

ISSN 2413-1865

МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
ХЕРСОНСЬКИЙ ДЕРЖАВНИЙ УНІВЕРСИТЕТ

ЗБІРНИК НАУКОВИХ ПРАЦЬ

ПЕДАГОГІЧНІ НАУКИ



Випуск LXXXIV
Том 2

Херсон-2018

РЕДАКЦІЙНА КОЛЕГІЯ:

Головний редактор:

Федяєва В.Л. – доктор педагогічних наук, професор, професор кафедри педагогіки, психології й освітнього менеджменту імені проф. Є. Петухова Херсонського державного університету

Заступник головного редактора:

Слюсаренко Н.В. – доктор педагогічних наук, професор, професор кафедри педагогіки, психології й освітнього менеджменту імені проф. Є. Петухова Херсонського державного університету

Відповідальний секретар:

Чабан О.В. – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри педагогіки, психології й освітнього менеджменту імені проф. Є. Петухова Херсонського державного університету

Члени редакційної колегії:

Андрієвський Б.М. – доктор педагогічних наук, професор, завідувач кафедри педагогіки початкової освіти Херсонського державного університету.

Барбіна Є.С. – доктор педагогічних наук, професор кафедри професійної освіти Херсонського державного університету

Василева А.В. – кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри педагогіки, психології й освітнього менеджменту імені проф. Є. Петухова Херсонського державного університету

Блах В.С. – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри педагогіки, психології й освітнього менеджменту імені проф. Є. Петухова Херсонського державного університету

Корольова І.І. – кандидат педагогічних наук, доцент, завідувач кафедри педагогіки, психології й освітнього менеджменту імені проф. Є. Петухова Херсонського державного університету

Кузьменков С.Г. – доктор педагогічних наук, професор кафедри фізики та методики її навчання Херсонського державного університету

Ліда Ху – кандидат педагогічних наук, професор, завідувач лабораторії порівняльної педагогіки Академії педагогічних досліджень Китайської Народної Республіки

Пентилюк М.І. – доктор педагогічних наук, професор кафедри мовознавства, голова спеціалізованої вченої ради Д 67.051.03 Херсонського державного університету

Петухова Л.Є. – доктор педагогічних наук, професор, декан факультету дошкільної та початкової освіти Херсонського державного університету

Римантас Сташиус – доктор економічних наук, професор, завідувач кафедри менеджменту Клайпедського університету (Литовська Республіка)

Шарота Софія – доктор педагогічних наук, професор, декан педагогічного факультету Краківського педагогічного університету (Республіка Польща)

Яцула Т.В. – доктор педагогічних наук, професор кафедри педагогіки, психології й освітнього менеджменту імені проф. Є. Петухова Херсонського державного університету

**Збірник наукових праць «Педагогічні науки»
включено до переліку наукових фахових видань України з педагогіки
на підставі Наказу МОН України від 10 лютого 2010 року № 1-05/1 (бюлетень № 3, 2010 р.);
Наказу МОН України № 241 від 09.03.2016 року (додаток № 9)**

**Журнал включено до наукометричної бази даних Index Copernicus
(Республіка Польща)**

**Затверджено відповідно до рішення вченої ради
Херсонського державного університету
(протокол від 27.12.2018 р. № 5)**

Свідоцтво про державну реєстрацію
друкованого засобу масової інформації – серія КВ № 7935
від 29.09.2003 р. видане Державною реєстраційною службою України

Офіційний сайт видання: www.ps.stateuniversity.ks.ua



ЗМІСТ

СЕКЦІЯ 1

МЕТОДОЛОГІЯ ТА ІСТОРІЯ ПЕДАГОГІКИ

- Борщов С.М., Дьяченко І.Д.** ЖИТТЄВИЙ ШЛЯХ БОРИСА АНТОНОВИЧА МИРОНЧУКА – ПЕДАГОГА, НАСТАВНИКА, ОРГАНІЗАТОРА, ПРОПАГАНДИСТА ФІЗИЧНОГО ВИХОВАННЯ І СПОРТУ, ОДНОГО ІЗ ЗАСНОВНИКІВ ФАКУЛЬТЕТУ ФІЗИЧНОГО ВИХОВАННЯ СЛОВ'ЯНСЬКОГО ДЕРЖАВНОГО ПЕДАГОГІЧНОГО ІНСТИТУТУ..... 9
- Кушова Т.О.** ВІДРОДЖЕННЯ ПЕДАГОГІЧНИХ ІДЕЙ І ГРОМАДСЬКО-ПРОСВІТНИЦЬКОЇ СПАДЩИНИ А.М. ТОПОРОВА В УКРАЇНІ (1984–2018 РР.).....13
- Прибора Т.О.** ІНДИВІДУАЛЬНИЙ ПІДХІД ДО ВИХОВАННЯ Й НАВЧАННЯ ДІТЕЙ З ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНИМИ ПОТРЕБАМИ У СПАДЩИНІ В. СУХОМЛИНСЬКОГО..... 18
- Шоробура І.М.** РОЗВИТОК ТУРИЗМУ У ХМЕЛЬНИЦЬКІЙ ОБЛАСТІ (2013–2015 РР.).....22

СЕКЦІЯ 2

ТЕОРІЯ І ПРАКТИКА НАВЧАННЯ

- Бойко Г.І.** НАВЧАЛЬНИЙ ПОСІБНИК З УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ ЯК ІНОЗЕМНОЇ ДЛЯ ЧУЖОЗЕМНИХ СТУДЕНТІВ «МІСТО ЛЕВА» РІВНЯ В2 ЯК ОСНОВНИЙ ЛІНГВОКРАЇНОЗНАВЧИЙ ПІДРУЧНИК..... 28
- Власенко О.М.** МЕТОДОЛОГІЧНІ ЗАСАДИ ПРОЦЕСУ ФОРМУВАННЯ СИСТЕМИ ГРОМАДЯНСЬКИХ ЦІННОСТЕЙ СТАРШОКЛАСНИКІВ В ОСВІТНЬОМУ ПРОСТОРІ.....34
- Калініченко Т.М.** САМОСТІЙНА РОБОТА СТУДЕНТІВ ЯК СКЛАДОВА ЧАСТИНА ОСВІТНЬОГО ПРОЦЕСУ В УНІВЕРСИТЕТАХ КАНАДИ..... 38
- Нестуля С.І.** СТРУКТУРНО-ЗМІСТОВА ПІДСИСТЕМА ДИДАКТИЧНОЇ СИСТЕМИ ФОРМУВАННЯ ЛІДЕРСЬКОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ БАКАЛАВРІВ ІЗ МЕНЕДЖМЕНТУ..... 42
- Савченко А.С.** ЗМІСТ ПИСЕМНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ В КИТАЙСЬКОМУ МОВЛЕННІ МАЙБУТНІХ ФІЛОЛОГІВ НА РУБІЖНОМУ РІВНІ МОВНО-МОВЛЕННЄВОЇ ПІДГОТОВКИ.....48
- Шахрай О.М., Поліщук О.В., Богдан З.П.** МУЗИЧНА ПАМ'ЯТЬ – НЕВІД'ЄМНИЙ СКЛАДНИК ФАХОВОЇ ПІДГОТОВКИ ВЧИТЕЛЯ МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА.....54

СЕКЦІЯ 3

ТЕОРІЯ І ПРАКТИКА ВИХОВАННЯ

- Губарєва Д.В.** ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ВПРОВАДЖЕННЯ МУЗИЧНОГО СУПРОВОДУ В НАВЧАЛЬНО-ВИХОВНИЙ ПРОЦЕС ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ..... 58
- Онопрієнко О.М., Онопрієнко О.В.** ПЕДАГОГІЧНЕ ОБҐРУНТУВАННЯ ФОРМ І ЗМІСТУ ПОЗААУДИТОРНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ФІЗИЧНОЇ КУЛЬТУРИ В СИСТЕМІ ПАТРІОТИЧНОГО ВИХОВАННЯ ВИЩИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ..... 63



Стасенко О.А. ФОРМУВАННЯ ПОТРЕБИ ФІЗИЧНОГО ВДОСКОНАЛЕННЯ СТУДЕНТСЬКОЇ МОЛОДИ.....	68
--	----

СЕКЦІЯ 4

ТЕОРІЯ І МЕТОДИКА ПРОФЕСІЙНОЇ ОСВІТИ

Біляковська О.О. КОНТРОЛЬНО-ОЦІНЮВАЛЬНА ДІЯЛЬНІСТЬ У ДИСКУРСІ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ.....	73
Валько Н.В. ВИЗНАЧЕННЯ STEM-КУЛЬТУРИ ЯК СКЛАДОВОЇ ЧАСТИНИ ПРОФЕСІЙНОЇ КУЛЬТУРИ НА ОСНОВІ АНАЛІЗУ НАУКОВИХ ДОСЛІДЖЕНЬ.....	78
Вороновська Л.П. ДИСТАНЦІЙНИЙ КУРС У СИСТЕМІ ВИКЛАДАННЯ ВИЩОЇ МАТЕМАТИКИ СТУДЕНТАМ, ЯКІ НАВЧАЮТЬСЯ В ГАЛУЗІ ЗНАНЬ «БУДІВНИЦТВО ТА АРХІТЕКТУРА»	83
Гурська О.О. ПЕДАГОГІЧНІ ТЕХНОЛОГІЇ В ПРОЦЕСІ ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНО ВАЖЛИВИХ ЯКОСТЕЙ МАЙБУТНІХ ІТ-ФАХІВЦІВ	88
Льєнко О.Л. ЗАХОДИ РЕАЛІЗАЦІЇ НАУКОВО-МЕТОДИЧНОЇ СИСТЕМИ ФОРМУВАННЯ КОНКУРЕНТОСПРОМОЖНОСТІ ФАХІВЦЯ МУНІЦИПАЛЬНОЇ ЕКОНОМІКИ.....	94
Карпова С.М., Міхова Т.В., Кубриш Н.Р. ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНИХ КОМПЕТЕНТНОСТЕЙ МАЙБУТНІХ АРХІТЕКТОРІВ У ПРОЦЕСІ ВИВЧЕННЯ ДИСЦИПЛІН ХУДОЖНЬОГО ЦИКЛУ.....	100
Косінська Н.Л. МЕТОДИКА ФОРМУВАННЯ СЦЕНІЧНО-ОБРАЗНОЇ КУЛЬТУРИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА В ПРОЦЕСІ ВОКАЛЬНОЇ ПІДГОТОВКИ.....	107
Криштанович М.Ф., Криштанович С.В. ПРОБЛЕМИ ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНО-ПЕДАГОГІЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ВИКЛАДАЧА В ОСВІТНЬОМУ СЕРЕДОВИЩІ.....	116
Лазарєв О.В., Фернос Ю.І. СПІВВІДНОШЕННЯ МОВНОЇ ТА КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНЦІЙ У МЕТОДИЦІ ВИКЛАДАННЯ МОВ.....	122
Лупак Н.М. ІНТЕРМЕДІАЛЬНІ ТЕХНОЛОГІЇ В СИСТЕМІ МИСТЕЦЬКОЇ ОСВІТИ ЯК ПЕДАГОГІЧНА ІННОВАЦІЯ.....	127
Мисик О.С. ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ ВПРОВАДЖЕННЯ МОДЕЛІ ФОРМУВАННЯ ФАХОВОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ ВИХОВАТЕЛІВ ЗАКЛАДІВ ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ В ПРОЦЕСІ ПЕДАГОГІЧНОЇ ПРАКТИКИ.....	133
Олешко П.С. ПРОФЕСІЙНА КОМПЕТЕНТНІСТЬ КЕРІВНИКА ЗАКЛАДУ ОСВІТИ ЯК ЧИННИК ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ ЯКОСТІ ОСВІТИ В УМОВАХ ІННОВАЦІЙНОГО ОСВІТНЬОГО СЕРЕДОВИЩА.....	140
Підлипняк І.Ю. ПІДГОТОВКА МАЙБУТНІХ ВИХОВАТЕЛІВ ДО ФОРМУВАННЯ ЗДОРОВ'ЯЗБЕРЕЖУВАЛЬНОЇ КОМПЕТЕНЦІЇ У ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ.....	147
Ржевська Н.В. РОЗВИТОК ПРОФЕСІЙНОЇ ОСВІТИ У СФЕРІ ТОРГОВЕЛЬНОГО ПІДПРИЄМНИЦТВА В ПОЛЬЩІ ТА УКРАЇНІ.....	152
Ручинська Н.С. ПРОЕКТУВАННЯ ЗМІШАНОГО НАВЧАННЯ У ВИЩІЙ ШКОЛІ.....	159
Сирова Ю.В. МЕТОДИЧНА КОМПЕТЕНТНІСТЬ ВИХОВАТЕЛІВ ЗАКЛАДІВ ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ ЯК ФАКТОР СТАНОВЛЕННЯ ЇХ ПРОФЕСІОНАЛІЗМУ.....	164



- Суліма Є.М. ІНТЕРНАЦІОНАЛІЗАЦІЯ ВИЩОЇ ОСВІТИ В КОНТЕКСТІ СУЧАСНИХ ТЕНДЕНЦІЙ ЦИВІЛІЗАЦІЙНОГО РОЗВИТКУ.....169
- Троць Л.М., Фурсік Л.І. ВИКОНАВСЬКИЙ СТИЛЬ І.Я. ПАДЕРЕВСЬКОГО ТА ПОЛЬСЬКИХ ПАНІСТІВ У КОНТЕКСТІ СВІТОВОЇ ШОПЕНІАНИ.....174
- Шеремета Л.П., Новіцька О.І. СИСТЕМА ВПРАВ ДЛЯ ВИВЧЕННЯ ДІЄСЛОВА ТА ЙОГО ГРАМАТИЧНИХ КАТЕГОРІЙ ІНОЗЕМНИМИ СТУДЕНТАМИ-МЕДИКАМИ...179

СЕКЦІЯ 5 СОЦІАЛЬНА ПЕДАГОГІКА

- Лях Т.Л., Спіріна Т.П., Деркач В.В. СОЦІАЛЬНО-ПЕДАГОГІЧНА ПРОФІЛАКТИКА БУЛІНГУ У ШКІЛЬНОМУ СЕРЕДОВИЩІ.....183
- Олійник К.С. ЗАГАЛЬНА ХАРАКТЕРИСТИКА ТА ЗНАЧЕННЯ СОЦІАЛЬНИХ МЕРЕЖ У ЖИТТІ СУЧАСНОЇ МОЛОДІ.....188

СЕКЦІЯ 6 СУЧАСНІ ПЕДАГОГІЧНІ ТЕХНОЛОГІЇ

- Гончаренко О.В., Конопельцева О.Г. ВИБІР І СТВОРЕННЯ СЕРЬОЗНИХ ІГОР ДЛЯ РОБОТИ В АУДИТОРІЇ ДОРОСЛИХ.....192
- Покась Л.А., Цимбаленко Я.С. ВПЛИВ ЕЛЕМЕНТІВ СУГЕСТОПЕДИЧНОГО НАВЧАННЯ НА МОТИВАЦІЮ УЧНІВ.....196



CONTENTS

SECTION 1

METHODOLOGY AND HISTORY OF PEDAGOGIC

- Borschov S.M., Dyachenko I.D.** LIFE OF BORIS MIRONCHUK – A TEACHER, MENTOR, ORGANIZER, ADVOCATE OF PHYSICAL EDUCATION AND SPORTS, ONE OF THE FOUNDERS OF THE FACULTY OF PHYSICAL EDUCATION OF THE SLAVIC STATE PEDAGOGICAL INSTITUTE.....9
- Kushchova T.O.** REVIVAL OF A.M. TOPOROV'S PEDAGOGICAL IDEAS, SOCIAL AND EDUCATIONAL HERITAGE IN UKRAINE (1984–2018).....13
- Prybora T.O.** INDIVIDUAL APPROACH TO UPRINING AND TAECHING THE CHILDREN WITH SPECIAL EDUCATIONAL NEEDS IN V. SUKHOMLYNS'KYI'S WORKS.....18
- Shorobura I.M.** EVOLUTION OF TOURISM IN KHMELNYTSKYI REGION (2013–2015)...22

SECTION 2

THEORY AND PRACTICE OF TEACHING

- Boyko G.I.** EDUCATIONAL TEXTBOOK FROM UKRAINIAN LANGUAGE AS FOREIGN FOR LEARNING STUDENTS “CITY OF L'VIV” LEVEL B2 AS A BASIS LINGUISTIC-ETHNOGRAPHIC BOOK.....28
- Vlasenko O.M.** METHODOLOGICAL BASES OF THE FORMATION OF THE SYSTEM OF HIGH SCHOOL STUDENTS' CITIZENSHIP VALUES WITHIN THE EDUCATIONAL SPACE.....34
- Kalinichenko T.M.** STUDENTS' INDEPENDENT WORK AS A COMPONENT OF THE EDUCATIONAL PROCESS AT THE UNIVERSITIES OF CANADA.....38
- Nestulya S.I.** STRUCTURAL AND CONTENTS SUBDISTS OF THE DIDACTIC SYSTEM OF FORMING LEADERSHIP COMPETENCE OF FUTURE BACHELORS OF MANAGEMENT.....42
- Savchenko A.S.** CONTENT OF WRITTEN COMPETENCE IN THE CHINESE SPEECH IN FUTURE PHILOLOGISTS AT THE GRANULAR LEVEL OF LANGUAGE AND SPEECH TRAINING.....48
- Shachrai O.N., Polishchuk O.V., Bogdan Z.P.** MUSICAL MEMORY – INALIENABLE CONSTITUENT OF PROFESSIONAL PREPARATION OF MUSICAL ART TEACHER.....54

SECTION 3

THEORY AND PRACTICE OF EDUCATION

- Hubarieva D.V.** PEDAGOGICAL CONDITIONS FOR THE INTRODUCTION OF MUSICAL ACCOMPANIMENT IN THE EDUCATIONAL PROCESS OF ELEMENTARY SCHOOL.....58
- Onoprienko O.M., Onoprienko O.V.** PEDAGOGICAL SUBMISSION OF FORMS AND CONTENT OF POST-AUDIT ACTIVITY OF FUTURE TEACHERS OF PHYSICAL CULTURE IN THE SYSTEM OF PATRIOTIC EDUCATION OF HIGHER EDUCATIONAL INSTITUTIONS.....63
- Stasenko O.A.** FORMING NECESSITY OF PHYSICAL PERFECTION STUDENT YOUNG PEOPLE.....68



SECTION 4 THEORY AND METHODS OF PROFESSIONAL EDUCATION

Bilyakovska O.O. CONTROL AND ASSESSMENT IN THE DISCOURSE OF PROFESSIONAL TRAINING OF A FUTURE TEACHER.....	73
Valko N.V. DETERMINATION OF STEM-CULTURE AS A PART OF PROFESSIONAL CULTURE BASED ON ANALYSIS OF SCIENTIFIC RESEARCH	78
Voronovska L.P. DISTANCE COURSE IN THE SYSTEM OF TEACHING HIGHER MATHEMATICS TO STUDENTS LEARNING BUILDING AND ARCHITECTURE.....	83
Hurska O.O. PEDAGOGICAL TECHNOLOGIES IN THE PROCESS OF FORMING PROFESSIONALLY IMPORTANT QUALITIES OF FUTURE IT-SPECIALISTS.....	88
Iliencko O.L. METHODS OF REALIZATION OF THE SCIENTIFIC AND METHODOLOGICAL SYSTEM FOR COMPETITIVENESS FORMATION OF THE PROFESSIONAL OF MUNICIPAL ECONOMY.....	94
Karpova S.M., Mikhova T.V., Kubrish N.R. FORMATION OF PROFESSIONAL COMPETENCIES OF FUTURE ARCHITECTS IN THE PROCESS OF STUDYING OF THE ARTISTIC CYCLE DISCIPLINES.....	100
Kosinska N.L. METHODOLOGY OF FORMATION OF THE STAGE-SHAPED CULTURE OF FUTURE TEACHERS OF MUSICAL ART IN THE PROCESS OF VOCAL TRAINING.....	107
Kryshtanovych M.F., Kryshtanovych S.V. PROBLEMS OF FORMATION OF TEACHER'S PROFESSIONAL AND PEDAGOGICAL COMPETENCE IN EDUCATIONAL ENVIRONMENT.....	116
Lazariev O.V., Fernos Yu.I. THE RELATION BETWEEN LINGUISTIC AND COMMUNICATIVE COMPETENCES IN LANGUAGE TEACHING METHODOLOGY.....	122
Lupak N.M. INTERMEDIAL TECHNOLOGIES IN THE SYSTEM OF ART EDUCATION AS PEDAGOGICAL INNOVATION.....	127
Mysyk O.S. EXPERIMENTAL INVESTIGATION OF THE IMPLEMENTATION OF THE MODEL FOR THE FACULTY COMPETENCE OF FUTURE CHILDREN OF PRESCHOOL EDUCATION IN THE PROCEEDING OF PEDAGOGICAL PRACTICE.....	133
Oleshko P.S. PROFESSIONAL COMPETENCE OF THE HEAD OF EDUCATIONAL ESTABLISHMENT AS A FACTOR OF QUALITY OF EDUCATION IN CONDITIONS OF INNOVATIVE EDUCATIONAL ENVIRONMENT.....	140
Pidlypnyak I.Yu. PREPARATION OF FUTURE PRESCHOOL TEACHERS FOR PRESCHOOL HEALTHKEEPING COMPETENCE FORMATION	147
Rzhevskaya N.V. DEVELOPMENT OF PROFESSIONAL EDUCATION IN THE FIELD OF TRADE ENTERPRISE IN POLAND AND UKRAINE.....	152
Ruchinska N.S. DESIGN OF BLENDED LEARNING IN HIGHER EDUCATION.....	159
Syrova Yu.V. PRESCHOOL TEACHERS' METHODOLOGICAL COMPETENCE AS A FACTOR OF FORMATION OF THEIR PROFESSIONALISM.....	164
Sulima Ye.M. INTERNATIONALIZATION OF HIGHER EDUCATION IN THE CONTEXT OF MODERN TENDENCIES OF CIVILIZATIONAL DEVELOPMENT.....	169
Trots L.M., Fursik L.I. PERFORMING STYLE I.YA. PADEREVSKY AND POLISH PIANIST IN THE CONTEXT OF THE WORLD CHOPINIANA.....	174
Sheremeta L.P., Novitska O.I. SYSTEM OF EXERCISES FOR STUDY OF VERB AND ITS GRAMMATICAL CATEGORIES BY FOREIGN MEDICAL STUDENTS.....	179



SECTION 5 SOCIAL PEDAGOGIC

**Lyakh T.L., Spirina T.P., Musienko V.V. SOCIAL-PEDAGOGICAL PROPHYLAXIS
OF BULLYING IN A SCHOOL ENVIRONMENT.....183**

**Oliinyk K.S. GENERAL CHARACTERISTICS AND SIGNIFICANCE
OF SOCIAL NETWORKS IN THE LIFE OF MODERN YOUTH.....188**

SECTION 6 MODERN EDUCATIONAL TECHNOLOGIES

**Goncharenko O.V., Konopeltseva O.G. CHOICE AND CREATION
OF SERIOUS GAMES TO TEACH ADULTS..... 192**

**Tsybalenko Ya.S., Pokas L.A. THE EFFECT OF ELEMENTS
SUGGESTOPEDIC LEARNING MOTIVATION OF STUDENTS..... 196**



СЕКЦІЯ 1. МЕТОДОЛОГІЯ ТА ІСТОРІЯ ПЕДАГОГІКИ

УДК 378.011.3-057.175:796(477.62)(092)

**ЖИТТЄВИЙ ШЛЯХ БОРИСА АНТОНОВИЧА МИРОНЧУКА –
ПЕДАГОГА, НАСТАВНИКА, ОРГАНІЗАТОРА, ПРОПАГАНДИСТА
ФІЗИЧНОГО ВИХОВАННЯ І СПОРТУ, ОДНОГО ІЗ ЗАСНОВНИКІВ
ФАКУЛЬТЕТУ ФІЗИЧНОГО ВИХОВАННЯ СЛОВ'ЯНСЬКОГО
ДЕРЖАВНОГО ПЕДАГОГІЧНОГО ІНСТИТУТУ**

Борщов С.М., к. наук з фіз. вих. і спорту,
доцент, доцент кафедри теоретичних, методичних основ
з фізичного виховання і реабілітації
ДВНЗ «Донбаський державний педагогічний університет»

Дьяченко І.Д., студентка магістратури
ДВНЗ «Донбаський державний педагогічний університет»

У статті розглядається життєвий шлях Б.А. Мирончука – педагога, наставника, організатора, пропагандиста фізичного виховання і спорту, одного із засновників факультету фізичного виховання Слов'янського державного педагогічного інституту. Висвітлюється питання сімейних відносин, його діяльність від звичайного працівника до викладача ВНЗ і декана.

Ключові слова: *життєвий шлях, педагог, організація, наставництво, пропагандист, діяльність, засновник.*

В статье рассматривается история и жизненный путь Б.А. Мирончука – педагога, наставника, организатора, пропагандиста физического воспитания и спорта, одного из создателей факультета физического воспитания Славянского государственного педагогического института. Рассматриваются вопросы семейных отношений, его деятельность от обычного работника до преподавателя ВНЗ и декана.

Ключевые слова: *жизненный путь, педагог, организация, наставник, пропагандист, деятельность, основоположник.*

Borschov S.M., Dyachenko I.D. LIFE OF BORIS MIRONCHUK – A TEACHER, MENTOR, ORGANIZER, ADVOCATE OF PHYSICAL EDUCATION AND SPORTS, ONE OF THE FOUNDERS OF THE FACULTY OF PHYSICAL EDUCATION OF THE SLAVIC STATE PEDAGOGICAL INSTITUTE

Course of life of Borys Antonovych Mironchuk – educator, tutor, organizer, propagandist of physical training and sport, one of the founder of faculty of physical education of Sloviansk pedagogical institute. This year is the eightieth anniversary of the birth of B.A. Mironchuk who is famous in Ukraine and abroad as he worked in the field of physical education and sport for 40 years.

Among many of his services to national science, a special place is occupied by the creation of an original theory about physical culture, human activity, a system of personnel training.

Borys Antonovych went a long way from an employee and a teacher to the dean of the faculty of physical education. One of his achievements is that he was a founder of the faculty of physical education in 1985.

Borys Antonovych was born on the 6th of May in 1938 in Zaluzhie village of Belgorod district of Khmelnytsk region. After leaving school he worked as a tractor driver in the state farm "Maiak" from 1956 to 1968 in Voroshylovograd district of Sverdlovsk region. Later he graduated from physical education department of Khmelnytsk pedagogical college. During his study at college Borys Antonovych met his future spouse Yekateryna Sergiivna who was studying here on the faculty of primary school teachers. His wife gave birth to two children Ann and Arthur by name. After school leaving they both studied at Sloviansk state pedagogical institute.

From 1958–1961 Borys Antonovych served in the armed forces in Chernigiv.

From 1961–1965 this outstanding person studied and graduated from Kyiv state institute of physical education. After graduation he became to work at the department of physical education of SDPI.

From 1967 to 1971 Borys Antonovych worked as a head of the sport club. From 1977 he worked as a head of sub-faculty of physical education. In 1984 he defended a thesis and soon he was appointed as a head of the physical education department in 1985.

In 1989 Borys Antonovych worked as a head of the department of MESPD.

1989 he was awarded with honorable symbol of "honors person of national education" and in 1991 he got the certificate of the associate professor.

In 1993 this remarkable researcher was appointed as a dean of faculty of physical education and worked as head of the sub-faculty of MESPD.

Borys Antonovych died on the 28th of February in 2005.

The colleagues and graduating students will never forget their tutor Borys Antonovych.

Key words: *life path, teacher, organization, mentor, propaganda, activity, founder.*



Постановка проблеми. Цього року відзначили 80-річний ювілей відомого в Україні і за її межами Бориса Антоновича Мирончука, який майже 40 років пропрацював у галузі фізичного виховання і спорту як національного, так і міжнародного рівнів.

Він пишався своєю роботою і називав її «золотою». Підготував дуже багато висококваліфікованих спеціалістів, займався наукою, разом зі студентами переймався проблемами фізичного виховання і спорту. Серед багатьох заслуг Бориса Антоновича перед вітчизняною наукою особливе місце займає створення оригінальної теорії про фізичну культуру, фізичну активність людини та систему підготовки кадрів. Він дуже високо цинив діяльність відомого вітчизняного науковця, громадського діяча, педагога, лікаря-анатома, основоположника фізичної освіти П.Ф. Лесгафта і запозичив у нього деякі підходи до фізичної культури, освіти і практики.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Б.А. Мирончук пройшов великий життєвий шлях із періодами становлення від робітника до викладача фізичного виховання, лектора, керівника піонерського і студентського таборів, спортивного функціонера, завідувача кафедри, декана факультету фізичного виховання. Однією із заслуг Бориса Антоновича є створення і відкриття факультету фізичного виховання у 1985 р. У кар'єрі Борис Антонович проявив себе як талановитий організатор, професіонал із великої літери, педагог. У своїй роботі як керівник стикався з деякими проблемами, однак завжди їх вирішував справедливо, в деяких випадках – дозволяв зберегти баланс у роботі, застерегти колектив від протиріч, скандалів і проблем.

Постійний пошук і поліпшення матеріально-технічної бази, її благоустрій, удосконалення дозволили завоювати авторитет серед викладачів і студентів. Не завжди питання вирішувалися позитивно, але Борис Антонович залишався принципово справедливим.

Постановка завдання. Мета дослідження – визначити роль фахівця з фізичного виховання і спорту Б.А. Мирончука як засновника факультету фізичного виховання СГПУ м. Слов'янська.

Методи дослідження: аналіз архівних матеріалів, науково-методичної літератури, опитування, інтерв'ю, дані Інтернет.

Виклад основного матеріалу дослідження. Борис Антонович Мирончук народився 6 травня 1938 р. у селі Залужжя Білогірського району Хмельницької області. Після закінчення школи розпочав трудову діяльність – був трактористом у радгоспі

«Маяк» Свердловського району Ворошиловградської області у 1956–1958 рр. Навчався в Хмельницькому педагогічному училищі, де зустрів супутницю життя Катерину Сергіївну, яка навчалася в цьому закладі на відділенні «Початкові класи». У 1963 р. вони вступили у шлюб, а через деякий час у них народилися діти – Артур і Ганна. Борис Антонович дуже піклувався про свою сім'ю, був гарним сім'янином, господарем і взірцем для дітей. Діти теж отримали гарну освіту. Артур після закінчення технікуму холодильних установ закінчив технологічний факультет Слов'янського державного педагогічного інституту. Ганна закінчила дефектологічний факультет цього ж вишу.

З грудня 1958 р. по липень 1961 р. служив у збройних силах в м. Чернігові на посаді старшини.



Борис Антонович у процесі підготовки до параду до дня м. Слов'янська

У 1961–1965 рр. навчався в Київському державному інституті фізичної культури, де отримав освіту й одержав спеціальність викладача фізичної культури та тренера зі спортивної гімнастики.

Після закінчення вишу розпочав роботу на кафедрі фізичного виховання Слов'янського державного педагогічного інституту. З 1968 по 1978 рр. пропрацював на посаді старшого викладача цієї ж кафедри. У 1968–1971 рр. працював головою спортивного клубу вишу [1; 2].

За успішну навчально-виховну та науково-методичну роботу був нагороджений знаком «Переможця соціалістичного змагання», грамотами міського комітету з фізичної культури, Донецького обласного ЛКСМУ і всеукраїнського комітету



На урочистій лінійці в оздоровчому таборі «Сокол», м. Слов'янськ



Борис Антонович із таборовиками на дні Нептуна



Борис Антонович разом зі студентами 1997 року випуску



Борис Антонович на урочистостях до 20-річчя заснування факультету фізичного виховання

ЛСКМУ та іншими грамотами й подяками. В цей період він користується авторитетом у викладачів і студентів. Борис Антонович вимогливий до себе, морально стійкий, користується повагою колективу [3; 4]. З грудня 1977 р. був призначений завідувачем кафедри фізичного виховання, а також керівником спортивного клубу. Під його керівництвом були підготовлені 3 кандидати в майстри спорту, 300 розрядників, 280 спортивних суддів, 300 громадських інструкторів із фізичної культури. Він читає курс лекцій із методики фізичного виховання школярів на факультеті підготовки вчителів початкових класів і в громадських організаціях. Веде науково-методичну, громадську роботу. П'ять років працює керівником студентського оздоровчого табору, керівником інститутської секції об'єднання «Знання».

У 1984 р. захистив кандидатську дисертацію на тему «Дозирование физических нагрузок школьников 10–13 лет на занятиях подвижными играми в пионерском лаге-

ре» Московського обласного педагогічного інституту імені Н. Крупської.

У серпні 1985 р. деканат фізико-математичного факультету рекомендує Бориса Антоновича на посаду завідувача відділення фізичного виховання на громадських засадах.

У 1988 р. старшого викладача призначають на посаду завідувача кафедрою МВСПД за конкурсом. З листопада 1989 р. працює на посаді доцента кафедри МВСПД. Був нагороджений почесним знаком «Відмінник народної освіти». У лютому 1991 р. отримав атестат диплома доцента, що сприяло веденню активної науково-методичної роботи разом зі студентами.

У 1992–1993 рр. студенти Ермоленко і Гарковенко під його керівництвом стали переможцями всеукраїнського конкурсу студентських робіт у м. Львові [5; 6]. А в 1998 р. студент А.В. Казначеев був відзначений оргкомітетом міжнародної конференції «Молода наука України» в м. Львові за кращу студентську доповідь.



Борис Антонович на турнірі, присвяченому пам'яті В. Михайлова



Борис Антонович у період 1993–2003 рр. – декан факультету фізичного виховання



Борис Антонович разом із заступницею декана Оленою Всеволодівною Некрасовою

У грудні 1993 р. Борис Антонович призначений на посаду декана факультету фізичного виховання, продовжуючи керувати кафедрою МВСПД. Разом із ним з самого початку почала працювати заступницею декана факультету фізичного виховання Олена Всеволодівна Некрасова, яка була його правою рукою, у всьому підтримувала, допомагала і була радником.

Борис Антонович пропрацював деканом до серпня 2003 р. Звільнившись із посади декана і завідувача кафедри, працював на кафедрі МВСПД на посаді доцента майже до кінця своїх днів.

28 лютого 2005 р. Бориса Антоновича не стало...

Викладачі і випускники завжди пам'ятають свого наставника Бориса Антоновича. Вражає те, що Борис Антонович завжди знаходив час поспілкуватися зі студентами, викладачами і співробітниками вишу, дати їм поради, опікувався їхньою долею.

Висновки з проведеного дослідження. 1. Значне місце в галузі фізичного виховання і спорту займає діяльність відомого в Україні та за її межами фахівця Мирончука Бориса Антоновича.

2. Борис Антонович пройшов життєвий шлях від працівника, викладача до декана факультету фізичного виховання СДПІ.

3. Однією з заслуг Бориса Антоновича є відкриття факультету фізичного виховання СДПІ.

4. Поєднання навчальної, наукової, методичної й адміністративної роботи сприяли росту Бориса Антоновича як фахівця, людини, професіонала і доброго сім'янина.

5. Викладачі, випускники, співробітники факультету фізичного виховання завжди пам'ятатимуть свого наставника, соратника, фахівця з фізичного виховання і спорту Б.А. Мирончука.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Мирончук Б.А. Соревнования по комплексу утренней гигиенической гимнастики. М.: Физкультура и спорт, 1971. № 7. 47 с.
2. Мирончук Б.А. Зарница в лагере. Физическая культура в школе. 1974. № 4. С. 38–40.
3. Мирончук Б.А. Физическое воспитание в пионерском лагере. М., 1976.
4. Мирончук Б.А. Пути увеличения двигательной активности школьников. Тезисы I Всесоюзной конференции. Физическое воспитание и школьная гигиена. (г. Махачкала; ноябрь 1978). С. 209–211.
5. Мирончук Б.А., Борщов С.Н. Комплексы общеразвивающих акробатических упражнений на уроках физической культуры в 1–11 кл. 1995.
6. Мирончук Б.А. Гимнастика для всех. Славянск: Печатный двор. 2003. С. 112.
7. URL: <http://www.dslib.net/fiz-vospitanie/dozirovanie-fizicheskikh-nagruzok-shkolnikov-10-13-let-na-zanjatijah-podvizhnymi.html>.



УДК 371

ВІДРОДЖЕННЯ ПЕДАГОГІЧНИХ ІДЕЙ І ГРОМАДСЬКО-ПРОСВІТНИЦЬКОЇ СПАДЩИНИ А.М. ТОПОРОВА В УКРАЇНІ (1984–2018 РР.)

Кушова Т.О., аспірант
кафедри початкової освіти

Миколаївський національний університет імені В.О. Сухомлинського

У статті здійснено узагальнення та наукове обґрунтування шляхів, форм і методів відродження педагогічних ідей і громадсько-просвітницької діяльності А.М. Топорова. Досліджено видання та перевидання його педагогічних і публіцистичних праць, а також наукових праць, у яких досліджується педагогічна та громадсько-просвітницька діяльність А.М. Топорова. Систематизовано впровадження педагогічних і просвітницьких ідей А.М. Топорова у практичній діяльності закладів освіти та культури: проведення Топоровських читань, голосних читань для дітей, підготовка вчителів молодших класів, навчання дітей літературного читання та написання творів, художньо-естетичне виховання, організація системи позакласної роботи, навчання дорослих.

Ключові слова: *Адріан Митрофанович Топоров, педагогічні ідеї, громадсько-просвітницька діяльність, Топоровські читання, голосні читання, підготовка вчителів, художньо-естетичне виховання, позакласна робота, навчання дорослих.*

В статье осуществлено обобщение и научное обоснование путей, форм и методов возрождения педагогических идей и общественно-просветительской деятельности А.М. Топорова. Исследовано издание и переиздание его педагогических и публицистических работ, а также научных работ, в которых исследуется педагогическая и общественно-просветительская деятельность А.М. Топорова. Систематизировано внедрение педагогических и просветительских идей А.М. Топорова в практической деятельности учреждений образования и культуры: проведение Топоровских чтений, громких чтений для детей, подготовка учителей младших классов, обучение детей литературному чтению и написанию сочинений, художественно-эстетическое воспитание, организация системы внеклассной работы, обучение взрослых.

Ключевые слова: *Адриан Митрофанович Топоров, педагогические идеи, общественно-просветительская деятельность, Топоровские чтения, громкие чтения, подготовка учителей, художественно-эстетическое воспитание, внеклассная работа, обучение взрослых.*

Kushchova T.O. REVIVAL OF A.M. TOPOROV'S PEDAGOGICAL IDEAS, SOCIAL AND EDUCATIONAL HERITAGE IN UKRAINE (1984–2018)

A. Toporov's pedagogical ideas and public education activities constitute a significant part of the achievement of Ukrainian education and culture and are of great importance for the successful reformation of the educational system and school youth upbringing, adult education, and the development of cultural and educational activities.

In the revival of pedagogical and educational ideas of A.M. Toporov it is expedient to distinguish two main directions. The first is to popularize pedagogical and educational ideas by publishing and reprinting his pedagogical and journalistic works, highlighting the pedagogical and public-educational activities of A.M. Toporov in publications of scientific and educational character, holding commemorative and other mass events devoted to him.

The second direction is the introduction of pedagogical and educational ideas of A.M. Toporov into the practical activities of educational and cultural institutions through their use in teaching language and literature in comprehensive school, in particular, in teaching children reading in elementary school, writing works by observation method, in organization of the system of extracurricular and afterschool activities, at children's creativity and interests clubs, children's camps during summer holidays, clubs, Cultural Houses, libraries, museums, etc. Promising is the use of pedagogical ideas and experience of A.M. Toporov in the system of artistic and aesthetic development of children and youth.

The methodology of A.M. Toporov's vowel reading and discussion of fiction can be used in the adult education system. A.M. Toporov's pedagogical and educational ideas have significant opportunities in children and young people family education, in particular, regarding the revival of the traditions of vowel readings and other forms of active family leisure.

Key words: *Adrian Mitrofanovich Toporov, pedagogical ideas, public awareness activities, Toporov's readings, loud readings, teacher training, artistic and aesthetic education, extracurricular work, adult education.*

Постановка проблеми. Педагогічні ідеї та громадсько-просвітницька діяльність А.М. Топорова становлять значний пласт надбання української освіти й культури та мають непересічне значення для успішного реформування системи навчання та



виховання шкільної молоді, освіти дорослих, розвитку культурно-освітньої діяльності. Саме тому відродження педагогічної та громадсько-просвітницької спадщини А.М. Топорова є актуальною проблемою як історико-педагогічних досліджень, так і практичної діяльності педагогічної спільноти.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Педагогічна та громадсько-просвітницька діяльність А.М. Топорова відображена у значному масиві публікацій, з них – понад 300 вийшли вже після його смерті. Серед найбільш значущих наукових публікацій, дотичних до означеної проблеми, варто назвати дисертації М. Богданович, В. Бочковської, Л. Степаненко, монографії Є. Добренка, П. Костенкова, Є. Ореховської, І. Троцюка, статті М. Корнієнка, Є. Кулакової, І. Кузнецова, Є. Мірошніченка, Ю. Патлань, Т. Пересунько. Особливо треба виділити книги й статті Г. Топорова та І. Топорова (сина та онука видатного педагога), завдяки яким вдалося значно поглибити уявлення про життєвий шлях А.М. Топорова, розуміння його ролі у становленні системи початкової освіти та просвітницької роботи в Україні.

Безперечно, у працях наведених авторів розкриваються окремі аспекти діяльності А.М. Топорова як педагога, громадського діяча, просвітника, публіциста, однак водночас постає завдання системного дослідження шляхів, методів і форм відродження його педагогічних і громадсько-просвітницьких ідей.

Постановка завдання. Мета статті полягає в науковому обґрунтуванні шляхів, форм і методів відродження педагогічних ідей і громадсько-просвітницької діяльності А.М. Топорова.

Виклад основного матеріалу дослідження. В означеному контексті у відродженні педагогічних і просвітницьких ідей А.М. Топорова доцільно виокремити два основні напрями. Перший полягає в популяризації педагогічних і просвітницьких ідей шляхом видання та перевидання його педагогічних і публіцистичних праць, висвітлення педагогічної та громадсько-просвітницької діяльності А.М. Топорова в наукових та інших публікаціях, проведення присвячених йому ювілейних та інших масових заходів, встановлення пам'ятних дощок, присвоєння його імені закладам освіти та культури тощо.

Другий напрям охоплює впровадження педагогічних і просвітницьких ідей А.М. Топорова у практичну діяльність закладів освіти та культури шляхом їх використання у викладанні мови та літератури в загальноосвітній школі, зокрема, у навчанні

дітей читання в початкових класах, написання творів за методом спостереження, в організації системи позакласної та позашкільної роботи, гуртків дитячої творчості та клубів за інтересами, у дитячих таборих під час літнього відпочинку, у клубах, будинках культури, бібліотеках, музеях тощо. Перспективним є використання педагогічних ідей та досвіду А.М. Топорова в системі художньо-естетичного розвитку учнів шкіл естетичного виховання.

Методика проведення А.М. Топоровим голосних читань та обговорень творів художньої літератури може бути використана в системі освіти дорослих. Значні можливості мають педагогічні та просвітницькі ідеї А.М. Топорова в сімейному вихованні дітей і молоді, зокрема, щодо відродження традицій голосних читань та інших форм активного сімейного дозвілля.

Важливим напрямом відродження педагогічних ідей А.М. Топорова є їх упровадження в систему підготовки та вдосконалення вчителів початкових класів, викладачів мови та літератури, музики, а також бібліотекарів, культурологів, музейних працівників тощо. Зважаючи на широкі можливості голосних читань і використання засобів мистецтва, які пропагував А.М. Топоров, важливим є їх використання в системі інклюзивної освіти. Педагогічні ідеї, зміст і напрями громадсько-просвітницької діяльності А.М. Топорова можуть бути використані під час написання кваліфікаційних робіт, створення нових підручників і посібників з історії педагогіки, філософії освіти, журналістики, історії української культури та інших суміжних дисциплін, а також можуть бути впроваджені у викладанні курсів історії педагогіки, історії України у вищих навчальних закладах.

З огляду на завдання, означені в концепції нової української школи, заслуговують на впровадження, зокрема, такі педагогічні ідеї А.М. Топорова: реалізація системи художньо-естетичного виховання в школі, розвитку художніх здібностей та естетичного смаку школярів, прищеплення любові та поваги до людей, природи й навколишнього світу на основі поєднання навчання з мистецтвом; досягнення балансу масовості та індивідуалізації педагогічного процесу, завдяки чому всі діти школи беруть участь у художньо-творчій діяльності, одночасно кожній дитині надається можливість реалізувати свою творчу обдарованість у певному виді мистецтва; впровадження індивідуалізованого навчання талановитих та обдарованих дітей за окремою програмою, що надає можливості опанувати навчальний матеріал поза межами існуючої



навчальної програми; створення педагогічного середовища, завдяки якому навчання доповнюється цікавою та насиченою позакласною роботою: зустрічі з письменниками, поетами, журналістами, художниками, етнографами та фахівцями з інших областей, функціонування краєзнавчого музею та предметних гуртків, у яких діти мають змогу спостерігати явища природи, ставити фізичні досліди, проводити краєзнавчу роботу, виступати з доповідями тощо; використання системи самоосвіти в підготовці та вдосконаленні вчителів.

Розглядаючи результати дослідження, варто зазначити, що значну роботу щодо відродження та популяризації педагогічних і громадсько-просвітницьких ідей А.М. Топорова здійснено завдяки зусиллям його сина Г. Топорова та онука І. Топорова. Наприклад, Г. Топоров (1920–1993 рр.) систематизував та відновив багато архівних документів, дотичних до персоналії батька, у 1991 р підготував рукопис книги «О чем рассказал архив», частина якої була опублікована вже після смерті автора [10]. Окремі аспекти педагогічної та громадсько-просвітницької діяльності А.М. Топорова були висвітлені в багатьох статтях Г. Топорова, які вийшли друком також після його смерті.

Справу відродження педагогічних ідей і популяризації громадсько-просвітницької спадщини А.М. Топорова значною мірою продовжив його внук І. Топоров, який систематизував архів свого діда, здійснив переведення в електронний формат багатьох його рукописів, передав багато оригіналів і копій документів, листування й особистих речей А.М. Топорова Державному архіву Миколаївської області, Миколаївському краєзнавчому музею, Миколаївській обласній універсальній науковій бібліотеці імені О. Гмирьова, багатьом іншим архівним, музейним, бібліотечним і культурно-освітнім закладам. І. Топоров здійснив значний обсяг роботи з редагування та підготовки до друку п'ятого та шостого видань книги А.М. Топорова «Крестьяне о писателях», двох видань книги А.М. Топорова «Мозаика: из жизни писателей, художников, композиторов, артистов, ученых», яка не публікувалася раніше, книг «Интересное это занятие – жить на земле!: воспоминания» та «Воспоминания, статьи, письма», також опублікованих уперше. Крім того, відродженню педагогічних і просвітницьких ідей А.М. Топорова сприяли посмертні публікації статей та уривків із його книг (загалом понад 50 публікацій в українських та російських книгах і періодичних виданнях), які вийшли друком завдяки редакційним та організаторським зусиллям І. Топорова. Він також висвітлював педаго-

гічні ідеї та громадсько-просвітницьку діяльність А.М. Топорова у своїй книзі «Адриан Топоров. Воспоминания о деде» [11], а також у понад 50 статтях, надрукованих у наукових збірниках і періодичних виданнях України та за кордоном.

Варто звернути увагу на значну роботу І. Топорова з розповсюдження педагогічних ідей і досвіду громадсько-просвітницької діяльності А.М. Топорова під час зустрічей з учнівською молоддю та громадськістю, на Топоровських читаннях в Україні, а також завдяки тісним зв'язкам з архівними та музейними установами.

У дискурсі відродження педагогічних ідей А.М. Топорова вагоме значення має створений І. Топоровим сайт «Літератори Топорова: Адриан, Герман, Игорь», контент якого містить інформацію про основні події життєвого шляху А.М. Топорова, його педагогічну та громадсько-просвітницьку діяльність, книги, статті, новини, сучасні заходи з відродження його педагогічних ідей і просвітницької спадщини, присвячені йому фонди та експозиції музеїв і бібліотек, пам'ятки, пов'язані з його іменем, відповідні фото-, відео- та аудіоматеріали тощо [8].

Розповсюдженню педагогічних і просвітницьких ідей А.М. Топорова після його смерті значною мірою сприяли наукові публікації таких авторів, як І. Акімова, М. Богданович, В. Бочковська, О. Горянін, О. Гречихін, Є. Добренко, М. Корнієнко, П. Костенков, І. Кузнецов, Є. Мирошніченко, Є. Ореховська, Т. Пересунько, І. Плеханова, Л. Степаненко, І. Троцюк, М. Фаршатова, Б. Черних, В. Шкварець.

Особливу роль у відродженні педагогічних і просвітницьких ідей А.М. Топорова відіграв культурно-просвітницький проект «Топоровські читання», ініційований Миколаївською обласною універсальною науковою бібліотекою ім. О. Гмирьова. Головна мета проекту полягала у більш глибокому вивченні життя видатного педагога, громадського діяча, письменника, публіциста, музиканта й есперантиста, а також на прикладі його педагогічних ідей і громадсько-просвітницької діяльності сприянні відродженню просвітництва як основи формування духовно-моральних цінностей у суспільстві, приверненню уваги громадськості до проблем читання, формування інтересу до книги у молоді та підвищенню рівня гуманітарної просвіти населення Миколаївщини.

Перший захід проекту відбувся 15 квітня 2010 р., усі наступні – з 2011 по 2018 рр. – присвячені історії літератури та просвітницьким традиціям краю, організації інноваційних проектів на території Миколаївщини,



які містили обговорення ролі педагогічних ідей і просвітницької діяльності А.М. Топорова у вихованні майбутніх поколінь, вивчення впливу різних видів мистецтва на духовний розвиток людини, презентацію нових просвітницьких Інтернет-проектів, краєзнавчих та історичних досліджень із життя видатних українських і російських літераторів, життя та творчість яких пов'язані з Миколаєвом, та інше.

У роботі читань традиційно брали участь науковці, діячі освіти, культури та мистецтва, представники громадських організацій, учнівська й студентська молодь. Учасникам були запропоновані книжкові виставки: «А.М. Топоров – педагог, письменник, публіцист» (з творчого доробку та літератури про А.М. Топорова); «Людина, яка пізнала щастя бути Вчителем», «Фотолітопис життя та діяльності А.М. Топорова» (літературні матеріали, епістолярна спадщина, спогади про життя, педагогічну та громадсько-просвітницьку діяльність А.М. Топорова); «Книги відзначають ювілей», «Дари безцінні», «Фотолітопис життя А.М. Топорова», «Ім'я А.М. Топорова в історії краю» (фотоматеріали, книги і рукописи з автографами від А.М. Топорова та дарчими написами Адріану Митрофановичу від відомих літераторів, публіцистів, письменників, матеріали українських, російських, місцевих періодичних видань та книг за останні 50 років, а також художні твори про життя та діяльність А.М. Топорова).

Під час зустрічей демонструвався документальний фільм «Незримий пасажир», присвячений А.М. Топорову, знятий за сценарієм журналіста Б. Арова та поета Е. Январьова у 1965 р. Тривалий час стрічка зберігалася в архіві Київської студії документальних фільмів, але завдяки пошуковій діяльності завідувача Миколаївської міської фільмотеки В. Кірчева цей фільм став доступний миколаївським глядачам. За матеріалами «Топоровських читань» 2010–2016 рр. співробітниками Миколаївської обласної універсальної наукової бібліотеки ім. О. Гмирьова був підготовлений збірник, до якого увійшли тексти найбільш яскравих виступів, серед яких, перш за все, варто звернути увагу на доповіді І. Топорова, народного депутата України, професора Т. Кременя, кандидата філологічних наук, доцента Є. Мірошниченка, кандидата мистецтвознавства, доцента О. Петренко, М. Тасинкевич, поета В. Качурина, А. Шинкаренка, журналіста В. Фальова та інших [12]. Заходи з відродження педагогічних і просвітницьких ідей А.М. Топорова проводилися також у інших бібліотеках Миколаєва та Миколаївської області [1].

Розглядаючи результати дослідження щодо відродження педагогічних і просвітницьких ідей А.М. Топорова у практичну діяльність закладів культури, варто звернути увагу на Всеукраїнську ініціативу «Додай читання», метою якої було створення середовища, зорієнтованого на активізацію дитячого читання та співтворчості дітей і дорослих, зокрема влаштування мережі «книжкових шпаківень» – малих бібліотечок із дитячими книжками та журналами у вільному доступі для читання в громадських місцях [3]. Продовженням цієї ініціативи став родинний марафон «Тату, почитай!», спрямований на розвиток сімейного читання, підсумками якого стали проведені читання в багатьох містах і селах України [9].

Відродженню педагогічних і просвітницьких ідей А.М. Топорова сприяли голосні читання й інші заходи в бібліотеках Миколаївщини та інших областей України. Наприклад, у вересні 2016 р. в Нововасилівській сільській бібліотеці Снігурівського району Миколаївської області з учнями старших класів було проведено відео-урок «Вчитель з великої букви», під час якого учасникам були представлені цікаві фото- та відеодокументи про життя, педагогічну та громадсько-просвітницьку діяльність А.М. Топорова [2]. Ідея А.М. Топорова щодо голосних читань була реалізована в Дніпрорудненській міській бібліотеці сімейного читання (Запорізька область). У квітні 2017 р. тут було проведено цікавий захід для учнів молодших класів місцевої школи «Голосні читання під різнокольоровими парасольками», під час якого працівники бібліотеки читали дітям «уривок з книги Всеволода Нестайка «Дивовижні пригоди в Лісовій школі» [4]. Цікавий досвід щодо відродження традицій сімейного читання (за методикою А.М. Топорова) накопичено бібліотеками Рівненщини. Тут для батьків пропонуються інформаційно-бібліографічні списки та покажчики, листівки та закладки з питань сімейного читання, педагогіки, психології сімейних стосунків, проблем виховання [6]. Подібні заходи систематично проводяться в багатьох інших бібліотеках міст і сіл України.

Однією з ідей А.М. Топорова було створення музею історії освіти, яку, на жаль, втілити в життя йому так і не вдалося, і лише 2011 р. музей «Педагогічна освіта Миколаївщини» було відкрито у складі музейного комплексу Миколаївського національного університету імені В.О. Сухомлинського. Експозиція цього музею присвячена історії становлення та розвитку педагогічних закладів у регіоні за розділами: «Історія педагогічної освіти Миколаївщини», «Педагогічні династії», «Розвиток педагогічної



освіти в умовах цивілізаційних змін», «Міжнародні зв'язки в розвитку педагогічної освіти» [7, с. 56]. Матеріали фондів музею тісно пов'язані з навчальними програмами, використовуються в навчально-виховному процесі під час викладання нормативних курсів, написання дипломних робіт, проведення навчальних і виробничих практик, тут «проводяться екскурсії, виставки народних ремесел, зустрічі з ветеранами університету та знаними земляками, а також інші форми масової просвітницької роботи, здійснюється популяризація науково-педагогічних знань серед населення регіону» [13, с. 210–211]. Автором підготовлено матеріали «А.М. Топоров – видатний педагог, просвітитель, громадський діяч» для експозиції цього музейного комплексу.

За результатами дослідження було підготовлено навчальний посібник «Педагогічні ідеї та громадсько-просвітницька діяльність А.М. Топорова», у якому розкрито систему педагогічних поглядів народного вчителя, просвітителя та громадського діяча А.М. Топорова, наведено основні біографічні відомості про нього, а також фрагменти з праць, у яких викладено його провідні педагогічні ідеї щодо методики навчання дітей молодших класів читання, написання учнями творів за методом спостереження, національно-патріотичного, художньо-естетичного та трудового виховання, організації позакласної роботи та широкого кола проблем освіти. Посібник призначено для використання у процесі підготовки вчителів початкових класів (у викладанні таких навчальних дисциплін, як «Педагогіка (Загальна та історія педагогіки)», «Теорія та методика виховання», «Інтерактивні методи та їх застосування в початковій школі», «Методика навчання літературного читання» та інші, що викладаються на кафедрі початкової освіти Миколаївського національного університету імені В.О. Сухомлинського. Цей посібник визнано цінним для слухачів Миколаївського обласного інституту післядипломної педагогічної освіти, для впровадження у навчальний процес навчально-виховного комплексу «Академія дитячої творчості» (м. Миколаїв), для бібліотек м. Миколаєва та Миколаївської області, для університетів третього віку, що функціонують при територіальних центрах надання соціальних послуг, освітнього центру «Університет третього віку» Миколаївського національного університету імені В.О. Сухомлинського.

Висновки з проведеного дослідження. Отже, у відродженні педагогічних і просвітницьких ідей А.М. Топорова можна окреслити два напрями: перший – видання та перевидання його педагогічних і публіцистичних праць, популяризація результатів наукових і журналістських досліджень

його персоналії, проведення масових заходів; другий, – впровадження та використання означених ідей у викладанні мови та літератури, у позакласній роботі, у роботі позашкільних і культурно-освітніх закладів. Плануються подальші наукові розвідки щодо впровадження педагогічних ідей А.М. Топорова у процес підготовки вчителів початкових класів у Миколаївському національному університеті імені В.О. Сухомлинського, а також у навчальний процес навчально-виховного комплексу «Академія дитячої творчості», Миколаївського обласного інституту післядипломної педагогічної освіти, проведення голосних читань в університетах третього віку.

ЛІТЕРАТУРА:

1. А.М. Топоров – невтомний просвітитель. URL: <https://www.youtube.com/watch?v=t6SRyGFYhmo> (дата звернення: 20.02.2018).
2. Відео-урок: «Вчитель з великої букви». URL: <http://novovasylyvka.blogspot.com/2016/> (дата звернення: 12.04.2018).
3. Всеукраїнська ініціатива «Додай читання» дає дітям книжки, друзів, розвиток. URL: <http://vsimrii.in.ua/2012-04-26-16-10-14> (дата звернення: 16.04.2018).
4. Голосні читання в бібліотеці. URL: http://borovelibr.at.ua/news/golosni_chitannja_v_biblioteci/2013-02-07-22 (дата звернення: 18.05.2018).
5. Голосні читання під різнокольоровими парасольками: Дніпрорудненська міська бібліотека сімейного читання. URL: http://bibdnip.ucoz.ua/news/golosni_chitannja_pid_riznokolorovimi_parasolkami/2017-04-18-237?oprd=1 (дата звернення: 06.06.2018).
6. Дитяча бібліотека і традиції сімейного читання (З досвіду роботи бібліотек для дітей Рівненщини). Рівненська обласна бібліотека для дітей URL: http://rdobd.com.ua/index.php?option=com_content&view=article&id=272:2014-10-29-10-36-56&catid=56:2010-08-30-14-35-37&Itemid=79 (дата звернення: 12.04.2018).
7. Інститут педагогічної освіти / За ред. В.Д. Будака, О.М. Пехоти. Миколаїв: «Ліон», 2012. 276 с.
8. Литераторы Топоровы: Адриан, Герман, Игорь. URL: <http://tigerrr2.wixsite.com/literatory-toporovy> (дата звернення: 20.07.2018).
9. Марафон «Тату, почитай!». URL: <http://vsimrii.inua/2012-04-26-16-10-14/2015-10-24-21-55-29/2015-10-24-22-04-32> (дата звернення: 21.08.2018).
10. Топоров Г. О чем рассказал архив: документальная повесть. Николаев: Изд-во Ирины Гудым, 2011. 87 с.
11. Топоров И. Адриан Топоров. Воспоминания о деде: очерк. Николаев: Изд-во Ирины Гудым, 2010. 47 с.
12. Топоровські читання на Миколаївщині (2010–2016): зб. матеріалів / уклад. М. Тасинкевич; ред. Л. Голубенко: Миколаїв. обл. універс. наук. б-ка ім. О. Гмирява. Миколаїв, 2016. 71 с.
13. Хасцький О. Роль університетського музею в професійній підготовці фахівців (з досвіду МНУ імені В. Сухомлинського). Стан та перспективи розвитку культурологічної науки в Україні: матер. Всеукр. наук.-практ. конф. (І частина). Миколаїв: ВП «МФ КНУКІМ», 2015. С. 208–211.



УДК 37.091.4 Сухомлинський

ІНДИВІДУАЛЬНИЙ ПІДХІД ДО ВИХОВАННЯ Й НАВЧАННЯ ДІТЕЙ З ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНИМИ ПОТРЕБАМИ У СПАДЩИНІ В. СУХОМЛИНСЬКОГО

Прибора Т.О., к. пед. н., доцент,
доцент кафедри педагогіки дошкільної та початкової освіти
Центральноукраїнський державний педагогічний університет
імені Володимира Винниченка

Напружена соціальна, економічна, екологічна та ідеологічна ситуація в країні зумовлює зростання різних відхилень в особистісному розвитку, поведінці і діяльності дітей. До дітей з особливими освітніми потребами відносимо учнів із порушеннями чи відхиленнями у фізичному, інтелектуальному та психічному розвитку. У творах В. Сухомлинського для виокремлення таких дітей використовуються два терміни: «важковиховувані» та «діти із заниженою здатністю до навчання». У статті на основі аналізу робіт В. Сухомлинського запропоновано низку індивідуально орієнтованих педагогічних прийомів роботи з такими дітьми.

Ключові слова: В. Сухомлинський, діти з особливими освітніми потребами, захисне виховання, індивідуальний підхід до виховання.

Напряженная социальная, экономическая, экологическая и идеологическая ситуация в стране обуславливает рост различных отклонений в личностном развитии, поведении и деятельности детей. К детям с особенными образовательными потребностями относят школьников с нарушениями или отклонениями в физическом, интеллектуальном и психическом развитии. В трудах В. Сухомлинского для определения таких детей используются термины «трудновоспитуемые» и «дети со сниженной способностью к обучению». В статье на основе анализа работ В. Сухомлинского предложен ряд индивидуально ориентированных педагогических приемов работы с такими детьми.

Ключевые слова: В. Сухомлинский, дети с особенными образовательными потребностями, защитное воспитание, индивидуальный подход в воспитании.

Prybora T.O. INDIVIDUAL APPROACH TO UPRINING AND TAECHING THE CHILDREN WITH SPECIAL EDUCATIONAL NEEDS IN V. SUKHOMLYNS'KYI'S WORKS

The arduous socioeconomic, ecological and ideological situation in the country predisposes the increase in different deviations in children's individual development, behavior and activity. Pedagogical negligence of primary schoolchildren is viewed as a deviation from the norm in conscience, behavior and studying. These children require a special correcting approach in upbringing and studying. V. Sukhomlyns'kyi, a famous Ukrainian educator, distinguished two groups of pedagogically neglected children namely difficult children and children with impaired studying ability. According to V. Sukhomlyns'kyi the most common reasons for these phenomena are flaws in the child upbringing within family (corporal punishment, psychological and physical abasement or over endearment) and school (pessimistic, emotionless or with prevailing negative emotions attitude to schoolchildren). Although each child is unique, all of them share naturally inborn aspiration to the good. So the teacher must support this aspiration through love, benevolent attitude, empathy and development of imagination and creativity. V. Sukhomlyns'kyi suggested not to single out children with impaired studying ability as the academic success is a relative notion. Individually based work with suchlike children should begin with reading. In the article a number of V. Sukhomlyns'kyi's individually approached educative modes of work with the pedagogically neglected children are briefly considered.

Key words: V. Sukhomlyns'kyi, children with special educational needs, protective upbringing, individual approach in upbringing.

Постановка проблеми. Напружена соціальна, економічна, екологічна та ідеологічна ситуація в країні зумовлює зростання різних відхилень в особистісному розвитку, поведінці й діяльності дітей. Збільшилася кількість школярів, які проявляють цинізм, жорстокість і агресивність по відношенню до оточуючих або характеризуються підвищеною тривожністю та відчуженістю. Цих учнів ми можемо віднести до категорії дітей з особливими освітніми потребами, яка об'єднує дітей із порушеннями чи відхи-

леннями у фізичному, інтелектуальному та психічному розвитку.

У творах В. Сухомлинського звертається увага на особливий коригуючий підхід до дітей із легкими порушеннями психічного (емоційні й поведінкові порушення) та інтелектуального (труднощі в навчанні) розвитку. Фактично всередині ХХ ст. педагог-новатор запровадив інклюзивний підхід до навчання і виховання учнів у звичайній сільській школі. Він зробив освіту доступною для всіх, зокрема і для таких дітей.



Аналіз останніх досліджень і публікацій. У наш час значно збільшилась кількість публікацій, присвячених проблемі навчання і виховання дітей з особливими освітніми проблемами. Зацікавлюють дослідження І. Демченко, О. Чеботарьової, І. Гладченко, Н. Заєркової, А. Трейтяк та ін. Проблемам виховання і навчання дітей з особливими освітніми проблемами приділяється мало уваги, хоча можна відмітити дослідження М. Антонєць, І. Демченко, В. Кушнір та ін.

Постановка завдання. Мета статті полягає в дослідженні індивідуального підходу до виховання і навчання дітей з особливими освітніми потребами в спадщині В. Сухомлинського.

Виклад основного матеріалу. Педагог називав школярів з емоційними і поведінковими порушеннями «важковиховуваними», а дітей із легкими інтелектуальними порушеннями – «із заниженою здатністю до навчання» (термін запозичений із праць Г. Костюка). Їх виховання педагог називає захисним [17, с. 302]. Український освітянин В. Кушнір виділяє такі завдання захисного виховання за творами відомого педагога: створення умов усебічного розвитку дитини, зміцнення її здоров'я, розвиток емоційно-духовної сфери, моральності та самовиховної активності [7, с. 3–4].

До типових відхилень у поведінці й діяльності таких дітей В. Сухомлинський відносив цинізм, егоїзм, жорстокість, лінощі, недисциплінованість та упертість. Причинами важковиховуваності, на його думку, є недоліки сімейного (фізичні покарання, психічне чи фізичне приниження дитини, «заласканість, ... розбещеність дітей», «непривчання їх до підкорення особистих інтересів інтересам інших», недостатня увага з боку батьків, самотність («діти відчувають, що народилися на світ випадково, ні батькові, ні матері вони не потрібні» [17, с. 303]) і *шкільного виховання* (песимістичне, беземоційне або з переважанням негативних емоцій ставлення до дитини, неповага до неї) [17, с. 293, 295, 302–303].

Василь Олександрович уважав душу кожної дитини неповторним джерелом думок, почуттів, переживань [9, с. 193]. На її розвиток впливає любов педагога. Мудра людська любов, за освітянином, – це «одухотворена глибоким знанням людського, розумінням усіх слабких і сильних сторін особистості – любов, що застерігає від нерозсудливих вчинків і надихає на вчинки чесні, благородні. Любов, що вчить жити ...» формує щасливих людей [17, с. 293].

Педагог тісно пов'язував почуття любові до дитини з її захистом. Захищати, на його думку, потрібно від духовної самотності в

сім'ї, озлобленості, тілесних покарань, благ повної волі. «Любити дитину – значить захищати її від того зла, яке оточує ще багатьох дітей у житті» [17, с. 302], від насильства над її тілом і душею [17, с. 306].

Дієвою рушійною силою виховання освітянин називав прагнення дитини бути хорошою. Тому учителю необхідно вірити в добре начало учня, адже без цього неможливий усебічний і гармонійний розвиток особистості. Дитина щаслива тільки тоді, коли вона вірить і в неї вірять. Якщо вчителя зосереджують увагу на її негативних рисах (злості, гордині, егоїзмі, ледарстві, жадібності, жорстокості), то і розвивають їх, оскільки дитина зневірюється. Найбільшим злом у вихованні В. Сухомлинський називав відчуття дитиною своєї нікчемності порівняно з іншими школярами.

Завдання педагога – побачити в дитині з особливими освітніми потребами «пагінець добра» і перетворити його в ідеал краси та людяності. Вчителю дуже важливо вміти виражати свою любов за допомогою ввічливих та схвальних слів та терпіння, адже негайна «віддача» у вихованні неможлива. Український науковець М. Антонєць наводить таку пораду педагога: «Якщо вам здається, що дитину немає за що похвалити, створіть у дитячій душі добро, і нехай Ваше слово принесе їй радість» [2, с. 7].

Одним із напрямків у роботі з такими дітьми педагог-новатор вважав навчання їх відчувати і правильно проявляти позитивні емоції. Важливим засобом прояву позитивних емоцій є сміх: «Чим тонше й благородніше бачення людських слабкостей, які викликають і усмішку, і співчуття, тим чутливішою стає людина, тим більше нетерпимості виявляє вона до грубості, вульгарності, цинізму» [1, с. 7]. Вчителю необхідно навчити школярів влучно і правильно сміятися. Сміх дозволяє швидко розслабитися. Дитина, яка використовує позитивні види сміху, вміє співчувати і жаліти, ніколи не буде насміхатися над однолітками, висміювати їх. У той же час В. Сухомлинський зауважував, що необхідно зупинити розвиток негативних видів сміху.

Сучасний український дослідник спадщини В. Сухомлинського, Н. Тарапака прийшла до висновку, що для педагога важливо було, щоб діти сердечно і душевно ставились один до одного: «Якщо дитина навчилася співпереживати, то в неї в душі з'являється маленький магнітик, який притягує її до інших людей, робить їх чутливими, сприйнятливими до слів, повчань» [18, с. 64].

Поряд із розвитком емоційної сфери В. Сухомлинський наголошував на



необхідності розвитку індивідуальних здібностей школярів, що, на його думку, є живим і рухливим процесом [14, с. 134]. Особливу ж увагу педагог приділяв «вихованню здібностей, нахилів у тих вихованців, в яких задатки не виражені яскраво». Він вірив, що кожна дитина незалежно від її рівня розвитку може реалізуватися в житті, якщо розкрити її талант. Гурткова робота в Павлівській школі спрямовувалась на те, щоб такі учні спочатку вибрали справу до душі, а потім зосередили на ній свої сили [13, с. 176]. Зацікавлення дитини справою сприяло розвитку її творчості, дозволяло легко засвоювати основні прийоми роботи, а потім заглиблюватись у її тонкощі. «Найціннішою рисою гурткової роботи є можливості для індивідуальної творчості» [11, с. 285]. Поряд із засвоєнням знань та вмінь дитина вчилася створювати матеріальні цінності, що сприяло формуванню моральних якостей людини, підвищувало дитячу самооцінку, дозволяло переживати позитивні емоції [8, с. 314].

Василь Олександрович довів ефективність залучення дітей з особливими освітніми потребами до трудової діяльності. Педагог переконував, що розвиток емоційно-вольової сфери залежить від навчання дитини переборювати труднощі, щоб досягти матеріального результату.

Однією з важливих умов розвитку в гуртковій діяльності В. Сухомлинський уважав залучення старших школярів. Різновіковий склад трудового колективу – це умова самодіяльності й закономірність, що впливає з необхідності розвитку індивідуальних задатків. Коли молодший школяр наслідує старшого, робота останнього стає для нього зразком. «У нас немає жодного старшокласника, який не передавав би своїх знань, вмінь і – що дуже важливо – захоплення улюбленим ділом молодшим товаришам, який саме завдяки цьому не прагнув би досягти майстерності в праці» [14, с. 132].

Як бачимо, В. Сухомлинський для виховання дітей з особливими освітніми потребами не розробляв окремих заходів. Він уважав, що більше виховує середовище, яке діє невпинно, створюючи постійний або негативний, або позитивний вплив.

Педагог-новатор стверджував, що до «дітей із заниженою здатністю до навчання» повинен бути особливий індивідуальний гуманістичний підхід. Головне завдання учителя полягає в тому, щоб діти не відставали й відчували «себе причетними на інтелектуально убоге життя» [10, с. 433]. Проте такий підхід не повинен бути опікунським, оскільки породжує в ді-

тей споживацькі настрої і звички, сприяє появі в школярів некритичності до своїх дій і вчинків, послаблює їхню волю до самовдосконалення

Педагог-гуманіст наголошував, що таких дітей не потрібно вирізняти в колективі: «Успіхи в навчанні – річ відносна, в одного показником успіхів є «п'ятірки», для іншого й «трійка» – велике досягнення. Уміння правильно визначити, на що здатний кожен учень у даний момент, як розвивати його розумові здібності в дальшому – це надзвичайно важлива складова частина педагогічної мудрості» [16, с. 437].

В. Сухомлинський зазначав, що індивідуальну роботу з такими дітьми необхідно починати із самостійного читання. «Роздумування над книжкою – найголовніший засіб запобігання неуспішності. Досвідчений педагог, буває, довго міркує над тим, яку книжку дати дитині, що має знижену здатність до навчання, як лікар думає про режим людини з ослабленим здоров'ям. Жодні намагання примусити таку дитину завчити, запам'ятати не дадуть бажаних наслідків, якщо вчитель не виховає в неї здатності думати над твором» [10 с. 433].

Ще одним важливим засобом розвитку дітей «із заниженою здатністю до навчання» є природа. Як зазначає український дослідник творчості В. Сухомлинського І. Баранюк, педагог-новатор дослідив, що інтелект дитини швидше розвивається серед природи. Цей засіб дозволяє переключатися зі сприйняття наочного образу на обробку інформації про цей образ, сприяючи розвитку активної життєвої позиції учнів [3, с. 47, 49].

В. Сухомлинський радив учителям, які працюють із першокласниками, протягом навчального року здійснювати 20–30 мандрівок до «джерел думок – в природу», що, з одного боку, сприяло б естетичному розвитку дітей, а з іншого – удосконалювало б мисленнєві операції.

Висновки. У результаті аналізу творів В. Сухомлинського можемо прийти до висновку, що для успішного розвитку дітей з особливими освітніми потребами педагог пропонував індивідуальний підхід, який ґрунтувався б на захисному вихованні. Ним були запропоновані педагогічно доцільні прийоми, які давали можливість прилучити таких учнів до активної діяльності в шкільному колективі.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Антоненко М. Проблема взаємостосунків учителя і учнів у поглядах В.О. Сухомлинського. Рідна школа. 2005. № 9-10. С. 3–8.



2. Антоненко М.Я. Педагогічна симфонія любові до дитини у творчій спадщині Василя Сухомлинського // Інноватика у вихованні. Збірник наукових праць Рівненського державного гуманітарного університету. 2015. Вип. 2. С. 6–15.
3. Баранюк І. Василь Сухомлинський про гармонію емоційно-образного та логіко-розумового у вихованні дитини. Рідна школа. 2017. № 3-4 (березень-квітень). С. 31–36.
4. Дьоміна І.С. Єдність сім'ї і школи у вихованні учнів. К.: Т-во «Знання» УРСР, 1979. 48 с.
5. Запобігання відхиленням у поведінці школярів / за ред. Б.С. Кобзаря, Є.І. Петухова. К.: Вища шк., 1992. 143 с.
6. Куб'як Н.І. Запобігання педагогічній занедбаності дітей молодшого шкільного віку з дистантних сімей: автореф. дис. ... канд. пед. наук: спец. 13.00.07 «Теорія та методика виховання». К., 2010. 18 с.
7. Кушнір В.В. Сухомлинський про виховання «важких дітей». URL: https://library.udpu.edu.ua/library_files/psuh_pedagog_prob1_silsk_shkolu/14/visnuk_24.pdf.
8. Сухомлинський В.О. Види трудової діяльності учнів і педагогічні вимоги до її організації // Вибрані твори: в 5-ти томах. К.: «Радянська Школа», 1976. Т. 4. С. 312–317.
9. Сухомлинський В.О. Виховання почуттів // Вибрані твори: в 5-ти томах. К.: «Радянська Школа», 1977. Т. 5. С. 176–195.
10. Сухомлинський В.О. Вчити вчитися // Вибрані твори: в 5-ти томах. К.: «Радянська Школа», 1977. Т. 5. С. 426–436.
11. Сухомлинський В.О. Духовний світ школяра // Вибрані твори: в 5-ти томах. К.: «Радянська Школа», 1976. Т. 1. С. 309–400.
12. Сухомлинський В.О. Павлівська середня школа // Вибрані твори: в 5-ти томах. К.: «Радянська Школа», 1976. Т. 4. 640 с.
13. Сухомлинський В.О. Проблеми виховання всебічно розвинутої особистості // Вибрані твори: в 5-ти томах. К.: «Радянська Школа», 1976. Т. 1. 654 с.
14. Сухомлинський В.О. Розвиток індивідуальних здібностей і нахилів учнів // Вибрані твори: в 5-ти томах. К.: «Радянська Школа», 1977. Т. 5. С. 122–139.
15. Сухомлинський В.О. Серце віддаю дітям // Вибрані твори: в 5-ти томах. К.: «Радянська Школа», 1977. Т. 3. 670 с.
16. Сухомлинський В.О. Сто порад учителям // Вибрані твори: в 5-ти томах. К.: «Радянська Школа», 1976. Т. 2. 670 с.
17. Сухомлинський В.О. Як любити дітей // Вибрані твори: в 5-ти томах. К.: «Радянська Школа», 1977. Т. 5. С. 292–308.
18. Тарапака Н.В. Погляди В.О. Сухомлинського на проблему національно-патріотичного виховання дітей дошкільного віку. Педагогічний вісник. 2018. № 1–2 (№ 45–46). С. 61–65.



УДК 338.48-44 (477.43/44)

РОЗВИТОК ТУРИЗМУ У ХМЕЛЬНИЦЬКІЙ ОБЛАСТІ (2013–2015 РР.)

Шоробура І.М., д. пед. н.,
професор, ректор

Хмельницька гуманітарно-педагогічна академія

У статті розкрито особливості розвитку туризму у Хмельницькій області (2013–2015 рр.). Висвітлено зміст програми розвитку туризму в області у зазначений період, показано пріоритетні напрями, туристичні маршрути, бази відпочинку та санаторії. Акцентовано увагу на популяризації туристично-рекреаційного потенціалу області, інформаційному забезпеченні туристичної галузі, проведенні науково-туристичних конференцій, круглих столів, туристичних форумів. Зосереджено увагу на рекламних турах, туристично-журналістських експедиціях, партнерських зв'язках з учасниками програми.

Ключові слова: *Хмельницька область, туризм, програма розвитку туризму (2013–2015 рр.), напрями програми, туристичні маршрути.*

В статье раскрыты особенности развития туризма в Хмельницкой области (2013–2015 гг.). Освещено содержание программы развития туризма в области в указанный период, показаны приоритетные направления, туристические маршруты, базы отдыха и санатории. Акцентируется внимание на популяризации туристско-рекреационного потенциала области, информационном обеспечении туристической отрасли, проведении научно-туристических конференций, круглых столов, туристических форумов. Сосредоточено внимание на рекламных турах, туристско-журналистских экспедициях, партнерских связях с участниками программы.

Ключевые слова: *Хмельницкая область, туризм, программа развития туризма (2013–2015 гг.), направления программы, туристические маршруты.*

Shorobura I.M. EVOLUTION OF TOURISM IN KHMELNYTSKYI REGION (2013–2015)

The article deals with the peculiarities of tourism evolution in Khmelnytskyi region (2013–2015). The content of the tourism evolution program in the region during the specified period have been highlighted, priority directions, tourist routes, recreation centres and sanatoria have been shown. The emphasis is on popularizing the tourist and recreational potential of the region, informational provision of the tourism industry, the scientific-tourist conferences, the round tables, the tourism forums. The development of priority of tourism directions included many tasks, in particular, the improvement of the market of excursion services of the region, expansion of the network of tourist-excursion routes of the region, support of promising for the region types of tourism, the formation of investment attractiveness of the region, the development of green tourism. Important activities of the Program during this period were the organization of excursion services for schoolchildren and students, the assistance in the development and implementation of new tourist and sightseeing routes, the approval of tourist routes in the districts and cities of the region, the analysis of the condition of sanatoria and recreation bases for the search of investors and the creation of investment passport of tourist objects, organizational and methodological assistance to the heads of the corresponding village councils for the organization of activities in the field of rural and green tourism.

In order to achieve the results, powerful and tireless cooperation of state administrations of all levels with tour operators, service providers and other stakeholders of the sector is underway. The attention is focused on promotional tours, tourist-journalist expeditions and partnership with the program participants.

Key words: *Khmelnytskyi region, tourism, tourism development program (2013–2015), directions of the program, tourist routes.*

Постановка проблеми в загальному вигляді. Туризм на початку ХХІ ст. характеризується як один із видів економічної діяльності, що стрімко і динамічно розвивається, випереджаючи за темпами зростання доходів нафтовидобуток і автомобілебудування. Феноменальний успіх туризму полягає ще і в тому, що в його основі лежить задоволення постійних людських потреб і потягу до пізнання навколишнього світу. Це пізнання через туризм стало можливим завдяки підвищенню в багатьох країнах життєвого рівня населення, розвитку транспорту, інформаційних та інших

технологій і загалом завдяки глобалізації. Відбувається зміщення в моделях споживання, для багатьох туризм уже не розкіш, а природна необхідність. У деяких, особливо європейських, країнах навіть сформувався таке поняття, як «право на туризм», яке відображене в Глобальному етичному кодексі туризму, прийнятому Всесвітньою туристичною організацією.

Як сфера економічної діяльності туризм, з одного боку, визначається попитом і споживанням відвідувачів, а з іншого, він відноситься до товарів і послуг, які виробляються з метою задоволення цього попиту.



Таким чином, туризм охоплює широкий діапазон видів діяльності, зокрема міжнародний і внутрішній транспорт, розміщення, громадське харчування, розваги, послуги туроператорів і турагентів та інші.

Попри всі політичні та соціально-економічні негаразди останніх років, індустрія туризму стала тією галуззю господарства України, яка з року в рік без залучення державних дотацій стабільно нарощує обсяги виробництва туристичного продукту. Туризм в Україні може і має стати сферою реалізації ринкових механізмів, джерелом поповнення державного та місцевих бюджетів, засобом загальнодоступного і повноцінного відпочинку та оздоровлення, а також ознайомлення з історико-культурною спадщиною та сьогоденням нашого народу і держави. Туристична діяльність в Україні має певні особливості, пов'язані з характером праці в туристичній індустрії, видом послуг, структурою продукту, співвідношенням попиту і пропозиції, формами продажу тощо [1].

Нині індустрія туризму як сукупність підприємств сфери обслуговування та інших підприємств і організацій, діяльність яких спрямована на задоволення попиту на туристичні товари та послуги, працює в умовах жорсткої конкуренції, відвойовуючи як національний, так і міжнародний ринки.

У Хмельницькій області діяли програми розвитку туризму в області (2000–2003 рр., 2003–2010 рр., 2010–2015 рр.) з метою ефективного використання природного та історико-культурного потенціалу, розвитку, зміцнення інфраструктури туризму на Хмельниччині, реалізовувалися заходи. Основні завдання реалізації програм такі: підвищення іміджу області на державному рівні; створення додаткових робочих місць у туристичній галузі.

Головні напрями реалізації програм: удосконалення системи управління галуззю; зміцнення матеріальної бази туризму; розширення міжнародної співпраці у туристичній галузі; підвищення якості та розширення асортименту туристичних послуг; поліпшення транспортного обслуговування; підвищення ефективності використання рекреаційних ресурсів та об'єктів культурної спадщини; поліпшення інформаційного та рекламного забезпечення; провадження ефективної інноваційної діяльності та створення наукової бази туризму; поліпшення кадрового забезпечення [2].

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблеми розвитку туризму присвячено чимало публікацій вітчизняних і зарубіжних науковців, зокрема М. Мальської, М. Рутинського, О. Любіцевої, М. Жукової, В. Кифяка, Дж. Чак, Н. Лейпер та ін.

На думку А. Александрової, туризм передусім є соціально-економічною сферою діяльності. За визначенням Л. Лукянової, В. Цибух туризм являє собою самостійний складник рекреації. Це вид рухливого активного відпочинку, який здійснюється в основному в період відпустки.

Дослідження щодо розвитку туристичного комплексу проводили М. Ананьєв, В. Азар, Є. Котляров, П. Зачиняєв, Н. Фалькович, М. Мироненко, І. Твердохлебов, Н. Крачило, В. Федорченко, О. Шаблій та ін. [2].

І. Зорін та П. Маріот розрізняють фактори, що генерують потребу у створенні туристичної системи, та втілюючи які забезпечують реалізацію туристичних потреб. Обидві групи можуть сприяти територіальній локалізації туристичної діяльності або перешкоджати їй.

Питанням територіальної організації туристичних комплексів присвячено наукові праці В. Преображенського, Л. Мухіної, Ю. Веденіна, В. Павлова, Л. Черчик, І. Зоріна, Л. Багрової, М. Долішного, М. Мацоли, С. Кузик, В. Куценко, О. Бейдика та ін., де розроблено методики визначення й оцінки потенціалу рекреаційних територій [3].

Питанням розробки методики визначення суспільно-географічного положення об'єкта займалися О. Топчієв, В. Лажнік, О. Шаблій, О. Гладкий, О. Бейдик та ін. В. Лажнік пропонує оцінювати інтегральний потенціал суспільно-географічного положення за допомогою використання синтетичних показників.

Проблеми розвитку туризму у Хмельницькій області досліджували Л. Баженов, Т. Гільберг, О. Долинська, І. Журба, І. Шоробура та ін., зокрема розглядали туристично-рекреаційні ресурси краю, туристичні комплекси області, її економічний потенціал та ін. [3].

Формулювання цілей статті. Мета дослідження – розкрити проблеми розвитку туризму в Хмельницькій області (2013–2015 рр.) у контексті програми цієї галузі у зазначений період.

Виклад основного матеріалу. У Хмельницькій області у 2013–2015 роках діяла програма розвитку туризму. Одним з важливих пріоритетних завдань сприяння розвитку туризму було удосконалення системи адміністративно-правового регулювання галузі туризму, внесення пропозицій до законодавчих та нормативно-правових актів, зокрема, Державному агентству України з туризму та курортів надано пропозиції щодо розроблення проекту переліку посад фахівців туристичного супроводу та кваліфікаційних вимог до них, а також подано



пропозиції Кабінету Міністрів України щодо внесення змін до базового Закону України «Про туризм». Також забезпечено удосконалення структури управління у туристичній галузі на обласному, районному та міському рівнях, координації дій місцевих органів виконавчої влади з цього питання. У більшості районів та міст обласного значення прийнято програми розвитку туризму [4].

У 2014 році створено ГО «Регіональний центр розвитку туризму», який об'єднує малі підприємства туристично-курортної галузі з метою координації роботи і поліпшення якості надання туристичних послуг.

Стан та тенденції розвитку у туристично-рекреаційній галузі області характеризуються такими основними чинниками: низьким рівнем усвідомлення громадськістю ролі та значення туризму для соціально-економічного розвитку області, відсутністю сприятливих умов для розвитку індустрії туризму, державної інвестиційної політики та належної підтримки розвитку пріоритетних видів туризму, зокрема в'їзного, внутрішнього, сільського та екологічного. За період дії програми спостерігався значний розвиток сільського зеленого туризму в області.

Аналітично-дослідницька діяльність у сфері туризму мала важливе значення для його розвитку. Одним з її завдань був аудит стану наявних туристичних ресурсів. До переліку заходів входили паспортизація туристичних об'єктів, формування системи моніторингу стану туристично-рекреаційної галузі області, аналіз діяльності суб'єктів туристичної галузі та розроблення заходів щодо підвищення ефективності їх роботи на ринку туристичних послуг. Паспортизацію було завершено та створено базу даних туристичних об'єктів області – 152 паспорти. Проводилася підготовка аналітичних матеріалів щодо визначення варіантів змістового наповнення.

У 2013 році загальна кількість платників туристичного збору по області – 81 (зокрема, 33 – юридичні особи, 48 – фізичні особи).

Протягом 2013 року мобілізовано туристичного збору на суму 223,61 тис. грн, що на 24,11 тис. грн більше аналогічного періоду 2012 року [5].

Наказом Державної служби статистики України від 01.10.2013 № 291 відмінено подання державної статистичної звітності за формами № 1-ТУР, 1-ТУР(к), у зв'язку з чим втрачено можливість ведення обліку та співпраці з підприємствами, які займаються турагентською діяльністю.

До розвитку пріоритетних напрямів туризму входило багато пріоритетних завдань, зокрема, покращення роботи ринку екскурсійних послуг області, розширення

мережі туристично-екскурсійних маршрутів області, підтримка перспективних для області видів туризму, формування інвестиційної привабливості області, розвиток зеленого туризму.

Важливими заходами програми в цей період були організації екскурсійного обслуговування школярів та учнівської молоді, сприяння у розробленні та впровадженні нових туристичних та екскурсійних маршрутів, затвердження туристичних маршрутів у районах та містах області, проведення аналізу стану санаторіїв та баз відпочинку для пошуку інвесторів та створення інвестиційного паспорта туристичних об'єктів, надання організаційно-методичної допомоги сільським головам відповідних сільських рад щодо організації діяльності у сфері сільського та зеленого туризму.

Так, наприклад у 2013–2015 рр. розроблено методичні рекомендації щодо організації та проведення туристично-екскурсійних поїздок з учнівською та студентською молоддю. Впроваджено більше 30 туристичних маршрутів: Меджибіж (фортеця; музей; Самчики (парк XVIII ст., музей, маєток, огляд Старокостянтинова); Сатанів (фортеця, монастир, екскурсія до печери монаха та природних мінеральних джерел, курорт), Антоніни (територія маєтку, парк, господарські та житлові будівлі), Кам'янець-Подільський (старе місто, фортеця, костел, музей грошей, Магдебурзького права, середньовічний суд) та багато інших. У кожному районі та у містах області розроблені туристичні маршрути, ведеться постійна робота до їх розширення. Маршрути опубліковані на офіційних веб-сайтах райдержадміністрацій та міськвиконкомів [7].

17.01.2014 р. у Хмельницькій облдержадміністрації відбулася робоча зустріч з представниками Черкаської облдержадміністрації щодо співпраці з розвитку туризму та організації міжрегіональних туристично-паломницьких маршрутів. За підсумками зустрічі розглянуто умови договору про міжнародно-міжрегіональне співробітництво у сфері розвитку паломницького туризму між Черкаською, Хмельницькою, Житомирською, Полтавською областями та залучення підтримки головних раєвнів цих регіонів.

06.05.2014 р. спільно з представниками туристичної галузі проведено круглий стіл на базі обласного літературно-меморіального музею Миколи Островського, визначено туристичний маршрут для відвідувань.

У рамках відкриття обласного туристичного сезону 2014 р. проведено круглий стіл «Подорожі Поділлям». Представники громадської організації «Атлантида» попу-



ляризували переваги активного відпочинку на Хмельниччині. Релігійні об'єкти паломництва Хмельницької області презентовано викладачами кафедри теорії та практики туризму Хмельницького інституту МАУП.

Сформовано реєстр баз відпочинку та санаторіїв області. У смт Сатанів проводиться будівництво діагностичного лікувально-реабілітаційного курортного комплексу на 1500 місць (ТОВ «Арден – Палац»), найсучаснішого санаторного комплексу. Із введенням в дію «Арден Палацу» нові робочі місця отримають близько 800 жителів краю. Також заплановано будівництво гірськолижного відпочинкового комплексу «Арден-Скай» на території селища Сатанів.

Проводиться реконструкція незавершеного будівництва торгового центру з розширенням під завод з розливу мінеральної столової води та газованих напоїв у смт Сатанів (потужність – 24,0 тис. пляшок на годину, 168 нових робочих місць) [2].

У 2013 році на замовлення Новоушицької районної ради було проведено виїзний тематичний короткостроковий семінар «Сільський зелений туризм як альтернативний шлях відродження та розвитку українського села» для посадових осіб місцевого самоврядування, сільських, селищних голів, представників громадських організацій та підприємців Новоушицького району (всього 62 особи).

Планами-графіками підвищення кваліфікації, затвердженими Спільним розпорядженням голови обласної державної адміністрації та голови обласної ради № 30/9-о/2014-рс від 31.01.2014 р. «Про організацію навчання в Центрі перепідготовки та підвищення кваліфікації працівників органів державної влади, органів місцевого самоврядування, державних підприємств, установ і організацій у 2014 році», було передбачено навчання лише новообраних сільських, селищних голів. Питання можливостей розвитку туризму розглянули під час тематичної зустрічі «Кращі практики впровадження мікропроектів громад та перспективи подальшої реалізації проекту ЄС/ПРООН «Місцевий розвиток, орієнтований на громаду».

Під час навчання керівників управлінь (відділів) економічного розвитку і торгівлі райдержадміністрацій, виконкомів міських (міст обласного значення) рад 24–26 червня 2014 року за програмою тематичного короткострокового семінару «Продуктивне використання місцевих ресурсів в умовах євроінтеграції для досягнення стратегічних цілей розвитку регіону» були розглянуті питання: «Створення індустріальних парків та реєстрація інвестиційних проектів» та «Ту-

ризм – стратегічна ціль розвитку області: досвід і завдання».

У Волочиському районному центрі зайнятості двічі впродовж 2015 року спільно з Волочиською райдержадміністрацією організовано та проведено семінар-навчання з розвитку підприємництва в сільській місцевості, зокрема і щодо організації діяльності у сфері сільського зеленого туризму.

Якщо говорити про розвиток туристичної інфраструктури в Хмельницькій області в 2013–2015 рр., то в програмі розвитку туризму організація умов для додаткової зайнятості населення мала важливе значення, а саме створення на місцях сприятливих адміністративно-організаційних умов для заохочення населення до надання послуг у сфері туризму, створення туристичних об'єктів на базі пам'яток культурної спадщини, модернізація дорожньої інфраструктури, облаштування місць для стоянок і короткочасних зупинок туристично-екскурсійних автобусів, автотуристів, проведення ремонту доріг, забезпечення безперешкодного доступу до культурно-історичних місць області для вільного пересування осіб з обмеженими фізичними можливостями та ін. [4].

У місті Кам'янці-Подільському щороку відбувається офіційне відкриття туристичного сезону. На відкритті побували представники іноземних делегацій із Хорватії, Польщі, Румунії, Білорусі, суб'єкти туристичної діяльності, жителі та гості Хмельницької області. У рамках цього заходу відбувається щорічний туристичний форум.

12.09.2015 р. у Волочиському районному центрі зайнятості спільно з райдержадміністрацією та представниками кластеру сільського туризму «Оберіг» організовано та проведено семінар-тренінг з розвитку підприємництва у сільській місцевості на тему «Сільський туризм – шлях до успіху крок за кроком».

На базі пам'яток архітектури національного значення створено Державні історико-культурні заповідники «Самчики», «Межибіж», Національний історико-архітектурний заповідник «Кам'янець», які є основними туристичними центрами в області. У будівлях, які є пам'ятками культурної спадщини, розташовуються музеї та туристичні центри. Пам'ятки культурної спадщини включаються до туристичних маршрутів області, серед яких найбільш популярними є пам'ятки архітектури у м. Старокосянтинові, м. Ізяславі, м. Славуті, смт Антоніні, смт Летичеві, с. Маліївці Дунаєвецького району, с. Зіньків Вінковоцького району та ін. [2].

На автодорогах загального користування Хмельницької області є 60 стоянок та місць



зупинок транспортних засобів, зокрема туристично-екскурсійних автобусів. Філії ДП «Хмельницький облавтодор» утримують та систематично проводять прибирання таких майданчиків.

У Хмельницькій області триває робота із забезпечення доступу до культурно-історичних місць осіб з обмеженими фізичними можливостями, будуються під'їзні пандуси та, де є необхідність, встановлюються кнопки виклику. Місця для стоянок і короткочасних зупинок на водних маршрутах облаштовуються за здійснення фінансування. У приватному секторі вони перебувають у належному стані.

Сервісне обслуговування туристів також на високому рівні. На автомобільних шляхах області забезпечується безпека туристів, надається технічна та інші види допомог, послуги зв'язку, медичні, автосервісу.

Забезпечується функціонування на автомобільних шляхах та туристичних маршрутах закладів із надання санітарно-гігієнічних послуг (послуги побутового обслуговування, громадські туалети, душові, утилізація сміття та відходів).

В області постійно проводиться поточний і ямковий ремонт доріг та під'їзних шляхів до туристичних об'єктів. Проводиться робота з підтримки в'їзного та внутрішнього туризму.

У Кам'янець-Подільському державному історичному музеї-заповіднику для зацікавлення та урізноманітнення екскурсійного супроводу розроблено та презентовано фрагменти історичного одягу для екскурсиводів музею. На території Старого замку організовано та проведено першу Регіональну туристичну виставку «Перлини Західної України» (представлено замки та фортеці Західного регіону України); міні-фестиваль експериментальної археології «Історичний пікнік»; військовий фестиваль «Schola militaria» [1].

До відзначення Міжнародного дня музеїв започатковано та проведено Всеукраїнську акцію «Європейська ніч музею». Аналогічний захід відбувся на території ДІКЗ «Меджибіж».

У 2013–2015 рр. у програмі розвитку туризму маркетингова та рекламно-інформаційна діяльність розширюється. Було включено низку пріоритетних завдань, а саме популяризацію туристично-рекреаційного потенціалу області, представлення пропозицій туристично-рекреаційної галузі області, підтримку туристичного іміджу області, інформаційне забезпечення туристичної галузі області та ін. [4].

Щорічно проводиться офіційне відкриття обласного туристичного сезону у місті

Кам'янці-Подільському, Державному історико-культурному заповіднику «Межибіж». У рамках цього заходу відбувається туристичний форум. Спільно з Волочиською райдержадміністрацією у вересні 2013 організовано та проведено науково-туристичну конференцію «Дослідження Південного Бугу» на місці, де бере початок річка Південний Буг.

Управлінням культури, національностей, релігій та туризму облдержадміністрації проведено у грудні 2015 року круглий стіл «Проблеми та перспективи розвитку туризму на Хмельниччині».

Наприкінці жовтня 2015 року на території Івано-Франківської області (порт «Раковець») відбулася робоча зустріч представників Івано-Франківської, Чернівецької, Тернопільської та Хмельницької облдержадміністрацій, які займаються питаннями туризму в регіонах, яка засвідчила важливість співпраці між областями та необхідність налагодження тісного взаємозв'язку.

Взято участь у телепрограмах та радіоэфірах ТРК «Поділля центр» та «Ексклюзив» щодо популяризації туристичного продукту області.

У 2014 році спільно з представниками туристичної галузі проведено рекламний тур до обласного літературно-меморіального музею Миколи Островського, визначено туристичний маршрут для відвідувань. Також взято участь у Всеукраїнському медіа-форумі «Тернопільщина туристична – очима журналістів», де представлено презентаційні матеріали Хмельниччини туристичної.

Встановлено інформаційні щити (дорожні знаки) щодо розташування туристичних об'єктів з номерами телефонів, відстанню до них та переліком послуг. Біля водойм, де дозволено купання, здійснено знакування (маркування), вказано правила поведінки на водоймах з номером виклику рятувальної служби [7].

Щороку проводиться туристично-журналістська експедиція «Дністер» у формі екстремального водного переходу (проти течії) річкою Дністер, від с. Рудківці до с. Велика Слобідка Хмельницької області, туристично-журналістської групи на вітрильній-гребній морській шлюпці ЯЛ-6.

Під час офіційного відкриття туристичного сезону 20 квітня 2013 року у місті Кам'янці-Подільському було встановлено рекорд України у категорії «Масові заходи, мистецтво». Під час культурно-мистецьких заходів було презентовано виступи духових оркестрів, серед яких один унікальний для України – найбільша кількість юних музикантів виконала оркестро-



ві твори. Зафіксовані результати: загальна кількість учасників рекорду 150. Диплом підтверджує факт реєстрації досягнення як рекорду України і свідчить про загальне визнання.

Підбито підсумки конкурсу учнівської молоді з малюнка та фотографії «Стежками рідного краю: Хмельниччина туристична очима дітей» за номінаціями «Краще фото», «Кращий малюнок», «Кращий есе-твір».

У 2013–2015 рр. відбулося посилення партнерських зв'язків з учасниками програми. На постійній основі залучаються студенти навчальних закладів для проходження практики та участі у відвідуванні РДА, МВК та туристичних організацій для набуття досвіду у туристичній галузі. В управлінні культури, національностей, релігій та туризму облдержадміністрації студенти Хмельницького коледжу МАУП проходили виробничу практику за спеціальністю «Туристичне обслуговування».

Налагоджено співпрацю з прес-службами УМВСУ та іншими спеціально уповноваженими органами, з медичними, санаторно-курортними, вищими навчальними закладами, підприємствами обслуговування туристів.

У Хмельницькій області постійно приділяється значна увага захисту та безпеці туристів. Проводяться робочі зустрічі з представниками туристичної галузі щодо організації туристичних поїздок, контролю за перевезенням туристів та екскурсантів усіма видами транспорту, наявністю у перевізників дозвільних документів щодо організації та забезпечення безпеки туристів під час надання туристичних послуг та забезпечення надання своєчасної та оперативної допомоги туристам на території області у разі виникнення надзвичайних ситуацій [2].

Проводилася робота щодо взаємодії для надання своєчасної та оперативної інформації щодо місць перебування та розташування туристів під час надання туристичних послуг.

Проводяться робочі зустрічі з представниками туристичної галузі щодо впровадження суб'єктами туристичної діяльності, що організують пригодницькі туристичні маршрути систем моніторингу місцезнаходження туристичних груп (туристів).

Висновки. Таким чином, Програма розвитку туризму у Хмельницькій області (2013–2015 рр.) була спрямована на координацію роботи туристично-курортної галузі та поліпшення якості надання туристичних послуг.

На підставі проведеного аналізу порівняльних переваг визначимо такі види діяль-

ності, які потребують першочергової уваги в межах стратегічної мети:

- туристична промоція Хмельниччини;
- формування бренду та позитивного іміджу області;
- розвиток зеленого туризму;
- відновлення історичних пам'яток;
- розбудова туристичної інфраструктури;
- збереження екології.

Для досягнення результатів знадобиться потужна та невпинна співпраця державних адміністрацій усіх рівнів із туроператорами, постачальниками послуг та іншими зацікавленими сторонами сектору. Без активної роботи адміністрацій, їхніх органів, а також без коштів та інвестицій із бюджету неможливо забезпечити досягнення цієї операційної мети та реалізацію відповідних заходів. З іншого боку, брак готовності приватного сектору у сфері туризму до участі та підвищення якості послуг не принесе результатів і не забезпечить зростання доходів від туризму, незважаючи на весь потенціал, ресурси та ландшафти. Комплексний підхід і є рецептом розвитку туризму, залучення туристів і відвідувачів, забезпечення повторного відвідання ними Хмельниччини.

Перспективи подальших розвідок у цьому напрямі. Перспективи подальших розвідок щодо розвитку туризму у Хмельницькій області ми вбачаємо у розробці Концепції формування туристичної галузі в умовах євроінтеграції з урахуванням прогресивних ідей 2013–2015 рр.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Гільбер Т.Г., Шоробура І.М., Долинська О.О. Рідний край – Хмельниччина: посіб. для учнів загальноосвітніх навчальних закладів Хмельницької області. Хмельницький: Цюпак, 2013. 172 с.
2. Долинська О.О. Туристичний комплекс Хмельницької області: сучасний стан та перспективи розвитку: наук. вид. Кам'янець-Подільський: ПП «Медобор-2006», 2016. 96 ст.
3. Журба І.Є. Економіко-географічні засади раціонального природокористування Хмельницької області. Вісник Хмельницького національного університету. 2014. № 2. Т. 1. С. 186-191.
4. Програма розвитку туризму в Хмельницькій області на 2013–2015 рр. Хмельницький, 2013. 23 с.
5. Статистичний збірник основних показників соціально-економічного розвитку Хмельницької області за 2013 р. Хмельницький: Хмельницьке обласне управління статистики, 2014.
6. Хамська Л.О. Головне управління статистики у Хмельницькій області 2013–2015 рр. Хмельницьке обласне управління статистики, 2015. 85 с.
7. Шоробура І.М., Гільбер Т.Г., Долинська О.О. Хмельниччина: туристичний потенціал: наук. вид. Хмельницький: Видавець ФОП Заколотний М.І., 2016. 281 с.



СЕКЦІЯ 2. ТЕОРІЯ І ПРАКТИКА НАВЧАННЯ

УДК 811.161.2'243:908(477.83-25))(075.8)

НАВЧАЛЬНИЙ ПОСІБНИК З УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ ЯК ІНОЗЕМНОЇ ДЛЯ ЧУЖОЗЕМНИХ СТУДЕНТІВ «МІСТО ЛЕВА» РІВНЯ B2 ЯК ОСНОВНИЙ ЛІНГВОКРАЇНОЗНАВЧИЙ ПІДРУЧНИК

Бойко Г.І., викладач
кафедри іноземних мов

Національний університет «Львівська політехніка»

Розглянуто і проаналізовано навчальний посібник з української мови як іноземної для чужоземних студентів «Місто Лева» рівня B2. Зосереджено увагу на лінгвокраїнознавчому аспекті книги, історії міста й традиціях. Скеровано погляд на допомогу студентам-іноземцям у пізнанні нового лексичного матеріалу, закріпленні набутих навиків усного та писемного мовлення і граматичних моделей, ознайомленні з українськими піснями, відомими постатями України та духовним життям нації. У статті висвітлено рівень B2 з української мови як іноземної відповідно до стандартизованих вимог у чотирьох мовних компетенціях.

Ключові слова: українська мова як іноземна, лінгвокраїнознавчий аспект, усні та писемні навички, лексика, граматичні моделі, рівень B2, стандартизовані вимоги, мовні компетенції.

Рассмотрено и проанализировано учебное пособие по украинскому языку как иностранному для иностранных студентов «Город Льва» уровня B2. Сосредоточено внимание на лингвострановедческих аспектах книги, истории города и традициях. Направлено взгляд на помощь студентам-иностранцам в познании нового лексического материала, закреплении приобретенных навыков устной и письменной речи и грамматических моделей, ознакомлении с украинскими песнями, известными личностями Украины и духовной жизнью нации. В статье освещено уровень B2 по украинскому языку как иностранному в соответствии со стандартизированными требованиями в четырех языковых компетенциях.

Ключевые слова: украинский язык как иностранный, лингвострановедческий аспект, устные и письменные навыки, лексика, грамматические модели, уровень B2, стандартизированные требования, языковые компетенции.

Boyko G.I. EDUCATIONAL TEXTBOOK FROM UKRAINIAN LANGUAGE AS FOREIGN FOR LEARNING STUDENTS "CITY OF L'VIV" LEVEL B2 AS A BASIS LINGUISTIC-ETHNOGRAPHIC BOOK

Considered and analyzed the textbook on the Ukrainian language as a foreign language for foreign students "City of L'viv" level B2. The attention is focused on the linguistic-ethnographic aspect of the book, the history of the city and its traditions. A look at helping foreign students learn about new lexical material, consolidating acquired oral and written skills and grammatical models, getting acquainted with Ukrainian songs, famous figures of Ukraine and the spiritual life of the nation. The article covers the B2 level of Ukrainian as a foreign language in accordance with standardized requirements in four language competences.

The use of linguistic methods in the teaching of the Ukrainian language involves engaging in a dialogue of cultures (foreign and native); awareness of the essence of the phenomena of the Ukrainian language and their comparison with the native language; ability to study (work with a book, a textbook, reference literature, dictionaries, etc.). Foreign citizens who acquire higher technical education in Ukraine at the Lviv Polytechnic National University are studying the Ukrainian language as a means of communication. Ukrainian language is needed for them both to meet their own communicative needs and for professional communication. That is why the author's team has developed a textbook on the Ukrainian language as a foreign language for students of foreigners level B2 "City of Lion". It corresponds to all "Standardized requirements for the levels of proficiency in Ukrainian as a foreign A1 – C2", approved by the decision of the Board of the Ministry of Education and Science of Ukraine, protocol dated May 22, 2018 № 5 / 1-7.

Key words: Ukrainian as a foreign language, linguistic and ethnographic aspect, oral and written skills, vocabulary, grammatical models, level B2, standardized requirements, language competences.

Постановка проблеми. Сучасні потреби вивчення української мови як іноземної акцентують увагу, перш за все, «на необхідності ознайомлення з культурою країни, мова якої вивчається, в процесі викладання будь-якої мови як іноземної, що актуалізує про-

блему використання лінгвокраїнознавчих матеріалів у процесі навчання української мови як іноземної. Акумуляуючи в собі всі вияви буття етносу, мова є невичерпним джерелом інформації про історію, звичаї, традиції матеріальної культури й духовного життя на-



ції. Пізнання студентом мови як феномену національної культури сприяє формуванню соціолінгвістичної компетенції – здатності користуватися мовними формами, доцільними в певному соціолінгвістичному контексті, відповідно, дає можливість адекватної взаємодії та взаєморозуміння людей в умовах іншомовної культури» [13, с. 253].

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Питання взаємодії мови і культури досліджують мовознавці, культурологи, етнологи, фольклористи, психологи, філософи та міфологи (Б. Уорф, В. фон Гумбольдт, О. Потебня, В. Костомаров, А. Вежбицька, Д. Гудков, В. Жайворонок, В. Красних, А. Шмельов та ін.). За допомогою лінгвістичних методів дослідники опрацьовують широке поле питань лексичної компетенції народної культури, народної психології, міфотворчості, розглядаючи об'єкти поза мовної дійсності (побут, природу, традиції, обряди, міфічні образи тощо). Мова накопичує й закріплює у своїх одиницях (головним чином – у словах, у стійких сполуках і фразеологічних зворотах) історичний досвід народу, стає адекватним відображенням його внутрішнього світу, неповторності менталітету. Процес вивчення іноземної мови невіддільний від ознайомлення з іншомовною культурою, оскільки мова, ніби ретранслятор, передає надбання національної культури від покоління до покоління, предстваникам інших етнічних соціумів [15, с. 9].

Питанням відбору та прийомів подачі інформації про країну, мова якої вивчається, займається лінгвокраїнознавство. Як аспект методики викладання іноземних мов, лінгвокраїнознавство відбиває національно-культурний компонент мовного матеріалу. Без засвоєння значного обсягу немовної інформації неможливо отримати якісну мовну освіту та досягти взаєморозуміння між мовцями, що знаходяться на різних рівнях володіння інформацією про навколишню дійсність. Нині методисти усвідомлюють необхідність використання лінгвокраїнознавчого підходу як важливого принципу викладання іноземної мови для надання студентам необхідних знань про специфіку іншомовної країни. Наявність у лексиці національно-культурного компонента, притаманного тільки певній мові, свідчить про належність лексеми до лінгвокраїнознавчого матеріалу. Застосування в процесі викладання української мови як іноземної матеріалів із лінгвокраїнознавства сприяє процесу окультурення студентів-іноземців, тобто допомагає адаптуватися до нового мовно-культурного середовища. Використання лінгвокраїнознавчих матеріалів сти-

мує мотивацію студентів, формує й підтримує інтерес до вивчення іноземної мови. [13, с. 254]. Як робочий лінгвокраїнознавчий матеріал використовуємо автентичні тексти (уривки з художньої прози, статті з журналів і газет), автентичні діалоги, вірші, пісні. Розширенню обізнаності студентів у всіх сферах життєдіяльності сприяє також перегляд телепередач, документальних і художніх фільмів мовою, яка вивчається.

Під час оволодіння українською мовою особливої актуальності набувають проблеми формування лінгвокраїнознавчої компетенції (В. Бадер, Г. Онкович, В. Дороз, О. Палка, С. Пілішек, Г. Савицька). На думку вчених, за відсутності знань соціокультурного фону тієї країни, мова якої вивчається, неможливо сформувати комунікативну компетенцію мовця, необхідну йому для міжкультурної комунікації. Засвоєння фонових знань (загальнолюдських, регіональних відомостей, а також культурознавчих) відповідно до стандартів навчання, викладених у «Загальноєвропейських Рекомендаціях з мовної освіти: вивчення, викладання, оцінювання», актуалізує проблему оптимізації та інтенсифікації процесу підготовки іноземних студентів у вищих навчальних закладах України [11].

Інтерес науковців до лінгвокраїнознавчої проблематики зумовлений насамперед тими важливими завданнями, які дозволяє розв'язати лінгвокраїнознавчий підхід у формуванні комунікативної компетенції: він забезпечує знання про культуру, історію, соціально-політичний устрій, реалії, традиції і звичаї України, знання мовних одиниць із національно-культурним компонентом семантики, розвиває здатність сприймати українську мову в її культуроноснаї функції, сприяє залученню до діалогу культур, усвідомленню сутності мовних явищ, ролі мовних одиниць у комунікативних процесах. Знання іноземними студентами норм і цінностей, традицій і звичаїв, властивих культурі українського народу, позитивно впливає на формування особистісних якостей поведінки, естетичної культури, культури усного і писемного мовлення, необхідних для продуктивного спілкування у міжкультурному середовищі.

Серед умов, які забезпечують інтенсивне засвоєння української мови як іноземної, є, перш за все, дотримання принципів полікультурного підходу, багатоканального сприйняття інформації. Останнім часом помітно зростає увага науковців до проблеми інтенсифікації процесу підготовки фахівців шляхом створення і впровадження різноманітних педагогічних програмних засобів: мультимедійних навчальних програм,



електронних словників, довідників, матеріалів Інтернету тощо. Лінгвокраїнознавчим аспектом вивчення іноземної мови займаються як зарубіжні, так і вітчизняні науковці. Учені одноставні в тому, що опанування мови, набуття комунікативної компетенції неможливе без володіння лінгвокраїнознавчими знаннями (Н. Бориско, А. Бронська, З. Василько, А. Галенко, В. Горбань, Г. Максименко, О. Смолінська, О. Миролюбов, В. Топалов, Ю. Пассов, С. Ніколаєва, С. Пілішек, В. Дороз, О. Мацюк та ін.) [5; 6; 8; 14].

Постановка завдання. Мета статті – дослідити можливості використання лінгвокраїнознавчих матеріалів на прикладі навчального посібника «Місто Лева» в процесі викладання української мови іноземним студентам технічних спеціальностей; показати систему можливих методичних прийомів і матеріалів, спрямованих на ознайомлення з таким пластом української культури, як пісня та поезія; вказати на шляхи реалізації лінгвокраїнознавчого, комунікативного й функціонально-стилістичного підходів у формуванні мовної, мовленнєвої і комунікативної компетенцій на заняттях з української мови в іншомовній аудиторії.

Виклад основного матеріалу дослідження. Загальноновизнаним у науково-методичній літературі є той факт, що лінгвокраїнознавчий і комунікативний підходи взаємозв'язані й взаємозумовлені, а їхня роль у формуванні комунікативної компетенції студентів незаперечна. Одним з ефективних засобів формування лінгвокраїнознавчої, а відповідно, й комунікативної компетенцій, на думку вчених, є автентичний матеріал. Саме багатогранна українська мова – один з основних, досить ефективних засобів навчання усіх видів мовленнєвої діяльності іноземною мовою, засвоєння мови й культурного фону країни, розвитку естетичних смаків (О. Антонів, В. Бадер, Т. Арендаренко, Н. Данилюк, І. Коршунова, Н. Королева, О. Кулікова, І. Маренкова, Т. Потапенко та ін.) [1; 10; 12]. Як видно з аналізу методичної літератури, науковці усвідомлюють роль і значення пісні, поезії та художніх творів у навчальному процесі, пропонують як традиційні, так і новітні прийоми роботи в аспекті формування лінгвокраїнознавчої компетенції студентів, однак, на жаль, загальна концепція використання української пісні в навчанні української мови відсутня, особливо у технічних вузах. Недостатньо описані методи і прийоми, засоби інтенсифікації навчального процесу з використанням комп'ютерних технологій навчання української мови з опорою на пісенний матеріал. Їхня

розробка і впровадження видаються дуже важливими й актуальними, оскільки це допоможе розв'язати такі завдання, як комплексне засвоєння студентами знань лінгвокраїнознавчого, культурно-естетичного характеру, формування на цій основі комунікативної компетенції, необхідної для повноцінного міжкультурного спілкування. Відсутні, на жаль, і методичні посібники як на паперових, так і на електронних носіях, обмаль методичних коментарів лінгвокраїнознавчого характеру, хоч увага до цього аспекту лінгводидактики велика (В. Бадер, О. Антонів, Н. Данилюк) [1; 2; 7]. Значний інтерес у студентів різних національностей до пісенної творчості українського народу: вони із задоволенням слухають, вивчають і співають українські пісні. Тож робота над українською піснею як невичерпним джерелом культурологічної інформації, духовного єднання іноземних громадян до української культури, мови українського народу має надзвичайно велике значення, а розробка сучасних технологій навчання комунікативно доцільного мовлення на текстах і мелодіях пісень із використанням сучасних програмно-педагогічних засобів – одне з найважливіших завдань сучасної лінгводидактики. Використання лінгвокраїнознавчих прийомів у викладанні української мови передбачає оволодіння студентами знаннями про культуру, історію, реалії та традиції країни; залучення до діалогу культур (іншомовної та рідної); усвідомлення суті явищ української мови та їх порівняння з рідною мовою; вміння вчитися (працювати з книгою, підручником, довідковою літературою, словниками тощо). Іноземні громадяни, які здобувають вищу технічну освіту в Україні в Національному університеті «Львівська політехніка», вивчають українську мову як засіб спілкування. Українська мова потрібна їм як для задоволення власних комунікативних потреб, так і для професійного спілкування. Реалізація лінгвокраїнознавчого підходу, його вдосконалення тісно пов'язані зі створенням відповідних навчально-методичних розробок країнознавчої тематики. Тому секція мовної підготовки іноземних студентів (далі – СМПІС) кафедри іноземних мов активно співпрацює з усіма Інститутами університету для того, щоб допомогти студентам-чужоземцям освоїти весь навчальний матеріал того чи іншого напрямку, стати по-справжньому досвідченими науковцями і спеціалістами. Викладачі СМПІС вважають, що освіта і знання культури, звичаїв, історії є потужним чинником пізнання, збереження і поширення українства. Одне з важливих завдань – допомогти відкрити і розвинути у



представників різних національностей любов і повагу до нашої держави, зберегти позитивний образ України та щирі почуття до людей на довгі роки у їхніх серцях, бо саме вони стають носіями переказів і спогадів про прекрасно проведені роки життя і навчання в Україні. Викладачі переконані, що, підтримуючи у чужоземних студентів все добре і позитивне, ми формуємо нових сильних особистостей, які зможуть впевнено долати всі труднощі життя, бути професіоналами своєї справи, незважаючи на мовні перепони. Саме тому авторський колектив (Г.І. Бойко, О.А. Качала, А.В. Моторний, О.М. Палінська, І.П. Юзвяк) розробив Навчальний посібник з української мови як іноземної для студентів чужоземців рівень В2 «Місто Лева» [4]. Є міста, які з першого погляду зачаровують самотністю й оригінальністю. Саме таким є Львів – місто, де розташовані численні пам'ятки культури України, місто з багатою історією і цікавою культурою. Львів – одне з найгарніших міст Східної Європи, в якому органічно переплелися минуле і сучасне. Це перлина Європи, столиця Галичини, місто, яке зберігає своє давнє обличчя понад сім століть. Львів – це також місто храмів, пам'яток архітектури. Це немовби музей просто неба. Життя у місті тече неквапливо, з величним спокоєм. Вуличками Львова можна гуляти цілими днями, щоразу відкриваючи для себе щось нове та цікаве. Кожен, хто хоч би раз побував у Львові, повертається сюди знову і знову, тому що це давнє романтичне місто забути неможливо. Львів – це також місто бурхливого економічного розвитку, із численними офісами фірм і сучасними гіпермаркетами, розгалуженою системою банківських послуг і сферою обслуговування. Перебування в нашому місті стає нагодою розширити ділові контакти, провести бізнес-зустрічі, обмінятися досвідом. Львів – місто левів, дощу, шоколаду, кави, пива, унікальне поєднання різноманітних культур. Місто з багатолітньою історією, яке зачаровує, вабить, надихає. Це місто, що стало рідним для авторів цієї книжки. Бажання поділитися розповідями про нього вилилося відтак у збірник текстів для студентів-іноземців і всіх тих, хто хоче більше дізнатися про Львів, ще раз пройтися в уяві середньовічними вуличками, пізнати його таємниці, цікаві сторінки його історії та сучасності.

Перш за все, це цікаві пізнавальні тексти та розроблена система вправ для розуміння, вивчення, закріплення матеріалу і для формування мовленнєвої, лінгвокраїнознавчої та спеціалізованої компетентності студентів, які вивчають українську мову на

середньому та вищому етапах. Посібник містить 14 текстів, які подають загальну інформацію про Львів і детально змальовують події з його минулого та сьогодення, як-от: історію громадського транспорту, пам'ятки архітектури, традиції кави і шоколаду, розповіді про відомих особистостей, пов'язаних із нашим містом, тощо. До книжки додано компакт-диск із записами текстів, музикою, додатковими завданнями та іншою цікавою інформацією про місто Лева.

Навчальний посібник «Місто Лева» розповість студентам, котрі вивчають українську мову як іноземну, про минуле і сучасне нашого міста. У цікавій і доступній формі ви дізнаєтеся про історію, наукові відкриття, технічні винаходи та художні шедеври, познайомитеся з мальовничими куточками, які варто відвідати. 14 текстів підібрано таким чином, щоб не лише зацікавити студентів історією та сучасністю міста, але й розширити мовну і граматичну компетенцію, покращити навички читання, аудіювання та спілкування українською. Кожен текст супроводжує система вправ: коментар до тексту (пояснення нових слів); дотекстові вправи, які дають змогу підготуватися до сприйняття тексту, пов'язати знання і досвід студентів із новою інформацією; післятекстові вправи, які перевіряють розуміння прочитаного тексту, а також формують і закріплюють граматичні навички. Ключі до завдань, розташовані в кінці посібника, дадуть змогу студентам контролювати здобуті знання і використовувати «Місто Лева» як для навчання у групі з викладачем, так і для самостійної навчання. Компакт-диск, що містить аудіозаписи текстів, а також пісні про Львів, поезію (Мирослав Скорик; Богдан Стельмах; Віктор Морозов і баяр-бенд «Галичина»; Оксана Білозір і Роман Недзельський; Роман Климовський і вокальна формація «Пікардійська терція»; Андрій Кузьменко та гурт «Скрябін»; Марія Бурмака та Віталій Пастух; Віктор Винник і гурт «Мері»; гурт Double Life), додаткові завдання та іншу цікаву інформацію про місто, допоможе студентам тренувати фонетичні навички, покаже різні лексичні і фонетичні варіанти української мови і загалом зробить процес навчання з «Містом Лева» приємною пригодою. Студенти, які навчаються у Львові, побачать знайоме місто по-новому, дізнаються про нього багато цікавого, а ті, котрі ще ніколи тут не бували, ми певні, захочуть на власні очі побачити місто Лева.

Тексти в посібнику розташовані за тематичним принципом: загальна інформація, історія, технічні досягнення та винаходи, ці-



каві місця і події Львова. Вони не пов'язані безпосередньо між собою, тому викладач чи студент може обирати довільний порядок їхнього читання й опрацювання.

Навчальний посібник «Місто Лева» відповідає усім «Стандартизованим вимогам до рівнів володіння українською мовою як іноземною А1 – С2», схвалених рішенням колегії Міністерства освіти і науки України, протокол від 22 травня 2018 р. № 5/1-7, укладачами яких є: Данута Мазурик (Львівський національний університет ім. Івана Франка), Олександра Антонів (Львівський національний університет ім. Івана Франка, ГО «Центр україністики»), Олена Синчак (Український католицький університет), Галина Бойко (Національний університет «Львівська політехніка», МІОК). Рівень В2 (Середній) визначає достатній рівень володіння українською мовою як іноземною, досягнення якого свідчить про можливість ефективного спілкування в україномовному (у т. ч. професійному) середовищі з усвідомленим використанням більшості виражальних засобів і мовленнєвих умінь. Згідно з ними студент: розуміє основні ідеї складних текстів на абстрактні і конкретні теми, в т. ч. технічні теми, що стосуються його спеціалізації; може спілкуватися з носіями мови без напруги для кожної зі сторін; вміє робити чіткі, детальні повідомлення щодо різноманітних питань і може викласти свій погляд на проблему, показати переваги та недоліки різних варіантів.

Запровадження в Україні Стандартизованих вимог з української мови як іноземної дасть викладачам УМІ в цілому світі міцне підґрунтя, щоб розробляти чіткі й узгоджені навчальні програми, видавати нові сучасні підручники і словники, відкривати україномовні програми та мовні центри. Тобто завдяки цьому документу діяльність викладачів української мови як іноземної та загалом центрів україністики в цілому світі стане більш злагодженою.

Прагнучи осмислити накопичений методистами досвід у визначенні ролі та місця у формуванні лінгвокраїнознавчої компетенції іноземних студентів, зазначимо, що використання пісні, поезії, звичаїв і традицій стимулює мотивацію засвоєння української мови як іноземної і сприяє кращому засвоєнню навчального матеріалу завдяки дії механізмів мимовільного запам'ятовування. Ці механізми дозволяють збільшити обсяг і міцність засвоюваного матеріалу, який легко запам'ятовується, оскільки він не нав'язується, а викладається емоційно, нетрадиційно, часто в урочистій обстановці. Мовна і мовленнєва діяльність на фоні музики, зазначають дослідники, ефектив-

ніше впливають на якість засвоюваного матеріалу, а також знімають утому, напруження в процесі навчання, урізноманітнюють навчальну діяльність. Все це – засоби відпрацювання вимовних (артикуляційних, акцентологічних, орфоепічних, інтонаційних) і навичок аудіювання, розширення лексичного і фразеологічного запасу, засвоєння стилістичних норм і синтаксичних структур української мови, її усної й писемної форм. Це засоби розвитку продуктивних умінь і навичок. Вони можуть виступати як основа для розгортання діалогічного й монологічного підготовленого і непідготовленого мовлення усної та писемної форм [12, с. 256].

Однією з умов реалізації лінгвокраїнознавчого підходу у викладанні української мови вчені вважають вивчення іноземними студентами безеквівалентних слів української мови з метою засвоєння ними знань про Україну, культуру і побут українського народу: назв предметів і явищ традиційного побуту, слів, пов'язаних із релігійним життям, знаків-символів, слів іншомовного походження, слів із фольклору, історизмів, лексики фразеологічних одиниць, слів недавнього радянського побуту. Тому однією з вимог до відбору текстів для читання й аудіювання вважаємо насичення їх безеквівалентною лексикою. Використовувати писемний текст можна на початку заняття – для зацікавлення аудиторії, створення позитивного фону заняття; в середині заняття – пояснюючи новий матеріал, у кінці – закріплюючи вивчене. Усе залежить від винахідливості, творчого підходу викладача, рівня знань студентів-іноземців, методичної доцільності та послідовності подання матеріалу. Урізноманітнити практичні заняття з української мови, підвищити їхню ефективність, досить повно реалізувати зміст принципу наочності дозволяє використання мультимедійних програм, зокрема Microsoft Power Point. Використання спеціально розроблених мультимедійних програм сприяє вдосконаленню навичок вимови, артикуляції звуків, дозволяє опанувати інтонаційні структури українського усного мовлення, поглибити знання з української мови, збагатити словниковий запас, розвивати навички читання й аудіювання, стимулювати пізнавальну діяльність студентів, здійснювати загальне естетичне виховання особистості, формування художнього смаку, інтересів і потреб, розвивати естетичні судження.

Висновки з проведеного дослідження. Отже, використання Навчального посібника з української мови як іноземної для студентів-чужоземців рівня В2 «Місто Лева» у про-



цесі навчання української мови як іноземної сприяє підвищенню мотивації навчання, позитивно впливає на емоційний стан студентів, їхнє ставлення до іншої культури, мови, звичаїв. Ознайомлення іноземних студентів з українськими традиціями під час занять сприяє не лише накопиченню лінгвокраїнознавчих знань, а й осягненню духу, культури, психології, світосприйняття українського народу, що покращує міжкультурну комунікацію і діалог культур. Перспективним видається вивчення проблеми формування країнознавчої компетенції на матеріалі зразків народної мудрості, етикетних формул українського народу.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Антонів О., Паучок Л. Українська мова для іноземців: модульний курс: навч. посіб. К.: Фірма «ІНКОС», 2012. 268 с.
2. Бадер В.І., Дядичев В.В. Функціонально-стилістичний підхід у формуванні лінгвоукраїнознавчої компетентності іноземних студентів. Засоби навчання та науково-дослідної роботи: зб. наук. праць. Харків, ХНПУ ім. ГС. Сковороди, 2008. № 28.
3. Бойко Г.І., Василюшин І.В., Гроховська Т.В., Качала О.А., Моторний А.В., Юзвяк І.П. Наука і техніка в сучасному світі: збірник науково-популярних текстів та навчальних завдань для студентів-іноземців технічних вишів / за ред. І. Карого. Львів: Видавництво Львівської політехніки, 2012. 180 с.
4. Бойко Г.І., Качала О.А., Моторний А.В., Палінська О.М., Юзвяк І.П. Місто Лева: навч. посіб. з української мови для чужоземних студентів / за ред. І. Карого. Львів: Видавництво Львівської політехніки, 2013. 100 с.
5. Бронська А. Лінгвокраїнознавчий аспект у викладанні української мови як іноземної. Дивослово. 2000. № 7. С. 43–44.
6. Василько З. Лінгвокраїнознавчий аспект фауноназв. Теорія і практика викладання української мови як іноземної: зб. наук, праць. Львів, 2006. Вип. 1. С. 224–235.
7. Гаврилюк Е.Є. Рослинна символіка в контексті української календарної обрядовості: проблема семантико-функціонального аспекту: автореф. дис. ... канд. філол. наук: 10.01.07. К., 1999. 18 с.
8. Галенко А.М. Формування лінгвокраїнознавчої компетенції на матеріалі поетичних творів. Вісник Луганського національного університету ім. Тараса Шевченка. 2011. № 6 (217). Філол. науки. Ч. II. С. 100–108.
9. Горбань В.В. Емоційно-експресивне поле українських народних пісень. Мова та стиль українського фольклору: зб. наук, праць. К., 1996.
10. Данилюк Н.О. Лінгвокультурологічна лексика у мові української народної пісні. URL: <http://www.rjus.kiev.ua>.
11. Загальноєвропейські Рекомендації з мовної освіти: вивчення, викладання, оцінювання. К., 2003.
12. Копаниця Л.М. Українська лірична пісня: еволюція поетичного мислення: автореф. дис. ... док. філол. наук: 10.01.07; 10.01.01. К., 2001. 37 с.
13. Лещенко Т.О., Самойленко І.В., Юфименко В.Г. Формування лінгвокраїнознавчої компетенції іноземних студентів медичних ВНЗ засобом української пісні. Творчість Раїси Кириченко в культурному просторі України на покордонні ХХ – ХХІ століть: до 70-ліття від дня народження Березини української пісні: зб. наук. праць. Полтава: ПНПУ імені В.Г. Короленка, 2013. С. 253–263.
14. Максименко Г.А. Застосування лінгвокраїнознавчих матеріалів у викладанні української мови як іноземної. Філологічні студії: Наук. вісник Криворізького держ. пед. ун-ту. 2012. Вип. 1. 170 с.
15. Пілішек С. Психосемантичні особливості лінгвокраїнознавства при вивченні іноземної мови у вищому навчальному закладі: автореф. дис. ... канд. психол. наук: 19.00.07. Хмельницький, 2006. 20 с.
16. Смолінська О. Лінгвокраїнознавство у навчанні української мови як іноземної. Рідна школа. 2002. № 2. С. 43–45.



УДК 37.017.4: 374

МЕТОДОЛОГІЧНІ ЗАСАДИ ПРОЦЕСУ ФОРМУВАННЯ СИСТЕМИ ГРОМАДЯНСЬКИХ ЦІННОСТЕЙ СТАРШОКЛАСНИКІВ В ОСВІТНЬОМУ ПРОСТОРИ

Власенко О.М., к. пед. н., доцент,
доцент кафедри педагогіки

Житомирський державний університет імені Івана Франка

У статті розглянуто проблему формування громадянських цінностей старшокласників у контексті методологічного забезпечення теорії та практики формування сучасної освіти. Автор формулює методологічні засади процесу формування системи громадянських цінностей старшокласників в освітньому просторі в контексті проблеми. У центрі уваги знаходиться сучасний освітній простір навчального закладу як передумова ціннісного самовизначення учнів і формування їхньої системи громадянських цінностей. Сучасний освітній простір розглянуто як складну, відкриту, нелінійну, систему, здатну до самоорганізації.

Ключові слова: процес, формування, цінності, громадянські цінності, система громадянських цінностей, старший шкільний вік, освітній простір.

В статье рассмотрена проблема формирования гражданских ценностей старшеклассников в контексте методологического обеспечения теории и практики формирования современного образования. Автор формулирует методологические основы процесса формирования системы гражданских ценностей старшеклассников в образовательном пространстве в контексте проблемы. В центре внимания находится современное образовательное пространство учебного заведения как предпосылка ценностного самоопределения учащихся и формирования их системы гражданских ценностей. Современное образовательное пространство рассмотрено как сложная, открытая, нелинейная система, способная к самоорганизации.

Ключевые слова: процесс, формирование, ценности, гражданские ценности, система гражданских ценностей, старший школьный возраст, образовательное пространство.

Vlasenko O.M. METHODOLOGICAL BASES OF THE FORMATION OF THE SYSTEM OF HIGH SCHOOL STUDENTS' CITIZENSHIP VALUES WITHIN THE EDUCATIONAL SPACE

The article deals with the problem of formation of citizenship values of high school students in the context of methodological support for the theory and practice of formation of modern education. The author formulates the methodological principles of the process of forming the system of citizenship values of high school students in the educational space in the context of the problem. In the center of attention is the modern educational space of an educational institution as a prerequisite for the value self-determination of students and the formation of their system of citizenship values. Modern educational space is considered as a complex, open, nonlinear, system capable of self-organization. The paper suggests reasons why the development of citizenship education and the problem of formation of citizenship values in Ukrainian schools has proved problematic. The author formulates that citizenship education cannot dispense with a knowledge that enable a country to function democratically.

The use of a set of methodological approaches in this and subsequent research units should help to identify the peculiarities of the place of civic values in the general education system in Ukraine and to objectively analyze other aspects of forming the system of civic values of senior pupils.

Key words: process, formation, values, citizenship values, system of citizenship values, high school students, educational space.

Постановка проблеми. Концептуальними для загальної освіти є ідеї стійкого руху в європейській освітній простір, забезпечення нової якості освіти й особистісного розвитку, перетворення навчання в освітньому закладі на реальність, створення системи методичного супроводу управління освітнім процесом на основі інноваційних стратегій тощо. Багатогранність і міждисциплінарний статус проблеми формування системи громадянських цінностей старшокласників вимагає її дослідження на різних рівнях методології науки.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблемам розробки методологічних засад присвячені праці вітчизняних і зарубіжних науковців: І. Бахтиної, С. Гончаренка, В. Краєвського, А. Крампіта, В. Кременя, В. Лутай, Л. Мартюшова, А. Новикова, В. Огневюка, Д. Чернілевського, В. Штоффа, Е. Юдіна та ін.

Постановка завдання. Мета статті полягає у визначенні основних методологічних засад процесу формування системи цінностей школяра в освітньому просторі навчального закладу.



Виклад основного матеріалу дослідження. Методологія педагогіки спрямована як на аналіз методологічної ролі та евристичного значення педагогічних принципів, законів і категорій, так і на вивчення закономірностей процесу пізнання в багатогранних виявах і формах, характерних для цієї науки; на формулювання мети, змісту, методів дослідження, які забезпечують отримання максимально об'єктивної, точної, систематизованої інформації про процеси та явища [12].

Для змісту першого, найвищого, філософського рівня методології важливим є аналіз розвитку системи громадянських цінностей як педагогічного феномена в площині діалектичних законів і закономірностей. Розглянемо закон єдності й боротьби протилежностей, який сприяє виявленню внутрішніх суперечностей у змісті системи громадянських цінностей – між державним і соціокультурним компонентами, суспільним та особистісним, національним і глобальним, їх спрямованості – між орієнтацією на цінності країни або світу й дієвості – між потребою в державній стабільності та прагненням людини до громадянської активності.

Цей закон дає змогу також виокремити основні суперечності функціонування системи громадянських цінностей у сучасному українському суспільстві, зокрема між задекларованими цінностями та зростанням проблем суспільства, такими як бідність, соціальна нерівність, доступ до охорони здоров'я, освіти й технологій, глобальне потепління, нераціональний видобуток корисних копалин, антигуманне ставлення до людей; між існуванням законодавчих гарантій основних громадянських цінностей і відсутністю дієвих механізмів їх формування в освітньому середовищі закладів освіти України, між офіційно визнаною важливістю формування активних громадян зі сформованою системою громадянських цінностей, які будуть брати участь у політичних, економічних, соціальних та екологічних проблемах суспільства й світу і зростанням правового тиску на різні форми виявлення цієї активності; між визнанням важливості методичного забезпечення процесу формування громадянських цінностей молоді та відсутністю чітких форм, методів і засобів, схвалених суспільством і державою, тощо.

Категорії єдності загального, особливо й одиничного сприятимуть з'ясуванню загальних, особливих та одиничних характеристик системи громадянських цінностей (загальних рис системи громадянських цінностей людини). Відповідно до теми дослідження, загальним є тлумачення по-

няття про громадянську освіту молоді в суспільстві; особливим – громадянські цінності в освітньому процесі закладу освіти, а одиничним – формування громадянських цінностей старшокласників в освітньому просторі навчального закладу. Категорії єдності форми та змісту можуть, наприклад, сприяти встановленню відповідності задекларованих понять громадянського суспільства («активний громадянин», «громадянин-патріот» тощо) і якості їх реалізації й рівню усвідомлення і прийняття членами суспільства.

Закон переходу кількісних змін у якісні набуває виняткового значення в процесі трактування механізмів трансформації змісту, дієвості громадянських орієнтирів і цінностей. Іншими словами, непомітні кількісні зміни викликають докорінні якісні зміни, а перехід старої якості до нової неминуче супроводжується кількісними змінами. Закону переходу кількісних змін у якісні підпорядковується й розвиток громадянського життя суспільства. Громадянські об'єднання людей в одне єдине ціле підсилюють їх, оскільки виникає нова сила, яка перевершує силу окремих людей. Системне насадження цінностей неросійським народам СРСР викликало поступове накопичення кількісних змін у поведінці українського народу (знецінення національних цінностей, зростання загальнодержавних), які, відповідно, детермінували якісні зміни громадянської спрямованості – пасивне ставлення до боротьби за незалежність своєї країни, захисту рідної мови, культури тощо.

У філософському контексті формування громадянських цінностей старшокласників в освітньому просторі навчального закладу розглядається як об'єктивний процес, в основі якого лежать певні закономірності: зумовленість системи підготовки школярів потребами розвитку суспільства; відповідність змісту, форм і методів освітнього процесу в старшій школі рівню розвитку гуманітарних наук; саморозвиток і самовиховання молоді людини в умовах неперервної освіти; взаємозв'язок цілей, функцій, змісту й методів формування громадянських цінностей; залежність якості знань, умінь і навичок від характеру, змісту, форм і методів організації навчально-пізнавальної, навчально-практичної, самостійної діяльності старшокласників, їхніх індивідуальних особливостей і досвіду громадянської активності.

Сучасні вітчизняні вчені наголошують на тому, що в історії освіти як філософський рівень методології можуть використовуватися метапатерни, які виступають як



зразки, моделі історії, що породжуються прагненням пізнати історичний процес як єдине ціле [2]. До найбільш відомих метапатернів зараховують циклічну, лінійну, спіралеподібну, коваріантну, постмодерністську моделі історичного процесу, які в дослідженні дають змогу розглянути проблему громадянських цінностей з урахуванням комплексу відомих наукових теорій [3].

Найдавнішим «метапатерном» є циклічний підхід до розвитку будь-якого історичного процесу. Теорії циклічності зустрічаємо в Геракліта, Платона, Аристотеля, Цицерона, Н. Макіавеллі, Дж. Віко, О. Шпенглера, А. Тойнбі та ін., які розглядають існування циклічних перетворень соціальної дійсності як явищ, поданих у чуттєвому спогляданні. Теорії циклічності визначальною ознакою мають ідею про постійне й періодичне проходження суспільством аналогічних циклів-фаз (криза, депресія, пожвавлення, піднесення) [7].

Платон розмірковував про соціальні форми суспільства, характеризуючи їх як ідеальні та реальні, при цьому саме для останніх є характерним циклічний розвиток [9]. Аристотель, у свою чергу, зазначав, що монархія, аристократія часто перероджуються в тиранію та олігархат.

Наукові засади лінійної моделі історії представлені ідеями Вольтера, Д. Дідро, Ж. Кондорсе, Дж. Локка, Г. Спенсера й ін. У своїй теорії Дж. Локк спирався на ідею «суспільного договору», що намагалася гармонізувати суперечливі відносини станових суспільств на засадах принципу справедливості через виховання громадянина суспільства [6]. Отже, у лінійній моделі історії система громадянських цінностей постає як динамічний, соціально й внутрішньо детермінований феномен, державна увага до якого є умовою прогресивного розвитку суспільства.

Теорія О. Шпенглера пояснює циклічність системи цінностей будь-яких епох, яка проявляється в основних характеристиках особистості як типового представника конкретної цивілізації, її самореалізації, вектору соціальної активності, оскільки для людини «де добре, там і Батьківщина» [13].

Шпенглерівська ідея циклічного розвитку продовжена англійським соціологом Арнольдом Тойнбі. Авторська концепція А. Тойнбі передбачала, що розвиток цивілізацій зумовлений реакцією останніх на ситуації особливих труднощів, агресію іноземців, несприятливі погодні умови, пандемії тощо, а надлом є наслідком тяжіння до активної територіальної експансії [10]. Філософ підкреслював важливість соціальних інституцій, без яких не може існувати суспільство й удосконалюватися особистість [11].

Система А. Тойнбі є антропоцентричною, тому, щоб громадянське суспільство змогло відповісти на виклики часу, в ньому необхідна наявність особистостей, які зможуть відповісти на важливі питання людства та повести за собою інших.

Проблему громадянських цінностей суспільства можна також розглядати на основі спіралеподібної моделі історії, в якій з'являється більше можливостей для реалізації свободи людини. Відповідно до цієї моделі, історичний розвиток розпадається на окремі відносно самостійні стадії [2], можна говорити про передбачуваність розвитку громадянського суспільства та цінностей.

Аналіз проблеми громадянських цінностей у вітчизняній теорії і практиці доцільно здійснювати з урахуванням запровадженої К. Ясперсом коваріантної моделі історії [14], за якою ідеали, цінності суспільства виступають як історично, соціально детермінована і структурована модель цінностей (загальнолюдських, національних, громадянських тощо), які водночас є й самостійними та взаємозалежними відповідно до історичних змін етносу, суспільства, держави або цивілізації [3].

Постмодерністська концепція розвитку історії трактує функціонування системи громадянських цінностей на прикладі ризому, тому як ризому важко викоринити (рослина швидко відновлюється з найдрібнішої частини), так важко докорінно змінити громадянський ідеал або систему громадянських цінностей [4], оскільки за будь-яких сприятливих умов цінності патріотизму, любові до батьківщини, громадоцентризму українців здатні відроджуватися через велику кількість носіїв.

Саме через глобалізацію відбуваються масштабне поширення й інтенсифікація міжкультурних зв'язків представників різних культур і народів. Через це загострюється проблема ідентичності особистості, оскільки людина виходить за межі системи громадянських цінностей власної держави та інтеріоризує еталони інших культур. Постмодернізм характеризується відображенням духовного розвитку, ідеалів і досягнень епохи модерну, її духовність є не основою постмодернізму, а лише частковою сукупністю положень, які необхідно радикально переосмислити та переоцінити.

На сучасному етапі розвитку науки можна стверджувати про підвищення інтересу філософії до гуманістичної проблематики. Предметом осмислення стає відкриття людини її самої як суб'єкта, що зазнає впливу зовнішнього середовища. З позицій сучасної філософії освіти власне методологія формування системи громадянських цін-



ностей має ґрунтуватися на чіткій системі взаємопов'язаних принципів. Під методологічними принципами зазвичай прийнято розуміти найзагальніші положення, ґрунтуючись на яких удається ефективно здійснювати певну діяльність. У нашому випадку це стосується освітньої діяльності з формування системи громадянських цінностей.

Отже, завданням філософії в контексті викликів сучасності є творення гуманістично-зорієнтованої, філософсько-світоглядної парадигми, в якій освіта була б реальним чинником гуманізації людства. Гуманізм інтерпретується як система поглядів на людину як найвищу цінність, благо якої вважається критерієм суспільної оцінки, необхідною нормою взаємин між людьми [8]. Осмислення й аналіз особливостей процесу формування громадянських цінностей молоді з позицій філософії базувалося на гуманістичному підході, що передбачає розгляд становлення та вдосконалення цілісної особистості, яка прагне активно реалізувати свої можливості, здатна до усвідомленого й обґрунтованого вибору рішень у різних життєвих ситуаціях.

Висновки з проведеного дослідження.

Гуманізація освітнього процесу розуміє утвердження людини як найвищої соціальної цінності, формування цілісної й усебічно розвиненої особистості, розкриття її здібностей, забезпечення пріоритетності загальнолюдських цінностей, гармонії стосунків людини та навколишнього середовища, суспільства і природи. Гуманність віддзеркалює милосердя, доброту, альтруїзм, повагу до людської гідності, добре ставлення до всього живого, готовність допомагати іншим, цінність кожної людини, прагнення до миру. Гуманізм – це «рефлексивний людиноцентризм», який своїм змістом передбачає рефлексивне осмислення цінності людини як першооснови й переосмислення всіх інших цінностей у цій системі відліку.

Застосування комплексу методологічних підходів у цьому й наступних підрозділах дослідження має сприяти визначенню особливостей місця громадянських цінностей у загальній системі освіти в Україні та об'єктивному аналізу інших аспектів формування системи громадянських цінностей старшокласників.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Бахтина И.Л., Лобут А.А., Мартюшов Л.Н. Методология и методы научного познания: учебное пособие / Урал. гос. пед. ун-т. Екатеринбург, 2016. 119 с.
2. Вознюк О.В. Новая парадигма моделирования та розвитку історико-педагогічного процесу: монографія. Житомир: Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2014. 550 с.
3. Гречко П. Концептуальные модели истории. Москва: Изд. корпорация «Логос», 1995. 144 с.
4. Грицанов А.А. Жиль Делёз. Минск: Книжный Дом, 2008. 320 с.
5. Кремень В.Г., Ільїн В.В. Синергетика в освіті: контекст людиноцентризму. Київ: Педагогічна думка, 2012. 368 с.
6. Локк Дж. Педагогические сочинения / пер. с англ. Ю.М. Давидсона; вступ. статья А.Ф. Шабаевой; под ред. И.Ф. Сладковского. Москва: Гос. учпедгиз наркомоса РСФСР, 1939. 320 с. С. 216–217.
7. Медушевский А.Н. Теория конституционных циклов. Москва: Изд. дом ГУ ВШЭ, 2005. 574 с.
8. Моложанова С.В. Гуманизм к новой системе ценностей. Минск: Беларуск. наука, 1998. 364 с.
9. Платон. Сочинения: в 3 т. Москва: Мысль, 1972. Т. 3. Ч. 2. 678 с.
10. Плотинский Ю.М. Модели социальных процессов. Москва: Логос, 2001. 280 с.
11. Тойнби А.Дж. Постижение истории. Москва: Прогресс, 1991. 736 с. С. 250–261.
12. Чернілевський Д.В. Методологія наукової діяльності: навчальний посібник. 2-ге вид., доп. Вінниця: АМСКП, 2010. 484 с.
13. Шпенглер О. Закат Европы. Очерки морфологии мировой истории. Москва, 1993.
14. Ясперс К. Смысл и назначение истории / пер. с нем. Москва: Политиздат, 1991. 527 с. С. 32–33.



УДК 378.147

САМОСТІЙНА РОБОТА СТУДЕНТІВ ЯК СКЛАДОВА ЧАСТИНА ОСВІТНЬОГО ПРОЦЕСУ В УНІВЕРСИТЕТАХ КАНАДИ

Калініченко Т.М., викладач
кафедри романської філології, аспірант

Харківський національний педагогічний університет імені Г.С. Сковороди

У статті окреслено систему вищої освіти в Канаді. Надане визначення самостійної роботи студентів канадськими науковцями. Установлено, що самостійній роботі студентів у закладах вищої освіти Канади приділяється велика увага (від 50% навчального навантаження). Виділено основні види самостійної роботи студентів (самостійна робота, що спрямована на розвиток теоретичних навичок; самостійна робота, що спрямована на закріплення практичних умінь і самостійна робота дослідницького спрямування).

Ключові слова: самостійна робота, студенти, вища освіта, Канада.

В статті очерчена система вищого образования в Канаде. Представлено определение самостоятельной работы студентов канадскими учеными. Установлено, что самостоятельной работе студентов в учреждениях высшего образования Канады уделяется большое внимание (от 50% учебной нагрузки). Выделены основные виды самостоятельной работы (самостоятельная работа, которая направлена на развитие теоретических навыков; самостоятельная работа для закрепления практических умений и научно-исследовательская самостоятельная работа).

Ключевые слова: самостоятельная работа, студенты, высшее образование, Канада.

Kalinichenko T.M. STUDENTS' INDEPENDENT WORK AS A COMPONENT OF THE EDUCATIONAL PROCESS AT THE UNIVERSITIES OF CANADA

The outline of higher education in Canada is given in this work. The main point of the students' independent work by Canadian scientists is presented. It was established that great attention is paid to the independent work of students in institutions of higher education in Canada (from 50% of the teaching load). Main types of the students' independent work (independent work to drill theoretical knowledge, independent work to develop practical skills and research independent work) are elucidated.

Today, providing students with a solid knowledge of the future specialty and accordance relevant professional competencies to them are no longer in line with the needs of the labor market because for the successful work knowledge must be constantly updated, adapted to new requirements and realities. That is why independent work of students plays an important role in the educational process of students and scientists around the world turn to the study of the theoretical and practical aspects of this didactic problem. It has been established on the basis of the analysis of scientific literature that valuable experience in organizing independent work of students is presented at higher education institutions of Canada.

It can be concluded that the independent work of students is an effective method of organizing their educational activities and the introduction of Canadian experience on this issue in institutions of higher education in Ukraine would contribute to the improvement of the quality of higher education. We believe that the development of student societies and the wider implementation of individual tasks, which can be identified with assignments in Canada, would increase the effectiveness of students' independent work.

Key words: independent work, students, higher education, Canada.

Постановка проблеми. У зв'язку зі швидкими змінами, які відбуваються в суспільстві у XXI столітті, удосконалюються й стандарти вищої світи. Сьогодні надання студентам ґрунтовних знань із майбутнього фаху та прищеплення їм відповідних професійних компетентностей уже не відповідає потребам ринку праці, адже для успішної праці знання необхідно постійно оновлювати, пристосовувати їх до нових вимог і реалій. Саме тому самостійна робота студентів відіграє важливу роль в освітньому процесі студентів, а до вивчення теоретичних і практичних аспектів цієї дидактичної проблеми звертаються науковці в усьому світі.

На основі аналізу наукової літератури встановлено, що цінний досвід з організа-

ції самостійної роботи студентів представлений у вищих закладах освіти Канади. Це пов'язано з тим, що Канада входить у сімку найбільш розвинутих країн світу не тільки в галузі промисловості й технологій, але й у побудові освітнього процесу, адже безперервний розвиток країни вплинув на становлення та формування системи вищої освіти, наділив її характерними рисами та перевагами.

Аналіз останніх досліджень і публікацій засвідчив, що до проблеми організації самостійної роботи студентів неодноразово зверталися науковці. Зокрема, фундаментальні дослідження щодо визначення самостійної роботи, її основних форм і функцій здійснені Б. Єсиповим, П. Підкасистим,



В. Буряком та ін. Дослідження організації самостійної роботи студентів вітчизняних університетів в історичному аспекті було проведене А. Котовою. Питання організації самостійної роботи студентів із різних навчальних дисциплін вивчали Н. Калашник, В. Лушкевич, С. Ващенко, К. Ярославцева й ін. Роль самостійної роботи студентів в умовах інформаційного навчального середовища стала предметом дослідження І. Демченко, Л. Тюптя, І. Іванові.

Аналіз наукової літератури також засвідчив, що в науковому просторі наявна низка праць, у яких розкрито організація самостійної роботи студентів в університетах зарубіжжя (Н. Симоненко (підходи до організації самостійної роботи студентів у США та Великобританії), О. Сергеева (розвиток самостійності студентів шляхом організації науково-дослідницької роботи студентів США), С. Бабушко (теоретичні та методичні питання методичного розвитку фахівців туристичної сфери та роль самостійної роботи в цьому процесі)). Побіжно цієї проблеми торкалися в контексті аналізу системи вищої освіти Канади Г. Козлаков, А. Чирва, М. Гагарін та ін. Проте можна стверджувати, що організація самостійної роботи студентів університетів Канади не знайшла належного висвітлення в дослідженнях вітчизняних науковців.

Постановка завдання. Отже, мета статті полягає в проведенні цілісного аналізу організації самостійної роботи студентів в освітньому процесі університетів Канади та характеристиці її основних видів. Задля цього пропонується розв'язати такі наукові завдання: проаналізувати праці науковців Канади для з'ясування суті, видів самостійної роботи студентів; визначити особливості її організації; розкрити досвід організації самостійної роботи студентів в окремих університетах Канади.

Виклад основного матеріалу дослідження. Для розв'язання поставлених завдань вважаємо за доцільне розглянути систему вищої освіти Канади. Сьогодні в Канаді функціонує 92 університети, 122 коледжі та понад 400 дворічних і технічних коледжів [11, с. 45]. Цікавим є той факт, що в Канаді немає державного органу, який би регулював діяльність закладів вищої освіти. Ще в 1867 р. після проголошення незалежності та встановлення федеративного устрою провінції та території, що увійшли до складу федерації, отримали необмежені права в управлінні вищою освітою, а заклади вищої освіти – статус автономних установ. Саме тому нині на території Канади функціонують тринадцять незалежних систем освіти, які взаємодіють із регіональними міністерствами освіти.

Водночас на території Канади функціонує Рада міністрів освіти Канади (Council of Ministers of Education of Canada), яка відповідає за реалізацію загальнонаціональних цілей і завдань щодо розвитку вищої освіти в Канаді. Цей орган також координує діяльність регіональних міністерств освіти, але питання університетського самоврядування не належать до повноважень цього органу [12, с. 245].

Відмінності в організації вищої освіти зумовлені політичним устроєм Канади. Наприклад, Міністерство освіти Квебеку створило розвинений університетський сектор, до якого входять дев'ятнадцять університетів і університетських коледжів. Відмінною рисою університетів Квебеку є те, що навчання в них здійснюється переважно французькою мовою. Франкомовність університетів відображає принципову позицію влади щодо збереження французької мови як основної. Проте більшість закладів вищої освіти країни пропонують освіту як англійською, так і французькою мовами [8].

До провідних університетів Канади належать університети Торонто, МакГіл у Монреалі, університет Британської Колумбії, університет Монреалю, університет Мак-Мастер, університет Ватерлоу й інші [9].

У ході дослідження необхідно наголосити на тому, що попри те, що вища освіта в Канаді є переважно платною, держава й адміністрація вищих закладів освіти створюють умови для того, щоб зробити її доступною як для мешканців країни, так і для іноземних студентів. Зокрема, передбачені стипендії дітям із багатодітних або неблагонадійних родин, відбувається кредитування вищої освіти на доволі вигідних умовах. Деякі університети самостійно вживають заходів для підтримки студентів, які старанно навчаються. Наприклад, адміністрація університету Карлетон ухвалила рішення не відраховувати успішних студентів у разі, якщо вони не в змозі платити за навчання [2].

Незважаючи на диверсифікацію підходів до організації процесу навчання в університетах Канади, головним національним пріоритетом країни є якість освітніх програм. Уніфікованими є й академічні ступені, що присвоюються студентам. Такі заходи сприяють академічній мобільності студентів і випускників. Першим рівнем є диплом бакалавра (Bachelor Degree) або ступінь із відзнакою (Honours) і ступінь магістра (Master Degree). Студенти, які здобувають ступінь магістра, обов'язково мають виконати теоретичне чи практичне дослідження, що неможливо без ґрунтовної самостійної роботи [2; 6].



Аналіз праць вітчизняних (Н. Бобирьова, О. Ігнатова) і канадських дослідників (М. Клівленд-Інн, М. Маршал, С. Емс), а також офіційних сайтів університетів Торонто, МакГіл і Мореалу засвідчив, що самостійна робота студентів є одним із основних компонентів організації освітнього процесу в університетах Канади, починаючи з першого року навчання [3; 8; 11; 12].

Так, викладачі університету Саскачеван Л. Галон і Дж. Ніколь визначають самостійну роботу студентів як поєднання теоретичних і практичних елементів навчання, під час яких студенти вчаться проводити дослідження та ставити експерименти, які будуть використовуватися в подальшій професійній діяльності. Під час виконання самостійної роботи студенти також тренуються складати резюме, писати супровідні листи, аналізувати новітні напрацювання у відповідній галузі знань. Саме тому, на думку науковців, самостійна робота є важливим і необхідним елементом навчання [5, с. 4].

Як зазначають учені (Е. Бедрік, К. Бернз, К. Вітко), самостійна робота сприяє набуттю таких якостей:

- підвищенню академічної успішності;
- підвищенню мотивації та впевненості у власних силах;
- дозволяє викладачам організувати навчання в групах із різним рівнем знань студентів;
- сприяє соціальній адаптації студентів [1].

Обсяг самостійної роботи в університетах Канади варіюється від 50% до 75%. Залежно від програми, яку обирають студенти, змінюються форми та зміст самостійної роботи.

Зазначимо, що в більшості курсів, які пропонують студентам університети Канади, самостійну роботу студентів поділяють на три види:

- самостійна робота, що спрямована на вдосконалення теоретичних знань студентів;
- самостійна робота, що сприяє розвитку практичних умінь і навичок студентів;
- самостійна робота, що спрямована на розвиток науково-дослідної роботи студентів [3; 4; 6; 11].

Самостійна робота, що спрямована на опрацювання теоретичних аспектів будь-якої (обов'язкової чи вибіркової) дисципліни, містить підготовку до лабораторних і практичних занять, попереднє опрацювання тем, що будуть обговорюватися на занятті, виконання тестової самоконтролю та вивчення додаткової літератури з навчального курсу. Ще однією поширеною формою самостійної роботи здобувачів освіти є ґрунтовні контрольні роботи (assignments),

які студенти виконують у вільний від аудиторних занять час, дотримуючись вимог і рекомендацій викладачів [5, с. 5].

Самостійна робота, що сприяє розвитку практичних умінь і навичок студентів, як правило, відбувається під час аудиторних занять, коли студенти вчаться працювати з обладнанням або виконувати інші завдання з майбутнього фаху.

Особливе місце у вищій освіті Канади займає самостійна робота дослідницького спрямування. Як зазначає Дж. Кух, студентів необхідно залучати до самостійної роботи дослідницького характеру вже з першого року навчання в університеті. У цьому разі самостійна робота полягає в тому, що студенти вчаться ставити питання до дослідження, пропонувати власні шляхи вирішення наукової проблеми та проводити збір необхідної інформації. Доцільно залучати студентів і до колективних досліджень, які проводяться в позааудиторний час [7, с. 17].

Однією із широко розповсюджених форм самостійної роботи дослідницького спрямування в позааудиторний час є участь студентів у студентських наукових товариствах, які об'єднують невеликі групи студентів, що відвідують ті ж самі навчальні дисципліни та практичні роботи в лабораторіях. Дослідження засвідчило, що в Канаді досить розповсюдженими є студентські товариства для студентів першого курсу (FLC – First-year student learning communities). Кожна група FLC збирається двічі на тиждень для обговорення тем і питань, які виникли під час вивчення матеріалу. Студенти, які працюють у групах FLC, отримують навички самостійної роботи та набувають умінь спілкування, які є необхідними для подальшої професійної діяльності шляхом постійної взаємодії зі старшокурсниками та професорами, учаться раціонально витратити свій час і планувати власну діяльність, працювати в команді [10].

Наприклад, в університеті Торонто (University of Toronto) студенти можуть обрати такі товариства для першокурсників, як «Актуарна справа», «Комп'ютерні науки», «Економіка», «Гуманітарні науки», «Природничі науки», «Математика», «Соціальні науки» тощо. Зокрема, під час роботи в студентському товаристві з комп'ютерних наук першокурсники не тільки опановують основи програмування, але й відвідують офіси, в яких працюють програмісти, зустрічаються із власниками бізнесу, які запускають нові проекти в ІТ-індустрії, спілкуються з випускниками комп'ютерних спеціальностей, що надає першокурсникам можливість від самого початку «зануритися» в професійну діяльність і самостійно спробувати виконати нескладне завдання з майбутнього фаху [4].



Студенти, які вивчають гуманітарні науки та належать до відповідного студентського товариства, мають можливість відвідувати музеї та галереї в супроводі професорів університету та старшокурсників, які не тільки надають першокурсникам нову інформацію за фахом, але й аналізують її разом із ними, знайомлять із різними підходами до виконання дослідження, вчать їх працювати в бібліотеці університету Торонто, що також є необхідним елементом самостійної роботи студентів [6].

Згодом зміст самостійної роботи ускладнюється. Крім виконання традиційних контрольних робіт (assignments), студентів залучають до проведення експериментів або до написання наукових статей на теми, що відповідають інтересам і майбутній спеціалізації студентів [3, с. 90; 8].

Як справедливо зазначають М. Кліванд-Інн і С. Емс, для того, щоб самостійна робота була ефективною, студенти мають розуміти кінцеву мету власної діяльності. Саме тому чітко описання курсів і видів роботи, які вони мають виконувати, критерії оцінювання їх роботи є неодмінним елементом навчання. Зазначимо, що програми курсів представлені у web-форматі, що дозволяє студентам самостійно опрацювати інформацію, а вже під час заняття – обговорити її з викладачем і з'ясувати незрозумілі для себе моменти. Попереднє ознайомлення з програмами також дає студенту можливість обрати саме ті курси й аспекти, які більше відповідають його особистим інтересам і потребам і допомагатимуть у його становленні як фахівця, сприяє усвідомленню кінцевих результатів навчання та є своєрідним «гідом» для молодих людей щодо того, із чим вони вже ознайомилися та які питання їм ще необхідно опрацювати [3, с. 99].

Висновки з проведеного дослідження.

Отже, можна зробити висновок, що самостійна робота студентів є ефективним засобом організації їх освітньої діяльності, а впровадження канадського досвіду із цього питання в заклади вищої освіти України сприяло б покращенню якості вищої освіти. Вважаємо, що розвиток діяльності студентських товариств і більш широке впровадження виконання індивідуальних завдань,

що можна ототожнювати з assignments у Канаді, підвищило б ефективність самостійної роботи студентів.

Надалі планується проаналізувати роль онлайн-освіти в організації самостійної роботи студентів університетів Канади.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Badrick A., Bernes K., Magnusson K. and others. Junior High Career Planning. What students want. *Canadian Journal of Counseling*. 2004. № 38 (2). P. 104–117.
2. Carleton University Calendars. Academic Regulations of the University: web-site. URL: <http://calendar.carleton.ca/undergrad/regulations/academicregulationsoftheuniversity/> (Last accessed: 06.10.2018).
3. Cleveland-Innes M., Emes C. Principles of Learner-centered Curriculum: Responding to the Call of Change in Higher Education. *The Canadian Journal of Higher Education*. 2005. Vol. 35, № 4. P. 85–110
4. Computer Science. Arts & Science Learning Communities: web-site. URL: <https://learningcommunities.utoronto.ca/index.php/ex-1/find-your-flc/computer-science/> (Last accessed: 06.10.2018).
5. Gaylor L., Nicol J. Experiential High School Career Education, Self-Efficacy, and Motivation. *Canadian Journal of Education*. 2016. Vol. 39, № 2. P. 4–24.
6. Humanities. Arts & Science Learning Communities: web-site. URL: <https://learningcommunities.utoronto.ca/index.php/ex-1/find-your-flc/humanities/> (Last accessed: 06.10.2018).
7. Kuh G., Schneider C. High Impact Educational Practice: What They Are, Who Has Access to They, and Why They Matter. NW, Washington, DC, 2009. 48 p.
8. Marshal D. Differentiation by degree: System design and the changing undergraduate environment in Canada. *Canadian Journal of Higher Education*. 2008. № 38 (3). P. 1–20.
9. Top Universities. Top Universities in Canada 2018: web-site. URL: <https://www.topuniversities.com/university-rankings-articles/world-university-rankings/top-universities-canada-2018> (Last accessed: 06.10.2018).
10. What are FLCs? Arts & Science Learning Communities: web-site. URL: <https://learningcommunities.utoronto.ca/index.php/ex-1/what-is-flc/> (Last accessed: 06.10.2018).
11. Бобырева Н. Анализ развития системы высшего образования в Канаде. Потенциал современной науки. 2014. № 8. С. 44–48
12. Ігнатова О. Система вищої освіти в Канаді. Наукові записки Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського. Серія: Педагогіка і психологія. 2015. Вип. 44. С. 244–249.



УДК [37.026:316.46:005.336.2] :378

СТРУКТУРНО-ЗМІСТОВА ПІДСИСТЕМА ДИДАКТИЧНОЇ СИСТЕМИ ФОРМУВАННЯ ЛІДЕРСЬКОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ БАКАЛАВРІВ ІЗ МЕНЕДЖМЕНТУ

Нестуля С.І., к. і. н., доцент
кафедри управління персоналом та економіки праці,
директор навчально-наукового інституту лідерства
ВНЗ Укоопспілки «Полтавський університет економіки і торгівлі»

У статті автор обґрунтовує структурно-змістову підсистему дидактичної системи формування лідерської компетентності майбутніх бакалаврів із менеджменту в освітньому середовищі університету. З'ясовано, що структурно-змістова підсистема дидактичної системи формування лідерської компетентності майбутніх бакалаврів із менеджменту в освітньому середовищі університету містить 2 основні компоненти: фундаментальний і прикладний. Фундаментальний компонент змісту навчання майбутніх бакалаврів із менеджменту в освітньому середовищі університету, зорієнтований на формування їхньої лідерської компетентності, представлений навчальною програмою з навчальної дисципліни «Основи лідерства» та дидактичним забезпеченням її вивчення в університеті.

Ключові слова: система, підсистема, дидактична система, зміст навчання, лідерська компетентність, лідерство, бакалавр, менеджмент.

В статье автор обосновывает структурно-содержательную подсистему дидактической системы формирования лидерской компетентности будущих бакалавров с менеджмента в образовательной среде университета. Установлено, что структурно-содержательная подсистема дидактической системы формирования лидерской компетентности будущих бакалавров с менеджмента в образовательной среде университета включает в себя 2 основных компонента: фундаментальный и прикладной. Фундаментальный компонент содержания обучения будущих бакалавров менеджмента в образовательной среде университета, ориентированный на формирование их лидерской компетентности, представлен учебной программой по дисциплине «Основы лидерства» и дидактическим обеспечением ее изучения в университете.

Ключевые слова: система, подсистема, дидактическая система, содержание обучения, лидерская компетентность, лидерство, бакалавр, менеджмент.

Nestulya S.I. STRUCTURAL AND CONTENTS SUBDISTIS OF THE DIDACTIC SYSTEM OF FORMING LEADERSHIP COMPETENCE OF FUTURE BACHELORS OF MANAGEMENT

In the article the author substantiates the structural-content subsystem of the didactic system of forming the leadership competence of future bachelors of management in the educational environment of the university. It is revealed that the structural and content subsystem of the didactic system of forming the leadership competence of future bachelors in management in the educational environment of the university includes 2 main components: fundamental and applied. The fundamental component of the content of the future bachelor's degree in management education in the educational environment of the University, focused on forming their leadership competency, is presented by the curriculum on the discipline "Fundamentals of Leadership" and the didactic provision of its study at the University.

The applied component prepares future bachelors in management, completes and extends the fundamental and is realized through the study of educational disciplines that are not specifically oriented to the formation of their leadership competence in the educational environment of the university, but provides for their active use (management, personnel management, management theory, self-management, strategic management, cross-cultural management, project management, human resource management, communication and social responsibility, etc.). Such training is most successfully carried out in the project activity of students, which involves organizing and conducting trainings aimed at forming skills of interaction, leadership, team work.

Key words: system, subsystem, didactic system, content of training, leadership competence, leadership, bachelor, management.

Постановка проблеми. Нині, коли світова спільнота ввійшла в епоху глобалізації та постійно нарощуваних темпів динамічних змін в економічній, соціальній, політичній структурах суспільств цілих країн і народів, постає вкрай важлива необхідність у появі ерудованих, незаангажованих, інтелектуально розвинених, конкурентоспроможних на

ринку праці фахівців-управлінців, які готові не лише по-новому мислити, але й діяти в складних умовах невизначеності, постійних змін і криз; менеджерів, які можуть бути лідерами – організаторами, які вміють налагодити роботу, ініціаторами та генераторами ідей, здатними повести за собою, дати свободу іншому та поважати професіонала.



Важливість приділення уваги питанню лідерства та розвитку лідерського потенціалу сьогодні є очевидним як для приватних, так і для державних інституцій, які визнають, що їхнє робоче середовище постійно змінюється та що успіх організацій значною мірою залежить від якості їхніх лідерів. Саме тому актуалізується питання формування лідерської компетентності майбутніх бакалаврів із менеджменту в освітньому середовищі університетів, зокрема його дидактичних аспектів.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблема лідерства як наукова концепція стала предметом ґрунтовного вивчення психологів, соціологів, політологів, економістів лише із ХХ століття. Цікаві дослідження з вивчення лідерства за останні десятиліття зробили зарубіжні вчені Д. Адаір, В. Байхем, М. Бауер, Д. Гоулман, Д. Коттер, К. Лудман, Д. Генна та інші. Не залишила ця проблема байдужими й учених-педагогів В. Лугову, Л. Литвинюк, Н. Мараховську, Н. Мукан, Н. Сушик, О. Романовського та інших дослідників, які вивчають проблеми розвитку лідерських якостей у сучасному суспільстві та професійній підготовці учнівської та студентської молоді. Їхні дослідження є фундаментом для формування дидактико-методичних систем професійної підготовки майбутніх бакалаврів із менеджменту. Однак питанню розроблення дидактичної системи формування лідерської компетентності майбутніх бакалаврів із менеджменту в освітньому середовищі університету приділена незначна увага.

Мета статті – обґрунтувати структурно-змістову підсистему дидактичної системи формування лідерської компетентності майбутніх бакалаврів із менеджменту в освітньому середовищі університету.

Виклад основного матеріалу дослідження. Наукова новизна розробленої дидактичної системи формування лідерської компетентності майбутніх бакалаврів із менеджменту в освітньому середовищі університету полягає в розробленні нового змісту кожної її підсистеми й установленні зв'язку між ними. Інакше кажучи, створено таку дидактичну систему формування лідерської компетентності майбутніх бакалаврів із менеджменту в освітньому середовищі університету, яку оптимізовано до соціальних потреб сучасного суспільства, до потреб сучасних організацій й управління персоналом, освітнього середовища університету й характеру професійної підготовки студентів у закладах вищої освіти (далі – ЗВО) загалом.

Розглядаючи дидактичну систему як сукупність взаємозалежних між собою ди-

дактичних компонентів (зміст, принципи, форми, методи, засоби навчання тощо), функціональність яких залежить від загальних парадигмальних, визначених історичними обставинами та суспільними потребами вимог, вважаємо за потрібне наголосити, що основними компонентами будь-якої дидактичної системи, як слушно зазначають А. Андреев, Ч. Куписевич та І. Осадченко, є мета (для чого учити?), зміст (чому навчатися?) та *технологічна підсистема* – засоби (з допомогою чого?), методи (яким чином?), форми (у яких умовах?) навчання [3; 5; 22].

Обстоюючи позицію педагогів-науковців (А. Алексюк, В. Бойченко, Ч. Куписевич, І. Малафіїк, А. Хуторський, Н. Мойсеюк), що зміст освіти є науково обґрунтованою системою дидактичного та методично сформованого навчального матеріалу для різних освітньо-кваліфікаційних рівнів, а також беручи до уваги реалії освітнього процесу в університетах (складовими змісту освіти є нормативний і вибіркового компоненти; нормативний компонент змісту освіти визначають відповідні державні стандарти освіти, а вибіркового – ЗВО; зміст освіти визначають також освітньо-професійна програма підготовки, структурно-логічна схема, навчальні програми дисциплін, інші нормативні акти органів державного управління освітою та ЗВО; його відображено у відповідних підручниках, навчальних посібниках, методичних матеріалах і дидактичних засобах), перейдемо до наукового обґрунтування *структурно-змістової підсистеми* дидактичної системи формування лідерської компетентності майбутніх бакалаврів із менеджменту в освітньому середовищі університету.

Структурно-змістова підсистема дидактичної системи формування лідерської компетентності майбутніх бакалаврів із менеджменту в освітньому середовищі університету має охоплювати все те, що потрібно студентові: 1) для формування лідерської компетентності; 2) для формування особистості професіонала, менеджера-лідера.

Ця підсистема містить *зміст навчання* майбутніх бакалаврів із менеджменту в освітньому середовищі університету, зорієнтований на формування їхньої лідерської компетентності – науково обґрунтований методологічний і дидактико-методичний матеріал, засвоєння якого забезпечує здобуття освіти за спеціальністю 073 «Менеджмент» та формування лідерської компетентності майбутніх бакалаврів із менеджменту.

Загалом, як наголошують В. Бойченко, І. Малафіїк і Н. Мойсеюк, зміст навчання визначається освітньо-професійною



програмою, структурно-логічною схемою підготовки, програмами навчальних дисциплін, іншими нормативними документами та науковою й навчально-методичною літературою [4; 6; 7]. Тому структурно-змістова підсистема дидактичної системи формування лідерської компетентності майбутніх бакалаврів із менеджменту в освітньому середовищі університету містить 2 основні компоненти:

– *фундаментальний компонент* – забезпечує фундаментальну підготовку майбутніх бакалаврів із менеджменту, спрямовану на формування їхньої лідерської компетентності в освітньому середовищі університету, яка представлена вивченням дисципліни «Основи лідерства»;

– *прикладний компонент* – підготовка майбутніх бакалаврів із менеджменту доповнює та розширює фундаментальну й реалізується через вивчення навчальних дисциплін, які спеціально не орієнтовані на формування їхньої лідерської компетентності в освітньому середовищі університету, проте передбачають їх активне використання (менеджмент, управління персоналом, теорія управління, самоменеджмент, стратегічний менеджмент, корпоративний менеджмент, проектний менеджмент, управління людськими ресурсами, комунікації та соціальна відповідальність тощо). Така підготовка найбільш успішно здійснюється у проєктній діяльності студентів, що передбачає організацію та проведення тренінгів, спрямованих на формування навичок взаємодії, лідерства, командної роботи. Зміст цієї підготовки сформульований у термінах результатів навчання: демонструвати знання теорій, методів і функцій менеджменту, сучасних концепцій лідерства; демонструвати навички взаємодії, лідерства, командної роботи; виконувати дослідження індивідуально та/або в групі під керівництвом лідера.

Фундаментальний компонент змісту навчання майбутніх бакалаврів із менеджменту в освітньому середовищі університету, зорієнтований на формування їхньої лідерської компетентності, представлений, перш за все, *навчальною програмою з навчальної дисципліни «Основи лідерства»*.

Мета навчальної дисципліни «Основи лідерства» – реалізовуючи основні компоненти сучасної парадигми освіти, формувати у студентів стійку систему структурних елементів професіонала: *когнітивних* – дати знання про класичні та сучасні концепції лідерства; *діяльнісно-творчих* – озброїти вмінням і навичками професійної взаємодії та комунікації; *аксіологічних* – вводити студента у світ загальноприйнятих цінностей,

цінностей лідерства; *особистісних* – розвивати лідерські якості, постійну потребу та прагнення до самовдосконалення.

Завданням дисципліни є сформулювати у студентів компетенції за таким переліком, як-от *розуміти*: суть лідерства; суть фундаментальних трансформацій, які переживають сучасні організації та їхні лідери; основні причини невдач сучасних лідерів у світі нової цивілізаційної парадигми; механізм створення лідером кола ефективно діючих послідовників; шляхи налагодження найбільш взаємовигідного партнерства; вплив ментальної моделі на поведінку лідера та його взаємовідносини з навколишнім світом. Студенти мають *знати*: залежність стилю лідерства від людей і ситуацій; основні відмінності лідерства й менеджменту; як сучасні лідери застосовують традиційні методи керівництва; відмінності між стилями лідерства; характеристики основних типів лідерства; як мотивувати людей; як делегувати владні повноваження; як розрізняти відмінності між діалогом і дискусією; як використовувати засоби комунікації, щоб впливати на оточення; як створювати монолітну команду; як допомагати послідовникам максимально розкривати свій потенціал; основні цінності, які пов'язані з культурою, орієнтованою на досягнення; *вміти*: виявляти лідерський потенціал; визначати основні особистісні якості лідера; визначати індивідуальні відмінності, що становлять когнітивного стилю та вдосконалювати власний стиль мислення, розвиваючи потенціал лідера; вирізняти дію «установки особистості» на поведінку послідовників; позбавлятися категоричних форм мислення; відкривати свою свідомість новим ідеям і перспективам; застосовувати на практиці принципи відповідальності, служіння людям, ініціативності; використовувати ефективні методи виходу із стресових, конфліктних і кризових ситуацій; використовувати тактики розумного переконання; підвищувати ефективність команди; організувати навчання всередині організації; управляти емоційним інтелектом; *володіти стійкими навичками*: застосування ефективних методик, відповідно, різних стилів лідерства; виявлення власних інструментальних і термінальних цінностей; критично оцінювати та контролювати хід власних думок; використання емоційного інтелекту; дотримання етичних норм.

Вивчення студентами навчальної дисципліни «Основи лідерства» передбачає такі види навчальної роботи:

1. Лекційний курс.
2. Самостійна підготовка та участь у практично-тренінгових заняттях.



3. Самостійна робота над окремими темами та питаннями, визначеними викладачем відповідно до програми.

4. Індивідуальні, консультативні заняття під керівництвом викладача.

5. Модульно-рейтинговий контроль знань студентів.

6. Складання заліку.

Для активізації навчального процесу в процесі вивчення дисципліни «Основи лідерства» передбачено використання таких засобів навчання, як навчальні посібники, практикуми, опорні конспекти лекцій, робочі зошити, електронні курси лекцій, дистанційний курс, які достатньою мірою розкривають зміст дисципліни та є важливими складовими структурно-змістової підсистеми.

Зокрема, нами було розроблено *навчальні посібники* «Основи лідерства» [11], «Основи лідерства. Наукові концепції (від найдавніших часів до середини ХХ ст.)» [14], «Основи лідерства. Наукові концепції (середина ХХ – початок ХХІ ст.)» [15], «Основи лідерства. Тренінг лідерських якостей та практичних навичок менеджера. Уроки видатних підприємців» [9], «Основи лідерства. Тренінг лідерських якостей та практичних навичок менеджера» [16]; *практикум* «Основи лідерства: індивідуальні практичні та творчі завдання» [12], індивідуальні практичні завдання з курсу «Основи лідерства» [17; 18]; *опорний конспект лекцій* із навчальної дисципліни «Основи лідерства»; *тести* самоаналізу до практичних занять із курсу «Основи лідерства» [19]; *робочі зошити* «Формування регіонального лідера-управлінця» [21], «Формування регіонального лідера-управлінця. Модульна програма»; *практичні посібники* для учасників тренінгу «Зміни. Адаптація до змін. Стратегічне мислення», «Комунікація», методичні рекомендації «Мотивація, самомотивація та їх практичні способи»; *електронний курс лекцій* для студентів заочно-дистанційної форми навчання [13], *дистанційний курс* «Основи лідерства» (<http://www2.el.puet.edu.ua/izdo/course/view.php?id=781>) [10], *комп'ютерні тести* «Основи лідерства» [8].

Загалом, зміст дисципліни розкривається у межах 9 тем («Тема 1. Що значить бути лідером?», «Тема 2. Наукові концепції лідерства», «Тема 3. Формування стилю лідерства та залежність від ситуації», «Тема 4. Складові лідерства. Особистісний аспект», «Тема 5. Емоційне лідерство», «Тема 6. Харизматичне лідерство», «Тема 7. Робота лідера з командою», «Тема 8. Лідер як соціальний архітектор. Формування корпоративної культури і цінностей», «Тема 9. Трансформаційне лідерство»), об'єднаних у 3 модулі.

Запропонована структура курсу реалізує *принцип модульності*, який А. Алексюк визначає як єдність змістового та процесуального аспектів навчання на основі розподілу курсу на модулі – самостійні частини навчального процесу, що містять одне або кілька фундаментальних понять, явищ, законів, принципів [2]. Кожен із модулів будується з окремих елементів, які відповідають інтегрованої дидактичній меті [24].

Модуль 1 «Лідерство в сучасній управлінській парадигмі»: Тема 1 «Що значить бути лідером?»; Тема 2 «Наукові концепції лідерства»; Тема 3 «Формування стилю лідерства та залежність від ситуації».

Модуль 2 «Особистість лідера»: Тема 4 «Складові лідерства. Особистісний аспект»; Тема 5 «Емоційне лідерство»; Тема 6 «Харизматичне лідерство».

Модуль 3 «Лідерство: організаційний аспект»: Тема 7 «Робота лідера з командою»; Тема 8 «Лідер як соціальний архітектор. Формування корпоративної культури і цінностей»; Тема 9 «Трансформаційне лідерство».

Отже, можемо стверджувати, що структура й зміст курсу «Основи лідерства» визначаються такими положеннями: 1) цілеспрямованою орієнтацією навчального процесу на формування лідерської компетентності студентів для успішного здійснення майбутньої професійної діяльності (придатність до працевлаштування); 2) сприянням оволодінню студентами інтегральною компетентністю (здатність вирішувати складні, спеціалізовані завдання та практичні проблеми у сфері управління або у процесі навчання, що передбачає застосування теорій і методів менеджменту, які характеризуються комплексністю та невизначеністю умов); 3) підбором дидактичного забезпечення, форм і методів навчання для формування у студентів умінь використовувати у практичній діяльності знання з теорії управління, демонструвати знання основних теорій мотивації, лідерства та влади для вирішення управлінських завдань, умінь використовувати різні способи вирішення конфліктних ситуацій в організації, демонструвати знання теорій, методів і функцій менеджменту, сучасних концепцій лідерства, навички взаємодії, лідерства, командної роботи, здатності формувати та демонструвати лідерські якості та поведінкові навички, виконувати дослідження індивідуально та в групі під керівництвом лідера.

Візуалізуємо структурно-змістову підсистему дидактичної системи формування лідерської компетентності майбутніх бакалаврів із менеджменту в освітньому



Рис. 1. Структурно-змістова підсистема

середовищі університету за допомогою схеми (рис. 1):

Наголосимо, що прикладний компонент структурно-змістової підсистеми, як видно з рисунку 1, відображається у підборі навчального матеріалу (використання розробленого дидактичного забезпечення) для проведення міні-лекцій, інформаційних повідомлень у межах вивчення різних тем професійно-орієнтованих дисциплін, круглих столів, тематики рефератів із проблематики лідерства, а також орієнтацією студентів на проектну діяльність.

Висновки з проведеного дослідження. З наведеного вище можна зробити висновки, що структурно-змістова підсистема дидактичної системи формування лідерської компетентності майбутніх бакалаврів із менеджменту в освітньому середовищі університету містить *2 основні компоненти: фундаментальний* (забезпечує фундаментальну підготовку майбутніх бакалаврів із менеджменту, спрямовану на формування їхньої лідерської компетентності в освітньому середовищі університету та представлену вивченням дисципліни «Основи

лідерства») і *прикладний* (вивчення дисциплін, які опосередковано торкаються проблеми формування лідерської компетентності студентів – менеджмент, управління персоналом, теорія управління, самоменеджмент, стратегічний менеджмент, кроскультурний менеджмент, проектний менеджмент, управління людськими ресурсами, комунікації та соціальна відповідальність тощо). Фундаментальний компонент змісту навчання майбутніх бакалаврів із менеджменту в освітньому середовищі університету, зорієнтований на формування їхньої лідерської компетентності, представлений навчальною програмою з навчальної дисципліни «Основи лідерства» та дидактичним забезпеченням її вивчення в університеті – навчальні посібники, практикуми, опорні конспекти лекцій, робочі зошити, електронні курси лекцій, дистанційний курс, які достатньою мірою розкривають зміст дисципліни та є важливими складовими структурно-змістової підсистеми дидактичної системи формування лідерської компетентності майбутніх бакалаврів із менеджменту в освітньому середовищі уні-



верситету. Зміст курсу «Основи лідерства» безпосередньо спрямовано на формування лідерської компетентності студентів, побудовано за принципом модульності та відображено у трьох модулях.

Подальші наукові розвідки та дослідження будуть присвячені вивченню особливостей і сучасного стану навчання професійно-орієнтованих дисциплін (прикладний компонент) для підготовки майбутніх бакалаврів із менеджменту в освітньому середовищі університетів.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Алексюк А.М. Педагогіка вищої освіти України. Історія. Теорія: підруч. для студентів, аспірантів та молодих викладачів вузів. К., 1998. 558 с.
2. Алексюк А.М. Модульне навчання: проблема взаємодії викладачів і студентів. Педагогічні технології у неперервній освіті: монографія / За ред. С.О. Сисоєвої. К.: ВІПОЛ, 2001. С. 75–88.
3. Андреев А.А. Педагогіка высшей школы. Новый курс. Московский междунар. ин-т эконометрики, информатики, финансов и права, 2002. 264 с.
4. Дидактичні системи у вищій освіті : навч. посібник / Авт.-упоряд. В.В. Бойченко. Умань: ПП Жовтий О.О., 2013. 121 с.
5. Куписевич Ч. Основы общей дидактики / Пер. с польского О.В. Долженко. М.: «Высшая школа», 1986. 367 с.
6. Малафіїк І.В. Дидактика: навч. посібник. К.: «Кондор», 2009. 406 с.
7. Мойсеюк Н.Є. Педагогіка: навч. посібник. 5-е вид., перероб. і доп. К., 2007. 656 с.
8. Нестуля С.І. Основи лідерства: тестові завдання / Полтавський ун-т економіки і торгівлі. Електрон. текст, дані. Полтава, 2008. 1 електрон. опт. диск (CD-R).
9. Нестуля С.І., Нестуля О.О., Карманенко В.В. Основи лідерства. Тренінг лідерських якостей та практичних навичок менеджера. Уроки видатних підприємців: навч. посібник. К.: «Знання», 2013. 358с.
10. Нестуля С.І., Нестуля О.О. Дистанційний курс «Основи лідерства». Полтава, 2016. URL: <http://www2.el.puet.edu.ua/izdo/course/view.php?id=781>.
11. Нестуля С.І., Нестуля О.О. Основи лідерства: навч. посібник. Полтава: РВВ ПУЕТ, 2009. 126 с.
12. Нестуля С.І., Нестуля О.О., Карманенко В.В. Основи лідерства: практикум (індивідуальні практичні та творчі завдання). 5-е вид., перероб. та допов. Полтава: ПУЕТ, 2017. 124 с.
13. Нестуля С.І., Нестуля О.О. Основи лідерства: курс лекцій для студентів заочно-дистанційної форми навчання / Полтавський ун-т економіки і торгівлі. Електрон. текст, дані. Полтава, 2009. 1 електрон. опт. диск (CD-R).
14. Нестуля С.І., Нестуля О.О. Основи лідерства. Наукові концепції (від найдавніших часів до середини ХХ ст.): навч. посібник. Полтава: ПУЕТ, 2016. 277 с.
15. Нестуля С.І., Нестуля О.О. Основи лідерства. Наукові концепції (середина ХХ – початок ХХІ ст.): навч. посібник. Полтава: ПУЕТ, 2016. 375 с.
16. Нестуля С.І., Нестуля О.О., Карманенко В.В. Основи лідерства. Тренінг лідерських якостей та практичних навичок менеджера: навч. посібник. К.: «Знання», 2013. 287 с.
17. Нестуля С.І., Нестуля О.О., Карманенко В.В. Основи лідерства: індивідуальні практичні завдання. 2-е вид., перероб. та допов. Полтава: РВВ ПУЕТ, 2013. 111 с.
18. Нестуля С.І., Нестуля О.О., Карманенко В.В. Основи лідерства: індивідуальні практичні завдання з курсу для студентів усіх напрямів підготовки. Полтава: РВВ ПУЕТ, 2010. 97 с.
19. Нестуля С.І. Тести самоаналізу до практичних занять з курсу «Основи лідерства». Полтава: ПУЕТ, 2016. 28 с.
20. Нестуля С.І., Нестуля О.О., Карманенко В.В. Тренінг лідерських якостей та практичних навичок менеджера: практикум з курсу «Основи лідерства» для студентів усіх напрямів підготовки. К., 2012. 221 с.
21. Нестуля С.І., Нестуля О.О., Осипенко Н.М. Формування регіонального лідера-управлінця: робочий зошит для студентів випускних курсів вищих навчальних закладів. Полтава, РВВ ПУЕТ, 2014. 106 с.
22. Осадченко І.І. Аналіз поняття «дидактична система» у контексті педагогічних категорій. Умань, 2010. URL: https://library.udpu.edu.ua/library_files/probl_sych_vchutela/2010/1/visnuk_5.pdf (дата звернення: 26.09.2018).
23. Хуторской А.В. Современная дидактика: учебник для вузов. СПб.: Питер, 2001. 544 с.
24. Russel J.D. Modular Instruction. A Guide to the Design, Selection, Utilization and Evaluation of Modular Materials. Minneapolis University, Minnesota: Burgess Publishing Company, 1974. 164 p.



УДК 811.581.372

ЗМІСТ ПИСЕМНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ В КИТАЙСЬКОМУ МОВЛЕННІ МАЙБУТНІХ ФІЛОЛОГІВ НА РУБІЖНОМУ РІВНІ МОВНО-МОВЛЕННЕВОЇ ПІДГОТОВКИ

Савченко А.С., асистент кафедри
мов і літератур Далекого Сходу та Південно-Східної Азії
Інститут філології
Київського національного університету імені Тараса Шевченка

У статті аналізуються основні компоненти комунікативної компетентності, на основі яких базується писемна компетентність майбутніх філологів; визначаються основні жанри письма; зазначається необхідність знання певної кількості лексичних одиниць задля правильного формування китайськомовної компетентності в писемному мовленні.

Ключові слова: комунікативна компетентність, філолог-синолог, китайськомовне писемне мовлення, компонент, письмова форма.

В статье анализируются основные составляющие коммуникативной компетентности, на базе которых формируется письменная компетентность будущих филологов; выделяются основные жанры письма, отмечается необходимость знания определенного количества лексических единиц для правильного формирования китайской письменной компетентности.

Ключевые слова: коммуникативная компетентность, филолог-синолог, китайская письменная речь, компонент, письменная речь.

Savchenko A.S. CONTENT OF WRITTEN COMPETENCE IN THE CHINESE SPEECH IN FUTURE PHILOLOGISTS AT THE GRANULAR LEVEL OF LANGUAGE AND SPEECH TRAINING

Written translation requires focused learning, since it plays an important role in the life of a modern person and of society as a whole. Today, the need to use written speech in interethnic communication is increasing: a person is constantly faced with the fact that the formation of competence in written speech is widely demanded in the modern world. Firstly, this is due to the fact that written speech is the most important means of organizing thoughts, as well as a way of storing information. Secondly, written communications are extremely important in the process of information exchange. Thirdly, written speech is the most important way of self-expression of the person, his intellectual development [1, p.24]. Therefore, written broadcasting ensures the functioning of members of both a single society and international communication.

The competence in the Chinese writing of future philologists-synologists at the foreign level (B1) of speech-language training is defined as the ability and readiness to refer to «alien» speech, to produce our own speech in the genres of essays and messages in situations of professional and educational activity, while adhering to spelling, punctuation, lexical-grammatical, stylistic norms of the Chinese language, constitutive, genre-stylistic, meaningful, formal-structural discursive characteristics, realizing pragmatics (communicative) speech; using, if necessary, compensatory substitutions (which do not violate the content of speech, genre and style, pragmatics and general modality of the text), using linguistic and extralinguistic means that make speech intelligible and adequately perceived by native speakers.

Key words: communicative competence, philologist-sinologist, Chinese community letter, component, letter form.

Постановка проблеми. Писемне мовлення вимагає цілеспрямованого навчання, оскільки грає велику роль у житті сучасної людини і всього суспільства. Нині підвищується необхідність використання писемного мовлення в міжнародному спілкуванні: людина постійно стикається з тим, що формування компетентності в писемному мовленні широко затребуване в сучасному світі. По-перше, це зумовлено тим фактом, що писемне мовлення є найважливішим засобом організації думок, а також способом зберігання інформації. По-друге, письмові повідомлення надзвичайно важливі в процесі обміну інформацією. По-третє, писем-

не мовлення є найважливішим способом самовираження особистості, її інтелектуального розвитку [1, с. 24]. Тож писемне мовлення забезпечує як функціонування членів одного суспільства, так і міжнародну комунікацію.

Постановка завдання. Мета – допомогти студентам оволодіти китайськомовною писемною компетентністю та її компонентами на рубіжному рівні мовно-мовленневої підготовки для задоволення необхідних власних та соціальних потреб.

Аналіз наукових досліджень і публікацій. Загальнотеоретичні питання східномовної компетентності на письмі висвіт-



лювали Белоусова Т.Ф., Кондурар М.В., Кім І.Є., Мельничук О.А., Кудряшова О.В., Овечкіна Ю.Р., Гиренко Л.А., Сластьонін В.А., Іванов Д.А., Сафонова В.В., Плотнікова Г.Г. та ін.

Виклад основного матеріалу. Навчання майбутніх філологів іноземної мови (в тому числі й китайської) є процесом формування низки компетентностей. Компетентність визначаємо як здатність успішно задовольняти індивідуальні й соціальні потреби, діяти й виконувати поставлені завдання. Компетентність ґрунтується на знаннях, навичках, уміннях, охоплює особистісне ставлення до них людини, її досвід, спроможність збагнути життєву ситуацію, застосувати в ній свої знання та вміння [2, с. 84]. М. Кондурар та Г. Плотнікова виділяють такі складові частини компетентності: а) предметна галузь, в якій індивід добре обізнаний; б) характеристика діяльності індивіда, тобто розуміння ним сутності виконуваних завдань і проблем, які він вирішує; вміння вибирати засоби і способи дії, адекватні конкретним обставинам місця і часу; почуття відповідальності за досягнуті результати; здатність вчитися на помилках і вносити корективи в процесі досягнення цілей; в) характеристика індивіда, глибина і стійкість особистості; г) інтегрована характеристика якості підготовки випускника, категорія результату освіти, ідеальна і нормативна характеристика, певна наперед визначена галузь знань, у якій люди, об'єднані однією професією, повинні бути обізнані [3, с. 190]; наявність соціального замовлення з боку професійної сфери; включення не тільки традиційних результатів освіти – знань, умінь, навичок, а й соціально-психологічного компонента (мотиваційного, поведінкового, ціннісно-сміслового, емоційно-вольового); відповідність індивідуальних показників (результатів навчання) очікуванням роботодавця і суспільства (в якості основного показника компетентності) [14, с. 180]. Взявши за основу визначення поняття «компетентність» С. Ніколаєвою, а також перелічені складові частини компетентності, поділяючи висновки М. Кондурар та Г. Плотнікової про те, що компетентність визначається комбінацією низки критеріїв, таких як: рівень засвоєння знань і умінь (якість знань і умінь); діапазон і широта знань і умінь; здатність виконувати спеціальні завдання; здатність раціонально організувати і планувати свою роботу; здатність використовувати знання в нестандартних ситуаціях, наявність певної мотивації, цінностей [3, с. 190; 14, с. 180] – вважаємо, що компетентність у мовно-мовленнєвій підготовці майбутніх

філологів, фахівців із іноземних (зокрема, китайської) мов має охоплювати мовні знання, мовленнєві навички та вміння, здатність та готовність до комунікації в найрізноманітніших (типових і непередбачуваних) ситуаціях міжкультурної соціальної чи професійної взаємодії.

Комунікативна компетентність (комунікативна компетентність – здатність ставити і вирішувати певні типи комунікативних завдань: визначати цілі комунікації, оцінювати ситуацію, враховувати наміри і способи комунікації партнера, вибирати адекватні стратегії комунікації, оцінювати успішність комунікації, бути готовим до зміни власної мовленнєвої поведінки) є ключовою в підготовці майбутніх філологів, фахівців з іноземних (зокрема, китайської) мов. Комунікативна компетентність є інтегрованим явищем: вона охоплює низку взаємопов'язаних компетентностей, які тільки комплексно, інтегровано здатні забезпечити міжкультурну комунікацію. За різними джерелами, структуру та зміст комунікативної компетентності складають мовленнєві компетентності (в говорінні, аудіюванні, читанні, письмі), мовні компетентності (лексична, граматична, фонетична), які інтегруються в мовленнєві, лінгвосоціокультурні, дискурсивні, комунікативно-стратегічні та навчально-стратегічні, міжкультурні тощо [13, с. 98]. Означені компетентності лише в комплексі здатні забезпечити функціонування майбутнього філолога в різних сферах міжкультурної взаємодії.

Активний розвиток міжнародних контактів у галузі освіти, бізнесу, економіки, юриспруденції тощо вимагають від суб'єктів діяльності володіння іншомовним писемним мовленням (знання основ писемного мовлення, його видів, правил етикету, жанрово-композиційних, функціонально-типологічних, лінгвосоціокультурних особливостей): здійснювати редагування, реферування, анотування і, насамкінець, продукування власних текстів. Тому володіння писемним мовленням наразі є актуальним і невід'ємним компонентом комунікативної компетентності майбутніх філологів – фахівців із китайської мови.

Навчання писемного мовлення майбутніх філологів-синологів розглядаємо як процес формування компетентності в писемному мовленні.

Компетентність у письмі розглядають як здатність і готовність тих, хто навчаються, здійснювати іншомовне письмове спілкування у сфері особистої та професійної комунікації, застосовуючи знання, вміння, навички, стратегії і досвід роботи з іншомовним текстом і знання про особливості



побудови письмових висловлювань у культурі мови, що вивчається [8, с. 104]; як здатність створювати якісні письмові висловлювання, які характеризуються наявністю лінгвістичних (послідовність, чіткість, логічність, адресність) і екстралінгвістичних (комунікативні цілі, фонові знання, просторові умови спілкування) особливостей [9]; як здатність реалізувати комунікацію в письмовій формі в життєво важливих для певного віку сферах і ситуаціях спілкування відповідно до комунікативного завдання. Означена компетентність передбачає, що мовець уміє планувати, здійснювати та коригувати власну комунікативну поведінку під час породження та варіювання іншомовного мовлення в різних типах письмових висловлювань відповідно до конкретної ситуації спілкування, мовленнєвого завдання, комунікативного наміру та відповідно до правил спілкування в цільовій національно-культурній спільноті [2, с. 390]. У контексті підготовки майбутніх філологів-синологів компетентність у китайському писемному мовленні визначаємо як здатність та готовність майбутніх філологів-синологів реалізувати комунікацію в письмовій формі (створювати тексти відповідних функціональних стилів, жанрів, функціональних типів, які мають комунікативну ціль, відображають культурну специфіку писемної комунікації) в ситуаціях навчальної та професійної діяльності.

Зміст компетентності в письмі визначаємо на основі висновків О. Кудряшової, виділяючи лінгвістичний, дискурсивний, прагматичний, стратегічний, соціокультурний компоненти [7, с. 66].

Лінгвістичний, або мовний компонент охоплює знання правил вживання лексичних одиниць і граматичних структур, граматичні та лексичні репродуктивні навички. Лінгвістичний компонент слугує основою для правильного оформлення й розуміння висловлювання як акту комунікативної діяльності й охоплює знання лексичних форм і синтаксичних структур, які функціонують у писемних текстах, які слугують засобами комунікації в ситуаціях, актуальних для даного контингенту тих, хто навчається; знання орфографічних та граматичних правил побудови письмового тексту; навички коректного орфографічного, лексико-граматичного та синтаксичного оформлення писемного тексту; знання стилістичних особливостей писемних текстів та навички вживання лінгвостилістичних засобів; знання способів вираження комунікативної інтенції та навички мовного оформлення комунікативних інтенцій; знання особливостей функціонування різних засобів (гра-

матичних, логічних, лексичних) міжфразового зв'язку та навички оперування різними засобами когезії [7, с. 67]. Лінгвістичний компонент компетентності в письмі має охоплювати також знання мовних засобів, які відповідають стилю та жанру писемних текстів, а також навички їх вживання.

Дискурсивний компонент виявляється в здатності створювати цілісний текст як композиційно-сислове ціле, текст-дискурс, який функціонує як засіб писемного спілкування [7, с. 67]. Дискурс ми розуміємо, услід за О. Селівановою, як зв'язний текст у контексті численних супровідних фонів чинників – онтологічних, соціокультурних, психологічних, як текст, занурений у життя [5, с. 119]. Зміст дискурсивного компоненту ґрунтується на категоріях дискурсу: конститутивних (відносна оформленість, тематична, стилістична, структурна єдність, відносна смислова завершеність), жанрово-стилістичних (стильова приналежність, жанровий канон, клішованість, міра компресії), змістовних (адресність, образ автора, інформативність, модальність, інтерпретованість, інтертекстуальна орієнтація), формально-структурних (композиція, членування, когезія) [5, с. 120]. Дискурсивний компонент компетентності в письмі охоплює знання основних функціональних стилів, а також навички стилістично коректного оформлення писемного тексту; знання схем побудови текстів, які функціонують як засіб спілкування; знання способів побудови риторичних структур, композиційно-мовленнєвих і жанрових форм; уміння планувати текст, прогнозувати комунікативну доцільність мовних засобів, структурувати текст відповідно до особливостей стилю та жанру; регулювати загальну модальність тексту, формулювати комунікативну ціль та виражати комунікативну інтенцію; вводити та формулювати тему тексту; реалізувати різні шляхи розгортання теми: вводити головну думку абзацу за допомогою ключового речення, розгортати головну думку, логічно та послідовно передавати зміст та смисл, будувати риторичні структури й композиційно-мовленнєві форми, характерні для певного типу тексту [7, с. 67]. До наведених вище складових частин дискурсивного компоненту варто також додати знання композиційних та лінгвостилістичних особливостей функціональних типів мовлення, а також уміння продукувати тексти різних типів мовлення – розповіді, описи, міркування; а також уміння розпочинати, розгортати та завершувати мовлення; вміння дотримуватися тематичної єдності, вміння належним чином компенсувати інформацію та використовувати відповідні



мовні засоби; вміння зберігати образ автора та адресність упродовж усього тексту.

Прагматичний компонент компетентності в письмі полягає в умінні побудувати спілкування так, щоб досягти поставленої мети, в умінні створювати прагматично-орієнтовані тексти [7, с. 67]. Прагматичний компонент потребує сформованих умінь використовувати риторичні засоби, адекватні меті та змісту, вміння будувати тексти цілісні, зв'язні, дотримуватися теми та загальної модальності тексту, враховувати особливості комунікативно-мовленнєвої ситуації та образ адресата.

Стратегічний компонент, на думку О. Кудряшової, полягає а) в умінні компенсувати недостатність мовних засобів у ході спілкування, б) в продумуванні, плануванні, прогнозуванні висловлювання; в) в умінні здійснювати самоконтроль [7, с. 68].

Уміння компенсувати брак мовних засобів є важливим аспектом у навчанні мови, проте варто зауважити, що в процесі навчання іноземної мови повинне відбуватися поступове витіснення компенсаторних замінів. Але в межах предмету нашого дослідження (навчання китайського писемного мовлення на рубіжному рівні – В1) володіння компенсаторними стратегіями є вкрай необхідним. Студенти повинні вміти компенсувати прогалини в лексичних та в граматичних знаннях за допомогою спеціальних вправ (вправи на підстановку або ж заповнення пропусків необхідною лексичною одиницею чи граматичною конструкцією за змістом речення). Однак варто врахувати, що компенсаторні стратегії повинні використовуватися так, щоб не порушити змістовність та змістову зв'язність мовлення, жанрову та стильову приналежність, прагматику та загальну модальність тексту. Таким чином, ми розглядаємо можливість використання компенсаторних замінів лише за умови, що не порушуються дискурсивні характеристики тексту.

Самоконтроль, як загальновідомо, є визначальним якісним показником компетентності: чим вищим він є, тим якіснішими є знання, навички та вміння. Самоконтроль виявляється в лексичних та граматичних навичках письма, в дотриманні дискурсів категорій тексту (конститутивних, жанрово-стилістичних, змістовних, формально-структурних), у виявленні мовно-мовленнєвих, композиційних, стилістичних, когезійних тощо помилок.

Соціокультурний компонент передбачає володіння низкою знань, навичок та умінь, які роблять мовлення зрозумілим і адекватним для носіїв мови; володіння лінгвальними та екстралінгвальними засобами

комунікації носіїв іноземної мови: знання етносоціокультурного фону конкретних ситуацій іншомовного писемного спілкування, знання ціннісних орієнтацій, комунікативно-мовленнєвого етикету, загального і специфічного в писемному спілкуванні, лінгвокультурологічних особливостей логіко-композиційної побудови текстів; уміння коректного оформлення тексту з позиції логіко-композиційної структури та мовленнєвого етикету [7, с. 67]. До означених складових частин соціокультурного компоненту компетентності в письмі варто також додати лексичні та граматичні соціокультурні навички (вживання лексичних та граматичних одиниць релевантно носіям мови).

Описані компоненти компетентності в письмі реалізуються як під час передачі в письмовій формі «чужого» мовлення, так і під час продукування власного.

Третій рік навчання китайської мови, результатом якого має стати сформованість комунікативної компетентності на рубіжному рівні – В1, було обрано не випадково, оскільки саме на початок третього курсу студенти опановують близько 800-1000 ієрогліфів, що складає достатню базу для переходу від письма рівня А (за Ю. Пассовим), тобто графічної та орфографічної фіксації власне усного мовлення при збереженні його особливостей, запису ієрогліфів, окремих фраз без комунікативної мети або запис чужого мовлення під диктовку – до письма рівня Б (за Ю. Пассовим), тобто продукування писемного мовлення з усіма притаманними йому особливостями; запис чужого мовлення у вигляді конспекту, реферату тощо [10, с. 211]. Саме на третьому курсі розпочинається викладання теоретичних фахових дисциплін (як українською, так і китайською мовами), що вимагає від студентів опрацювання відповідної літератури китайською мовою. А отже, письмо стає і метою навчання, і *засобом навчання* дисциплін із Китаїстики в цілому. Таким чином, навчання писемного мовлення майбутніх Китаїстів має охоплювати два напрями: для задоволення навчальних потреб та професійних потреб.

Підготовка майбутніх Китаїстів охоплює опанування ними, починаючи з третього курсу, низки дисциплін, таких як: «Лексикологія китайської мови», «Основи ділової комунікації», «Практичний курс китайської мови», «Теоретична фонетика китайської мови», «Історія китайської мови», «Стилістика китайської мови», «Сучасне термінознавство», «Проблеми лінгвістики тексту», «Лінгвокультурна інтерпретація історичних текстів», «Зіставна лексикологія» і «Грамматика китайської та української мов», «Діахронічні дослідження в



сучасній лінгвістиці», «Теоретична граматики китайської мови». Усі ці дисципліни або викладаються китайською мовою, або мають забезпечення підручниками та посібниками, написаними китайською мовою. Тому для належного вивчення фахових дисциплін студенти повинні вміти працювати з китайськомовними навчальними джерелами: читати їх, а також реферувати, анотувати, готувати відповідні повідомлення та доповіді, що можливо здійснювати лише за умови володіння китайським писемним мовленням.

Професійна діяльність майбутніх філологів – фахівців з іноземних мов – охоплює такі основні її види, як: педагогічна (учительська / викладацька); перекладацька; науково-дослідницька; професійне користування мовою в різних сферах соціальної взаємодії (іміджмейкер, копірайтер, фахівець зі зв'язків з громадськістю, референт, прес-секретар, спічрайтер, соціальний працівник, менеджер, рекламний агент тощо) [4].

Педагогічна діяльність філологів-синологів передбачає опанування ними педагогічних, психологічних та методичних компетентностей, які здатні забезпечити здатність та готовність майбутніх учителів / викладачів до викладання китайської мови. Тому студенти повинні вміти працювати з китайськомовною психолого-педагогічною та методичною літературою з метою підвищення свого фахового рівня, а також із метою набуття методичних знань, пов'язаних зі спеціалізацією мови та особливостями її викладання; навчальною літературою – підручниками, навчальними посібниками з китайської мови. Крім того, педагогові доводиться брати активну участь у семінарах, конференціях, виступати на засіданнях кафедр та педагогічного колективу. Уся ця робота можлива лише за умови володіння писемним мовленням, зокрема реферуванням, анотуванням, написанням повідомлень / доповідей.

Науково-дослідницька робота так само потребує від науковця володіння писемним мовленням на високому фаховому рівні. Науковець повинен уміти письмово фіксувати чуже мовлення (тобто реферування, анотування), а також продукувати власне – писати статті, повідомлення, доповіді, рецензії, наукові есе.

Без писемного мовлення не можна обійтися і у сферах соціальної взаємодії, де можуть працювати філологи: іміджмейкер, копірайтер (фахівець із написання рекламних текстів), референт (який готує тексти доповіді або виступів, дає рекомендації, консультації з певних питань), прес-секретар (організація та проведення брифінгів, прес-конференцій, організаційна допомога

ЗМІ у створенні матеріалів про діяльність організації, її керівника та структурних підрозділів, створення та участь у випуску інформаційних матеріалів, підготовка інтерв'ю, прямих ефірів, виступів керівника в засобах масової інформації, здійснення збору та аналізу матеріалів преси, засобів масової інформації та інформаційних агентств про діяльність організації, підготовка прес-релізів та інших інформаційних матеріалів про події та заходи, що стосуються сфери діяльності організації та її структурних підрозділів, збір та класифікація питань, адресованих організації, та підготовка відповідей для розміщення на сайті організації), спічрайтер (готує доповіді та промови для посадовців, бізнесменів, публічних людей). Діяльність працівників-філологів сфери соціальної взаємодії постійно пов'язана з реферуванням необхідної інформації, продукуванням доповідей, повідомлень, публічних виступів, рекламних текстів, інформаційних матеріалів, інтерв'ю тощо.

Виділені нами жанри, в яких відбувається писемне мовлення фахівців філологів, потребують певної етапності в процесі навчання студентів, що відповідає принципу доступності, який ґрунтується на таких постулатах: від простого до складного, від абстрактного до конкретного, від відомого до невідомого, від фактів до узагальнень [11]. Однак для визначення жанрів, якими повинні оволодіти студенти-китаїсти на третьому році навчання, варто звернутися до ЗЕР, до вимог до іспиту з китайської мови HSK, який є визнаним у всьому світі, та до навчальної програми «Практичний курс першої мови (китайська мова)» для студентів-філологів.

Рубіжний рівень В1 (за «Загальноєвропейськими рекомендаціями з мовної освіти») в писемному мовленні характеризується тим, що мовець може написати простий зв'язний текст на знайомі або пов'язані з особистими інтересами теми, може писати особисті листи, описуючи події та враження; може писати послідовні детальні описи на цілий ряд знайомих тем у межах кола своїх інтересів, може висловлювати на письмі враження, описуючи почуття і ставлення у вигляді простого зв'язного тексту, може описати подію, недавню подорож, реальну чи уявну, може на письмі переказати історію, написати резюме, доповідь і додати впевнено викласти свої погляди щодо зібраної фактичної інформації про знайомі, звичайні та незвичайні речі в межах своїх інтересів. Рівень В1 (за Загальноєвропейськими рекомендаціями) співвідноситься з 3-им рівнем (三级) відповідно до іспиту HSK (Hanyu Shuiping Kaoshi). Результати цього іспиту визнаються в усьому світі. Для до-



сягнення цього рівня особа має присвятити навчанню китайської мови близько 300 годин, володіти близько 600 ієрогліфами.

Навчальною програмою «Практичний курс першої мови (китайська мова)» [12] передбачено, що за рік студенти мають опанувати близько 500 ієрогліфів (тобто на початок третього курсу вони вже володіють 1000 ієрогліфів). На третьому курсі студенти повинні вміти писати твори (есе), реферати та доповіді (повідомлення) на теми зі своєї спеціалізації; скласти конспекти лекцій китайською мовою (це має бути повноцінний за змістом та правильно оформлений текст із чіткими тезами); вміти адекватно реалізувати в писемному мовленні комунікативну мету, дотримуючись логічності, змістової та структурної довершеності, особливостей стилю, а також норм орфографії та пунктуації [12]. Таким чином, програмні вимоги до навчання писемного мовлення майбутніх китаїстів у цілому збігаються з вимогами ЗЕР до рівня В1. А такі жанри письма, як **реферат, есе, повідомлення**, є цілком доступними та посилюючими для студентів третього курсу. До того ж, цими жанрами студенти користуються як під час навчання, так і в майбутній професійній діяльності.

Висновки. Таким чином, *компетентність у китайському писемному мовленні майбутніх філологів-синологів на рубіжному рівні (В1) мовно-мовленнєвої підготовки* визначаємо як здатність та готовність реферувати «чуже» мовлення, продукувати власне мовлення в жанрах есе та повідомлення в ситуаціях фахової та навчальної діяльності, *дотримуючись* орфографічних, пунктуаційних, лексико-граматичних, стилістичних норм китайської мови, конститутивних, жанрово-стилістичних, змістовних, формально-структурних дискурсивних характеристик, реалізуючи прагматику (комунікативну) мовлення; *використовуючи* за потреби компенсаторні заміни (які при цьому не порушують змістовність мовлення, жанрову та стильову приналежність, прагматику та загальну модальність тексту), *використовуючи* лінгвальні та екстралінгвальні засоби, які роблять мовлення зрозумілим і адекватно сприйнятним носіями мови.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Белоусова Т.Ф., Елизарова М.Г. Письменная коммуникация на иностранном языке: проблемы школьной практики. Таврический научный обозреватель. 2015. № 5-2. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/pismennaya-kommunikatsiya-na-inostrannom-yazyke-problemy-shkolnoy-praktiki> (дата обращения: 30.08.2018).

2. Николаева С.Ю. Методика преподавания иностранных языков в средних учебных заведениях. К.: Ленвіт, 2002. 328 с.

3. Кондурар М.В. Понятия компетенция и компетентность в образовании. Вектор науки Тольяттинского государственного университета. Серия: Педагогика, психология. 2012. № 1. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/ponyatiya-kompetentsiya-i-kompetentnost-v-obrazovanii> (дата обращения: 30.08.2018).

4. Ким И.Е. Зачем обществу нужны филологи // Аккредитация в образовании. URL: http://www.akvobr.ru/filologicheskoe-obrazovanie_perspektivy.html (Дата обращения: 21.09.12).

5. Селіванова О.А. Основы теории языковой коммуникации // Підр. Рекомендовано МОНМС України. Черкаси, 2011. 350 с.

6. Мельничук О.А. Профессиональное гуманитарно-филологическое образование в современных условиях. Вестник СВФУ. 2013. № 2. URL: <http://cyberleninka.ru/article/n/professionalnoe-gumanitarno-filologicheskoe-obrazovanie-v-sovremennyh-usloviyah> (дата обращения: 11.02.2018).

7. Кудряшова О.В. Компоненты коммуникативной компетенции при обучении письменной речи. Вестник ЮУрГУ. Серия: Лингвистика. 2007. № 15(87). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/komponenty-kommunikativnoy-kompetentsii-pri-obuchenii-pismennoy-rechi> (дата обращения: 01.09.2018).

8. Овечкина Ю.Р. Содержательный компонент оценивания коммуникативной компетенции в иноязычной письменной речи студентов языкового вуза. Педагогическое образование в России. 2012. № 6. С. 104–108.

9. Гиренко Л.А. Диверсификационные подходы к формированию коммуникативной компетенции в иноязычной письменной речи. Ученые записки Тамбовского отделения РСОМ. 2015. № 3. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/diversifikatsionnye-podhody-k-formirovaniyu-kommunikativnoy-kompetentsii-v-inoazychnoy-pismennoy-rechi> (дата обращения: 01.09.2018).

10. Пассов Е.И. Основы коммуникативной методики обучения иноязычному общению. М.: Русский язык, 1989. 275 с.

11. Слостенин В.А. и др. Педагогика: учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений. М.: Издательский центр «Академия», 2002. 576 с. URL: http://krotov.info/lib_sec/shso/71_slas3.html.

12. Навчальна програма «Практичний курс першої мови (китайська мова)» для студентів напряму підготовки «Філологія» спеціальності 6.030500 – Мова та література (китайська).

13. Сафонова В.В. Коммуникативная компетенция: современные подходы к многоуровневому описанию в методических целях. М.: Изд-во НИЦ «Еврошкола», 2004. 236 с.

14. Плотникова Г.Г. Культура речи или коммуникативная компетентность: содержательный аспект. Язык и культура. 2014. № 2(26). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/kultura-rechi-ili-kommunikativnaya-kompetentnost-soderzhatelnyy-aspekt> (дата обращения: 02.09.2018).

15. URL: <http://www.chinesetest.cn/gosign.do?id=1&lid=0>.



УДК 781.1:159.953.33(045)(477.82)

МУЗИЧНА ПАМ'ЯТЬ – НЕВІД'ЄМНИЙ СКЛАДНИК ФАХОВОЇ ПІДГОТОВКИ ВЧИТЕЛЯ МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА

Шахрай О.М., викладач фортепіано,
концертмейстер першої категорії
Луцький педагогічний коледж

Поліщук О.В., викладач фортепіано,
концертмейстер вищої категорії
Луцький педагогічний коледж

Богдан З.П., викладач фортепіано,
концертмейстер вищої категорії
Луцький педагогічний коледж

У статті розкривається сутнісна характеристика музичної пам'яті, її функціональне спрямування, види та особливості. Акцентується увага на ролі музичної пам'яті в професійній діяльності вчителя музичного мистецтва. На основі скрупульозного аналізу наукових напрацювань автори роблять висновок, що музична пам'ять – складне особистісне новоутворення, важлива якість кваліфікованого музиканта.

У статті чітко виділена мета, зроблено виважені висновки, накреслені перспективи дослідження.

Ключові слова: *музична пам'ять, види, професійна діяльність, музикант, учитель музичного мистецтва.*

В статье раскрывается содержательная характеристика музыкальной памяти, её функциональное направление, виды и особенности. Акцентируется внимание на роли музыкальной памяти в профессиональной деятельности учителя музыкального искусства. На основе скрупулёзного анализа научных работ авторы делают вывод, что музыкальная память – сложное личностное новообразование, важное качество квалифицированного музыканта.

В статье чётко выделена цель, сделаны взвешенные выводы, намечены перспективы исследования.

Ключевые слова: *музыкальная память, виды, профессиональная деятельность, музыкант, учитель музыкального искусства.*

Shachrai O.N., Polishchuk O.V., Bogdan Z.P. MUSICAL MEMORY – INALIENABLE CONSTITUENT OF PROFESSIONAL PREPARATION OF MUSICAL ART TEACHER

The actuality of musical memory in the context of the professional activity of the teacher of musical art is researched. The correlation between the terms “musical memory”, “auditory” memory, “image”, “visual”, “logical”, “motor”, “motion” is determined. It focuses on the complexity and synthetic nature of musical memory.

The essence of the studied category, the significance of the influence on its development of such technical processes, as perception, attention, imagination, thinking, as well as motivation, emotions and activities of personality are considered and described.

On the basis of the analysis of the scientific fund a significant conclusion was drawn regarding to the content characteristics of musical memory as a complex psychological and pedagogical category that is capable of memorizing, storing and reproducing musical material.

The role of such key components of musical memory is emphasized: hearing, rhythm, vision, emotions. The types of musical memory are distinguished according to the duration in time (long-term, short-term, operational, intermediate).

In scientific research it was found out that the most expressive musical memory is manifested in the practical activities of the musician.

It is recommended to develop the musical memory of students on the basis of individual and activity approaches, taking into account the patterns of artistic reflection of reality in the performing process, the emotional saturation of performing interpretation. The emphasis is on the priority of self-creative performance of future teachers of musical art.

Balanced conclusions are made. The prospects of further studying of the stated problem are outlined, namely substantiation of ways of formation of musical memory among students of pedagogical college.

Key words: *musical memory, kinds, professional activity, musician, musical teacher.*

Постановка проблеми. Демократизація соціально-культурних і соціально-педагогічних процесів висуває нові вимоги щодо розробки теоретико-методологічних

та практичних засад формування музичної культури вчителя, взагалі підготовки професійного викладача музичного мистецтва.



У мистецькій освіті завжди відбувається взаємопроникнення знань і продуктивної активності, оскільки жодну інформацію в галузі мистецтва не можна розкрити без залучення людини до самостійної художньої діяльності, всі види якої стимулюються проявом фантазії, образного уявлення.

У складних умовах реформування освіти країні потрібен фахівець з ґрунтовною професійною компетентністю, який спроможний буде творчо, з усією відповідальністю вирішувати складні питання мистецької освіти.

Зазначене актуалізує проблему оптимального використання музично-виконавського досвіду у педагогічній діяльності.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблема підготовки вчителя музичного мистецтва цікавила багатьох учених, викладачів-практиків. Під час дослідження аспектів професійної підготовки вчителя музики науковці торкалися питань методичної підготовки вчителя музичного мистецтва, зокрема й формування його музичної пам'яті (О. Рудницька, А. Гордійчук, Ю. Пономарьов, О. Дем'янчук, О. Ростовський та ін.).

Є напрацювання щодо методики розвитку музичної пам'яті у майбутніх учителів музичного мистецтва.

Проблему розвитку музичної пам'яті вивчали видатні музичні психологи: А. Готсдінер, Д. Кірначька, Є. Назайкинський, Г. Овсянкіна, В. Петрушин, Б. Теплов, Н. Тихомирова, О. Тихонова, А. Торопова, О. Федорович.

Специфіку музичної пам'яті в контексті музичних здібностей молодших школярів розглядали у своїх працях Н. Ветлугіна, П. Дмитрієва, О. Дубровська, С. Науменко, І. Рожко, О. Ростовський, П. Халабузар.

Є низка досліджень, присвячена вивченню функціональної ролі музичної пам'яті в музично-виконавській діяльності, а саме гри на фортепіано (Л. Баренбойм, С. Драган, Л. Маккіннон, Ю. Пономарьов, С. Савшинський, Ю. Цагарелі, Г. Ципін).

У руслі нашого дослідження значний інтерес становлять дисертаційні роботи А. Бриль, О. Назейкінської, Ю. Пак, Т. Стражникової.

Для формування умінь і навичок, що свідчать про здатність до професійної самостійної й творчої діяльності майбутнього музиканта, вчителя музичного мистецтва, важливе значення мають питання розвитку й формування музичної пам'яті.

Постановка завдання. Мета статті – проаналізувати сутність і складники музичної пам'яті в контексті діяльності вчителя музичного мистецтва.

Виклад основного матеріалу й обґрунтування результатів дослідження. У вирішенні завдання аналізу сутнісної характеристики музичної пам'яті вважаємо доречним звернення до різних джерел і трактувань цієї категорії.

Для виховання майбутнього музиканта ця проблема завжди була й лишається актуальною. Аналіз наукового фонду дає змогу стверджувати, що досліджуване поняття не можна розглядати поза зв'язком з психологічною категорією «пам'ять», яка у психології трактується як вид відображення оточуючого нас світу, дійсності.

Відомо, що греки «вважали пам'ять найбільш шанованою навичкою, від якої походять усі інші і розуміли, що діяльність людини не може здійснюватися без пам'яті» [1, с. 16].

Поняття «музична пам'ять» є предметом вивчення як психології, так і педагогіки, зокрема мистецької, музичної.

Чимало дослідників стверджують, що музичної пам'яті як особливого виду не існує. Такої думки дотримується англійська дослідниця Л. Маккіннон.

Не можемо залишити поза увагою той факт, що в довідковій літературі з педагогіки, психології дефініція «музична пам'ять» відсутня.

Правомірним є судження О. Рудницької про те, що «музика характеризується найвищим ступенем узагальненості своєї мови, логіки і граматики. В її суто регламентованих і тонко відшліфованих системах гармонії, поліфонії, ритму, у принципах мелодики, ладу і композиції, – зауважує автор, – виражено закономірності багатьох інших видів художньої творчості. Цим пояснюється широке значення музикознавчих термінів і понять, їх виведення на рівень загальномузичнознавчих категорій» [2, с. 123].

У нашому контексті значущим є поняття «музична пам'ять».

Вивчення наукового фонду дає змогу узагальнити, що розробка проблеми музичної пам'яті пов'язана передусім з аналізом діяльності музиканта, її творчим характером, нестандартністю, продуктивною активністю, виконавською інтерпретацією.

Складність і багатоаспектність проблеми музичної пам'яті зумовлює багатогранність у розумінні її суті, природи, структури. Про складність терміна «музична пам'ять» можна судити з того взаємозв'язку понять, з якими ми зустрічаємося в науково-методичній літературі. Це, передусім, види пам'яті (слухова, зорова, тактильна, логічна, моторна, художньо-образна, образно-слухова), запам'ятовування довільне й



мимовільне, музичний слух, музично-ритмічні почуття, внутрішній слух, музично-інтелектуальна, емоційна активність тощо.

Низка вищезазначених понять (а цей перелік можна продовжити) засвідчує про багатоаспектність, багатовимірність і структурну складність категорії «музична пам'ять». Водночас зазначимо, що музична пам'ять тісно пов'язана з нашими музичними здібностями. У багатьох виконавців пам'ять своя, відмінна власними психологічними характеристиками.

Окремі дослідники (Т. Беркман, Б. Теплов) підкреслюють взаємозв'язок музичної пам'яті та слухового й рухового компонентів [3, с. 86; 4, с. 132]. Оскільки музика – мистецтво слухових вражень і сприйнятів, то закономірно вважати, що музична пам'ять – це передусім слухова пам'ять.

Безумовно, велике значення для вивчення музичного репертуару має логічна пам'ять. Суттєво уточнює і доповнює сказане судження С. Фейнберга: «Музика перш за все логіка, і як би ми не визначали музику, ми завжди знайдемо в ній послідовність глибоко зумовлених звучань, ця зумовленість споріднена з тією діяльністю свідомості, яку ми називаємо логікою» [5, с. 110].

Логічна пам'ять передбачає активне включення мислення людини, вміння аналізувати, узагальнювати, порівнювати. Необхідний цілісний аналіз, який на об'єктивній науковій основі розкриває зміст твору в єдності з його формою.

Сучасна дослідниця І. Рожко під час вивчення питання використання мнемотехніки у розвитку музичної пам'яті молодших школярів визначає музичну пам'ять як «складну психолого-педагогічну категорію, самостійну музичну здібність особистості, що характеризується загальними мнемічними процесами (запам'ятовування, збереження, відтворення й забування музичної інформації), операціями та механізмами, яким притаманні специфічні риси музичної діяльності особистості» [6, с. 14].

Ми підтримуємо думку автора щодо значущості впливу на розвиток музичної пам'яті таких творчих процесів, як сприймання, увага, уява, мислення, а також емоції, мотивація й активність особистості.

«Музична пам'ять – це здатність людини до запам'ятовування, збереження (короткочасного й тривалого) у свідомості й наступного відтворення музичного матеріалу. Поряд із музичним слухом і почуттям ритму музична пам'ять утворює тріаду основних музичних здібностей. Вона має величезне значення для практики: по суті жодний вид музичної діяльності неможливий поза тими

або іншими функціональними проявами музичної пам'яті», – так визначає досліджуваний феномен Г. Ципін [7, с. 101].

Варто відзначити, що автор розглядає музичну пам'ять передусім у зв'язку із діяльністю, із музичними здібностями, підкреслюючи важливе функціональне навантаження музичної пам'яті.

Як «складний музичний процес, що розвивається в часі» розглядає музичну пам'ять Ю. Пономарьов.

В унісон з багатьма дослідниками автор стверджує, що музична пам'ять виявляється в практичній діяльності. Безперечно, з цим не можна не погодитися.

Цікаво, що Ю. Пономарьов зазначає: «пам'ять – це не фотографування дійсності». У змістовій структурі пам'яті автор виділяє три складники: запам'ятовування, відтворення і синтез. Водночас Ю. Пономарьов виділяє 5 рівнів музичної пам'яті: 1) пов'язаний з поведінковою, руховою пам'яттю; 2) пов'язаний з інтересом, стимулом запам'ятовування твору; 3) пов'язаний із пошуком і запам'ятовуванням виразних музичних засобів для художнього втілення твору; 4) пов'язаний з художньо-образним втіленням твору, знаходженням та утриманням психологічно правдивої логіки розкриття образу; 5) пов'язаний з переробкою твору у нову творчу програму на основі набутого досвіду.

Щоправда, треба погодитися з вченим, що ці рівні носять умовний характер, оскільки у практиці гри вони не розчленовані.

Суттєвим є судження Ю. Пономарьова щодо органічного зв'язку всіх рівнів у єдиному взаємодіючому комплексі.

Автор резюмує, що «процес відтворення музичного твору у пам'яті – це завжди творчий процес реконструкції образів. Музична пам'ять – це передусім художня пам'ять на музику й власну інтерпретацію образів».

Конструктивною у плані утвердження правомірності вживання терміна «музична пам'ять» вважаємо позицію щодо зв'язку її з музичною діяльністю, а також розуміння комплексного, синтетичного характеру змісту цього поняття. Власне, такої думки дотримувалися А. Алексєєв, С. Савшінський, Б. Теплов. Як і в минулому, сучасні дослідники змістову сутність терміна «музична пам'ять» розглядають у єдності з такими ключовими компонентами, як слух, ритм, зір, емоції. Відтак виділяються провідні компоненти як домінанти музичної пам'яті: образна (слухова, зорова), словесно-логічна, емоційна, моторно-рухова. Окрім того, розрізняються види музичної пам'яті за тривалістю в часі (довготривала, короткочасна, оперативна, проміжна).



Зауважимо, що значно доповнюють характеристику музичної пам'яті такі якості, як міцність, надійність, точність.

На основі аналізу різних підходів і практикувань робимо узагальнення, що досить поширеною є дослідницька позиція стосовно комплексного характеру змісту поняття «музична пам'ять».

Ми поділяємо думку науковців щодо зв'язку музичної пам'яті з діяльністю музиканта. Стверджуємо, що музична пам'ять, як і пам'ять взагалі, перебуває у взаємодії з інтелектуальною діяльністю особистості, її професією, емоційним ставленням до матеріалу, що потрібно запам'ятати.

У контексті вищевикладеного музичну пам'ять трактуємо як невід'ємну професійно значущу якість музиканта, вчителя музичного мистецтва. Це складне синтетичне утворення, домінуючі компоненти якого (рухова, словесно-логічна, образна, емоційна, сенсорна пам'ять) забезпечують у взаємозв'язку функціональне призначення, а саме успіх музично-виконавської діяльності з опорою на закріплення, збереження, відтворення інформації.

Безперечно, ефективний розвиток музиканта, його ерудиція, мислення залежать від кількості творів, збережених у пам'яті.

До методичних засад формування музичної пам'яті варто віднести передусім такі: створення художньо-творчого середовища на заняттях спеціальних дисциплін майбутніх учителів музичного мистецтва у педколеджі, стимулювання студентів до пізнання сутності, аналізу структури художньо-музичних творів, формування узагальнених прийомів відтворення музичних творів, вміння застосувати результати цього аналізу в подальшому під час запам'ятовування матеріалу.

Акцентуємо, що важливим є розуміння механізмів пам'яті, що суттєво допоможе розкрити невикористані резерви особистості.

Прийоми, засоби й методику формування музичної пам'яті студентів педагогічного коледжу ми лишаємо на перспективу вивчення.

Висновки з проведеного дослідження.

Таким чином, ми узагальнюємо, що музична пам'ять – невід'ємний складник професійної діяльності кваліфікованого музиканта, вчителя музичного мистецтва. Досліджуваний феномен – складне, багатовимірне, особистісне утворення, з чіткою функціональною спрямованістю, синтезує різні види пам'яті (емоційна, сенсорна, словесно-логічна, образна).

Методичні засади формування музичної пам'яті у студентів ґрунтуються на принципах індивідуального та діяльнісного підходів, усвідомлення закономірностей художнього відображення дійсності у виконавському процесі, емоційній насиченості виконавської інтерпретації, забезпечення пріоритету самостійної творчої музично-виконавської діяльності майбутніх учителів музичного мистецтва.

Залежно від індивідуальних здібностей кожен музикант буде спиратися на зручний для нього вид пам'яті.

Подальшого розвитку потребують обґрунтування способів формування музичної пам'яті у студентів педколеджу, ефективних методик розучування музичного твору напам'ять.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Зяблицева М.А. Моментальные приёмы запоминания. Мнемотехника разведчиков. 3-е изд. Ростов-на-Дону. Феникс, 2006. 250 с.
2. Рудницька О.П. Педагогіка загальна та мистецька: навчальний посібник. Тернопіль. Навчальна книга–Богдан, 2005. 360 с.
3. Беркман Т.Л. Методика обучения игре на фортепиано. М.: Просвещение. 1964. 220 с.
4. Теплов Б.М. Психология музыкальных способностей. М., 1947. 335 с.
5. Фейберг С.Е. Пианизм, как искусство. М.: Музыка, 1969. 598 с.
6. Рожко І.В. Мнемотехніки в розвитку музичної пам'яті молодших школярів. Мистецтво та освіта. № 3. 2016. С.13–16.
7. Цыпин Г.М. Обучение игре на фортепиано. М.: Госиздат, 1984. 160 с.



СЕКЦІЯ 3. ТЕОРІЯ І ПРАКТИКА ВИХОВАННЯ

УДК 373.3

ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ВПРОВАДЖЕННЯ МУЗИЧНОГО СУПРОВОДУ В НАВЧАЛЬНО-ВИХОВНИЙ ПРОЦЕС ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ

Губарева Д.В., аспірант
кафедри педагогіки і психології

Національний педагогічний університет імені М.П. Драгоманова

У статті розглядається проблема впровадження музичного супроводу в навчально-виховний процес початкової школи. Здійснено спробу довести доцільне використання фонового музичного супроводу не лише на уроках музичного мистецтва, але й під час ранкових зустрічей, у ході перерв, аналізу матеріалу чи в ході виконання дітьми практичних завдань, що відповідає головним компонентам Концепції «Нової української школи».

Ключові слова: педагогічні умови, музичний супровід, музика, спів, емоції, вплив на емоційно-вольову сферу, виховний вплив, пізнавальний інтерес.

В статье рассматривается проблема внедрения музыкального сопровождения в учебно-воспитательный процесс начальной школы. Предпринята попытка доказать целесообразное использование фонового музыкального сопровождения не только на уроках музыкального искусства, но и во время утренних встреч, в ходе перерывов, анализа материала или во время выполнения детьми практических заданий, что отвечает главным компонентам Концепции «Новой украинской школы».

Ключевые слова: педагогические условия, музыкальное сопровождение, музыка, пение, эмоции, влияние на эмоционально-волевую сферу, воспитательное воздействие, познавательный интерес.

Hubarieva D.V. PEDAGOGICAL CONDITIONS FOR THE INTRODUCTION OF MUSICAL ACCOMPANIMENT IN THE EDUCATIONAL PROCESS OF ELEMENTARY SCHOOL

Problem. Modern pedagogy determines that the development of the individual requires a continuous improvement of the system of education. The use of background music accompaniment during the educational process has a powerful influence on the emotional color of the students, mobilizes the forces, relieves emotional stress, forms aesthetic awareness, social competence and provides the opportunity for the teacher to control the psycho-emotional state of the junior pupil according to age characteristics.

The purpose of the article is to analyze the pedagogical conditions for the introduction of musical accompaniment in the educational process of elementary school.

The musical sound surrounds us almost everywhere: television, radio, street stands, shops, household accessories. Scientists have repeatedly demonstrated the influence of musical accompaniment on the physiological, intellectual and psychological state of the individual.

Particular attention is required to the age of a junior student, during which the emotionally-volitional sphere is more developed than logical operations. The emotions in this period do play an important role in the formation of personality. Emotional interest (cognitive interest) of students in the knowledge of the world passes into curiosity, which is the motive for further learning and the formation of mental operations.

Main results of the study. The research allows us to state that when using background music accompaniment for teaching children, emotional stress is removed, forces are mobilized and emotional colors are revealed. This tool allows the teacher to form general competences, directly affects the mental process of the individual, his influence on the process of education and the formation of universal values.

Conclusions. Thus, the use of background music accompaniment effectively influences the educational process, forming a positive atmosphere. Against the backdrop of complex mental and physical processes of junior schoolchildren, the main task of the educational environment is - not to ruin positive motives to learning, but to save.

Key words: pedagogical conditions, musical accompaniment, music, singing, emotions, influence on the emotional-volitional sphere, educational influence, cognitive interest.

Постановка проблеми. На сучасному етапі реформування освіти України внесені зміни до змісту освіти та процесу самого навчання. Державний стандарт початкової освіти ґрунтується на таких принципах: презумпція талановитості дитини, цінність

дитини, радість пізнання, розвиток особистості, здоров'я, безпека [8]. Убачається дитиноцентризм, основою якого є комфортне перебування дитини в освітніх закладах і цікаве, умотивоване навчання. Зацікавлена в навчанні дитина показує кращу



результативність. Інтерес є джерелом мотивації, що створює ситуаційне поле для прояву активності людини. Додаючи позитивну емоційну атмосферу до зацікавленості, отримуємо потужну силу впливу на ефективність засвоєння знань, умінь і навичок учнів.

У дітей віком 6–7 років передбачається перехід від ігрової діяльності до навчальної. Особливості саме цієї вікової групи передбачають цілу низку психічних і фізичних новоутворень. Із фізіологічного погляду, саме в цей період дозрівають блоки мозку, які є підґрунтям для психічних процесів (формування словесно-логічного та дискурсивного мислення, емоційного інтелекту дитини). Молодший школяр починає аналізувати та синтезувати потік інформації, формується диференціація бажань, регуляція поведінкових реакцій. Проте на початку цього вікового періоду варто враховувати, що емоційно-вольова сфера превалює над розумовими операціями. Емоції відіграють важливу роль у житті молодшого школяра. Тому саме емоційна зацікавленість (пізнавальний інтерес) учнів у пізнанні світу переходить у допитливість, що і є мотивом для подальшого навчання та формування розумових операцій.

За останніми даними Міністерства освіти й науки України, сучасні діти мають низький розвиток пізнавального інтересу; причинами цього є декілька основних факторів [8, с. 45–46].

1. Авторитет школи в дітей формується під впливом зовнішніх чинників, а саме негативного висвітлення думок, оцінок дорослих. Авторитет батьків провокує наслідування їхньої поведінки, спрацьовує дитячий конформізм, за якого «джерело знань», тобто школа, не користується повною довірою, а ставить під сумнів свої діяння.

2. Багате інформаційне середовище впливає на свідомість дитини. Простежується важкість зосередження, невміння працювати з великим потоком інформації та пригнічення пізнавального інтересу, адже у вільний час дитина працює з тією інформацією, яка їй потрібна та цікава. Зокрема, у стінах освітніх закладів дитина змушена працювати не зовсім із цікавим для неї інформаційним потоком. Це провокує пригнічення позитивної емоційної сфери учнів і напруження нервової системи.

Із давніх-давен музиці приділяли особливу увагу. Ще в античні часи Платон казав: «Музика – це моральний закон. Вона дає душу всесвіту, крила розуму, політ уяви; музика додає чарівності всьому буттю». Отже, вона надає енергію думкам, заспокоює тривожний стан особистості. Арис-

тотель вважав, що «музика здатна чинити вплив на етичний бік душі, і раз музика володіє такими властивостями, то, очевидно, вона повинна бути включена до предметів виховання молоді». Людство виокремлює музичний супровід як інструмент керування емоційним станом, що впливає на розвиток особистості в цілому. Видатний педагог В.О. Сухомлинський вважав, що «музика – могутнє джерело думки. Без музичного виховання неможливий повноцінний розумовий розвиток».

Отже, використання фонового музичного супроводу під час навчально-виховного процесу впливає на емоційність учнів, мобілізує сили, знімає емоційне напруження, а також дає можливість формувати естетичну обізнаність, соціальну компетентність і контролювати психоемоційний стан молодшого школяра відповідно до вікових особливостей.

Нині освітній процес потребує осучаснення та збільшення кількості навчальних інструментів для підтримки та стимулювання пізнавального інтересу молодшого школяра. Одним із таких інструментів є музичний супровід (музика, звуки природи, спів), який забезпечує сприятливу атмосферу навчання та є додатковим засобом для розвитку естетичної культури, стимулювання розумової та рухової активності, формування емоційного інтелекту особистості.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Вплив музичного супроводу на загальний стан особистості було проаналізовано в багатьох наукових дослідженнях (О. Лосєв, Ф. Ніцше, Г. Побережна, Л. Кияновська, А. Теращенко, І. Котляревський, Т. Гусарчук, О. Жарков, В. Мархасфін та ін.). Учені виділяють три напрями впливу: на емоційний стан, розумовий і фізіологічний. Усі ці напрями пов'язані між собою. Особливої уваги потребує саме емоційний стан особистості.

Важливість емоцій відзначалася ще з давніх часів стародавніми мислителями (Платон, Сократ, Геракліт, Піфагор, Еврит, Алкмеон та ін.), а також сучасними психологами, педагогами, філософами (Л. Аболін, У. Джеймс, А. Добрович, І. Дубровіна, К. Ізард, В. Зінченко, І. Зязюн, В. Пеньков, С. Рубінштейн, В. Сухомлинський, В. Татенко, Д. Фонтан та ін.). У кінці ХХ століття з'явилася концепція емоційного інтелекту. На переконання науковців (І. Андрєєвої, О. Власової, Г. Гарднера, Г. Гарскової, Д. Гоулмана, С. Дерев'яно, Н. Ковриги, Д. Люсіна, М. Манойлової, Дж. Майєра, Е. Носенко, П. Саловея й ін.), це поняття відіграє важливу роль у житті особистості. Роль позитивних емоцій як чинників, що впливають на продуктивну



діяльність, було доведена багатьма вченими. Міжнародні інститути, вивчаючи проблему взаємозв'язку емоцій і інтелекту, а також їх вплив на досягнення успіху, дійшли висновку, що саме рівень розвитку емоційного інтелекту (EQ) визначає близько 80% успіху в соціальній і особистій сферах життя, а всім відомий IQ – коефіцієнт інтелекту, що вимірює ступінь розумових здібностей людини, – лише 20% [11].

Крім того, ученими було проведено низку досліджень, які висвітлили вплив музики на біологічний ритм особистості, що дає можливість адаптуватися до навколишнього середовища та керувати працездатністю людини. П. Анохін робить висновок, що раціональне використання методичного, ритмічного й інших компонентів музики допомагає людині під час праці та відпочинку [6].

Зважаючи на сказане вище, можемо впевнено говорити про аналогічний вплив музичного супроводу на дитячий організм. Особливо це стосується дітей віку молодшого школяра, коли емоційний стан учнів відіграє величезну роль у результативності навчального процесу. Значний внесок у дослідження про вплив музичного супроводу на емоційно-вольову сферу дітей молодшого шкільного віку зробили такі вчені, як О. Апраксина, Б. Асаф'єв, Л. Безбородова, П. Блонський, Н. Брюсова, О. Бурлина, Н. Гродзенська, Д. Кабалевський, М. Каяган, З. Морозова, О. Михайличенко, А. Пілічяускас, В. Разумний, О. Ростовський, М. Румер, В. Сухомлинський, В. Шацька, С. Шацький, М. Шаффер, Б. Яворський та інші.

Постановка завдання. Таким чином, мета статті полягає в аналізі педагогічних умов упровадження музичного супроводу в навчально-виховний процес початкової школи.

Виклад основного матеріалу дослідження. Звуки супроводжують особистість протягом усього життя. Звукові хвилі оточують усе людство, адже здійснюється передача інформації між людьми, тваринами, рослинами. Тому звуковий супровід займає особливе місце в бутті людства. Сучасна урбанізація світу призвела до того, що музичне звучання оточує нас майже скрізь: телебачення, радіо, вуличні стенди, магазини, домашні прилади. Неодноразово був доведений вплив музичного супроводу на фізіологічний, інтелектуальний і психічний стан особистості. Тому, проаналізувавши психолого-педагогічну літературу, ми прийшли до висновку, що педагогічні умови з використанням інструменту, а саме музичного супроводу, детермінують результати навчання, виховання та розвитку молодшого школяра. На це вказують різноманітні дослідження науковців.

Починаючи з XIX ст., експериментально було доведено позитивну ефективність музичного супроводу та його вплив на роботу мозку загалом. Так, наприклад, педагог і психолог, доктор медичних наук Георг Лозанов зазначав, що пасивна музика (музика, яка має темп від 60 до 64 ударів на хвилину (твори Баха, Генделя, Вівальді)) синхронізує розум і тіло, оскільки відкриває зв'язок із підсвідомим мисленням, гармонізує праву й ліву півкулі мозку. Така музика є ідеальним варіантом для навчання й запам'ятовування. Натомість активна музика (приміром, швидка, високоякісна музика Моцарта) дає потужний енергетичний заряд мозку, а від нього – усьому організму, сприяє стресостійкості та знімає тривожність [1].

Експеримент, проведений у Європі, продемонстрував, що діти, які мали музичні заняття кожного дня, мали кращу успішність у навчанні, ніж діти, у яких було одне музичне заняття на тиждень [2]. Отже, можемо стверджувати, що грамотно підібрані музичні композиції ефективно впливають на інтелектуальний і емоційний розвиток загалом, що може бути використано як додатковий засіб у навчально-виховному процесі.

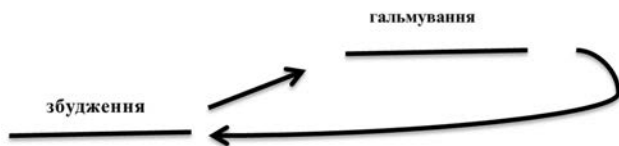
Під час організації навчально-виховного процесу потрібно звертати увагу на розкриття творчого потенціалу учня. Ученими був установлений факт, що середній рівень шуму є своєрідним каталізатором творчих здібностей. Ускладнюючи процес оброблення інформації, фоновий шум стимулює абстрактне мислення й налаштовує мозок людини на креативний робочий режим [10]. Отже, можемо стверджувати, що використання фонового музичного супроводу додатково стимулює розкриття творчого дитячого потенціалу та налаштовує дитячий організм на креативність і продукування ідей для конкретного практичного результату.

За дослідженнями вчених (Л. Леонтович, М. Лисенко, А. Понтвінік та ін.), ритм, темп, гармонія й мелодія задають атмосферу в житті особистості. Вплив на природні біоритми людини та стимулювання вироблення гормонів допомагає «розфарбувати» навколишнє середовище й розслабити чи, навпаки, стимулювати ритми головного мозку.

Окрім того, сама по собі музика заглушує сигнали перевтоми організму, надаючи більший потенціал активності. Застосування музичного супроводу сприяє формуванню бажаного ритму діяльності. Сучасні науковці довели, що не пульс є фундаментом темпу музики, а навпаки – ритм, темп підпорядковують собі ритм биття серця [6]. У 1911 році американський учений Леонард Айрес виявив, що велосипедисти крутять педалі набагато швидше, слухаючи ритмічну музику,



ніж коли їдуть у тиші [10]. Використовуючи результати досліджень для педагогічного досвіду, можемо стверджувати, що влучно підібраний фоновий музичний супровід під час навчально-виховного процесу початкової школи дає змогу впливати на загальний ритм психічного та фізичного настрою особистості. Наприклад, учні, приходячи з уроку фізичної культури, потребують заспокоєння нервових і фізіологічних показників організму для концентрації уваги на наступному уроці, тому в цьому разі доцільно використовувати легкі музичні мелодії зі спокійним ритмом, проте після уроку, на якому мало місце зосередження уваги та пригнічення орієнтувального рефлексу, доцільно увімкнути швидкі темпи для активізації нервових імпульсів і прискорення рухових показників. Відбувається зміна темпу діяльності, що розділяє функціональний стан особистості та загальмовує процес перевтоми.



Під час зміни виду діяльності змінюється робота відділів центральної нервової системи, що дає можливість попередньо задіяним відділам перейти в стан гальмування, тобто відпочинку. Після фонового м'язового напруження, під час якого підтримується одна поза (у нашому випадку – сидіння за партою), потрібно змінити тонус на активний, тобто впровадити активну рухомість.

Для молодшого школяра рухова активність відіграє велику роль у формуванні опорно-рухового апарату та насиченні киснем мозку дитини. Під час слухання активної музичної композиції, яка впливає на тиск, серцебиття й емоційне забарвлення, діти мимовільно починають активно рухатись або танцювати. Забезпечуючи сприятливу емоційну атмосферу, посилюється процес відновлення у фізіологічних системах організму та загальна релаксація мозкової діяльності. Організм насичується киснем, активізуються відновлювальні процеси на фізичному рівні. Недаремно ще в давні часи український народ використовував хороводи зі співами (веснянки, купальські, грайливі пісні й т. д.), де поєднання співу з танцями чинить збуджувальний і заспокійливий вплив на функціональний стан мозку.

Окремо хочемо виділити спів під час прослуховування фонового музичного супроводу. Мимовільно після слухання мелодії вона залишається на слуху. За умови вподобання музичної композиції слухач починає підспіву-

вати, що має позитивні риси для фізіологічного, духовного й естетичного буття людини.

Із погляду фізіологічного впливу, за дослідженнями науковців, спів впливає на діафрагму та стимулює прояву емоцій, має лікувальний ефект і підвищує функціональний стан мозку особистості. С. Шушарджан вважає, що на грамотно організованих музичних заняттях співом можна повністю відновити кровообіг і позбутися застою в легенях [3]. Використання елементів вокалотерапії також укаже на забезпечення емоційної сприятливої атмосфери для навчально-виховного процесу та розвитку емоційно-мовних інтонацій. Дитина навчається використовувати інтонацію як засіб прояву емоцій і розвиває чутливість до сприйняття звуків, що формує емоційний інтелект.

Крім того, цей вид діяльності має повчальний характер. Під час виконання пісень розвивається художнє асоціативно-образне мислення. Саме в період молодшого шкільного віку формується цей вид мислення, а використання прийому співу додатково стимулює його розвиток. Під час вивчення пісень поповнюється словниковий запас молодших школярів, розвивається пам'ять. Отже, має місце безперервність навчально-виховного процесу.

Звертаємо увагу, що під час звучання фонового музичного супроводу відбувається соціальна взаємодія між учнями, що безпосередньо розвиває соціальну компетентність. Взаємодія із соціумом на радісних нотах стимулює активно спілкуватися із соціальним середовищем і розвивати навички комунікації. Відбувається загальний відпочинок, покращення психічного стану молодшого школяра, зняття стресу та тривоги. Із позитивним ладом у навчанні зростає й пізнавальний інтерес учнів до навчання, відбувається руйнування негативного ставлення до школи.

Використання музичного супроводу в освітньому процесі не тільки під час уроків музичного мистецтва, а й як фонового звучання під час ранкових зустрічей, у ході перерв, аналізу матеріалу чи в ході виконання дітьми практичних завдань відповідає головним компонентам Концепції «Нової української школи».

1. Новий зміст освіти, заснований на формуванні компетентностей, потрібних для успішної самореалізації в суспільстві.

Під час прослуховування різноманітних музичних композицій формується вміння спілкуватися державною мовою, збагачується словниковий запас школярів, відбувається знайомство з іноземними мовами, формується соціальна та громадянська компетенція, обізнаність і самовираження у



сфері культури. Фундаментом будь-якої компетенції є розвиток творчих здібностей учня. Сучасний педагог-новатор О. Некрасова-Каратеева стверджує, що «творчість – актуальна потреба дитинства. Творча активність дітей зумовлена їх віковими психологічними особливостями: чуттєвим сприйняттям, синкретизмом (цілісністю світосприйняття), а також їх руховою гіперактивністю й інтересом до діяльного контакту з дійсністю, що сприяє розвитку дитини та виступає фундаментом успішної життєдіяльності в майбутньому» [7]. Саме музичний супровід надихає дітей на прояв творчого потенціалу, задає темп мозкової активності та стимулює мисленнєві процеси.

2. Орієнтація на потреби учня в освітньому процесі, дитиноцентризм.

Магічна сила музичного супроводу здатна впливати на емоційну забарвленість особистості, що дозволяє створювати позитивну атмосферу в навчанні. Позитивний настрій є для особистості одним із видів мотивації. Орієнтація відбувається не на загальноприйнятий зміст освіти, а на настрій, який притаманний дитячому колективу в певний час, що дає змогу педагогу, спираючись на психоемоційне налаштування учнів, керувати ним і трансформувати його в навчальний процес.

Молодший шкільний вік є сенситивним періодом, а емоційна забарвленість відіграє важливу роль у формуванні гармонійної особистості. Видатний філософ і вчений Б. Спіноза стверджував, що емоції «збільшують або зменшують здатність самого тіла до дії, сприяють їй або обмежують її». Стимулювання позитивних почуттів спонукає організм до породження інтересу пізнання, мобілізує сили, впливає на пам'ять, мислення, сприйняття тощо.

3. Наскрізний процес виховання, який формує цінності.

Ще з античних часів відомий виховний характер музики. Це стосується не тільки розвитку естетичного виховання, а й розумового та морального. Аристотель у своїх роботах стверджував: «Коли ми сприймаємо вухом ритм і мелодію, у нас змінюється душевний настрій, наше сприйняття Всесвіту». Взаємодія з музикою створює основу для ціннісних орієнтирів, породжує творчий потенціал, стає стимулом для бажання жити й творити за законами краси. Крім того, формуються комунікативні, академічні та соціальні навички, що наскрізь пронизані впровадженням у життя загальноприйнятих людських цінностей.

4. Педагогіка, що ґрунтується на партнерстві між учнем, учителем і батьками.

У ході вибору композиції та сприйнятті її реалізується спільна діяльність учителя й уч-

нів, єдність інтересів, формується довіра у відносинах, увага до смаків учнівського колективу чи навпаки, до смаку самого вчителя. Отже, відбувається колективно-творча виховна діяльність.

Висновки з проведеного дослідження.

Резюмуючи сказане вище, можна впевнено стверджувати, що музичний супровід доцільно використовувати в навчально-виховному середовищі. На тлі складних психічних і фізичних процесів молодших школярів основним завданням освітнього середовища є не зруйнувати позитивні мотиви до навчання, а зберегти їх.

Протягом багатьох віків музиці приділяли велику увагу. І. Кант стверджував, що сприйняття мистецтва відрізняється безкорисливістю, незацікавленістю в результаті, відповідністю своїй природі, тим, що приносить задоволення людині без усвідомлення причин, підкреслює самоцінність людського буття, є виявом гуманістичного ставлення до людства [4]. Використання музичного супроводу в навчальному процесі дозволяє педагогам керувати емоційно-вольовою сферою учнів, виховувати естетичне ставлення до світу та використовувати цей інструмент як засіб саморегуляції функціонального стану дітей. Ейнштейн зазначав, що «музика – цілющий засіб, який працює на рівні дива».

ЛІТЕРАТУРА:

1. Блудова Л. Як виховати здорову дитину. К.: Вид. дім «Шкіл. світ»: Вид. Л. Галіцина, 2006. 120 с.
2. Вюнш В. Формирование человека посредством музыки. М., 1998. 160 с.
3. Еманова З. Здоров'язбережувальний ефект музики. Музичний керівник. 2013. № 3. С. 16–17.
4. Матонис В. Музыкально-эстетическое воспитание личности. Л.: Музыка, 338. 88 с.
5. Мудрик А. Психология и воспитание. М.: РАО-МПЦИ, 2006. 470 с.
6. Драганчук В. Музична терапія: теорія та історія: навч. посіб. для студ. напряму «Муз. мист.»; передмова Любові Кияновської. Луцьк: Волин. нац. ун-т ім. Лесі Українки, 2010. 225 с.
7. Некрасова-Каратеева О. Этот удивительный мир предметов: учебное пособие. Студия «НП-Принт», 2010. 247 с.
8. Нова українська школа: порадник для вчителя / За заг. ред. Н. Бібік. К.: ТОВ «Видавничий дім «Плеяди», 2017. 206 с.
9. Строгова Н. Влияние музыки на психоэмоциональное состояние человека. URL: <http://festival.1september.ru/articles/516025/>.
10. 8 фактів про вплив музики на роботу головного мозку. URL: <http://mors.in.ua/main/793-8-faktiv-proplyv-muzyky-na-robotu-golovnogogo-mozku.html>.
11. Bradberry T. & Greaves J. (2005). The Emotional Intelligence Quick Book, (New York: Simon and Schuster). 2005. "Heartless Bosses", The Harvard Business Review.



УДК 378.14:796

ПЕДАГОГІЧНЕ ОБҐРУНТУВАННЯ ФОРМ І ЗМІСТУ ПОЗААУДИТОРНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ФІЗИЧНОЇ КУЛЬТУРИ В СИСТЕМІ ПАТРІОТИЧНОГО ВИХОВАННЯ ВИЩИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ

Онопрієнко О.М., к. пед. н.,
доцент кафедри теорії та методики фізичного виховання
Черкаський національний університет імені Богдана Хмельницького

Онопрієнко О.В., к. пед. н.,
доцент кафедри фізичного виховання та здоров'я людини
Черкаський національний університет імені Богдана Хмельницького

У статті з'ясовано що позааудиторна діяльність – це особливий вид фронтальної, групової й індивідуальної навчально-виховної роботи студентів. Унаслідок аналізу визначено, що в педагогічній науці форма визначається як спосіб організації виховного процесу, який відображує внутрішній зв'язок його елементів і характеризує взаємовідносини вихователів і вихованців. Розглянуто, що організація позааудиторної діяльності майбутнього вчителя фізичної культури передбачає використання спеціальних форм, засобів і методик виховання, які сформуєть у студентів патріотичні якості.

Ключові слова: патріотичне виховання, фізичне виховання, зміст, форми, культура, майбутні вчителі, формування, позааудиторна діяльність.

В статье выяснено, что внеаудиторная деятельность – это особый вид фронтальной, групповой и индивидуальной учебной работы студентов. В результате анализа установлено, что в педагогической науке форма определяется как способ организации воспитательного процесса, отражающий внутреннюю связь его элементов и характеризующий взаимоотношения воспитателей и воспитанников. Рассмотрено, что организация внеаудиторной деятельности будущего учителя физической культуры предусматривает использование специальных форм, средств и методик воспитания, которые сформируют у студентов патриотические качества.

Ключевые слова: патриотическое воспитание, физическое воспитание, содержание, формы, культура, будущие учителя, формирование, внеаудиторная деятельность.

Onoprienko O.M., Onoprienko O.V. PEDAGOGICAL SUBMISSION OF FORMS AND CONTENT OF POST-AUDIT ACTIVITY OF FUTURE TEACHERS OF PHYSICAL CULTURE IN THE SYSTEM OF PATRIOTIC EDUCATION OF HIGHER EDUCATIONAL INSTITUTIONS

In pedagogical universities, non-auditing activities of future teachers of physical education are varied. The acquired experience of higher education shows that the education of students in non-auditing activities has great potential in relation to the formation of a complex of patriotic features in future specialists. That is why today there is a need to define concrete forms of content and methods of educational impact on students, which would contribute to the growth of their patriotism.

The purpose of the article is to investigate the patriotic orientation of the content of various forms of occupation of students from physical education in extracurricular time.

Objective: to study the content and forms of non-auditing activity of students of physical education; the study of the patriotic orientation of the content of various forms of occupation of students in physical education in extra-curricular time.

In our study, non-audiological activity of students has to be somehow controlled and managed by a teacher. Consequently, the educational and professional achievements of students become more productive.

Consequently, in pedagogical science, the form is defined as a way of organizing the educational process, which reflects the internal connection of its elements and characterizes the relationship of educators and pupils.

Thus, we understand the form of education as a way of organizing its content, which provides a system of educational influence, describing the subject-object interconnection.

After analyzing the forms of non-auditing activity of the future teacher of physical culture, we consider that the patriotic content of physical education can positively influence the students' awareness of the national values of Ukrainians: traditions of physical culture, healthy lifestyle.

Key words: patriotic upbringing, physical education, content, forms, culture, future teachers, formation, non-auditing activity.

Постановка проблеми. У педагогічних університетах позааудиторна діяльність майбутніх учителів фізичного виховання різноманітна. Набутий досвід вищої школи по-

казує, що виховання студентської молоді в позааудиторній діяльності має великі потенційні можливості щодо формування комплексу патріотичних рис у майбутніх фахівців.



Саме тому сьогодні постає необхідність визначити конкретні форми, зміст і методи виховного впливу на студентів, які б сприяли зростанню рівня їхнього патріотизму.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Л. Кондрашова справедливо вважає, що позааудиторна робота поєднує різнобічну виховну діяльність із професійним становленням особистості [3, с. 13]. Тому, на нашу думку, завдяки доцільному поєднанню різних форм організації позааудиторної роботи та засобів фізичної культури, які мають патріотичні виховні потенції, можна вирішувати багато завдань самовиховання та професійної самопідготовки студентів. Цього можна досягати шляхом самостійної роботи студентів і під керівництвом педагога. При цьому ефективність педагогічної організації цього процесу є ефективнішою, аніж самостійні заняття. На цьому наголошує М. Петренко, розкриваючи значення організації позааудиторної діяльності молоді з фізичного виховання. Зокрема, він стверджує, що різні форми занять із фізичної культури мають ефективність тоді, коли проводяться під керівництвом викладача (підконтрольна самостійна робота) [7].

Постановка завдання. Метою статті є дослідити патріотичну спрямованість змісту різних форм занять студентів із фізичного виховання в позааудиторний час.

Для досягнення мети поставлено такі завдання: дослідити зміст і форми позааудиторної діяльності студентів із фізичного виховання; дослідити патріотичну спрямованість змісту різних форм занять студентів із фізичної культури в позааудиторний час.

Виклад основного матеріалу дослідження. У зарубіжних джерелах також багатьма авторами підкреслюється велике значення позааудиторної роботи студента для підвищення ефективності його професійної підготовки (Дж. Маклиш, Канада), для забезпечення розвитку творчої особистості як важливої умови освітньо-виховного процесу (П. Ріттер, Англія), у прагненні студентів до самоосвіти (Дж. Бесс і Дж. Білорускі, США).

Погляди зарубіжних авторів на позааудиторну діяльність студентів розподіляються в досить широкому діапазоні думок: від ідей регламентації форм її організації до визначення її як ефективного шляху у формуванні характеру студента, творчої роботи та її високої продуктивності (Н. Бовен, США).

Аналіз цих та інших досліджень і власний досвід дає змогу припустити, що позааудиторна діяльність студентів буде дієвим засобом патріотичного виховання майбутнього вчителя фізичної культури, якщо:

– немає авторитаризму у взаєминах викладача зі студентами, а є співробітництво й співтворчість;

– активність студентів не тільки регламентується рамками наслідування, імітації й репродуктивною організацією позааудиторної діяльності, але й виходить на творче осмислення запропонованих завдань;

– буде забезпечено розмаїтість стимулюючих, емоційно-регулюючих, спрямовуючих та організуючих прийомів втручання (за потреби) викладача в позааудиторну діяльність студентів;

– буде забезпечено психологічну та практичну готовність викладача до факту індивідуальної своєрідності образу «Я» кожного студента.

Пошуковий (проблемний) підхід до організації позааудиторної діяльності студентів, на думку Г. Юшко, перетворить традиційне виховання на продуктивну особистісно-формуючу основу. При цьому головною метою є розвиток у студентів потреби в самовихованні. У процесі спільної взаємодії викладача й студентів відбувається «породження» нових знань, способів дій, особистісних смислів [7].

У педагогіці вищої школи позааудиторна робота визначається як спрямована навчально-виховна діяльність студентів, яка здійснюється під впливом планування й керування як із боку адміністрації ВНЗ і викладачів, так і внутрішніх спонук особистості студента, його ціннісних установок та орієнтирів.

Ми вважаємо, що *позааудиторна діяльність* – це особливий вид фронтальної, групової й індивідуальної навчально-виховної роботи студентів, яка здійснюється на умовах партнерської участі викладача, характеризується великою активністю перебігу пізнавальних і виховних процесів у позанавчальний час і служить засобом підвищення ефективності професійної самопідготовки, самовиховання й самореалізації майбутніх фахівців.

Отже, у своєму дослідженні ми спираємося на такі положення:

– позааудиторна діяльність є специфічною формою навчально-виховного процесу;

– позааудиторна діяльність не тотожна самостійній, оскільки постійно скеровується викладачем і припускає полісуб'єктний підхід;

– проблема організації й активізації позааудиторної діяльності невід'ємна від усього комплексу проблем стимулювання навчання й виховання та міцно пов'язана з індивідуалізацією, самостимулюванням професійного становлення студента й од-



ночасно не виключає використання зовнішнього впливу, тобто педагогічного керівництва нею.

Метою використання позааудиторної роботи у вищій школі ставиться реалізація функцій самореалізації й самоперетворення. Ці функції характеризуються прямою спрямованістю на функціонування тих або інших сфер індивідуальності (інтелектуальної, мотиваційної, емоційної, саморегуляційної та іншої) та відбивають виховні можливості позааудиторної діяльності студентів. Наприклад, постановка завдань на вибір уже припускає і рефлексію, і саморегуляцію, і самоактуалізацію, і всі ті функції, які властиві саморозвитку особистості. Обираючи завдання, студент прагне задовольнити потреби, актуальні для нього в певній ситуації. Отже, *позааудиторна робота стає ситуацією самоствердження студента як суб'єкта майбутньої професійної діяльності.*

Такий підхід до організації позааудиторної діяльності студентів робить її подією виховання. Ідея «події» як підходу у вихованні виникла на ґрунті планування життєвого шляху людини. Ця схема представляє подію, яка відбувається в процесі трансляції культурних цінностей на основі цілісності дії, що розгортається в певній педагогічній ситуації. Вона дає змогу описувати форми опосередкування, що пов'язують культурну норму з педагогічною ситуацією, яка повинна бути перетворена в структуру реальної дії. Поєднуючи ці міркування щодо логіки перебігу суб'єктивізації учасників педагогічної взаємодії, ми вважаємо, що є підстави змодельювати **п'ять напрямів позааудиторної діяльності** студента:

1) актуалізація регулятивно-нормативної функції позааудиторної діяльності на основі *ціннісного сприйняття об'єктивної дійсності;*

2) актуалізація предметно-практичної функції позааудиторної діяльності на основі *виконання поставлених педагогом завдань із творчою інтерпретацією їхнього змісту;*

3) актуалізація соціокультурної функції позааудиторної діяльності щодо *розвитку оціночних суджень студентів* на основі інтерактивних методів організації цієї діяльності, що дає змогу найбільшою мірою створити атмосферу спільного творчого пошуку;

4) *адекватна самооцінка власних можливостей і досягнень у позааудиторній діяльності;*

5) *ствердження в позааудиторній діяльності власного образу «Я» на основі мотивів задоволеності (або незадоволеності) кінцевими результатами цієї діяльності.*

Отже, позааудиторна діяльність студентів має бути певним чином контрольована та керована педагогом. Унаслідок цього виховні та професійні досягнення студентів стають результативнішими.

Перебіг позааудиторної діяльності студентів ВНЗ має **різноманітні форми.**

У «Філософській енциклопедії» поняття «форма» трактується як спосіб організації та спосіб існування предмета, процесу, явища.

У найновішому довідковому виданні під назвою «Педагогіка: велика сучасна енциклопедія» форми виховання розглядаються як зовнішнє вираження процесу виховання. Одним із критеріїв в аналізі цієї форми виступає поділ за кількістю охоплених процесом виховання людей: індивідуальна, мікрогрупова, групова (колективна) та масова.

Отже, у педагогічній науці форма визначається як спосіб організації виховного процесу, що відображує внутрішній зв'язок його елементів і характеризує взаємовідносини вихователів і вихованців.

Цілком обґрунтованою є позиція автора підручника «Теорія і методика виховання» С. Карпенчука щодо міцного зв'язку форми із змістом явища, предмета, процесу. Автор зазначає, що під змістом треба розуміти сутність предметів та явищ, якісну визначеність і характерні їхні особливості. Оскільки, на думку науковця, зміст виражає саму природу певної речі в її внутрішніх зв'язках, властивостях та ознаках, то природою процесу виховання є природа самої особистості як предмета формування. З цього випливає, що форма є способом існування предмета, процесу, явища, способом вираження та виявлення змісту, його внутрішньою організацією, тобто тим, що пов'язує елементи змісту воедино та без чого неможливе його існування [2, с. 94–95].

Тож форму виховання ми розуміємо як спосіб організації її змісту, який забезпечує систему виховного впливу, характеризуючи суб'єктно-об'єктний взаємозв'язок.

Сьогодні в педагогічній науці існують різні підходи щодо класифікації форм виховання: фронтальні або масові, **групові** чи гурткові, аудиторні й поза аудиторні, індивідуальні. Багато авторів досліджень роблять спроби класифікувати форми організації виховного процесу залежно від методики виховного впливу. За цією класифікацією форми виховання поділяють на такі групи: словесні (інформація, збори, конференції, зустрічі, усні журнали, радіогазети тощо); практичні (походи, екскурсії, спартакиади, олімпіади, конкурси); наочні (музеї, галереї, виставки,



тематичні стенди та інше). У контексті нашого дослідження особливий інтерес становлять практичні форми виховання.

Ми вважаємо, цю роботу треба здійснювати за спеціальними програмами. У контексті нашого дослідження для підвищення виховного впливу на студента в позааудиторну роботу необхідно ввести заняття з фізичної культури, патріотично спрямовані за змістом.

У деяких дослідженнях таке спрямування змісту позааудиторної діяльності майбутніх учителів фізичної культури розкривається у світлі інтегративного підходу до спортивно-гуманістичного виховання студентів. Зокрема, у своєму дослідженні Т. Ольхова на засадах цього підходу пропонує комплекс засобів педагогічного впливу на студентів у позааудиторних програмах для самостійних занять, які не дублюють аудиторних занять [5, с. 53–55]. Аналіз цих програм показує, що у них закладено значну питому вагу таких форм занять із фізичної культури, які мають патріотичний зміст (народні спортивні вправи, протиборства, ігри, розваги та різні види краєзнавчого туризму тощо). Проте автор не акцентує на цьому.

Отже, організація позааудиторної діяльності майбутнього вчителя фізичної культури передбачає використання спеціальних форм, засобів і методик виховання, які формують у студентів патріотичні якості.

Для цього студентській молоді з метою виховання необхідних патріотичних рис необхідно використовувати комплекс виховних заходів, які б одночасно вдосконалювали професійну підготовку. На цьому наголошує у своєму дослідженні С. Сичов, вважаючи використання нетрадиційних форм фізичної культури необхідним доповненням до традиційних систем фізичного виховання [8, с. 22]. Серед цих форм Т. Ольхова пропонує використовувати в позааудиторній діяльності народні ігри та свята [5, с. 54–55].

Отож ігровий підхід як колективна форма патріотичного виховання майбутнього вчителя фізичної культури є продуктивним та обґрунтованим, оскільки позааудиторні програми для студентів повинні не тільки містити фізичні вправи й навантаження, але й мати патріотичну спрямованість.

Іншою формою позааудиторної діяльності є групові заняття, які здійснюються за клубним принципом, який нині поширений у країнах Західної Європи та США. Позитивним досвідом функціонування цих клубів є ефективне сприяння моральному, професійному, інтелектуальному та оздоровчому розвитку молоді. А найціннішим у діяльності зарубіжних соціальних і спортив-

них клубів є те, що вони ставлять особистість у центр виховної системи.

О. Іваницький, О. Іванова, В. Матов, І. Шарабарова, досліджуючи різні форми виховання студентів засобами фізичної культури, доводять необхідність у плануванні позааудиторної роботи враховувати індивідуальні потреби студентів [1, с. 7].

Отож вищезазначене спонукає до пошуку нових науково обґрунтованих шляхів вирішення проблеми патріотичного виховання молоді. У нашому дослідженні патріотична спрямованість змісту різних форм занять студентів із фізичної культури в позааудиторний час є головною виховною стратегією.

Однією з нових форм позааудиторної діяльності студентства є **скаутський рух**, який передбачає оволодіння інформацією з історії, географії, природознавства, практичними вміннями з табірництва, мандрівництва, спорту тощо. У змісті діяльності скаутів є потенційні можливості патріотичного виховання. На цьому у своєму дослідженні наголошує М. Окаринський, запевняючи, що досвід скаутського руху можна використати для зміцнення духу патріотизму та свого стану здоров'я [6, с. 7]. Ю. Короп і С. Цвек також підкреслюють позитивне виховне значення такої організаційні форми, як скаутський рух [4, с. 26].

Отже, сучасні технології з фізичного виховання повинні не тільки вирішувати завдання, які пов'язані з підвищенням рівня фізичних якостей молоді, але й виховувати комплекс патріотичних рис майбутнього фахівця.

Проаналізувавши форми позааудиторної діяльності майбутнього вчителя фізичної культури, ми вважаємо, що патріотичний зміст фізичного виховання може позитивно впливати на усвідомлення студентами національних цінностей українців: традиційної фізичної культури, здорового способу життя тощо.

За допомогою таких форм організації позааудиторної діяльності та вміло спроектованого виховного процесу можна, на нашу думку, покращити патріотичне виховання студентської молоді.

Висновки з проведеного дослідження.

1. Доцільно обрані та патріотично спрямовані за змістом організаційні форми позааудиторної діяльності студентів із фізичного виховання позитивно впливають на формування патріотичних рис особистості студента й одночасно вдосконалюють його фізичну підготовку. До таких організаційних форм можна зарахувати різні форми туризму, народні фізичні вправи, ігри, свята, протиборства, змагання.



2. Позааудиторна робота майбутніх учителів фізичної культури нами визначається як система спеціальних спортивно-виховних заходів із формування таких професійних якостей майбутніх фахівців, як патріотизму та фізичної підготовленості.

Перспективи подальшого дослідження передбачається провести в більш досконалому напрямі вивчення проблеми з формування патріотизму у студентів у позааудиторній діяльності.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Іваницький А.В., Матов В.В., Иванова О.А., Шарабарова И.Н. Ритмическая гимнастика на ТВ. М.: Советский спорт, 1989. 79 с.
2. Карпенчук С.Г. Теорія і методика виховання: навч. посібник. К.: Вища школа, 1997. 304 с.
3. Кондрашова Л.В. Внеаудиторная работа по педагогике в педагогическом институте. К.; О.: Вища школа, 1988. 16 с.
4. Короп Ю.А., Цвек С.Ф. Физическое воспитание в спортивно-оздоровительных лагерях. К.: Здоров'я, 1988. 136 с.
5. Ольхова Т.Г. Опыт интегративного подхода к спортивно-гуманистическому воспитанию студентов. Теория и практика физической культуры. 2002. № 1. С. 53–55.
6. Окаринський М.М. Антинаркогенне виховання підлітків у пластовій організації: метод. посіб. для вихов. пластового юнацтва. Тернопіль: Навчальна книга «Богдан», 1999. 96 с.
7. Петренко М.І. Самостійні заняття студентів з фізичного виховання. В.: ВДТУ, 1997. 104 с.
8. Сичов С.О. Висвітлення класиками педагогіки цінностей фізичної культури у вихованні молодого покоління. Теорія і практика фізичного виховання. 2009. № 1. С. 24–31.
9. Юшко Г.Н. Научно-дидактические основы организации самостоятельной работы студентов в условиях рейтинговой системы обучения: автореф. дисс. ... канд. пед. наук: 13.00.08 «Теория и методика профессионального образования». Ростов-на-Дону, 2001. 23 с.



УДК 378.015.31:796.011.3

ФОРМУВАННЯ ПОТРЕБИ ФІЗИЧНОГО ВДОСКОНАЛЕННЯ СТУДЕНТСЬКОЇ МОЛОДІ

Стасенко О.А., к. пед. н.,
доцент кафедри теорії і методики фізичного виховання
Центральноукраїнський державний педагогічний університет
імені Володимира Винниченка

У статті порушено проблему формування потреби фізичного вдосконалення студентів вищих закладів освіти. Здійснено аналіз основних мотивів, які спонукають студентів до занять фізичною культурою і спортом. Презентовано методику формування потреби фізичного вдосконалення студентів. Визначено й обґрунтовано педагогічну умову, яка сприяє ефективності цього процесу (виховання вміння самостійно займатися фізичною культурою і спортом). Установлено, що фізкультурно-спортивна діяльність формує домінуючі потреби, цінності, інтереси, орієнтації студентів.

Ключові слова: фізична культура, потреба фізичного вдосконалення, студенти, мотиви, заняття фізичними вправами.

В статтю затронута проблема формування потреби фізичного вдосконалення студентів вищих закладів освіти. Осуществлен анализ основных мотивов, которые побуждают студентов к занятиям физической культурой и спортом. Презентована методика формування потреби фізичного вдосконалення студентів. Определенно и обосновано педагогическое условие, которое способствует эффективности данного процесса (воспитание умения самостоятельно заниматься физической культурой и спортом). Установлено, что физкультурно-спортивная деятельность формирует доминирующие потребности, ценности, интересы, ориентации студентов.

Ключевые слова: физическая культура, потребность физического совершенствования, студенты, мотивы, занятие физическими упражнениями.

Stasenko O.A. FORMING NECESSITY OF PHYSICAL PERFECTION STUDENT YOUNG PEOPLE

During organization of physical education at higher school considerable attention must be spared to athletic-health work, modern methods of making healthy, to the study of mechanisms of health action of physical exercises and possibility of their application with the aim of making healthy and acquaintance with methodology of education of physical culture of personality. A basic aspect on employments must be done on that future specialists understood and realized that foreground job is an individual health of man, his mechanisms and management possibilities by him.

The generalized description of influence of engaging in a physical culture is the state of high capacity of students in educational work. Also important is realization of professional orientation physical education students in institution of higher learning, as a necessary element in their professionally-pedagogical preparation. The convinced of social values of physical culture is important pre-condition of activation of them to systematic employments, and thus and forming of necessity of physical perfection.

Therefore in this article an author is investigate the issue of the day of forming of necessity of physical perfection of students of higher establishments of education. Basic reasons that induce students to engaging in a physical culture and sport are in-process educed and analysed. Methodology of forming of necessity of physical perfection of students is presented. Certainly and a pedagogical condition that assists efficiency of this process (education of ability independently to engage in a physical culture and sport) is reasonable. It is set that athletic-sport activity forms dominant necessities, values, interests, orientations of students. The presence of such dominants not only induces students to the active engaging in physical exercises and sport but also forms their orientation, inwardly spiritually enriches and activates motive activity.

Key words: physical culture, necessity physical perfection, students, reasons, engaging in physical exercises.

Постановка проблеми. Реальна система фізичного виховання, що склалася сьогодні в Україні, є малоефективною. Науковці стверджують, що вона забезпечує повною мірою психофізичну готовність випускників вищих навчальних закладів до життєдіяльності та професійної роботи й потребує подальшого вдосконалення. Майже 60% молодих фахівців, які поступають на роботу у виробничу сферу, фізично не готові працювати в тому ритмі й із такою інтенсив-

ністю, котрої вимагає сучасне ринкове господарство. Це здебільшого призводить до порушень технологічного процесу, браку, виробничих травм. Законодавча база, що вказує на значущість фізичного виховання молоді, не тільки в системі освіти, а й загалом у житті суспільства здебільшого не дає відчутних результатів, а іноді й зовсім ігнорується [3, с. 3].

Студенти як майбутні фахівці з вищою освітою, які значною мірою визначатимуть



майбутнє нашої держави, не тільки повинні мати високий рівень професійної підготовленості, а й бути здоровими, працездатними, фізично витривалими [5, с. 103].

Фізичне виховання є не лише засобом виховання й поліпшення фізичної підготовки юнаків і дівчат, а нерідко й основним чинником відновлення та зміцнення здоров'я в період становлення й кінцевого формування організму, засобом ліквідації недоліків у фізичному розвитку, джерелом підвищення загальної та розумової працездатності [11, с. 216].

Зміцнення і збереження здоров'я студентів, підвищення рівня їхньої фізичної підготовленості є актуальними завданнями, які стоять перед українським суспільством. Для розв'язання цієї складної й важливої проблеми передусім необхідно узгодити спосіб життя студентів із закономірностями оптимального функціонування організму, розробити ефективні засоби впливу на організм, дотримуватися раціонального режиму праці та відпочинку.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Пильна увага суспільства до фізичного виховання й спорту у вищих закладах освіти вимагає науково обґрунтованого підходу до управління навчальним процесом з фізичного виховання, який урахував би морфо-функціональні можливості, психофізичні особливості, структуру захворюваності студентів, специфіку майбутньої професійної діяльності [14, с. 5].

Чимало наукових праць і досліджень присвячено питанню фізичного розвитку студентів, встановлено, що фізичний розвиток студентської молоді України перебуває на низькому рівні [6; 10; 12]. Така ситуація потребує певних кардинальних рішень. За дефіциту часу й мінімальних фізичних навантажень у сучасного студентства необхідно формувати стійку мотивацію до самостійних занять фізичними вправами [8, с. 138]. Потрібно також відзначити той факт, що сьогодні молодь неповністю усвідомлює всю важливість і необхідність дозованого фізичного навантаження для підготовки до майбутньої професійної діяльності [9, с. 11].

Безумовно, головною цінністю фізичного виховання є здоров'я. Збереження і зміцнення здоров'я студентів сьогодні є невід'ємним складником навчального процесу у вищих закладах освіти. Кожна система впровадження інноваційних педагогічних технологій у діяльність вишів має нести відповідальність за здоров'я студентів, рівень їхньої біологічної й соціальної адаптованості, забезпечувати індивідуальність та узгодженість у діяльності педагогів з медичним персоналом навчального закладу.

Постановка завдання. Мета статті – теоретично обґрунтувати методiku формування потреби фізичного вдосконалення студентів у процесі освітньої діяльності вишу.

Завдання дослідження: виявити й з'ясувати основні мотиви, які спонукають студентів до занять фізичними вправами і спортом, визначити відповідні умови ефективності цього процесу.

Виклад основного матеріалу дослідження. Перед кафедрами фізичного виховання і спортивними клубами вишів стоїть завдання перетворити спосіб життя, що характерний для значної частини студентської молоді, в здоровий, такий, який би не руйнував, а зміцнював здоров'я. Проблема формування здорового способу життя значною мірою пов'язана з рівнем культури студентів і викладачів. Установлено, що в студентів потреба у фізичному самовдосконаленні формується тим успішніше, чим вищим є освітній рівень, ступінь розвитку інших потреб, тобто більш сформована їхня особистість. Виявлено прямий взаємозв'язок між формуванням потреби у фізичному вдосконаленні й професійною спрямованістю особистості студента, що підтверджує діалектичну єдність фізичної та інтелектуальної діяльності.

У процесі занять фізичними вправами одна й та сама потреба може мати різні способи задоволення. У понятті інтересу відображається насамперед найбільш доцільний для студента спосіб задоволення своїх потреб. Поняття інтересу немовби розвиває поняття потреби в напрямі здійснення задоволення певної потреби. Інтерес до занять фізичними вправами, на відміну від потреби, фіксує спрямованість діяльності особистості студента до пошуку та пізнання певного кола явищ, які існують у сфері фізичної культури і спорту.

Фізкультурно-спортивна спрямованість особистості все ж не може бути визначена лише на основі врахування її потреб та інтересів. Дуже важливо знати й урахувати ціннісні орієнтації особистості студента. Одні й ті самі потреби та інтереси, що набули статусу мотивів діяльності, можуть реалізовуватись особистістю заради досягнення різних цінностей. Визначивши основні мотиви, які спонукають студентів до занять фізичними вправами і спортом, можна експериментально оцінити їх рейтингову значущість у загальній ієрархії. Домінуючими мотивами є поліпшення стану здоров'я, розвиток фізичних якостей, удосконалення будови тіла й набуття відповідної статури. Дослідження також показують, що існує різниця між значущістю мотивів у чоловіків



і жінок. Так, якщо в чоловіків досягнення нових спортивних результатів посідає четверте рангове місце, то в жінок – десяте; бажання бути привабливим і подобатися іншим посідає в чоловіків дев'яте місце, а в жінок – шосте; бажання схуднути в жінок – п'яте, у чоловіків – десяте місце тощо.

У студентів-чоловіків спортивних навчальних відділень під час самостійних занять фізичними вправами домінує мотив розвитку фізичних якостей, тоді як у жінок він знаходиться на третьому місці. Значущість мотивів у чоловіків і жінок як у спортивних, основних, так і спеціальних навчальних відділеннях є різною [4, с. 378].

У кожного студента фізкультурно-спортивна діяльність формує домінуючі потреби, цінності, інтереси, орієнтації. Наявність таких домінант не лише спонукає студентів до активних занять фізичними вправами і спортом, а й формує їхню спрямованість, внутрішньо духовно збагачує та активізує рухову активність.

Мотиви фізичного вдосконалення, що виникають із пізнавальних інтересів і практичної діяльності з метою її реалізації, є основою формування цієї потреби. За наявності взаємозв'язку суспільно значущих мотивів роботи над собою з практикою їх здійснення виникає почуття задоволення не лише в підготовці до професійної діяльності, а й емоційне задоволення від «радості рухів», почуття власної м'язової енергії й активного тонусу всього організму. Потреба у фізичному вдосконаленні актуалізується як суспільно значуща, так і особистісна. Її реалізація зумовлює взаємозв'язок рухової та пізнавальної активності.

Самовиховання стимулює пізнавальну активність, що проявляється у двох напрямках. Перший – у прагненні до пізнання вдосконалення не тільки фізичних, а й інших якостей особистості: вольових, моральних, естетичних тощо. Другий напрям – у пошуку раціональних шляхів реалізації потреби брати участь у всіх справах колективу (групи, курсу, факультету). Основною умовою виникнення пізнавальної активності, яка проявляється в активізації практичної діяльності у власному вдосконаленні й в інтересах колективу, є взаємозв'язок і взаємодія інтелектуальних, вольових та емоційних процесів у фізичному вихованні.

Важливою педагогічною умовою, що забезпечить успішне формування потреби фізичного вдосконалення студентів, є виховання вміння самостійно займатися фізичною культурою і спортом. З метою вирішення цієї проблеми юнакам і дівчатам необхідно пропонувати роботу з методичним матеріалом (методичні розробки

з удосконалення фізичних якостей, посібники, довідники, періодична преса тощо). Певна увага має приділятися організації й проведенню бесід, дискусійних форм семінарських занять, консультацій, діалогових ігор тощо. Проведення диспутів заслуговує на особливу увагу, під час спілкування викладача і студента відбувається самоствердження молоді й створюються необхідні умови для більш кращого розуміння. Збуджуючи цікавість студентів до свого стану здоров'я, викладач має окремим питанням у заходах передбачати усунення шкідливих звичок – пияцтва та наркоманії. Самостійні заняття фізичною культурою, на нашу думку, активізують рухову діяльність студентської молоді, дають можливість увійти у звичку й стати частиною життя майбутніх спеціалістів.

Робота зі студентами повинна передбачати реалізацію трьох основних напрямів: навчання самоконтролю за динамікою психофізичного стану й фізичної підготовленості; оволодіння методикою самостійних занять; оволодіння оперативними способами самооцінки ефективності цих занять і їх впливу на підвищення рівня функціональних показників.

Навчання студентів здійснення самоконтролю за власним психофізичним станом і фізичною підготовленістю починається з формування вміння визначати вихідний рівень функціональних показників організму та рухової підготовленості, які мають фіксуватися в картках самоконтролю (сон, харчування, заняття фізичними вправами). У процесі реалізації комплексу заходів з навчання студентів методики само- та взаємоконтролю також вирішуються завдання підвищення свідомості на заняттях, формування в них системи знань з фізичної культури [7, с. 134].

Керівництвом до дій стосовно роботи над собою є програма й особистий план самовиховання. Програма з фізичного самовиховання зазвичай повинна складатися на рік або два залежно від умов навчання або життєдіяльності студентів. Якщо, наприклад, навчальний процес з фізичного виховання проходить у виші на першому і другому курсах, то цілком закономірно складати програму на два роки, оскільки по закінченню цього терміну суттєво зміниться, наприклад, руховий режим життєдіяльності студентів і відповідної зміни потребує програма роботи над собою. На триваліший термін програму складати не рекомендується, так як особистість розвивається та удосконалюється й передбачити всі можливі її зміни вкрай складно [2, с. 20].

Важливим напрямом роботи з формування потреби фізичного вдосконалення є



навчання студентів методики самостійних занять фізичними вправами. Це пов'язано з тим, що підвищення рівня методичних знань і вмінь самостійно займатися фізичною культурою дає змогу збільшити їхню рухову активність, оскільки вони починають свідомо ставитись до підвищення власної фізичної підготовленості, розвитку основних фізичних якостей тощо. Для підвищення якості навчання студенти повинні отримувати методичну інформацію й рекомендації загальнооздоровчого характеру, а також орієнтовані програми з удосконалення фізичної підготовленості, оволодіння методикою комплексного розвитку основних рухових якостей тощо.

З огляду на те що фізичне виховання у вищих закладах освіти спрямоване на вирішення оздоровчих, виховних і освітніх завдань, у теоретичній частині заняття варто надавати студентам рекомендації загальнооздоровчого характеру, інформувати їх про значення правильного планування режиму дня для зміцнення здоров'я й підтримання високої розумової та фізичної працездатності; дотримання основ раціонального харчування, особистої гігієни; усвідомлення значення регулярних фізкультурних занять на свіжому повітрі й загартування. Саме із цією метою необхідно ознайомлювати студентів з результатами сучасних досліджень гігієни навчальної праці про характер впливу на здоров'я та успішність у навчанні шкідливих звичок. Отримані відомості вони матимуть можливість перевірити на власному досвіді, оскільки оцінювання ефективності самостійних занять ураховує вплив і цих факторів. Отже, самостійні заняття стануть своєрідним механізмом перетворення абстрактних знань у переконання, підкріпленим особистим досвідом стосовно занять фізичною культурою.

Не варто залишати поза увагою й заняття фізичною культурою для студентів під час заліково-екзаменаційних сесій. Це пов'язано з тим, що такий період є для них особливо напруженим. Спостереження свідчать, що під час заліків інтенсивність навчальної праці підвищується на 35–50% щодо навчальних занять [13, с. 129]. Екзамени ж характеризуються певною невизначеністю результату, що є сильним стресоутворювальним фактором. Водночас екзамени стають певним стимулом до збільшення обсягу і тривалості роботи, інтенсифікації навчальної праці, мобілізації сил організму. У багатьох студентів у цей період виникають негативні емоції: невпевненість у власних силах, надмірне хвилювання, страх тощо [1, с. 68].

За таких умов заняття фізичними вправами можуть набувати й нового значення.

Вони слугуватимуть засобом зняття нервового напруження і збереження психофізичного здоров'я. Підвищена рухова активність у цьому випадку відіграє роль охоронного збудження, тому руховий спосіб нервово-емоційної розрядки є одним із найбільш ефективних. Крім того, безперервні заняття фізичними вправами під час сесії дають студентам можливість підтримувати стійкість організму до стресових факторів заліково-екзаменаційного періоду на достатньо високому рівні. Про це свідчать і відносно незначні зрушення в їхніх фізіологічних і психомоторних функціях. Студенти менше хвилюватимуться на екзаменах, у них зберігатиметься високий рівень розумової працездатності й відбуватиметься більш швидше її відновлення.

Систематичні заняття фізичними вправами не повинні припинятися під час екзаменаційної сесії, допомагатимуть студентам підтримувати встановлений режим дня, вести здоровий спосіб життя й разом із тим сприяти запобіганню емоційно-психічному перенапруженню. У цей період заняття фізичними вправами повинні мати свою специфіку та особливості. Вони включатимуть щоденну ранкову гігієнічну гімнастику, фізкультхвилинки й фізкультпаузи під час самостійної підготовки до заліків та екзаменів, прогулянки на свіжому повітрі до 1,5 години на день, раціональну організацію режиму роботи й відпочинку, харчування. Крім того, студентам бажано проводити два рази на тиждень 40-хвилинні індивідуальні або групові заняття, переважно на свіжому повітрі. У цей період не повинні ставитись завдання з оволодіння новими вправами й удосконалюватись раніше вивчені. У процесі цих занять варто застосовувати вправи на розслаблення, циклічні види помірної інтенсивності (ходьба, біг, їзда на велосипеді тощо).

Висновки з проведеного дослідження.

Отже, процес залучення студентів до цінностей фізичної культури через теорію і практику суттєво активізує їхній потенціал, розширює кругозір, підвищує духовність, сприяє формуванню їхньої активної життєвої позиції. У зв'язку з цим необхідно більше уваги приділяти фізичній культурі як одному із засобів, що сприяє формуванню потреби у фізичному вдосконаленні та веденні здорового способу життя, поліпшенні здоров'я, профілактиці захворювань, забезпеченні високого рівня фізичного розвитку, зменшенні негативного впливу несприятливих екологічних факторів і шкідливих звичок.

Ефективна підготовка фахівців у вищому навчальному закладі вимагає створення



умов інтенсивної й напруженої творчої праці без перевантаження й зайвої втоми в чергуванні з активним відпочинком і фізичним удосконаленням. Цій вимозі має відповідати таке використання засобів фізичної культури і спорту, що сприяє підтриманню високої та стійкої навчальної активності й працездатності студентів. Забезпечення цієї функції фізичного виховання є досить важливим у соціальному стосунку.

Узагальненою характеристикою впливу занять фізичною культурою є стан високої працездатності студентів у навчальній роботі. Також важливим є усвідомлення студентами професійної спрямованості фізичного виховання у виші як необхідного елемента в їхній професійно-педагогічній підготовці. Переконавання в соціальних цінностях фізичної культури є важливою передумовою активізації їх до систематичних занять, а отже, і формування потреби фізичного вдосконалення.

Перспективи подальших розвідок у цьому напрямі зумовлені розробкою сучасних інноваційних технологій фізичного виховання й упровадженням їх в освітній процес вишу.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Бачерников Н.Е., Воронцов М.П., Добромилъ Э.Е. Психогигиена умственного труда учащиеся молодежи. Киев: Здоровье, 1989. 168 с.
2. Проблеми фізичного виховання на сучасному етапі становлення вищого навчального закладу / Б.Ф. Ведмеденко та ін. Актуальні проблеми теорії і методики фізичного виховання: колективна монографія. Львів, ЛДІФК, 2004. С. 15–23.
3. Волков В.Л. Основи професійно-прикладної фізичної підготовки студентської молоді. Київ: Знання України, 2004. 82 с.
4. Грибан Г.П. Життєдіяльність та рухова активність студентів. Житомир: Вид-во Рута, 2009. 593 с.
5. Захаріна Є.А. Організація занять з фізичного виховання студентів спеціальних медичних груп. Вісник Чернігівського національного педагогічного університету імені Т.Г. Шевченка. 2015. № 129. Т. 1. С. 103–106.
6. Колосовская Л.А., Левина Е.П., Куликовский С.П. Формирование интереса к самостоятельным занятиям физической культурой студентов-медиков. Физическая культура, спорт, туризм в новых условиях развития стран СНГ: материалы Международного научного конгресса. Минск: Тесей, 1999. С. 184–186.
7. Плачинда Т.С. Педагогічні умови стимулювання активності студентів вищих навчальних закладів до фізкультурної діяльності: дис. ... канд. пед. наук: спец. 13.00.04. Київ, 2009. 215 с.
8. Полухин Ю.В., Дакал Н.А., Аникеенко Л.В. Отношение студенток технического вуза к занятиям физической культурой и спортом. Теория и практика физического виховання. Донецьк: [б. н.], 2010. С. 137–141.
9. Концепция развития физического воспитания учащиеся молодежи Украины в современных социально-экономических условиях / Р.Т. Раевский та ін. Теория и практика физического виховання. Донецьк: [б. в.], 2010. С. 9–13.
10. Солдатенко М.М. Самостійна пізнавальна діяльність у контексті Болонського процесу. Рідна школа. 2005. С. 45–48.
11. Цись Н. Шляхи оптимізації фізичного виховання в спеціальних медичних групах. Фізична культура, спорт та здоров'я нації: зб. наук. праць. Вінниця: ТОВ «Планер», 2016. С. 214–218.
12. Шевченко С.М. Досвід організації самостійної роботи студентів в умовах кредитно-модульного навчання. Педагогіка, психологія та медико-біологічні проблеми фізичного виховання і спорту. 2007. № 1. С. 145–152.
13. Щербак П.И. Формирование у студентов педагогических институтов потребности в физическом совершенствовании: дисс. ... канд. пед. наук: спец. 13.00.01. Киев, 1994. 188 с.
14. Язловецький В.С., Турчак А.Л., Лещенко Г.А. Спортивно-масова та фізкультурно-оздоровча робота у вищій школі: навчальний посібник. Кіровоград: РВВ КДПУ ім. В. Винниченка, 2014. 300 с.



СЕКЦІЯ 4. ТЕОРІЯ І МЕТОДИКА ПРОФЕСІЙНОЇ ОСВІТИ

УДК 37.091.26.02: 378.011.3.018.8-051

**КОНТРОЛЬНО-ОЦІНЮВАЛЬНА ДІЯЛЬНІСТЬ У ДИСКУРСІ
ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ**

Біляковська О.О., к. пед. н., доцент,
доцент кафедри загальної та соціальної педагогіки
Львівський національний університет імені Івана Франка

У статті розглянуто контрольно-оцінювальну діяльність майбутнього вчителя у контексті професійної підготовки. Наголошено, що контрольно-оцінювальна діяльність є важливим чинником професійної компетентності майбутнього вчителя. Визначено головні дидактичні принципи та необхідні вміння для організації контрольно-оцінювальних дій. Звернено увагу на зв'язок між навчанням і оцінюванням.

Ключові слова: *контрольно-оцінювальна діяльність, майбутній вчитель, навчання, оцінювання.*

В статье рассмотрено контрольно-оценочную деятельность будущего учителя в контексте профессиональной подготовки. Отмечено, что контрольно-оценочная деятельность является важным фактором профессиональной компетентности будущего учителя. Определены главные дидактические принципы и необходимые умения для организации контрольно-оценочных действий. Обращено внимание на связь между обучением и оценением.

Ключевые слова: *контрольно-оценочная деятельность, будущий учитель, обучение, оценивание.*

Bilyakovska O.O. CONTROL AND ASSESSMENT IN THE DISCOURSE OF PROFESSIONAL TRAINING OF A FUTURE TEACHER

The article deals with control and assessment by a future teacher in the context of professional training. One of the conditions of increasing quality and ensuring effectiveness of a studying process is arranging a systematical access to objective information by a teacher about learning and cognitive activity of students that is implemented while controlling and assessing. It is important for a future teacher to realize that assessment is a crucial part of learning and is closely connected to it. Important didactic principles to be adhered by a future teacher while controlling and assessing are objectivity, planning, systematicity, system, differentiation and openness. To arrange control and assessment successfully a teacher should have such skills as planning and arranging control and assessment of students' progress; defining the aim, tasks and object of control; evaluating the results of control and apprehending the subject of assessment; comparing and correlating the subject of assessment with the defined criteria; choosing the form of assessment and notifying a student about it; arranging immediate feedback; making adjustments to studying activity; adequately reacting in conflict situations; considering students' psychological and individual characteristics. Readiness of future teachers to control and assess students' academic achievement is based on three constituents: 1) motivation of control and assessment; 2) theoretical knowledge about this activity; 3) practical skills and abilities of its implementation. Control and assessment by a teacher are an important part of its professional activity, the success of which will guarantee further professional self-improvement and self-realization.

Key words: *control and assessment, future teacher, studying, evaluation.*

Постановка проблеми. Сучасні тенденції реформування української системи освіти потребують оновлення змісту, форм і методів професійної підготовки майбутнього вчителя, органічно адаптованого до життя у динамічному суспільстві інноваційних змін, багатоманітних зв'язків і перетворень. Відомо, що якісна освіта – це, перш за все, високопрофесійні педагогічні кадри. Саме тому важливого значення набуває підготовка у ЗВО конкурентоспроможного вчителя, оскільки сучасній інноваційній моделі школи потрібен конкурентоспроможний вчитель, готовий до професійної діяльності в умовах змін і перманентного вдосконалення фахової майстерності [8, с. 67].

Орієнтація суспільства на забезпечення якості сучасної освіти вимагає від майбутнього вчителя вміння ефективно розв'язувати професійні завдання педагогічної діяльності, які відповідають викликам часу, зокрема й ті, що пов'язані з контролем і оцінюванням навчальних досягнень учнів. Водночас, як свідчить практика, вчителі у своїй професійно-педагогічній діяльності здебільшого застосовують традиційні підходи і форми перевірки, контролю й оцінювання результатів навчальної діяльності школярів. Проте для нової української школи важливо, щоб вчитель оцінював навчальні досягнення школярів на максимально достатньому рівні, оскільки контроль



і оцінювання в освітньому процесі мають велике значення для формування творчої особистості школяра.

Аналіз останніх досліджень і публікацій.

Аналіз науково-педагогічних джерел засвідчив, що науковці (В. Андрущенко, І. Зязюн, В. Кремень, Н. Кузьміна, В. Паламарчук, М. Сметанський, О. Сухомлинська, Л. Хомич, М. Шкіль, О. Ярошенко та ін.) активно звертаються до проблеми підготовки майбутнього вчителя, а саме його готовності до творчої педагогічної діяльності, формування професійної майстерності, професіоналізму, розвитку та самовдосконалення особисті педагога. Так, дослідження М. Алексюка, С. Гончаренка, Г. Ксензової, В. Семиченко, С. Сисоєвої, О. Савченко та ін. визначають шляхи удосконалення професійної підготовки вчителів, зокрема і в контексті організації контрольної оцінювальної діяльності. Окрім того, висвітленню різних аспектів проблеми професійної підготовки майбутніх вчителів до контрольної оцінювальної діяльності присвячена низка дисертаційних досліджень: методична підготовка вчителів до внутрішньошкільного експертного оцінювання результатів навчальної діяльності учнів основної школи (Л. Петренко); формування готовності майбутніх учителів інформатики до контрольної оцінювальної діяльності з використанням комп'ютерних технологій (Л. Павлюченко); підготовка майбутнього вчителя хімії до оцінювання навчального досягнень учнів (А. Криворучко); формування готовності вчителів природничих спеціальностей у післядипломній освіті до оцінювальної діяльності (О. Бабкова) та ін. Однак, незважаючи на широкий масив досліджень, у яких висвітлена ця проблема, певні невіршені питання залишаються.

Постановка завдання. Мета статті полягає у теоретичному аналізі контрольної оцінювальної діяльності майбутнього вчителя у контексті професійної підготовки. Зокрема, зроблено спробу з'ясувати особливості контрольної оцінювальної діяльності; розглянути труднощі та проблеми, які виникають у майбутніх вчителів у процесі її здійснення, а також виокремити головні складові частини готовності майбутніх учителів до контролю й оцінювання навчальних досягнень учнів.

Виклад основного матеріалу дослідження. Відомо, що однією з умов підвищення якості та забезпечення ефективності навчального процесу є систематичне одержання вчителем об'єктивної інформації про навчально-пізнавальну діяльність учнів, яка відбувається у ході контролю й оцінювання. Педагогічні процеси – контроль та оціню-

вання знань – потужні складові частини освітнього процесу, що постійно потребують оновлення в умовах розвитку сучасної освіти. Жодна з навчальних технологій не обходиться без контролю й оцінювання, а справді досконалим процес навчально-пізнавальної діяльності буде лише тоді, коли оцінювання не завершуватиме його, а супроводжуватиме на всіх етапах. Контрольно-оцінювальні дії за ходом і станом засвоєння визначених знань супроводжують всі ланки навчального процесу, посилюючи або послаблюючи їх ефективність [9, с. 102].

Контрольно-оцінювальна діяльність є важливим чинником професійної компетентності майбутнього педагога. Для майбутнього вчителя важливо усвідомити, що чітке формулювання завдань контролю й оцінювання у процесі навчання буде визначальним для успішного засвоєння школярами навчального матеріалу, а також уможливить процес коригування подальшої навчальної діяльності. Водночас майбутній вчитель має розуміти, що сучасна освіта – це особистісно орієнтована освіта, яка відповідає природним здібностям учня, а тому контрольна-оцінювальна діяльність має здійснюватися з дотриманням головних дидактичних принципів, зокрема таких як:

- *об'єктивність* (оцінювання спирається на науково обґрунтовані критерії визначення успішності, параметри дослідження рівня навченості, базується на засадах гуманізму і демократизму);

- *плановість* (аналіз і оцінювання мають здійснюватися не стихійно, а з дотриманням певного плану);

- *систематичність і системність* (контроль та оцінювання мають відповідати структурним компонентам змісту вивченого матеріалу, проводитися на всіх етапах навчального процесу із використанням різноманітних методів);

- *диференційованість* (врахування індивідуальних можливостей учнів);

- *відкритість* (наочність) (оцінювання проводиться за однаковими критеріями для всіх учнів, критерії оцінювання відомі до початку процесу оцінювання, результати оцінювання повідомляються, виконується аналіз результатів оцінювання) [5, с. 148].

Безумовно, студенти – майбутні вчителі, маючи ґрунтовну наукову базу, є достатньо підготовленими до викладання фахової дисципліни. Та чи достатньо вони є готовими до здійснення контрольної оцінювальної діяльності? Погоджуємося з думкою Дж. Вілмута про те, що «теоретична освіта є необхідною, але недостатньою. Вона не дає змоги вчителям розширювати свій досвід і навички у довгостроковій перспек-



тиві і не враховує зміни умов або потреб еволюції» [6, с. 9]. Зазначимо, що вперше більшість майбутніх учителів знайомиться з наявною системою оцінювання та її вимогами лише під час педагогічної практики у загальноосвітніх навчальних закладах. Але й там вони не завжди мають реальну можливість безпосередньо оцінювати навчальні досягнення школярів. Спостерігаючи за діяльністю студентів під час проходження педагогічної практики, зауважимо, що формуванню у майбутніх учителів навичок контролю, оцінювання навчальних досягнень учнів приділяється недостатня увага. Студенти-практиканти, маючи певний страх перед процесом оцінювання, не надають йому належної уваги, а інколи й зовсім намагаються уникнути. Причина ігнорування у виставленні оцінок учням криється в тому, що студенти-практиканти недостатньо володіють знаннями про наявну систему оцінювання, норми, критерії, не усвідомлюють практичних дидактичних функцій оцінювання тощо.

Зауважимо, що саме неготовність майбутніх учителів до оцінювання успішності учнів є причиною специфічних педагогічних труднощів, які виникають у процесі професійної діяльності. Серед них виокремимо такі:

- невміння відчувати межу, за якою починається якість, що відповідає іншій оцінці результатів оцінювання. Це, зокрема, стосується як надмірної вчительської вимогливості, так і певного лібералізму. Особливі труднощі виникають у тому разі, коли оцінюються нестандартні відповіді чи результати навчальної діяльності;

- певна невпевненість, упередженість, відсутність власного ставлення до заданої системи оцінювання;

- іноді молоді вчителі грішать «рефлексом солідарності», тобто за будь-яких умов допомагають учневі, «щедро» ставлять високі бали, пояснюючи це необхідністю заохочувати активність учнів. Для таких учителів оцінка – це передусім засіб налагодження добрих взаємин з учнями. Засторогою такому оцінюванню є те, що поблажливість розбещує дітей. Як наслідок – зневажливе ставлення учнів до такого «доброго» вчителя;

- учитель орієнтується не на реальний результат навчання конкретних учнів, а на порівняння з визнаними еталонами. Так, учитель обирає одного з учнів за «взірець» і починає ставити його всім за приклад. Таке оцінювання має негативні психологічні наслідки, оскільки вчитель не звертає уваги на те, якою ціною здобуті учнем знання. «Оцінка морально виправдана тільки тоді,

коли учитель оцінює не здібності, взяті, так би мовити, у чистому вигляді, а єдність праці і здібностей, причому на перше місце ставиться праця» [10, с. 84]. Водночас можливо й таке, коли еталоном стає сам учитель, що призводить до завищених вимог стосовно учнів;

- відсутність чіткої системи в процесі оцінювання, орієнтація на випадкові чинники. Це виявляється в тому, що учитель може набагато більше опитувати і виставляти оцінок тим учням, прізвища яких записані в журналі на початку, тобто починаються з перших літер алфавіту. Також учитель може опитувати дітей не за списком у журналі, а поточно. Тоді, здебільшого, більше опитуваними будуть ті учні, які сидять на перших партах. Діти з останніх парт не потрапляють в поле зору вчителя, навіть якщо і прагнуть відповідати;

- учитель оцінює учня незалежно від життєвих обставин, вважаючи, що якщо учень прийшов на урок, то повинен працювати нарівні з усіма. Звичайно, це абсолютно справедливо для дітей, які регулярно присутні на уроках. Але, можливо, у класі є дитина, яка часто хворіє, і з огляду на це змушена самотійно працювати з підручником, виконувати всі завдання, щоб не відставати у навчанні від однокласників. Незважаючи на це, в перший же день відвідування школи вона разом з усіма пише контрольну роботу. Очевидно, що у неї може бути низька оцінка, яка до того ж буде виставлена у журналі. Таке оцінювання гальмує навчальну активність дітей;

- учитель проводить акт «виховання» учнів за допомогою оцінки. Проявом такого виховного впливу через оцінювання є незадовільна оцінка учневі, що забув зошит або ручку, неслухняно поведився на уроці тощо;

- учитель формує залежність дитини від певного рівня оцінок, тобто підтримує «легенду» про її зацікленість на певному рівні, неспроможність досягти вищого результату. Це особливо шкідливо психологічно та може призвести до значних порушень у навчальній діяльності дитини [4, с. 172].

Цікавою, на наш погляд, є думка польського науковця Б. Немерко, який визначає «сім нечестивих відносин щодо оцінювання», а саме:

- 1) прояв безпорадності у питаннях оцінювання (резигнація);

- 2) маніпулювання оцінками для забезпечення дисципліни (метод палиці і моркви);

- 3) відкладання оцінювання на останні уроки семестру (недбалість);

- 4) надлишок тестів і випробувань (надмірність);



Зв'язок між навчанням і оцінюванням

Навчання	Оцінювання
Навчання найефективніше, якщо:	Оцінювання найефективніше, якщо:
1. Спрямоване на чітко визначений перелік запланованих навчальних результатів.	1. Спрямоване на чітко визначений перелік запланованих навчальних результатів.
2. Методи навчання та навчальні матеріали відповідають результатам, яких треба досягти.	2. Характер і функції відповідають результатам, що їх треба оцінити.
3. Відповідає характеристикам і потребам учнів (студентів).	3. Відповідає характеристикам учнів (студентів) і є справедливим.
4. Навчальні рішення ґрунтуються на значущій, надійній і відповідній інформації	4. Надає значущу, надійну та відповідну інформацію.
5. Учні (студентів) періодично інформують щодо їхнього прогресу у навчанні.	5. Передбачає надання учням (студентам) зворотної інформації щодо результатів оцінювання.
6. Передбачені додаткові заняття для учнів (студентів), які не досягають планованого рівня вивчення.	6. Результати виявляють слабкі сторони у процесі вивчення.
7. Навчальну ефективність періодично перевіряють, а заплановані навчальні результати та навчальний процес за потреби модифікують.	7. Результати дають інформацію, корисну щодо оцінювання відповідності цілей, методів і навчальних матеріалів.

5) несподіване підвищення вимог (зміна правил гри в ході гри);

6) переоцінювання вчителем власної інтуїції (душевність);

7) підкреслення учням своєї переваги (веселкове саяво досконалості) [12, с. 190].

Для майбутнього вчителя важливо усвідомити, що оцінювання є важливою складовою частиною навчання і перебуває з ним у тісному зв'язку, а також те, що цей зв'язок відображає важливість доповнення планування навчального процесу проектуванням оцінювання. Ефективне навчання потребує розуміння його як процесу викладання – вивчення – оцінювання, у якому оцінювання становить важливу частину навчальної програми (табл. 1) [2, с. 286–287].

Для успішної організації контрольної оцінювальної діяльності майбутній вчитель має володіти вміннями: а) планувати, організувати контроль і оцінювання успішності школярів; б) визначати мету, завдання й об'єкт контролю; в) оцінювати результати контролю, сприймати предмет оцінювання; г) порівнювати, зіставляти предмет оцінки з визначеними критеріями; д) обирати форму оцінки, повідомляти її учневі; е) організувати оперативний зворотний зв'язок; є) корегувати результати навчальної діяльності; ж) адекватно реагувати у конфліктних ситуаціях; з) враховувати психологічні й індивідуальні особливості школярів. Окрім того, щоб об'єктивно оцінити учня, вчителю слід швидко зорієнтуватися у логіці відповіді школяра, вміти визначити, з якої причини він відповів неправильно або взагалі не зміг відповісти на запитання чи розв'язати завдання. Важливо бути

педагогічно уважним, врахувати всі якості дитини, ціннісні орієнтації, навчальні досягнення. Негативне оцінювання вчителем пізнавальних здібностей учнів призводить до різкого зниження у них інтересу до навчання і до заниженої самооцінки. Як слушно зазначає Дж. Холт, в учнів із заниженою самооцінкою спостерігається відсутність бажання сприймати навчальний матеріал, вони не намагаються навіть зрозуміти його. Часом, навіть схоплюючи ідею, швидко від неї відмовляються [11, с. 11]. Майбутнім учителям слід знати, що оцінка в поєднанні з іншими мотивами учіння сприяє розкриттю причини успіху дитини, створює і підтримує позитивний емоційний настрій, викликає бажання вчитися, сприяє формуванню адекватної самооцінки [1, с. 45]. Адже вміння учня перевіряти себе, аналізувати наслідки своєї роботи, робити з цього належні висновки належить до найважливіших навчальних умінь. Тому перед учителем стоїть важливе й непросте завдання – навчити учня перевіряти свої знання, залучати його до самоконтролю і самооцінки.

Складність і важливість педагогічної праці вчителя зумовлена багатьма чинниками, зокрема й різноманітністю функцій, видів, способів контролю й оцінювання. Важливим у діяльності педагога є не лише знання нормативних документів і базових понять, необхідно також орієнтуватися на основні дидактичні та методичні вимоги щодо організації ефективного контрольної-оцінювальної діяльності, а саме: систематичність, індивідуальний характер, об'єктивність, своєчасність, дієвість, всеосяжність, відкритість, методичну різноманітність. Зауважимо, що



ці вимоги здійснюються на засадах гуманної навчальної взаємодії, коли учень є не лише об'єктом контрольної оцінювальних дій, а й суб'єктом контрольної діяльності.

Зазначимо, що готовність майбутніх учителів до контролю й оцінювання навчальних досягнень учнів ґрунтується на трьох складниках: 1) мотивації контрольної оцінювальної діяльності; 2) теоретичних знаннях про цю діяльність; 3) практичних умінь і навичок її виконання. А отже, можна виділити три головні компоненти професійної готовності вчителя до контрольної оцінювальних дій: 1) *мотиваційний* – полягає в усвідомленні майбутніми вчителями значущості контрольної оцінювальної діяльності, яка ґрунтується на позитивному принципі, що передусім передбачає врахування рівня досягнень учня, а не ступеня його невдач; необхідності вдосконалення своїх знань, умінь і навичок; 2) *змістовний* – передбачає глибокі знання психолого-педагогічних основ контролю й оцінювання навчальних досягнень учнів, тобто знання об'єктів, мети, цілей, результатів, функцій, критеріїв, видів, форм, методів контролю й оцінювання тощо; 3) *практичний* – передбачає уміння та навички організувати процес контролю й оцінювання, аналізувати і корегувати результати цього процесу [3, с. 28–30].

Головна складність контрольної оцінювальної діяльності вчителя полягає в тому, що вона є багатофункціональною, та й оцінювання – важкий і тривалий процес, але він буде марним, коли його не використовувати для розвитку... Головне правило оцінювання – подавати інформацію у позитивному, а не в негативному світлі. Це представлення – важливий показник формування, тому його потрібно розробляти стратегічно й доступно» [7, с. 136]. Ось чому таким важливим чинником у процесі оцінювання є гуманний підхід до особистості учня з урахуванням того, що він знає і в чому йому потрібно допомогти, дати шанс на подальший розвиток.

Висновки з проведеного дослідження.

Отже, контрольна оцінювальна діяльність учителя є важливою складовою частиною його професійної діяльності, успішність у

якій буде запорукою подальшого професійного самовдосконалення та самореалізації. Тому у процесі професійної підготовки важливим є оволодіння майбутніми учителями системою спеціальних знань, які забезпечать здійснення цілеспрямованої, науково обґрунтованої контрольної оцінювальної діяльності. Перспективи подальшого дослідження вбачаємо у пошуку нових підходів до формування контрольної оцінювальної компетентності майбутніх вчителів у контексті якості професійної підготовки.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Балютіна К. Роль педагогічної оцінки у формуванні контрольної оцінювальної діяльності молодших школярів. Початкова школа. 2011. № 4. С. 45–46.
2. Біляковська О.О., Мишишин І.Я., Цюра С.Б. Дидактика вищої школи: навч. посібник. Львів: ЛНУ ім. І. Франка, 2013. 360 с.
3. Біляковська О. Дидактичні вимоги до організації контрольної оцінювальної діяльності майбутнього вчителя. Проблеми підготовки сучасного вчителя. Зб. наук. праць Уманського державного педагогічного університету ім. П. Тичини. 2013. Вип. 8. Ч. 2. С. 26–31.
4. Біляковська О. Оцінювання успішності учнів як важлива складова фахової підготовки педагога. Науковий часопис НПУ ім. М.П. Драгоманова. Серія 16. Творча особистість учителя: проблеми теорії і практики. 2007. С. 171–174.
5. Біляковська О. Педагогічна майстерність учителя (контрольна оцінювальний аспект). Prace naukowe Akademii im. J. Długoszaw Częstochowie. Rocznik polsko-ukrainski. 2014. T. XVI. S. 145–154.
6. Вілмут Дж. Удосконалення навичок шкільних учителів в оцінюванні: освіта, розвиток, підтримка. Післядипломна освіта в Україні. 2007. № 1. С. 7–10.
7. Гопкінз Д. Оцінювання для розвитку школи. Львів: Літопис, 2003. 256 с.
8. Завалевський Ю.І. Педагогічні технології підготовки конкурентоспроможного вчителя: навч. посіб. Чернівці: Букрек, 2011. 304 с.
9. Сікорський П.І., Біляковська О.О. Моделювання контрольної оцінювальної систем у середній школі: монографія. Львів: ФОП Корпан Б.І., 2010. 178 с.
10. Сухомлинський В.О. Вибрані твори: у 6 т. Т. 1. Київ: Рад. шк., 1976. 654 с.
11. Holt J. How children fail. Rev. Ed. New York: A Merloyd Lawrence Book. Massachusetts, 2002. 298 p.
12. Niemierko B. Ocenianie szkolne bez tajemnic. Warszawa: WSiP, 2002. 292 s.



УДК 37.091;378.147.011.3

ВИЗНАЧЕННЯ STEM-КУЛЬТУРИ ЯК СКЛАДОВОЇ ЧАСТИНИ ПРОФЕСІЙНОЇ КУЛЬТУРИ НА ОСНОВІ АНАЛІЗУ НАУКОВИХ ДОСЛІДЖЕНЬ

Валько Н.В., к. ф.-м. н., доцент,
доцент кафедри інформатики,
програмної інженерії та економічної кібернетики
Херсонський державний університет

Система освіти впливає на особистість, змінюючи її ставлення до фахової діяльності, готує до колективної діяльності через залучення до професійного кола і задовольняє природну необхідність особистості до постійного розвитку та вдосконалення. Культура є однією з умов успішного генерування і впровадження інновацій кожного суспільства. У статті проведено аналіз понять «культура», «професійна культура» і на їх основі сформульовано й обґрунтовано визначення поняття «STEM-культура». Розглянуто підходи до визначення цих понять і взаємозв'язок між ними у дослідженнях різних авторів. Це дозволить більш повно визначити фактори, які впливають на становлення фахівця і розвиток його професійних якостей в умовах впровадження STEM-освіти.

Ключові слова: культура, інновації, професійна культура, STEM-освіта, STEM-культура, аналіз досліджень.

Система образования влияет на личность, изменяя её отношение к профессиональной деятельности, готовит к коллективной деятельности через привлечение к профессиональному кругу, удовлетворяет естественную необходимость личности в постоянном развитии и совершенствовании. Культура является одним из условий успешного генерирования и внедрения инноваций каждого общества. В статье проведен анализ понятий «культура», «профессиональная культура» и на их основе сформулировано определение понятия «STEM-культура». Рассмотрены различные подходы к определению этих понятий и взаимосвязь между ними в исследованиях разных авторов. Это позволит более полно определить факторы, влияющие на становление специалиста и развитие его профессиональных качеств в условиях внедрения STEM-образования.

Ключевые слова: культура, инновации, профессиональная культура, STEM-образование, STEM-культура, анализ исследований.

Valko N.V. DETERMINATION OF STEM-CULTURE AS A PART OF PROFESSIONAL CULTURE BASED ON ANALYSIS OF SCIENTIFIC RESEARCH

The system of education affects the personality, changing attitude to professional activity, prepares to collective activity through engagement with the professional circle, and satisfies the natural necessity of the individual for continuous development and improvement. Culture is one of the conditions for the successful creation and introduction of innovation of each society. In general, the cultural approach to the definition of professional activity can reflect not only the knowledge components, but also reflects communicative skills, the ability to work in a team and the need for professional self-improvement. The article analyzes the concept of “culture”, “professional culture” and on the basis of it, the definition of “STEM culture” is formulated and substantiated. Approaches to the definition of these concepts and the relationship between them in studies of different authors are considered. This will allow to more fully determining the factors that influence the formation of a specialist and the development of his professional qualities in the context of the introduction of STEM-education. The proposed definition of STEM-culture will allow to extend the terminology base of STEM-education, to continue further research of scientific foundations and to find new ways of its introduction, as well as to resolve the issue of professional training of future specialists.

Key words: culture, innovations, professional culture, STEM-education, STEM-culture, research analysis.

Постановка проблеми. Швидкий розвиток технологій вимагає від людини бути постійно в курсі інновацій. Цифрові технології стають основою будь-якої професійної діяльності. Вміння легко переорієнтуватися і бути готовим до використання принципово нових прогресивних технологій є необхідною умовою професійного розвитку фахівця й інноваційності суспільства в цілому. Інноваційність суспільства визначається не тільки рівнем технічного розвитку. Вона буде ефективною лише за умови її

органічного поєднання з загальною культурою суспільства. Необхідний певний рівень інноваційної та професійної культури, щоб технології ставали невід'ємною частиною навчання і, як наслідок, професійної діяльності, та впливали на прийняття прогресивних організаційних та управлінських рішень. Освіта в Україні зараз переживає період реформування, коли нові системи і напрями навчання набирають обертів і впроваджуються в освітню діяльність. Одним із таких напрямів є STEM-освіта, покликана



підвищити інтерес і залученість учнів до науково-технічної діяльності. Однак наукові дослідження з впровадження та розвитку STEM-освіти, а також питання формування STEM-фахівця ще не досить досліджені, й існує необхідність таких наукових пошуків. «Процес становлення і розвитку STEM-освіти в Україні і у світі в цілому потребує термінологічної стандартизації і, насамперед, з'ясування засад понятійно-категоріального апарату, визначення стратегічних цілей, завдань і структури цієї новітньої галузі педагогічної науки» [1].

Постановка завдання. Метою статті є аналіз наукових досліджень із питань сутності і змісту професійної культури як необхідних складових частин підготовки майбутніх фахівців, зокрема педагогічних спеціальностей, і формулювання означення поняття «STEM-культура». Освітня система знань умінь і навичок є феноменом культури, тому визначення й узагальнення підходів до сутності базових понять мають велике значення у системі фахової підготовки.

Виклад основного матеріалу дослідження. Політика Міністерства освіти України і плани зі створення Нової української школи й опорних шкіл мають на меті створення згуртованої спільноти творчих людей, відповідальних громадян, активних і підприємливих. Це стосується як учнів, так і вчителів. Концепція загальної середньої освіти визначає, що: «домінантною стає підготовка вчителя, діяльність якого не обмежується викладанням власного предмета; фахівця, здатного до реалізації міждисциплінарних зв'язків, який усвідомлює значущість професійних знань у контексті соціокультурного простору».

Освіта в сучасному трактуванні – це «основа інтелектуального, духовного, фізичного і культурного розвитку особистості, <...> запорука розвитку суспільства, об'єднаного спільними цінностями і культурою» [2]. Тобто освіта становить загальнокультурну цінність і покликана формувати у нового покоління початкові знання культури, формуючи поведінку у дорослому житті і допомагаючи у виборі можливої ролі в суспільстві. Основним напрямом формування і розвитку сучасної системи цінностей у концепції нової української школи зазначено безумовні зміни усієї системи світу.

Діяльність людини цілком пов'язана з тим соціокультурним середовищем, у якому вона перебуває і веде свою діяльність. Культура є важливим компонентом для соціальної згуртованості в цілому та підвищення статусу й ролі особистості в суспільстві зокрема. ЮНЕСКО у своїй декларації про культурну різноманітність ви-

значає культуру як «сукупність притаманних суспільству або соціальній групі характерних ознак – духовних і матеріальних, інтелектуальних і емоційних; крім мистецтва і літератури, вона охоплює спосіб життя, «вміння жити разом», системи цінностей, традиції і вірування».

Дослідженню поняття «культура» свої роботи присвячує багато вчених. Переважно ці роботи стосуються філософії, політології або соціології. Але загальноприйнятого означення немає, окремі дослідження нараховують більше 300 визначень цього поняття. Ґрунтовні дослідження й аналіз публікацій із цього питання зроблені, наприклад, В.В. Давидовим, М.С. Каганом, Л.Л. Матвеевою та іншими науковцями.

Поняття культури в роботах науковців розглядається з трьох сторін – предметної, функціональної й історичної – та у взаємозв'язку трьох основних форм буття: людини, суспільства, природи. Існують різні погляди на різні групи класифікацій поняття «культура», наприклад: психологічні, структурні визначення, нормативні, інтегративні тощо.

З погляду масштабності поняття «культура» має три рівні: загальний, особливий, одиничний. Також існують класифікації на основі:

- інтегративного підходу – як загально-системне явище, що складається зі спільних цінностей, яких дотримуються всі або більшість;
- диференційного – як сума окремих субкультур;
- трактування як самостійної категорії – коли системи відліку відрізняються, постійно змінюються і є індивідуальними, що по суті є нестійким поняттям.

Загалом, між визначеннями цього терміна як у зарубіжних, так і в українських авторів є суттєві відмінності. У зарубіжній науковій літературі поняття «культура» частіше визначається як сукупність традицій, норм і цінностей у діяльності і є результатом історії розвитку людини чи організації. Ще один варіант визначення – це система установок, які підтримуються усіма членами групи.

У науковій літературі України та країн пострадянського простору такі визначення відносять до механізмів формування культури, а поняття культури має соціально-орієнтоване визначення, засноване на співвідношенні природа (феномен) – особистість – суспільство. Різними авторами воно трактується як: вид діяльності (технологія діяльності, перетворення природи, спосіб існування), сукупність цінностей і результатів діяльності (знакова система, технічна річ), суспільне



утворення (система заборон і правил, спосіб життя, соціальна організація). Український педагогічний словник визначає культуру як «сферу духовного життя суспільства, що охоплює насамперед систему виховання, освіти, духовної творчості (особливо мистецької), а також установи й організації, що забезпечують їхнє функціонування (школи, виші, клуби, музеї, театри, творчі спілки, товариства тощо)» [3]. Водночас під культурою розуміють рівень освіченості, вихованості людей, а також рівень оволодіння якоюсь галуззю знань або діяльності.

Одним із вимірів культури є її технологічність, тобто її належність до людської діяльності. Але наслідком технології діяльності є поняття «цивілізація», а отже, і «засоби досягнення». Тому поняття «культура» ширше за «цивілізацію», оскільки вона вирішує питання про мету діяльності (на противагу від інстинктивної діяльності, біологічної активності тварин і рослин). Людина повинна самостійно створювати програми своєї діяльності, відбирати оптимальний їх варіант зі спектру можливих, створювати нові, невідомі його предкам програми дій і передавати їх своїм нащадкам через продукти своєї діяльності, які знайшли самостійне, а інколи і вічне буття.

Сьогодні поняття культура отримало значення, що охоплює такі сфери, як виховання й освіта на загальному і на особистісному рівнях, і більшість дослідників відзначають, що загальні цінності є ключовим елементом у визначенні культури. Це своєрідний спосіб пізнання світу й оволодіння знаннями, а також розвиток особистості. Потреба у спеціалістах, які володіють вмінням ефективно розв'язувати професійні задачі та відповідати вимогам сьогодення, постійно зростає. Саме тому в наукових роботах досить багато уваги приділяється визначенню культури в різних аспектах фахової підготовки і професійної діяльності. Культурологічний словник визначає професійну культуру як рівень і якість професійної діяльності [4]. Комплексний аналіз поняття «професійна культура» зроблено в роботах С.А. Ісаєнко, Н.М. Миколаєнко, О.П. Прокопової, О.А. Пілевич, О.М. Пехоти, О.М. Попенка та ін.

Більшість науковців пов'язують визначення цього поняття зі взаємозв'язком загальної культури і професійної діяльності. Цим питанням присвячені роботи В.П. Андрущенко, В.Г. Кременя, Н.Г. Ничкало, В.Ф. Орлова. У роботах М.Я. Віленського професійна культура є невід'ємною частиною загальної культури і розглядається як «прояв загальної культури у специфічних умовах професійної діяльності» [5].

Водночас вона є частиною (якістю, відображенням або наслідком) культури особистості. На думку А.И. Капської, І.С. Сабатовської, це комплекс особистісних знань, вмінь, навичок, якостей, які визначають готовність до реалізації своїх сил у конкретній галузі суспільної праці і складають визначення професійної культури як «потреби суспільства в культурному рівні людей, що зайняті тією чи іншою професійною діяльністю» [6; 7]. У роботі С.М. Прийми [8] показано, що визначення поняття професійної культури «буде повним лише за умови його комплексного розгляду: через призму принципу діяльності, ціннісних уявлень та особистісних утворень». Він виділяє технологічну культуру як складник професійно-педагогічної культури, яка є частиною загальнокультурного означення.

Також має місце визначення професійної культури як наслідку колективної діяльності: «колективне програмування людського розуму, яке відрізняє членів цієї групи людей від іншої» [9], «специфічна культура професійного співтовариства, культура представника цієї професії» [10].

У роботі А.М. Куха [11] культура визначається як гуманітарна складова частина, що сприяє якісній підготовці майбутніх педагогів. У системі підготовки майбутніх фахівців він розглядає культурологічний підхід, який збагачує традиційну педагогічну освіту і «вносить значні зміни в принципи формування змісту освіти» та в процес освоєння основних ознак, рис і форм вираження професійної діяльності, менталітету, зразка поведінки і мовлення. Окрім вказаних визначень професійної культури, автори С.А. Ісаєнко і О.Г. Родкевич [12] використовують визначення професійної культури з погляду статичності / динамічності культурного процесу.

Загалом більшість авторів дають визначення професійної культури як самостійної або як поєднання / наслідку / властивості / частини двох інших культур – особистісної та загальної (або соціальної). Значна частина визначень належить особистісно-професійному або професійному прояву (рис. 1).

Автори по-різному підходять до визначення структурних одиниць професійної культури. Змістовний аналіз схем структуризації поняття професійної культури зроблено, наприклад, у роботах О.А. Макеєвої, Н.В. Теличко, О.В. Шимової та ін. У роботі Я.О. Черньонкова виокремлено такі компоненти професійної культури вчителя, як: професійна спрямованість, ціннісно-мотиваційна складова частина, професійні знання, вміння і навички, комунікативна



Рис. 1. Варіанти визначень професійної культури через соціальну й особистісну у різних авторів

культура. У якості механізмів закріплення професійної культури автором розглядаються ціннісні установки, норми, мотиви та традиції [13]. В роботі Г. Улунової структура професійної культури містить такі компоненти: мотиваційний, емоційно-вольовий, змістовий та операційний [14].

У роботі О. Власюк запропоновано свою структуру професійної культури: тезаурус і кругозір (характеристика пізнавальної здатності та інтелектуального потенціалу), вміння і здібності (предметно-практичний досвід особистості), діапазон інтересів (рівень духовних ідеалів), світогляд (як соціальна спрямованість особистісної культури), норми і методи діяльності (регулятор вчинків і дій), культура почуттів (уособлення гуманістичної спрямованості спілкування, що визначає естетичну насиченість поведінки і діяльності) [15].

І.С. Сабатовська відзначає, що в сучасних дослідженнях до структурних компонентів професійної культури належать: аксіологічний (ціннісний), операційний та особистісно-творчий [16]. В.М. Гриньова в означення компонентів професійної культури включає духовну (система професійних знань, переконань, культуру професійного мислення, професійні потреби, почуття, вольову готовність до здійснення професійної діяльності) і діяльнісно-поведінкову складові частини (професійно-доцільні способи діяльності й культуру поведінки). Окрім того, автор розрізняє дві форми прояву професійної культури: статистичну (репродуктивний рівень) і динамічну (забезпечує подальший розвиток) [17].

Формування майбутнього спеціаліста вивчається у взаємозв'язку структури та функцій феномена культури, критеріїв, показників і рівнів його сформованості у майбутніх фахівців. Проведене дослідження показало, що визначення професійної культури, її зміст і структура є базовим для подальших теоретико-методичних досліджень різних систем фахової підготовки, зокрема вчителів.

Виходячи з міркувань наведеного дослідження, ми можемо сформулювати визначення STEM-культури як:

1. Інтегративного поняття – STEM-культура є динамічним утворенням, яке включає в себе знання, вміння й установки щодо створення, використання та вдосконалення технологічного й інноваційного контенту, що дозволяють ефективно відстежувати, проваджувати і використовувати інноваційні технології в професійній і повсякденній діяльності.

2. Самостійної категорії – STEM-культура є складовою частиною системи особистісних цінностей і становить відповідний рівень освітньої, загальнотехнічної та науково-дослідної підготовки особистості до сприйняття і творчого втілення інноваційних ідей впродовж життя.

3. Диференційованого поняття – STEM-культура є сумою окремих субкультур – наукової, інженерно-технічної та математичної.

Висновки з проведеного дослідження. Поняття культури, в загальному його розумінні, розвивається і змінюється в міру розвитку різних професій і відображає вплив,



якого зазнає соціум у цілому і особистість зокрема в тій чи іншій професійній сфері. Один із ключових компонентів реформи освіти, яка проходить в Україні, – це педагогіка, що ґрунтується на партнерстві між учнем, учителем і батьками. З погляду освіти як культурної складової частини, це співпраця між соціумом та індивідом з обробки та переробки силами суспільства і силами культури притаманних людині якостей. Отже, задача полягає в тому, щоб знайти оптимальні способи включення учня в культуру і систему соціальних відносин, реалізуючи принцип залученості індивіда до соціуму, що виражається в солідарності і відповідальності. Під час здійснення фахової підготовки особистості змінюються її світогляд і загальні цінності. Загалом культурологічний підхід у визначенні професійної діяльності не тільки дозволяє відобразити знаннєві компоненти (знання, вміння, навички), а й відображає комунікативні вміння, вміння працювати в колективі і потребу в професійному самовдосконаленні, що впливають на формування професійних якостей впродовж всього циклу фахової підготовки і діяльності. Запропоновані означення STEM-культури дозволяють розширити термінологічну базу STEM-освіти, продовжити подальші дослідження наукових засад і пошуку нових шляхів її впровадження, а також вирішити питання фахової підготовки майбутніх спеціалістів.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Стрижак О., Сліпухіна І., Полісун Н., Чернецький І. STEM-освіта: основні дефініції. Інформаційні технології і засоби навчання. 2017. Вип. 6 (62). С. 16–33.
2. Закон України «Про освіту». Відомості Верховної Ради (ВВР). 2017, № 38–39. Ст. 380. URL: <http://zakon5.rada.gov.ua/laws/show/2145-19>.
3. Гончаренко С.У. Український педагогічний словник. К.: Либідь. 376 с.
4. Корінний М.М., Шевченко В.Ф. Короткий енциклопедичний словник з культури. К.: Україна, 2003. 384 с.
5. Виленский М.Я. Физическая культура в гуманитарном образовательном пространстве вуза. Физическая культура: воспитание, образование, тренировка. 1999. № 4. С. 27–32.
6. Сабатовська І.С. Професійна культура особистості: структура та критерії вимірювання. Матеріали VI Міжнародної науково-практичної конференції: Спецпроект: аналіз наукових досліджень (30–31 травня 2011 р.). URL: http://www.confcontact.com/20110531/so_sabat.htm.
7. Капська А.Й. Соціальна робота: деякі аспекти роботи з дітьми та молоддю: навч.-метод. посіб. К.: УДЦССМ, 2001. 220 с.
8. Прийма С.М. Формування технологічної культури майбутніх учителів інформатики у процесі професійно-педагогічної підготовки: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04; Харківський національний педагогічний університет імені Г.С. Сковороди. Харків, 2006. 24 с.
9. Фільштейн Л.М., Журавльов В.М. Професійна культура в аспекті підготовки фахівців. Наукові праці Кіровоградського національного технічного університету. Економічні науки. 2016. № 29. С. 12–18.
10. Дружилов С.А. Психологические проблемы формирования профессионализма и профессиональной культуры специалиста. Новокузнецк: ИПК, 2000. 127 с.
11. Кух А.М. Теоретико-методичні засади формування системи методичної підготовки вчителів фізики: монографія. Київ, видавництво КПУ імені Драгоманова, 2006. 260 с.
12. Ісаєнко С.А., Родкевич О.Г. Формування професійної культури майбутнього фахівця: до постановки проблеми. Science and Education a New Dimension. Pedagogy and Psychology. 2014. II (12). Issue: 25. URL: http://seanewdim.com/uploads/3/2/1/3/3213611/isaenko_s.a_rodkevych_o.h_forming_of_professional_culture_in_a_future_specialist_to_the_problems_statement.pdf.
13. Черньонков Я.О. Формування професійної культури майбутнього вчителя іноземної мови: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04; Кіровоград. держ. пед. ун-т ім. В. Винниченка. Кіровоград, 2006. 20 с.
14. Улунова Г. Структура та рівні культури професійного спілкування як інваріанта професійної психологічної культури. Світогляд – Філософія – Релігія. 2012.
15. Власюк О. Структура професійної культури сучасного фахівця. Наукові записки Національного університету Острозька академія. Серія: Психологія і педагогіка. 2008. № 11. С. 29–34.
16. Сабатовська І.С. Професійна культура особистості: структура та критерії вимірювання. Матеріали VI Міжнародної науково-практичної конференції: Спецпроект: аналіз наукових досліджень (30–31 травня 2011 р.). URL: http://www.confcontact.com/20110531/so_sabat.htm.
17. Гриньова В.М. Про співвідношення понять професіоналізм, професійна культура, професійна компетентність, професійна підготовка. Педагогіка та психологія. 2014. № 45. С. 74–84.



УДК 378:147

ДИСТАНЦІЙНИЙ КУРС У СИСТЕМІ ВИКЛАДАННЯ ВИЩОЇ МАТЕМАТИКИ СТУДЕНТАМ, ЯКІ НАВЧАЮТЬСЯ В ГАЛУЗІ ЗНАТЬ «БУДІВНИЦТВО ТА АРХІТЕКТУРА»

Вороновська Л.П., к. пед. н.,
доцент кафедри вищої математики
Харківський національний університет міського господарства
імені О.М. Бекетова

У статті розглянуто принципи й можливості використання дистанційного навчання у вищій професійній освіті. Дистанційне навчання позиціонується як технологія, що сприяє успішній модернізації навчального процесу й може бути використана не тільки для організації освітнього процесу «на відстані», але й для підтримки аудиторного навчання. Зазначається, що найбільш повно забезпечити необхідні умови для розроблення й реалізації дистанційного курсу з використанням сучасних інформаційних і педагогічних технологій спроможна система дистанційного навчання Moodle. Автором представлено досвід упровадження дистанційного курсу з вищої математики для студентів, які навчаються в галузі знань «Будівництво та архітектура», схарактеризовано компоненти його структури.

Ключові слова: дистанційне навчання, система Moodle, дистанційний курс із вищої математики.

В статье рассмотрены принципы и возможности использования дистанционного обучения в высшем профессиональном образовании. Дистанционное обучение позиционируется как технология, способствующая успешной модернизации учебного процесса, которая может быть использована не только для организации образовательного процесса «на расстоянии», но и для поддержки аудиторного обучения. Отмечается, что наиболее полно обеспечить необходимые условия для разработки и реализации дистанционного курса с использованием современных информационных и педагогических технологий способна система дистанционного обучения Moodle. Автором представлен опыт внедрения дистанционного курса по высшей математике для студентов, обучающихся в области знаний «Строительство и архитектура», охарактеризованы компоненты его структуры.

Ключевые слова: дистанционное обучение, система Moodle, дистанционный курс по высшей математике.

Voronovska L.P. DISTANCE COURSE IN THE SYSTEM OF TEACHING HIGHER MATHEMATICS TO STUDENTS LEARNING BUILDING AND ARCHITECTURE

The article considers the principles and possibilities of using distance learning in higher professional education. The distance education is considered by the author as a technology that promotes the successful modernization of the learning process and can be used not only to organize the educational process “at a distance” but also to support classroom learning. It is emphasized that mathematics as an educational discipline has great opportunities for the implementation of distance learning, because the use of information technology allows to strengthen the applied and practical orientation of the course of higher mathematics and creates conditions for implementing an individual approach to a qualitatively new level.

As the main principles underlying the design of the distance learning system, the author calls the principles of humanism, the priority of the pedagogical approach, the pedagogical feasibility to use new information technologies, the initial level of education, the conformity of teaching technologies, mobility of learning, non-antagonistic distance learning to the corresponding forms of education, etc.

Considering some aspects of the methodology of distance learning, the author reveals the peculiarities of the synchronous and asynchronous communication application, analyzes the specific forms of classes that facilitate the implementation of these types of communication (chat sessions, web lessons).

The author insists that Moodle’s system of distance learning is able to provide the most complete conditions for the development and implementation of a distance course using modern information and pedagogical technologies.

The author presents the experience of implementing the distance course on higher mathematics for students studying “Building and Architecture”, describes the components of its structure (content, control and monitoring and information and communication blocks). The author notes that the results of the introduction of the course indicate the formation of skills for independent learning and improving the quality of training for students.

Key words: distance education, system Moodle, distance course in higher mathematics.

Постановка проблеми. Зміна освітньої парадигми, що є закономірним наслідком розвитку світового суспільства, висуває нові вимоги до сучасної вищої освіти, се-

ред яких однією з найважливіших є забезпечення органічної інтеграції освіти й науки, упровадження ефективних інноваційних педагогічних технологій у навчальний процес.



Необхідність модернізації освітніх технологій, що диктується сучасними умовами, істотно змінює підходи до навчально-методичного й організаційно-технічного забезпечення навчального процесу. Удосконалення методів і форм навчання полягає в тому, щоб активізувати пізнавальну діяльність студентів і максимально розвинути їхню навчальну самостійність, оскільки здатність самостійно здійснювати професійну діяльність є однією з головних характеристик особистості сучасного фахівця.

До технологій, що сприяють успішній модернізації навчального процесу, насамперед можна віднести дистанційне навчання. Дистанційне навчання – це сукупність педагогічних та інформаційно-комунікаційних технологій, що забезпечують інтерактивну взаємодію студентів і викладача в процесі навчання з метою якісної підтримки самостійної роботи студентів [5, с. 136]. Дистанційні освітні технології можуть бути використані не тільки для організації освітнього процесу «на відстані», але й для підтримки аудиторного навчання.

У сучасному технічному університеті вища математика є базовою дисципліною, що служить фундаментом професійної підготовки майбутнього інженера та забезпечує відповідним математичним апаратом вивчення ним спеціальних дисциплін. Математика як навчальна дисципліна має великі можливості для реалізації дистанційного навчання, тому що використання інформаційних технологій дозволяє підсилити прикладну й практичну спрямованість курсу вищої математики й створює умови для реалізації індивідуального підходу на якісно новому рівні.

Аналіз останніх досліджень і публікацій свідчить, що сучасна вища освіта передбачає широке використання інтерактивного навчання. Інтерактивні методи, їх можливості та питання їх практичного використання в системі вищої професійної освіти розглядалися в дослідженнях Т. Анісімової, Ю. Запорожченко, І. Ібрагімова, Л. Краснової, Ю. Гуціна, Є. Полат, Є. Реутової, А. Хуторського й ін. Науковці підкреслюють, що впровадження інтерактивних методів сприяє більш ефективній організації освітнього процесу, у якому студент стає повноцінним активним його учасником. Особливо яскраво це демонструє використання технологій дистанційного навчання, проблемі розроблення й впровадження якої в освітній простір присвячені роботи О. Андреева, В. Бикова, А. Веремчука, С. Вітвицької, В. Кабак, А. Кларка, В. Кухаренка, Н. Морзе, М. Мура, Є. Смирнової-Трибульської, М. Томпсона, Б. Шуневича, В. Ясулайтіса

тощо. Але, незважаючи на ці дослідження, проблема навчання вищої математики за допомогою технології дистанційного навчання залишається недостатньо розробленою.

Постановка завдання. Метою статті є дослідження принципів і можливостей використання дистанційного навчання у вищій професійній освіті, представлення досвіду впровадження дистанційного курсу з вищої математики студентам, які навчаються в галузі знань «Будівництво та архітектура».

Виклад основного матеріалу дослідження. Система дистанційної освіти є формою навчання, що базується на переважно самостійному отриманні студентами необхідного обсягу й необхідної якості знань і одночасно передбачає використання широкого спектра як традиційних, так і нових інформаційних технологій.

Науковці сходяться на думці, що дистанційні педагогічні технології є такою формою навчання, за якої взаємодія викладача й студента відбувається на відстані, але при цьому відображає всі властиві процесу навчання компоненти (мету, зміст, методи, організаційні форми, засоби навчання) і реалізується за допомогою технологій, що забезпечують інтерактивність освітнього процесу [2, с. 29; 4].

У якості основних принципів, що лежать в основі проектування системи дистанційного навчання, В. Прибилова [6, с. 30] називає принцип гуманістичності, сутність якого полягає в спрямованості навчання та освітнього процесу в цілому до людини, у створенні максимально сприятливих умов для розвитку та прояву творчої індивідуальності; принцип пріоритетності педагогічного підходу, тобто попереднього розроблення теоретичних концепцій, створення дидактичних моделей тих явищ, що передбачається реалізувати в дистанційному курсі; принцип педагогічної доцільності застосування нових інформаційних технологій, який визначає головну роль змістового наповнення навчальних курсів і освітніх послуг і лише вторинну – упровадження техніки; принцип забезпечення безпеки інформації; принцип стартового рівня освіти, що вимагає певного початкового набору знань, умінь і навичок; принцип відповідності технологій навчання, що мають бути адекватні моделям дистанційного навчання; принцип мобільності навчання, що полягає у створенні інформаційних мереж, баз і банків знань і даних для дистанційного навчання; принцип неантагоністичності дистанційного навчання відповідним формам освіти, тобто необхідність природної інтеграції інформаційних технологій, що впроваджуються в традиційну систему вищої освіти.



Як стверджує В. Кухаренко, основу відкритого дистанційного курсу становлять чотири основних види діяльності: співпраця, ремікс, перепрофілювання, повідомлення [3, с. 42]. Процес навчання у співпраці дає студенту можливість отримати загальне уявлення про відповідний розділ курсу, оскільки в курсі даються посилання на різні навчальні матеріали, необхідні для опрацювання та подальшого обговорення, серед яких студент обирає тільки ті, що є необхідними в цей момент часу. Ремікс передбачає, що навчальні матеріали курсу органічно поєднані між собою, тому студент після їх опрацювання повинен обговорити отримані знання на вебінарах і форумі, поділитися своїм контентом з іншими. Перепрофілювання, створення власних знань є найскладнішою частиною процесу навчання, оскільки студент починає навчання не з нуля, а аналізує отримані знання та синтезує своє розуміння навчального матеріалу. Повідомлення дає можливість викладачу організувати спільну роботу зі студентами в процесі навчання, а студенту – можливість працювати самостійно, не обговорюючи проблеми курсу в групі.

Сучасний рівень розвитку освіти виводить дистанційне навчання на якісно новий рівень, забезпечуючи ефект безпосереднього спілкування між викладачем і студентом, що є перевагою й відмінною рисою очного навчання. Завданням сучасного етапу розвитку дистанційної освіти є створення такої форми, яка інтегрує в собі системи очного й заочного навчання.

Під час дистанційного навчання спілкування між студентом і викладачем відбувається відсторонено, за допомогою телекомунікації. Одним з аспектів методики дистанційного навчання є застосування синхронної й асинхронної комунікації. Методика синхронної взаємодії передбачає спілкування суб'єктів навчання в режимі реального часу (online-спілкування). Методика асинхронного дистанційного навчання (offline) застосовується, коли спілкування між викладачем і студентами в реальному часі є неможливим. Ці методики відрізняються й характером педагогічної взаємодії. Так, синхронна методика дистанційного навчання передбачає активну взаємодію викладача й студентів і велике навантаження на обох суб'єктів навчального процесу, оскільки педагог «тягне» за собою студентів. У процесі застосування асинхронної методики дистанційного навчання більше відповідальності покладається на студента, який обирає прийнятний для нього індивідуальний темп навчання. Викладач здебільшого виступає консультантом, але меншою

мірою, ніж за синхронною методикою дистанційного навчання.

Специфічними формами занять, що сприяють упровадженню цих видів комунікації, є чат-заняття й веб-заняття. Навчальні заняття, що здійснюються з використанням чат-технологій, проводяться синхронно, тобто всі учасники мають одночасний доступ до чату. Веб-заняття – це дистанційні уроки, конференції, семінари, ділові ігри, лабораторні роботи, практикуми й інші форми навчальних занять, що проводяться за допомогою засобів телекомунікації й інших можливостей мережі Інтернет. Відмінністю веб-форумів від чат-занять є можливість більш тривалої (багатоденної) роботи й комбінування синхронної й асинхронної взаємодії студентів і викладача.

Розгляд науково-методичних праць, присвячених перспективам розвитку інформаційно-освітнього середовища, дозволив зробити висновки про те, що найбільш повно забезпечити необхідні умови для розроблення й реалізації дистанційного курсу з використанням сучасних інформаційних і педагогічних технологій спроможна система дистанційного навчання Moodle (Modular Object Oriented Digital Learning Environment), що має відкритий вихідний код і орієнтована на викладачів, які не володіють спеціальними знаннями мови програмування [1, с. 250].

У якості прикладу організації навчальної дисципліни за системою Moodle презентуємо авторський дистанційний курс. Цей курс із вищої математики, розроблений нами за системою Moodle, містить ресурси (теоретичні матеріали у вигляді файлів з інформацією, що представлена викладачем; у вигляді посилань на зовнішні сайти; активні елементи (форуми, чати, обмін повідомленнями, тести для перевірки знань тощо, що дозволяють організовувати спілкування між студентами та викладачем); завдання-задачі; робочий зошит (письмова контрольна робота, у якій студент може змінювати інформацію впродовж певного періоду (відповідно до консультацій викладача)); базу даних (ресурс для накопичення й зберігання змістової (файли, книги, ресурсні дані) і презентаційної (плакати, таблиці, фото) інформації, створеної студентами); онлайн-семінари, лекції, конференції (види навчальної діяльності, що організовувались і проводились дистанційно).

Дистанційний курс «Вища математика» входить у комплекс методичного забезпечення навчальних програм галузі знань «Будівництво та архітектура». Курс представлений у вигляді модулів (кожен закінчений розділ – один модуль), що містять весь



перелік інформації (від занять до контролю). Кожен модуль розділений на окремі теми. Перша частина курсу охоплює такі теми першого семестру: «Аналітична геометрія на площині», «Границя функції», «Диференціальне числення функції однієї змінної», «Застосування похідних для дослідження функцій», «Лінійна алгебра». До другого модулю (другий семестр) увійшли теми «Інтегрування функцій однієї змінної», «Диференціальні рівняння», «Функції декількох змінних». Курс дозволяє вивчати теми у вільний час і в індивідуальному темпі.

Розроблений нами дистанційний курс має блочну структуру: змістовий, контроль-но-моніторинговий та інформаційно-комунікаційний блоки. Інформаційно-комунікаційний блок виконує дві функції: організаційну й комунікативну. Він містить такі компоненти: презентація курсу (анотація курсу, мета курсу, інформація про тих, для кого призначений курс, відомості про авторів, форми контролю); навчальну програму, за допомогою якої можна ознайомитися зі змістом, методичною побудовою, послідовністю вивчення дисципліни; методичні вказівки до роботи з курсом, графік консультацій, оголошення. Змістовний блок виконує функцію навчання й представлений розділеним на модулі навчальним матеріалом. У контроль-но-моніторинговому блоці застосування ресурсів інструментального середовища Moodle дозволяє проводити моніторинг освітнього процесу, оперативно оцінювати успішність засвоєння матеріалу й у разі необхідності корегувати навчальний процес. У цьому блоці розміщені індивідуальні завдання й методичні вказівки до їх виконання з розгорнутим рішенням типових завдань, пакет тестових завдань для визначення ступеня засвоєння окремих модулів і всього курсу в цілому. Пакет складається з тестових завдань поточного, модульного та підсумкового контролю. Як один із необхідних компонентів системи дистанційного навчання тестування дає досить об'єктивну оцінку рівня підготовки студентів. Крім цього, метод комп'ютерної діагностики знань реалізує такі основні дидактичні принципи контролю, як системність, індивідуальний підхід, охоплення тестовим контролем усього матеріалу.

Афіша курсу містить такі відомості: назва курсу («Вища математика»), адресність призначення (зазначення спеціальності, курсу навчання студентів), короткий зміст про призначення курсу («У цьому курсі можуть навчатися студенти ХНУМГ, які бажають дистанційно оволодіти нормативним курсом вищої математики. До вашої уваги представлені три розділи, що входять

до другого модуля дисципліни. У кожному розділі представлені теоретичні матеріали, після вивчення яких необхідно виконати практичні завдання. У кінці навчання проводиться письмовий (очний) екзамен»). Також зі сторінки афіші можна увійти до форуму запитань і відповідей, форуму викладачів, форуму новин, перейти до сторінок, на яких розміщено програму та робочу програму навчальної дисципліни (книга), тематичний план дисципліни (ресурс), список рекомендованої літератури (база даних), електронні матеріали з вищої математики (файл), посібники з вищої математики (файл), таблиці (файл), таблиці з елементарної математики (документ Word), головний глосарій курсу.

Якість засвоєння навчального матеріалу впровадженого нами курсу дистанційного навчання з вищої математики значною мірою зумовлена реальністю його комп'ютерної візуалізації. Аудіо- та відеоінформаційні матеріали, супровід самостійної роботи поясненнями, що містяться в спливаючому озвученому рядку, презентації лекційного матеріалу, що реалізуються в дистанційному курсі за допомогою Moodle, сприяють поглибленню й закріпленню знань, розвитку інтуїції й образного мислення, що необхідні майбутньому інженеру-будівельнику й архітекторові. Засоби цієї системи дистанційного навчання уможливили реалізацію різних педагогічних технологій, забезпечили багаторівневу модель вивчення кожної теми курсу. Так, наприклад, гіперпосилання в тексті дистанційного курсу на параграф, термінологічний словник, сайти, на додаткові інформаційні ресурси реалізують як лінійний, так і розгалужений алгоритм навчання. Вони забезпечують зручність викладу навчального матеріалу, сприяють його систематизації, відображають взаємозв'язок різних аспектів дисципліни, наближають процес передачі знань до безпосереднього спілкування. Використання кольорової палітри концентрує увагу на вузлових питаннях. Інструментальне середовище Moodle дозволило також побудувати на основі математичних моделей анімаційні зображення, пояснити складні моменти навчального матеріалу. У якості прикладу наведемо супровід мультимедійними кліпами матеріалу, пов'язаного з використанням похідних для вирішення фізичних завдань (поняття миттєвої швидкості, сили струму тощо).

Висновки з проведеного дослідження. Отже, викладене вище дає змогу говорити про дистанційне навчання як про педагогічну технологію, засновану на принципі самостійного навчання, ме-



тою якої є творчий розвиток особистості. Вважаємо, що обов'язковою умовою ефективного використання дистанційних курсів у системі вищої освіти є якісне інформаційне наповнення, що забезпечує підтримку процесу навчання. Зазначимо, що в процесі організації дистанційного навчання з вищої математики стає можливим конструювання й реалізація індивідуального маршруту освоєння змісту навчального курсу; організація спільної діяльності студентів і викладача в основному й асинхронному режимі; вибудовування індивідуальної для кожного студента системи контролю та діагностики; організація корекції знань і вмінь студентів у режимі самостійної роботи.

Досвід активного використання авторського дистанційного курсу «Вища математика» студентами, які навчаються в галузі знань «Будівництво та архітектура» в Харківському національному університеті міського господарства імені О.М. Бекетова, свідчить, що цей курс сприяє створенню індивідуальних траєкторій отримання знань студентами, забезпечує формування в них здібностей до самостійної роботи, підвищує якість навчання. Усе це створює передумови для успішного засвоєння фундаментальних знань і знань спеціальних дисциплін, дозволяє готувати фахівців, конкурентоспроможних на ринку праці.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Голошук Р., Довбуш О. Використання програмного забезпечення Moodle та Adobe для організації електронного навчання. Вісник Національного університету «Львівська політехніка». 2010. № 673. С. 249–258.
2. Кіяновська Н., Рашевська Н., Семеріков С. Теорія та методика електронного навчання. Кривий Ріг: Видавничий відділ ДВНЗ «Криворізький національний університет», 2014. Том V. Випуск 1 (5): спецвипуск «Монографія в журналі». 316 с.
3. Кухаренко В. Навчальний процес у масовому відкритому дистанційному курсі. Теорія і практика управління соціальними системами: філософія, психологія, педагогіка, соціологія: щоквартальний науково-практичний журнал. Харків: НТУ «ХПИ», 2012. № 1. С. 40–50.
4. Морзе Н., Глазунова О. Моделі ефективного використання інформаційно-комунікаційних і дистанційних технологій навчання у вищому навчальному закладі. Інформаційні технології і засоби навчання. 2008. № 2 (6). URL: <http://www.ime.eduua.net/em6/emg.html>.
5. Поплавська О. Дистанційне навчання як прогресивна форма підготовки майбутніх економістів. Оновлення змісту, форм та методів навчання і виховання в закладах освіти. 2013. Вип. 7. С. 134–137.
6. Прибилова В. Проблеми та переваги дистанційного навчання у вищих навчальних закладах України. Проблеми сучасної освіти: зб. наук.-метод. праць: Вип. 4. Харків: ХНУ імені В.Н. Каразіна, 2013. С. 27–36.
7. Benefits and Challenges of a MOOC: MoocGuide. URL: <http://moocguide.wikispaces.com/2.+Benefits+and+challenges+of+a+MOOC>.



УДК 378.4:004-057.4(045)

ПЕДАГОГІЧНІ ТЕХНОЛОГІЇ В ПРОЦЕСІ ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНО ВАЖЛИВИХ ЯКОСТЕЙ МАЙБУТНІХ ІТ-ФАХІВЦІВ

Гурська О.О., аспірант кафедри педагогіки та психології професійної освіти
Навчально-науковий гуманітарний інститут
Національного авіаційного університету

У статті розглянуто теоретико-методологічні питання сучасних педагогічних технологій: суть, структура, функції, принципи, умови успішного функціонування в освітньому процесі закладу вищої освіти. Проаналізовано прийоми оптимізації застосування педагогічних технологій як системи спеціально сконструйованих і заданих методичних, дидактичних, психологічних, інформаційних, інтелектуальних і професійних дій, прийомів, способів учасників освітнього процесу, що гарантують досягнення поставлених цілей для підготовки майбутніх фахівців з інформаційних технологій, які свідомо приймають рішення й вільно володіють знаннями, вміннями й навичками у своїй професійній галузі.

Ключові слова: педагогічні технології, інноваційні методи навчання, освітній процес, майбутні фахівці з інформаційних технологій, професійна діяльність.

В статье рассмотрены теоретико-методологические вопросы современных педагогических технологий: суть, структура, функции, принципы, условия успешного функционирования в образовательном процессе высшего учебного заведения. Проанализированы приемы оптимизации применения педагогических технологий как системы специально сконструированных и заданных методических, дидактических, психологических, информационных, интеллектуальных и профессиональных действий, приемов, способов участников образовательного процесса, которые гарантируют достижение поставленных целей для подготовки будущих ИТ-специалистов, сознательно принимающих решения и свободно владеющих знаниями, умениями и навыками в своей профессиональной сфере.

Ключевые слова: педагогические технологии, инновационные методы обучения, образовательный процесс, будущие специалисты по информационным технологиям, профессиональная деятельность.

Hurska O.O. PEDAGOGICAL TECHNOLOGIES IN THE PROCESS OF FORMING PROFESSIONALLY IMPORTANT QUALITIES OF FUTURE IT-SPECIALISTS

The article deals with the theoretical and methodological issues of modern educational technologies: the essence, structure, functions, principles and conditions of successful functioning in the educational process of a higher educational institution. The author analyzes various techniques for optimizing the use of pedagogical technologies as a system of specially designed and defined methodological, didactic, psychological, as well as informational, intellectual and professional actions and methods of participants in the educational process that guarantee the achievement of goals for training future IT-specialists consciously making decisions, possessing knowledge and skills in their professional field.

Global changes in various areas of modern society necessitate the change of methodological, technological and substantive aspects of education, revision of previous value priorities, pedagogical means and objectives. The essence of the modern educational process is to update the structure and content of learning establishing an educational environment that promotes the formation of students' creative thinking, the experience of research activities, self-education, self-improvement and orientation in the rapid flow of information technology.

Modern pedagogical technologies provide the achievement of particular didactic goals, introducing scientific approaches to organizing the educational process, as well as extend the range of educational services presented to students, change and offer new forms, methods and means of learning. The use of modern pedagogical technologies is one of the most promising needs of higher education, which contributes to the intensification of training, the formation of the would-be specialist's personality, promotes their increased motivation, the search of new approaches to achieve professional goals, acquire necessary knowledge and form the professional competencies necessary for future professional work of IT-specialists.

Key words: pedagogical technologies, innovative teaching methods, educational process, future IT-specialists, professional activity.

Постановка проблеми. Формування нової стратегії вищої освіти, застосування сучасних педагогічних технологій в освітньому процесі, що зумовлює появу абсолютно нових можливостей для здійснення дидактичних принципів індивідуалізації й диференціації професійного навчання фа-

хівців у галузі інформаційних технологій (далі – ІТ-фахівців) у закладі вищої освіти (далі – ЗВО), що значно впливає на характер їх пізнавальної діяльності, на творчість, свідомість, компетентність і реалізує ситуацію переходу від навчання до самоосвіти, визначають актуальність дослідження пе-



дагогічних технологій під час формування професійно важливих якостей майбутніх ІТ-фахівців. Пошук нових технологій навчання – це реальний шлях сучасної організації процесу навчання в нових соціально-економічних умовах.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Науковий інтерес до багатьох проблем застосування педагогічних технологій у закладах вищої освіти підтверджується численними дослідженнями сучасних психологів і педагогів.

Низку праць провідних українських і зарубіжних науковців присвячено дослідженню процесуально-описового напрямку педагогічної технології як системної сукупності й порядку функціонування всіх особистісних, інструментальних і методологічних засобів, що використовуються для досягнення педагогічної мети (праці Н. Басової, І. Богданової, І. Волкова, С. Гончаренка, М. Кларіна, Б. Лихачова, В. Монахова, Ф. Янушкевича).

Питання наукового та процесуально-діяльнісного напрямів застосування педагогічних технологій для формування професійно важливих якостей майбутніх фахівців ЗВО, зокрема системний метод створення, застосування, визначення всього процесу навчання й засвоєння знань з урахуванням технічних і людських ресурсів і їх взаємодії, який ставить своїм завданням оптимізацію освіти, висвітлено в роботах В. Беспалька, Є. Бондаревської, В. Гузєєва, С. Загвязинського, М. Кларка, В. Краєвського, М. Левіної, В. Сластьоніна, С. Смірнова й ін. Проте невирішеною залишається низка питань як теоретичного, методологічного, так і практичного характеру стосовно відсутності єдиної концепції підбору сучасних педагогічних технологій професійної підготовки майбутніх фахівців: пізнавально-розвиваючих, особистісно мотивованих і диференційованих за змістом і методами навчання. Вирішення цього завдання, на наш погляд, можливе на основі активного впровадження в навчальний процес альтернативних форм, способів, технологій ведення освітньої діяльності.

Постановка основного завдання. Отже, метою нашої статті є аналіз, узагальнення й обґрунтування вибору педагогічних технологій, впровадження яких у навчальний процес ЗВО найдоцільніше з погляду формування професійно важливих якостей майбутніх ІТ-фахівців, урахуваючи перспективи їх конкурентоспроможності на національному та міжнародному ринках праці.

Виклад основного матеріалу дослідження. Шляхи розвитку системи освіти тісно пов'язані з тенденціями сучасного етапу

суспільного розвитку, тоді як принципи відкритості та безперервності стають принципами розвитку освіти. Аналіз досвіду зарубіжних дослідників дозволив виявити низку найбільш значущих тенденцій, спільних для розвитку професійної школи різних країн: фундаменталізація й розширення профілю підготовки фахівців; гуманізація природно-наукової й технічної освіти й технологізація гуманітарної; перехід від класичної дисциплінарно-професійної підготовки фахівців до мультидисциплінарної, проблемно орієнтованої освіти, перетворення її на систему безперервної освіти, що містить різні гнучкі освітні структури [4, с. 122]. Розвиток освіти в Україні відбувається в контексті євроінтеграційних тенденцій і загальноцивілізаційних трансформацій, зумовлених впровадженням нових освітніх технологій, що ґрунтуються на використанні сучасної комп'ютерної техніки та вимагають застосування нових форм, методів і засобів навчання на всіх рівнях освіти. Науковець В. Огнев'юк вважає, що модернізація освіти є новою філософією освітньої діяльності, яка потребує нового інноваційного мислення, нових принципів організації навчального процесу, нових взаємовідносин в освітньому середовищі [7, с. 61]. Освітня політика ЗВО в цих умовах повинна бути спрямована на вирішення проблеми підготовки конкурентоздатних фахівців, соціально захищених якістю й професійно-діяльнісними можливостями своєї освіти, а також комплексно особистісно підготовлених до роботи в постійно мінливих умовах.

Глобальні зміни в різноманітних сферах сучасного суспільства (інформаційній, комунікаційній, професійній) зумовлюють необхідність зміни методичних, технологічних і змістовних аспектів освіти, перегляду давніх ціннісних пріоритетів, педагогічних засобів і цільових установок. Інноваційні вимоги до професійної освіти вступають у протиріччя з традиційними технологіями навчання. У зв'язку із цим відбувається зміна традиційного процесу освіти й реалізація інноваційних підходів до навчання. Суть сучасного освітнього процесу полягає в оновленні структури й змісту навчання, заснуванні освітнього простору, що сприяє формуванню в студентів творчого мислення, досвіду науково-дослідної діяльності, самоосвіти, самовдосконалення, орієнтації в швидкому потоці інформаційних технологій.

Перехід системи вищої професійної освіти від традиційної до інноваційної має два етапи, що послідовно реалізуються. Перший етап – це впровадження практико-орієнтованих технологій у процес навчання,



що забезпечують освітні потреби всіх студентів згідно з їх індивідуальними особливостями; другий етап – перехід навчання на суб'єктивну основу з установкою на самоосвіту й самовдосконалення особистості студента. Потреба застосування сучасних педагогічних технологій у навчальному процесі вузу стала об'єктивною необхідністю. Від застосування сучасних педагогічних технологій багато в чому залежить те, наскільки майбутні фахівці будуть готові до реалізації тих завдань, що виникнуть у процесі їх професійної діяльності [5].

Поняття «технологія» може розглядатися в трьох аспектах: науковому (як частина педагогічної науки, що вивчає й розробляє цілі, зміст і методи навчання, моделює педагогічні процеси); процесуальному (як опис (алгоритм) процесу, сукупність цілей, змісту, методів і засобів досягнення запланованих результатів навчання); діяльнісному (як здійснення технологічного (педагогічного) процесу, функціонування методологічних, педагогічних і особистісних засобів) [6].

Важливе завдання технологій – знайти найкращий спосіб досягнення цілей навчання, управління цим процесом. Технології націлені на поступове впровадження в практику заздалегідь спроектованого процесу навчання. Вони закликають вивчати індивідуальні особливості студентів, різні види діяльності, адекватні віковому періоду розвитку й рівню їх підготовки.

Аналіз літератури із зазначеної проблеми показує, що термін «педагогічна технологія» міцно увійшов у теорію й практику педагогіки, а нині має неоднозначне тлумачення, не є загальноприйнятим, має як широке, так і вузьке значення.

Науковець В. Беспалько розглядає педагогічну технологію як сукупність засобів і методів відтворення теоретично обґрунтованих процесів навчання й виховання, що дозволяють успішно реалізовувати поставлені освітні цілі [1].

Дослідник Г. Селевко виокремлює в педагогічній технології три аспекти:

– *науковий*: педагогічні технології – частина педагогічної науки, що вивчає й розробляє цілі, зміст і методи навчання та проектує педагогічні процеси;

– *процесуально-описовий*: опис (алгоритм) процесу, сукупність цілей, змісту, методів і засобів для досягнення запланованих результатів навчання;

– *процесуально-дієвий*: здійснення технологічного (педагогічного) процесу, функціонування всіх особистісних, інструментальних і методологічних педагогічних засобів [9].

Дослідивши підходи до проблеми тлумачення змісту педагогічних технологій, які представлені в проаналізованих наукових публікаціях, ми прийшли до висновку, що більшість науковців під педагогічною технологією розуміє не просто дослідження у сфері використання технічних засобів навчання чи комп'ютерів, а дослідження з метою виявити принципи й розробити прийомі оптимізації освітнього процесу шляхом аналізу факторів, що підвищують освітню ефективність, шляхом конструювання й застосування прийомів і матеріалів, а також за допомогою оцінки застосовуваних методів.

Слід зазначити, що наразі в зарубіжній літературі має місце як початкове розуміння сутності педагогічної технології (педагогічна технологія як максимальне використання в навчанні можливостей технічних засобів навчання (далі – ТЗН)), так і розуміння педагогічної технології, пов'язане з ідеєю управління процесом навчання, тобто цілеспрямоване конструювання цілей навчання відповідно до цілей проектування всього ходу процесу навчання, перевірка й оцінка ефективності обраних форм, методів, засобів, оцінка поточних результатів, корекційні заходи.

Таким чином, педагогічна технологія повинна задовольняти основні методологічні принципи. До них відносять принципи, зазначені нижче.

Концептуальність. Кожній педагогічній технології повинна бути притаманна опора на певну наукову концепцію, що включає філософське, психологічне, дидактичне та соціально-педагогічне обґрунтування досягнення освітніх цілей.

Системність. Педагогічна технологія має володіти всіма ознаками системи: логікою процесу, взаємозв'язком усіх його частин, цілісністю.

Керованість припускає можливість діагностичного планування, проектування процесу навчання, поетапної діагностики, варіювання засобів і методів із метою корекції результатів.

Ефективність. Сучасні педагогічні технології існують у конкурентних умовах і повинні бути ефективними за результатами й оптимальними за витратами, гарантувати досягнення певного стандарту навчання.

Відтворюваність, що означає можливість застосування (повторення) педагогічної технології в інших однотипних освітніх установах іншими суб'єктами [9].

Критеріями відбору технологій у цьому разі є їх спрямованість на формування базових компетенцій (спеціальних і загальних), наявність можливостей для індивідуаліза-



ції освітнього процесу, розвитку мотивації студентів щодо майбутньої професії та продовження професійної освіти після закінчення університету, можливостей для переходу від освіти до самоосвіти.

У зв'язку з переходом вищої школи на роботу за новими освітніми стандартами, націленими на формування компетенцій студентів, необхідних для успішного виконання професійної діяльності, у практиці ЗВО використовуються найбільш розроблені й доступні для застосування в масовій практиці технології, поділені на три групи: традиційної навчальної, квазі-професійної та навчально-професійної діяльності [5].

До першої групи діяльності віднесена лекційно-семінарська система навчання, яку прийнято називати традиційною. Вона придатна для вирішення таких завдань, як передача великого обсягу інформації, розвиток пам'яті, уваги, деяких логічних умінь студентів (виділяти головне й суттєве, структурувати навчальний матеріал, підбирати докази, будувати класифікації). Відмінними рисами традиційної технології є такі: неможливість із її допомогою досягти більш повного й осмисленого засвоєння знань; слабе рішення задач соціалізації; складність отримання компетенцій, здатності вирішувати практичні нестандартні задачі; складність розвитку й обліку індивідуально-особистісних якостей тощо.

До другої й третьої груп діяльності віднесені інноваційні технології активного навчання квазіпрофесійної й навчально-професійної діяльності студентів, які відрізняються від традиційних такими якостями: активізацією поведінки й мислення учнів; високим ступенем їх залучення в навчальний процес; наявністю передумов для поетапної оцінки успішності й повноти засвоєння матеріалу; підвищеним ступенем мотивації, емоційності й творчого характеру занять; спрямованістю на вивчення матеріалу в максимально стислі терміни.

За наявністю чи відсутністю в технологіях квазіпрофесійної діяльності моделей, що імітують реальний процес, усі технології цієї групи поділені на неімітаційні й імітаційні технології (у кожній із груп виділені ігрові та неігрові). Неімітаційні неігрові технології являють собою технологію проблемного навчання (практикуми (соціокультурні, виробничі)); проектну технологію (індивідуальні та групові проекти, монопредметні й міжпредметні; інформаційні, дослідницькі, творчі й практикоорієнтовані проекти; віртуальні мережеві проекти); кейс-технологію; технології організації дослідницької діяльності студентів (студентські наукові

товариства, студентські наукові та науково-практичні конференції, наукові студентські дискусії). До неімітаційних ігрових технологій відносимо рефлексивно-рольові ігри, організаційно-діяльнісні ігри, експертні ігри, включаючи комп'ютерні; технології мозкового штурму («зворотний мозковий штурм», «конференція ідей»). Імітаційні неігрові технології включають заняття на тренажерах, а імітаційні ігрові технології представлені діловими іграми, рольовими іграми, імітаційними іграми на тренажерах тощо.

Серед технологій навчально-професійної діяльності, які найбільш наближені до умов реальної практики, виокремлюють технології формування досвіду професійної діяльності (практика за фахом, стажування); технології формування науково-дослідницької діяльності студентів (науковий семінар, студентська дослідна лабораторія, гранти на виконання самостійних дослідних робіт, науково-дослідницька практика, наукові публікації).

У ході аналізу наукової літератури й багатьох досліджень [6; 8; 10] було встановлено, що з метою досягнення цілей щодо формування професійно важливих якостей і особистісно-професійних компетенцій майбутніх ІТ-фахівців серед різноманітних педагогічних технологій найбільш адекватними поставленим цілям є такі: проектна технологія; інтерактивні технології; ігрові технології; інформаційні та комунікативні технології. Розглянемо більш детально їхню сутність.

Проектна технологія ідеально відповідає моделі практикоорієнтованого навчання й сприяє формуванню загальнокультурних і професійних компетенцій студентів. Рішення проблеми передбачає використання різноманітних підходів і засобів, а також поєднання індивідуальної роботи студентів із роботою в малих групах. Мета використання методу проектів у навчанні – включення студента у творчу науково-дослідну роботу на ранніх етапах навчання в ЗВО. Основні принципи цієї технології: отримання міцних наукових знань у галузі майбутньої професії; привчання до точних спостережень і аналізу отриманої інформації; залучення до експериментальної роботи; формування логічного, критичного, проблемно орієнтованого міждисциплінарного мислення.

Метод проектів завжди сприяє вирішенню якоїсь проблеми, яка передбачає, з одного боку, використання різноманітних методів, засобів навчання, а з іншого боку – інтегрування знань, умінь із різних галузей науки, техніки, технології, творчої сфери. Результати виконаних проектів повинні



бути «відчутними», тобто якщо це теоретична проблема, то її рішення – конкретне, якщо практична – конкретний результат, готовий до впровадження. Таким чином, суть проектного навчання полягає в тому, що студент у процесі роботи над навчальним проектом вивчає реальні процеси, проживає конкретні ситуації, залучається до проникнення всередину явищ, процесів і конструювання нових об'єктів.

Інтерактивні технології реалізують спосіб взаємодії викладача та студентів у режимі діалогу, орієнтовані на більш широку взаємодію студентів не тільки з викладачем, але й один з одним, на домінування активності студентів у процесі навчання (тренінгові заняття (навчальні тренінги, професійні, мотиваційні, «дебати» й ін.)), формуючи при цьому продуктивні підходи до оволодіння інформацією, здатність мислити неординарно, обґрунтовувати свої позиції; розвивають уміння співпрацювати, вступати в партнерське спілкування. Мета технології інтерактивного навчання – створення умов для діалогового спілкування викладача зі студентами на основі взаєморозуміння, спільної взаємодії в освітньому процесі та затвердження інтелектуальної спроможності студентів. Основний принцип технології інтерактивного навчання – установа міжособистісного пізнавального спілкування між об'єктом і суб'єктом цього процесу на основі діалогової взаємодії. Інтерактивне навчання дозволяє вирішувати низку освітніх завдань: сформувати комунікативні вміння й навички; розвинути пізнавальну активність у навчальній діяльності; сформувати стійку позитивну мотивацію до процесу навчання; здобути уміння, навички та компетенції діалогового спілкування та вміння працювати в команді. У рамках інтерактивного навчання використовуються різноманітні форми роботи (індивідуальна, парна, групова). Значного поширення набули дискусійні форми, дослідницькі проекти, ділові ігри тощо, збудовані на технології інтерактивного навчання. Інтерактивні програми з'єднують як пізнавальні, так і емоційні компоненти, що дозволяє інтенсифікувати процес навчання в цілому. Таким чином, інтерактивне навчання передбачає відмінну від звичної логіку освітнього процесу: не від теорії до практики, а від формування нового досвіду до його теоретичного осмислення через практичне застосування.

Складовою частиною педагогічних технологій є *ігрові технології* (досить велика група, що містить різні педагогічні ігри (дидактичні, ділові, рольові ігри)), що являють нині величезний інтерес для викладачів. При цьому гра визначається як особливий

вид діяльності соціального характеру, непродуктивна, квазіпродуктивна діяльність, мотиви якої полягають у процесуальних актах діяльності (діях, операціях, уміннях, навичках, функціях) [3].

Ігрові технології, спираючись на важливі методичні правила, мають великі можливості, оскільки гра як модель об'єктивної реальності робить більш зрозумілою її структуру й розкриває важливі причинно-наслідкові зв'язки. У сучасному ЗВО, де приділяють увагу активізації й інтенсифікації навчального процесу, ігрова діяльність використовується в таких випадках: як технологія для освоєння поняття, теми й навіть розділу навчального предмета; у якості елементів (іноді дуже істотних) більш великої технології; у якості технологій аудиторної роботи (колективні творчі справи). Ділова гра – провідна форма квазіпрофесійної діяльності, форма відтворення предметного й соціального змісту професійної діяльності, моделювання систем відносин, характерних для конкретного виду праці. У діловій грі, в умовах спільної діяльності кожен студент набуває навички соціальної взаємодії, ціннісні орієнтації й установки, що властиві майбутньому фахівцю. Науковець А. Вербицький виділяє такі психолого-педагогічні принципи конструювання ділової гри: принцип імітаційного моделювання конкретних умов і динаміки виробництва; принцип ігрового моделювання змісту і форм професійної діяльності; принцип спільної діяльності; принцип діалогічного спілкування; принцип проблемності змісту імітаційної моделі й процесу його розгортання в ігровій діяльності [2]. Ділова гра дозволяє реалізувати такі основні педагогічні функції: формування в майбутніх фахівців цілісного уявлення про професійну діяльність у її динаміці; набуття як предметно-професійного, так і соціального досвіду, зокрема прийняття індивідуальних і спільних рішень; розвиток професійного теоретичного й практичного мислення; формування пізнавальної мотивації, забезпечення умов появи професійної мотивації.

В умовах безперервного зростання науково-технічних досягнень підвищуються й вимоги до професійної підготовки фахівців. Вони повинні не тільки володіти новими інформаційними та комунікативними технологіями, а й ефективно застосовувати їх у своїй професійній діяльності, використовуючи творчий підхід до вирішення професійних завдань. Поява й поширення технологій мультимедіа й Інтернету дозволяє використовувати комп'ютерні технології (далі – КТ) як засіб спілкування, виховання, інтеграції у світову спільноту. Явно



відчувається й вплив комп'ютерних технологій на розвиток особистості й професійне самовизначення. Під час використання КТ на заняттях підвищується мотивація до навчання та стимулюється пізнавальний інтерес студентів, зростає ефективність самостійної роботи. Дотримуючись цієї термінології, можна визначити інформаційні технології навчання (далі – ІТН) як сукупність електронних засобів і способів їх функціонування, що використовуються для реалізації навчальної діяльності. Удосконалення методів вирішення функціональних завдань і способів організації інформаційних процесів призводить до абсолютного нових інформаційних технологій, серед яких стосовно навчання можна виділити такі: 1) комп'ютерні навчальні програми, що включають в себе електронні підручники, тренажери, лабораторні практикуми, тестові системи; 2) навчальні системи на базі мультимедіа-технологій, побудовані з використанням комп'ютерів, відеотехніки; 3) інтелектуальні й навчальні експертні системи, розподілені бази даних за галузями знань; 4) засоби телекомунікації, що включають у себе електронну пошту, телеконференції, локальні й регіональні мережі зв'язку, мережі обміну даними; 6) електронні бібліотеки, розподілені й централізовані видавничі системи.

Висновки з проведеного дослідження. Результати проведеного теоретичного дослідження показали, що сучасні педагогічні технології по-новому представляють зміст навчання й забезпечують досягнення поставлених дидактичних цілей, упроваджуючи наукові підходи до організації навчального процесу, розширюють діапазон освітніх послуг, що надаються студентам, змінюють і пропонують нові форми, методи й засоби навчання. Застосування сучасних педагогічних технологій – одна з найперспективніших потреб розвитку вищої освіти, що сприяє більшій індивідуалі-

зації навчального процесу, інтенсифікації навчання, формуванню й самоактуалізації особистості майбутнього фахівця, сприяє підвищенню мотивації студентів, пошуку нових підходів для досягнення професійних цілей і вирішення задач, набуття потрібних знань, формування професійних компетенцій, необхідних у майбутній професійній діяльності ІТ-фахівців.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Беспалько В., Татур Ю. Системно-методическое обеспечение учебно-воспитательного процесса подготовки специалистов. М.: Высшая школа, 1989. 141 с.
2. Вербицкий А. Активное обучение в высшей школе: контекстный подход. М.: Высшая школа, 1991. 207 с.
3. Винник В., Гонова Н. Игровое моделирование как средство повышения учебно-познавательной активности в образовательном процессе. Современные проблемы науки и образования. 2015. Вип. 2. С. 521.
4. Гурська О. Проблеми формування освітньо-інформаційного середовища технічного університету при підготовці майбутніх ІТ-фахівців. Педагогічні науки. 2017. Вип. LXXX. Т. 3. С. 121–127.
5. Даніленко А. Інноваційні технології навчання професії. Профтехосвіта. 2010. Вип. 5(17). С. 80–85.
6. Полат Е., Бухаркина М., Моисеева М., Петров А. Новые педагогические и информационные технологии в системе образования: учеб. пособие. Москва: Академия, 2005. 272 с.
7. Кремень В., Левовицький Т., Огнев'юк В., Сисоєва С. Освітні реформи: місія, дійсність, рефлексія: монографія. Київ: Едельвейс, 2013. 460 с.
8. Пищик О. Інформаційно-комунікативні технології та сучасний урок: методика проведення і результативність. Педагог професійної школи: метод. посібник. Київ: ІПТО НАПН України, 2010. Вип. 2. 143 с.
9. Селевко Г. Энциклопедия образовательных технологий. В 2-х т. Т. 1. Москва: Народное образование, 2005. 556 с.
10. Сисоєва С. Педагогічні технології у неперервній професійній освіті. Неперервна професійна освіта: філософія, педагогічні парадигми, прогноз: монографія / за ред. В. Кременя. Київ, Наукова думка, 2003. С. 449–564.



УДК 159.955.4:33.012.334

ЗАХОДИ РЕАЛІЗАЦІЇ НАУКОВО-МЕТОДИЧНОЇ СИСТЕМИ ФОРМУВАННЯ КОНКУРЕНТОСПРОМОЖНОСТІ ФАХІВЦЯ МУНІЦИПАЛЬНОЇ ЕКОНОМІКИ

Ільєнко О.Л., к. філол. н.,
доцент кафедри іноземних мов
Харківський національний університет міського господарства
імені О.М. Бекетова

У статті представлено науково-методичну систему формування конкурентоспроможності фахівця муніципальної економіки, яку розроблено для студентів освітнього рівня «Бакалавр». Зазначається, що було проведено педагогічний експеримент, спрямований на формування когнітивно-операційного компонента конкурентоспроможності в студентів факультету економіки та підприємництва. Методика була заснована на поступовому введенні в програму підготовки майбутніх фахівців дисциплін, зміст яких був скорегований відповідно до актуалізації проблеми конкурентоспроможності: формування системи знань про конкурентоспроможність і комунікативних умінь (1 курс); формування загальнопрофесійних і фахових компетенцій (2 курс); актуалізація загальнопрофесійних і фахових компетенцій (3 курс); формування вмінь командної діяльності (4 курс).

Ключові слова: професійна підготовка, конкурентоспроможність, конкурентоспроможний фахівець, фахівець муніципальної економіки, науково-методична система, когнітивно-операційний компонент, заходи реалізації.

В статті представлена науково-методическая система формирования конкурентоспособности специалиста муниципальной экономики, разработанная для студентов образовательного уровня «Бакалавр». Отмечается, что авторами был проведен педагогический эксперимент, направленный на формирование когнитивно-операционного компонента конкурентоспособности студентов факультета экономики и предпринимательства. Методика была основана на постепенном введении в программу подготовки будущих специалистов дисциплин, содержание которых было скорректировано согласно актуализации проблемы конкурентоспособности: формирование системы знаний о конкурентоспособности и коммуникативных умений (1 курс); формирование общепрофессиональных и профессиональных компетенций (2 курс); актуализация общепрофессиональных и профессиональных компетенций (3 курс); формирование умений командной деятельности (4 курс).

Ключевые слова: профессиональная подготовка, конкурентоспособность, конкурентоспособный специалист, специалист муниципальной экономики, научно-методическая система, когнитивно-операционный компонент, способы реализации.

Iliencko O.L. METHODS OF REALIZATION OF THE SCIENTIFIC AND METHODOLOGICAL SYSTEM FOR COMPETITIVENESS FORMATION OF THE PROFESSIONAL OF MUNICIPAL ECONOMY

The article focuses on the necessity of training a competitive professional for the municipal economy, who will possess new knowledge, new competencies and skills necessary to implement reforms in this branch. A scientific and methodical system of formation of a competitive professional of municipal economy is suggested, which is developed for the Bachelor degree students.

It is noted that by enhancing the competitiveness development of a future professional at the university, the educator launches the mechanism for its further self-development in the professional environment, in which this phenomenon can be fully realized. Consequently, implementation of such a system at the university level can be considered as the first stage for formation of competitiveness as a professional and personal phenomenon.

The results of the study prove that components such as needs and motivational, cognitive-operational and reflective-evaluative are identified in the integrated concept of competitiveness.

It is mentioned that a pedagogical experiment on forming the cognitive-operational component of competitiveness for the students of the department of Economics was conducted at O.M. Beketov National University of Urban Economy in Kharkiv. The training was focused on a gradual introduction to the curriculum the disciplines, the content of which can be adjusted to different aspects of competitiveness, in particular, formation of the system of knowledge about competitiveness and communication skills (1 year); formation of general and professional competences (2 year); actualization of general and professional competencies (3 year); team building skills (4 year). The methods of the suggested system realization are demonstrated in the paper using the example of such disciplines as Fundamentals of Business Communication and City as a Social System.

Key words: professional training, competitiveness, competitive professional, professional of municipal economy, scientific and methodical system, cognitive-operational component, methods of realization.



Постановка проблеми. Динаміка розвитку суспільства й економіки в сучасному світі виявили необхідність для системи вищої освіти адекватно реагувати на них та здійснювати підготовку конкурентоспроможних фахівців, яких могли б успішно вирішувати професійні проблеми в умовах, що постійно змінюються. На нинішньому етапі розвитку муніципальна економіка потребує вирішення її нагальних завдань і впровадження нових механізмів управління на основі передового світового досвіду з урахуванням національних особливостей економічного стану України. Галузі необхідні фахівці з новим знанням, новими компетентностями, уміннями та навичками управління й публічного адміністрування для успішного здійснення реформ. Під час розроблення програм закладам вищої освіти потрібно чітко усвідомлювати, що необхідною є підготовка фахівця, здатного відповідати вимогам часу, бути конкурентоспроможним на ринку праці та відображати не тільки потреби сьогодення, але й орієнтуватися на виклики майбутнього.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Останнім часом збільшився інтерес і, відповідно, кількість наукових праць, присвячених питанням різноманітних підходів, механізмів, аспектів формування конкурентоспроможності майбутнього фахівця у сфері вищої освіти. Ці проблеми знайшли відображення в працях Т. Андріяко, В. Бикової, Ю. Завалевського, М. Захарової, В. Мезінова, О. Пономарьова, О. Романовського, О. Романовської, А. Семенової, В. Шаповалова.

У роботі використовувався системний підхід до дослідження певного поняття чи процесу, зокрема конкурентоспроможності, що найбільш ґрунтовно представлено в працях О. Іонової, Ю. Козловського й І. Козловської, О. Резван, Л. Сушенцевої, Л. Штефан [5; 6; 8; 9; 10]. На основі аналізу праць науковців О. Резван узагальнює ознаки соціальної системи як особливого виду системи, яка вибірково взаємодіє із середовищем. Така взаємодія може по-різному сприяти функціонуванню системи: сприяти її розвитку, зміцненню, стабілізації чи стримуванню її руху й інтегративних процесів [8, с. 182–183].

Постановка завдання. Формування компонентів конкурентоспроможності фахівця муніципальної економіки потребує розроблення науково-методичної системи, а також заходів її реалізації в процесі підготовки в університеті студентів освітнього рівня «Бакалавр».

Виклад основного матеріалу дослідження. Для визначення сутності науко-

во-методичної системи формування конкурентоспроможного фахівця муніципальної економіки слід проаналізувати суть поняття «система». Підтримуючи висновки попередніх дослідників (О. Іонової, Ю. Козловського й І. Козловської, О. Резван, Л. Сушенцевої, Л. Штефан), зауважуємо, що система формування конкурентоспроможності фахівця має ознаки соціальної, оскільки основна діяльність із перетворення особистості, що реалізується в певному середовищі, є затребуваною соціумом, адже конкурентоспроможність наразі є якістю, без якої фахівець не може бути успішним у житті.

У цьому аспекті актуальними для роботи вважаємо висновки науковців Л. Вороновської й Л. Ємельянової [2; 3], які наголошують на необхідності формування в майбутнього конкурентоспроможного фахівця таких особистісних якостей, що дозволяють надавати працедавцю перевагу перед іншими претендентами, зокрема асертивності, комунікативної активності, соціальної відповідальності, мобільності.

Пояснюючи сутність системи формування конкурентоспроможного фахівця, зокрема муніципальної економіки, слід орієнтуватися на її багатозаровість. Конкретний рівень досягнення конкурентоспроможності може бути сформований у певному середовищі, але загалом досягнення акме конкурентоспроможності особистості відбувається впродовж її активного професійного самовиявлення в різних середовищах. Саме тому неможливо дослідити процес подальшого формування зазначеного утворення в межах реалізації особистості у фаховому середовищі.

Система формування конкурентоспроможності фахівця також є такою, що розвивається, при цьому розвиток здійснюється на різних її рівнях. Пояснимо це детальніше. Особистість набуває якості конкурентоспроможності в межах освітнього середовища через педагогічний вплив на її мотивацію, загальнопрофесійні та фахові компетенції, рівень здатності до рефлексії, тобто на ті компоненти, які в цілому виявляють рівень конкурентоспроможності. Цей процес може відбуватися як природно (без спеціального втручання факторів впливу), так і організованим способом, коли створюється система впливу на особистість із метою актуалізації її самовдосконалення певного змісту (у нашому випадку вплив здійснюється з метою формування конкурентоспроможності). У цей період створюється й реалізується певна система, що містить мету, принципи, етапи та засоби впливу на особистість, уточнюються критерії та показники сформо-



ваності прогнозованого утворення; у межах системи в цільовому аспекті координується діяльність педагогів, зміст програми підготовки фахівців, форми педагогічного супроводу тощо. Результатом реалізації будь-якої педагогічної системи стає якісне перетворення особистості суб'єктів її впливу, що корелюється за змістом із її цільовим призначенням [4, с. 32].

Однак зауважуємо, що формування конкретного особистісного утворення, зокрема конкурентоспроможності, не завершується в межах одного середовища. Активізуючи розвиток майбутнього фахівця в аспекті його конкурентоспроможності в межах університетського середовища, ми запускаємо механізм його саморозвитку за зазначеним змістом у межах фахового середовища, в якому він буде реалізовуватися. Отже, акме результатів впливу системи формування конкурентоспроможності можна очікувати не лише від її реалізації в межах університету, а й передусім від самовиявлення особистості як конкурентоспроможного фахівця в професійному середовищі. Тому реалізацію такої системи в межах підготовки фахівців, зокрема муніципальної економіки, можна розглядати як етап формування конкурентоспроможності як особистісно-професійного утворення.

Варто зазначити, що для формування конкурентоспроможності майбутніх фахівців, муніципальної економіки зокрема, важливим стає урахування в системі як середовища, у якому буде відбуватися зазначений процес, так і наукових і методичних положень його організації, а значить, справедливим видається характеристика зазначеної системи як науково-методичної.

Запропонована науково-методична система формування конкурентоспроможності майбутнього фахівця муніципальної економіки базується на розумінні інтегрованості концепту «конкурентоспроможність» і зорієнтована на формуванні конкретних компонентів, які входять до його змісту, а саме: *потребово-мотиваційного, когнітивно-операційного та рефлексивно-оцінного компонентів.*

Зосередимося на когнітивно-операційному компоненті конкурентоспроможності фахівця, який більшість науковців розуміють як базовий, на основі якого здійснюється власне підготовка до професійної діяльності. Загалом змістове навантаження цього компонента зумовлене низкою компетенцій, які отримують майбутні фахівці в процесі професійної підготовки в межах освітніх програм.

Когнітивно-операційний компонент передбачає професійну мобільність – здат-

ність фахівця до ротації, його обізнаність щодо професійної діяльності в цілому, а також готовність отримувати нові знання, що необхідні в умовах реальності, що змінюється; цей компонент полягає в здійсненні конкурентоспроможними фахівцями професійної діяльності на основі тих знань і вмінь, що вони отримали в процесі навчання; дозволяє їм застосовувати на практиці методи активної соціально-психологічної взаємодії в процесі своєї професійної діяльності.

У цьому аспекті цінним для нашого дослідження стало розмежування С. Вітер [1] понять «економічна освіта» й «економічна підготовленість». При цьому якщо рівень економічної освіти можна визначити шляхом виявлення засвоєного мінімального об'єму економічних знань, а критерії оцінки якості цієї освіти постійно уточнюються й доповнюються, то рівень економічної підготовленості виявляється через уміння фахівця користуватися знаннями, реалізовувати на практиці фахові компетенції. Готовність до економічної діяльності науковець мислить як сформованість системи компетенцій, які включають не лише традиційно визначені в стандартах освіти знання й уміння, але й формування ціннісно-мотиваційних ставлень і проектувань на їх основі особистісної та суспільно значущої діяльності. Отже, для сучасного економіста незаперечною стає важливість причетності до суспільно значущих проектів, можливо, до волонтерської діяльності економічного спрямування.

Треба зазначити, що потребова-мотиваційний і рефлексивно-оцінний компоненти конкурентоспроможності можуть бути сформовані впродовж повного циклу реалізації зазначеної системи, тоді як когнітивно-операційний компонент потребує технологічного підходу до його формування, що пов'язано з поступовістю введення в програму підготовки майбутніх фахівців дисциплін, зміст яких має бути скорегований відповідно до актуалізації проблеми конкурентоспроможності: формування системи знань про конкурентоспроможність і комунікативних умінь (1 курс); формування загальнопрофесійних і фахових компетенцій (2 курс); актуалізація загальнопрофесійних і фахових компетенцій (3 курс); формування умінь командної діяльності (4 курс).

Таблиця 1 містить відомості щодо введення інформації з проблеми конкурентоспроможності фахівця муніципальної економіки, яку запропоновано надавати на 1–4 курсах навчання студентів у Харківському національному університеті міського господарства імені О.М. Бекетова.



Таблиця 1

**Уведення інформації з проблеми конкурентоспроможності в професійній
реалізації фахівця муніципальної економіки**

Курс	Дисципліна	Доповнення змісту за темою дослідження
1 курс	Українська ділова мова (за професійним спрямуванням)	Складання резюме з актуалізацією конкурентних елементів досвіду
	Іноземна мова	Спецкурс «Керівництво з будовання кар'єри» (Career search guide) – чотирифазна модель розвитку кар'єри
	Основи ділової комунікації	Особливості роботи в команді; організація та підтримування ділових зв'язків
	Психологія	Правила протистояння маніпуляціям; правила ефективного спілкування на співбесідах
2 курс	Економіка підприємства	Система забезпечення конкурентоспроможності продукції (модуль «Продукція підприємства. Конкурентоспроможність продукції»). Модуль «Конкурентоспроможність підприємства»
	Місто як соціальна система	Розвиток корпоративної соціальної відповідальності як чинник конкурентоспроможності
	Конкурентоспроможність підприємства	Теоретичні основи конкурентних відносин
3 курс	Менеджмент	Розроблення аутсорсинг-проектів у галузі управління персоналом; залучення персоналу на умовах лізингу
4 курс	Проектний аналіз	Оцінювання міри виконання проекту за основними критеріями його успішності (порівняно з іншими проектами)

Заходи реалізації науково-методичної системи формування конкурентоспроможності фахівця муніципальної економіки розглянемо на прикладі двох дисциплін («Основи ділової комунікації» та «Місто як соціальна система»), що вивчаються на першому та другому курсі підготовки в університеті та сприяють формуванню системи знань про конкурентоспроможність і комунікативних умінь і формуванню загальнопрофесійних і фахових компетенцій.

У процесі викладання курсу дисципліни «**Основи ділової комунікації**» акцент було зроблено на особливостях роботи фахівця в команді, а також на важливості вміння організовувати та підтримувати ділові зв'язки. Зокрема, студентів спрямовували на усвідомлення необхідності корекції «Я-концепції особистості» щодо формування вольових якостей (наполегливість, дисциплінованість, самостійність, цілеспрямованість, ініціативність, організованість), важливих для командної роботи. Зважаючи на переважну спрямованість студентів не лише на отримання роботи за фахом, але й на кар'єрний розвиток, кожне практичне завдання занять у межах зазначених тем обирали з метою формування рис характеру та компетенцій, важливих для командної

роботи. Так, студенти отримували інформацію про те, що для найбільш успішної роботи в команді (групі) кожному учаснику має бути надано умови для найбільш ефективного виявлення саме його здібностей (тобто важливого значення набуває умова врахування особистісно-індивідуальних особливостей у межах завдань групової діяльності). Для цього в групі має бути створена ієрархія рольових позицій: лідер (координатор); узагальнювач – людина, яка може здійснювати керівництво загальною діяльністю (або конкретним процесом); генератор ідей – член групи, який найбільш активно створює нові ідеї, є джерелом творчості; експерт (контролер, оцінювач) – людина, основною якістю якої є обережність, що виявляється в намаганні все перевірити, знайти недоліки, а значить, попередити помилку; узгоджувач – член групи, який уміє пов'язати завдання, що виконується, з іншими завданнями організації, таким чином надаючи йому важливості в стратегічному розвитку організації; випробувач (практик-виконавець) – учасник команди, найбільш придатний для втілення рішень у практичну діяльність, він постійно розглядає ідеї з позиції їх реальності; помічник – той, хто не має чітких власних претензій,



але готовий допомагати в конкретній роботі, підтримати слухну ідею. Після того, як студенти ознайомилися з ієрархією групових позицій, вони мали виконати низку вправ: на розподіл ролей у заданій команді в умовах визначеної діяльності; вибір команди (конкретних осіб із запропонованих) для виконання конкретного завдання; доведення до члена команди змісту його ролі та функціональних завдань.

Важливого значення для формування особистісних якостей і вмінь, необхідних для ефективної комунікації в професійній діяльності, набуло застосування в процесі навчально-пізнавальної діяльності ігрових технологій. Так, студенти залучалися до виконання вправ «Будинок» (усвідомлення своєї ролі в групі, стилю власної поведінки), «Зручна й незручна позиція» (усвідомлення значення рівності позицій співрозмовників у взаємодії); «Вихід із контакту» (формування вміння вийти з контакту); ділової гри «Перемовини» (формування вміння ведення ділової дискусії як інструмента ефективної взаємодії) [7].

Важливою компетенцією фахівця будь-якого профілю стає вміння організувати професійну комунікацію та підтримувати набуті зв'язки в межах професійного середовища. Згідно із цим майбутнім фахівцям муніципальної економіки було дане завдання проаналізувати можливості набуття нових професійних зв'язків в умовах навчання в університеті. Результати пошукової роботи виявили, що найбільшою часткою вибору студентами можливостей нових комунікацій є створення тематичних груп у соціальних мережах, а отже, і постійне оновлення тематичного змісту інформації в цих групах, цікавої для нових комунікантів. Зазначена діяльність була визнана студентами як найбільш ефективний спосіб підтримання комунікаційних зв'язків. Крім того, майбутні фахівці муніципальної економіки зауважили, що в якісному аспекті комунікаційні професійні зв'язки мають реалізовуватися не лише у віртуальний спосіб, а й у реальних формах спілкування, наприклад, у процесі конференцій, різного роду семінарів, тренінгів тощо. Таким чином, комунікаційні зв'язки можна розглядати як досить серйозний спосіб конкурентоспроможності особистості на ринку праці.

Гуманістичний аспект проблеми конкурентоспроможності було актуалізовано в процесі вивчення дисципліни **«Місто як соціальна система»** (2 курс). Метою дисципліни було ознайомлення студентів із концепцією міста, зокрема його сучасного стану розвитку (постіндустріальне місто), і можливостями, які місто як соціальна

структура надає людині як своїй частині і як окремій особистості. Свідомість майбутніх фахівців муніципальної економіки спрямовувалася на те, що кожен містянин включений, з одного боку, у міські соціальні мережі (тобто є користувачем кожної із цих мереж), а з іншого – у розвиток конкретної соціальної структури (оскільки є представником однієї з них – працівником конкретної організації, яка створює продукт для інших користувачів соціальних мереж міста). У цьому аспекті важливою для кожного містянина як представника соціальної системи є його затребуваність іншими одиницями суспільства, а отже, ідеться про соціальну відповідальність кожного майбутнього фахівця. Орієнтуючись на меценатські підходи відомих підприємців, наприклад Д. Паккарда й інших, студенти визначали, що соціальна відповідальність у сучасній міській корпоративній культурі є обов'язковим елементом успіху, оскільки дозволяє робити внесок у поліпшення якості життя суспільства (не лише платити необхідні податки, а й колективно робити те, що не під силу одинакам). Отже, активність у представленні соціальних стартапів і їх реалізації є досить затребуваною якістю для сучасного фахівця, а отже, слід не лише бути готовим до виконання фахових завдань, а й стати корисним для організації, уміти реагувати на запити суспільства, виокремлювати необхідні для конкретних споживачів соціальні потреби й виявляти ініціативу в їх реалізації. Таким чином, однією зі стратегій професійної реалізації для молодого фахівця має стати готовність до соціального партнерства, що можна розглядати як конкурентну якість у межах фахової реалізації.

Згідно із вищезазначеним для студентів експериментальної групи було створено умови реалізації у волонтерських організаціях, що дозволяло приєднатися до соціально орієнтованої діяльності. Зокрема, студенти мали змогу реалізовуватися у межах центрів, що працюють на базі ХНУМГ імені О.М. Бекетова. Так, Центр регіонального розвитку запропонував студентам узяти участь у реалізації проекту «Соціальний діалог», завданням якого була промоція соціальної відповідальності серед населення Балаклійського, Барвінківського та Ізюмського районів Харківської області. Волонтерська діяльність студентів передбачала організацію та проведення тренінгів із метою навчання учасників готувати проектні заявки для участі в грантових конкурсах, підготовки проектів, пропозиції для подачі до фондів. Результатом такої діяльності стали позитивні відгуки від районних адміністрацій зі звітами про те, що деякі заявки,



створені за допомогою студентів-волонтерів, уже отримали фінансування (грант на власний бізнес для переселенців у рамках проекту програми малих грантів ПРООН і в рамках конкурсу міні-проектів «Разом у майбутнє» (2016 рік)).

У межах проекту «Вода в долонях» студенти-волонтери залучалися до облаштування джерел у сільських районах Харківської області, проведення перевірки питної води в СЕС та ініціювання передання цих джерел на баланс районних адміністрацій.

Участь у проекті «Гендерний аудит міського простору» (м. Харків, м. Чугуїв (Харківська область), м. Комсомольськ (Полтавська область)) дозволила зорієнтувати майбутніх фахівців муніципальної економіки на важливість урахування соціальних потреб населення для забезпечення ефективного користування місцями міської рекреації. Студенти проводили опитування щодо задоволення потреб дітей різних вікових категорій і статі в межах дитячих майданчиків; безпеки перебування в зонах рекреації; обладнання для маломобільних осіб (мами з візочками) тощо. Після проведеного аудиту керівникам територіальних адміністрацій були надані пропозиції щодо покращення умов визначених територій для користувачів.

Отже, у процесі навчання студенти отримували можливість як дізнатися про особливості змісту поняття «конкурентоспроможність» відповідно до організації та фахівця, так і долучитися до диверсифікованих видів діяльності з метою набуття конкурентоспроможності в межах професійного середовища.

Висновки з проведеного дослідження. Формування конкурентоспроможності майбутнього фахівця стає необхідним в умовах сучасних реформ, зокрема, галузі муніципальної економіки. Запропонована науково-методична система формування конкурентоспроможності майбутнього фахівця муніципальної економіки передбачає здійснення педагогічного впливу на особистість студента. Формування когнітивно-операційного компонента потребує

технологічного підходу, що здійснюється через поступове введення в програму підготовки майбутніх фахівців тих дисциплін, зміст яких має бути скорегований відповідно до актуалізації проблеми конкурентоспроможності, а саме формування системи знань про конкурентоспроможність і комунікативних умінь (1 курс); формування загальнопрофесійних і фахових компетенцій (2 курс); актуалізація загальнопрофесійних і фахових компетенцій (3 курс); формування вмінь командної діяльності (4 курс).

ЛІТЕРАТУРА:

1. Вітер С. Вимоги до майбутніх фахівців економічного профілю у контексті підготовки для аграрної сфери. Молодь і ринок. № 6 (89). 2012. С. 140–145.
2. Вороновська Л. Формування професійної мобільності майбутніх фахівців комунального господарства: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04 / Харків. нац. пед. ун-т ім. Г.С. Сковороди. Дніпропетровськ, 2016. 282 с.
3. Емельянова Л. Психологія конкуренції і конкурентоспособності: монографія. М.: Изд-во МГОУ, 2008. 440 с.
4. Ільєнко О. Зміст науково-методичної системи формування конкурентоспроможного фахівця муніципальної економіки та етапи її реалізації. Теорія і практика управління соціальними системами: філософія, психологія, педагогіка, соціологія. № 2, 2018. С. 28–37.
5. Іонова О. Системний та синергетичний підходи у педагогічних дослідженнях: навч. посіб. Харків: ХНПУ ім. Г. С. Сковороди, 2011. 50 с.
6. Козловський Ю., Козловська І. Едукаційна інтегродогія: монографія. Львів: Сполом, 2015. 360 с.
7. Моргунова С., Резван О. Тренінг соціальної взаємодії: навчально-методичний посібник. Харків: ХНАДУ, 2017. 102 с.
8. Резван О. Формування професійно-рефлексивної позиції майбутнього фахівця автомобільно-дорожньої галузі: монографія. Х.: «Точка», 2014. 400 с.
9. Сушенцева Л. Формування професійної мобільності майбутніх кваліфікованих робітників у професійно-технічних навчальних закладах: теорія і практика: монографія. Кривий Ріг: Вид. дім, 2011. 385 с.
10. Штефан Л. Теоретичні і методичні засади формування інноваційної культури майбутніх інженерів-педагогів у процесі професійної підготовки: дис. на здобуття д. пед. н. зі спец. 13.00.04 – теорія і методика професійної освіти. Харків, 2013. 535 с.



УДК 378+727+377+37

ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНИХ КОМПЕТЕНТНОСТЕЙ МАЙБУТНІХ АРХІТЕКТОРІВ У ПРОЦЕСІ ВИВЧЕННЯ ДИСЦИПЛІН ХУДОЖНЬОГО ЦИКЛУ

Карпова С.М., к. пед. н.,
доцент кафедри рисунка, живопису та архітектурної графіки
*Архітектурно-художній інститут
Одеської державної академії будівництва та архітектури*

Міхова Т.В., к. пед. н.,
доцент кафедри рисунка, живопису та архітектурної графіки
*Архітектурно-художній інститут
Одеської державної академії будівництва та архітектури*

Кубриш Н.Р., к. мист.,
доцент кафедри рисунка, живопису та архітектурної графіки
*Архітектурно-художній інститут
Одеської державної академії будівництва та архітектури*

У статті окреслено завдання й шляхи розв'язання проблем архітектурної освіти на шляху покращення якості підготовки майбутніх архітекторів. Здійснено аналіз сучасних досліджень щодо формування професійних компетентностей у майбутніх архітекторів. Обґрунтовано сутність професійної компетентності з огляду на державний освітній стандарт вищої професійної освіти щодо формування базових загальнокультурних і професійних компетентностей у майбутніх архітекторів. Розглянуто методику формування професійних компетентностей у майбутніх архітекторів під час вивчення дисциплін художнього циклу за трьома послідовними етапами: пропедевтичним, професійної орієнтації образотворчої діяльності та продуктивним. Наведено приклади заходів і завдань у процесі набуття теоретичного та практичного досвіду студентів.

Ключові слова: професійна компетентність, дисципліни художнього циклу, архітектурна освіта, формування професійних компетентностей.

В статье обозначены задачи и пути решения проблем архитектурного образования как улучшение качества подготовки будущих архитекторов. Осуществлен анализ современных исследований по формированию профессиональных компетенций у будущих архитекторов. Обоснована сущность профессиональной компетентности согласно государственному образовательному стандарту высшего профессионального образования. Рассмотрена методика формирования профессиональных компетентностей у будущих архитекторов во время изучения дисциплин художественного цикла, проходившего по трем последовательным этапам: пропедевтическому, профессиональной ориентации изобразительной деятельности и продуктивному. Приведены примеры мероприятий и задач в процессе приобретения теоретического и практического опыта студентов.

Ключевые слова: профессиональная компетентность, дисциплины художественного цикла, архитектурное образование, формирование профессиональных компетентностей.

Karpova S.M., Mikhova T.V., Kubrish N.R. FORMATION OF PROFESSIONAL COMPETENCIES OF FUTURE ARCHITECTS IN THE PROCESS OF STUDYING OF THE ARTISTIC CYCLE DISCIPLINES

The paper describes the tasks and ways of solving the problems of architectural education. The paper considers the system of artistic preparation of future architects and features of the modern architectural education concepts. The presented analysis of the professional competencies formation considers the state of educational standard of higher vocational education for the formation of basic general cultural and professional competencies of future architects in the study of disciplines of the artistic cycle. The essence of gradual formation of competencies, preparation and acquisition of knowledge in the process of formation of theoretical and practical experience of students is revealed. The method of professional competencies formation of future architects in the process of studying the disciplines of the artistic cycle consisted and took place in three gradual stages: propaedeutics, professional orientation of figurative activity and productive stages of preparation.

The first stage, propaedeutic, includes a system of tasks and exercises and provides for students' acquisition of basic knowledge and skills in the disciplines of the artistic cycle. The second stage is focused on the practical use of knowledge and skills of figurative activity in solving problems of creating educational architectural projects. The third stage, productive, is aimed at the formation of gradual updating of the practice-oriented skills of figurative activity of students in the development of architectural projects. Formation of professional



competencies of future architects at this stage was aimed at identifying architectural problems requiring the use of a complex of various types of figurative activity.

As a result, the paper considers a set of tasks that were introduced into the process of theoretical and practical training of future architects in the formation of professional competencies in the process of studying the disciplines of the artistic cycle.

Key words: *professional competency, disciplines of the artistic cycle, architectural education, formation of professional competencies.*

Постановка проблеми. Актуальність теми зумовлена сучасними умовами, які ставлять серйозні вимоги до особистості та професіоналізму майбутнього архітектора. У зв'язку із цим змінюється зміст, рівень, професійно-предметний простір знань і вмінь, що необхідні сучасному архітектору, значно підвищуються вимоги до його професійної компетентності, ефективності архітектурної діяльності в цілому. Провідним показником якості підготовки до професійної діяльності нині є професійна компетентність – інтеграційна характеристика ділових і особистих якостей фахівця, що відображає не лише рівень знань, умінь, досвіду, достатніх для досягнення цілей професійної діяльності, але й соціально-етичну позицію особи [1, с. 12].

Натомість у практиці архітектурної освіти досягнення такої якості ускладнені наявністю суперечностей між соціально зорієнтованою й культуровідповідною природою професійної діяльності архітекторів і вузькотехнологічним підходом до змісту їхньої професійної підготовки в закладах вищої освіти; системною природою художньо-конструкторської діяльності архітектора та невпорядкованістю цілей і завдань його предметної професійної підготовки у вищому навчальному закладі.

У зв'язку із цим постає проблема покращення якості підготовки архітекторів, формування професійної компетентності яких відбувається впродовж усього періоду навчання в закладі вищої освіти.

Постановка завдання. Мета статті – схарактеризувати методику формування професійних компетентностей у майбутніх архітекторів у процесі вивчення дисциплін художнього циклу.

Необхідно також обґрунтувати сутність професійної компетентності майбутніх архітекторів; описати методику формування професійної компетентності в майбутніх архітекторів у процесі вивчення дисциплін художнього циклу.

Для розв'язання поставлених завдань використані такі методи дослідження: *теоретичні* – вивчення й аналіз філософської, психолого-педагогічної, методичної, спеціалізованої літератури з метою визначення й обґрунтування формування компетентності в майбутніх архітекторів у процесі вивчення

дисциплін художнього циклу; уточнення змісту понять «компетенція», «компетентність», «професійна компетентність»; *праксиметричні* (аналіз продуктів діяльності) – для визначення ефективності поетапного впровадження методики формування професійних компетентностей майбутніх архітекторів.

Виклад основного матеріалу дослідження. Концепції сучасної архітектурної освіти висвітлені в працях Б. Бархіна [2], М. Метленкова [6], Н. Кондель-Пермінової [5], М. Нечаєва [8] й інших учених. У межах цих концепцій вивчено природу архітектурної творчості й умови розвитку майстерності архітекторів у процесі професійної навчальної діяльності (Н. Качуровська [4], О. Максимов [6], О. Степанов [11] та ін.).

Примітно, що в багатьох дослідженнях у контексті обговорення проблем архітектурної освіти згадується професійні компетентності майбутнього архітектора (О. Ніконова [9], І. Беседіна [3] й ін.). Учені розглядають компетентнісну складову частину підготовки архітекторів до професійної діяльності в процесі підготовки архітекторів під час формування в них необхідних компетентностей.

Однак сутність цих компетентностей, умови їх формування в процесі професійної підготовки архітектора у вищих навчальних закладах не були предметом спеціального вивчення.

У роботі виходимо з того, що компетенція в перекладі з латинської («competentia») означає коло питань, у яких людина добре обізнана, володіє знаннями й досвідом. Competent (лат.) – відповідний, здібний [12, с. 148]. Компетентна в певній галузі людина має відповідні знання й здібності, які дозволяють їй обґрунтовано судити про цю галузь і ефективно в ній діяти. Л. Фішман і А. Хуторський чітко розрізняють поняття «компетенція» й «компетентність». У розумінні цих авторів компетенція включає сукупність взаємозалежних характеристик особистості (знань, умінь, навичок, способів діяльності), що необхідні для якісної продуктивної діяльності відносно певного кола предметів і процесів, а компетентність розглядається як володіння людиною відповідною компетенцією, що включає її особистісне ставлення до предмета діяльності [13, с. 112; 14, с. 136].



Л. Фішман підкреслює, що компетентність – це термін, суміжний із поняттям «культура професійної діяльності» [13, с. 117].

А. Новіков розглядає поняття «компетентність» як альтернативне до поняття «професіоналізм» і зазначає, що зараз усе частіше під час оцінки ділових якостей замість поняття «професіоналізм» використовується поняття «компетентність» [10, с. 6]. Перше поняття, на його думку, належить до технологічної підготовки. Друге поняття визначає зміст надпрофесійного характеру, компоненти якого називаються «базисні кваліфікації». Це такі якості особистості, як самостійність дій, творчий підхід, готовність постійно оновлювати знання, гнучкість розуму, готовність до системного мислення, уміння вести діалог, співпрацювати в колективі, спілкуватися з колегами.

Виходячи з безлічі визначень компетентності, наведених у літературних джерелах, слід констатувати, що найчастіше під цим терміном розуміють складну інтегровану якість особистості, що зумовлює можливість здійснювати деяку професійну діяльність. Важливо, що йдеться не про окремі знання й уміння й навіть не про сукупності окремих процедур діяльності, а про властивості, що дозволяють людині здійснювати діяльність цілком.

У дослідженні компетентність розуміємо як результат навчання, цілісну й систематизовану сукупність узагальнених професійних знань і особистісних якостей, що забезпечують реалізацію компетенцій, необхідних для здійснення успішної професійної діяльності. Отже, компетенція – це те, що фахівець повинен робити відповідно до нормативних документів, а компетентність – це те, що він уміє робити.

Виходячи із цього, компетентність є складовою частиною професійної культури майбутнього фахівця й багато в чому перетинається з професійними цінностями й стереотипами.

Професійна компетентність визначається як якісна характеристика ступеня оволодіння особистістю своєю професійною діяльністю й передбачає наявність знань, умінь, навичок, професійно важливих якостей, оцінку своїх особистісних властивостей і якостей майбутнього фахівця-професіонала, усвідомлення своїх спонукань до цієї діяльності, прагнень і ціннісних орієнтацій, мотивів діяльності та регулювання на цій основі свого професійного становлення.

Якщо взяти за основу загальну класифікацію компетентностей А. Хуторського й виділяти ключові, базові та спеціальні компетентності, то можна стверджувати, що професійна компетентність є сукупністю

ключових, базових і спеціальних компетентностей. Їх ми розглядаємо як ієрархічні щаблі компетентності, що виявляються в усіх компонентах структури фахової культури архітектора: професійно-діяльнісному, комунікативному й особистісному.

Головним завданням архітектурної освіти є навчання студента методу архітектурного проектування. В основі творчої архітектурної діяльності лежить метод позитивного творчого перетворення людиною навколишнього середовища. У процесі навчання в архітектурному виші свідомість і мислення студента мають стати більш професійними, «архітектурними». Для цього державні освітні стандарти вищої професійної освіти нового покоління передбачають формування базових загальнокультурних і професійних компетентностей. Відповідно до «Стандарту вищої освіти для першого рівня з галузі 19 – «Архітектура та будівництво», спеціальності 191 – «Архітектура та містобудування» загальні компетентності, які мають бути досягнуті після навчання за освітнім рівнем «Бакалавр», можемо визначити так: знання та розуміння предметної галузі й професійної діяльності та здатність бути критичним і самокритичним; здатність виявляти, ставити та вирішувати проблеми, приймати обґрунтовані рішення через пошук, оброблення й аналіз інформації з різних джерел (здатність до абстрактного мислення, аналізу та синтезу); здатність до адаптації та дії в новій ситуації шляхом творчого застосування наявних і згенерованих нових ідей; здатність застосовувати знання в практичних ситуаціях; здатність учитися й оволодівати сучасними знаннями з метою підвищення професійного рівня та розширення світогляду.

Спеціальні фахові та предметні компетентності передбачають таке: здатність до виконання технічних і художніх зображень для використання в архітектурно-містобудівному, архітектурно-дизайнерському й ландшафтному проектуванні, а також у проєктах реконструкції й реставрації пам'яток історичного архітектурного, містобудівного й ландшафтного середовища; знання й розуміння основних законів і принципів архітектурно-містобудівної композиції, формування художнього образу й стилю в процесі проектування будівель і споруд, містобудівних, архітектурно-середовищних і ландшафтних об'єктів; здатність до оформлення технічної документації, використання засобів комп'ютерної візуалізації, виготовлення макетів і наочних ілюстративних матеріалів до архітектурно-містобудівних проєктів нового будівництва, реконструкції й реставрації наявних об'єктів.



У процесі вивчення дисциплін художнього циклу в майбутніх архітекторів формуються такі професійні компетенції: здатність розробляти архітектурні проекти згідно з функціональними, естетичними, конструктивно-технічними, економічними й іншими основними вимогами, нормативами й законодавством на всіх стадіях (від ескізного проекту й до детального розроблення й оцінки завершеного проекту відповідно до критеріїв проектної програми); здатність використовувати уяву, мислити творчо, ініціювати новаторські рішення й здійснювати функції лідера в проектному процесі; здатність демонструвати просторову уяву, розвинений художній смак, володіння методами моделювання та гармонізації штучного середовища проживання під час розроблення проектів; здатність грамотно представляти архітектурний задум, передавати ідеї й проектні пропозиції, вивчати, розробляти, формалізувати й транслювати їх у ході спільної діяльності засобами усного та писемного мовлення, макетування, ручної та комп'ютерної графіки, кількісних оцінок; здатність транслювати накопичені знання й уміння в освітніх програмах.

Отже, у результаті освоєння спеціальних художніх дисциплін студент повинен оволодіти різноманітними технічними прийомами, бути здатним виражати творчі ідеї та проектні рішення змістовно ясно й технічно грамотно.

Важливість художньої підготовки як складової частини професійної освіти є незаперечною. Проте підготовка архітектора відрізняється від підготовки художника тим, що в основі художньої підготовки архітектора лежить набуття знань і вмінь щодо зображення архітектури й архітектурного середовища, а через дисципліни художнього циклу досягаються міцні міжпредметні й міждисциплінарні зв'язки та відбувається інтегративний аспект підготовки. Професійна компетентність архітектора виявляється як здатність розробляти художньо-виразні архітектурні ідеї та задуми від стадії ескізу до завершального етапу через детальне колористичне та графічне опрацювання; здатність демонструвати просторову уяву, розвинений художній смак у натурних і фантазійних роботах із зображення оточуючого середовища.

Присутність цих компонентів важлива вже на початковому етапі навчання. Підкреслимо, що саме на цьому етапі формується ставлення студента до навчальної діяльності, закладаються психологічні засади спрямованості його особистості як майбутнього професіонала. Навчальна дисципліна «Рисунок» займає одне з фундаментальних

місць у підготовці майбутніх архітекторів, тому його провідна роль у загальній підготовці є незаперечною. Методика викладання рисунка націлена на формування таких професійних якостей, як конструктивне та просторове уявлення, образне мислення та володіння рисунком від руки. Кінцевою метою підготовки є формування творчої особистості, яка володіє високим рівнем майстерності й потребою у творчій діяльності.

У результаті вивчення дисциплін художнього циклу студенти повинні знати таке:

- основи теорії зображення на площині;
- основи композиції, закономірностей вирішення композиційних задач;
- способи виконання рисунків за уявою з метою розвитку імпровізаційних здібностей;

– графічні художні матеріали та приладдя.

Повинні вміти таке:

- компонувати на площині, в об'ємах і просторах;
- розробляти ідею композиційного рішення на основі композиційних закономірностей;
- зображувати матеріальні форми з натури по пам'яті та за уявою;
- робити ескізи, начерки;
- використовувати різноманітні художньо-графічні матеріали та засоби комп'ютерної графіки;
- відтворювати бажаний образ архітектурного об'єкта в проектних рішеннях;

Студенти повинні володіти вміннями та навичками з рисунка під час проектування реальних архітектурних споруд (ескізи, монументально-декоративне оформлення інтер'єрів і екстер'єрів).

Формування професійних компетентностей майбутніх архітекторів у процесі вивчення дисциплін художнього циклу передбачає послідовне поетапне узгодження й упорядкування засобів, цілей і завдань художньої образотворчої й архітектурної діяльності. Необхідність таких етапів зумовлюється не тільки складністю соціокодів, закладених у виразній мові образотворчого мистецтва й архітектури, а й важливістю усвідомлення способів їх органічного об'єднання на рівні архітектурного проектування, підпорядкування принципово новим цілям, відмінним від цілей суто образотворчого й інженерного мистецтва. Формування художньо-професійної компетентності майбутніх архітекторів неможливе поза навчальними ситуаціями, що вимагають актуалізації художніх знань і вмінь студентів у вирішенні архітектурних завдань різних рівнів складності.

Методика формування професійних компетентностей майбутніх архітекторів



у процесі вивчення дисциплін художнього циклу складалася та здійснювалася за трьома послідовними етапами: пропедевтичним, професійної орієнтації образотворчої діяльності, продуктивним етапами підготовки.

На першому (пропедевтичному) етапі розроблялася система завдань і вправ, яка передбачала набуття студентами вміння створювати об'ємні форми, передавати їх простір під різними кутами зору з використанням різних зображувальних графічних матеріалів і технік, їх комбінування, стилізації й трансформації зображувальних об'єктів у різних площинах. Їм пропонувалися завдання з таких тем: «Зображення інтер'єру громадської будівлі», «Зображення інтер'єру рисувальної зали», «Зображення інтер'єру жилої кімнати за визначеним кресленням», «Зображення архітектурної панорами», «Архітектурний пейзаж», «Перспективи вулиці», «Архітектурний ансамбль» і т. ін.

Завдання, спрямовані на формування в студентів навичок стилізації й трансформації об'єктів дійсності, виконувалися з таких тем: «Стилізація натюрморту», «Стилізація архітектурної деталі», «Стилізація дерев», «Стилізація архітектурного пейзажу», «Стилізація інтер'єру».

Невід'ємною складовою частиною цього етапу було виконання архітектурних зарисовок і начерків із натури, що доповнює й розширює основні завдання з дисциплін художнього циклу. Робота з начерками та зарисовками розвиває здібність швидко схоплювати пропорції, конструктивні особливості архітектурних форм. Виконання начерків і ескізів розвиває зорову пам'ять і допомагає майбутньому архітектору в оволодінні навичками, необхідними для ескізного проектування, оформлення проектів і вміння швидко передавати архітектурний задум на папері.

Обраний підхід забезпечував формування професійних компетентностей, що базуються на знаннях і навичках щодо загальних принципів роботи над рисунком і послідовністю його виконання; зміст образотворчих завдань і їх утілення в продуктах (результатах) образотворчої діяльності; етапи виконання рисунка; уміння виділяти практичні дії, які необхідні для виконання кожного етапу роботи; застосування законів лінійної та повітряної перспективи під час зображення архітектури й архітектурного середовища; закріплення знань і навичок у графіці; освоєння живописних прийомів у передачі предметного середовища; вивчення й аналіз архітектури та її взаємозв'язку з навколишнім середовищем; ви-

вчення та зображення навколишнього середовища.

На другому етапі – професійної орієнтації образотворчої діяльності – визначалися теми й завдання з архітектурного проектування, розв'язання яких потребує використання знань і вмінь образотворчої діяльності; розроблялася система завдань і вправ з образотворчої діяльності, зорієнтованих на практичне використання в розв'язанні завдань зі створення навчальних архітектурних проектів. Обсяг художньої підготовки на другому етапі збільшується, і до дисципліни «Рисунок» додаються дисципліни «Живопис» і «Скульптура». Метою дисципліни «Рисунок» є формування системи знань, умінь і навичок із використання графічних матеріалів, методів і засобів для наочного зображення архітектурних об'єктів, світлотіньового моделювання тривимірної форми й простору на площині. Метою вивчення дисципліни «Скульптура» є формування в студентів цілісного естетичного сприйняття дійсності; об'ємно-просторового мислення на основі синтезу мистецтв; розвиток здатності до візуалізації проектних рішень за допомогою мови скульптури.

Вивчення дисципліни «Живопис» спрямоване на поглиблення знань майбутніх архітекторів у галузі теорії зображення на площині, композиції й сприйняття колірного зображення; на формування вмінь і навичок об'ємно-просторового моделювання живописними засобами, освоєння технічних і художніх матеріалів і устаткування.

Методика навчання студентів вирішенню архітектурних завдань, пов'язаних зі створенням архітектурного проекту, була спрямована на формування в них умінь вільно орієнтуватись у різноманітних зображувальних засобах і прийомах, що застосовуються в зображенні архітектурного об'єкта, формування основних умінь і навичок роботи з художніми матеріалами й інструментами графіки, накопичення досвіду виражати творчі ідеї в графічно зрозумілій і цікавій для оточуючих формі.

Третій етап – продуктивний, спрямований на поетапну актуалізацію практично зорієнтованих навичок образотворчої діяльності студентів у розробленні архітектурних проектів. Формування професійних компетентностей майбутніх архітекторів на цьому етапі було спрямоване на визначення архітектурних завдань, що потребують використання комплексу різних видів образотворчої діяльності. Для цього було розроблено систему завдань, спрямованих на вдосконалення архітектурного проекту за допомогою зображувальних засобів, пов'язаних зі складною трансформацією бага-



тофункціональних об'єктів. Із метою професійного спрямування завдань художньої й архітектурної підготовки за основу було взято карту комплексного архітектурного проектування, яка відображала узгодження завдань із професійно зорієнтованих архітектурних і спеціальних художніх дисциплін згідно з тематикою архітектурного проектування. На третьому етапі підготовки додається дисципліна «Архітектурна колористика», що має на меті формування такої компетентності, як здатність створювати колористичні рішення інтер'єру й екстер'єру архітектурних споруд і будівель в умовах архітектурного проектування. Так, у процесі виконання курсових робіт із професійно зорієнтованої дисципліни «Архітектурне проектування» («Зупинка суспільного транспорту», «Гровий дитячий майданчик», «Виставковий павільйон», «Мала громадська житлова будівля», «Малоповерховий житловий будинок», «Інтер'єр кафе», «Громадська будівля», «Промислова будівля за складною технологією», «Житлова будівля готельного типу») за спеціальною художньою дисципліною «Рисунок» студенти виконували відповідні завдання. Це були завдання на створення рисунка малої архітектурної споруди, перспективи будинку в історичній забудові міста, перспективи вулиці, інтер'єру музею, театру, клубу тощо. Завдання виконувались у різноманітній графічній техніці (олівець, гуаш, туш, фломастер, акварель, змішана техніка й ін.).

Виконуючи фрагменти рисунка, студенти поетапно навчалися використовувати набуті ними навички зображувальної діяльності в підготовці архітектурних проектів, вирішенні різних завдань архітектурного проектування (ескізні зарисовки, клаузур, ескіз проекту й ін.). Таким чином, на власному досвіді студенти виявляли межі використання набутих навичок і вмінь зображувальної діяльності, переконувались у доцільності їх використання на різних етапах виконання архітектурного проекту.

Під час розроблення студентських архітектурних проектів відповідно до технологічних карт викладачі спеціально-художніх і професійно зорієнтованих архітектурних дисциплін проводили спільні консультації для студентів і майстер-класи. Зі студентами визначалися проблемні моменти в архітектурному проекті й засоби їх вирішення. Від студентів вимагалось уміння зображати тектонічні закономірності реальної архітектури, визначати пропорції й масштаби архітектурних споруд, уміння враховувати залежність стилєвих особливостей передавання об'єму, простору, уміння використовувати виразні можливості зображувальних

матеріалів і технік рисунка в поданні архітектурного об'єкта на розгляд інших студентів і для захисту.

Висновки з проведеного дослідження. Отже, формування професійних компетентностей у системі художньої підготовки майбутніх архітекторів здійснюється від здатності розробляти художньо-виразні архітектурні ідеї та задуми на стадії ескізу до завершального етапу через детальне живописне та графічне опрацювання. У цьому процесі виявляється здатність студентів демонструвати просторову уяву, розвинений художній смак у натурних і фантазійних роботах із зображення навколишнього середовища; здатність живописно, графічно й композиційно грамотно представляти конкретний архітектурний задум; використовувати уяву, мислити творчо в усіх професійних завданнях дисциплін художнього циклу.

Перспективу подальшого розвитку вбачаємо в розробленні нових методик навчання майбутніх архітекторів і пошуку нових шляхів, спрямованих на вирішення творчого складника в практиці професійної підготовки архітекторів у системі дисциплін художнього циклу.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Андрущенко В. Модернізація педагогічної освіти України в контексті Болонського процесу. Вища освіта України. 2004. № 1. С. 5–9.
2. Бархин Б. Методика архітектурного проектування. 3-е изд., доп. М.: Стройиздат, 1993. 244 с.
3. Беседина И. Роль специальных дисциплин в формировании профессиональной компетентности студентов-архитекторов высшего учебного заведения. В мире научных открытий. 2012. № 2. С. 34–36. URL: <http://naukarus.com/rol-spetsialnyh-distiplin-v-formirovanii-professionalnoy-kompetentnosti-studentov-arhitektorov-vysshego-uchebnogo-zavede>.
4. Качуровская Н. Формирование профессиональной культуры будущих специалистов-архитекторов в образовательном процессе вуза: дис. ... кандидата пед. наук: 13.00.08. Курск, 2005. 183 с.
5. Кондель-Перминова Н. Роль учебных заведений в развитии архитектуры и градостроительства на Украине: конец XIX – первая треть XX в.: дисс. ... канд. архитектуры: 18.00.01. Киев, 1998. 296 с.
6. Максимов О. Рисунок в профессии архитектора: автореф. дис. на соискание науч. степени доктора архитектуры: 18.00.01. М., 2000. 48 с.
7. Метленков Н., Кудрявцев А., Степанов А., Волчок Ю. Архитектурное образование: проблемы развития: монография. М.: Эдиториал УРСС, 2002. 152 с.
8. Нечаев Н. Проектное моделирование как творческая деятельность (психологические основы высшего архитектурного образования): автореф. дис. на соискание науч. степени доктора психол. наук: спец. 19.00.07 «Педагогическая психология». М.: МГУ, 1987. 37 с.



9. Никонова Е. Компетентностная составляющая подготовки архитекторов к профессиональной деятельности в процессе проектирования в вузе. Перспективы науки и образования. 2013. № 4. С.107–112.
10. Новиков А. Интеграция базового профессионального образования. Педагогика. 2003. № 3. С. 3–8.
11. Степанов А. Глобальное и региональное в архитектурном образовании. Глобальное и региональное в архитектурно-художественном образовании: материалы междунар. научн. конфер. МАПАШ. Казань, КГ АСА, УМО по ар-хит. образованию, 1999. С. 4–5.
12. Стрельников В. Професійна компетентність вчителя. Актуальні проблеми безперервного підвищення кваліфікації педагогічних кадрів України в умовах становлення національної школи: збірник статей / за ред. С. Крисюка. К., 1992. 142 с.
13. Фишман Л. Модели образовательного менеджмента: обзорный анализ. Школьные технологии. 1999. № 1–2. С. 112–121.
14. Хуторской А. Ключевые компетенции как компонент личностно-ориентированной парадигмы образования. Ученик в обновляющейся школе: сб. науч. тр. / под ред. Ю. Дика, А. Хуторского. М.: ИОСО РАО, 2002. С. 135–157.



УДК 378.016:784

МЕТОДИКА ФОРМУВАННЯ СЦЕНІЧНО-ОБРАЗНОЇ КУЛЬТУРИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА В ПРОЦЕСІ ВОКАЛЬНОЇ ПІДГОТОВКИ

Косінська Н.Л., аспірант
кафедри теорії та методики музичного мистецтва
Інститут мистецтв Київського університету імені Бориса Грінченка

У статті розглянуто методику формування сценічно-образної культури майбутніх учителів музичного мистецтва в процесі вокальної підготовки. Проаналізовано стан досліджуваної проблеми в педагогічній теорії та практиці, визначено мету, розкрито сутність понять і визначено їхній вплив у процесі вокальної підготовки.

Ключові слова: сценічно-образна культура, методика, методологічні підходи, форми, методи, вокальна підготовка.

В статье рассмотрена методика формирования сценически-образной культуры будущих учителей музыкального искусства в процессе вокальной подготовки. Проанализировано состояние исследуемой проблемы в педагогической теории и практике, определены цели, раскрыта сущность понятий и определено их влияние в процессе вокальной подготовки.

Ключевые слова: сценически-образная культура, методика, методологические подходы, формы, методы, вокальная подготовка.

Kosinska N.L. METHODOLOGY OF FORMATION OF THE STAGE-SHAPED CULTURE OF FUTURE TEACHERS OF MUSICAL ART IN THE PROCESS OF VOCAL TRAINING

The article deals with the methodology of formation of the stage-shaped culture of future teachers of musical art in the process of vocal training. The state of the studied problem in the pedagogical theory and practice is analyzed, the goal is determined, the essence of concepts is revealed and their influence in the process of vocal preparation is determined.

In the context of reforming contemporary artistic and pedagogical education, the problem of substantiation of methodological foundations of the formation of professional competences of future teachers of artistic disciplines is actualized. Accordingly, the problem of formation of certain important professional qualities of future teachers of musical art, among which distinguished scenic-image culture, is actualized. The recognized quality of the future music teacher allows students to attract students to the values of art, the artistic experience of mankind and a particular ethnic group on the basis of the ability to interpret and present the musical images in a scenario, "to decode" the artistic and aesthetic imagery of musical works in correlation with modern reality, aesthetic values, an ethical paradigm of world perception of an individual and the philosophy of social existence of the present. That is why the transformation of the content, methods, forms of preparation of the teacher of musical art should take place taking into account the methodological guidelines of the professional, in particular vocal training, the principles of the formation of scenic-shaped culture, the introduction of author's methods of forming this quality of the future teacher-musician, which is intended to relay artistic and cultural values in a general educational institution.

The purpose of the paper is to substantiate the methodology of shaping the stage-shaped culture of future teachers of musical art in the process of vocal training.

Key words: scenic-figurative culture, methodology, methodological approaches, forms, methods, vocal training.

Постановка проблеми. В умовах реформування сучасної мистецько-педагогічної освіти актуалізується проблема обґрунтування методологічних засад формування професійних компетентностей майбутніх учителів мистецьких дисциплін. Відповідно, актуалізується проблема формування окремих важливих професійних якостей майбутніх учителів музичного мистецтва, з-поміж яких виокремлюється сценічно-образна культура. Означена якість майбутнього вчителя музики дає змогу залучати учнів до цінностей мистецтва, мистецького досвіду людства й окремого етносу на ос-

нові здатності інтерпретувати та сценічно представляти музичні образи, «розкодувати» художньо-естетичну образність музичних творів у співвіднесенні із сучасною дійсністю, естетичними цінностями, етичною парадигмою світосприйняття окремої особистості та філософією суспільного буття сучасності. Саме тому має відбуватися трансформація змісту, методів, форм підготовки вчителя музичного мистецтва з урахуванням методологічних орієнтирів професійної, зокрема вокальної, підготовки, принципів формування сценічно-образної культури, впровадження авторських



методик формування цієї якості майбутнього педагога-музиканта, який покликаний ретранслювати мистецько-культурні цінності в умовах загальноосвітнього закладу.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Дотичними до досліджуваної проблеми є праці науковців, зокрема педагогів, у яких розкривається сутність культури як історично зумовленого феномена людства (Є. Абдуллін, М. Каган та інші); обґрунтовано теоретико-методологічні засади мистецької освіти (О. Олексюк [7], О. Рудницька [9], Г. Падалка [8], Л. Масол та інші); виявлено специфіку взаємодії культури та освіти (І Зязюн, С. Гончаренко [2; 3], В. Кремень [4], Д. Галанін [1] та інші); проаналізовано особливості професійної підготовки майбутнього вчителя музичних дисциплін (Н. Гребенюк, Ю. Юцевич, Н. Овчаренко [6] та інші); визначено сутність формування професійної компетентності вчителя, зокрема вчителя музичного мистецтва (А. Козир, Г. Локарева [5] та інші); досліджено специфіку формування різних видів професійної культури майбутнього вчителя музики (Ген Цзинхен, Ван Лей, О. Плеханова, Т. Ткаченко та інші); узагальнено проблеми втілення сценічного образу у професійній (вокальній, театральній, педагогічній, виконавській) діяльності (С. Гмиріна, Л. Лимаренко та інші).

Постановка завдання. Мета статті полягає в обґрунтуванні методики формування сценічно-образної культури майбутніх учителів музичного мистецтва в процесі вокальної підготовки.

Виклад основного матеріалу дослідження. Володіння сценічно-образною культурою, яка є складником професійної культури вчителя музики, дає змогу здійснювати світоглядний, естетичний, етичний, творчий розвиток дитини на основі інтерпретації художніх образів, їх вокального оформлення та сценічного вираження. Відповідно, виникає необхідність у розробленні та впровадженні авторської методики формування сценічно-образної культури майбутнього вчителя музичного мистецтва.

У сучасній педагогічній науці й освітній практиці науковці та педагоги оперують поняттями «методика» й «технологія». Відповідно, виникає необхідність сутнісного аналізу означених понять, що дасть змогу обґрунтувати доцільність обґрунтування авторської методики формування сценічно-образної культури майбутнього вчителя музичного мистецтва у процесі вокальної підготовки.

У довідникових виданнях поняття «технології навчання» тлумачиться так: за визначенням ЮНЕСКО, це в загальному розумінні

системний метод створення, застосування й визначення всього процесу навчання й засвоєння знань з урахуванням технічних і людських ресурсів та їх взаємодії, який становить своїм завданням оптимізацію освіти [3]; продумана у всіх деталях спільної педагогічної діяльності з проектування, організації та проведення навчального процесу з обов'язковим забезпеченням комфортних умов учнів та вчителів [4]; технологія, що має містити відомості про методи та прийоми викладення, зміст, характеристику й послідовність пізнавальних дій та операцій учнів, способи педагогічного керування їхньою пізнавальною діяльністю [4]; інтегративна модель навчально-виховного процесу з чітко визначеними цілями, діагностикою поточних і кінцевих результатів, розподілом навчально-виховного процесу на окремі компоненти [4].

Аналіз довідниково-енциклопедичних ресурсів дав змогу виявити низку дефініцій поняття «методика», що диференціюється в таких категоріях, як «методика навчання», «методика виховання», «методика навчального предмета» тощо. Зауважимо, що науковці розглядають методику як процес формування певної якості, визначаючи переважно це поняття як: сукупність технічних прийомів, пов'язаних із певним методом, охоплюючи окремі операції, їхню послідовність і взаємозв'язок [10]; сукупність упорядкованих знань про принципи, зміст, методи, засоби та форми організації навчально-виховного процесу, які забезпечують вирішення поставлених завдань [3]; організаційні форми навчання, які застосовуються в кожному навчальному предметі [1, с. 62].

Унаслідок студіювання педагогічних праць, довідникових видань можемо визначити відмінності між методикою та технологією:

- методика являє собою алгоритм застосування певних форм, методів і засобів із метою формування відповідних знань, умінь, навичок, а технологія – послідовний, деталізований процес формування певних якостей, компетентностей, що передбачає більш гарантоване досягнення мети та завдань навчання, що конкретизуються на кожному визначеному етапі;

- методика передбачає фрагментарні процедури формування знань, умінь і навичок у процесі вивчення окремих дисциплін, а технологія зумовлює керованість процесу формування якостей, компетентностей, що розгорнутий у часі, спроектований на реалізацію деталізованих етапів застосування комплексу методів, форм, оновлення змісту;



– методика переважно застосовується у процесі оновлення змісту, форм і методів базових, фахових дисциплін відповідно до затверджених навчальних планів підготовки фахівців, а технологія передбачає розроблення та впровадження авторських спецкурсів, спрямованих на формування відповідних якостей, компетентностей.

Відповідно, можемо зробити висновок про доцільність використання поняття методики до формування сценічно-образної культури майбутніх учителів музичного мистецтва у процесі вокальної підготовки, що являє собою використання спектра форм і методів, збагачення змісту фахових дисциплін на основі визначених методологічних підходів, загальнодидактичних і специфічних принципів.

Методологічні засади педагогічних явищ визначають насамперед методологічні підходи та принципи, які доцільно застосувати в обґрунтуванні та розробленні авторської методики, форм і методів формування певної якості особистості, зокрема, майбутнього вчителя. У контексті проблеми формування сценічно-образної культури майбутнього вчителя музичного мистецтва доцільно визначити сутність провідних методологічних підходів, які визначають орієнтири структурування змісту, добору методів і форм вокальної підготовки майбутніх фахівців із метою формування сценічно-образної культури майбутніх учителів музики. З-поміж провідних виокремимо такі підходи, як культурологічний, аксіологічний, герменевтичний, особистісно-орієнтований, компетентнісний.

Культурологічний підхід у процесі формування сценічно-образної культури майбутнього вчителя музичного мистецтва зумовлює опанування досягнень культури, музичного мистецтва як синтетичного досвіду людства, що передається та засвоюється у процесі навчання, передбачає культуру поведінки, спілкування, почуттів, мислення, практичної конструктивної діяльності. Означений підхід забезпечує свободу вибору змісту освіти на основі надбання культури та мистецтва з метою задоволення освітніх, духовних, культурних і життєвих потреб особистості, формування гуманного ставлення до особистості, що розвивається, становлення її індивідуаль-

ності та забезпечення можливості самореалізації в культурно-освітньому просторі.

У процесі вокальної підготовки майбутні вчителі музичного мистецтва опановують цінності культури, естетико-етичне сприйняття мистецьких творів, у них формується людиноцентристські орієнтири майбутньої професійної діяльності, що передбачає застосування аксіологічного підходу до процесу формування сценічно-образної культури. Як вокаліст-інтерпретатор, майбутній учитель музичного мистецтва має синтезувати в собі особистісну відповідальність за ретрансляцію культурно-мистецьких цінностей в освітньому процесі, за формування розуміння учнями мистецьких / псевдомистецьких явищ музичної культури. Саме педагог-музикант через виконання, інтерпретацію музичного твору формує уявлення учнів про цінність музики, про акумульований у ній досвід людства та етносу, відповідно, він має розвиватися у творчому та педагогічному напрямках, акцентуючи увагу на інтерпретаційних, вокальних уміннях, здатності до самовдосконалення.

Розвитку найвагоміших якостей, що зумовлюють вияв високого рівня сценічно-образної культури вчителя музичного мистецтва, сприяє залучення майбутнього фахівця у сферу музичної образності, що акумулює ціннісне світосприйняття людства, етносу, окремого автора. Декодування образності творів музичного мистецтва пов'язане із застосуванням герменевтичного підходу, що потенційно передбачає розвиток емоційно-вольових якостей особистості, почуттєвих реакцій, інтуїтивного сприйняття, сценічних здібностей, акторської майстерності, емпатії, естетичної культури. У процесі інтерпретації музичних образів синтезуються вокальні здібності, вокальна техніка, сценічні уміння, що в сукупності дають змогу інтерпретувати символи, образи творів із позиції мистецької вартості, цінності в духовному, творчому, етичному, естетичному поступі зростаючої особистості.

Застосування особистісно-орієнтованого підходу до формування сценічно-образної культури майбутнього вчителя музичного мистецтва у процесі вокальної підготовки пов'язане з необхідністю врахування унікальності кожної особистості, її інтелектуальної та моральної свободи, права на повагу, передбачає опертя у навчанні на природність розвитку та саморозвитку здібностей і творчого потенціалу особистості, створення ефективних умов для кожного у процесі формування сценічно-образної культури в контексті вокальної підготовки. Особистісно-орієнтований підхід



зумовлює структурування змісту навчання, добір форм і методів із метою формування сценічно-образної культури, опанування культурного, мистецького досвіду, відібраного відповідно до цілей і процесуальних аспектів реалізації вокальної підготовки.

З позиції компетентнісного підходу сценічно-образна культура вчителя музичного мистецтва є складником його фахової компетентності, що виявляється у здатності до інтерпретації художніх образів музичних творів, їх сценічного втілення з метою ретрансляції музичного фонду культури у процесі викладання музики в умовах загальноосвітнього закладу, у позашкільній роботі. Здатність вчителя до креативного відтворення образів, усвідомлення смислової конотації художньої палітри музичних творів, застосування елементів акторської майстерності, інтерпретаційних умінь свідчить про аксіологічну спрямованість професійної (педагогічної) діяльності вчителя. Відповідно, методика формування сценічно-образної культури вчителя музичного мистецтва у процесі вокальної підготовки має передбачати застосування спектра форм і методів, що спрямовані на формування інтерпретаційних умінь, комунікативності, розвиток акторських здібностей тощо.

Зауважимо, що методологічні засади формування сценічно-образної культури майбутнього вчителя музики у процесі вокальної підготовки містять загальнодидактичні та специфічні принципи, що становлять методологічне підґрунтя авторської методики. Ці принципи визначають концептуальні орієнтири означеного процесу: загальні (принцип зв'язку навчання з життям, науковості, цілісності, особистісного цілепокладання, систематичного й послідовного навчання, принцип поєднання різних форм, методів і засобів навчання) та специфічні (культурологізації та аксіологізації, єдності у розвитку вокальних умінь та акторської майстерності, рефлексивності щодо формування власної сценічно-образної культури, активності у процесі діалогічної взаємодії викладача та студентів – майбутніх учителів музичного мистецтва, принцип семіотичної спрямованості та інтерпретації тексту музичного твору).

У довідникових виданнях поняття «принципи навчання» розглядається як «основні вихідні положення теорії навчання, що виходять із наукового розуміння суті виховання та навчання [3]. С. Гончаренко слушно зауважує, що «необхідно орієнтуватися не на окремі принципи навчання, а на їхню систему, забезпечуючи науково обґрунтовану постановку цілей, відбір змісту, ме-

тодів і засобів організації діяльності учнів і студентів, створення сприятливих умов і аналіз результатів навчального процесу» [2, с. 112].

Охарактеризуємо загальні принципи формування сценічно-образної культури майбутнього вчителя музичного мистецтва у процесі вокальної підготовки.

На переконання О. Олексюк, яка розвиває ідеї Д. Кабалевського, «принцип зв'язку навчання з життям ґрунтується на положенні про те, що зрозуміти твори мистецтва – це означає, насамперед, зрозуміти їхній життєвий зміст, усвідомити, на якому життєвому ґрунті вони виникли» [7, с. 102]. Відповідно, цей принцип передбачає, що формування сценічно-образної культури майбутнього вчителя музичного мистецтва стимулює використання здобутих знань, вмінь і навичок у вокальній і сценічній практиці. З цією метою в освітньому процесі повинні моделюватися ситуації, наближені до концертно-сценічної діяльності, коли необхідно виявляти високий рівень сценічно-образної культури. Цього можна досягнути шляхом посилення особистісного підходу, використання у процесі вокальної підготовки інноваційних методів і форм навчання, використання репертуару, який зумовлює використання художньо-сценічних засобів із метою інтерпретації та сценічного відтворення образів.

Принцип науковості, на переконання С. Гончаренка, «спирається на закономірний зв'язок між змістом науки та навчального предмета <...>, вимагає, щоб зміст навчання знайомив учнів з об'єктивними науковими фактами, поняттями, законами, теоріями всіх основних розділів відповідної галузі науки, наскільки можливо наближався до розкриття її сучасних досягнень і перспектив розвитку надалі» [2, с. 107]. У контексті формування сценічно-образної культури майбутнього вчителя музики цей принцип зумовлює ефективність екстраполяції наукових теорій, концепцій, знань, досвіду на процес формування означеної якості майбутніх учителів музичного мистецтва в процесі вокальної підготовки. Принцип науковості дає змогу структурувати зміст вокальних дисциплін з урахуванням сучасних наукових положень, обґрунтованих українськими та зарубіжними науковцями у сфері мистецько-педагогічної освіти, спрямовує викладача на використання в організації освітнього процесу майбутніх учителів музичного мистецтва майстер-класів, проблемних ситуацій, тощо шляхом залучення їх до спостереження явищ і процесів, що вивчаються, пошуку додаткової наукової інформації з метою пошуку доказів та



аргументів, сприяє розвитку здібностей до аналізу та інтерпретації художніх образів музичних творів.

Принцип цілісності, на думку Г. Падалки, «різнобічно охоплює навчальний процес із мистецьких дисциплін, виявляючись у змістових параметрах мистецького навчання, у його методичному забезпеченні, в організаційних засадах» [8, с. 149]. Цей принцип є ключовим в організації вокальної підготовки майбутнього вчителя музичного мистецтва та зумовлює створення відповідного креативного середовища, що інтегрує навчальний, практичний, дослідницький, виховний, концертно-сценічний складники, які в сукупності визначають напрями навчально-творчої діяльності майбутнього фахівця. Цей принцип передбачає структурування змісту дисциплін на основі міжпредметних зв'язків, введення окремих змістових модулів, добір відповідних методів і форм, застосування доцільних педагогічних умов, що зумовлюють формування сценічно-образної культури майбутніх учителів музичного мистецтва.

О. Олексюк слушно вважає, що принцип індивідуального підходу «в музичній педагогіці посідає перше місце, тому що він пов'язаний із завданням розвитку властивих для кожного учня рис та особливостей, які становлять творчу музичну індивідуальність» [7, с. 100]. Цей принцип є одним із провідних у формуванні сценічно-образної культури майбутнього вчителя музичного мистецтва, що передбачає врахування індивідуальних особливостей, особистісних якостей, потенціалу особистості як унікальної та самоцінної індивідуальності. Крізь призму означеного принципу реалізується особистісно-орієнтований підхід до кожного майбутнього фахівця, що передбачає розвиток творчого потенціалу, врахування здібностей, розкриття та розвиток здібностей на основі використання індивідуальних завдань, майстер-класів тощо.

«Принцип особистісного цілепокладання, – зауважує С. Гончаренко, – передбачає усвідомлення цілей навчання як учнем (студентом), так і учителем (викладачем) <...> Індивідуальні цілі учнів (студентів) поступово займають все більше місця в системі їхньої освіти; будь-яка освітня ситуація або технологічний етап навчання виступають приводом для первинного цілепокладання учня (студента), яке визначає характер і зміст його подальших дій» [2, с. 118]. У контексті формування сценічно-образної культури вчителя музики цей принцип зумовлює врахування зв'язку прагнень, бажань, їх співвіднесення з реальними можливостями, індивідуальними здібностями

майбутнього вчителя музичного мистецтва. Застосування цього принципу передбачає розвиток професійно значущих якостей, які дають можливість виявляти високий рівень сценічно-образної культури, а саме: музичності, музичного сприймання, комунікативності, емпатії, креативності, рефлексії, музичної пам'яті, вокальної техніки, творчої активності, артистизму, імпровізаційності, професійного мислення та інших.

Принцип систематичного та послідовного навчання, як зауважує О. Олексюк, містить «такі вимоги до навчання, як пов'язування незнайомого матеріалу зі знайомим; викладення від простого до складного, з підведенням до необхідних узагальнень» [7, с. 97]. З огляду на специфіку формування сценічно-образної культури майбутнього вчителя музичного мистецтва цей принцип реалізується безпосередньо у процесі розвитку інтерпретаційних умінь, що детермінує удосконалення фахових умінь, які визначають рівень сценічно-образної культури. Відповідно, виникає потреба застосування інтерактивних форм і методів, використання досвіду інтерпретації образів у вокально-сценічному аспекті відомих музикантів, педагогів, акторів, що формує мотивацію до формування сценічно-образної культури.

Провідним загальнодидактичним принципом у процесі формування сценічно-образної культури майбутнього вчителя музичного мистецтва є принцип поєднання різних форм, методів і засобів навчання, що, на думку С. Гончаренка, «передбачає ґрунтовне знання викладачем можливостей різних форм, методів і засобів, що дасть змогу забезпечити вибір найбільш раціональних їх поєднань у відповідних умовах» [2, с. 118]. Застосування цього принципу у процесі формування сценічно-образної культури майбутнього вчителя музичного мистецтва зумовлене необхідністю добору таких форм і методів, які дають можливість розкрити потенціал майбутнього вчителя музичного мистецтва щодо вокального та сценічного інтерпретування та відтворення музичних образів, вияву смислового контексту музичних творів, декодування художньо-виражальних засобів, що використовуються автором чи виконавцем.

Специфічні принципи, які необхідно враховувати у процесі формування сценічно-образної культури майбутнього вчителя музичного мистецтва в контексті вокальної підготовки, визначають особливості означеної якості фахівця, яка синтезує акторську майстерність, вокальні й інтерпретаційні уміння тощо, що дає змогу педагогу-музиканту декодувати та вокально-сценічно



відтворити смислове навантаження музичних образів, представити учням авторський задум, прослідкувати його художнє втілення у музичному та сценічному оформленні.

Принцип культурологізації та аксіологізації, на переконання Н. Овчаренко, «полягає в тому, що зміст, форми, методи і засоби професійної підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва повинні ґрунтуватися на культурологічних та аксіологічних засадах, базується на формуванні знань, умінь, навичок і здатності прищеплювати цінності вокальної культури в учнів» [6, с. 113]. З позиції формування сценічно-образної культури вчителя музики у процесі вокальної підготовки цей принцип визначає специфіку добору форм, методів і засобів, структурування змісту вокальної підготовки, фахових дисциплін, який має здійснюватися з урахуванням мистецької вартості музичних творів, культурних норм життя, культури етнічної та загальнолюдської. У процесі декодування та вокально-сценічного відтворення художньої образності, втілення її у сценічному образі відбувається формування майбутнього вчителя музичного мистецтва з високим рівнем сценічно-образної культури.

Принцип єдності у розвитку вокальних умінь та акторської майстерності передбачає одночасний розвиток вокальної техніки та здатності до сценічного відтворення музичних образів, що в синтезі демонструє рівень володіння сценічно-образною культурою майбутнього вчителя музичного мистецтва. Адже, на думку Г. Локаревої та Л. Гринь, «формуючи вокально-технічні навички студента (діапазон голосу, його тембр, регістри, вміння використовувати резонатори вокального голосу, чистота інтонування нотного матеріалу, метроритм, виконання технічних елементів співу), треба розвивати вміння використовувати засоби виразності для розкриття художнього образу вокального твору (застосування динамічних відтінків, вокальних штрихів, стилістичних особливостей вокальних жанрів і композиторських шкіл, розкриття художнього образу засобом перевтілення тощо)» [5, с. 148].

Принцип рефлексивності щодо формування власної сценічно-образної культури ґрунтується на положенні Г. Падалки про те, що він спрямований «на спонукання учня (студента) у процесі мистецького навчання до співвіднесення власних життєвих позицій, світоглядних установок зі змістом художніх (музичних) образів, зіставлення цінностей внутрішнього життя із морально-світоглядними позиціями, відтвореними в мистецтві, співвіднесення найглибших

переживань особистісного «Я» із художніми оцінками автора твору» [8, с. 158]. У контексті формування сценічно-образної культури майбутнього вчителя музики цей принцип передбачає усвідомлення ним необхідності оволодіння означеною якістю з метою ефективної ретрансляції музичного досвіду у процесі педагогічної діяльності. Відповідно, викладач має застосовувати у процесі вокальної підготовки майбутніх педагогів-музикантів спектр форм і методів, які мають стимулювати їх до саморозвитку та вдосконалення вокальної техніки, інтуїції, артистичності, інтерпретації образів музичних творів у вокальному та сценічному виявах.

Принцип активності у процесі діалогічної взаємодії викладача та студентів – майбутніх учителів музичного мистецтва базується на положенні про те, що активність передбачає «подолання завдань високого рівня труднощів як стосовно вибору репертуару, так і виконання художніх і технічних вимог педагога» [7, с. 100]. Цей принцип передбачає формування вміння створювати нове, зорієнтованість на формування сценічно-образної культури на основі творчості, розвитку інтерпретаційних, сценічних умінь у процесі вокальної підготовки. Викладач має забезпечити діалогічну взаємодію, особистісне зростання майбутнього вчителя музичного мистецтва з метою вільного творчого розвитку необхідних професійно значущих якостей, а також створити творчо-естетичне середовище за допомогою інтерактивних форм і методів, які передбачають вияв потенційних можливостей щодо інтерпретації та сценічного відтворення музичних образів, вияву авторського «Я». Діалогічна взаємодія викладача та студента реалізується в їх інтелектуально-духовному зв'язку, є основою їх творчої взаємодії, створює умови для розвитку у майбутніх учителів музичного мистецтва особистісних і професійних якостей, що можливо лише на основі суб'єктно-суб'єктних відносин між викладачем і студентом, коли панівною є роль викладача, а позиція студента трансформується в рівнозначні стосунки людей, що співпрацюють; викладач не виховує, не вчить, а створює умови, стимулює устремління студентів до розвитку, самореалізації у вокальній, педагогічній діяльності, сприяє розвитку його сценічно-образної культури.

Важливим специфічним принципом формування сценічно-образної культури майбутнього вчителя музичного мистецтва виступає принцип семіотичної спрямованості та інтерпретації тексту музичного твору, доцільність якого, на переконання Н. Овча-



ренко, полягає «у формуванні теоретично-мистецтвознавчих знань і практичних умінь системного аналізу музичної мови твору, інтерпретації тексту та поетапного осягнення його смислу» [6, с. 114]. Відповідно, відбір зміст, форми, методи та засоби формування сценічно-образної культури вчителя музики мають ґрунтуватися на герменевтичному підході до аналізу музичного твору, його сценічного відтворення, що передбачає опанування смислової насиченості твору, втілення смислів музичних образів шляхом застосування елементів акторської майстерності. Цей принцип забезпечує вияв виконавської інтерпретації майбутнього вчителя музики, усвідомлення цінності музичного мистецтва, формування здатності до ретрансляції цих цінностей у педагогічній діяльності.

Отже, визначені методологічні підходи та загальнодидактичні й специфічні принципи формування сценічно-образної культури майбутніх учителів музичного мистецтва у процесі вокальної підготовки слугують методологічним підґрунтям структурування змісту, добору форм, методів і засобів, які доцільно застосовувати у вокальній підготовці майбутнього фахівця, визначають провідні орієнтири формування вокальної техніки, інтерпретаційних умінь, акторської майстерності.

На основі аналізу праць із проблем мистецької освіти, зокрема з питань підготовки вчителя музичного мистецтва, узагальнено форми, методи та засоби, які доцільно застосовувати у процесі формування професійно значущих якостей майбутнього фахівця.

Н. Овчаренко визначає, що основними формами професійної підготовки вчителя музичного мистецтва є такі: лекційно-практичні та індивідуальні заняття; позааудиторні концерти; концерти-лекції, конкурси, фестивалі, майстер-класи, творчі зустрічі, тематичні вечори, вечори відпочинку, свята, обряди, огляди художньої самодіяльності, походи до театрів, кінотеатрів, музеїв, на художні виставки, літературні вечори [6, с. 290]. Нам імпонує класифікація форм, узагальнена О. Олексюк, яка визначає такі критерії їх систематизації: 1) за кількістю учнів (студентів) – індивідуальні, мікрогрупові, групові, колективні, масові; 2) за місцем навчання – шкільні (аудиторні – урок, робота в майстерні, лабораторії тощо) та позашкільні (позанавчальні) – екскурсії, домашня робота, тощо; 3) за часом навчання – урочні та позаурочні (факультативні, предметні гуртки, вікторини, конкурси, олімпіади, предметні вечори та інші); 4) за дидактичною метою – теоретичного нав-

чання (лекція, факультатив, гурток, конференція); комбінованого, або змішаного (урок-семинар, домашня робота, консультація); практичного (практикуми) тощо; 5) за тривалістю навчання – класичний урок (заняття), спарені заняття, спарені скорочені заняття, заняття «без дзвінків» [7, с. 125].

Охарактеризувавши спектр методів підготовки вчителя музики, О. Рудницька визначає такі з них: наочні (показ тих чи інших прийомів художньої діяльності); словесні (доповнюють наочні й спрямовані на з'ясування закономірностей мистецтва); опорно-ілюстративні (слугують орієнтиром самостійного пошуку власних художніх версій); евристичні (пов'язані з виробленням індивідуального стилю художньої діяльності) [9, с. 155]. Практико обґрунтованою є класифікація методів підготовки вчителя музичного мистецтва О. Олексюк, яка визначає чотири критерії класифікації: 1) за джерелом знань – словесний, наочний, практичний, відеометод та інші; 2) за призначенням – набуття знань, формування умінь і навичок, застосування знань, творча діяльність, закріплення набутих знань, перевірка знань, умінь і навичок; 3) за характером пізнавальної діяльності – пояснювально-ілюстративний, репродуктивний, евристичний, дослідницький, ігровий; 4) за дидактичними цілями – сприяють первинному засвоєнню матеріалу, закріпленню та вдосконаленню набутих знань; такі методи виконують навчальну, розвивальну, виховну, мотиваційну та контроль-коригувальну функції [7, с. 104].

З-поміж основних засобів підготовки майбутнього вчителя музичного мистецтва Н. Овчаренко виокремлює такі: комбіновані засоби комунікації (поєднують вербальну і невербальну комунікації, одночасне використання голосового, мимічного та жестикуляційного показу); наочно-ілюстративні (підручники, навчальні посібники, методичні рекомендації, нотні матеріали, комп'ютерні навчальні програми, електронні підручники, ілюстрації наочні, ілюстрації звукові, таблиці, карти, макети тощо); музично-технічні (інструмент (рояль, піаніно), DVD- та CD-програвачі, звукопідсилююча апаратура); інформаційні та технічні засоби навчання (комп'ютерне та програмне забезпечення) [6, с. 290]. З-поміж наявних засобів професійної підготовки майбутнього вчителя музичного мистецтва найбільш доцільними для реалізації методики формування сценічно-образної культури майбутнього вчителя музики у процесі вокальної підготовки є засоби вербальної й невербальної комунікації та музично-технічні засоби.



Експериментальна методика формування сценічно-образної культури майбутнього вчителя музичного мистецтва у процесі вокальної підготовки реалізується упродовж трьох етапів, кожен з яких спрямований на досягнення певної мети, завдань на основі збагачення змісту навчання, добору методів і форм формування означеної якості.

Мета першого етапу – спонукально-мотиваційного – полягає у формуванні мотивації майбутніх учителів музичного мистецтва до необхідності розвитку власної сценічно-образної культури, свідомої позиції щодо важливості формування вокальних, сценічних, інтерпретаційних умінь. Відповідно завданнями етапу є такі: формування спонукальних мотивів щодо формування сценічно-образної культури, здатності до вияву рефлексивних оцінок щодо рівня володіння та можливостей розвитку сценічно-образної культури; формувати ціннісні установки щодо формування сценічно-образної культури шляхом залучення до різних форм і методів навчання. Вирішення завдань першого етапу впровадження методики відбувається у формі аудиторних і позааудиторних занять (лекції, семінари, індивідуальна робота, екскурсії тощо) через використання таких методів, як упровадження змістового модуля «Основні закономірності вокального виконання (народний, академічний, естрадний спів) та їх сценічно-художня реалізація під час виконання творів різних жанрів» у процесі вивчення дисципліни «Постановка голосу»; добір репертуару (народних пісень, авторських музичних творів українських і зарубіжних митців), що мають ціннісний потенціал формування мотивації щодо формування сценічно-образної культури; віртуальні екскурсії з метою ознайомлення зі спадщиною відомих вокалістів, яких вирізняє талант акторської майстерності; метод інтерпретації; моделювання педагогічних ситуацій; відбір відеотеки – зразків виконання вокальних творів з урахуванням рівня акторської майстерності. На першому етапі реалізується педагогічна умова – посилення гуманістичної функції змісту вокальної підготовки на основі реалізації ціннісно-смыслового потенціалу музичного мистецтва.

Метою другого етапу – інформаційного – є поглиблення знань щодо сценічно-образної культури, ознайомлення з можливостями аналізу художньо-образної структури музичних творів на основі міждисциплінарного аналізу. Завданнями другого етапу реалізації методики є збагачення знань щодо особливостей сценічно-образної культури, формування знань про сценічно-образну культуру з позиції різних наук (культурології,

театрознавства, герменевтики, педагогіки мистецтва тощо); розширення тезаурусу з проблеми сценічно-образної культури вчителя та окреслення можливостей її практичного вияву у процесі педагогічної діяльності. Провідними засобами навчання є комбіновані засоби комунікації (вербальна та невербальна комунікації). Основними формами роботи є аудиторна та позааудиторна, а методами – інтерактивні: бінарні лекції, концерти-лекції, ігрові методи, сценічно-виступні вправи, семінари-дискусії, укладання глосарію, творчі проекти тощо. Відповідно, педагогічною умовою, яка забезпечує реалізацію методики на другому етапі, є залучення майбутніх учителів музичного мистецтва у процес вокальної підготовки інтерактивних методів на основі інтегративних зв'язків із різними видами мистецтва.

Мета третього етапу – творчо-рефлексивного – полягає у формуванні умінь, які характеризують ступінь володіння сценічно-образною культурою (вокальними, сценічними, інтерпретаційними), розвитку вокальної техніки, художньої виразності, комунікативності, емпатійності, експресії тощо з метою впливу на почуття, інтелект учнів; формування здатності до об'єктивного самоаналізу власного рівня сценічно-образної культури. Завданнями цього етапу є підвищення рівня вокальних умінь, формування сценічних та інтерпретаційних умінь, що дає змогу інтерпретувати, сценічно відтворювати, виявляючи акторську та виконавську майстерність. Ці завдання реалізуються через позааудиторні форми (студія) та методи (метод театралізації, тренінг з акторської майстерності, тренінг зі сценічного руху та пластики, тренінг розвитку кінестетичної дії студента, тренінг розвитку комунікативної дії майбутнього вчителя музики, сценічні етюди, майстер-класи, моделювання занять із музичного мистецтва для учнів). Ключовою педагогічною умовою, що дає можливість реалізувати означені завдання цього етапу, є залучення до діяльності сценічно-вокальної студії з метою творчої самореалізації та майстерного використання набутих умінь і навичок.

Висновки з проведеного дослідження. Отже, у статті представлена методика формування сценічно-образної культури майбутніх учителів музичного мистецтва в процесі вокальної підготовки. В основу авторської методики покладені методологічні підходи (визначена їхня сутність) та дидактичні принципи, що становлять власне методологічні орієнтири процесу формування сценічно-образної культури майбутнього вчителя музичного мистецтва, підібрані методи та форми вокальної підготовки май-



бутніх фахівців із метою формування сценічно-образної культури майбутніх учителів музики. Запропоновано три етапи реалізації експериментальної методики формування сценічно-образної культури в процесі вокальної підготовки, кожен з яких спрямований на досягнення певної мети, поставлених завдань на основі збагачення змісту навчання, добору методів і форм формування означеної якості.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Галанин Д.Д. Место методик учебных предметов в системе педагогических наук. Москва, 1963. С. 62.
2. Гончаренко С.У. Педагогічні закони, закономірності, принципи. Сучасне тлумачення. Рівне: «Волинські обереги», 2012. С. 107, 112, 118.
3. Гончаренко С.У. Український педагогічний енциклопедичний словник. 2-е вид., доп. Рівне: «Волинські обереги», 2011. 552 с.
4. Енциклопедія освіти / Акад. пед. наук України; головний ред. В.Г. Кремень. Київ: «Юрінком Інтер», 2008. 1040 с.
5. Локарева Г.В., Гринь Л.О. Вокальне мистецтво в професійній підготовці актора музично-драматичного театру: теорія і практика: монографія. Запоріжжя: Запорізький національний університет, 2014. С. 148.
6. Овчаренко Н.А. Професійна підготовка майбутніх учителів музичного мистецтва до вокально-педагогічної діяльності: теорія та методологія: монографія. Кривий Ріг: Вид. Р.А. Козлов, 2014. С. 113, 114, 290.
7. Олексюк О.М. Музична педагогіка: навч. посібник. Київ: КНУКіМ, 2006. С. 97, 100, 102, 104, 125.
8. Падалка Г.М. Педагогіка мистецтва: теорія і методика викладання мистецьких дисциплін. Київ: «Освіта України», 2008. С. 149, 158.
9. Рудницька О.П. Педагогіка: загальна і мистецька: навч. посібник. Київ, 2002. С. 155.
10. Соціолого-педагогічний словник / За заг. ред. В.В. Радула; 2-е вид. Харків: «Мачулін», 2005. 444 с.



УДК 37.013.46

ПРОБЛЕМИ ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНО-ПЕДАГОГІЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ВИКЛАДАЧА В ОСВІТНЬОМУ СЕРЕДОВИЩІ

Криштанович М.Ф., д. н. держ. упр., доцент,
професор кафедри педагогіки та соціального управління
Національний університет «Львівська політехніка»

Криштанович С.В., к. н. держ. упр.,
доцент кафедри економіки та менеджменту
Львівський державний університет фізичної культури

У статті автор досліджує проблему професійно-педагогічної компетентності викладача в освітньому середовищі, розглядає основні складники самореалізації майбутніх викладачів бути конкурентоспроможними в період економічних і політичних перетворень у суспільстві держави. Проведено аналіз теоретичних досліджень, де представлено основні характеристики професійно-педагогічної компетентності викладача в закладі вищої освіти.

Ключові слова: викладач, освітнє середовище, професійно-педагогічна компетентність, заклади вищої освіти, суспільство.

В статье автор исследует проблему профессионально-педагогической компетентности преподавателя в образовательной среде, рассматривает основные составляющие самореализации будущих преподавателей быть конкурентоспособными в период экономических и политических преобразований в обществе государства. Проведен анализ теоретических исследований, где представлены основные характеристики профессионально-педагогической компетентности преподавателя в заведении высшего образования.

Ключевые слова: преподаватель, образовательная среда, профессионально-педагогическая компетентность, высшие учебные заведения, общество.

Kryshchanovych M.F., Kryshchanovych S.V. PROBLEMS OF FORMATION OF TEACHER'S PROFESSIONAL AND PEDAGOGICAL COMPETENCE IN EDUCATIONAL ENVIRONMENT

As is known, the professional competence of the teacher begins its formation at the stage of its professional training, that is, during the educational activity, and the process of formation of teacher's professional and pedagogical competence is a long and in-depth development. On this way there are a number of requirements for its formation.

Important conditions for the formation of vocational and pedagogical competence of future teachers are:

- his cognitive activity, which contains the pedagogical orientation;
- development of his productive thinking, connected with criticality, autonomy in solving unusual tasks of the learning process, the ability to implement pedagogical analysis of facts that determine the integrity of the pedagogical process;

- self-education of a good teacher, aimed at improving his pedagogical activity.

As a result of scientific research, the general requirements for the professional and pedagogical competence of the future scientific and pedagogical worker were formulated, including:

- high professional competence, which provides deep knowledge and wide erudition in the scientific-subject field, non-standard creative thinking, possession of innovative strategy and tactics, methods of solving creative problems, etc.;

- pedagogical competence, which includes knowledge of the foundations of pedagogy and psychology, medical and biological and psycho-physiological aspects of intellectual activity, the possession of modern methods, means, techniques, technologies and organizational forms of education and education, formation and development of the personality of the pupil, etc.;

- socio-economic competence, which involves knowledge of global, socio-economic and technological processes of the development of civilization and the functioning of modern society, as well as the foundations of sociology, economics and management and law;

- communicative competence, which includes the developed literary oral and written language, knowledge of foreign languages, modern technologies, effective methods and methods of interpersonal communication, etc.;

- high professional and general culture, which involves a scientific outlook, a stable system of spiritual, cultural, moral and other values in their national and human dimension.

Key words: teacher, educational environment, vocational pedagogical competence, institutions of higher education, society.



Постановка проблеми. Сьогодні будь-яка освіта потребує модернізації, оскільки наша країна зазнала значних соціальних, політичних та економічних змін. Сучасність ставить нові завдання перед освітньою системою України. Вирішенню цієї проблеми має сприяти компетентність представників професорсько-викладацького складу закладу вищої освіти. Для оцінювання рівня професійної компетентності викладачів дуже важливо мати у складі педагогічного колективу ЗВО лише тих фахівців, які здатні орієнтуватись у сучасному інформаційному просторі, володіти інформацією щодо змін на ринку праці, швидко зосереджуватись на подачі молоді тих знань, без яких неможливо бути конкурентоспроможними в період економічних перетворень не тільки в освіті, але й у суспільстві загалом.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Значний внесок у розвиток науки у сфері професійної освіти зробили вітчизняні науковці, зокрема такі як В. Адольф, Р. Гуревич, А. Маркова, С. Демченко, Л. Кайдалова, В. Кричевський та інші, питання професійно-педагогічної компетентності викладача в закладах вищої освіти вивчено не повною мірою.

Проте, незважаючи на значний інтерес науковців до питань професійної підготовки викладачів, проблема формування їхньої професійно-педагогічної компетентності як у теоретичному, так і в практичному аспекті залишається малодослідженою, що виявляється й у відсутності єдиного розуміння основних складників цього феномена.

Виділення невирішених раніше частин загальної проблеми. Зазначимо, що успіх роботи викладача залежить не лише від належно набутих знань, але й від конкретної ситуації, креативності, його вміння швидко адаптуватися до умов професійної діяльності, приймати швидко рішення тощо. Тому ми професійно-педагогічну компетентність викладача розглядаємо як комплекс характеристик особистості, що виявляється в конкретній сфері його діяльності, включно зі знаннями, вміннями, навичками, досвідом педагога з обов'язковим урахуванням особистісних, психофізіологічних і соціальних характеристик.

Вважаємо, що для визначення критеріїв і показників професійно-педагогічної компетентності викладача це доцільно здійснювати за допомогою комплексу критеріїв і показників, для чого необхідне серйозне наукове обґрунтування як у теоретичному, так і в практичному плані.

Постановка завдання. Розкрити питання професійно-педагогічної компетентності викладача в освітньому середовищі. Прове-

сти теоретичний аналіз наукової літератури щодо формування професійно-педагогічної компетентності майбутніх викладачів у закладах вищої освіти.

Виклад основного матеріалу дослідження. У сучасних умовах реформування вищої освіти суттєво змінюється статус викладача, його освітні функції, і, відповідно, коригуються вимоги до його професійної готовності. Саме розвиток професійно-педагогічної компетентності професорсько-викладацького складу вищих навчальних закладів України є тим педагогічним явищем, який сприяє формуванню конкурентоспроможного фахівця та підвищенню освітнього й духовного потенціалу українського суспільства загалом.

За визначенням відомого фахівця в царині професійної підготовки педагогічних кадрів Н. Ничкало, професійна компетентність викладача – це «гармонійне поєднання знань навчальної дисципліни, методики і дидактики викладання, а також умінь і навичок культури педагогічного спілкування» [1, с. 8].

Як відомо, професійна компетентність викладача починає своє формування на стадії його професійної підготовки, тобто під час навчальної діяльності, а процес становлення професійно-педагогічної компетентності викладача – це довгий і поглиблений її розвиток. На цьому шляху постає ряд вимог до його становлення.

Зокрема, формування професійно-педагогічної компетентності майбутнього викладача зумовлене вимогами, до яких належать такі: реформування вітчизняної системи освіти із урахуванням європейських норм і стандартів; створення моделі сучасного європейського спеціаліста та умов для його розвитку й самореалізації; визначення переліку ключових компетентностей, компетенцій формування майбутніх фахівців, їхнього змісту, рівня та показників сформованості, враховуючи вітчизняний і зарубіжний досвід. Формування та розвиток професійно-педагогічної компетентності майбутнього викладача вимагають створення належних умов для безперервного процесу розвитку його професійно-педагогічної орієнтації з намаганням самостійно організувати загальну й професійну самоосвіту та самовдосконалення.

Сучасні вимоги до професійної компетентності майбутніх викладачів обґрунтовані у нормативно-правових документах, які регламентують діяльність освітянської сфери, а саме в Концепції розвитку професійної освіти і навчання в Україні (2010–2020 рр.), Національній стратегії розвитку освіти в Україні на період до 2021 року (2013 р.),



наказі МОН України № 665 від 1 червня 2013 р. «Про затвердження кваліфікаційних характеристик професій (посад) педагогічних та науково-педагогічних працівників навчальних закладів» [2] та інших [3].

Вони свідчать, що для формування та розвитку професійно-педагогічної компетентності майбутніх викладачів необхідно забезпечити створення належних умов, які б давали змогу ефективно вирішувати це завдання з урахуванням специфіки та особливостей їхньої майбутньої професійної діяльності в сучасному освітньому середовищі.

Важливими умовами формування професійно-педагогічної компетентності майбутніх викладачів є такі:

- його пізнавальна активність, яка містить педагогічну спрямованість;
- розвиток у нього продуктивного мислення, пов'язаного з критичністю, самостійністю у вирішенні неординарних завдань процесу навчання, вміннями реалізовувати педагогічний аналіз фактів, які визначають цілісність педагогічного процесу;
- самоосвіта майбутнього викладача, спрямована на вдосконалення його педагогічної діяльності.

Як результат наукових досліджень науковцями були сформульовані загальні вимоги до професійно-педагогічної компетентності майбутнього науково-педагогічного працівника, що передбачають таке:

- високу професійну компетентність, яка передбачає глибокі знання та широку ерудицію в науково-предметній галузі, нестандартне творче мислення, володіння інноваційною стратегією й тактикою, методами вирішення творчих завдань та інше;
- педагогічну компетентність, яка містить знання основ педагогіки та психології, медико-біологічних і психофізіологічних аспектів інтелектуальної діяльності, володіння сучасними методами, засобами, методиками, технологіями та організаційними формами навчання та виховання, формування та розвитку особистості вихованця тощо;
- соціально-економічну компетентність, яка передбачає знання глобальних, соціально-економічних і технологічних процесів розвитку цивілізації та функціонування сучасного суспільства, а також основ соціології, економіки та менеджменту й права;
- комунікативну компетентність, яка передбачає розвинуту літературну усну та письмову мову, володіння іноземними мовами, сучасними технологіями, ефективними прийомами й методами міжособистісного спілкування тощо;
- високу професійну та загальну культуру, яка передбачає науковий світогляд,

стійку систему духовних, культурних, моральних та інших цінностей в їхньому національному та загальнолюдському вимірі.

Майбутній викладач, як зазначає С. Гончаренко, повинен глибоко усвідомлювати значення своєї професійно-педагогічної діяльності у світовому культурному просторі, у його історичних закономірностях і формах, у поєднанні глибоких теоретичних знань і практичної підготовки, що сприятиме розвитку його професійної діяльності [4].

На думку Р. Гуревича [5], основними характеристиками професійно-педагогічної компетентності є такі:

- багатство знань, що відповідають умовам достатності для продуктивної професійної діяльності;
- системність організації та структурування знань,
- усвідомлення реальних зв'язків між елементами, класифікованість;
- таксономізованість знань, виокремлення основних вузлових елементів;
- релятивність взаємозв'язків поля знань, можливість оновлення як змісту, так і взаємозв'язків під впливом об'єктивних фактів; фундаментальність знань;
- методологічність, прагматизм, неперервність зв'язків: «знання – діяльність»; рефлексивність знань.

Перетворення, які відбуваються нині в системі освіти, пред'являють нові вимоги до рівня професіоналізму викладача. У цих умовах конкурентоздатними будуть ті викладачі, у яких розвиток професійно-педагогічної компетентності проходить відповідно до інноваційних навчальних процесів. Фактором розвитку такої компетентності може стати, зокрема, розширення соціально-професійної сфери професійної діяльності педагогічних фахівців.

Зазначимо, що розвиток професійно-педагогічної компетентності майбутніх викладачів реалізується тільки в органічній єдності трьох складників їхньої професійної підготовки: освітнього процесу, позаосвітнього процесу та саморозвитку.

Питання формування професійно-педагогічної компетентності викладачів знайшли належне відображення у наукових дослідженнях як вітчизняних, так і зарубіжних учених. До основних показників їхньої професійно-педагогічної компетентності вони зараховують такі: спеціальні професійні знання, відповідні за об'ємом, структурою, характером вимог до цього спеціаліста на сучасному етапі розвитку науки та техніки; поінформованість в оптимальному виборі методів навчання та можливостях педагогічного самовдосконалення.



Зокрема, В. Адольф розглядає професійну компетентність як «складне утворення, що містить комплекс знань, умінь, властивостей і якостей особистості, які забезпечують варіативність, оптимальність та ефективність побудови освітньо-виховного процесу» [6, с. 21]. На думку А. Маркової, професійно-педагогічною компетентністю викладача є «така праця педагога, в якій на досить високому рівні здійснюється педагогічна діяльність, реалізується особистість вчителя, в якій досягаються гарні результати у навченості та вихованості» [7, с. 8].

Натомість Л. Кайдалова визначає професійно-педагогічну компетентність майбутніх фахівців як якість професійної діяльності, систему знань, умінь, навичок, здатність до навчання, самоосвіти, прагнення до професійного зростання, мобільність, практичність, уміння ставити та вирішувати завдання [8]. С. Демченко професійно-педагогічну компетентність викладача характеризує як складну багаторівневу стійку структуру його психічних рис, що формується внаслідок інтеграції досвіду, теоретичних знань, практичних умінь, значущих для викладача особистісних якостей і має такі суттєві ознаки: мобільність, гнучкість і критичність мислення [9]. У дослідженні Л. Зеленської проблема формування професійно-педагогічної компетентності викладача розглядається як цілісна, узагальнена, інтегральна якість особистості, що має свою структуру та ознаки й дає змогу спеціалісту в найбільш ефективний спосіб вирішувати навчально-виховні завдання, розраховані, насамперед, на формування особистості [10].

Н. Кузьміна та А. Реан як основні елементи професійно-педагогічної компетентності виокремлюють спеціальну, методичну, психолого-педагогічну, диференціально-психологічну компетентності, рефлексію педагогічної діяльності або аутопсихологічну компетентність [11].

Відповідно, вони виділяють такі головні компоненти, які характеризують професійно-педагогічну компетентність, а саме: наявність необхідних професійних знань; вміння використовувати наявні професійні знання для вирішення професійних завдань; нормативне визначення кола повноважень, сфери професійної дії; комунікативний компонент, необхідність якого здійснюється в умовах ділового спілкування та взаємодії.

В. Сластенін обґрунтовує професійно-педагогічну компетентність викладача як єдність його теоретичної та практичної готовності щодо здійснення педагогічної діяльності, а також можливість реалізації своєї професійної готовності в соціальних

діях [12, с. 125]. Дослідник В. Кричевський професійно-педагогічну компетентність характеризує як сукупність певних ознак: наявність знань для успішної діяльності, усвідомлення значущості вказаних завдань для майбутньої професійної діяльності, набір операційних умінь, володіння алгоритмами вирішення професійних завдань, здатність до творчості у вирішенні професійних завдань [13, с. 67]. Він обґрунтовує наявність чотирьох складників професійної компетентності. Це, зокрема, функціональний (передбачає реалізацію професійних знань); інтелектуальний, що виявляє здатність до аналітичного мислення й комплексного підходу до виконання своїх обов'язків; ситуативний, який характеризує діяльність залежно від професійної ситуації; соціальний, пов'язаний із реалізацією комунікативних та інтеграційних здібностей. У своїх працях він також розглядає професійно-педагогічну компетентність як методологічний принцип керівництва та взаємодії суб'єктів освітнього процесу, а також знання педагогом своєї справи, рівень його освіти.

Р. Гуревич і М. Кадемія вважають, що рівень професійно-педагогічної компетентності викладача залежить від його особистісних якостей, інтелектуальної активності, здібностей, пізнавальної потреби, мотивації професійної діяльності. Вони пов'язують розуміння професійно-педагогічної компетентності з діяльністю педагога, його здатністю виконувати певні професійні дії, в основі яких лежать необхідні професійні знання, вміння, що створюють «фундамент» його професіоналізму [14, с. 11–13].

С. Гончаренко наголошує, що «компетентність являє собою сукупність знань і вмінь, які необхідні для ефективної професійної діяльності: вміння аналізувати, передбачати наслідки діяльності, використовувати інформацію» [15, с. 149]. А на думку О. Семенової [16, с. 60], професійно-педагогічна компетентність – це «уже існуюча якість, реальна демонстрація набутих знань, відповідних умінь і навичок людини як суб'єкта професійної діяльності, володіння нею відповідними компетенціями і здатність їх застосовувати у відповідних професійних ситуаціях».

О. Ярошинська професійну компетентність майбутніх викладачів характеризує як об'єднуючу ланку інваріантних ознак спеціаліста: його спроможу до професійної рефлексії, мотивацію до безперервного фахового саморозвитку, освоєння системи професійно-моральних цінностей і пріоритетів, здібність до системної дії в конкретній професійній ситуації, вміння знаходити правильні нестандартні рішення [17, с. 100].



На думку зарубіжних учених, професійно-педагогічна компетентність вчителя, викладача – це його якісна, інтегративна, професійно-особистісна характеристика, що охоплює сукупність соціально-психологічних, методологічних, інтеркультурологічних знань, умінь і навичок, а також когнітивна та креативна підготовленість, творче мислення, готовність іти на ризик та брати на себе відповідальність, усвідомлене позитивне ставлення до обраної професійної діяльності, уміння передбачати результати цієї діяльності, критично оцінювати її наслідки, уміло володіти інноваційними навчальними технологіями в умовах сучасних тенденцій розвитку освіти [18].

Узагальнюючи вищевказане, ми можемо повною мірою погодитись із думкою І. Драч [19, с. 43], яка зазначає, що основними характеристиками професійної компетентності фахівця є такі: здатність успішно задовольняти індивідуальні та соціальні потреби, що базуються на знаннях, уміннях, досвіді, цінностях, ставленнях, мотивації; оперативність і мобільність знань; здатність застосовувати й інтегрувати їх у кожній конкретній ситуації з урахуванням різних аспектів; здатність і готовність приймати рішення, вибираючи при цьому найбільш оптимальний у цій ситуації варіант рішення; здатність організації соціальної дії та співорганізації всіх необхідних для цього ресурсів; здатність ефективно, самостійно та відповідально діяти в широкому форматі контекстів; комунікативні вміння, що дають змогу цілеспрямовано й ефективно вибудовувати взаємодію з іншими людьми в рамках діяльності; наявність певних ціннісних орієнтацій, світоглядної позиції, загальної та етичної культури, мотивів діяльності; здатність до саморозвитку, освоєння нових способів дії.

Висновки з проведеного дослідження.

Отже, проведений нами теоретичний аналіз наукової літератури показав, що в педагогічній теорії та практиці значна увага приділяється різним аспектам формування професійно-педагогічної підготовки майбутніх викладачів. Однак ця проблема ще не отримала свого достатнього висвітлення.

Перспективи подальших наукових пошуків ми вбачаємо у вивченні зарубіжного досвіду формування професійно-педагогічної компетентності майбутніх викладачів; в удосконаленні системи їхньої самостійної роботи, спрямованої на формування цієї компетентності.

Формування професійно-педагогічної компетентності майбутнього викладача стане можливим, якщо він на всіх етапах професійної спеціалізації та наступної пе-

дагогічної діяльності зможе виступити як суб'єкт свідомого вибору своєї педагогічної професії, виявить готовність до самоосвіти та вдосконалення своєї професійної кваліфікації.

Але, на жаль, сьогодні, як свідчить проведений нами аналіз першоджерел, феномен професійно-педагогічної компетентності спеціаліста загалом і викладача зокрема не є загальноприйнятим і стабільно визначеним. Тому перспективи подальших досліджень у цьому напрямі полягають у визначенні структури та змісту професійної компетентності викладача.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Ничкало Н.Г. Педагогіка вищої школи: крок у майбутнє: монографія. К., 2001. 456 с.
2. Про затвердження кваліфікаційних характеристик професій (посад) педагогічних та науково-педагогічних працівників навчальних закладів. наказ МОН № 665 від 1 червня 2013 р. URL: <http://osvita.ua/legislation/other/37302>.
3. Про законодавче забезпечення розвитку вищої освіти в Україні: матеріали слухань у Комітеті Верховної Ради України з питань науки і освіти 27 лютого 2013 р. / Верхов. Рада України, Ком. з питань науки і освіти; упоряд. О.І. Козієвська. Київ: Парламентське вид-во, 2013. С. 108–111.
4. Гончаренко С.У. Педагогічні дослідження: методологічні поради молодим науковцям. Київ – Вінниця: ДОВ «Вінниця», 2008. 278 с.
5. Гуревич Р.С. Теорія і практика навчання в професійно-технічних закладах: монографія. Вінниця: ДОВ «Вінниця», 2008. 410 с.
6. Адольф В.А. Професійна компетентність сучасного учителя: монографія. Красноярск: Изд-во КГПУ, 1998. 310 с.
7. Маркова А.К. Психологія професіоналізму. М.: «Просвещение», 1996. 310 с.
8. Кайдалова Л.Г. Теоретичні засади компетентнісного підходу до професійного навчання. Проблеми інженерно-педагогічної освіти. 2006. № 3. С. 21–25.
9. Демченко С.О. Розвиток професійно-педагогічної компетентності викладачів спеціальних дисциплін вищих технічних закладів освіти: автореф. дис. ... канд. пед. наук: спец. 13.00.04 – «теорія і методика професійної освіти». Кіровоград: Кіровоградський держ. пед. університет, 2005. 20 с.
10. Зеленська Л.Д. Проблема формування професійно-педагогічної компетентності вчених вищих навчальних закладів Слобожанщини (кінець XIX – початок XX століття.): автореф. дис. ... канд. пед. наук: спец. 13.00.01 – «загальна педагогіка та історія педагогіки». Харків: Харківський нац. пед. університет імені Г.С. Сковороди, 2006. 20 с.
11. Кузьміна Н.В., Реан А.А. Професіоналізм педагогічної діяльності: метод. посібник. СПб.: СПбГУ, 1993. 63 с.
12. Глестин В.А. Антропологічний погляд на педагогічний образ освіти. Народное образование. 1994. № 9. С. 124–126.



13. Кричевский В.Ю. Профессиограмма директора школы. Проблемы повышения квалификации руководителей школ. М.: «Педагогика», 1987. 212 с.
14. Гуревич Р.С., Кадемія М.Ю. Професійна компетентність педагога – необхідна умова його професіоналізму. Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання у підготовці фахівців: методологія, теорія, досвід, проблеми. 2013. Вип. 35. С. 9–14.
15. Професійна освіта: словник: навч. посібник / Уклад. С.У. Гончаренко та ін.; за ред. Н.Г. Ничкало. К.: «Вища школа», 2000. 289 с.
16. Семенов О.М. Професійна підготовка майбутніх учителів української мови і літератури: монографія. Суми: ВВП «Мрія-1» ТОВ, 2005. 404 с.
17. Ярошинська О.О. Формування фахової компетентності майбутніх учителів початкової школи в умовах освітнього середовища професійної підготовки. Проблеми підготовки сучасного вчителя. 2013. № 7. С. 98–102.
18. Полуда В.В. Проблема професійної компетентності фахівця у психолого-педагогічних дослідженнях зарубіжних учених. Педагогіка і психологія професійної освіти. 2015. № 1–2. С. 155–164.
19. Драч І.І. Компетентність фахівця як теоретична проблема. Нова педагогічна думка. Рівне, 2013. № 3. С. 41–44.



УДК 372.881.111.1

СПІВВІДНОШЕННЯ МОВНОЇ ТА КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНЦІЙ У МЕТОДИЦІ ВИКЛАДАННЯ МОВ

Лазарєв О.В., к. пед. н.,
старший викладач кафедри української та іноземних мов
Уманський національний університет садівництва

Фернос Ю.І., к. філол. н., доцент,
доцент кафедри української та іноземних мов
Уманський національний університет садівництва

У статті комунікативна компетенція розглядається в аспекті складного комплексу міжособистісної взаємодії, спрямованого на досягнення професійних цілей. Співвідношення методичних понять «мовна і комунікативна компетенції», що використовуються у методиці викладання мов, показало, що формування комунікативної компетенції можливе тільки на основі свідомого засвоєння мовної системи мови, тобто за наявності у студента мовної компетенції. Під комунікативною компетенцією розуміється здатність вирішувати мовними засобами комунікативні завдання у формах, адекватних ситуаціям спілкування, включно з вмінням використовувати мову у професійних цілях.

Ключові слова: комунікативна компетенція, мовна компетенція, прагматична компетенція, мова спеціальності, майбутній фахівець.

В статье коммуникативная компетенция рассматривается в аспекте сложного комплекса межличностного взаимодействия, направленного на достижение профессиональных целей. Соотношение методических понятий «языковая и коммуникативная компетенции», используемых в методике преподавания языков, показало, что формирование коммуникативной компетенции возможно только на основе сознательного усвоения речевой системы языка, то есть при наличии у студента языковой компетенции. Под коммуникативной компетенцией понимается способность решать языковыми средствами коммуникативные задачи в формах, адекватных ситуациям общения, включая умение использовать язык в профессиональных целях.

Ключевые слова: коммуникативная компетенция, языковая компетенция, прагматическая компетенция, язык специальности, будущий специалист.

Lazariev O.V., Fernos Yu.I. THE RELATION BETWEEN LINGUISTIC AND COMMUNICATIVE COMPETENCES IN LANGUAGE TEACHING METHODOLOGY

The concepts of linguistic and communicative competences are filled with their own methodological content, and today they are among the basic concepts underlying the developing of a particular method of teaching languages. Modern research in the field of methodology devoted to this topic continues the tradition of discussing the possibility of forming a communicative competence only on the basis of conscious assimilation of the linguistic system of the language, the knowledge inherent to the one who speaks and hears, and which allows him/her to understand and express himself/herself. In connection with this rather general definition, the question arises about the distinction between linguistic and communicative competences. We believe that the main goal in the process of teaching the language for special purposes to students of nonlinguistic higher educational establishment is the formation of communicative competence, which involves defining the ability of students to use the language in various communication situations to achieve any goals, in particular professional. At the same time, it is necessary to take into account the fact that non-verbal means are also widely used in communication, that is, communicative competence implies mastering both verbal and non-verbal components. Professional communicative competence is the main unit of content in a special language course for teaching students professional communication, which is characterized by strict regulation of communicators' speech behavior. The following elements should be emphasized as the main aspects of teaching vocationally-orientated communication: analysis, methods of formal reasoning, argumentation and opponency.

Key words: communicative competence, linguistic competence, pragmatic competence, language for special purposes, future specialist.

Постановка проблеми. Вивчення проблеми навчання мови за професійним спрямуванням студентів немовного факультету вимагає розгляду деяких особливостей. Ідеться про комплекс професійних комунікативних навичок і вмінь, визначених у рамках базової спеціальності студентів.

Сьогодні диктує свої вимоги щодо критеріїв і вимог до рівня підготовки майбутніх фахівців. Проблема введення інновацій та орієнтації на практичну підготовку стала настільки гострою, що давно вийшла за межі обговорення, визначені професійним співтовариством [1, с. 8].



Аналіз останніх досліджень і публікацій. Теоретичну основу дослідження становлять положення психологічної теорії діяльності (Л. Виготський, А. Леонтьєв, С. Рубінштейн), теорії поетапного формування розумових дій (П. Гальперін, Н. Талізін), психологічні та психолінгвістичні основи засвоєння другої мови (І. Зимня, А. Леонтьєв), положення про комунікативно-діяльнісний та особистісно-орієнтований підходи до навчання (І. Бім, Г. Китайгородська, А. Леонтьєв, Е. Пассов), фундаментальні праці провідних учених-дидактів (Ю. Бабанський, В. Ледньов, І. Лернер, П. Підкасітий, М. Скаткін та інші).

Поняття мовної компетенції вперше було введено у науковий обіг американським лінгвістом Н. Хомським. Загальновідомий факт, що лінгвістичні теорії регулярно змінювали обличчя методики протягом ХХ століття. Розгромна замовна стаття в 60-і роки минулого століття про теорію трансформаційної граматики не була винятком: спочатку створювалися методики навчання рідної мови, в основі яких лежав принцип породження, потім з'явилися спроби перевести принцип породження в методичні приписи для навчання іноземної мови. Для цього дослідження не має значення той факт, що спроби перенесення наукової лінгвістичної теорії в методичну практику не увінчалися успіхом (ХХ століття показало, що таке перенесення в принципі неможливе, що методика викладання мов повинна покладатися скоріше на власні дослідження з врахуванням «людського фактора»). Однак поняття мовної компетенції та «перформанції» прижилися в методиці, оскільки забезпечували ясне та повне розрізнення двох аспектів у навчанні (і вивченні) як рідної, так і нерідної мов. Поняття мовної та комунікативної компетенцій наповнилися власним методичним змістом і сьогодні є одними з основних понять, що лежать в основі побудови того чи іншого методу викладання мов [2, с. 8–9].

У роботах закордонних лінгвістів 60-х років минулого століття (див., наприклад, відому роботу Л. Якобовіца «Вивчення іноземної мови. Досвід психолінгвістичного аналізу») приділялося багато уваги розрізненню мовної та комунікативної компетенцій і способів їх реалізації. Незважаючи на те, що очевидність відмінності двох понять визнавалася всіма психологічними теоріями того часу, чітко розроблених психологічних і методичних теорій ще не було. Тому в ставленні до мовного акту виявлялася нечіткість (неусталеність) такого поділу. Цікавим видається той факт, що в основі психологічних досліджень цього періоду лежало базове уявлення про те, що

мовна компетенція пов'язана, перш за все, з розумінням, а говоріння – з реалізацією мовної компетенції. Робота Л. Якобовіца цікава тим, що присвячена визначенню «перформанції» як сутності, що виявляється в процесах і розуміння, і мовлення, які перебувають у відношенні один до одного в ієрархічній залежності. Тобто передбачалося, що спочатку відбувається розуміння будь-якої граматичної форми, а тільки потім її вживання в мові [3].

Не вдаючись в історію розвитку та трансформації цього поняття, зазначимо, що вже в найперших дослідженнях на цю тему центральним моментом, щодо якого вводилися розрізнення, був мовний акт, у якому акцент робився на «перформанції» (комунікативній компетенції) як на реалізації мовної компетенції.

Сучасні дослідження в галузі методики, присвячені цій темі, продовжують традицію обговорення можливості формування комунікативної компетенції тільки на основі свідомого засвоєння мовної системи мови. Такий підхід передбачає, що програми з навчання мови повинні будуватися на основі вивчення будови мови, мовної та стилістичної норми та функціональних стилів мови в їх органічній єдності, бо в цій єдності реалізується діалектична єдність системи мови з системою мовлення. Базою для формування комунікативної компетенції дослідники визначають мовну компетенцію – знання, притаманні тому, хто говорить і слухає, і які дають йому змогу розуміти та породжувати висловлювання. У зв'язку з таким досить загальним визначенням виникає питання про розрізнення лінгвістичної та мовної компетенції. Ми поділяємо думку Д. Ізаренкова, який під мовною компетенцією пропонує розуміти наявність практичних знань системи мови, а під лінгвістичною – теорію в галузі лінгвістики [4, с. 55–57].

Постановка завдання. Перш ніж приступати до обговорення методів і способів, необхідно визначити такі параметри, як вимоги до рівня комунікативної компетенції студента, до стратегії взаємодії викладача та студента, вимоги до програми з навчання мови спеціальності та особливості мотивації. Узагальнення всього перерахованого вище дасть можливість визначити найбільш адекватні поставленим цілям і завданням методи роботи.

Очевидно, що, перш за все, необхідно з'ясувати, що являє собою комплекс знань, умінь і навичок, традиційно названих у методиках викладання мов комунікативною компетенцією, який протиставляється поняттю мовної компетенції.



Виклад основного матеріалу дослідження. Насамперед, треба зазначити, що навчання доцільного використання мовних засобів у мовленні передбачає поєднання функціонального та системного підходів з урахуванням закономірностей використання мовних засобів у різних функціональних стилях.

Принцип системного підходу передбачає, що набуття мовленнєвих умінь і навичок, засвоєння мовлення органічно пов'язані із засвоєнням мови як системи та ґрунтуються на осмисленні й розумінні лексичних і граматичних значень мовних одиниць, на усвідомленні їхніх функціональних можливостей. Правильний і доцільний вибір та вживання у процесі мовлення мовних засобів передбачає їх вивчення не окремим курсом у рамках вивчення мови, а як такі, що функціонують у певній сфері спілкування, яка задає певний контекст їх вживання.

Навчання мови – це складний психофізіологічний процес, що складається з реалізації двох різних методичних завдань, які в спрощеному вигляді можна сформулювати так: навчання системи мови (у єдності граматичних і лексичних виявів), тобто формування мовної компетенції; навчання реалізації мовної компетенції завдяки формуванню певних мовних навичок і вмій, тобто формування комунікативної компетенції.

У навчанні мови спеціальності питання про оволодіння комунікативною компетенцією виходить на перше місце, оскільки припускає наявність у студента певних базових знань мови (мовної компетенції). Підручники з мови за фахом, складені за кордоном, як правило, орієнтуються на середній рівень володіння мовою (що передбачає попереднє вивчення базисного курсу в обсязі біля 300 годин). Тому основною метою у процесі навчання мови спеціальності студентів немовних вишів ми вважаємо формування комунікативної компетенції, що передбачає визначення як актуальної проблеми методики формування у студентів уміння використовувати мову в різних ситуаціях спілкування для досягнення будь-яких, зокрема професійних, цілей. При цьому необхідно враховувати той факт, що в комунікації широко використовуються та відіграють важливу роль також невербальні засоби, тобто комунікативна компетенція передбачає оволодіння як вербальним, так і невербальним компонентами.

Очевидно, що в такому підході формування мовної компетенції виявляється підрядним завданням стосовно мети формування комунікативної компетенції, тобто здатності вирішувати мовними засобами

комунікативні завдання у формах, адекватних ситуації спілкування.

У нашому дослідженні комунікативна компетенція розглядається в аспекті складного комплексу міжособистісної взаємодії, спрямованого на досягнення професійних цілей, тому необхідно зробити певне застереження: студенти, для яких мова, що вивчається, не є рідною, не зможуть досягти рівня комунікативної компетенції, тожної рівню носіїв мови. Таке обмеження змушує, по-перше, співвідносити рівень комунікативної компетенції з тим рівнем мовної компетенції, який відповідає цілям і завданням певного етапу навчання. По-друге, необхідно брати до уваги той рівень загальної базової підготовки з мови, який був досягнутий студентами до початку навчання їх мови за фахом (професійним спрямуванням) [5, с. 13–14].

На думку Н. Гез, комунікативна компетенція передбачає володіння лінгвістичною (мовною) компетенцією, яка містить таке: а) знання відомостей про мову; б) наявність умінь співвідносити мовні засоби із завданнями та умовами спілкування, розуміння відносин між комунікантами; в) уміння організувати мовне спілкування з урахуванням соціальних норм поведінки та комунікативної доцільності висловлювання [6, с. 17; 7, с. 54–56].

Отже, оволодіння комунікативною компетенцією передбачає дотримання таких вимог:

1. З одного боку, студент повинен вміти виражати свої наміри адекватною мовною формою і, відповідно, виділяти наміри та сенс з висловлювань співрозмовника або автора (під час читання чи аудіювання), будуючи свою тактику спілкування з огляду на ці наміри та обставини спілкування. На думку авторів «Практичної методики викладання мови на початковому етапі» [8, с. 4], «такий підхід передбачає контроль і мовної компетенції, тобто перевірку володіння системою мови, правильності мови. Перше визначається за допомогою відомої системи «число помилок на певний розмір тексту чи висловлювання». Нормативність, правильність мови також пов'язана з урахуванням помилок, але не в системі мови, а в застосуванні слововживань. Мовна поведінка студентів у цьому разі оцінюється не за шкалою «правильно – неправильно», а за шкалою «норма – відхилення від норми», порівняно з аналогічною мовною поведінкою носія мови». Навчання комунікативної компетенції студентів передбачає дотримання основного правила комунікації – реальності (автентичності) умов спілкування або підбраного для читання/аудіювання



тексту, коли присутній обов'язковий компонент спілкування: мотив мовного висловлювання, його автентичність, тобто цінність поза умовами аудиторії [8, с. 13].

2. З іншого боку, вибір тактик спілкування та форм роботи з текстом повинен, перш за все, враховувати комплекс вимог до рівня загальної комунікативної компетенції (рідною мовою), якого повинні досягти студенти в рамках загальної вузівської підготовки майбутнього фахівця. Ця обставина зумовлює ретельний відбір комунікативних навичок і вмінь, які будуть покладені в основу організації технології. Завдання полегшується тим, що деякі комунікативні навички та вміння, сформовані на матеріалі рідної мови, можуть бути перенесені на нерідну (будь-яку іноземну) мову. Наприклад, у механізмі іноземної мови виділяють три групи навичок: а) навички мовлення рідною мовою, які повинні бути тільки перенесені на новий мовний матеріал й актуалізовані; б) навички, раніше сформовані рідною мовою та які повинні отримати корекцію в оволодінні іншомовним мовленням; в) навички, які повинні бути сформовані заново [8, с. 9–13].

Засади складовими комунікативної компетенції Д. Ізаренков пропонує вважати мовну, предметну та прагматичну компетенції. Ці терміни розмежовуються так: мовна компетенція «пов'язана з лінгвістичним боком організації комунікативних одиниць, вона забезпечує формування в того, хто говорить, вміння будувати граматично правильні й осмислені висловлювання; предметна компетенція відповідає за зміст висловлювань, вона забезпечує отримання знань про той фрагмент світу, який виступає предметом мовлення; прагматична компетенція розкриває комунікативні наміри мовця, умови спілкування, формуючи в того, хто говорить, здатність використовувати висловлювання в певних мовних актах, узгоджуючи їх з інтенціями (намірами) та умовами (ситуаціями спілкування)».

Прагматична компетенція складається зі «знання відповідностей між комунікативними намірами (інтенціями) та їх реалізацією через висловлювання; знання відповідностей між варіативною формою висловлювань, що реалізують один і той же намір, і ситуативними умовами мовного акту; вміння реалізовувати комунікативний намір шляхом вибору мовленнєвої дії відповідно до вимог ситуації та логікою перебігу мовного акту» [4, с. 56–57].

У рамках діяльнісного підходу основні комунікативні вміння формулюються так: «людина повинна володіти цілим ря-

дом умінь. Вона повинна, по-перше, вміти швидко та правильно орієнтуватися в умовах спілкування, по-друге, вміти правильно спланувати свою промову, правильно вибрати зміст акту спілкування, по-третє, знайти адекватні засоби для передачі цього змісту, по-четверте, вміти забезпечити зворотний зв'язок. Якщо будь-яку з ланок акту спілкування буде порушено, то тому, хто говорить, не вдасться домогтися очікуваних результатів спілкування – воно просто буде неефективним» [9; 10, с. 47; 11, с. 19–22].

Крім того, описуючи комунікативну компетенцію, необхідно брати до уваги сферу спілкування, тему мови, ситуацію спілкування, вид спілкування, які в комплексі становлять поле комунікації.

Отже, професійна комунікативна компетенція – основна одиниця змісту в спеціальному мовному курсі з навчання студентів професійної комунікації, яка характеризується жорстким регламентуванням мовної поведінки комунікантів, зайнятими позиціями, що передбачає виділення як основних аспектів навчання професійно-орієнтованого спілкування таких елементів: аналізу, способів формального міркування, аргументації та опонування.

Щодо методики формування професійної комунікативної компетенції у процесі навчання мови спеціальності, то формування професійної комунікативної компетенції у студентів повинно здійснюватися поетапно, де кожен з етапів спрямований на формування певних комунікативних умінь та навичок і характеризується власними способами та прийомами інтелектуальної роботи, структурою й принципами організації аудиторних занять і способами контролю.

Висновки з проведеного дослідження. Отже, дидактичні умови ефективності формування професійної комунікативної компетенції можуть бути такими: використання проблемного підходу в навчанні; спираючись на попередньо сформовану мовну компетенцію; включення в навчальний процес цілеспрямованої діяльності щодо вдосконалення мовної компетенції; поетапність формування професійних умінь і навичок; організація цілеспрямованого, керованого, системного процесу формування професійних комунікативних умінь і навичок; сучасні підходи до змісту та технологій навчання професійної комунікативної компетенції.

Аналіз співвідношення методичних понять «мовна і комунікативна компетенції», що використовуються у методиці викладання мов, показав, що формування комунікативної компетенції можливе тільки на основі



свідомого засвоєння мовленнєвої системи мови, тобто за наявності у студента мовної компетенції. Під комунікативною компетенцією розуміється здатність вирішувати мовними засобами комунікативні завдання у формах, адекватних ситуації спілкування, включно із вмінням використовувати мову в професійних цілях.

Якість підготовки фахівця сьогодні значається його готовністю до ефективно професійної діяльності, здатністю адаптації до швидко мінливих і невизначених умов сучасного світу, володінням професійними вміннями та навичками, умінням використовувати отримані знання у процесі вирішення професійних завдань. Основним завданням підготовки дедалі частіше розглядається вимога вдосконалення особистісно-сміслової сфери майбутнього фахівця, здійснюване завдяки більш раціональному використанню мотиваційних ресурсів. Це передбачає, перш за все, формування рефлексивного типу мислення, вміння вибудовувати комунікацію під час групового рішення проблеми, здатність проектувати нові форми дії, вміння критично мислити.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Алексєнко Т.Ф., Аніщенко В.М., Балл Г.О. та ін.; Біла книга національної освіти України / За заг. ред. В.Г. Кременя. Київ: Інформ. системи, 2010. 342 с.
2. Russell F., & Locke C. English Law and language. An Introduction for Students of English. Phoenix ELT, 1995. 300 p.
3. Якововиц Л. Изучение иностранных языков. Методика преподавания иностранных языков за рубежом. Вып. II. Москва: Изд-во «Прогресс», 1976. С. 144–145.
4. Изаренков Д.И. Базисные составляющие коммуникативной компетенции и их формирование на продвинутом этапе обучения студентов-нефилологов. Русский язык за рубежом. 1990. № 4. С. 55–57.
5. Грабой Т. А. Формирование профессиональной коммуникативной компетенции на материале языка специальности в неязыковом ВУЗе: дисс. ... канд. пед. наук: спец. 13.00.08. Москва, 2002. 172 с.
6. Гез Н.И. Формирование коммуникативной компетенции как объект зарубежных методических исследований. Иностранные языки в школе. 1985. № 2. С. 17–24.
7. Гез Н.И. Обучение говорению: текст лекций по курсу «Методика обуч. иностр. яз. Москва: МГПИИЯ, 1980. 79 с.
8. Власова Н.С., Алексеева Н.Н., Барабанова Н.Р. и др. Практическая методика преподавания языка на начальном этапе. Москва: «Рус. яз.», 1990. 230 с.
9. Леонтьев А.А. Место интенсивных методов в обучении иностранным языкам. Проблемы краткосрочного обуч. рус. яз. иностранцев / Под ред. О.П. Рассудовой. М., 1977. С. 5–20.
10. Леонтьев А.А. Психологические проблемы массовой коммуникации. Москва: «Наука», 1974. 148 с.
11. Леонтьев А.А. Язык, речь, речевая деятельность. Москва: «Просвещение», 1969. 214 с.



УДК 378.091.336.2

ІНТЕРМЕДІАЛЬНІ ТЕХНОЛОГІЇ В СИСТЕМІ МИСТЕЦЬКОЇ ОСВІТИ ЯК ПЕДАГОГІЧНА ІННОВАЦІЯ

Лупак Н.М., к. філол. н., доцент,
докторант кафедри педагогіки і методики
початкової та дошкільної освіти

*Тернопільський національний педагогічний університет
імені Володимира Гнатюка*

Акцентовано на важливості мистецької освіти, яка передбачає формування естетичного досвіду й ціннісних орієнтацій, спрямована на професійну художньо-творчу самореалізацію, у потенціал якої закладено вектори досягнення ключових компетенцій через художнє пізнання. Увиразнено, що одним з інноваційних методів навчання в мистецькій освітній галузі є інтермедіальний аналіз. Інтермедіальність трактується як взаємодія семиотичних кодів різних мистецтв у мультимедійному просторі культури. Наголошено, що в основу інтермедіальності покладено міжмистецьку взаємодію, порівняльний аналіз текстів (цифрових і нецифрових), систему комунікативної компетентності та особистісний естетичний досвід. Доведено, що інтермедіальність є базовим підґрунтям мистецької освіти, тому розглядається це поняття як педагогічна категорія. Вивчення наукових джерел уможливило визначити поняття «інтермедіальні технології», яке тлумачиться як спосіб розкриття смислу міжмистецької взаємодії в межах певної художньої форми. Виявлено, що суть інтермедіальних технологій полягає в умінні сприймати, аналізувати, «розкодовувати», інтерпретувати, презентувати тексти культури, що внаслідок осмислення сприяє набуттю нових знань і нового естетичного досвіду особистості. Підсумовано, що впровадження інтермедіальних технологій у практичну діяльність мистецьких закладів вищої освіти передбачає залучення сучасних педагогічних технологій: інтерактивних, інформаційно-комунікативних, мультимедійних, арт-технологій тощо, а також нетрадиційних технік і прийомів.

Ключові слова: *освіта, мистецтво, мистецька освіта, вчитель мистецьких дисциплін, інтермедіальність, інтермедіальний аналіз, інтермедіальні технології.*

Акцентирувано на важності художественного образования, которое предусматривает формирование эстетического опыта и ценностных ориентаций, направленное на профессиональную художественно-творческую самореализацию, в потенциале которого заложен вектор достижения ключевых компетентностей через художественное познание. Показано, что одним из инновационных методов обучения в художественной сфере образования является интермедиаальный анализ. Интермедиаальность трактуется как взаимодействие семиотических кодов различных искусств в мультимедийном пространстве культуры. Доказано, что интермедиаальность является базовым основанием художественного образования, потому рассматриваем это понятие как педагогическую категорию. Изучение научных источников позволило определить понятие «интермедиаальные технологии», которое понимается как способ расшифровки смысла междухудожественного взаимодействия в пределах определенной художественной формы. Выявлено, что суть интермедиаальных технологий заключается в умении воспринимать, анализировать, «декодировать», интерпретировать, демонстрировать тексты культуры, что способствует осмыслению, приобретению новых знаний и эстетического опыта личности. Отмечено, что в основу интермедиаальности положено междухудожественное взаимодействие, сравнительный анализ текстов (цифровых и нецифровых), систему коммуникативной компетентности и личностный эстетический опыт. Обобщено, что внедрение интермедиаальных технологий в практическую деятельность художественных высших учебных заведений предусматривает привлечение современных педагогических технологий: интерактивных, информационно-коммуникативных, мультимедийных, арт-технологий и тому подобных, а также нетрадиционных техник и приемов.

Ключевые слова: *образование, искусство, художественное образование, учитель художественных дисциплин, интермедиаальность, интермедиаальный анализ, интермедиаальные технологии.*

Lupak N.M. INTERMEDIAL TECHNOLOGIES IN THE SYSTEM OF ART EDUCATION AS PEDAGOGICAL INNOVATION

It is accented on the importance of artistic education, which provides forming of aesthetic experience and valuable orientations, directed on the professional artistic and creative self-realization, in the potential of which are laid vectors of key competencies achievements through the artistic cognition. It is expressed, that one of innovative methods of study in art educational branch is intermedial analysis. Intermedialism is interpreted as interaction of semiotic codes of various arts in multimedia space of culture. It is emphasized, that an inter-artistic interaction, comparative analysis of texts (digital and non-digital), system of communicative competence and personal aesthetic experience are laid into the basis of intermedialism. It is proved that intermedialism is the basic foundation for artistic education, so we consider this concept as a pedagogical category. The study of scientific sources made



it possible to define the concept of “intermedial technologies”, which is interpreted as a way of disclosing the meaning of inter-artistic interaction within a certain artistic form. It is discovered, that the essence of intermedial technologies is in ability to perceive, to analyze, “to decode”, to interpret, to present texts of culture, which, as a result of comprehension, promotes acquisition of new knowledge and new aesthetic personal experience. It is summarized, that implementation of intermedial technologies into the practice of art higher educational establishments involves the use of modern pedagogical technologies: interactive, informational and communicative, multimedial, art-technologies etc., and also non-traditional techniques and methods.

Key words: *education, art, art-education, teacher of arts subjects, intermediality, intermedial analysis, intermedial technologies.*

Постановка проблеми. Завдання сучасної освіти – сформувати людину Культури, яка вмітиме естетично й інтелектуально мислити та відчувати. В оновленому Законі України «Про освіту» (2017) окрему роль відведено мистецькій освіті, яка передбачає формування спеціальних здібностей, набуття особою естетичного досвіду й ціннісних орієнтацій, комплексу професійних компетенцій, є спрямованою на професійну художньо-творчу самореалізацію особистості й отримання кваліфікацій у різних видах мистецтва [11]. Мистецька діяльність стимулює розвиток творчого потенціалу людини, сприяє формуванню культурного середовища, визначає рівень якості життя та ціннісні критерії населення, стає чинником створення нового пласту культурних цінностей і ресурсів розвитку, забезпечує формування спільної системи цінностей народу» [2, с. 315].

Безперечно, розвиток мистецької освіти потребує якісної підготовки вчителя мистецьких дисциплін. Особливістю цієї підготовки є набуття майбутніми вчителями вмінь здійснювати інтегративний підхід, поєднуючи різні педагогічні технології та види мистецької діяльності в освітньому процесі з метою гармонійного всебічного розвитку учнів та їх духовного збагачення. Отож актуалізується не лише вдосконалення змісту й структури навчальних предметів, пов'язаних із мистецтвом, але й методика їх викладання шляхом використання педагогічних інновацій. Одним з інноваційних методів навчання мистецтв, що вирішує проблему реалізації інтегративного підходу, вважаємо інтермедіальний аналіз, що є важливим компонентом інтермедіальних технологій, які інтегрують такі педагогічні технології: інтерактивні, інформаційно-комунікаційні, мультимедійні, проектні, тренінгові, арт-технології тощо. Тому проблема впровадження інтермедіальних технологій у навчальний процес майбутніх учителів мистецьких спеціальностей є актуальною, а теоретичне обґрунтування інтермедіальних технологій як освітніх – доцільним.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Особливості педагогічно-мистецької освіти висвітлені в наукових працях таких

учених, як І. Бех, С. Вітвицька, О. Дацко, К. Завалко, С. Коновець, О. Комаровська, Л. Масол, О. Отич, Г. Падалка, О. Ростовський, З. Сирота, О. Рудницька, Г. Сотська, Г. Філіпчук, Г. Шевченко, О. Щолокова та інші. Вчені звертають увагу на специфіку педагогічної діяльності вчителя мистецьких дисциплін як складного структурного утворення, що поєднує різні види художньої практики, корелюється з духовним потенціалом особистості вчителя та конкретизується в сукупності його професійних знань, умінь і власного рівня творчого розвитку. Науковці вказують на необхідність формування особливих професійних умінь учителя, зокрема майстерності демонструвати «особистісне бачення мистецького твору; спонукати «відчувати» внутрішній світ іншого, його особистісні потреби; здійснювати діалогічне спілкування, імпровізувати; бути драматургом, режисером, учасником тих чи інших педагогічних ситуацій» [13, с. 34]. Дослідники одностайно сходяться на думці, що осучаснення мистецької освіти неможливе без упровадження новітніх педагогічних систем і технологій. Досвід українських учених із питань технологізації освіти [4; 5; 10; 17] ефективно сприяє цьому процесу.

Суттєвим є зауваження Т. Дорошенко, що у практиці професійної підготовки недостатньо реалізується інтеграційний підхід до навчання. Автор наголошує на важливості формування в майбутнього вчителя мистецтв особистісних смислів у контексті інтеграції, взаємопроникнення різних видів художньої діяльності, їхніх взаємозв'язків та активної взаємодії [3, с. 70], що є основою інтермедіальності. Поняття «інтермедіальність» у сучасній науці обґрунтовували В. Будний, В. Вольф, М. Ільницький, Ю. Лотман, С. Маценка, О. Пешкова, Н. Тишуніна, О. Ханзен-Леве, Д. Хігґінс, Е. Циховська та інші науковці; філософські та соціокультурні передумови виокремлення інтермедіальності висвітлено в працях Г.В.Ф. Гегеля, Р. Барта, В. Беньяміна, Ю. Крістевой та інших дослідників; інтермедіальність як метод аналізу досліджували Л. Генералюк, І. Раєвська, О. Рисак, Г. Сиваченко, В. Просалова, П. Шер та інші вчені; феномен «інтермедіального коловороту» увиразнили Д. Дроз-



денко, О. Дулібіна, В. Кулібченко, І. Мегедь, І. Мегела, Г. Сиваченко та інші.

Невирішені аспекти проблеми. Незважаючи на те, що проблема інтермедіальності є об'єктом комплексних досліджень у сфері мистецтва та гуманітарних наук, питання підготовки майбутніх учителів мистецьких дисциплін до застосування інтермедіальних технологій і здійснення інтермедіального аналізу в професійній діяльності досі залишається відкритим і потребує системного вивчення.

Постановка завдання. Мета статті – на основі аналізу наукових праць про інтермедіальність як культурно-мистецький феномен обґрунтувати дефініцію поняття «інтермедіальні технології» в контексті професійної підготовки сучасного вчителя мистецтв у закладах вищої освіти.

Виклад основного матеріалу дослідження. З огляду на стрімке розширення інформаційно-комунікативного потоку мистецька освіта повинна долучитися до інтермедіального дискурсу, який поки що активно функціонує лише в площині літературознавчих і мистецтвознавчих студій. Інтермедіальність як спосіб художнього пізнання стає інноваційним напрямом мистецької діяльності, пріоритетним вектором дослідження текстів культури, в основі якого закладені процеси декодування художньої інформації з метою пошуку в ній особистісного смислу. Розробники змістових ліній мистецької освітньої галузі для нової української школи в контексті ідеї інтеграції наголошують на зміщенні акцентів (знання – пізнання, якість знань – якість мислення) у підходах до формування художнього пізнання особистості шляхом комплексного «занурення» в природу мистецтва, яке охоплює «прийняття» дитиною емоційно-інформаційних імпульсів, що надсилає мистецький твір, їх індивідуально-образне трактування та інтерпретацію; осмислення чуттєвого досвіду, що створює підґрунтя для формування особистісних цінностей і реалізації особистісно-розвивального потенціалу [6, с. 122]. Реалізація мети навчання мистецтва в загальноосвітній школі здійснюватиметься за такими змістовими лініями: «Художньо-творча діяльність», «Сприймання та інтерпретація мистецтва», «Комунікація через мистецтво», що передбачає застосування нових педагогічних практик.

Інноваційний підхід активізує особливий формат мистецької діяльності – інтермедіальний. Важливо зважати на те, що роль і місце мистецької освіти сьогодні можуть бути об'єктивно визначені лише з урахуванням логіки медіа-дискурсу, який розвивається в контексті інформаційно-цифрового тех-

нологічного укладу; охоплює міжмистецькі, міждисциплінарні, міжкультурні площини, наповнені семіотичним змістом художньої комунікації. «Така логіка взаємодоповнюваності «передбачає перехід від лінійного до різоматичного (кущового) пізнання, розширює семантичний і подійний простір гіпотез основотвірних педагогічних теорій (діяльності, свідомості, особистості), що надає право кожному вчителю створювати власну методологію» [7, с. 14].

З огляду на спрямованість мистецької освітньої галузі на освоєння особистістю культурних цінностей у процесі пізнання мистецтва виникає потреба в осмисленому застосуванні принципу взаємодії. Інтермедіальність як специфічна форма інтеграції виявляється в єдності сприйняття людиною різних видів комунікативних засобів – медіа, має на меті закласти основи цілісного уявлення про природу, культуру, суспільство та сформувати власне ставлення до законів їх розвитку. Дослідницькі надбання вітчизняних [1; 12; 14; 16] і зарубіжних [18–22] учених у тлумаченні цього терміна різновекторні та багаторівневі, проте всі вони зводяться до розуміння інтермедіальності (у загальному сенсі) як взаємодії семіотичних кодів гомогенних і/або гетерогенних структур у просторі культури (медіа-просторі). Г. Сиваченко зазначає, що «теорія інтермедіальності передбачає прикладання концептуально-методологічної бази теорії інтертекстуальності до студій над проблемами синтезу та взаємодії мистецтв» [14, с. 3]. Суголосно Е. Циховська, аналізуючи та систематизуючи теоретичні дилеми поняття інтермедіальності, констатує, що цей термін був створений за аналогією з поняттям інтертекстуальності [16, с. 50.]. Виявлення та дослідження мовних зв'язків у межах однієї текстової площини (цитата, пародія, плагіат, трансформація інваріанта, стилізація тощо) стало основним завданням текстології постструктуралізму, а поняття «інтертекстуальність» (запроваджене Ю. Крістєвою у 1967 р.) пов'язувалося з тлумаченням світу як суцільного універсального тексту (Ю. Лотман), теорією поліфонічності (М. Бахтін), системою знаків (Р. Барт) в аспекті «текст – тексти – система», на підставі відношень архітексту, прототексту, метатексту, а відтак – інтертексту. Осмислення постструктуралістами інтертекстуальності в проекції безмежжя мови вказувало на її невичерпні семантичні значення, наслідком чого була «поява нескінченно нових текстів як перетину багатьох інших, більш менш упізнаваних попередніх чи паралельних. Кожна цитата вважається носієм функціонально-стилістичного коду, що вказує на відповідний спосіб мислення.



Взаємопереплетення таких кодів перетворюється на їхні потоки, формуючи складну картину взаємодії текстів» [8, с. 309].

Отже, поняття «інтермедіальність» увійшло до теоретичного обігу гуманітарних наук наприкінці ХХ ст. разом із такими суміжними поняттями: інтертекстуальність, міжмистецька взаємодія тощо. Науковці дискутують і досі щодо права першості у використанні терміна «intermediality», вказуючи на імена С.-Т. Кольріджа, Д. Хіггінса, А. Ханзена-Льове, Ю.-Е. Мюллера та інших учених [16, с. 52]. Варто зазначити, що задовго до появи назви терміна активно велися спроби теоретичного осмислення явища міжмистецької взаємодії, з'являлися ґрунтовні дослідження теоретиків культури, мистецтвознавців, літературознавців, зокрема, в галузі компаративних студій: К. Вайса «Симбіоз мистецтв» (1936), Д. Дівея «Мистецтво як досвід» (1939), М. Кагана «Морфологія мистецтв» (1972), Б. Реїзова «Література і музика: контакти і взаємодія» (1975) та праці інших дослідників. Науковці розмірковували над проблемою термінології: «оскільки будь-які міжтекстові реляції називалися інтертекстом, то закономірно постало питання: як назвати реляції між різними видами мистецтв? Фактично поняття «інтермедіальності» й «інтертекстуальності» потрібні були для розмежування на внутрішньо- та міжсеміотичні типи реляцій» [16, с. 50]. Дослідники художніх явищ акцентують на тому, що «образи, які перетинаються в тексті, можуть бути зафіксовані не лише вербально, але й будь-яким іншим елементом художньої форми – звуком, кольором, об'ємом тощо; слова письменника, колір, тінь, лінія художника, звуки музиканта, організація об'ємів скульптором – усе це в сукупності являє собою ті медіа, які в кожному виді мистецтва організуються за своїм зводом правил – кодом, що формує специфіку кожного мистецтва» [14, с. 3]. Переплетення різних семіотичних структур у єдиному художньому просторі демонструвало широкі можливості інтермедіальності презентувати міжмистецьку взаємодію на смисловому рівні, що призвело до тлумачення цього явища як взаємодії семіотичних кодів різних мистецтв у мультимедійному просторі культури [1, с. 297]. У зв'язку з цим окреслюється термінологічне поле медіакультури, в якому увиразнені такі сучасні поняття, як «медіа» й «мультимедійність». В. Будний і М. Ільницький трактують їх так: «*Медіа* – це не лише засоби масової комунікації, але й специфічні знакові системи різних мистецтв, які є каналами передачі образної інформації. *Мультимедійність* означає узгоджене поєднання в єдиному ансамблі двох чи більше медіа, які

одночасно сприймаються різними органами відчуттів» [1, с. 292].

Зважаючи на нагальну потребу інтеграції та актуалізації сучасного знання про світ, долаючи монокультурну обмеженість, дослідження широкого спектра педагогічних явищ в умовах нелінійного розширення інформаційного простору відбувається шляхом об'єднання методологічного інструментарію різних наукових галузей. Поняття «міждисциплінарність», «інтердисциплінарність», «трансдисциплінарність» з'являються як доказ руйнування кордонів між усталеними академічними дисциплінами та їхніми методологічними засадами. Показовим у цьому аспекті є термінологічний діапазон поняття інтермедіальності, який охоплює такі дефініції: інтермедіальність як спосіб організації художнього матеріалу (О. Бровко), парадигма мислення (Г. Сиваченко), стратегія художніх трансформацій (Д. Дроздовський), інтермедіальний коловорот (О. Дубініна), інтермедіальні дифузії (Н. Лупак), метамистецтво (С. Маценка), методологія аналізу художньої культури (Н. Тишуніна), особлива форма діалогу Культур (О. Бровко), художньо-світоглядна модель естетичного смислу (І. Мегела), дослідницький підхід (Ю. Геркман), світовідчуття сучасної людини (В. Просалова), логіка Мережі (М. Пунці) тощо. Не виникає сумнівів у тому, що педагогічна наука, зокрема мистецька педагогіка, повинна долучитися до інтермедіального дискурсу та представити власне тлумачення з погляду на інтермедіальність як інноваційний метод художнього пізнання, а інтермедіальні технології – як інноваційну модель навчання. З огляду на стрімке розширення інформаційно-комунікативного потоку педагогічна освіта повинна долучитися до інтермедіального дискурсу, який поки що активно функціонує лише в площині літературознавчих і мистецтвознавчих студій. Проте медіа-освіта, як окрема освітня галузь, міцно вкоренилася на благодатному ґрунті інноваційних педагогічних досліджень і впроваджень, виокремилась у вигляді Навчальної програми «Медіа-освіта (медіа-грамотність)» для студентів вищих закладів освіти, педагогічних і науково-педагогічних працівників, розробленої Інститутом інноваційних технологій і змісту освіти та Академією української преси (2013). Питання медіа-освіти, формування медіа-компетентності особистості нині перебувають у центрі уваги сучасних науково-педагогічних досліджень. Енциклопедичне трактування медіа-освіти пов'язане з розумінням того, як створюються та розповсюджуються медіа-тексти, і з розвитком аналітичних здібностей у особистості для інтерпретації та оцінки їх змісту [19, с. 94].



Тому до системи педагогічної професійної компетентності вчителя мистецьких дисциплін потрібно долучити медіа-грамотність – важливий елемент комунікативної та медіа-компетентності у сфері використання аудіовізуальної інформації, дієвий чинник міжкультурного діалогу. Медіа-компетентність учителя мистецтв передбачатиме розуміння впливу медіа-текстів на пізнання особистістю світу в усіх його виявах: історичних, культурних, філософських, соціальних, економічних, політичних, психологічних, педагогічних, художніх, професійних тощо.

Перспективними науковими проектами в галузі мистецької освіти є розроблення та впровадження інноваційних педтехнологій: інтерактивних, тренінгових, проектних, мультимедійних, арт-технологій тощо. Зважаючи на потреби підростаючого покоління у медіа-комунікації, пропонуємо долучити до цієї групи ще й інтермедіальні технології, адже саме вони сприятимуть формуванню медіа-компетентності майбутнього вчителя мистецтв, а також комунікативної культури загалом.

У сучасних закладах вищої освіти найбільш поширеними з-поміж інформаційно-комунікативних є Multi-Media технології. Це технології інтегрованого залучення всіх видів інформації на електронних носіях у цифровому форматі у вигляді електронного документа. Фахівці з освітніх технологій сучасних навчальних закладів визначають мультимедійні технології найпопулярнішими, найперспективнішими та навіть революційними, адже вони «дають змогу створювати зображення, тексти і дані, що супроводжуються звуком, відео, анімацією й іншими візуальними ефектами» [17, с. 150], що дає змогу сприймати інформацію синкретично. Отже, сьогодні ми маємо справу з новим видом тексту – інтермедіальним, якому належить бути не лише інструментом (наочністю), але й способом навчання. Інтермедіальні технології близькі до мультимедійних, але відрізняються тим, що до інтерактивної взаємодії, окрім цифрових текстів, долучаються тексти культури нецифрового формату (образотворчі, музичні, словесні тощо) зі своїми специфічними кодами, знаками і, найголовніше, сферою естетичного досвіду. Відбувається знакообмін між текстами й особистісним ставленням до текстів суб'єктів взаємодії. Суть інтермедіальних технологій полягає в умінні сприймати, аналізувати, інтерпретувати, презентувати тексти культури, що внаслідок осмислення сприяє набуттю нових знань і нового естетичного досвіду особистості. Отож в основу інтермедіальності покладено міжмистецьку взаємодію, порівняльний аналіз текстів (цифро-

вих і нецифрових), систему комунікативної компетентності та особистісний естетичний досвід, що формуватиметься в умовах інтерактивного навчання. Такий вид комунікації засвідчує поєднання мистецької та педагогічної освіти (міждисциплінарний аспект) як необхідної умови для вирішення актуальних питань художнього пізнання особистості в умовах навчально-виховного середовища.

Будь-яку інформацію люди сприймають по-різному. Це залежить від багатьох чинників: вікових, ґендерних, ментальних, соціальних, психологічних, фізіологічних тощо. Якщо людина вступає в діалог із цифровим текстом (мультимедійним), інформація починає набувати нових смислів і значень. Отже, інтермедіальність (уже як компетенція) активізує комунікативний процес (зовнішній і внутрішній), надаючи йому інтерактивності та модальності. У педагогічній практиці мистецької освіти об'єктивізація принципу інтермедіальності простежується на двох рівнях: *емпіричному*, що виявляється у фіксації та описі міжмистецької взаємодії в межах конкретних художніх форм, і *теоретичному*, що ґрунтується на загальному принципі взаємодії будь-яких гомогенних і гетерогенних структур у межах певної системи. Інтермедіальні технології, спираючись на логіку тлумачень засадничих понять, визначаємо як освітні, позаяк:

- інтермедіальність передбачає міжмистецьку взаємодію, спрямовану на здійснення інтеграції різних видів мистецтва, що полягає у виявленні їхніх зв'язків на формально-змістовому (ідейно-тематична організація) та образно-символічному (система образів і засоби їх творення) рівнях;
- міжмистецька взаємодія є базовим підґрунтям мистецької освіти;
- сучасна мистецька освіта розвивається у взаємодії з медіа-культурою та перебуває під її впливом;
- медіа-освіта є сучасною галуззю педагогіки, а інтермедіальність – педагогічною категорією;

– інтермедіальні технології є освітніми.
На нашу думку, інтермедіальні технології – це способи передачі, засвоєння та створення інформації шляхом залучення двох або більше різноформатних каналів зв'язку (медіа). Це інтелектуально-творчий процес опрацювання («обробки») інформації з метою отримання нових знань шляхом синтезу, запозичення, інтерпретації, асиміляції комунікативних кодів різних знакових систем засобами медіа. Беручи до уваги вищезазначені аспекти інтермедіальності та розуміння технології як сукупності засобів реалізації конкретного процесу, пропонуємо наше визначення: *інтермедіальні технології – сукупність*



методів розкриття смислу міжмистецької взаємодії в межах певної художньої форми внаслідок сприйняття, опису, аналізу, інтерпретації семіотичних кодів різних знакових систем, що комунікативують у мультимедійному просторі культури; модель педагогічної діяльності, в якій поєднуються дві або більше педагогічні технології з метою ефективною реалізації змісту освіти в середовищі комунікативної взаємодії суб'єктів навчально-виховного процесу.

Висновки з проведеного дослідження.

Отже, аналіз наукових праць вітчизняних і зарубіжних учених із проблеми інтермедіальності як явища культури дав змогу зробити висновок про те, що, незважаючи на багаторівневі підходи до потрактування цього феномена, інтермедіальність тлумачиться як взаємодія семіотичних кодів різних мистецтв у мультимедійному культурно-освітньому просторі. На перехресті літературознавчих і мистецтвознавчих студій у площині мистецької освіти увиразнюється поняття «інтермедіальні технології», суть яких полягає в умінні сприймати, аналізувати, інтерпретувати, презентувати тексти культури. Мистецька діяльність майбутнього вчителя мистецьких дисциплін у закладах вищої освіти передбачає уміння здійснювати інтермедіальний аналіз художніх текстів, в основі якого закладена міжмистецька взаємодія, порівняльний аналіз, система комунікативних компетенцій та особистісний естетичний досвід. Інтермедіальний аналіз визначаємо як метод навчання, спрямований на здійснення інтеграції різних художніх форм, а інтермедіальні технології – як сукупність методів розкриття смислу міжмистецької взаємодії в межах певної художньої форми та як модель педагогічної діяльності. Перспектива подальших досліджень пов'язана з описом структури інтермедіальних технологій (класифікаційні параметри, цільові орієнтації, концептуальні засади, принципи, особливості змісту, методичне забезпечення тощо).

ЛІТЕРАТУРА:

1. Будний В., Ільницький М. Порівняльне літературознавство: підручник. К.: Вид. дім «Києво-Могилянська академія». 2008. 430 с.
2. Дацко О. Розвиток мистецької освіти як чинник суспільного прогресу у XXI столітті. Педагогічна майстерність як система професійних і мистецьких компетентностей: зб. матеріалів X Міжнар. педагогічно-мистецьких читань пам'яті проф. О.П. Рудницької / Голов. ред.: І.А. Заюн. Вип. 4 (8). Чернівці: «Зелена Буковина», 2013. 420 с.
3. Дорошенко Т. Інтеграційні процеси в системі підготовки майбутніх учителів початкової школи до забезпечення основ загальної музичної освіти учнів.

Вісник Чернігівського національного педагогічного університету ім. Т.Г. Шевченка. 2015. № 132. С. 70–75.

4. Інтерактивні технології навчання: теорія, практика, досвід: метод. посібник / Уклад. О. Пометун, Л. Пироженко. К.: А.П.Н., 2002. 136 с.
5. Інформаційні технології і засоби навчання: зб. наук. пр. / За ред. В. Бикова, Ю. Жука; Інститут засобів навчання АПН України. К.: «Атіка», 2005. 272 с.
6. Комаровська О. Мистецтво в новій українській школі: що змінилося? Початкова освіта: методичні рекомендації. К.: УОВЦ «Оріон», 2018. 160 с.
7. Кондрацька Л. Сутнісне творення музичного буття: шкільний дискурс. Мистецька освіта як чинник людиностановлення: зб. матер. III Всеукр. наук.-практ. конф. Тернопіль: Редакційно-видавничий відділ ТНПУ ім. В. Гнатюка, 2013. 256 с.
8. Літературознавчий словник-довідник / За ред. Р. Гром'яка, Ю. Коваліна, В. Теремка. К.: ВЦ «Академія», 2006. 752 с.
9. Лупак Н. Інтермедіальність як феномен художньої інтеграції. Нова українська школа: теорія і практика реалізації інтегрованого підходу: матер. Міжнар. наук. конф. (17–18 травня 2018 р.). Тернопіль: «Вектор», 2018. С. 235–238.
10. Мельничук І. Діалогічність інтерактивного навчання у вищій школі. Наукові записки Тернопільського нац. пед. ун-ту. Серія: «Педагогіка». 2009. № 1. С. 37–41.
11. Про освіту: Закон України від 5 вересня 2017 р. № 2145-19. URL: <http://zakon3.rada.gov.ua/laws/show/2145-19/page>.
12. Просалова В. Інтермедіальність як явище мистецтва і метод аналізу. Філологічні семінари. 2013. Вип. 16. С. 46–53.
13. Рудницька О. Педагогіка: загальна та мистецька: навч. посібник. Тернопіль: Навчальна книга «Богдан», 2005. 360 с.
14. Сиваченко Г. Інтермедіальна парадигма роману Володимира Винниченка «Сонячна машина». Слово і час. № 2. К.: «Фенікс», 2017. С. 3–19.
15. Сирота З. Підготовка нової генерації педагогічних кадрів у системі мистецької освіти. Проблеми підготовки сучасного вчителя. 2013. № 8 (1). С. 323–328.
16. Циховська Е. Теоретичні дилеми поняття інтермедіальності. Слово і час: наук.-теорет. журнал. К.: «Фенікс», 2014. № 11. С. 49–59.
17. Янкович О., Беднарек Ю., Анджеєвська А. Освітні технології сучасних навчальних закладів: навч.-метод. посібник. Тернопіль: ТНПУ ім.В. Гнатюка, 2015. 212 с.
18. Allen G. Intertextuality. London – New York: Routledge, 2003. P. 174–175.
19. International Encyclopedia of the Social Behavioral Science, 2001. P. 94.
20. McLuhan M. Understanding Media: The Extensions of Man. New York: Signet, 1964. 464 с.
21. Rajewsky I.O. Intermediality, intertextuality and remediation: A literary perspective on intermediality. Intermédialités. 2005. № 6. P. 43–64.
22. Scher P.S. Einleitung: Literatur und Musik Entwicklung Standder For schung Literatur und Musik: Ein Handbuch zur Theorie und Praxiseines komparatistischen Grenzgebietes. Berlin: E.Schmidt, 1984. P. 9–26.



УДК 37.013.75:001.891.5-051/.33-027.22:373.2(045)

ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ ВПРОВАДЖЕННЯ МОДЕЛІ ФОРМУВАННЯ ФАХОВОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ ВИХОВАТЕЛІВ ЗАКЛАДІВ ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ В ПРОЦЕСІ ПЕДАГОГІЧНОЇ ПРАКТИКИ

Мисик О.С., викладач кафедри
дошкільної педагогіки, психології та фахових методик
Хмельницька гуманітарно-педагогічна академія

У статті розкрито експериментальне дослідження впровадження моделі формування фахової компетентності майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти в процесі педагогічної практики. Визначено компоненти, критерії та показники рівнів сформованості фахової компетентності майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти. Описано шляхи реалізації та впровадження моделі формування фахової компетентності майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти в процесі педагогічної практики.

Ключові слова: модель, майбутні вихователі, педагогічна практика, компоненти, критерії, показники.

В статье раскрыто экспериментальное исследование внедрения модели формирования профессиональной компетентности будущих воспитателей учреждений дошкольного образования в процессе педагогической практики. Определены компоненты, критерии и показатели уровней сформированности профессиональной компетентности будущих воспитателей учреждений дошкольного образования. Описаны пути реализации и внедрения модели формирования профессиональной компетентности будущих воспитателей учреждений дошкольного образования в процессе педагогической практики.

Ключевые слова: модель, будущие воспитатели, педагогическая практика, компоненты, критерии, показатели.

Mysyk O.S. EXPERIMENTAL INVESTIGATION OF THE IMPLEMENTATION OF THE MODEL FOR THE FACULTY COMPETENCE OF FUTURE CHILDREN OF PRESCHOOL EDUCATION IN THE PROCEEDING OF PEDAGOGICAL PRACTICE

The author analyzes the main approaches to the experimental study of the introduction of a model for the formation of professional competence of future educators of pre-school educational institutions in the process of pedagogical practice.

The scientific approaches to the identified problem in researches of domestic and foreign scientists are outlined.

The program of organization of pedagogical experiment is presented; the method of the phased introduction of the author's model is described; the results of experimental research are analyzed and summarized.

Experimental work was carried out in three phases (statement, forming and generalization).

At the stage of the study, the study programs of the disciplines of the cycle of professional and practical training were analyzed, the questionnaires of the students of the specialty "Preschool education" were analyzed and the initial indicators of levels of formation of the motivational, content-operational and reflexive components of professional competence of future educators of pre-school establishments in the process of pedagogical practice were determined.

The purpose of the forming stage of the experiment was to implement and experimentally verify the effectiveness of the developed model, which included the analysis and comparison of the results of the study.

It is proved that pedagogical practice provides for the gradual formation of motivational, content-operational and reflexive components of the professional competence of future educators on the basis of model implementation and organizational and pedagogical conditions.

The conducted research gives an opportunity to solve a problem of formation of professional competence of future educators of the institution of preschool education in the process of pedagogical practice at a qualitatively new level. However, his results do not exhaust the full coverage of the illumination and do not pretend to comprehensively disclose the problem.

The author has proved the effectiveness of the implementation of this model in the educational process of institutions of preschool education and provides the main ways of its implementation in the process of training highly skilled pedagogical staff for the preschool education.

Key words: model, future educators, pedagogical practice, components, criteria, indicators.

Постановка проблеми. У сучасних умовах розвитку суспільства та дошкільної освіти підвищуються вимоги до підготовки висококваліфікованих педагогічних кадрів, відповідно, ускладнюються завдання, які повинен вирішувати вихователь. Сучасний

професіонал у галузі дошкільної освіти зобов'язаний не лише глибоко усвідомлювати місце й роль освітніх процесів, освітніх систем у світовому культурному просторі, поєднувати глибокі фундаментальні теоретичні знання та практичну підготовку, а й



уміти творчо мислити, швидко адаптуватися до нових знань, нових технологій, працювати в інноваційному режимі освітніх закладів.

У Державній національній програмі «Освіта» наголошується на тому, що головна увага має бути зосереджена на підготовці нового покоління педагогічних працівників, які здатні творчо мислити, є професійно компетентними [2]. Вирішити ці завдання можна лише за умови ефективної організації практичної реалізації фахової підготовки майбутнього педагога в закладі вищої освіти.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. У працях вітчизняних і зарубіжних учених висвітлювалися різні аспекти досліджуваного феномена: питання підготовки майбутніх педагогів та формування їхньої особистості (М. Адамський, О. Антонова, Г. Васянович, С. Вітвіцька, М. Олійник, С. Сисоева, І. Шоробура та інші автори); загальні питання професійної підготовки та змісту професійної освіти (Ю. Бойчук, В. Вихрущ, Р. Горбатюк, О. Дубасенюк, І. Мельничук, В. Поліщук, О. Пехота, Л. Романишина, Б. Федоришин та інші вчені). Професійно-педагогічна підготовка фахівців дошкільної освіти досліджувалася Л. Артемовою, Г. Беленькою, А. Богуш, Н. Гавриш, І. Дичківською, Т. Жаровцевою, Л. Загородньою, Л. Зданевич, Е. Карповою, Ю. Косенко, О. Кононко, К. Крутій, В. Кузьменко, О. Кучерявим, Н. Лисенко, О. Листопад, І. Луценко, В. Ляпуновою, Н. Маковецькою, М. Машовець, О. Новак, Т. Поніманською, І. Рогальською-Яблонською та іншими науковцями. Теоретико-методичні засади підготовки фахівців у сучасних умовах, особливості організації та здійснення підготовки майбутніх вихователів до різних видів педагогічної діяльності вивчали О. Лавріненко, Н. Какакова, Л. Машкіна, М. Ярославцева та інші автори.

Історико-педагогічні питання організації педагогічної практики опосередковано відображено в дисертаційних дослідженнях і монографічних виданнях з історії становлення й розвитку педагогічної освіти таких науковців: І. Важинського, Ш. Ганеліна, О. Глузмана, Н. Дем'яненко, Е. Днепріва, М. Євтуха, Л. Задорожною, С. Золотухіною, Є. Князева, Д. Коржова, М. Кушкова, М. Левченко, В. Лугового, В. Майбороди, Ф. Паначина, Т. Стоян, Л. Хомич та інших.

Постановка завдання. Мета статті – визначення основних шляхів запровадження моделі формування фахової компетентності майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти в процесі педагогічної практики. Для цього необхідно перевірити ефектив-

ність авторської моделі в освітньому процесі закладів вищої освіти щодо підготовки майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти в процесі педагогічної практики, а також обґрунтувати основні компоненти, критерії й показники формування фахової компетентності майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти в процесі педагогічної практики та перевірити їх ефективність.

Виклад основного матеріалу дослідження. Педагогічна практика в системі вищої освіти є важливим етапом підготовки майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти. Вона поєднує теоретичне навчання в закладі вищої освіти з практичною діяльністю в закладах дошкільної освіти, допомагає набуті теоретичні знання, а також практичні вміння й навички. Це ключовий компонент підготовки майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти, що визначає якість набутих студентами знань, інтелектуальних та професійних умінь і навичок, якими має володіти висококваліфікований педагогічний працівник.

Педагогічна практика дає можливість студентам апробувати здатність до виконання функцій вихователя, які зумовлюють результати його практичної діяльності, що залежать від багатьох чинників. До найбільш важливих із них варто віднести наявність відповідних умов для проведення практики, рівень організації та керівництва практикою, професійно-педагогічну спрямованість навчання, рівень психолого-педагогічної й фахової підготовки студента, інтерес до роботи вихователя тощо [4].

Основними умовами ефективності педагогічної практики є теоретична обґрунтованість системи підготовки студентів, її навчальний, розвивальний і виховний характер, комплексний підхід до визначення завдань, змісту та форм її організації й проведення, забезпечення наступності та системності на різних етапах проведення.

Під час педагогічної практики інтенсивно формуються професійні вміння та навички студентів-практикантів, у них розвивається творча самостійність, здатність аналізувати педагогічні процеси, закладаються основи індивідуального стилю освітньої роботи та фахової компетентності.

Система організації педагогічної практики майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти розглядається як система взаємин між суб'єктами педагогічної практики (студентами, керівниками педагогічної практики (модераторами) закладів вищої освіти та закладів дошкільної освіти (тьюторами), колективом дошкільних працівників, батьками дітей), а також як сукупність дій



керівників практики та студентів, результатом яких є ефективне оволодіння студентами педагогічними вміннями як складником індивідуального стилю майбутньої професійної діяльності на кожному рівні вищої освіти [3, с. 172].

Педагогічна практика в різних її формах і видах здатна забезпечити послідовність та неперервність практичної підготовки майбутніх вихователів, буде сприяти професійному становленню студентів на кожному її етапі лише за вмілого керівництва нею з боку досвідчених викладачів і за умови ефективної її організації та проведення.

З метою вивчення стану формування фахової компетентності майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти в процесі педагогічної практики на організаційно-педагогічних умовах і нормативно-правових засадах нами було складено програму констатувального експерименту, до якої увійшли такі елементи, як мета, завдання й методика експерименту за певними етапами.

Метою експерименту є визначення вихідних рівнів сформованості компонентів фахової компетентності майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти в процесі педагогічної практики, а також перевірка ефективності авторської моделі та організаційно-педагогічних умов формування фахової компетентності майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти в процесі педагогічної практики.

Для її досягнення необхідно виконати такі *завдання*: проаналізувати стан програмно-методичного, нормативно-правового забезпечення педагогічної практики студентів; проаналізувати сучасний стан організації педагогічної практики майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти; виявити рівні сформованості мотиваційного, змістово-операційного та рефлексивного компонентів фахової компетентності майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти, їх реальні показники.

Далі варто розглянути методику експерименту за певними етапами.

На *першому етапі* констатувального експерименту нами було відібрано методи, за допомогою яких вивчався стан програмно-методичного, нормативно-правового забезпечення педагогічної практики студентів. Зміст констатувального експерименту на першому етапі охоплював такі питання:

– наявність моделювання педагогічної практики, спрямованої на реалізацію головних положень нормативно-правових документів – законів України «Про освіту», «Про вищу освіту», «Про дошкільну освіту», Національної доктрини розвитку освіти;

– забезпечення викладачів, вихователів закладів дошкільної освіти, студентів програмою безперервної педагогічної практики, планами діяльності студентів, методичними рекомендаціями щодо організації й управління змістом та видами діяльності студентів під час педагогічної практики, а також обліковою документацією;

– якість розроблення системи завдань для студентів, які виконуються під час педагогічної практики;

– виконання обов'язків студентами, викладачами, вихователями під час педагогічної практики;

– ведення облікової документації студентами;

– використання активних форм аналізу результатів педагогічної практики та підведення її підсумків.

Зміст першого етапу реалізувався методами аналізу та узагальнення документальних матеріалів. Встановлено, що більші зусилля керівники практики докладали до формальної її сторони – підготовки робочих програм, методичних рекомендацій із практик. У навчальних програмах спостерігається тенденція до ускладнення змісту практики й методів її організації від курсу до курсу, однак їх зміст не завжди охоплював процес формування мотиваційного та рефлексивного компонентів фахової компетентності. Методичні рекомендації для студентів розкривають мету, завдання, зміст основних етапів проведення практики. Однак під час педагогічної практики не завжди враховується її особистісно орієнтована спрямованість, недостатньою мірою використовуються активні форми аналізу результатів педагогічної практики та підведення її підсумків. Частіше програми, методичні рекомендації спрямовувалися на закріплення знань, умінь і навичок майбутніх вихователів, при цьому не зверталася належна увага на дослідницький, творчий характер діяльності студентів у процесі педагогічної практики.

Результати аналізу програмно-методичного забезпечення педагогічної практики майбутніх вихователів показали, що необхідно переглянути й удосконалити програми практики, зміст діяльності студентів під час педагогічної практики, розробити методичні рекомендації щодо проведення кожного виду педагогічної практики з урахуванням сучасних підходів до її організації, а також забезпечити розроблення системи завдань із педагогічної практики з урахуванням дослідницького й творчого характеру діяльності студентів.

Аналіз та узагальнення матеріалів нормативно-правового забезпечення



педагогічної практики студентів показав, що навчальні плани підготовки майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти базуються на основних положеннях нормативно-правових документів – законів України «Про освіту», «Про вищу освіту», «Про дошкільну освіту» тощо; також навчальні плани підготовки майбутніх вихователів спрямовані на озброєння студентів комплексом професійних знань щодо організації освітньої роботи з дітьми, формування та розвиток у майбутніх вихователів окремих умінь і навичок.

Порівняльний аналіз навчальних планів педагогічних закладів вищої освіти спеціальності «Дошкільна освіта» дає змогу констатувати, що не в усіх планах вказана кількість годин на кожний вид практики, а лише тижні. Визначено також, що навчальні плани мають різні види педагогічної практики, її терміни й тривалість проходження. Співвідношення обсягу годин теоретичного навчання та педагогічної практики в навчальних планах також має суттєві відмінності.

На *другому етапі* констатувального експерименту проаналізовано сучасний стан організації педагогічної практики студентів та перевірено рівні сформованості фахової компетентності майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти за такими компонентами: мотиваційним, змістово-операційним, рефлексивним із метою перевірки ефективності впровадження авторської моделі та організаційно-педагогічних умов формування фахової компетентності майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти в процесі педагогічної практики.

Педагогічна практика студентів вищих навчальних закладів здійснюється відповідно до специфіки педагогічної галузі, має наскрізний (неперервний) характер, організовується впродовж усього періоду навчання. Нормативним забезпеченням проведення педагогічної практики є закони України «Про освіту», «Про вищу освіту», Положення про проведення практики студентів вищих навчальних закладів освіти України, Положення про педагогічну практику студентів закладу вищої освіти, а також освітньо-професійні програми, навчальні плани та програми практик [5].

Терміни й порядок проведення педагогічної практики визначаються навчальними планами, а її зміст – програмами. У навчальних програмах визначено мету, завдання, зміст, способи перевірки рівня досягнутих знань, умінь і навичок, форму звітності студентів, критерії оцінювання. Під час педагогічної практики студенти вивчають психолого-педагогічні особливості

окремих дітей та дитячого колективу, планують освітню роботу, проводять заняття й режимні процеси, здійснюють індивідуальну роботу, виконують функції вихователя, співпрацюють із батьками дітей, іншими вихователями та вузькими спеціалістами тощо. Студенти залучаються до методичної й дослідницької роботи, що здійснюється в закладі дошкільної освіти.

З метою з'ясування сучасного стану організації педагогічної практики проведено анкетування студентів після проходження ними педагогічної практики. Анкетування дало змогу отримати дані про стан роботи щодо організації педагогічної практики з формування фахової компетентності майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти (перевірка першої умови формування фахової компетентності студентів у ході нашого дослідження). Крім того, цей етап був підготовчим до аналізу реального стану роботи закладів вищої освіти щодо реалізації особистісно орієнтованого підходу до формування фахової компетентності майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти в процесі педагогічної практики (друга умова дослідження) та формування аналітичних умінь майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти в процесі організації науково-дослідної роботи протягом педагогічної практики (третья умова).

Крім того, було з'ясовано думку студентів про роль і місце педагогічної практики в підготовці до професії вихователя, формуванні вмінь із застосування теоретичних знань на практиці, у розвитку творчої індивідуальності та професійних здібностей студентів, формуванні й розвитку дослідницьких умінь, про рівень співпраці керівників практики закладу вищої освіти та закладу дошкільної освіти, а також щодо проблем, які виникали під час проходження педагогічної практики.

Під час експериментального дослідження ми переконалися в тому, що реальний рівень сформованості мотиваційного, змістово-операційного та рефлексивного компонентів фахової компетентності студентів можна визначити лише в умовах їх практичної діяльності в закладі дошкільної освіти. Тому *третьій етап* констатувального експерименту проводився на початку та наприкінці педагогічної практики.

Для визначення рівнів сформованості основних показників мотиваційного компонента фахової компетентності (високого, середнього, низького) було проведено анкетування студентів.

Перше питання анкети дало змогу виявити мотиви вибору професії вихователя дітей дошкільного віку. Відповіді на це за-



Таблиця 1

Узагальнені результати констатувального етапу експерименту сформованості фахової компетентності майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти в процесі педагогічної практики (у %)

Компоненти фахової компетентності	Експериментальна група (ЕГ)			Контрольна група (КГ)		
	низький	середній	високий	низький	середній	високий
Мотиваційний	39,4	50,5	10,1	40,2	52	7,8
Змістово-операційний	37,4	53,5	9,1	37,3	57,8	4,9
Рефлексивний	39,4	51,5	9,1	40,2	53,9	5,9
Середнє значення	38,7	51,8	9,5	39,2	54,6	6,2

питання оцінювалися таким чином: 3 бали – варіант «а»; 2 бали – варіант «б»; 1 бал – варіант «в». Аналіз отриманих результатів свідчить про те, що 5% студентів отримують вищу освіту завдяки інтересу до професії та бажанню працювати з дітьми, 48% опитаних навчаються з метою отримання вищої освіти, а решта студентів (47%) здобувають вищу освіту за порадою батьків.

Друге запитання анкети дало нам змогу визначити ставлення студентів до педагогічної практики. Оцінювання відповідей проводилось таким чином: 3 бали – варіант «а»; 2 бали – варіант «б»; 1 бал – варіант «в»; 0 балів – варіант «г». Отримані результати свідчать про те, що 4% студентів дуже подобається проходити педагогічну практику, 50% позитивно ставляться до педагогічної практики, 3% опитаних не проявили зацікавленого ставлення до цього виду навчальної діяльності та 43% не могли визначитися.

За допомогою третього питання було з'ясовано бажання студентів підвищити рівень своєї фахової компетентності. Відповіді оцінювалися так само, як у попередньому випадку: 3 бали – варіант «а»; 2 бали – варіант «б»; 1 бал – варіант «в»; 0 балів – варіант «г». Результати свідчать про те, що 5% респондентів відчують потребу в підвищенні рівня своєї фахової компетентності, у 69% опитаних така потреба виникає епізодично, 4% респондентів дали негативну відповідь, а решта (22%) не змогли визначитися.

Четверте запитання дало змогу визначити ступінь задоволення студентів результатами своєї практичної діяльності. Відповіді на нього оцінювалися таким чином: 3 бали – варіант «а»; 2 бали – варіант «б»; 1 бал – варіанти «в», «г»; 0 балів – варіант «д». Результати свідчать про те, що 55% студентів

були задоволені власною практичною діяльністю, 31% опитаних виявили байдуже ставлення до професійної діяльності, 8% респондентів були незадоволені, 6% студентів не могли визначитися.

Аналіз даних анкети дав нам змогу визначити загальний рівень сформованості мотиваційного компонента фахової компетентності в студентів, який ми визначали за трьома рівнями (високим, середнім, низьким). Загальна сума балів, яка засвідчувала високий рівень сформованості досліджуваного компонента, становить 9–12 балів, середній рівень – 5–8 балів, низький рівень – від 0 до 4 балів.

Аналіз результатів третього етапу констатувального експерименту дав змогу виділити три рівні фахової компетентності майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти – високий, середній і низький.

Високий рівень сформованості показників мотиваційного, змістово-операційного та рефлексивного компонентів фахової компетентності було виявлено в 9,5% студентів ЕГ та 6,2% студентів КГ. Вони проявляли інтерес до педагогічної діяльності, позитивно ставилися до педагогічної практики, відчували потребу в підвищенні рівня своєї фахової компетентності, були задоволені результатами практичної діяльності. У них спостерігалася чітко виражена потреба реалізувати здібності в педагогічній діяльності, виявити комунікативні, організаторські та інші педагогічні здібності; висока активність в оволодінні професійно важливими знаннями й уміннями; розвиток професійно важливих якостей; здатність самостійно та творчо вирішувати освітні завдання. Під час педагогічної практики в конкретних педагогічних ситуаціях переважали активні методи навчання. Студенти з високим рівнем фахової компетентності



вільно орієнтуються у своїх інтересах, можливостях і здібностях; уміють здійснювати самооцінку в різноманітних ситуаціях, співвідносити вимоги педагогічної професії зі своїми індивідуальними особливостями; володіють способами самодіагностики й саморозвитку; здатні до самостійного визначення мети діяльності, формування стратегії поведінки та діяльності адекватно власним можливостям. Під час педагогічної практики професійна діяльність відзначається стабільністю; досить повна реалізація можливостей, задоволення від професійної діяльності та досягнення успіху в діяльності стимулюють подальшу роботу, невдача спричиняє намагання визначити її причини та скоригувати подальшу діяльність.

Середній рівень сформованості фахової компетентності притаманний 51,8% респондентів ЕГ та 54,6% респондентів КГ. У таких студентів інтерес до педагогічної професії не досить стійкий, мотиви оволодіння педагогічною професією не завжди співвідносяться з можливостями та бажаннями; потреба отримати нові знання, пов'язані з опануванням педагогічної професії, є вираженою. Упродовж педагогічної практики виявляється позитивне ставлення до діяльності, однак задоволення від її результатів є епізодичним. Потреба в реалізації здібностей у педагогічній діяльності виражена нечітко, активність в оволодінні професійно важливими знаннями й уміннями, розвиток професійно важливих якостей виявляються епізодично. Студенти володіють стратегією навчання дітей знанням, умінням і навичкам, мета й завдання діяльності обґрунтовані, проте не визначені рівнем засвоєння дітьми бази знань. Під час педагогічної практики переважає використання традиційних методів і прийомів навчально-пізнавальної діяльності; спостерігається середній рівень орієнтації у своїх інтересах і можливостях, адекватна, проте не завжди стійка самооцінка, недостатньо стійка впевненість щодо нових видів діяльності, посереднє володіння способами самодіагностики й саморозвитку; визначення мети найчастіше відповідає реальним можливостям. Діяльність студентів є ефективною, проте не завжди стабільною; використання можливостей є частковим, задоволення діяльністю досягається за умови її успішної реалізації, а невдача спричиняє дискомфорт, незадоволеність собою.

До низького рівня сформованості фахової компетентності віднесено 38,7% студентів ЕГ та 39,2% студентів КГ. Студенти з низьким рівнем є пасивними в оволодінні педагогічною діяльністю, не мають навичок варіювання методами й способами

навчально-пізнавальної діяльності; мету заняття вони визначають стихійно, без урахування рівня підготовленості дітей, методи активізації застосовують рідко, не орієнтуються у власних інтересах, можливостях і здібностях; їхня самооцінка є переважно неадекватною, нестійкою; вони не володіють способами самодіагностики та самооцінки, ставлять мету, що є нижчою за реальні можливості, відмовляються від мети за умови незначної вірогідності успіху. Діяльність таких студентів є безуспішною. Вони не вміють адекватно оцінювати свої можливості, є пасивними, не вірять у власні сили, оцінку інших часто вважають несправедливою.

Результати діагностування рівня сформованості основних показників мотиваційного компонента фахової компетентності свідчать про недостатній прояв інтересу до професії вихователя дітей дошкільного віку з боку студентів, що впливає на їх позитивне ставлення до результатів практичної діяльності та на потребу в постійному підвищенні рівня викладання, що впливає на якість її результатів. У свою чергу низький рівень фахової компетентності студентів, незацікавлене ставлення до практичної діяльності впливають на формування позитивної мотивації до діяльності вихователя. Тому перед керівниками практики постала проблема пошуку засобів, методів і форм роботи зі студентами під час педагогічної практики, які б дали змогу вплинути на мотиваційний компонент фахової компетентності майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти.

Діагностування рівня сформованості показників змістово-операційного компонента фахової компетентності виявило недостатній рівень розвитку практичних умінь і навичок студентів та реалізації ними знань під час педагогічної практики. Підвищити рівень сформованості основних показників змістово-операційного компонента фахової компетентності можна лише завдяки узгодженій організації педагогічної практики, налагодженню ефективної співпраці керівників практики закладу вищої освіти та вихователів закладів дошкільної освіти, озброєнню студентів комплексом професійних знань щодо організації освітньої роботи з дітьми, формуванню та розвитку в майбутніх педагогів окремих умінь і навичок.

Діагностування рівня сформованості показників рефлексивного компонента дало змогу виявити наявність у студентів дещо завищеної самооцінки рівня своєї фахової компетентності. Тому постала проблема організації педагогічної практики таким чи-



ном, щоб студент міг адекватно аналізувати власну педагогічну діяльність та оцінювати рівень своєї фахової компетентності.

Виокремлення критеріїв, показників і рівнів сформованості фахової компетентності майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти дало можливість визначити якість її сформованості, що дало змогу виявити слабкорозвинені або відсутні показники, визначити шляхи подальшого розвитку та обрати засоби, методи й форми педагогічної практики, за допомогою яких можна було би впливати на їх позитивну динаміку.

У результаті формувального експерименту встановлено позитивні зміни у формуванні фахової компетентності майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти в процесі педагогічної практики, оскільки кількість студентів із високим рівнем сформованості фахової компетентності в КГ становить від 6,2% до 10,8%, а в ЕГ – від 9,5% до 30,6%; на середньому рівні в ЕГ зросла кількість студентів від 51,8% до 59,6%, водночас у КГ – від 54,6% до 62,1%; зміни на низькому рівні в ЕГ показали зменшення кількості студентів від 38,7% до 9,8%, а в КГ їх кількість коливалася від 39,2% до 27,1%. Ефективність формування фахової компетентності майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти в процесі педагогічної практики залежить від цілеспрямованого застосування запропонованих організаційно-педагогічних умов і реалізації моделі такого процесу.

Висновки з проведеного дослідження. Таким чином, упровадження авторської моделі в освітній процес підготовки майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти є ефективним, оскільки рівень сформова-

ності компонентів фахової компетентності в експериментальній групі формування відбувається на основі реалізації наступності цілей, доцільного, науково обґрунтованого добору змісту, принципів, ефективних організаційних форм і методів.

Проведене дослідження дає можливість на якісно новому рівні розв'язувати проблему формування фахової компетентності майбутніх вихователів закладу дошкільної освіти в процесі педагогічної практики. Однак його результати не вичерпують усієї повноти проблеми та не претендують на всебічне її розкриття.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Денисенко Н. Теоретичні засади компетентності педагогів у системі освіти. Педагогіка і психологія формування творчої особистості: проблеми і пошуки: збірник наукових праць. Вип. 24. Запоріжжя, 2002. С. 99–105.
2. Державна національна програма «Освіта» (Україна ХХІ століття). К.: Райдуга, 1994. 62 с.
3. Казакова Н. Успіх – важливий стимул позитивного ставлення студентів до педагогічної практики. Педагогіка і психологія формування творчої особистості: проблеми і пошуки: збірник наукових праць. Вип. 22. Запоріжжя, 2002. С. 175–178.
4. Олійник М. Підготовка майбутніх фахівців дошкільної освіти в країнах Східної Європи: монографія. Чернівці: ВД «РОДОВІД», 2015. 400 с.
5. Ярославцева М. Педагогічна практика як засіб формування професійної самореалізації майбутніх фахівців дошкільної освіти. Вісник Глухівського національного педагогічного університету імені Олександра Довженка. Серія «Педагогічні науки». 2015. Вип. 29. С. 132–137. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/vgnpu_2015_29_20 (дата звернення: 13.02.2018).



УДК 272.48+371.233 (37.091.113)

ПРОФЕСІЙНА КОМПЕТЕНТНІСТЬ КЕРІВНИКА ЗАКЛАДУ ОСВІТИ ЯК ЧИННИК ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ ЯКОСТІ ОСВІТИ В УМОВАХ ІННОВАЦІЙНОГО ОСВІТНЬОГО СЕРЕДОВИЩА

Олешко П.С., к. і. н., доцент, ректор
Волинський інститут післядипломної педагогічної освіти

У статті розкрито особливості формування професійної компетентності керівника закладу освіти в умовах інноваційного освітнього середовища післядипломної освіти. Зазначається, що професійна компетентність керівника в сучасній освіті є обумовлюючим фактором забезпечення якості освіти в Україні. Показано, що професійна компетентність керівника структурно складається з управлінських, педагогічних, комунікативних, діагностичних і дослідницьких компонентів діяльності, визначається рівнем сформованості професійних знань і умінь.

Ключові слова: інноваційне освітнє середовище, керівник закладу освіти, менеджмент, післядипломна освіта, професійна компетентність, управління освітою.

В статье раскрыты особенности формирования профессиональной компетентности руководителя учебного заведения в условиях инновационной образовательной среды последипломного образования. Отмечается, что профессиональная компетентность руководителя в современном образовании является обуславливающим фактором обеспечения качества образования в Украине. Показано, что профессиональная компетентность руководителя структурно состоит из управленческих, педагогических, коммуникативных, диагностических и исследовательских компонентов деятельности, определяется уровнем сформированности профессиональных знаний и умений.

Ключевые слова: инновационная образовательная среда, руководитель учебного заведения, менеджмент, последипломное образование, профессиональная компетентность, управление образованием.

Oleshko P.S. PROFESSIONAL COMPETENCE OF THE HEAD OF EDUCATIONAL ESTABLISHMENT AS A FACTOR OF QUALITY OF EDUCATION IN CONDITIONS OF INNOVATIVE EDUCATIONAL ENVIRONMENT

The article is dedicated to the problem of forming of professional competence of the head of the educational establishment in conditions of innovative educational environment of postgraduate education. It is noted that the professional competence of the head in modern education is a determining factor in ensuring the quality of education in Ukraine; changes in the content, principles, directions, tasks and means of education determine the change in the direction of professional activity and structure of managerial competence of the head of an educational institution.

It is shown that the professional competence of the manager is structurally composed of managerial, pedagogical, communicative, diagnostic and research components of activity, determined by the level of formation of professional knowledge and skills, the degree of development of professionally meaningful personal qualities necessary for optimal management functions; it integrates knowledge, practical skills, skills, professional and personal values and qualities that provide skilled management of an educational institution. The further investigations of problems connected with professional competence of the head of educational establishment may consist in the searching of methods and means of development of manager's professional competence.

Key words: innovative educational environment, educational establishment leader, management, post-graduate education, professional competence, educational management.

Постановка проблеми. Поступ до суспільства знань, глобалізація сучасного світу, інтеграція в європейський і світовий освітній простір окреслюють нові вимоги до учасників навчально-виховного процесу в умовах змін. Розбудова системи освіти України неможлива без ґрунтовної підготовки керівника сучасного закладу освіти як професіонала, який здатен створити комфортні умови та високу результативність життєдіяльності навчальної установи.

Сьогодні система освіти зазнає значних змін, що пов'язані із внесенням коректив у цілі, завдання та зміст освітнього процесу.

Але зміни в закладах загальної середньої освіти, перш за все, залежать від розвитку спеціалістів, які б могли втілювати в практичну діяльність сучасні освітні технології, найкращі результати педагогічних досліджень. У цих умовах національна система освіти стала перед необхідністю значного підвищення професійної компетентності педагогів, особливо керівників закладів освіти.

Питання формування й розвитку професійної компетентності керівника навчального закладу в системі післядипломної освіти сьогодні є надзвичайно актуальним, адже



розвиток освіти в умовах децентралізації, посилення тенденцій демократизації вимагає технологізації управлінської діяльності, приведення її у відповідність до міжнародних стандартів.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Аналіз наукової літератури з проблеми свідчить, що сучасні тенденції управління освітою досліджуються різними вченими в напрямі децентралізації, гнучкості, підвищення управлінської культури керівників навчальних закладів. Значної уваги набула тенденція щодо розвитку принципу доцільності та критеріальності управління; посилення природних процесів самоорганізації та саморегуляції управління закладами освіти.

Проблематику управління людськими ресурсами організації на засадах компетентнісного підходу висвітлено в наукових працях таких закордонних учених, як М. Армстронг, В. Вертер, А. Віланд, Д. Гоулман, Р. Міллс, Л. Спенсер, С. Холліфорд, В. Байденко, І. Зимня, Г. Селевко, А. Субетто, А. Хуторський.

Серед наукових здобутків вітчизняних науковців, присвячених формуванню професійної компетентності, виділимо праці Г. Єльнікової, Л. Калініної, Л. Карамушки, В. Маслова, Н. Ничкало, І. Підласого та інших.

Аналіз наукових праць із проблеми дослідження дає підстави стверджувати, що ефективність формування професійної компетентності керівника навчального закладу залежить від рівня відповідної підготовки педагогів в умовах інноваційного середовища післядипломної освіти.

Постановка завдання. Мета статті полягає в обґрунтуванні аспектів формування професійної компетентності керівника навчального закладу в умовах освітнього середовища післядипломної освіти.

Виклад основного матеріалу дослідження. Забезпечення якості освіти неможливе без якісних людських ресурсів, зокрема управлінських працівників – керівників навчальних закладів, які безпосередньо здійснюють управління процесом формування майбутньої особистості громадянина України. Інтуїтивне управління сучасним закладом освіти може призвести до хибного та неефективного шляху розвитку освітньої установи й питання забезпечення якості освіти буде мати декларативний характер. Лише високий рівень інтелекту, ерудованість, наукова та політична поінформованість не дають сучасному керівникові можливості повною мірою ефективно здійснювати управлінські функції. Не завжди й самоосвіта забезпечує набуття спеціальних знань і вмінь із проблем управління.

Професійна компетентність керівника навчального закладу в сучасній освіті є фактором, який обумовлює забезпечення якості освіти в Україні. Зміна змісту, принципів, напрямів, завдань і засобів освіти визначають зміну напрямів професійної діяльності та структури змісту управлінської професійної компетентності керівника закладу освіти.

Професійна компетентність визначається як якісна характеристика ступеня оволодіння особистістю своєю професійною діяльністю й передбачає усвідомлення потреб, інтересів і ціннісних орієнтацій щодо цієї діяльності, мотивів діяльності, оцінку професійно важливих якостей, регулювання на цій основі свого професійного становлення. За своєю сутністю та структурою професійна компетентність керівника навчального закладу містить складові компоненти, що тісно пов'язані з основними структурними елементами управлінського процесу (мотиви, знання, уміння, навички й особистісні якості) [1; 3; 5].

Сьогодні виділяється також методологічна компетентність керівника, що орієнтує його у виборі підходів до пізнання, управління, діяльності закладу освіти. Об'єктами методологічного аналізу керівника закладу освіти є проблема влади в системі освіти, проблема цілепокладання, стратегічний розвиток навчального закладу, створення цілісної демократичної системи, взаємозв'язок із державними та регіональними програмами, розвиток інтелектуального, духовного, професійного потенціалу педагогічних кадрів; індивідуалізація освітніх маршрутів педагогів, утілення педагогічної майстерності та професійної компетентності педагогів у методично осмисленій моделі школи.

Професійна компетентність фахівця, як підкреслює Т. Браже, визначається не тільки професійними базовими (науковими) знаннями й уміннями, але й ціннісними орієнтаціями, мотивами його діяльності, розумінням себе та навколишнього світу, стилем взаємин із людьми, з якими він працює, його загальною культурою, здатністю до розвитку свого творчого потенціалу [1, с. 70].

Спираючись на це, у структурі професійної компетентності керівника навчального закладу в кожному з основних компонентів представлені дві групи утворень: а) пов'язані з власне «реальним» управлінським процесом; б) пов'язані із самовдосконаленням керівника і, відповідно, з можливим удосконаленням управлінського процесу в майбутньому [5, с. 35]. Відповідно, професійна компетентність керівника навчально-



го закладу розглядається як цілісна структура в єдності всіх її елементів.

Отже, професійна компетентність передбачає, що керівник навчального закладу має визначений набір управлінських рішень, алгоритмів вирішення типових завдань, який може використовувати за потреби. Компетентність, будучи інтегральною професійною якістю керівника, сплавом його досвіду, знань, умінь і навичок, може служити показником як готовності до керівної роботи, так і здатності приймати обґрунтовані управлінські рішення.

Функціональні обов'язки керівника навчального закладу містять декілька структурних компонентів. Проаналізувавши погляди різних учених на структуру функціональних обов'язків, спостерігаючи за роботою керівників закладів освіти, ми дійшли висновку, що професійна компетентність керівника освітнього закладу має декілька суттєвих компонентів [2–4]:

- теоретико-методологічний (знання та вміння з основ педагогіки, з основ менеджменту, нормативно-законодавчі знання тощо);

- діяльнісний (вміння та практичні навички із застосування знань);

- особистісний (психологічні особливості, моральні якості особистості керівника).

Кожен із цих компонентів не може розглядатися окремо, оскільки вони тісно взаємопов'язані між собою, взаємозалежні один від одного й часто впливають на розвиток один одного.

В умовах розбудови нової української школи ефективно управління як засіб забезпечення спільної діяльності педагогічного колективу можливе на основі постійного вдосконалення, наповнення новим змістом традиційних компетентностей директора школи та водночас розуміння, сприйняття та здобуття нових компетенцій. Серед них у переліку навичок, необхідних для лідера нової генерації, експертна спільнота на міжнародному форумі в Давосі (2016 р.) назвала емоційний інтелект [4, с. 13]. Дослідження Гарвардського університету свідчать, що успішність управлінської діяльності керівників лише на 15 % визначається технічними навичками, знаннями, інтелектуальними здібностями, а на 85 % – емоційною компетентністю [2, с. 106].

Підвищення кваліфікації педагогів є цілеспрямованим, спеціально організованим процесом систематичного оновлення професійної компетентності працівників освіти, зумовленого динамікою розвитку суспільства, освіти та потребами, що впливають з особистого досвіду та специфіки діяльності педагога. Система неперервного під-

вищення кваліфікації педагогів забезпечує постійне збагачення працівників освіти надбаннями культури, науки та інноваційних технологій шляхом колективних та індивідуальних форм оволодіння знаннями, стимулює динаміку їхнього педагогічного мислення [6, с. 9; 7, с. 11].

Головною метою діяльності Інституту післядипломної педагогічної освіти є наукове та методичне забезпечення закладів освіти, підвищення кваліфікації керівних кадрів і педагогічних працівників, здійснення на базі загальноосвітніх навчальних закладів теоретичних і прикладних досліджень та їх упровадження в практику освітньої системи. Ключовим питанням поліпшення якості освіти є сприяння формуванню професійної компетентності керівників навчальних закладів, вирішення якого значною мірою реалізується системою післядипломної педагогічної освіти.

Розвиток демократичних засад в освіті висуває високі вимоги до особистості керівника як головного організатора та вихователя педагогічного колективу. Він повинен не лише володіти глибокими знаннями й досвідом управлінської діяльності, але й уміти працювати з людьми, вести їх за собою, стимулювати творчість та ініціативу, новаторство, оволодіти культурою спілкування, стимулювати підвищення рівня відповідальності педагогічних кадрів за результати своєї роботи.

Час вимагає створення особливого інноваційного середовища післядипломної педагогічної освіти та пошуку нових форм співпраці з педагогами. Адже тільки в умовах інноваційного середовища можливо сформувати вчителя-дослідника та новатора.

Водночас усвідомлюємо, що формування педагога-новатора, реалізатора якісних змін в освіті є викликом для системи післядипломної педагогічної освіти, критерієм ефективності її діяльності.

Можливо визначити основні напрями формування педагога-новатора:

- забезпечення максимальної практичної спрямованості науково-методичних заходів та оновлення змісту занять на курсах підвищення кваліфікації з метою надання учителю ефективних інструментів, технологій, методів для реалізації компетентнісного підходу;

- психологізація змісту навчання, що передбачає формування проактивної позиції педагога, розвиток його емоційної компетентності;

- залучення ресурсу авторських лабораторій учителів-новаторів;

- налагодження партнерських стосунків із зарубіжними установами системи після-



дипломної освіти, громадськими організаціями.

В умовах формування нового адміністративно-територіального устрою та децентралізації управління освітою виникають певні перестороги щодо науково-методичного супроводу становлення педагога нової формації в регіонах області. Сучасний педагог потребує дієвого партнерства, якісного модераторства, ефективного управління та патронажу процесу саморозвитку й самовдосконалення.

Нині мережа методичної служби області містить методичні кабінети різного статусу: методичний кабінет, що є юридичною особою, методичні кабінети/центри як структурні підрозділи відділів (управлінь) освіти або які входять до їхнього складу. У перспективі новий Закон «Про освіту» передбачає цілий спектр інноваційних механізмів, що визначатимуть форми та зміст методичного супроводу професіоналізації педагогів – від добровільної зовнішньої сертифікації вчителів до гнучкої системи підвищення кваліфікації вчителів, закріплення академічної, організаційної, кадрової та фінансової автономії навчального закладу.

Сьогодні Інститутом ведеться постійний діалог із питань налагодження методичної роботи в освітньому просторі ОТГ в перехідний період як у форматі планових заходів, так й індивідуальних консультацій, координувані планування роботи. Інститут залишається відкритою інституцією, яка забезпечуватиме співпрацю з усіма структурами методичної служби області в усіх важливих питаннях, які ви можете побачити на слайді.

Співпраця Волинського ІППО з методичними службами охоплює таке:

- підвищення кваліфікації педагогів;
- інформування та конкретизацію директив МОН України та обласного управління;
- проведення ЗНО, моніторингових досліджень, вивчення рівня окремих показників якості освіти на замовлення;
- проведення та методичний супровід масових регулярних заходів МОН України (Всеукраїнські предметні олімпіади та конкурси школярів, Всеукраїнський конкурс «Учитель року» тощо);
- апробацію програм, підручників за пропозицією МОН України;
- розроблення та експертизу авторських програм, методичних розробок, навчально-методичних посібників освітян навчальних закладів області;
- науковий супровід і наукове консультування інноваційної діяльності;
- координацію та реалізацію актуальних освітніх проектів всеукраїнського та міжнародного рівнів.

У пріоритеті питання формування особистості директора опорного навчального закладу як сучасного менеджера, лідера освіти. Адже на території області планується утворити близько трьох десятків опорних шкіл і частину закладів реорганізувати у філії.

За рішенням вченої ради Інститут уже апробує новий формат такої підготовки керівників шляхом реалізації регіонального освітнього проекту «Лідер освітніх інновацій». Навчання здійснюється за такими 4 змістовими модулями: «Управління змінами», «Ефективний самоменеджмент», «Лідерство і управління мотивацією команди», «Управління проектом». Особливості реалізації програми проекту полягають у його кредитно-модульному форматі; аудиторні заняття відбуваються на базі ВІППО по 2 дні протягом 3-ох місяців у формі тренінгу. Самостійна робота між сесіями ведеться на робочому місці керівника навчального закладу з використанням дистанційних технологій навчання на платформі дистанційного навчання Волинського ІППО.

Надалі своє завдання бачимо в безпосередній співпраці опорних навчальних закладів та Інституту через спільну інноваційну діяльність, керівництво дослідно-експериментальною роботою, у проведенні тематичних науково-методичних заходів із чітко визначеною цільовою аудиторією.

Волинський ІППО має досвід і ресурс для забезпечення науково-методичного супроводу інновацій з урахуванням умов соціокультурного й освітнього простору Волині. Пріоритетними питаннями науково-методичного супроводу є такі:

- побудова інноваційного освітнього середовища післядипломної педагогічної освіти області;
- модернізація змісту підвищення кваліфікації педагогів;
- забезпечення інноваційного розвитку освітніх установ;
- створення мережевої взаємодії з РМК (ММК) за допомогою сучасних інформаційних технологій;
- реалізація міжнародних освітніх проектів і програм;
- інформаційно-ресурсне забезпечення освітнього простору регіону;
- використання ІТ-засобів та ІТ-сервісів у сфері освіти.

Результати соціологічних досліджень, проведених лабораторією соціології та розвитку освіти Волинського ІППО, свідчать про те, що серед результатів навчання на курсах підвищення кваліфікації у ВІППО слухачі називають збагачення знань із предметів, що викладають (80,2 %),



Рис. 1. Результати навчання слухачів на курсах підвищення кваліфікації

осучаснення педагогічних поглядів (74,6 %), особистісне зростання (71,2 %) тощо (див. рис.1).

Оцінюючи роботу педагогів, представники адміністрацій навчальних закладів виявляють справедливий, обґрунтований підхід, що фіксують 91,4 % респондентів. Ставлення представників адміністрації до вчителів характеризується як доброзичливе (96,3 % респондентів). Опитані вчителі (85,4 %) вважають, що їхні досягнення та успіхи помічаються адміністрацією та педагогами школи. Однак кожному п'ятому респонденту бракує підтримки та допомоги з боку керівників школи.

Соціологічне дослідження, проведене протягом 2016 р. у трьох районах Волинської області (Іваничівський, Ківерцівський, Шацький) та місті Володимирі-Волинському (за квотною вибіркою опитано 558 учителів), засвідчує, що рівень задоволеності роботою демонструють педагоги, котрі відчують доброзичливе ставлення до себе з боку адміністрації школи (90,5 % респондентів), досягнення та успіхи яких помічаються адміністрацією та педагогами школи (82,5 %), котрих влаштовує психологічний клімат навчальних закладів (83,5 %). Як справедливо характеризують оцінку їхньої роботи з боку адміністрації 87,7 % опитаних (рис. 2).

Водночас аналіз опитування вчителів показує, що адміністрації шкіл забезпечують, на думку 90 % опитаних педагогів, раціональне використання їхнього робочого часу. Респондентів влаштовує розклад занять (90,3 %), та вони задоволені своїм навчальним навантаженням (83 %). Новизна діяльності, умови роботи та можливість

експериментування (92,2 % респондентів), організація роботи в школі (89 %), зростаюча відповідальність (86,3 %), постійна увага керівників навчальних закладів до професійного зростання педагогів (85,5 %) та приклад і вплив керівників (83,7 %) є стимулюючими чинниками до навчання, розвитку та саморозвитку опитаних учителів.

Аналіз оцінок респондентами сучасної практики управління засвідчує, що директори навчальних закладів стимулюють ініціативність учителів у пошуку нових форм і методів навчання (84,8 %), усіляко підтримують прагнення вчителя до професійного розвитку, створюють умови для його подальшого навчання (89,9 %). Саме така діяльність керівників найбільше сприяє самореалізації та прагненню до розвитку 73 % опитаних педагогів.

Зважаючи на результати досліджень, професійна компетентність керівника навчального закладу є фактором опосередкованого та безпосереднього впливу на особистість підлеглих. Тобто вміння, навички, знання й особистісні якості керівника освітньої організації впливають на діяльність підлеглих, створюють умови для розвитку або, навпаки, гальмують його, сприяють або перешкоджають (гальмують) соціальному комфорту, самовираженню, зростанню працівників.

Попри те, що Інститут і надалі буде працювати над удосконаленням форм підвищення кваліфікації педагогів, педагогічна громадськість повинна усвідомити, що результат залежить насамперед від усвідомлення кожним педагогом, керівником навчального закладу важливості навчання впродовж життя.

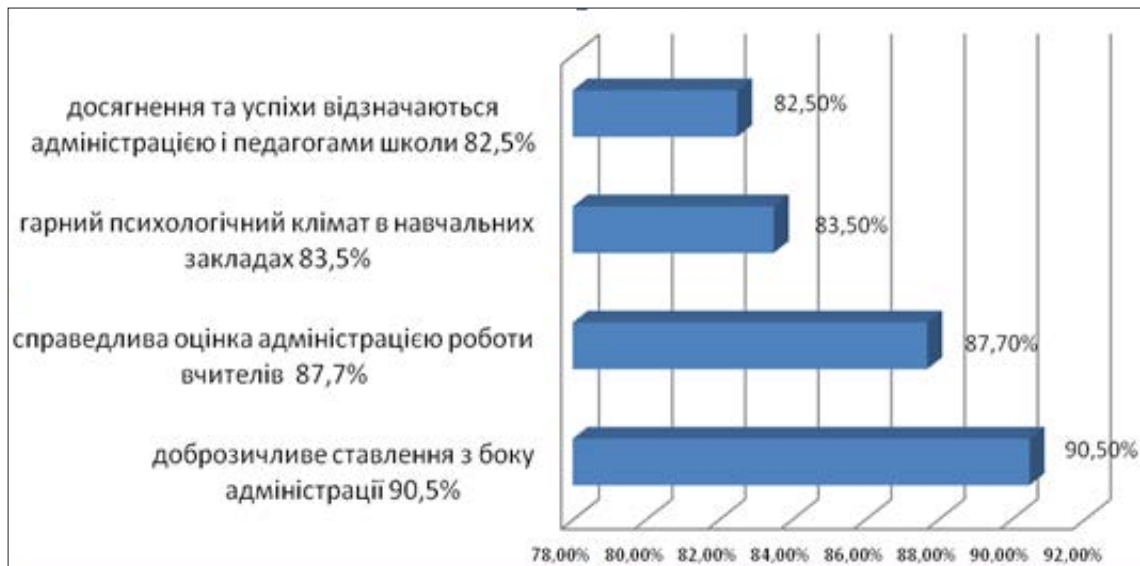


Рис. 2. Чинники задоволеності вчителів своєю роботою

Основою для успішного розвитку навчального закладу є розуміння сутності змін. Аналіз навчального закладу ґрунтується на уявленні його як особливої соціальної організації, складної відкритої системи. Навчальний заклад формується суспільством і покликаний виконувати соціально визначені цілі та завдання, не може здійснювати свою діяльність без фінансування, не може не реагувати на зовнішню ситуацію (економіка, політика, культура), не є єдиним фактором якості навчання та виховання школярів. У свою чергу, навчальний заклад як соціально-педагогічна система впливає на освітню політику та суспільство загалом. Завдання управління полягає в тому, щоб спроектувати та підтримувати таке середовище, в якому люди під час діяльності мотивовані працювати ефективно в напрямі спільних цілей.

Тут постає необхідність формувати й розвивати в керівника закладу освіти здатність до прогресивних перетворень і вміння керувати цими перетвореннями, бачити стратегію розвитку освітньої організації. Перетворення в освітній установі починаються, як правило, як поодинокі, локальні, окремі, не пов'язані між собою. Це ж стосується і педагогічної творчості окремих педагогів. Згодом перетворення охоплюють певні навчальні блоки, напрями діяльності, групи педагогів або загалом усю навчально-виховну систему.

Керівник навчального закладу має усвідомити, що активна участь у реалізації управлінських нововведень є невід'ємною частиною професійного та особистісного саморозвитку. Система управління навчальними установами базується на поєднанні загальних принципів соціального

управління та специфіки функціонування конкретного закладу.

Отже, керівник навчального закладу повинен володіти конструктивним мисленням, організовувати та здійснювати свою діяльність як комплексну дію менеджера освітньої системи. Менеджер освітньої установи постає як організатор діяльності. Він є лідером, який приймає рішення щодо засобів, використання ресурсів, розподілу обов'язків у колективі для досягнення спільних цілей діяльності. Професійна компетентність керівника, стиль управління, культура управління визначають рівень життєдіяльності навчального закладу.

Висновки з проведеного дослідження. У сучасних умовах на керівника закладу освіти покладаються важливі завдання. Керівник безпосередньо несе відповідальність за якість навчально-виховного процесу, функціонування всієї соціально-педагогічної системи закладу освіти. Професійна компетентність керівника навчального закладу структурно складається з управлінських, педагогічних, комунікативних, діагностичних і дослідницьких компонентів діяльності та визначається рівнем сформованості професійних знань і вмінь, ступенем розвитку професійно значущих особистісних якостей, що необхідні для оптимальної реалізації управлінських функцій із досягнення цільових настанов. Професійна компетентність інтегрує теоретичні знання, практичні вміння, навички, професійно-особистісні цінності та якості, які забезпечують кваліфіковане управління навчальним закладом; вона репрезентує прагнення та здатність керівника реалізувати свій потенціал у творчій професійній діяльності, усвідомити соціальну значущість та



особисту відповідальність за результати цієї діяльності й постійну потребу її вдосконалення. На нашу думку, подальший пошук методів і засобів розвитку професійної компетентності менеджерів закладів загальної середньої освіти нашої держави є важливим напрямом педагогічних досліджень.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Браже Т. Современная аттестация учителей: цели и тенденции. Педагогика. 1995. № 3. С. 69–73.
2. Гоулман Д., Бояцис Р., Макки Э. Эмоциональное лидерство: искусство управления людьми на осно-

ве эмоционального интеллекта. М.: «Альпина Бизнес Букс», 2012. 301 с.

3. Єльнікова Г. Управлінська компетентність. К.: Ред. загальнопед. газ., 2005. 128 с.

4. Калініна Л. Управління Новою українською школою. Порівняльна характеристика концептуальних змін. Директор школи. 2017. Січень. С. 12–21.

5. Карамушка Л. Психологія управління. К.: «Міленіум», 2003. 344 с.

6. Олійник В. Відкрита післядипломна педагогічна освіта: стан та перспективи розвитку. Післядипломна освіта в Україні. 2017. № 1. С. 3–11.

7. Сорочан Т. Післядипломна педагогічна освіта: можливі відповіді на виклики модернізації. Післядипломна освіта в Україні. 2015. № 2. С. 9–12.



УДК 371.134+373.2:613.954

ПІДГОТОВКА МАЙБУТНІХ ВИХОВАТЕЛІВ ДО ФОРМУВАННЯ ЗДОРОВ'ЯЗБЕРЕЖУВАЛЬНОЇ КОМПЕТЕНЦІЇ У ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ

Підлипняк І.Ю., к. пед. н.,
доцент кафедри психології та педагогіки розвитку дитини
Уманський державний педагогічний університет імені Павла Тичини

У статті розкрито актуальна проблема підготовки майбутніх вихователів до формування здоров'язбережувальної компетенції у дітей дошкільного віку. Подається теоретичний аналіз досліджень науковців щодо формування здоров'язбережувальної компетенції дітей та питання підготовки фахівців дошкільної освіти до означеної проблеми. На основі результатів наукових пошуків розкрито теоретичні аспекти підготовки майбутніх вихователів та визначено сутність феномену «підготовка майбутніх вихователів до формування здоров'язбережувальної компетенції дітей дошкільного віку».

Ключові слова: підготовка, майбутній вихователь, компетенція, здоров'язбережувальна компетенція дітей дошкільного віку.

В статье раскрыта актуальная проблема подготовки будущих воспитателей к формированию здоровьесберегающей компетенции у детей дошкольного возраста. Подается теоретический анализ исследований ученых по формированию здоровьесберегающей компетенции детей и вопросы подготовки специалистов дошкольного образования к обозначенной проблеме. На основе результатов научных изысканий раскрыты теоретические аспекты подготовки будущих воспитателей и определена сущность феномена «подготовка будущих воспитателей к формированию здоровьесберегающей компетенции детей дошкольного возраста».

Ключевые слова: подготовка, будущий воспитатель, компетенция, здоровьесберегающая компетенция детей дошкольного возраста.

Pidlypnyak I.Yu. PREPARATION OF FUTURE PRESCHOOL TEACHERS FOR PRESCHOOL HEALTHKEEPING COMPETENCE FORMATION

One of the most important tasks of modern society and, above all, educational systems is to preserve the health of the younger generation, as in recent years there has been a sharp deterioration in the health of children. Consequently, the preschool children health keeping competence formation is a guarantee of a healthy lifestyle. Health keeping competence includes a certain amount of knowledge about health and factors of its preservation, formed value attitude to health, a complex of health-saving life skills and the ability to use them in relevant life situations. In order to provide an opportunity to consolidate the life skills that contribute to physical, social, mental and spiritual health is possible by involving children in various types of active activities in a purpose fully created health keeping environment.

The purpose of the article is to analyze the problem of preparing future preschool teachers to preschool children health keeping competence formation.

A key figure in preschool children health keeping competence formation is undoubtedly the educator, whose level of professional and personal training should ensure the effectiveness of educational transformations. There is the necessity to improve and enrich the content of the training of preschool education specialists, taking into account new realities of the present, taking into account the process of studying the child, its development, creation of special conditions for the formation of conscious desire of the child to a healthy lifestyle, the availability of a set of knowledge about health and factors in its preservation, the formation of health-saving life skills.

Key words: training, future educator, competence, health keeping competence of preschool children.

Постановка проблеми. Одним із найважливіших завдань сучасного суспільства і насамперед системи освіти є збереження здоров'я підростаючого покоління, оскільки в останні роки спостерігається різке погіршення стану здоров'я дітей. Сказане вище висуває на перший план проблему включення здоров'я у число життєвих цінностей дошкільників, формування у них здоров'язбережувальної компетенції як передумови й запоруки здорового способу життя. Здоров'язбережувальна компетенція

включає певний обсяг знань про здоров'я та чинники його збереження, сформоване ціннісне ставлення до здоров'я, комплекс здоров'язбережувальних життєвих навичок і здатність використовувати їх у відповідних життєвих ситуаціях. Забезпечити можливість для закріплення життєвих навичок, що сприяють фізичному, соціальному, психічному і духовному здоров'ю можливо шляхом залучення дітей до різних видів активної діяльності у цілеспрямовано створеному здоров'язбережувальному середовищі.



Ключовою фігурою у формуванні здоров'язбережувальної компетенції дітей дошкільного віку безперечно є вихователь, чий рівень професійної та особистісної підготовки має забезпечувати ефективність освітніх трансформацій. Постає потреба у підготовці фахівців нового рівня, які б відповідали сучасним вимогам суспільства, були спроможними швидко адаптуватися до швидкоплинних змін у професійній діяльності, володіли уміннями впродовж всього життя самостійно поповнювати професійні знання та збагачувати власний професійний досвід.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Активний пошук шляхів і засобів формування, збереження і зміцнення здоров'я дітей в умовах сім'ї та закладах дошкільної освіти ведуть вітчизняні та зарубіжні учені. Серед досліджень сучасних українських учених, що присвячені проблемі зміцнення здоров'я дітей, варто виділити роботи Т. Андрющенко, Г. Беленької, О. Богиніч, Е. Вільчковського, Л. Лохвицької, М. Машовець. Практична реалізація стратегічних оздоровчих завдань дошкільної освіти знайшла відображення в основних положеннях і дослідженнях О. Аксьонової, Н. Денисенко, Т. Книш, Л. Лихолід, С. Лупінович, Л. Мельник, А. Михайліченко, А. Музировой, В. Нестеренко, Л. Швецової. Зарубіжні дослідники (Л. Волошина, О. Кабачек, Е. Казін, А. Кузнецова, С. Мамулов, Д. Соколов, С. Стівенсон) також багато уваги приділяють висвітленню шляхів здоров'язбереження і здоров'яформування у дітей дошкільного віку. Водночас нами виявлені прогалини у дослідженні проблеми професійної підготовки майбутніх вихователів до формування здоров'язбережувальної компетенції у дітей дошкільного віку, що засвідчує, з одного боку, актуальність теми, з іншого – необхідність її розробки.

Постановка завдання. Метою статті є аналіз проблеми підготовки майбутніх вихователів до формування здоров'язбережувальної компетенції дітей дошкільного віку.

Для досягнення мети дослідження було сформульовано такі завдання: з'ясувати особливості підготовки майбутніх вихователів до формування здоров'язбережувальної компетенції дітей дошкільного віку та визначити сутність феномену «підготовка майбутніх вихователів до формування здоров'язбережувальної компетенції дітей дошкільного віку».

Для розв'язання поставлених завдань і досягнення мети використані теоретичні методи дослідження, а саме аналіз, порівняння й узагальнення психолого-педа-

гогічної літератури з проблеми підготовки майбутніх вихователів до роботи з дітьми дошкільного віку та формування їхньої здоров'язбережувальної компетенції.

Виклад основного матеріалу дослідження. Для визначення і характеристики поняття «підготовка» звернемося насамперед до словникових джерел. У великому тлумачному словнику сучасної української мови поняття «підготовка» розглядається як дія зі значенням «підготувати»; запас знань, навиків, досвід тощо, набутий у процесі навчання, практичної діяльності. У педагогічному словнику термін «професійна підготовка» тлумачиться як сукупність спеціальних знань, умінь і навичок, якостей особистості, трудового досвіду і норм поведінки, що забезпечують можливість успішної праці за обраною професією [7]. За визначенням О. Абдулліної, професійна підготовка майбутнього педагога – це процес формування та збагачення настанов, знань і вмінь, що необхідні майбутньому фахівцю для адекватного виконання специфічних завдань навчально-виховного процесу. Одне з найбільш повних визначень поняття професійної підготовки у своєму докторському дослідженні наводить Т. Танько: професійна підготовка – це система організаційних та педагогічних заходів, які забезпечують формування в особистості професійної спрямованості, системи знань, навичок, умінь і професійної готовності, що своєю чергою визначається як суб'єктивний стан особистості, яка вважає себе здатною і підготовленою до виконання певної професійної діяльності та прагне її виконати [8].

Отже, під змістом підготовки розуміють систему педагогічних знань, практичних умінь і навичок, необхідних для здійснення професійних функцій вихователя. Також під підготовкою розуміють запас знань, досвід, здобутий у процесі навчання, практичної діяльності. Сьогодні підготовка майбутніх фахівців дошкільної освіти розглядається науковцями як багатофакторна структура, головне завдання якої полягає у набутті кожним студентом особистісного смислу діяльності, формуванні фахової майстерності, постійно зростаючому інтересі до роботи з дітьми та їхніми батьками, а також у розвитку успішності в діяльності [7]. Процеси реформування та модернізації, які зараз відбуваються в системі вищої педагогічної освіти, об'єктивно спрямовані на її подальший прогресивний розвиток, забезпечення потреб суспільств та держави у кваліфікованих фахівцях, що передбачає відповідні зміни у професійно-педагогічній підготовці педагогів до роботи з дітьми дошкільного віку [8].



Для успішного здійснення педагогічної діяльності вихователь оволодіває знаннями з дошкільної педагогіки, дитячої психології, індивідуальних психологічних характеристик, вікової фізіології, педіатрії та гігієни, правил охорони життя і зміцнення здоров'я дітей. Одночасно йому необхідно опанувати засади, які на загальнотеоретичному рівні розкривають мету, завдання, принципи, зміст виховання і навчання дітей, а також оптимальні умови, форми, методи і засоби здійснення навчально-виховного процесу, організації ігор, інтелектуальної та фізичної праці, художньої творчості, облаштування простору життєдіяльності дітей [7].

Отже, питання підготовки майбутніх вихователів до професійної діяльності знайшли відображення в багатьох дослідженнях. Разом з тим в руслі нашої теми вважаємо за необхідне звернутися до розгляду сутності поняття «здоров'язбережувальна компетенція дітей дошкільного віку».

Одним із шляхів оновлення змісту дошкільної освіти й узгодження його з наступними ланками освіти є орієнтація чинних програм на набуття дітьми дошкільного віку освітніх компетенцій [2].

З позиції культурно-історичної заданості основним новоутворенням дошкільного дитинства є компетенції, які охоплюють низку аспектів: інтелектуальну, соціальну, мовну, фізичну. На думку Т. Чиркової, компетентність уміщує в собі результати розвитку всіх базисних характеристик особистості, що сформувалися в діяльності дитини, – комунікативної, інтелектуальної, продуктивної та життєдіяльності в цілому [7].

Як свідчить проведений нами аналіз психолого-педагогічних досліджень, поняття «компетенція» стає дедалі вживанішим у сучасних технологіях розвитку, навчання і виховання дошкільників (А. Богуш, Н. Гавриш, В. Кузьменко, О. Кононко, К. Крутії та інші). Педагогічна теорія та практика акцентують увагу на тому, що формування в дітей компетенцій у різних життєвих сферах необхідне уже в дошкільному віці. Це закріплено у програмно-методичних документах дошкільної освіти в Україні.

Так, поняття «компетенція» визначено у Базовому компоненті дошкільної освіти (у новій редакції). Цей стандарт дошкільної освіти з урахуванням віку дітей і їхнім обмеженим досвідом оперує освітніми компетенціями, тобто суспільно визнаним рівнем знань, умінь, навичок, цінностей, ставлень у певній сфері життєдіяльності дитини. Зокрема, у Базовому компоненті дошкільної освіти зазначено: «Базовий компонент дошкільної освіти нової редакції передбачає засвоєння її змісту як завершеного етапу,

розрахованого на весь період дошкільного дитинства, сформованість мінімально достатнього та необхідного рівня освітніх компетенцій дитини перших 6 (7) років життя» [2, с. 4].

Зміст Базового компонента дошкільної освіти побудовано відповідно до вікових можливостей дітей на основі компетентнісного підходу, тобто навчально-виховний процес спрямований на досягнення соціально закріпленого результату (заданої норми, вимог до розвиненості, навченості та вихованості дитини), що зумовлює необхідність чіткого визначення засвоєння дитиною змісту освітніх ліній (знає, обізнана, розуміє, вміє, усвідомлює, здатна, дотримується, застосовує, виявляє ставлення, оцінює), орієнтує освітян на *цілісний і загальний розвиток дитини*, підкреслює важливість закладання в дошкільному віці фундаменту для набуття у подальшому спеціальних знань та вмінь. Увага педагога має спрямовуватися на головні лінії розвитку дошкільника та сприяння розвитку *індивідуальності дитини*. Кожна освітня лінія Базового компонента дошкільної освіти завершується узагальненим визначенням результату освітньої роботи – сформованістю певного виду компетенцій [2, с. 5].

Компетенція дитини дошкільного віку – це сформованість інтелектуальних операцій, визначена довільна спрямованість діяльності, усвідомленість і значна мотиваційна насиченість [7]. Отже, можемо стверджувати про наявність освітньої компетенції в дитини як ідеальної, нормативної, що моделює ознаки випускника дошкільного навчального закладу. Отже, освітня компетенція – це результат особистісно зорієнтованого навчання, оскільки стосується особистості дитини і виформовується лише у процесі виконання нею певного комплексу дій [7].

Оскільки предметом нашого дослідження є формування здоров'язбережувальної компетенції у дітей дошкільного віку, вважаємо за доцільне більш докладно розглянути вказану дефініцію.

У змісті освіти освітньої лінії «Особистість дитини» базовим компонентом дошкільної освіти заявлена «здоров'язбережувальна компетенція», яка передбачає «обізнаність із будовою свого тіла, гігієнічними навичками за його доглядом; належністю до певної статі; продуктами харчування; основними показниками власного здоров'я, цінністю здоров'я для людини. Уміння виконувати основні рухи та гімнастичні вправи; застосовувати здобуті знання, вміння і навички щодо збереження здоров'я, не зашкоджуючи як власному, так і здоров'ю інших



людей. Дотримання правил безпеки життєдіяльності» [2, с. 11].

Педагог, який навчає дітей бути здоровими, має бути взірцем культури здоров'я, бути компетентним у питаннях здоров'язбереження, подавати приклад здорового способу життя. Вважаємо, що модель підготовки вихователів дошкільних навчальних закладів до діяльності з формування здоров'язбережувальної компетенції у дітей дошкільного віку має складатися з таких взаємопов'язаних структурних компонентів: мотиваційно-ціннісного (сформованість усвідомленої спрямованості на професійну діяльність з формування здоров'язбережувальної компетенції в дітей дошкільного віку, усвідомлення педагогом ідей здоров'язбереження); когнітивного (сукупність знань, оволодіння якими забезпечує теоретичну готовність вихователя до діяльності з формування здоров'язбережувальної компетентності у дітей дошкільного віку); процесуального (сукупність умінь, засвоєння яких є необхідним для реалізації професійної діяльності з формування здоров'язбережувальної компетенції у дітей дошкільного віку); рефлексивного (аналіз, осмислення, самоаналіз діяльності, корекція результатів власної діяльності з формування здоров'язбережувальної компетенції у дітей дошкільного віку). Ефективність педагогічної діяльності з формування здоров'язбережувальної компетенції у дітей дошкільного віку забезпечується, на нашу думку, цілеспрямованою організацією системи науково-методичної роботи з вихователями. Вона реалізується через різноманітні форми навчання дорослих: бесіди, консультації, семінари-практикуми, тренінги, майстер-класи, конференції з обміну досвідом, Інтернет-заходи, школи педагогічної майстерності тощо [1]. Наразі актуальною метою освіти є, за визначенням Н. Гавриш, «прагнення допомогти людині у процесі розвитку її особистості накопичити й активізувати свою внутрішню енергійну силу для доцільного використання її на благо себе і оточуючих, формування в педагогів нового педагогічного мислення. Не зробити за дитину, але активізувати її внутрішні резерви, створити умови для саморуку» [4, с. 7]. Першочерговим завданням підготовки педагогів є стимулювання у них позитивної мотивації, формування в кожного вихователя ціннісного ставлення до власного здоров'я і здоров'я дітей, усвідомлення пріоритетності здорового способу життя і прийняття здоров'язбережувальної компетенції як його основи. Змотивованість педагогів проявляється через потребу в оволодінні методикою форму-

вання здоров'язбережувальної компетенції в дітей дошкільного віку, зацікавленість в отриманні нової інформації, бажанні реалізувати набуті знання. Вихователям доцільно усвідомити, що необхідно перебудувати власну діяльність. Оскільки, як вважає Г. Беленька, «педагоги мають запропонувати дитині спектр інформації і обсяг знань, а дитина може вибирати з нього те, що відповідає її природі, її нахилам, її інтересам, її можливостям. Як будуть засвоєні знання, залежить від педагога, його педагогічного мислення, майстерності, організованості, оптимізму та любові до дитини» [3, с. 12].

У трактуванні професійної підготовки майбутнього вихователя до формування здоров'язбережувальної компетенції у дітей дошкільного віку ми виходимо з того, що це є система організаційних і педагогічних заходів, які забезпечують формування в особистості професійної спрямованості знань, умінь, навичок і професійної готовності до здійснення фізкультурно-оздоровчої діяльності у дошкільному закладі крізь призму норм валеологічної культури й здатності ефективно й творчо впроваджувати в систему дошкільної освіти дієві механізми збереження та примноження здоров'я дошкільників. Пріоритетним завданням дошкільної освітньої системи є турбота про здоров'я дітей, готовність самостійно вирішувати питання, пов'язані з підтримкою, зміцненням та збереженням здоров'я. Своєю чергою сучасна дошкільна педагогіка зумовлює педагогів формувати початкову здоров'язбережувальну компетенцію, орієнтує вихователів на пошук та використання таких форм організації життєдіяльності дітей, засобів, методів, прийомів впливу на дошкільників, які допоможуть не просто надати здоров'язбережувальну інформацію дітям, а навчити усвідомлено застосовувати її в повсякденному житті [6].

Отже, підготовку майбутнього вихователя до формування здоров'язбережувальної компетенції у дітей дошкільного віку розуміємо як інтегральну характеристику майбутнього вихователя, яка дозволяє забезпечити формування здоров'язбережувальної компетенції дітей дошкільного віку, основою якої є життєві навички, що сприяють фізичному, соціальному, психічному і духовному здоров'ю.

Висновки з проведеного дослідження. Узагальнюючи результати дослідження, вважаємо доцільним зазначити, що підготовка студентів базується на основі формування у них світоглядних позицій, переконань, професійних якостей і творчих здібностей на практичній підготовці для закріплення теоретичних знань, умінь і на-



вичок. У зв'язку з цим постає необхідність удосконалення та збагачення змісту підготовки фахівців дошкільної освіти, враховуючи нові реалії сьогодення, урахування процесу вивчення дитини, її розвитку, створення спеціальних умов для формування свідомого прагнення дитини до здорового способу життя, наявності сукупності знань про здоров'я та чинники його збереження, сформованість здоров'язбережувальних життєвих навичок.

Стаття не вичерпує розв'язання всіх аспектів порушеної проблеми професійної підготовки майбутніх вихователів до формування здоров'язбережувальної компетенції у дітей дошкільного віку. Подальшої розробки потребує питання розкриття й обґрунтування змісту, форм і методів формування здоров'язбережувальної компетенції дітей дошкільного віку в закладах дошкільної освіти, що і становить перспективу подальших наукових розвідок.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Андрющенко Т.К. Педагогічний супровід процесу формування здоров'язбережувальної компетентності у дітей дошкільного віку / Т.К. Андрющенко. Вісник Інституту розвитку дитини. Сер. : Філософія, педагогіка, психологія. 2013. Вип. 29. С. 36–40. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Vird_2013_29_9.
2. Базовий компонент дошкільної освіти. Вихователь-методист дошкільного закладу. 2012. Спецвипуск. С. 1–29.
3. Беленька Г.В. Гуманістична педагогіка в реаліях сучасної системи освіти. Вісник Глухівського державного педагогічного ун-ту. Серія : Педагогічні науки. Вип. 16. Глухів: Вид-во ГНПУ ім. О. Довженка, 2010. С. 11–12.
4. Гавриш Н. Формування основ педагогічного мислення в майбутніх вихователів дошкільних закладів. Вісник Глухівського державного педагогічного університету. Серія : Педагогічні науки. Вип. 16. Глухів: Вид-во ГНПУ ім. О. Довженка, 2010. С. 7–10.
5. Гнізділова О.А. Формування здоров'язбережувальної компетенції у дітей дошкільного віку: навч.-метод. посіб. / О.А. Гнізділова, Н.В. Гаврилюк. Полтава: ПНПУ, 2013. 112 с.
6. Корінна Г.О. Готовність майбутніх вихователів до формування здоров'язбережувальної компетентності дітей дошкільного віку. Збірник наукових праць «Педагогічні науки». Том 2. 2018. № 82. С. 154–158.
7. Підлипняк І.Ю. Підготовка майбутніх фахівців дошкільної освіти. Психолого-педагогічні проблеми сільської школи: зб. наук. пр. Уманського держ. пед. ун-ту ім. Павла Тичини / [ред. кол.: Побірченко Н.С. (гол. ред.) та ін.]. Умань: ПП Жовтий О.О., 2013. Вип. 44. С. 28–34.
8. Сопівник І.В. Діагностика професійної підготовленості студентів до педагогічної діяльності / І. В. Сопівник, Т. М. Дука, І. Ю. Підлипняк Наука і освіта. 2017. № 12., С. 59–65. URL: <http://dspace.udpu.edu.ua:8181/jspui/handle/6789/8680>.



УДК 37.0:37.013

РОЗВИТОК ПРОФЕСІЙНОЇ ОСВІТИ У СФЕРІ ТОРГОВЕЛЬНОГО ПІДПРИЄМНИЦТВА В ПОЛЬЩІ ТА УКРАЇНІ

Ржевська Н.В., к. пед. н.,
викладач кафедри професійної освіти
ДВНЗ «Переяслав-Хмельницький державний педагогічний університет
імені Григорія Сковороди»

Згідно з державною Стратегією комунікації у сфері європейської інтеграції України на 2018–2021 рр. (Розпорядження КМУ від 25 жовтня 2017 р. № 779-р) необхідним є врахування євроінтеграційних процесів в освітньому процесі підготовки фахівців. Особливо це стосується фахівців сфери товарознавства та комерційної діяльності. Для майбутніх фахівців, професійна діяльність яких регулюється положеннями комерційної політики, необхідним є доступ до актуальних тенденцій розвитку професійної сфери в Польщі як країні, де є найпотужніші наукові школи у сфері товарознавства і торговельного підприємництва.

Ключові слова: професійна освіта, Польща, Україна, підприємництво, торгівля, компетентності.

Согласно государственной Стратегии коммуникации в сфере европейской интеграции Украины на 2018–2021 гг. (Распоряжение КМУ от 25 октября 2017 № 779-р) необходим учет евроинтеграционных процессов в образовательном процессе подготовки специалистов. Особенно это касается специалистов сферы товароведения и коммерческой деятельности. Для будущих специалистов, профессиональная деятельность которых регулируется положениями коммерческой политики, необходим доступ к актуальным тенденциям развития профессиональной сферы в Польше как стране, где есть мощные научные школы в области товароведения и торгового предпринимательства.

Ключевые слова: профессиональное образование, Польша, Украина, предпринимательство, торговля, компетентности.

Rzhevskaya N.V. DEVELOPMENT OF PROFESSIONAL EDUCATION IN THE FIELD OF TRADE ENTERPRISE IN POLAND AND UKRAINE

Specialties that shape the competence of a future specialist in the field of entrepreneurship and trade play a significant role in providing human resources to the economy, improving its efficiency and competitiveness. Creation and functioning of a full and comprehensive free trade area between Ukraine and the EU, the expansion of trade relations, expanding the range of goods on the consumer market, and the integration of the euro, should increase the demand for specialty in the sphere of entrepreneurship and trade.

However, since 2016, there is a decrease in the demand of entrants for the aforementioned specialties. Therefore, it is worth examining why there is a discrepancy between the increased opportunities for professional development and the reduction of demand for specialty in the field of entrepreneurship and trade. The analysis of competencies to be formed in the educational process of Ukraine (the standard of educational activity of the specialty “Entrepreneurship, Trade and Stock Exchanges” and Poland (Economic University in Krakow) made it possible to conclude that the Ukrainian version of the competence profile of a future specialist in the field of commodity research It requires the review and inclusion of such significant competencies as the emergence of the ability to use critical and innovative approaches, self-education ability, language skills in line with the requirements of Level B2 of the European System for Languages, knowledge of occupational safety and health rules.

Key words: vocational education, Poland, Ukraine, entrepreneurship, trade, competence.

Постановка проблеми. Спеціальності, що формують майбутнього фахівця у сфері підприємництва, торгівлі, відіграють значну роль у кадровому забезпеченні економіки, підвищенні її ефективності та конкурентоспроможності.

Значущість фахівців відповідної галузі для економіки ЄС зумовлена розширенням торговельних зв'язків між країнами ЄС, залученням нових держав-членів, розвитком харчової науки та актуалізацією таких категорій, як «функціональна їжа», «novel food», «харчові комахи».

Відтак перспективне економічне майбутнє країн-членів ЄС вимагає підготовки

конкурентоспроможних фахівців галузі товарознавства і торговельного підприємництва, які можуть вільно володіти теоретичними знаннями, практичними навичками, а також мати сформовані ціннісні правові установки, бути свідомими та відповідальними під час прийняття професійних рішень.

Вклад основного матеріалу. Створення та функціонування повної та всеохоплюючої зони вільної торгівлі між Україною та ЄС, поширення торговельних зв'язків, розширення асортименту товарів на споживчому ринку, євроінтеграційні проце-



Таблиця 1

**Аналіз чисельності поданих заяв
на спеціальність «Підприємництво, торгівля та біржова діяльність»**

	2018	2017	2016
Київський національний торговельно-економічний університет	497	1075	1342
Київський національний університет технологій та дизайну	61	112	224
Київський національний економічний університет імені Вадима Гетьмана	257	720	716
Національний університет харчових технологій	69	74	538
Державний університет телекомунікацій	66	132	–
Київський національний університет імені Тараса Шевченка	185	252	221
Таврійський національний університет імені В.І. Вернадського	27	46	–
Національний транспортний університет	5	183	–

си мали б сприяти збільшенню попиту на спеціальності сфери підприємництва та торгівлі. Однак із 2016 року прослідковується зменшення попиту абітурієнтів на вищезазначені спеціальності. Тому варто дослідити, чому виникає невідповідність між збільшенням можливостей для професійного становлення та зменшенням попиту на спеціальності у сфері підприємництва та торгівлі.

В Україні підготовку фахівців із товарознавства здійснюють близько 18 вищих навчальних закладів. Аналіз чисельності поданих заяв на спеціальність «Підприємництво, торгівля та біржова діяльність» дає підстави стверджувати про зменшення попиту абітурієнтів. Така тенденція прослідковується з 2016 р. (табл. 1).

Аналізуючи тенденцію зменшення попиту на зазначену спеціальність, можемо зробити висновок про те, що об'єктивно існують дві причини:

1) обрання студентами інших навчальних закладів;

2) обрання інших спеціальностей.

Щодо першого аспекту, то, розглядаючи статистику за останні кілька років, можна помітити, що кількість українців у польських установах вищої освіти зростала навіть не з арифметичною прогресією, а ще більш стрімко. У 2014 році було зафіксовано 15 000 українських студентів, які вступили на стаціонарну форму навчання. Якщо вирахувати в процентному співвідношенні до частки іноземних студентів у Польщі, то частина українців склала 42%. Станом на 2015 рік було зафіксовано відтік українських студентів до європейських університетів у кількості 50 тисяч громадян. На сьогодні, за даними, які Польща передала Міністерству освіти і науки України, у вищих навчальних закладах Польщі навчається майже 60 тисяч українців, при цьому в поточному році надійшло майже 39% з них.

Це дуже великий показник для обох країн. Міністр освіти України прокоментувала такі дані як природний процес, що був неминучим [1].

Крім економічних, активізації міграції українців до Польщі сприяють і політичні чинники, зокрема курс України на євроінтеграцію, набуття українцями можливостей безвізово подорожувати територією ЄС, що значно спрощує і здешевлює пошуки місця праці чи навчання за кордоном. Останніми роками Польща докладає багато зусиль для розвитку системи надання освітніх послуг іноземцям. Крім того, освіта іноземців є важливим шляхом поповнення трудових та інтелектуальних ресурсів країни. Тому відповідно до законодавства, яке набуло чинності 2014 р., іноземці-випускники польських навчальних закладів після завершення навчання мають можливість упродовж року залишатися в країні для пошуків роботи. З іншого боку, війна і криза в Україні мали очевидний вплив на прагнення української молоді навчатися в сусідній країні. Якщо у 2005 р. українці становили менше п'ятої частини всіх іноземних студентів, то в 2016 р. – понад половину. Стрімкий ріст чисельності іноземців, які здобувають освіту в Польщі (в шість із половиною разів після 2005 р.), останнім часом відбувається передусім завдяки збільшенню кількості студентів-українців, яких у 2016/2017 навчальному році нараховувалося 35,6 тис., або в понад 18 разів більше, ніж в 2005/2006 (близько 2 тис.) [2].

Щодо другого аспекту, то аналітичні дані МОН дають підстави стверджувати, що за результатами вступної компанії 2018 найпопулярнішими спеціальностями стали «Право», «Філологія», «Середня освіта», «Менеджмент» та «Медицина» [3]. У 2017 році – «Філологія», «Право» та «Менеджмент» Також серед лідерів – «Медицина», «Комп'ютерні науки», «Туризм»,



«Середня освіта», «Психологія» і «Економіка» (від 46тис до 40тис заяв). Тобто зміна попиту на спеціальності є незначною.

Таким чином, можна зробити висновок, що головною причиною зменшення попиту на досліджувану спеціальність є перша причина – обрання студентами інших навчальних закладів, а саме попит на польські навчальні заклади.

Отже, варто розглянути зміст освітніх програм у галузі підприємництва та торгівлі в польських навчальних закладах.

Польські освітні програми в галузі товарознавства, підприємництва та торгівлі.

Спершу потрібно зазначити, що в Польщі більший, ніж в будь-якій іншій країні ЄС, вибір навчальних закладів, де є спеціальності товарознавчого спрямування.

Економічний університет у Кракові

Факультет Товарознавства в Економічному університеті у Кракові є одним із найбільших центрів у Польщі, який готує фахівців високої кваліфікації в області розвитку і захисту якості товарів і послуг. На цьому факультеті готують фахівців в області управління якістю, управління торгово-митними оборотами, екологією продукції, менеджерам продукції, а також готують кваліфіковані кадри для підготовки і управління процесами виробництва, необхідними для функціонування економіки в умовах зростаючої конкуренції.

Кожна велика промислова і торгова компанія потребує фахівців якості, якими і є товарознавці. Пріоритетом факультету є надання студентам доступу до всебічних, міждисциплінарних, актуальних і практичних знань в області товарознавства, а також підвищення знань про товари і про можливості розвитку і оптимізації його якості, в тому числі про вплив наукових досліджень в області товарознавства на сучасну економіку. Випускники факультету «Товарознавство» можуть працювати у виробничих і сервісних компаніях у відділі директора з якості, у внутрішній і зовнішній торгівлі, у відділах із забезпечення, розвитку і контролю якості продукції, логістики, маркетингу, збуту.

Після закінчення даного напрямку випускники працюють також у науково-дослідних лабораторіях акредитації і сертифікації якості продуктів відповідно до вимог стандартів ISO, в установах сертифікації систем якості продуктів, а також у лабораторіях торгової інспекції, санітарно-епідеміологічних службах, інспекціях із захисту довкілля, інспекцій із контролю якості сільськогосподарських продуктів. Випускники факультету можуть також бути аудитором систем якості.

Факультет пропонує дві спеціальності: «Товарознавство» і «Управління і інженерія виробництва», які поєднують економічні науки з основами знань в області природних і технічних наук у вибраній області інженерії виробництва.

Товарознавство є окремим напрямком, що поєднує особливим чином економічні науки з основами знань в області природних і технологічних наук. Країни, які поставили на перше місце якість своїх продуктів, стали світовими лідерами в економіці. Польща намагається задовольнити потреби міжнародного ринку, який вимагає використання політики, спрямованої на поліпшення якості і звернення уваги на стандарти країн Європейського Союзу і міжнародні стандарти. Контролю якості продуктів вже недостатньо, необхідним є вплив на якість. Потрібні відповідні системи навчання і забезпечення якості відповідно до міжнародних норм ISO. Управління і інженерія виробництва є самостійним напрямком, який поєднує науки управління з основами технічних наук. На цій спеціальності готують фахівців із підготовки і управління виробничими процесами. Даний напрямок є важливим тому, що кожне підприємство потребує фахівців, які займаються управлінням, тобто керівництвом, організацією і контролем розробки і впровадження виробничих процесів.

Випускники отримують знання в області інженерії промислових процесів, технології, графіки й інженерного проектування, основ конструювання машин, інформаційної підтримки управління виробництвом, а також в області управління проектами, продукцією, людськими ресурсами. Після закінчення навчання випускник здобуде знання в області мікро- і макроекономіки, фінансово-економічного аналізу в підприємствах, основ бухгалтерського обліку і контролю витрат, логістики й інших.

Було здійснено порівняльний аналіз компетентностей, які формуються в процесі освітнього процесу в Морській академії та визначені в стандарті вищої освіти України за спеціальністю 076 «Підприємництво, торгівля та біржова діяльність» (табл. 3).

Таким чином, товарознавча освіта в Польщі є доволі популярною. Це пояснюється ґрунтовною освітою майбутніх фахівців галузі товарознавства, що бере свій початок із початку ХХ ст. Аналіз профілів освітніх програм дає підстави стверджувати про якісну підготовку майбутніх фахівців, що зумовлена актуальними компетентностями на вимогу провідних стейкхолдерів ЄС та сучасним змістом навчального матеріалу. На основі аналізу навчальних дисциплін можемо стверджувати про врахування



європейських тенденцій економічного розвитку, серед яких – екологізація, розвиток біотехнологій, агротуризм тощо.

Освіта у сфері товарознавства і торговельного підприємництва в Україні.

У сучасних умовах для майбутніх фахівців із товарознавства важливо акцентувати увагу на таких професійних аспектах, як технічні бар'єри в торгівлі, технічні регламенти, стандартизація, ринковий нагляд, оцінка відповідності, метрологія та акредитація, санітарні та фітосанітарні заходи, безпечність харчових продуктів та кормів, здоров'я та благополуччя тварин, здоров'я рослин, маркування харчових продуктів, здійснення державного контролю у сфері СФЗ, сприяння торгівлі між Україною та ЄС, промисловість і підприємництво, заснування та діяльність компаній, корпоративне управління, бухгалтерський облік і аудит, конкуренція та державна допомога тощо.

Соціально-економічні перетворення посилили трансформаційні процеси, викликали зміни суспільних цінностей, економічних тенденцій. У цих умовах інноваційного розвитку підприємництва, посилення торговельних оборотів, інтеграції України у світовий ринок змінилися вимоги роботодавців до якості підготовки майбутніх випускників, розширилася сфера їх професійної діяльності. Описані аспекти зумовлюють нагальну потребу в дослідженні професійної підготовки майбутніх бакалаврів із товарознавства і торговельного підприємництва.

Значущість спеціальності для економіки України зумовлена розширенням торговельних меж, підписанням Україною Угоди про асоціацію, створенням повної та всеохоплюючої зони вільної торгівлі з ЄС, цілями якої є:

- сприяння поступовому зближенню сторін на основі спільних цінностей і тісних привілейованих зв'язків, а також поглиблення зв'язку України з політикою ЄС та її участь у програмах та агентствах;

- сприяння, зберегання й зміцнення миру та стабільності в регіональному та міжнародному вимірах відповідно до принципів Статуту ООН і Гельсінського прикінцевого акта Наради з безпеки та співробітництва в Європі 1975 року, а також цілей Паризької хартії для нової Європи 1990 року;

- запровадження умов для посилення економічних та торговельних відносин, які вестимуть до поступової інтеграції України до внутрішнього ринку ЄС, у тому числі завдяки створенню поглибленої і всеохопної зони вільної торгівлі, як це визначено в Розділі IV («Торгівля і питання, пов'язані

з торгівлею») цієї Угоди, та підтримання зусиль України стосовно завершення переходу до ринкової економіки, в тому числі шляхом поступової адаптації її законодавства до *acquis* ЄС.

Відтак перспективне економічне майбутнє України вимагає підготовки конкурентоспроможних фахівців галузі товарознавства і торговельного підприємництва, які можуть вільно володіти теоретичними знаннями, практичними навичками, а також мати сформовані ціннісні правові установки, бути свідомими та відповідальними під час прийняття професійних рішень.

Загальні компетентності, що формуються в процесі професійної підготовки майбутнього бакалавра з товарознавства, є результатом вивчення гуманітарних дисциплін. До зазначених груп компетентностей відносяться: здатність до соціальної адаптації, комунікативність, толерантність, вміння працювати в команді, автономність і відповідальність під час прийняття рішень тощо. Професійні компетентності бакалаврів із товарознавства і торговельного підприємництва визначаються як готовність упроваджувати професійну діяльність на визначеному рівні, турбуючись про якість, усвідомлюючи можливі ризики.

Висновки. Проведений аналіз компетентностей, що мають бути сформовані в процесі освітньої діяльності України (стандарт освітньої діяльності спеціальності «підприємництво, торгівля та біржова діяльність» та Польщі (Економічний університет в Кракові), дозволив зробити певні висновки.

1. В українському варіанті профілю компетентностей відсутні ті, що стосуються таких аспектів: використання критичного і інноваційного підходів, здатність до самоосвіти, наявність мовних навичок відповідно до вимог до рівня B2 Європейської системи для мов, знання правил охорони праці та техніки безпеки, глибокі знання про людину, зокрема, в якості суб'єкта соціальних структур і правил їх функціонування, ґрунтовні знання про місце соціальних наук у системі наук і їх відношення до інших наук, знання видів соціальних зв'язків, які відповідають областям науки і наукових дисциплін; підходить для направлення товару і знання їхньої думки із цього питання, знання і розуміння основних концепцій і принципів в області охорони промислової власності і необхідність в управлінні інтелектуальної власності.

2. Український варіант компетентностей детальніше описує внутрішньогалузеві аспекти професійної діяльності



Таблиця 3

Співставлення компетентностей, якими повинні оволодіти польські та українські студенти, майбутня професійна діяльність яких належить до сфери товарознавства і торговельного підприємництва

Компетентності	Компетентності Україна
WT-ST2-TO-K01-18 усвідомлює необхідність доповнити і поліпшити отримані знання і навички (навчання протягом усього життя), може надихнути і організувати процес навчання інших	–
WT-ST2-TO-K04-18 турботи про наслідки професійної діяльності для довкілля	Здатність ініціювати заходи щодо збереження навколишнього природного середовища і здійснення безпечної діяльності. Застосовувати одержані знання і уміння для ініціювання та реалізації заходів у сфері збереження навколишнього природного середовища й здійснення безпечної діяльності підприємницьких, торговельних та біржових структур.
WT-ST2-TO-K05-18 вміє правильно визначати пріоритети для реалізації важливих соціальних, економічних та світоглядних питань	Здатність до абстрактного мислення, аналізу та синтезу.
WT-ST2-TO-K06-18 правильно визначає і вирішує професійні задачі	Застосовувати знання, набуті в процесі навчання, для виявлення, постановки та вирішення завдань щодо організації підприємницької, торговельної та біржової діяльності в різних практичних ситуаціях.
WT-ST2-TO-K07-18 визначає відповідальність за оцінку ризиків, застосовуваних методів дослідження і створення умов для безпечної експлуатації	Виявляти ініціативу і самостійність у різних напрямках, брати відповідальність за результати діяльності, підтримувати загальний рівень фізичної активності й здоров'я для досягнення професійних цілей.
WT-ST2-TO-K08-18 здатний мислити і діяти в підприємницькому дусі	Здатність застосовувати знання в практичних ситуаціях, виявляти, ставити та вирішувати завдання.
WT-ST2-TO-K09-18 дотримується правових, економічних та етичних принципів у бізнесі	Використовувати професійно-орієнтовані знання та практичні уміння в процесі реалізації принципів, організаційних форм і прийомів управління у сфері підприємництва, торгівлі та біржової діяльності.
WT-ST2-TO-K10-18 свідомо застосовує критичний і інноваційний підхід	–
WT-ST2-TO-U05-18 вміє обмінюватися інформацією та поглядами з фахівцями у своїй галузі	Здатність до пошуку, оброблення та аналізу інформації з різних джерел.
WT-ST2-TO-U06-18 може визначити напрямки подальшого навчання та реалізувати процес самонавчання	–
WT-ST2-TO-U07-18 здатний проаналізувати запропоноване вирішення конкретних проблем у сфері товарів та запропонувати відповідні рішення	Використовувати професійно-орієнтовані знання та практичні уміння в процесі реалізації принципів, організаційних форм і прийомів управління у сфері підприємництва, торгівлі та біржової діяльності.
WT-ST2-TO-U09-18 може отримувати інформацію з літератури, база даних і інших джерел належним чином обрані, також англійською мовою або інші сторонні, і виконувати їх критичний аналіз і вибір основного	Здатність до пошуку, оброблення та аналізу інформації з різних джерел.



WT-ST2-TO-U12-18 має мовні навички в області науки і наукових дисциплін, що мають відношення до товару, відповідно до вимог до рівня B2 Європейської системи для мов	–
WT-ST2-TO-U13-18 здатність правильно робити висновок на основі даних із різних джерел	Здатність до пошуку, оброблення та аналізу інформації з різних джерел.
TO-U14-18 здатність використовувати методи і інструменти в наукових дослідженнях в області науки і наукових дисциплін, що мають відношення до товару	Володіти відповідними методами та інструментарієм для обґрунтування рішень щодо створення й функціонування підприємницьких, торговельних та біржових структур.
WT-ST2-TO-U15-18 має можливість комплексної оцінки якості продукції	Оцінювати характеристики товарів і послуг у підприємницькій, торговельній та біржовій діяльності за допомогою сучасних загальнонаукових й спеціальних методів, технічних засобів та інформаційних технологій.
WT-ST2-пO-U21-18 знає правила охорони праці та техніки безпеки	–
WT-ST2-пO-W01- має передові знання в області соціальних наук, а також знання в галузі технічних і природничих наук, що проводяться під керівництвом: товари; необхідно зрозуміти основні явища і процеси соціального і природного	Знання та розуміння теоретичних засад підприємницької, торговельної та біржової діяльності.
WT-ST2-TO-W02-18 має глибокі знання про людину, зокрема, в якості суб'єкта соціальних структур і правил їх функціонування	–
WT-ST2-пO-W03-18 має ґрунтовні знання про місце соціальних наук у системі наук і їх відносини по відношенню до інших наук	–
WT-ST2-пO-W04-18 знає види соціальних зв'язків, які відповідають областям науки і наукових дисциплін, вона підходить для направлення товару і знає їхню думку із цього питання	–
WT-ST2-TO-W06-18 має глибокі знання окремих методів та інструментів, у тому числі методів інтелектуального аналізу даних, відповідних областей науки і наукових дисциплін, що мають відношення до товару	Володіти відповідними методами та інструментарієм для обґрунтування рішень щодо створення й функціонування підприємницьких, торговельних та біржових структур.
WT-ST2-TO-W12-18 знає і розуміє основні концепції і принципи в області охорони промислової власності і необхідність в управлінні інтелектуальної власності	–
WT-ST2-пO-W13-18 знає загальні принципи створення і розвитку форм індивідуального підприємництва, використовуючи знання галузі науки і наукових дисциплін, що мають відношення до товару	Знання та розуміння теоретичних засад підприємницької, торговельної та біржової діяльності. Розуміння форм взаємодії суб'єктів ринкових відносин. Використовувати знання форм взаємодії суб'єктів ринкових відносин для організації різних напрямів діяльності підприємницьких, торговельних та біржових структур.
WT-ST2-TO-W14- 18 знання основних принципів здоров'я і безпеки	Здатність діяти відповідально та свідомо, підтримувати загальний рівень фізичної активності й здоров'я для ведення активної соціальної та професійної діяльності.



(характеристики товарів і послуг, нормативно-правового регулювання, основ обліку та оподаткування, організації зовнішньоекономічної діяльності тощо), в той час як польський варіант вказує лише на необхідність формування знань, що пов'язані з товарознавством.

Підсумовуючи результати аналізу, варто наголосити, що український варіант профілю компетентностей майбутнього фахівця у сфері товарознавства вимагає перегляду та включення таких вагомих компетентностей, як необхідність формування здатності використання критичного і інноваційного підходів, здатності до самоосвіти, мовних навичок відповідно до вимог до рівня B2

Європейської системи для мов, знання правил охорони праці та техніки безпеки.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Скільки українських студентів вступили в польські ВНЗ 2017? URL: <http://up-study.net/uk/articles-view/items/skilki-ukrajinskix-studentiv-vstupili-v-polski-vnz-2017.html>.
2. Сучасна міграція українців до Польщі та пов'язані з нею виклики. URL: http://www.niss.gov.ua/content/articles/files/migrats_Pol-fbd2a.pdf.
3. МОН назвало ТОП-5 спеціальностей за підсумками подання мільйону заяв вступників. URL: <https://mon.gov.ua/ua/news/mon-nazvalo-top-5-najpopulyarnishih-specialnostej-ta-vishiv-za-pidsumkami-podannya-miljonu-zayav-vstupnikov>.



УДК 378.14

ПРОЕКТУВАННЯ ЗМІШАНОГО НАВЧАННЯ У ВИЩІЙ ШКОЛІ

Ручинська Н.С., к. пед. н.,
доцент кафедри економічної кібернетики і математичного моделювання
Миколаївський національний аграрний університет

У статті порушено питання методологічного забезпечення процесів освоєння і впровадження технологій змішаного навчання. Запропоновано схему проектування змішаного навчання у вищій школі, яке являє собою оптимальну інтеграцію аудиторної та позааудиторної роботи. Визначено види навчальної діяльності в умовах змішаного навчання та запропоновано відсоткове планування навчального часу для аудиторної та позааудиторної керованої роботи.

Ключові слова: змішане навчання, проектування змішаного навчання, освітнє середовище університету, навчальний веб-ресурс дисципліни.

В статье затронуты вопросы методологического обеспечения процессов освоения и внедрения технологий смешанного обучения. Предложена схема проектирования смешанного обучения в высшей школе, которое представляет собой оптимальную интеграцию аудиторной и внеаудиторной работы. Определены виды учебной деятельности в условиях смешанного обучения, и предложено процентное планирование учебного времени для аудиторной и внеаудиторной управляемой работы.

Ключевые слова: смешанное обучение, проектирование смешанного обучения, образовательная среда университета, учебный веб-ресурс дисциплины.

Ruchinska N.S. DESIGN OF BLENDED LEARNING IN HIGHER EDUCATION

Saturation of the educational process by modern means of information and communication technologies creates conditions for increasing the share of active forms of educational activity of applicants of higher education, intensification of their independence in gaining knowledge and technological integration of classroom and non-auditing work. In connection with this, higher education institutions are increasingly dominated by mixed learning, which organically combines the audience and extra-curriculum work of the applicant. Under mixed learning, we will understand the purposeful process of acquiring knowledge, skills and abilities in terms of integrating the academic and extra-curricular educational activities of higher education graduates on the basis of complementary technologies of traditional, electronic, distance and mobile learning.

One of the important features of using mixed learning is its structure. It consists of three main stages:

1. Classes in the classroom (lecture notes, practical examples).
2. Work in the educational web resource (interactive lectures, practical tasks, thematic discussions, accumulation of points).
3. Summing up the study of the topic in the audience (conclusions, consolidation and verification of knowledge, rating).

Designing mixed learning includes lectures on the Internet with practical classes in the classroom; traditional lessons with their subsequent discussions in the forum or in correspondence by e-mail; group work on homework using Internet technologies with subsequent discussions in the audience; other combinations of electronic Internet technologies and traditional teaching methods.

Significant expansion of the informational educational environment, access to world information resources contributes to increasing the motivation of applicants to study, strengthening their creative self-realization, mastering the skills of working with telecommunications, as the necessary living conditions in the information society.

Key words: blended learning, design of blended learning, university educational environment, educational web resource of discipline.

Постановка проблеми. Стрімкий розвиток інформаційно-комунікаційних технологій сприяє впровадженню в освітній процес методів електронної освіти (e-learning), що передбачає розробку нових педагогічних технологій, у тому числі технології змішаного навчання (blended learning). Основна мета реалізації змішаного навчання полягає в об'єднанні переваг традиційного очного та дистанційного навчання. Технології змішаного навчання активно використовують більшість європейських університетів. В Україні використання змішаних техноло-

гій навчання в сучасному освітньому просторі також є актуальним.

Насичення освітнього процесу сучасними засобами інформаційно-комунікаційних технологій створює умови для збільшення частки активних форм освітньої діяльності здобувачів вищої освіти, інтенсифікації їх самостійності в здобутті знань та технологічної інтеграції аудиторної та позааудиторної роботи. У зв'язку із цим у закладах вищої освіти дедалі більше домінує змішане навчання, яке органічно поєднує аудиторну та позааудиторну роботу здобувача.



Рис. 1. Проектування змішаного навчання

Аналіз останніх досліджень. Теоретичне обґрунтування сутності поняття змішаного навчання отримало свій розвиток у працях таких вітчизняних науковців, як В.М. Кухаренко [2], Ю. В. Триус [8], А.М. Стрюк [6]. Теоретичні основи дистанційного навчання досліджені в працях Н.В. Морзе [3], В.В. Олійника [4], О.М. Самойленка [5] та інших. У своїх працях дослідники підкреслюють високий потенціал науково-освітньої мережі в наданні можливості українській науково-освітній спільноті вирішувати найважливіші питання розвитку інформаційних технологій та досліджень, створенні середовища високошвидкісного обміну інформацією, організації доступу до світових електронних бібліотек, баз даних, наукових та освітніх порталів, дистанційних та тренажерних серверів, реалізації програм дистанційної освіти.

У сучасній системі вищої освіти освоєння технології змішаного навчання має фрагментарний характер і не базується на комплексному науковому та методичному забезпеченні. Науково обґрунтоване розв'язання зазначеної проблеми вимагає методологічного забезпечення процесів освоєння і впровадження моделей змішаного навчання, переосмислення цілей, форм та методів підготовки фахівців. Мета статті – визначити педагогічні аспекти проектування змішаного навчання у вищій школі.

Виклад основного матеріалу. Вітчизняні науковці виділяють два напрями трактування терміну змішаного навчання. Перший підхід: основний матеріал викладається в рамках дистанційного курсу, який передбачає самостійну роботу здобувача; закріплення і відпрацювання матеріалу проходить на очних заняттях, що реалізуються з

використанням активних методів навчання. Другий підхід: змішане навчання – це використання розподілених інформаційно-освітніх ресурсів у стаціонарному навчанні із застосуванням елементів асинхронного й синхронного дистанційного навчання.

Змішана модель навчання – це модель використання розподілених інформаційно-освітніх ресурсів у стаціонарному навчанні із застосуванням елементів асинхронного й синхронного навчання. Змішане навчання допускає збереження загальних принципів побудови традиційного освітнього процесу. Ідея застосування елементів асинхронного й синхронного навчання в змішаному навчанні полягає в тому, що певну частину навчальних дисциплін здобувачі освоюють у традиційних формах навчання (стаціонарній або заочній тощо), а іншу частину дисциплін (або дисципліни) – за технологіями змішаного навчання [1; 7].

Ми під змішаним навчанням будемо розуміти цілеспрямований процес здобування знань, умінь та навичок в умовах інтеграції аудиторної та позааудиторної освітньої діяльності здобувачів вищої освіти на основі взаємного доповнення технологій традиційного, електронного, дистанційного та мобільного навчання.

Однією з важливих особливостей використання змішаного навчання є його структура. Воно складається з трьох основних етапів (Рис. 1).

Електронна модель має одну головну відмінність від традиційного навчання – вона більш гнучка. За такої форми навчання відпадає потреба щодня їздити до закладу освіти. Навчатись можна в будь-якому місці та в будь-який зручний для здобувача час. Матеріали в системі змішаного навчання



викладені на сайті курсу, тому зникає необхідність їх відшукувати на просторах Інтернету, що дозволяє дещо економити час. Але ця гнучкість усе одно не дасть розслабитись, адже існують терміни виконання завдань.

Проектування змішаного навчання містить такі види навчальної діяльності:

- лекційні заняття в Інтернеті з практичними заняттями в аудиторії;
- традиційні заняття з наступним їх обговоренням у форумі чи в переписці по електронній пошті;
- групову роботу над домашнім завданням із застосуванням Інтернет-технологій із наступним його обговоренням в аудиторії;
- традиційні практичні заняття або семінари з відеоконференціями;
- лекційні заняття в аудиторії з консультаціями з викладачем через Інтернет;
- виконання домашнього завдання і відсилання його через Інтернет на перевірку до викладача;
- рольові, симулятивні ігри у віртуальному середовищі під час заняття або у вільний час здобувача;
- інші комбінації електронних інтернет-технологій і традиційних методик навчання.

Оцінка успішності здобувачів вищої освіти у змішаному навчанні проводиться в різних формах. Можливе тестування, а також виконання різних, у тому числі групових, проєктів, написання есе, доповідей і рефератів, виконання контрольних робіт. Усе це передається викладачеві для перевірки через систему обміну файлами. Перевіривши роботу, викладач висилає здобувачеві персональні коментарі щодо роботи й оцінку або рекомендації з доробки. Тестування може проводитися і в аудиторії в присутності викладача.

Фінальна оцінка – залік чи іспит – проводиться тільки в аудиторії. Завдяки тому, що здобувачі вищої освіти залишають свої результати на сайті, викладач отримує можливість спостерігати виконання, прогрес та ритм роботи кожного здобувача.

Під час змішаного навчання також докорінно змінюється роль викладача. Він стає доступний для здобувачів вищої освіти не тільки під час аудиторних занять, спілкування стає можливе не тільки в спеціально виділений час, а й поза ним. Це дозволяє здобувачам ставити питання викладачу в будь-який момент за допомогою електронної пошти, форумів тощо. Головною ж функцією викладача стає керування процесом навчання, розвитком, він створює умови для самостійного навчання, виступає в ролі партнера, консультанта.

Викладач перестає бути для здобувача вищої освіти єдиним джерелом інформації. Водночас зміщується акцент із формування репродуктивних навичок, таких як запам'ятовування і відтворення, на розвиток аналітичних умінь, в основі яких лежить співставлення, синтез, аналіз, оцінювання виявлених зв'язків, планування групової взаємодії з використанням інформаційно-комунікаційних технологій [3].

Система змішаного навчання добре діє у випадках, коли електронне навчання використовують перед аудиторним навчанням. У цьому випадку складові частини комплексу підсилюють одна одну. Наприклад, опанування здобувачами теоретичної частини за певною темою дозволяє викладачеві заощадити багато часу під час групового заняття завдяки тому, що здобувачі вже ознайомлені з теорією і перебувають в одному смислового полі. Унаслідок цього заняття набуває практичної спрямованості, оскільки викладач використовує час, що звільнився, на практичне опрацювання одержаних знань.

Завдяки використанню інформаційно-комунікаційних технологій здобувач і викладач можуть плідно співпрацювати не тільки під час занять в аудиторії, а й за межами освітнього закладу. Але при цьому не слід відмовлятися від традиційних методів навчання, які добре відомі і в деяких навчальних ситуаціях незамінні для відпрацювання певних умінь і навичок. Тому на сьогоднішній день змішана форма навчання є оптимальним варіантом організації освітнього процесу в закладах вищої освіти України. Вона має низку очевидних переваг:

- модульний принцип побудови програми комбінованого навчання дозволяє з набору незалежних курсів-модулів сформувати навчальну програму, що відповідає індивідуальним чи груповим потребам здобувачів вищої освіти;
- різносторонній виклад матеріалу полегшує здобувачам його сприйняття, а сучасні засоби навчання і комунікаційні технології оптимізують процес вироблення необхідних навичок практичного застосування набутих знань;
- попри те, що змішане навчання є до певної міри індивідуалізованим, воно вимагає більшої універсальності викладу навчального матеріалу, що робить його придатним для широкого кола здобувачів вищої освіти з різним рівнем підготовки та мотивації;
- Інтернет-зв'язок забезпечує наявність одночасного доступу до набагато ширшої аудиторії, що неможливо зробити в умовах традиційного навчання;



– поєднання традиційної і онлайн- форм навчання дає можливість здобувачам вищої освіти, які не змогли чи не встигли опрацювати навчальний матеріал, надолужити пропущене або вдосконалити свій рівень знань самостійно, за необхідності звертаючись за консультацією до викладача або однокурсників у дистанційній формі;

– зручний темп навчання, висока швидкість оновлення навчальної програми, можливість користуватися різноманітними мультимедійними засобами та великою кількістю джерел інформації в поєднанні з традиційною системою контролю знань за менших затрат коштів вигідно відрізняють програми змішаного навчання від програм електронного чи дистанційного навчання;

– зменшує навчальне навантаження здобувачів вищої освіти;

– розвиває навички самостійного навчання й самоконтролю.

Зазначимо, що в умовах кредитно-трансферної системи організації освітньої діяльності близько 50–60% інформації здобувачеві необхідно опанувати самостійно. Виходячи із цього, суттєво зростає необхідність більше уваги приділяти організації та контролю самостійної роботи здобувачів вищої освіти. Перед науково-педагогічними працівниками постає завдання забезпечити якісну підготовку фахівців в умовах освітнього середовища університету.

Функціональні можливості освітнього середовища університету відкривають нові перспективи для підвищення ефективності освітнього процесу за рахунок асинхронного і синхронного навчання. Ідея застосування елементів асинхронного й синхронного навчання полягає в тому, що певну частину навчальних матеріалів бакалаври освоюють у традиційних формах навчання – стаціонарній або заочній тощо, а іншу частину матеріалів – шляхом самостійної роботи в єдиному освітньому веб-просторі університету.

У структурі заняття самостійна робота домінує. Викладач бере участь на стадії постановки завдання, під час розроблення методичних вказівок і здійснює контроль. При цьому практична робота, подана засобами веб-ресурсу навчальної дисципліни, може бути представлена:

– в текстово-графічному вигляді у форматі веб-сторінки;

– у вигляді мультимедійної презентації з покроковим рішенням завдання;

– у вигляді відеозапису процесу виконання, наприклад, на дошці чи папері, або в спеціальній програмі (запис з екрану комп'ютера).

Широкою популярністю серед здобувачів користуються саме відеозаписи до

практичних занять, що дають можливість у зручному темпі розібратись із темою і вирішити поставлені завдання. Такі відео збираються на відео-сервісі Youtube і транслюються у веб-ресурсі навчальної дисципліни. Застосування відеофрагментів та інших аудіовізуальних засобів в освітньому процесі викликає інтерес у здобувачів вищої освіти, підвищує мотивацію до вивчення дисципліни, пробуджує цікавість.

Здійснення керівництва з боку викладача, систематичний контроль за поетапними і кінцевими результатами самостійної роботи здобувачів у єдиному освітньому веб-просторі університету, оперативне доведення до відома здобувачів оцінки результатів їх самостійної роботи і внесення відповідних коректив у її організування надає нові можливості для більш активного залучення бакалаврів в освітній процес, підвищення якості освіти та впевненого наближення до європейських стандартів.

Висновки. Інтеграція очної та дистанційної форм навчання дає здобувачу вищої освіти можливість навчатися в групі з викладачем і додатково вдома в зручний для нього час, він сам встановлює оптимальну швидкість і інтенсивність процесу навчання; прискорюється розвиток самоорганізації, самодисципліни здобувача, формування міжособистісних комунікацій, уміння працювати в команді, що є необхідним для професійного становлення фахівця. Таким чином, виявлено, що для вирішення завдань інтенсифікації професійної підготовки фахівців найбільш широкі можливості надає змішане навчання. Значне розширення інформаційного освітнього середовища, доступ до світових інформаційних ресурсів сприяє зростанню мотивації здобувачів до навчання, посиленню їх творчої самореалізації, оволодінню навичками роботи з телекомунікаціями – як необхідних умов життя в інформаційному суспільстві.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Ахмад І.М. Навчання студентів немовних спеціальностей в дистанційній і змішаній формі // Актуальні проблеми викладання іноземних мов для професійного спілкування: Матеріали Всеукр. наук.-практ. конф., 6-7 квіт. 2012 р.: У 3 т. Дніпропетровськ: Біла К.О., 2012. URL: <http://www.confcontact.com>.
2. Кухаренко В.М. Системний підхід до змішаного навчання. Інформаційні технології в освіті. 2015. № 24. URL: http://ite.kspu.edu/webfm_send/846.
3. Морзе Н.В. Дистанційна технологія як основа сучасних інформаційних технологій у навчанні // Нові технології навчання: збірник наукових праць. Вінниця: Академія педагогічних наук України; Вінницький соціально-економічний інститут університету «Україна». 2011. Вип. 30. С. 32–42.



4. Олійник В.В. Теоретичні та методичні засади розвитку системи підвищення кваліфікації працівників профтєхосвіти на основі дистанційних технологій. Київ, 2010. 268 с.
5. Самойленко О.М., Бацуровська І.В., Самойленко О.О., Доценко Н.А. Упровадження моделі підготовки магістрів до освітньо-наукової діяльності в умовах масових відкритих дистанційних курсів. Електронне наукове видання: Інформаційні технології і засоби навчання. Том 64 № 2 (2018). URL: <https://journal.iitta.gov.ua/> (дата звернення 29.09.2018).
6. Стрюк А.М. Проектування комбінованого навчання системного програмування бакалаврів програмної інженерії // Теорія та методика навчання математики, фізики, інформатики: зб. наук. праць. Випуск X: в 3-х томах. Кривий Ріг, 2012. Т. 3: Теорія та методика навчання інформатики. С. 157–164.
7. Таппасханова М. А. Дистанционное обучение – способ реализации образовательной траектории. Almaty. 2011. № 8. С. 44–48.
8. Триус Ю.В. Комбіноване навчання як інноваційна освітня технологія у вищій школі // Теорія та методика електронного навчання: збірник наукових праць. Випуск III. Кривий Ріг, 2012. С. 299–308.



УДК 373.2.011.3.-051.005.336.2(045)

МЕТОДИЧНА КОМПЕТЕНТНІСТЬ ВИХОВАТЕЛІВ ЗАКЛАДІВ ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ ЯК ФАКТОР СТАНОВЛЕННЯ ЇХ ПРОФЕСІОНАЛІЗМУ

Сирова Ю.В., к. пед. н.,
викладач кафедри теорії та методики дошкільної освіти
Комунальний заклад «Харківська гуманітарно-педагогічна академія»
Харківської обласної ради

У статті теоретично обґрунтовано науково-практичні засади методичної компетентності вихователів дошкільних закладів освіти як фактор їх професійного становлення. Розкрито зміст поняття «методична компетентність вихователя». Виокремлено певні педагогічні умови розвитку методичної компетентності вихователя закладу дошкільної освіти в процесі його педагогічної діяльності. Здійснений у статті аналіз науково-практичних засад методичної компетентності дозволяє в подальшому вирішити завдання вдосконалення системи методичної роботи з формування професіоналізму вихователів дошкільних закладів освіти.

Ключові слова: дошкільна освіта, вихователь, професійна компетентність, методична компетентність, педагогічні умови.

В статье теоретически обоснованы научно-практические основы методической компетентности воспитателей учреждений дошкольного образования как фактор их профессионального становления. Раскрыто содержание понятия «методическая компетентность воспитателя». Выделены определенные педагогические условия развития методической компетентности воспитателя учреждений дошкольного образования в процессе его педагогической деятельности. Проведенный в статье анализ научно-практических основ методической компетентности позволяет в дальнейшем решить задачи совершенствования системы методической работы по формированию профессионализма воспитателей учреждений дошкольного образования.

Ключевые слова: дошкольное образование, воспитатель, профессиональная компетентность, методическая компетентность, педагогические условия.

Syrova Yu.V. PRESCHOOL TEACHERS' METHODOLOGICAL COMPETENCE AS A FACTOR OF FORMATION OF THEIR PROFESSIONALISM

The article clarifies the issues of scientific works which are relevant for the theoretical substantiation of scientific and practical principles of methodical competence of preschool teachers.

The methodical competence of a preschool teacher is defined as a complex of the teacher's professional qualities which provides effective teaching and educational activities in the educational institution.

We singled out the certain pedagogical conditions of development of the methodical competence of the preschool teacher in the process of his pedagogical activity: development of values-based attitude to the pedagogical activity based on integration of the personal position of the preschool teacher and his/her general cultural, psychological and pedagogical, methodological and methodical knowledge, actualization of his/her individual experience; the teacher's incorporation in the active creative team-work in the following systems: "teacher – child", "teacher – teacher", "teacher - specialist in teaching methods in the preschool intuition", "teacher – parents" based on the "subject-subjective" relationships; the implementation of differentiated integral methodical support of the teacher's activity, which has an analytical character, and its results is diagnostic orientation, and involves the development of pedagogical skills and the skills necessary for the independent pedagogical activity (self-organization, self-regulation); reflection of pedagogical actions at different stages of the activity (self-study and self-assessment).

Key words: preschool education, preschool teacher, professional competence, methodical competence, pedagogical conditions.

Постановка проблеми. Динамічні процеси суспільно-економічного життя в цілому та зміни в системі освіти в Україні виявили певні тенденції в ставленні до професіоналізму фахівців. Необхідною стає глибока професіоналізація діяльності спеціалістів освіти, спостерігається інтеграція знань, підвищується значимість інтегрованих умінь для здійснення професійної діяльності. Потреба в забезпеченні дошкільної ланки освіти в Україні висококваліфікова-

ними педагогами зумовлює актуальність і доцільність розробки теоретичних засад і практичних аспектів формування у вихователів закладів дошкільної освіти методичної компетентності.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. У межах нашого дослідження важливим є аналіз робіт вчених, присвячених вимогам формування професійно-педагогічної компетентності педагога (А. Богуш, Н. Денисенко, Н. Гавриш, І. Зязюн, Е. Кар-



пової, О. Кононко, Н. Кудикіної, Н. Лисенко, Н. Ничкало, В. Петроченко, Т. Поніманської, Л. Хоружої, І. Шмиголь). Науковий інтерес становлять дослідження, присвячені вивченню проблеми формування методичної компетентності, та праці, в яких розкрито окремі аспекти методичної роботи в закладах освіти (Н. Ганжа С. Азаришвілі, О. Бігич, О. Біляковська, В. Вакуленко, Н. Ганжа, Т. Гущина, Т. Загривна, А. Кузьмінський, І. Ковальова, О. Корнева, А. Майєр, А. Мормуль, І. Петрук, Н. Рогальська, Т. Шамова).

Проте недостатньо вивченими залишається низка питань, пов'язаних із специфікою умов, методів і засобів формування методичної компетенції в процесі професійного становлення вихователя закладу дошкільної освіти.

Постановка завдання. Мета статті – теоретично обґрунтувати науково-практичні засади методичної компетентності вихователів закладів дошкільної освіти як фактору їх професійного становлення.

Виклад основного матеріалу дослідження. Науковий пошук дозволив з'ясувати, що проблема кадрового забезпечення закладів дошкільної освіти фахівцями дошкільного профілю високої кваліфікації стоїть особливо гостро. Зростає значущість підвищення кваліфікації педагогічних кадрів як складової частини системи безперервної освіти, збільшуються запити науки і практики в розкритті особливостей підвищення кваліфікації педагогічних працівників у самих закладах освіти.

У зв'язку з вищевикладеним актуальним у справі професійної підготовки вихователів дошкільного навчального закладу є компетентнісний підхід. Дослідження професійно-педагогічної компетентності – один із провідних напрямів діяльності цілого ряду вчених (А. Богуш, Н. Денисенко, Н. Гавриш, І. Зязюн, Е. Карпової, О. Кононко, Н. Кудикіної, Н. Лисенко, Н. Ничкало, В. Петроченко, Т. Поніманської, Л. Хоружої, І. Шмиголь).

У сучасній науково-педагогічній літературі відсутні як єдине визначення дефініції «професійна компетентність», так і єдине розуміння тлумачення її змісту.

На думку І. Шмиголь, професійна компетентність педагога – це складний комплекс, який включає професійні знання, вміння, навички, готовність до діяльності, а також цілий ряд професійно важливих особистісних якостей, таких як: креативність, мобільність, комунікабельність, толерантність, урівноваженість, чуйність, доброзичливість, прагнення до самопізнання, саморозвитку і самореалізації, саморефлексії та ін [11, с. 198].

В. Петроченко зазначає, що професійна компетентність (лат. *competere* – досягати, прагнути) педагога – інтегративна риса, що включає знання, вміння, навички, зафіксовані у кваліфікаційних вимогах, та особистісні нахили й орієнтири щодо розвитку особистісної культури, поглиблення власного досвіду, здійснення інноваційної діяльності [8, с. 34].

Теоретичний аналіз наукових праць показав, що у структурі професійної компетентності педагога більшість учених виділяють три складові частини: науково-теоретичну, методичну та психолого-педагогічну.

Ці положення послугували передумовою до виділення методичної сфери в професійній діяльності вихователів. І, як наслідок, розвиток методичної компетентності вихователя в процесі професійно-педагогічної діяльності став одним із пріоритетних завдань методичної служби закладів дошкільної освіти.

У ході роботи над дослідженням виявлено, що нині відбувається переоцінка методичної роботи фахівців системи освіти. Поступово створюються нові моделі методичної підготовки, що відповідають запитам сучасного суспільства. З'являються нові напрями і форми. Якісно змінюється зміст, проявляється така тенденція, як варіативна і різнорівнева діяльність залежно від запитів і готовності навчальних закладів.

Аналіз першоджерел показав, що ряд дослідників виділяє методичну роботу як провідний чинник становлення методичної компетентності вихователя, що є важливою складовою частиною професійної компетентності педагогів.

О. Корнева у своїх дослідженнях зазначає, що методична робота є обов'язковим та важливим складником освітньої діяльності дошкільного навчального закладу і системи підвищення кваліфікації педагогів [5, с. 9].

У роботах щодо дослідження проблеми методичної роботи в ЗДО Н. Ганжа зазначає, що методична робота в закладах дошкільної освіти має спонукати вихователя до роботи над підвищенням свого фахового рівня, сприяти збагаченню педагогічного колективу знахідками, допомагати молодим вихователям переймати майстерність у більш досвідчених колег [4, с. 15].

На основі аналізу наукових праць можна побачити, що на сьогодні сучасна методична служба є складним структурним підрозділом, що здійснює в кожному дошкільному навчальному закладі декілька напрямів діяльності: організаційно-управлінську, дослідно-експериментальну, методичну, організаційно-педагогічну, інформаційно-



аналітичну. Цільовим призначенням діяльності методичної служби є надання допомоги педагогові в його професійному розвитку.

Доцільно зазначити, що сучасна ситуація в освіті ставить педагога в принципово нові умови, для яких характерні відсутність жорсткої регламентації педагогічної діяльності, значне розширення інформаційного поля, модернізація соціальних функцій педагога, розвиток індивідуальності, готовність до ухвалення рішень, мобільність застосування професійних якостей.

На основі аналізу наукових праць можна виділити, що одним із завдань методичної системи освітньо-педагогічного процесу є формування методичної компетентності педагога.

На даний час методична компетентність педагогічного працівника як результат і найважливіший показник рівня професійної компетентності потребує переосмислення й уточнення в силу зміни самого змісту й вимог до якості освіти.

Аналіз психолого-педагогічних джерел свідчить про те, що окремі аспекти проблеми формування методичної компетентності цікавили таких дослідників, як С. Азаришвілі, О. Бігич, О. Біляковська, В. Вакулєнко, Т. Гущина, Т. Загривна, А. Кузьмінський, І. Ковальова, Т. Кочарян, А. Майєр, А. Мормуль, І. Петрук, Н. Рогальська, Т. Шамова.

На підставі аналізу психолого-педагогічної літератури в області освітньої теорії і практики можна зробити висновок про те, що єдиного погляду на визначення поняття і структури як професійно-педагогічної, так і методичної компетентності не існує.

І. Петрук розглядає методичну компетентність вихователя як складову частину професійної компетентності, що забезпечує здатність розпізнавати і вирішувати методичні проблеми, які виникають у ході педагогічної діяльності вихователя; її структура визначена методичною культурою, методичним мисленням, методичною творчістю й мобільністю [7, с. 224].

Важливою в руслі нашого дослідження є думка Н. Рогальської яка зазначає, що методична компетентність вихователя забезпечує готовність до ефективної педагогічної діяльності, до використання інноваційних технологій, здатність усвідомлювати методичні проблеми та ефективно їх вирішувати [10, с. 35].

Методична компетентність вихователя, на думку О. Набоки, включає в себе знання, уміння та навички, які забезпечують організацію навчально-виховної роботи в ЗДО, контроль та оцінку власної діяльності [6, с. 35].

Проведений аналіз трактування поняття «методична компетентність вихователя» дозволяє зробити висновок, що дана компетентність є комплексом професійних якостей педагога, що забезпечує ефективну навчально-виховну діяльність у закладі освіти.

Науковий пошук дозволив виокремити у структурі методичної компетентності такі компоненти: методичну грамотність, яка ґрунтується на методичних знаннях, відповідних уміннях і навичках; методичне мислення, креативним і соціальним мисленням; методичну рефлексію як важливий стимул до самовдосконалення педагогів засобами самопізнання, саморозвитку, самоосвіти та самовиховання; методичну культуру, що репрезентує інтегровану єдність цінностей-знань, цінностей-мотивів, цінності-творчості і цінності-досвіду [3, с. 8].

Аналіз опрацьованих джерел дозволяє зауважити, що одне з провідних завдань адміністративного апарату дошкільного навчального закладу щодо проблеми підвищення якості підготовки фахівців дошкільної освіти – створити умови, які забезпечують особливий підхід до вирішення освітніх завдань, ураховують вищеозначені фактори, стимулюють розвиток майстерності педагога, сприяють підвищенню його методичної компетентності [1, с. 58].

Зіставний аналіз різних підходів дозволив виокремити певні педагогічні умови розвитку методичної компетентності вихователя дошкільного навчального закладу в процесі його педагогічної діяльності: розвиток ціннісного відношення до педагогічної діяльності на основі інтеграції особистісної позиції вихователя і наявних у нього загальнокультурних, психолого-педагогічних, методологічних і методичних знань, актуалізації його індивідуального досвіду; включення вихователя в активну творчу взаємодію в системах «вихователь – дитина», «вихователь – вихователь», «вихователь – методист дошкільного закладу», «вихователь – батьки» на основі «суб'єкт-суб'єктних» стосунків; здійснення диференційованого цілісного методичного супроводу діяльності вихователя, яке має аналітичний характер, а його результати – діагностична спрямованість, передбачає вироблення педагогічних умінь і навичок, необхідних для самостійного здійснення педагогічної діяльності (самоорганізація, саморегуляція); рефлексія педагогічних дій на різних етапах діяльності (самоаналіз і самооцінка).

Для вирішення завдання формування методичної компетентності вихователя методична служба має постійно шукати



сучасні форми і методи роботи, залучати педагогів до активної діяльності. На основі аналізу наукових джерел встановлено, що на характер організації методичної роботи як локальної освітньої системи впливають певні фактори, а саме: якість взаємовідносин між суб'єктами освітньої діяльності, впровадження варіативних освітніх маршрутів, інтеграція та взаємодія кількох освітніх систем, регіональні процеси, спрямовані на збереження культурних цінностей та норм.

Для визначення вектору здійснення методичної роботи корисною є ідея В. Вакуленко про умови досягнення результативності діяльності професіоналом [2, с. 29]. Автор виділяє три основні складові частини досягнення творчого результату в діяльності: професіоналізм особистості, професіоналізм діяльності, творчість. Ми поділяємо означену думку та припускаємо, що такий підхід дозволяє на практиці здійснити чітку орієнтацію вихователів різного професійного рівня на стабільне неперервне вдосконалення діяльності.

У ході роботи над дослідженням виявлено, що методична система роботи в закладі дошкільної освіти покликана вдосконалювати методичну компетентність педагогів, використовуючи при цьому безцінні пласти педагогічної спадщини, сучасні досягнення психолого-педагогічної науки та перспективного педагогічного досвіду. Використовуються як традиційні, так і нетрадиційні форми роботи досягнення психолого-педагогічної науки та перспективного педагогічного досвіду. До традиційних форм відносять: інструктивно-методичні наради, методичні об'єднання, семінари-практикуми, конкурси педагогічної майстерності, індивідуальні методичні консультації, школи передового-педагогічного досвіду, дні ініціативи і творчості, науково-практичні конференції тощо. Нетрадиційні: панорама методичних знахідок, клуби, літературні світлиці, педагогічні консиліуми, методичні аукціони, проблемні столи, творчі звіти педагогічних колективів та інші. У педагогічній практиці дедалі ширше використовують інтерактивні методи. Масові форми науко-методичної роботи сприяють збагаченню інтересів, підвищенню кваліфікації педагога, виробленню практичних професійних навичок [9, с. 263].

Як зазначають українські науковці, впровадження інноваційних технологій, насамперед особистісно-орієнтованого, диференційного, розвивального навчання, є підґрунтям до компетентного підходу й ефективним чинником становлення професіоналізму працівників освіти.

Таким чином, у світлі сучасних вимог розвиток методичної компетентності вихователя, пройшовши шлях від навчання простим діям із підбору методів і прийомів до роботи в рамках цілої методичної системи, є необхідною умовою для розвитку професійної компетентності педагога в цілому.

Висновки і перспективи подальших досліджень. Теоретичний аналіз наукових праць показав, що в структурі професійної компетентності педагога більшість учених виділяють три складові частини: науково-теоретичну, методичну та психолого-педагогічну. Ці положення послужили передумовою до виділення методичної компетентності в професійній діяльності вихователів. Аналіз психолого-педагогічної літератури дав можливість розкрити зміст поняття «методична компетентність вихователя ЗДО». Таким чином, методична компетентність – це комплекс професійних якостей педагога, що забезпечує ефективну навчально-виховну діяльність у закладі освіти. Науковий пошук дозволив визначити у структурі методичної компетентності такі компоненти: методичну грамотність; методичне мислення; методичну рефлексію. Аналіз наукових джерел дозволив виокремити певні педагогічні умови розвитку методичної компетентності вихователя дошкільного навчального закладу в процесі його педагогічної діяльності: розвиток ціннісного відношення до педагогічної діяльності; включення вихователя в активну творчу взаємодію в системах «вихователь – дитина», «вихователь – вихователь», «вихователь – методист дошкільного закладу», «вихователь – батьки» на основі «суб'єкт-суб'єктних» стосунків; здійснення диференційованого цілісного методичного супроводу діяльності вихователя; рефлексія щодо педагогічних дій на різних етапах діяльності (самоаналіз і самооцінка).

Здійснений у статті аналіз науково-практичних засад методичної компетентності дозволяє в подальшому вирішити завдання вдосконалення системи методичної роботи з формування професіоналізму вихователів дошкільних закладів освіти.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Артемова Л.В. Педагогіка і методика вищої школи: навч.-метод. посібник для викл., аспір., студ. магістратури. Київ: Кондор, 2008. 272 с.
2. Вакуленко В.М. Вступ до акмеології педагогічної освіти: монографія. Алчевськ, ДГМІ, 2003. 149 с.
3. Волощук А.М. Формування методичної компетентності майбутніх учителів гуманітарного профілю у процесі педагогічної практики: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук: спец. 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти». Житомир, 2012. 20 с.



4. Ганжа Н. Індивідуальні форми методичної роботи з педагогами дошкільного навчального закладу. Дошкільна освіта. 2010. № 3(29). С. 15–23.
5. Корнєєва О.Л. Організація методичної роботи з вихователями дошкільних навчальних закладів: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук: спец. 13.00.08 «Дошкільна педагогіка». Одеса, 2012. 21 с.
6. Набока О.Г., Демченко М.О. Методична компетентність вихователів дошкільних навчальних закладів: теоретичний аспект. Молодий вчений. 2017. № 10.1 (50.1). С. 45–48.
7. Петрук І.С. Процес розвитку методичної компетентності вихователів ДНЗ у закладах підвищення кваліфікації педагогічних кадрів. Андрагогічний вісник: Наукове електронне періодичне видання. Випуск 5. 2014. С. 217–224.
8. Професійна діяльність і компетентність педагога. Сучасні підходи: навчально-методичний посібник / Укл. В.І. Петроченко. Запоріжжя: КЗ «ЗОЦТКУМ» ЗОР, 2011. 40 с.
9. Рибка Ю.В. Формування професійної компетентності вихователя дошкільного навчального закладу // Переяславская рада: её историческое значение и перспективы развития восточнославянской цивилизации: сб. науч. тр.: по матер. VI Междунар. науч.-практич. конференции, 15-16 декабря 2011 г. / ред. А.Г. Романовский, Ю.И. Панфилов. Харьков: НТУ «ХПИ», 2012. С. 261–264.
10. Рогальська Н.В. Формування методичної компетентності майбутніх вихователів у педагогічному університеті. Zbiór raportów naukowych. «Pedagogika Projekty naukowe» (27.02.2015 - 28.02.2015). Warszawa: Wydawca: Sp. z o.o. «Diamond trading tour», 2015. С. 34–40.
11. Шмиголь І. Сутність та структура професійної компетентності педагога. Проблеми підготовки сучасного вчителя, 2011. № 4(Ч. 1). С. 197–204.



УДК 378.014.25(477+4)

ІНТЕРНАЦІОНАЛІЗАЦІЯ ВИЩОЇ ОСВІТИ В КОНТЕКСТІ СУЧАСНИХ ТЕНДЕНЦІЙ ЦИВІЛІЗАЦІЙНОГО РОЗВИТКУ

Суліма Є.М., д. філ. н., професор,
член правління

Бізнес школа «DKLex Academy» (Таллінн)

У статті зроблено аналіз інтернаціоналізації вищої освіти в контексті сучасних тенденцій цивілізаційного розвитку, виявлено реалії та перспективи цього процесу, встановлено, що явище інтернаціоналізації є різноплановим, суперечливим і неминучим для діяльності сучасного закладу вищої освіти; визначено гальмівні чинники й показники діяльності.

Ключові слова: глобалізація, інтернаціоналізація, Болонський процес, Європейський освітній простір, Асоціація європейських університетів.

В статье сделан анализ интернационализации высшего образования в контексте современных тенденций цивилизационного развития, выявлены реалии и перспективы этого процесса, установлено, что явление интернационализации является разноплановым, противоречивым и неизбежным для деятельности современного учреждения высшего образования; определены сдерживающие факторы, а также показатели деятельности.

Ключевые слова: глобализация, интернационализация, Болонский процесс, Европейское образовательное пространство, Ассоциация европейских университетов.

Sulima Ye.M. INTERNATIONALIZATION OF HIGHER EDUCATION IN THE CONTEXT OF MODERN TENDENCIES OF CIVILIZATIONAL DEVELOPMENT

Given article provides the analysis of internationalization of Higher Education in the context of modern tendencies of civilizational development, fundamentals has been discovered and perspectives of this process have been clarified. It has been established that the phenomenon of internationalization is diverse, contradictory and inevitable for the activity of a modern institution of higher education.

The indicators of internationalization in the activity of the university were determined: attraction of foreign partners to different activities; conclusion of bilateral partnership agreements; internship for teachers and students; teacher's, student's and staff mobility; participation in international scientific projects; scientific publications abroad; membership in international professional and scientific organizations; international scientific conferences; seminars, trainings; the ratio of the number of students who have international foreign languages certificates, as well as those studying in programs certified by international agencies and the total number of students; the number of foreign (mobile) students receiving higher education at the university in relation to the total number of students, etc. The pace of our country's entry into the worldwide and European educational societies is reduced due to insufficient funding and logistical support of universities (in particular ICT tools); lack of real support for innovations in their activities by the state; low level of awareness of the scientific and educational community in Ukraine regarding the realities and personal prospects of the process of internationalization, as well as the lack of knowledge of foreign languages by students and teachers; passivity; stereotypical ways of thinking among teachers and authorities of higher education institutions.

Key words: globalization, internationalization, Bologna Process, European Educational Space, European University Association.

Постановка проблеми. У кінці ХХ – на початку ХХІ ст. освіта стала пріоритетним предметом розгляду для національної та міжнародної політики. Реалії українського освітнього простору визначені тенденціями культурно-історичного поступу у світі, серед яких актуальними сьогодні є глобалізація світу і глобалізація освіти, розвиток міжнародних проектів і зв'язків у галузі освіти, інтеграція європейського освітнього простору тощо. Новий етап європейської освітньої політики розпочався в рамках Болонського процесу (1999 р.), міжнародної програми «Освіта та професійна підготовка 2010» (2000 р., засідання Єврокомісії в Лісабоні), створення Асоціації європейських

університетів (2001 р.). Основними тенденціями Лісабонської стратегії у формуванні Європейського освітньо-наукового простору є зміцнення європейської та глобальної співдружності, міжкультурне порозуміння, критичне мислення, політична й релігійна толерантність, гендерна рівність, демократичні та громадянські цінності тощо.

Одним із факторів становлення глобального простору вищої освіти й інтеграційних процесів у ній є зовнішня та внутрішня інтернаціоналізація освіти як експорт та імпорт освітніх послуг. Явище інтернаціоналізації вищої освіти є різноплановим, суперечливим і неминучим для діяльності кожного сучасного закладу вищої освіти,



причому реалізувати відкриті перспективи він (заклад) може на основі власної програми або стратегії інтернаціоналізації.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблема інтернаціоналізації вищої освіти є предметом міжгалузевих досліджень в Україні та за її межами. Бібліографічний обсяг проблеми виявляє значну частку досліджень в інформаційно-аналітичних доповідях міжнародних конференцій дослідників Болонського процесу (остання відбулася в листопаді 2017 р. в Бухаресті), Статистичних щорічниках ЮНЕСКО, комюніке Конференцій міністрів освіти ЄС (з 2001 р. – кожні 2–3 роки) [12]; у пакеті документів з питань науки та освіти в українському законодавстві, зокрема в Законі України «Про освіту», де визначено основні умови інтернаціоналізації в поняттях: «автономія як право суб'єкта освітньої діяльності на самоврядування», «академічна свобода», «індивідуальна освітня траєкторія», «інтеграція у міжнародний освітній та науковий простір», «освіта впродовж життя», «інклюзивна освіта» тощо [2], у Постанові Кабінету Міністрів України «Про затвердження Національної рамки кваліфікацій», упровадження якої визначено метою «введення європейських стандартів та принципів забезпечення якості освіти з урахуванням вимог ринку праці до компетентностей фахівців; сприяння національному і міжнародному визнанню кваліфікацій, здобутих в Україні» [8]. Науково-дослідницька зацікавленість педагогів, соціальних філософів, соціологів, економістів спрямована на вивчення феномена інтернаціоналізації освіти в сучасних умовах цивілізаційного розвитку України і світу, організацію, зміст, дидактичне, економічне забезпечення навчального процесу вищої школи, стратегію його реформування відповідно до викликів соціокультурного буття людини та спільноти, а саме: Уна Странд Вігарсдоттір характеризує події в Болонському процесі як досягнення на виклики в Європейському просторі вищої освіти [9]; О. Локшина простежує освітні стратегії Європейського Союзу в процесі їх становлення та розвитку [4]; Н. Мешко, О. Присвітла розглядають економічний аспект інтернаціоналізації як домінанту розвитку глобального ринку освітніх послуг [5]; О. Нітенко визначає інтернаціоналізацію вищої освіти як фактор розвитку сучасного університету [6]; М. Полюжин аналізує важливість Лісабонської угоди (1997 р.) для Болонського процесу, яка «декларує наявність та вагомість освітніх систем і має на меті створення умов, за яких більша кількість людей, скориставшись усіма перевагами і здобутками

національних систем освіти і науки, зможе бути мобільною на європейському ринку праці» [7], тощо. Незважаючи на значний інтерес науковців до проблеми інтернаціоналізації вищої освіти, не повністю розглянутими залишаються суперечності, які в діалектичному розвитку цього глобального явища виникають між реаліями в українському та європейському просторі освіти, що й визначило вибір теми цієї статті.

Постановка завдання. Метою статті є аналіз інтернаціоналізації вищої освіти в контексті сучасних тенденцій цивілізаційного розвитку. У межах визначеної мети вирішено такі завдання: визначити сучасні тенденції цивілізаційного розвитку європейської вищої освіти, в контексті яких виявити реалії та з'ясувати перспективи процесу інтернаціоналізації вищої освіти.

Виклад основного матеріалу дослідження. Освіта завжди функціонує в тісній взаємодії систем найвищого рівня складності: особистість – культура – суспільство, а тому визначення сучасних тенденцій, реалій і перспектив цивілізаційного розвитку європейської вищої освіти здійснюємо у смисловому полі понять: «глобалізація», «Європейський Союз», «Болонський процес», «євроінтеграція», «Європейська асоціація університетів», «освітній продукт», «імпорт освітніх послуг», «експорт освітніх послуг», «академічна мобільність», «інклюзивне навчання», «іноземний студент», «мобільний студент» тощо.

Прискорення розвитку науково-технічного потенціалу є одним із пріоритетних напрямів діяльності Європейського Союзу. Політико-правові та організаційні аспекти глобальних інтеграційних процесів сучасного світу на європейському континенті протягом останніх десятиліть закріплені в Лісабонській стратегії, учасники якої вважають, що вища освіта повинна відігравати життєво важливу роль у збереженні миру, взаєморозуміння й толерантності, а також у створенні взаємного довір'я між народами та державами [7]. Тенденції розвитку глобалізаційних процесів реалізуються в інтернаціоналізації освіти, зокрема вищої, утверджують роль університету як соціального інституту, суб'єкта навчально-наукової діяльності, посилюють необхідність інтеграції в міждержавному (міжнаціональному, міжкультурному, міжуніверситетському) просторі та формування в національних освітніх системах освітнього продукту стандартизованої якості, інтегрований і уніфікований характер якого забезпечує випускникові відповідний рівень конкурентних переваг на національному та глобальному ринках праці.



Професор університету Лунд (Швеція) Ян Олоф визначає інтернаціоналізацію вищої освіти як процес досягнення нею рівня міжнародного, міжкультурного та глобального масштабів, що включає в себе освітні цілі й функції, ґрунтується на таких принципах: соціокультурному – поглиблення знань про інші культури, сприяння міжнародного порозуміння тощо; політичному – формування майбутніх політичних і налагодження економічних зв'язків; економічному – досягнення рівня конкурентоспроможності випускників на глобальному ринку праці; академічному – розширення міжнародного масштабу наукових досліджень, академічних горизонтів, залучення до навчання кращих студентів тощо [3].

Інституційний розвиток інтернаціоналізації вищої освіти підтримує Асоціація європейських університетів через різноманітні проекти й послуги відповідно до пунктів Міжнародної програми (2006 р.), у якій пріоритетом визначено діалог і співпрацю між університетами та глобальними партнерами поза межами кордонів Європи [13].

Підвищення освітньої місії європейських університетів здійснюється на основі принципів, що відповідають природі університету та його діяльності в нових культурно-історичних умовах: відкриття й розвиток нових знань шляхом наукових досліджень; розповсюдження та застосування цих знань через освіту; отримання ширшого й диверсифікованого навчального досвіду та викладання; пошук та утвердження інноваційних форм передачі знань; розвиток університетських цінностей: академічної свободи, толерантності, інклюзивності і відкритості, наприклад, у кампанії «Європейські університети для відкритого світу» тощо [10].

У сучасних умовах інтернаціоналізації вищої освіти, як зазначає доктор Уна Странд Вігарсдоттір в аналізі розвитку Болонського процесу в європейському просторі, обов'язки університету, окрім іншого, пов'язані з розвитком інклюзивної освіти, заснованої на демократичних цінностях і правах людини, мобільності як інструмента їх реалізації [9]. Інклюзивна освіта як освіта для всіх є реалією процесу інтернаціоналізації освіти, утверджує ідею полісуб'єктності, людської гідності, співпраці в освітньому середовищі, долає відчуження, гармонізує його та суспільство загалом, про що йдеться в Саламанській декларації і рамках дій з освіти осіб з особливими потребами (Саламанка, Іспанія, 1994 р.). Українське законодавство (Закони України «Про освіту», 2017 р., «Про вищу освіту», зм. 2016 р., Концепція розвитку інклюзив-

ної освіти, 2010 р. тощо) забезпечує можливість інклюзивного навчання як систему освітніх послуг, гарантованих державою, що базується на принципах недискримінації, врахування багатоманітності людини, ефективного залучення та включення до освітнього процесу всіх його учасників.

Офіційним представником університетського сектору в рамках Болонського процесу є Асоціація європейських університетів, до складу якої сьогодні входить 850 членів із 47 країн Європи, у т. ч. 30 вищих навчальних закладів України [1]. Основними пріоритетами роботи Асоціації є побудова Європейської зони вищої освіти в рамках Болонського процесу; дослідження та інновації; інтернаціоналізація вищої освіти й наукових досліджень; підвищення якості роботи європейських університетів; відповідний менеджмент, автономія і стабільне фінансування [11].

Інтернаціоналізація – це передовсім можливість навчатися, стажуватися у вищих навчальних закладах іноземних держав, розкриває для студентів, викладачів перспективи розширити свої знання й поліпшити власні шанси на вітчизняному чи світовому ринках праці. А тому мобільність студентів та аспірантів, збільшення числа іноземних студентів і тих, хто навчається за кордоном, стає важливою стратегією розвитку вищої освіти в різних державах.

У робочій програмі Європейської асоціації університетів 2016/17 рр. гаслом «Сильні університети для сильної Європи» визначено роль університетів як ключових суб'єктів суспільства. Пріоритетним напрямом діяльності Асоціації у 2017/18 рр. є забезпечення якості й удосконалення методів навчання. А у 2017/19 рр. у просторі країн-членів Асоціація проведе міністерські зустрічі, конференції ректорів національних університетів, метою яких є утвердження ролі університетів у соціальній інтеграції та розширенні кола прав, свобод, повноважень громадян [13].

Низка державних і регіональних програм, які передбачають ініціативу та діяльність суб'єкта освіти в цій галузі в межах дії двосторонніх і багатосторонніх угод на різних рівнях, стимулює вдосконалення якості навчання й викладання, мобільність студентів. Найбільш відомими європейськими програмами є «Еразмус Мундус» (1987 р.), а з 1995 р. – «Сократ», «Темпус», «Леонардо да Вінчі II», «Еразмус+» (з 2014 р.) тощо. Відповідно до вимог Болонського процесу, в проекті «Ефект» особливий наголос зроблено на доступності навчання, його результатах та отриманих уміннях, а також загальній якості вищої освіти.



Проект сприяє більш чіткому розумінню того, як використовувати можливості для покращення викладання, не порушуючи різноманітні перспективи в конкретних національних, інституційних і дисциплінарних ситуаціях [10]. Отже, ініціативи та наслідки проектів створюють основу для співпраці й обговорення шляхів удосконалення процесів навчання та учіння в просторі європейської вищої освіти.

Інтернаціоналізація вищої освіти в Україні і світі відкриває низку перспектив для вищого навчального закладу, студентів і викладачів, а саме: посилення взаємозв'язку між викладанням, навчанням і науковими дослідженнями; реалізація творчого, професійно-фахового потенціалу особистості, що є однією з основних цілей вищої освіти в мінливих обставинах сьогодення; формування компетенцій відповідно до вимог сучасного ринку праці та здатність до набуття нових компетенцій упродовж життя.

Ефективність процесу інтернаціоналізації вищої освіти пов'язана з низкою чинників, одним із яких є рівень економічного розвитку, кошти, виділені на освіту, чисельність іноземних студентів, рівень витрат на науково-дослідні роботи тощо. З'ясувати рівень ефективності процесу інтернаціоналізації в тій чи іншій країні Н. Мешко та О. Присвітла пропонують на основі співвідношення кількості національних студентів, що навчаються за кордоном, і міжнародних студентів у цій країні, а також за рівнем витрат на науково-дослідні та дослідно-конструкторські роботи. Цей показник дає змогу оцінити потенціал держави щодо імпорту чи експорту освітніх послуг на міжнародному ринку вищої освіти, що є ознаками інтернаціоналізації. Лідерами-експортерами постачання освітніх послуг у Європі є Великобританія, Швеція та Німеччина, а Україна є імпортером освітніх послуг, однак з 2009 р. кількість міжнародних студентів, що здобувають вищу освіту в нашій державі, поступово збільшується. Високий рівень витрат на науково-дослідні й дослідно-конструкторські роботи має місце серед країн Європи: у Фінляндії, Данії, Швеції – понад 3% внутрішнього валового продукту, в Україні цей показник становить менше ніж 1% [5].

Отже, показниками інтернаціоналізації в діяльності університету можна вважати залучення іноземних партнерів до різних видів діяльності, укладені партнерські угоди, стажування за кордоном викладачів і студентів, мобільність викладачів, студентів, участь у міжнародних наукових проектах, наукові публікації за кордоном, членство в міжнародних професійно-наукових організаціях, міжнародні наукові конференції,

семінари, тренінги, створення інклюзивного освітнього середовища, співвідношення кількості студентів, які мають міжнародні сертифікати з вивчення іноземних мов, а також тих, хто навчається за програмами, які сертифіковані міжнародними агенціями, і загального числа студентів, кількість іноземних (мобільних) студентів, які здобувають вищу освіту в університеті, у співвідношенні до загального числа студентів тощо.

Висновки з проведеного дослідження. Аналізуючи сучасний стан інтернаціоналізації вищої освіти в контексті сучасних тенденцій цивілізаційного розвитку в Україні та світі, поряд із позитивними реаліями спостерігаємо також перспективи деяких труднощів, які ускладнюють отримання високого рівня ефективності процесу. Недостатнє фінансування та матеріально-технічне забезпечення університетів (зокрема засобами ІКТ), відсутність реальної підтримки інновацій у їхній діяльності з боку держави, низький рівень інформованості науково-освітньої громади в Україні щодо реалій та особистісних перспектив процесу інтернаціоналізації, а також недостатнє володіння студентами й викладачами іноземними мовами, пасивність, стереотипність мислення серед педагогів і керівників закладів вищої освіти знижують темпи входження нашої країни у світове та європейське освітнє товариство. Перспективою подальших досліджень буде проблема локалізації небезпечних наслідків, які можливі в процесі інтернаціоналізації вищої освіти для України, зокрема запобігання «витіканню» інтелекту в Європейський простір вищої освіти й на зарубіжні ринки праці.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Асоціація університетів Європи. URL: https://uk.wikipedia.org/wiki/Асоціація_університетів_Європи.
2. Про освіту: Закон України. Відомості Верховної Ради України. 2017. № 38–39. Ст. 380. URL: <http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/2145-19>.
3. Інтернаціоналізація вищої освіти. URL: <http://www.univ.kiev.ua/news/7990>.
4. Локшина О.І. Освітня стратегія Європейського Союзу: історія та сучасність. Наукові і освітянські методології та практики: збірник наукових праць. Київ: ЦГО НАН України, 2007. Випуск 3. 570 с. С. 37–48.
5. Мешко Н., Присвітла О. Інтернаціоналізація як домінанта розвитку глобального ринку освітніх послуг: економічний аспект. URL: www.economy.nayka.com.ua/pdf/9_2015/6.pdf.
6. Нітенко О. Інтернаціоналізація вищої освіти як фактор розвитку університету. Освітнологічний дискурс. 2015. № 2. С. 205–216. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/osdys_2015_2_22.
7. Полюжин М. Лісабонська конвенція як першоджерело Болонського процесу. Інтеграція в європей-



УДК 94 (477)/475

ВИКОНАВСЬКИЙ СТИЛЬ І.Я. ПАДЕРЕВСЬКОГО ТА ПОЛЬСЬКИХ ПІАНІСТІВ У КОНТЕКСТІ СВІТОВОЇ ШОПЕНІАНИ

Троць Л.М., викладач фортепіано
Луцький педагогічний коледж

Фурсік Л.І., викладач фортепіано
Луцький педагогічний коледж

У статті описуються сучасні підходи до дослідження проблеми Шопенівських творів, які користуються заслуженою популярністю в професійному середовищі. Відзначено, що, втілюючи досягнення великих майстрів минулого, твори Ф. Шопена посідають одне з перших місць серед сучасників, саме тому наголошено, що сучасні піаністи мають можливість вирішити найважливіші стилеві проблеми. Доведено, що звернення до мистецтва сприяє подоланню стереотипів сучасної виконавської Шопеніани і подальшому стилістичному оновленню.

Ключові слова: художній образ, художньо-образне мислення, інтонаційна теорія, музичне мистецтво, культура, загальномистецький, духовний розвиток особистості, засоби виховання, музика.

В статье описываются современные подходы к исследованию проблемы Шопеновских произведений, пользующихся заслуженной популярностью в профессиональной среде. Отмечено, что, воплощая достижения великих мастеров прошлого, произведения Ф. Шопена занимают одно из первых мест среди современников, именно потому отмечено, что у современных пианистов есть возможность решить важнейшие стилевые проблемы. Доказано, что обращение к искусству способствует преодолению стереотипов современной исполнительской Шопенианы и дальнейшему стилистическому обновлению.

Ключевые слова: художественный образ, художественно-образное мышление, интонационная теория, музыкальное искусство, культура, общехудожественный, духовное развитие личности, средства воспитания, музыка.

Trots L.M., Fursik L.I. PERFORMING STYLE I.YA. PADEREVSKY AND POLISH PIANIST IN THE CONTEXT OF THE WORLD CHOPINIANA

The article describes the modern approaches to the research of the problem of Chopin works, enjoying a well-deserved popularity in a professional environment. It is noted that, in realizing the achievements of the great masters of the past, the works of F. Chopin occupy one of the first places among contemporaries, precisely because it is noted that contemporary pianists have the opportunity to solve the most important stylistic problems. It is proved that the appeal to the art contributes the overcoming of the stereotypes of modern performer Chopiniana and the further stylistic renewal. It has been proved that intonational expressiveness in Polish pianists occurs quite often and becomes an essential part of the performing style, this manner of intonation is organically embodied in execution. To achieve the purpose of the publication of this article, the most important features of the Polish performer Chopiniana were formulated based on the analysis of sound recordings. The genesis of pianism and Paderevsky's pedagogical system were studied. The phenomenon of Paderevsky's tempo rubato in his Chopin recordings, as well as in his own piano works, and the influence of Polish pianists in the formation of culture are determined. The article noted that even the time when records of Paderevsky will enjoy a well-deserved popularity in a professional environment is still ahead. Contemplating the achievements of the great masters of the past, among which the interpretations of Paderevsky's work of Chopin occupy one of the first places, modern pianists will be able to solve the most important stylistic problems. The appeal to the art of Paderevsky contributes the overcoming of the stereotypes of modern performer Chopiniana and its further stylistic renewal.

Key words: artistic image, artistic-figurative thinking, intonational theory, musical art, culture, general artistic, spiritual development of the person, means of education, music.

Ієрархія Шопенівського світу вимагає від виконавця ідеального розуміння її законів, оскільки порушена навіть у дрібницях, вона стає спотворенням духу музики. Дуже точно про це говорить Лев Оборін: «Геній смаку Ф. Шопен вимагає від виконавця відчуття міри і пропорції. Найменше відхилення одразу відчутно і непоправно, бо пропорції вивірені з точністю аптекарських ваг» [9]. Гармонія очевидна і невловима – ще одна

пара протилежностей, що творить Шопенівський світ і визначає його особливості.

Ідеалом досконалості для Ф. Шопена був В.А. Моцарт. На стилістичний і духовний зв'язок В.А. Моцарта і Ф. Шопена вказували відомі музиканти різних країн: «Шуман говорив: якби зараз жив Моцарт, він написав би концерти Шопена», – пише Г. Нейгауз у своєму нарисі про Ф. Шопена. А. Жид, згадуючи Ф. Шопена, пише про «сприйняття



щастя, близького до Моцарта». Справді, Ф. Шопен не тільки завжди щиро захоплювався музикою В.А. Моцарта, а й сам виявляв не тільки творчий, але й особистісний свій зв'язок з ним. Незвичайний мімічний дар Шопена мимоволі змушує згадати відомий фільм Мілоша Формана «Амадеус»! Що стосується стилістичної спрямованості Шопенівської музики, то в цьому сенсі показовими є слова Артура Рубінштейна: «Шопен зараховував багатьох романтиків до своїх друзів. У мистецтві, однак, він тримався від них на відстані. У романтиків Ф. Шопена дратувала неприкритість емоцій, літературність, хворобливість; всьому цьому він протиставляв бездоганну дисципліну, чистоту музичного змісту і норми класичного мистецтва. Автор 24 етюдів, 24 прелюдій, 4 балад і 4 скерцо він не дав своїм творам жодного програмного заголовка» [7].

Музика Шопена не терпить об'єктивності тією ж мірою, в якій не терпить суб'єктивності. Кожна національна школа знаходить у Шопена свою гармонію, свою міру балансу між полюсами, свою ієрархію. Умовно кажучи, європейці (крім французів) грають Шопена як Моцарта, а музиканти – як Чайковського, який уособлює гармонію світової музики. Поляки ж, як географічно, так і культурно перебуваючи в центрі, безпомилково, на наш погляд, потрапляють у Шопенівський стиль. Ян Клечінський у своїй лекції про Шопена каже: «Важливим посібником для нас є та обставина, що ми – співвітчизники Шопена. Тоді як іноземець з працею мусить продиратися через незайманий ліс невідомого йому світу, ми одразу (наприклад, у полонезі або мазурці) потрапляємо на справжню дорогу» [7].

Що ж виділяє польських піаністів у сузір'ї світової Шопеніани? У передмові до книги «Як виконувати твори Фредеріка Шопена» А.В. Засимова порушує проблеми європейських та вітчизняних поглядів на інтерпретацію Шопена, висловлює думку, що в Європі грають «вільніше, не соромлячись підкреслити всю чуттєву красу і примхливу мінливість настрою» [2], тоді як за сьогоденною шкалою визнається велика строгість і «об'єктивність». У різних країнах Європи стиль виконання творів Фредеріка Шопена, як і стиль самих шкіл, дещо різний, але в низці авторитетних країн схиляються до строгості прочитання, під якою мається на увазі ритмічна строгість, вірність нотному тексту, емоційна стриманість. Серед піаністів, що становлять європейську Шопеніану, слід відзначити А. Мікеланжело, В. Гізекінга, А. Фішер, І. Унгаро, Д. Ліпатті. У числі багатьох інших європейських піаністів вони не так прагнули «підкреслити чут-

тєву красу» Шопенівської музики, скільки з найвищим ступенем об'єктивності втілити нотний текст, за яким відкривається краса творів Шопена. Водночас ми навмисно не включили до цього списку піаністів французької школи, оскільки, ймовірно, висновок про вільну інтерпретацію Шопена в Європі виник саме завдяки французам. В. Янков, учень Маргарет Лонг, говорить у своєму інтерв'ю, що твори Фредеріка Шопена у Франції «виконують з великою фантазією. Його вважають романтиком» [3]. Далі Янков висловлюється про польських піаністів, що грали в 1949 році в Парижі: «Залишилося враження академічного, емоційно стриманого трактування як типового для польської школи». М. Лонг наголосила, що потрібно знайти те, що було втрачено. Ймовірно, вона мала на увазі занепад польської культури в роки окупації країни [3]. М. Лонг не випадково оцінила польську манеру як академічну, надмірно суху, оскільки інтерпретація творів Фредеріка Шопена французами багата дрібними нюансами, їхня фраза вишукана і невловима подібно до аромату французьких парфумів. Не можна сказати, що французькі піаністи грають Шопена відверто вільно – Самсон Француа або Паскаль Вуайон знаходять особливу, французьку міру свободи, що не виходить за рамки смаку. Їхня манера гри – витончена, шляхетна і колористична, позбавлена однак слов'янського тепла, дещо «офіційна». На наш погляд, така манера виконання Фредеріка Шопена більш підходить до музики Дебюссі.

У другій половині ХХ століття в рамках світової Шопеніани висувуються піаністи Латинської Америки. Їхнє трактування творів Шопена можна назвати дуже вільним. Такі музиканти, як Нельсон Фрейр і Серджіо Тьємпо, дозволяють собі виходити за межі європейських стандартів ступенів відхилень. Марта Аргеріх, однак, граючи на Шопенівському конкурсі 1965 року, знаходить ту «золоту середину», що врівноважує емоційне і раціональне в зв'язку з Левом Оборінім. Можливо, таке поєднання виникло завдяки різним впливам вчителів Марти Аргеріх, Клаудіо Аррау з їхньою душевно натхненною манерою гри «генія досконалості». Надалі Аргеріх стала схилятися до більш вільного, часом навіть самовільного читання Фредеріка Шопена, більш організовуючи інтерпретацію своєї стихійною емоційністю та творчою інтуїцією, ніж розумом і почуттям смаку. Оборін, навпаки, в своєму прочитанні Шопена став сухішим і академічним.

Розмірковуючи про вітчизняних виконавців Шопена, зіштовхуємося з певними



протиріччями. Авторитет піаністів у світовій Шопеніані безпрецедентно високий: Україна дала величезну кількість лауреатів та дипломантів Варшавського конкурсу ім. Шопена. Разом з тим, згадуючи твори Ф. Шопена у виконанні В. Софроніцького, А. Енсіна, С. Нейгауза, Г. Соколова, П. Єгорова, Е. Вірсаладзе, переконаєшся, що статистика шопенівського конкурсу – не єдиний показник високого рівня Шопеніани в країні. Розіна Левіна, безумовно, володіла і передала своїм учням вітчизняну школу, крім Вена Клайберна, виховала двох американських лауреатів конкурсу Шопена – Гаррика Олсона й Едуарда Ауера, гра яких відрізнялася (в період виступу на конкурсі) класичною стрункістю, благородним інтонуванням і витонченою емоційністю.

Порівнюючи записи вальсів росіян Б. Давидовича з вальсами Р. Смендзянки, або четверту баладу С. Нейгауза з четвертою баладою Ф. Циммермана, на наш погляд, першість у сенсі чистоти стилю буде на боці поляків. У творах Ф. Шопена російських піаністів є щось панське, задушевне, слов'янська теплота і виразність інтонування виходять найчастіше на перший план, залишаючи стрункість і пропорційність на другому.

Інтонаційна виразність зустрічається досить часто і стає істотною частиною виконавського стилю, ця манера інтонування органічно втілюється у виконанні П. Чайковського, С. Рахманінова, Н. Метнера. Інший не менш важливий складник – звук. Як правило, він більш щільний, насичений, співучий, ніж звук акуратних європейців. Подібний звук хороший для Бетховена, С. Рахманінова чи Й. Брамса, однак більшої невідповідності Шопенівському стилю, ніж потужний сталевий звук Е. Гілельса в першій баладі, важко собі уявити. І нарешті, серед піаністів поширеним явищем став «Шопен віртуозів» – тип інтерпретації, на який вказує К. Ігумнов як на одну з крайнощів шопенізму [5]. «Шопен віртуозів» – це Шопен Гілельса, Ріхтера, Флієра, Султанова, Серебрякова; він рідко з'являється в колі польських шопеністів, хоча серед поляків такий тип можна виявити в грі А. Харасевича. Пригадується застереження З. Джевецького: «Жодного такту без музики, жодної фрази для зовнішнього ефекту, показу віртуозності» [6].

Шопенівське мистецтво зрозуміле всім і водночас є глибоко національним. У такому контексті особливий рельєф набуває Шопеніана видатного польського музиканта І.Я. Падеревського. Польський піаніст був не тільки видатним виконавцем музики Ф. Шопена, а й редактором Шопенівських

творів, педагогом, інтерпретатором творів Ф. Шопена на своїх уроках. Власні фортепіанні твори можуть також додати важливі штрихи до портрета І.Я. Падеревського-шопеніста, оскільки зберігають у собі відбиток його виконавського почерку [9].

За всієї технічної недосконалості дисків із записом гри І.Я. Падеревського все ж є можливість судити про величезне багатство звучання рояля під пальцями піаніста, про невичерпне розмаїття його туше. Звукова палітра польського майстра найтіснішим чином пов'язана з образним ладом виконуваних творів, його туше різноманітне тією мірою, якою різноманітний характер музичного матеріалу. Так, наприклад, мазурка a-moll виповнюється проникливим тоном, тоді як у полонезі As-dur звучання рояля потужне, насичене, подібно ораторській мові [8].

Вступ в етюд a-moll op. 25 № 11, з авторськими вказівками *Lento* і *piano*, виповнюється рішучим ясним звуком і всього лише трохи повільніше подальшого *Allegro con brio*. Характер звуку, динаміка і темп створюють образ рівною мірою, однак саме туше першого звуку дає ефект несподіванки і категоричності.

Говорячи про піаніста польської фортепіанної школи, ми використовували такі визначення манери їх інтонування, як теплота і проникливість, людяність у поєднанні з класичною стрункістю, благородством і відсутністю солодкуватості. Грі І.Я. Падеревського подібні якості були властиві надзвичайно, підтвердження чому можна знайти практично в кожному його запису. Поряд з цим інтонування І.Я. Падеревського можна було б назвати салонним. Салонність інтонації постає комплексом характеристик, головні з яких – висока міра смаку, благородство, шарм, легка недбалість, вишуканість і особлива теплота, довірливість проголошення. Салонне інтонування зобов'язане своєю появою у виконавській практиці культурі романтичного салону. Камерність, невимушеність, блискуча легка віртуозність, граціозність, витонченість – все це сформувало особливу манеру гри, породило те, що можна назвати салонною інтонацією. Салонна інтонація балансує на межі легковажності і благородства, театральності і щирості. Для поляків, а особливо для Ф. Шопена, характерний баланс слов'янського і західноєвропейського, який послужив благодатним ґрунтом, який проростив неповторну Шопенівську інтонацію [10].

Найважливішим елементом нотного тексту для І.Я. Падеревського стають артикуляційні ліги. Піаніст ставить до них з великою дбайливістю, кожен мотив або фраза стає частиною мелодійного опові-



дання. І.Я. Падеревський мислить артикуляційні ліги як ланки одного ланцюга.

Виконанню І.Я. Падеревського властива концертність. Навіть ті записи, які були зроблені в Шоп-Воввоп, у домашніх умовах, передають яскраву концертність артиста, який звик до великих залів. Виражається це не однією тільки динамікою. Ясна благородна подача, величний, ставний ритм створюють гіпноз концертності, властивий трактуванням І.Я. Падеревського, і дивним чином виходить від його гри навіть у самих затаєних тактах Шопенівських мазурок. Момент концертності відрізняє гру І.Я. Падеревського від інтерпретацій піаністів «Шопенівської гілки». Лінія ця у виконанні творів Ф. Шопена буде продовжена його учнями і послідовниками [10].

І.Я. Падеревський-композитор, безумовно, зазнав впливу свого великого співвітчизника. Як і Ф. Шопен, у своїх фортепіанних мініатюрах він розробляв жанри польської народної музики. Серед його творів мазурки, ноктюрни, краков'яки, полонези. На відміну від Ф. Шопена, І.Я. Падеревський давав своїм творам і програмні заголовки, що було цілком у дусі часу. Інтонаційна природа музики І.Я. Падеревського, як і у Ф. Шопена, сходиться до польського народного мелосу. Чарівність салонності у фортепіанних мініатюрах виходить від власної виконавської манери І.Я. Падеревського, зумовленої середовищем побутування його виконавського мистецтва – романтичним салоном [7].

Звертається І.Я. Падеревський і до жанрів клавішної музики XVII – XVIII століть. Серед його творів – Гавот, Менует, Сарбанда. Своєрідність п'єс І.Я. Падеревського – в поєднанні старовинних і сучасних автору елементів гармонійної мови, в зверненні до специфічних для старовинної музики типів фактури. Стиль І.Я. Падеревського виразно проступає крізь стилістику XVIII століття, зокрема в тонкому застосуванні *tempo rubato* [12].

Пасаж в обох руках, завершальна побудова, дробиться ритмічно – на останню частку композитор пише Квінтоль замість Квартоль. Виникає ефект прискорення. У цьому типовому для І.Я. Падеревського прийомі проявляється почерк піаніста-віртуоза. У своїх творах І.Я. Падеревський рідко використовує слово *ruhato*. Як правило, прийом вкраденого часу виписаний ним у нотному тексті або виражений будь-якими іншими ремарками. Але іноді, як у п'єсі «Увечері», І.Я. Падеревський все ж вдається до вказівки *rubato*, доповнюючи *un poco più moto*. Така ремарка поміщена автором над основною темою п'єси. У цьому разі

вона має на увазі *ruhato* пов'язаного типу. Музичний зміст шопенівських мазурок, без сумніву, виходить за межі цього жанру. У виконанні Мазурки *fis-moll* І.Я. Падеревського ми чуємо безліч різних емоційних відтінків. Музика крайніх розділів Мазурки постійно змінює свій характер: гордовита хода змінюється сентиментальним сумом, приреченість приходить на зміну граціозності. І.Я. Падеревський, граючи нюансами настрою, немов додає у нотний текст улюблені їм і поширені в його власних творах ремарки. Серед них, без сумніву, – *grazioso*. *Tempo rubato* застосовується піаністом не скрізь і не однаково [11].

Редагуючи Шопенівські твори, І.Я. Падеревський уважно слідував найважливішим аплікатурним принципам Шопена, серед яких:

- виявлення індивідуальної своєрідності кожного пальця;
- беззвучна підміна пальців на одному звуці для збереження *legato*;
- підкладання і перекладання пальців для збереження *legato*;
- застосування першого пальця на чорних клавішах;
- ковзання першого пальця з чорної клавіші на білу;
- виконання мелодійних ходів першим пальцем;
- застосування зворотних позицій, в яких перший палець підкладається під другий [13].

Дотримання стилю авторської аплікатури об'єднує принципи Падеревського-редактора зі ставленням до нотного тексту К. Мікулі, учня і прямого спадкоємця шопенівської традиції.

І.Я. Падеревський вважав за краще об'єднувати в одній аплікатурній позиції те, що у Ф. Шопена розбивалося на кілька. Піаніст «аплікатурно переосмислював» Шопенівську фактуру з урахуванням більш важкої і глибокої клавіатури сучасного рояля, а також з урахуванням акустики великого концертного залу [14].

Уявити собі світову фортепіанну культуру без І.Я. Падеревського неможливо. Виконавський стиль піаніста увібрав в себе найважливіші риси польського піанізму, успадковував традиції Т. Лешегіцького, зазнав впливу мистецтва А. Рубінштейна. Завдяки видатним виконавським якостям і широкій концертній діяльності І.Я. Падеревський на початку XX століття справив великий вплив як на сприйняття музики Ф. Шопена, так і на характер її виконання. Його вплив урвався після смерті І.Я. Падеревського через зміни естетичних установок у виконавському мистецтві, а також з політичних причин.



ЛІТЕРАТУРА:

1. Алексієвець Л. Польща: шляхом відродження державної незалежності 1918–1939. Тернопіль, 2002. С. 98.
2. Бортняк А. Славетний земляк із Поділля. Вінниця. 2000. № 178–179. С. 6.
3. Бриггс Э. Европа нового и новейшего времени с 1789 года и до наших дней. Москва, 2006. С. 303.
4. Верещагіна О. Подолянин І.Я. Падеревський – визначний польський політичний діяч. Наукові записки ВДПУ імені М. Коцюбинського: зб. наук. праць. Вінниця, 2009. Вип. 7. С. 99–104.
5. Грабовський В. А світ цей музикою зветься. Урядовий кур'єр. 2002. 15 червня.
6. Жуковський А., Субтельний О. Нарис історії України. Львів, 1991.
7. Казмірчук М. Ігнацій Падеревський – фундатор дипломатії другої Речі Посполитої. Вісник студентського наукового товариства інституту історії, етнології і права. Вінниця, 2006. Вип. 7. С. 238.
8. Колесник В. Відомі поляки в історії Вінничини: Біографічний словник. Вінниця: ВМГО «Розвиток», 2007. С. 468–472.
9. Ллойд-Джордж Д. Правда о мирных договорах. Москва, 1957. Т.1. С. 271.
10. Макаруч С.А. Этносоциальное развитие и национальные отношения на западноукраинских землях в период империализма. Львов, 1983.
11. Никольсон Г. Как делался мир в 1919 г. Москва, 1945. С. 173–174.
12. АКТУ і документи dotyczące sprawy granic polski na konferencji pokojowej w Paryżu 1918–1919. Paryż, 1920, 1926.
13. Arciwum polityczne Ignacego Paderewskiego. Wrocław, 1974. Т 2.
14. Bartoszewicz J. Znaczenie polityczne kresow wschodnich dla Polski. Warszawa, 1924. 15. Czubinski A. Walki o granice wschodnie Polski w latach 1918– 1921. Opole, 1993.
15. Roszkowski W. Historia Polski. 1914–1900. Warszawa, 1992.
16. Психологія музичної діяльності: Теорія і практика: навч. допомога. / Д.К. Кірнарська, Н.І. Кіященко, К.В. Тарасова та ін. Під ред. Г.М. Ципіна. М.: Видавничий центр «Академія», 2003. 368 с.
17. Рубінштейн А.Г. Літературна спадщина. У 3-х т. Т. 1: Статті. Книги. Доповідні записки. Речі. М.: Музика, 1983. С.110–162.



УДК 372.881.1

СИСТЕМА ВПРАВ ДЛЯ ВИВЧЕННЯ ДІЄСЛОВА ТА ЙОГО ГРАМАТИЧНИХ КАТЕГОРІЙ ІНОЗЕМНИМИ СТУДЕНТАМИ-МЕДИКАМИ

Шеремета Л.П., к. пед. н.,
старший викладач кафедри української мови
ДВНЗ «Тернопільський державний медичний університет
імені І.Я. Горбачевського Міністерства охорони здоров'я України»

Новіцька О.І., к. філ. н.,
доцент кафедри української мови
ДВНЗ «Тернопільський державний медичний університет
імені І.Я. Горбачевського Міністерства охорони здоров'я України»

У статті цілісно проаналізовано методіку вивчення дієслова та його граматичних категорій. Висвітлено особливості вивчення дієслова іноземними студентами-медиками у ВНЗ України. Розроблено систему вправ, спрямовану на збагачення словникового запасу іноземців, розвиток усного й писемного, монологічного та діалогічного мовлення, удосконалення вмінь та навичок з усіх видів мовленнєвої діяльності; обґрунтовано її доцільність, що ґрунтується на принципах систематичності і послідовності, наступності, активності, зв'язку теорії з практикою, навчання – з життям, навчання – з вихованням. Доведено, що опрацювання дієслова ватро розпочинати уже з перших занять (йдеться про комунікативний підхід); ґрунтовне ж його вивчення слід проводити на основі засвоєних знань студентів про особливості вживання іменників, прикметників та займенників у певних відмінках.

Ключові слова: дієслово, граматичні категорії дієслова, система вправ, діалогічне мовлення.

В статье целостно проанализирована методика изучения глагола и его категорий. Отражены особенности изучения глагола иностранными студентами-медиками. Разработана система упражнений, направленная на обогащение словарного запаса иностранцев, развитие устной и письменной, монологической и диалогической речи, усовершенствование умений и навыков всех видов речевой деятельности, обоснована ее целесообразность, которая основывается на принципах систематичности и последовательности, активности, связи теории с практикой, учебы – с жизнью, учебы – с воспитанием. Доказано, что изучение глагола нужно начинать уже с первых занятий (речь идет о коммуникативном подходе); основательную же его проработку следует продолжать тогда, когда студенты выучили особенности употребления существительных, прилагательных и местоимений в определенных падежах.

Ключевые слова: глагол, грамматические категории глагола, система упражнений.

Sheremeta L.P., Novitska O.I. SYSTEM OF EXERCISES FOR STUDY OF VERB AND ITS GRAMMATICAL CATEGORIES BY FOREIGN MEDICAL STUDENTS

The article proposes a method of studying the verb and its grammatical categories by the foreign medical students in educational institution of Ukraine; developed a system of exercises aimed at enriching the vocabulary of foreigners, the development of oral and written, monologue and dialogical speech, the improvement of skills from all types of speech activities.

It describes a method of studying the verb and its grammatical categories by the foreign medical students, which includes: the formation of the notion of a verb as part of language, development of skills to change verbs, to recognize the verbs I and II conjugation; it is expedient to use verbs of certain type; the enrichment of the dictionary with new verbs, the development of skills for accurate and informed use of verbs in oral and writing expressions.

It is proven the verbs should be started from the first lesson, but thorough the study must be done on the basis of the students' knowledge of the peculiarities of the use of nouns, adjectives and pronouns in certain cases.

The method of studying of the verb its grammatical categories is analyzed; the system of exercises directed on the improvement of the acquired knowledge, the development of appropriate skills in the use of verbal forms in professional activity is proposed.

Key words: verb, grammatical categories of verb, system of exercises, dialogic broadcasting.

Постановка проблеми. В умовах розширення сфер міжнародної та міжнаціональної комунікації важливим чинником становлення української держави як рівноправного партнера у створенні світового освітнього простору є навчання інозем-

них студентів у вищих навчальних закладах (ВНЗ) України. Для студентів-іноземців, що вивчають дисципліни у ВНЗ рідною (англійською, німецькою) мовою, українська розглядається як засіб існування в новому соціальному середовищі. Відповідно до



цього виникає потреба формування у іноземних студентів української мовленнєвої компетенції, що є неможливим без їхньої мовної підготовки, яка має враховувати потреби отримання якісної мовленнєвої освіти, сприяти подальшому особистісному зростанню кожного з них. Успішне опанування українською мовою можливе за умови, що студент-іноземець активно володіє навичками в усіх видах мовленнєвої діяльності. При цьому завданням викладача української мови є «вироблення у студентів-медиків умінь і навичок комунікативно виправдано користуватися засобами української мови в різних життєвих ситуаціях та й у своїй професійній діяльності, адекватно сприймати діалогічне мовлення на слух, вести діалог» [2], а це неможливе без вивчення граматики української мови, зокрема граматичних категорій дієслова.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблема вивчення граматичних категорій дієслова – одна з найважливіших і найскладніших у процесі навчання і виховання іноземних студентів, хоча й студіювалася багатьма науковцями (Л.Г. Паламар, А.А. Бронська, О.В. Туркевич, Г.В. Онкович); однак питання методики вивчення дієслова як частини мови, його граматичних категорій не досить висвітлено у сучасній українській лінгводидактиці.

Постановка завдання. Мета статті – запропонувати методику вивчення дієслова та його граматичних категорій іноземними студентами-медиками, формування в них відповідних умінь і навичок діалогічного мовлення, необхідних у їхній професійній діяльності.

Основною метою навчання іноземних студентів української мови є практичне оволодіння нею. Відповідно до робочої програми з курсу «Іноземна (українська) мова за професійним спрямуванням» ДВНЗ «Тернопільський державний медичний університет ім. І.Я. Горбачевського МОЗ України» важливими напрямками навчання є «формування цілісної системи знань студентів про мову, збагачення словникового запасу іноземців, розвиток усного й писемного, монологічного та діалогічного мовлення, удосконалення вмінь та навичок з усіх видів мовленнєвої діяльності (читання, письмо, аудіювання та говоріння) в науково-навчальній та соціально-культурній сфері спілкування» [2].

Завдання дослідження передбачає розробку методики вивчення дієслова як частини мови іноземними студентами, що включає: 1) формування поняття про дієслово як частину мови; 2) вироблення умінь і навичок змінювати дієслова за часами, від-

різняти одну часову форму від іншої, розпізнавати дієслова I і II дієвідміни; 3) доцільне використання дієслів певного виду; 4) збагачення словника новими дієсловами, розвиток навичок точного і усвідомленого вживання дієслова в усних і письмових висловлюваннях.

Виклад основного матеріалу дослідження. Вивчення дієслова варто розпочинати уже з перших занять (йдеться про комунікативний підхід), проте ґрунтовне його опрацювання слід проводити тоді, коли студенти засвоїли особливості вживання іменників, прикметників та займенників у певних відмінках. Це слугуватиме поступовому ускладненню засвоєного матеріалу, а відтак й автоматичному його використанню у певних комунікативних цілях.

Важливим є й те, що під час вивчення дієслова та його граматичних категорій слід наголосити студентам, що дієслова змінюються за числами: мають форму однини та множини. Ознайомлюючи студентів із поняттям роду дієслів, вказуємо, що його мають тільки дієслова минулого часу однини і залежить він від роду пов'язаних з ними іменників чи займенників. Опрацьовуючи часові форми дієслів, студенти засвоюють, що дієслова змінюються за часами, мають три часи – теперішній, минулий і майбутній. Складним для іноземних студентів є розуміння виду дієслова (тут подаємо розрізнення видових форм дієслів за способами їх утворення). Для кращого засвоєння навчального матеріалу радимо використовувати таблицю 1.

Наступним етапом у вивченні дієслова як частини мови та його граматичних категорій стане виконання тренувальних вправ, в основі яких лежить набуття тих чи інших мовленнєвих навичок і вмінь. Добираючи матеріал для завдань, потрібно враховувати, що студенти-іноземці мають накопичувати лексику професійного спрямування, саме тому лексичний матеріал вправ – це слова, що використовуються у медичній професійній мові. Відповідно до цього пропонуємо систему вправ, в основі якої лежать принципи систематичності і послідовності, наступності, активності, зв'язку теорії з практикою, навчання – з життям, навчання – з вихованням.

Завдання 1. Випишіть дієслова, поставте до них запитання.

Організм, оперувати, думати, нервові, вимірювати, відповідати, учорашній, клітина, освітити, лікувати, легені, сидіти, оглядати, любити, відповідати, відповідальний, обезболювати, покашлювати, відповідальний, обезболювати, характер, сторінка, робити, жити, закритий, зшивати, закривати, людина, оду-



Таблиця 1

Граматичні категорії дієслова

Граматичне значення		Питання	Приклади	
Час	минулий	форма однини: чоловічий рід жіночий рід середній рід форма множина	що робив? що робила? що робило? що робили?	вивчав вивчала вивчало вивчали
	теперішній	I особа однини (я) II особа однини (ти) III особа однини (він, вона, воно) I особа множини (ми) II особа множини (ви) III особа множини (вони)	що роблю? що робиш? що робить? що робимо? що робите? що роблять?	вивчаю вивчаєш вивчає вивчаємо вивчаєте вивчають
	майбутній	I особа однини (я) II особа однини (ти) III особа однини (він, вона, воно) I особа множини (ми) II особа множини (ви) III особа множини (вони)	що буду робити? що будеш робити? що буде робити? що будемо робити? що будете робити? що будуть робити?	вивчатиму вивчатимеш вивчатиме вивчатимемо вивчатимете вивчатимуть
Вид	недоконаний	що робити?	вчити	
	доконаний	що зробити	вивчити	

жувати, видаляти, говорити, боліти, колоти, навчити, слухати, судинна, залишати, одногрупники, творити, грати, спати.

Завдання 2. Утворіть і запишіть подані слова у всіх формах минулого часу.

Звітувати, чекати, згадувати, вичитувати, оголошувати, піднімати, поважати, святкувати, розпочинати, відкладати, відвідувати, летіти, носити, возити, ставити, узяти, покласти, запитати.

Завдання 3. Відновіть запитання.

- ...?
– Після обіду я спав.
- ...?
– Ввечері ти гуляв біля озера.
- ...?
– Вранці він писав лист.
- ...?
– Після обіду я читала ці газети.
- ...?
– Вдень вони працювали.
- ...?
– Сьогодні ми слухали музику.
- ...?
– Вчора я дивилася новий фільм.
- ...?
– Позавчора Тетяна відпочивала.
- ...?
– Після заняття ми обідали.
- ...?
– Після перерви ми писали твір.

Завдання 4. Визначте особу і число дієслів. Із двома дієсловами складіть речення.

Можеш, живе, любиш, обстежую, читаєш, сидимо, борються, відвідує, встаємо, розплющую, виділяє, стоїш, вечеряють,

почуваєшся, об'єднує, працюємо, несуть, кличеш, усміхаєшся, довіряють, випикуєш, хвалить.

Завдання 5. Подані інфінітиви поставте у формах теперішнього часу, наведених у дужках.

- Звертатися (1-а ос. одн.) _____
 Купувати (3-я ос. мн.) _____
 Виміряти (2-а ос. одн.) _____
 Економити (1-а ос. мн.) _____
 Помічати (3-а ос. одн.) _____
 Сидіти (1-а ос. одн.) _____
 Пам'ятати (2-а ос. одн.) _____
 Виписатись (3-а ос. одн.) _____
 Виміряти (2-а ос. одн.) _____
 Телефонувати (3-я ос. мн.) _____
 Заповнювати (3-а ос. одн.) _____
 Оперувати (1-а ос. одн.) _____
 Допомогати (2-а ос. одн.) _____
 Оглядати (2-а ос. мн.) _____

Завдання 6. Від поданих дієслів утворіть усі форми майбутнього часу.

Знати, розробляти, винаходити, лікувати, видаляти, давати, боліти, випикувати, довіряти, відвідувати, аргументувати, приймати, почуватись, допомагати, пропускати, оглядати.

Завдання 7. До поданих дієслів доберіть дієслова протилежного виду. Із вдома парами дієслів складіть речення.

Бачити, розуміти, перевезти, передати, привезти, вимірювати, зарядити, радити, прибути, знеболити, накладати, вилікувати, наголосити, витерти, здобути, перевірити, припинити, рятувати, розкрити.

Завдання 8. Виберіть правильну форму дієслова. Поясніть свій вибір.



1. Анальгетики ... (знімати/знати) біль і ... (знижити/знижувати) температуру. 2. Наркотичні речовини швидко ... (руйнувати/зруйнувати) здоров'я. 3. Седативні засоби ... (заспокоювати/заспокоїти) і ... (допомагати/допомогти) заснути. 4. Вакцини ... (створити/створювати) імунітет до захворювань. 5. Інсулін ... (застосовувати/застосувати), коли організм неспроможний сам ... (виробляти/виробити) його в потрібній кількості. 6. Клітина ... (складати/скласти) з поверхнього апарату, цитоплазми, органел та інших внутрішньоклітинних структур. 7. Крохмаль ... (приймати/прийняти) всередину. 8. Зуби ... (складати/скласти) з найтвердішої речовини, яка є в нашому організмі. 9. Коли ми ... (вдихати/вдихнути), легені ... (розширювати/розширити) і кисень ... (наповнювати/наповнити) альвеоли. 10. За допомогою ендоскопа лікарі можуть ... (зазирнути/зазирати) всередину шлунка.

Завдання 9. Дайте відповіді на запитання.

1. Що Ви робитимете ввечері? (читати, вечеряти, відпочивати)
2. Що Максим робить ввечері? (гуляти, вчити)
3. Що ти робиш зараз? (конспектувати, відповідати)
4. Що Ви робите вранці? (снідати, слухати радіо, читати новини)
5. Що Тетяна робить вдень? (телефонувати батькам, обідати, дивитись фільми)
6. Що робить викладач? (пояснювати завдання, перевіряти вправу)
7. Що ти робиш ввечері? (читати анатомію, виконувати завдання, слухати музику)
8. Що студенти роблять зараз? (писати диктант, повторювати слова, відповідати на запитання)
9. Що Ви робите тут? (вивчати українську мову)
10. Що вони роблять зараз? (писати речення, складати діалог)

Завдання 10. Спишіть речення, вставляючи з довідки потрібні слова. Визначте особу цих дієслів.

1. Здоров'я за гроші 2. Люди часто ... , бо ... не вміють. 3. Сміх краще ... , ніж ліки. 4. Доки здоров'я ... , людина 5. На живому все 6. Вартість здоров'я ...

лише той, хто його втратив. 7. Іржа залізо ... , а чоловіка – хвороба.

Довідка: служить, знає, берегтися, їсть, заживе, не купиш, не тужить, лікує, хворіють.

Висновки з проведеного дослідження. Вивчення дієслова та його граматичних категорій має розпочинатися з перших занять і поступово ускладнюватися. Більш ґрунтовне й усвідомлене вивчення дієслівних форм опрацьовується на спеціально відведених заняттях. Цьому сприятиме запропонована система вправ, основна мета якої – свідоме засвоєння дієслова та його граматичних категорій, формування у студентів-іноземців відповідних умінь і навичок, необхідних у їхній повсякденній та професійній діяльності, а відтак і формування українського усного діалогічного мовлення іноземних студентів медичних навчальних закладів.

Виконане дослідження не претендує на остаточне розв'язання зазначеної проблеми, оскільки цілком актуальним і перспективним упродовж опрацювання курсу «Українська мова як іноземна» є вироблення специфічних лінгводидактичних напрямів, методів і прийомів, що стосуються ґрунтовного опрацювання категорії часу, виду, дієвідмінювання.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Концепції мовної освіти іноземців у вищих навчальних закладах України. URL: <http://dpspace.univer.kharkov.ua/handle/123456789/5396> (дата звернення: 10.09.2018).
2. Іноземна (українська) мова за професійним спрямуванням. URL: [http://intranet.tdmu.edu.ua/data/kafedra/internal/sus_dusct/rob_prog/en/med/lik/ptn/Foreign%20\(Ukrainian\)%20Language%20\(for%20Professional%20Purpose\)](http://intranet.tdmu.edu.ua/data/kafedra/internal/sus_dusct/rob_prog/en/med/lik/ptn/Foreign%20(Ukrainian)%20Language%20(for%20Professional%20Purpose)) (дата звернення: 09.09.2018).
3. Сурыгин А.И. Педагогическое проектирование системы предвузовской подготовки иностранных студентов. Златоуст, 2001. С. 30.
4. Туркевич О. Методика викладання української мови як іноземної: системна організація термінів. Вісник Національного університету «Львівська політехніка». Серія «Проблеми української термінології». Львів, 2012. № 733. С. 223–227.
5. Шмир М.Ф. Міжпредметні зв'язки у викладанні іноземної мови як один із засобів формування конкурентоспроможності майбутніх фахівців. Вісник ХНУ. Викладання мов у вищих навчальних закладах освіти на сучасному етапі. Харків, 2009. № 14. С. 259–268.



СЕКЦІЯ 5. СОЦІАЛЬНА ПЕДАГОГІКА

УДК 37.015.3+159.922.7

**СОЦІАЛЬНО-ПЕДАГОГІЧНА ПРОФІЛАКТИКА БУЛІНГУ
У ШКІЛЬНОМУ СЕРЕДОВИЩІ**

Лях Т.Л., к. пед. н.,
доцент кафедри соціальної педагогіки та соціальної роботи
Інститут людини Київського університету імені Бориса Грінченка

Спіріна Т.П., к. пед. н.,
доцент кафедри соціальної педагогіки та соціальної роботи
Інститут людини Київського університету імені Бориса Грінченка

Деркач В.В., магістр
кафедри соціальної педагогіки та соціальної роботи
Інститут людини Київського університету імені Бориса Грінченка

Актуальність теми зумовлена тим, що піднята в статті проблема майже не вивчена в нашій країні і з теоретичних позицій, і з позиції практики. Явище булінгу надзвичайно поширене в сучасній школі, але цю проблему з різних причин замовчують, не афішують випадки знущань, її не прийнято обговорювати.

У статті проаналізовано соціально-педагогічну, психологічну проблему сучасності – булінг. Розкрито сутнісні ознаки, основні причини, форми вияву цього явища, визначено основні риси булінгу, проаналізовано основні механізми його розвитку, описано рольову структуру боулінгу, та висвітлено наслідки для всіх учасників цього явища. Визначено специфіку та передумови, які сприяють появі систематичної та довготривалої агресії в шкільному середовищі.

Ключові слова: агресія, булінг, жертва, кривдник, підлітки, підліткове середовище, рольова структура булінгу.

Актуальность темы обусловлена тем, что поднятая в статье проблема почти не изучена в нашей стране и с теоретических позиций, и с позиции практики. Явление буллинга чрезвычайно распространено в современной школе, но эту проблему по тем или иным причинам умалчивают, не афишируют случаи издевательств, ее не принято обсуждать.

В статье проанализировано социально-педагогическую, психологическую проблему современности буллинг. Раскрыты признаки, основные причины, формы проявления этого явления, определены основные черты буллинга, проанализированы основные механизмы его развития, описана рольовая структура буллинга, и освещены последствия для всех участников этого явления. Определены специфика и предпосылки, которые способствуют появлению систематической и длительной агрессии в школьной среде.

Ключевые слова: агрессия, буллинг, жертва, обидчик, подростки, подростковая среда, рольовая структура буллинга.

Lyakh T.L., Spirina T.P., Musienko V.V. SOCIAL-PEDAGOGICAL PROPHYLAXIS OF BULLYING IN A SCHOOL ENVIRONMENT

According to studies by Ukrainian scholars, 13,3 % of students often fall into the situation of bolting, 44,7 % of students periodically fall into the situation of bullying. The situation of the bulling leads to a number of pedagogical, psychological, medical consequences. The problem of booting is not only a pedagogical problem, but also social, as it leads to an increase in manifestations of violence, cruelty, addiction and deviant behavior among adolescents.

The urgency of the study of this phenomenon in our time is due to the fact that 67 % of children in Ukraine aged 11 to 17 years faced the problem of bolting, 24 % of children were victims of bolting, 44 % of those who saw their own eyes by harassing others, does not tell This is an adult because of the fear of being a victim of a boom. These are the results of a study conducted by UNICEF in February 2017 among 11–17 year old children throughout Ukraine.

Unusual for our perception, the term boiling is closely related to such concepts as violence (the use of force methods or psychological pressure through threats deliberately aimed at weak or those who cannot resist, aggression (actions aimed at violating the physical and mental the unity of the person), the tremor (to show disrespect to someone, to behave unceremoniously, to disregard someone's opinion), to persecute (persecute



someone by various attacks, defaming, mocking someone). All these concepts reflect different aspects of the phenomenon as bullying.

Analysis of scientific papers makes it possible to determine the main features of a boom: systematic; the inequality of social, psychological and physical capabilities that underlie the relationship between the victim and the aggressor, that is, the aggressor occupies a higher position than his victim; interactions of the persecutor and the victim; emotional humiliation, an image of a person's feelings, which leads to her exclusion from the group. Bullying involves the inequality of power and power that leads the victim to a state in which she is unable to effectively defend against negative actions, involves deliberate behavior aimed at causing harm and suffering to another person.

Key words: *aggression, bullying, victim, offender, adolescent, adolescent environment, role-playing role of bullying.*

Постановка проблеми. Сьогодні надзвичайно гостро постає проблема агресивних виявів у міжособистісних стосунках підлітків. Прикро визнавати, але до недавнього часу ні батьки, ні педагоги не звертали особливої уваги на цю проблему, оскільки вважали її чимось буденним, відповідним нормам вікової психології. Україна за рівнем шкільного цькування пропускає поперед себе лише Росію, Білорусь та Албанію.

За даними досліджень українських науковців, 13,3 % учнів часто потрапляють у ситуацію булінгу, 44,7 % учнів періодично потрапляють у ситуацію знущання над ними [5]. Ситуація булінгу призводить до низки педагогічних, психологічних, медичних наслідків. Проблема булінгу є не лише педагогічною проблемою, але й соціальною, оскільки призводить до збільшення виявів насильства, жорстокості, адикцій і девіантної поведінки серед підлітків [9].

Актуальність вивчення цього явища нині зумовлюється тим, що 67 % дітей в Україні у віці від 11 до 17 років стикалися з проблемою булінгу, 24 % дітей стали жертвами булінгу, 44 % тих, хто на власні очі спостерігав за цькуванням інших, не розповідає про це дорослим через страх самому стати жертвою булінгу. Такими є результати дослідження, проведеного ЮНІСЕФ у лютому 2017 року серед дітей 11–17 років по всій Україні [10].

Постановка завдання. Проблема насильства та агресії серед підлітків, незважаючи на актуальність, у вітчизняній науковій літературі залишається малодослідженою. Вітчизняні наукові роботи з означеної проблеми мають загальний характер, не досліджені сьогодні теоретико-методологічні основи цього явища, його причини та наслідки. Достатньої практики соціально-педагогічної профілактики булінгу в загальноосвітніх навчальних закладах, яка до того ж була б описаною, сьогодні в Україні широко не представлено.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Перші систематичні дослідження вияву довготривалої агресії серед підлітків нале-

жать скандинавським ученим, серед яких – Д. Олвеус, А. Пікас, Е. Роланд, П. Хайнеманн. Серед британських дослідників треба згадати Д. Лейна, Е. Мунте, В. Ортона, Д. Таттума, які вивчали проблему булінгу у молодшій і старшій середній школі. У США особливу увагу до питань булінгу почали виявляти на початку 90-х років ХХ ст.

Щодо нашої країни, то проблема булінгу лише починає розроблятися. Заслужують на увагу праці таких учених, як А. Барліт, О. Глазман, А. Король, Л. Лушпай. Майже всі дослідники визначають булінг як довготривалу та систематичну агресію, але, окрім того, це явище розглядають як «підтип агресії», який може приймати багато форм – і фізичних, і словесних (Е. Пелігріні, С. Саллівалі); деструктивну взаємодію (Р. Хезлер), частину соціального життя групи (Е. Роланд), неодноразовий напад – соціальний або вербальний – з боку тих, хто має вищий статус (В. Бесаг).

Виклад основного матеріалу дослідження. Незвичний для нашого сприйняття термін «булінг» тісно пов'язаний із такими поняттями, як насильство (застосування силових методів або психологічного тиску за допомогою погроз, свідомо спрямованих на слабких або тих, хто не може чинити опір) [11], агресія (дії, спрямовані на порушення фізичної та психічної цілісності людини) [3], третирування (виявляти зневагу до когось, поводитися безцеремонно, не зважати на чийсь думку) [7], цькування (переслідувати кого-небудь різними нападами, наклепами, знущатися з когось) [7]. Усі ці поняття відображають різні аспекти такого явища, як булінг.

Аналіз наукових робіт дає можливість визначити основні риси булінгу: систематичність; нерівність соціальних, психологічних і фізичних можливостей, які лежать в основі стосунків між жертвою та агресором, тобто агресор посідає вище становище, ніж його жертва; взаємостосунки переслідувача й жертви; емоційне приниження, образа почуттів людини, що призводить до виключення її з групи. Булінг охоплює нерівність сили та влади, що приводить жертву в стан,



у якому вона не здатна ефективно захищатися від негативних дій, передбачає свідому поведінку, спрямовану на те, щоб завдати шкоди та страждання іншій людині [6].

Уважають, що жертвами булінгу стають діти, які чутливі, замкнуті, сором'язливі, тривожні, невпевнені в собі, з низькою самооцінкою, схильні до депресії, діти, які успішніше спілкуються з дорослими, ніж з однолітками (Д. Ольвеус). Однак провокувати знущання над собою можуть також сильні, обдаровані особистості. Перебуваючи у звичайній школі, обдарований учень запускає визначені механізми розвитку булінгу, викликає заздрість і роздратування однолітків високим рівнем знань, допитливістю, акумуляцією уваги вчителя. Унаслідок цього відбувається ізоляція обдарованого учня від класу: неприйнята в класі дитина починає порушувати правила, діє імпульсивно й необдуманно [9].

Згідно з даними ВООЗ, отриманими внаслідок моніторингового дослідження, в Україні регулярного насилля в школах зазнають близько 17 % дівчат і 16 % хлопців 11–15-річного віку. Самі регулярно ображають інших 16 % українських школярів та 12 % школярок [8].

Представлені дані підтверджують результати іншого опитування, яке провів Інтернет-сайт KidsPoll (1200 дітей). Згідно з ним, жертвами булінгу були 48 % опитаних, із них – 15 % дітей неодноразово зазнавали насилля; 42 % респондентів зазначили, що самі займалися булінгом, 20 % – постійно [1].

Важливим завданням сучасної школи є визнання існування проблеми булінгу та створення відповідного середовища в освітній установі для профілактики та боротьби з негативними соціально-педагогічними наслідками цього явища.

Першим проблемою булінгу почав займатися норвезький учений Д. Ольвеус, який визначив це явище в шкільному колективі як ситуацію, в якій учень неодноразово, тривалий час стає об'єктом негативних дій і нападів із боку одного чи кількох учнів. Явище булінгу має колективний характер і засноване на соціальних стосунках у групі. На думку Д. Ольвеуса, булінг містить три важливі компоненти: агресивна поведінка, що містить небажані, негативні дії; явище довготривале та систематичне; нерівність влади або сили [12].

Серйозність і тривалість цього процесу безпосередньо пов'язані з реакцією жертви на словесну, фізичну або психологічну агресію. Тому необхідно спостерігати за взаємодією тих учнів, у яких під час спілкування виникає й виявляється фізична чи

психологічна агресія, і при цьому постійно один з учасників такої взаємодії є домінуючим і сам провокує ситуації вияву агресії, а також за змінами в поведінці учня, який піддається неодноразовим нападам агресії. Може спостерігатися дистанційованість від учителів та однолітків, негативізм під час обговорення теми агресивності, напруженість у разі появи ровесників, образливість. В окремих випадках ці ознаки та симптоми необов'язково вказують на те, що учень піддається цькуванню. Проте якщо ці ознаки спостерігаються комплексно або повторюються, то необхідне подальше дослідження з метою визначення причин, що впливають таким чином на учня.

Аналізуючи наукові праці західних дослідників, можна зробити висновок, що шкільний булінг має дві основні форми: фізична – умисні поштовхи, удари, стусани, побої, нанесення інших тілесних ушкоджень; психологічна – насильство, пов'язане з дією на психіку, яке наносить психологічну травму шляхом словесних образ або погроз, переслідування, залякування.

Д. Ольвеус виділяв прямий та непрямий булінг і зазначав, що прямі знущання часто приймають форму явного, фізичного контакту, в якому на жертву відкрито напали. Непрямі знущання приймають форму соціальної ізоляції та навмисного виключення з діяльності. Непрямі форми знущання більше використовують дівчата, ніж юнаки [12].

Ситуація булінгу має колективний характер, тобто всі члени групи певним чином задіяні в ситуацію. У школі учні утворюють ієрархічну соціальну структуру. Агресивні учні, які займають більш високі позиції в соціальній структурі, сприймаються однолітками та вчителями як більш популярні, часто мають високий рівень соціальної компетентності та використовують знущання над іншими як інструмент, щоб маніпулювати та контролювати свій мікросоціум. Зокрема, Д. Ольвеус виокремлює таку рольову структуру булінгу: учень, який є жертвою булінгу; учні, які здійснюють насилля; учні, які позитивно ставляться до знущань над іншими й беруть активну участь у цьому, але зазвичай не є ініціаторами; учні, які відкрито підтримують булінг, проте не втручаються в ситуацію; учні, яким подобаються знущання, але вони не виявляють цього ззовні; учні, які вважають, що це не їхня справа; учні, які негативно ставляться до насилля, проте нічого не роблять; учні, які виявляють негативне ставлення до явища, вони захищають жертву [12].

Головні засади профілактики й подолання явища булінгу опрацьовані дослідниками та фахівцями медичної, правової,



педагогічної, психологічної та соціальної сфер у країнах усього світу. Наприклад, у Норвегії та Швеції в 1990-х роках прийняті закони, що забороняють знущання. Згодом норвезький уряд прийняв маніфест про боротьбу зі знущаннями, в якому говориться про те, що різні зацікавлені сторони мають об'єднати зусилля, і батьки або особи, що їх замінюють, несуть відповідальність за придбання дітьми навичок, необхідних для запобігання знущань. Програма з боротьби зі знущаннями «KIVA» у Фінляндії охоплює три напрями: запобігання, розгляд окремих випадків і контроль змін із плином часу [2].

Уряд США, ґрунтуючись на масштабних дослідженнях та оглядах, сформував всеосяжну базу ресурсів для запобігання знущанням і реагування на них; у числі ресурсів є спеціалізований веб-сайт, що містить інформацію для дітей і батьків про природу знущань, групи ризику, заходи запобігання та боротьби зі знущаннями, а також про те, як, коли та кому повідомляти про випадки булінгу. У школах США активно практикують створення груп взаємодопомоги та підтримки для батьків, чиї діти стали учасниками булінгу. Під час зустрічей учасники груп мають змогу поділитися досвідом, отримати відповіді на запитання, що їх турбують, відкрито висловити свої думки та переживання стосовно ситуації булінгу в школі, виробити спільну стратегію дій щодо її подолання, отримати знання щодо особливостей спілкування та підтримки дитини-жертви булінгу й дитини-агресора, а також знизити загальний рівень психоемоційного напруження. Поряд із цим поширеним є досвід створення просвітницьких груп для всіх батьків з метою раннього попередження та виявлення випадків булінгу. Метою таких груп є надання батькам достовірної інформації щодо природи явища булінгу, його видів і наслідків, ознак того, що їхня дитина стала жертвою булінгу або ж, навпаки, знущається з інших дітей, методів розвитку в дітей просоціальних та емоційних навичок.

У доповіді Всесвітньої організації охорони здоров'я (ВООЗ) «Global Status Report on Violence Prevention» («Доповідь про боротьбу з насильством у світі») на підставі наданих країнами даних повідомляється про широке застосування програм розвитку життєвих навичок і соціального розвитку, які допомагають дітям справлятися з гнівом, врегульовувати конфлікти ненасильницьким шляхом і розвивати навички спілкування, що сприяють вирішенню проблем. У Латинській Америці кампанія «Basta de Bullying: No te quedas callado» сприяє підвищенню інформованості та нарощуванню

потенціалу дітей, педагогів і батьків у сфері протидії знущанням і боротьби з дискримінацією [2].

Разом із фахівцями Центру дослідження емоційного інтелекту Ельського університету Facebook створив «Центр захисту від цькування» – ресурс для підлітків, батьків і педагогів, що містить інформацію про те, як запобігти знущанню через Інтернет і який порядок повідомлення про подібні випадки, які комунікаційні методи застосовувати щодо небажаних публікацій і як звернутися за допомогою у зв'язку з видаленням таких публікацій, а також про те, як можна змінити налаштування конфіденційності. У Мексиці запущена кампанія «Convivencia sin violencia», мета якої полягає в залученні уваги до проблеми знущань і булінгу у школах і сприянні дружній соціальній взаємодії. У кампанію включена ініціатива з боротьби зі знущаннями «Proyecto a favor de la convivencia escolar», в рамках якої педагогічному співтовариству, а також батькам, учням і суб'єктам громадянського суспільства надаються ресурси та рекомендації для підтримки та захисту дітей в школі і за її межами. Ініціатива сприяє мирному вирішенню конфліктів, вихованню самоконтролю та розвитку здатності долати труднощі.

У Південній Африці в рамках програми «Національна система безпеки в школах» (2015) можна отримати доступ до ресурсів у сфері запобігання знущанням і кібербулінгу, знущанням на ґрунті гомофобії та гендерного насильства. Як засоби здійснення використовуються навчальні посібники та настанови щодо Інтернет-безпеки, створюються сприятливі умови національної кампанії з боротьби зі знущаннями та зміни поведінкових моделей, призначаються консультанти, які надають психологічну допомогу, і шкільний патруль, який гарантує безпеку в школі та на прилеглий території, а також уживаються заходи для виявлення знущань на ранній стадії, інтеграції відновлювальних підходів й надання допомоги жертвам [2].

Програми, що спрямовані на протидію булінгу, відображають характерні риси, пов'язані з особливостями країни, в якій використовуються, проте можна визначити й спільні ознаки: регулярне опитування учнів про розповсюдженість булінгу; обговорення проблеми булінгу в класах, на загальношкільних і батьківських зборах; створення самими учнями (за участі та допомоги дорослих) кодексу поведінки; посилення спостереження вчителів за дітьми під час перерв, у їдальні, на спортивному майданчику, на шкільному подвір'ї; навчання педагогічного колективу стратегіям



профілактики булінгу та втручання у разі його виникнення [2]. Роботу необхідно планувати у спільній взаємодії психолога, соціального педагога, класних керівників, адміністрації, батьків та інших залучених спеціалістів; робота фахівців полягає у запобіганні виникненню булінгу в освітньому просторі; робота зі збору інформації, розроблення індивідуальних програм супроводу кожного учня та відстеження динаміки розвитку повинна бути систематичною; поведінкова стратегія запобігання булінгу в освітньому просторі полягає в підвищенні усвідомленості щодо ситуації булінгу в школі. Для здійснення превентивної діяльності та вирішення ситуації насильства чи булінгу важливо застосовувати командний підхід, працювати не лише з дитиною, яка стала жертвою, чи з переслідувачем, але й з усім класом [4].

Висновки з проведеного дослідження. Шкільний булінг за своєю природою є складним соціально-психологічним явищем. Шкільна політика, толерантне або нейтральне ставлення адміністрації школи, вчителів до вияву агресивних, насильницьких, ворожих дій із боку учнів і поведінка самих вчителів формують загальну атмосферу не лише учнівського класу, але й усієї школи, визначають внутрішнє життя, тобто соціально-психологічний клімат. Булінг у шкільному середовищі розвивається в ситуації ворожості, конфліктності, страху.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Буллинг: детская жестокость. URL: http://www.tagilib.ru/readers/ot_20_and_starshemeropr/bulling.php.

2. Лейн Д. Школьная травля (буллинг). Детская и подростковая психотерапия / Под ред. Д. Лейна и Э. Миллера. СПб.: «Питер», 2001. С. 240–274.

3. Лушпай Л.І. Шкільний булінг як різновид суспільної агресії. Наукові записки Національного університету «Острозька академія». Серія: «Філологічна». 2013. Вип. 33. С. 85. URL: http://nbuv.gov.ua/j-pdf/Nznuoaf_2013_33_28.pdf.

4. Петросянц В.Р. Проблема буллинга в современной образовательной среде. Вестник ТГПУ. 2011. Вып. 6 (108). С. 151–154.

5. Савельев Ю.Б. Виключення та насильство: чи існує булінг в українській школі. Наукові записки Національного університету «Києво-Могилянська Академія». 2009. Т. 97: Педагогічні, психологічні науки та соціальна робота. С. 71–75.

6. Система захисту дітей від жорстокого поведіння: навч.-метод. посібник / За ред. К.Б. Левченко, І.М. Трубавіна. К.: Держсоцслужба, 2005. 395 с.

7. Словник української мови: в 11 т. Т. 11. 1980. С. 259.

8. Социальные детерминанты здоровья и благополучия подростков. Исследование «Поведение детей школьного возраста в отношении здоровья»: международный отчет по результатам обследования 2009–2010 гг. / Под ред. С. Сигте и др. Копенгаген: Европ. регион. бюро ВОЗ, 2012 г. (Сер.: Политика охраны здоровья детей и подростков. Вып. № 6).

9. Стельмах С.С. Обдаровані діти як об'єкт булінгу. Навчання і виховання обдарованої дитини: теорія і практика: зб. наук. пр. Вип. 8. К.: Ін-т обдарованої дитини, 2012. С. 196–202.

10. Стоп шкільний терор. Особливості цькування у дитячому віці. Профілактика та протистояння булінгу. URL: https://www.unicef.org/ukraine/media_31250.html.

11. Українська психологічна термінологія: словник-довідник / За ред. М.-Л. А. Чепи. К.: ДП «Інформ.-аналіт. агентство», 2010.

12. Olweus D. Bullying at school. Blackwell Publ. 1993. 215 p. URL <http://books.google.com.ua>.



УДК 37.013.42:316.485.6

ЗАГАЛЬНА ХАРАКТЕРИСТИКА ТА ЗНАЧЕННЯ СОЦІАЛЬНИХ МЕРЕЖ У ЖИТТІ СУЧАСНОЇ МОЛОДІ

Олійник К.С., к. психол. н., доцент,
доцент кафедри соціальної роботи і соціальної педагогіки
Хмельницький національний університет

У статті проаналізовано роль соціальних мереж як форми сучасної комунікації. Зосереджено увагу на характеристиці функціональних особливостей соціальних мереж, а також розглянуто вплив соціальних мереж на дітей і молодь. З'ясовано, що мережа Інтернет не тільки дає можливість для розвитку здібностей, вдосконалення спектру теоретичних і прикладних знань і розширення кола інтересів, але й містить у собі реальні загрози для дітей і молоді. Соціальні мережі досить сильно впливають на особистість, на активність процесу соціалізації загалом і на формування поведінки. Встановлено, що інформація в соціальних мережах є не досить організованою та керуваною, що спричиняє різного роду конфлікти.

Ключові слова: соціальні мережі, Інтернет, позитивний і негативний вплив, молодь, конфлікти.

В статье проанализирована роль социальных сетей как формы современной коммуникации. Сосредоточено внимание на характеристике функциональных особенностей социальных сетей, а также рассмотрено влияние социальных сетей на детей и молодежь. Установлено, что сеть Интернет дает не только возможность для развития способностей, совершенствования спектра теоретических и прикладных знаний и расширения круга интересов, но и содержит в себе реальные угрозы для детей и молодежи. Социальные сети достаточно сильно влияют на личность, на активность процесса социализации в целом и на формирование поведения. Установлено, что информация в социальных сетях недостаточно организованная и управляемая, что приводит к разного рода конфликтам.

Ключевые слова: социальные сети, Интернет, позитивное и негативное влияние, молодежь, конфликты.

Oliinyk K.S. GENERAL CHARACTERISTICS AND SIGNIFICANCE OF SOCIAL NETWORKS IN THE LIFE OF MODERN YOUTH

At present social networks have become the important forms of socially significant information, a favourable factor for ensuring the attendance of sites, providing feedback to the user. To the most popular belongs Facebook and Twitter, as a means of transformation and development of society. They distribute the information and scientific and technical knowledge, promote the formation of new groups, social movements, advertise goods and services, enable to work online.

The leading function of social networks is informational and analytical. It has been determined that social networks manifest this function through: a communicative component; component of self-presentation; component of socialization; component of a "notebook"; component of psychological discharge.

It has been determined that the Internet provides not only the opportunity to develop abilities, improve the spectrum of theoretical and applied knowledge and extend the range of interests, but also includes real threats for children and youth. The acute craving for the usage of social networks is a "disease" that may occur due to personal or psychological problems, due to unrealized desires, and hidden complexes and difficulties in communication.

It has been found that information in social networks is organized and managed insufficiently, which causes various kinds of conflicts. Conflict behaviour of the child in the virtual world may also be caused by destructive objective stimuli such as: impertinent behaviour; rudeness in communication via private messages and comments; criticism of all possible proposals; nonconformity to the requirements; readiness to exercise temper, sharpness, obscene statements: suspicion – distrust and caution in relation to people.

Key words: social networks, Internet, positive and negative influence, youth, conflicts.

Постановка проблеми. Для будь-якої молодої людини спілкування посідає суттєву роль у процесі соціалізації. Однак нині практично відійшло у минуле письмове спілкування через листи, непопулярними стали розмови по звичайному домашньому телефону. Дедалі частіше підлітки та молодь віддають перевагу віртуальному спілкуванню в мережі Інтернет. Можна цілком впевнено стверджувати, що в сучасному соціумі спілкування спростилося до максимального рівня та

відбувається в соціальних мережах. Сьогодні соціальні мережі розглядаються як своєрідний культурний феномен, рівень популярності якого невпинно зростає. Нині можна констатувати про те, що виросло молоде покоління, яке сприймає віртуальну реальність як цілком реальне соціальне середовище для життя та розвитку, що володіє архетипами й формами соціальних взаємодій. Цей факт вимагає від соціальних педагогів, практичних психологів і соціальних працівників



нових інноваційних підходів, які б допомогли підкреслити позитивний вплив соціальних мереж на процес соціалізації молоді, а також зменшили б негативний вплив, який провокує цілий ряд конфліктних взаємодій на різних рівнях.

Наголосимо на тому, що в соціально-педагогічній науці поведінка та комунікація відчують вплив моделей взаємовідносин людей. Нині активно пропагується думка про те, що чим міцніші соціальні зв'язки, тим активніше розвивається комунікаційний процес на основі використання соціальних мереж і доступних медіа. Спираючись на те, що саме Інтернет є однією з них, він удосконалює процес спілкування, дає змогу здійснювати об'єднання людей, розкиданих географічно, але пов'язаних спільними інтересами в цілі кола спілкування. Як засвідчують факти, досить часто віртуальне спілкування між молодими людьми, особливо підліткового віку, є не таким позитивним і може спонукати до конфліктного протистояння й навіть підштовхувати до суїциду.

Аналіз останніх досліджень і публікацій засвідчив, що такі науковці, як О. Белінська, О. Бондаренко, Б. Вахула, А. Погодіна, В. Сазанов, А. Сапожник, розглядали проблеми Інтернет-комунікацій, досліджували практичні проблеми організації спілкування користувачів у соціальних мережах, аналізували вплив соціальних мереж на особистість користувачів. Встановлено, що дослідження В. Горового [3], В. Сазанова [7] та інших учених присвячені вивченню інформаційного (мережевого) розвитку суспільства. У публікаціях Г. Бойка [1], Б. Вахули [2], О. Зенталя [4], Б. Ковалевича [5], О. Охріменка [6], К. Янга [9] зосереджено увагу на соціологічній характеристиці соціальних мереж та проаналізовано їхню сучасну роль у соціумі. Проведений аналіз напрацювань А. Анцупова, А. Бандури, С. Калаур, Г. Ложкіна, М. Пірен, Н. Пов'якель, М. Трухан, Б. Гасана, А. Гольцмана та інших дослідників дає нам усі підстави розглядати конфлікт як рушійну силу розвитку особистості. Однак можемо констатувати як незаперечний факт також те, що в контексті сучасних змін і нововведень потребує більш детального розгляду їхня психолого-педагогічна сутність та умови детермінації конфліктної взаємодії під час спілкування підлітків у соціальних мережах. Таке дослідження безпосередньо базується на ґрунтовному дослідженні позитивних і негативних функцій соціальних мереж.

Виділення не вирішених раніше частин загальної проблеми. У процесі вивчення напрацювань науковців було встановлено, що, беручи до уваги динаміку та зростання інтересу до проблематики конфлікту в різних сфе-

рах життя українського соціуму, виникає загальна потреба у нових знаннях у цій галузі, зважаючи на стрімкий розвиток соціальних мереж. Нині не досить ґрунтовно проаналізовано проблему виникнення конфліктної взаємодії в соціальних мережах. Потребують всебічного та системного дослідження теоретичні та практичні аспекти соціально-психологічного розпізнання та шляхи запобігання й вирішення конфліктів у соціальних мережах. Першим кроком у цьому, на нашу думку, має стати всебічний аналіз ролі соціальних мереж і дослідження їхнього потенціалу в соціалізації. У нашому баченні саме ці аспекти мають визначальну роль у подоланні конфліктності в соціальних мережах, тому й стали визначальними в контексті написання статті.

Постановка завдання. Мета статті – проаналізувати значення соціальних мереж у житті сучасної молоді.

Виклад основного матеріалу дослідження. Спілкування через соціальні мережі стало сьогодні настільки динамічним та інтенсивним, що розглядається як повсякденний засіб комунікації серед людства. Погоджуємося з науковцями [1; 2] в тому, що з початку свого заснування та набуття популярності соціальні мережі посіли чільне місце в щоденному житті людини. Це пов'язано, насамперед, з тим, що вони забезпечують активний зв'язок між людьми, незалежно від їхнього місцезнаходження. Нині із введенням таких нових функцій, як поширення музики, відео, фото та документів, соціальні мережі остаточно закріпилися в трійці найбільш відвідуваних сторінок у мережі Інтернет. Хоча початок їх виникнення відбувся не так давно – лише у 1997 р., компанія Sixdegrees.com показала людству небачений раніше сервіс, в основі якого були справжні імена користувачів. Дещо пізніше, у 2003 р., була заснована перша соціальна мережа LinkedIn, яка згурпувала ділових людей. Технології керування контактами стали швидко розростатися, і це стало причиною розроблення технологій, які дали змогу користувачам соціальної мережі об'єднуватися у спільноти навколо спільного захоплення.

Практично лише за 20 років від початку заснування соціальні мережі заволоділи комунікативним простором. Наприклад, за даними Б. Вахули [2], 70 % користувачів Інтернету активно використовують власне соціальні мережі. Автор наголошує на тому, що «загальна кількість користувачів соціальних Інтернет-мереж станом на жовтень 2011 р. становить більше 1 млрд людей по всій планеті. Соціальні Інтернет-мережі відіграють свою вагомую роль у вільному поширенні інформації та завдяки майже цілковитій



відсутності певних обмежень для користувачів створюють комфортне плюралістичне середовище для обміну своїми думками та для висловлення своїх громадянських позицій» [2, с. 311].

Можемо констатувати, що соціальні мережі належать до одного з інститутів громадянського суспільства, а саме – до незалежних засобів масової інформації, які обслуговують громадські інтереси та потреби, а також активно впливають на формування громадської думки. У цьому розумінні, як наголошують науковці, роль соціальних Інтернет-мереж може виявлятися у таких аспектах:

- допомога у налагодженні зв'язків між соціальними групами;
- забезпечення належної швидкості для обміну інформацією;
- сприяння налагодженню зворотного зв'язку та оперативному реагуванню на конкретні потреби й проблеми аудиторії;
- здійснення представництва інтересів перед органами влади та місцевого самоврядування.

У процесі розвитку соціальні мережі досить активно збагачуються новими можливостями для максимального задоволення різноманітних запитів користувачів. Ми поділяємо позицію Л. Смоли [8] щодо того, що до найвагоміших причин нинішньої привабливості соціальних мереж треба зарахувати такі:

- верифікація ідей через участь у соціальній взаємодії;
- отримання інформації/підтримки від інших членів соціальної мережі на основі довіри;
- отримання певної соціальної вигоди від підтримання спілкування та створення контактів (причетність до групи, самоідентифікація, соціальне ототожнення, соціальне сприйняття);
- організація рекреаційної діяльності (відпочинку) [8, с. 92–93].

Як було з'ясовано, активна робота в соціальних мережах дає можливість створити власний канал обміну інформацією з аудиторією, за потреби організувати прямі продажі через підвищення відомості бренду, а також краще пізнати свою аудиторію. Дослідники наголошують на тому чиннику, що соціальні мережі створюють сприятливі умови для формування нової світової тенденції побудови взаємостосунків із партнерами, колегами та просто знайомими на основі спілкування в Інтернет-мережі. Наголосимо ще на одному чиннику, а саме: соціальні мережі вносять нові корективи в уявлення про інформаційну безпеку. Наприклад, особисті дані користувачів, що перебувають у загальному доступі, можуть бути використані без

дозволу їхніх власників у рекламних цілях. Як засвідчують реальні факти, серйозні неприємності для користувача можуть бути пов'язані із зломом його акаунта та використанням усієї інформації (помста, дискредитація, шпигунство). Ще одна негативна проблема пов'язана із «фішингом» (вірус, що непомітно для користувача краде його логін і пароль, а потім використовує їх для автоматичної розсилки спаму від імені користувача по всьому списку його контактів).

У контексті проведеного аналізу напрацювань фахівців [2; 4; 5] було узагальнено складники соціальних мереж, які є найвагомішими в соціально-педагогічному аспекті та мають позитивний вплив на процес соціалізації підліткової аудиторії. Зокрема, наголосимо на таких складниках соціальних мереж, як комунікативний, розважальний, соціалізаційний, складник самопрезентації, психологічна розрядка, а також складник «записної книжки». Зокрема, комунікативний складник відображає специфіку інформаційних обмінів користувачів мереж на основі спілкування з урахуванням напрямів комунікативної мотивації на основі розширення кола спілкування. Підлітки мають змогу комунікувати у формі віртуальних образів, вражень. Наприклад, відсутність візуального контакту активізує здібності за віртуальним конструюванням співрозмовника. Користувачі наділяють один одного властивостями та характеристиками, що викликаються параметрами опосередкованого спілкування.

Розважальний складник базується на веденні в соціальних мережах сторінок, дискусії в коментарях як розважальний процес. Зокрема, нині, як свідчить практика, розвинулася ціла індустрія виробництва розважальної інформації, ігор; сформувався та розвивається широкий ринок реалізації цих продуктів, активно формуються мережеві співтовариства на базі ігрових інтересів. З'являються факти використання ігрових продуктів у політичних проектах.

Наголосимо на тому, що соціальні мережі дають можливість підтримувати соціальні зв'язки, які урвалися в реальному житті, розширювати можливості цікавих знайомств, відповідно, відіграють вагому роль у соціалізації. Досить часто підлітки за допомогою мереж будують дружні стосунки, не відчуваючи при цьому жодних меж і перешкод. Тобто можна говорити про більшу соціальну автономію користувача в мережі, ніж у реальному житті.

Складник самопрезентації передбачає можливість самовираження, де кожен може знайти відповідну базу для створення свого віртуального «Я». При цьому кожен користувач отримує можливість не тільки спілкуватися та



творити, але й ділитися своїми думками з чисельною аудиторією своїх дописувачів. Зокрема, у своєму віртуальному життєписі користувачі можуть записувати свої думки та погляди не лише в реальному часі, але й записувати будь-яку дату за бажанням. Наприклад, кожен третій зареєстрований учасник (блог живого журналу) вже через місяць припиняє ведення щоденника або «заморожує» його зовсім.

Складник психологічної розрядки соціальних мереж дає всі можливості для емоційної розрядки та дає змогу поділитися проблемами й виплеснути як негативні, так і позитивні емоції. Публічність персональної бази змушує користувачів навчатися серйозно ставитися до її наповнення, грамотно структурувати свої думки, висловлювати свої переживання.

Звернемо увагу на той факт, що соціальні мережі, крім стандартних функцій, можуть усвідомлюватися також як такі, що виконують функцію зберігання, місця для записів особистого характеру, тобто відіграють роль «записної книжки». Цей складник може стати відмінним способом упорядкування особистої інформації, що має значення для розвитку конкретної особи та сприяє її самовдосконаленню.

У процесі дослідження серед основних причин популярності соціальних мереж серед молодого покоління є такі, як плюралізм думок і відсутність цензури, можливість спілкування та обміну інформацією в реальному часі численних груп, вільний обмін інформацією та повідомленнями різного типу. Позитивними моментами діяльності нових спільнот є те, що вони дають змогу молодим людям ефективно реалізувати своє право на участь в управлінні багатьма справами (ст. 38 Конституції України). Під їхнім впливом більш інтенсивними стають процеси соціальної мобільності.

З'ясовано, що мережа Інтернет не тільки дає можливість для розвитку здібностей, вдосконалення спектру теоретичних та прикладних знань і розширення кола інтересів, але й містить у собі реальні загрози для дітей і молоді. Гостра тяга до тривалого використання соціальних мереж – це «хвороба», яка може виникати через особистісні чи психологічні проблеми, через нереалізовані бажання, а також приховані комплекси та труднощі у спілкуванні. Наголосимо й на тому, що інформація в соціальних мережах є не досить організованою та керованою, що спричиняє різного роду конфлікти. Конфліктна поведінка дитини у віртуальному світі може бути зумовлена також деструктивними об'єктивними стимулами, такими як зухвала поведінка, грубощі у спілкуванні через особисті повідомлення та коментарі, критика

всіх можливих пропозицій, ігнорування вимог, готовність до вияву запальності, різкості, нецензурних висловлювань; підозрілість, недовіра й обережність щодо людей.

Висновки з проведеного дослідження. Отже, соціальні мережі на сучасному етапі стали активним засобом розвитку суспільства. Вони поступово поширюють інформацію та науково-технічні знання, сприяють формуванню нових колективів, громадських рухів, рекламують товари та послуги, дають можливість для особистісного зростання та розвитку. Нині соціальні мережі зі зростаючою кількістю додатків до них стали сприятливим фактором для забезпечення відвідуваності сайтів, зворотного зв'язку з користувачем і нині розглядаються як важлива форма суспільно значущої інформації, що суттєво впливає на процес соціалізації. Поряд із позитивними сторонами соціальні мережі несуть також ряд небезпек, що навіть можуть спонукати до конфліктів через зухвалу поведінку, грубощі та нецензурні висловлювання в коментарях щодо інших.

Перспективи подальших розвідок у цьому напрямі. Наступне завдання буде спрямоване на більш ґрунтовне висвітлення конфліктної взаємодії, яка відбувається між користувачами соціальних мереж, а також ми проаналізуємо найперспективніші способи запобігання та вирішення таких конфліктів.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Бойко Г. Віртуальність як частина життєдіяльності людини сучасності. URL: <http://intkonf.org/boyko-ga-virtualnist-yak-harakteristika-zhittediyalnostilyudini-21-stolittya>.
2. Вахула Б. Соціальні інтернет-мережі, їхні функції та роль у формуванні громадянського суспільства. Вісник Львівського університету. Серія соціологічна. 2012. Вип. 6. С. 311–319.
3. Горовий В., Онищенко О., Попик В.І. Соціальні мережі як інструмент взаємовпливу влади та громадського суспільства. К.: НБУ ім. Вернадського, 2014. 260 с.
4. Зенталь О. Соціальні мережі чи соціальні тента: членство в популярних серед підлітків Facebook, Twitter та Вконтакте стає реальною загрозою для їхнього життя. Урядовий кур'єр. 2013. № 85. С. 9–12.
5. Ковалевич Б. Соціальні мережі як новий інструмент ведення інформаційної війни у сучасному світі. Соціологія. 2014. № 4 (108 квітень). С. 118–121.
6. Охріменко О. Субкультура через призму соціальних мереж. Соціальний педагог. 2014. № 2. С. 37–38.
7. Сазанов В. Социальные сети как новая общественная сфера. Системный анализ и прогноз. М.: «Лаботория СВМ», 2010. 180 с.
8. Смола Л. Детермінанти політичного процесу сучасності: теоретико-політологічний аналіз в інформаційно-психологічному вимірі: монографія. К.: Видавничий дім Дмитра Бураго, 2010. 447 с.
9. Янг К. Диагноз интернетзависимость. Мир Интернет. 2000. № 2. С. 24–29.



СЕКЦІЯ 6. СУЧАСНІ ПЕДАГОГІЧНІ ТЕХНОЛОГІЇ

УДК 81;243:37.091.33:793.7

ВИБІР І СТВОРЕННЯ СЕРЬОЗНИХ ІГОР ДЛЯ РОБОТИ В АУДИТОРІЇ ДОРОСЛИХ

Гончаренко О.В., к. пед. н.,
доцент кафедри німецької та французької мов
Харківський національний університет імені В.Н. Каразіна

Конопельцева О.Г., викладач кафедри
німецької та французької мов
Харківський національний університет імені В.Н. Каразіна

Із метою допомогти українським освітянам орієнтуватися на ринку «серйозних ігор», уміти обирати ігри, що пропонуються розробниками, знати переваги й обмеження використання чи створення серйозних ігор для роботи в аудиторії дорослих авторами статті було проаналізовано пропозиції сучасних розробників «серйозних ігор», розглянуто переваги та недоліки різних підходів до їх використання. Визначено напрями подальших досліджень.

Ключові слова: *серйозні ігри, створення, використання, доросла аудиторія, процес навчання, педагогічний вибір.*

С целью помочь отечественным педагогам ориентироваться на рынке «серьезных игр» авторами статьи были проанализированы предложения современных разработчиков «серьезных игр». Благодаря анализу в статье даны советы относительно правильного педагогического выбора, возможностей создания и использования «серьезной игры» для улучшения процесса обучения взрослой аудитории. Рассмотрены преимущества и недостатки различных подходов к использованию серьезных игр. Определены направления дальнейших исследований.

Ключевые слова: *серьезные игры, создание, использование, взрослая аудитория, процесс обучения, педагогический выбор.*

Гончаренко О.В., Конопельцева О.Г. CHOICE AND CREATION OF SERIOUS GAMES TO TEACH ADULTS

Introduction. The purpose of the article is to help Ukrainian educators get oriented on the market of serious games, be able to select games offered by developers, know the advantages and restrictions for usage or creation serious games for teaching adults in class.

Methods. General scientific methods of research (theoretical analysis, comparative analysis, synthesis, comparison, generalization) with the purpose of studying methodological literature on problems of researching educational learning materials, which characterize the practice of serious games usage in adults teaching process.

Results. The article analyzes offers from modern developers of “serious games” both in the countries of Western Europe, Canada and in Ukraine; it gives a list of games for adults to choose from and proves appropriateness of the given recommendations; it provides advantages and restrictions of the choice to use or create a serious game to improve the process of teaching adults, the advantages and disadvantages of different approaches to use serious games have been considered.

Conclusions. Nowadays serious games are regarded as new teaching solutions which fill the misbalance between multimedia interactive modern society and the system of classic knowledge transfer. So a current market of serious games is various which determines a wide choice for a modern educator who teaches adults. “Home” game products or special purpose products are the first choice on the market of serious games for Ukrainian teachers which causes the necessity to adapt a game for a course or a course for a game. The creation of a game for a discipline is possible only on condition of cooperation with students.

Key words: *serious games, creation, application, adult students, teaching process, pedagogical choice.*

Постановка проблеми. Індустрія відеоігор значно розширилася з часів появи аркадних автоматів у 1970 році. Різноманіття видів ігор і розвиток технологій зробили відеоігри доступними й поширеними в глобальному сенсі. Так, у 2015 році кількість гравців у сві-

ті вже становила понад 1,23 млрд, а світовий оборот відеоігор на 2016 рік перевищив 96 млрд доларів [1]. Нині після такого надзвичайного зростання відеоігрової індустрії поєднання відеоігор з освітою приваблює освітян і науковців різних галузей. Відомим



є той факт, що в 2000-х роках після відносно невдалого впровадження програмного забезпечення для ігрового навчання (*ludo-éducatif*) з'явилася «серйозна» гра, поняття якої визначається багатьма дослідниками. Одним із традиційних є визначення Жулієна Альвареза [2]: «серйозна гра – це комп'ютерний додаток, початковою метою якого є об'єднання одночасно серйозних аспектів, таких, як викладання, навчання, спілкування й інформація, із рисами відеогри, де програмне забезпечення не має розмірів звичайної відеогри». Наразі міжнародні організації, уряди, корпорації, університети в усьому світі використовують «серйозні» ігри. Серйозні ігри змогли зацікавити нову неоднорідну дорослу аудиторію (військових, медичних робітників, екологів, підприємців та ін.), адже гра для дорослих – це чудовий засіб вивчення не тільки складних тем, які важко опанувати лише за підручниками, але й ефективний інструмент для вивчення іноземної мови, що наразі є важливим в умовах інтернаціоналізації ринку праці. Проте дуже часто в наукових доробках вітчизняних науковців трапляється висновок, що «серйозна гра є найскладнішою у створенні формою електронного навчання, оскільки для її успішності необхідне дотримання цілої низки умов» [3]. Отже, постає питання щодо створення серйозних ігор для роботи з аудиторією дорослих.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Аналіз наукових праць стосовно питання серйозних ігор довів, що у вітчизняному освітньому середовищі досі багато науковців спрямовують свої дослідження в конкретних напрямках вивчення методології та практики використання відеоігор як засобів соціалізації, переходу від теорії до практики, навчання евристичній діяльності, формування логічного мислення (дітей дошкільного року, студентів ВНЗ) і професійних навичок, активізації навчальної діяльності й підвищення рівня професійної підготовки (для фахівців різних галузей) тощо. Отже, більшість досліджень стосуються методологічних проблем і напрямів праксеологічного втілення відеоігор. Є наукові доробки, у яких визначаються поняття «комп'ютерні відеоігри» та «серйозні ігри», надаються їхні характеристики [4]. Щодо створення серйозних ігор, то є лише онлайн-стартап, де розмішено інформацію та рекомендації для тих, хто замислюється над створенням своєї гри [5], або перелік програмного забезпечення для розроблення ігор [6]. Наукові дослідження з питання створення серйозної гри відповідно до курсу того, хто викладає, проводяться не в повному обсязі.

Постановка завдання. Отже, є необхідність з'ясувати сучасні пропозиції саме

ринку серйозних відеоігор станом на 2017–2018 роки, надати рекомендації щодо правильного педагогічного вибору, можливостей використання та створення серйозних ігор вітчизняними освітянами.

Виклад основного матеріалу дослідження. Відомо, що ринок електронних відеоігор за п'ятнадцять років значно збільшився та змінився (від аркадних автоматів до мобільних пристроїв). Але ринок простих електронних ігор увійшов у наше суспільство за більш короткий строк. Саме такі ігри змогли швидко об'єднатися з навчанням або професіоналізацією та за короткий термін інтегруватися в навчальну діяльність, завдяки чому ринок серйозних ігор мав адаптуватися до логіки росту попиту. Слід зазначити, що на 2017 рік серйозні ігри найчастіше поширюються як вільний програмний додаток, що можна завантажувати чи безпосередньо активувати в Інтернеті. Відомим є той факт, що в багатьох секторах бюджету, що виділяються на створення серйозних ігор, є обмеженими, отже, якість не завжди відповідає очікуванням. Продаж здійснюють виробники комп'ютерних пристроїв і постачальники програмного забезпечення. Щодо перших, то серед них найбільш відомими є Sony, Nintendo, Microsoft. Ці компанії розробляють ігри відповідно до конфігурації своїх мобільних пристроїв із метою зберегти свою винятковість і клієнтів під час удо-сконалення. Щодо незалежних розробників програмного забезпечення серйозних ігор, то вони пропонують версії, адаптовані до різних ІТ-платформ, що використовуються широкою публікою. Їхня продукція дуже різноманітна, від безкоштовних ігор до ігор, що вимагають значних заощаджень.

Отже, сьогодні ринок серйозних ігор пропонує таке:

– серйозні ігри, адаптовані до навчання чи професіоналізації, що розробляються комерційними фірмами. Такі ігри не завжди мають педагогічну якість, оскільки виробничі групи розробників зазвичай не мають педагогічних фахівців. До таких ігор належать ігри з вивчення іноземних мов;

– серйозні ігри, що розробляються громадськими організаціями. Сьогодні деякі організації, що проводять навчання, розробляють самостійно освітні ігри, адаптовані до їхніх потреб, дисциплін і цілей навчання. Працюють педагогічні центри, що розробляють веселі навчальні модулі та здійснюють дослідження в цьому напрямі;

– серйозні ігри, що розробляються спеціалізованими фірмами. Деякі організації спеціалізуються на виробництві освітніх ігор, які вони продають. Їхніми клієнтами є великі компанії, які шукають більш швидкий



спосіб навчити своїх співробітників. Створення серйозної гри такими фірмами коштує до 150 000 євро;

- «домашня» ігрова продукція. Деякі навчальні заклади, особливо університети, розробляють веселі модулі для навчання на певних курсах. Команди викладачів розробляють ігри в рамках досліджень;

- продукція спеціального напрямку, що розробляється як навчальними закладами, так і соціальними організаціями. Ігри в режимі онлайн надають користувачам можливість практики (терапевтична, екологічна й ін.);

- безкоштовні вільні ігри, що часто створюються громадськими організаціями та доступні в режимі онлайн. У якості прикладу можна навести Францію, де велика кількість громадських організацій випускає освітні ігри французькою мовою. Створено навіть каталог, де ігри зазвичай класифікуються за дисципліною; вони, як правило, регулярно оновлюються. Журнал THOT Cursus пропонує такий каталог [7].

Ринок серйозних відеоігор для дорослих в Україні, на жаль, знаходиться в зародковому стані. Аналіз платформ із відеоігор в Україні не дав результатів. Національна система освіти поки не може гідно фінансувати розроблення серйозних ігор, адже спеціалізовані компанії не працюють для освітнього сектора, оскільки не можуть максимально використати свої досягнення. В Україні немає громадських організацій, які б розробляли та надавали навчальні ігри у вільному доступі. Є лише кілька рекомендацій щодо іноземних каталогів із серйозних ігор за різними напрямками.

Доки ця ситуація не зміниться, сучасний вітчизняний освітянин, який хоче використовувати серйозні ігри в процесі навчання, має такі варіанти вибору:

- обрати серед серйозних ігор ті, що стосуються потреб аудиторії;

- у разі вивчення іноземної мови використовувати серйозні мовні ігри, що вже існують, за умови, що аудиторія має базові навички з іноземної мови, чи обирати ігри, у яких мало тексту;

- використовувати на початку серйозні ігри, що призначені для інших секторів (засобів масової інформації, гуманітарних наук, екології, професійного навчання), які іноді можуть бути важливими для освіти;

- використовувати розважальні відеоігри, що не призначені для використання в навчальних закладах, переорієнтувати їх, щоб вони відповідали потребам аудиторії. Такий підхід називається Serious Gaming [8].

Отже, ідеться про вибір серйозних ігор, що розміщені на сайтах у вільному доступі

в Інтернеті. Але слід зазначити, що є дуже багато тем і педагогічних ситуацій, для яких немає серйозної гри чи відеоігри. Іншим можливим підходом для того, хто навчає, може бути створення «спеціально розробленої» серйозної гри, яка була б повністю адаптована до його педагогічної практики. Тут є два варіанти.

Щодо першого, то йдеться про співпрацю того, хто навчає, із професіоналами з технічної роботи. Роль викладача зводиться до визначення цілей гри, ігрових ідей і оцінки. Вартість такого проекту дуже різниться й залежить від технічної складності (одиначна гра чи гра з великою кількістю гравців, 2D чи 3D), умісту (кількість рівнів, квестів, діалогів, персонажів) і цільової платформи (ноутбук, смартфон, планшет). Якщо середня вартість реалізації серйозної гри становить близько 150 000 – за 18 місяців роботи [7], то вартість простої серйозної гри у 2D на мобільному телефоні починається від кількох десятків тисяч євро. Така ситуація змушує сучасного викладача працювати з надто скромним бюджетом, тобто покласти на свої знання. За відсутності технічної компетентності потрібно звернутися до програмного забезпечення для простого створення відеоігор (PG Maker або The Games Factory). Це так звані «ігрові заводи», оскільки вони об'єднують усі функції, необхідні для створення серйозних ігор.

Слід зазначити, що «ігрові заводи» мають технічні обмеження: відсутність 3D, кількість гравців тощо. Перед тим, хто навчає, завжди стоїть мета зробити гру цікавою, що дозволяло б отримувати тим, хто навчається, бажані знання та навички. У цьому разі є рішення: змінити серйозну гру відповідно до потреб тих, хто навчається. Справді, у багатьох серйозних іграх передбачені інструменти, що дозволяють трансформувати її в рамках гри. Такий моддинг дозволяє створити нові рівні, додати персонажів. Завдяки моддингу можна економити час на створенні гри та використовувати досвід розробників оригінальної гри в «ігровому дизайні».

Щодо другого варіанта, то практика створення власної серйозної гри викладачем за допомогою невеликих груп студентів достатньо розповсюджена в країнах Західної Європи. Такий вид діяльності розглядається освітянами як «активне навчання» або «навчальні проекти». Створення гри тими, хто навчається, дозволяє їм розвинути свою креативність, одночасно сприяє розмаїттю підходів до збереження «серйозності змісту», що слід інтегрувати в гру. Науковці Джаугі й Альварес були серед перших, хто виявив три цікавих моменти під час такої діяльності [1; 8]:



Таблиця 1

	Використання серйозних ігор, що пропонуються розробниками	Створення своєї серйозної гри	Створення серйозної гри у співпраці з тими, хто навчається
Педагогічні переваги	можливість використовувати гру під час ілюстрації курсу, у якості оцінки, початку дебатів; різноманіття педагогічних ситуацій.	можливість інтеграції гри; той, хто навчає, буде гру за курсом, що викладає; різноманіття педагогічних ситуацій.	взаємодія між тими, хто навчається в групі; розвиток компетенції з інформаційних наук (бакалавр, магістр).
Педагогічні обмеження	необхідність адаптувати курс навчання до гри. Той, хто навчає, не має можливості змінювати гру; вибір серйозної гри є обмеженим (іноземна мова).	вимагає від того, хто навчає, виконувати задачі, що не є його спеціальністю (програмне забезпечення, редагування); той, хто викладає, має опанувати базові знання з проектування.	необхідність використання «активної педагогіки»; велика кількість годин (мін. 30 год.); той, хто навчає, має опанувати базові знання з проектування.
Витрати (людські)	помірні (тестування ігор тим, хто навчає, задля визначення тих ігор, що підходять для курсу).	помірні (співпраця з професіоналами); високі (створення гри тим, хто навчає).	помірні (вибір гри на заводі ігор тим, хто навчає, і вибір тематики).
Витрати (фінансові)	помірні (використання комерційних ігор, що вже існують, або безкоштовних ігор).	високі (якщо працюють професіонали); помірні (якщо використовується «завод ігор»).	помірні (використання програмного забезпечення на «заводі ігор» (комерційного чи безкоштовного)).

– мотивація тих, хто навчається, реалізувати гру на обрану тему;

– можливість обміну своїм баченням з однієї теми в грі;

– можливість наблизитися до сфери навчання.

Отже, переваги й обмеження використання чи створення серйозних ігор, що були розглянуті, можна відобразити в таблиці (таблиця 1).

Висновки з проведеного дослідження.

Слід зазначити, що підхід «використання» здається найбільш зручним для українських освітян. Адаптувати курс до запропонованої гри набагато легше. Підходи «створити» та «створити з тими, хто навчається» залишаються обмеженими, оскільки вони є більш складними для реалізації. І все ж таки, незважаючи на відмінності, ці три підходи не є взаємовиключними. У світлі цієї роботи слід припустити, що серйозна гра за своїм багатством і різноманітністю не може зосередитися на єдиній методології педагогічної практики. Вона включає в себе необхідність співіснування багатьох підходів, і це перебуватиме в центрі уваги майбутніх досліджень.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Global-games-market-report. URL: <https://newzoo.com/insights/infographics/global-games-market-report-infographics-2016/>.
2. Alvarez J. Du jeu vidéo au serious game, approches culturelle, pragmatique et formelle (Thèse de doctorat en science de l'information et de la communication). Université de Toulouse, 2007.
3. Кулага І., Кулага А. Симуляції та «серйозні ігри»: досвід використання у навчальному процесі. *Університетська освіта*. № 1, 2011. URL: <https://core.ac.uk/download/pdf/32608810.pdf>.
4. Токарева А. Використання комп'ютерних відеоігор у сучасному навчальному процесі. *Вісник Дніпропетровського університету імені Альфреда Нобеля*. Серія «Педагогіка і психологія». Педагогічні науки. 2016. № 2 (12). С. 374–378.
5. Як стати незалежним розробником ігор. URL: <http://startupline.com.ua/other/how-to-start-in-indigamedev>.
6. Вибираємо програму для створення гри. URL: <https://uk.soringprepair.com/programs-for-make-games/>.
7. That cursus. URL: <https://cursus.edu/>.
8. Djaouti D. Définir le Serious Gaming. Argos. Une formation universitaire numérique: enjeux, conditions et limites. 2016. 51–54 p.



УДК 159.947.5+159.961.225]:37.091.212

ВПЛИВ ЕЛЕМЕНТІВ СУГЕСТОПЕДИЧНОГО НАВЧАННЯ НА МОТИВАЦІЮ УЧНІВ

Покась Л.А., к. пед. н., доцент,
завідувач кафедри психолого-педагогічних наук
*Національний педагогічний університет
імені М.П. Драгоманова*

Цимбаленко Я.С., магістр
*Національний педагогічний університет
імені М.П. Драгоманова*

У статті розглянуто можливості шкільної фізичної географії для застосування педагогічних інновацій та способи вдосконалення якості сучасного уроку шляхом використання елементів релаксопедії. Розкрито методичні особливості сугестопедичного навчання з фізичної географії в контексті здоров'язбережувальної компетентності. Розроблено алгоритм використання елементів інновації. Виявлено причини низької активності учителів географії щодо впровадження сугестопедичного навчання як технології в освітній процес.

Висвітлено результати дослідження, що підтвердили припущення про вплив інноваційного підходу на мотивацію учнів до географії.

Ключові слова: релаксопедія, методика навчання, географія, інноваційний підхід, якісна освіта.

В статье рассмотрены возможности школьной физической географии для применения педагогических инноваций и способы совершенствования качества современного урока путем использования элементов релаксопедии. Раскрыты методические особенности суггестопедического обучения по физической географии в контексте здоровьесберегающей компетентности. Разработан алгоритм использования элементов инновации. Выявлены причины низкой активности учителей географии по внедрению суггестопедического обучения как технологии в образовательный процесс.

Освещены результаты исследования, которые подтвердили предположение о влиянии инновационного подхода на мотивацию учащихся к географии.

Ключевые слова: релаксопедия, методика обучения, география, инновационный подход, качественное образование.

Tsybalyenko Ya.S., Pokas L.A. THE EFFECT OF ELEMENTS SUGGESTOPEDIC LEARNING MOTIVATION OF STUDENTS

The article the possibilities of the school physical geography for the usage of pedagogical innovations and the methods of improvement of the quality of a modern lesson by using the elements of relaxopedia. It is uncovered the methodological peculiarities of the studying of suggestopedia of physical geography in the context of the health competency. It is made the algorithm of the usage of the elements of innovation. It is found the reasons for the low activity of geography teachers about implementation of the studying of suggestopedia as a technology in the educational process.

It is highlighted the results of the research which confirmed the assumption of the influence of the innovative method for the motivation of the pupils for geography.

Means of suggestology should be used not only for the acquisition of knowledge, skills and abilities, but also for learning the experience of creative activity, experience emotional-sensory attitude to the world, the formation of spirituality. This will create an opportunity to fulfill the social tasks set for modern education.

Key words: relaxopedia, teaching methodology, geography, innovative approach, quality education.

Постановка проблеми. У світлі реформування української освіти сьогодні особливого значення набувають питання всебічного розвитку особистості з метою найповнішого використання її здібностей та задатків у підготовці до активних форм життєдіяльності. Тому все частіше перед педагогами постає завдання щодо обґрунтування наукових засад розвитку пізнавальної активності учнів в освітньому процесі. Для розумового розвитку

молодого покоління важливо не тільки формування бази знань, але й своєрідних розумових прийомів, операцій, добре відпрацьованих та закріплених, які можна віднести до розряду інтелектуальних умінь. Найголовніше завдання вчителя в будь-якій ситуації – створити в класі творчу атмосферу, умови для успішного навчання. Це насамперед не насильне навчання, а заохочення до пізнання, повага інтелектуальної сили учня.



Необхідність інтенсифікації шкільного освітнього процесу зумовлює, поряд із застосуванням традиційних підходів, використання нетрадиційних навчальних прийомів та методів, які включають у педагогічний процес емоційну сферу учня. При цьому пріоритету набувають такі активні методи, як дискусія, ділові ігри, постановка і розв'язання проблемних завдань, психотренінг, медитація, релаксопедія.

Завдання, визначені Національною доктриною розвитку освіти України у XXI столітті, Концепцією 12-річної середньої загальноосвітньої школи, орієнтують сучасного вчителя на запровадження таких технологій, які розвивають уміння учнів самостійно вчитися, мислити, здатність самореалізації в різних видах творчої діяльності.

Отже, основна суперечність, з якою пов'язана проблема дослідження, полягає у тому, що сучасна педагогічна практика вимагає інтенсивних технологій навчання, які б зумовлювали гармонійний розвиток особистості школяра, проте рідко використовує відповідні засоби для виконання цих завдань. Зважаючи на це, виникла необхідність дослідження та осмислення теоретичних і практичних основ релаксопедії, яку можна було б використовувати з метою вивчення різних шкільних навчальних дисциплін; глибокого засвоєння не лише знань, умінь та навичок, а й досвіду емоційно-чуттєвого ставлення до світу, досвіду творчої діяльності, формування на цій основі духовності.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблемам педагогічних технологій присвячено чимало наукових досліджень таких вчених, як С.П. Бондарь, І.М. Дичківська, Л.В. Пироженко, О.І. Пометун. Вчені Н.В. Лескова, С.А. Капіруліна, С.М. Пальчевський, Г.П. Пустовіт, Л.А. Покась, С.О. Сисоєва, А.Й. Сиротенко, Б.А. Чернов в останніх публікаціях розглядали певні аспекти інноваційних підходів у навчанні географії.

Існує безліч педагогічних технологій навчально-виховного процесу. Серед них найбільш цікава з погляду ефективності і практичної значимості сугестивна технологія, яка є ще малопоширеною [3]. Ця технологія успішно використовується за кордоном, зокрема у Болгарії, Німеччині, Канаді, Італії, США та країнах СНД. Вперше її було застосовано у 1966 році в Болгарії. Основоположником цього напрямку став болгарський учений, доктор медичних наук, лікар-психотерапевт Г. Лозанов. Основи сугестопедії також висвітлено у працях В.Н. М'ясищева, Д.Н. Узнадзе та Б.Д. Паригіна.

Таким чином, недостатнє дослідження названої наукової проблеми у галузі методики навчання географії, її актуальність і

практичні потреби сучасного етапу розвитку педагогічної науки зумовили вибір теми дослідження.

Постановка завдання. Мета статті полягає у дослідженні особливостей впливу елементів релаксопедії на мотивацію учнів.

Об'єктом дослідження є освітній процес з географії у закладі загальної середньої освіти.

Предметом дослідження є зміст, форми реалізації релаксопедії як технології мотивації до навчання з географії.

Мета цієї роботи передбачає розв'язання таких дослідницьких завдань:

- здійснити теоретико-методологічний аналіз психолого-педагогічної, методичної літератури щодо ефективності технології сугестопедичного навчання;

- з'ясувати вплив релаксопедії на мотивацію учнів під час вивчення навчального матеріалу з географії;

- порівняти рівень успішності навчальних досягнень учнів на традиційному та інноваційному уроках і зробити відповідні висновки щодо можливості різного впливу на мотивацію і якість навчання.

Виклад основного матеріалу дослідження. Одним із завдань сучасної освітньої політики держави є формування якісно нової системи освіти. Закономірною і обов'язковою умовою успішної реалізації цього завдання є забезпечення випереджального розвитку загальної середньої освіти, головною ознакою якої стає інноваційність. Інноваційність в освітній сфері є принципово важливою відповіддю на виклики сучасності, передбачає гнучкість системи освіти, її відкритість до нового (як у технологічному, так і в світоглядному аспектах), конкурентоспроможність [1].

Сьогодні функція змісту природничої освіти – не лише озброїти учнів системою природничих знань, умінь і навичок, а й забезпечити цілісне орієнтування в світі з позицій інтересів людини, ефективного використання природничих знань, умінь і навичок для оптимізації стосунків учня з природою, технікою, продовження неперервної освіти протягом життя.

Парадигма особистісно-орієнтованої освіти зобов'язує вчителя географії включати до змісту освіти, крім предметної лінії, що задається освітніми стандартами, навчальними програмами, ще й емоційно-ціннісні, особистісні компоненти. У процесі навчання відбувається засвоєння елементів соціального досвіду, які, за І.Я. Лернером, поділяються на 4 групи:

- а) знання про природу, суспільство, техніку, людину і про способи діяльності;

- б) досвід здійснення відомих способів діяльності інтелектуального і практичного характеру;



в) досвід творчої діяльності;

г) досвід емоційно-ціннісного ставлення людей до світу [5].

Важливою умовою формування ставлення до світу є емоційний вплив, дія на почуття школяра, тобто способом засвоєння емоційно-ціннісного досвіду є переживання учня. Як результат – одні діти з раннього дитинства відчують інтерес до навчання, а інші – швидко його втрачають. Аналогічна ситуація спостерігається в процесі вивчення навчальних предметів у загальноосвітній школі: до одного вчителя учні йдуть на урок із задоволенням, до іншого – з примусу. Шляхи виховання інтересу до навчання можуть бути різними. Наприклад, можна вразити школярів непередбачливістю нового знання, ефективністю досвіду, власною ерудицією, самостійним досягненням результатів, важливістю вивченого матеріалу, парадоксальністю думки і явища. У всьому цьому простежується одна й та ж закономірність – вплив на емоцію учня, формування емоційного ставлення до навчання, не хештуючи при цьому переживаннями школяра.

Але й без урахування емоційного фактору учня можна засвоїти знання, вміння, навички, але викликати цікавість, захоплення, постійне позитивне ставлення до предмета неможливо. Такі вчителі створюють на навчальних заняттях майже військовий порядок, використовують різноманітні форми контролю, домагаються позитивних результатів у знаннях відповідно до програми навчального предмета, але в такого вчителя мало переможців олімпіад, конкурсів, призерів МАНу. І після закінчення вивчення курсу навчальної дисципліни школярі намагаються не згадувати предмет такого вчителя, зокрема, методи його викладання [4].

Щоб усунути дизфункцію зайвої напруги в навчальному процесі, сприяти розвитку і саморозвитку особистості учня і вчителя, розвивати позитивне ставлення учня до географії, можна використовувати сугестопедичне навчання.

Сугестивна технологія або сугестологія є одним із базисних наукових напрямів, теоретичні та експериментальні положення якого формують сугестивну частину педагогіки. Будь-яка педагогічна технологія певною мірою містить у собі елементи навіювання. Сугестивна технологія виокремлює ці елементи як самостійні.

Головним методом цієї технології є метод релаксопедичного навчання. Г. Лозанов розробив сугестопедичну систему в галузі інтенсифікації навчання. Розроблювані методи інтенсивного навчання базуються на взаємодії усвідомлюваних і неусвідомлюваних компонентів психіки в процесі засвоєння та

перероблення інформації. Принцип двоплановості та сприйняття навчального матеріалу лежить в основі побудови курсу інтенсивного навчання. Технологія інтенсифікації навчання здійснюється за допомогою релаксопедії в педагогічному процесі шляхом використання резервів психіки [5].

Сугестивна технологія — це навчання на основі емоційного навіювання в стані неспання, що спричиняє надзапам'ятовування. Воно передбачає комплексне використання всіх вербальних і невербальних, зовнішніх і внутрішніх засобів сугестії (навіювання) [3]. Реалізація цієї концепції передбачає створення особливих психолого-педагогічних умов навчання людини.

Сугестія — це форма емоційно-вербального керування різними психічними, психофізіологічними та фізіологічними реакціями людини. Тому в сугестивних технологіях широко використовується метод релаксації. Релаксопедичне навчання вигідно вирізняється доступністю та простотою.

Застосування сугестивних засобів у педагогічній практиці може бути спрямоване на три етапи педагогічного процесу: підготовчий етап, етап засвоєння навчального матеріалу, етап активного відтворення засвоєних знань [4].

В основі сугестопедичного навчання лежать три основні принципи:

- 1) принцип радості, ненапруженості, концентративної психорелаксації;
- 2) принцип єдності свідомого-парасвідомого та інтегральної мозкової активізації;
- 3) принцип сугестивного взаємозв'язку на рівні резервного комплексу.

Усі ці принципи необхідно реалізувати одночасно, в єдності, за допомогою психічних, дидактичних і артистичних засобів. Наприклад, сугестопедія як засіб здатна знімати певні поведінкові й емоційні стереотипи, встановлюється повна довіра в стосунках між учителем і учнем, з перших хвилин створюється спокійна, доброзичлива, радісна ситуація, яка досягається, якщо вчитель входить до класу з добрим настроєм і докладє зусиль, щоб його швидко передати дітям. Розповідь невеличкої дотепної історії, жарт, приказка, вірш, демонстрація веселих малюнків або фотографій, музика, відеоролик знімають втому, напруження і сприяють підвищенню працездатності учнів.

Учителю необхідно коректно і непомітно викликати у дітей внутрішню потребу до засвоєння нових знань. Якщо мотивація грамотно спланована й реалізована з боку вчителя, під час уроку учні працюватимуть набагато активніше і як результат, краще зрозуміють та засвоять навчальний матеріал.

Спосіб її організації – це добір найцікавіших для учнів випадків, проблем, відеоро-

ликів, релаксуючої музики. Також на цьому етапі вчитель може використовувати стислу розповідь, бесіду, демонстрування наочності, нескладні інтерактивні технології («мозковий штурм», «мікрофон»), пізнавальні ігри та ігрові ситуації, уривки з художньої та науково-популярної літератури. Саме це надалі й виступає своєрідним стимулом для вивчення матеріалу.

Аналіз фахової, психолого-педагогічної літератури показав, що тема наразі є недостатньо дослідженою в галузі методики фізичної географії. Окрім дослідника С. Пальчевського, цією проблемою в Україні ніхто не займається [3]. Запровадження у навчання релаксопедії, в основу якої покладено спілкування як двосторонній процес, є одним із головних шляхів вирішення завдання модернізації сучасної системи освіти, що передбачає формування здатності до самореалізації у світі, якому притаманні риси інноваційності, складності, мінливості та суперечливості. Головним і визначальним для цієї навчальної технології є конструктивне співробітництво, завдяки якому вони перетворюються із об'єкта викладацької діяльності в активних суб'єктів власного учіння.

Для вивчення впливу нової технології на мотивацію та якість навчання було проведено анкетування на базі закладів загальної, середньої освіти № 53 та № 115 міста Києва. Дослідженням було охоплено 50 учнів сьомих класів. Це анкетування мало на меті з'ясувати не лише вплив релаксопедії на мотивацію учнів під час вивчення навчального матеріалу з географії, а й інші наслідки впровадження сугестивних технологій, такі як результативність учнів на уроках або якість навчання, покращення емоційного стану школярів, ступінь зацікавленості, реалізація навчальної і виховної мети, можливість учнів краще проявити себе тощо.

Семикласники взяли участь в анкетуванні. У розробленій нами анкеті міститься 6 запитань відкритого і закритого типу.

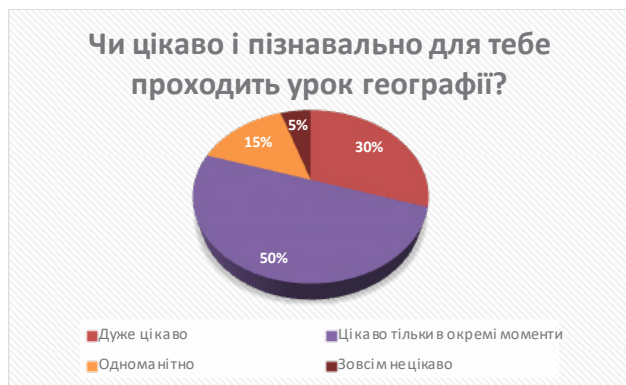


Рис. 1

З діаграми бачимо, наскільки цікаво і пізнавально для учнів проходить урок географії: 50% учнів відповіли, що цікаво тільки в окремі моменти, 30% – дуже цікаво, 15% вважають, що урок географії проходить одноманітно і 5% – зовсім нецікаво. Такі результати можуть слугувати тому, що вчителі більшою мірою володіють певними професійними навичками у зацікавленні учнів на уроці та наданні їм знань з географії.



Рис. 2

З цієї діаграми можна сказати, що 52% учнів географія дається важко, але цікаво, 20% – дуже важко, і тільки 28% учнів вивчення географічної науки дається зовсім не важко. Ми можемо припустити, що такі результати можуть свідчити про індивідуальні особливості учнів, а також про ефективність навчально-виховного процесу.

На питання анкети «Чим тобі найбільше запам'ятався урок географії? Що було незвичайного і цікавого?» відповіді учнів були такими: цікавими фактами, вивченням нової теми, яка є завжди цікавою, малюванням карти, новими термінами. Проте були і такі відповіді: таких моментів на уроці не було, нічим тощо.



Рис. 3

Як видно на діаграмі, кращі оцінки учні отримують на нестандартному уроці (48%), 40% учнів мають гарні оцінки на звичайному уроці і тільки для 12% учнів



отримання кращої оцінки не залежить від типу уроку.

На питання «Як ти зазвичай відпочиваєш, розслаблюєшся, налаштовуєш себе на діяльність?» учні відповідали наступним чином:

- слухаю музику – 55%;
- читаю книгу – 15%;
- дивлюся телевизор – 10%;
- вишиваю – 8%;
- просто сиджу на стільці – 2%;
- я не відпочиваю і не розслаблююся – 2%;
- займаюся спортом – 5%;
- сплю – 3%.



Рис. 4

На цій діаграмі можна побачити, що виконання різноманітних вправ, розминок, перегляд відео-роликів на уроці географії застосовуються не часто. 45% учнів говорять, що ніколи, 35% – іноді. Проте 20% учнів відповіли, що часто.

Отже, проанкетувавши учнів, ми з'ясували вплив релаксопедії на мотивацію учнів під час вивчення навчального матеріалу з географії. Адже саме від мотивації, емоційного стану дитини і залежатиме успішність навчальних досягнень, формування інтересу до навчання, розкриття творчого потенціалу учнів тощо.

Наступним етапом ми вирішили порівняти рівень успішності навчальних досягнень учнів на традиційному та інноваційному уроках.

Отже, як бачимо з порівняння, рівень засвоєння учнями знань із зазначених тем на традиційному й інноваційному уроках істотно відрізняється. Високий рівень знань з теми «Північна Америка» мають 56,7%

Таблиця 1

Рівень засвоєння учнями програмового матеріалу з тем «Австралія» (традиційні уроки) та «Північна Америка» (інноваційні уроки) за результатами контрольного зрізу знань

Рівень	Оцінка в балах	Кількість учнів (%)	
		Тема «Австралія»	Тема «Північна Америка»
Високий	10-12	29,6	56,7
Достатній	7-9	61,2	34,7
Середній	4-6	5,4	8,6
Низький	0-3	3,8	0

учнів, а це майже вдвічі більше осіб порівняно з традиційним уроком. А ось достатній рівень засвоєних знань переважає на традиційному уроці. Середній рівень притаманний обом темам – це більшою мірою залежить від індивідуальних особливостей учнів, їх спроможності і бажання засвоїти навчальний матеріал. Проте низький рівень знань відсутній на інноваційному уроці, а це ще раз доводить, що сугестопедичне навчання позитивно і результативно впливає на мотивацію учнів.

Висновки з проведеного дослідження. Отже, все вищезазначене дозволяє дійти висновку, що засоби сугестопедії потрібно використовувати не лише для засвоєння знань, умінь та навичок, а й для засвоєння досвіду творчої діяльності, досвіду емоційно-чуттєвого ставлення до світу, формування духовності. Це створить можливість для виконання соціальних завдань, поставлених перед сучасною освітою.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Концепція загальної середньої освіти (12-річна школа). Нормативно – правове забезпечення освіти. У 4 ч. Х.: Видав. гр. «Основа», 2004. ч.1. С. 108–129.
2. Офіційний веб-сайт Міністерства освіти і науки України. URL: <http://www.mon.gov.ua/about-ministry/47/113/>.
3. Методика використання елементів релаксопедичної технології на уроках географії у 7 класі. URL: <http://enpuir.npu.edu.ua/handle/123456789/8264>.
4. Педагогіка: навч. посіб. / С.С. Пальчевський. К.: Каравела, 2008. 496 с.
5. Пальчевський С.С. Сугестопедагогіка: [монографія] С.С. Пальчевський. Рівне, 2002. 396 с.

НОТАТКИ

Наукове видання

Збірник наукових праць

ПЕДАГОГІЧНІ НАУКИ

Випуск LXXXIV
Том 2

Коректура • *Пірог Н.В.*

Комп'ютерна верстка • *Кузнєцова Н.С.*

Формат 64x90/8. Гарнітура *Pragmatica*.
Папір офсет. Цифровий друк. Ум.-друк. арк. 23,48.
Замов. № 1118/178. Наклад 200 прим.

Видавництво і друкарня – Видавничий дім «Гельветика»
73034, м. Херсон, вул. Паровозна, 46-а, офіс 105.
Телефон +38 (0552) 39-95-80
E-mail: mailbox@helvetica.com.ua
Свідоцтво суб'єкта видавничої справи
ДК № 4392 від 20.08.2012 р.