom_osvina/1_2016/%D0%9D%D0%98%D0%9A%D0%9E%D0%9B%D0%95%D0%9D%D0%9A%D0%9E.pdf
6. Recognition of Non-formal and Informal Learning <http://www.oecd.org/education/skills-beyond-school/44600408.pdf>
7. Shevchenko H. P. Neformalna osvita // Entsyklopediya osvity [holovnyy red. V. H. Kremen]. – K. : Khrinkom Inter, 2008. – S. 583–584.
8. Lazorenko Olena. Neformal'na osvita doroslykh v Ukraini u proektnykh rozvidkakh <https://www.eastbook.eu/ua/2013/02/19/neformalna-osvita-dorosluh-v-ukraini/>
9. Huseynova E. I., Lukyanova Y. U. M. Neformalna osvita yak vazhlyvyi element bezperervnoyi osvity http://www.rusnauka.com/11_NPE_2012/Pedagogica/4_106261.doc.htm
10. Rekomendatsiyi Asambleyi Rady Yevropy 1437 Pro neformal'nu osvitu [Elektronnyy resurs]. – 2000. – Rezhym dostupu do resursu: <http://coe.kiev.ua/bul/bul9/text30htm>.
11. Memorandum Yevropeys'koyi Komisiyi 2000. Rekomendatsiya 1437 (2000) Pro neformal'nu osvitu. [Elektronnyy resurs] – Rezhym dostupu: <http://www.bologna-berlin2003.de/pdf/MemorandumEng.pdf>.

12. Estetychni ta etychni chynnyky rozvytku profesynoho dosvidu vykladachiv vyshchych pedahohichnykh navchalnykh zakladiv: monohrafiya / H. I. Sot-ska, S. O. Solomakha, N. S. Homelya, M. P. Vovk, YU. V. Hryshchenko, N. O. Filipchuk, T. V. Kotyrlo; za red. S. V. Konovets, M. M. Soldatenko. Kyiv: IPOOD, 2016. 267 s.
13. Andrushchenko V. Filosofiya neformalnoyi osvity: problemy ta perspektyvy rozvytku // Vyscha osvita Ukrayiny. 2013. № 4. S. 5-9.
14. Plynokos D. D. Neformal'na osvita: teoretychni aspekty i naukovi pidkhody // Naukovi pratsi Kirovohradskoho natsionalnoho tekhnichnoho universytetu. Ekonomichni nauky. 2016. Vyp. 29. S. 53-60
15. Lazorenko Olena. Filosofiya osvity doroslykh v konteksti praktychnoyi paradyhmy po zhyttyevoho navchannya: yevropeyskyy pryklad dlya Ukrayiny // Filosofiya osvity, 2011. №1-2. S. 255-266
16. Manifesto fo r Adult, learn in g in the 21st Century: European Association fo r the Education o f Adults. Retrieved 19.03.2016 from: <http://unviv.eaea.org/rmedia/policyadvocacy/manifesto/m anifesto.pdf>. [in English].
17. Mishchenko S. O. Zarubizhnyy dosvid derzhavnogo stymulyuvannya shchodo stvorennya novykh robochykh mist / Teoretychni i praktychni aspekty ekonomiky ta intelektualnoyi vlasnosti. 2016. Vyp. 14. S. 237-242.

Ільдико Орос. Роль формального, неформального и информального образования в подготовке персонала для системы образования взрослых

В статье установлено, что образование взрослых может влиять на различные сферы деятельности человека, общества, и для этого создаются новые возможности. Неформальное и информальное образование применяет новейшие технологии, методы, которые может использовать формальное образование. Такие формы образования как формальная, неформальная и информальная, облегчают решение проблемы подготовки персонала для работы со взрослым населением, способствуют повышению качества работы на предприятии, ведь неформальное образование быстро реагирует на потребности рынка труда, в связи с чем устраняются барьеры в овладении новыми технологиями, благодаря чему можно скорее сформировать высокий интеллектуальный капитал, который играет ключевую роль в экономике.

Значительную роль в развитии образования взрослых играет европейская ведущая неправительственная организация в системе образования взрослых – Европейская Ассоциация по образованию взрослых (European Association of Adult Education – EAAE), задачей которой является популяризация образования взрослых и обеспечение доступа всех желающих к неформальному образованию взрослых.

Ключевые слова: формальное образование, неформальное образование, информальное образование, подготовка персонала, система образования взрослых.

Ildiko Oros. The role of formal, nonformal and informal education in personnel training for the adult education system

The article finds that adult education can affect different spheres of human activity and society, and for this purpose new opportunities are created. Informal and informal education uses the latest technologies, methods that formal education can use. Such forms of education as formal, informal and informal, facilitate the solution of the problem of training personnel to work with adults, contribute to improving the quality of work in the enterprise, because informal education responds quickly to the needs of the labor market, which eliminates barriers in mastering new technologies, which can quickly form a high intellectual capital, which plays a key role in the economy.

The European leading non-governmental organization in the adult education system, the European Association of Adult Education (EAAE), plays a major role in the development of adult education, whose task is to promote adult education and to ensure the access of all those wishing to engage in adult non-formal education.

Key words: formal education, informal education, informal education, personnel training, adult education system.

УДК 378.016:78.071.2:37.091.39

Ірина ПАРФЕНТЬЄВА

кандидат педагогічних наук,

доцент кафедри музичного мистецтва

Миколаївського національного університету імені В. О. Сухомлинського,

м. Миколаїв, Україна

e-mail: innagek68@gmail.com

ІНФОРМАЦІЙНО-ПРОФЕСІЙНА КОМПЕТЕНТНІСТЬ У ДИРИГЕНТСЬКО-ХОРОВІЙ ПІДГОТОВЦІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА

У статті розглядається сутність інформаційно-професійної компетентності майбутніх учителів музичного мистецтва при вивченні дисциплін диригентсько-хорового циклу. Наводиться засоби використання комп'ютерно-орієнтованих систем навчання, що дозволяє автоматизувати роботу з перевірки знань студентів, такі як: навчальні та контролюючі програми, тренажери, інтерактивні середовища, віртуальні лабораторії тощо. У зв'язку з роботою викладачів за кредитно-трансферною системою аналізується проблема поточного модульного контролю знань студентів та їх оцінювання за шкалою ECTS. Комп'ютерне тестування подається як автоматизоване тестування на базі спеціалізованих комп'ютерних програм.

Ключові слова: інформаційно-професійна компетентність, диригентсько-хорове навчання, інформаційні технології, комп'ютерне тестування.

Оволодіння професійною компетентністю у диригентсько-хоровій підготовці майбутніх учителів музичного мистецтва може бути розкрита через педагогічні компетенції, що характеризують єдність теоретичної й практичної готовності до здійснення фахової діяльності. Зупинимося на інформаційних компетенціях. Звичайно їх зв'язують тільки з безпосереднім викладом навчальної інформації, у той час як вони мають місце й у способах її одержання. Інформаційні компетенції проявляються в здатності ясно й чітко викладати навчальний матеріал. застосовувати технічні засоби, використовувати інформаційно-комунікаційні технології в процесі навчання.

У своїй практиці викладачі часто використовують комп'ютерно-орієнтовані системи навчання, що дозволяє автоматизувати роботу з перевірки знань студентів. До них можна віднести навчальні та контролюючі програми, тренажери, інтерактивні середовища, віртуальні лабораторії тощо. Їх важливість у підвищенні мотивації студентів до навчання та активізації пізнавальної роботи доведена багатьма дослідниками (В. Биков, Л. Брескіна, Р. Гуревич, Ю. Дорошенко, М. Жалдак, М. Кадемія, О. Співаковський, Ю. Триус та ін.), очевидна та зрозуміла їх допомога у розвантаженні викладача. Важливим завданням мистецько-педагогічної освіти є вдосконалення диригентсько-хорової підготовки студентів, яке можна в деякій мірі вирішити використанням програмованих комп'ютерно-орієнтованих систем навчання для обліку та контролю навчання.

Навчання – багатогранний процес, і контроль знань – лише одна з його сторін. Однак саме в ній комп'ютерні технології просунулися максимально далеко, і серед них тестування займає провідну роль.

У ряді країн тестування потіснило традиційні форми контролю – усні й письмові іспити й співбесіди. Контроль та оцінка знань – невід'ємний структурний компонент навчального процесу. Виходячи з логіки процесу навчання, він є, з одного боку, завершальним компонентом оволодіння певним змістовним блоком, а з іншого – своєрідним зворотним зв'язком у системі навчальної діяльності особистості.

У зв'язку з роботою викладачів за кредитно-трансферною системою гостро постає проблема поточного модульного контролю знань студентів та їх оцінювання за шкалою ECTS.

Проблема підвищення ефективності контролю знань студентів сприяла зростанню інтересу до тестового комп'ютерного контролю знань. Аналіз психолого-педагогічної літератури й практики навчання свідчить, що в останні роки чітко розкрилася особлива значимість проблеми цілеспрямованого розвитку процесу виміру якості навчальних досягнень засобами комп'ютерного тестування.

Питання інформатизації системи освіти досліджували Б. Гершунський, М. Жалдак, Л. Забродська, Н. Морзе, Ю. Машбиць, А. Петров, Ю. Рамський, Д. Чернілевський, М. Мойсеева та ін. Разом з тим при безсумнівній теоретичній і практичній

значимості даних досліджень і їхньої важливості у питаннях, пов'язаних з виміром і оцінкою якості навчальних досягнень студентів, усе ще не накопичений досить повний матеріал, необхідний для аналізу сутнісних характеристик процесу контролю, не повністю розроблений механізм його становлення, не визначені шляхи формування ефективних засобів виміру якості навчальних досягнень тих, яких навчають. Аналіз літератури, присвячений питанням тестового контролю знань, показує, що існують різні підходи до розробки й класифікації тестів, кожен з яких має під собою певні підстави. Необхідним ресурсом для цілей тестування є простір тестових завдань. Формування тестового простору може вироблятися всіма учасниками освітнього процесу: ученими, викладачами вузів, при наявності педагогічної моделі знань даної предметної галузі й структури тестового простору.

Проектування моделі професійних компетенцій студентів відіграє важливу роль в освітньому процесі. Від цього, в остаточному підсумку, залежить навчальне середовище: викладач із його досвідом, засоби й технології навчання, а головне – контроль навчання.

У підвищенні якості професійної підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва у системі вищої педагогічної освіти, значна роль належить контролю, що сучасною педагогічною теорією й практикою вважається надзвичайно важливим.

Застосування комп'ютерних технологій у навчальному процесі є цілком закономірним явищем в епоху інформатизації суспільства. Однак ефективність їх використання в навчанні залежить від чіткого подання про місце, що вони повинні займати в комплексі взаємозв'язків, що виникають у системі взаємодії викладач-студент.

Роль контролю в процесі навчання має пріоритетне значення, тому все вище сказане про впровадження інформаційно-комунікаційних технологій (ІКТ) у процес навчання, сприяє їх проникненню у процес контролю, як важливого й невід'ємного елемента процесу навчання.

Використання ІКТ сприяє зміні цілей, змісту навчання, у тому числі й контролю, що спричиняє появу нових методів, засобів і організаційних форм навчання й контролю.

Для вищої школи, для якої характерна пізнавальна активність і самостійність студентів, поряд із традиційним контролем необхідна організація нових способів контролю, максимально економічних за часом [4].

Проблему тестового комп'ютерного контролю теоретичних знань у процесі підготовки майбутнього вчителя-предметника досліджували

Р. Гуревич, Б. Гершунский, А. Коломієць, В. Сидоренко, С. Подолянчук, І. Роберт, Р. Нортон, Б. Скіннер, Н. Тверезовська та інші. Уже перший досвід застосування ПК у навчальному процесі показав, що використання інформаційних технологій дозволяє істотно підвищити ефективність процесу навчання, поліпшити облік і оцінку знань, забезпечити можливість індивідуальної допомоги викладача кожному студенту в розв'язанні окремих задач, полегшити створення і постановку нових курсів [2].

Комп'ютерне тестування – це автоматизоване тестування на базі спеціалізованих комп'ютерних програм. Проведення контролю засвоєння навчального матеріалу з використанням різних програм тестування є однією з галузей інформатизації освіти й одержало широке поширення. Комп'ютерне тестування студентів використовується при проведенні поточного, рубіжного й підсумкового контролю знань, при перевірці залишкових знань, при виставлянні екзаменаційних оцінок по відповідних дисциплінах [1].

Комп'ютерне тестування має ряд переваг:

- забезпечення стандартизації;
- забезпечення індивідуальності процедури контролю;
- підвищення об'єктивності контролю й виключення суб'єктивних факторів (утома
- викладача і його емоційність або поганий настрій, відсутність часу для особистого спілкування з студентами тощо);
- оперативність статистичної обробки результатів контролю;
- доступність для контролю та повна інформація про результати;
- забезпечення можливості викладачеві швидкої перевірки знань великої кількості студентів, за різними темами, виконання завдань по дисципліні в комплексі;
- звільнення викладача від виконання повторюваної трудомісткої й рутинної роботи з організації масового контролю, вивільнення часу для творчого вдосконалення різних аспектів його професійної діяльності;
- забезпечення всебічної й повної перевірки;
- забезпечення можливості самоперевірки студентом освоєння матеріалу в тім режимі роботи як це йому зручно (мережевий режим доступу до контролюючих систем);
- доступності й рівноправності всіх учасників процедури тестування [3].

Проте слід відзначити, що комп'ютер, на відміну від педагога, не зможе інтерпретувати

нечітка відповідь на користь студента. У порівнянні із традиційним, комп'ютерне тестування володіє рядом переваг, які дозволяють:

- використовувати більше складні адаптивні методи й алгоритми контролю й оцінки знань тих, яких навчають;
- застосовувати в тестових завданнях мультимедійні можливості комп'ютерів;
- знизити витрати на організацію й проведення тестування;
- підвищити відкритість процесу тестування.

Можливості ІКТ як інструмента діяльності людини й принципово нового засобу навчання приводить до появи нових методів, засобів, організаційних форм контролю й більше інтенсивному їхньому впровадженню в навчальний процес. Впровадження інформаційних технологій в освіту надає можливість створювати системи автоматизованого контролю знань студентів за будь-якими дисциплінами їх підготовки. Основною складовою будь-якої системи тестування є тестові завдання. Тестове завдання – це чітке і ясне завдання за предметною галуззю, що вимагає однозначно обумовленої відповіді або певного алгоритму дій, що у сукупності з відповіддю виражає відповідність (невідповідність) компетенцій випробуваного обраним критеріям.

Більшість інструментальних систем надають викладачеві можливість становити навчальні й контролюючі завдання з різними типами відповідей:

1. З вибірковою відповіддю, коли у завданні пропонується зробити вибір правильної, на думку студента, відповіді або твердження із запропонованих. Такий варіант завдання найбільш зручний для машинної реалізації, тому що ПК аналізує лише номер, за яким визначається правильна відповідь. На перший погляд завдання з вибірковою відповіддю мають ряд недоліків, а саме: обов'язкове пред'явлення вірної відповіді, можливість його вгадування, що дещо обмежує навчальну ефективність. Ці недоліки істотно знижуються шляхом правильного, творчого й дотепного застосування різних принципів складання таких завдань. Підбирати відповіді в завданнях необхідно таким чином, щоб вони були правдоподібними.

2. Із частково-конструйованою відповіддю. Завдання цього типу використовується при вивченні визначень законів, теорем, стандартних формулювань тощо.

3. Із вільно-конструйованою відповіддю. Завдання такого типу дозволяють користувачеві спілкуватися з комп'ютером природною мовою, імітуючи діалог «викладач – студент». Такі завдання найбільш складні для того, кого навчають,

тому що повністю виключають можливість вгадування й вимагають значної розумової роботи перед введенням у комп'ютер відповіді, що набирається на клавіатурі у вільній формі. У той же час різко зростає складність діяльності викладача – автора курсу з формування автономних відповідей для аналізатора інструментальної системи.

Створення навчальної системи з використанням інструментальних програм звичайно проходить чотири стадії.

1. Розробка сценарію навчальної програми: на цій стадії педагог повинен вибрати тему, розділ чи весь навчальний курс для тестування, продумати матеріал інформаційних кадрів, питання й варіанти відповідей до них, щоб вони діагностували труднощі при освоєнні матеріалу; розробити схему проходження програми, систему взаємозв'язків між її окремими кадрами й фрагментами.

2. Уведення в комп'ютер текстів окремих кадрів майбутньої програми, малювання картинок, формування контролюючих фрагментів: питань, варіантів відповідей до них і способів аналізу правильності відповідей.

3. Поєднання окремих елементів навчальної програми в цілісну діалогову систему, встановлення взаємозв'язків між кадрами, питаннями й допомогою, остаточне налагодження програми контролю.

4. Супровід програми під час її експлуатації, внесення в неї виправлень і доповнень, необхідність яких виявляється при її використанні в реальному процесі навчання.

Розглядаючи питання, пов'язані з діагностикою успішності професійної підготовки студентів, вважаємо за доцільне приділити достатню увагу комп'ютерному тестуванню.

При підведенні підсумків роботи з студентами відзначаються наступні позитивні характеристики:

- комфортність даної форми діагностики успішності навчання (студент не зазнає впливу з боку педагога);
- об'єктивність оцінки результатів виконаної роботи;
- оперативність перевірки;
- участь досить великої кількості учнів.
- Також виділено й причини, через які тести не завжди можуть служити основною формою діагностики успішності навчання:
- можливість випадкового одержання правильної відповіді;
- не пояснюється причина виникнення помилки;
- запам'ятовування правильної відповіді;
- недостатня комп'ютерна грамотність.

Таким чином, ми ведемо мову про комп'ютерне тестування, як одну з можливих форм діагностики успішності навчання. Робота викладача в цьому випадку включає функції:

- організація навчального процесу;
- індивідуальне спостереження за студентами, надання допомоги;
- підготовка компонентів інформаційного середовища.

Застосування комп'ютерного тестування є ефективним та актуальним методом перевірки знань, який заощадує час викладача, викликає зацікавленість студентів, спонукає їх до якісного вивчення матеріалу, дозволяє отримати об'єктивну оцінку. Крім того, підвищується якість підгото-

вки студентів до чергових занять, значною мірою зростають їх активність та організованість під час самостійного опрацювання матеріалу.

А також:

- викладач має можливість об'єктивно оцінити студента, тому що контроль знань проводиться програмою;
- кожен студент має можливість сам оцінити свої знання;
- студент не має можливості користуватися допоміжною літературою при відповідях, тому що обмежений час для проходження тестів;
- результати проходження тестів зберігаються у файлі (на сайті) і при необхідності можна їх роздрукувати.

Список використаних джерел

1. Беспалко В. П. Инструменти діагностики якості знань учнів // Шкільні технології. 2006. №2. С. 118–128.
2. Гершунский Б. С. Компьютеризация в сфере педагогики. М.: Педагогика, 1987. 264 с.
3. Красильникова В. А. Подготовка заданий для компьютерного тестирования. Методические рекомендации. Оренбург: ИПК ГОУ ОГУ, 2004. 31 с.
4. Чернилевский Д. В. Технология учебы в высшей школе. М.: «Экспедитор», 1996. 231 с.

References

1. Bepalko V. P. Instrumenti diagnostiki yakosti znann' uchniv // Shkil'nitsehnologii. 2006. №2. S. 118 – 128.
2. Gershunskiy B. S. Komp'yuterizatsiya v sfere pedagogiki. M.: Pedagogika, 1987. 264 s.
3. Krasil'nikova V. A. Podgotovka zadaniy dlya komp'yuternogo testirovaniya. Metodicheskiye rekomendatsii. Orenburg: IPK GOU OGU, 2004. 31 s.
4. Chernilevskiy D.V. Tekhnologiya ucheby v vysshey shkole. M.: "Yekspeditor", 1996. 231 s.

Ірина Парфентьева. Информационно-профессиональная компетентность в дирижерско-хоровой подготовке будущих учителей музыкального искусства

В статье рассматривается сущность информационно-профессиональной компетентности будущих учителей музыкального искусства при изучении дисциплин дирижерско-хорового цикла. Приводятся способы использования компьютерно-ориентированных систем обучения, позволяет автоматизировать работу по проверке знаний студентов, такие как: обучающие и контролирующие программы, тренажеры, интерактивные среды, виртуальные лаборатории и тому подобное. В связи с работой преподавателей по кредитно-трансферной системе анализируется проблема текущего модульного контроля знаний студентов и их оценки по шкале ECT. Компьютерное тестирование подается как автоматизированное тестирование на базе специализированных компьютерных программ.

Ключевые слова: информационно-профессиональная компетентность, дирижерско-хоровое обучение, информационные технологии, компьютерное тестирование.

Iryna Parfenteva. Information-professional competence in the conducting and choral training of future teachers of musical art

The article examines the essence of the informational and professional competence of future teachers of musical art in the study of the disciplines of the conducting and choral cycle. There are ways to use computer-based learning systems, which allows you to automate the work of checking student knowledge, such as: training and controlling programs, simulators, interactive environments, virtual labs, and the like. In connection with the work of teachers on the credit transfer system, the problem of the current modular control of students' knowledge and their assessment on the ECT scale is analyzed. Computer testing is provided as an automated testing on the basis of specialized computer programs. The potential of ICT as an instrument of human activity and a fundamentally new means of learning leads to the emergence of new methods, tools, organizational forms of control and more intensive their implementation in the learning process. The introduction of information technology in education provides an opportunity to create systems for the automated control of knowledge of students in any disciplines of their training. The basic component of any testing system is test tasks. Test task – this is a clear and clear task in the subject field, which requires a uniquely determined response or a certain algorithm of action, which together with the answer expresses the correspondence (mismatch) competencies of the subject selected criteria.

Key words: information-professional competence, conductor-choral training, information technologies, computer testing.

УДК 373.2

Ольга ПЕРЕДЕРІЙ

кандидат педагогічних наук,
доцент кафедри дошкільної та початкової освіти
КЗВО «Дніпровська академія неперервної освіти» м. Дніпро, Україна,
e-mail: olga.dnepr.1502@gmail.com

ВПЛИВ СІМ'Ї НА СОЦІАЛЬНО-ЕМОЦІЙНИЙ РОЗВИТОК ДИТИНИ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ

У статті розкрито особливості впливу сім'ї на соціально-емоційний розвиток дітей дошкільного віку. Проаналізовано сутність даного феномену в роботах вітчизняних та зарубіжних дослідників. Доведено, що саме родина є основним фактором впливу на соціально-емоційний розвиток дитини, значною мірою визначаючи її життєвий шлях у майбутньому. Вивчення наукової літератури показало, що соціально-емоційний розвиток дитини проявляється в збагаченні емоційного досвіду дитини, в появі нових емоцій, у вмінні адаптуватися в соціумі. Встановлено, що існує ціла низка «сімейних» чинників, які певним чином впливають на соціально-емоційний розвиток дитини, а саме: психологічна атмосфера в сім'ї, освіта та рівень достатку батьків, система очікувань і цінностей батьків дитини, спілкування з прабатьками та його інтенсивність.

Ключові слова: емоційний розвиток, соціальний розвиток, дитина дошкільного віку, родина.

За тисячолітні роки існування людства змінювались території та умови проживання, спосіб життя, традиції, культура, проте, незалежно від географічної локації, віросповідання, кольору шкіри, незмінним залишається бажання людини створювати сім'ю задля продовження свого роду. Вже багато років сім'я відіграє важливу роль в становленні людини як соціальної особистості. Саме взаємини в родині, до яких дитина залучається з народження, є для неї основою певних соціальних зразків моральної поведінки, моделлю ставлення до інших людей, норм поведінки, що проявляються в різних видах діяльності.

З моменту народження і до моменту, коли дитина готується йти до школи, вона проходить складний період, в процесі якого засвоює певні правила соціальної поведінки, виробляє власну емоційну картину світу, тобто засвоює досвід людського спілкування, що продукувався століттями. На думку багатьох вчених, саме дошкільний вік є періодом початкового становлення особистості, в якому закладаються основи вихованості, розвиваються моральні уявлення, почуття, звички. І цей досвід дитина переважно отримує в родині. Саме тому, проблема впливу родини на соціально-емоційний розвиток дитини є досить актуальною.

Проблема впливу родини на соціальний та емоційний розвиток дитини стала предметом вивчення багатьох педагогів, психологів, соціологів, філософів. Неоціненний внесок у педагогічну теорію та практику виховання в родині зробили видатні педагоги К. Ушинський, С. Шацький, Я. Коменський, М. Шелгунов, П. Лесгафт,

В. Сухомлинський та ін. Сім'ю як цілісну систему вивчали В. Мясищев, В. Сатир, Е. Ейдемільер, В. Юстіцкіс, Л. Виготський, К. Вітакер, В. Мініяров та ін. Дослідження ролі емоцій у психічному житті дитини знаходимо у працях П. Гальперіна, А. Леонтєва, С. Рубінштейна, А. Валлона, В. Вілюнас, В. Вундта та ін.

І лише окремі праці торкаються питання комплексного дослідження соціально-емоційного розвитку, зокрема, О. Кононко та І. Лапченко.

Мета даної статті – проаналізувати особливості впливу сім'ї на соціально-емоційний розвиток дітей дошкільного віку, розкрити сутність даного феномену в роботах вітчизняних та зарубіжних дослідників, виявити чинники, які певним чином впливають на соціально-емоційний розвиток дитини в родині.

Дошкільне дитинство – найважливіший і найсприятливіший період становлення особистості, пора найінтенсивнішого розвитку її поведінки. Найближчим соціальним оточенням дитини є сім'я і саме її мікроклімат визначає особливості соціально-емоційного розвитку дитини. Сім'я є природним середовищем первинної соціалізації, стартовим майданчиком входження дитини у світ, джерелом духовної, емоційної, матеріальної підтримки.

Великого значення у розвитку і вихованні дитини надавав родині видатний вітчизняний педагог В. Сухомлинський. Він вважав сім'ю невід'ємним компонентом соціальної структури суспільства і був переконаний, що саме від неї залежить стабільність і моральне здоров'я суспільства. На думку педагога, саме в сім'ї розвивається

людина, як культурна особистість, саме в ній починається суспільне виховання [7].

Сучасні дослідники переконані, що сутність особистості формується саме через дитячо-батьківські взаємини, адже вони специфічно відрізняються від усіх інших видів міжособистісних стосунків завдяки сильній емоційній значущості як для дитини, так і для батьків.

На думку дослідниці О. Питлюк-Смеречинської, сім'я для дитини виступає першим специфічним зразком суспільних відносин, саме в ній фокусується й набуває своєрідного мініатюрного вираження все багатство суспільних відносин, що й сприяє можливості раннього залучення дитини до їх системи [5].

Досліджуючи проблему соціально-емоційного розвитку дошкільника, О. Кононко інтерпретує емоцію як певний відбиток переживань дошкільника, а стійке емоційне ставлення до навколишнього середовища і самого себе називає почуттям. Оперуючи поняттям «переживання», дослідниця має на увазі самостійну діяльність дошкільника, під час якої співвідноситься його внутрішній світ і навколишня дійсність [3, 36].

Батькам слід пам'ятати, що дошкільний вік характеризується бурхливим розвитком емоційної сфери, яка має значний вплив на особистісний розвиток дитини. Впродовж дошкільного дитинства емоції розвиваються, ускладнюються і набувають інтелектуалізованого характеру.

Критерії оцінки себе та інших формуються у дитини під впливом досвіду спілкування у родині, завдяки цьому впливу у дошкільника зароджується здатність співчувати іншим людям, вміння пережити чужі прикрощі та радості як власні. Дитина починає усвідомлювати, що у спілкуванні з дорослими і однолітками потрібно враховувати не тільки свою, але і чужу точку зору. Налагоджена система взаємин дитини з дорослим допомагає переорієнтувати її на інших. У дошкільному дитинстві фактично складається особистість, самосвідомість і світовідчуття дитини [8].

Як зазначав Р. Штайнер: «У перший період від народження до зміни зубів сутність дитини цілком занурена у чуттєве сприйняття світу» [1, 48]. Тому дуже важливо допомогти дитині у цьому. За твердженням Р. Штайнера, до сил, що справляють формувальний вплив на фізичні органи дитини, належить та радість, яку дитині дарує оточення: ласкаві слова і погляди і, безперечно, щира любов до малюка з боку батьків. Поряд із близькою людиною дитина відчуває себе впевненою та захищеною, що позитивно впливає на стан здоров'я, ставлення до світу та інших людей. У цей період закладаються основи емоційно-оцінної складової самосвідомості: емоційна стабільність, позитивне

сприйняття світу та себе у ньому, впевненість та захищеність. Емоційно наповнений контакт з близькими людьми (насамперед, із матір'ю) за сновник вальдорфської педагогіки вважав головним чинником емоційного розвитку у період раннього дитинства [1, 171].

Дослідження робіт різних авторів [2], [4], [5], [6], [9] дозволили нам відокремити низку чинників, від яких залежить соціально-емоційний розвиток дитини.

Отже, соціально-емоційний розвиток дитини значною мірою залежить від того, чи росте дитина в повній сім'ї. Згідно результатів дослідження групи вчених, діти, які ростуть в повних сім'ях, мають більш сприятливу картину емоційно-особистої сфери, порівняно з однолітками, зростаючими в неповних сім'ях. Саме тому, ми переконані, що наявність в родині батька і матері є важливою передумовою нормального емоційного і соціального розвитку дитини [6].

Дуже важливим фактором впливу на дитину є позитивна психологічна атмосфера в родині. Дитина повинна зростати в сімейній атмосфері взаємної поваги і довіри. Діти, які емоційно залежать від батьків і відчувають до них велику прихильність, виростають більш емоційно-стабільними порівняно з тими, хто не знав таких відносин. Довірливі, щирі стосунки сприяють тому, що діти поважають батьків, захоплюються ними і прагнуть бути схожими на них, що в кінцевому рахунку формує в них позитивні моральні якості, сприяє налагодженню позитивних стосунків в соціумі. Діти, які відчувають турботу, любов і довіру батьків, вчать так само ставитися до інших. Дошкільята, які живуть в атмосфері ворожості і нерозуміння, хоча й бояться своїх батьків, але переймають їхні негативні риси [4].

Важливе значення для психофізичного благополуччя дитини та її гармонійного соціально-емоційного розвитку мають *економічні чинники* в родині, до яких можна віднести: несприятливі житлово-побутові умови, тотальна зайнятість батьків, ранній вихід матері на роботу, перебування дитини в яслах або звернення до послуг няні, що в свою чергу призводить до наростання у дитини в материнській прихильності, що може призвести до невротичних реакцій, і навіть до затримки психофізичного розвитку малюка [8].

Важливим фактором впливу на соціально-емоційний розвиток дитини є спілкування з більш дорослими родичами дитини, як правило, з дідусями та бабусями. Багатьом дорослим онуки приносять величезне почуття задоволення. Ставлення до бабусь і дідусів у дітей характеризується більшою емоційністю, ніж ставлення до батьків. У спілкуванні з ними діти проявляють більшу

теплоту, використовують лагідні слова. Виховуючи дітей, бабусі та дідусі поглиблюють їх емоційний світ, розкривають нові кордони соціального розвитку дитини, виховуючи повагу до літніх людей, допомагають зміцнити сім'ю [2].

21 століття характеризується нечуваним розвитком технологій, які значною мірою покращують життя людства, проте багато педагогів говорять про їх негативний вплив на розвиток дитини. Сучасні діти від 3 до 6 років перебувають під впливом різноманітних гаджетів значну кількість часу, що в свою чергу не може не впливати негативно на розвиток дитини-дошкільника, адже в дітей ще не існує механізму відсіювання непотрібної інформації. Більшість дослідників переконана, що жоден пристрій не замінить дитині живого спілкування з членами родини, читання казок, обговорення подій дня, тепло батьківських рук, ніжний голос матері. Батьки завжди повинні знаходити час для живого спілкування з дитиною. Важлива не кількість, а якість проведеного разом часу [8].

Досить негативно на розвиток дитини впливають родини, де складаються несприятливі умови для дитини. До таких факторів можна віднести алкоголізм, наркоманію, аморальну поведінку батьків, низький культурний та освітній рівень, конфліктність у взаєминах між членами родини. Іноді зовні благополучні родини теж припуска-

ються жахливих помилок в сімейному вихованні внаслідок педагогічної неосвіченості, низького рівня педагогічної культури. Діти з таких сімей, незважаючи на матеріальний достаток, виростають емоційно-нестабільними, озлобленими, замкненими, з порушеною вольовою активністю.

Отже, проведений теоретичний аналіз категорій, пов'язаних з визначенням сутності феномену «соціально-емоційний розвиток дошкільника» дозволяє стверджувати, що існує ціла низка «сімейних» чинників, які певним чином впливають на соціально-емоційний розвиток дитини, а саме: емоційна атмосфера в сім'ї, освіта та рівень достатку батьків, система очікувань і цінностей батьків дитини, спілкування з прабатьками та його інтенсивність. У процесі дослідження з'ясовано, що дошкільний вік є дуже важливим для як для соціального, так і для емоційного розвитку дитини і головне завдання батьків розвивати їх правильно, адже від цього буде залежати подальша соціальна адаптація дитини.

З огляду на зазначене, ґрунтовного вивчення потребує розробка ефективної діагностики та корекції соціально-емоційного розвитку дітей дошкільного віку, що становить перспективу для здійснення подальших наукових розвідок у зв'язанні питань емоційного розвитку та соціальної адаптації дітей дошкільного віку.

Список використаних джерел

1. Вальдорфская педагогика: антология / сост. А. А. Пинский и др. ; под ред. А. А. Пинского. М. : Просвещение, 2003. 494 с.
2. Галуцинская Ю. О. Развитие эмоций дошкольников в процессе формирования ценностного отношения к старости // Особенности эмоциональной сферы личности. Сборник научных статей. Шадринск, 2000.
3. Кононко О. Л. Соціально емоційний розвиток особистості (в дошкільному дитинстві): Навчальний посібник для вищ. навч. закладів. К.: Освіта, 1998. 255 с
4. Маценко Л. М. Педагогіка сімейного виховання: підручник / Л. М. Маценко; Нац. ун-т біоресурсів і природокористування України. Київ: Компрінт, 2015. 376 с.
5. Питлюк-Смеречинська О. Д. Особливості формування емоційної культури дитини під впливом сімейного середовища // Освіта регіону. №5. 2011. К.: Університет «Україна». С. 131–134.
6. Смирнова Е. О., Собкин В. С. и др. Специфика эмоционально-личностной сферы дошкольников, живущих в неполной семье // Вопросы психологии. 1999. № 6.
7. Сухомлинский В. А. Как воспитать настоящего человека: Советы воспитателям. Минск: Нар. асвета, 1978. 288 с.
8. Теплюк А. А. Сім'я як первинне джерело психічного здоров'я дитини дошкільного віку // Проблеми сучасної психології. 2013. Вип. 21. С. 692–701
9. Цимбал С. В. До проблеми психологічного обґрунтування інтеграційної теорії мовлення на засадах комплексного багатофункціонального підходу // Проблеми сучасної психології. 2016. Вип. 31. С. 516–527

References

1. Valdorfskaia pedahohyka: antolohiya [Waldorf pedagogy: anthology] / edited by A. A. Pynskiyi. M. : Prosveshchenye, 2003. 494 p. [in Russian].
2. Halushchynskaia Yu. O. Razvytye emotsyi doshkolnykov v protsesse formyrovaniya tsennostnoho otnosheniya k starosti [Emotion development of preschool children in the process of old age people relation] // Features of the emotional sphere of the person. Collection of scientific articles. Shadrinsk, 2000. [in Russian].
3. Kononko O. L. Sotsialno emotsiyni rozvytok osobystosti (v doshkolnomu dytynstvi) [Social and emotional development of personality (in pre-school childhood):]: Textbook for higher education. K.: Osvita, 1998. 255 p [in Ukrainian].
4. Matsenko L. M. Pedahohika simeinoho vykhovannia: pidruchnyk [Pedagogy of family education: textbook] / L. M. Matsenko; National University of biological resources of Ukraine. Kyiv: Komprynt, 2015. 376 p. [in Ukrainian].
5. Pytliuk-Smerekhynska O. D. Osoblyvosti formuvannia emotsiinoi kultury dytyny pid vplyvom simeinoho seredovishcha [Peculiarities of child emotional culture development under the influence of family environment] // Education of the region. №5. 2011. K.: University «Ukraine». pp. 131–134. [in Ukrainian].

6. Smyrnova E. O., Sobkyn B. C. and others. Spetsyfyka emotsyonalno-lychnostnoi sfery doshkolnykov, zhyvushchykh v nepolnoi seme [Specificity of the emotional and personal sphere of preschool children living in an incomplete family] // Questions of psychology. 1999. № 6. [in Russian].
7. Sukhomlynskyi V. A. Kak vospytat nastoiashcheho cheloveka: Sovety vospytateliam [How to educate a real person: Tips for educators]. Mynsk: Nar. asveta, 1978. 288 p. [in Russian].
8. Tepluk A. A. Simia yak pervynne dzherelo psykhychnoho zdorovia dytyny doshkilnoho viku [Family as the primary source of mental health of a preschool age chil] // Problems of modern psychology. 2013. V. 21. pp. 692–701 [in Ukrainian].
9. Tsymbal S. V. Do problemy psykholohichnoho obgruntuvannia intehratsiinoi teorii movlennia na zasadakh kompleksnoho bahatofunktsionalnoho pidkhodu [The problem of psychological substantiation of the integration theory of speech on the basis of the complex multifunctional approach] // Problems of modern psychology. 2016. №. 31. pp. 516–527 [in Ukrainian].

Ольга Передерий. Влияние семьи на социально-эмоциональное развитие ребенка дошкольного возраста

В статье раскрыты особенности влияния семьи на социально-эмоциональное развитие детей дошкольного возраста. Проанализирована сущность данного феномена в работах отечественных и зарубежных исследователей. Доказано, что именно семья является основным фактором влияния на социально-эмоциональное развитие ребенка, в значительной степени определяя его жизненный путь в будущем. Изучение научной литературы показало, что социально-эмоциональное развитие ребенка проявляется в обогащении эмоционального опыта ребенка, в появлении новых эмоций, в умении адаптироваться в социуме. Установлено, что существует целый ряд «семейных» факторов, которые определенным образом влияют на социально-эмоциональное развитие ребенка, а именно: психологическая атмосфера в семье, образование и уровень достатка родителей, система ожиданий и ценностей родителей ребенка, общение с прародителями и его интенсивность.

Ключевые слова: эмоциональное развитие, социальное развитие, ребенок дошкольного возраста, семья.

Olha Perederyi. The influence of the family on the social and emotional development of a preschool age child

For many years, the family plays an important role in the development of a person as a social individual. According to many scholars, the preschool age is the period of initial formation of the individual, and family relations are behavior patterns in society. That is why the problem of family influence on the social and emotional development of the child is very relevant.

The article deals with the features of family influence on the social and emotional development of preschool age children. The essence of this phenomenon is analyzed in the works of domestic and foreign researchers. It is proved that the family is the main factor influencing the social and emotional development of the child, largely determining its life path in the future. The study of scientific literature showed that the social and emotional development of the child manifests itself in enriching the emotional experience of the child, in the emergence of new emotions, in the ability to adapt in society. It has been established that there are a number of "family" factors that somehow influence the social and emotional development of the child, namely: the psychological atmosphere in the family, education and the level of abundance of parents, the system of expectations and values of the parents of the child, communication with the ancestors and its intensity.

Key words: emotional development, social development, preschool age child, family.

УДК 378.01

Сергій ПУГАЧ

кандидат юридичних наук,

доцент кафедри правового регулювання економіки і правознавства,

Вінницький навчально-науковий інститут економіки

Тернопільського національного економічного університету, м. Тернопіль, Україна

e-mail: qwertsss262@gmail.com

**ЗАКОРДОННИЙ ДОСВІД ФОРМУВАННЯ ПРАВОВОЇ КОМПЕТЕНЦІЇ
МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ ЕКОНОМІЧНОГО ПРОФІЛЮ**

В статті розглядаються різні підходи до формування правової компетенції майбутніх економістів у процесі фахової підготовки. Проаналізовано закордонний досвід формування правової компетенції майбутніх фахівців економічного профілю. Аналіз особливостей підготовки фахівців з економіки за кордоном свідчить, що основна увага в розвинутих країнах надається навчальним курсам, які сприяють формуванню професійних та особистісних компетенцій. Також паралельно існує ряд факультативів та різних освітніх організацій, де студенти можуть поглибити свої правові знання.

Ключові слова: фахівці економічного профілю, фахова підготовка, фахова компетентність, правова компетентність.

Європейська інтеграція, яка полягає в подальшому розширенні Європейського Союзу, ліквідації митних кордонів, посиленні співпраці між його країнами-членами, гармонізації міждержавного законодавства, призвела до підвищення мобільності європейських громадян. Потреба європейського ринку праці у зрозумілих на міжнародному рівні кваліфікаціях потребує видачі універсальних дипломів про освіту та стандартизації освітніх послуг. Тому основною метою Болонських реформ проголошується гармонізація освітніх ресурсів європейських країн, завдяки створенню загальноєвропейських стандартів, прозорих кваліфікацій і, відповідно, єдиного соціально-економічного простору. Отже, кожна країна Європейського Союзу та країна-кандидат повинні задовольняти політичним та економічним умовам: стабільний демократичний уряд, який визнає верховенство права та відповідних свобод і інститутів.

Болонський процес має за мету не тільки універсалізацію європейської освіти, але й підвищення її конкурентоздатності на світовому ринку праці. Отже, участь у Болонському процесі передбачає використання в національній системі освіти компетентнісного підходу для формування у майбутніх фахівців загальнокультурних і професійних компетенцій, зокрема економічної та правової. Водночас зауважимо, що теоретичне обґрунтування застосування компетентнісного підходу у національній вищій освіті не завершено, тому й не визначено відповідний «вимогам сучасності» нормативний набір ключових компетенцій.

На Лісабонській конференції «Про визнання кваліфікацій, що належать до вищої освіти в європейському регіоні» у 1997 році для задоволення потреб суспільства, що глобалізується, була при-

йнята нова компетентнісна парадигма у професійній освіті. Основу компетентнісного підходу закладено у наукових публікаціях таких учених як В. Аніщенко, Б. Вульфсон, Б. Ельконін, І. Зимняя, Н. Кузьміна, А. Маркова, О. Овчарук, В. Серіков, А. Хуторської та інші. У сучасній педагогічній науці досліджуються різні його аспекти в освіті: розуміння категорії «професійна компетентність» як складного багатовимірного феномену (А. Алексюк, В. Беспалько, С. Гончаренко, Р. Гуревич, І. Лернер, А. Михайличенко, І. Підласий, В. Сластьонін), визначення ключових компетентностей (І. Зимняя, Г. Селевко, П. Третьяков, Т. Шамова), формування компетентності у майбутніх фахівців (Є. Бондаревська, В. Горчакова, С. Козак, О. Мармаза, А. Міщенко, В. Петрук, В. Сластьонін, Л. Фрідман, Е. Шиянов, В. Юдін та інші).

Правову компетентність досліджували Г. Буш, С. Воеводін, В. Горшкова, І. Дарманська, Ц. Йотов, М. Кларін, Н. Кулюткін, В. Ляудіс, А. Матюшкін, М. Посталюк, Д. Шейзл та інші.

Маємо на меті проаналізувати закордонний досвід формування правової компетенції майбутніх фахівців економічного профілю.

Участь у Болонському процесі зобов'язує гармонізувати українську освітню систему з освітніми системами інших країн-учасниць Європейського Союзу. Якщо у системі освіти європейських країн запровадження компетентнісного підходу відбувається еволюційно в останні чотири десятиліття, то його використання в Україні потребує кардинального перегляду всієї освітньої системи, зокрема при підготовці фахівців економічного профілю. Адже, відповідно до Концепції розвитку економічної освіти в Україні, метою університетської економічної освіти є підготовки всебічно

розвиненого економіста з широким науковим світоглядом і здатністю до самореалізації як економічно активного члена суспільства. Тому, на думку багатьох вчених (О. Євсюкової, І. Медведєвої, Т. Шамової та інших), до базових (ключових) компетенцій майбутніх фахівців гуманітарних професій відносяться правова, інформаційна, комунікативна та інші.

Відмінність у формуванні правової компетентності майбутніх економістів в Україні та у економічно розвинених країнах полягає у тому, що у них питанням правового виховання приділяється значна увага ще в процесі отримання середньої освіти. І на момент вибору професії абітурієнт вже має певний обсяг правових знань. У США правове виховання молоді реалізується через низку молодіжних організацій, які мають свої програми, ресурси, осередки у різних країнах світу, залучаючи до участі у них молодь різних національностей, зокрема, The National Youth Rights Association (Національна Асоціація Прав Молоді), Americans for a Society Free from Age Restrictions (Американці за суспільство вільне від вікових обмежень), The Freechild Project, The Global Youth Action Network, Choose Responsibility, Human Rights Organizations та інші. У Канаді до організацій, які сприяють розвитку правового виховання населення відносяться People's Law School (Народна школа права), The Public Legal Education Association (Асоціація правової освіти громадськості), Public Legal Education and Information Service (Служба громадської правової освіти та інформації).

Завдання зазначених організацій – надання правової інформації у доступній для усіх верств населення та представників професійних груп формі. З цією метою, використовуються різноманітні форми, методи та засоби поширення в суспільстві правової інформації: публікації навчальних матеріалів; створення веб-сайтів, які пропонують вільний доступ до публікацій по праву; бюро спікера (консультування громадян адвокатами); лінія сімейного права – безкоштовна інформаційна лінія з питань сім'ї; відео-бібліотека (містить чимало фільмів на різні правові проблеми); спеціальні проекти, семінари та навчальні сесії.

У Великобританії також існує ціла мережа організацій для популяризації правових знань: Plenet (The Public Legal Education Network), Law for Life: the Foundation for Public Legal Education (Право для життя: фундація громадянської правової освіти, The Citizenship Foundation (Громадянський фонд. Форми організації надання правової освіти громадянам різноманітні: флаєри, аудіо- та відеоінформація, навчальні курси, театральні вистави, телепередачі, різні правові програми (наприклад, «Юристи у школах» («Lawyers in

Schools»), Змагання з судового процесу (Mock Trial Competition), Паспорт юного громадянина (The Young Citizen's Passport) тощо).

Щодо формування компетенцій фахівців економічних спеціальностей, то у рамках Болонського процесу синонімами «компетенції» є «кваліфікації» або «очікування». У низці європейських держав результати отримання вищої освіти трьох рівнів визначаються так званими Дублінські дескриптори, які були прийняті у 2001 році. Ці дескриптори формують «систематизоване ціле» компетенцій, які передбачені у навчальних програмах підготовки фахівців: знання та розуміння (knowledge and insight), застосування знань і розуміння (application of knowledge and insight), формування суджень (development of judgment), комунікації (communication) та навчальні навички (learning skills). Набуття компетенцій є метою всіх освітніх програм і оцінюється на різних стадіях навчання за програмою. Вони згруповані у дві категорії: пов'язані зі спеціальністю (специфічні для галузі навчання) та загального характеру (загальні для будь-якої навчальної програми).

Правове виховання та, як логічний наслідок – формування правової культури громадян вважається одним з важливих напрямків їх розвитку та належить до ознак демократичної держави. Проаналізуємо значення правової складової в підготовці майбутніх фахівців економічного профілю за кордоном. Найбільш ефективними програмами професійної підготовки економістів вважають ті, які створені в Австрії, Німеччині, Франції, Італії, Великій Британії, Країнах Скандинавії, у США та Канаді. Одними з перших почали навчати фахівців в галузі економіки комерційні школи (ecoles de commerce), що з'явилися в середині XIX ст. у Франції.

Формування системи вищої професійної освіти в галузі економіки Франції в сучасному вигляді також здійснювалось на основі синтезу традиційної французької системи вищих комерційних шкіл з елементами американської моделі (як у більшості західно-європейських країн). Однак, серед інших країн Європейського союзу Франція відрізняється, різноманітністю типів вищих навчальних закладів, уніфікованою, централізованою системою управління вищою освітою [1, 5]. Особлива увага у підготовці майбутніх економістів приділяється вивченню дисциплін комп'ютерного циклу, правові знання у випускників закладів вищої економічної освіти залишаються на початковому рівні.

Процес підготовки економістів у Німеччині безпосередньо пов'язаний з практичною діяльністю. При цьому економічні дисципліни характеризуються достатнім рівнем фундаменталізації [2, 90]. Як зазначає Т. Поясок, система вищої освіти Німеччини характеризується сполученням

національних університетських традицій та інноваційних методів управління освітою, фундаментальної теоретичної освіти і науково-дослідної діяльності, доступності та високої якості освіти [3, 115]. Однак, німецькі студенти отримують початкові правові знання без урахування особливостей правого функціонування підприємств, тому питання формування правової компетентності майбутніх економістів тут також залишається відкритим.

В університетах Великої Британії отримати рівень бакалавра з економіки можна на основі трьох або чотирьохрічної програми навчання. Термін навчання залежить від особливостей конкретного закладу вищої освіти. Зокрема, в університеті св. Марка і Джона (Плімут) професійна підготовка майбутніх економістів за рівнем бакалавра здійснюється за 3 роки, а в університеті Едінбурга – за 4 роки. Перші три роки студенти набувають теоретичних і практичних знань, а четвертий рік зорієнтовано на дослідницьку діяльність в обраній галузі.

Кількість годин гуманітарної підготовки майбутніх економістів в українських університетах вдвічі більша ніж у Британії, але британські заклади вищої освіти віддають перевагу практичному навчанню, частка якого у навчальному плані становить близько 30%, в той час як в університетах України лише 5% [4, 79]. Характерною рисою британської вищої економічної освіти є те, що практика відбувається без відриву від навчання: у першій половині дня студенти працюють, у другій – навчаються. Такий підхід дозволяє майбутньому фахівцю на практиці побачити обсяг своїх обов'язків, визначити прогалини у набутих знаннях та навичках, окреслити шляхи професійного самовдосконалення.

Ще однією особливістю британської вищої освіти є формування у майбутніх фахівців лідерських якостей, що здійснюється на спеціалізованих курсах розвитку лідерів у рамках загальної та професійної підготовки. Однак, правові аспекти діяльності підприємства можна опанувати лише під практичної роботи на ньому.

Система вищої освіти у Польщі орієнтована на вимоги Болонської Декларації та перебуває в Європейській зоні вищої освіти. Зміст професійної підготовки фахівців економічної галузі в Республіці Польщі визначається освітніми стандартами для певної галузі, зокрема економіки [5]. Підготовка здійснюється за двоступеневою системою навчання.

Випускники першого ступеня повинні мати комплексні економічні знання, сформовані практичні вміння та навички роботи економіста – фахівця в галузі управління фінансовими ресурсами,

людським капіталом і матеріальними цінностями. Випускники другого ступеня навчання повинні мати комплексні та розширені (порівняно зі спеціфікою навчання першого ступеня) знання економіки та управління фінансовими ресурсами, людським капіталом і матеріальними цінностями; мати навички для використання передових аналітичних методів вивчення економічних явищ і процесів, моделювання їх прогресу за шкалою мікрота макроекономіки, відкритою для міжнародного конкурсу; бути готовими до розробки проектів, надання консалтингових послуг і прийняття раціональних рішень, пов'язаних з придбанням і використанням природних ресурсів приватного сектора та громадськості (як у домашніх умовах, так і за кордоном); бути готовими працювати в різних секторах і сегментах європейського ринку та самостійно вести господарську діяльність [6, 26].

Отже, випускники другого ступеня підготовки мають бути добре обізнаними з юридичними особливостями функціонування об'єктів господарської діяльності. Крім того, на думку А. Загородньої, зміст навчальних курсів, які студенти вивчають в межах освітніх програм в процесі підготовки фахівців, сприяють формуванню професійних й особистісних компетентностей, що відповідають чинному законодавству Республіки Польщі для врегулювання освітньо-кваліфікаційних рамок [6, 29].

Вища освіта Європи на сучасному етапі розвивається у напрямку розширення й поглиблення міждисциплінарної спеціалізації за рахунок створення нових напрямів і широкого вибору факультативних дисциплін, оскільки в професійній діяльності фахівцю, а особливу управлінню, досить часто доводиться вирішувати складні багатопланові проблеми. Доказом ефективності інтеграційних процесів є створення у 2009 році Берлінської вищої школи економіки та права, шляхом об'єднання Вищої професійної школи економіки та Берлінської вищої школи державного управління та правосуддя, в освітній діяльності якої активно використовується міждисциплінарний підхід.

У державах-членах ЄС немає єдиного розуміння концепції та обсягу економічного права (Law of the Economy) з наступних причин. Як зазначає О. Баклан, положення про пріоритет та верховенство правової системи Європейського Співтовариства по відношенню до правових систем держав-членів спочатку його створення та до нині неоднозначно сприймалися та сприймаються останніми [7, 109]. У зв'язку з цим, питання про ступінь державно-правового втручання в економіку є не тільки предметом дискусій, а й залишається основним питанням політичної боротьби. Можливо тому, що обидві тези в своїх крайніх проявах і про

державне управління економікою, і про невтручання держави в економіку – не можуть бути покладені в основу практичної діяльності ЄС. Тому питання про доцільність підготовки економістів з поглибленою юридичною підготовкою залишається також досить дискусійним у закордонних наукових публікаціях, зокрема про обсяг та зміст додаткової юридичної інформації, яку мають отримувати фахівці в галузі економіки.

Дисципліни юридичного спрямування до обов'язкових курсів підготовки бакалавра з економіки у США не входять, однак, цей ступінь вищої освіти є початковою ланкою вищої економічної освіти. Тому на другому ступені вищої освіти з економіки студенти вивчають окремі юридичні дисципліни [8].

Найефективнішою з точки зору формування правової компетенції у майбутніх фахівців з економіки є японська модель підготовки кадрів. Характерною вищої освіти Японії є чіткий розподіл на загальнонаукові та спеціальні дисципліни. Перші два роки студенти вивчають загальнонаукові дисципліни, у подальшому – за спеціальністю [9]. Стратегією навчання та підготовки фахівців з економіки передбачено формування знань, умінь, навичок і компетенцій, орієнтованих на готовність вирішувати завдання завтрашнього дня. Але основним завданням університетів є формування

особистості з високоетичними моральними якостями, суспільно значущими нормами поведінки та рівнем знань [10, 10].

Таким чином, аналіз особливостей підготовки фахівців з економіки за кордоном свідчить, що чіткого розуміння поняття «правової компетенції» зарубіжній науковій літературі не існує. Воно ототожнюється з поняттями «правове виховання» та «соціально-правовий захист». Професійна підготовка сучасних економістів передбачає розуміння ними закономірностей формування та розвитку відтворювальних процесів на макро- та мікрорівнях, у взаємозв'язку з розвитком політичних, культурних та інших суспільних процесів. Тому паралельно існує ряд факультативів та різних освітніх організацій, де студенти можуть поглибити свої правові знання. Крім того, процес формування правової та громадської компетенцій активно відбувається ще на етапі отримання середньої освіти.

Проведений аналіз закордонного досвіду підготовки майбутніх фахівців економічного профілю не висчерпує всіх аспектів проблеми формування у них правової компетенції, тому вважаємо за необхідне у подальших дослідженнях визначити форми, методи та навчально-методичне забезпечення для цілеспрямованого розвитку їх правової культури.

Список використаної літератури

1. Enseignement supérieur France. Collection franco-russe dedocuments d'information. Ambassade de France à Moscou. Paris, 2000. P. 5–41.
2. Вульфсон Б. Высшее образование на Западе на пороге XXI века: успехи и нерешенные проблемы // Педагогика. 1999. № 2. С. 84–95.
3. Поясок Т. Система застосування інформаційних технологій у професійній підготовці майбутніх економістів у вищих навчальних закладах: дис. ... докт. пед. наук. Київ, 2010. 559 с.
4. Бабкова-Пилипенко Н. Особливості професійної підготовки економістів в університетах Великої Британії та України // Педагогика. Наукові праці. 2012. Вип. 146. Т. 158. С. 76–80.
5. Standardy kształcenia dla kierunku studiów: Ekonomia [Електронний ресурс]. Режим доступу: <http://www.wpt.up.wroc.pl/wp-content/uploads/2014/04/Standardy-kszta%C5%82cenia-Ekonomia.pdf>.
6. Загородня А. А. Зміст професійної підготовки фахівців економічної галузі в Республіці Польщі // Проблеми економіки. 2015. № 4. С. 25–29.
7. Баклан О. Еволюція правосуб'єктності Європейського Союзу щодо сфери економіки та підприємництва держав-членів ЄС: спрямування та принципи // Правова інформатика. 2014. № 2(42). С. 106–112.
8. Войнаровська Н. Підготовка бакалаврів з економіки у вищих навчальних закладах США : автореф. дис. ... канд. пед. наук. – Вінниця, 2011. 18 с.
9. Ножовнік О. Фундаменталізація економічної освіти: зарубіжний досвід формування підприємницьких навичок [Електронний ресурс]. Режим доступу: <http://jrn1.nau.edu.ua/index.php/VisnikPP/article/view/12416>.
10. Основы современного менеджмента: учеб.-метод. пособие в 5 кн. Кн. 1 / сост. А. П. Лыгалов; ред. А. А. Малышев. Ужгород: Пик Патент, 1997. 203 с.

References

1. Enseignement supérieur France. Collection franco-russe dedocuments d'information. Ambassade de France à Moscou. Paris, 2000. P. 5–41.
2. Vul'fson B. Vyssee obrazovanie na Zapade na poroge XXI veka: uspekhi i nereshennyye problemy // Pedagogika. 1999. № 2. S. 84–95.
3. Poiasok T. Systema zastosuvannia informatsiinykh tekhnolohii u profesiinii pidhotovtsi maibutnikh ekonomistiv u vyshchyykh navchalnykh zakladakh: dys. ... dokt. ped. nauk. Kyiv, 2010. 559 s.
4. Babkova-Pylypenko N. Osoblyvosti profesiinoy pidhotovky ekonomistiv v universytetakh Velykoi brytanii ta Ukrainy // Pedagogika. Naukovi pratsi. 2012. Vyp. 146. T. 158. S. 76–80.

5. Standardy kształcenia dla kierunku studiów: Ekonomia [Elektronnyi resurs]. Rezhym dostupu: <http://www.wpt.up.wroc.pl/wp-content/uploads/2014/04/Standardy-kszt%C5%82cenia-Ekonomia.pdf>.
6. Zahorodnia A. A. Zmist profesiinoi pidhotovky fakhivtsiv ekonomichnoi haluzi v Respublitsi Polshchi // Problemy ekonomiky. 2015. № 4. S. 25–29.
7. Baklan O. Evoliutsiia pravosubiektnosti Yevropeiskoho Soiuzu shchodo sfery ekonomiky ta pidpriemnytstva derzhavchleniv YeS: spriamuvannia ta pryntsyppu // Pravova informatyka. 2014. № 2(42). S. 106–112.
8. Voinarovska N. Pidhotovka bakalavriv z ekonomiky u vyshchlykh navchalnykh zakladakh SShA : avtoref. dys. ... kand. ped. nauk. Vinnytsia, 2011. 18 s.
9. Nozhovnik O. Fundamentalizatsiia ekonomichnoi osvity: zarubizhnyi dosvid formuvannia pidpriemnytskykh navychok [Elektronnyi resurs]. Rezhim dostupu: <http://jrnل.nau.edu.ua/index.php/VisnikPP/article/view/12416>.
10. Osnovy sovremennogo menedzhmenta: ucheb.-metod. posobie v 5 kn. Kn. 1 / sost. A. P. Lygalov; red. A. A. Malyshev. Uzhgorod: Pik Patent, 1997. 203 s.

Сергей Пугач. Зарубежный опыт формирования правовой компетенции будущих специалистов экономического профиля

В статье рассматриваются различные подходы к формированию правовой компетенции будущих экономистов в процессе профессиональной подготовки. Проанализированы зарубежный опыт формирования правовой компетенции будущих специалистов экономического профиля. Анализ особенностей подготовки специалистов по экономике за рубежом показывает, что основное внимание в развитых странах предоставляется учебным курсам, которые способствуют формированию профессиональных и личностных компетенций. Также параллельно существует ряд факультативов и различных образовательных организаций, где студенты могут углубить свои правовые знания.

Ключевые слова: специалисты экономического профиля, профессиональная подготовка, профессиональная компетентность, правовая компетентность.

Sergey Pugach. Foreign experience of formation of legal competence future specialists of the economic profile

The article deals with different approaches to the formation of the legal competence of future economists in the process of professional training. European integration, which consists in further enlargement of the European Union, the elimination of customs borders, strengthening of cooperation between its member countries, harmonization of interstate legislation, has led to an increase in the mobility of European citizens. The need for a European labor market in internationally recognized qualifications requires the issuance of universal diplomas in education and standardization of educational services. Therefore, the main aim of the Bologna reforms is to harmonize the educational resources of European countries, thanks to the creation of pan-European standards, transparent qualifications and, accordingly, a single socio-economic space.

The foreign experience of forming the legal competence of future specialists of the economic profile is analyzed. An analysis of the specifics of the training of specialists in economics abroad indicates that the emphasis in developed countries is given to training courses that contribute to the formation of professional and personal competences. Considerable attention to the purposeful formation of the very legal competence in the process of professional training is not given. Although the training of modern economists involves an understanding of the laws of formation and development of reproductive processes at macro and micro levels, in conjunction with the development of political, cultural and other social processes. In parallel, there are a number of electives and various educational institutions where students can deepen their legal knowledge. In addition, the process of formation of legal and public competences is actively taking place at the stage of secondary education.

Keywords: specialists of economic profile, vocational training, professional competence, legal competence.

УДК 786.2

Наталя РЕВЕНКО

кандидат мистецтвознавства, доцент, доцент кафедри музичного мистецтва
Миколаївського національного університету імені В. О. Сухомлинського,
м. Миколаїв, Україна
e-mail: nmirey69@gmail.ru

**МЕТОДИ РОБОТИ НАД ПОЛІФОНІЧНИМИ ЦИКЛАМИ
ЄВРОПЕЙСЬКИХ КОМПОЗИТОРІВ В СУЧАСНІЙ ПРАКТИЦІ
ПЕДАГОГА-ПІАНІСТА**

У статті висвітлено методи роботи над поліфонічними циклами європейських композиторів XVIII–XX століть зі студентами-піаністами на заняттях з «Інструментального виконавства» в закладах вищої освіти. Проаналізовано структурно-композиційні, жанрово-образні особливості поліфонічних циклів «Добре темперований клавір» Й. С. Баха і «Ludus tonalis» П. Хіндеміта. Акцентовано на своєрідності інтонаційної лексики циклів, на використанні нових звукових систем з новим розумінням тональності.

Висвітлено методи роботи над різними видами поліфонічної фактури в процесі опрацювання окремих циклів прелюдій та фуг Й. С. Баха та інтерлюдій та фуг П. Хіндеміта. Наведено різні редакторські прочитання творів німецьких композиторів з точки зору динаміки, темпу, артикуляції.

Ключові слова: поліфонічний цикл, поліфонічна фактура, прелюдія і fuga, інтерлюдія, європейські композитори, студенти-піаністи.

У закладах вищої освіти в процесі викладання дисципліни «Інструментальне виконавство» (фортепіано) вивченню поліфонічних творів відводиться важлива роль. Уміння чути поліфонічну тканину, виконувати поліфонічну музику студент розвиває і поглиблює протягом всього періоду навчання. Робота над поліфонічними творами вітчизняних та зарубіжних композиторів є чудовою школою для набуття студентами-піаністами вмінь та навичок, які необхідні для відтворення багатопланової фортепіанної фактури.

Вивчення та осягнення різностильових поліфонічних циклів європейських композиторів найактивнішим чином впливає на розвиток музичного смаку майбутнього вчителя музичного мистецтва.

Принципи та методи роботи над поліфонічними творами європейських композиторів висвітлені в працях таких відомих педагогів-піаністів, як О. Алексеев, О. Гнесіна, Н. Любомудрова, С. Карась, І. Рабінович, Л. Ройзман, М. Фейгін. Ці дослідники розглядали різні аспекти розвитку поліфонічного мислення учнів та студентів на матеріалах клавірної музики Й. С. Баха, Г. Генделя та їх сучасників. Робота над окремими прелюдіями та фугами Й. С. Баха розглядалася також в праці Н. Калініної, в навчальних посібниках О. Алексеева та Т. Воробкевич.

У сучасній вітчизняній педагогічній літературі майже не має праць, присвячених методам роботи над поліфонічними циклами європейських композиторів зі студентами-піаністами закладів вищої освіти, що і визначило мету статті. Серед основних завдань, що поставили відповідно мети, – знайомство студентів на заняттях з «Інстру-

ментального виконавства» з поліфонічними циклами європейських композиторів минулого та сучасності, усвідомлення ними в процесі опрацювання окремих циклів прелюдій та фуг техніки виконання багатоголосної фактури будь-якої будови, різних фактурних формул, композиторських новацій, засвоєння інтонаційної лексики.

Робота над поліфонічними циклами в класі «Інструментального виконавства» починається вже на першому курсі. Програму студентів-першокурсників складають одна-дві прелюдії та fugи з циклу «Добре темперований клавір» Й. С. Баха. Перш ніж познайомити студента з окремими прелюдіями та fugами німецького композитора викладачу необхідно розповісти про збірник в цілому, про його художнє та історичнє значення.

Поява першого тому «ДТК» відноситься до 1722 року, другого – до 1744; обидва томи містять сорок вісім прелюдій і fug. Створюючи «Добре темперований клавір» Й. С. Бах ставив перед собою цілком певну мету: ознайомити граючих на клавирі з усіма двадцятьма чотирма мажорними і мінорними тональностями. Своім творчим прикладом Й. С. Бах вирішив довести плідність нової системи темперації, що зберегла, до речі, своє значення і понині.

У процесі знайомства із циклом «ДТК» в цілому викладачу бажано дати прослухати студенту деякі прелюдії та fugи німецького композитора з обох томів у виконанні відомих піаністів для того, щоб зацікавити його багатством і розмаїттям змісту даної збірки. Викладач повинен наголосити, що в обох частинах «ДТК» прелюдії і fugи розташовані попарно «малими циклами» (прелюдія і fuga в одній тональності) у висхідній послідовно-

сті по хроматичній гамі. Незважаючи на те, що явні тематичні зв'язки між прелюдією і фугою відсутні, їх об'єднання не обмежується загальною тональністю; існують менш «видимі» зв'язки, обумовлені внутрішнім, ідейно-емоційним змістом і які проявляються в кожному окремому випадку по-різному. Звідси таке різноманіття прийомів поєднання і узгодження двох різних п'єс в єдине і нерозривне ціле.

Так, розпочинати роботу над Прелюдією і фугою E-dur треба з її прослуховування у виконанні викладача або в аудіо-запису у виконанні відомих музикантів-піаністів. Доцільно також на початковому етапі познайомити студента з найвідомішими редакціями цього твору. Необхідно також виявити зв'язок, що існує між частинами даного циклу, і розглядати прелюдію та фугу в єдності. Поза такої спрямованості роботи багато чого в творі може виявитися нерозкритим.

Прелюдія E-dur витримана в характері ідилічної пасторалі. Доречно буде розповісти студенту про те, що Й. С. Бах пов'язував кожную тональність з певним поетичним уявленням. Так, тональності E-dur і Fis-dur безсумнівно асоціювалися у нього з ніжними пасторальними образами. Споглядально-пасторальні краски прелюдії не стільки передбачають характерні риси фуґи, скільки відтіняють ці риси, роблячи їх більш рельєфними і помітними.

За своєю будовою прелюдія близька до інвенції. Вона складається з 24-х тактів і розчленовується на три частини: перша займає 7 $\frac{1}{2}$ тактів, друга – 6 $\frac{1}{2}$, третя – 10 тактів.

При роботі над першою частиною прелюдії викладач повинен проаналізувати разом зі студентом її основну тему. Вона викладається тріолями в партії правої руки, що проходять на органному тонічному пункті партії лівої. Істотну роль у темі грає опорна лінія *cis-h-a-gis*, що намічена у вигляді прихованого голосу, і на це також потрібно звернути увагу студента. Середній і нижній голоси у першій частині мелодійно слабо розвинені і виконують роль підголосків підкоряючись верхньому голосу, доповнюючи його і надаючи загальному руху плавний характер.

При інтерпретації першої частини прелюдії основна увага студента повинна бути спрямована на лінію верхнього голосу, як найбільш розвиненого мелодійно. Підкреслення верхнього голосу треба здійснювати за допомогою іншої звучності, відмінної від інших голосів, домагаючись ясності звучання, злегка показуючи при цьому прихований голос в темі. Середній голос можна грати м'якше; для нижнього голосу слід використовувати насичений «оксамитовий» звук. Рельєфне виконання басового голосу дає основу гармонії і сприяє більшій співучості верхнього мелодійного голосу.

Середню частину прелюдії відрізняє інтенсивність ліричного почуття; голосоведіння в ній більш самостійне в порівнянні з першою. На початку цієї частини затверджується H-dur, де інтонації теми в нижньому голосі звучать м'яко і ніжно; потім відбувається модуляція в однойменний мінор і музичний розвиток стає більш активним.

Світлий ніжний образ прелюдії отримує подальший мелодійний розвиток в репрізі, де проведення тематичного матеріалу стає більш динамічним. Завдяки цьому остання каденція прелюдії повинна звучати більш насичено і на це також потрібно звернути увагу студента-виконавця. Викладачу треба акцентувати на тому, що в цілому для мелодійного розвитку прелюдії характерна широка хвилеподібність, чергування спадів і підйомів.

Працюючи над динамічним планом прелюдії, доцільно розповісти студенту про те, що Й. С. Бах, в повній згоді зі звичаями свого часу, майже не позначав – особливо в клавірній музиці – динамічних відтінків. Майже всі динамічні вказівки, що містяться у двох томах «ДТК», привнесені в текст композитора редакторами – іноді зі смыслом, а іноді – чисто випадково. На думку Я. Мільштейна, навіть поверхневе дослідження клавірних творів Й. С. Баха, а саме – двох томів «ДТК», дозволяє зробити деякі висновки. Музикознавець наголошує, що «динамічні зміни у Баха пов'язані зі зміною мануалів, з реєстровкою» [1, 64], в силу чого динаміка Й. С. Баха має терасоподібний, ступеневий характер, а «знаходження правильної динаміки... рівнозначне знаходженню правильної реєстровки» [1, 64].

При роботі над динамічним планом Прелюдії і фуґи E-dur студенту корисно для порівняння скористатися різними редакціями цього твору. У редакції Б. Муджеліні перша частина прелюдії витримана у динаміці «р» з невеликим кресендо та димінундо наприкінці розділу. В середній частині знаходимо позначення «mf», у каденції – позначення «f» у двадцять другого такті, після якого йде спад до звучності «р» в останньому такті прелюдії. Схожі динамічні вказівки містяться й у редакції Ф. Бузоні. На наш погляд, динамічні відтінки в редакціях Б. Муджеліні та Ф. Бузоні відповідають споглядально-пасторальному характеру даної прелюдії; невеликі ефекти світла і тіні додають п'єсі поетичної привабливості.

При роботі над співвідношенням окремих голосів, студенту також треба домагатися динамічної різноплановості, і ця різноплановість повинна бути тим рельєфніше, чим більше витримана рівнозвучність в проведенні кожного окремого голосу.

Відомо, що вибір відповідного темпу для виконання будь-якого твору має велике значення як

один із засобів створення художнього образу. У музиці Й. С. Баха темп стає також одним з компонентів стильового виконання. Що стосується темпу Прелюдії та фуги E-dur, то у самого автора ми не знаходимо ніяких позначень. Майже у всіх редакціях темп позначений або як *Allegretto in modo pastorale* (Ф. Бузоні), або як *Allegretto piacevole* (Г. Бішоф, Б. Муджеліні); у редакції К. Черні – *Allegretto*. При виконанні творів Й. С. Баха в пошуках необхідного темпу треба виходити, по-перше, з того, наскільки повно розкривається зміст і характер твору в даному темпі у кожного конкретного виконавця; по-друге, наскільки той, що грає, чує і передає своїм виконанням всю структуру бахівської п'єси, її мотивне членування, штрихи, портрети, – наскільки темп відповідає можливостям піаніста в даний момент, наскільки зручно, переконливо відчуває він себе в цьому темпі. Найголовніше – кожен студент-виконавець повинен знайти свій темп, при якому він може виявити характер п'єси і донести зміст до слухача.

Фуга контрастує з прелюдією, розкриваючи нові аспекти тональності E-dur. Фуга викладена в стрімкому енергійному русі, повна радісних веселощів, гостра і визначена по лініях. Взагалі, робота над фугою повинна ґрунтуватися на усвідомленні особливостей двох взаємопов'язаних її сторін: теми, як формотворчого компонента цілої фуги та форми фуги, яка визначає порядок розміщення теми, а також диктує «норми» її «життя».

Студенту треба пояснити, що «фуга» дослівно означає «біг» (від латинського «fuga» – втеча). Це цілком відповідає її поліфонічному змісту: голоси, що ведуть одну і ту ж тему, вступають як би «навздогін» один за одним. Головне у фuzі – це течія, рух декількох мелодійних голосів, що розгортаються то по черзі, то разом – з дійсно непохитною логікою.

Розбираючи та аналізуючи фугу, треба окремо зупинитися на її формі. Студенту потрібно розповісти, що за своєю структурою всі фуги взагалі мають три розділи: експозиційний, розвивальний та заключний. В експозиційній частині фуги тема проводиться по черзі в кожному з голосів в тоніко-домінантовому співвідношенні. Іноді за експозиційною частиною можуть слідувати додаткові проведення теми, а в окремих випадках друга експозиція (контрекспозиція). Друга частина фуги, іменована вільною, зазвичай починає тему в паралельній тональності. Вже сама назва цієї частини свідчить про великі можливості розвитку. Якщо підсумувати всі можливі прийоми, то можна вивести три основні комплекси розвитку: ладотональний і реєстровий, контрапунктичний (вертикальна перестановка теми з утриманим протискладом), імітаційний (проведення теми в

зверненні, збільшенні, зменшенні, дзеркальній дублюванні і стретно (у вигляді канонічної імітації). У фuzі може бути і репрізна (заклучна) частина. Про неї можна говорити, якщо в заключному розділі тема неодноразово буде проведена в головній тональності, або в ньому буде відтворений тональний план експозиції.

Пристаючи до роботи над фугою E-dur, студент повинен усвідомити, що основою її змісту є розвиток художнього образу, закладеного в характері теми. Тема визначає не тільки музичний образ фуги, а й увесь його розвиток в подальшому шляхом збагачення новими властивостями і відтінками: фуга в повному розумінні слова народжується з теми.

Тема фуги, коротка і пружна, починається з тонічного звуку «мі» зі слабкої частки такту і переривається паузою, після якої слід розбіг шістнадцятими. Характерною рисою теми є чітке відділення затактованої восьмої. Б. Муджеліні пропонує початковий мотив теми виконувати *energico*, артикулюючи восьму на *staccato*, наступну чверть – *tenuto*, а лінію з шістнадцятих – росо *legato*. До нього близький Ф. Бузоні, який вважає артикулювати основну тему фуги рішуче, підкреслюючи чвертну тривалість, після стакатірованої восьмої акцентом. Таке, на наш погляд, «прочитання» теми відповідає її живому, бадьорому, енергійному характеру і це обов'язково повинен враховувати студент-виконавець.

Друге проведення теми у верхньому голосі проходить на фоні утриманого протискладення. Після третього проведення теми в нижньому голосі починається контрекспозиція – розділ, у якому тема проходить у всіх трьох голосах, але порядок вступу голосів тут інший. Щоб досягти ясного звучання теми в кожному голосі, студенту необхідно домагатися виразного виконання початкового ямбічного мотиву. Кожне проведення теми повинно мати не тільки динамічну, а й темброву характеристику. Іншими словами, поліфонічну тканину потрібно представляти як своєрідну барвисту партитуру.

У розробці тема фуги лунає двічі у паралельному мінорі (сім тактів). Реприза має будову, що аналогічна першій частині фуги – дві групи по три проведення в кожній. Таким чином, архітектоніка фуги симетрична і струнка: спочатку дається шість проведень, що орієнтуються на головну мажорну тональність, потім два проведення в паралельній мінорній і знову шість проведень в головній тональності.

При опрацюванні фуги студенту можна запропонувати декілька способів роботи. Обов'язково треба програти та уважно прослухати лінію кожного голосу окремо. Це допоможе краще

уяснити розвиток кожного голосу в цілому й у всіх деталях. Можливо спочатку проводити таку роботу над кожним розділом фуги окремо, потім грати від початку до кінця твору. Після ретельного вивчення окремих голосів їх корисно повчити попарно: верхній з нижнім, середній з верхнім, середній з нижнім. При цьому студент повинен уважно слухати себе, щоб не виявився втраченим характер кожної мелодійної лінії. Дуже корисно програвати всі голоси, зосереджуючи свою увагу на якомусь одному з них.

Динамічний план фуги E-dur наступний: експозицію і контрекспозицію переважно витримати у відтінку «f», що відповідає її енергійному руху. У другій інтермедії, відмежованій каденційним зворотом в тональності cis-moll, доречно перейти на «p». На старовинних клавішних інструментах саме в місцях каденції відбувався перехід з однієї клавіатури на іншу, що сприяло терасоподібній динаміці. Цей нюанс «p» зберігається і в четвертій інтермедії. В середньому розділі фуги доцільно відновити «f», посиливши емоційне напруження при підході до репризи. Реприза в порівнянні з експозицією ще більш «наполеглива» і енергійна, її динаміка поступово посилюється, і заключне проведення теми в басу – кульмінація всієї фуги. Тут тема, проведена разом з іншими голосами, набуває характеру кінцевого результату.

Виконавська інтерпретація фуги представляє чимало труднощів в образному і технічному відношенні. По суті, це віртуозна п'еса, яка потребує впевненості, рішучості, чіткості, блиску, сміливості і сили як в передачі цілого, так і деталей. На початковому етапі роботи над фугою не рекомендується захоплюватися швидким темпом. Корисно, спочатку засвоївши твір в повільному темпі, провести роботу через все середні темпи, зберігаючи осмисленість і природність кожного голосу, а потім грати в швидкому темпі, не втрачаючи при цьому самоконтролю, який дозволяє емоціям захлеснути виконавця.

На старших курсах студенти-піаністи знайомляться з поліфонічними циклами композиторів ХХ століття. Студентам цікаво буде дізнатися, що першим циклом, який отримав широке розповсюдження у сучасній виконавській практиці минулого століття, став «Ludus tonalis» німецького композитора Пауля Хіндеміта (1944). Поряд з циклами прелюдій і фуг Д. Шостаковича (1951) і Р. Щедріна (1964, 1970) даний твір належить до вершин поліфонічного мистецтва сучасності.

«Ludus tonalis» («Гра тональностей») П. Хіндеміта був присвячений двохсотріччю з дня завершення Й. С. Бахом «Добре темперованого клавіру». Відмовляючись від норм мажоро-мінорної системи, П. Хіндеміт демонструє у циклі власну

оригінальну систему тональностей. Виходячи з акустичних можливостей звукоряду, композитор знаходить новий сплав складових його дванадцяти звуків, в основі якої лежить властивість їх акустичної близькості. Кожна з тональностей іменується не мажором і мінором, а тональністю «до», «мі», «фа» і т. інше.

При знайомстві з циклом «Ludus tonalis» студенту треба уважно розглянути його структуру. Починається цикл прелюдією, закінчується постлюдією. Постлюдія являє собою точний виклад прелюдії не тільки в зворотному русі, але й у зверненні, з взаємним переміщенням голосів; практично це прелюдія, що співається «задом наперед» та «догори ногами». У циклі дванадцять фуг, між якими поміщені інтерлюдії. Тональність «С» є визначальною тональністю всієї циклічної побудови, в ній і написана фуга № 1. Одинадцять інтерлюдій, що знаходяться між фугами, на відміну від бахівських прелюдій, тонально безпосередньо зв'язуються з сусідніми фугами. Починаючись з тональності попередньої фуги, інтерлюдії в більшості своїй здійснюють модуляцію в тональність наступної фуги, тому вони і є інтерлюдіями. Наприклад, інтерлюдія, що лунає за фугою in «С», здійснює модуляцію у тональність «G». Тому фуга № 2 написана у тональності in «G», третя фуга – у тональності in «F»; четверта, п'ята, шоста, сьома здійснюють тональності терцової спорідненості до вихідної «С», тобто тональності «E», «Es», «A», «As». Дванадцята фуга являє собою найвище віддалення від родоначальної тональності.

Студенту обов'язково треба проаналізувати п'єси циклу у жанровому відношенні. Так, інтерлюдії більш гомофонні за фактурою, в них яскраво представлені маршовість, танцювальність, пісенність, моторика токатного типу, імпровізаційна прелюдійність. Всі фуги триголосні. В циклі присутня одна потрійна фуга (№ 1), одна подвійна (№ 4), дві дзеркальні (№ 3, № 10). Фуги чергуються за принципом контрасту темпу і характеру. Інтерлюдії як би «розсіюють» тематичний матеріал попередньої фуги, тематично і емоційно готують наступну фугу.

При аналізі «Ludus tonalis» викладач повинен звернути увагу студента на те, що у фугах даного циклу по новому застосовуються можливості поліфонічної техніки. Так, експозиції фуг містять традиційний вступ голосів у вигляді питань та відповідей, але крім відповідей у кварту або у квінту, є випадки відповідей у терцію, що не було, наприклад, характерним для фуг Й. С. Баха. Протяжність розробок у фугах П. Хіндеміта різна: іноді розробка набуває вигляду розгорнутого розділу зі складними комбінаціями, іноді вона досить проста й коротка.

У розробках П. Хіндеміта, як і у Й. С. Баха, відбувається різноманітне переосмислення основного матеріалу. Проте у темах зазвичай не порушуються їх структурні контури, майже не відбувається звукової заміни або варіювання. При проведенні тема зберігається повністю. У процесі контрапунктичного розвитку тем великого значення набувають стретні проведення. Наприклад, тема, що рухається у прямому русі сполучається з темою, що йде у зверненні (фуги in «В», in «А»), або тема в збільшенні поєднується в основному вигляді з темою у зверненні (фуга in «В»). Велику роль у розвитку розробок і всієї фуги цілком грають інтермедії. В них також отримують широке застосування імітації, стретні комбінації елементів теми або нові тематичні утворення.

При роботі над розробками фуг студент повинен усвідомити, що різні контрапунктичні комбінації, густі стрети, розведення голосів на широкий діапазон, або стиснення їх в тісне звучання, різні тональні співвідношення, різна ступінь гармонійних напруг як по вертикалі, так і по горизонталі – всі ці явища сприяють яскравому, рельєфному досягненню кульмінацій, які в фугах П. Хіндеміта (як і у Й. С. Баха) здійснюються майже завжди саме в цих розділах.

Репризи всіх фуг циклу, крім сьомої, в якій відбувається модуляція, знаменують повернення до родоначального тонального центру. Репризи най-

частіше містять лише одне проведення теми в основній тональності.

Викладач може акцентувати, що незважаючи на те, що в «Ludus tonalis» П. Хіндеміт вирішував, перш за все, технічні завдання (знову ж таки за аналогією із Й. С. Бахом), за рівнем музичного змісту цей твір належить до кращих творів майстра. «Ludus tonalis» демонструє нову звукову систему з новим розумінням тональності та інших важливих компонентів музичного мислення.

Таким чином, осягнення різностильових поліфонічних циклів європейських композиторів не тільки впливає на розвиток музичного смаку майбутнього вчителя музичного мистецтва, але й знайомить студентів з багатоманітними жанрово-формотворчими орієнтаціями композиторів різних епох, різноплановою поліфонічною фактурою, своєрідною інтонаційною лексикою, з композиторськими модальними новаціями, а також з широкою емоційною палітрою музичних образів. Глибоке різнобічне вивчення поліфонічної музики помітно позначається на професійному зростанні студента.

Перспективи подальших досліджень автор вбачає у висвітленні методів роботи над поліфонічними циклами композиторів ХХ століття М. Скорика, В. Бібіка щодо виявлення специфіки виконання сучасної вітчизняної поліфонічної музики в класі інструментального виконавства.

Список використаних джерел

1. Мильштейн Я. Хорошо темперированный клавир И.С. Баха и особенности его исполнения. Москва: Музыка, 1967. 392 с.

References

1. Mylshtein Ya. (1967). Khorosho temperirovannyi klavir Y.S. Bakha y osobennosty eho uspolneniya [The Well-Tempered Clavier by I.S. Bach and features of his performance]. Moscow: Muzyka.

Наталія Ревенко. Методи роботи над поліфонічними циклами європейських композиторів в сучасній практиці педагогів-піаністів

В статті освещені методи роботи над поліфонічними циклами європейських композиторів XVIII–XX століть з студентами-піаністами на заняттях по «Інструментальному виконанню» в установах вищої освіти. Проаналізовані структурно-композиційні, жанрово-образні особливості поліфонічних циклів «Хорошо темперированный клавир» Й. С. Баха та «Ludus tonalis» П. Хіндеміта. Акцентовано на своєобразності інтонаційної лексики циклів, на використанні нових звукових систем з новим розумінням тональності.

Освещені методи роботи над різними видами поліфонічної фактури в процесі роботи над окремими циклами прелюдій та фуг Й. С. Баха та інтерлюдій та фуг П. Хіндеміта. Приведені різні редакційні прочтения творів німецьких композиторів з точки зору динаміки, темпа, артикуляції.

Ключові слова: поліфонічний цикл, поліфонічна фактура, прелюдія та fuga, інтерлюдія, європейські композитори, студенти-піаністи.

Natalia Revenko. Methods of working on the polyphonic cycles of European composers in the modern practice of piano teachers

The article highlights the methods of work on the polyphonic cycles of European composers of the 18th–20th centuries with students-pianists in the classes on “Instrumental performance” in institutions of higher education. The analysis of structural-compositional, genre-shaped features of polyphonic cycles: “Well-tempered clavier” by I.S. Bach and “Ludus tonalis” by Paul Hindemith. It is focused on the peculiarities of the intonation vocabulary of the cycles, on the use of new sound systems with a new understanding of tonality.

It is noted that the purpose of the creation of "The Well-Tempered Clavier" by I.S. Bach was introducing clavier to all twenty-four major and minor keys. It was revealed that during the creation of the cycle "Ludus tonalis" by Paul Hindemith abandoned the norms of the major-minor system, demonstrating his own original system of tonalities based on a new fusion of twelve sounds making up the scale.

The article highlights the methods of work on various types of polyphonic texture in the process of working on separate cycles of preludes and fugues by I.S. Bach and interludes and fugues by Paul Hindemith. Several ways of working on fugs by I.S. Bach on the example of viewing the fugues in E major from the first house of the "Well-Tempered Clavier" Interludes and fugues by P. Hindemith from the series "Ludus tonalis" are analyzed in genre terms. Various editorial readings of works by German composers in terms of dynamics, tempo, articulation are given.

It was concluded that comprehension of polyphonic cycles of different styles by European composers not only influences the development of the musical taste of the future teacher of musical art, but also introduces students to the diverse genre-shaping orientations of composers of different eras, a diverse polyphonic texture, a kind of intonational vocabulary, and compositional modal innovations and also with a wide emotional palette of musical images.

Key words: polyphonic cycle, polyphonic texture, prelude and fugue, interlude, European composers, students-pianists.

УДК 378+78-044.235+786.2

Олена РОЛІНСЬКА

кандидат педагогічних наук,

доцент кафедри загального і спеціалізованого фортепіано
Одеської національної музичної академії імені А. В. Нежданової,
м. Одеса, Україна
e-mail: gizella@ukr.net

ПРАКТИКА ЗАСТОСУВАННЯ ПРОЕКТНИХ ТЕХНОЛОГІЙ У ФАХОВІЙ ПІДГОТОВЦІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА

Стаття присвячена висвітленню шляхів оптимізації фахової підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва. Запропоновано застосування проектних технологій як інноваційної форми організації навчального мистецького процесу. У статті розглядаються специфічні особливості проектної діяльності, стадіальність її змісту упорядкована з основними вимогами до формування творчої індивідуальності студентів. З урахуванням специфіки фахової підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва, автором статті доведено, що у своїй сукупності проектні технології сприяють становленню студентів як творчих індивідуальностей, здатних до створення презентаційних навчальних продуктів.

Ключові слова: майбутні вчителі музичного мистецтва, проектні технології, самовдосконалення, інтелектуально-творча активність, творчі проекти.

Динамізм змін в Україні, а також, стрімке поновлення наукових знань, зумовили гостру суперечність між сформованими традиціями в освітній сфері та потребами швидкого розвитку глобалізованого суспільства. Вирішення даної суперечності можливе через активний процес модернізації змісту освіти та організацію інноваційної педагогічної діяльності як умови забезпечення продуктивності і якості навчання. Пріоритетна роль у вирішенні поставлених завдань належить системі вищої мистецької освіти, спрямованої на підготовку майбутніх учителів музичного мистецтва до художньо-творчої діяльності у загальноосвітніх навчальних закладах на високому компетентнісному рівні.

У практиці підвищення ефективності музично-педагогічної освіти майбутніх учителів музичного мистецтва пріоритет належить сучасним інноваційним, зокрема проектним технологіям,

спрямованим на активне переобладнання змісту навчально-творчої діяльності студентів. Проблема використання проектних технологій у фаховій підготовці майбутніх учителів музичного мистецтва на сьогодні залишається мало розробленою у системі музично-педагогічної освіти. Опосередковано це пояснюється недосконалістю сучасних методик, невмінням педагогів оперувати сучасними технологіями активізації навчального процесу, небажанням студентів оптимізувати власну навчальну діяльність, отримати інструментарій для вирішення навчальних і практичних завдань.

Загальновідомо, що проектні технології сприяють творчому характеру професійної діяльності, визначають її інноваційний потенціал. У той же час, відсутність проектних умінь призводить до значної неузгодженості між цілями і результатами діяльності педагогів і студентів. Наслідки чого

знаходять прояв в неефективності різних проектів – від особистісних до публічних, що призводить до невиправданого витрачання ресурсів. В основі зазначених проблем лежить недостатність або повна відсутність проектної культури, носіями якої виступають майбутні вчителі музичного мистецтва.

Як відзначається в багатьох наукових працях (В. Андрущенко, І. Бех, І. Зимня, І. Зязюн та ін.), у сучасний період орієнтації вітчизняної педагогіки на гуманістичні цінності, від кожного вчителя потрібен активний пошук технологій в руслі компетентнісної стратегії освіти, побудова інноваційної системи навчально-виховного процесу, що забезпечить розвиток творчої індивідуальності суб'єктів навчання [1]. Однак на даний час існують проблеми осмислення та адаптації інновацій до конкретних умов педагогічного процесу, зокрема, як показує досвід, майбутні вчителі музичного мистецтва не в повній мірі володіють уміннями з проектування як педагогічного мистецького процесу в цілому, так і окремих його елементів.

Проектні технології розглядаються як компонент системи продуктивної освіти, який включає сукупність прийомів, що дозволяють стимулювати інтерес студентів до навчання через проектну діяльність, яка передбачає активізацію творчих ресурсів та інтелектуального потенціалу для створення і отримання конкретного результату у вигляді проектного продукту. Специфічні особливості проектних технологій характеризуються гнучкою організацією навчального процесу, індивідуальним підходом до особистості, сприянням творчому розвитку, можливістю самостійно обирати цілі, ресурси, зміст, темп, інструменти, механізми для отримання якісного результату.

Варто зазначити, що дані характеристики цілком співпадають із завданнями творчої діяльності майбутніх учителів музичного мистецтва у руслі проектування і реалізації мистецьких проектів виконавсько-інструментального, вокально-хорового, методично-практичного спрямування. При цьому студент стає активним учасником процесу пізнання мистецького простору творчого завдання, а викладач виступає в ролі організатора творчої проектної роботи, консультанта, створює умови для прояву творчої ініціативи студентів.

Акцентуючи увагу на продуктивно-творчій орієнтації фахової підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва, варто підкреслити, що у поєднанні з різноманітністю реалізації її форм, відкриває перспективність для впровадження нових шляхів її реалізації у проектних технологіях. У даному ракурсі проектний підхід до фахової підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва

актуалізує питання творчої взаємодії педагогові і студентів у процесі колективного проектування. Творча взаємодія виступає основним інформаційним джерелом пізнання проектного підходу до фахової підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва та вмотивовує її специфіку.

У наукових дослідженнях А. Деркача, І. Зязюна, Н. Кузьміної, В. Петрушина, О. Рудницької та ін. підготовка вчителя музичного мистецтва до творчої практичної діяльності представлена у комплексному поєднанні її різноманітних аспектів. Вченими доведений творчий характер даного виду навчальної діяльності, що передбачає художньо-естетичну освіченість її суб'єктів, здатність до трансформації мистецького середовища, спрямованість досягнення творчого рівня виконавської майстерності.

Необхідно підкреслити, що важливою складовою творчої діяльності майбутніх музичного мистецтва у процесі фахової підготовки є здатність до пізнання, трансляції інновацій, трансформації їх відповідно до конкретної педагогічної ситуації, а також спроможність до створення оригінальних мистецьких проектів, оскільки «ефективність творчої діяльності обумовлена креативністю як особистісними властивостями» (В. Федоришин) [3, 95]. У даному руслі, згідно позиції А. Козир, «креативність розвивається у процесі діяльності, з'єднуючись з її провідними мотивами, що виявляється у прагненні до самого процесу творчості, духовного поступу, самовираження та самоствердження» [3, 96], саме креативність, як особистісна характеристика, забезпечує творчу активність студентів у процесі проектної діяльності, актуалізуючи її продуктивну складову. Дана констатація підтверджена особливостями застосування проектних технологій (підвищена мобільність психічних процесів; потреба в саморозвитку; висока воля регуляція проектної дії; оперування інформаційними масивами, аналіз, синтез, критичність; наполегливість, інтуїція, здатність до рефлексії, корекції тощо), які комплексно дозволяють спрямовувати студентів до творчої самореалізації і забезпечують високий градус творчої активності.

У науково-педагогічній літературі (Дж. Дьюї, І. Колексникова, О. Пехота, О. Полат, П. Хілл та ін.) доведено, що проектні технології вбирають у себе комплекс функцій, сприяючих продуктивності навчання [5; 6], а наукові праці А. Козир, В. Лабунця, Г. Падалки, О. Отич, В. Федоришина, О. Щолокової доводять їх першочерговість у змісті фахової підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва. Оскільки, в ході підготовки проектів студенти вчать орієнтуватися в інформаційному просторі, інтегрувати знання з суміжних дисциплін, шукають ефективні шляхи вирішення

завдань і оптимальне використання наявних коштів. Студенти в проектних умовах швидше адаптуються до навчання, мають можливість долучитися до дослідницької діяльності, показати свої інтелектуальні і творчі здібності.

У даному руслі принагідно акцентувати увагу на аспекті самостійності у рамках застосування проектних технологій, що створює умови для активізації творчого потенціалу студентів, цілеспрямованих до отримання продуктивних результатів над проектом протягом заданого часового періоду. Акцент у педагогічному впливі на проектну діяльність майбутніх учителів музичного мистецтва переноситься на розвиток творчого і критичного мислення, уміння працювати з інформаційними джерелами, різними видами проектного інструментарію, формування у студентів навичок проектної діяльності, уміння формулювати цілі, наповнювати проект різноманітними мистецькими сегментами, здійснювати аналіз та оцінку поточної роботи, свідомо обирати ті чи інші техніки виконання роботи, технічні засоби; уміння рефлексивно проводити корекцію результатів оприлюднення проекту.

Гнучкість проектних технологій дозволяє продуктивно організувати навчальний процес і знайти індивідуальний підхід до кожного студента, сприяє розвитку особистості студента, дає можливість вибрати більш зручний спосіб засвоєння знання і темп виконання роботи. При цьому студент стає активним учасником процесу пізнання, а викладач виступає в ролі організатора спільної роботи, консультанта, створює умови для прояву ініціативи студентів.

Тому мета застосування проектних технологій у фаховій підготовці майбутніх учителів музичного мистецтва вбачається у створенні продуктивного навчального середовища, спрямованого на активізацію дослідницьких умінь студентів (уміння виявлення проблем, збору інформації, спостереження, проведення експерименту, аналізу, побудови гіпотез, спілкування), пошукової активності для пошуку потрібної інформації з різних джерел; практичних умінь для застосування отриманих знань і досвіду у навчальному проекті; набуття комунікативних умінь для втілення і реалізації проекту; розвиток системного, критичного, рефлексивного, проектного, творчого мислення.

Специфіка впровадження проектних технологій у зміст фахової підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва опосередковується вихідними теоретичними позиціями проектного навчання і стадійністю проектної діяльності. З метою виділення систем дій педагога і студентів попере-

дньо важливо визначити етапи розробки проекту. На даний час склалися наступні стадії розробки проекту: розробка проектного завдання, розробка самого проекту, оформлення результатів, публічна презентація, рефлексія.

У наукових працях П. Хілла, А. Хуторського та інших вчених детально представлений алгоритм роботи над проектом, вичерпність поетапної діяльності, окресленої у його рамках, дозволяє екстраполювати алгоритм роботи над проектом на мистецьку навчальну діяльність майбутніх учителів музичного мистецтва з метою отримання результативних навчальних продуктів.

Аналіз наукових джерел [2; 5; 6; 7] дозволив виокремити етапи проектної діяльності, наголошуючи при тому на потужних творчих механізмах, закладених у їх зміст. Отже, етапами проектної діяльності є: 1. Організація проекту. 2. Дослідження теми проекту. 3. Планування діяльності в проекті. 4. Презентація. 5. Рефлексія [7].

У вищенаведених літературних джерелах, також представлений алгоритм проектної діяльності, який також співпадає з основними прийомами творчої діяльності у фаховій підготовці майбутніх учителів музичного мистецтва. Алгоритм роботи студентів над проектом: 1 етап (визначення тимі і цілей проекту; формулювання завдань; гіпотезі їх розв'язання). 2 етап (визначення джерел інформації; опис бажаних результатів; систематизація елементів завдання). 3 етап (збір необхідної інформації; аналіз зібраної інформації; реалізація проекту у практичній діяльності; втілення моделі проекту у виконавському звучанні. 4 етап (підготовка до демонстрації, презентація проекту); 5 етап (оцінювання якості результатів презентації проекту; колективне обговорення, рефлексія; корекція проекту, складання індивідуальних звітів тощо) [6; 7].

Критеріями оцінювання є творчі досягнення майбутніх учителів музичного мистецтва і реалізовані цілі проекту. Оцінювання результативності отриманого проектного продукту відбувається за умови досягнення студентами цілей проекту та презентованого якісно нового результату.

Таким чином, вищерозглянута структурованість і послідовність проектної діяльності виявляє доцільність застосування проектних технологій у фаховій підготовці майбутніх учителів музичного мистецтва, розширює простір для становлення творчої індивідуальності студентів, цілеспрямованих на створення власних проектних продуктів, як гарантії продуктивної професійної діяльності на ниві творчого розвитку дітей у різноманітних навчальних закладах України.

Список використаних джерел

1. Андрущенко В. П. Роздуми про освіту: статті, нариси, інтерв'ю. К.: Знання України, 2008. 819 с., [80] с. іл.
2. Дьюи Дж. Психология и педагогика мышления (Как мы мыслим) / Пер. с англ. Н.М. Никольской; редакция Ю. С. Рассказова. М.: Издательство «Лабиринт», 1999. 192 с
3. Козир А. В., Федоришин В. І. Вступ до акмеології мистецької освіти : навчально-методичний посібник для магістрів, викладачів мистецьких дисциплін, студентів вищих навчальних закладів освіти. К.: НПУ імені М. П. Драгоманова, 2011. 267 с.
4. Падалка Г. М. Педагогіка мистецтва (Теорія і методика викладання мистецьких дисциплін). К.: Освіта України, 2008. 274 с.
5. Полат Е. С. Современные педагогические и информационные технологии в системе образования: учеб. Пособие для студентов высш. учеб. заведений. М.: Издательский центр «Академия», 2007.
6. Хилл П. Наука и искусство проектирования. Методы проектирования и научное обоснование решений. М.: «Мир», 1973, 264 с.
7. Хуторской А. В. Современная дидактика: учеб. пособие. М.: Высшая школа, 2007. 639 с.

References

1. Andrushenko V.P. Rozdumi pro osvitu: statti, narisi, interv'yu. K.: Znannya Ukrayini, 2008. 819 s., [80] s. il. [in Ukrainian]
2. Dyui Dzh. Psihologiya i pedagogika myshleniya (Kak my myslim) / Per. s angl. N. M. Nikolskoj; redakciya Yu. S. Rasskazova. M.: Izdatelstvo "Labirint", 1999. 192 s. [in Russian].
3. Kozir A. V., Fedorishin V. I. Vstup do akmeologii misteckoyi osviti : navchalno-metodichnij posibnik dlya magistriv, vikladachiv misteckih disciplin, studentiv vishih navchalnih zakladiv osviti. K.: NPU imeni M.P.Dragomanova, 2011. 267 s. [in Ukrainian].
4. Padalka G. M. Pedagogika mistectva (Teoriya i metodika vikladannya misteckih disciplin). K.: Osvita Ukrayini, 2008. 274 s. [in Ukrainian].
5. Polat E. S. Sovremennye pedagogicheskie i informacionnye tehnologii v sisteme obrazovaniya: ucheb. Posobie dlya studentov vyssh. ucheb. zavedenij. M.: Izdatelskij centr «Akademiya», 2007. [in Russian].
6. Hill P. Nauka i iskusstvo proektirovaniya. Metody proektirovaniya i nauchnoe obosnovanie reshenij. M.: «Mir», 1973, 264 s. [in Russian].
7. Hutorskoj A. V. Sovremennaya didaktika: ucheb. posobie. M.: Vysshaya shkola, 2007. 639 s. [in Russian].

Олена Ролінська, Практика применения проектных технологий в профессиональной подготовке будущих учителей музыкального искусства

Статья посвящена осмыслению путей оптимизации профессиональной подготовки будущих учителей музыкального искусства. Предложено применение проектных технологий как инновационной формы организации учебного художественного процесса. В статье рассматриваются специфические особенности проектной деятельности, стадийность ее содержания, упорядоченная с основными требованиями к формированию творческой индивидуальности студентов. С учетом специфики профессиональной подготовки будущих учителей музыкального искусства, автором статьи доказано, что в своей совокупности проектные технологии способствуют становлению студентов как творческих индивидуальностей, способных к созданию презентационных учебных продуктов.

Ключевые слова: будущие учителя музыкального искусства, проектные технологии, самосовершенствование, интеллектуально-творческая активность, творческие проекты.

Olena Rolinskaya. Practice of application of project technologies in the professional training of future teachers of musical art

The article is devoted to highlighting ways of modernizing the content of artistic education and organizing the innovative pedagogical activity of students as a condition for ensuring the productivity and quality of teaching in the light of optimization of the professional training of future teachers of musical art. The application of design technologies as an innovative form of organization of educational artistic process in accordance with the globalization challenges of the present is proposed. The article deals with the specific features of the project activity, the stadiality of its content is streamlined with the basic requirements for the formation of the student's creative individuality. The article shows that an important part of the creative activity of future music art in the process of professional training is the ability to cognize, translate innovations, transform them according to a particular pedagogical situation, as well as the ability to create original artistic projects. The presented analysis of scientific concepts motivates the perspective of application of project technologies in artistic education and fully coincides with the tasks of creative activity of future teachers of musical art in the framework of designing and realization of artistic projects of performing-instrumental, vocal-choral, methodological and practical direction. The emphasis is on the aspect of autonomy within the framework of application of project technologies, which creates conditions for activating the creative potential of students aimed at obtaining productive results over a project within a given time period. The presented stages of the project activity allow to extrapolate the algorithm of work on the project to the artistic educational activity of future teachers of musical art in order to obtain successful educational products. Taking into account the specificity of the professional training of future teachers of musical art, the author of the article has proved that in their totality, project technologies contribute to the formation of students as creative individuals capable of creating presentation educational products.

Key words: future teachers of musical art, design technologies, self-perfection, intellectual and creative activity, creative projects.

УДК 355.23 :378 (043.3)

Ірина РОМАН

*ад'юнкт Львівського державного університету безпеки життєдіяльності,
Міністерство надзвичайних ситуацій України, м. Львів, Україна
e-mail: romaniryna@yahoo.com*

МЕТОДИЧНІ РЕКОМЕНДАЦІЇ НАУКОВО-ПЕДАГОГІЧНИМ ПРАЦІВНИКАМ ЩОДО ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНО-ЦІННІСНИХ ОРІЄНТАЦІЙ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ ВІЙСЬКОВОГО УПРАВЛІННЯ

У статті розкрито методичні рекомендації науково-педагогічним працівникам щодо формування професійно-ціннісних орієнтацій майбутніх фахівців військового управління. Автор підкреслює важливість дотримання положень системного, управлінського, особистісно орієнтованого та контекстного підходів; формування у курсантів уміння вибирати шляхи вирішення проблемних ситуацій та прийняття оптимальних управлінських рішень. Рекомендовано відпрацьовувати навички комунікативної взаємодії відповідно до вимог Кодексу честі офіцера, корпоративної культури ЗСУ та службового мовного етикету; організувати спеціальну наукову й методичну підготовку науково-педагогічних працівників щодо формування професійно-ціннісних орієнтацій у курсантів.

Ключові слова: офіцер військового управління, професійно-ціннісні орієнтації, методичні рекомендації, ціннісно-сміслові навчальні ситуації, формування.

Про актуальність формування професійно-ціннісних орієнтацій майбутніх фахівців військового управління у військових закладах вищої освіти свідчить і те, що кожен підрозділ як мікроструктура Збройних сил України має свою систему сталих, найбільш прийнятних формальних та неформальних правил і норм діяльності, звичаїв і традицій, індивідуальних та групових інтересів, ціннісних орієнтацій. Це визначає поведінку персоналу, їхню задоволеність умовами служби, рівень взаємного співробітництва і сумісності, перспективи спільного колективного розвитку. Крім того, важливе значення мають особливості професійної культури, професійно-ціннісні орієнтації офіцерів, обумовлені рівнем сформованості загальної і професійної культури у військовому середовищі. Саме необхідність належних ціннісних орієнтацій у майбутніх фахівців військового управління і визначають актуальність дослідження проблематики формування професійно-ціннісних орієнтацій у педагогіці.

Проблематику ціннісних висвітлено у працях філософів (М. Вебера, М. Кагана, Г. Ріккєрта), соціологів (О. Кавалеров, В. Дудченко, Е. Дюркгейм, В. Ядов), психологів (К. Абульханова-Славська, М. Боришевський, І. Кон, Д. Леонт'єв) та педагогів (І. Бех, С. Дудорич, М. Євтух, А. Каташова, М. Тепла та ін.). Дослідники розглядають ціннісні орієнтації як соціально-нормативні регулятори суспільного життя і поведінки людей, як фундаментальні норми (моральні, релігійні, законодавчо-правові та ін.), що забезпечують цілісність соціального організму, як одну з головних характеристик особистості. Проблему формування ціннісних орієнтацій у представників силових структур, зокрема військовослужбовців ЗСУ, вивчають Ю. Горбенко

[3], І. Коваленко [4], П. Кукса [5], В. Матвійчук [6], Т. Новікова [7], В. Полюга [10] та ін. Проте безпосередньо проблема формування професійно-ціннісних орієнтацій майбутніх фахівців військового управління належним чином залишається недостатньо дослідженою.

Метою статті є висвітлення методичних рекомендацій науково-педагогічним працівникам щодо формування професійно-ціннісних орієнтацій майбутніх фахівців військового управління.

Теоретичний аналіз проблеми формування професійно-ціннісних орієнтацій майбутніх фахівців військового управління у процесі професійної підготовки та результати експериментальної роботи щодо формування цієї професійно важливої властивості дозволили обґрунтувати окремі методичні рекомендації.

Формування професійно-ціннісних орієнтацій слід розглядати як комплекс методичних прийомів і організаційних заходів освітнього процесу, що забезпечують набуття курсантами необхідних особистісних якостей, цілісність їхнього ціннісного ставлення до професійної діяльності.

Важливими методологічними підходами до організації роботи з формування професійно-ціннісних орієнтацій майбутніх фахівців військового управління є *системний підхід* (допомагає визначити сутність процесу формування професійно-ціннісних орієнтацій, виділити його склад і структуру, врахувати всі умови і фактори педагогічного процесу), *управлінський* (необхідний для розробки моделі процесу формування професійно-ціннісних орієнтацій курсантів з урахуванням ресурсного потенціалу (початкових даних) та необхідного результату, управління когнітивними, навчальними та творчими процесами майбутніх

фахівців), діяльнісний (передбачає спрямованість педагогічних впливів на організацію різних видів діяльності курсантів, так як категорія діяльності є визначальною для навчання загалом та формування професійно-ціннісних орієнтацій), *особистісно орієнтований* (визначає необхідність суб'єкт-суб'єктних відносин між усіма учасниками освітнього процесу, співробітництво між ними; проектування викладачем індивідуальних цілей навчальної діяльності курсантів з урахуванням їх особистісних потреб і можливостей) та *контекстний* (передбачає створення умов для поєднання навчальної й професійної діяльності, вимагає наближення освітнього процесу до майбутньої професійної діяльності) підходи.

Для поглибленого оволодіння курсантами інформації про цінності, норми та правила професійної управлінської діяльності важливе значення має проведення спецкурсу «Цінності українського війська: історія і сучасність». Його слід організувати як групові заняття, що містять міні-лекції, інформаційні повідомлення, елементи дослідницької роботи. Слід передбачити вивчення таких тем, як «Цінності та етос воїна: загальнотеоретичний аспект», «Військова справа на українських землях у дослов'янський період», «Лицарство Княжої доби», «Шляхетські цінності українського війська Польсько-Литовської доби», «Цінності та чесноти лицарства Запорозького», «Цінності українського війська доби Визвольних змагань 1917–1920 рр.», «Цінності Української Повстанської Армії», «Цінності сучасного українського війська (у російсько-українській війні 2014–2019 рр.)», «Сучасна історико-патріотична література», «Сучасна українська мілітарна література». Особливу увагу слід звертати на подібність етосу військового і управління, їх взаємозамінність, відмінності між воїном-аристократом і воїном-розбійником, управлінсько-військові цінності в духовній та філософській сферах, пов'язаних з пізнанням та знаходженням істини, ціннісні установки військового етосу в християнській духовній практиці, насамперед ті, що пов'язані з боротьбою зі злом.

Окрім історичних аспектів становлення професійно-ціннісних орієнтацій українського війська, важливе значення має розгляд тих цінностей, що їх відстоюють і які характерні для сучасних ЗСУ. Зокрема, у темі № 8 спецкурсу «Цінності сучасного українського війська (у російсько-українській війні 2014–2019 рр.)» необхідно розглянути такі аспекти, як волелюбність українського воїна, незламність і готовність до саможертвності, подвиг кіборгів як символ незламності, сміливості та безстрашності захисників Донецького аеропорту, сучасні українські воїни – воїни світла (бо вони світлі і воюють за правду).

Велику увагу слід приділити вивченню курсантами української мілітарної літератури. Актуальність сучасної мілітарної риторики та літератури («Іловайськ» Є. Положія, «Чорне сонце» В. Шкляра, «Сапери» С. Гридіна, «Історія одного батальйону» І. Орла, «На лінії зіткнення. Любов і ненависть» Р. Кушніра, «Маріупольський процес» Г. Вдовиченко, «Історії із заходу на схід» М. Сурженко) обумовлена потребою вироблення колективної ідентичності народу в молодій державі, якою є Україна. Сьогодні в Україні необхідне створення національної традиції – з власними героями, битвами, перемогами та культами, виведення національної мілітарної традиції із зони табу [8, 80].

Загалом вивчення спецкурсу дозволить курсантам більш ґрунтовно пізнати сутність професійно-ціннісних орієнтацій українського війська в історії та сьогоденні, підвищити рівень аксіологічних знань майбутніх офіцерів, сформувати у них уміння опиратися у своїй діяльності на звичаї і традиції українського війська.

Для формування професійно-ціннісних орієнтацій майбутніх фахівців військового управління важливо на всіх етапах педагогічного процесу застосовувати ціннісно-сміслові навчальні ситуації, вирішення яких забезпечувало б набуття курсантами досвіду ціннісно-орієнтованої діяльності та прийняття оптимальних управлінських рішень відповідно до цінностей професійної діяльності. У цьому зв'язку необхідно актуалізувати значення професійних цінностей через залучення курсантів у складні ситуації вибору, коли вони повинні були усвідомити свої уявлення про цінності. Ціннісно-смістова ситуація має містити певне протиріччя, розв'язання якого є принципово важливим для діяльності військового управління та вимагати відповідних оцінок, рішень, дій. Серед технологій, побудованих на основі аналізу ситуацій, доцільно використовували такі методи, як метод традиційного аналізу конкретних ситуацій, ситуаційні вправи, метод ситуаційного навчання, метод кейсів та метод інцидентів. Для аналізу конкретних ситуацій слід пропонувати курсантам фрейми (події), а вони повинні знаходити раціональне рішення, діючи спочатку індивідуально, а потім в рамках колективного обговорення можливих рішень, тобто інтерактивної взаємодії.

У свою чергу метод ситуаційної вправи (завдання) має передбачати розгляд ситуацій, які були в реальному житті. Необхідно пропонувати курсантам текст з детальним описом ситуації (завдання), яку потрібно вирішити. Ситуація, закладена у ситуаційну вправу, – це певний стан соціальної реальності, в який потрапляють дійові особи. Цей стан слід конкретизувати через такі

поняття, як потреба, вибір, криза, конфлікт. Для прийняття рішення курсанти повинні самовизначитися щодо своєї позиції та поведінки. Для вирішення проблеми, закладеної у ситуаційній вправі, курсанти повинні зібрати інформацію, встановити точний діагноз і/або сформулювати прогноз та вибір рішення.

Ціннісно-сміслові ситуації повинні стосуватись ціннісно-змістових проблем, ціннісно-сміслових конфліктів, складних випадків етичного характеру під час професійної взаємодії, рефлексивних ситуацій, що сприятиме усвідомленню курсантами особистої відповідальності за наслідки власних дій і прийнятих рішень, необхідності прийняття оптимального управлінського рішення. Для вирішення таких ситуацій курсанти повинні вчитись бачити професійну ситуацію як цілісність, виокремлювати у цій ситуації предмет дій, засоби та очікувані результати; визначати завдання, необхідні для досягнення мети за певних умов; виконувати дії щодо вирішення завдання; здійснювати оцінку та узагальнення отриманих результатів, доводити правильність свого вибору та рішення [2, 112–113]. Аналіз ситуацій ціннісно-сміслового характеру дозволяє вчити курсантів формулювати власну позицію, враховувати різноманітні ціннісні та комунікативні аспекти проблеми, забезпечуючи тим самим набуття необхідного досвіду ціннісно-орієнтованої діяльності.

Серед технологій, побудованих на основі аналізу ситуацій, доцільно використовувати потенціал і методу аналізу кейсів, казусів та метод інцидентів. Зокрема, при вивченні з навчальної дисципліни «Військове навчання і виховання» це можуть бути кейси на кшталт: розробити план діяльності структурного підрозділу з виконання рекомендацій експертно-аналітичного супроводу діяльності ЗСУ; запропонувати ефективні заходи із моніторингу якості професійної підготовки Вашого підрозділу відповідно до нормативно-правових актів Міністерства оборони та ін.

Для того щоб вибрати найкраще рішення, курсанти повинні проаналізувати ситуацію і оцінили різні альтернативи, виокремити проблеми, сформулювати проблемне поле (проблемний аналіз), розглянути діяльнісні процеси щодо їх оптимізації (праксеологічний аналіз), сформулювати передбачення щодо майбутнього розвитку ситуації (прогностичний аналіз), визначити причини, які спричинили виникнення ситуації (прогностичний аналіз) та змодельовати системи оцінок ситуації, її складових, умов, діючих осіб з позиції тієї чи іншої ціннісної системи (аксіологічний аналіз). Важливе значення має участь усіх курсантів у дискусії щодо доцільності прийняття того чи іншого рішення. Така дискусія дозволить найбільш ефективно

привчати курсантів до спільного прийняття управлінських рішень. Загалом використання випадків з практики (казусів), аналізу інцидентів дозволить вчити курсантів оперативно приймати рішення – «тут і зараз», швидко визначати особливості прийняття рішення в ситуації невизначеності, аналізувати різні підходи до розробки плану дій для досягнення результату, самостійно приймати рішення на основі групового аналізу ситуації.

Важливе значення має диференціація педагогічних впливів на курсантів для активізації їх рефлексивної діяльності та відпрацювання навичок комунікативної взаємодії відповідно до вимог Кодексу честі офіцера, корпоративної культури ЗСУ та службового мовного етикету.

Під час експериментальної роботи диференціація педагогічних впливів має передбачати вибір відповідного змісту навчального матеріалу, способів передачі навчальної інформації, прийомів, форм роботи курсантів у різних педагогічних ситуаціях. З урахуванням індивідуальних особливостей курсантів необхідно стимулювати їх інтелектуальну та практичну діяльність, насамперед активність та самостійність, актуалізацію знань і набутого досвіду. Для формування професійно-ціннісних орієнтацій важливе значення має використання системи диференційованих завдань, вирішувати які курсанти можуть на аналітичному чи практичному рівнях, а також різноманітне навчання на семінарських та практичних заняттях. Відповідно до індивідуальних схильностей курсантів слід пропонувати їм опрацювати текст навчальної чи наукової літератури, довідкових джерел (довідників, словників, енциклопедій і т.д.) та робити повідомлення. Така індивідуалізована робота допоможе курсантам усвідомити свої способи досягнення професійних цінностей, свою прихильність до тих чи інших способів прийняття управлінських рішень. Під час різних видів занять викладачі повинні активізувати рефлексивну діяльність курсантів через усвідомлення ними цінності професії та відповідальності щодо її вибору. Вирішуючи різні завдання професійної діяльності, курсанти повинні вчитись осмислювати власні дії, свої внутрішні стани, почуття, переживання в ціннісному контексті, аналізувати ці стани, формулювати відповідні висновки, співвідносили власне Я з тим, що стосується ціннісного аспекту професійної діяльності. Це допоможе їм визначити мету та оцінити досягнуте, скорегувати свій професійний шлях відповідно до справжніх цінностей професійної діяльності. У цьому випадку рефлексія, за І. Бехом [1, 48], стане психологічним механізмом сходження особистості до духовних цінностей.

Слід урахувати, що, як зазначав І. Бех, у методичному плані механізм формування цінностей розгортається як сукупність методів переконання, педагогічного діалогу, спрямованих на глибоке і різнобічне усвідомлення суб'єктом сутності певної духовно-моральної цінності [1, 49]. З огляду на це основою педагогічного впливу повинні бути діалогові відносини, взаємодія та співробітництво у педагогічному процесі. Саме діалогові методи навчання якнайдоречніше допомагають вчити майбутніх фахівців військового управління особливостей і правил службового спілкування. Для відпрацювання навичок комунікативної взаємодії та службового спілкування відповідно до вимог Кодексу честі офіцера, корпоративної культури ЗСУ та службового мовного етикету на заняттях важливо використовували низку інтерактивних технік [9, 38–138], зокрема таких, як «Велике коло», «Вирішення проблем», «Вільна кафедра», «Вільний мікрофон», «Коло ідей», «Незакінчені речення», «Метод Сократа», «Бліц-інтерв'ю», «Дерево рішень», «Дебати», «Дискусія», «Спільний проект», «Прес-конференція» та ін. Ці техніки допоможуть вчити курсантів самостійно приймати рішення шляхом обговорення групових ідей, обмінюватись враженнями, висловлюватися з того чи іншого питання у формі бесіди, визначати актуальність отриманої інформації, аналізувати та розуміти механізм прийняття управлінських рішень.

Важливо з курсантами звертати увагу на такі проблеми, як «Фахове спілкування, його характеристики і правила відповідно до вимог Кодексу добросесної поведінки та професійної етики військових посадових осіб», «Найважливіші характеристики фахового спілкування та принципи добросесної поведінки», «Структура і стратегії фахового спілкування з урахуванням вимог професійної етики», «Основні постулати і правила фахового спілкування у контексті вимог Кодексу добросесної поведінки та професійної етики військових посадових осіб». «Сутність культури фахового спілкування відповідно до вимог Кодексу добросесної поведінки та професійної етики військових посадових осіб».

Для належної організації роботи з формування професійно-ціннісних орієнтацій у майбутніх фахівців військового управління особливо високими є вимоги до рівня теоретичних знань і практичної підготовки викладача. Він повинен уміти спрямовувати освітній процес на формування зазначених орієнтацій, вибудовувати свою професійну діяльність так, щоб кожен курсант мав можливість усвідомити, зрозуміти професійні цінності, міг працювати над собою у цьому напрямі. Для належної організації роботи з формування профе-

сійно-ціннісних орієнтацій у майбутніх фахівців військового управління необхідно звертати увагу методичну підготовку викладача. Її слід здійснювати за такими напрямками [11, 329]:

- підвищення теоретичного та наукового рівня викладання предмета з метою формування у майбутніх фахівців військового управління професійно-ціннісних орієнтацій;
- поглиблення теоретичних і практичних знань викладачів з проблем вищої освіти та формування у майбутніх фахівців військового управління професійно-ціннісних орієнтацій;
- підвищення професійної майстерності викладацького складу з метою досягнення високої професійної компетентності й високого рівня самоорганізації його професійної діяльності;
- формування умінь організації навчально-методичної роботи з урахуванням особливостей формування у майбутніх фахівців військового управління професійно-ціннісних орієнтацій, управління пізнавальною активністю курсантів у процесі формування у них професійно-ціннісних орієнтацій;
- оволодіння методами вивчення і впровадження у практику роботи педагогічного досвіду формування у майбутніх фахівців військового управління професійно-ціннісних орієнтацій з урахуванням своєї творчої індивідуальності.

Серед зазначених форм окремо слід вказати на важливість організації спеціального семінару. Спецсемінар дає набагато більші можливості для ознайомлення викладачів з особливостями організації роботи щодо формування у майбутніх фахівців військового управління професійно-ціннісних орієнтацій. Він дозволяє суттєво поглибити фундаментальну теоретичну підготовку викладачів, ознайомити їх із передовими науковими досягненнями в контексті формування професійно-ціннісних орієнтацій курсантів. Мета тематичного семінару «Актуальні питання проблематики формування професійних ціннісних орієнтацій у майбутніх фахівців військового управління» – надання методичної допомоги викладачам щодо формування професійних ціннісних орієнтацій у майбутніх фахівців військового управління при викладанні навчальних дисциплін «Історія України та українського війська», «Історія України та української культури», «Військове навчання та виховання», «Педагогіка», «Конфліктологія», «Українська мова за професійним спрямуванням».

Під час семінару слід ознайомити викладачів із загальнотеоретичним аспектом формування цінностей, становлення етосу воїна, звернути

увагу на особливості формування професійно-ціннісних орієнтацій майбутніх фахівців військового управління в Україні та за кордоном у XXI столітті, історичні аспекти професійно-ціннісних орієнтацій українського воїна, цінності сучасного українського війська (у російсько-українській війні 2014–2019 рр.). Значну увагу слід приділити також сучасній українській історико-патріотичній та сучасній мілітарній літературі.

Велике значення має вивчення викладачами таких тем, як «Професійно-ціннісні орієнтації як основа становлення фахівця військового управління», «Теоретико-методологічні основи формування професійно-ціннісних орієнтацій майбутніх фахівців військового управління», «Педагогічна характеристика формування професійно-ціннісних орієнтацій майбутніх фахівців військового управління», «Психолого-педагогічне діагностування професійно-ціннісних орієнтацій майбутніх фахівців військового управління», «Основні методи, прийоми, засоби і форми роботи з формування професійно-ціннісних орієнтацій майбутніх фахівців військового управління», «Роль педагога в процесі формування професійно-ціннісних орієнтацій майбутніх фахівців військового управління».

Особливе значення у методичній роботі викладача щодо формування у майбутніх фахівців військового управління професійно-ціннісних орієнтацій належить також самостійній роботі, зокрема щодо підвищення рівня своїх знань та вдосконалення методичної майстерності. Зміст цієї форми методичної роботи викладачів охоплює систематичне вивчення наукової, психолого-педагогічної та методичної літератури, участь у методичній роботі кафедри і факультету, вивчення окремих проблем щодо формування у майбутніх фахівців військового управління професійно-ціннісних орієнтацій, вивчення і реферування педагогічних і методичних журналів, збірників та ін. Важливо, щоб педагоги усвідомили смисл і цілі формування професійно-ціннісних орієнтацій у контексті актуальних педагогічних проблем військової школи; могли формулювати освітні цілі з предмета, його методики, з урахуванням необхідності формувати професійно-ціннісні орієнтації; уміли вибудовувати програму своєї діяльності,

яка враховувала б індивідуальний підхід до курсантів щодо формування у них професійно-ціннісних орієнтацій; володіли технологіями, формами і методами формування професійно-ціннісних орієнтацій.

Основними методичними рекомендаціями щодо формування у майбутніх фахівців військового управління професійно-ціннісних орієнтацій можна назвати такі: 1) використання системного, управлінського, особистісно орієнтованого та контекстного підходів; 2) уведення факультативних занять для поглибленого оволодіння курсантами знаннями про цінності, норми та правила професійної управлінської діяльності; 3) формування у курсантів умінь вибирати відповідні шляхи вирішення проблемних ситуацій та прийняття управлінських рішень відповідно до професійних цінностей військового управління; 4) застосування під час вивчення навчальних дисциплін «Історія України та українського війська», «Історія України та української культури», «Військове навчання та виховання», «Педагогіка», «Конфліктологія», «Українська мова за професійним спрямуванням» ціннісно-сміслових навчальних ситуацій для набуття курсантами досвіду ціннісно-орієнтованої діяльності; 5) цілеспрямоване формування у курсантів ціннісного ставлення до своєї професійної діяльності; 6) диференціацію педагогічних впливів на курсантів через вибір відповідного змісту навчального матеріалу, способів передачі навчальної інформації, прийомів, форм роботи курсантів у різних педагогічних ситуаціях; 7) використання потенціалу індивідуалізованого навчання, зокрема системи диференційованих завдань; 8) активізацію рефлексивної діяльності курсантів та відпрацювання навичок комунікативної взаємодії відповідно до вимог Кодексу честі офіцера, корпоративної культури ЗСУ та службового мовного етикету; 9) організацію спеціальної наукової й методичної підготовки науково-педагогічних працівників щодо формування професійно-ціннісних орієнтацій у курсантів.

Перспективами подальших наукових розвідок є вивчення особливостей організації самоосвіти майбутніх офіцерів військового управління з проблем професійно-ціннісних орієнтацій.

Список використаних джерел

1. Бех І. Д. Особистість у просторі духовного розвитку: навч. посіб. Київ: Академвидав, 2012. 256 с.
2. Вергасов В. М. Активизация познавательной деятельности студентов в высшей школе. Киев: Вышш. шк., 1985. 176 с.
3. Горбенко Ю. Л. Особливості становлення ціннісних орієнтацій у процесі професійної підготовки військовослужбовців: автореф. дис. ... канд. психол. наук: 19.00.01 / Ін-т психології ім. Г. С. Костюка АПН України. Київ, 2006. 20 с.
4. Коваленко І. І. Духовні цінності Збройних сил України в умовах соціокультурної трансформації суспільства: дис. канд. філос. наук: 09.00.04. Харків, 2003. 198 с.
5. Кукса П. А. Формирование ценностных ориентаций и установок у курсантов военных вузов в процессе воспитания и учебной деятельности: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01. Санкт-Петербург, 2003. 248 с.

6. Матвійчук В. П. Педагогічна технологія формування ціннісних орієнтацій у майбутніх офіцерів-прикордонників: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04 / Нац. акад. Держ. прикордон. служби України ім. Б. Хмельницького. Хмельницький, 2009. 20 с.
7. Новікова Т. Л. Формування соціокультурних цінностей майбутніх офіцерів-прикордонників у процесі вивчення гуманітарних дисциплін: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04 / Держ. прикордон. служба України, Нац. акад. Держ. прикордон. служби України ім. Богдана Хмельницького. Хмельницький, 2013. 16 с.
8. Поліщук С. Реактивність літератури. К.: Академвидав, 2016. 192 с.
9. Пометун О. І. Енциклопедія інтерактивного навчання. К.: [б. в.], 2007. 144 с.
10. Полюга В. А. Динаміка ціннісних орієнтацій військовослужбовців строкової служби: автореф. дис. ... канд. соціол. наук: 22.00.04 / Київ. нац. ун-т ім. Т.Шевченка. Київ, 2006. 18 с.
11. Фіцула М. М. Педагогіка вищої школи: навч. посіб. Київ: «Академвидав», 2006. 352 с.

References

1. Bekh I. D. (2012) Osobystist u prostori dukhovnoho rozvytku: navch. posib. [Personality in the space of spiritual development: Teaching manual]. Kyiv: Akademvydav. 256 p. [in Ukrainian].
2. Vergasov V. M. (1985) Aktivizacija poznavatel'noj dejatel'nosti studentov v vysshej shkole [Activization of students' cognitive activity in higher education]. Kiev: Vyssh. shk. 176 s.
3. Horbenko Yu. L. (2006) Osoblyvosti stanovlennia tsinnisnykh oriientsii u protsesi profesiinoi pidhotovky viiskovosluzhbovtiv: avtoref. dys. ... kand. psykhol. nauk: 19.00.01 [Features of formation of value orientations in the process of professional training of servicemen: author's abstract. dis ... Candidate psychologist sciences: 19.00.01]. In-t psykholohii im. H. S. Kostiuks APN Ukrainy. Kyiv, 20 s. [in Ukrainian].
4. Kovalenko I. I. (2003). Dukhovni tsinnosti Zbroinykh syl Ukrainy v umovakh sotsiokulturnoi transformatsii suspilstva: dys. kand. filos. nauk: 09.00.04. [Spiritual values of the Armed Forces of Ukraine in the conditions of social and cultural transformation of society: diss. Cand. Philosophy sciences]. Kharkiv, 198 s. [in Ukrainian].
5. Kuksa P.A. (2003) Formirovanie cennostnykh orientacij i ustanovok u kursantov voennykh vuzov v processe vospitaniia i uchebnoy dejatel'nosti: dis. ... kand. ped. nauk: 13.00.01. [Formation of value orientations and attitudes to cadets of military universities in the process of education and training activities: dis. ... Cand. ped. Sciences: 13.00.01]. Sankt-Peterburg. 248 s.
6. Matviichuk V. P. (2009) Pedahohichna tekhnolohiia formuvannia tsinnisnykh oriientsii u maibutnikh ofitseriv-trykordonnykh: avtoref. dys. ... kand. ped. nauk: 13.00.04 [Pedagogical technology of formation of value orientations to future border guard officers: author's abstract. dis ... Candidate ped Sciences: 13.00.04]. Nats. akad. Derzh. prykordon. sluzhby Ukrainy im. B. Khmelnytskoho. Khmelnytskyi, 20 s. [in Ukrainian].
7. Novikova T. L. (2013) Formuvannia sotsiokulturnykh tsinnosteii maibutnikh ofitseriv-trykordonnykh u protsesi vyvchennia humanitarnykh dystsyplin: avtoref. dys. ... kand. ped. nauk: 13.00.04 [Formation of sociocultural values to future border guard officers in the process of studying humanitarian disciplines: author's abstract. dis ... Candidate ped Sciences: 13.00.04]. Derzh. prykordon. sluzhba Ukrainy, Nats. akad. Derzh. prykordon. sluzhby Ukrainy im. Bohdana Khmelnytskoho. Khmelnytskyi, 16 s. [in Ukrainian].
8. Polishchuk S. (2016) Reaktyvnist literatury [Reactivity of literature]. K.: Akademvydav, 192 s. [in Ukrainian].
9. Pomietun O. I. (2007) Entsiklopediia interaktyvnoho navchannia [Encyclopedia of interactive learning]. K.: [b. v.]. 144 s. [in Ukrainian].
10. Poliuha V. A. (2006) Dynamika tsinnisnykh oriientsii viiskovosluzhbovtiv strokovoi sluzhby: avtoref. dys. ... kand. sotsiol. nauk: 22.00.04 [Dynamics of value orientations of servicemen of the regular service: author's abstract. dis ... Candidate sociologist sciences]. Kyiv. nats. un-t im. T.Shevchenka. Kyiv. 18 s. [in Ukrainian].
11. Fitsula M. M. (2006) Pedahohika vyshchoi shkoly: navch. posib. [Higher school pedagogy: Teaching manual]. Kyiv: «Akademvydav». 352 s.

Ірина Роман. Методические рекомендации научно-педагогическим работникам по формированию профессионально-ценностных ориентаций у будущих специалистов военного управления

В статье представлены методические рекомендации научно-педагогическим работникам по формированию профессионально-ценностных ориентаций будущих специалистов военного управления. Автор подчеркивает важность соблюдения положений системного, управленческого, личностно-ориентированного и контекстного подходов; формирования у курсантов умения выбирать пути решения проблемных ситуаций, а также и принятия оптимальных управленческих решений. Рекомендуется отрабатывать навыки коммуникативного взаимодействия в соответствии с требованиями Кодекса чести офицера, корпоративной культуры ВСУ и служебного речевого этикета; организовывать специальную научную и методическую подготовку научно-педагогических работников по формированию профессионально-ценностных ориентаций у курсантов.

Ключевые слова: офицер военного управления, профессионально-ценностные ориентации, методические рекомендации, ценностно-смысловые учебные ситуации, формирование.

Iryna Roman. Methodological recommendations to scientific-pedagogical employees on the formation of professional and value-based orientations to future specialists of military administration

The article reveals methodological recommendations for scientific and pedagogical staff on the formation of professional and value-based orientations to future military specialists, which are considered as a complex of methodical techniques and organizational measures of the educational process, designed to guarantee the acquisition of the necessary personal qualities by the students, the integrity of their value attitude to professional activities. The author draws attention to the importance of observing the provisions of systematic, managerial,

personally oriented and context-based approaches. The essential part in the process of professional training of future military specialists is covered by the organization of optional classes for the cadets to get deep knowledge about the values, norms and rules of professional administration activities. The author of the article considers it necessary to develop the ability of cadets to choose the appropriate ways of solving problematic situations and to make administrative decisions in accordance with the professional values of the military administrator; to use value-based and sense-bearing learning situations when studying academic disciplines «History of Ukraine and the Ukrainian Army», «History of Ukraine and Ukrainian culture», «Military education and training», «Pedagogy», «Conflictology», «Ukrainian language in professional orientation» for the cadets to gain the experience of value-oriented activity; to form value-based attitude towards the professional activity to cadets; to differentiate pedagogical influences on cadets by choosing the appropriate content of educational material, ways of transferring educational information, techniques, forms of work of cadets in different pedagogical situations; to use the potential of individualized learning, in particular, the system of differentiated tasks; to intensify reflexive activity of cadets. It is recommended to develop skills of communicative interaction in accordance with the requirements of the Code of honor of an officer, the corporate culture of the Ukrainian Armed Forces and official speech etiquette; to organize special scientific and methodical training of scientific and pedagogical staff as to the formation of professional and value-based orientations to cadets.

Key words: officer of military administration, professional and value-based orientations, methodical recommendations, value-based and sense-bearing learning situations, formation.

УДК 378.147.111 : 51

Наталія РОМАНЧУК

*кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри вищої математики
Національного університету кораблебудування імені адмірала Макарова,
м. Миколаїв, Україна
e-mail: nataliiaromanchuk11@gmail.com*

РЕАЛІЗАЦІЯ ПРИНЦИПУ ПРОФЕСІЙНОЇ СПРЯМОВАНOSTІ В ПРОЦЕСІ ВИКЛАДАННЯ МАТЕМАТИЧНИХ ДИСЦИПЛІН У ВИЩИХ ТЕХНІЧНИХ ЗАКЛАДАХ ОСВІТИ

У статті досліджуються сучасний стан та актуальні проблеми викладання математичних дисциплін у вищих технічних закладах освіти. Проаналізовано сучасні тенденції, досвід, особливості математичної підготовки у вищих технічних закладах освіти. Доведено ефективність реалізації принципу професійної спрямованості в процесі викладання математичних дисциплін. Важливою умовою ефективної математичної підготовки визначено її реалізацію на гуманістичних принципах та засадах з метою забезпечення формування висококваліфікованого компетентного фахівця технічної сфери.

Ключові слова: вищі технічні заклади освіти, математична підготовка, математичні дисципліни, професійна спрямованість, гуманістична парадигма в освіті.

Сучасний розвиток вищої освіти України визначається в загальному контексті світових цивілізаційних процесів відповідно до умов європейської інтеграції. Орієнтирами реформування державної системи освіти визначено входження в науковий простір Європи, здійснення модернізації освітньої діяльності в контексті європейських вимог. Основними цілями інтеграційних процесів є створення умов для всебічного розвитку високоосвіченої, творчої особистості, здатної до професійного саморозвитку, самовдосконалення протягом життя.

Сучасні зміни в економіці, політиці, розвиток новітніх технологій вимагають зміни погляду на роль, сутність, зміст підготовки студентів у вищих технічних закладах освіти. Актуалізація проблеми підвищення якості професійної підготовки студентів у вищих технічних закладах освіти зумовлена необхідністю забезпечення вітчизняних промис-

лових підприємств висококваліфікованими, конкурентоспроможними інженерними фахівцями, здатними адаптуватися в швидкозмінних ринкових умовах, творчо виявляти активну самостійність у розв'язанні завдань промислового виробництва.

Сьогодні суспільство потребує фахівців з чітким логічним мисленням, ґрунтовними математичними знаннями, уміннями бачити і реалізувати можливості застосування математичних знань у різних сферах професійної діяльності. Останнім часом математична наука стала необхідним інструментарієм для дослідження у всіх галузях науки і техніки. Саме тому підготовка кваліфікованих фахівців, здатних до компетентної й ефективної діяльності у технічній сфері на рівні європейських і світових стандартів, потребує дослідження актуальних проблем реалізації математичної підготовки у вищих технічних закладах

освіти, зокрема впровадження принципу професійної спрямованості в процесі викладання математичних дисциплін, що і є метою даної статті.

Математична освіта, як зазначають сучасні дослідники, займає особливе місце у національній моделі освіти, оскільки розвиває інтелектуальні здібності студента, формує вміння проводити аналогії, логічно обґрунтовувати власну точку зору, творчо застосовувати набуті знання. Тому процес викладання математичних дисциплін, на думку сучасних науковців Ю. А. Галайко, І. М. Залепугіної, Л. С. Попової, Н. Т. Сеннікової, З. І. Слєпкань та ін., має бути організований таким чином, щоб забезпечуючи формування навичок логічного та алгоритмічного мислення, сприяти водночас всебічному та гармонійному розвитку й саморозвитку особистості кожного студента.

Проблеми вдосконалення математичної підготовки студентів вищих навчальних закладів досліджуються в працях З. В. Бондаренко, О. Г. Євсєєвої, М. Ю. Кадемії, С. А. Крилашук, В. І. Клочко, Т. В. Крилової, Л. Д. Кудрявцевої, Т. С. Максимової, І. О. Михаліна, В. А. Петрука, М. В. Працьовитого, О. І. Скафи, В. А. Треногіної та ін. Викладання математичних дисциплін, на думку сучасних дослідників, має забезпечувати створення умов для особистісної та професійної самореалізації студентів.

На ефективності проблемного підходу в процесі викладання вищої математики для студентів інженерних спеціальностей наголошує О. Г. Ровенська, яка стверджує, що пізнавальний інтерес до вивчення математики розвивається за допомогою розв'язання проблемних ситуацій, що сприяють формуванню зацікавленості в оволодінні майбутньою професією у студентів інженерних спеціальностей [8]. Один із шляхів розв'язання проблеми зниження зацікавленості студентів до вивчення природничо-математичних дисциплін, зокрема математики і фізики, М. Ю. Кадемія вбачає в активізації пізнавального інтересу студентів, засобом якої є впровадження інформаційних технологій [2].

Сучасними вченими активно досліджується проблема організації роботи студентів на практичних заняттях з вищої математики. Зокрема О. Г. Фомкіна у процесі проведення практичних занять з вищої математики пропонує надавати перевагу таким інноваційним формам та методам організації навчальної діяльності: модульно-рейтингова система навчання та контролю знань, ділові ігри, навчальні та контролюючі тести, опорні конспекти та ін. [10].

Ефективне викладання математичних дисциплін у вищих навчальних закладах, за нашими висновками, вимагає врахування наступних спе-

цифічних особливостей: математична наука побудована за строгими законами логіки, а тому вимагає у процесі її засвоєння чіткого логічного мислення, яке розвивається в процесі вивчення математики; ґрунтовне розуміння матеріалу математичних дисциплін забезпечується їх практичним спрямуванням, через яке відбувається осмислення теоретичних знань та професійна орієнтація.

Сучасна професійна підготовка фахівців технічної сфери, як зазначає Н. Г. Ничкало, виступає засобом соціалізації, як гармонізації відносин людини з природосоціальним світом; професіоналізації, як набуття професійної компетентності фахівця, оволодіння фундаментальними, прикладними знаннями, високою культурою організації та реалізації професійної діяльності; самореалізації, як набуття людиною вмінь продуктивної життєдіяльності, самовдосконалення [5].

Структуру професіоналізму сучасного фахівця технічного профілю, на думку О. Г. Романовського, визначають компетентність у галузевій сфері (проектно-конструкторська, експлуатаційно-технологічна, організаційно-управлінська, науково-дослідна); психолого-педагогічна, правова, економічна та спеціальна управлінська підготовка [9]. Формування системного підходу до організації професійної підготовки майбутніх фахівців технічного профілю, як стверджує Л. Л. Товажнянський, визначається необхідністю розв'язання складних науково-технічних завдань у їх професійній діяльності, що потребує вмінь та навичок прогнозувати економічні, соціальні, екологічні наслідки власних рішень [7].

Проблема професійної спрямованості як одного з провідних компонентів структури особистості майбутнього фахівця технічної сфери, що впливає на активність особистості, творчість, відповідальність у здійсненні професійної діяльності, розкривається сучасними дослідниками через формування спрямованості на майбутню професію (Г. П. Васянович, Н. Г. Ничкало, В. О. Радкевич), професійні цінності особистості (В. М. Гриньова, М. А. Ємець, О. М. Литвин), сукупність мотивів до майбутньої професійної діяльності (В. Д. Сахаров).

Під професійною спрямованістю сучасні вчені розуміють орієнтацію системи потреб, мотивів, інтересів, нахилів особистості на позитивне ставлення до майбутньої професійної діяльності. Характерними ознаками професійної спрямованості, на думку І. М. Альшиної є: взаємозв'язок професійної, суспільної та пізнавальної спрямованості; зв'язок професійної спрямованості з діяльністю; усвідомленість і психологічна готовність до майбутньої професійної діяльності; всебічний стійкий інтерес до майбутньої професії на засадах нахилів та здібностей [1]. За таких умов професій-

на спрямованість поєднується з провідним мотивом навчання, який стимулює пізнавальну діяльність студентів у процесі вивчення математичних дисциплін.

На професійне спрямування курсу вищої математики звертають увагу Т. В. Крилова, П. О. Стебляк, які пропонують враховувати, що математична освіта є науковою основою для вивчення предметів професійного циклу і спеціальних дисциплін, фундаментом для подальшого самовдосконалення та саморозвитку в майбутній професійній діяльності [3].

На реалізації принципу професійної спрямованості в процесі викладання вищої математики наголошують В. А. Попков та А. В. Коржуєв і пропонують включати до змісту дисципліни професійно значущого матеріалу на основі аналізу змісту загально технічних та спеціальних дисциплін, зокрема застосовувати прикладні задачі, формулювання яких максимально виявляє математичну суть досліджуваного явища [6].

Використання в процесі викладання вищої математики задач прикладного змісту сприяє набуттю більш ґрунтовних теоретичних знань, демонструючи наочне застосування математичного апарату для розв'язання прикладних задач. Застосування інноваційних форм та методів навчання перетворює студентів в активних учасників навчального процесу, сприяє відповідальній підготовці до занять, розвитку умінь застосовувати набуті практичні навички для розв'язання завдань прикладного змісту.

Принцип професійної спрямованості, як зазначає М. І. Махмутов, полягає у своєрідному використанні педагогічних засобів, у ході якого забезпечується оволодіння студентами передбачених програмами знань, умінь, навичок, і водночас здійснюється формування інтересу до професії, ціннісного ставлення до неї, професійні якості особистості [4]. Педагогічними засобами, які забезпечують реалізацію принципу професійної спрямованості викладання математичних дисциплін, є як елементи змісту навчання, зокрема характер ілюстративного матеріалу для розкриття тем, передбачених програмою, їх структурування, так і компоненти форм, методів, прийомів навчання математичним дисциплінам.

Важливою умовою ефективної математичної підготовки визначаємо її реалізацію на засадах гуманістичних ідей, принципів, цінностей. Гуманізація викладання математичних дисциплін у вищих технічних закладів освіти характеризується повагою до особистості студента; довірою; прийняттям його особистісних цілей, запитів, інтересів; створенням сприятливих умов для особистісного та професійного саморозвитку студентів.

За таких умов необхідним є впровадження суб'єкт-суб'єктної взаємодії викладачів та студентів у процесі професійного спрямування математичних дисциплін. Як суб'єкт-суб'єкту ми розуміємо таку взаємодію, яка ґрунтується на взаємній повазі, врахуванні рівності позицій, за якої відбувається співробітництво, співпраця студента і викладача вищого технічного закладу освіти з метою самовираження, самоствердження особистості студента, його особистісного та професійного саморозвитку.

Суб'єкт-суб'єктна взаємодія студентів та викладачів в процесі професійного спрямування математичної підготовки характеризується нами через ставлення до майбутнього фахівця технічної сфери як до суб'єкта власного розвитку, орієнтацію на розвиток та саморозвиток його особистості, створення умов для самовизначення й самореалізації особистості кожного студента. За такого підходу пріоритетом діяльності викладача в процесі організації суб'єкт-суб'єктної взаємодії є створення умов для забезпечення активності студентів, їхнього самовизначення та максимальної самореалізації в процесі навчання.

Реалізація принципу професійної спрямованості математичних дисциплін на гуманістичних засадах забезпечується: спільною, узгодженою діяльністю у постановці цілей, виборі форм, методів навчання; використанням викладачами діалогічних форм навчання; опорою в навчанні на позитивний суб'єктний досвід студентів; контролем викладачами навчальної діяльності майбутніх фахівців технічної сфери на основі об'єктивної неупередженої оцінки, своєчасним підтвердженням успіхів; рефлексією навчальних досягнень.

Отже, необхідність реформування системи освіти України, її вдосконалення і підвищення рівня якості є найважливішою соціокультурною проблемою, яка значною мірою обумовлюється процесами глобалізації та потребами формування позитивних умов для індивідуального розвитку людини, її соціалізації та самореалізації у світі. Тому реалізація ідей та принципів державної політики в галузі освіти обумовила необхідність дослідження проблем викладання математичних дисциплін та пошук шляхів удосконалення математичної підготовки студентів вищих технічних закладів освіти. Важливою умовою забезпечення ефективності математичної підготовки студентів вищих технічних закладів освіти визначаємо реалізацію принципу професійної спрямованості в процесі викладання математичних дисциплін. Дотримання викладачами основних гуманістичних принципів в процесі реалізації принципу професійної спрямованості математичної підготовки

у вищому технічному закладі освіти дає змогу враховувати особистісні потреби, запити, домагання, суб'єктивний досвід студентів, що позитивно впливає на результати навчання, сприяє налагодженню відносин, створенню доброзичливого емоційного клімату в колективі, забезпечує умови для особистісного та професійного саморозвитку майбутніх фахівців технічної сфери.

дження відносин, створенню доброзичливого емоційного клімату в колективі, забезпечує умови для особистісного та професійного саморозвитку майбутніх фахівців технічної сфери.

Список використаних джерел

1. Алешина И. М. Психологические особенности влияния социальных ожиданий на формирование профессиональной направленности студента педагогического института: дисс. канд. психол. наук. М., 1990. 174 с.
2. Кадемія М.Ю. Інноваційні технології у викладанні фізико-математичних дисциплін // Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання у підготовці фахівців: методологія, теорія, досвід, проблеми // Зб. наук. пр. Випуск 36. Київ-Вінниця: ТОВ фірма «Планер», 2013. С. 25–28.
3. Крилова Т. В. Професійно орієнтоване навчання математики у технічному вузі – першочергова задача сьогодення // Вісник Черкаського університету. Науковий журнал. Педагогічні науки. 2008. № 127. С. 98–101.
4. Махмутов М. И. О совершенствовании общего образования в средних профтехучилищах (Проблемы процесса обучения) // Совершенствование общего образования в средних профтехучилищах. М., 1981. С. 5–22.
5. Ничкало Н. Г. Неперервна професійна освіта як філософська та педагогічна категорія // Неперервна професійна освіта: теорія та практика. 2001. Вип.1. С. 9–22.
6. Попков В. А. Дидактика высшей школы: Учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений. М.: Издательский центр «Академия», 2001. 136 с.
7. Проблеми та перспективи формування національної науково-технічної еліти : зб. наук. пр. / за ред. Л. Л. Товажнянського, О. Г. Романовського. Х.: НТУ «ХПІ», 2002. Вип.3. 293 с.
8. Ровенська О. Г. Проблемний підхід у викладанні вищої математики для інженерних спеціальностей // Дидактика математики: проблеми і дослідження: Міжн. збірник наукових робіт. Донецьк: Вид-во ДонТУ, 2011. Вип. 35. С. 49–52.
9. Романовский А. Г. Теоретические и методические основы подготовки инженера в высшем учебном заведении к будущей управленческой деятельности: дисс. на соискание уч. степени д-ра пед. наук. : спец. 13.00.04. Теория и методика профессионального образования. Киев, 1997. 490 с.
10. Фомкіна О. Г. Методична система проведення практичних занять з математики зі студентами економічних спеціальностей: Автореф. дис. канд. пед. наук: 13.00.023. К., 2000. 20 с.

References

1. Alyoshina, I.M. (1990). *Psichologicheskie osobennosti vliyaniya sotsialnykh ozhidaniy na formirovaniye professionalnoy napravlenosti studenta pedagogicheskogo instituta* [Psychological peculiarities of the influence of social expectations on the formation of professional orientation of the student of pedagogical institute]. Candidate's thesis. Moscow [in Russian].
2. Kademiya M.Yu. (2013). *Innovacijni tekhnologiy u vikladanni fiziko-matematichnih disciplin* [Innovation technologies in teaching physics and mathematical disciplines] / M.Yu. Kademiya // Suchasni informacijni tekhnologiy ta innovacijni metodiki navchannya u pidgotovci fahivciv: metodologiya, teoriya, dosvid, problemi // Zb. nauk. pr. – issue 36. – Kyiv – Vinnicya: TOV firma «Planer», 2013. – pages 25–28.
3. Krylova, T.V., Steblyanko, P.O. (2008). *Profesijno orijentovane navchannya matematiki u tehničnomu vuзі – pershochergova zadacha sгодennya* [Professionally oriented mathematics training at a technical university as the primary task of nowadays]. *Visnyk Cherkaskogo universitetu. Naukovyi zhurnal. Pedagogichni nauky*, 127, 98–101 [in Ukrainian].
4. Makhmutov, M.I. (1981). *General education improvement in secondary professional educational institutions. To the question of general education improvement of in secondary professional educational institutions (Problems of the learning process)* (pp. 5–22). Moscow [in Russian].
5. Nychkalo, N.G. (2001). *Neperervna profesijna osvita yak filosofska ta pedagogichna kategoriya* [Continuous professional education as a philosophical and pedagogical category]. Kyiv: Neperervna profesijna osvita: teoriya ta praktyka, 9–22 [in Ukrainian].
6. Popkov, V.A., Korzhuev, A.V. (2001). *Didaktika vyisshy shkoly: Ucheb. posobie dlya stud. vyissh. ped. ucheb. zavedeniy*. [Higher education didactics: study guide for students of higher educational institutions]. Moscow: «Akademiya» [in Russian].
7. Tovazhnyanskyi, L.L., Romanovskiy, O.G. (2002). *Problemy ta perspektyvy formuvannya natsionalnoy nauково-technichnoy elity* [Problems and perspectives of the formation of the national scientific and technical elite]. Kharkiv: NTU «HPI», 293 [in Ukrainian].
8. Rovenska, O.G. (2011). *Problemnyi pidhid u vykladanni vyschoyi matematyky dlya inzhenernykh spetsialnostey* [Problem approach in teaching higher mathematics for students of engineering specialties]. Donetsk: DonTU, 49–52 [in Ukrainian].
9. Romanovskiy, A.G. (1997). *Teoreticheskiye i metodicheskiye osnovy podgotovki inzhenera v vyshem uchebno zavedenii k budushey upravlencheskoy deyatelnosti* [Theoretical and methodological basis for training an engineer in a higher educational institution for future management activities]. Extended abstract of doctor's thesis. Kyiv [in Russian].
10. Fomkina, O.G. (2000). *Metodichna sistema provedennya praktichnih zanyat z matematiki zi studentami ekonomichnih spetsialnostey*. [Methodical system of practical training in mathematics with students of economic specialties]. Extended abstract of candidate's thesis. Kyiv [in Ukrainian].

Наталія Романчук. Реалізація принципу професійної спрямованості в процесі викладання математичних дисциплін у вищих технічних закладах освіти

В статті досліджується сучасне становище та актуальні проблеми викладання математичних дисциплін у вищих технічних закладах освіти. Проаналізовані сучасні тенденції, досвід, особливості математичної підготовки у вищих технічних закладах освіти. Доведено ефективність реалізації принципу професійної спрямованості в процесі викладання математичних дисциплін. Важливим умовою ефективного викладання математичної підготовки

определены ее реализация на гуманистических принципах и началах с целью обеспечения формирования высококвалифицированного компетентного специалиста технической сферы.

Ключевые слова: высшие технические учебные заведения, математическая подготовка, математические дисциплины, профессиональная направленность, гуманистическая парадигма в образовании.

Natalia Romanchuk. Implementation of the principle of professional orientation in the teaching of mathematical disciplines in higher technical educational institutions

The article considers the current state and actual problems of teaching mathematical disciplines in higher technical educational institutions. Modern trends, experience, and features of mathematical training in higher technical educational institutions are analyzed. Efficiency of realization of the principle of professional orientation in the process of teaching mathematical disciplines is proved. An important condition for effective mathematical training is its implementation based on humanistic principles aimed at insuring the formation of a highly qualified competent specialist in the technical field.

Key words: higher technical educational institutions, mathematical training, mathematical disciplines, professional orientation, humanistic paradigm in education.

УДК 378.147.811

Наталія РОМАНЧУК

*кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри вищої математики
Національного університету кораблебудування імені адмірала Макарова,
м. Миколаїв, Україна*

Наталія РОМАНЧУК

*студентка четвертого курсу факультету іноземної філології
Миколаївського національного університету ім. В. О. Сухомлинського,
м. Миколаїв, Україна
e-mail: nataliiaromanchuk11@gmail.com*

ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ ІНЖЕНЕРНОГО ПРОФІЛЮ

У статті проаналізовано категоріальний апарат дослідження теоретичних засад та практичних аспектів формування професійної компетентності майбутніх фахівців інженерного профілю в процесі їх підготовки у вищих технічних закладах освіти. Досліджено сучасні концепції, сутність, зміст компетентнісного підходу в освіті. Охарактеризовано структурні компоненти професійної підготовки студентів вищих технічних закладів освіти. Визначено і обґрунтовано сутність, зміст, функції професійної компетентності майбутніх фахівців інженерного профілю. Доведено ефективність реалізації підготовки фахівців у вищих технічних закладах освіти на основі компетентнісного підходу з метою забезпечення формування висококваліфікованого фахівця інженерного профілю.

Ключові слова: компетенція, компетентність, компетентнісний підхід в освіті, професійна компетентність, професійна підготовка, вищі технічні заклади освіти, фахівці інженерного профілю.

Розвиток освітнього простору України детермінується процесами європейської інтеграції, які впливають на всі сфери життя суспільства, а тому і на стан вищої освіти. Орієнтирами реформування державної системи освіти визначено входження в науковий простір Європи, здійснення модернізації освітньої діяльності в контексті європейських вимог. Основними цілями інтеграційних процесів є створення умов для всебічного розвитку конкурентоспроможного, компетентного фахівця, здатного до професійного самовдосконалення протягом життя. Компетентність випускника вищого навчального закладу постає індикатором його готовності до професійної діяльності та активної ролі у суспільному житті.

Актуальність дослідження зумовлена сучасним станом освіти як соціального інституту, що забезпечує професійну успішність молоді людини та її конкурентоспроможність на ринку праці. Компетентнісний підхід в освіті визначається сьогодні одним з провідних напрямків удосконалення системи вищої освіти в Україні, який забезпечує реалізацію концепції гуманістичної освіти і передбачає підготовку компетентних фахівців, які вільно володіють професією та орієнтуються в суміжних галузях діяльності, готових до постійного професійного росту, соціальної та професійної мобільності.

Сучасні дослідники проблеми реалізації компетентнісного підходу в освіті Н. Бібік,

О. Єременко, В. Луговий, О. Овчарук, О. Пометун, О. Савченко, Г. Селевко, В. Серіков, К. Хоружий, А. Хуторський та ін. розглядають компетентність як здатність майбутнього фахівця до суспільно-ціннісної діяльності і характеризують компетентного фахівця як такого, який готовий вирішувати професійні завдання в умовах використання інновацій для досягнення мети на основі власної обізнаності в певній галузі.

Підготовка кваліфікованих фахівців інженерного профілю, здатних до компетентної й ефективною діяльності у технічній сфері на рівні європейських і світових стандартів вимагає дослідження теоретичних засад та практичних аспектів формування їх професійної компетентності, що і є метою даної статті.

Ідеї ефективності знань, ціннісного ставлення особистості до набутих знань як основи її самореалізації, закладені В. Сухомлинським, стали основою для сучасного осмислення компетентного підходу в освіті. Зокрема, Б. Дьяченко зазначає, що спадщина В. Сухомлинського надає можливості визначити дидактичний регламент формування та розвитку загальнонавчальних умінь, основних позицій змісту, форм, методів та організації навчальної діяльності [3].

Саме в компетентнісному підході, на думку В. Серікова, відображено зміст освіти, що не зводиться до знаннево-орієнтованого компонента, а передбачає набуття цілісного досвіду вирішення життєвих проблем, виконання ключових функцій, соціальних ролей, вияв компетенцій. Тому компетентнісний підхід зумовлює не інформованість студента, а розвиток умінь вирішувати проблеми, які виникають у життєвих ситуаціях [2].

Прообраз сучасних уявлень компетентнісного підходу – це ідеї загального і особистісного розвитку, сформульовані в контексті психолого-педагогічних концепцій розвиваючої та особистісно орієнтованої освіти. Категоріальна база компетентнісного підходу безпосередньо пов'язана з ідеєю цілепокладання й цілеспрямованості освітнього процесу, при якому компетенції задають вищий, узагальнений рівень умінь і навичок учня, а зміст освіти визначається чотирикомпонентною моделлю: знання, вміння, досвід творчої діяльності, досвід ціннісного ставлення [6].

Компетентність у широкому сенсі може бути визначена як поглиблене знання предмета або освоєне вміння; компетентність передбачає постійне оновлення знань, оволодіння новою інформацією для успішного вирішення професійних завдань і включає в себе як змістовий (знання), так і процесуальний (вміння) компоненти. Компетентнісний підхід не прирівнюється до психолого-орієнтованого компонента, а передбачає ціліс-

ний досвід вирішення життєвих проблем, виконання професійних і ключових функцій, соціальних ролей, компетенцій.

Розкриття сутності компетентнісного підходу в освіті потребує аналізу ключових дефініцій «компетенція» і «компетентність». У перекладі з латинської мови слово «competentia» означає коло питань, з якими людина добре обізнана, має певний досвід; компетентність у певній галузі трактується як володіння відповідними знаннями й здібностями, які дозволяють ефективно діяти в ній, тобто компетентність є результатом набуття компетенції.

А. Хуторський та В. Краєвський диференціюють ці поняття і визначають компетенцію як сукупність взаємопов'язаних якостей особистості (знань, умінь, навичок, способів діяльності), які є заданими для відповідного кола предметів і процесів та необхідними для якісної продуктивної дії по відношенню до них; компетентність – це володіння людиною відповідною компетенцією, що містить її особистісне ставлення до предмета діяльності [5].

Тобто, компетенція, за А. Хуторським, розуміється як задана вимога, норма освітньої підготовки студента, а компетентність – як його реально сформовані особистісні якості та досвід діяльності. Таким чином, якщо компетенція трактується як задана норма, то компетентність розглядається як сформована якість, результат діяльності, надбання студента.

На думку Дж. Рейвена, поняття «компетентність» включає в себе значну кількість незалежних структурних компонентів, одні з яких дослідник відносить до когнітивної сфери, інші – до емоційної [11]. Компетентність, з точки зору Н. Бібік – це оцінна категорія, що визначає людину як суб'єкта професійної діяльності, її здатність успішно виконувати свої функції [1, 47–49].

І. Зязюн характеризує компетентність як здібність розв'язувати професійні задачі певного визначеного класу, що вимагає наявності знань, умінь, навичок, досвіду. Компетентність майбутнього фахівця, на думку автора, має конкретно-історичну визначеність і виявляється у практиці професійної діяльності як системна характеристика, що має певну структуру [4].

Професійну компетентність майбутніх фахівців сучасні дослідники Н. Бордовська, В. Раєвський, А. Реан, А. Хуторський визначають як сукупність умінь суб'єкта педагогічного впливу особливим чином структурувати наукове і практичне знання з метою кращого вирішення професійних завдань. Зокрема, В. Федіна зазначає, що формування професійної компетентності це процес, що триває протягом усього професійного

становлення, основними етапами якого є: формування професійних намірів і спрямованості, професійна підготовка, професіоналізація. Етап формування професійних намірів і спрямованості здійснюється шляхом психологічної і професійної адаптації студентів до майбутньої діяльності; етап професійної підготовки – шляхом оволодіння загальними й спеціальними знаннями і вміннями; етап професійного становлення – шляхом набуття професійного менталітету і високоякісного виконання професійної діяльності [10].

Професійна компетентність майбутніх фахівців інженерного профілю, за нашими висновками, означає сукупність особистісних якостей, знань, що забезпечують високий рівень самоорганізації професійної діяльності. Професійна компетентність є складним багатоаспектним утворенням і передбачає єдність фундаментальної, предметної, психолого-педагогічної, методичної компетентностей.

Сучасна професійна підготовка фахівців технічної сфери, як зазначає Н. Ничкало, виступає засобом соціалізації, як гармонізації відносин людини з природосоціальним світом; професіоналізації, як набуття професійної компетентності фахівця, оволодіння фундаментальними, прикладними знаннями, високою культурою організації та реалізації професійної діяльності; самореалізації, як набуття людиною вмінь продуктивної життєдіяльності, самовдосконалення [7].

Структуру професіоналізму сучасного фахівця технічного профілю, на думку О. Романовського, визначають компетентність у галузевій сфері (проектно-конструкторська, експлуатаційно-технологічна, організаційно-управлінська, науково-дослідна); психолого-педагогічна, правова, економічна та спеціальна управлінська компетентність [9]. Формування системного підходу до організації професійної підготовки майбутніх фахівців технічного профілю, як стверджує Л. Товажнянський, визначається необхідністю розв'язання складних науково-технічних завдань у їх професійній діяльності, що потребує вмінь та навичок прогнозувати економічні, соціальні, екологічні наслідки власних рішень [8].

Реалізація організаційно-змістових компонентів професійної підготовки студентів у вищих технічних закладах освіти, якими є гуманітарна, інженерно-теоретична, технологічна, практична, управлінська, науково-дослідна, інформаційна, економічна, господарсько-правова та екологічна підготовки, вимагає формування відповідних професійних компетенцій майбутніх фахівців інженерного профілю.

Гуманітарна підготовка студента вищого технічного закладу освіти спрямована на вивчення

особистості, встановлення її місця в національному та світовому культурному середовищі; метою такої підготовки є формування інтелігентного фахівця технічної сфери, який поважає думку, вибір, права і свободи оточуючих людей. У процесі реалізації інженерно-теоретичної підготовки формуються професійні компетенції майбутнього фахівця технічної сфери на основі пізнання принципів, закономірностей, моделей галузі виробництва.

Формування технологічної компетентності передбачає оволодіння майбутніми фахівцями інженерного профілю технологіями промислової обробки матеріалів та виробів. Набуття практичних навичок володіння технологічними процесами промислового виробництва конкурентоспроможних товарів реалізується в ході практичної підготовки.

Управлінська компетентність майбутніх фахівців інженерного профілю передбачає формування культури і навичок управління трудовим колективом, постановки та розв'язання стратегічних, тактичних інженерно-технологічних завдань з метою їх ефективного розв'язання в сфері промислового виробництва, соціальної організації праці, адекватної ринковим відносинам на основі конкуренції ідей, товарів, послуг.

Набуття науково-дослідницької компетентності відбувається шляхом формування наукової культури, залучення студентів до фундаментальних галузевих досліджень, формування вмінь реалізовувати інноваційні технології інженерної науки. Формування інформаційної компетентності спрямоване на вивчення сучасних інформаційних технологій, комп'ютерної техніки, засобів пошуку, обробки, зберігання й відображення даних.

Економічна компетентність майбутнього фахівця інженерного профілю забезпечується розвитком адаптаційних умінь професійної діяльності в умовах ринкової економіки, формуванням економічної культури майбутнього фахівця, інженерне рішення якого обґрунтовується економічною доцільністю. У процесі господарсько-правової підготовки формується юридично-правова культура діяльності майбутнього інженера на основі вивчення системи державних правових норм, законів, правил. Необхідними для фахівця системи «людина-машина-середовище» є знання про вплив технічних систем та технологій виробництва на здоров'я людини, оточуючий світ, набуття яких забезпечує формування екологічної компетентності.

Таким чином, важливим стратегічним завданням на сучасному етапі модернізації державної системи вищої освіти є забезпечення підготовки майбутніх фахівців на рівні міжнародних стандартів. У сучасних умовах, з огляду на суспільні

очікування від процесів реформування системи освіти в Україні, її розбудова має відбуватися на компетентнісній основі. Як засвідчив аналіз педагогічного досвіду останнього десятиліття, компетентнісний підхід в освіті став суспільно значущим явищем, пріоритетним у формуванні освітньої політики України, зокрема – концептуальних положень, сутності, змісту вищої освіти, тому актуальною стратегією державної політики стає набуття студентами професійних компетентностей.

Розв'язання цього завдання можливе за умови формування в процесі підготовки майбутніх фахівців інженерного профілю у вищих технічних закладах освіти відповідної професійної компетент-

ності, зокрема гуманітарної, інженерно-теоретичної, технологічної, практичної, управлінської, науково-дослідної, інформаційної, економічної, господарсько-правової та екологічної, здійсненого на гуманістичних засадах та принципах, що має на меті створення умов для всебічного врахування та сприяння розвитку особистісних якостей та властивостей майбутніх фахівців технічного профілю. Дотримання викладачами вищих технічних закладів освіти основних гуманістичних принципів дає змогу враховувати особистісні потреби, запити, прагнення, суб'єктний досвід студентів, що забезпечує умови для особистісного та професійного саморозвитку висококваліфікованого компетентного фахівця технічної сфери.

Список використаних джерел

1. Бібик Н.М. Компетентнісний підхід: рефлексивний аналіз застосування // Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи. К.: «К.І.С.», 2004. С. 47–52.
2. Болотов В. А. Компетентностная модель: от идеи к образовательной парадигме // Педагогика. 2003. № 10. С. 7–13.
3. Дьяченко Б. Василь Сухомлинський у діалозі з компетентнісним підходом // Освіта на Луганщині. 2008. № 29. С. 13–16.
4. Зязюн І. А. Интеллектуально-творчий розвиток особистості в умовах неперервної освіти. Неперервна професійна освіта: проблеми, пошук, перспективи: Монографія / За ред. І.А. Зязюна. К. : Вид-во «Віпол», 2000. С. 11–57.
5. Краевский В. В., Хуторской А. В. Предметное и общепредметное в образовательных стандартах // Педагогика. 2003. № 2. С. 3–10.
6. Меденцева И. П. Компетентностный подход в образовании. М.: Буки-Веди, 2012. 276 с.
7. Ничкало Н. Г. Неперервна професійна освіта як філософська та педагогічна категорія // Неперервна професійна освіта: теорія та практика. 2001. Вип.1. С. 9–22.
8. Проблеми та перспективи формування національної науково-технічної еліти : зб. наук. пр. / за ред. Л. Л. Товажнянського, О. Г. Романовського. Х.: НТУ «ХПІ», 2002. Вип.3. 293 с.
9. Романовский А. Г. Теоретические и методические основы подготовки инженера в высшем учебном заведении к будущей управленческой деятельности : дисс. на соискание уч. степени д-ра пед. наук. : спец. 13.00.04. Теория и методика профессионального образования. Киев, 1997. 490 с.
10. Федіна В. С. Формування професійної компетентності у майбутніх фахівців-східнознавців : дис. канд. пед. наук : 13-00.04.. Львів, 2009. 252 с.
11. John Raven, H. K. Lewis & Co. Competence in modern society—its identification, development and release. s.l.: London, 1984, 1984. ISBN 071860479 2.

References

1. Bibik, N.M. (2004). Kompetentnisniy pidhid: reflektivniy analiz zastosuvannya [Competent approach: reflective analysis of application] *Kompetentnisniy pidhid u suchasniy osviti: svitoviy dosvid ta ukrayinski perspektivi – Competent approach in modern education: world experience and Ukrainian perspectives*. (pp. 47–52). Kyiv : «K.I.S.» [in Ukrainian].
2. Bolotov, V.A., & Serikov, V.V. (2003). Kompetentnostnaya model: ot idei k obrazovatelnoy paradigme [Competent model: from idea to educational paradigm]. *Pedagogika – Pedagogics, 10*, 7–13 [in Russian].
3. Dyachenko, B. (2008). Vasyl Suhomlinskiy u dialozi z kompetentnisnim pidhodom [Vasyl Sukhomlinskiy in a dialogue with a competent approach]. *Osvita na Luganshchini – Education in Lugansk Region, 29*, 13–16 [in Ukrainian].
4. Zyazyun, I.A. (2000). *Intelektualno-tvorchiy rozvitok osobistosti v umovah neperervnoyi osviti. Neperervna profesiyna osvita: problemi, poshuk, perspektivi [Intellectual and creative development of personality in conditions of continuous education. Continuous professional education: problems, findings, perspectives]*. (pp. 11–57). Kyiv: «Vipol» [in Ukrainian].
5. Kraevskiy, V.V., & Hutorskiy A.V. (2003). Predmetnoe i obshchepredmetnoe v obrazovatelnyih standartah [Subject and general subject in educational standards]. *Pedagogika – Pedagogics, 2*, 3–10 [in Russian].
6. Medentseva, I.P. (2012). *Kompetentnostniy podhod v obrazovanii [Competent approach in education]*. Moscow: Buki-Vedy [in Russian].
7. Nychkalo, N.G. (2001). Neperervna profesiyna osvita yak filozofska ta pedagogichna kategoriya [Continuous professional education as philosophical and pedagogical category]. *Neperervna profesiyna osvita: teoriya ta praktika – Continuous professional education: theory and practice, 1*, 9–22 [in Ukrainian].
8. Tovazhnyanskiy, L.L., Romanovskiy, O.G. (2002). *Problemy ta perspektivy formuvannya natsionalnoy naukovy-technichnoy elity [Problems and perspectives of the formation of the national scientific and technical elite]*. Kharkiv: NTU «HPI», 293 [in Ukrainian].
9. Romanovskiy, A.G. (1997). *Teoreticheskiye i metodicheskiye osnovy podgotovki inzhenera v vyshem uchebnoy zavedenii k buduschey upravlencheskoy deyatelnosti [Theoretical and methodological basis for training an engineer in a higher educational institution for future management activities]*. Extended abstract of doctor's thesis. Kyiv [in Russian].
10. Fedina, V.S. (2011). *Formuvannya profesiynoyi kompetentnosti u maybutnih fahivtsiv-shidnoznavtsiv [Formation of professional competence in future specialists in the Eastern field]*. *Candidate's thesis*. Lviv [in Ukrainian].
11. John Raven, H.K. Lewis & Co. Competence in modern society – its identification, development and release. s.l. : London, 1984, 1984. ISBN 071860479 2.

Наталья Романчук, Natalia Romanchuk. Формирование профессиональной компетентности будущих специалистов инженерного профиля

В статті проаналізовано категоріальний апарат дослідження теоретических основ і практических аспектов формування професіональної компетентності будучих спеціалістов інженерного профіля в процесі їх підготовки в вищих техніческих учесных заведеннях. Ісследуются современие концепції, суцність, содержаніе компетентносного подходу в образованні. Охарактеризовані структурні компоненти професіональної підготовки студентов вищих техніческих учесных заведеній. Определені і обосновані суцність, содержаніе, функції професіональної компетентності будучих спеціалістов інженерного профіля. Доказана ефективність реалізації підготовки спеціалістов в вищих техніческих учесных заведеннях на основе компетентносного подходу с целью обеспечения формирования высококвалифицированного специалиста инженерного профиля.

Ключевые слова: компетенція, компетентність, компетентносний підхід в образованні, професіональна компетентність, професіональна підготовка, вищие техніческіе учесные заведенія, спеціалісти інженерного профіля.

Natalia Romanchuk, Natalia Romanchuk. Formation of professional competence of future specialists of engineering profile

The article considers the categorical apparatus of the study of theoretical foundations and practical aspects of the formation of professional competence of future specialists of engineering profile in the process of their training in higher technical educational institutions. Modern concepts, essence, and content of competence approach in education are investigated. The structural components of professional training of students of higher technical educational institutions are characterized. The essence, content, and functions of professional competence of future specialists of engineering profile are defined and justified. The effectiveness of the implementation of training on the basis of a competent approach in higher technical educational institutions in order to ensure the formation of a highly qualified specialist of engineering profile is proved.

Key words: competence, competence-based approach in education, professional competence, professional training, higher technical educational institutions, engineering specialists.

УДК 811.111'276.6:614.233.4

Людмила РУСАЛКІНА

*кандидат педагогічних наук,
доцент Одеського національного медичного університету,
м. Одеса, Україна
e-mail: l_rusalkina@ukr.net*

РЕЗУЛЬТАТИ ВПРОВАДЖЕННЯ ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНОЇ МЕТОДИКИ АНГЛОМОВНОЇ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ЛІКАРІВ

У статті з'ясовується стан англомовної професійної підготовленості майбутніх лікарів після проведеної підготовки за експериментальною методикою. Представлено результати педагогічного діагностування досліджуваної проблеми у межах освітнього процесу медичних закладів вищої освіти.

Ключові слова: майбутні лікарі, англомовна професійна підготовка, експериментальна методика.

По завершенні експериментальної роботи з англомовної професійної підготовки майбутніх лікарів було проведено зріз стану англомовної професійної підготовленості майбутніх лікарів. Передбачалось визначення рівнів сформованості досліджуваного явища за розробленими критеріями: мовний, перцептивно-мовленнєвий, інформаційно-мволнєвий, рефлексі йно-оцінний і відповідними показниками.

Наведено одержані результати за визначеними критеріями англомовної професійної підготовленості майбутніх лікарів в тій самій послідовності, що й на констатувальному етапі експерименту.

Мовний критерій

За результатами діагностування показників мовного критерію англомовної професійної підготовленості майбутніх лікарів було з'ясовано, що після проведення формувального експерименту відбулися значні зміни в експериментальній групі. В контрольній також результати змінилися, проте не так суттєво, як в експериментальній.

За лексичним показником було одержано такі результати: на високому рівні було зафіксовано 21,62% студентів ЕГ (було 8,11%) і 15,79% – КГ (було 9,87%), на достатньому рівні перебувало 37,16% респондентів ЕГ (було 11,49%) та 23,68% –

КГ (було 12,50%), задовільний рівень виявили 30,41% студентів ЕГ (було 40,54%) і 34,21% – КГ (було 38,16%), низький рівень засвідчили 10,81% майбутніх лікарів ЕГ (було 39,86%) та 26,32% – КГ (було 39,47%).

За граматичним критерієм високий рівень показали 22,97% студентів ЕГ (було 9,46%) і 15,13% – КГ (було 11,18%), на достатньому рівні виявлено 37,84% респондентів ЕГ (було 12,84%) та 23,03% – КГ (було 13,82%), на задовільному рівні перебувало 27,70% студентів ЕГ (було 39,19%) і 33,55% – КГ (було 37,50%), на низькому рівні зафіксовано 11,49% майбутніх лікарів ЕГ (було 38,51%) та 28,29% – КГ (було 37,50%).

За фонологічним показником одержані результати виявилися такими: високий рівень – 22,30% студентів ЕГ (було 8,78%) і 16,45% – КГ (було 10,52%), достатній рівень – 38,51% респондентів ЕГ (було 14,19%) та 24,34% – КГ (було 15,13%), задовільний рівень – 29,05% студентів ЕГ (було 39,87%) і 32,89% – КГ (було 38,82%), низький рівень – 10,14% майбутніх лікарів ЕГ (було 37,16%) та 26,32% – КГ (було 35,53%).

Загалом за мовним критерієм англомовної підготовленості високий рівень виявили 22,30% студентів ЕГ (було 8,78%) і 15,79% – КГ (було 10,52%), на достатньому рівні зафіксовано 37,84% респондентів ЕГ (було 12,84%) та 23,68% – КГ (було 13,82%), на задовільному рівні перебувало 29,05% студентів ЕГ (було 39,87%) і 33,55% – КГ (було 38,16%), низький рівень засвідчили 10,81% майбутніх лікарів ЕГ (було 38,51%) та 26,98% – КГ (було 37,50%).

Щодо динаміки рівнів англомовної професійної підготовленості за мовним критерієм на констатувальному і прикінцевому етапах експерименту, було виявлено відчутні зміни в рівнях англомовної професійної підготовленості за мовним критерієм відбулися в експериментальній групі, порівняно з контрольною. Так, на високому рівні результати збільшилися на 13,52% і на 5,27% у КГ, на достатньому рівні – на 25,00% в ЕГ і на 9,86% у КГ, на задовільному рівні результати зменшилися на 10,82% в ЕГ та на 4,61% у КГ, на низькому рівні – на 27,7% в ЕГ і на 10,52% у КГ.

Отриманню більш високих результатів в експериментальній групі сприяло проведення під час формувального етапу експерименту роботи зі спецкурсом «Англомовна мовленнева діяльність майбутніх лікарів».

Перцептивно-мовленнєвий критерій

Схарактеризуємо порівняльні дані рівнів англомовної професійної підготовленості майбутніх лікарів за перцептивно-мовленнєвим критерієм на констатувальному і прикінцевому етапах експерименту. За показником «Уміння сприймати

медично зорієнтовану англомовну інформацію на слух» на високому рівні було зафіксовано 22,30% студентів ЕГ (було 10,14%) і 15,79% – КГ (було 11,18%), достатній рівень засвідчили 38,51% респондентів ЕГ (було 15,54%) та 25,66% – КГ (було 17,11%), на задовільному рівні перебувало 29,05% студентів ЕГ (було 38,51%) і 30,92% – КГ (було 36,84%), низький рівень виявили 10,14% майбутніх лікарів ЕГ (було 35,81%) та 27,63% – КГ (було 34,87%).

За показником «Уміння читати (сприймати) професійно спрямовану інформацію з англомовних паперових та електронних джерел» одержано такі результати: високий рівень виявили 23,65% студентів ЕГ (було 11,49%) і 17,11% – КГ (було 12,50%), достатній рівень – 37,16% респондентів ЕГ (було 14,19%) та 24,33% – КГ (було 15,79%), задовільний рівень – 27,70% студентів ЕГ (було 37,16%) і 32,24% – КГ (було 38,16%), низький рівень – 11,49% майбутніх лікарів ЕГ (було 37,16%) та 26,32% – КГ (було 33,55%).

Загалом за перцептивно-мовленнєвим критерієм англомовної професійної підготовленості майбутніх лікарів на високому рівні виявлено 22,97% студентів ЕГ (було 10,81%) і 16,45% – КГ (було __%), достатній рівень засвідчили 37,84% респондентів ЕГ (було 14,86%) та 25,00% – КГ (було 16,45%), на задовільному рівні перебувало 28,38% студентів ЕГ (було 37,84%) і 31,58% – КГ (було 37,50%), на низькому рівні зафіксовано 10,81% майбутніх лікарів ЕГ (було 36,49%) та 26,97% – КГ (було 34,21%).

Динаміка рівнів англомовної професійної підготовленості за перцептивно-мовленнєвим критерієм на констатувальному і прикінцевому етапах експерименту демонструє відчутні зміни в рівнях англомовної професійної підготовленості за перцептивно-мовленнєвим критерієм відбулися в експериментальній групі, порівняно з контрольною. Так, на високому рівні результати збільшилися на 12,16% і на 4,61% у КГ, на достатньому рівні – на 22,98% в ЕГ і на 8,55% у КГ, на задовільному рівні результати зменшилися на 9,46% в ЕГ та на 5,92% у КГ, на низькому рівні – на 25,68% в ЕГ і на 7,24% у КГ.

Збільшення результатів в експериментальній групі відбулося завдяки використанню під час експериментальної роботи комплексу мовленнево-комунікативних вправ, медичних ситуаційних задач, навчальних рольових і ділових ігор, групових дискусій.

Інформаційно-мовленнєвий критерій

Порівняльні дані рівнів англомовної професійної підготовленості майбутніх лікарів за інформаційно-мовленнєвим критерієм на констатувальному і прикінцевому етапах експерименту

свідчать, що за показником інформаційно-мовленнєвого критерію «Уміння орієнтуватися в умовах спілкування англійською мовою і відповідно до них планувати мовлення» результати виявилися такими: високий рівень продемонстрували 21,62% студентів ЕГ (було 12,16%) і 13,82% – КГ (було 13,16%), на достатньому рівні перебувало 37,84% респондентів ЕГ (було 15,54%) та 25,00% – КГ (було 13,82%), задовільний рівень виявили 27,03% студентів ЕГ (було 37,16%) і 34,21% – КГ (було 38,82%), низький рівень засвідчили 13,51% майбутніх лікарів ЕГ (було 35,14%) та 26,97% – КГ (було 34,21%).

За показником «Уміння забезпечувати зворотний зв'язок і добирати адекватні засоби передавання змісту професійно спрямованої англомовної інформації» на високому рівні виявлено 20,27% студентів ЕГ (було 10,81%) і 15,13% – КГ (було 11,84%), на достатньому рівні зафіксовано 39,19% респондентів ЕГ (було 16,89%) та 26,32% – КГ (було 15,13%), задовільний рівень засвідчили 25,68% студентів ЕГ (було 35,81%) і 32,89% – КГ (було 37,51%), на низькому рівні перебувало 14,86% майбутніх лікарів ЕГ (було 36,49%) та 25,66% – КГ (було 35,52%).

У цілому за інформаційно-мовленнєвим критерієм англомовної професійної підготовленості високий рівень продемонстрували 20,95% студентів ЕГ (було 11,49%) і 14,47% – КГ (було 12,50%), достатній рівень засвідчили 38,51% респондентів ЕГ (було 16,22%) та 25,66% – КГ (було 14,47%), на задовільному рівні зафіксовано 26,35% студентів ЕГ (було 36,49%) і 33,55% – КГ (було 38,16%), низький рівень виявили 14,19% майбутніх лікарів ЕГ (було 35,80%) та 26,32% – КГ (було 34,87%).

Динаміка рівнів англомовної професійної підготовленості за інформаційно-мовленнєвим критерієм на констатувальному і прикінцевому етапах експерименту дозволяє констатувати, що за інформаційно-мовленнєвим критерієм на високому рівні результати збільшилися на 9,46% і на 1,977% у КГ, на достатньому рівні – на 22,29% в ЕГ і на 11,19% у КГ, на задовільному рівні результати зменшилися на 10,14% в ЕГ та на 4,61% у КГ, на низькому рівні – на 21,61% в ЕГ і на 8,55% у КГ.

Покращенню результатів в експериментальній групі сприяло впровадження під час формульованого етапу експерименту творчих завдань, проектної роботи, проведення англомовних конференцій.

Інформаційно-відтворювальний критерій

Порівняльні дані рівнів англомовної професійної підготовленості майбутніх лікарів за інформаційно-відтворювальним критерієм на констатувальному і прикінцевому етапах експерименту за показником «Уміння передавати на письмі про-

фесійно зорієнтовану інформацію англійською мовою» було одержано такі результати: високий рівень виявили 20,95% студентів ЕГ (було 10,14%) і 12,50% – КГ (було 10,52%), достатній рівень продемонстрували 39,19% респондентів ЕГ (було 14,19%) та 25,00% – КГ (було 15,13%), на задовільному рівні зафіксовано 26,35% студентів ЕГ (було 36,49%) і 36,18% – КГ (було 38,16%), низький рівень продемонстрували 13,51% майбутніх лікарів ЕГ (було 39,18%) та 26,32% – КГ (було 36,18%).

За показником «Уміння зв'язно письмово висловлюватись і оформляти професійну англомовну документацію» на високому рівні зафіксовано 19,59% студентів ЕГ (було 8,78%) і 15,13% – КГ (було 9,21%), на достатньому рівні виявлено 40,54% респондентів ЕГ (було 16,89%) та 26,32% – КГ (було 16,45%), задовільний рівень засвідчили 27,71% студентів ЕГ (було 37,84%) і 34,87% – КГ (було 39,47%), на низькому рівні перебувало 12,16% майбутніх лікарів ЕГ (було 36,49%) та 23,68% – КГ (було 34,87%).

У цілому за означеним критерієм англомовної професійної підготовленості високий рівень продемонстрували 20,27% студентів ЕГ (було 9,46%) і 13,82% – КГ (було 9,87%), достатній рівень засвідчили 39,86% респондентів ЕГ (було 15,54%) та 25,66% – КГ (було 15,79%), на задовільному рівні зафіксовано 27,03% студентів ЕГ (було 37,16%) і 35,53% – КГ (було 38,81%), низький рівень виявили 12,84% майбутніх лікарів ЕГ (було 37,84%) та 25,00% – КГ (було 35,53%).

Динаміку рівнів англомовної професійної підготовленості за інформаційно-мовленнєвим критерієм на констатувальному і прикінцевому етапах свідчить про те, що на високому рівні результати збільшилися на 10,81% і на 3,95% у КГ, на достатньому рівні – на 24,32% в ЕГ і на 9,87% у КГ, на задовільному рівні результати зменшилися на 10,13% в ЕГ та на 3,28% у КГ, на низькому рівні – на 25,00% в ЕГ і на 10,53% у КГ.

Збільшення результатів в експериментальній групі відбулося завдяки проведенню під час формульованого етапу експерименту роботи англомовного гуртка «Лікар у стаціонарі», моделювання професійних мовленнєвих ситуацій, проведення підсумкових ділових і рольових ігор.

Обчислення середньоарифметичних даних, одержаних за результатами прикінцевого етапу експерименту, засвідчили значні позитивні зміни в рівнях англомовної професійної підготовленості майбутніх лікарів в експериментальній групі порівняно з контрольною.

Отже, за мовним критерієм на високому рівні виявлено 22,3% студентів ЕГ (було 8,78%) і 15,79% – КГ (було 10,52%), на достатньому рівні –

37,84% респондентів ЕГ (було 12,84%) та 23,68% – КГ (було 13,82%), на задовільному рівні – 29,05% студентів ЕГ (було 39,87%) і 33,55% – КГ (було 38,16%), на низькому рівні – 10,81% майбутніх лікарів ЕГ (було 38,51%) та 26,98% – КГ (було 37,50%).

За перцептивно-мовленнєвим критерієм високий рівень зафіксовано в 22,97% студентів ЕГ (було 10,81%) і 16,45% – КГ (було 11,84%), достатній рівень – у 37,84% респондентів ЕГ (було 14,86%) та 25,00% – КГ (було 16,45%), задовільний рівень – у 28,38% студентів ЕГ (було 37,84%) і 31,58% – КГ (було 37,50%), низький рівень – у 10,81% майбутніх лікарів ЕГ (було 36,49%) та 26,97% – КГ (було 34,21%).

За інформаційно-мовленнєвим критерієм на високому рівні зафіксовано 20,95% студентів ЕГ (було 11,49%) і 14,47% – КГ (було 12,50%), на достатньому рівні – 38,51% респондентів ЕГ (було 16,22%) та 25,66% – КГ (було 14,47%), на задовільному рівні – 26,35% студентів ЕГ (було 36,49%) і 33,55% – КГ (було 38,16%), на низькому рівні – 14,19% майбутніх лікарів ЕГ (було 35,80%) та 26,32% – КГ (було 34,87%).

За інформаційно-відтворювальним критерієм на високому рівні перебувало 20,27% студентів ЕГ (було 9,46%) і 13,82% – КГ (було 9,87%), на достатньому рівні – 39,86% респондентів ЕГ (було 15,54%) та 25,66% – КГ (було 15,79%), на задовільному рівні – 27,03% студентів ЕГ (було 37,16%) і 35,53% – КГ (було 38,81%), на низькому рівні – 12,84% майбутніх лікарів ЕГ (було 37,84%) та 25,00% – КГ (було 35,53%).

У цілому на прикінцевому етапі експерименту результати англомовної професійної підготовки майбутніх лікарів виявилися такими: високий рівень продемонстрували 21,62% студентів ЕГ (було 10,14%) і 15,13% – КГ (було 11,18%), достатній рівень засвідчили 38,52% респондентів ЕГ (було 14,86%) та 25,00% – КГ (було 15,13%), на задовільному рівні виявлено 27,70% студентів ЕГ (було 37,84%) і 33,55% – КГ (було 38,16%), на низькому рівні перебувало 12,16% майбутніх лікарів ЕГ (було 37,16%) та 26,32% – КГ (було 35,53%).

Отже, на підставі одержаних результатів доводимо висновку щодо доцільності впровадження експериментальної методики англомовної професійної підготовки майбутніх лікарів у процесі навчання в медичних закладах вищої освіти.

Список використаних джерел

1. Белова С. Н. Оценка качества образовательной подготовки студентов // Педагогическое образование и наука. 2008. № 2. С. 4–6.
2. Сидоренко Е. В. Методы математической обработки в психологии. СПб.: ООО «Речь», 2000. 350 с.

References

1. Belova S. N. Otsenka kachestva obrazovatel'noy podgotovki studentov // Pedagogicheskoye obrazovaniye i nauka. 2008. № 2. pp. 4–6.
2. Sidorenko Ye. V. Metody matematicheskoy obrabotki v psikhologii. SPb.: ООО «Rech'», 2000. 350 p.

Людмила Русалкина. Результаты внедрения экспериментальной методики англоязычной профессиональной подготовки будущих врачей

В статье выясняется состояние англоязычной профессиональной подготовленности будущих врачей после проведения подготовки по экспериментальной методике. Представлены результаты педагогического диагностирования исследуемой проблемы в рамках образовательного процесса медицинских учреждений высшего образования.

Ключевые слова: будущие врачи, англоязычная профессиональная подготовка, экспериментальная методика.

Ludmyla Rusalkina. The results of implementation of the experimental methodology of English-language professional training of future doctors

The article reveals the state of the English-language professional training of future doctors after conducting training on the experimental technique. The results of pedagogical diagnostics of the problem under study within the educational process of medical institutions of higher education are presented.

Key words: future doctors, English-language vocational training, experimental technique.

УДК 378.091.33:784.1.071.4

Зоя СОФРОНІЙ

*кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри музики
Чернівецького національного університету імені Юрія Федьковича,
м. Чернівці, Україна
e-mail: zoyi77@rambler.ru*

МЕТОДИКА ФОРМУВАННЯ ПІЗНАВАЛЬНОГО ІНТЕРЕСУ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА ДО РОБОТИ З ДИТЯЧИМИ ХОРОВИМИ КОЛЕКТИВАМИ

У статті розкрито специфіку й зміст методики формування пізнавального інтересу майбутніх учителів музичного мистецтва до роботи з дитячими хоровими колективами, застосовані загальнонаукові теоретичні й емпіричні методи дослідження, проаналізовано зміст поняття «пізнавальний інтерес», висвітлені етапи його розвитку й специфіка формування у процесі хормейстерської підготовки студентів. У статті висвітлена авторська методика формування стійкого пізнавального інтересу майбутніх учителів музичного мистецтва до роботи з дитячими хоровими колективами, представлений детальний опис ефективних форм і методів навчання, перспективність удосконалення яких вбачається у застосуванні мультимедійних і сучасних ІТ-технологій.

Ключові слова: пізнавальний інтерес, мотивація, майбутні вчителі музичного мистецтва, хормейстерська підготовка, дитячі хорові колективи.

У високорозвинених країнах світу всі ланки освіти мають на меті відродження власних національних традицій і духовних цінностей. Тому на майбутнього вчителя музичного мистецтва покладено місію збереження і збагачення унікальних традицій українського хорового співу. Особливої значимості у забезпеченні ефективності даного процесу набуває сформованість стійкого пізнавального інтересу студентів до роботи з дитячими хоровими колективами, адже мотиваційна сфера є показником активності керівника хору, здатності ставити перед собою організаційні й пізнавальні завдання, самостійно розв'язувати їх. У контексті даної проблеми назріває потреба у розробці методичного забезпечення формування пізнавального інтересу майбутніх учителів музичного мистецтва до роботи з дитячими хоровими колективами.

Аналіз психолого-педагогічних джерел свідчить про значний інтерес вчених до проблеми формування мотиваційної сфери особистості у різноманітних галузях її діяльності. Проблема мотивації поведінки людини розкрита у працях Дж. Гілфорда, Р. Кеттела, Д. Макклеланда, П. Якобсона та інших. Особливості мотивації до творчої діяльності розкриті у роботах В. Петрушина, Н. Тихомирової. Значна частина праць Ю. Гіппенрейтер, С. Занюка, В. Рутковської присвячена визначенню взаємовпливу мотивації та навчальної діяльності. У роботах Б. Ананьєва експериментально досліджений вплив педагогічної оцінки на мотиваційну сферу особистості учня. Значення пізнавального інтересу у формуванні мотивації до

навчання розкрито у психолого-педагогічних працях М. Добриніна, В. Іванова, С. Рубінштейна, та роботах педагогів-музикантів Л. Арчажникової, Г. Щукиної, В. Яконюка.

Питання теорії та методики формування мотиваційної сфери майбутніх учителів музичного мистецтва розглянуті у працях сучасних науковців А. Бондаренко, А. Козир, І. Коваленко, Т. Смирнової, І. Ростовської. Однак, попри значущість кола розглянутих питань, проблема методики формування пізнавального інтересу майбутніх учителів музичного мистецтва до роботи з дитячими хоровими колективами у процесі хормейстерської підготовки потребує ґрунтовного вивчення й розробки.

Мета статті полягає у визначенні специфіки й розкритті змісту методики формування пізнавального інтересу майбутніх учителів музичного мистецтва до роботи з дитячими хоровими колективами у процесі хормейстерської підготовки.

Формування інтересу студентів до хормейстерської діяльності передусім залежить від викладачів дисциплін диригентсько-хорового циклу. Відомий педагог-музикант Г. Прокоф'єв, виходячи зі своїх багаторічних спостережень, наполягав не тільки на доцільності, але й на «необхідності вироблення прямого інтересу учня до своєї виконавської діяльності» [6, 430]. У той же час, А. Гольденвейзер зазначав, що уміння зацікавлювати учнів, залежить від уміння володіти їх увагою, а це – справа досвіду і таланту вчителя [2, 24]. Цієї ж позиції дотримуються вчені (П. Підкасистий, Л. Фрідман, М. Гарунов), які пов'язують

наявність широких і стійких інтересів із проблемою формування уваги. Стосовно взаємодії цих понять на психологічному рівні, С. Рубінштейн підкреслює, що «увага здебільшого є функцією інтересу» [7, 421]. У процесі дослідження проблеми формування виконавської уваги, експериментально встановлено, що вона тісно пов'язана із мотиваційно-емоційною сферою особистості студента, виявлено взаємозалежність виконавської уваги та емоцій, які є зовнішніми проявами мотивації студентів у процесі виконавської диригентсько-хорової діяльності.

У даному контексті доцільно розглядати «інтерес», як «потребу, яка стає властивістю особистості, що спонукає її до такої діяльності, яка не тільки задовольняє її потребу в об'єктивних досягненнях, але й приносить їй бажаної емоційної насиченості» [5, 66]. Відповідно, інтерес є особливою психологічною потребою особистості в певних видах діяльності, котрі є джерелом бажаних переживань і засобом досягнення бажаних цілей. На відміну від потреб, які зазвичай задовільняються результатом діяльності, для виникнення «інтересу» важливий сам процес.

Розглядаючи хормейстерську підготовку майбутніх учителів музичного мистецтва як суспільно значиму виконавську творчу діяльність, серед мотивів, які сприяють формуванню пізнавального інтересу студентів до роботи з дитячими хоровими колективами, доцільно актуалізувати такі: мотиви самоствердження, мотиви саморозвитку, мотиви досягнення, мотиви ідентифікації себе з іншою людиною, просоціальні мотиви (суспільно значущі), мотиви афіліації, процесуально-змістовні мотиви. За переконанням С. Занюка, процесуально-змістовні мотиви у більшій мірі сприяють формуванню пізнавального інтересу до діяльності, оскільки забезпечують активність студентів змістом і процесом самої виконавської діяльності [4]. Тобто, майбутнього вчителя музичного мистецтва приваблює сама хормейстерська діяльність, подобається проявляти свою інтелектуальну й емоційну активність, цікавить зміст виконуваного хорового репертуару, тощо.

Психологами встановлено, що єдність і взаємопроникнення інтелектуальних, пізнавальних і емоційних моментів визначає сутність інтересу. Виникнення пізнавального інтересу студентів до хормейстерської діяльності може здійснюватись на основі викладання, яке передбачає проблематичність, новизну, встановлення зв'язків нового із вже знайомим. Адже, «збуджує інтерес і повертає увагу тільки те, що свіже, нове, і тільки при тій умові, якщо воно пов'язане із вже знайомим» [9, 421].

Л. Арчажникова зауважує, що «пізнавальний інтерес – це цінний мотив навчальної й фахової

діяльності», водночас він може мати не лише різний зміст, глибину, спрямованість, а й стійкість. За переконаннями вченої, варто розрізняти інтерес епізодичний і постійний: «перший виникає під час вивчення цікавих творів, окремих тем, під час підготовки до концертів; другий – не пов'язаний з конкретною ситуацією, не залежить від обставин, характеризується стабільністю, проявляється як глибокий інтерес до обраного фаху» [1, 89].

Принагідно зазначити, що сучасні науковці (О. Скрипченко, Т. Лисянська, Л. Скрипченко) виокремлюють чотири за якістю етапи розвитку інтересу [8]. Найелементарніший рівень інтересу – це зацікавленість, що виникає за певних умов і швидко зникає при зміні ситуації (так-званий, «ситуативний інтерес» (за І. Шамовою), «епізодичний» (за Л. Арчажниковою). Другий етап – допитливість, що характеризується прагненням особистості проникнути за межі побаченого, переживанням емоції здивування, почуттям радості відкриття. Вищим етапом розвитку інтересу науковці визначають пізнавальний інтерес, пов'язаний із «намаганням учня самостійно розв'язати проблемне питання, самостійно визначити закономірність, розкрити причинно-наслідкові зв'язки» [11, 29]. Відтак, у визначенні рівнів сформованості пізнавального інтересу доцільно виокремлювати низький (ситуативний інтерес), середній (навчання за необхідністю), високий (стійкий пізнавальний інтерес) рівні.

Результати експериментального дослідження дали можливість виявити найбільш ефективні форми і методи формування пізнавального інтересу майбутніх учителів музичного мистецтва до роботи з дитячими хоровими колективами. У психолого-педагогічній літературі зазначається, що інтерес викликається завдяки виникненню позитивних емоцій [3]. Тому, і особистість педагога, і процес навчання хормейстерській діяльності, повинні обумовлюватись емоційною привабливістю. Включення емоційної настанови у навчання студентів є додатковим резервом, який стимулює їх до здійснення хормейстерської діяльності.

З метою формування позитивного ставлення до виконання хормейстерської діяльності, у процесі нашого дослідження студенти залучались до індивідуальної й групової науково-дослідної роботи, яка передбачала виконання кількох серій дослідницьких завдань.

Перша серія дослідницьких завдань впроваджувалась у ході вивчення спецкурсу «Методика роботи зі шкільними хоровими колективами» й передбачала підготовку студентів до проведення науково-пізнавальних прес-конференцій з успішними хоровими диригентами, як професійних, так і зразкових дитячих хорових колективів.

Попередня підготовка передбачала проведення дискусій щодо тематики інтерв'ювання у формі «техніки акваріуму». Такий вид дискусій передбачав постановку проблеми перед студентами, задля вирішення якої досліджувані були поділені на кілька груп. У результаті обговорення проблеми, пропозиції кожної з груп виносились на захищались у ході спільних дискусій. Представники від груп мали можливість керуватись вказівками, які надходили у вигляді записок й брати так-званий «тайм-аут» для консультацій. В кінці дискусій було проведене критичне обговорення «техніки акваріуму», визначені пріоритетні напрямки й тематика проведення прес-конференцій. Індивідуальна самостійна підготовка до таких дискусій передбачала розробку студентами низки питань стосовно проблем хормейстерської діяльності керівників хорових колективів, які найбільше їх цікавили.

Ефективним кроком у відборі найбільш актуальних запитань до прес-конференцій стало залучення студентів до участі у імітаційно-рольових іграх, зокрема проведенні засідання експертної групи, в ході якого були обрані від кожної групи «студенти-кореспонденти», які безпосередньо спрямовувались на інтерв'ювання запрошених керівників хорових колективів. У ході прес-конференцій, студенти мали на меті отримати ґрунтовні відповіді, тому кожен з них, відповідно до почутого, міг поставити запрошеному гостю ще низку, заздалегідь підготованих або імпровізованих у процесі інтерв'ю, питань, які б розкривали усю сутність особливостей хормейстерської діяльності. Відчуваючи себе у ролі журналістів, студенти брали активну участь як у підготовці до прес-конференцій, так і безпосередньо у роботі на них. Відповіді на питання фіксувались усіма слухачами.

Наступна серія завдань з формування пізнавального інтересу до роботи з дитячими хоровими колективами передбачала застосування методу активного спостереження за виконавською діяльністю професійних керівників хорових колективів у ході концертних виступів та репетицій шкільних дитячих хорових колективів. Студенти долучались до відвідування концертів хорових колективів, а також мали можливість взяти участь у проведенні майстер-класів досвідчених учителів музики загальноосвітніх шкіл. Метод активного спостереження мав на меті спрямовувати увагу студентів у певному напрямку, за заздалегідь визначеним планом-проспектом.

Серед складових плану-проспекту спостереження за виконавською діяльністю диригента у ситуації концертного виступу, були виокремлені наступні критерії: 1) вихід на сцену (зовнішній

вигляд диригента, особливості поведінки, контакт з публікою); 2) налаштування хору (швидкість входження в роботу, встановлення візуального контакту з хором, чіткість й економність дій, настройка хору у тональність, початок виконання твору, відповідність ауфтакту характеру виконуваного твору); 3) етап виконання хорового твору (підготовка хорових партій до одночасних або почергових вступів, завбачливість дій диригента щодо вчасного взяття дихання, виконання цезур, зміни темпу, динаміки, характеру виконавцями, швидкість реакції на виконавські дії хористів (концертмейстера), вчасне коригування інтонаційних змін, неточностей виконання, емоційний зв'язок керівника хору із хористами, взаємоспрямованість уваги учасників виконавського процесу, розкриття художнього образу виконуваного твору); 4) завершальний етап концертного виконання хорового твору (концентрація уваги на логічному завершенні виконання твору, момент закінчення звучання, візуальний і внутрішній контакт з виконавцями (невербальна оцінка виступу), реакція диригента на результати виконання твору, поведінка керівника хору перед публікою (міміка, контрольованість емоцій і дій), швидкість переключення уваги на виконання наступного твору.

План-проспект спостереження за виконавською діяльністю керівника дитячого хорового колективу у процесі репетиційної роботи передбачав зосередження уваги студентів на етапах проведення репетицій: 1) організація початку репетиції (формулювання теми, мети, завдань і плану репетиції, емоційність спілкування керівника хору, швидкість включення диригента й учнів у роботу); 2) розучування хорових творів (формування інтересу учнів до хорового твору, вокально-хорової діяльності, керівництво увагою учнів у процесі виконання вчителем хорового твору, уміння обирати завдання, викликати установки, формулювати цілі, уміння залучати до активної виконавської діяльності усіх учнів, підпорядкованість виконавських дій учнів єдиній художній меті – відтворенню художнього образу хорового твору, здібність утримувати увагу учнів у процесі її динамічного зниження, доцільність коментарів, пауз, зупинок у виконавській роботі, акцентуація на позитивних і негативних моментах виконання, тактовність вчителя у зверненнях до школярів); 3) завершальний етап репетиційної роботи над хором твором (логічність завершення роботи над твором, підведення підсумків спільної виконавської діяльності, оцінка активності учнів у процесі репетиції, часткове ознайомлення школярів із перспективним планом наступної репетиції, емоційний показник успішності проведення репетиції

(вчителя музики й учнів), дисциплінарна контрольованість вчителем поведінки учнів в організації завершального етапу репетиції.

Деякі виступи і репетиції були зафіксовані на відео, що створювало можливість здійснювати зі студентами у процесі аудиторної роботи спільний детальний аналіз діяльності керівників хорових колективів зі студентами. У ході аналітичної роботи здебільшого використовувався метод спільного пригадування, який значно сприяв активізації пізнавального інтересу до роботи з дитячими хоровими колективами. Спочатку студенти фіксували на аркуші паперу ті характеристики специфіки діяльності керівника хору, які їм вдалося помітити. Далі, під час спільного пригадування, інші спостерігачі додавали моменти, які були зафіксовані ними у процесі споглядання того ж виступу. Відтак, здійснювався спільний детальний аналіз хормейстерської діяльності керівників хору, що давало можливість відтворити цілісну картину поведінки й експресії диригента на різних етапах виконання хорового твору. Робота у групах активізувала студентів й збільшила результативність їхньої пізнавальної діяльності, що викликало цілу низку позитивних емоцій.

З метою генералізації продуктивних ідей щодо подальшої перспективи оволодіння хормейстерською майстерністю, узагальнення й обговорення висновків прес-конференцій, була проведена навчальна дискусія у формі «аукціону ідей». Методика дискусії передбачала обрання серед студентів «ведучого аукціону», «представників ідей-лотів» та їх «купців». Представників ідей-лотів і купців представляли дві групи студентів. У ході дискусії щодо суспільної значимості хормейстерської підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва, представники ідей-лотів висували власні ідеї. Під час аукціону ведучий пропонував «початкову ціну» за таку ідею, «купці» своїм «торгом», зазначали власну ціну. Вартість ідеї-лоту і його купівля свідчили про її цінність. У процесі подальшого обговорення студенти обґрунтовували свою «покупку», розкривали зміст ідеї, яка їм сподобалась. Завдяки такому методу навчання студенти проявляли пізнавальну активність до роботи з дитячими хоровими колективами, мали можливість висловити й переосмислити свої думки.

Друга серія дослідницьких завдань полягала в обговоренні дискусійних питань на кшталт «Складові успіху керівника хору», «Психолого-педагогічна сторона діяльності керівника хорового колективу», «Особистісні якості диригента: їх цінність у досягненні виконавської майстерності», «Специфіка роботи з дитячими хоровими колективами», а також пошуку цитат із наукової і мистецтвознавчої літератури, висловлених відомими музикантами, педагогами і митцями щодо специфіки і цінності хормейстерської діяльності для майбутніх учителів музичного мистецтва.

Доповіді студентів обговорювались на засіданнях круглого столу методом «снігової кулі», який передбачав об'єднання учасників у групи по двоє-троє, після – у малі групи, а згодом – в одну-дві великі, з метою зібрання достатньої кількості матеріалу. У ході спільного аналізу було доведено, що хормейстерська діяльність вчителя музики є важливою суспільно значущою і творчою діяльністю, яка вимагає сформованості мотивіційної сфери, спеціальних музичних, педагогічних, особистісних і організаторських здібностей.

Запропоновані методи значно активізували студентів у прояві пізнавального інтересу до хормейстерської діяльності не лише професійних диригентів-хормейстерів, але й колег-однокурсників, викладачів практичних дисциплін диригентсько-хорового циклу, сприяли формуванню позитивного ставлення до виконання хорових творів з дитячими хоровими колективами. З цією ж метою на індивідуальних заняттях з «Хорового диригування» застосовувались вправи мотиваційного тренінгу, спрямовані на формування самомотивації, цілого ряду супроводжуваних додаткових мотивів особистісної готовності студентів до роботи з дитячими хоровими колективами. Залежно встановленого оптимального рівня мотивації для кожного студента були розроблені тренінгові вправи, спрямовані на актуалізацію мотивів досягнення, самоствердження, саморозвитку, ідентифікації себе з іншою людиною, афіліації, суспільно значущих та процесуально-змістовних (внутрішніх) мотивів до роботи з дитячими хоровими колективами. Найбільший ефект у вирішенні даних завдань вдалося досягти завдяки систематичному виконанню студентами таких вправ, як «Успіх у минулому», «Емоційне насичення», «Нове ім'я», «Ідентифікація з генієм», «Естетичні асоціації», «Мотиваційне переключення», «Уявна розмова зі своєю професією» [10, 41–46].

Великого значення у формуванні позитивного ставлення майбутніх учителів музики до роботи з дитячими хоровими колективами є привабливість самого репертуару й особистісна емоційна зацікавленість у його вивченні з учнями. Дотримуючись основних дидактичних вимог щодо відбору навчального матеріалу з мистецьких дисциплін, студенти були залучені до виконання шоу-презентації шкільної пісні. Стимулювання емоційної складової студентів до виконання обраних дитячих хорових творів здійснювалось методом мотиваційного тренінгу на основі спеціально розроблених модифікованих вправ «Хвалько», «Естетизація й обожнювання предмету діяльності», «Підзарядка» [10, 46–48],

які сприяли розвитку внутрішньої мотивації – стійкого інтересу до самого процесу хормейстерської діяльності. Зміст запропонованих вправ полягав у ідентифікації себе із предметом своєї діяльності – виконанням дитячої хорової пісні, що давало можливість студентові зосередити увагу на усіх позитивних виконавських моментах хорового твору, які можна було вигідно подати у власній виконавській інтерпретації (вправа «Хвалько»); спрямуванні уваги студентів на естетичне захоплення й здивування тими особливостями твору, які раніше не помічались і сприймалися як простий набір нотних позначень, зосередженні на умінні викликати інтерес до виконавських елементів і фрагментів, над якими майбутні диригенти працювали систематично – здатності отримувати насолоду від самого процесу виконання (вправа «Естетизація й обожнювання предмету діяльності»); установки майбутніх керівників дитячих хорових колективів на актуалізацію індивідуального невербального підкріплення позитивних емоцій, спричинених успіхами виконавської діяльності (вправа «Підзарядка»).

Найбільш ефективними у вивчення й виконанні хорових творів на заняттях з «Хорового диригування» і «Хорового класу та практикуму роботи з хором» виявилися: емоційні методи мотивації: заохочення, навчально-пізнавальна гра, створення художньо-образних уявлень, створення ситуації успіху, стимулююче оцінювання, вільний вибір завдання, задоволення бажання бути значимою особистістю; пізнавальні методи мотивації: опора на життєвий досвід, виконання творчих завдань; кооперативне навчання; соціальні методи мотивації: стимулювання бажання бути корисним суспільству, потреба наслідувати відомої особистості, створення ситуації взаємодопомоги, пошук контактів і співробітництва, зацікавленість в результатах колективної виконавської діяльності.

Результати експериментальної перевірки запропонованої методики переконують, що ефективність формування пізнавального інтересу до роботи з дитячими хоровими колективами залежить від залучення якомога більшої кількості додаткових мотивів у процесі навчання хормейстерської діяльності. Найбільш оптимальними формами формування пізнавального інтересу студентів у процесі хормейстерської підготовки є їх залучення до участі у прес-конференціях із керівниками зразкових дитячих хорових колективів, відвідування концертних виступів та репетицій; проведення імітаційно-рольових ігор, шоу-презентацій шкільних пісень, мотиваційних тренінгових вправ і групових тренінгів у рамках лекційних, семінарських і практичних диригентсько-хорових дисциплін. Ефективність методики формування стійкого пізнавального інтересу студентів до роботи з дитячими хоровими колективами забезпечують групи методів: навчальних дебатів і дискусій у формі «аукціону ідей», «снігової кулі», «техніки акваріуму», педагогічних бесід; метод активного спостереження за виконавською діяльністю професійних керівників хорових колективів у ході концертних виступів та репетицій дитячих хорових колективів; метод спільного пригадування та коментування відеоматеріалу. Формування внутрішньої мотивації, що проявляється у підсиленні пізнавального інтересу до процесу і змісту хормейстерської діяльності з учнівськими хоровими колективами забезпечують методи інтерактивного навчання, мотиваційні тренінги, емоційні, пізнавальні та соціальні методи мотивації студентів. Перспектива подальших наукових досліджень полягає в удосконаленні методики формування мотиваційної сфери майбутніх учителів музики у процесі хормейстерської підготовки засобами мультимедіа й сучасних ІТ-технологій.

Список використаних джерел

1. Арчажникова Л. Г. Профессия – учитель музыки: кн. для учителя. М.: Просвещение, 1984. 111 с.
2. Благоев Д. Из бесед А. Б. Гольденвейзера о музыкальном воспитании и обучении детей // Вопросы фортепианной педагогики: сб. статей / под общ. ред. В. Натансона. М.: Музыка, 1967. Вып.2. С.5–24.
3. Гиппенрейтер Ю. Б. Введение в общую психологию: курс лекций. М.: Изд-во Моск. ун-та, 1988. 320 с.
4. Занюк С. С. Мотивация деятельности: спонукання, активність, успіх. Луцьк: Ред.-вид. відд. Волин. держ. ун-ту ім. Лесі Українки, 1998. 124 с.
5. Пидкасистый П. И. Психолого-дидактический справочник преподавателя высшей школы. М.: Педагогическое общество России, 1999. 354 с.
6. Прокофьев Г. П. Формирование музыканта-исполнителя / ред. Б. М. Теплова. М.: Изд-во АПН РСФСР, 1956. 480 с.
7. Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии. СПб.: Питер, 2006. 713 с.
8. Скрипченко О. В. Основы психолого-педагогического анализа урока с практикумом: навчальний посібник. К.: НПУ імені М.П.Драгоманова, 2005. 200 с.
9. Словарь-справочник по педагогике / авт.-сост. В. А. Мижериков; под общ. ред. П. И. Пидкасистого. М.: ТЦ Сфера, 2004. 448 с.
10. Софроній З. В. Методичні рекомендації з спецкурсу «Методичні засади виконавської уваги майбутніх учителів музики». Київ: НПУ імені М. П. Драгоманова, 2009. 58 с.
11. Шамова Т. И. Управление образовательными системами: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / ред.Т.И.Шамовой. М.: Гуманитарный изд.центр ВЛАДОС, 2001. 320 с.

References

1. Archazhnikova L.G. (1984). Professiya – uchitel muzyki: kn. dlya uchitelya / L.G.Archazhnikova. M.: Prosveschenie, 111 [in Russian].
2. Blagoy D. (1967) Iz besed A.B.Goldenveyzera o muzykalnom vospitanii i obuchenii detey / D.Blagoy // Voprosy fortepiannoy pedagogiki: sb. statey / pod obsch. red. V.Natanson. M.: Muzyka, Vyp.2. S.5–24 [in Russian].
3. Gippenreyter Yu.B. (1988). Vvedenie v obschuyu psihologiyu: kurs lekciy / Yuliya Borisovna Gippenreyter. M.: Izd-vo Mosk. un-ta, 320 [in Russian].
4. Zaniuk S.S. (1998). Motyvatsiia diialnosti: sponukannia, aktyvnist, uspih / S.S.Zaniuk. Lutsk: Red.-vyd. vidd. Volyn. derzh. un-tu im. Lesi Ukrainky, 124 [in Ukrainian].
5. Pidkasiyy P.I. (1999). Psihologo-didakticheskii spravochnik prepodavatelya vysshey shkoly / Pidkasiyy P.I., Fridman L.M., Garunov M.G. M.: Pedagogicheskoe obschestvo Rossii, 354 [in Russian].
6. Prokofev G.P. (1956). Formirovanie muzykanta-ispolnitelya / Grigoriy Petrovich Prokofev; [red. B.M.Teplova]. M.: Izd-vo APN RSFSR, 480 [in Russian].
7. Rubinshteyn S.L. (2006). Osnovy obschey psihologi / Sergey Leonidovich Rubinshteyn. SPb.: Piter, 713 [in Russian].
8. Skrypchenko O.V. (2005). Osnovy psykhologo-pedahohichnoho analizu uroku z praktykumom: navchalnyi posibnyk / Skrypchenko O.V., Lysianska T.M., Skrypchenko L.O. K.:NPU imeni M.P.Drahomanova, 200 [in Ukrainian].
9. Slovar-spravochnik po pedagogike. (2004). / [avt.-sost. V.A.Mizherikov]; pod obsch. red. P.I.Pidkasiystogo. M.: TC Sfera, 448 [in Russian].
10. Sofronii Z.V. (2009). Metodychni rekomendatsii z spetskursu “Metodychni zasady vykonavskoi uvahy maibutnikh uchyteliv muzyky” / Z.V.Sofronii. Kyiv: NPU imeni M.P.Drahomanova, 58 [in Ukrainian].
11. Shamova T.I. (2001). Upravlenie obrazovatelnyimi sistemami: ucheb. posobie dlya stud. vyssh. ucheb. zavedeniy / Shamova T.I., Tretyakov P.I., Kapustin N.P.; [red.T.I.Shamovoy]. – M.: Gumanitarnyy izd.cent. VLADOS, 320 [in Russian].

Зоя Софроний. Методика формирования познавательного интереса будущих учителей музыкального искусства к работе с детскими хоровыми коллективами

В статье рассматривается специфика и содержание методики формирования познавательного интереса будущих учителей музыкального искусства к работе с детскими хоровыми коллективами, использованы общенаучные теоретические и эмпирические методы исследования, проанализирована сущность понятия «познавательный интерес», исследованы этапы его развития и специфика формирования в процессе хормейстерской подготовки студентов. В статье раскрыто содержание авторской методики формирования познавательного интереса будущих учителей музыкального искусства к работе с детскими хоровыми коллективами, представлено детальное описание эффективных форм и методов обучения, перспектива усовершенствования которых усматривается в использовании мультимедийных и современных технологий.

Ключевые слова: познавательный интерес, мотивация, будущие учителя музыкального искусства, хормейстерская подготовка, детские хоровые коллективы.

Zoya Sofronii. The methods of forming a cognitive interest of future music teachers how to work with children's choirs

The article reveals the specifics and the content of forming methods of a cognitive interest of future music teachers how to work with children's choirs, the use of general scientific, theoretical and empirical research methods, it is analyzed the concept «cognitive interest», are highlighted the stages of its development (interest (situational or episodic interest), curiosity (studying if necessary), a cognitive interest) and specificity of forming in the process of students' choral preparation. This work provides a detailed description of effective non-traditional forms and forming methods of a cognitive interest for future music teachers how to work with children's choirs, the prospects of improvement are foreseen in the use of multimedia and modern IT technologies.

Among the best forms of the developed methods of forming a cognitive interest of students in the process of choral preparation are defined: involvement in press conferences with the heads of superior children's choirs, attending the concerts and rehearsals; holding of imitation role-play games, show presentations of school songs, motivational training exercises and group trainings as part of lectures, seminars and practical conductor of choral disciplines. In the process of the research are defined the effective methods of forming a sustainable cognitive interest of students how to work with children's choirs, namely the method of academic debates and discussions in the form of «auction ideas», «snowball», «aquarium technology» pedagogical conversations; a method of active surveillance the performing activities of professional choir leaders during the concert performances and rehearsals of children's choirs; a method of common remembering and commenting of video-material, traditional verbal learning methods (explanation, narration, conversation, discussion). The formation of internal motivation that appears in strengthening of a cognitive interest to the process and content of choral activity with students choirs providing interactive teaching methods, motivational trainings, emotional, cognitive and social methods of motivation of students.

Keywords: a cognitive interest, motivation, methods, future music art teachers, choral preparation, children's choirs.

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
e-mail: volodymyr.starosta@upjs.sk*

**ТЕХНОЛОГІЇ ІНТЕРАКТИВНОГО НАВЧАННЯ:
СУТНІСТЬ, КЛАСИФІКАЦІЯ**

Проаналізовано погляди дослідників та виокремлено основні сутнісні характеристики поняття «технології інтерактивного навчання» як системи організації та здійснення цілеспрямованої посиленої взаємодії суб'єкта навчання з навчальним середовищем, що реалізується сукупністю методів, форм і засобів для створення комфортних умов навчання, високої активності розумової і навчальної діяльності під час суб'єкт-суб'єктної взаємодії; формування досвіду інтенсивного спілкування та успішної соціалізації індивіда в суспільстві, умінь організації спільної навчальної діяльності, а також обміну, зміни та різноманітності видів діяльності; освоєння учасниками цілеспрямованої рефлексії своєї діяльності та взаємодії тощо. Проведено узагальнення поглядів дослідників щодо класифікації технологій інтерактивного навчання за такими ознаками: мета уроку/заняття та форм організації навчальної діяльності; основні компоненти технології інтерактивного навчання; провідна функція в педагогічній взаємодії/інтерації.

Ключові слова: інтеракція, інтерактивне навчання, технології інтерактивного навчання, класифікація технологій інтерактивного навчання.

Інтерактивне навчання в теперішній час набуло широкого поширення в усіх ланках закладів освіти, оскільки є важливим засобом активізації навчально-пізнавальної взаємодії та головне – розвитку її суб'єктів (учнів, студентів, педагогів тощо). Проте інтерактивне навчання не має бути самоціллю педагога, а інструментом, засобом досягнення стратегічних цілей навчання та виховання, базуватися на особистісно орієнтованому, діяльнісному, суб'єкт-суб'єктному підходах до навчання, принципах гуманізації, гуманітаризації, демократизації, системності, технологізації, диференціації освіти тощо. Відповідно сучасний учитель залежно від різних чинників має знати і володіти сучасними технологіями навчання і обирати найбільш ефективні з них для всебічного та гармонійного розвитку особистості учня, вдосконалення особистої педагогічної майстерності.

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 завдяки активізації навчально-пізнавальної діяльності (В. Андрущенко, С. Архангельський, Ю. Бабанський, Л. Виготський, П. Гальперін, С. Гончаренко, В. Давидов, І. Зязюн, Н. Кузьміна, А. Кузьмінський, І. Лернер, М. Лещенко, В. Лозова, С. Максименко, Н. Ничкало, С. Сисоєва, Л. Хомич та ін.); характеристики інтерактив-

них технологій навчання (Н. Баліцька, К. Баханов, О. Біда, Г. Волошина, О. Єльнікова, О. Пехота, Л. Пироженко, Н. Побірченко, О. Пометун, Г. Селевко, Н. Суворова та ін.); педагогічні підходи щодо використання групових форм організації навчально-пізнавальної діяльності (Х. Лийметс, К. Нор, В. Онищук, І. Первін, О. Ярошенко та ін.).

У [16] нами проаналізовано погляди дослідників та виокремлено основні сутнісні характеристики поняття «методи інтерактивного навчання», проведено узагальнення класифікаційних ознак методів інтерактивного навчання; зазначено особливості інтерактивного навчання у вищій школі, виходячи з аналізу сучасних дидактичних концепцій:

- метою його є навчити студентів мислити вільно, самостійно; активно вирішувати теоретичні та практичні творчі задачі, моделювати життєві ситуації;
- у своїх організованих формах воно є активною діяльністю самих студентів; передбачає використання рольових ігор і ролюнок (енергізаторів), спільне розв'язання проблем тощо;
- виступає ефективним засобом активізації пізнавального інтересу студентів до педагогічних проблем, формування їх творчого потенціалу, самостійності та продуктивності щодо здійснення професійної діяльності;
- у діяльності викладача центральне місце займає не окремий індивід, а група взаємодіючих особистостей, які стимулюють і

активізують мисленнєву діяльність один одного.

Метою статті є висвітлення сутнісної характеристики поняття «технології інтерактивного навчання» та узагальнення підходів дослідників щодо класифікації таких технологій.

Основні методологічні вимоги/критерії технологічності, за якими будуються педагогічні технології (О. Пехота, 1997 [10, 21]; Г. Селевко, 1998 [14, 17]) наступні:

- концептуальність (концептуальні ідеї наукового пошуку);
- системність (логіка процесу, взаємозв'язок його частин, цілісність);
- керованість (можливість діагностики досягнення цілей, планування/проекування процесу навчання, поетапної діагностики, варіювання засобами та методами з метою корекції результатів);
- ефективність (визначення показника оптимальності навчальної методики; технологія повинна вибиратись відповідно до результатів і оптимальних затрат, гарантувати досягнення певного стандарту навчання);
- відтворюваність (можливість застосування розробленої технології іншими викладачами).

У трактуванні поняття «інтерактивні технології» різними авторами можна помітити як подібності, так і певні розбіжності. О. Пошетун та Л. Пироженко (2004 [12, 8]) розглядають інтерактивні технології як окрему групу технологій завдяки принципу багатосторонньої комунікації.

Інноваційні технології навчання – радикально нові чи вдосконалені технології, що істотно поліпшують умови самого процесу навчання (Н. Андрущенко, 2011 [1]). Відповідно сутність поняття інтерактивні технології навчання, котрі є частиною інноваційних технологій, Н. Андрущенко трактує згідно з означенням самих слів «інтерактив» (пер. з англійської «inter» – «взаємний», «act» – діяти) – взаємодія та «технологія» (від грецького τεχνολογία) – майстерність. Отже, основою інтерактивного навчання є майстерність взаємодії в навчанні, а компонентами інтерактивних технологій – інтерактивні методи навчання з використанням технічних засобів (комп'ютерна підтримка та ін.), методичних матеріалів тощо.

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.

На думку В. Мельник, зміст педагогічної технології інтерактивного навчання полягає в тому, що навчальний процес у контексті діалогу – це постійна активна взаємодія та спілкування його учасників, тобто інтеракція (В. Мельник, 2006 [7, 15]).

Режим інтеракції відповідає цільовим орієнтаціям інтерактивних технологій (Н. Бондаренко, 2006 [2]): активізація індивідуальних мисленнєвих процесів учнів; виникнення внутрішнього діалогу в учнів; забезпечення розуміння інформації, що є предметом обміну; індивідуалізація педагогічного впливу; виведення учня на позицію суб'єкта навчання; двосторонній зв'язок (обмін інформацією) учня та викладача.

Інтерактивні технології трактуються Т. Сердюк (2010 [15]) як дидактичні технології, що характеризуються досягненням запланованих педагогічних результатів шляхом організації та здійснення активної навчальної взаємодії суб'єкта навчально-виховного процесу з навчальним середовищем.

В. Гузєєв розглядає інтерактивні технології, як вид інформаційного обміну учнів з навколишнім інформаційним середовищем (В. Гузєєв, 2006 [3, 48]); зазначає, що можна виділити три основні види (режими) інформаційного обміну, які формують певні моделі педагогічної взаємодії в навчальному процесі: екстрактивний, інтраактивний та інтерактивний. У екстрактивному режимі учень виступає в пасивній ролі об'єкта педагогічного впливу, інформаційні потоки спрямовані від учителя-суб'єкта до об'єкта навчання (учня). Такий режим є основою пасивної (для суб'єкта) моделі взаємодії, він не викликає суб'єктної активності дитини. У інтраактивному режимі інформаційні потоки йдуть на учня або групу, викликають у них активну діяльність, замкнуту всередині них. Учні виступають тут як суб'єкти навчання, навчаючи себе. Інтраактивний режим формує активну модель взаємодії, він характерний для технологій самостійної діяльності, самонавчання, самовиховання, саморозвитку. В інтерактивному режимі інформаційні потоки викликають активну діяльність учня і породжують зворотний інформаційний потік, від учня до вчителя. Інформаційні потоки, таким чином, або чергуються у напрямку, або мають двосторонній (зустрічний) характер. Цей режим формує інтерактивну модель взаємодії, саме він характерний для інтерактивних технологій. В інтерактивній моделі реалізується ідея організації комфортних умов навчання, за яких всі учні активно взаємодіють між собою.

Якщо з цих позицій спробувати дати визначення поняття педагогічна технологія інтерактивного навчання, то це, згідно О. Комар (2011 [6]),

така організація навчального процесу, за якої кожен учень бере участь у колективному взаємодоповнюючому, заснованому на взаємодії та спілкуванні всіх його учасників, процесі навчального пізнання. Форми такої участі можуть бути різними: або кожен учень має конкретне завдання, за яке він повинен публічно прозвітуватись, або від його діяльності залежить якість виконання поставленого перед групою та перед усім класом завдання.

У табл. 1 наведено інші трактування дослідників поняття «інтерактивні технології».

Інтерактивна технологія навчання як система містить такі головні компоненти:

- чітко сплановані цілі навчання – зрозумілий якісний та кількісний очікуваний результат процесу у вигляді навчальних досягнень учнів, а саме передбачуваного рівня засвоєння навчального змісту;
- спеціально відібраний та структурований зміст навчання;
- інтерактивні форми, методи і прийоми, за допомогою яких організоване навчання і стимулюється активна діяльність учнів;
- адекватні цілям, формам і методам засоби навчання;
- розумові і навчальні дії та процедури, за допомогою яких учні можуть досягти запланованих результатів, представлених у вигляді системи пізнавальних завдань;
- організаційні та психолого-педагогічні умови, що дозволяють ефективно спланувати та реалізувати інтерактивне навчання (О. Комар, 2011 [6]).

Інтерактивні технології можна вирізнити серед інших наявністю таких характеристик (Т. Ко-

валь, Н. Кочубей, 2011 [5, 161]): забезпечення вільного доступу до навчальної інформації на паперових та електронних носіях інформації; організація міжособистісного спілкування; оперативність зворотних зв'язків; забезпечення для студентів права вибору навчального матеріалу різного рівня складності; адаптація системи навчання до індивідуальних особливостей студентів; забезпечення у процесі навчання різних рівнів автономії студентів (часткової, обмеженої, повної). Додамо також підвищену мотивацію навчання, емоційність, взаємонавчання, рефлексію, можливість творчого розвитку учнів/студентів та викладачів тощо.

Аналіз джерел показує, що дослідники вживають терміни «інтерактивні технології», «інтерактивні технології навчання», а також «технології інтерактивного навчання». Зазначимо, що певні відмінності в трактуваннях (табл. 1) зумовлені складністю та специфікою інтерактивного навчання. Інтерактивні навчальні технології як дієві педагогічні засоби і необхідна умова оптимального розвитку студентів і викладачів, як правило, не вибираються для виконання певних навчальних завдань, а самою своєю структурою визначають кінцевий результат.

Розглянемо класифікацію технологій інтерактивного навчання.

О. Пометун і Л. Пироженко (2004 [12, 27]) розподіляють інтерактивні технології за формами навчання на чотири групи, залежно від мети уроку та форм організації навчальної діяльності учнів:

- *інтерактивні технології кооперативного навчання* (робота в парах, трійках, карусель, робота в малих групах, акваріум тощо);

Таблиця 1 – Трактування поняття «інтерактивні технології навчання»/ІТН у деяких педагогічних джерелах

Трактування поняття	Джерело
ІТН – це цілісна та інтегративна система процесу навчання, яка передбачає відповідно до цілей і змісту навчання комплексне застосування відібраних за принципами доцільності впровадження та взаємного доповнення інтерактивних методів, засобів і форм навчання з метою досягнення заздалегідь спланованого навчального результату	Т. Коваль, Н. Кочубей, 2011 [5, 161]
ІТН – це такий творчий процес взаємодії вчителя та учнів, в ході якого відбувається активне спілкування, вільний обмін думок, висування пропозицій та думок в атмосфері зацікавленості, доброзичливості та щирості, результатом якого є спільне розв'язання поставлених завдань	Л. Пашко, Ю. Миронович, 2004 [8, 3]
ІТН – це створення комфортних умов навчання, за яких той, хто навчається, відчуває свою успішність, інтелектуальну самостійність, що робить продуктивним сам процес здобуття знань	М. Перець, 2005 [9, 56]
ІТН – це організація засвоєння знань і формування певних умінь і навичок через сукупність особливим способом організованих навчально-пізнавальних дій, що полягають в активній взаємодії учнів між собою та побудові міжособистісного спілкування з метою досягнення запланованого результату	О. Пометун, Л. Пироженко, 2002 [11, 11]
ІТН – організація навчального процесу, що заснована на взаємодії всіх його учасників у процесі навчально-пізнавальної діяльності, забезпечуючи колективну (кооперативну) діяльність у класі або групі. При цьому кожен учень знає, що від його діяльності залежить прикінцевий результат виконання поставленого перед усім класом завдання, про яке він повинен публічно прозвітувати	І. Прокопенко, В. Євдокімов, 2005 [13, 123]

- *інтерактивні технології колективно-групового навчання* (мікрофон, незакінчені речення, мозковий штурм, ажурна пилка та ін.);
- *технології ситуативного моделювання* (імітаційні ігри, рольова гра, драматизація та ін.);
- *технології опрацювання дискусійних питань* (метод ПРЕС, займи позицію, кейс-метод, дискусія тощо).

Т. Сердюк запропоновано класифікацію інтерактивних технологій, в основу якої покладені такі критерії (Т. Сердюк, 2010 [15]):

- *дидактична мета*: інформаційні, розвиток дієво-практичної сфери, розвиток механізмів самокерування особистості, розвиток сфери творчих якостей, розвиток ключових компетентностей;
- *домінуючі форми організації навчально-пізнавальної діяльності*: індивідуальні, парні, групові, колективні;
- *домінуючі методи навчання*: інформаційні, проблемно-пошукові, імітаційно-ігрові, дослідницькі;
- *домінуючі засоби навчання*: гомоорієнтовані (основний партнер у взаємодії – людина або група осіб) і техноорієнтовані (переважання технічних засобів навчання).

Класифікація інтерактивних технологій за С. Кашлевым має у своїй основі провідну функцію в педагогічній взаємодії. Так, автор виокремлює такі групи інтеракцій (С. Кашлев, 2005 [4, 23]):

- технології створення сприятливої атмосфери та організації комунікації, процесуальною основою яких є «комунікативна атака», яка здійснюється викладачем на початку організації педагогічної взаємодії для оперативного включення в спільну роботу всіх і кожного студента. Це сприяє їх самоактуалізації та конструктивній адаптації до створеної педагогічної ситуації. З цією метою доцільно використовувати інтерактивні вправи на «розігрівання», на встановлення контакту, приймання і розуміння емоційного стану;
- технології організації обміну видами діяльності, що мають на меті поєднання індивідуальної і групової спільної роботи учасників педагогічної взаємодії, спільну активність, співвідношення діяльності викладача і студентів. Тут доцільно використовувати вправи на вміння слухати, на приймання і передачу невербальної інформації, вправи на прийняття групового рішення та орієнтовані на одержання зворотного особистісного зв'язку;
- технології організації мислєдіяльності, які дають змогу мобілізувати творчий

потенціал кожного студента, розвивають їх позитивну мотивацію до навчання і водночас стимулюють активну розумову діяльність шляхом виконання студентами різних розумових операцій (наприклад, різноманітні вправи, в основі яких лежить методика проведення «мозкового штурму»);

- технології організації смислотворчості, провідною функцією яких є створення суб'єктами навчально-пізнавального процесу нового способу міжособистісної взаємодії, відображення студентами свого індивідуального розуміння змісту психолого-педагогічних і культурних явищ, які вивчаються, обмін цими смислами і збагачення свого індивідуального уявлення про ті чи інші явища. Це вправи на діагностику комунікативної компетенції, на розвиток навичок вирішення чи запобігання конфліктам, навичок виконання професійних ролей, на підготовку до типових і проблемних комунікативних ситуацій;
- технології організації рефлексивної діяльності спрямовані на самоаналіз і самооцінку студентами навчальної взаємодії, своєї діяльності та її результатів. Технології цієї групи дають студентам і викладачу змогу зафіксувати стан пізнавальної активності студентів і визначити причини та наслідки досліджуваних процесів;
- інтегративні технології (інтерактивні ігри), які вважаються такими способами педагогічної взаємодії викладача і студентів, коли інтегруються (об'єднуються) всі провідні функції інтерактивних технологій навчання.

Проведене дослідження показує множинність не лише трактувань поняття «технології інтерактивного навчання», але й класифікації аналізованих технологій, оскільки науковці використовували ті чи інші ознаки. Спектр комбінацій можливих технологій інтерактивного навчання зростає через множину варіацій відповідних її складових компонентів (методів, форм тощо). Наприклад, в [16] нами узагальнено класифікації методів інтерактивного навчання.

Таким чином, на основі аналізу вищезазначених психолого-педагогічних джерел та практики підготовки фахівців:

- виокремлено основні сутнісні характеристики поняття «технології інтерактивного навчання» як системи організації та здійснення цілеспрямованої посиленої взаємодії суб'єкта навчання з навчальним середовищем, що реалізується сукупністю методів, форм і засобів створення комфортних умов навчання, високої активності розумової і навчальної діяльності під час

- суб'єкт-суб'єктної взаємодії через бесіду, діалог між усіма учасниками навчального процесу; підвищення мотивації та емоційності; формування досвіду інтенсивного спілкування та успішної соціалізації індивіда в суспільстві, умінь організації спільної навчальної діяльності, а також обміну, зміни та різноманітності видів діяльності; взаємонавчання учасників між собою та в процесі спілкування з викладачем; освоєння учасниками цілеспрямованої рефлексії своєї діяльності та взаємодії тощо;
- проведено узагальнення поглядів дослідників щодо класифікації технологій інтерактивного навчання за такими ознаками: **мета уроку/заняття та форм організації навчальної діяльності** (інтерактивні технології кооперативного навчання; інтерактивні технології колективно-групового навчання, технології ситуативного моделювання, технології

опрацювання дискусійних питань); **основні компоненти технології інтерактивного навчання** (дидактична мета, домінуючі форми організації навчально-пізнавальної діяльності, домінуючі методи навчання, домінуючі засоби навчання); **провідна функція в педагогічній взаємодії/інтерації** (технології створення сприятливої атмосфери та організації комунікації, технології організації обміну видами діяльності, технології організації мислєдіяльності, технології організації смислотворчості, технології організації рефлексивної діяльності, інтегративні технології/інтерактивні ігри).

Подальші розвідки, вважаємо, доцільно спрямувати на вивчення підходів щодо підготовки майбутніх педагогів з використанням технологій інтерактивного навчання та узагальнення праць дослідників щодо вирішення цієї проблеми.

Список використаних джерел

1. Андрущенко Н. О. Формування базових управлінських компетенцій у майбутніх менеджерів економічного профілю засобами інтерактивних технологій: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук: 13.00.04. Вінниця, 2011. 19 с.
2. Бондаренко Н. Ю. Становление экзистенциальных ценностей будущих учителей в процессе интерактивного обучения: автореф. дисс. на соискание уч. степени канд. пед. наук : 13.00.08; Ростов, Краснодар, 2006. 18 с.
3. Гузев В. В. Основы образовательной технологии: дидактический инструментарий. М.: Сентябрь, 2006. 192 с.
4. Кашлев С. С. Технология интерактивного обучения. Мн.: Белорусский верасень, 2005. 176 с.
5. Коваль Т. І., Кочубей Н. П. Інтерактивні технології навчання іноземних мов. Наукові записки НДУ ім. М. Гоголя. Психолого-педагогічні науки. 2011. № 7. С. 160–163.
6. Комар О. А. Теоретичні та методичні засади підготовки майбутніх учителів початкової школи до застосування інтерактивної технології: дис. ... доктора пед. наук : 13.00.04. Умань, 2011. 512 с.
7. Мельник В. В. Інтерація в освітньому процесі: технологія організації. Управління школою. 2006. № 23 (133). С. 15–35.
8. Пашко Л. Ф., Миронович Ю. З. Типологія інтерактивних технологій у педагогічній науці. Пост методика. 2004. №5 (57). С. 2–3.
9. Перець М. Використання інтерактивних технологій навчання у вищому навчальному закладі: теоретичний аспект. Педагогіка і психологія професійної освіти. 2005. №3. С. 54–59.
10. Пехота О. М. Індивідуалізація професійно-педагогічної підготовки вчителя : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.04. К., 1997. 430 с.
11. Пометун О., Пироженко Л. Інтерактивні технології навчання: теорія, практика, досвід. К., 2002. 135 с.
12. Пометун О. І., Пироженко Л. В. Сучасний урок. Інтерактивні технології навчання. К.: Видавництво А.С.К., 2004. 192 с.
13. Прокопенко І. Ф., Євдокімов В. І. Педагогічні технології. Х.: Колегіум, 2005. 224 с.
14. Селевко Г. К. Современные образовательные технологии: учеб. пособие. М. : Нар. образование, 1998. 255 с.
15. 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. Кривий Ріг, 2010. 20 с.
16. Староста В. І. Методи інтерактивного навчання: сутність, класифікація. Науковий вісник Миколаївського національного університету імені В. О. Сухомлинського. Педагогічні науки. 2018. № 2 (61). С. 256–262.

References

1. Andrushchenko, N. O. (2011). Formuvannia bazovykh upravlinskykh kompetentsii u maibutnix menezheriv ekonomichnoho profilu zasobamy interaktyvnykh tekhnolohii [Formation of basic managerial competences for future managers of the economic profile by means of interactive technologies]. Extended abstract of candidate's thesis. Vinnytsia [in Ukrainian].
2. Bondarenko, N. Ju. (2006). Stanovlenie jekzistencial'nyh cennostej budushhih uchitelej v processe interaktivnogo obuchenija [Formation of existential values of future teachers in the process of interactive learning]. Extended abstract of candidate's thesis. Rostov, Krasnodar [in Russian].
3. Guzev, V. V. (2006). Osnovy obrazovatel'noj tehnologii: didakticheskij instrumentarij [Basics of educational technology: didactic tools]. Moscow, 192 [in Russian].
4. Kashlev, S. S. (2005). Tehnologija interaktivnogo obuchenija [Interactive learning technology]. Minsk, 176 [in Russian].
5. Koval, T. I., Kochubei, N. P. (2011). Interaktyvni tekhnolohii navchannia inozemnykh mov [Interactive Technologies for the Study of Foreign Languages]. Mykola Hohol Nizhyn national pedagogical university. Psychological-pedagogical sciences, 7, 160–163 [in Ukrainian].

6. Komar, O. A. (2011). Teoretychni ta metodychni zasady pidhotovky maibutnikh uchyteliv pochatkovoї shkoly do zastosuvannya interaktyvnoi tekhnolohii [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. Melnyk, V. V. (2006). Interaktsiia v osvithomu protsesi: tekhnolohiia orhanizatsii [Interaction in the educational process: technology of organization]. School management, 23 (133), 15–35 [in Ukrainian].
8. Pashko, L. F., Myronovych Yu. Z. (2004). Typolohiia interaktyvnykh tekhnolohii u pedahohichnii nauksi [Typology of interactive technologies in pedagogical science]. Post metodyka, 5 (57), 2–3 [in Ukrainian].
9. Perets, M. (2005). Vykorystannia interaktyvnykh tekhnolohii navchannia u vyshchomu navchalnomu zakladi: teoretychnyi aspekt [Using interactive learning technologies at higher educational institutions: The theoretical aspect]. Pedagogy and psychology of professional education, 3, 54–59 [in Ukrainian].
10. Piekhota, O. M. (1997). Indyvidualizatsiia profesiino-pedahohichnoi pidhotovky vchytelia [Individualization of professional pedagogical teacher training]. Doctor's thesis. Kyiv [in Ukrainian].
11. Pometun, O., Pyrozhenko, L. (2002). Interaktyvni tekhnolohii navchannia: teoriia, praktyka, dosvid [Interactive learning technologies: theory, practice, experience]. Kyiv, 135 [in Ukrainian].
12. Pometun, O. I., Pyrozhenko, L. V. (2004) Suchasnyi urok. Interaktyvni tekhnolohii navchannia [Modern lesson. Interactive learning technologies]. Kyiv, 192 [in Ukrainian].
13. Prokopenko, I. F., Yevdokimov, V. I. (2005). Pedahohichni tekhnolohii [Pedagogical technologies]. Kharkiv, 224 [in Ukrainian].
14. Selevko, G. K. (1998). Sovremennyye obrazovatel'nye tehnologii [Modern educational technology]. Moscow, 255 [in Russian].
15. Serdiuk, T. V. (2010). Interaktyvni tekhnolohii 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].
16. Starosta, V. I. (2018). Metody interaktyvnoho navchannia: sutnist, klasyfikatsiia [Methods of interactive learning: essence, classification]. Scientific bulletin of V.O. Sukhomlynskyi Mykolaiv National University. Pedagogical sciences, 2 (61), 256–262 [in Ukrainian].

Владимир Староста. Технологии интерактивного обучения: сущность, классификация

Проанализированы взгляды исследователей и выделены основные сущностные характеристики понятия «технологии интерактивного обучения» как системы организации и осуществления целенаправленного усиленного взаимодействия субъекта обучения с учебной средой, которое реализуется совокупностью методов, форм и средств создания комфортных условий обучения, высокой активности умственной и учебной деятельности во время субъект-субъектного взаимодействия; формирование опыта интенсивного общения и успешной социализации индивида в обществе, умений организации совместной учебной деятельности, а также обмена, изменения и разнообразия видов деятельности; освоение участниками целенаправленной рефлексии своей деятельности и взаимодействия и т.п. Проведено обобщение взглядов исследователей относительно классификации технологий интерактивного обучения по следующим признакам: цель урока/занятия и форм организации учебной деятельности; основные компоненты технологии интерактивного обучения; ведущая функция в педагогическом взаимодействии/интеракции.

Ключевые слова: интеракция, интерактивное обучение, технология интерактивного обучения, классификация технологий интерактивного обучения.

Volodymyr Starosta. Interactive learning technologies: essence, classification

The article contains the results of the analysis of pedagogical literature and the practice of training teachers to generalize the basic essential characteristics of the concept of «interactive learning technologies» as a system of organization and implementation of purposeful enhanced interaction of the subject of learning with the learning environment, implemented by a set of methods, forms and tools for creating comfortable learning conditions, increase motivation and emotionality; high activity of mental and educational activity during the subject-subject interaction through the conversation, dialogue between all participants in the educational process; formation of the experience of intensive communication and successful socialization of the individual in society, the ability to organize joint educational activities, as well as the exchange, change and diversity of activities; mutual learning of the participants among themselves and in the process of communication with the teacher; mastering by participants the purposeful reflection of their activity and interaction of the successful socialization of the individual in society. A generalization of the classification features of interactive learning technologies was conducted on the following grounds: the purpose of the lesson and the forms of organization of learning activities of students (interactive technologies of cooperative learning, interactive technologies of collective-group learning, situational modeling technology, technology for discussion); the main components of the interactive learning technology (didactic goal, the dominant forms of organization of educational and cognitive activities, dominant teaching methods, dominant learning tools); the leading function in pedagogical interaction (technology of creating a supportive atmosphere and organization of communication, technology of exchange of activities, technology of intellectual activity, technology of intellectual creation, technology of reflexive activity, integration technologies/interactive games).

Keywords: interactivity, interactive learning, interactive learning technologies, classification of interactive learning technologies.

УДК 377+377.3

Вікторія СТОЛЯРОВА

здобувач кафедри соціальної педагогіки,
психології та педагогічних інновацій Державного закладу
«Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К. Д. Ушинського»,
м. Одеса, Україна
e-mail: vscluba@ukr.net

ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ЗАКРІЙНИКІВ ШВЕЙНОГО ВИРОБНИЦТВА З ВИКОРИСТАННЯМ КОМП'ЮТЕРНИХ ТЕХНОЛОГІЙ

У статті визначено педагогічні умови підготовки майбутніх закрійників швейного виробництва з використанням комп'ютерних технологій: актуалізація мотиваційного потенціалу освітнього середовища закладу професійної освіти; створення сприятливого інформаційно-освітнього середовища; залучення майбутніх закрійників до комп'ютерного проектування одягу. Розглянуто шляхи реалізації педагогічних умов підготовки майбутніх закрійників швейного виробництва з використанням комп'ютерних технологій, які включають три етапи: стимульовально-оцінний, змістово-організаційний, діяльнісно-практичний та визначено комплекс відповідних методів, засобів і форм навчання. Визначено перспективи подальших досліджень.

Ключові слова: педагогічні умови, професійна підготовка, майбутні закрійники, швейне виробництво, комп'ютерні технології.

Вимоги сучасного виробництва та життєві реалії ставлять до кваліфікованих робітників все нові завдання. Щоб бути затребуваним на ринку праці, сучасний робітник має бути не тільки висококваліфікованим професіоналом, а й миттєво пристосовуватися до мінливих реалій виробництва та життя загалом, мати нестандартне мислення, здатність самостійно знаходити розв'язання проблем, швидко приймати правильні рішення, знаходити вихід з різних ситуацій, здатність працювати в команді, ефективно спілкуватися, мати творчий підхід до справи та високу продуктивність праці, вміння використовувати інформаційні технології у професійній діяльності [1, 22].

Підготовка у закладах професійної освіти у таких галузях, як промисловість, сфера послуг має базуватися на сучасних знаннях із використанням інформаційних технологій, аби не створювати ситуацію, коли випускника закладу освіти потрібно перенавчати на виробництві, щоб він міг працювати на сучасній техніці й за новітніми технологіями [2, 123].

Основною метою застосування інформаційних технологій у галузі освіти є створення єдиного інформаційного середовища, в якому враховані всі необхідні та достатні вимоги для управління закладами професійної освіти [2, 124].

Виконання аналізу останніх досліджень та публікацій дозволяє констатувати, що запровадження інформаційних технологій в освіту досліджують чимало вчених, серед яких найбільш вагомими здобутками є праці В. Бикова, Г. Васяновича, Р. Гуревича, Л. Калініної, М. Козяра, В. Олійника та ін. [2, 124].

Незважаючи на значний доробок вчених, проблема щодо запровадження інформаційних технологій у підготовку фахівців швейного профілю розроблена недостатньо повно. Деякі аспекти висвітлювалися у роботах наступних авторів: професійна підготовка інженерів-педагогів швейного профілю (Г. Умерова, А. Федотова); використання комп'ютерних навчальних систем у майбутніх інженерів-педагогів (Т. Бондаренко); формування професійної компетентності майбутніх дизайнерів засобами комп'ютерних технологій (А. Копил); формування професійних умінь молодших спеціалістів – дизайнерів у процесі фахової підготовки (З. Макар) та ін.

Розглянути педагогічні умови підготовки майбутніх закрійників швейного виробництва з використанням комп'ютерних технологій та шляхи їх реалізації.

Досягти ефективності підготовки майбутніх закрійників швейного виробництва з використанням комп'ютерних технологій можна шляхом розробки адекватних педагогічних умов, спрямованих на підвищення результативності навчання.

У науковій літературі педагогічні умови розглядають як сукупність об'єктивних можливостей змісту навчання, методів, організаційних форм і матеріальних можливостей, що забезпечують успішне розв'язання поставленого завдання [3].

В. Манько під педагогічними умовами розуміє взаємопов'язану сукупність внутрішніх параметрів та зовнішніх характеристик функціонування, яка забезпечує високу результативність освітнього процесу і відповідає психолого-педагогічним критеріям оптимальності [4].

О. Романовська до педагогічних умов відносить такі, які свідомо створюються в освітньому процесі й повинні забезпечувати найбільш ефективний перебіг цього процесу [5].

У нашому дослідженні під педагогічними умовами підготовки майбутніх закрійників швейного виробництва з використанням комп'ютерних технологій ми розуміємо сукупність методів, засобів, форм навчання, які направлені на підвищення ефективності процесу професійної підготовки майбутніх закрійників.

До педагогічних умов підготовки майбутніх закрійників швейного виробництва з використанням комп'ютерних технологій ми включаємо актуалізацію мотиваційного потенціалу освітнього середовища закладу професійної освіти; створення сприятливого інформаційно-освітнього середовища; залучення майбутніх закрійників до комп'ютерного проектування одягу.

Реалізація визначених педагогічних умов здійснювалася поетапно (стимульовально-оцінний, змістово-організаційний, діяльнісно-практичний), успішній реалізації яких на кожному етапі сприяв комплекс відповідних методів, засобів і форм навчання.

На стимульовально-оцінному етапі був передбачений ряд заходів, спрямованих на реалізацію першої з розглянутих педагогічних умов – актуалізація мотиваційного потенціалу освітнього середовища закладу професійної освіти. Основні педагогічні дії на даному етапі були пов'язані з формуванням у майбутніх закрійників швейного виробництва високої мотивації до успіху та уникнення невдач, значного творчого потенціалу, потреби подолання перешкод й досягнення високих показників у праці, самовдосконалення. Учні на даному етапі мали можливість реалізовувати свої таланти й тим самим підвищувати самоповагу.

Створення відповідних умов актуалізації мотиваційного потенціалу освітнього середовища забезпечив розвиток у майбутніх закрійників швейного виробництва механізмів рефлексії та прагнення до саморозвитку. Для цього були використані такі педагогічні прийоми, як: загальна атмосфера позитивного ставлення до навчання, професійних знань; включеність учнів у спільну освітню діяльність у колективі навчальної групи (через парні, групові, бригадні форми роботи); побудова взаємовідносини «педагог-учень» на підставі поради, створення ситуацій успіху, використання різних методів стимулювання (схвалення, оцінювання); зацікавленість; ділові ігри, створення проблемних ситуацій і їх спільне та самостійне подолання; вивчення нового матеріалу на підставі життєвих ситуацій, досвіду самих педагогів та учнів; планування постановки

цілей і реалізації їх у професійній діяльності; пошуку нестандартних способів вирішення навчальних та виробничих завдань [6].

У закладі професійної освіти під час освітнього процесу було створено середовище, яке спонукало учнів до постійного пошуку та особистісної оцінки вже наявного власного досвіду, корекції своїх професійних дій, самоаналізу, самовивчення, роботи над собою та на основі цього здійснення подальшого саморозвитку [7, 163].

На змістово-організаційному етапі педагогічного експерименту здійснювалися заходи, спрямовані на реалізацію другої педагогічної умови з раніше наведених – створення сприятливого інформаційно-освітнього середовища.

Інформаційно-освітнє середовище являє собою інтегроване середовище інформаційно-освітніх ресурсів, система апаратних і телекомунікаційних засобів, програмного забезпечення, інформаційно-комунікаційних технологій навчання, баз даних тощо, правил їхньої підтримки, адміністрування та використання, які реалізують інформаційні процеси в закладах освіти, забезпечують спільні засоби інформаційно-комунікаційних технологій, інформаційну підтримку й організацію освітнього процесу, консультування, моніторингу освіти тощо. Компонентами інформаційно-освітнього середовища є сайти, віртуальні інформаційні дошки, електронні освітні програми, методичні розробки, ресурси Інтернет тощо [2, 124].

Сучасний етап розвитку ринкової економіки характеризується впровадженням інформаційно-комунікаційних технологій (системи збору, накопичення, збереження, пошуку, обробки інформації та піднесення інформації) у всі аспекти її функціонування, тому виникла гостра необхідність забезпечити майбутніх закрійників швейного виробництва системою знань та практичних умінь щодо застосування комп'ютерних технологій (що передбачають отримання нової інформації, нового знання) у особистому житті та майбутній професійній діяльності [8].

Із цієї метою в освітньому процесі було створено і використано інформаційні освітні ресурси:

- індивідуальні віртуальні скриньки, які містили розроблені учнями конструкції швейних виробів в електронному вигляді;
- комп'ютерна система оцінювання навчальних досягнень майбутніх закрійників швейного виробництва;
- мультимедійний онлайн-сервіс для проведення освітніх вебінарів;
- інформаційний ресурс «Хмарні технології з комп'ютерного проектування одягу».

На нашу думку, метою сприятливого інформаційно-освітнього середовища закладу професійної

освіти є формування творчої особистості (майбутнього закрійника швейного виробництва), яка володіє сучасними комп'ютерними технологіями для виготовлення швейних виробів і готова до використання інформаційно-комунікаційних технологій у своїй майбутній професійній діяльності і з метою самоосвіти.

На діяльнісно-практичному етапі педагогічного експерименту відбувалося поглиблення теоретичних знань та практичних умінь щодо комп'ютерного проектування одягу. Етап був направлений на реалізацію третьої педагогічної умови – залучення майбутніх закрійників до комп'ютерного проектування одягу. З цією метою для учнів швейного напрямку був розроблений елективний курс «Комп'ютерне проектування одягу», зошит лабораторно-практичних робіт до елективного курсу, зміст навчальних предметів з професій «Кравець», «Закрійник» був розширений питаннями, пов'язаними з комп'ютерним проектуванням та моделюванням швейних виробів.

До робочих навчальних планів з професій «Кравець», «Закрійник» за рахунок годин, передбачених на предмети, що вільно обираються (визначаються закладом професійної освіти з урахуванням інтересів та потреб учнів, а також з урахуванням профілю професій), було введено елективний курс «Комп'ютерне проектування одягу».

Метою елективного курсу «Комп'ютерне проектування одягу» було формування в учнів закладів професійної освіти спеціальних знань і практичних умінь щодо комп'ютерного проектування одягу, загальних принципів побудови системи автоматизованого проектування (САПР) одягу, особливостей виконання проектних видів робіт в сучасних САПР одягу, проектування нових моделей на автоматизованому робочому місці «Дизайн» САПРО «ДЖУЛІВІ».

Курс пов'язаний із навчальними предметами «Конструювання одягу», «Моделювання і художнє оформлення одягу», «Спеціальний малюнок», «Спеціальна технологія», «Обладнання швейних підприємств», «Інформаційні технології», «Виробниче навчання». Загальна кількість годин – 45, у тому числі лабораторно-практичні роботи – 26 год.

Під час опанування елективного курсу багато уваги було приділено практичній роботі учнів, як однієї з найважливіших складників освітнього процесу, в ході якої відбулося формування практичних умінь і навичок щодо комп'ютерного проектування одягу. Так, учні виконували практичні роботи за темами: «Аналіз етапів проектування нових моделей одягу в сучасних САПРО», «Побудова базової конструкції (БК) поясного виробу в автоматизованому режимі у підсистемі (програмному модулі) «Дизайн» САПРО «ДЖУЛІВІ»»,

«Побудова, оформлення та виготовлення лекал моделі поясного виробу в автоматизованому режимі у підсистемі (програмному модулі) «Дизайн» САПРО «ДЖУЛІВІ»», «Побудова базової конструкції (БК) плечового виробу в автоматизованому режимі у підсистемі (програмному модулі) «Дизайн» САПРО «ДЖУЛІВІ»», «Розробка модельної конструкції (МК) плечового виробу в автоматизованому режимі у підсистемі (програмному модулі) «Дизайн» САПРО «ДЖУЛІВІ»», «Побудова, оформлення та виготовлення лекал моделі плечового виробу в автоматизованому режимі у підсистемі (програмному модулі) «Дизайн» САПРО «ДЖУЛІВІ» та ін.

Підготовку майбутніх кваліфікованих робітників сфери послуг було організовано відповідно до Державних стандартів професійно-технічної освіти з професій «Кравець», «Закрійник».

У робочих навчальних планах професій швейного профілю: «Кравець», «Закрійник» було передбачено вивчення освітніх предметів загальнопрофесійної, професійно-теоретичної та професійно-практичної підготовки, серед яких «Конструювання одягу», «Моделювання і художнє оформлення одягу», «Спеціальна технологія», «Інформаційні технології», «Виробниче навчання» тощо.

Зміст навчальних предметів загальнопрофесійної («Інформаційні технології»), професійно-теоретичної («Конструювання одягу», «Моделювання і художнє оформлення одягу», «Спеціальна технологія») та професійно-практичної («Виробниче навчання») підготовки був спрямований на ознайомлення учнів з теоретичними питаннями, пов'язаними з технологією, конструюванням, проектуванням та моделюванням швейних виробів. З метою підготовленості майбутніх робітників з використанням комп'ютерних технологій матеріал, який вивчався, був розширений питаннями, пов'язаними з комп'ютерним проектуванням та моделюванням швейних виробів.

Розглянемо приклади. Так, у межах вивчення навчального предмета «Інформаційні технології», під час вивчення теми «Комп'ютери в сучасному виробництві одягу» додатково розглядалися питання щодо пристроїв для введення графічної інформації в систему автоматизованого проектування на швейному виробництві, які не було передбачено типовою освітньою програмою; в темі «Автоматизоване проектування верхнього одягу для різних фігур», зокрема, було розглянуто питання аналізу етапів проектування нових моделей одягу в сучасних САПР.

Під час виробничого навчання з тем «Розробка конструкцій та розкрій корсетних виробів», «Розробка конструкцій виробів сукня-

ного асортименту», «Розкрий жіночих костюмів різних моделей на різні типи фігур» учням для поглиблення практичних умінь щодо комп'ютерного проектування одягу було запропоновано виконати побудову конструкцій в автоматизованому режимі (програмному модулі) «Дизайн САПРО «ДЖУЛІВІ».

Досвід упровадження в освітній процес систем автоматизованого проектування (САПР) показав, що їх застосування дозволило швидше і глибше визначити інтелектуальний потенціал і здатність учнів до творчості, поглибити їхні знання в професійній галузі за рахунок варіації завдань, які виконувалися вручну і за допомогою

комп'ютерних програм, вивільнити час від механічної роботи для творчої [9].

Отже, одним з ефективних шляхів підготовки майбутніх закрійників швейного виробництва з використанням комп'ютерних технологій є їх залучення до практичної роботи, яка сприяє отриманню досвіду щодо комп'ютерного проектування та моделювання швейних виробів. Перспективним напрямком наших подальших досліджень є робота щодо реалізації відповідних педагогічних умов у закладі професійної освіти з інших професій швейного профілю, від яких залежить підвищення рівня підготовки майбутніх робітників швейного виробництва.

Список використаних джерел

1. Мудрова О. Інформаційні технології у професійному навчанні // Професійна освіта. 2018. № 4.
2. Теоретико-методичні засади організації підготовки робітничих кадрів з професій, що користуються попитом на ринку праці: монографія / Я. Г. Камінецький, М. В. Вачевський, М. П. Копельчак, Б. І. Клим, Л. Я. Криницька, Л. І. Кубська, Л. В. Сліпчишин, Г. В. Субтельна; за ред. Я. Г. Камінецького. К. : Педагогічна думка, 2013. 256 с.
3. Федорова О. Ф. Некоторые вопросы активизации учащихся в процессе теоретического и производственного обучения. – М. : Высшая школа, 1970. 301 с.
4. Манько В. М. Дидактичні умови формування у студентів професійно-пізнавального інтересу до спеціальних дисциплін // Соціалізація особистості : зб. наук. пр. Національного педагогічного університету ім. М. Драгоманова. К. : Логос, 2000. Вип. 2. С. 153–161.
5. Романовська О. О. Організаційно-педагогічні умови підготовки конкурентноздатного фахівця в інженерно-педагогічному навчальному закладі // Теорія і практика управління соціальними системами. 2011. № 3. С. 57–65.
6. Балан Л. А. Формирование у будущих инженеров-программистов готовности к использованию дистанционных образовательных технологий в профессиональной деятельности : дис... канд. пед. наук : 13.00.04. Одесса, 2016. 206 с.
7. Лісовська О. М. Формування конкурентоспроможності майбутніх кваліфікованих робітників у закладах професійної освіти сфери послуг : дис... канд. пед. наук : 13.00.04. Одеса, 2018. 260 с.
8. Богданова І. М. Технології в освіті : теоретико-методологічний аспект. Одеса, 1999. 146 с.
9. Потапкін В. Сучасний стан та перспективи впровадження сапр-технологій в процес графічної підготовки майбутніх учителів технологій // Збірник наукових праць Уманського державного педагогічного університету. 2013. Ч. 3. С. 223–229.

References

1. Mudrova, O. (2018). *Informational technologies in the professional education*, [Professional education], 22–24, №4 [in Ukrainian].
2. Kaminets'ky Y., Vachevs'kiy M., Kopel'chak M., Klym B., Krunuts'ka L., Kubs'ka L., Slipchuschyn L., Subtel'na G. (2013). *Theoretic and methodic conference of the organization and training of the working staff for demanded professions: [Monography]*, 256 [in Ukrainian].
3. Fedorova, O. F. (1970). *Some issues of the student's work during theoretic and manufacturing education [Higher school]*, 301 [in Russian].
4. Man'ko, V. M. (2000). *Didactic conditions of the formation students' professional and cognitive interest to the special subjects [Personal socialization]*, 153–161 [in Ukrainian].
5. Romanovs'ka, O.O. (2011). *Organizational and pedagogical conditions to train competitive specialist at the engineering and pedagogical education department. [Theory and practice to run the social systems]*, 57–65, №3 [in Ukrainian].
6. Balan, L. A. (2016). *Formation the potential engineer – programmers' willingness to use distance educational technologies in the profession area*, 206 [in Russian].
7. Lisovs'ka, O. M. (2018). *Formation of the competitive potential qualified workers for the professional educational department in the service area*. 260 [in Ukrainian].
8. Bogdanova, I. M. (1999). *Technologies in education: theoretic and methodic aspects*, 146 [in Ukrainian].
9. Potapkin, V. (2013). *Modern position and the perspectives to involve technologies during graphical training of the potential teachers of the technologies*, 223–229 [in Ukrainian].

Вікторія Столярова. Педагогические условия подготовки будущих закройщик швейного производства с использованием компьютерных технологий

В статье определены педагогические условия подготовки будущих закройщиков швейного производства с использованием компьютерных технологий: актуализация мотивационного потенциала образовательной среды учреждения профессионального образования; создание благоприятного информационно-образовательной среды; привлечение будущих закройщиков к компьютерному проектированию одежды. Рассмотрены пути реализации педагогических условий подготовки будущих закройщиков

швейного производства с использованием компьютерных технологий, которые включают три этапа: стимулирующе-оценочный, содержательно-организационный, деятельностно-практический и определен комплекс соответствующих методов, средств и форм обучения. Определены перспективы дальнейших исследований.

Ключевые слова: педагогические условия, профессиональная подготовка, будущие закройщики, швейное производство, компьютерные технологии.

Viktoriia Stolyarova. Pedagogical conditions for preparation future cutters of sewing production with using computer technologies

The article defines the pedagogical conditions for the preparation of future cutters of sewing production with using of computer technologies: actualization of the motivational potential of the educational environment of the institution of vocational education; creation of favorable informational and educational environment; bringing future cutters to computer design of clothing.

The ways of realization of the pedagogical conditions for the preparation of future cutters of sewing production with using of computer technologies, which include three stages: stimulatory-estimating, content-organizational, activity-practical and defined complex of corresponding methods, means and forms of training are considered.

The main pedagogical actions at the stimulating and evaluation stage were connected with the formation of high motivation to succeed in the future sewing of garment production and the avoidance of failures, considerable creative potential, the need to overcome obstacles and achieve high indicators in labor, self-improvement.

This used such pedagogical conditions, such as: the general atmosphere of positive attitude towards learning, professional knowledge; inclusion of students in joint educational activities in the team of the training group (through dance, group, brigade forms of work); building a relationship "teacher-student" on the basis of advice, creating situations of success, the use of various methods of stimulation (approval, evaluation); interest; business games and more.

On the content-organizational stage of the pedagogical experiment, measures were taken to implement the second pedagogical condition from the previously mentioned – the creation of a supportive informational and educational environment.

To this end, the educational process was developed and applied informational educational resources: individual virtual boxes, which contained the electives developed by the students for the design of sewing products; computer system of evaluation of educational achievements of future sewing; multimedia online service for educational webinars; information resource "Cloud technologies for computer design of clothing".

At the practical and practical stage of the pedagogical experiment, deepening of theoretical knowledge and practical skills in computer designing of clothing took place.

For this purpose, the elective course "Computer Design of Clothes" was developed for the students of the sewing area, a notebook of laboratory and practical works for the elective course, the content of educational subjects in the professions was expanded with issues related to the computer " computer design and modeling of sewing products.

The promising direction of further researches is determined to work on the implementation of appropriate pedagogical conditions in the institution of vocational education from other professions of the garment profile, which is dependent on increasing the level of training future workers of the garment industry.

Keywords: pedagogical conditions, professional training, future cutters, sewing production, computer technologies.

УДК 378.016:78.071.2:37.091.39

Ірина ТОПЧІЄВА

кандидат педагогічних наук, доцент кафедри
теорії та методики музичної освіти, хорового співу та диригування
Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова,
м. Київ, Україна
e-mail: irina_top4ieva@ukr.net

ОРІЄНТИРИ ОНОВЛЕННЯ ДИРИГЕНТСЬКО-ХОРОВОЇ ПІДГОТОВКИ СТУДЕНТІВ ФАКУЛЬТЕТІВ МИСТЕЦТВ ПЕДАГОГІЧНИХ УНІВЕРСИТЕТІВ

У статті висвітлюються інноваційні напрямки оновлення змісту диригентсько-хорової підготовки майбутніх учителів музики в умовах факультетів мистецтв педагогічних університетів. Розглянуто специфіку диригентсько-хорової діяльності суб'єктів навчального процесу у цілісній взаємодії форм і методів її інноваційного оновлення. Автором статті доведено, що інноваційне облаштування диригентсько-хорової підготовки зумовлює інтелектуальну насиченість навчального процесу, відкриває простір до формування інноваційної культури мислення майбутніх учителів музики у розумінні ними комплексної виконавсько-технологічної стратегії управління диригентсько-хоровим процесом.

Ключові слова: майбутні вчителі музики, диригентсько-хорова підготовка, творче мислення, інноваційне навчальне середовище, творчість, самостійність.

Нагальна потреба вирішення завдань модернізації освітнього процесу в сучасній вищій школі, спричинена новими реформаторськими реаліями в освітній сфері, які, координуючи зміст і форми організації навчального процесу на факультетах мистецтв, актуалізують першочерговість змін у підходах до мистецького навчання майбутніх учителів музики. Основним завданням якого є формування універсальних творчих особистостей студентів, як носіїв національної культурної спадщини, здатних до трансформації мистецьких знань, проектування й досягнення оригінальних мистецько-педагогічних результатів.

З цих позицій, нагальність оновлення диригентсько-хорової підготовки майбутніх учителів музики на факультетах мистецтв педагогічних університетів підтверджена постулатами нової філософії освіти про організацію змісту знання як «світоглядних цінностей, які формуються в процесі навчально-виховної діяльності, визначають духовний світ особистості, її особистісну позицію, роль і способи поведінки в суспільстві» (В. Андрущенко) [9, 6]. Такий підхід до підготовки фахівців у галузі мистецької освіти впливає на вибір педагогічних стратегій і методів диригентсько-хорової підготовки, уможливорює необхідність створення умов для самостійного здійснення студентами мистецького процесу як акту творчості, зумовлює нагальність інноваційних змін для формування у студентів творчої активності, цілеспрямованості, продуктивного творчого мислення, самостійної позиції у вирішенні диригентсько-хорових завдань.

Рух навчального мистецького процесу в інноваційних напрямках його організації передбачає

широке використання активних та інтерактивних форм проведення занять. Перспективність впровадження яких у зміст підготовки фахівців мистецької галузі обґрунтована у наукових працях А. Козир, В. Лабунця, В. Орлова, О. Отич, Г. Падалки, В. Федоришина, Д. Юника та інших провідних вчених-практиків, зосереджених на проблемі вдосконалення музичної освіти та пошуку перспективних напрямків її модернізації. Аналіз наукової літератури (І. Коваленко, І. Парфентьева, З. Софроній, І. Цюряк та ін.) доводить, що інноваційні орієнтири у навчальному процесі є важливою умовою професіоналізації майбутніх учителів музики і передбачають комплексне формування фахових компетенцій у системі формування досвіду організації та упорядкування диригентсько-хорового середовища.

У даному вимірі варто підкреслити, що специфіка диригентсько-хорової діяльності в концентрованому вигляді відображає цінності минулого і сучасного, допомагає студентам глибше пізнати себе та збагатити свій внутрішній світ, розширити музичний простір, відкрити для себе нові площини мислення для забезпечення продуктивності диригентсько-хорового процесу. Творча природа диригентсько-хорової діяльності уможливорює активне впровадження інноваційних технік у мистецьке навчання студентів для употужнення творчого потенціалу, активізації інтелектуально-мисленневих процесів майбутніх учителів музики у категоріях образності, емоційності, варіативності, діалогізму, мислення на рівні прийняття рішень у пошуку нової дії для оперативного розв'язання творчих завдань та досягнення якісного результату.

Безпосередньо переходячи до викладу основного матеріалу статті, зауважимо, що традиційні напрями організації диригентсько-хорової підготовки студентів орієнтуються на класичні технології, які передбачають безпосередню трансляцію знань від педагога до студента та мають репродуктивний характер навчання на основі пояснювально-ілюстративних методів, монологу викладача, освоєння диригентсько-хорових умінь та навичок студентами, дзеркально відображаючих алгоритми технік викладача, здійснення студентами навчальної дії суто в рамках запропонованих педагогом вимог.

Необхідність розширення простору диригентсько-хорової підготовки для виявлення студентами ініціативи, свободи, волі, самостійної творчості направлення їх до самостійного дослідження мистецьких творів і ситуацій навколо них спрямовує навчальний процес в інноваційному напрямку його організації. Дані умови передбачають відхід від авторитарної системи, налагодження суб'єкт-суб'єктних взаємовідносин між педагогом і студентом, проєкцію на студента, як упорядника і керівника диригентсько-хорового процесу, цілеспрямованого на його продуктивно-результативне перетворення. Безперечно, такий шлях більш складний і довший у термінах педагогічного процесу, але набагато перспективніший у розумінні професійного становлення майбутніх фахівців.

Інноваційне облаштування диригентсько-хорової підготовки зумовлює інтелектуальну насиченість навчального процесу, а саме: постановку педагогом проблемних і дискусійних питань, висвітлення різних підходів до трактування музичних творів, провокування студентів до коментарів, створення авторських моделей інтерпретацій художніх образів тощо. Направлення студентів на моделювання диригентсько-хорових ситуацій стане корисним під час відтворення реальних умов диригентсько-хорової діяльності. Введення у початковий процес активних інноваційних методів, зокрема кейс-методу, будуть сприяти ґрунтовному зануренню студентів зміст конкретної диригентсько-хорової ситуації, всебічному аналізу її наявних характеристик, віднайденню неузгодженостей, дослідженню шляхів їх усунення у прикладному аспекті.

Інтерактивний напрям передбачає активну взаємодію педагога і студента, спрямовану на стимулювання інтелектуально-творчої активності студентів під час відтворення ними зворотнього зв'язку на ситуації-провокації, невідповідності помилки, продукування і підтримку їх зацікавленості у досягненні ціннісно-значущого особистісного результату. Самостійне створення студентами

«саморозвиненого інформаційно-ресурсного середовища» (Г. Селевко) здійснюється у даному процесі відповідно законів психології творчості та виявляється у самостійному вирішенні ними нових диригентсько-хорових завдань, результативність «суб'єктивної новизни» яких позначена маркерами рівнів творчого розвитку майбутніх учителів музики [5, 364].

Проектний напрям концентрує у собі змістовну сутність диригентсько-хорової діяльності, відкриває простір до освоєння студентами цілісного алгоритму диригентсько-хорової діяльності у рамках поетапної проєктної дії, а саме: дослідження, створення власної інтерпретації, формулювання цілей, завдань, результатів; створення моделі проєкту (узгодження ресурсів, термінів, методик, ходу проведення роботи тощо); поетапну реалізацію проєкту; презентація проєкту, рефлексія отриманих результатів. Дані умови сприяють осмисленню майбутніми вчителями музики інформаційних масивів диригентсько-хорової діяльності, активізують управлінські механізми у напрямку операційно-технологічного упорядкування творчого процесу. Практичне освоєння студентами проєктних технік уможливується завдяки активній педагогічній підтримці педагога, спрямовуючого студентів до поетапного визначення і детального аналізу елементів, етапів, методик диригентсько-хорової діяльності.

Евристичний напрям розширює управлінські можливості майбутніх учителів музики у процесі диригентсько-хорової підготовки, надає поштовх до власного вибору продуктивного способу дії, відповідно об'єктивних характеристик творчої ситуації; сприяє варіативному розв'язанню диригентсько-хорових завдань, їх узгодженістю з нагальними потребами; уможливають інтуїтивне висунання студентами проєктів вирішення диригентсько-хорових завдань, створення власної інтерпретації хорового твору ті її реалізації у хоровому звучанні. Спрямування студентів до самостійного пошуку розв'язання диригентсько-хорових завдань уможливує інтелектуально-творче наповнення навчального процесу, формує у майбутніх учителів музики найвищий рівень мислення – творче мислення, яке дозволяє відчувати себе виконавцем-інтерпретатором, самостійною творчою індивідуальністю у пошуку, відборі та застосуванні власних знахідок, нових оригінальних підходів до відтворення власної інтерпретації художнього образу, здатного, не зупиняючись на досягнутому, генерувати нові альтернативні творчі ідеї, екстраполюючи їх на мету як на образ майбутнього діяльнісного результату.

Інформаційно-комунікативний напрям передбачає активне включення в навчальний

процес технологічних (комп'ютерних) засобів, які сприяють формуванню у студентів умінь оперувати навчально-мистецькою інформацією, напрацюванню комунікативного потенціалу, формуванню дослідницьких умінь для вибору оптимальних рішень диригентсько-хорової діяльності, навичок аналізу, синтезу інформаційних масивів, їх якісного перетворення. Можливості сучасних інформаційних засобів дозволяють створювати студентам відео-портфоліо власних диригентсько-хорових досягнень, а комп'ютерні мережі відкривають можливості для порівняння з якіснішими, більш вдалимi взірцями, що відкриває простір до розвитку оцінювально-критичних умінь студентів у напрямку самореалізації. Непересічного значення має даний напрям у формуванні ціннісно-естетичної сфери студентів впродовж прослуховування й аналізу різноманітних інтерпретацій творів хорового мистецтва у виконанні знаних діячів і колективів, ознайомлення з техніками та технологіями роботи з хоровими колективами видатних диригентівтощо.

Викладений матеріал дозволяє констатувати, що інноватизація навчального процесу на факультетах мистецтв педагогічних університетів, орієнтованого на оновлення диригентсько-хорової підготовки майбутніх учителів, є гарантом продуктивних перетворень і результативних зрушень у свідомості і навчальній діяльності майбутніх учителів музики. Наскрізний характер інноваційних орієнтирів націлений на всі форми диригентсько-хорової підготовки студентів, що дозволяє майбутнім учителям музики досягнути їх специфіку у цілісності прийомів і стратегій. Таким чином, створення активно-інноваційного навчального середовища у процесі диригентсько-хорової підготовки студентів факультетів мистецтв педагогічних університетів відкриває простір до формування інноваційної культури мислення майбутніх учителів музики у розумінні ними комплексної виконавсько-технологічної стратегії управління диригентсько-хоровим процесом, створює умови для саморозвитку і самореалізації, відкриття нових площин мислення для забезпечення продуктивності диригентсько-хорової підготовки.

Список використаних джерел

1. Библер В. С. Мышление как творчество. Введение в логику мысленного диалога. М.: Полиграфиздат, 1975. 399 с.
2. Егоров А. А. Очерки по методике преподавания хоровых дисциплин. М.; Л.: Музгиз, 1958. 187 с.
3. Козир А. В., Федоришин В. І. Вступ до акмеології мистецької освіти : навчально-методичний посібник для магістрів, викладачів мистецьких дисциплін, студентів вищих навчальних закладів освіти. К.: НПУ імені М. П. Драгоманова, 2011. 267 с.
4. Селевко Г. К. Энциклопедия образовательных технологий. В 2-х т. Т. 1. М.: Народное образование, 2005. 556 с.
5. Орлов В. Ф. Професійне становлення майбутніх учителів мистецьких дисциплін: теорія і технологія: монографія / за заг. ред. І. А. Зязюна. Київ: Наукова думка, 2003. 262 с.
6. Падалка Г. М. Педагогіка мистецтва (Теорія і методика викладання мистецьких дисциплін). К.: Освіта України, 2008. 274 с.
7. Полат Е. С. Современные педагогические и информационные технологии в системе образования: учеб. Пособие для студентов высш. учеб. заведений. М.: Издательский центр «Академия», 2007.
8. Цюряк І. О. Особистісний підхід у диригентсько-хоровій підготовці студентів-магістрів // Імідж сучасного педагога. № 6 (183), 2018. С. 84–88.
9. Філософія освіти: Навчальний посібник / За заг. ред. В. Андрущенко, І. Передборської. К.: Вид-во НПУ імені М. П. Драгоманова, 2009. 329 с.

References

1. Bybler V.S. (1975) *Thinking as creativity. Introduction to the logic of mental dialogue*. M.: Polyhrafyzdat, 399 s. [in Russian].
2. Ehorov A. A. (1958) *Essays on the teaching methods of choral disciplines*. M.; L.: Muz-hyz, 187 s. [in Russian].
3. Kozyr A. V., Fedoryshyn V. I. (2011) *Introduction to the acmeology of artistic education: a teaching and methodological manual for masters, teachers of artistic disciplines, students of higher educational institutions of education*. K. : NPU imeni M.P.Drahomanova, 267s. [in Ukrainian]
4. Selevko H.K. (2005) *Encyclopedia of educational technology*. M.: Narodnoe obrazovanye, 556 s. [in Russian].
5. Orlov V. F. (2003) *Professional formation of future teachers of artistic disciplines: theory and technology: monograph*. Kyiv: Naukova dumka, 262 s. [in Ukrainian].
6. Padalka H.M. (2008) *Pedagogy of Art (Theory and methodology of teaching artistic disciplines)*. K.: Osvita Ukrayiny, 274 s. . [in Ukrainian].
7. Polat E.S. (2007) *Modern pedagogical and information technologies in the education system: studies. Manual for students of higher. studies. establishments*. M.: Yzdatel'skyu tsentr «Akademyya», 354 s. [in Russian].
8. Tsyuryak I.O. (2018) *Personality approach in conducting-choral training of masters students*. – Imidzh suchasnoho pedahoha. 6 (183), 2018. S. 84–88. [in Ukrainian].
9. Filosofiya osvity (2009): *Philosophy of Education: Textbook / For Collegiate. edit Andrushchenko V.*. K. : Vyd-vo NPU imeni M. P. Drahomanova, 329 s. . [in Ukrainian].

Ирина Топчиева. Ориентиры обновления дирижерско-хоровой подготовки студентов факультетов искусств педагогических университетов

В статье освещаются инновационные направления обновления содержания дирижерско-хоровой подготовки будущих учителей музыки в условиях факультетов искусств педагогических университетов. Рассматривается специфика дирижерско-хоровой деятельности субъектов учебного процесса в целостной взаимодействия форм и методов ее инновационного обновления. Автором статьи доказано, что инновационное устройство дирижерско-хоровой подготовки предопределяет интеллектуальную насыщенность учебного процесса, открывает пространство к формированию инновационной культуры мышления будущих учителей музыки в понимании ими комплексной исполнительно-технологической стратегии управления дирижерско-хоровым процессом.

Ключевые слова: будущее учителя музыки, дирижерско-хоровая подготовка, творческое мышление, инновационная обучающая среда, творчество, самостоятельность.

Iryna Topchieva. Landmarks for upgrades of conductor-choral preparation for students of faculties of art of pedagogical universities

The article covers innovative directions of updating the contents of conducting-choral training of future music teachers in the faculties of art of pedagogical universities. There is an urgent need to expand the space of conducting-choral preparation for revealing students the initiative, freedom, will, independent work of directing them to independent study of artistic works and situations around them directs the educational process in the innovative direction of its organization. The emphasis is on the specifics of conducting-choral activity, in particular its creative nature, which enables the active introduction of innovative techniques in the artistic training of students for exerting creative potential, activating the intellectual-minded processes of future music teachers in the categories of imagery, emotionality, variability, dialogue, thinking at the level making decisions in search of new action for the prompt solution of creative tasks and achievement of a qualitative result. The guidelines for updating conductor-choral training of students at the faculties of arts of pedagogical universities are the problem-dialogical, interactive, project, heuristic, information and communication directions of its modernization. The author of the article has proved that the innovative arrangement of conducting-choral training determines the intellectual saturation of the educational process, opens the space for the formation of an innovative culture of thinking of future music teachers in the sense of their complex executive-technological strategy of conducting-choral process management.

Key words: future music teachers, conducting and choral training, creative thinking, innovative teaching environment, creativity, independence.

УДК 373.2.011.3-051:017:17

Євдокія ХАРЬКОВА

*кандидат педагогічних наук, доцент,
доцент кафедри дошкільної і початкової освіти
Сумського державного педагогічного університету імені А. С. Макаренка,
м. Суми, Україна
e-mail: tdljrbz65@ukr.net*

Наталія ПАВЛУЩЕНКО

*кандидат педагогічних наук, доцент,
доцент кафедри дошкільної і початкової освіти
Сумського державного педагогічного університету імені А. С. Макаренка,
м. Суми, Україна
e-mail: pavnm1972@ukr.net*

**ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНО-ЕТИЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ
МАЙБУТНІХ ВИХОВАТЕЛІВ ДОШКІЛЬНИХ ОСВІТНІХ ЗАКЛАДІВ**

На основі всебічного вивчення наукових джерел здійснено характеристику ключових понять дослідження «професійно-етична компетентність майбутніх вихователів дошкільних навчальних закладів»; проаналізовано науковий внесок сучасних дослідників у розв'язання проблеми професійно-етичної компетентності педагогів. Здійснено аналіз психолого-педагогічних та філософських джерел, що дав змогу сформулювати авторське поняття «компетенції», яке визначено, як інтелектуальний потенціал особистості, її можливості та здібності; здатність й готовність до успішного розв'язання професійних завдань.

Ключові слова. Концепція; професійно-етичної компетентності; професійно-моральна відповідальність; соціально-моральна зрілість; спілкування на етичних засадах; професійна культура.

Актуальність даної теми зумовлена соціально-педагогічною потребою в професійній підготовці нової генерації фахівців, здатних ефективно реалізовувати ідею особистісно орієнтованої філософії освіти відповідно до компетентнісного підходу, який тлумачить дошкільне дитинство як унікальний період у розвитку здібностей та обдарувань, формуванні основних якостей особистості, що визначатимуть її діяльність протягом усього життя. Спрямованість дошкільної освіти на кінцевий педагогічний результат – усебічний розвиток дитини й забезпечення її успішності на подальших етапах навчання передбачають високий рівень професійної компетентності вихователів дошкільних навчальних закладів (ДНЗ). Серед ключових компетентностей, якими має оволодіти майбутній фахівець дошкільної освіти, професійно-етична має пріоритетне значення. Низка державних нормативно-правових документів підтверджує актуально перспективний характер таких завдань. Насамперед, це Державна національна програма «Освіта» («Україна XXI століття») (1993 р.), Закони України «Про освіту» (1996 р.), «Про вищу освіту» (2014 р.), «Про дошкільну освіту» (2001 р.), «Про охорону дитинства» (2001 р.). У цих документах на законодавчому рівні закріплено прогресивні фундаментальні зміни, що відбуваються в освітній політиці держави; наголошено на актуалізації методологічного принципу – дитиноцентризму, що, в свою чергою, вимагає від ви-

хователя ДНЗ створення сприятливих умов для збалансованого розвитку та саморозкриття вихованців, зорієнтованості на активізацію їхнього творчого потенціалу.

Значний внесок у розвиток теорії компетентнісного підходу зробили українські вчені такі, як: Г. Беленька, І. Бех, Н. Бібік, В. Бондар, І. Драч, І. Зязюн, С. Калашнікова, О. Коваленко, В. Луговий, Н. Остапчук, О. Савченко, В. Свистун, Ж. Таланова, В. Ягупов та ін.) і зарубіжні науковці Т. Орджі, Дж. Равен, М. Холстед та ін. Вагомими для дослідження є праці Л. Артемової, Г. Беленької, А. Богуш, Н. Гавриш, Л. Завгородньої, Л. Зданевич, О. Кононко, В. Огнев'юка, Т. Поніманської, Г. Скірко, В. Сухомлинського, К. Ушинського, О. Фунтікової, які висвітлили різні аспекти теорії та методології дошкільної освіти. Натомість, проблема цілісного осмислення процесу формування професійно-етичної компетентності майбутніх вихователів дошкільних навчальних закладів у процесі фахової підготовки вивчена українськими дослідниками фрагментарно.

Мета статті – проаналізувати теоретичні основи проблеми формування професійно-етичної компетентності майбутніх вихователів дошкільних навчальних закладів

У пошуках можливостей оновлення теоретико-методичних засад процесу формування професійно-етичної компетентності майбутніх вихователів дошкільних навчальних закладів у процесі

фахової підготовки ми виходили з розуміння того, що, по-перше, стратегію і тактику української вищої освіти нині, під впливом стрімких глобалізаційних процесів, визначає програма входження її до загальноєвропейського освітнього простору, головною вимогою якої є висококомпетентний, конкурентоспроможний фахівець (як вища цінність суспільства), здатний працювати у нових умовах; по-друге, як ніколи набирає актуальності питання формування системи етичних цінностей, розвитку відповідальності й моральної самовідданості особистості справи; по-третє, йдеться про перехід від предметноцентристської до людиноцентристської ідеї навчання та виховання, орієнтованій на зміну стратегії набуття особистістю життєвих морально-духовних смислів. Ці вимоги повною мірою відносяться й до особистості фахівця з дошкільної педагогіки, діяльність якого базується саме на загальнолюдських цінностях та нормах моралі: повага до особистості, мистецтво любити, доброчесність, відповідальність, справедливість, співчуття, толерантність, людяність, турбота тощо.

Аналіз наукової літератури довів, що етичні основи професійної діяльності педагога вивчені досить широко, але визначення й обґрунтування положень цілісної концепції формування професійно-етичної компетентності майбутніх вихователів дошкільних навчальних закладів у процесі фахової підготовки не наведено.

Спочатку звернемося до тлумачення поняття «концепція», як-от: концепція визначається як основна думка, задум, що визначає зміст чогонебудь; спосіб пізнання, трактування яких-небудь явищ або конструктивний принцип різних видів діяльності; провідний задум, певний спосіб розуміння, раптове народження ідеї, основної думки, мотиву; система поглядів, що визначають розуміння явищ і процесів, об'єднаних визначальним задумом, провідною ідеєю. Як бачимо, концепція розглядається і як система поглядів, і як задум, що визначає зміст чогонебудь і, як провідна ідея. Тобто, використання цього терміну з позицій педагогіки, психології та філософії є неоднозначним. Концепцію нашого дослідження ми розумітимемо як систему вихідних положень і підходів, що визначає стратегію формування професійно-етичної компетентності майбутніх вихователів дошкільних навчальних закладів у процесі фахової підготовки.

Концептуальні підходи нашого наукового пошуку полягатимуть у розкритті провідного задуму вищезазваного процесу як конгруентної системи, центральним вектором якої виступатимуть морально-етичні аспекти професійної діяльності майбутніх вихователів дошкільної освіти.

Зважаючи на те, що спрямованість вектору професійної освіти у площину ціннісно-смилових орієнтирів інтелектуально-моральної педагогіки зумовлює принципову потребу переосмислення всіх чинників впливу на процес формування професійно-етичної компетентності майбутніх фахівців дошкільного профілю, виникає гостра потреба у підготовці компетентної, ерудованої, морально свідомої особистості педагога-гуманіста із загостреним почуттям взаємної поваги і довіри в системі «вихователь-вихованець», естетично визначеними моральними стосунками, небайдужого до життя вихованців, зі здатністю бачити в них особистість, іти назустріч прагненню кожної дитини бути цікавою для інших своїми радіощами або турботами, врешті-решт, бути готовим до виконання свого обов'язку як духовної чесноти особистості.

Таким чином, ми дійшли висновку, що запропонована систематизація вихідних положень ґрунтується на комплексному підході до проблеми формування професійно-етичної компетентності майбутніх вихователів дошкільних навчальних закладів, яка дала змогу показати взаємозв'язок та взаємообумовленість, зміст і значущість принципів як певного цілісного утворення.

У пошуках наукової істини ми виходили з того, що однією із домінант процесу формування професійно-етичної компетентності майбутніх педагогів-вихователів у процесі фахової підготовки має бути глибоке усвідомлення ними моральної відповідальності й самовідданості професії. На користь цієї думки свідчить хоча б той факт, що основною етичною нормою, яка регулює творчий процес професійної діяльності фахівців дошкільної освіти, є одна із важливих якостей (морально-вольова риса) людини, здатність особистості педагога до виконання суспільно-значущого обов'язку – це відповідальність. Адже саме вона здатна гармонізувати суб'єктивність морально-етичної діяльності вихователя ДНЗ, тут моральна свобода й самодетермінація стають невід'ємними ознаками професійного життя педагога. [9].

Так, Г. В. Беленька зазначає, що вихователь дошкільного навчального закладу має справу із представниками раннього дитячого й дошкільного віку, що пов'язано з особливою правовою та моральною відповідальністю. Адже саме в цей період закладаються основи інтелектуального, особистісного, громадянського розвитку людини; проходить ряд найвагоміших сензитивних періодів; становлення психіки характеризується особливо інтенсивною динамікою, яка навряд чи колись ще повториться. Тому високий освітній рівень, належна фахова та життєва компетентність, моральність і щира любов до дітей майбутнього

вихователя виступають найважливішими складовими його професійної придатності [3]. Вияв доброзичливості, здатності до співпереживання, щирість у вираженні почуттів, людяність, відкритість, підтримка, піклування, справедливість, оптимізм, інтелігентність, мудрість – це ті домінуючі морально-етичні якості вихователя ДНЗ, що детермінують всебічний й гармонійний розвиток дитячої особистості.

Ураховуючи вищезазначене, стає зрозумілим, що професійно-моральна відповідальність вихователя за результати своєї праці постає у структурі особистості фундаментальною цінністю. Для такого вихователя соціально-педагогічні вимоги, моральні закони і принципи, кодекс педагогічної моралі є внутрішніми регуляторами його свідомості, поведінки й діяльності, характеризуючи соціально-моральну зрілість високодуховної особистості. На нашу думку, професійно конструктивний шлях вихователя до-шкілля полягає у свідомому виконанні фахових функцій у відповідності до морально-особистісних переконань і покликання. Своєю чергою, вищим проявом педагогічного обов'язку є самовідданість особистості професії – як її морально-духовний орієнтир буття.

Отже, за нашим дослідженням ми визначили такі показники моральної відповідальності вихователя дошкільного навчального закладу:

- розуміння й усвідомлення особистістю значущості свого обов'язку перед вихованцями, їхніми батьками, суспільством, врешті-решт, перед собою;
- прогнозування, планування й подолання можливих утруднень у професійній діяльності;
- очікування позитивних емоцій від виконання професійних обов'язків;
- самоорганізація діяльності педагога на засадах етично орієнтованої педагогіки;
- здатність відповідати за якість отриманого результату та усвідомлення значущості педагогом наслідків своїх дій для суспільства взагалі й кожної дитини, зокрема.

Одним із складних методологічних питань постає вибір характеру та логіки побудови інтелектуально-моральної взаємодії суб'єктів навчання у фаховій підготовці майбутніх вихователів ДНЗ. Йдеться про стратегічне професійно-педагогічне спілкування на етичних засадах. Дослідники теорії комунікації доводять, що тільки у спілкуванні особистість розкривається по-справжньому, навіть не стільки розкривається особисте «Я», скільки є предметом духовного бачення, джерелом об'єднання людей один до одного. «Як провідна детермінанта всієї системи психічних процесів, станів, властивостей людини спілкування виявляється основним засобом, за допомогою якого здійснюються вихов-

ні впливи на особистість, за необхідності відбувається оптимізація та корекція її психологічного змісту», – робить висновок І. Бех [2].

Слід зазначити, що спілкування матиме особистісно перетворювальний сенс за вимог глибокого розуміння людини, емоційно-ціннісного ставлення до неї й обрання такого способу поведінки з нею, який оптимально відповідав її індивідуальним особливостям. Тому одним із ключових пріоритетів у процесі формування професійно-етичної компетентності майбутніх вихователів дошкільних навчальних закладів у процесі фахової підготовки виступає духовна культуродомінантність професійно-педагогічного спілкування на моральних засадах. У цьому контексті особливої значущості набуває інтеграційний фактор етичності, який виявляється в:

- гуманно особистісній орієнтації суб'єктів навчання: готовності бачити, чути і розуміти один одного, із самоцінним ставленням до іншого;
- морально-перетворювальній спрямованості на співрозмовника: особистісне взаємозбагачення й взаємопроникнення у світ почуттів і переживань один одного;
- дотриманні етичних принципів між учасниками взаємодії (вияв поваги до особистості, його позиції, думок, міркувань) тощо.

Наголосимо, що саме від опанування майбутніми вихователями майстерністю володіння професійно-педагогічним спілкуванням на морально-етичних засадах залежить рівень духовно-розвивального середовища групи вихованців взагалі, й повноцінне становлення кожної дитини, зокрема.

Підсумовуючи, відмітимо: в такий спосіб гуманно-творча взаємодія викладачів та майбутніх вихователів дошкільної освіти у процесі професійної підготовки виявляється передусім у формуванні гуманістичного світовідчуття в останніх як основи моральної відповідальності особистості перед іншими; оволодінні студентами технікою особистісно орієнтованого спілкування; готовності майбутніх вихователів дошкілля до міжособистісного спілкування, що супроводжується низкою ускладнень (індивідуальні, вікові, комунікативні особливості поведінки дітей); етичній комунікативній спрямованості, відкритості, інтелігентності, ініціативності, довіри у спілкуванні, контактності; ефективності формуванні стилю професійно-педагогічного спілкування; глибокому усвідомленні гасла майбутньої професії педагога «Сила вихователя – в особистісному ставленні до кожної дитини». Серед суб'єктивних чинників, які обумовлюють актуальність побудови авторської концепції виступає проектування компетентнісно

орієнтованого навчання майбутніх вихователів у контексті духовно-моральної парадигми.

Дослідження учених доводять, що компетентнісний підхід характеризується переорієнтацією з процесу на кінцевий результат у діяльній площині (набуття компетенцій), забезпечуючи перехід знань шляхом інтеріоризації особистістю морально-етичних цінностей, здатність майбутнього вихователя ефективно розв'язувати професійні ситуації та завдання, моделювати емоційно-ціннісну суб'єкт-суб'єктну взаємодію, здатність особистісно-професійного саморозвитку упродовж життя. У процесі подальшої реалізації цих наукових орієнтирів у авторському педагогічному процесі очікується проектування компетентісно орієнтованого навчання у фаховій підготовці майбутніх вихователів на засадах етичної педагогіки, в якому виступають структура діяльності, її принципи та норми, методи й етапи реалізації. На наше переконання, результатом такого проектування має стати фахівець, здатний швидко та самостійно адаптуватися до змін в освіті. Так, згідно з теорією Т. А. Садової та Н. М. Бібіка, компетентнісний підхід висуває на перше місце не інформативність студента, а вміння розв'язувати проблеми, що виникають в таких ситуаціях: в процесі пізнання і пояснення явищ дійсності; в оволодінні сучасною технікою; у взаєминах людей в етичних нормах, в оцінці власних вчинків; у практичному житті в процесі виконання соціальних ролей громадянина; у правових нормах і адміністративних структурах, у користувацьких і естетичних оцінках; у виборі професії й оцінці своєї готовності до навчання в професійному навчальному закладі, коли необхідно орієнтуватися на ринок праці; за необхідністю розв'язувати власні проблеми: життєвого самовизначення, вибору стилю й образу життя, способів розв'язування конфліктів [4; 5].

Отже, виходячи з цих позицій, нами виокремлено особливості проектування компетентісно орієнтованого навчання майбутніх вихователів на етичних засадах:

- гармонізація фундаментальної та практичної спрямованості професійної освіти, забезпечення гнучкості й цілісності освітнього процесу у контексті духовно-моральної парадигми;
- сформованість морально-педагогічної самосвідомості майбутніх вихователів, що базується на розвиненому глобальному мисленні;
- проектування індивідуальних освітніх траєкторій студентів на основі дослідницько-пошукової активності;
- сформована сукупність фахових компетенцій у майбутніх вихователів з дошкільної педагогіки (організаційно-конструк-

тивні, освітньовиховні, гностичні, дослідницькі, діагностично-корекційні, координаційно-консультативні);

- здатність до особистісної самореалізації, індивідуально-творчого саморозвитку майбутніх вихователів ДНЗ;
- культивування високого рівня самоорганізації професійно-педагогічної діяльності у майбутніх спеціалістів на основі внутрішньо-етичної рефлексії;
- зорієнтованість майбутніх вихователів на кінцевий результат професійного навчання – здатність ефективно розв'язувати професійні ситуації та завдання, мобілізуючи набуті знання, уміння, навички й досвід.

Таким чином, етично означена організація освітнього процесу у ВНЗ за умови проектування компетентісно орієнтованого навчання сприятиме успішному розв'язанню комплексу вищезазначених завдань у фаховій підготовці майбутніх вихователів ДНЗ. У зв'язку з цим, пріоритетною в організації компетентісно орієнтованої моделі навчання у ВНЗ слід визнати орієнтацію на підготовку якісно нової генерації вихователів як носіїв морально-етичної культури через інтеграційне поєднання поліфункціональних освітніх інформаційно-комунікаційних технологій, засобів професійно-практичної діяльності, цілеспрямованого ціннісного професійного самовдосконалення й саморефлексії на засадах гуманності. Доречно зауважити, що сучасними ученими акцентується увага на дослідженні закономірностей та умов раціональної й успішної діяльності педагога, йдеться про реалізацію практичної підготовки у вищій школі.

Так, О. Самсонова наголошує на тому, що практична підготовка є базовою ціннісною орієнтацією фахівця, містить сукупність взаємозалежних настанов щодо ставлення до самого себе, до колег, роботодавців, до організації взаємодії; ... вона являє собою найважливішу змістову характеристику професійної спрямованості особистості майбутнього фахівця; реалізація практичної підготовки розглядається як допомога студентам у розв'язанні особистісно-значущих проблем і завдань... Вона спрямована на розвиток таких особистісних настанов, що дають кожному студенту можливість стати суб'єктом конкретної професійної діяльності, власного розвитку й зіставити свої можливості з психологічними вимогами до професії [8]. Й додає: «Практична підготовка – обов'язковий компонент освітньо-професійної програми для здобуття кваліфікаційного рівня, що має на меті вироблення навичок і вмінь ефективної та якісної професійної діяльності студентів. Це складник, підсистема професійної компетентності» [8].

Таким чином, наш вибір вихідних методологічних позицій і, пов'язаних з ним уявлень про ефективну, успішну й раціональну педагогічну діяльність побудовано саме на вищезазначених засадах. Згідно з особливостями праксеологічного підходу в авторському педагогічному процесі у ВНЗ очікується оволодіння майбутніми вихователями ДНЗ навичками професійного функціонування в освітньому просторі як передумовою до формування праксеологічних умінь; організація педагогічної діяльності, що забезпечує успішність майбутніх вихователів із урахуванням принципів цілеспрямованості, доцільності, конструктивності, технологічності, інструментальності, практичності й осмисленості; насамкінець, ефективне формування навичок самопізнання, самоорганізації, саморегулювання поведінки й діяльності, внутрішньоетичної рефлексії.

Зробимо спробу доповнити наявні концептуальні підходи ще одним напрямом, який надасть змогу нетрадиційно підійти до розуміння центрального конструкту нашого дослідження «формування професійно-етичної компетентності майбутніх вихователів дошкільних навчальних закладів». Вважаємо, що інтеграція біоетики в педагогічний процес ВНЗ є принципово новим концептом у теорії та методиці професійної освіти, ціннісно-смісловим орієнтиром у філософії життєтворчості майбутніх фахівців з дошкільної педагогіки. Виникнення біоетики пов'язано з розробленням оновленої системи моральних і духовних орієнтирів, формуванням нового духовного потенціалу науки. У контексті біоетики відбувається переосмислення і збагачення змісту багатьох традиційних понять природничо-наукового і гуманітарного знання – природа, людина, життя, тілесність та ін. Створюється біоетична концепція життя як цілісного феномена, що починає містити в собі аспект духовності. Це якісно змінює всю систему соціально-культурного і духовного смислу наукової діяльності [6].

Наступним закономірним кроком виступатиме зорієнтованість майбутніх вихователів ДНЗ на професійно-етичне самовдосконалення на постійній основі. Для будь-якого педагога цілеспрямова-

на й послідовна робота над собою – необхідна передумова досконалого професійного життя, що забезпечуватиме прискорене професійне сходження фахівця до вершин його фахової майстерності. Характеризуючи етичну природу професійного самовдосконалення, Л. Хоружа відзначає, що «визначення чітких етичних орієнтирів педагогічної професії, усвідомлення вихователем морального сенсу своєї діяльності, дотримання у практичних діях норм і правил етики унеможливають негативні прояви, впливатимуть на формування його професійної культури, світогляду, дадуть змогу гармонізувати усю його сферу суб'єкт-суб'єктної взаємодії. У цьому важливу роль відіграє фахове вдосконалення вихователя, що є обов'язковою умовою його професійного розвитку, складовою педагогічної професії» [7]. Науково-методичним джерелом і програмним координатором цих цілеспрямованих змін має стати педагогічний університет.

Виходячи з цих позицій, вважаємо необхідним зробити низку висновків. Досліджуючи проблему зорієнтованості майбутніх вихователів ДНЗ на професійно-етичне самовдосконалення на постійній основі, основною метою ми визначили:

- створення передумов у просторі вищої школи для цілеспрямованого отримання інформації про особливості реалізації випереджальної стратегії морально-етичних самозмін педагога (усвідомлення ними такої необхідності);
- активізацію мотиваційних ресурсів особистості з точки зору гуманістичної етики; активне якісне перетворення особистістю емоційно-ціннісних самоставлень;
- пошук нових можливостей у розробленні програми професійно-етичного самоздійснення в професійній діяльності.

Підсумовуючи, зазначимо, методологічним базисом цього процесу виступатиме пробудження у майбутнього вихователя дошкільної педагогіки духовної вищості, яка має відбуватися шляхом розгортання універсальної системи загальнолюдських цінностей, вдосконалення його моральної свідомості, насамкінець, сходження педагога до його духовної величі.

Список використаних джерел

1. Аронова Р. С. Формування професійної компетентності майбутніх фахівців дошкільного виховання у педагогічних коледжах: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук: 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти». Запоріжжя, 2016. 20 с.
2. Бех І. Д. Виховання особистості: підручник. К.: Либідь, 2008. 848 с.
3. Беленька Г. В. Формування професійної компетентності майбутніх вихователів дітей дошкільного віку в умовах університетської освіти // Наукові записки Ніжинського державного університету ім. Миколи Гоголя. Сер.: Психолого-педагогічні науки. 2012. № 4. С. 114–119.
4. Бібік Н. М. Компетентнісний підхід: рефлексивний аналіз застосування // Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи / під заг. ред. О. В. Овчарук. К.: К.І.С., 2004. С. 47–52.
5. Садова Т. А. Практичні засади професійно-педагогічної підготовки майбутніх вихователів до організації пізнавальної діяльності дітей // Вісник Глухівського державного педагогічного університету / Глухів. держ. пед. ун-т ім. Олександра Довженка. Глухів: ГНПУ ім. О. Довженка, 2010. Серія: Педагогічні науки. Вип. 16. С. 23–28.

6. Хоружа Л. Л. Етичний розвиток педагога: навч. посіб. К.: Академвидав, 2012. 208 с.
7. Хоружа Л. Л. Теоретичні засади формування етичної компетентності майбутніх учителів початкових класів: дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.04. К., 2004. 412 с.
8. Самсонова О. О. Розвиток професіоналізму вихователів дошкільних навчальних закладів: методичні рекомендації. Запоріжжя: Кругозір, 2015. 64 с.
9. Москальова Л. Ю. Виховання у майбутніх учителів моральноетичної культури: теоретичний та методичний аспекти: монографія / Ін-т пробл. виховання АПН України. Мелітополь : Вид. буд. ММД, 2009. 463 с.

References

1. Aronova, R. S. (2016). *Formuvannia profesiinoi kompetentnosti maibutnikh fakhivtsiv doshkilnoho vykhovannia u pedahohichnykh koledzhakh [Formation of professional competence of future specialists of preschool education at pedagogical colleges]* (PhD thesis abstract). Zaporizhzhia.
2. Bekh, I. D. (2008). *Vykhovannia osobystosti [Upbringing of the personality]*. K.: Lybid.
3. Bielienska, H. V. (2012). Formuvannia profesiinoi kompetentnosti maibutnikh vykhovateliv ditei doshkilnoho viku v umovakh universytetskoï osvity [Formation of professional competence of future teachers of preschool children in the conditions of university education]. *Naukovi zapysky [Nizhynskoho derzhavnoho universytetu im. Mykoly Hoholia]. Ser.: Psykholoho-pedahohichni nauky [Scientific notes [Nizhyn State University named after Mykola Gogol]. Series: Psychological and pedagogical sciences]*, 4, 114–119.
4. Bibik, N. M. (2004). Kompetentnisnyi pidkhid: refleksyvnyi analiz zastosuvannia [Competence approach: reflexive application analysis]. In O. V. Ovcharuk (Ed.), *Kompetentnisnyi pidkhid u suchasniï osviti: svitovyi dosvid ta ukraïnski perspektyvy [Competence approach in modern education: world experience and Ukrainian perspectives]*, (pp. 47–52). Kyiv.
5. Sadova, T. A. (2010). Prakseolohichni zasady profesiino-pedahohichnoi pidhotovky maibutnikh vykhovateliv do orhanizatsii piznavalnoi diïalnosti ditei [Praxeological principles of vocational-pedagogical training of future teachers for organization of cognitive activity of children]. *Visnyk Hlukhivskoho derzhavnoho pedahohichnoho universytetu. Seria: Pedahohichni nauky [Bulletin of Hlukhiv State Pedagogical University. Series: Pedagogical Sciences]*, Vyp. 16, 23–28.
6. Khoruzha, L. L. (2012). *Etychnyi rozvytok pedahoha [Ethical development of the teacher]*. K.: Akademyvydav.
7. Khoruzha, L. L. (2004). *Teoretychni zasady formuvannia etychnoi kompetentnosti maibutnikh uchyteliv pochatkovykh klasiv [Theoretical foundations of forming the ethical competence of future teachers of elementary school]* (DSc thesis). Kyiv.
8. Samsonova, O. O. (2015). *Rozvytok profesionalizmu vykhovateliv doshkilnykh navchalnykh zakladiv: metodychni rekomendatsii [Development of professionalism of preschool teachers: methodological recommendations]*. Zaporizhzhia: Kruhozir.
9. Moskalova, L. Yu. (2009). *Vykhovannia u maibutnikh uchyteliv moralnoetychnoi kultury: teoretychni ta metodychni aspekty [Upbringing of future teachers' moral-ethical culture: theoretical and methodological aspects]*. Melitopol.

Євдокія Харькова, Наталія Павлущенко. Формирование профессионально-этической компетентности будущих воспитателей дошкольных образовательных учреждений

На основе всестороннего изучения научных источников осуществлено характеристику ключевых понятий исследования «профессионально-этическая компетентность будущих воспитателей дошкольных учебных заведений»; проанализирован научный вклад современных исследователей в решение проблемы профессионально-этической компетентности педагогов. Осуществлен анализ психолого-педагогических и философских источников, позволил сформулировать авторское понятие «компетенции», которое определено, как интеллектуальный потенциал личности, ее возможности и способности; умение и готовность к успешному решению профессиональных задач.

Ключевые слова: концепция; профессионально-этическая компетентность; профессионально-нравственная ответственность; социально-нравственная зрелость; общение на этических принципах; профессиональная культура.

Yevdokiia Kharkova, Nataliia Pavlushchenko. Formation of professional-ethical competence of future teachers of preschool education institutions

The urgency of the issue is connected with necessity of updating, modernizing and intensifying the process of training a professional of a qualitatively new level, which is caused by the rapid dynamics of the labor market and the rapid progress of various technologies. The teacher plays a dominant and decisive role in solving the daily social-moral problems, because they are regulators of consciousness and behavior of the child's personality. The analysis of scientific literature has shown that ethical foundations of professional activity of the teacher have been studied quite widely, but the definition and substantiation of the provisions of the integral concept of forming professional-ethical competence of future teachers of preschool education institutions in the process of professional training are not given. A thorough analysis of psychological-pedagogical and philosophical sources has made it possible to formulate the author's concept of "competence", which we define as intellectual potential of an individual, his/her capabilities and possibilities; ability and readiness to successfully solve professional tasks. The component structure of professional-ethical competence of future teachers of preschool education institutions is determined, which includes motivational, technological, personal and reflexive components, each of which is characterized by a certain content. Investigating the problem of orientation of future teachers of preschool education institutions to professional-ethical self-improvement on a permanent basis, we have determined the following: creation of preconditions in the space of higher education for the purposeful receiving of information on the peculiarities of implementing a proactive strategy of moral-ethical self-change of the teacher (awareness of such need); activating motivational resources of the individual in terms of humanistic ethics; active qualitative transformation of emotional-value self-attitudes by the personality.

Keywords. Concept; professional-ethical competence; professional-moral responsibility; social-moral maturity; communication on an ethical basis; professional culture.

УДК 378.14

Микола ЧУМАК

*кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри теорії та методики навчання фізики та астрономії Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова, м. Київ, Україна
e-mail: chumak.m.e@gmail.com*

ТЕНДЕНЦІЇ РОЗВИТКУ ТОЧНИХ НАУК НА БАЗІ ЛЬВІВСЬКОГО УНІВЕРСИТЕТУ (ПОЧАТОК XIX ст.)

У матеріалах дослідження аналізується розвій точних наук у вищій школі західноукраїнського регіону під впливом внутрішніх та зовнішніх детермінант соціокультурного прогресу.

Відслідковано чітку практичну зорієнтованість розвитку точних наук у стінах Львівського університету, які були основоположними у діяльності професорсько-викладацького складу згаданої вищої школи. Актуалізовано домінування у навчально-виховному обігу метацілісного потенціалу педагогічної діяльності, зорієнтованої на розв'язання наявних труднощів історичного періоду та задоволення наявних соціоментальних запитів.

У історико-педагогічному ключі заявленої проблематики використано відповідний дослідницький інструментарій – біографічний, хронологічно-змістовний, поетапно-проблемний, історико-генетичний, історико-педагогічний та порівняльний методи.

Ключові слова: освіта, наука, Львівський університет, вища школа.

Своєрідна симбіотичність триєдиних епістем – етнічної самобутності, соціокультурної єдності та міжцивілізаційної навігації тривалий час супроводжувала усе українство до омріяної мети – державотворення. Аксіологічним мірилом цього тріо виявилось глибоке суспільне бажання «укорінити» національне та урізноманітнити його загальноцивілізаційними досягненнями, за посередництвом цілеспрямованої педагогічної діяльності. Такі тематичні розвідки у певні історичні «закутки» минувшини сьогодні слід відтворювати «золотими» літерами у національній пам'яті усього українства.

Перехресний вплив на західноукраїнські терени різнопланових геополітик актуалізувала формування своєрідного освітнього «клімату» проукраїнської території. Тогочасна епохальність спровокувала висхідний рух низки наукових напрямів, які активно розвивалися у вітчизняних школах різних куточків нашої держави, відкриваючи тим самим «нове обличчя» освітніх концентрів.

Актуальність заявленої проблематики презентовано основоположними завданнями розбудови національної школи, що є наслідком тривалих історичних перипетій на шкалі вітчизняного розвитку соціокультурної сфери в цілому.

Окремі дослідницькі напрями, які дотичні до обраної проблематики, знаходимо у авторських працях В. Андрущенко, Н. Дем'яненко, В. Сиротюка, Т. Завгородньої, Т. Дудки та ін. Проте, комплексне розкриття проблем освітнього дискурсу етнографічного регіону Галичини, крізь призму розвитку точних наук на базі Львівського університету, потребує все глибшого відрефлексування, що

увійшло в основу реалізації дослідницьких задухів на сторінках змістового наповнення даної публікації.

У відповідності до окресленої мети виокремлено такі дослідницькі завдання:

- проаналізувати стан проблеми, яка досліджується;
- прослідкувати особливості розвитку педагогічної теорії та практики досліджуваної історичної епохи;
- популяризувати вітчизняний історико-педагогічний досвід.

Методологічним інструментарієм дослідження послуговував біографічний, хронологічно-змістовний, поетапно-проблемний, історико-генетичний, історико-педагогічний та порівняльний методи.

Початок XIX ст. ознаменувався в якості руйнівного «контраргументу» для Львівського університету. Територіальне перенесення зі «столиці» Галичини названої альма-матері до Кракова фактично тимчасово призупинило «життєздатність» вищої освіти для українства (зокрема, враховуючи факт нормативного затвердження заборони навчання українства у «новопольському» центрі аж до 1808 р.) [8]. Функцію освітнього центру, на зміну перенесеному, було перекладено на Львівський лицей, структура якого нагадувала попередній університет, поєднавши у собі значно меншу кількість кафедр, нижчий освітній рівень підготовки та коротший термін навчання.

Відсутність класичної вищої школи на Львівщині тривала ще протягом наступних дев'яти років поспіль і лише у 1817 р. вдалося змінити існуючу подієвість на користь повернення у первинну

«колиску» Галичини вищеназваного університету [3]. Детальний пофакультетний зріз Львівського університету презентовано на рисунку (див. рис. 1).

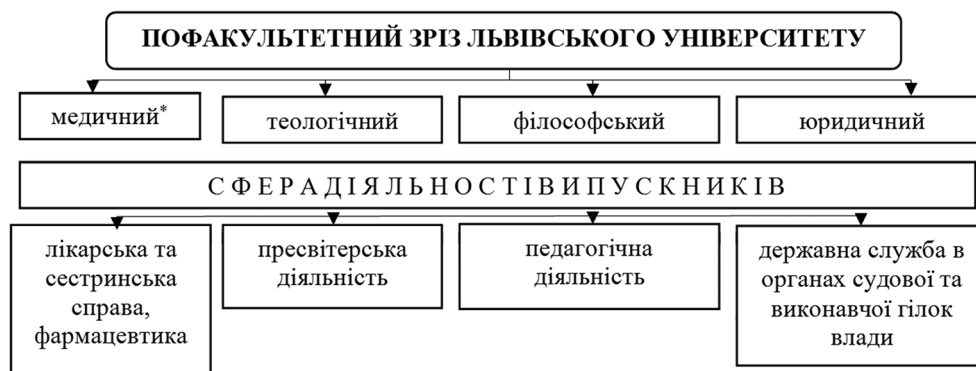
Слід зауважити, що починаючи із 1817 р. в освітньому обігу Львівського університету ще більшої популярності в колі фізико-математичних наук почали набувати наукові вчення В. Лейбніца, які були логічним продовженням досліджень Р. Декарта. Така ситуативність була продиктована тим, що німецьке походження Готфріда Вільгельма Лейбніца було досить близьким за духом проавстрійським урядовим колам, які піклувалися про введення до науково-освітнього обігу досліджень цього ученого. Ще однією причиною, яка вплинула на цей процес було те, що самі точні науки перейшли кордон виключно прикладної необхідності і стали набувати обрисів більш чіткої практичної зорієнтованості. Остання причинність була наслідком «ланцюгової реакції» розвитку вітчизняної науки та освіти, який відбувався під впливом розвитку педагогічної майстерності. Загалом, «хвилі» математичних інновацій мали європейське походження, а тому й Галичина не могла «... залишатися осторонь найновіших наукових відкриттів, оскільки це привело б до поступового освітнього регресу регіону...» [12, 16]. Ці слова польського дослідника В. Заячківського (W. Zajączkowski) засвідчують про об'єктивну необхідність розвитку в досліджуваній період педагогічної майстерності, відсутність якої могла б привести до повноцінного освітнього регресу.

Соціокультурна девальвація інквізиційних рухів привела до ще більшого розширення масштабності змісту фізико-математичних наук у вітчизняних вищих школах, які доповнили нові наукові концепції та активізували розвиток освіти та науки в цілому.

У першій пол. XIX ст. під впливом високого рівня педагогічної активності вітчизняної профе-

сури у навчально-виховному процесі вітчизняних вищих шкіл вивчалися такі підрозділи чистої та прикладної математики, як: теорія функцій дійсної змінної; теорія функцій комплексної змінної; проективна геометрія; диференціальні рівняння та математичний аналіз [11]. Об'єктивна необхідність освоєння математичних вершин, за посередництвом педагогічної активності, була актуалізована розвитком математичного аналізу у європейських вищих школах. Широка популярність цього математичного напряму продукувалася необхідністю розвитку суміжних навчальних дисциплін, яким необхідні були беззаперечні докази – так звані логічні «ланцюжки» певних мислинневих операцій. Математики у досліджуваній період виконала не лише певну соціокультурну функцію, а перш за все історико-педагогічну – актуалізувала підготовку фахівців нового «зразка». Такі фахівці в освітньо-науковому полі відрізнялися «гострим» раціоналізмом та виразним прагматизмом, що підтвердило світове визнання педагогів українського походження (зокрема, Т. Осиповського та М. Остроградського – представників Харківського університету; Я. Кулика – Львівського університету та ін.). Чому ж стрімкий розвиток фізико-математичних наук у вітчизняній вищій школі продукував рішучість дій наявного професорсько-викладацького складу? Відповідь на це запитання вбачаємо в наступному:

- 1) високий інтерес до політематичних досліджень та рівня розвитку навчально-виховної практики різних країн світу;
- 2) прогресивність розвитку камерально-дослідницької практики, результати якої вибудовували змістовий «скелет» місцевих вищих шкіл, популярність яких сягала різних куточків земної кулі;
- 3) відсутність засобів для проведення наукових дослідів індивідуального та групового характеру;



* – ліквідований з 1805 р. та реструктуризований у формат курсів медичного профілю

Рисунок 1 – Пофакультетний зріз Львівського університету із деталізацією сфери діяльності потенційних випускників (перша пол. XIX ст.)

- 4) недостатня кількість інформаційних джерел рідною мовою, які розкривали науково-цивілізаційний та освітній поступ;
- 5) мінливість освітньої політики, продиктована варіативністю ліберальних та консервативних хвиль;
- 6) уніфікованість понятійно-категоріального апарату та форм символічного запису інформації у соціокультурному просторі світу;
- 7) високий рівень освітньої та наукової мобільності представників вищих шкіл різних країн світу;
- 8) бажання підняти рівень розвитку вітчизняної освіти та науки, всупереч регресивним впливам імперської політики;
- 9) демократичний підхід до розгляду кандидатур на викладацькі посади європейських університетів за принципами відкритості та транскордонності;
- 10) проведення слов'янського з'їзду (Прага, 1848 р.), який ідентифікував ренесанс національних традицій у всіх сферах життєдіяльності слов'ян (у т.ч. освіти).

Висхідний рух розвитку фізико-математичних наук у стінах Львівської альма-матері безумовно позначився на рівні кваліфікації студентської молоді. У цьому ключі не можливо оминати увагою історико-педагогічну постать професора Я. Кулика, який презентував кращі освітні традиції Львівщини – ліцею та університету. Рівень його професійної підготовки був настільки багатограним, що інтелігентні кола освіченої Європи «аплодували»: фундаментальності й раціоналізму авторських наукових доробків; педагогічній майстерності ученого, продемонстрованій на освітній ниві низки іноземних країн.

Педагогічним наставником та натхненником Кулика був професор Ф. Кодеш, який здобував освіту у попередні роки у Празькому університеті. Аналізуючи свого наставника Кулик зазначав, що Кодеш під час навчально-виховного процесу ніколи не рухався строгими межами навчальної програми. Педагог повсякчас намагався урізноманітнити зміст матеріалу цікавими галузевими фактами, які були інноваційними для тогочасних умов [11]. Окрім цього, Кулик пригадує, що студентській молоді дуже імпонувала практична зорієнтованість математичних поглядів Кодеша, який умів перетворити навіть «найсухіші» словосполучення гіпотез у практичну «канву» суспільної практики [11]. Сьогодні можемо припустити, що вочевидь така прогресивність педагогічних поглядів та переконань самого професора була близькою по духу молодому Кулику настільки, що він вирішив обрати для себе педагогічну професію такого ж наукового профілю, як була у Кодеша.

Успішно завершивши навчання у Львівській альма-матері Я. Кулик задумав податися в асистенти до знатного професора, щоб поступово розпочати написання дисертаційного дослідження. Проте, у цей час на території Галичини та Польщі досить скептично ставилися до представників українства, а тому не охоче приймали наших співвітчизників на адміністративно-службові посади. Ця ситуаційність пояснювалася панівною недовірою діючої влади до галичан та надмірно лояльним ставленням до самих австрійців і поляків.

Проте, молодий і цілеспрямований українець Я. Кулик не змирився із такою нестерпною несправедливістю і прийняв рішення податися до Чехії, яка у цей час досить толерантно ставилася до наших співвітчизників. Першою іноземною освітньою установою, де розгорнув свою педагогічну діяльність у 1814 році молодий випускник львівського університету був Оломоуцький ліцей [2]. Характеризуючи вищезазваний іноземний освітній заклад слід зауважити, що в досліджуваній період він користувався надзвичайною популярністю на території Східної Європи, що визначалося високим рівнем професійної підготовки педагогічних кадрів та професійністю викладання навчальних дисциплін, що актуалізувало синонімізування цього ліцею із «другим» чеським університетом [2]. У славнозвісному ліцеї північної Моравії Кулику випала честь викладати три навчальні дисципліни – астрономію, математику та фізику.

У період викладацької діяльності сам Кулик не лише передавав своїм вихованцям попередньо здобуті ним знання, але як «губка» поглинав освітні традиції іноземної держави, які певним чином збагачували педагогічний досвід молодого і талановитого українця. Загалом, рівень освітнього підготовки вихованців досліджуваного періоду в стінах зазначеного ліцею відповідала університетським вимогам, що засвідчено кількістю аудиторних годин відведених для викладання дисциплін фізико-математичного профілю – по 5 занять на тиждень математики у перший рік навчання та така ж кількість годин виділялося на фізику у другий рік [2]. Така пильна увага керівного складу ліцею до точних наук дала продуктивні результати, що підтвержувалося у досліджуваній період рейтингом цього навчального закладу – другий після Празької вищої школи та третій після Віденської альма-матері на території Австрійської імперії [2].

Аналізуючи науково-педагогічну пріоритетність поглядів самого Я. Кулика слід підкреслити їх зорієнтованість на інтегрально-диференціальні обчислення, які будували на дедуктивних началах корифеїв фізико-математичного профілю – Рената

Картезія (відомого усім як Рене Декарт) та Готфріда Вільгельма Лейбніца [7]. У джерелознавчій літературі знаходимо гіпотетичні натяки, щодо можливої творчої співпраці українського педагога Я. Кулика та доктора філософії із Карлового університету Бернарда Больцано [1; 10]. Виходячи із зазначеного вище можемо припустити, що справді спільне коло їх наукових інтересів могло актуалізувати спільну співпрацю, виходячи навіть з того, що сам Кулик систематично у навчально-виховному процесі посилався на результати дослідної діяльності самого Больцана [1; 10].

Восени 1816 р. Я. Кулик посів почесне місце професора у Грацькому університеті, де викладав астрономію, математику та фізику. Для української історії педагогіки Грацький університет певною мірою був знаковою вищою школою навіть судячи із таких його випускників – знаних педагогів епохи, зокрема:

- Артура Скедля – ректора Чернівецького університету (1898–1899 рр.) [9];
- Івана Боберського – засновника учнівського спортивного туризму на території Галичини [6];
- Євгена Мандичевського – професора Чернівецького університету [5];
- Луки Турчина – викладача Львівської академічної гімназії та дійсного члена Наукового Товариства імені Шевченка [4].

Починаючи із 1826 р. Я. Кулик обійняв посаду професора математики вже у Празькому університеті, де протягом тривалих років активно співпрацював із науково-педагогічною елітою Чеського Товариства Науковців – Л. Яндером, Ф. Герстнером, В. Матцою та іншими [1; 10].

На основі вище викладеного можемо зробити висновок, що розвиток точних наук у структурі діяльності представників Львівського університету був обумовлений єдиноначальною структурованістю педагогічної науки (зміст, методи, засоби, принципи, форми та ін.), яка практично дозволяла широко використовувати її здобутки у практичній діяльності вітчизняних та іноземних вищих шкіл. Така організаційна структурованість феномена надала об'єктивну можливість педагогічним колам названої альма-матері на досить високому рівні: систематизувати знання точних наук, забезпечити надання належного освітньо-кваліфікаційного рівня наявним вихованцям, які згодом зайняли високі посади у науково-освітніх осередках того часу.

Перспективним нам видається подальше здійснення персоніфікованих розвідок, дотичних до розвитку Львівського університету досліджуваної епохи, який відбувався в умовах прямого впливу різнонаправлених історичних детермінант.

Список використаних джерел

1. Вісин О. Замовчувані українські фізики і математики світового виміру / О.О. Вісин, В.Г. Козирський, С. М. Лисковець, В.А. Шендеровський // Матеріали першого міжвузівського наук.-практ. сем. «Комбінаторні конфігурації та їх застосування» (19–20 квітня 2006р.). Кіровоград: Державна льотна академія України, 2006. С. 13–15.
2. Возняк М. Історія української літератури. Львів, 1922. 117 с.
3. Гербільський Г.Ю. Розвиток прогресивних ідей в Галичині у першій половині XIX ст. (до1848). Львів: АДУ, 1964. 251 с.
4. Головин Б. Турчин Лука. Тернопільський енциклопедичний словник: у 4 т. / Б. Головин, Б. Пиндус; редкол.: Г. Яворський та ін. Тернопіль: Видавничо-поліграфічний комбінат «Збруч», 2008. Т. 3: П-Я. С. 479.
5. Головин Б. Мандичевський Євген Порфирівич / Б. Головин, В. Фроленков // Тернопільський енциклопедичний словник: у 4 т. / редкол.: Г. Яворський та ін. Тернопіль: Видавничо-поліграфічний комбінат «Збруч», 2005. Т. 2: К-О. С. 456.
6. Дудка Т. Ю. Просвітницький туризм як історико-педагогічний феномен: монографія. Київ-Херсон: ФОП Гринь Д. С., 2017. 460 с.
7. Погребиский И.Б. Гольффрид Вильгельм Лейбниц. М. Наука, 1971. 320 с.
8. Семенюк С. Історія Українського народу. Львів: Априорі, 2010. 608 с.
9. Чернівецький національний університет імені Юрія Федьковича. Імена славних сучасників. Довідково-біографічне видання. Упорядники: Неоніла Струк, Олена Матвійчук. К., 2005. 145 с.
10. Шендеровський В. А. Славетні українські математики / В. А. Шендеровський, В. Г. Козирський, С. М. Лисковець // Сучасні проблеми математичного моделювання, прогнозування та оптимізації: зб. наук. Праць: за матеріалами міжнародної наукової конференції 2010. Кам'янець-Подільськ: Кам'янець-Подільський національний універ. ім. Івана Огієнка, 2010. С. 224–239.
11. Юшкевич А. П. История математики с древнейших времен до начала XIX ст. М.: Наука, 1972. 496 с.
12. Zajączkowski W. Szkoła Politechniczna we Lwowie, Nakładem Szkoły Politechnicznej. Lwów, 1894. 71 s.

References

1. Visyn O. (2006). *Zamovchuvani ukrayinski fizyky i matematyky svitovogo vymiru* / O.O. Visyn, V.G. Kozyrskij, S.M. Liskovecz, V.A. Shenderovskij // Materialy pershogo mizhvuzivsk`ogo nauk.-prakt. cem. «Kombinatorni konfiguraciyi ta yix zastosuvannya» (19–20 kvitnya 2006r.). Kirovograd: Derzhavna l`otna akademiya Ukrayiny [in Ukrainian].
2. Voznyak M. (1922). *Istoriya ukrayins`koyi literatury*. Lviv [in Ukrainian].
3. Gerbil'skij G.Yu. (1964). *Rozvytok progresyvnyh idej v Galychy`ni u pershij polovyni XIX st. (do1848)*. L`viv: ADU [in Ukrainian].
4. Golovyn B. (2008). *Turch`n Luka*. Ternopil: Vydavnycho-poligrafichnyj kombinat «Zbruch» [in Ukrainian].

5. Golovyn B. (2005). *Mandychevskij Evgen Porfyrovych*. Ternopil: Vydavnycho-poligrafichnyj kombinat «Zbruch» [in Ukrainian].
6. Dudka T.Yu. (2017). *Prosvitnyczkij turizm yak istoriko-pedagogichnyj fenomen: monografiya*. Kyiv-Xerson: FOP Gryn D. S. [in Ukrainian].
7. Pogrebyskij Y.B. (1971). *Golfryd Vylgelm Lejbnycz*. M.: Nauka [in Russian].
8. Semenyuk S. (2010). *Istoriya Ukrayinskogo narodu*. Lviv: Apriori [in Ukrainian].
9. *Cherniveczkij nacionalnyj universytet imeni Yuriya Fedkovycha. Imena slavnyx suchasnykiv*. Dovidkovo-biografichne vydannya. Uporyadnyky: Neonila Struk, Olena Matvijchuk. K. [in Ukrainian].
10. Shenderovskij V.A. (2010). *Slavetni ukrajynski matematyky*. Kamyanez-Podilsk: Kamyanez-Podilskij nacionalnyj univer. im. Ivana Ogiyenka [in Ukrainian].
11. Yushkevych A.P. (1927). *Ystoryya matematyky s drevnejshyx vremen do nachala XIX st*. M.: Nauka [in Russian].

Николай Чумак. Тенденции развития точных наук на базе Львовского университета (начало XIX вв.)

В материалах исследования анализируется развитие точных наук в высшей школе западноукраинского региона под влиянием внутренних и внешних детерминант социокультурного прогресса.

Отслежено четкую практическую ориентированность развития точных наук в стенах Львовского университета, которые были основополагающими в деятельности профессорско-преподавательского состава упомянутой высшей школы. Актуализировано доминирование в учебно-воспитательном процессе мощного потенциала педагогической деятельности, ориентированной на решение имеющихся проблем исторического периода и социоментальных запросов.

В историко-педагогическом ключе заявленной проблематики использовано соответствующий исследовательский инструментарий – биографический, хронологически-содержательный, поэтапно-проблемный, историко-генетический, историко-педагогический и сравнительный методы.

Ключевые слова: образование, наука, Львовский университет, высшая школа.

Mykola Chumak. Trends of the development of exact sciences at the beginning of the XIX century (a case study of the Lviv university)

The first half of the nineteenth century fixed the territorial division of the Ukrainian lands between the Russian and Austrian protectorates. Aggressive intentions of the pro-government imperialists provoked the marking of the political map of modern Ukraine with a sharp line of the state borders, and actually separated the South, the Left Bank and the Right Bank from vast areas of Western Bukovyna, Halychyna, and Transcarpathia.

The middle of the first decade of the nineteenth century became a devastating counterargument for Lviv University. A territorial transfer of Lviv University from the capital of Halychyna to Krakow, a Polish city upon Vistula, shook the viability of higher education for Ukrainians (in particular, considering the fact of prohibiting the Ukrainian studies in Novopolska Alma mater until 1808). The function of the educational center was transferred to the Lviv Lyceum, which structure resembled the previous university, combining a much smaller number of departments, a lower educational level and a shorter term of study. In our opinion, the only positive thing was that the management of the Lyceum could preserve this polydisciplinarity of the curriculum that was typical for the University. Particularly significant for our study is the analysis of a philosophical studio that was functioning at the premises of the Lviv Lyceum. Its development was produced by the last century academic mobility that was taking place in the Dnieper open territories.

In fact, the Dnieper Collegium and the Lviv Lyceum were a kind of cradle of academic education for the younger generation to get ready to enter higher schools.

However, teaching humanities in Dnieper and Lviv regions was significantly different in the organizational context. At the beginning of the century teachers of the Dnieper Collegium enjoyed a certain pedagogical autonomy, which was attested by the following facts: using the educational literature in foreign languages; development of author's lecture courses; extension of the list of extracurricular lessons; diversification of the contents of educational disciplines with the help of philosophy, physics and natural science.

It is worth noting that since 1817, scientific teachings of V. Leibniz became even more popular at the Lviv University in the context of physical and mathematical sciences, which were a logical continuation of the research of R. Descartes. Due to the German origin of Gottfried Wilhelm Leibniz, he was rather close in spirit to the pro-Austrian government circles who were concerned with the introduction of this scientist to the scientific and educational society. Another reason was that exact sciences seized to be purely applied and became more practice-oriented. The latter reason was the result of a chain reaction of the development of national science and education, which took place under the influence of academic mobility.

Keywords: education, exact sciences, Lviv University, higher school.

УДК 378.111:371.59:37.011(477.73)
Ш25

Наталія ШАРАТА

*доктор педагогічних наук, доцент, доцент кафедри українознавства
Миколаївського національного аграрного університету,
м. Миколаїв, Україна
e-mail: sharata@mnau.edu.ua*

Альона ВОЛОШИНОВСЬКА

*магістр 1 року навчання обліково-фінансового факультету
Миколаївського національного аграрного університету
м. Миколаїв, Україна
e-mail: avoloshunovska@gmail.com*

Андрій КАМАСШЕВ

*магістр 1 року навчання обліково-фінансового факультету
Миколаївського національного аграрного університету
м. Миколаїв, Україна
e-mail: fcbarca522@gmail.com*

ДОСВІД ВИХОВНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ Й ОСОБЛИВОСТІ РОБОТИ ОРГАНІВ СТУДЕНТСЬКОГО САМОВРЯДУВАННЯ МИКОЛАЇВСЬКОГО НАЦІОНАЛЬНОГО АГРАРНОГО УНІВЕРСИТЕТУ

У статті висвітлено досвід виховної діяльності й особливості роботи органів студентського самоврядування Миколаївського національного аграрного університету. Мета виховання студентської молоді Миколаївського національного аграрного університету – сформувати всебічно й гармонійно розвинену, морально, культурно, професійно й соціально компетентну особистість, здібну ефективно реалізовувати свої права й обов'язки й успішно здійснювати професійну діяльність. Сьогодні молода людина має бути відповідальною; приймати правильні рішення; регулювати конфлікти ненасильницьким шляхом; розуміти та сприймати різні культури, релігії, мови та національні традиції; володіти новими технологіями, розуміти межі їхнього застосування й розповсюдження; адаптуватися в умовах сучасного світу.

Ключові слова: виховання, заклад вищої освіти, студентське самоврядування, принципи виховання, школа лідерів, студентська молодь, планування виховної роботи.

Сучасний заклад вищої освіти покликаний формувати нову генерацію української інтелігенції – грамотну, всебічно розвинену, творчу і відповідальну за себе і свої дії, здатну активно спрямовувати на подальший розвиток незалежної Української держави всі набуті знання й уміння. Так, у Законі України головним завданням закладу вищої освіти є формування особистості шляхом патріотичного, правового, екологічного виховання, утвердження в учасників освітнього процесу моральних цінностей, соціальної активності, громадянської позиції та відповідальності, здорового способу життя, вміння вільно мислити та самоорганізовуватися в сучасних умовах [1].

Спрямовуючи діяльність закладів вищої освіти на європейський вибір, нині держава висуває соціальне замовлення на виховання нового покоління, орієнтованого не тільки на професійні знання, але й на духовно-культурні цінності, особистісні якості здобувачів вищої освіти. Сьогодні форми інноваційного виховання створюють умови для ефективного нагромадження кожним здобувачем вищої освіти особистого досвіду, самос-

тійного усвідомлення ним загальнолюдських цінностей, дозволяють йому проявити ініціативу, творчість, самостійність у процесі активної особистісно значущої діяльності, стимулюють його до природного самовираження та самореалізації.

Питання виховної діяльності, зокрема організація виховної роботи зі студентами різних типів освітніх закладів, умови організації позааудиторної роботи у закладах вищої освіти в досліджувалися у працях науковців, з-поміж яких: Л. Новікова (виховна система школи); Ю. Кудрявцев, О. Макарова (основні принципи та закономірності функціонування і розвитку виховних систем вищого навчального закладу); А. Архангельська (виховна система недержавного закладу вищої освіти); Ю. Ленюв (виховна система вищого навчального військового закладу); Г. Пономарьова (система виховної роботи у вищому закладі); Т. Бугаєва, Н. Гафурова (виховний процес у вищому навчальному закладі як виховна система).

Мета статті полягає в узагальненні досвіду виховної діяльності й особливостей роботи органів

студентського самоврядування Миколаївського національного аграрного університету.

Інтеграція України у світове та європейське співтовариство передбачає орієнтацію на Людину та її духовну культуру, виховання ціннісного ставлення до соціального оточення та самої себе, національно свідомого, високоосвіченого, життєво компетентного, толерантного громадянина – патріота, здатного до саморозвитку та самовдосконалення, відповідального перед своєю нацією.

Освітньо-виховний процес у вищій школі – це системне явище, яке може розвиватися та удосконалюватися лише за умови, коли найважливіші його складові залучаються й ефективно використовуються.

Мета виховання студентської молоді Миколаївського національного аграрного університету (далі – МНАУ) – сформувати всебічно й гармонійно розвинену, морально, культурно, професійно й соціально компетентну особистість, здібну ефективно реалізовувати свої права й обов'язки й успішно здійснювати професійну діяльність. Сьогодні молода людина має бути відповідальною; приймати правильні рішення; регулювати конфлікти ненасильницьким шляхом; розуміти та сприймати різні культури, релігії, мови та національні традиції; володіти новими технологіями, розуміти межі їхнього застосування й розповсюдження; здійснювати інноваційну діяльність; адаптуватися в умовах сучасного світу.

У Миколаївському національному аграрному університету мета виховання студентської молоді конкретизується через систему завдань, з-поміж яких: виховання ставлення до праці як до першої життєвої необхідності, важливої цінності й головного способу досягнення особистого успіху, формування потреби у професійному вдосконаленні, вихованні цілеспрямованості, готовності до конкурентоспроможності та співпраці у професійній діяльності; формування орієнтації на гуманістичні світоглядні установки й духовні цінності у нових соціально-політичних та економічних умовах суспільства, здібності визначення свого місця й мети у житті, формування самосвідомості й найвищих потреб особистості; виховання почуття патріотизму, відданості у служінні української держави; формування установки на безперервний процес саморозвитку, на засвоєння художніх та наукових досягнень загальнолюдської та національної культури, формування почуття міри, смаку, стилю, що дозволять брати участь у культурному житті українського суспільства; залучення до загальнолюдських норм моральності, національних традицій і корпоративних цінностей свого професійного й соціального середовища, розвиток навичок адекватної самооцінки й оцінки результатів

своєї діяльності; формування потреби у здоровому способі життя й фізичному удосконаленні, у закріпленні морального й фізичного здоров'я; формування культури сім'ї, поваги до старшого покоління, почуття відповідальності за виховання дітей; збереження та закріплення найкращих традицій закладу вищої освіти, українського студентства спрямованих на виховання у молоді уявлень про престижність МНАУ; розвиток та удосконалення роботи органів студентського самоврядування як однієї із необхідних умов сучасного розвитку університетського об'єднання; формування корпоративної культури університету, що визначає систему цінностей, яка об'єднує студентську молодь та науково-педагогічний колектив МНАУ для досягнення спільної мети; формування згуртованого університетського колективу, комфортних соціально-психологічних умов для комунікативно-особистісного розвитку майбутніх фахівців.

Принципами організації виховання студентської молоді є:

- демократизм, що передбачає реалізацію системи виховання, яка базується на педагогіці співпраці взаємодії викладача і студента;
- об'єктивізм і гуманізм як основа взаємодії із суб'єктами виховання;
- повага до загальнолюдських цінностей, прав і свобод громадян, коректність, терпимість, дотримання етичних норм;
- професіоналізм, організованість, відповідальність, дисципліна та самодисципліна, компетентність, конструктивність, раціоналізм, активна участь у громадському житті МНАУ, самодіяльності, спортивних заходах тощо;
- толерантність, що передбачає наявність плюралізму думок, підходів, різних ідей для вирішення проблем, терпимість до думок інших людей, врахування їхніх інтересів, терпимість до іншого способу життя та поведінки людей, що відповідає нормативним вимогам законів;
- індивідуалізація та диференціація, що формують систему виховання у закладі вищої освіти; патріотизм та виховання любові до України, почуття відповідальності; варіативність технологій та змісту виховного процесу.

Система планування виховної роботи Миколаївського національного аграрного університету містить комплексний план виховної роботи університету, зокрема: план засідань ради з виховної роботи; план культурно-виховних заходів; план засідань рад з виховної роботи на факультетах; план роботи студентського профспілкового комітету; план роботи студентської колегії; план роботи практичного семінару для кураторів

академічних груп (методи проведення виховної роботи як в аудиторний, так і позааудиторний час: кураторські години, «круглі столи», конкурси, тренінги); організаційно-методичні матеріали з виховної роботи; план роботи бібліотеки; план роботи клубів за інтересами, гуртків, студій, спортивних секцій, телестудії, туристичного гуртка тощо.

Усі творчі колективи беруть участь у заходах, спрямованих на залучення якомога більшої кількості молоді до художньо-естетичної діяльності пропаганди різноманітних видів мистецтва, зпоміж яких: презентація творчих колективів, літературно-музичні композиції, творчі зустрічі з працівниками культури і мистецтва (поетами, художниками), презентації студентської молоді – авторів поетичних збірок, виїзні концерти, спектаклі в населених пунктах Миколаївщини, фестивалі творчості всеукраїнського, обласного, регіонального, міського рівнів, відкриті дискусії, шефські виїзди з художніми програмами, лекції-концерти за участю мистецтвознавців міста, регіону тощо.

Під час планування виховної роботи на всіх рівнях має використовуватися комплекс її методичного забезпечення, який включає: «Положення про куратора академічної групи Миколаївського національного аграрного університету»; «Положення про старосту академічної групи Миколаївського національного аграрного університету»; «Положення про планування, штатно-фінансове забезпечення, здійснення виховної роботи та контроль за її виконанням у Миколаївському національному аграрному університеті»; «Статут Миколаївського національного аграрного університету про права та обов'язки студентів»; «Статут Миколаївського національного аграрного університету про органи студентського самоврядування»; «Правила внутрішнього розпорядку Миколаївського національного аграрного університету»; «Правила внутрішнього розпорядку в студентських гуртожитках Миколаївського національного аграрного університету»; «Інформація про спортивні секції, творчі колективи, клуби за інтересами, змагання, конкурси, основні заходи університету, в яких студенти можуть брати участь»; «Положення про визначення рейтингу на кращого студента, яке містить порядок визначення рейтингу, мету його створення, формування мотивації до ефективної навчально-виховної діяльності студентів»; «Положення про визначення рейтингу на кращу академічну групу»; «Положення про студентський гуртожиток».

Виховна система у МНАУ вже упродовж багатьох років є одним із основних аспектів розвитку особистості студента, що забезпечує його конкурентоспроможність і спирається на взаємодію та співпрацю науково-педагогічних працівників і

здобувачів вищої освіти у сферах їхньої спільної навчальної й позанавчальної діяльності, а також у процесі реалізації повноважень самоврядування. Тому не випадково питання виховання, соціального становлення сучасної молоді, розвиток системи самоврядування належить до пріоритетних напрямків державної молодіжної політики.

Органи студентського самоврядування є не просто самостійним явищем, а виступають суттєвим компонентом усього освітньо-виховного процесу у Миколаївському національному аграрному університеті, що має особливе ідеологічне навантаження.

Система студентського самоврядування МНАУ – це багаторівнева структура, до якої входять: студентська рада університету (сектор з освітньо-виховної роботи, сектор з культурно-масової роботи, сектор з наукової роботи, сектор з організації спортивної роботи, студентське телебачення, студентський прес-центр, сектор з організації міжнародних зв'язків, сектор із працевлаштування), студентські ради самоврядування факультетів, студентські академічні групи, студентські ради гуртожитків.

Студентське самоврядування спрямоване на системну організацію студентського життя університету за конструктивної взаємодії з адміністрацією на всіх рівнях управління, перш за все, орієнтовано на розвиток всебічно цікавого та корисного студентського життя. Участь студентів в управлінні закладом вищої освіти розширює сферу застосування їхніх здібностей та вмінь, дає кожному можливість розвинути таланти, проявити ініціативу. Найбільш повно ефективність роботи студентського самоврядування характеризує критерій соціалізації студентів і випускників, що пройшли школи студентського самоврядування. Знання і досвід, здобуті у роботі студентської колегії, роблять випускників Миколаївського національного аграрного університету мобільними, затребуваними в галузі державного управління, адміністративно-господарській роботі, політиці та інших галузях суспільно значущої діяльності.

Органи студентського самоврядування у МНАУ є важливою підсистемою у системі управління закладом вищої освіти, що викликано соціально-педагогічними чинниками впливу на студентську молодь.

Охоплюючи всі сфери життєдіяльності закладу вищої освіти і функціонуючи на всіх рівнях, діяльність студентського самоврядування здійснюється відповідно до основних стратегічних завдань закладу вищої освіти. Залучення студентської молоді до громадської діяльності сприяє формуванню лідерських, комунікативних, організаційних,

управлінських якостей. Наведемо приклад заходів, організованих органами студентського самоврядування, що, з одного боку, забезпечують формування лідерської та управлінської компетенції здобувачів вищої освіти, а з іншого – безпосередню участь в організації освітньо-виховного процесу.

Так, органи студентського самоврядування МНАУ організують проведення Школи лідерів, під час роботи якої здобувачі вищої освіти мають можливість взяти участь в освітньо-пізнавальних заходах, спрямованих на формування соціальної активності студентської молоді («круглістоли», семінари, конференції з питань розвитку студентського самоврядування, особливостей управлінської діяльності органів студентського самоврядування університетського, регіонального, всеукраїнського рівнів), тренінгах, дебатах із метою відпрацювання логічного та критичного мислення, комунікативної культури та навичок публічного виступу; забезпечення формування в представників студентського активу необхідних для управлінської діяльності знань і навичок.

Органи студентського самоврядування ініціювали проведення учнівського зльоту «Лідери Миколаївщини» за участі учнів 11 класів загальноосвітніх навчальних закладів із числа органів учнівського самоврядування, відмінників навчання, переможців всеукраїнських, обласних, міських, районних олімпіад, конкурсів, фестивалів, змагань тощо. Основним завданням учнівського зльоту є створення умов для самореалізації особистості та формування організаторських навичок, лідерських якостей, відповідальності за результат своєї праці.

Систематичне навчання молоді основам управлінської діяльності під час роботи Школи лідерів доцільно супроводжувати відпрацюванням навичок планування, організації, контролю під час діяльності органів студентського самоврядування, що передбачає залучення здобувачів вищої освіти до участі в громадській діяльності студентів, організацію спільної діяльності з лідерами органів студентського самоврядування і самостійне проведення заходів. Отже, поступове

делегування управлінських повноважень лідерам студентського самоврядування в організації різних видів громадської діяльності сприяє розвитку вмінь будувати міжособистісні стосунки, формує організаторські уміння тощо.

Участь у діяльності органів студентського самоврядування дозволяє набути управлінських й організаторських умінь, привчає молоду людину відповідально виконувати свої обов'язки та покладені на неї завдання.

Студентське самоврядування як елемент у системі управління закладом вищої освіти, маючи свої функції, суб'єкти та завдання, реалізуючи свою діяльність на всіх рівнях, слугує надійним фундаментом і практичною базою для формування лідерської та управлінської компетенції здобувачів вищої освіти, зокрема здобуття управлінських навичок самоорганізації, самоуправління, прийняття управлінських рішень. Основною ознакою діяльності студентського самоврядування як управлінської системи є взаємодія елементів управління, оскільки кожен суб'єкт може виконувати роль об'єкта чи навпаки, залежно від ситуації й окреслених завдань. Горизонтальні суб'єкт-об'єктні відносини формуються між здобувачами вищої освіти, яких залучено до діяльності самоврядування, між лідерами активу та здобувачами вищої освіти, між лідерами та адміністрацією, між здобувачами вищої освіти та адміністрацією. Налагодження співпраці та позитивної взаємодії для кожного виду взаємин є запорукою ефективної демократичної діяльності органів студентського самоврядування.

Отже, можемо констатувати, що позитивний досвід роботи студентського самоврядування Миколаївського національного аграрного університету відповідає пріоритетам виховної системи університету та вимогам чинного законодавства України про вищу освіту. Залучення органів студентського самоврядування до управління закладом вищої освіти сприяє удосконаленню освітньо-виховного процесу, встановленню конструктивної співпраці між здобувачами вищої освіти та адміністрацією з метою перспективного розвитку закладу вищої освіти.

Список використаних джерел

1. Архангельская Н. Б. Воспитательная система негосударственного вуза: теория и практика становления / Н. Б. Архангельская : дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01: Н. Новгород, 2001. 169 с.
2. Новикова Л. И. Педагогика воспитания: Избранные педагогические труды / Под ред. Н. Л. Селивановой, А. В. Мудрика. Сост. Е. И. Соколова. М., 2009. 349 с.
3. Положення про студентське самоврядування Миколаївського національного аграрного університету СО 5.138.01-00.2017. Миколаїв, 2017.
4. Пономарьова Г. Ф. Виховання майбутнього педагога: теорія і практика: монографія. Х.: Вид-во «Ранок», 2014. 547 с.
5. Про вищу освіту: Закон України станом на 01.07.2014 №1556-VII [Електронний ресурс] // Верховна Рада України : офіційний сайт. Режим доступу: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1556-18>

References

1. Arhangel'skaja N. B. Vospitatel'naja Sistema negosudarstvennogo vuza: teorija i praktika stanovlenija / N. B. Arhangel'skaja :dis. ... kand. ped.nauk : 13.00.01: N. Novgorod, 2001. 169 c.
2. Novikova L. I. Pedagogika vospitanija: Izbrannye pedagogicheskie trudy / Pod red. N. L. Selivanovoj, A. V. Mudrika. Sost. E. I. Sokolova. M., 2009. 349 s.
3. Polozhennia pro studentske samovriaduvannia Mykolaivskoho natsionalnoho ahrarnoho universytetu SO 5.138.01-00.2017. Mykolaiv, 2017.
4. Ponomarova H. F. Vychovannia maibutnoho pedahoha: teoriia i praktyka / H. F. Ponomarova: monohrafiia. Kh.:Vyd-vo «Ranok», 2014. 547 s.
5. Prezident Ukrainy 2014, Pro vyshchu osvitu: Zakon Ukrainy vid 1.07.2014 roku № 1556-VII, Verkhovna rada of Ukraini, <<https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1556-18>>.

Наталія Шарата, Алена Волошиновская, Андрей Камашев. Опыт воспитательной деятельности и особенности работы органов студенческого самоуправления Николаевского национально-аграрного университета.

В статье отражено пьтвоспитательной деятельности в Николаевском национальном аграрном университете. Сегодня вуз призван формировать новое поколение украинской интеллигентности – грамотное, всесторонне развитое, творческое и ответственное за себя и свои действия, способное активно направлять на дальнейшее развитие независимого Украинского государства все приобретенные знания и умения. Николаевский национальный аграрный университет всегда стремился и стремится использовать искусство с целью повышения культурного уровня студентов, развития их творческих способностей и социальной активности. Цель воспитания студенческой молодежи ННАУ – сформировать всесторонне и гармонично развитую, нравственно, культурно, профессионально и социально компетентную личность, способную эффективно реализовывать свои права и обязанности и успешно осуществлять профессиональную деятельность. Сегодня молодой человек должен быть: ответственным, принимать совместные решения, регулировать конфликты ненасильственным путем, понимать и воспринимать различные культуры, религии, языки и национальные традиции, владеть новыми технологиями, понимать рамки их применения и распространения, осуществлять инновационную деятельность, адаптироваться в условиях современного мира.

Ключевые слова: воспитание, высшее учебное заведение, студенческое самоуправление, принципы воспитания, студенческая молодежь, планирование воспитательной работы.

Natalia Sharata, Alona Voloshynovska, Andrii Kamashev. Experience with pedagogic activity and the peculiarities of the work of the student government at the Mykolaiv National Agrarian University.

The article discusses about management control of artistic and aesthetic education as a problem of pedagogy. Today higher education institution designed to form a new generation of Ukrainian intelligentsia – competent, fully developed, creative and responsible for themselves and their actions, able to actively guide the further development of an independent Ukrainian state all acquired knowledge and skills. Mykolaiv National Agrarian University has always sought and seeks to use art to improve the cultural level of students develop their creative abilities and social activity. The purpose of education of students Mykolaiv National Agrarian University – to form fully and harmoniously developed, morally, culturally, professionally and socially competent person, capable to effectively exercise their rights and responsibilities and successfully carry out professional activities. In the new socio-economic conditions of urgent development of such a set of competencies that will provide young people the ability: to be responsible, make joint decisions, regulate conflicts through nonviolent; understand and accept different cultures, religions, languages and national traditions; have new technologies, understand the scope of their application and dissemination; to innovate; adapt to the modern world. The student self-government system of the MNAU is a multi-level structure, which includes: the student council of the university (the sector of educational work, the sector of cultural-mass work, the sector of scientific work, the sector of sporting activities, student television, student press center, the sector of international relations, the employment sector), student councils for self-government departments, student academic groups, student councils for dormitories.

Student self-government is aimed at the systematic organization of student life of the University in constructive interaction with the administration at all levels of management, primarily focused on the development of comprehensive and interesting student life. The participation of students in the management of a higher education institution expands the scope of their abilities and skills, enabling everyone to develop talent, demonstrate initiative. The most complete work efficiency of student self-government is characterized by the criterion of socialization of students and graduates who have passed the school of student self-government. Knowledge and experience gained in the work of the student government make graduates of Mykolayiv National Agrarian University mobile, sought-after specialists in the field of public administration, administrative and business work, politics and other sectors of socially significant activity.

УДК 378.016:78.071.2:37.091.39

Олена ШЕВЧЕНКО

викладач кафедри теорії та методики музичної освіти,
хорового співу та дирижування Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова,
м. Київ, Україна
e-mail: innagek68@gmail.com

КРИТЕРІАЛЬНИЙ АПАРАТ СТАНУ СФОРМОВАНOSTІ ВИКОНАВСЬКОГО ДОСВІДУ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА НА КОНСОЛІДАЦІЙНІЙ ОСНОВІ

У статті висвітлюється елементи критеріального апарату стану сформованості вокально-виконавського досвіду майбутнього вчителя музичного мистецтва. Мотивація розглядається як спонукання до дії, що викликає активність особистості в музичній галузі, бажання спілкуватися з дітьми засобами виконавського мистецтва, прагнення передати в майбутньому учням свої музичні знання, вміння, навички та захопити їх музикою. Першочерговим завданням формування вокально-виконавського досвіду майбутніх учителів музичного мистецтва є виявлення стрижневих мотиваційних чинників, у яких би відображалися специфічні особливості навчально-виконавської діяльності.

Ключові слова: мотивація, виконавський досвід, компонентна структура, майбутній вчитель музичного мистецтва.

Розробка методики передбачає визначення структурних компонентів формування вокально-виконавського досвіду майбутнього вчителя музичного мистецтва. Аналіз наукової літератури дозволив констатувати, що в психолого-педагогічній і фаховій літературі змістове наповнення категорії «досвід» представляється як єдність мотиваційного, діяльнісного (І. Лернер), та операційного компонентів. Але залежно від виду професійної діяльності дослідники виділяють ще цільовий (І. Ростовська), емотивний (Т. Грінченко), діялісно-творчий (В. Вергунова) та когнітивний (Н. Пахальчук) компоненти.

Структура формування вокально-виконавського досвіду вчителя музичного мистецтва в нашому дослідженні передбачає наявність таких компонентів: мотиваційного, емоційного, творчого та оцінювального. Мотиваційний вважаємо стрижневим, адже мотивація пронизує всі структурні утворення особистості: її спрямованість, потреби, переконання, ідеали, цілі, емоції, волю. Саме мотивація, спонукаючи до дії, викликає активність особистості в музичній галузі, бажання спілкуватися з дітьми засобами виконавського мистецтва, прагнення передати в майбутньому учням свої музичні знання, вміння, навички та захопити їх музикою.

Сьогодні науковці наголошують, що в основі художньо-творчої діяльності, а до неї належить і виконавська діяльність учителя музики, і в основі формування особистості вчителя лежить розвиток мотиваційної сфери. Її основними складовими є – мотиви, цілі, потреби, направленість, готовність.

У науковій літературі наявні різні точки зору до визначення поняття «мотиву».

Не можемо залишити поза увагою визначення поняття «мотив» Ю. Бабанським, який вважає, що мотив – це найважливіша складова мотиваційної сфери людини, це реальне спонукання, що змушує людину діяти в певній життєвій ситуації, за певних умов [2].

У психологічному словникові мотив розглядається як спонукання до діяльності, що пов'язані із задоволенням потреб суб'єкта [15, 264].

Як відомо, мотиви зумовлюють цілеспрямовану поведінку людини, виступають «рушійною силою» (П. Якобсон), «внутрішньою пружиною» (А. Петровський), «пусковим механізмом» (С. Сисоева) і регулятором будь-якої діяльності. Одне з найбільш повних визначень мотиву належить Л. Божович. На її думку, мотив не можна розглядати у відриві від мети. Лише в поєднанні з мотивом, набуваючи особистісного смислу, образ майбутнього результату стає метою, а вже потім докладаються вольові зусилля для досягнення цієї мети. Вона підкреслює: «мотив – це те, заради чого виконується діяльність, на відміну від мети, на яку цю діяльність спрямовано» [3, 76]. А. Маркова у своїх роботах також наголошує, що «мета само по собі, без мотивів, не визначає конкретної діяльності, поведінки... Мотив створює установку до дії, а пошук і осмислення мети забезпечують її реальне виконання» [9, 35]. Зрозуміло, що не всі мотиви рівнозначні за своїм смислом і частотою вияву, багато з них є досить складними для усвідомлення.

Цінним для даної наукової роботи є висновки дослідниці С. Парфілової, яка узагальнила існуючі підходи до визначення поняття «мотив».

Розглянуті погляди на поняття «мотив» підводять до розуміння сутності понять «мотивація».

Наголосимо, що на сьогодні наявні дві теорії мотивації: змістова, що спрямована на вивчення внутрішніх спонукань, якими керується людина в своїй поведінці (Ф. Герцберг, Д. Клеланд, А. Маслоу), та процесуальна, що розкриває закономірності організації вмотивованої поведінки чи діяльності (Л. Виготський, Н. Ланге, О. Леонтьєв, О. Мазурський, А. Орлов, Д. Узнадзе).

Відтак, зауважимо, що багато авторитетних учених (М. Алексеева, Б. Баєв, Г. Костюк та ін.) визначають мотивацію як систему мотивів, що є значущою для людини. А. Мудрик зазначає, що мотивація – це не лише мотиви, а й ситуативні чинники, що є досить динамічними та мінливими [11, 6]. На думку О. Леонтьєва, мотивація визначає цілеспрямованість дії, організованість і стійкість діяльності, спрямованої на досягнення кінцевої мети [8, 246]. М. Алексеева вважає, що мотивація – це сукупність причин, які визначають різні прояви активності учнів [1, 4]. А. Маркова вважає, що мотивація є багатовимірним утворенням окремих мотивів, потреб, цілей, намірів, інтересів, ідеалів, цінностей [10, 57]. Є. Льїн вважає, що мотивацію можна визначити як сукупність причин психологічного характеру, що пояснюють поведінку людини, її початок, спрямованість і активність [4]. Вітчизняний психолог С. Канюк зазначає, що мотивація – це один із найважливіших факторів поряд із здібностями, знаннями, навичками, який забезпечує успіх у діяльності. Це сукупність спонукальних факторів, які викликають активність в організмі і визначають його спрямованість [5]. Таким чином, можемо підсумувати, що поняття «мотивація» як система мотивів чи спонукань є ширшим, ніж «мотив». Мотивація в сучасній психолого-педагогічній науці розглядається як сукупність спонукань, що активізують особистість, тобто система чинників, які детермінують її поведінку та діяльність (потреби, мотиви, цілі, прагнення тощо); а також процес формування мотивів, підтримування її поведінкової активності на певному рівні.

У сучасній психології і дидактиці виділяють декілька взаємопов'язаних груп мотивів навчання, зокрема: соціальні, пов'язані з різними взаємовідносинами студентів поміж собою і викладачами; професійно-цілісні, відображають прагнення до вибору майбутньої професії, оволодіння нею, а також до участі у продуктивній трудовій діяльності; пізнавальні, провідним з яких є інтерес до знань, та процесу їх отримання. Як фактор регуляції активності особистості, її поведінки та діяльності мотиви набувають виключної значущості в навчальній діяльності майбутніх педагогів-музикантів.

У художньо-творчій діяльності педагога-музиканта О. Полатайко вважає основними такі

види мотивації: комунікативна мотивація; мотивація, яка викликана емоційно-особистісним інтересом студентів до змісту навчальних дисциплін; пізнавальна мотивація, що виникла при усвідомленні досягнутого прогресу в оволодінні знаннями, уміннями; смислова мотивація – бажання розкрити зміст і значення твору мистецтва; гедоністична мотивація – отримання естетичного задоволення та насолоди від спілкування з творами мистецтва; професійна мотивація – досконале володіння мовою і вмінням інтерпретувати твори мистецтва [13, 63–64]. В основі цих видів мотивації лежить усвідомлення корисності й необхідності музично-педагогічної діяльності, що виявляється у мистецькому світогляді, духовних потребах і практичних діях майбутнього фахівця з музичного мистецтва.

Тому одним із першочергових завдань формування вокально-виконавського досвіду майбутніх учителів музичного мистецтва є виявлення стрижневих мотиваційних чинників, у яких би відображалися специфічні особливості навчально-виконавської діяльності.

На нашу думку, одним із таких чинників можуть виступати близькі і перспективні цілі, які стимулюють, активізують, організують дії студентів.

Для формування вокально-виконавського досвіду майбутніх учителів музичного мистецтва важливим є висновок І. Ростовської про те, що у студентів протягом навчання необхідно формувати вміння цілеутворення, зокрема: прийняття й розуміння цілі, поставленої викладачем, її збереження впродовж тривалого часу та підпорядкування їй своєї поведінки; самостійної постановки цілей (уявлення цілі до початку дії, усвідомлення цілі, її формування); визначення реальності досягнення цілі, її співвіднесення зі своїми можливостями та заміна нереальних цілей реальними; визначення послідовності головних і другорядних цілей з урахуванням рівня досягнення попередніх цілей (результатів виконання навчальних дій); конкретизації цілі, визначення її залежності від умов і зв'язку з цим постановка нових питань. При цьому, наголошує науковець, «важливо, щоб вміння цілеутворення формувались під керівництвом педагога, а не склалися стихійно» [14, 122].

Отже, мотиваційний компонент виражає зацікавленість студентів до музично-виконавської діяльності, стійке бажання до систематичного підвищення власного рівня вокальної підготовки, набуття досвіду виконавської діяльності, інтерес до вокально-мистецьких знань.

У структурі досвіду виконавської діяльності педагогів-музикантів особливе місце займає емоційний компонент. Відомо, що емоції – це особливі

психологічні стани, пов'язані з потребами, мотивами, прагненнями, що відображають у формі тимчасового переживання (задоволення, суму, радості тощо) значимість явищ і життєвих ситуацій, які впливають на людину. Емоції супроводжують будь-які дії людини протягом усього життя. Вони є головним механізмом поведінки та внутрішньої регуляції психічної діяльності, спрямованим на задоволення актуальних для особистості потреб. На думку О. Леонт'єва, емоції виконують роль внутрішніх сигналів. Їх особливість полягає в тому, що вони безпосередньо відображають відносини між мотивами; реалізацію діяльності, що відповідає цим мотивам [7, 125].

Виступаючи продуктом суспільно-історичного розвитку, емоції, на думку психологів (П. Мясойда, А. Петровського, М. Ярошевського та ін.), є дуже важливими для набуття індивідуального досвіду, адже вони оцінюють відношення між мотивом діяльності та її метою, тобто виконують функцію оцінки особистісного смислу власних дій індивіда.

До того ж, наголосимо, що участь емоцій в організації діяльності зростає тоді, коли індивід ставиться до них як до цінності. Окрім цього, емоція як цінність зумовлює схильність до одних видів діяльності й нелюбів до інших.

Як вважає П. Мясойд, головна функція емоцій полягає в оцінці смислу різноманітних життєвих явищ, яка конкретизується, поділяється на функції: оцінки теперішнього, організації діяльності, закріплення досвіду, передбачення майбутнього, синтезування образу [12, 364].

У контексті даного дослідження важливою є функція закріплення досвіду, яка реалізується за рахунок позитивних або негативних емоційних слідів, що зберігаються в пам'яті. У такий спосіб позначаються успішні або невдалі дії, що мали місце в минулому. Цю функцію виконують, зокрема, емоції успіху-неуспіху, які сигналізують про результативний бік діяльності. Інші ситуативні емоції, а саме обурення, гордість, образа, ревності також слугують закріпленню досвіду й можуть нав'язати індивідові емоційний вихід із певної ситуації.

Незаперечним є факт, що емоції спонукають людину до знань, праці, вчинків або утримують її від негативних вчинків. Людські емоції найяскравіше виражають духовні запити та прагнення людини, її ставлення до дійсності.

Наступним, за своєю значущістю, у структурі вокально-виконавського досвіду майбутнього вчителя музичного мистецтва є творчий компонент. Погоджуємося з Г. Ципіним, який зазначає, що творчість у практичній діяльності педагога-музиканта настільки різнопланова, що можна го-

ворити про різні аспекти її прояву. Так, вона може проявлятися у нестандартних підходах до вирішення виконавських проблем, що виникають у процесі навчання; у розробці нових методів роботи над музичним твором; виборі інноваційних форм, прийомів і засобів проведення уроку та їх оригінальному поєднанні; в удосконаленні й раціоналізації відомого відповідно до сучасних задач підготовки фахівців музичного профілю; в умінні бачити альтернативні варіанти вирішення однієї й тієї самої проблеми; в умінні трансформувати й удосконалювати існуючі програми та методики з вокально-виконавської підготовки шляхом вивчення сучасних творів. Це вимагає створення на заняттях вільної, доброзичливої атмосфери, спрямованої на забезпечення комфортності спілкування, впевненості у своїх силах і творчих потенціях.

Сучасна наукова думка трактує творчість, передусім, як процес створення нового, корисного продукту (С. Максименко, Ю. Трофімов), як діяльність, результатом якої є створення нових матеріальних і духовних цінностей (А. Петровський, М. Ярошевський). Вона передбачає наявність у особистості здібностей, мотивів, знань і вмінь, завдяки яким створюється продукт, що вирізняється новизною, оригінальністю, унікальністю.

Як свідчать дослідження різних авторів, творчість базується на розвинених мисленні, уяві та інтуїції. Особлива роль у цьому процесі відводиться «осаянню», натхненню, та подібним їм станам, що змінюють попередню роботу думки.

Цінною для даного дослідження, на наш погляд, є думка Г. Коджаспірової, яка наголошує, що одним із механізмів професійного становлення особистості, що передбачає постійний рух до здійснення нових, все більш складних, ніж раніше задумів, є готовність до творчості, творчого вирішення проблеми, креативність [6, 85].

Оцінний компонент вокально-виконавського досвіду виконує контрольну-аналітичну функцію й виявляється в різноплановому аналізі й об'єктивній оцінці мистецьких явищ і результатів виконавської діяльності, аналітичному осмисленні педагогічних дій і корекції власної навчальної діяльності. Наявність оцінного компонента в будь-якій сфері діяльності свідчить про його загальнодіяльнісний характер і спрямованість на стимулювання творчої самореалізації студентів на основі виховання відчуття самоцінності та самоідентичності.

Відомим є те, що оцінка є важливою складовою механізму орієнтації майбутнього фахівця з музичного мистецтва. Вона є детермінуючим фактором професійної діяльності, виявом ціннісного ставлення індивіда до музичного мистецтва, проявом самостійних пізнавальних здібностей та

активним показником духовного існування особистості (Л. Столович, Т. Чередниченко, М. Южанін та ін.). Дослідники підкреслюють, що оцінна діяльність здійснюється не на невідомому, інтуїтивному, а на раціональному рівні, набуваючи форми оцінного судження.

У музичній педагогіці протягом тривалого часу звертається увага на важливість оцінних суджень і оцінок у ході спеціальних і музично-теоретичних занять (О. Апраксина, Л. Арчажнікова, О. Олексюк, Г. Падалка, О. Ростовський, О. Рудницька та ін.). Учені вважають, що нерозвиненість оцінно-критичних уявлень, властива молодим спеціалістам, не забезпечує достатньою мірою цілісно-семантичного розуміння основ і окремих феноменів музичного мистецтва, їхньої естетичної та виконавської інтерпретації.

З'ясовуючи зміст оцінювального компоненту ми виходили з таких теоретичних визначень: оцінювання є процедурою цілеспрямованого, усвідомленого виявлення й визначення суб'єктом істотних для нього ціннісно-естетичних, музично-технологічних або виконавських якостей об'єкта, сформованих на основі відповідного виду музичної діяльності; оцінке судження – це висловлювання, у якому відбиваються ціннісні пріоритети особистості, виявлені під час аналітико-оцінної діяльності. При цьому роль суб'єкта, який оцінює музичний твір, є значно вагомішою порівняно із суто теоретичними оцінками в інших науках, тому що сам твір мистецтва стає художньою цінністю, коли його оцінює суб'єкт. Унаслідок оцінювання музичного твору виникає певна нова самостійна цінність у формі судження, яке стає активним елементом духовного існування особистості. Судження, як форма мислення, передбачає вміння порівнювати художні враження між собою, виходячи з їх своєрідності й неповторності. Для того, щоб перетворити художнє враження на художнє судження, необхідно навчитися розуміти й пояснювати власні неусвідомлювані почуття, знати свої уподобання й можливості реагувати на художні враження.

Відтак, оцінювання як процес не закінчується безпосередньо сприйняттям, а триває на аналітичному етапі, завершуючись тільки в момент формування оцінного судження. М. Южанін, обґрунтовуючи причини складності оцінювання музичного твору наголошує, що вони пов'язані з особливостями музичного мистецтва, в якому «специфіка самих засобів музичної виразності, опосередкований характер музичного образу, необхідність виконавської інтерпретації і, як наслі-

док, багатозначність і певна невизначеність музичного образу, створюють характерні труднощі в процесі оцінювання музики» [16, 16].

Вище зазначене дає підстави констатувати, що адекватне розуміння й оцінка музичних явищ визначають вокально-виконавський досвід і рівень виконавської культури педагога-музиканта, обсяг інтонаційно-слухового фонду, особливості потреб і ціннісних орієнтацій, здатність до творчих фантазій, емоційної та інтелектуальної діяльності.

Ураховуючи існуючі дослідження в галузі вокально-виконавської підготовки студентів, ми виділили такі критерії сформованості виконавського досвіду, які відповідають його структурним компонентам: мотиваційний, що визначає наявність мотиваційної спрямованості на виконавську діяльність, установку на здобування необхідних умінь і навичок, потребу в удосконаленні виконавської майстерності; емоційний, який показує міру здатності до емоційного співпереживання музики, емпатійного проникнення в художній світ автора, адекватного впливу на учнів у процесі навчальних занять; творчий, що характеризує міру творчої спрямованості особистості, активності в процесі навчальної діяльності, здатності до практичного втілення набутого вокально-виконавського досвіду; оцінювальний компонент – відбиває міру готовності до оцінювання результатів власної виконавської діяльності, до діагностики музично-виконавських якостей учнів, до самовдосконалення та самореалізації.

Відповідно до виділених критеріїв були встановлені такі показники. Про стійку мотивацію у виконавській діяльності свідчили: усвідомленість важливості обраної професії, розвиненість потреби у виконавській діяльності, наполегливість і відповідальність у прагненні оволодіти вокальною майстерністю. Показником емоційного критерію були: виявлення власного ставлення до музичного твору, розвиненість емоційної сфери студентів, розвиненість образних уявлень, здатність до сценічного перевтілення. Показниками творчого критерію стали: усвідомлення суб'єктної значущості музичної діяльності; володіння виконавськими вміннями й навичками, творча інтуїція, самостійність і творча ініціативність, вокально-виконавська активність. Основними показниками оцінювального критерію стали: виконавська рефлексія, сформованість музичних суджень і оцінки музично-педагогічних явищ, художньо-естетичні уподобання, педагогічна спрямованість виконавського репертуару.

Список використаних джерел

1. Алексеева М. І. Мотиви навчання учнів. М.: Радянська школа, 2011. 120 с.
2. Бабанский Ю. К. Оптимизация учебно-воспитательного процесса. М.: Просвещение, 2013. 192 с.

3. Божович Л. И. Личность и ее формирование в детском возрасте. М.: Просвещение, 1968. 464 с.
4. Ильин Е. П. Мотивация и мотивы. СПб., 2000. 256 с.
5. Канюк С. С. Психологія мотивації: навчальний посібник. К.: Либідь, 2002.
6. Коджаспирова Г. М., Коджаспиров А. Ю. Педагогический словарь: для студ. высш и сред. пед. учеб. заведений. М.: Издат. Центр «Академия», 2000. 176 с.
7. Леонтьев А. Н. Деятельность. Сознание. Личность. Избран. психол. произв.: в 2 томах. М.: Педагогика, 1984. Т. 2. С. 94 – 231.
8. Леонтьев А. Н. Потребности, мотивы и эмоции. М.: Педагогика, 1971. 279 с.
9. Маркова А. К., Матис Т. А., Орлов А. Б. Формирование мотивации учения. М.: Просвещение, 1990. 267 с.
10. Маркова А. К. Формування мотивації навчання у шкільному віці. М., 1983. 95 с.
11. Мудрик А. В. Время поисков и решений, или старшеклассникам о них самих: книга для учащихся. М.: Просвещение, 1990. 191 с.
12. Мясоїд П. А. Загальна психологія: навч. посібник. К.: Вища школа, 2000. 479 с.
13. Полотайко О. М. Формування художньо-образного мислення майбутнього вчителя музики у процесі інтерпретації творів мистецтв. К., 2010. 245 с.
14. Ростовська І. О. Цілеутворення як чинник формування мотивації учіння гри на фортепіано у школярів. Теоретичні та методичні засади неперервної мистецької освіти. Ч.: «Зелена Буковина», 2007. С. 120 – 122.
15. Шапар В. Б. Психологічний тлумачний словник. Х.: Прапор, 2004. 640 с.
16. Южанин М. А. О некоторых закономерностях формирования художественных оценок. Критика и музыкознание. Л.: Музыка, 1975. С. 23 – 36.

References

1. Alekséeva M. Í. Motivi navchannya uchniv. M.: Radyans'ka shkola, 2011. 120 s.
2. Babanskiy YU. K. Optimizatsiya uchebno-vospitatel'nogo protsessa. M.: Prosveshcheniye, 2013. 192 s.
3. Bozhovich L. I. Lichnost' i yeye formirovaniye v detskom vozraste. M.: Prosveshcheniye, 1968. 464 s.
4. Il'in Ye. P. Motivatsiya i motivy. SPb., 2000. 256 s.
5. Kanyuk S. S. Psikhologiya motivatsii navchal'niy posibnik. K.: Libid', 2002.
6. Kodzhaspirova G. M., Kodzhaspirov A. YU. Pedagogicheskiy slovar': dlya stud. vyssh i sred. ped. ucheb. zavedeniy. M.: Izdat. Tsentr «Akademiya», 2000. 176 s.
7. Leont'yev A. N. Deyatel'nost'. Soznaniye. Lichnost'. Izbran. psikhol. proizv.: v 2 tomakh. M.: Pedagogika, 1984. T. 2. S. 94 – 231.
8. Leont'yev A. N. Potrebnosti, motivy i emotsii. M.: Pedagogika, 1971. 279 s.
9. Markova A. K., Matis T. A., Orlov A. B. Formirovaniye motivatsii ucheniya. M.: Prosveshcheniye, 1990. 267 s.
10. Markova A. K. Formuvannya motivatsii navchannya u shkil'nomu vitsi. M., 1983. 95 s.
11. Mudrik A. V. Vremya poiskov i resheniy, ili starsheklassnikam o nikh samikh: kniga dlya uchashchikhsya. M.: Prosveshcheniye, 1990. 191 s.
12. Myasoid P. A. Zagal'na psikhologiya: navch. posibnik. K.: Vishcha shkola, 2000. 479 s.
13. Polotayko O. M. Formuvannya khudozhn'o-obraznogo mislennya maybutn'ogo vchitelya muziki u protsesi interpretatsii tvoriv mistetstv. K., 2010. 245 s.
14. Rostovs'ka Í. O. Tseutvorenniya yak chinnik formuvannya motivatsii uchinnya gri na fortepiانو u shkolyariv. Teoretichn'ta metodichn'zasadi neperervno mistets'ko osviti. CH.: «Zelena Bukovina», 2007. S. 120 – 122.
15. Shapar V. B. Psikhologichniy tлумachniy slovník. KH.: Prapor, 2004. 640 s.
16. Yuzhanin M. A. O nekotorykh zakonomernostyakh formirovaniya khudozhestvennykh otsenok. Kritika i muzykoznaniiye. L.: Muzyka, 1975. S. 23 – 36.

Олена Шевченко. Критеріальний апарат стану сформованості виконавського досвіду майбутнього вчителя музичного мистецтва на консолідаційній основі

В статті освітаються елементи критеріального апарату стану сформованості вокально-виконавського досвіду майбутнього вчителя музичного мистецтва. Мотивація розглядається як побудження к дійству, викликає активність особистості в музичній галузі, бажання спілкуватися з дітьми засобами виконавського мистецтва, бажання передати в майбутньому ученикам свої музичні знання, уміння, навички і захопити їх музикою. Головною задачею формування вокально-виконавського досвіду майбутніх учителів музичного мистецтва є виявлення основних мотиваційних факторів, в яких би відобразились специфічні особливості навчально-виконавської діяльності.

Ключові слова: мотивація, виконавський досвід, компонентна структура, майбутній учитель музичного мистецтва.

Olena Shevchenko. The criterion apparatus of the state of formation of the performing experience of the future teacher of musical art on a consolidation basis

The article highlights the elements of the criterion apparatus of the state of formation of the vocal-performing experience of the future teacher of musical art. Motivation is seen as an incentive to action, it causes the personality to be active in the music industry, the desire to communicate with children by means of performing arts, the desire to transfer to the future students their musical knowledge, skills, and capture them with music. The primary task of forming the vocal-performing experience of future teachers of musical art is to identify the

core motivational factors, which would reflect the specific features of teaching and performing activities. Taking into account the existing research in the field of vocal-performing training of students, the following criteria for the formation of executive experience, which are consistent with its structural components: motivational, which determines the presence of motivational focus on performing activities, installation to acquire the necessary skills and skills, the need for improvement of performing skills; emotional, which shows the measure of the ability to emotional empathy of music, empathic penetration into the artistic world of the author, adequate impact on students in the process of training; creative, characterizing the degree of creative orientation of the personality, activity in the process of educational activity, ability to practical implementation of acquired vocal and performing experience; the evaluation component – reflects the degree of readiness to evaluate the results of their own performance, to diagnose the musical performance qualities of students, to self-improvement and self-realization.

Keywords: motivation, executive experience, component structure, future teacher of musical art.

УДК. 378.015.31:17.022.1

Юлія ШЕВЧЕНКО

*кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри початкової освіти
Мелітопольського державного педагогічного університету
імені Богдана Хмельницького, м.Мелітополь, Україна
e-mail: shevchenko_yuliia@mdpu.org.ua*

НАУКОВІ ПІДХОДИ В УДОСКОНАЛЕННІ ГОТОВНОСТІ СТУДЕНТІВ ПЕДВИШІВ ЩОДО ДУХОВНО-МОРАЛЬНОГО РОЗВИТКУ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ

Метою статті є аналіз існуючих наукових підходів в удосконаленні готовності студентів ЗВО щодо духовно-морального розвитку молодших школярів. В дослідженні досліджуються компетентнісний, особистісно орієнтований та діяльнісний підходи у вихованні, що сприяють забезпеченню духовно-морального розвитку молодшого школяра. Становлення особистісного духовно-морального розвитку як дії, спрямованої до ідеалу, до сенсу власне людського життя, можливе на основі категорії «своє». Духовне «своє» набуття характеризується якісною властивістю, яка стає внутрішнім станом особистості, що визначає духовно-моральні діяння. Сучасні наукові підходи визначають обумовленість впливу зовнішніх та внутрішньо особистісних факторів на розвиток людини. Духовно-моральний розвиток на відміну від особистісного, вимагає від педагога-вихователя специфічних знань та навичок духовно-моральної спрямованості. Пізнавальні здібності та їх розвиток у розширенні мотиваційної спонукі до пізнання всього нового, невідомого мають особливе значення для учня. Значний вплив на навчальний і виховний процес як класного колективу в цілому, так і окремого учня мають міжособистісні взаємини. Визначається, що через розвиток потреб позитивного впливу спрямованого на духовно-моральний розвиток молодшого школяра має виховний вплив сучасного педагогічного виховного середовища відповідно до вимог крос-культурного виховного простору. Визначено, що проблема в духовно-моральному розвитку молодших школярів виникає внаслідок існування різного розумового та емоційно-почуттєвого розвитку вихованців. Доводиться, що духовно-моральні цінності є ядром особистісно-розвивального підходу гуманістичної спрямованості, який лежить в основі методичного супроводу виховного процесу духовно-морального розвитку молодших школярів.

Ключові слова: духовно-моральний розвиток, молодші школярі, духовно-моральна спрямованість, компетентнісний підхід, особистісно орієнтований підхід, діяльнісний підхід.

У період розвитку великих промислових підприємств у вимогах до працівників робиться акцент на потенційному економічному результаті діяльності працівника. Нині в умовах крос-культурного простору вимоги до освіти спрямовані не лише на досягнення високого рівня професійних знань та умінь, але й на розвиток толерантної, високодуховної особистості, здатної співпрацювати в демократичному суспільстві. Формування педагогом уявлень про товариські взаємини, справедливості, добро і зло починаються з перших кроків навчання.

Аналіз останніх досліджень та публікацій засвідчив наявність цікавих підходів в удосконален-

ні готовності студентів педвишів щодо духовно-морального розвитку молодших школярів. Серед таких корисних наукових напрацювань роботи Т. Андрюшиної, І. Беха, Г. Васяновича, Г. Гершунського, Н. Гузій, Е. Зеєр, Є. Кетриш, В. Ляпунової, Н. Осухової, В. Семиченка, А. Хуторського та інших. Але, на жаль, питання удосконалення готовності студентів педвишів щодо духовно-морального розвитку молодших школярів не розглядалися в проаналізованих наукових джерелах.

Отже, метою даної статті є дослідити наукові підходи в удосконаленні готовності студентів закладів вищої освіти щодо духовно-морального розвитку молодших школярів.

Духовно-моральні якості учня формуються поступово. Наслідки виховного впливу вчителя помітні не відразу перш за все тому, що уявлення дітей про мораль, як відзначають психологи, багатше та правильніше, ніж їх поведінка. Крім того, діти не мають досвіду розв'язання моральних проблем і взаємин у колективі, яким є клас. У молодшому шкільному віці для учня в першу чергу вагомою є особистість учителя, який вводить дитину в навчальну діяльність. Саме педагог стає головним і беззаперечним авторитетом і тому на спілкування насамперед з учителем і спрямований молодший школяр. Особливістю є ще й те, що молодший школяр сприймає однокласників «через учителя», коли, наприклад, під час уроків викладач оцінює їх, підкреслює успіхи або невдачі, звертає на них увагу. Тому на початку навчання в учнів відсутня моральна оцінка своїх товаришів, немає справжніх міжособистісних відносин, відсутні колективні зв'язки. Вони починають формуватись у процесі навчальної діяльності й удосконалюються впродовж суспільного життя.

Науковцями-психологами та педагогами визначено, що становлення особистісного духовно-морального розвитку як дії, спрямованої до ідеалу, до сенсу власне людського життя, можливе на основі категорії «своє». Зважаючи на таке визначення, сприйняття категорії «своє» надає можливості розглянути становлення особистості, яка зростає, на основі самореалізації себе через свої матеріальні речі, утверджуючись за їх допомогою, як своїм здобутком. На відміну від матеріального становлення особистості, духовність передбачає душевну працю на основі духовно-моральних цінностей, яка стає власним надбанням. Духовне «своє» набуття характеризується якісною властивістю, яка стає внутрішнім станом особистості, що визначає духовно-моральні діяння.

Методологічний підхід науковідповідності дослідження духовно-морального розвитку молодшого школяра та аналіз наукових праць, присвячених духовно-моральному розвитку, дозволяють визначитись із закономірностями, які спрямовують наші дослідження готовності студентів ЗВО до виховної діяльності щодо духовно-морального розвитку [7]. Так, оптимальним для початку педагогічного виховного впливу віком школярів є вік учнів 1–4 класів. Статус школяра змінює режим життя дитини: накладає певні обов'язки в діяльності, у поведінці, змінює ставлення дорослих.

Навчальний процес, відповідно до програм, спрямований на розвиток та набуття знань, а педагог оцінює рівень успішності школяра. Серед наявних теорій особистості великої популярності набув один із найважливіших напрямків психології та педагогіки – біхевіоризм, який утверджував мож-

ливість формування особистості винятково через вплив на її поведінку з боку зовнішніх сил (Дж. Вотсон, Б. Скіннер, Е. Толмен та ін.). При цьому біхевіоризм не визнавав ролі психологічних джерел в особистісному розвитку індивіда. Ще просвітник Дж. Вотсон стверджував: «Дайте мені десять добре розвинених дітей, створіть за моїм приписом умови і я гарантую, що з кожного після відповідної підготовки зроблю будь-якого фахівця» [3].

Методом спостережень виявлено відмінності в поведінці різних учнів, неоднакова поведінка хлопчиків і дівчаток у класі. Діти виявляють різні потреби, які задовольнялися їх батьками, проте не можуть виконуватися однокласниками або педагогом тощо. Уже до кінця віку молодшого школяра колективні інтереси та спілкування з товаришами виокремлювалися в особливу сферу життя. За участю педагога протягом цього періоду повинні бути сформовані й усвідомлені вихованнями загальноморальні цінності, розвинуті пізнавальні властивості, можливість оцінювати нові потреби з погляду духовно-моральної відповідності. У період віку молодшого школяра виокремлюються діти з високим рівнем розумового розвитку, діти, які вирізняються дитячою недоброчливістю або жорстокістю. Прихильники особистісно-орієнтованого підходу вважають, що вчинок учня, мотивований особистісно самовартісною формою активності учня, що, на думку вчених, забезпечує освоєння навколишнього середовища, спрямований на пристосування до його умов.

Розвиток особистості дитини молодшого шкільного віку, за визначенням дослідників-психологів і педагогів, відбувається через різні види діяльності. Відповідно до сучасних наукових підходів, розвиток людини обумовлений не тільки впливом зовнішніх факторів, але і внутрішньо особистісними, бо самі вони залежать від внутрішніх умов, якими є особистість. С. Рубінштейн підкреслював, що становлення особистості можливе лише у процесі змістової, суб'єктивно й об'єктивно значущої діяльності [2, 30–38.]. І. Бех зазначає: «У ціннісній системі людини вбачають складний регулятор людської діяльності, який відображає у своїй структурній організації і змісті особливості об'єктивної діяльності, що охоплює і зовнішній для людини світ, і власне людину в усіх її об'єктивних характеристиках» [1, 157].

Особистісний розвиток молодшого школяра передбачає розвиток мислення, пам'яті, творчих здібностей тощо, які спрямовані на досягнення знань і, відповідно, за рівнем їх засвоєння вчитель оцінює школяра. На відміну від особистісного, духовно-моральний розвиток вимагає від педагога-вихователя специфічних знань та навичок духовно-моральної спрямованості:

1. Особливий виховний вплив має образ дорослої людини, сформований відповідно до духовно-моральних цінностей. Від ціннісного змісту образу багато в чому залежить ціннісна сформованість розвитку молодшого школяра.

2. Виховного значення навчання набуватиме, коли рівень успішності оцінюватиметься як важлива справа, потрібна для всіх, включно для самого учня, батьків, учителя, суспільства.

3. Одночасність виконання інших видів діяльності учня разом з однокласниками сприяє набуттю досвіду спілкування та співпраці за умови, якщо співпраця забезпечується вчителем на основі рівноправ'я, взаємопорозуміння, взаємодопомоги та взаємної відповідальності за результат.

4. Важливість різних видів занять паралельно з набуттям знань, особливо участь у різних видах творчої діяльності, з вибором особистісно цікавого дозволяє створити умови для того, щоб інтереси та прагнення школярів стали стійкими. Видатний педагог К. Ушинський зауважив, що своєчасність залучення молодого покоління до сфери мистецтва утримує єдність духовного й естетичного виховання особистості, «коли та чи інша духовна цінність отримує подвійне одухотворення, вона переживається як у формі духовного смислу, і як естетична цінність. Естетика духовності, за визначенням педагога, «це особливе естетичне переживання, як переживання ідеального в собі, як набуте роботою власної душі».

5. Успіх у духовно-моральному вихованні школяра молодшого віку сучасна педагогічна наука вбачає в розвивально-особистісних можливостях, таких як набуття знань та умінь школярем молодшого віку, що є умовою його розвитку, що означає розвиток розуму, пам'яті, здібності розвивати позитивні якості особистості, такі як доброта, співчуття, обов'язковість, відповідальність, привітність, справедливість, гідність, смиренність тощо. Розвиток особистості, яка підростає, передбачає зміцнення фізичного стану та його удосконалення.

Паралельно з розвитком якостей учня, спрямованих на здобуття знань, розвиваються особистісно уже засвоєні цінності: їх уже використовували в спілкуванні з однокласниками, друзями, батьками (наприклад, піклування, щедрість, справедливість, які виступають підґрунтям духовних цінностей і утверджують їх духовно-моральну цінність). Якщо в ролі випробувача проявляється асоціальна цінність, то стверджуватися буде внутрішня аморальна цінність, а не особистісно уже засвоєні моральні цінності. Отже, переважати буде процес внутрішнього виховного значення.

Особливе значення для учня мають пізнавальні здібності, їх розвиток у розширенні моти-

ваційної спонуки до пізнання всього нового, невідомого. У сучасних умовах крос-культурного спілкування розширюються межі та обсяги інформації, що надає можливості бачити, спілкуватися з найбільш віддаленими об'єктами й суб'єктами, які можуть зацікавити учня. Теорія та практика вільного розвивального виховання має за мету дослідження та з'ясування умов, за яких зовнішньо детермінований виховний процес можливо трансформувати у внутрішньо зумовлений. До певної міри це можуть роз'яснити дослідники духовного розвитку людини, які звернули увагу на прояви нестандартної поведінки людини, що не є типовими для поведінки більшості. Так, було доведено, що мотиви поведінки духовних сподвижників перебувають поза межами біологічних інстинктів і соціальних орієнтирів. В основі мотивації поведінки особистості з високим духовно-моральним потенціалом – відтворення прекрасного та вдосконалення духовності в собі, що має прояв у поведінковій реальності:

- пошук і відтворення Істини;
- дотримання духовно-моральних цінностей і принципів, відтворення гармонії у власному житті;
- сприйняття та виконання духовної місії.

Мотиви духовного розвитку особистості було закладено в основі всіх духовних, філософських і релігійних учень. Прикладом самозречення є клятва Бодхисатви, що виголошується під час завершення буддистських церемоній як визнання життя заради загального блага.

Зважаючи на особливість сприйняття та довіри до справедливості оцінки дорослими поведінки та вчинків дитини у віці молодшого школяра, вбачається можливість формувати її світогляд відповідно до вимог духовно-моральних цінностей. На думку дослідників, першою умовою трансформування зовнішньо детермінованого виховного процесу у внутрішньо зумовлений є організація життя учня в постійному спілкуванні з оперттям на духовно-моральні орієнтири. Реалізувати такі умови може вчитель, який має відповідну професійно-педагогічну освіту, високий рівень духовно-морального розвитку та перебуває у процесі перманентного самовиховання. Справа виховання, на думку Л. Толстого, «лише тому здається важкою, що люди, не виховуючи себе, хочуть виховати інших». Другою умовою загальнофілософського бачення проблеми є те, що дослідження духовно-морального розвитку школяра молодшого віку має будуватися на засадах діалектичної логіки. Суб'єктові виховання слід усвідомити, що будь-яка істина (знання) використовується як відповідь на проблему чи суперечність у повсякденній реальності.

Компетентнісний підхід у наукових дослідженнях І. Беха, В. Ляпунової, О. Пометун, А. Хуторського та ін. використовується з метою формування наукового поняття «компетентність» як єдності, де науково орієнтована основа дії визначає логіку її практичного виконання, що полягає в інтелектуально-моральній саморегуляції, спрямованій на ефективне подолання певних життєвих ситуацій. Навчальні знання й уміння стануть компетентністю тоді, коли педагогом буде проведена науково-методична робота, спрямована на формування компетентності як досвідченості, а не обізнаності або поінформованості [4]. Досвідченість може формуватися стихійно, через спроби та помилки протягом певного проміжку часу. Така компетентність характеризується низьким рівнем теоретичних знань та обмеженістю в перенесенні засвоєних теоретичних знань на практичну діяльність. У педагогічній практиці як суб'єктів навчання школярів молодшого віку компетентнісний підхід вищого рівня має забезпечити вчитель, який володіє компетентністю вищого рівня (досвідченістю) і може забезпечити їх духовно-моральний розвиток. До компетентності вищого рівня вчителя спонукає прагнення до самоствердження, почуття гідності, соціальна мотивація, інноваційна спрямованість, відповідальність перед суспільством.

Основним завданням діяльнісного підходу (І. Бех, П. Гальперін, В. Давидов, О. Леонтьєв, Л. Петерсон, Н. Тализіна, Л. Фрідман) є розгляд розвитку теоретичної свідомості учня на основі компетентнісного підходу вищого рівня, метою якого є не абстрактні знання, а практичне перетворення дійсності для задоволення матеріальних і духовних потреб людини та суспільства через опредмечування людських здібностей та знань, що впливає на якості самої людини, змінюючи її та світ.

Особистісно орієнтований підхід (І. Бех, Є. Бондаревська, О. Вишневський, Я. Гальперін, Г. Дорофєєв, О. Дубасенюк, О. Коберник, О. Савченко та ін.) у вихованні сприяє забезпеченню духовно-морального розвитку учня, оскільки вчинок духовно-практичного освоєння учнем світу, а не його пристосування до умов навколишнього середовища, сприяє вихованню вищих сенсів життя та практичної орієнтації.

Самосвідомість, самопізнання та саморегулювання у віковому вимірі – процеси, більш характерні для пізнішого віку, що утворюються після глибшого пізнання світу людей. А в період віку молодшого школяра формується лише важливий виклик до процесу самоусвідомлення. Школярі вирізняються за вихованістю, розумовим розвитком або за проявом певних моральних вад, які мають

певний супротив до виховного впливу з боку педагога, характеризуються закритістю їх внутрішнього світу. Особистісно спрямований процес виховання передбачає використання корекційно-виховної роботи з метою нейтралізації негативних якостей. Вихователь, використовуючи відповідні ситуації буденного життя, допомагає формувати в дітей розуміння емоції неприємності та, використавши психотерапевтичні тренінги, надає можливості вихованцю усвідомити, що він переживає неприємність через свої моральні вади. Таке усвідомлення є початком формування його самосвідомості.

Виховний вплив сучасного педагогічного виховного середовища відповідно до вимог кроскультурного виховного простору спрямований на духовно-моральний розвиток молодшого школяра через розвиток потреб позитивного впливу. Запобігання негативним проявам у поведінці окремих учнів у життєдіяльності класу є функцією педагога-вихователя [6].

Ученим-психологом академіком І. Бехом були проведені дослідження проблем духовно-морального виховання покоління, яке підростає [1]. Розглянемо основні з них, що стосуються безпосередньо молодшого шкільного віку. Одним із важливих завдань є виховання міжособистісного спілкування у класі між молодшими школярами, адже вони вперше акліматизовуються в ньому. Міжособистісні взаємини мають значний вплив на навчальний і виховний процес як класного колективу в цілому, так і окремого учня, і є об'єктом наукових досліджень як реальна сукупність і на сьогодні залишаються недостатньо дослідженими, зокрема щодо виховного процесу. Одним із проявів негативного впливу на міжособистісне спілкування та виховний процес має «насмішка». Негативність впливу насмішки на учнівський колектив пов'язана з її спрямованістю на успішних у навчанні учнів, що негативно впливає на почуття їхньої самооцінки, призводить до замкнутості, знижує довіру до однокласників. Вихователь розуміє, що створюється негативний фон для навчальної та виховної діяльності, оскільки знижується їх результативність. Його дія спрямовується на всіх учнів. Вихователем створюється ситуація «глибокого проникнення в свідомість учнів переживання перебігу емоційних переживань ображених і тих, які ображають». Запобігання негативним проявам у груповій життєдіяльності важливе особливо для колективу школярів молодшого віку, тому що впливає на подальшу поведінку молодого покоління в будь-якому колективі як внутрішньо обумовлена духовно-моральна риса поведінки.

Проблема в духовно-моральному розвитку молодших школярів виникає внаслідок існування

різного розумового та емоційно-почуттєвого розвитку вихованців. Товаришування між однокласниками робить їх більш відкритими, схильними до взаємоповаги. Розумовий та емоційно-почуттєвий розвиток товаришів-однолітків часто відрізняється, що спричиняє різні успіхи в навчанні й іншій діяльності. Як наслідок виникають переживання Співчуття, яке товариш може сприйняти як Гоноровість. У такій ситуації за допомогою корекційно-виховної роботи педагог-вихователь «зміщує емоційне переживання за товариша на самого себе».

Схильність до піклування за товариша як духовно-моральна цінність виражається через застереження від будь-якої небезпеки та її наслідків. Це стосується побутової ситуації або ситуації аморального характеру, яка може призвести до трагічного наслідку або має матеріальну загрозу. Особистість, яка підростає, не відчуває чітко вираженого прагнення до Застереження. Винятком може бути винятково особлива ситуація з ровесником, що глибоко вражає та визначена як загроза, яка може статися з кожним. Педагог-вихователь повинен використати таку проблемну ситуацію, яка б чітко визначила необхідність звернення по допомогу до дорослих.

Такі почуття як байдужість у міжособистісних взаєминах між школярами молодшого шкільного віку можуть сформуватися внаслідок негативних почуттів: наприклад, заздрощів, егоїзму, відсутності об'єктивної самооцінки тощо. Тому комплекс таких негативних якостей особистості може призвести до навмисного ціннісного спотворення або нехтування реальним досягненням товариша, байдужості до його успіхів у навчанні та інших видах діяльності. Перетворити байдужість на протилежне почуття гордості за успіхи товариша вихователю допоможе особистісний підхід до розуміння особистості вихованця, що досяг успішного результату, доклавши для цього розумові, фізичні, емоційно-вольові та моральні зусилля. Шляхом використання корекційно-виховної методики й завдяки допомозі успішного учня, який поділився

своїми зусиллями, щоб розкрити своїм товаришам можливість досягнення успіху, вихователь створив умови нейтралізації негативних духовно-смислових утворень у байдужих. Умовою нейтралізації негативних утворень було необхідне усвідомлення користі та значення праці переможця, щоб пережити емоційний стан гордості за іншого та закріпити його у своєму особистісному досвіді.

Ученим-дослідником І. Бехом запропонована методика «Техніка емоційного підсилення у вихованні особистості» для використання в процесі духовно-морального розвитку особистості на основі визначення духовно-моральних цінностей як розумово-емоційних за своєю внутрішньою структурою утворень. Розумова складова надає усвідомленості емоційного сенсу, суб'єктивної значущості для особистості. Безпосередньою емоцією смислової функції виступають прагнення та бажання. Сприйняття духовно-моральної цінності не означає її втілення. Вихователь повинен використати знання про сутність емоційних переживань та особливості їх перебігу. Предметна спрямованість духовної цінності може бути реалізована за умови емоційного підсилення. Сутністю техніки практичної реалізації певної духовно-моральної цінності є педагогічна умова прояву позитивної оцінки через задоволення вчинком емоційного почуття радості, приязності тощо. Сильна за свою енергетикою, позитивна емоція вихователя може бути смислотворчою основою цінності.

Отже, аналіз наукових підходів спрямованості готовності студентів педвишів щодо духовно-морального розвитку молодших школярів доводить, що в основі методичного супроводу виховного процесу духовно-морального розвитку школярів молодшого шкільного віку є особистісно-розвивальний підхід гуманістичної спрямованості, а його ядром є духовно-моральні цінності. Умовою досягнення виховних цілей є готовність педагога-вихователя забезпечувати сучасні педагогічні умови відповідно до вимог крос-культурного виховного простору.

Список використаних джерел

1. Бех І. Д. Виховання особистості : У 2 кн. Кн.1: Особистісно орієнтований підхід: теоретико-технологічні засади : навч. метод. видання / І. Д. Бех. – К. : Либідь, 2015. – 280 с.
2. Рубинштейн С. Л. Теоретические вопросы психологии и проблема личности / С. Л. Рубинштейн // Вопросы психологии. – 1957. – № 3. – С. 30–38.
3. Уотсон Дж. Б. Психология как наука о поведении / Дж. Б. Уотсон. – М. : Государственное издательство, 1926. – 384 с.
4. Ляпунова В. А. Теоретичні і методичні засади професійної підготовки майбутніх вихователів дошкільних закладів до формування толерантності дітей у дошкільних навчальних закладах : дис. ... д-ра. пед. наук : 13.00.04; 13.00.08 / В. А. Ляпунова. – Мелітополь, 2017. – 490 с.
5. Пометун О. І. Теорія та практика послідовної реалізації компетентісного підходу в досвіді зарубіжних країн / О. І. Пометун // Компетентісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи. Бібліотека з освітньої політики / під заг. ред. О. В. Овчарук. – К. : КІС, 2004. – С. 15–24.
6. Шевченко Ю.М. Готовність студентів до духовно-морального розвитку молодших школярів у крос-культурному просторі / Ю.М. Шевченко // Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології: наук. журнал / голов. ред. А. А. Сбруєва. – Суми : Вид-во СумДПУ імені А. С. Макаренка, 2017. – №1 (65). – 298 с. – С.194–206.

7. Шевченко Ю.М. Професійна готовність майбутніх педагогів у сучасній науковій літературі / Ю.М. Шевченко // Молодь і ринок: Щомісячний науково-педагогічний журнал. – №12(167). – грудень. – 2018. – С. 88–94.

References

1. Bex I. D. (2015). Vy`xovannya osoby`stosti : U 2 kn. Kn.1: Osoby`stisno oriyentovany`j pidxid: teorety`ko-texnologichni zasady` : navch-metod. vy`dannya [Education of the personality: In 2 books. Book 1: Personality-oriented approach: theoretical and technological principles: methodological edition]. K. 280. [in Ukrainian].
2. Rubinshteyn S. L. (1957) Teoreticheskie voprosy psihologii i problema lichnosti [Theoretical issues of psychology and the problem of the person] // Voprosy psihologii. Vyp. 3. S. 30–38 [in Russian].
3. Uotson Dzh. B. (1926) Psihologiya kak nauka o povedenii [Psychology as a science of behavior]. M. 384 [in Russian].
4. Lyapunova V. A. (2017) Teorety`chni i metody`chni zasady` profesijnoyi pidgotovky` majbutnix vy`xovateliv doshkil`ny`x zakladiv do formuvannya tolerantnosti ditej u doshkil`ny`x navchal`ny`x zakladax [Theoretical and methodical principles of professional training of future teachers of preschool institutions for the formation of tolerance of children in pre-school educational institutions]: dy`s. ... d-ra. ped. nauk : 13.00.04; 13.00.08. Melitopol. 490 [in Ukrainian].
5. Pometun O. I. (2004) Teoriya ta prakty`ka poslidovnoyi realizaciyi kompetentisnogo pidxodu v dosvidi zarubizhny`x krayin [Theory and practice of consistent implementation of the competence-based approach in the experience of foreign] // Kompetentnisny`j pidxid u suchasnij osviti: svitovy`j dosvid ta ukrajins`ki perspekty`vy`. Biblioteka z osvitr`oyi polity`ky` / pid zag. red. O. V. Ovcharuk. K. S. 15–24 [in Ukrainian].
6. Shevchenko Yu.M. (2017) Gotovnist` studentiv do duxovno-moral`nogo rozvy`tku molodshy`x shkoliariv u kros-kul`turnomu prostori // Pedagogichni nauky` : teoriya, istoriya, innovacijni tekhnologii: nauk. zhurnal [Readiness of students for the spiritual and moral development of primary schoolchildren in the cross-cultural space] / golov. red. A. A. Sbruyeva. – Sumy` : Vy`d-vo SumDPU imeni A. S. Makarenka. Vyp. 1 (65). S.194–206 [in Ukrainian].
7. Shevchenko Yu.M. (2018) Profesijna gotovnist` majbutnix pedagogiv u suchasnij naukovej literaturi [Professional readiness of future teachers in modern scientific literature] // Molod` i ry`nok: Shhomisyachny`j naukovopedagogichny`j zhurnal. Vyp. 12 (167). S. 88–94 [in Ukrainian].

Шевченко Ю. М. Научные подходы к усовершенствованию готовности студентов педвузов в духовно-нравственном развитии младших школьников

Целью статьи является анализ существующих научных подходов в совершенствовании готовности студентов вузов в духовно-нравственном развитии младших школьников. В исследовании изучаются компетентностный, личностно ориентированный и деятельностный подходы в воспитании, способствующие обеспечению духовно-нравственного развития младшего школьника. Определяется, что через развитие потребности положительной влияния направленного на духовно-нравственное развитие младшего школьника имеет воспитательное воздействие современной педагогической воспитательной среды в соответствии с требованиями кросс-культурного воспитательного пространства. Определено, что проблема в духовно-нравственном развитии младших школьников возникает вследствие существования разного умственного и эмоционально-чувственного развития воспитанников. Доказывается, что духовно-нравственные ценности являются ядром личностно-развивающего подхода гуманистической направленности, который лежит в основе методического сопровождения воспитательного процесса духовно-нравственного развития младших школьников.

Ключевые слова: духовно-нравственное развитие, младшие школьники, духовно-нравственная направленность, компетентностный подход, личностно ориентированный подход, деятельностный подход.

Yuliia Shevchenko. Scientific approaches to the enhancement of Pedagogical University students' readiness for the spiritual and moral development of primary schoolchildren

The aim of the article is to analyze the existing scientific approaches to the enhancement of Pedagogical University students' readiness for the spiritual and moral development of primary schoolchildren. The research deals with competence-base, personality-oriented and activistic approaches in education, which contribute to the spiritual and moral development of primary schoolchildren. The establishment of personality's spiritual and moral development as an action is directed towards the ideal and meaning of the human life; it becomes possible on the basis of the category "their". Spiritual "their" is characterized by qualitative feature, which gradually turns into the internal state of the individual, which determines spiritual and moral deeds. Modern scientific approaches identify the conditionality of the impact of external and internal personal factors on the process of human development. Spiritual and moral development, in contrast to the personal one, requires the teacher-educator to have specific knowledge and skills of spiritual and moral orientation. The role of cognitive abilities and their development in the process of increasing the motivational impulse to acquire new knowledge is of particular importance for a primary schoolchild. It has to be mentioned that interpersonal relationships have a significant impact on the educational and upbringing process of both the whole class and child as an individual. It is determined that development of the needs of positive influence, aimed at the spiritual and moral development of primary schoolchild, has an impact on modern pedagogical environment in accordance with the requirements of the cross-cultural educational space. It has been concluded that the problem of the spiritual and moral development of primary schoolchildren arises as a result of the existence of differences in mental and emotional development of children. It is proved that spiritual and moral values are the core of the personality-oriented approach, which provides the basis for the methodological support of the educational process of primary schoolchildren's spiritual and moral development.

Key words: spiritual and moral development, primary schoolchildren, spiritual and moral orientation, competence-based approach, personality-oriented approach, activistic approach.

УДК: 378.036:34-072

В'ячеслав ШИНКАРЕНКО

кандидат педагогічних наук,
завідувач кафедри дошкільної та початкової освіти КЗВО
«Дніпровська академія неперервної освіти» Дніпропетровської обласної ради»,
м. Дніпро, Україна
e-mail: forte-pianowww@ukr.net

ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ ПЕДАГОГІЧНОЇ ВЗАЄМОДІЇ ШКОЛИ ТА СІМ'Ї У ВИКОРИСТАННІ МИСТЕЦЬКИХ ТРАДИЦІЙ РІДНОГО КРАЮ

У статті проведено аналіз наукової літератури щодо ролі взаємодії школи і сім'ї у вихованні молодого покоління. Досліджено історико-педагогічні аспекти сімейного виховання в зарубіжній педагогіці. Визначено сутність, фази та зв'язки взаємодії сім'ї і школи. Обґрунтовано функції які забезпечує взаємодія сім'ї і школи (соціальна, ціннісно-утворювальна, захисна, профілактична, комунікативна, виховна, контрольна, корегуюча, конструктивна, організаційна). Досліджено роль традиційних, нетрадиційних, індивідуальних, групових та колективних форм при взаємодії сім'ї та школи.

Ключові слова: взаємодія, сім'я, школа, традиції, рідний край, батьки, вчителі, учні.

На сучасному етапі національно-духовного відродження України, розвитку демократичних процесів важливого значення набуває формування у дітей та молоді патріотизму, активної громадянської позиції, відданості справі зміцнення державності. З огляду на це, патріотичне та громадянське виховання є стрижневим, основоположним, що відповідає нагальним вимогам і викликам сучасності, закладає підвалини для формування національної свідомості нинішніх і майбутніх поколінь, які розглядатимуть державу як запоруку власного особистісного розвитку, що спирається на ідеї гуманізму, соціального добробуту, демократії, свободи, толерантності, виваженості, відповідальності, здорового способу життя, готовності до змін.

На нашу думку, саме сьогодні, коли відбувається національно-духовне відродження України, все більш актуальною стає проблема патріотичного виховання учнів у взаємодії сім'ї і школи. Адже школа та сім'я – два суб'єкта соціалізації, які є рівноправними в період юності та дитинства. Адже під час використання мистецьких традицій рідного краю, чи реалізації конкретних виховних завдань з патріотичного виховання батьки повинні відчувати себе соратником педагогічного колективу.

На необхідності зміцнення взаємодії школи і сім'ї у вихованні молодого покоління наголошували відомі педагоги А. Макаренко, В. Сухомлинський, К. Ушинський. Окремі аспекти вказаної проблеми досліджували вчені в галузі історії педагогіки, теорії виховання, методики організації музично-творчої діяльності учнів різних вікових груп. Зокрема, вченими досліджені історико-педагогічні аспекти сімейного виховання в зарубіжній педагогіці (О. Демченко, Г. Фінчук), досвід та особливості сімейного виховання в Україні

(В. Кравець, М. Стельмахович, В. Федяєва), особливості музично-творчого розвитку молоді у сучасних формах дозвілля (Б. Брилін), взаємодії сім'ї і школи у вихованні старшокласників (Т. Кравченко). Провівши аналіз наукової літератури ми дійшли висновку, що забезпечення педагогічної взаємодії школи та сім'ї у використанні саме мистецьких традицій рідного краю не було досліджено взагалі.

Мета статті полягає у теоретичному обґрунтуванні форм та методів педагогічної взаємодії школи та сім'ї.

У ході дослідження вирішувалися наступні завдання:

- дослідити роль школи та сім'ї у патріотичному вихованні учнів;
- виявити функції взаємодії школи та сім'ї;
- обґрунтувати форми та методи роботи школи з батьками у патріотично спрямованій діяльності.

Учителі та батьки учнів являють собою педагогічне співтовариство, що покликане вирішити перед суспільством низку завдань, зокрема створення можливостей для постійного духовного вдосконалення особистості учнів, виховання гуманістичних якостей, формування їх інтелектуального та творчого потенціалу, набуття соціальної компетенції та виховання патріотизму. Така думка знаходить своє підтвердження в нормативно-правових документах: Конституції України, Національній програмі виховання дітей та молоді, Законі України «Про освіту» [2, 7].

Концепція сімейного виховання в системі освіти України «Щаслива родина» на 2012–2021 роки наголошує, що потребою часу є систематична й послідовна педагогізація батьківської громадськості, оскільки члени сім'ї є першими вихователями учнів. Тому в освітньому процесі

необхідно враховувати, що вплив сім'ї на підростаючу особистість залежить від багатьох факторів, а саме: склад сім'ї (повна – неповна, наявність членів старшого покоління); побутові умови; морально-психологічний клімат; соціальна орієнтація; загальна культура; забезпечення єдності вимог до дитини усіх членів сім'ї; характер спілкування батьків із дитиною; єдність сімейних інтересів [3, 7].

Визнаючи школу провідною ланкою виховання учнів, треба зауважити, що без спільності об'єднання зусиль з сім'єю, ефективність патріотичного виховання буде низькою. Адже саме в сім'ї в більшій мірі виховується людина укладом спільного життя: традиціями, працею, звичаями, побутом. Саме в сім'ї діти вперше засвоює такі прийняті загальнолюдські поняття, як зло і добро, кривда і правда, шкідливе і корисне, тобто формуються моральні та етичні принципи дитини на яких споконвіку будується педагогічний досвід народу.

Характеризуючи сучасний стан української родини, В. Поставий звертає увагу на значне зниження показників матеріального рівня життя та здоров'я батьків і дітей, демографічні кризи, втрату духовних ідеалів, ціннісних орієнтацій. На його думку, на виховній функції сучасної сім'ї негативно позначаються нуклеаризація, послаблення родинних зв'язків, зменшення комунікативних можливостей батьків і дітей, зміна стереотипів поведінки, сімейних цінностей, переоцінка досвіду сімейного життя, тощо. Педагог радить «Для успішного здійснення виховання дитини зосереджувати увагу батьків і педагогів на достовірності, об'єктивності й повноті інформації, на основі якої здійснюється сам виховний процес. Виходячи з цього, в нових соціально-економічних умовах поєднувати елементи наукової педагогіки та родинно-національної етнопедагогіки, які забезпечують можливості використання народних традицій, звичаїв та обрядів у підготовці батьків, вихователів і педагогів до здійснення ними виховної функції, підвищення педагогічної культури сім'ї» [6, 35].

На нашу думку, сім'я завжди була і буде природним і найпершим середовищем соціалізації дитини, місцем емоційної й матеріальної підтримки її членів, в першу чергу неповнолітніх дітей, місцем накопичення передачі й збереження культурних та сімейних цінностей від покоління до покоління. Єдність сім'ї і школи має велике значення в патріотичному вихованні старшокласника. Роль педагогічного колективу у поєднанні з батьківським авторитетом, є найважливішою і найнеобхіднішою силою в сучасному освітньому процесі.

Шляхи взаємодії сім'ї і школи досліджував А. Макаренко, який віддавав пріоритет школі, що не лише виховує дитину, а й допомагає батькам у вихованні дитини. На думку педагога, зусилля родини мають бути спрямовані на оволодіння новими виховними методами й створення сприятливої виховної атмосфери у сім'ї. Водночас педагог засуджував використання в сімейному вихованні «вчитування моралі» та громадського осуду, які більше шкодять, аніж допомагають дитині [5, 105].

Вивчаючи фази взаємодії Р. Бейлс виділяє: орієнтування щодо спільного завдання; оцінку ходу розв'язання завдання кожною із взаємодіючих сторін; контроль; прийняття рішення [4, 304].

На думку О. Докукіної, сутність взаємодії сім'ї і школи полягає в реалізації зв'язків і відносин суспільної установи й малої групи через: педагогічну діагностику сім'ї; визначення мети й завдань спільної виховної роботи з учнями та їхніми батьками; планування спільної з батьками роботи щодо виховання дітей та підвищення готовності батьків до взаємодії зі школою; організацію різних форм взаємодії сім'ї і школи; контроль та облік спільної роботи; стимулювання узгоджених і взаємозумовлених дій педагогів і батьків, корекцію спільної діяльності [1, 39].

На думку науковців, взаємодія сім'ї і школи забезпечує виконання таких функцій: інформативної (О. Докукіна, Т. Завадова, Ю. Лежневава); діагностичної (Н. Бугаєць); соціальної (Л. Назаренко); ціннісно-утворювальної (Л. Назаренко); захисної (Н. Бугаєць); профілактичної (Н. Бугаєць); комунікативної (Н. Бугаєць); виховної (Т. Завадова, Ю. Лежневава, Н. Бугаєць); контрольної (Т. Завадова, Ю. Лежневава, Н. Бугаєць); корегуючої (І. Рилєєва) конструктивної (О. Докукіна); організаційної (Н. Бугаєць).

Провівши історико-педагогічний аналіз проблеми, можна констатувати, що цілісного дослідження питань взаємодії сім'ї, школи та громадськості досліджуваного періоду не здійснювалось. Дослідники порушували лише деякі аспекти взаємодії в межах своїх наукових розвідок: обґрунтування періодизації розвитку взаємодії сім'ї та школи у вихованні дітей; дослідження генези завдань і змісту педагогічної просвіти батьків у вітчизняній педагогічній періодичній пресі; аналіз окремих аспектів досвіду громадських методистів; визначення внеску громадських організацій, приватних осіб та асоціацій у розвиток виховання; обґрунтування принципів взаємодії соціальних інститутів, чинників та умов виховання.

Тож можна зробити висновок, що успіх патріотичного виховання учнів залежить від узгодженості та єдності сім'ї та школи. У свою чергу

батьки повинні підтримувати авторитет вчителя і школи, прищеплювати дітям повагу до старших, до праці, любов до Батьківщини. Цілком логічно, що школа повинна приймати таку допомогу з боку сім'ї.

Ми дійшли висновку, що сім'я і школа повинні доповнювати один одного у патріотично-виховній роботі через традиційні та нетрадиційні, індивідуальні, групові та колективні форми занять. Щоб успішно взаємодіяти батькам і вчителям старших класів, необхідно здійснити батьківський практикум. Насамперед через батьківські збори, які дадуть уявлення про методику патріотичного виховання учнів. Можливий і індивідуальний підхід школи до патріотичного виховання учнів з урахуванням специфіки та етнічної особливості сім'ї.

На нашу думку, доречно використовувати такі форми роботи: творчі звіти учнівського колективу перед батьками; родинні зустрічі учнів та батьків відповідно до обраної теми; батьківські збори на лоні природи, батьківський куліш; батьківські збори у формі презентацій сімей, їх традицій, сімейних реліквій, умінь; батьківські збори татусів; батьківські збори у формі прес-конференцій вчителів-предметників із подальшого проведення індивідуальних консультацій по підготовці учнів до закінчення школи.

Серед інших форм роботи з батьками практикуємо: конференції; колективні, групові, індивідуальні консультації; участь в районних заходах по взаємодії школи, батьків, громадськості; перегляд фільмів на педагогічні теми; дні відкритих дверей; виставки робіт дитячої творчості; відкриті уроки для батьків; роботу «Школи молодих батьків»; заняття з елементами тренінгу; оформлення куточка для батьків; підготовку папок з конкретної проблеми для батьків; сімейні вечори; вечори

української пісні, поезії; проведення соціологічних досліджень; складання родинних дерев.

Аналіз науково-педагогічної та психологічної літератури виявив, що взаємодія може розглядатися як: сукупність процесів впливу різних об'єктів один на одного, їх взаємозумовленість і зміна стану (О. Анцупова, А. Шипілова); інтегрована соціально-педагогічна система, що об'єднує взаємодіючі між собою структури чи процеси (Л. Назаренко); реалізація зв'язків і відносин установи та групи (О. Докукіна); процес, що виникає за певних умов і триває протягом певного періоду (Р. Бейлс); процес безпосереднього або опосередкованого впливу соціальних суб'єктів один на одного, що породжує їх взаємну зумовленість і зв'язок; організація спільних дій соціальних суб'єктів, що дозволяє групі реалізувати загальну для її членів діяльність (Н. Антонова).

На основі узагальнення поглядів науковців на проблему взаємодії сім'ї, школи та громадськості встановлено, що взаємодія є невід'ємною та важливою складовою педагогічного процесу, реалізація якої сприяє соціалізації учнів в освітньому середовищі та є дієвим інструментом патріотичного виховання. Ми дійшли висновку, що взаємодія сім'ї, школи та громадськості – процес реалізації зв'язків і відносин соціальних інститутів, головною метою якого виступає соціалізація учнів; цілеспрямована співдружність педагогів, батьків, громадськості в змісті педагогічного впливу на учнів, заснованому на взаємній довірі, спрямованому на взаємозбагачення, взаємодоповнення умов сімейного та суспільного виховання; організація виховання, за якої педагоги, батьки, представники громадськості обмінюються досвідом, та можуть упроваджувати в практику доречні методи та прийоми патріотичного виховання.

Список використаних джерел

1. Докукіна Е. М. Взаимодействие. школы и семья в формировании нравственных основ поведения младших школьников: Дис...канд.пед.наук:13.00.01 / Докукіна Елена Михайловна; АПН Украины, Институт педагогики. – К., 1993. – 176 л.
2. Концепція національно-патріотичного виховання дітей та молоді : наказ Міністерства освіти і науки України від 16.06.2015 р. № 641 / [Електронний ресурс] Режим доступу: <http://old.mon.gov.ua/ua/aboutministry/normative/4068>.
3. Концепція сімейного виховання в системі освіти України «Щаслива родина» на 2012–2021 [Електронний ресурс] Режим доступу: http://mmkperuv.ucoz.ua/konzepsiy_shasliva_rodina_12_21.doc
4. Корнев М. Н. Соціальна психологія: Підручник / М. Н. Корнев, А. Б. Коваленко. – К. : АТ «Київська книжкова фабрика», 1995. – 304 с.
5. Макаренко А. С. Проблемы школьного советского воспитания / А. С. Макаренко // Сочинения / А. С. Макаренко. – М., 1951. – Т.5 : Общие вопросы теории педагогики. Воспитание в советской школе. – С. 105–224.
6. Поставий В. Г., Невмержицький О. А. Сім'я і школа: проблеми виховання дітей: Посібник / Поставий Віктор Григорович, Невмержицький О. А. // НПУ імені М. П. Драгоманова, 2008. – С. 425.

References

1. Dokukina E. M. (2015) Interaction. Schools and Families in Formation of the Moral Basis of Behavior of Younger Schoolchildren: Dis ... Cand.Ped.Science: 13.00.01 / Dokukina Elena Mikhailovna; Academy of Pedagogical Sciences of Ukraine, Institute of Pedagogy. – K.,– 176 p. [in Ukrainian].

2. The concept of national-patriotic education of children and youth: the order of the Ministry of Education and Science of Ukraine dated № 641 / [Electronic resource] Access mode: <http://old.mon.gov.ua/ua/aboutministry/normative/4068> [in Ukrainian].
3. Concept of family education in the education system of Ukraine «Happy family» for 2012–2021 [Electronic resource] Access mode: http://mmkperv.ucoz.ua/konzepsiy_shasliva_rodina_12_21.doc [in Ukrainian].
4. Kornev M. N Social Psychology: Textbook / M. N. Kornev, A. B. Kovalenko. – K. : JSC «Kyiv Book Factory», – 304 p. [in Ukrainian].
5. Makarenko A. S Problems of school Soviet education / A. S. Makarenko // Works / A. S. Makarenko. – M.,– T.5: General questions of the theory of pedagogy. Education at a Soviet school. P. 105–224. [in Russian].
6. Postovy V. G, Nevmerzhtsky O. A. Family and School: Problems in the Education of Children: A Manual / Postov Victor Grig-
orovich, Nevmerzhtsky OA // NPU Drahomanov N.P., – 425 p. [in Ukrainian].

Вячеслав Шинкаренко. Обеспечение педагогического взаимодействия школы и семьи в использовании художественных традиций родного края

В статье проведен анализ научной литературы о роли взаимодействия школы и семьи в воспитании молодого поколения. Исследовано историко-педагогические аспекты семейного воспитания в зарубежной педагогике. Определена сущность, фазы и связи взаимодействия семьи и школы. Обоснованно функции которые обеспечивает взаимодействие семьи и школы (социальная, ценностно-образовательная, защитная, профилактическая, коммуникативная, воспитательная, контрольная, корректирующая, конструктивная, организационная). Исследована роль традиционных, нетрадиционных, индивидуальных, групповых и коллективных форм при взаимодействии семьи и школы.

Ключевые слова: взаимодействие, семья, школа, традиции, родной край, родители, учителя, ученики.

Viacheslav Shinkarenko. Ensuring the pedagogical interaction of schools and families in the use of the artistic traditions of their native land

The article analyzes the scientific literature on the role of school and family interaction in the upbringing of the young generation. The historical and pedagogical aspects of family education in foreign pedagogy are studied. The essence, phases and connections of family and school interaction are determined. The functions that provide the interaction of the family and the school (social, value-educational, protective, preventive, communicative, educational, control, corrective, constructive, organizational) are substantiated. The role of traditional, non-traditional, individual, group and collective forms in the interaction of family and school has been studied. The effective forms of work in this area are determined (creative reports of the student collective before parents, family meetings of pupils and parents in accordance with the chosen theme, parental meetings in the bosom of nature, parental custody, parental meetings in the form of family presentations, their traditions, family relics, skills, parenting meeting of parents; parental meetings in the form of press conferences of subject teachers for further individual consultations on preparation of students to the end of school; conferences; collective, group, individual consuls participation in district events on the interaction of the school, parents, the public, watching films on pedagogical themes, open doors, exhibitions of children's creativity, open lessons for parents, work on "Schools of young parents", classes on elements of training, design corner for parents ; preparation of folders for a specific problem for parents; family nights; evenings of Ukrainian song; poetry; conducting sociological research; making family trees.

Keywords: interaction, family, school, traditions, native land, parents, teachers, students.

УДК 378.147

Андрій ШОСТАЧУК

кандидат технічних наук, доцент,
доцент кафедри прикладної механіки і комп'ютерно-інтегрованих технологій
Житомирського державного технологічного університету,
м. Житомир, Україна
e-mail: vbnauka@i.ua

МАТЕМАТИЧНА ПІДГОТОВКА МАЙБУТНІХ БАКАЛАВРІВ-МЕХАНІКІВ ЗІ СПЕЦІАЛЬНОСТІ «АВТОМАТИЗАЦІЯ ТА КОМП'ЮТЕРНО-ІНТЕГРОВАНІ ТЕХНОЛОГІЇ»

Стаття присвячена розгляду змісту математичної підготовки майбутніх бакалаврів з автоматизації технологічних процесів на виробництві. Один з шляхів такої автоматизації є використання роботів та маніпуляторів. Оскільки при створенні (синтезі) роботів та їх аналізі необхідно розраховувати їх геометричні, кінематичні та силові характеристики, особливі вимоги при навчанні майбутніх бакалаврів висуваються до їх математичної підготовки. Особливістю цієї підготовки у порівнянні з математичною підготовкою майбутніх бакалаврів з таких спеціальностей, як прикладна механіка, галузеве машинобудування тощо є більш детальне вивчення традиційних курсів (лінійна алгебра, диференціальні рівняння, інтегральне числення), а також вивчення інших напрямків (гвинтове числення, диференціальна геометрія, теорія оптимізації). Розглянуто роль та зміст мотивації студентів в процесі вивчення математики, зокрема необхідність існування зворотного зв'язку між результатами практичної діяльності студентів старших курсів та формуванням мотивації студентів при вивченні математики.

Ключові слова: автоматизація, математична підготовка, мотивація, математичний аналіз, кінематичний аналіз, синтез механізмів, гвинтове числення, теорія оптимізації.

При розв'язанні задач аналізу та синтезу механізмів робототехнічних систем інженер-механік послуговується математичним апаратом, представляючи результати роботи у вигляді виконаних математичних розрахунків або побудованих графіків. Тому в навчальному процесі бакалаврів-механіків необхідно велику увагу приділяти, в першу чергу, саме математичній підготовці студентів.

Проблеми сутності математики та її вивчення були об'єктом досліджень таких математиків, як Г. Вейль, М. Клайн, Д. Пойа, А. Пуанкаре, О. І. Кедровський, Б. В. Гнеденко, Л. Д. Кудрявцев. На жаль, на сьогодні, існує протиріччя між математичною підготовкою майбутніх бакалаврів-механіків і тими задачами, які ставляться перед ними на виробництві. Це протиріччя пояснюється в першу чергу тим, що кількість годин, які виділяються на математичні курси, постійно зменшується, а складність задач із дослідження механізмів роботів і маніпуляторів, навпаки, зростає. Зменшення годин на математичні дисципліни пов'язано, по-перше, із загальним поступовим зменшенням останніми роками годин на підготовку бакалаврів, а, по друге, із збільшенням долі навчальних годин, які виділяються на спеціальні дисципліни, що обумовлено правом випускової кафедри визначати розподіл годин на весь період навчання. Також необхідно зазначити і низький рівень абітурієнтів, які вступають на інженерні спеціаль-

ності. Але, очевидно, без ґрунтовної математичної підготовки механік не зможе виконувати своїх виробничих функцій, які полягають у виконанні розрахунків механізмів машин. Тому, на наш погляд, важливим є визначення мінімально необхідного обсягу та змісту навчального матеріалу, який повинен вивчатись в процесі математичної підготовки бакалаврів-механіків з робототехніки.

На сьогоднішній день має місце обмаль праць, присвячених математичній підготовці бакалаврів-механіків, зокрема з робототехніки. Більшість таких праць стосуються, як правило, неінженерних спеціальностей, як більш популярних серед студентів (роботи І. Е. Дібрівної, В. Й. Дзямко, Л. І. Новицької). В той же час необхідно відзначити роботу В. П. Мурашківської [1, 17–22], в якій розглядаються шляхи підвищення ефективності адаптації математичної освіти майбутніх інженерів-механіків до сучасних вимог. Зокрема пропонується застосування інтегрованих технологій навчання, які представляють собою використання в процесі вивчення студентами вищої математики інтегрованих модулів та інтегрованих курсів. Автор вважає доцільним запропонувати наступні рівні інтеграції: тематична або міждисциплінарна, коли одна тема розкривається двома-трьома навчальними предметами; проблемно-орієнтовна, коли проблема вирішується методами різних наук; концептуальна (концепція розкривається різними предметами); теоретична

(філософське взаємопроникнення різних теорій). Необхідності математичної освіти та її застосування при виконанні своїх обов'язків фахівцями пожежної та цивільної безпеки присвячена робота С. О. Касярума [2, 80–87]. Зокрема, розглянуто основні розділи математики, які вивчаються майбутніми фахівцями пожежної і цивільної безпеки, використання ними розрахункових методів при визначенні межі вогнестійкості будівельних конструкцій.

Вихідною точкою відліку при організації підготовки інженерних кадрів є стандарти їх підготовки. Г. В. Луценко в роботі [3, 305–310] наводить перелік якостей, якими повинен володіти сучасний інженер на думку провідних світових організацій в сфері оцінювання якості інженерної освіти, таких як Рада з акредитації в сфері інженерії та технологій (США), Канадська рада з акредитації в сфері інженерії та технологій, Європейська федерація національних інженерних асоціацій, Інженерна Рада (Великобританія), Австралійський інститут інженерів, Комісія з акредитації в сфері інженерної освіти (Японія). Практично в усіх вимогах мають місце уміння застосовувати знання з математики, природничих, фундаментальних інженерних наук.

Таким чином, метою статті є визначення основних складових математичної підготовки бакалаврів-механіків, яка б забезпечувала в подальшому оволодіння математичними знаннями, навичками, вміннями та використання їх в професійній діяльності на виробництві.

На думку М. Клименка, мотиваційний компонент майбутніх інженерів-механіків включає ситуаційне мотивування (вміння виробляти оперативні рішення), цільове мотивування (досягнення особистих цілей, врахування індивідуальних можливостей і здібностей), мотивування за результатами (коригування планів в залежності від досягнень на попередніх етапах), мотивування за відхиленнями (корективи, внесені роботодавцями разом з фахівцями), [4, 58–68].

На наш погляд, при вивченні тематичних дисциплін майбутніми бакалаврами-механіками, до розгляду мотивації варто підійти і з іншого боку, розглядаючи застосування математичних знань безпосередньо при вирішенні виробничих задач. В першу чергу необхідно забезпечити мотивацію під час навчального процесу в університеті. На стадії оволодіння математичними дисциплінами (навчання в університеті) мотивація майбутніх бакалаврів-механіків полягає в наступному: усвідомлення важливості оволодіння математичними знаннями для виконання обов'язків механіка на виробництві, можливість використання набутих математичних знань при виконанні поставлених

задач, розуміння постійного ускладнення виробничих завдань і, відповідно математичного апарату для їх вирішення, важливість самої професії механіка для економіки України, можливість отримання достойної заробітної платні, яка б відповідала кваліфікації та складності виконуваної роботи, можливість професійного зростання при виконанні виробничих завдань все більшої складності.

Основним змістом діяльності механіків зі спеціальності «Автоматизація та комп'ютерно-інтегровані технології» є проектування (синтез) та дослідження кінематичних та силових характеристик роботів та маніпуляторів (аналіз). Крім того, мають місце велика кількість окремих питань, які стосуються функціонування механізмів при виконанні машинами технологічних операцій. Це тертя та знос в механізмах, коливальні процеси, нерівномірність руху ланок, зрівноваження механізмів, забезпечення їх точності. Звідси виходять і вимоги до змісту математичної підготовки. Умовно весь курс вищої математики розділено на дві частини. Першу складають традиційні розділи: лінійна алгебра та аналітична геометрія [5, 7–142], диференціальне та інтегральне числення [6, 92–95; 7, 21–58], а також диференціальні рівняння, теорія поля, ряди, теорія ймовірностей та математична статистика (рис.1).

Другу групу розділів складають ті, які є необхідними при дослідженні засобів автоматизації виробничих процесів – роботів та маніпуляторів. Тут необхідно розглянути, в першу чергу, наступні розділи: гвинтове обчислення та диференціальна геометрія (використовується при кінематичному аналізі маніпуляторів); теорія оптимізації та математичне програмування (використовується при синтезі механізмів).

На рис.1 також показано зворотний зв'язок між блоками «Вирішення прикладних задач» та «Мотивація», він є необхідним елементом при формуванні мотивації і зацікавленості майбутніх бакалаврів-механіків для вивчення курсу вищої математики.

Як відомо, одним з важливих елементів навчального процесу майбутніх бакалаврів-механіків старших курсів є їх залучення до виконання науково-дослідних та проектних робіт в межах національних та міжнародних грантів, договорів з промисловими підприємствами тощо. Ознайомлення студентів першого курсу з результатами науково-дослідних робіт і залучення кращих студентів до таких робіт є, на наш погляд, потужним поштовхом до зацікавлення вивчення математики, як основного апарату розв'язання виробничих та наукових задач. При цьому необхідно виділяти наступні аспекти:



Рисунок 1 – Розділи вищої математики для студентів зі спеціальності «Автоматизація та комп'ютерно-інтегровані технології»

- 1) описання самої виробничої або наукової проблеми, важливість її вирішення для ефективного здійснення технологічного процесу;
- 2) математизація описаної проблеми;
- 3) розв'язання математичної задачі за допомогою програмного продукту на ЕОМ;
- 4) аналіз та інтерпретація отриманих результатів;
- 5) визначення подальших напрямків досліджень.

Математизація проблеми є одним з найбільш складних етапів вирішення виробничої задачі, ця складність полягає в тому, що необхідно обґрунтувати:

- відмову від деяких факторів, які видаються менш важливими і виокремити, навпаки, більш суттєві явища;
- вибір тих чи інших методів (теорем, законів, принципів) для розв'язання даної проблеми;
- вибір програмного продукту, який би дозволив розв'язати дану математичну проблему.

Список використаних джерел

1. Мурашковська В. Особливості формування змісту математичної освіти майбутніх інженерів-механіків // Наукові записки Кіровоградського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка. Серія: Проблеми методики фізико-математичної і технологічної освіти. 2016. Вип. 10(3). С. 17–22.
2. Касярум С. О. Математичний складник у підготовці майбутніх фахівців пожежної і цивільної безпеки // Вісник Черкаського університету. Серія: Педагогічні науки. 2017. – № 17–18. С. 80–87.

Більш детально з дисциплін I групи необхідно розглядати відомості з диференціальної геометрії. Зазвичай з деякими поняттями цієї дисципліни студенти-механіки зі спеціальностей, наприклад «прикладна механіка» «галузеве машинобудування», «автомобільний транспорт» та ін. ознайомлюються побічно при розгляді кінематичних характеристик руху матеріальної точки при її криволінійному русі. До таких понять відносяться годограф векторної функції, швидкість та прискорення руху точки в декартових та полярних координатах, секторна швидкість, також формули Френе. Майбутнім бакалаврам в галузі робототехніки необхідно знати і розуміти також поняття головної нормалі та бінормалі, поняття вигинальної сім'ї кривих, поверхні та її квадратичних форм, основні рівняння теорії поверхонь. Це пов'язано, в першу чергу з тим, що механічні складові роботів і маніпуляторів, навіть якщо вони містять тільки кінематичні пари 5 класу (обертальні та поступальні, які є плоскими), представляють собою просторові системи, ланки яких описують не плоскі лінії, а поверхні.

Якщо обґрунтовувати зміст II групи математичних дисциплін, то, наприклад, метод гвинтів і дуальних матриць застосовується при дослідженні кінематики маніпуляторів [8, 131–146], принцип Гаусса необхідно використовувати при дослідженні динаміки маніпуляторів [8, 232–244], теорію оптимізації застосовують при розв'язанні задачі синтезу механізмів [9, 9–25].

Таким чином, високий рівень математичної підготовки є необхідною складовою професійної підготовки бакалаврів зі спеціальності «Автоматизація та комп'ютерно-інтегровані технології». Крім базового курсу, обов'язкового для більшості інженерних спеціальностей, необхідно вивчати математичні дисципліни, пов'язані з проектуванням та дослідженням робототехнічних систем. Поряд з вивченням математичних курсів необхідна наявність мотиваційних чинників, які мають метою формування зацікавленості ґрунтовного оволодіння математичним знаннями. Одним з таких мотиваційних чинників є залучення студентів старших курсів до наукової роботи, пов'язаної з математичними розрахунками робото технічних систем та широке ознайомлення з отриманими результатами.

3. Галина Луценко. Огляд сучасних стандартів підготовки інженерних кадрів. Науковий вісник 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.305–310.
4. Клименко М. Развитие карьерной компетентности будущих инженеров-механиков: экспериментальная модель // Науковий вісник Інституту професійно-технічної освіти НАПН України. Сер.: Професійна педагогіка. 2016. № 12. С. 58–68.
5. Практичний курс вищої математики. Кн. 1. Лінійна алгебра і аналітична геометрія. Диференціальне числення функцій однієї та декількох змінних. Навч. посібник для вузів. Харків: Нац. аерокосм. ун-т «Харк. авіац. ін-т», 2004. 355 с.
6. Рубіш В. В. Конспект лекцій з курсу «Вища математика»: Частина I. Ужгород: ДВНЗ УжНУ, 2015. 96 с.
7. Бораковський О. В. Вища математика: конспект лекцій, модуль I (для студентів 1-го курсу денної і заочної форм навчання за напрямом підготовки 6.040106 – «Екологія, охорона навколишнього середовища та збалансоване природокористування (ЕОНС)») / О. В. Бораковський; Харк. нац. акад. міськ. госп-ва. Х.: ХНАМГ, 2010. 105 с.
8. http://vm.kname.edu.ua/images/Files/metod_literatura/Borakovskij/Konsp_lekcij_EONS_M1_p1.pdf.
9. Воробьев Е. И. Механика промышленных роботов: Учеб. пособие для вузов: В 3кн. / Под ред. К.В. Фролова, Е.И. Воробьева. Кн. 1: Кинематика и динамика. М.: Высшая школа, 1988. 304 с.
10. Воробьев Е. И. Механика промышленных роботов: Учеб. Пособие для вузов: В 3кн. / Под ред. К.В.Фролова, Е.И. Воробьева. Кн. 2: Расчет и проектирование механизмов. М.: Высшая школа, 1988. 367 с.

References

1. Murashkovska, V. (2016). Osoblyvosti formuvannia zmistu matematychnoi osvity maibutnikh inzheneriv-mekhanikiv / V. Murashkovska // Naukovi zapysky [Kirovohradskoho derzhavnogo pedahohichnoho universytetu imeni Volodymyra Vynnychenka]. Seriiia : Problemy metodyky fizyko-matematychnoi i tekhnolohichnoi osvity. – Vyp. 10(3). – S. 17–22 [in Ukrainian].
2. Kasiarum, S. O. (2017). Matematychnyi skladnyk u pidhotovtsi maibutnikh fakhivtsiv pozhezhnoi i tsyvilnoi bezpeky. // Visnyk Cherkaskoho universytetu. Seriiia: Pedahohichni nauky. № 17–18. S. 80–87 [in Ukrainian].
3. Lutsenko, Halyna. (2017). Ohliad suchasnykh standartiv pidhotovky inzhenernykh kadriv. Naukovyi visnyk natsionalnoho universytetu imeni V.O. Sukhomlynskoho. Pedahohichni nauky : zb. nauk. pr. /za red. prof. Tetiany Stepanovoi. – №4(59), hruden – Mykolaiv : MNU imeni V.O. Sukhomlynskoho, S.305–310 [in Ukrainian].
4. Klymenko, M. (2016). Rozvytok kariernoi kompetentnosti maibutnikh inzheneriv-mekhanikiv: eksperymentalna model / M. Klymenko // Naukovyi visnyk Instytutu profesiino-tekhnichnoi osvity NAPN Ukrainy. Ser. : Profesiina pedahohika. – № 12. – S. 58–68 [in Ukrainian].
5. Praktychnyi kurs vyshchoi matematyky. (2004). Kn. 1. Liniina alhebra i analitychna heometriia. Dyferentsialne chyslennia funktsii odniiie ta dekilkokh zminnykh. – Navch. posibnyk dlia vuziv. – Kharkiv: Nats. aerokosm. un-t "Khark. aviats. in-t". – 355 s. [in Ukrainian].
6. 6. Rubish, V. V. (2015). Konspekt lektsii z kursu "Vyshcha matematyka": Chastyna I. – Uzhhorod: DVNZ UzhNU. – 96 s. [in Ukrainian].
7. Borakovskiy, O. V. (2010). Vyshcha matematyka: konspekt lektsii, modul I (dlia studentiv 1-ho kursu dennoi i zaочноi form navchannia za napriamamy pidhotovky 6.040106 – «Ekolohiia, okhorona navkolyshnoho seredovysshcha ta zbalansovane pryrodokorystuvannia (EONS)») / O. V. Borakovskiy; Khark. nats. akad. misk. hosp-va. – Kh.: KhNAMH. – 105 s. [in Ukrainian].
8. http://vm.kname.edu.ua/images/Files/metod_literatura/Borakovskij/Konsp_lekcij_EONS_M1_p1.pdf
9. Vorobev, E. Y. (1988). Mekhanyka promyshlennykh robotov: Ucheb. posobyie dlia vtuzov: V 3kn. / Pod red. K.V. Frolova, E.Y. Vorobeva. Kn. 1: Kynematyka y dynamyka. – M.: Vysshhaia shkola. – 304 s. [in Russian].
10. Vorobev, E. Y. (1988). Mekhanyka promyshlennykh robotov: Ucheb. Posobyie dlia vtuzov: V 3kn. / Pod red. K.V.Frolova, E.Y. Vorobeva. Kn. 2: Raschet y proektyrovanye mekhanizmov. – M.: Vysshhaia shkola. – 367 s. [in Russian].

Андрей Шостачук. Математическая подготовка будущих бакалавров-механиков по специальности «Автоматизация и компьютерно-интегрированные технологии»

Статья посвящена рассмотрению содержания математической подготовки будущих бакалавров по автоматизации технологических процессов на производстве. Одним из путей такой автоматизации является использование роботов и манипуляторов. Поскольку при создании (синтезе) роботов и их анализе необходимо рассчитывать их геометрические, кинематические и силовые характеристики, особенные требования при обучении будущих бакалавров выдвигаются к их математической подготовке. Особенностью этой подготовки в сравнении с математической подготовкой будущих бакалавров по таким специальностям, как прикладная механика, отраслевое машиностроение и другие есть более детальное изучение традиционных курсов (линейная алгебра, дифференциальные уравнения, интегральное исчисление), а также изучение других направлений (винтовое исчисление, дифференциальная геометрия, теория оптимизации). Рассмотрена роль и содержание мотивации студентов в процессе изучения математики, в частности, необходимость существования обратной связи между результатами практической деятельности студентов старших курсов и формированием мотивации студентов при изучении математики.

Ключевые слова: автоматизация, математическая подготовка, мотивация, математический анализ, кинематический анализ, синтез механизмов, винтовое исчисление, теория оптимизации.

Andrii Shostachuk. Mathematical training undergraduates of mechanical engineering in specialty «Automation and computer integrated technologies»

The article is devoted to considering the content of mathematical training of undergraduates in automation of technological processes in production. One of the ways of such automation is using robots and manipulators,

which are, as a rule, dimensional mechanical systems and they are rather difficult for mathematical description. As it is necessary to calculate geometric, kinematic and power characteristics while creating (synthesizing) robots, increased requirements are initially, put to their mathematical training, while teaching undergraduates. The peculiarity of training bachelors in automation of production in comparison with mathematic training bachelors in the following specialties, such as: "Applied Mechanics", "Industrial Machine Building", "Automobile Transport" etc. is close to more detailed studies of traditional courses of other mathematical subjects necessary to use while analyzing and synthesizing robots and manipulators.

The article covers the role and the essence of students' motivation in the process of studying mathematics. It is necessary to emphasize on the necessity of the feedback between the results of practical activity of the students of the last year of studies and while solving production tasks and forming students' motivation, especially at the primary stage. While analyzing practical activity of the students, the focus should be done on using mathematical knowledge while solving applied design and technological tasks. The most complicated stage of solving tasks is usually mathematics of a design or a technological problem. The challenge of mathematics stage lies in justification of accounting certain factors and removing other ones, less important.

It was offered to divide conditionally all mathematical training into two parts, one of which should contain traditional directions of Advanced Mathematics, taught, as a rule, to the students of Machine-Building Specialties. These are the following sections, such as Linear Algebra, Analytical Geometry, Differential and Integral Calculation, Field Theory, Rows, Probability Theory and Mathematical Programming.

Key words: automation, mathematical training, motivation, mathematical analysis, synthesis of mechanisms, spiral calculation, optimization theory.

УДК 378.147+78 : 7.049.1

Гао ЮАНЬ

аспірантка кафедри музично-інструментальної підготовки
ДЗ «Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К. Д. Ушинського»,
м. Одеса, Україна
e-mail: 675833671@qq.com

МЕТОДОЛОГІЧНІ ПІДХОДИ ЩОДО РОЗВИТКУ ЕМОЦІЙНОГО ІНТЕЛЕКТУ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА

У статті розкривається зміст поняття «методологічний підхід» в контексті педагогічних наукових досліджень. Розглянуто методологічні підходи, які визначено як впливові щодо розвитку емоційного інтелекту майбутніх учителів музичного мистецтва в процесі фахової підготовки. Проаналізовано низку методологічних підходів: синергетичний, холістський, герменевтичний та імпліцитний. Відповідно до змісту та специфіки означених підходів висвітлено особливості їхньої реалізації у контексті розвитку емоційного інтелекту майбутніх учителів музичного мистецтва.

Ключові слова: методологічний підхід, фахова підготовка, вчитель музичного мистецтва, синергетичний підхід, холістський підхід, герменевтичний підхід, імпліцитний підхід.

Сучасні соціокультурні обставини характеризуються швидкоплинністю, мінливістю та інтенсифікацією інформаційного й емоційного навантаження на людську психіку. Це стосується будь-якої сфери життєдіяльності особистості. Досягнення успіху неможливе без здатності швидко адаптуватися до змінюючогося світу, кардинальних економічних та політичних змін. Від фахівця, крім рівня професійної кваліфікації, вимагається готовність швидко, творчо і адекватно реагувати на процеси, що відбуваються, відтак, усвідомлення і розуміння особистістю власних емоцій та емоцій інших людей набуває значної актуальності у ключі налагодження комунікації, активізації мотиваційних механізмів, ефективного саморозвитку та самореалізації. Особливо це стосується людей, діяльність яких пов'язана безпосередньо з комунікацією з іншими людьми, зокрема педагогі-

чною діяльністю, адже її ефективність значним чином залежить від ефективно налагодженого спілкування, здатності керувати процесом діяльності, досягати необхідних результатів через створення певного емоційного фону. Це зумовлює актуальність вивчення проблематики емоційного інтелекту саме в контексті діяльності педагога. У даному аспекті емоційний інтелект відображає інтеграцію емоційних, когнітивних, комунікативних та регуляційних властивостей особистості.

Значення емоційного інтелекту ще більш зростає, якщо говорити про професійну діяльність вчителя музичного мистецтва, яка відбувається на ниві тісного зв'язку емоційної сфери з музикою. Висока чутливість до широкого спектру емоційних переживань, здатність розрізняти й вірно трактувати емоційні сигнали, а також знаходити шляхи для адекватного вираження й трансляції

емоційного контексту художнього образу, розуміння законів емоційного впливу на слухача, керування власними емоціями в умовах виконання музичного твору й емоціями інших в процесі організації його сприйняття є дуже важливими для вчителя музичного мистецтва, діяльність якого відбувається на перетині психолого-педагогічних та мистецьких засад.

Науковці вивчають різні аспекти проблематики емоційного інтелекту: місце і роль емоцій у когнітивних процесах (В. Вундт, П. Жане, Т. Рібо, та ін.); системно-функціональну синергію емоцій та інтелекту у регуляції діяльності та спілкування особистості (Л. Аболін, О. Айгунова, І. Андрєєва, Л. Анциферова, Т. Березовська, О. Власов, Є. Власова, Г. Гарскова, Ю. Давидова, Б. Додонов, К. Ізард, Д. Карузо, О. Леонтьєв, Д. Люсін, Дж. Мейєр, М. Роберт, П. Селюей та ін.); осмислення і розуміння суб'єктом власних емоцій, емпатію (І. Андрєєва, Д. Гоулман, К. Ізард, Є. Ільїн, Є. Рибалко, О. Саннікова, С. Симоненко, О. Чебикін та ін.) тощо. Більшість вчених розглядали емоційний інтелект як конгломерат здібностей. Так, Дж. Мейєр і П. Селюей визначили емоційний інтелект як здатність сприймати і усвідомлювати свої та чужі почуття і емоції, розрізняти їх, користуватися цією інформацією для фасилітації мислення і діяльності.

Емоційним аспектам музично-педагогічної діяльності, емоційній культурі та емоційному досвіду майбутнього вчителя музики приділяли увагу О. Білоус, Г. Дідич, Д. Лісун, Г. Падалка, В. Петрушин, О. Ростовський, О. Холопова та ін.

Аналіз філософської та психолого-педагогічної наукової літератури дозволив встановити, що визначення та аналіз методологічних підходів, вивчення їх теоретичних аспектів має сутнісне значення для розробки стратегії формувальних процесів у педагогічних дослідженнях. Так, науковці (О. Асмолов, Б. Гершунський, І. Зимня, Є. Юдін та ін.) приділяють у своїх роботах значної уваги аналізу різних методологічних підходів щодо вивчення відповідного педагогічного явища чи процесу.

Безперечна актуальність проблеми розвитку емоційного інтелекту майбутніх учителів музичного мистецтва стикається з певним браком розробленості (зокрема методологічної) у контексті фахової підготовки майбутнього вчителя музики. Це зумовлює визначення у якості мети статті обґрунтування синергетичного, холистського, герменевтичного та імпліцитного підходів як впливових щодо розвитку емоційного інтелекту майбутніх учителів музичного мистецтва.

Методологія як інструмент перетворення навколишнього світу обумовлює стратегію педа-

гогічного дослідження. Опора на методологічні засади забезпечує об'єктивність, ефективність, цілісність, системність і результативність дослідження, вказує В. Жигір [5]. У довідкових джерелах методологія пояснюється як система засобів, прийомів, методів і принципів побудови діяльності [7]. Методологія – це наука, яка розглядає компоненти наукового дослідження, і наукова основа, що зумовлює системні пізнавальні орієнтири, які певним чином спрямовують дослідницьку діяльність [11].

Методологія вивчає принципи побудови та закономірності наукового пошуку в педагогіці [8], способи впливу на діяльність та її організацію, на перетворення педагогічних об'єктів [4, 64–71]. Крім того, методологічний підхід визначає «кут зору», із якого розглядають педагогічний об'єкт, світоглядну та наукову позицію дослідника, що визначає стратегію відповідної діяльності [1].

Методологічна розробка процесу розвитку емоційного інтелекту майбутніх учителів музичного мистецтва у процесі фахової підготовки передбачає: визначення зв'язку між метою дослідження і логікою варіативної форми художньо-педагогічної взаємодії між студентами та педагогами; визначенням змісту фахової підготовки на основі поєднання емоційно-комунікативних та раціонально-інтелектуальних засад, інтеграції наукового та художнього мислення, соціального та індивідуального аспектів освіти; врахування світового психолого-педагогічного досвіду формування емоційного інтелекту, а також інноваційних і традиційних концепцій вищої музичної освіти.

Фахова підготовка майбутніх учителів музики ґрунтується на різних видах художньо-педагогічної комунікації з музичним мистецтвом або через музичне мистецтво з іншими. Музичне мистецтво є найбільш емоційним з усіх видів мистецтва, у символній мові якого закодовані художні емоції. Історія розвитку музичного мистецтва вказує на те, що мова музики володіє експресивної функцією. Інформація, передана мовою музики є емоційно насиченою, символічною. Емоція в музиці володіє загостреною інформативністю. Музичне мистецтво – це поєднання емоційного та раціонального, а співвідношення цих компонентів залежить від особливостей музичної мови. Відповідно до таких характеристик фахової підготовки майбутнього вчителя музики, на основі узагальнення актуальних досліджень і публікацій емоційний інтелект вчителя музичного мистецтва ми визначаємо як інтегральну особистісно-фахову здібність сприймати, ідентифікувати та адекватно інтерпретувати інформацію щодо емоційно-змістової експресивності через емпатійне «включення» і раціоналізацію побутових і художніх емоцій в процесі

художньо-педагогічної комунікації для проектування і реалізації ефективних стратегій позитивного педагогічного впливу щодо досягнення конгруентної взаємодії у глибинному емоційно-інтелектуальному осягненні музичних творів і емоційних станів її учасників, що забезпечуватиме успішність особистісно-фахової діяльності.

Нами встановлено, що методологічною основою розвитку емоційного інтелекту майбутнього вчителя музичного мистецтва в процесі фахової підготовки доцільно вважати: синергетичний, холістський, герменевтичний та імпліцитний підходи. Опора теоретичного та експериментального дослідження на ці підходи в їх цілісності зумовлена тенденцією створення системної методології в мистецькій педагогіці. Розглянемо означені підходи.

Синергетичний підхід (С. Курдюмов, О. Князева, А. Пригожин, Г. Хакен та ін.) відображає міждисциплінарний аналіз наукових ідей, методів і моделей поведінки систем, розкриття їхнього потенціалу. Синергетика вивчає складні системи, їхнє функціонування, нелінійність та невідновлюваність, самоорганізацію та біфуркаційні зміни. В перекладі з грецької синергетика розуміється як взаємодія, спільна дія. О. Олексюк вказувала, що синергетичний підхід має стати методологічною основою мистецької педагогіки, адже міждисциплінарність та інтеграція всіх її компонентів формують універсальну, самоорганізуючу систему, яка значно збільшить успішність музичної освіти [10, 126].

У контексті вивчення емоційного інтелекту майбутнього вчителя музичного мистецтва розглядаються проблеми міждисциплінарного діалогу, виявляються особливості формування досліджуваного феномену з урахуванням означеної методології та стратегії. Синергізм педагогічного впливу виникає в результаті інтегрованого, мультидисциплінарного, оптимізованого з урахуванням основної мети здійснення педагогічних процедур, враховуючих всі складові фахової підготовки, всі її компоненти і підсистеми, в результаті чого здійснюється такий ефект, якого неможливо досягнути за рахунок ізольованого, несистемного прояву окремих педагогічних настанов.

Синергетичний підхід покладає в основу нашого дослідження такі методологічні ідеї:

1. Необхідність розробки певної єдиної стратегії фахової підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва з метою забезпечення умов, необхідних для ефективного розвитку емоційного інтелекту.

2. Створення системи взаємопов'язаних педагогічних впливів на основі індивідуальної, інноваційної та творчої діяльності студентів і викладачів, підпорядкованої задекларованій меті.

3. Визначення процесу розвитку емоційного інтелекту особистості в процесі фахової підготовки як нелінійної системи, що самоорганізується.

Під самоорганізацією ми розглядаємо здатність до саморозвитку й удосконалення через подолання невідновлюваності у процесі поєднання різних елементів і компонентів системи фахової підготовки майбутнього вчителя музичного мистецтва. Процес самоорганізації відбувається як із педагогічною системою (мультидисциплінарним художньо-педагогічним середовищем) та і з її суб'єктом під впливом означеного середовища.

Синергетичний підхід до формування емоційного інтелекту майбутнього вчителя музики дозволяє використовувати потенціал самоорганізації особистості, який дозволяє реалізувати мистецтво, адже мистецтво покликане надати можливість особистості гармонізувати себе, свій внутрішній емоційний світ відносно соціуму, розгортати та відкривати для особистості зміст проблемних емоцій та відносин через мову художньої емоції. У такому розумінні розвиток емоційного інтелекту у процесі фахової підготовки вчителя музичного мистецтва відбувається через відкритий діалог з собою, з іншими, що, як зазначає С. Курдюмов, неодмінно пробуджує творчу енергію суб'єкта [8], через усвідомлення та узгодження внутрішніх суперечностей емоційного та інтелектуального, наукового та творчого сприйняття музичного мистецтва [9].

Синергетичний підхід до розвитку емоційного інтелекту майбутніх учителів музичного мистецтва дозволяє вийти за межі детермінованих і стандартизованих теорій управління навчальним процесом в площину багатоваріантних рішень, творчого пошуку, непередбачуваності та відкритості для нової емоційної інформації, яка може певним чином суперечити власному емоційному досвіду особистості, але приймається та збагачує його в умовах нелінійного та творчо-орієнтованого процесу художньо-педагогічної комунікації.

Поряд з синергетичним підходом, який використовує невідновлюваність як шлях до еволюції та біфуркаційних змін, доцільним є визначення у якості методологічної основи холістський підхід, який вносить певну рівновагу та цілісність у нелінійну, динамічну та нестійку синергетичну систему фахової підготовки майбутнього вчителя музичного мистецтва.

Холізм (від грец. ціле, цілісність, цільність, увесь) – це методологічна концепція (М. Гайдегер, Г. Гегель, І. Кант, Г. Лейбніц, Р. Мартін, Дж. Миллер, Л. Фейєрбах та ін), яка вивчає філософські категорії «ціле» та «частина» і згідно з якою ціле є первинним і має пріоритет над своїми складовими.

Особистість, згідно ідей холізму, є найвищою формою цілісності. Відповідно, розвиток емоційного інтелекту розглядається в контексті цілісного розвитку особистості [14]. Це зумовлює підпорядкованість фахової підготовки майбутнього вчителя музики індивідуальним особливостям кожного студента, що зумовлює персоніфікованість освітнього процесу. Послідовне ускладнення елементів цілого зміцнює єдність та змушують ціле еволюціонувати. Таким чином, фахова підготовка вчителя музики, націлена на розвиток його емоційного інтелекту, не відкидає традиційних методів та підходів, однак вони прогресують, удосконалюються та об'єднуються у новітні комплексні педагогічні впливи, підпорядковані меті дослідження.

У якості одного з важливих аспектів холістичної освіти декларується створення емоційно комфортної атмосфери. В середовищі поваги, схвалення та емоційної захищеності виховується інтерес до нових ідей і ціннісне ставлення до мистецтва і до освіти в цілому. В ситуації відсутності тиску та конкуренції стимулюється винахідливість та емоційна відкритість суб'єктів [15].

Отже, орієнтація на цільність особистості в контексті холістської парадигми зумовлює формування для кожного студента певного освітнього простору, який відповідає його персональним потребам, інтересам та творчим інтенціям. Така концепція найкращим чином співпадає зі специфічними особливостями художньо-педагогічної комунікації, яка має особистісний характер і звертається до індивідуального світосприйняття та емоційного досвіду кожного студента, який через інтерпретацію об'єктивної художньої емоції формує власний емоційно-образний зміст музичного твору, генеруючи власні художньо-емоційні концепції. У такому ключі студент, викладач, музичне мистецтво не існують окремо, а тільки в єдності, адже холістський підхід декларує будь-який освітній процес як спільну творчість [15].

У контексті холістського підходу емоційний інтелект майбутнього вчителя музичного мистецтва розвивається у цілісності розвитку особистості. Це зумовлює синергійну єдність когнітивних та афективних процесів, зокрема діючих під час сприймання, інтерпретації та творення музичного образу і, відповідно, вибір не ізольованих, а, навпаки, інтегрованих мистецько-педагогічних впливів, які будуть спрямовані на розвиток емоційного інтелекту у системі загального становлення його як фахівця та особистості.

Крім того, засади холістського підходу доцільно екстраполювати на твори музичного мистецтва, які є предметом художньо-педагогічної комунікації майбутніх учителів музичного мистецт-

ва. Особистість завжди взаємодіє з інформацією, отриманою через органи чуттів, у тому числі музичну інформацію, допрацьовуючи її у своїй свідомості, пропускаючи через призму власного емоційно-особистісного та фахового досвіду. Відповідно, ціле (музичний твір) стає більше, ніж сума його елементів (засобів виразності, символів та кодів музичної мови, задуму композитора), адже всі елементи сумуються з особистісним сприйняттям слухача, інтерпретатора, виконавця. Аналізуючи ті елементи, важливо підпорядковувати стратифікаційний аналіз саме цілісному сприйняттю твору мистецтва як феномену, адже саме цілісне сприйняття здатне створити емоційний вплив і викликати естетичні враження в слухача.

Торкаючись теми музичного аналізу та інтерпретації неможливо не приділити особливої уваги герменевтичному підходу, вибір якого зумовлюється предметом фахової підготовки майбутнього вчителя музики – твором мистецтва, з відповідними специфічними особливостями художнього мовлення, які потребують глибокого розуміння.

Засновниками філософської герменевтики вважають Ф. Шлейєрмахер та В. Дільтей. Значний науковий внесок в розробку герменевтичної методології зробили М. Гайдеггер, Г. Шпет та інші. Методологія герменевтики ґрунтується на розумінні знаково-символічної системи тексту. Ідеї герменевтики поєднують такі концепти як «розуміння», «значення» та «інтерпретація», а сама герменевтика традиційно визначається як «мистецтво інтерпретації» [2, 66].

Інтерпретація має на меті перехід від основного авторського задуму, закладеного в твір мистецтва і вираженого певним знаком або символом, до його розуміння. Як визначав В. Дільтей, розуміння уможливується здатністю свідомості особистості проникати в іншу свідомість через відтворення творчого процесу [3].

У контексті герменевтичного підходу, емоційний інтелект майбутнього вчителя музичного мистецтва буде розвиватися через проникнення в зміст музичного твору і відповідних художніх емоцій, тобто через розуміння емоційно-образного змісту музичної мови, ототожнення з закодованими в музичній інтонації емоціями і формування особистісного ставлення до них у процесі герменевтичного аналізу художнього твору.

Важливо зазначити, що герменевтику варто розглядати не лише як спосіб наукового тлумачення текстів, а й як можливість інтерпретації будь-якої ситуації або явища, у тому числі емоцій. Фахова підготовка майбутнього вчителя музичного мистецтва на основі герменевтичного підходу уможливує встановлення стосунків між тим, хто транслює певні сигнали, у тому числі емоційні

(через мову, невербальні прояви або інші символи, наприклад звук) і тим, хто їх сприймає. У такому розумінні фахова підготовка має справу не просто з проблемою дослідження й розкриття образів, знаків та символів музичної мови, звукових кодів, у тому числі художніх емоцій, а поширюється також і на міжособистісну художньо-педагогічну комунікацію, що перетворює герменевтику з мистецтва тлумачення тексту на інтегральну систему, за допомогою якої індивід вдається до інтерпретації будь-якого непрямого інформаційно-емоційного повідомлення.

Останній методологічний підхід, який впливає на організацію процесу розвитку емоційного інтелекту і тлумачить її як недирективну форму фахової підготовки майбутнього вчителя музики – імпліцитний. Цей підхід ґрунтується на основі імпліцитної теорії (з латинської – вплетений, невиражений, неявний). Імпліцитна концепція ґрунтується на вивченні аспектів функціонування особистості, які були сформовані не в науковому дослідженні, а в повсякденному житті [12]. К. Двек емпірично довів, що імпліцитні теорії впливають на діяльність та успішність людини, а також її самооцінку [13].

Імпліцитний підхід описується як такий, що не передбачає пояснення правил або надання конкретних вказівок. Відповідно імпліцитного підходу, розвиток емоційного інтелекту майбутніх учителів музики в процесі фахової підготовки реалізується шляхом механічного оволодіння певними здібностями або уміннями, такими як конгруентна емоційна поведінка в процесі художньо-педагогічної комунікації (через неодноразове повторення близьких за змістом квазіпрофесійних ситуацій та їх аналіз), розрізнення, впізнавання та усвідомлення емоційних сигналів в процесі герменевтичного аналізу музичного твору (через їхнє слухове сприйняття в поєднанні зі спостереженням за аналізом викладача або інших студентів) виконання емоційно-націлених вербальних та невербальних завдань (через полілог з твором мистецтва і через твір мистецтва з іншими).

Імпліцитне навчання реалізується в процесі художньо-педагогічної комунікації всіх видів. Відповідно, ідея розвитку емоційного інтелекту має бути вплетеною у всі види навчальної діяльності майбутніх учителів музичного мистецтва, але не директивним, а неявним чином, через спілкування, колективне музичне сприймання, емоційно-аналітичні сесії, коли основними поставленими завданнями буде виконання творчих завдань або особистісна взаємодія. Знання і уміння які отримує студент в рамках імпліцитного підходу до організації фахової підготовки, орієнтованої на розвиток емоційного інтелекту не формулюються педагогом. Кожен студент формулює їх самостійно, безпосередньо на основі модифікації власного індивідуального духовного та емоційного досвіду. Означений підхід доповнює традиційну освітню систему такими феноменами як натхнення та інтуїтивні особистісні знання, які можуть передувати створенню інтерпретаційно-виконавських концепцій, розумінню та аналізу художніх емоцій.

У якості висновків зазначимо, що розвиток емоційного інтелекту майбутнього вчителя музичного мистецтва в процесі фахової підготовки, як складний інтегрований процес набуття здібності сприймати, ідентифікувати та адекватно інтерпретувати інформацію щодо емоційно-змістової експресивності через емпатійне «включення» і раціоналізацію побутових і художніх емоцій в процесі художньо-педагогічної комунікації, вимагає комплексної взаємодії методологічних підходів, які в єдності становлять методологічне підґрунтя розробки педагогічних умов розвитку досліджуваного феномену. В якості стратегічної наукової основи розвитку емоційного інтелекту майбутнього вчителя музичного мистецтва в процесі фахової підготовки визначено такі підходи: синергетичний, холістський, герменевтичний та імпліцитний.

Подальші наукові розвідки будуть присвячені розробці педагогічних умов та методики цілеспрямованого розвитку емоційного інтелекту майбутнього вчителя музичного мистецтва в процесі фахової підготовки.

Список використаних джерел

1. Бібік Н. М. Переваги і ризики запровадження компетентнісного підходу в шкільній освіті. Український педагогічний журнал. 2015. № 1. С. 47–58.
2. Вригт Г. Х. фон. Логикофилософские исследования. Москва : Прогресс, 1986. 600с.
3. Дільтей В. Виникнення герменевтики. Філософська й соціологічна думка. 1996. № 3–4. С.167–195.
4. Дмитренко Т. А. Ярьсько Е. В. Методология педагогика: характеристики, дефиниция : сб. науч. тр. Екатеринбург : СВ-96, 2010. 384 с.
5. Жигір В. І. Методологічні підходи як основа науково-педагогічних досліджень у професійній освіті. Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах. 2016. Вип. 48. С. 107–115.
6. Ипполитова Н. В. Методологические основания исследования проблем профессиональной педагогики. Научные исследования в образовании. 2012. № 11. URL: <http://cyberleninka.ru/article/n/metodologicheskie-osnovaniya-issledovaniya-problem-professionalnoy-pedagogiki>
7. Йолон П. Методология науки. Філософський енциклопедичний словник : енциклопедія / ред. В. І. Шинкарук. Київ : Абрис, 2002. 742 с.

8. Князева Е. Н., Курдюмов С. Н. Синергетика как новое мировоззрение: диалог с Пригожиным. Вопросы философии. 1992. №12. С.18–25.
9. Николаї Г. Ю. Методологічні пошуки у сфері мистецької освіти. Актуальні питання мистецької освіти та виховання: зб. наук. праць. Суми: СумДПУ імені А. С. Макаренка, 2013. Вип. 1. С. 3–17.
10. Олексюк О. М. Синергетична парадигма й модернізація змісту мистецької освіти Наука і вища освіта в Україні : міра взаємодії. 2008. С. 123–130.
11. Юдин Э. Г. Системный подход и принцип деятельности. Москва : Наука, 1978. 243 с.
12. Bruner J. S. The perception of people. In Handbook of Social Psychology ; G. Lindzey (Ed.). Massachusetts : Addison-Wesley, 1954. vol. II. P. 634–654.
13. Dweck C. S. Implicit theories as organizers of goals and behavior. In The psychology of action : The relation of cognition and motivation to behavior ; P.Gollwitzer & J.A. Bargh (Eds.). NY : Guilford, 1996. P. 69–90
14. Forbes S. H. Holistic Education: An Analysis of Its Ideas and Nature. Solomon Press Book, 2003. 467p.
15. Miller J. The Holistic Curriculum. Toronto : Ontario Institute for Studies in Education Press, 1988. 234 p.

References

1. Bibik N. M. (2015). Perevahy i ryzyky zaprovadzhennia kompetentnysnoho pidkhodu v shkilnii osviti [Benefits and risks of introducing a competent approach in school education]. Ukrainskyi pedahohichnyi zhurnal [Ukrainian Pedagogical Journal]. № 1. PP. 47–58.
2. Vryht H. X. fon. (1986). Lohykofylosofskye yssledovaniya [Logicophilosophical research]. Moskva : Prohress, 600p.
3. Diltei V. (1996). Vynyknennia hermenevtyky. Filozofska y sotsiolohichna dumka [The emergence of hermeneutics. Philosophical and sociological thought]. № 3–4. PP.167–195.
4. Dmytrenko T. A. Yaresko E. V. (2010). Metodolohiya pedahohiky: kharakterystyky, defynytsiya [Methodology of Pedagogy: Characteristics, Definition] : sb. nauch. tr. Ekaterynburh [Scientific journal] : SV–96, 384 p.
5. Zhyhir V. I. (2016). Metodolohichni pidkhody yak osnova naukovo-pedahohichnykh doslidzhen u profesiinii osviti. Pedahohika formuvannia tvorchoi osobystosti u vyshchii i zahalnoosvitnii shkolakh [Methodological approaches as the basis of scientific and pedagogical research in vocational education. Pedagogy of the formation of a creative person in higher and secondary schools.]. Vyp. 48. PP. 107–115.
6. Yppolytova N. V. (2012). Metodolohicheskye osnovaniya yssledovaniya problem professyonalnoi pedahohyky. Nauchnye yssledovaniya v obrazovanii [Methodological bases of problem research of professional pedagogy. Scientific research in education.]. № 11. URL: <http://cyberleninka.ru/article/n/metodologicheskie-osnovaniya-issledovaniya-problem-professionalnoy-pedagogiki>
7. Iolon P. (2002). Metodolohiia nauky. Filozofskyi entsyklopedychnyi slovnyk : entsyklopediya [Methodology of science. Philosophical Encyclopedia Dictionary: Encyclopedia]/ red. V. I. Shynkaruk. Kyiv : Abrys, 742 p.
8. Kniazeva E.N., Kurdiunov S.N. (1992). Synerhetyka kak novoe myrovozzrenye: dyaloh s Pryhozhynym. Voprosy fylosofy [Synergetics as a new worldview: dialogue with Prigogine. Questions of philosophy]. №12. PP.18–25.
9. Nikolai H. Yu. (2013). Metodolohichni poshuky u sferi mystetskoii osvity. Aktualni pytannia mystetskoii osvity ta vykhovannia [Methodological searches in the field of artistic education. Topical Issues in Artistic Education and Education]: zb. nauk. prats. [scientific works] Sumy : SumDPU imeni A. S. Makarenka, Vyp. 1. PP. 3–17.
10. Oleksiuk O.M. (2008). Synerhetychna paradyhma y modernizatsiia zmistu mystetskoii osvity Nauka i vyshcha osvita v Ukraini : mira vzaiemodii [Synergetic paradigm and modernization of the content of artistic education. Science and higher education in Ukraine: the measure of interaction.]. PP. 123–130.
11. Iudyn E. H. (1978). Systemnyi podkhod y pryntsyyp deiatelnosti [System approach and principle of activity]. Moskva : Nauka, 24
12. Bruner J. S. (1954). The perception of people. In Handbook of Social Psychology ; G. Lindzey (Ed.). Massachusetts : Addison-Wesley, vol. II. P. 634–654.
13. Dweck C. S. (1996). Implicit theories as organizers of goals and behavior. In The psychology of action : The relation of cognition and motivation to behavior ; P.Gollwitzer & J.A. Bargh (Eds.). NY : Guilford, P. 69–90
14. Forbes S. H. (2003). Holistic Education: An Analysis of Its Ideas and Nature. Solomon Press Book, 467p.
15. Miller J. (1988). The Holistic Curriculum. Toronto : Ontario Institute for Studies in Education Press, 234 p.

Гао Юань. Методологические подходы к развитию эмоционального интеллекта будущих учителей музыкального искусства

В статье раскрывается содержание понятия «методологический подход» в контексте педагогических исследований. Рассмотрены методологические подходы, которые определены как влияющие на развитие эмоционального интеллекта будущих учителей музыкального искусства в процессе профессиональной подготовки. Проанализирован ряд методологических подходов: синергетический, холистский, герменевтический и имплицитный. Согласно содержанию и специфике указанных подходов освещены особенности их реализации в контексте развития эмоционального интеллекта будущих учителей музыкального искусства.

Ключевые слова: методологический подход, профессиональная подготовка, учитель музыкального искусства, синергетический подход, холистский подход, герменевтический подход, имплицитный подход.

Gao Yuan. Methodological approaches to the development of emotional intelligence of future teachers of musical art

The purpose of the article is to substantiate the synergetic, holistic, hermeneutic and implicit approaches as influential ones in the development of the emotional intelligence of future teachers of musical art. The article

reveals the content of the concept "methodological approach", in the context of pedagogical research, as researcher's scientific idea, which determines the strategy of the relevant activity. The emotional intelligence of musical art teacher is defined as the integral personality and professional ability to perceive, identify and adequately interpret information as for emotional and content expressiveness through empathic engagement and rationalization of everyday and artistic emotions in the process of artistic and pedagogical communication for designing and implementing effective strategies of positive pedagogical influence on achievement of congruent interaction in deep emotional and intellectual comprehension of musical works and emotional states of its participants, which will ensure the success of personal and professional activities. The synergetic approach to the development of the emotional intelligence of future teachers of music art can go beyond deterministic and standardized theories of managing the learning process in the context of multivariate solutions, creative search, unpredictability and openness for new emotional information. In the context of the holistic approach, the emotional intelligence of the future teachers of musical art develops in the integrity of the personality development. This determines the unity of cognitive and affective processes. On the basis of the hermeneutic approach, the emotional intelligence of the future teacher of musical art develops through the penetration into the content of the musical composition and the corresponding artistic emotions of the identification with emotions embedded in the musical intonation and the formation of personal attitude towards them in the process of hermeneutic analysis of the artistic work. An implicit approach is realized in the process of art and pedagogical communication of all kinds. The idea of emotional intelligence development is implicitly included in all types of educational activities of future teachers of musical art through communication. Further scientific investigations on this problem will be devoted to the development of pedagogical conditions and methods for the purposeful development of the emotional intelligence of the future teacher of musical art in the process of professional training.

Keywords: methodological approach, professional training, musical art teacher, synergistic approach, holistic approach, hermeneutic approach, implicit approach

УДК 378.011.3-051.[78+792.8

Ван ЮАНЬСІНЬ

*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-Китай
e-mail: innagek68@gmail.com*

КОНСТРУКТИВНА СКЛАДОВА МУЗИЧНО-РИТМІЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ МУЗИКИ І ХОРЕОГРАФІЇ

У статті на основі проведеного аналізу літературних джерел розглянуто значення ритму як конструктивної складової музично-ритмічної компетентності майбутніх учителів музики і хореографії.

Поняття ритму є загальновідомим та універсальним, має широкий спектр застосування і набуло широкого дискусування в науковій літературі. Воно давало поштовх для народження наукових концепцій, розпочинаючи від античних філософських теорій і закінчуючи сучасними науковими дослідженнями в галузі психології, фізіології, медицини, педагогіки, спорту, мистецького циклу – музиці, літературі, живописі, театральному мистецтві та ін.

Ключові слова: ритм, музичне мистецтво, майбутні педагоги-музиканти та хореографи, музично-ритмічна компетентність.

На даний час відбулися зміни типу соціально-го замовлення суспільства щодо особистості випускника освітніх установ. Світова освітня система в якості пріоритетної мети визначає формування особистості з високим інтелектуальним та творчим потенціалом, здатної швидко інтегруватися у сучасний світ високих технологій та інформації, застосовувати отримані знання на практиці і досягати високих результатів у різних галузях професійної діяльності. Нові пріоритети в мистецькій освіті визначають необхідність удосконалення підготовки студентів у вишах. Тому важливим завданням вищої педагогічної освіти є підго-

товка фахівця, що володіє навичками професійної діяльності, які дозволяють швидко адаптуватися в соціумі й бути конкурентоспроможним на ринку праці. З огляду на це, особливої уваги набуває музично-ритмічна компетентність, яка є основою майбутніх педагогів-музикантів та хореографів.

У структурі музично-ритмічної компетентності майбутніх учителів музики та хореографії ми виокремили саме той компонент, який вважаємо конструктивною складовою – це почуття музичного ритму.

Поняття ритму є загальновідомим та універсальним, має широкий спектр застосування і

набуло широкого дискутування в науковій літературі. Воно давало поштовх для народження наукових концепцій, розпочинаючи від античних філософських теорій і закінчуючи сучасними науковими дослідженнями в галузі психології, фізіології, медицини, педагогіки, спорту, мистецького циклу – музиці, хореографії, літературі, живописі, театральному мистецтві та ін.

Мета статті – довести, що музичний ритм є конструктивною складовою музично-ритмічної компетентності майбутніх учителів музики і хореографії.

У музиці головним багатофункціональним, емоційно-виражальним елементом є ритм. Розуміння поняття музичного ритму музикознавцями, науковцями, педагогами веде до глобального розгляду його з огляду теоретичного осмислення та різнопланової музичної діяльності.

Дослідження музичного ритму знайшло своє відображення в працях видатних психологів: Б. Теплова, В. Петрушина, Є. Назайкінського; музикознавців та науковців: Ф. Колеси, П. Сокальського, К. Квітки, М. Гауптмана; науковців-теоретиків: Б. Асаф'єва, Л. Мазеля, В. Цукермана, Ю. Тюліна, Н. Привано, Г. Конюса, В. Холопової, А. Островського, Н. Гарбузова, І. Чижика, Т. Кравцова, Г. Рімана, Е. Курта, К. Штокгаузена; педагогічних дослідженнях О. Пчелинцевої, Г. Ципіна, В. Варакути; а практичне застосування в методиках Е. Жак-Далькроза, К. Орфа, Е. Бальчитіса, Л. Баренбойма, К. Пігрова, Т. Тютюнникової та ін.

Музичний ритм відноситься до часових категорій і взаємопов'язаний з іншими часовими категоріями, такими як метр, темп. Взаємозв'язок тріади «ритм-метр-темп» становить сутність музичного ритму [5; 6; 13]. Ритм як категоріальне поняття взаємодіє з усіма засобами музичної мови і виражається через такі поняття: ритмічний рисунок, метро-ритм, ритмо-динаміка, ритмо – педагогіка, темпо-ритм, ритмо-гармонія, ритмо-побудова.

В. Холопова відзначає, що починаючи з античності і до початку ХХ ст. було відсутнє вчення про музичний ритм: «Самостійні вчення про гармонію та поліфонію виникли головним чином тому, що гармонія і поліфонія на певному періоді історії музики стали важливою основою форми. Що ж стосується ритму, то протягом декількох століть у професійній музиці не склалися такі художньо значимі стилі, в яких би ритм виконував головну роль у формі і досягнув вершин у порівнянні з іншими елементами організації». Так, в епоху Віденського класицизму «ритм стає головним помічником гармонії та тематизму», але не є «одним із трьох визначних факторів» виразності музичної мови [12, 3–4]. В. Холопова приходить до висновку, що «вчення про ритм не могло мати практич-

ного характеру – воно не диктувалося потребами музичної практики, і, відповідно, музична практика не давала достатнього матеріалу для теоретичних висновків» [12, 5].

Музиканти-теоретики досліджуючи роль музичного ритму, формують власні концепції. Так, Е. Курт упроваджує теорію процесуального становлення музичної форми, підкреслюючи особливу роль лінійних функцій усіх засобів музичної виразності (в тому числі і ритму). Тут ритм постає одним із головних виразних засобів музичної мови та змістовою сутністю музичного твору [3, 66].

Звуковисотність і ритм, за Б. Асаф'євим, є одними з головних складових музичної тканини, де ритм, будучи пов'язаним з інтонацією, стає дисциплінарним фактором. Академік вводить поняття «ритмо-інтонація» і зауважує, що «неінтонуючого ритму немає в музиці і бути не може. Ритм може гальмувати розвиток інтонації, якщо виокремлені з мовної та музичної інтонації складочисельні або складовимірвальні метричні схеми починають керувати музичною інтонацією: тоді музика або мертва, або стає «прикладною», або рухається понад метричними схемами, керована ритмом – диханням, але це – природна мелодія» [1, 311]. Б. Асаф'єв називає музичний ритм «серцем музики» і «будівничим форми у часі», акцентуючи увагу на формотворчих якостях музичного ритму [1, 276].

У визначенні музичного ритму, яке пропонує В. Холопова, підкреслюється зв'язок музичного ритму з усіма іншими параметрами музики: «Музичний ритм – це часова і акцентна сторона мелодії, гармонії, фактури, тематизму та всіх інших елементів музичної мови» [11, 4].

У музично-теоретичній літературі поняття «музичний ритм» визначається в широкому та вузькому значеннях. Критерієм віднесення ритму до того чи іншого значення є масштаб ритмічної одиниці. Ритм у вузькому значенні – це послідовність та співвідношення довжин музичних звуків; у широкому – особливості ритмічного групування музичного тексту у фразах, реченнях, побудовах, розділах, частинах форми [11, 9–10; 6, 106].

О. Пчелинцева розкриває сутність поняття музичного ритму в широкому та вузькому значеннях: «Поняття музичного ритму в широкому значенні охоплює усі сторони часової організації музики. Сюди можна віднести такі властивості, що характеризують музичний твір «в цілому» – це метр, темп, фразування, структура тощо» [8, 4]. Поняття ритму у вузькому значенні – це співвідношення довжин музичних звуків, яке і є самою сутністю музичного ритму як такого. Дослідниця також вказує на формотворчу природу ритму: «у найширшому розумінні ритм – часова структура процесів, що відбуваються в музиці, яка пов'язана

з основними елементами музичної мови – мелодією і гармонією. Таке поєднання утворює основу виражальних можливостей музичного комплексу» [8, 14].

Ф. Колесса, П. Сокальський та К. Квітка дослідили ритмічні особливості українських народних пісень, їх зв'язок з національними особливостями мовлення, поетичною основою та проаналізували історичні етапи їх формування.

Категорія ритму стає об'єктом досліджень, на основі яких формуються музичні наукові концепції, теорії, методики, лише в кінці XIX на початку XX ст. У результаті ритм постає як один із головних не лише виражальних засобів музичної мови, але і формотворчим її елементом (музичні течії, особливості композиторських стилів, виражених через ритмічний компонент тощо), засобом для формування та виховання чуттєвої сфери сприйняття музики (методи музичного виховання, в основі яких лежало ритмічне начало).

У музичній педагогіці питання музичного ритму розглядається як першооснова музичальності. Б. Теплов дає психологічний аналіз відчуття музичного ритму та особливу увагу приділяє питанням його розвитку. Поняття ритму формулює як «закономірний розподіл часової послідовності подразників на групи, які об'єднані акцентами» [9, 188]. Таким чином, у поняття «ритм» включається поняття «метр» і розуміється як «метро-ритм». Науковець звертає увагу на те, що сприйняття ритму є завжди активним і проходить у певних темпових рамках [9, 188].

Музично-ритмічне відчуття Б. Теплов характеризує як здатність людини сприймати, переживати, відтворювати і створювати нові ритмічні групування. Разом з тим, наголошує на головних чинниках, що закладені в музичному ритмі, які і визначають цю здатність: 1) відчуття музичного ритму має емоційний зміст, який виходить з самої музики і передається через ритмічне переживання людиною; 2) відчуття музичного ритму має моторну природу: «сприйняття музики безпосередньо супроводжується тими або іншими руховими реакціями, які в більшій або меншій мірі точно передають часовий хід музичного руху, або, іншими словами, сприйняття музики має активний слухо-моторний характер» [9, 192].

Б. Теплов, спираючись на проаналізовані ним дослідження зарубіжних науковців (Т. Болтон, Ч. Ракміш, Р. Хазбенд, Р. Мак-Даугол, С. Сішор) та проведені власні наукові експерименти, приходять до висновку: в основі ритму лежить моторна природа – свідомі і несвідомі мускульні рухи людини, підпорядковані ритму. Найпоширенішими формами мускульних рухів є відбивання такту ногою, кивання головою або покачування всім

тілом. Великий інтерес з цієї точки зору становлять, з однієї сторони, з'ясування ролі внутрішніх моторних компонентів сприйняття, а з іншої – виявлення тих особливостей самого ритму, які забезпечують цілісність і диференційованість музичного руху, що сприймається.

Музично-теоретичні дослідження поняття музичного ритму стали основою, на якій вибудовуються цілісні музично-педагогічні системи Е. Жак-Далькроза [2], К. Орфа [4], Т. Тютюнникової [10], К. Пігрова [7].

Розвиваючи відчуття ритму як першооснову музичальності Е. Жак – Далькроз спрямовує увагу на розвиток відчуття рівномірної пульсації метричних одиниць та його акцентної природи; розвиток відчуття динамічних підйомів та спадів (вправи на розслаблення та напруження); розвиток відчуття стабільного темпу та агогічних відхилень (сповільнення і прискорення); розвиток відчуття поліритмії та рухового канону; розвиток вміння імпровізувати [2, 30–40].

Музикант-педагог неодноразово наголошує: «Щоб досконало виконати ритм, мало сприйняти його інтелектом за допомогою доброї інтерпретації, потрібно дослідити співвідношення між мозком, котрий аналізує певні явища, і тілом, яке виконує ці накази» [2, 21].

Ціла система вправ на фізичне переживання музики, яка спочатку була започаткована Е. Жак-Далькрозом на заняттях сольфеджіо у Женевській консерваторії, мала прикладну ціль: допомогти майбутнім музикантам в опануванні музичного ритму. Разом з тим, практичне використання методів Е. Жак-Далькроза з часом розширило перспективи – за допомогою розвитку ритмічного відчуття відбувалося гармонійне врівноваження тілесного та духовного відчуттів, розвиток особистої творчості, формування «нової людини» (нової ритмічно організованої людини).

Музичне виховання, за К. Орфом – це розвиток музично-ритмічного чуття, музичного слуху, навчання грі на дитячих інструментах; розвиток уміння імпровізувати, творити в процесі індивідуального і колективного музикування і направлене на формування творчої особистості в цілому. Головним «зерном» музично-ритмічного виховання К. Орфа є «елементарна музика», «елементарний інструментарій», «елементарні тексти», «елементарні форми рухів». Музикант зазначає: «Це є не просто музика сама по собі – вона пов'язана з рухом, танцем і словом; її потрібно самому створити, в неї потрібно включитися не як слухачу, а як її учаснику. Вона не повинна бути спеціально обдумана; вона не знає крупних форм архітектоніки; вона пов'язана з невеликими хороводними формами, з *ostinato* і простим видом рондо» [4, 58].

Так, ритмічні форми роботи – вправи для плескання, тупання, гра на інструментах, ритмізація слів, імен, окликів, лічилок, дитячих віршів, слів до пісень, імпровізації – є прикладом поєднання ритмічного з фізичним відчуттям.

Т. Тютюнникова, взявши за постулат думку про те, що музичний слух розвивається в тісному зв'язку із мовленнєвим слухом, а він є основою для музичного слуху, реалізує програму розвитку метро-ритмічного відчуття через спів, гру на дитячих інструментах, мовних вправах і рухах («пластичний жест»).

Розвиток ритмічного відчуття відбувається за допомогою моделювання. Дослідниця використовує чотири види такого моделювання: мовленнєве (різноманітні можливості голосу), графічне (зорове сприйняття), просторове (малюнки руками в повітрі), рухове (рух на місці і по залу).

Так, використовуючи виразові засоби, які є спільними для музики, мовлення, тілесних відчуттів (темп, ритм, регістр, тембр, звуковисотний рисунок, фактура, фразування, форма, рухове відображення ритму), заняття розвивають відчуття ритму, навички ансамблевого музикування, створюють

основу для формування творчого музичного мислення.

Таким чином, музична педагогіка акумулює в собі музично-теоретичні дослідження, вирішуючи питання розвитку відчуття ритму. Водночас педагоги-музиканти використовують у практиці розвитку ритмічного відчуття одночасно розвиток відчуття метру, темпу та рухо-моторних відчуттів, підтверджуючи широке розуміння поняття ритму. Ми вважаємо, що в структурі музично-ритмічної компетентності майбутнього педагога-музиканта та педагога-хореографа не аби яке значення відіграє набуття музично-ритмічного досвіду. Тому ритм ми вважаємо конструктивною складовою зазначеної проблеми.

Музично-ритмічна компетентність значною мірою зводиться до засвоєння й слухової переробки студентом конкретних типів і різновидів ритмічних малюнків, фігур, комбінацій. Ось чому виявляється, що дізнавання й подальше закріплення у слуховому досвіді студента можливо більшої й різноманітної за складом суми ритмічного матеріалу є суттєвим моментом у формуванні й подальшому розвитку музично-ритмічної компетентності.

Список використаних джерел

1. Асафьев Б. В. Музыкальная форма как процесс. Л.: Музыка, 1971. 376 с.
2. Жак-Далькроз Э. Ритм. М.: Классика-XXI, 2006. 248с.
3. Курт Э. Основы линейного контрапункта. М.: Гос. муз. изд-во, 1931. 304 с.
4. Леонтьева О. Т. Карл Орф. М.: Музыка, 1984. 334 с.
5. Назайкинский Е. В. О психологии музыкального восприятия. М.: Музыка, 1972. 382 с.
6. Островский А. Л. Методика теории музыки и сольфеджио. Л.: Музыка, 1970. 295 с.
7. Пігров К. К. Керування хором. К.: Держ вид. образотворчого м-тва і музичної л-ри, 1956. 180 с.
8. Пчелинцева Е. В. Ритм как фактор развития дирижерско-исполнительской техники: теоретико-методический аспект: дис. канд. пед. наук: 13.00.02 / Е. В. Пчелинцева; Российский государственный педагогический университет им. А. И. Герцена. Санкт-Петербург, 2008. 166 с.
9. Теплов Б. М. Избранные труды: в 2 т. М.: Педагогика, 1985. Т. 1.
10. Тютюнникова Т. Э. Видеть музыку и танцевать стихи. Творческое музицирование, импровизация и законы бытия. М.: Едиториал УРСС, 2003. 264с.
11. Холопова В. Н. Вопросы ритма в творчестве композиторов первой половины XX века. М.: Музыка, 1971. 304 с.
12. Холопова В. Н. Музыкальный ритм: очерк. М.: Музыка, 1980. 70 с.
13. Цыпин Г. М. Обучение игре на фортепиано: учеб. пособие для студентов пед. ин-тов по спец. № 2119 «Музыка и пение». М.: Просвещение, 1984. 176 с.

References

1. Asaf'yev B. V. Muzykal'naya forma kak protsess / B. V. Asaf'yev. – L.: Muzyka, 1971. – 376 s.
2. Zhak-Dal'kroz E. Ritm / E. Zhak-Dal'kroz. – M.: Klassika-KHKHÍ, 2006. – 248s.
3. Kurt E. Osnovy linearnogo kontrapunkta / E. Kurt. – M.: Gos. muz. izd-vo, 1931. – 304 s.
4. Leont'yeva O. T. Karl Orf / O. T. Leont'yeva – M.: Muzyka, 1984. – 334 s.
5. Nazaykinskiy Ye. V. O psikhologii muzykal'nogo vospriyatiya / Ye. V. Nazaykinskiy. – M.: Muzyka, 1972. – 382 s.
6. Ostrovskiy A. L. Metodika teorii muzyki i sol'fedzhio / A. L. Ostrovskiy – L.: Muzyka, 1970. – 295 s.
7. Pígrov K. K. Keruvannya khorom / K. K. Pígrov. – K.: Derzh vid. obrazotvorchogo m-tva i muzichnoï l-ri, 1956. – 180 s.
8. Pchelintseva Ye. V. Ritm kak faktor razvitiya dirizhersko-ispolnitel'skoy tekhniki: teoretiko-metodicheskiy aspekt: dis. kand. ped. nauk: 13.00.02 / Ye. V. Pchelintseva; Rossiyskiy gosudarstvennyy pedagogicheskiy universitet im. A. I. Gertsena – Sankt-Peterburg, 2008. – 166 s.
9. Teplov B. M. Izbrannyye trudy: v 2 t. / B. M. Teplov. – M.: Pedagogika, 1985. – T. 1.
10. Tyutyunnikova T. E. Videt' muzyku i tantsevat' stikhi. Tvorcheskoye muzitsirovaniye, improvizatsiya i zakony bytiya / T. E. Tyutyunnikova. – M.: Yeditorial URSS, 2003. – 264s.
11. Kholopova V. N. Voprosy ritma v tvorchestve kompozitorov pervoy poloviny XX veka / V. N. Kholopova – M.: Muzyka, 1971. – 304 s.
12. Kholopova V. N. Muzykal'nyy ritm: ocherk / V. N. Kholopova – M.: Muzyka, 1980. – 70 s.
13. Tsy-pin G. M. Obucheniiye igre na fortepiano: ucheb. posobiye [dlya studentov ped. in-tov po spets. № 2119 «Muzyka i peniye»] / G. M. Tsy-pin. – M.: Prosveshcheniye, 1984. – 176 s.

Ван Юаньсинь. Конструктивная составляющая музыкально-ритмической компетентности будущих учителей музыки и хореографии

В статье на основе проведенного анализа литературных источников рассмотрено значение ритма как конструктивной составляющей музыкально-ритмической компетентности будущих учителей музыки и хореографии.

Понятие ритма является общеизвестным и универсальным, имеет широкий спектр применения и получило широкое дискутирование в научной литературе. Оно дало толчок для рождения научных концепций, начиная от античных философских теорий и заканчивая современными научными исследованиями в области психологии, физиологии, медицины, педагогики, спорта, художественного цикла – музыки, литературе, живописи, театральном искусстве и др.

Ключевые слова: ритм, музыкальное искусство, будущие педагоги-музыканты и хореографы, музыкально-ритмическая компетентность.

Van Yansin. Constructive component of musical-rhythmic competence of future teachers of music and choreography

In the article on the basis of the conducted analysis of literary sources the value of rhythm is considered as a structural constituent of musically-rhythmic competence of future music and choreography masters.

The concept of rhythm is well-known and versatile, has a wide range of applications and has been widely discussed in the scientific literature. It gave impetus to the birth of scientific concepts, starting with ancient philosophical theories and ending with modern scientific research in the field of psychology, physiology, medicine, pedagogy, sports, artistic cycle – music, literature, painting, theatrical art, etc.

In the structure of musical-rhythmic competence of future teachers of music and choreography, we singled out exactly the component that we consider constructive component – it's a sense of musical rhythm.

The concept of rhythm is well-known and versatile, has a wide range of applications and has been widely discussed in the scientific literature. It gave impetus to the birth of scientific concepts, starting with ancient philosophical theories and ending with modern scientific research in the field of psychology, physiology, medicine, pedagogy, sports, artistic cycle-music, choreography, literature, painting, theatrical art, etc.

Keywords: rhythm, musical art, future teachers-musicians and choreographers, musically-rhythmic competence.

Наукове видання

НАУКОВИЙ ВІСНИК

**МИКОЛАЇВСЬКОГО НАЦІОНАЛЬНОГО УНІВЕРСИТЕТУ
імені В. О. СУХОМЛИНСЬКОГО**

ПЕДАГОГІЧНІ НАУКИ

№ 1 (64), лютий 2019

Відповідальність за цитування та зміст статей несуть автори

Формат 60×84 1/8. Ум. друк. арк. 34,2.

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
Видавництво МНУ імені В. О. Сухомлинського
54030, м. Миколаїв, вул. Нікольська, 24
тел. (0512) 37–88–38, т/ф 37–88–15
e-mail: irinakardash70@gmail.com

Свідоцтво про внесення до Державного реєстру
суб'єктів видавничої справи ДК № 3375 від 27.01.2009 р.