

ДЕРЖАВНИЙ ВИЩИЙ НАВЧАЛЬНИЙ ЗАКЛАД
«Запорізький національний університет»
Міністерства освіти і науки України

Заснований

у 1997 р.

Свідоцтво про державну реєстрацію друкованого
засобу масової інформації
Серія КВ № 15436-4008 ПР,
22 червня 2009 р.

Адреса редакції :

Україна, 69600,
м. Запоріжжя, МСП-41,
вул. Жуковського, 66

Телефони

для довідок:
(061) 289-12-26

В і с н и к

**Запорізького національного
університету**

- **Педагогічні науки**

№1 (24), 2015

Запоріжжя 2015

Вісник Запорізького національного університету: збірник наукових праць. Педагогічні науки / Головний редактор Локарева Г.В. – Запоріжжя: Запорізький національний університет, 2015. – 194 с.

Затверджено як наукове фахове видання, у якому можуть публікуватися результати дисертаційних робіт на здобуття наукових ступенів доктора і кандидата наук (наказ Міністерства освіти і науки України № 528 від 12 травня 2015 р.)

Рекомендовано до друку та поширення через мережу Інтернет (протокол засідання вченої ради ЗНУ № 12 від 23.06.2015 р.)

РЕДАКЦІЙНА РАДА

Локарева Г.В.,	доктор педагогічних наук, професор – головний редактор
Конох А.П.,	доктор педагогічних наук, доцент – заступник головного редактора
Філь О.В.,	кандидат педагогічних наук – відповідальний редактор

РЕДАКЦІЙНА КОЛЕГІЯ:

Байкіна Н.Г.	– доктор педагогічних наук, професор
Бльомерс В.	– доктор філософії, професор (Німеччина)
Гура О.І.	– доктор педагогічних наук, професор
Дріджер О.	– доктор філософії, професор (Канада)
Євтух М.Б.	– доктор педагогічних наук, професор, академік, дійсний член АПН України
Іваницький О.І.	– доктор педагогічних наук, професор
Клопов Р.В.	– доктор педагогічних наук, професор
Маковецька Н.В.	– доктор педагогічних наук, професор
Марушкевич А.А.	– доктор педагогічних наук, професор
Міщик Л.І.	– доктор педагогічних наук, професор
Надолінська Т.В.	– доктор педагогічних наук, професор (Росія)
Павленко А.І.	– доктор педагогічних наук, професор
Полякова О.С.	– доктор педагогічних наук, доцент (Білорусь)
Пахомова Т.О.	– доктор педагогічних наук, професор
Приходько М.І.	– доктор педагогічних наук, професор
Пономаренко О.В.	– кандидат педагогічних наук, доцент
Святьсв А.В.	– доктор педагогічних наук, професор

ЗМІСТ

*Розділ 1 – Загальна педагогіка: теорія та історія***Гончаренко Ю.В., Михайличенко Г.В.***Формування професійної компетентності хореографів–виконавців у педагогічній системі Ш. Дідло..... 5***Єршова Л.М.***Трансформація козацько-лицарських чеснот у виховних ідеалах української еліти хіх – початку ХХ ст..... 9***Мудролюбова І.О.***Сучасні реалії української музичної освіти на шляху до єдиного світового музичного простору..... 16***Свірідовська Л.М.***Еволюція жанрів фортепіанної музики В. Косенка..... 21**Розділ 2 – Теорія та методика виховання***Сидорук А.В., Бондар К.А.***Шкільна анімація як засіб соціального виховання учнівської молоді..... 27***Соловійов В.А.***Праксеологічний аспект формування музичної культури студентів..... 33***Стрілько В.В.***Українське національне патріотичне виховання молоді – головна складова розвитку державності..... 39**Розділ 3 – Соціально-педагогічна робота з різними категоріями населення***Малікова А.М., Байкіна Н.Г.***Комплексна реабілітація дітей з наслідками дитячого церебрального паралічу (дцп) та їхня інтеграція в сучасне суспільство..... 48***Парфанович І.І.***Гендерний методологічний підхід як умова профілактики девіантної поведінки дівчат..... 59**Розділ 4 – Проблеми педагогіки вищої школи***Кокнова Т.А.***The technology of self-study in the linguists' teaching..... 64***Овсяннікова В.В.***Психолого-педагогічні засади організації навчальної діяльності студентів..... 70***Осіпцов А.В.***Впровадження педагогічної технології як складової виховання загальнолюдських цінностей у студентів класичного університету..... 76***Пінчук Л.М.***Особливості організації самостійної роботи студентів при навчанні англійської мови як другої іноземної..... 84***Фараджбейли К.Т.***Рекомендації по обученію аудированію студентов языкового вуза по специальности «Педагогические науки»..... 90*

Розділ 5 – Теорія та практика професійної підготовки

Бєдакова С.В.

Інтерпретаційний аспект диригентсько-хорового виконавства як праксеологічна спрямованість професійної підготовки майбутнього вчителя музичного мистецтва . 96

Безкоровайна Л.В.

Дослідження сучасного стану професійної підготовки майбутніх фахівців з туризмознавства у вищих навчальних закладах України 101

Дмитренко К.А.

Педагогічна практика в системі професійної підготовки майбутніх соціальних педагогів та її роль у формуванні готовності до професійної комунікації..... 108

Морозова О.В.

Коммунікативно-когнітивне об'учення професіональної речі іностранцев 116

Покропивний М.П.

Критерії, показники та ступені вимірювання рівня художньо-естетичної компетентності майбутніх фахівців мистецького профілю..... 122

Сокол І.М.

Проведення констатуючого етапу експериментальної роботи щодо перевірки ефективності організаційно-педагогічних умов формування готовності вчителів до впровадження квест-технології в освітній процес 128

Харченко Т.Г.

Соціокультурні та нормативно-правові аспекти індивідуалізації процесу навчання вчителів у Франції..... 137

Шандиба О.В.

Шляхи вдосконалення післядипломної професійної освіти фахівців для інноваційної діяльності в промисловості 145

Розділ 6 – Методика навчання

Бондаренко Н.Б., Влезько О.С.

Впровадження відеоуроків у процес навчання іноземної мови 152

Донець М.Г.

Причини зниження математичної успішності учнів у школах сільської місцевості.. 161

Зінов'єва Є.С.

Кваліметрична субмодель вимірювання ефективності управління якістю навчальних досягнень старшокласників з предметів художньо-естетичного циклу..... 167

Знанецька О.М., Цветасва О.В.

Розвиток іношомовної комунікативної компетенції студентів у процесі навчання іноземній мові 173

Пішванова В.О.

Принципи адаптивного навчання..... 178

Телятник К.В., Сокол І.М.

Створення віртуального навчального середовища засобами сучасних інтернет-сервісів 183

Вимоги до оформлення статей у «Вісник Запорізького національного університету» за фахом «Педагогічні науки»..... 191

РОЗДІЛ 1 – ЗАГАЛЬНА ПЕДАГОГІКА: ТЕОРІЯ ТА ІСТОРІЯ

УДК: 378:371.134:792.82

ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ХОРЕОГРАФІВ– ВИКОНАВЦІВ У ПЕДАГОГІЧНІЙ СИСТЕМІ Ш. ДІДЛО

Гончаренко Ю.В., к.пед.н., доцент, Михайличенко Г.В., студент

Запорізький національний університет, вул. Жуковського, 66, Запоріжжя, Україна

julana09@rambler.ru

У статті розкривається значення педагогічної системи Ш. Дідло для сучасної танцювальної освіти, аналізуються її основні форми та методи, спрямовані на формування професійної компетентності хореографів–виконавців, що є важливим компонентом їхньої фахової підготовки. Аналіз педагогічної системи Ш. Дідло та його методів підготовки хореографів–виконавців дає змогу зазначити, що ним використовувалися такі векторні підходи формування професійної компетентності: особистісно-діяльнісний, системно-структурний та знанневий. Саме в його педагогічній діяльності були визначені основні фактори формування професійної компетентності хореографів–виконавців.

Ключові слова: професійна компетентність, педагогічна система Ш. Дідло, хореографи-виконавці, танцювальна діяльність.

ФОРМИРОВАНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ ХОРЕОГРАФОВ-ИСПОЛНИТЕЛЕЙ В ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ СИСТЕМЕ Ш. ДИДЛО

Гончаренко Ю.В., Михайличенко А.В.

Запорожский национальный университет, ул. Жуковского, 66, Запорожье, Украина

julana09@rambler.ru

В статье раскрывается значение педагогической системы Ш. Дидло для современного танцевального образования, анализируются ее основные формы и методы, направленные на формирование профессиональной компетентности хореографов-исполнителей, которая является важным компонентом их подготовки по специальности. Анализ педагогической системы Ш. Дидло и его методов подготовки хореографов-исполнителей позволяет отметить, что им использовались такие векторные подходы к формированию профессиональной компетентности: личностно-деятельностный, системно-структурный. Именно в его педагогической деятельности были определены основные факторы формирования профессиональной компетентности хореографов-исполнителей.

Ключевые слова: профессиональная компетентность, педагогическая система Ш. Дидло, хореографы-исполнители, танцевальная деятельность.

FORMATION OF PROFESSIONAL COMPETENCE CHOREOGRAPHER AND PERFORMER IN TEACHING SYSTEM OF C. DIDELOT

Goncharenko J.V., Mikhailichenko A.V.

Zaporizhzhya National University, Zhukovskogo str., 66, Zaporizhzhya, Ukraine

julana09@rambler.ru

The article reveals the significance of educational system of Didelot C. for modern dance education, analyzes its basic forms and methods aimed at formation of professional competence choreographers and performers, which is an important component of their training. Reveals the content of the educational system of teacher and innovator, directed on the formation of special professional choreographic knowledge, development of dance skills, education and personal and professional creative skills, motivation and a positive attitude to their own choreographic activity.

Analysis of the educational system Sh. Didelot and its training methods choreographers enables musicians to note that he used such approaches vector forming professional competence: personal-active, systematic and structural and knowledge. It is in his teaching activities were the basic factors of professional competence choreographers, performers,

namely the existence of special professional choreographic knowledge, development of dance skills, vocational education and personal and creative qualities umotyvovanist and positive attitude to their own choreographic activities, strict requirements to work on themselves and the need for self-improvement, providing full dedication to the profession. The ability of artists to choreographers for dance self-tuning activity, the ability to timely raise their spiritual, personal and physical potential are important conditions for their professional growth.

Key words: professional competence, pedagogical system of Didelot C., choreographers and performers, dance activity.

Сьогодні особливою гострото набувають питання, пов'язані з удосконаленням методології та методики мистецької освіти, зокрема актуалізується проблема формування професійної компетентності майбутніх хореографів-виконавців. Необхідність підвищення рівня професійної компетентності майбутніх хореографів ставить перед педагогічною наукою завдання перегляду системи, започаткованої Ш. Дідло, її теоретичного й методичного арсеналу задля того, щоб вона «працювала» на сучасну мистецьку педагогіку. Тобто формування професійної компетентності хореографів-виконавців неможливе безвпровадження нових підходів, прогресивних методів навчання та виховання на основі тих методів і форм, що були запропоновані Ш. Дідло.

Проблема формування професійної компетентності майбутніх фахівців у процесі навчання у вищих навчальних закладах розглядалася вітчизняними та зарубіжними вченими: Р. Гуревичем, Н. Ничкало, А. Петровою В. Сластьоніним та ін.

Творче мислення студентів-хореографів та керування його розвитком досліджувалося в роботі Г. Бурцевої; професійно-педагогічна підготовка балетмейстерів вивчалася В. Нікітіним; розвиток педагогічних якостей у професійній підготовці хореографів у вищій школі розглядався в дисертаційній роботі Ю. Герасимової; виховний аспект системи підготовки хореографів-виконавців – у роботах В. Геращенко, О. Єршової, Л. Майстрової, М. Телєгіної та ін.

Проблемами вітчизняної хореографічної освіти, теорією та практикою українського національного хореографічного мистецтва займалися К. Василенко, В. Верховинець, А. Гуменюк, С. Забрєдовський, Л. Каміна, Ю. Станішевський, О. Чепалов та ін. Однак аналіз психолого-педагогічних досліджень показує, що на сьогодні проблема формування професійної компетентності хореографів-виконавців не достатньо розроблена в теорії та методиці професійної освіти. Тому є необхідність теоретично, з наукової точки зору, узагальнити й осмислити досвід професійно-педагогічної підготовки спеціалістів-хореографів у системі вищої освіти в контексті компетентнісного підходу.

Саме тому мета статті полягає у визначенні ролі педагогічної системи Ш. Дідло для сучасної танцювальної освіти, в аналізі її основних форм і методів, спрямованих на формування професійної компетентності хореографів-виконавців, що є важливим компонентом їхньої фахової підготовки.

Поняття «професійна компетентність» у педагогічній науці визначається та розглядається науковцями по-різному, а саме: сукупність знань та вмінь, що визначають результативність праці; обсяг навичок виконання завдання; комбінація особистісних якостей і властивостей; комплекс знань і професійно значущих особистісних якостей; вектор професіоналізації тощо. Різноманітність трактувань поняття «професійна компетентність» обумовлена відмінністю наукових підходів (особистісно-діяльнісного, системно-структурного, знанневого, культурологічного тощо) до вирішуваних дослідниками наукових завдань. Так, особистісно-діяльнісний підхід передбачає, що в процесі навчання максимально враховуються національні, статево-вікові, індивідуально-психологічні, статусні особливості особистості. Системно-структурний підхід орієнтує на розгляд педагогічних явищ із точки зору таких категорій, як система, відношення, зв'язок, взаємодія. Знанневий підхід обумовлюється такими підходами: з огляду на зміст, з огляду на процес навчання та з огляду на результати. Культурологічний підхід зауважує культурно-освітній шлях, що спирається на освоєння культури як системи цінностей і завдяки цьому дає людині змогу стати творцем нових елементів культури, тобто відбувається становлення індивіда як творчої особистості.

Наприкінці XVIII-го – початку XIX-го століття завдяки прагненням Ш. Дідло сформувалася нова система підготовки танцівників до виконавчої діяльності, що у свою чергу сприяло започаткуванню основ світової балетної педагогічної традиції. Його система була ретельно розроблена, мала чітку структуру навчання, спрямовану на розвиток професійних танцювальних умінь і навичок виконавців. Основні положення системи професійної підготовки хореографів до виконавчої діяльності Ш. Дідло були викладені в книзі його учня А. Глушковського «Спогади балетмейстера»[2]. На її сторінках автор висвітлює, як крок за кроком Ш. Дідло створював систему підготовки професійних танцівників. Розглянемо її детальніше.

Хореограф Ш. Дідло був прихильником авторитарної педагогіки. У спогадах А. Глушковського зазначається, що вчитель він був суворий, на заняття приходив із довгою палицею, а в класах і театрі мав прізвисько «пан». Такий авторитаризм (суворий стиль викладання, професійна вимогливість, жорстка дисципліна та велика самовіддача) сприяв виникненню професійних умінь і навичок хореографів-виконавців. У сучасній педагогічній освіті викладачі керуються принципами гуманістичного навчання та виховання, щона противагу авторитарному підходу формує творчу особистість, котра має власну думку. Але авторитарна педагогіка ніколи не заважала формуванню компетентності майбутніх хореографів-виконавців. Підтвердження цього ми знаходимо всистемі підготовці хореографів до виконавчої діяльності, яка була запроваджена Ш. Дідло, та завдяки якій розвивалася система танцювальних лексичних знань, професійних хореографічних умінь і навичок, виховувалася фантазія, уява й естетична образність, виразність пластики танцівників, формувалося художнє самостійне творчємислення.

Завдяки наполегливій педагогічній діяльності Ш. Дідло відбулася структуризація уроку класичного танцю. Основи логічної будови класичного екзерсису були закладені ще Ж.Ж. Новером у середині XVIII-го століття та висвітлені ним у книзі «Листи про танець і балет»[4]. Проте Ш. Дідло збагатив її новими елементами, рухами та оригінальним поєднанням основних вправ із додатковими. Так, Ш. Дідло вперше включив до чоловічого танцю великі стрибки, які поєднав із обертаннями в повітрі. Крім того, він першим вводить обертання на паркеті та заноски в чоловіків.

Важливе значення для розвитку балетного мистецтва Ш. Дідло надає жіночому танцю, його легкості, невимушеності, образно-ліричному наповненню класичних рухів. На його думку, значущість жіночого танцю така ж важлива, як і чоловічого. Для викладача жіночий і чоловічий танці – це формоутворення змісту й наповненості хореографічної вистави яскравими, виразними, емоційно-забарвленими образами. Підвищення рівня виконання елементів класичного танцю саме жінками педагог-новатор вбачав у розподіленні учнів на жіночий і чоловічий класи. Жіночий танець Ш. Дідло будував на дрібних рухах, які потребували технічної підготовленості м'язів тіла танцівниці до виконання складних, віртуозних хореографічних композицій.

Особливу увагу викладач приділяв виразному музичному акомпанементу, який повинен відповідати швидким темпам рухів та сприяти їхній технічній досконалості.

Крім уроків танцю та підготовки до участі у виставах Ш. Дідло були введені заняття з акторської майстерності, що сприяли формуванню в танцівників емоційності, позитивної чуттєвості, образної виразності, артистичності виконання хореографічних творів. Також під час підготовки хореографів-виконавців видатний педагог приділяв значну увагу музичній грамоті. Вміння розрізняти різнобічний характер музики, її динамічні відтінки, інтонації та темп допомагають, на переконання Ш. Дідло, вирішувати основні завдання професійного становлення хореографів-виконавців, а саме: навчитися передавати в рухах усі відтінки почуттів, із яких складається хореографічний образ.

Отже, аналіз здобутків Ш. Дідло показав, що ним були введені педагогічні принципи, які є актуальними й сьогодні:

- послідовне засвоєння майбутніми хореографами лексичної мови танців;
- здійснення процесу навчання хореографів-виконавців від простого до складного;
- розподіл учнів на відділення, згодом – на класи та розряди залежно від віку, здібностей та успіхів у навчанні;
- встановлення певних завдань та цілей у навчанні з урахуванням вікових і природних здібностей до мистецтва танцю та працездатності.

Саме завдяки наполегливості Ш. Дідло були прийняті такі законодавчі акти: «Освіта Театральної школи» в 1809-му році та «Статут Імператорського театрального училища» в 1829-му році [2]. Перший документ включав перелік навчальних дисциплін, визначав обов'язки хореографів-вихованців, педагогічних працівників і службовців. Уперше встановлювалися правила прийому до хореографічних навчальних закладів: визначалися умови вступних випробувань, терміни навчання, вік вихованців, умови для переведення з одного відділення на інше. Документом 1829-го року Театральній школі було дано назву, яка проіснувала аж до революції 1917-го року, і статус Імператорського училища. Також висвітлювалися критерії оцінок та введене поняття розрядів (замість відділень).

Видатний хореограф і педагог Ш. Дідло підготував цілу плеяду знаменитих танцівників. Працюючи особисто з кожним хореографом-виконавцем, він наголошував на необхідності розкривати в танці характери персонажів, абсолютно по-різному використовуючи прийоми міміки, поз, положення корпусу й рук. Унікаючи зовнішніх ефектів, він вимагав від хореографів-виконавців відповідності рухів характеру ролі, особистісного втілення кожного танцювального образу, збереження художньої естетики часу зображуваного персонажу.

Окрім педагогічних надбань Ш. Дідло приніс на балетну сцену власні оригінальні постановки, що наповнювалися темами незалежності, боротьбою особистості за своє щасливе майбутнє, вміннями відстоювати власну гідність.

Отже, аналіз педагогічної системи Ш. Дідло та його методів підготовки хореографів-виконавців дає змогу зазначити, що ним використовувалися такі векторні підходи формування професійної компетентності: особистісно-діяльнісний, системно-структурний та знаннєвий. Саме в його педагогічній діяльності були визначені основні фактори формування професійної компетентності хореографів-виконавців, а саме: наявність спеціальних професійних хореографічних знань, розвиненість танцювальних умінь і навичок, вихованість професійно-особистісних і творчих якостей, умотивованість і позитивне ставлення до власної хореографічної діяльності, чіткі вимоги в роботі над собою та потреба в самовдосконаленні, що передбачає повну самовіддачу в професії. Здатність хореографів-виконавців до самоналаштування на танцювальну діяльність, уміння вчасно мобілізувати свій духовний, особистісний і фізичний потенціал є важливими умовами їхнього професійного зростання. Саме тому наукове обґрунтування цих умов і стане метою наших подальших досліджень.

ЛІТЕРАТУРА

1. Бахрушин Ю. А. История русского балета / Ю.А. Бахрушин. – М. : Сов. Россия, 1965. – 249 с.
2. Глушковский А.П. Воспоминания о великом хореографе К. – Ш. Дидло и некоторые рассуждения о танцевальном искусстве / А.П. Глушковский // Воспоминания балетмейстера. – 2-е изд. – СПб : Планета музыки, «Лань», 2010. – 576 с.
3. Илларионов Б. История художественного образования в России / Б. Илларионов. – Режим доступа: <http://spbballer.narod.ru/simple815.html>
4. Пасютинская В.М. Волшебный мир танца : Книга для учащихся / В.М. Пасютинская. – М. : Просвещение, 1985. – 223 с. : ил.

REFERENCES

1. Bahrushin Ju. A. Istorija russkogo baleta / Ju.A. Bahrushin. – M. : Sov. Rossija, 1965. – 249 p.
2. Glushkovskij A.P. Vospominanija o velikom horeografe K. – Sh. Didlo i nekotorye rassuzhdenija o tanceval'nom iskusstve / A.P. Glushkovskij // Vospominanija baletmejstera. – 2-e izd. – SPb : Planeta muzyki, «Lan'», 2010. – 576 p.
3. Illarionov B. Istorija hudozhestvennogo obrazovanija v Rossii / B. Illarionov. – Rezhim dostupa: <http://spbballet.narod.ru/simple815.html>
4. Pasjutinskaja V.M. Volshebnyj mir tanca : Kniga dlja uchashhihsja / V.M. Pasjutinskaja. – M. : Prosveshhenie, 1985. – 223 p. : il.

УДК 37.017.92/93 (477) «18/19»

ТРАНСФОРМАЦІЯ КОЗАЦЬКО-ЛИЦАРСЬКИХ ЧЕСНОТ У ВИХОВНИХ ІДЕАЛАХ УКРАЇНСЬКОЇ ЕЛІТИ XIX – ПОЧАТКУ XX СТ.

Єршова Л.М., к. пед. н., докторант

*Житомирський державний університет ім. І. Я. Франка,
вул. В. Бердичівська, 40, м. Житомир, Україна*

l.yershova@hotmail.com

Пропонується історико-педагогічний аналіз трансформації козацько-лицарських чеснот у виховних ідеалах станової української еліти – шляхетсько-дворянської, духовної, купецької. З'ясовано основні трансформації аристократичного ідеалу: поступова деградація княжих чеснот, відрив станових лідерів від інтересів свого народу, зниження дієвості і впливовості шляхетсько-панського ідеалу, делегітимізація офіційної української аристократії, поява нової інтелектуальної еліти. Показано зміни виховного ідеалу духовенства: заміна внутрішньої духовної свободи вибору сукупністю заборон і регламентацій, зниження дієвості православних виховних ідеалів, зародження ідеалу нової духовної інтелігенції. Проаналізовано зміни у виховному ідеалі купецького стану: підвищення ролі освіти, формування дієвої релігійності й місцевого економічного патріотизму, народження нової економічної еліти.

Ключові слова: виховний ідеал, козацько-лицарські чесноти, соціальні стани, духовна, економічна, інтелектуальна еліти.

ТРАНСФОРМАЦИЯ КАЗАЦКО-РЫЦАРСКИХ ДОБРОДЕТЕЛЕЙ В ВОСПИТАТЕЛЬНЫХ ИДЕАЛАХ УКРАИНСКОЙ ЭЛИТЫ XIX – НАЧАЛА XX В.

Ершова Л.М.

*Житомирский государственный университет им. И. Я. Франко,
ул. Б. Бердичевская, 40, г. Житомир, Украина*

l.yershova@hotmail.com

Предлагается историко-педагогический анализ трансформации казацко-рыцарских добродетелей в воспитательных идеалах сословной украинской элиты – шляхетско-дворянской, духовной, купеческой. Выявлены основные трансформации аристократического идеала: постепенная деградация княжеских добродетелей, отрыв сословных лидеров от интересов своего народа, снижение действенности и влияния шляхетско-дворянского идеала, делегитимизация официальной украинской аристократии, появление новой интеллектуальной элиты. Показано изменения воспитательного идеала духовенства: замена внутренней духовной свободы выбора совокупностью запретов и регламентаций, снижение действенности православных воспитательных идеалов, зарождения идеала новой духовной интеллигенции. Проанализированы изменения в воспитательном идеале купеческого сословия: повышение значимости образования, формирование действенной религиозности и местного экономического патриотизма, рождения новой экономической элиты.

Ключевые слова: воспитательный идеал, казацко-рыцарские добродетели, социальные сословия, духовная, экономическая, купеческая элиты.

**TRANSFORMATION OF COSSACK-KNIGHTLY VIRTUES
IN THE EDUCATIONAL IDEALS OF THE UKRAINIAN ELITE
XIX – XX CENTURY.**

L. Yershova

Zhytomyr Ivan Franko State University, Berdychivska str., 40, m. Zhytomyr, Ukraine

l.yershova@hotmail.com

The historical and pedagogical transformation's analysis of the Cossack-knightly virtues in the educational ideals of the Ukrainian elite social class – gentry and nobility, spiritual, merchant is proposed. Major determinants of changes in the educational ideal of national nobility (loss of independence and the need to proof Ukrainian elite legitimacy of their claims to belong to the upper class of a regular owner) is formulated. It was found main transformation of elite's educational ideal: the transformation of the classical knightly ideal in Cossacks educational ideal, the gradual degradation of princely virtues, the breakaway of class leaders from the interests of their nation, acceptance of Ukrainian aristocracy gentry values educational ideal of the Russian Empire, the replacement of axiological values and orientations in the content of gentry-aristocratic ideal, reducing its effectiveness and its influence in the Ukrainian society and further de-legitimation of the official Ukrainian elite, replacing from the formal aristocratic Ukrainian elite in new intellectual. The changes in educational ideal clergy: decreasing of effectiveness of religious ideals as models of the sacrificial life appearance of confrontation of religious educational ideals and their entry protonational (ethnic identification) value, the displacement from the content educational ideal of Ukrainian clergy nationally caused by internal spiritual freedom to choose a set of prohibitions and regulations, decreasing of Orthodox educational ideals effectiveness, the loss by Ukrainian clergy the function of saving Ukrainian educational ideal, the birth of a new ideal of Theological intelligence. It has been analyzed the changes in educational ideal of the merchant class: the growing interest in professional education, the emergence of the need to educate enterprise, determination and tolerance; establishing efficient religiosity, reorientation of focusing on important social affairs, the dominance of social responsibility and local economic patriotism education.

Key words: educational ideal, Cossack-knightly virtues, social classes, spiritual, economic, mercantile elite.

Постановка проблеми. Однією з найбільших проблем українського суспільства, відрефлектованою у дослідженнях багатьох вітчизняних інтелектуалів минулого, був і залишається відрив еліти від інтересів свого народу. Бездуховність, непрофесіоналізм і безвідповідальність української владної еліти спровокували трагічні події 2014–2015 рр. Водночас загроза втрати суверенітету й державності зумовила небачену консолідацію усього українського суспільства, яке продемонструвало найкращі якості вітчизняного виховного ідеалу (громадоцентризм, дієва релігійність, жертвовність та ін.). За таких умов надзвичайної актуальності набуває проблема відновлення довіри народу до владної, духовної, наукової, економічної еліти. З огляду на це, зростає значення дослідження причин і наслідків трансформації виховного ідеалу вітчизняної еліти як історико-педагогічного феномену.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Активні пошуки вітчизняними науковцями кращих зразків виховання українського народу звертають увагу суспільства на особливе значення козацько-лицарського виховного ідеалу (В. Антонович, Г. Ващенко, О. Вишневський, П. Гнатенко, В. Гнатюк, О. Губко, Д. Донцов, М. Драгоманов, В. Іванишин, Г. Іванюк, В. Каюков, В. Кузь, І. Огієнко, Н. Опанасенко, С. Плачинда, І. Підласий, Ю. Руденко, Г. Софінська, М. Стельмахович, С. Стефаник, О. Сухомлинська, Б. Сушинський, Д. Федоренко, Ю. Фігурний, П. Черниш, В. Янів та ін.). Сучасна педагогічна наука звертається також до розробки проблеми виховання еліти нового покоління: національної (О. Мещанінов, Л. Нечипоренко, В. Онишук, С. Сисоєва, Н. Чибісова, П. Щербань), інтелектуальної (В. Кузь), педагогічної та науково-педагогічної (В. Будак, Г. Васянович, О. Горборукова, С. Коваленко, О. Король, О. Пехота, О. Стадник, О. Шестопалюк), гуманітарно-технічної та науково-технічної (О. Романовський, Л. ТОВАЖНЯНСЬКИЙ, М. Черемський, І. Полянська, І. Тимченко, В. Шевченко) та ін. **Метою** нашого дослідження є вивчення особливостей трансформації козацько-лицарських чеснот у становому суспільстві підросійської України. Відповідно, передбачається з'ясувати основні причини деформації козацько-лицарського кодексу честі у виховних ідеалах станової української еліти та особливості його відродження в ідеалах нової української еліти кінця XIX – початку XX ст.

Виклад основного матеріалу дослідження. У всіх тюркських наріччях слово «козак» означає вільну, незалежну, схильну до пошуку пригод людину або мандрівника. В Україні козаками називали «уходників», тобто людей, що займалися ухожими промислами (мисливство, рибальство) на необжитих степах і захищали порубіжжя від татар [1, с. 12], у московській термінології – прихожих, неосілих людей або злодіїв, що чинили розбій на степових дорогах [2, с. 403], в епістолярній спадщині польських магнатів – хлопів, чернь, розбійників [3]. Різноманітність назви цього стану надовго відбилася на особливостях українсько-польсько-російського сприйняття образів українських і запорозьких козаків.

Вітчизняні вчені стверджують, що до середини XVI ст. козацький стан розвивався як військово-промисловий, формувався в умовах поступової руйнації руської (української) державності в рамках Великого Князівства Литовського, політичних, економічних і національних утисків українців у Речі Посполитій та агресії з боку Кримського Ханства, виявився провідною силою визвольної боротьби українського народу, носієм його державності і творцем власного ідеалу вільної людини. Претензії козацтва XVI – XVII ст. на статус окремого стану виростили із лицарських амбіцій, властивих класичному лицарському ідеалу. Однак козацький виховний ідеал учені вважають вульгаризацією класичної лицарської ідеї, яка через зміну військово-політичних реалій втратила своє первинне значення [4, с. 10], оскільки у XVI ст. військова справа з класичного лицарського привілею, наданого народженням, поступово перетворилася на ремесло, що дозволяло козакам заробляти гроші. Відомо також і про притаманний козацькому станові релігійний лібералізм, що іноді межував з індиферентизмом і дозволяв козакам битися на боці католицьких і навіть ісламських інтересів. Тобто класичний лицарський ідеал, відтворений за інших суспільно-політичних реалій у межах нового суспільного стану, зазнав трансформації, виявивши певні морально-етичні суперечності, які виразно відрефлектувала народна творчість. А. Федорук наводить приклад антиномних взаємин запорозьких козаків і польських шляхтичів, де поляки дорікали запорожцям: «Ми воюємо за честь, а ви за гроші», на що останні іронізували: «Кому чого бракує – за те і воює» [4, с. 11]. Існує також думка, що саме найманська ідеологія козацького стану не сприяла консолідації українців, спровокувавши розбіжності в поглядах керівної верхівки та рядових козаків і зумовивши в Україні поразки народно-визвольних рухів у кінці XVI – середині XVII ст.

Проте П. Куліш зазначав, що попри все козаки не втратили головних рис свого походження – християнської віри й богатирських звичаїв, а найзвичайші звички козацької вдачі він пояснював лише вимогами епохи [5, с. 69]. Д. Яворницький жорстокість і безжальність козаків щодо ворогів протиставляв їх вірності й відданості своїм товаришам, наголошуючи, що подібна суміш добродійностей і вад «завжди властива людям, які вважають війну головним заняттям і головним ремеслом свого життя» [6, с. 173]. Н. Полонська-Василенко вважала, що козацтво дало українцям «знатне військово-товариство» – особливу провідну верству «заслужених», «старинних», «значних» або «значкових» козаків [7, с. 169], які утворили канон українських референтних особистостей. Крім того, козацькому станові не можна було відмовити у високій дієвості і впливовості виховного ідеалу, які пояснювали той факт, що в межах цього стану були відсутні стосунки панування й підкорення, соціальні зв'язки вибудовувалися не по «вертикалі», а по «горизонталі», а від членів громади вимагалось поважати дисципліну, рівність, спільний стиль життя і спосіб мислення. Багато вітчизняних наукових джерел засвідчують також, що життя запорозьких лицарів спрямовувалося на захист віри предків і православної церкви, а провідним гаслом їх життя стали ключові символи – Бог і Україна. Невід'ємними чеснотами козацького кодексу честі сьогодні вважають глибоку людяність, діяльну доброту, правдивість і справедливість, гідність, військову доблесть, мужність, честь і добру славу, патріотизм, ненависть до ворогів волі й особистісної свободи, благородство й готовність до самопожертви заради досягнення спільної мети. Цю систему запорозьких цінностей називають «таємною доктриною, котра відкривала сакральні істини буття, не знаючи яких людина гинула в марній боротьбі з минулим і суетним» [8, с. 27].

Сформована українцями в XV – XVII ст. система цінностей була покладена в основу функціонування української Гетьманської держави, що утворилася внаслідок найбільшого козацького повстання в Речі Посполитій у середині XVII ст. – Хмельниччини, очолювалася виборним Гетьманом і управлялася козаками. Однак протягом XVIII ст. зусиллями російського уряду Гетьманщина поступово втратила політичну й економічну автономію, російський уряд не погодився зрівняти гетьманські чини з російськими й надати козацькій старшині статус дворянства, у 1764 р. наказом російської імператриці Катерини II було скасовано інститут гетьмана, 1786 р. – ліквідовано козацький полковий устрій, а в 1765 р. – українська держава була перетворена на Малоросійську губернію Російської імперії. Проте найбільш згубним, за висловом П. Куліша, був «уплив неосвіченого московського уряду», який зумовив те, що при «гетьманстві утрималися лише холопи і підніжки Й[ого] Ц[арської] П[ресвітлої] В[еличності]», що привели свій народ до інтелектуального зубожіння [9, с. 115].

Після входження українських земель до складу Російської імперії, українська еліта змушена була шукати шляхи для інтеграції своїх національних привілеїв, які послідовно закріплювалися в Литовських статутах, магдебурзькому праві, гетьманських універсалах та інших юридичних джерелах XVII–XVIII ст., у нове російське суспільство, життя якого регулювалося розробленим ще при Петрі I законом «Табель про ранги» (1722), на основі якого вибудовувалася вся російська імперська ієрархія звань і чинів. Проте варто зазначити, що в першій половині XVIII ст. становий і службовий устрій української держави ще врегульовувався унікальним українським кодексом законів «Права, за якими судиться малоросійський народ» (1743). Цей документ об'єднав кращі здобутки тогочасного права (звичаєвого, Литовських статутів, польського й німецького права, гетьманських і російських нормативних актів). Така джерельна база «Прав» пояснює помітні відмінності в організації життя українського суспільства навіть після входження Гетьманщини до складу Російської імперії, оскільки українська правова думка продовжувала зберігати русько-литовсько-польські традиції і спорідненість з європейською правовою школою, ще певний час захищаючи цінності українського народу і підтримуючи впливовість його виховних ідеалів. Можна говорити про свого роду соціальну й державну інерцію щодо внутрішніх законів існування українського суспільства до першої половини XIX ст.: люди на українських землях інерційно продовжували жити за звичними правилами, сповідувати традиційні цінності й ідеали, а уряд нової «держави-власниці» деякий час не здійснював прямого втручання в «тонку матерію» духовних і соціальних стосунків нових підданих.

Однак це інерційне «затишся» згубно вплинуло на засадничі основи українського виховного ідеалу, послабивши впливовість козацько-лицарської його складової. Українська пансько-шляхетська верства в процесі доведення справедливості власних станових домагань у межах російського правового поля втратила бунтарський дух козацтва. Героїка минулих козацьких національно-духовних здобутків перейшла з площини дієвого до сфери міфологізованого. Тому варто визнати, що періодом великоруського ідеологічного «штилю» значно ефективніше скористалася не українська, а польська шляхетська спільнота Правобережної України, яка розгорнула традиційну для польського виховного ідеалу активну суспільну діяльність, що виявилася не лише у вигляді національного та освітньо-культурного, але й економічного патріотизму. Проте, на думку сучасних дослідників, саме в цей час у середовищі шляхетського стану вже стало зароджуватися відчуття неминучого «наближення катастрофи не тільки для польського шляхетського світу, але й російського» [10, с. 360]. Після поразки польського повстання 1831 р. ця польська катастрофа набула цілком реальних обрисів і масштабів, оскільки в першу чергу царський гнів було скеровано на руйнацію дієвості і впливовості виховного ідеалу польської еліти, десятки тисяч родин якої у 1831–1832 рр. були переселені за Волгу й на Кавказ. У 1833–1834 рр. царським урядом було видано накази про необхідність документального підтвердження приналежності до шляхетського стану ще з часів Речі Посполитої, у результаті чого в період з 1833 по 1848 рр. з нього «вибуло» дві третини старовинних польських родин, яких віднесено було до вільних селян і які, відповідно до «нового» статусу, втрачали можливість здобувати освіту в

державних освітніх закладах [11, с. 77]. Зважаючи на старопольське розуміння родинної честі, зрозуміло, що подібні царські санкції для багатьох шляхтичів виявилися страшнішими за вигнання чи фізичну смерть.

У другій половині XIX ст. ідеали української і польської еліт уже функціонували в межах спільного російського дворянського стану. Між ними продовжували зберігатися певні відмінності, які традиційно оцінювались у площині національно-ментальних особливостей, однак за рівнем впливовості на становище своїх народів у російській державі вони виявилися практично однаково безпорадними. У середині XIX ст. царський уряд охоче скористався лідерськими потребами та інтелектуальними можливостями представників вищого стану Російської імперії, «благословивши» дворянство на формування громадської думки щодо необхідності запланованої владою модернізації суспільства. Однак проведені Олександром II селянська, земська й судова реформи помітно змінили усталений стиль життя самого дворянського стану, змусивши його знову трансформуватися та адаптуватися до нового способу життя. Прагнучи зберегти за собою статус «передового стану суспільства», отримати більше влади і прихильності царя, дворянство взяло активну участь у роботі реформованих судів і новостворених земств. Проте земельні, майнові й моральні втрати пореформеного часу вивели дворянську еліту за психологічну межу, яка гарантувала їй беззаперечну першість у суспільстві. Саме тому, на думку низки учених, дворяни підтримали земську контрреформу Олександра III, сподіваючись на те, що вона закріпить їхню перевагу в земстві й забезпечить ренесанс втраченого суспільного лідерства. Однак більшість сучасних учених схильні вважати, що в другій половині XIX ст. Російська імперія вже втратила інтерес до дворянського стану і, реформуючи країну, в першу чергу захищала власні інтереси, активну ж роботу дворян у реформованих інституціях історички називають лише «ілюзією реальної влади над суспільством» [12, с. 82, 84]. Виходячи з цього, цілком можна говорити про те, що нехтування царем усталених виховних ідеалів вищих станів, нарижним каменем яких була ідея суспільного лідерства, зумовило необхідність соціального заміщення нереалізованої потреби, яка на межі XIX – XX ст. обернулася самодержавству революційними змінами настрою в межах самого дворянського стану, окремі представники якого відмовилися від очікування наслідків обіцяної реформаторами еволюції суспільства, очолили найбільш невдоволені зубожілі суспільні верстви й фактично забезпечили революційну зміну соціального, суспільно-політичного й економічного устрою країни, започаткувавши свої правила формування нової еліти – комуністичної.

Початок XX ст. засвідчив також, що еволюційні кількісні зміни, які відбувалися в традиційних станових ідеалах, зумовили виникнення виховних ідеалів якісно нового змісту. Із тіні елітної дворянської верстви, ідеали якої впродовж періоду української бездержавності розгубили лицарсько-козацькі чесноти і втратили звичну силу і впливовість на свідомість власного народу, вийшла нова економічна еліта, сформована в межах купецького стану, виховний ідеал якого, попри традиційні зауваження щодо відсутності в українців природженого торгового хисту, відтворив притаманні козацькому ідеалу сміливість і здатність до виправданого ризику. Не зважаючи на те, що українські купці поступалися веденням справ єврейським і російським, у їхньому середовищі все ж змогла сформуватися ціла плеяда могутніх і впливових купецьких родин – Симиренків, Терещенків, Харитоненків, Яхненків та ін., які, з одного боку, слугували референтними постатями для молодих поколінь українського купецтва, а з іншого, – сприяли розвитку не лише української економіки, але й культури та освіти. У кінці XIX ст. для купецького стану освіта стала не лише елементом престижу, але й умовою фінансової безпеки купецьких династій, оскільки голова роду передавав у спадок своїм дітям не лише стану належність і власні капітали, але й спосіб мислення, у якому освіта робітників означала «створення стабільного соціального середовища для розширення власної підприємницької діяльності» [13, с. 50]. Зростаючі потреби економіки в освічених фахівцях сприяли усвідомленню купецьким станом необхідності забезпечення належною професійною освітою не лише своїх працівників, але й підвищення загального освітнього рівня усього населення, що й зумовило в сукупності

розвиток інтересу торгово-промислової еліти до заснування й утримання комерційних, технічних і ремісничих навчальних закладів.

Подібні трансформації відбувалися і з виховним ідеалом духовної еліти українського народу, яка століттями відстоювала право називатися захисником народної віри, яким свого часу було й українське козацтво. Однак усвідомлений народом історичний досвід, соціально-економічні й ідеологічні проблеми кінця ХІХ ст. зумовили помітне збайдужіння молоді до релігії, церкви й духовної освіти. У цей час навіть стало «модним» демонструвати байдуже ставлення до церкви або заявляти про безвір'я. Відомо, наприклад, що мотиви релігійних сумнівів звучали у висловах Д. Антоновича, М. Драгоманова, О. Кониського та інших представників молоді української інтелігенції. М. Костомаров, зокрема, згадуючи про свого батька, зазначав, що «розум його коливався між абсолютним атеїзмом і деїзмом» [14, с. 427]. Навіть сини священників відмовлялися наслідувати освітні традиції свого стану. Так, А. Свидницький, вибираючи між нудним і обмеженим життям семінариста, освяченим батьківським благословенням та напівголодним існуванням студента, позбавленого батьківської підтримки, всупереч волі батька-священника, залишив семінарію і вступив до Київського університету [15, с. 6-7]. Отже, становість перестала сприйматися як логічна й непорушна соціальна догма, а традиційні виховні ідеали соціальних верств, що претендували на довіру народу та звання його лідерів, зазнали кардинальних змін. Із середовища духовної еліти вийшла нова українська інтелектуальна еліта, серед представників якої виявилось багато видатних учених (В. Біднов, М. Біляшевський, О. Бодяньський, М. Грушевський, В. Доманицький, С. Єфремов, П. Житецький, О. Кістяківський, Ф. Лебединцев, С. Лотоцький, Ф. Матушевський, В. Січинський, Ю. Січинський, Ф. Сушицький, С. Терновський, В. Щербаківський) і письменників (А. Метлинський, І. Нечуй-Левицький, С. Руданський, А. Свидницький), які забезпечили відродження української національної самобутності й духовності.

Висновки з дослідження та перспективи. Найважливіші козацько-лицарські чесноти, які у виховних ідеалах традиційної станової еліти ХІХ ст. зазнали істотних регресивних перетворень, зумовлених українською бездержавністю й необхідністю постійного захисту власних станових інтересів у межах чужого правового поля, відтворилися у виховних ідеалах нової української еліти – економічної та інтелектуальної, яка на початку ХХ ст. вивела українське суспільство зі стану тривалої духовної стагнації й забезпечила сприяння для його подальшого прогресивного розвитку. З огляду на це, логічно постає необхідність більш ґрунтовного вивчення особливостей формування виховних ідеалів у різних соціальних станах українського суспільства ХІХ – початку ХХ ст.

ЛІТЕРАТУРА

1. Терлюк І. Я. Історія українського права від найдавніших часів до ХVІІІ століття / І. Я. Терлюк. – Львів : Львівський ін.-т внутрішніх справ при національній академії внутрішніх справ України, 2003. – 156 с.
2. Клепатский П. Г. Очерки по истории Киевской Земли: Литовский период / П. Г. Клепатский. – Біла Церква : Вид. О. В. Пшонківський, 2007. – 408 с.
3. Щербак В. О. Українське козацтво: формування соціального стану. Друга половина ХV – середина ХVІІ ст. / В. О. Щербак. – К. : Видавничий дім «КМ Academia», 2000. – 300 с.
4. Федорук А. В. Наймане козацьке військо (ХVІ – середина ХVІІ ст.): ідеологія, організація та військове мистецтво : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. іст. наук : спец. 07.00.01 «Історія України» / А. В. Федорук. – Чернівці, 2000. – 19 с.
5. Кулиш П. А. История воссоединения Руси. В 3-х т. – СПб. : Товарищество «Общественная польза», 1874 –. –Т. 1. – 363 с.
6. Яворницький Д. І. Історія Запорізьких козаків : у 3 т. / Д. І. Яворницький. – Львів : Світ, 1990 –. – Т. 1. – 319 с.

7. Полонська-Василенко Н. Історія України : у 2 т. / Н. Полонська-Василенко. – К. : «Либідь», 1992 – .–Т. 2 : Від середини XVII століття до 1923 року. – 1992. – 608 с.
8. Кравченко І. Світ запорозький та його цінності (Замість передмови) / І. Кравченко // Запорозжці: до історії козацької культури. – К. : Мистецтво, 1993. – 400 с.
9. Пантелеймон Куліш. Повне зібрання творів. Листи. – К. : Критика, 2005– .–Т. 1 : 1841–1850 / Упор., комент. О. Федорук. – 2005. – 648 с.
10. Orman E. Tahańcza Poniatowskich: z dziejow szlachty na Ukrainie w XIX wieku / Elzbieta Orman. – Kraków: Polska Akademia Umiejętności, 2009. – 416 p.
11. Wielhorski W. Ziemie ukraiinne Rzeczypospolitej. Zarys dziejów / W. Wielhorski // Pamiętnik Kijowski. – London : Drukarna Polska «hornsey Printers Co. Ltd», 1959. – P. 7–95.
12. Кочергін І. О. Дворянство пореформеної доби: особливості трансформації (на прикладі Катеринославської губернії) / І. О. Кочергін // Український історичний журнал. – 2012. – Вип. 6 (507). – С. 74–84.
13. Донік О. М. Соціокультурний вимір підприємництва в Україні у другій половині XIX – на початку XX століття / О. М. Донік // Проблеми історії України XIX – початку XX ст. – К. : Інститут історії України НАН України, 2003, № 6. – С. 49–55.
14. Костомаров Н. И. Исторические произведения. Автобиография / Н. И. Костомаров. – К. : Изд-во при Киев. ун-те, 1990. – 736 с.
15. Хропко П. П. Анатолій Свидницький / П. П. Хропко //Анатолій Свидницький. Роман. Оповідання. Нариси. – К. : Наукова думка, 1985. – С. 5–26.

REFERENCES

1. Terliuk I. Ia. Istoriiia ukrainskoho prava vid naidavnishykh chasiv do XVIII stolittia / I. Ia. Terliuk. – Lviv : Lvivskiy in.-t vnutrishnikh sprav pry natsionalnii akademii vnutrishnikh sprav Ukrainy, 2003. – 156 p.
2. Klepatskyi P. H. Ocherky po ystoryy Kyevskei Zemly: Lytovskiy peryod / P. H. Klepatskyi. – Bila Tserkva : Vyd O. V. Pshonkivskiy, 2007. – 408 p.
3. Shcherbak V. O. Ukrainske kozatstvo: formuvannia sotsialnoho stanu. Druha polovyna XV – ceredyna XVII st. / V. O. Shcherbak. – K. : Vydavnychiy dim «KM Asademia», 2000. – 300 p.
4. Fedoruk A. V. Naimane kozatske viisko (XVI – seredyna XVII st.): ideolohiia, orhanizatsiia ta viiskove mystetstvo : avtoref. dys. na zdobuttia nauk. stupenia. kand. ist. nauk : spets. 07.00.01 «Istoriiia Ukrainy» / A. V. Fedoruk. – Chernivtsi, 2000. – 19 p.
5. Kulysh P. A. Ystoryia vossoedyneniya Rusy. V 3-kh tt. – SPb. : Tovaryshchestvo «Obshchestvennaia polza», 1874–. –Т. 1. – 363 p.
6. Iavornytskyi D. I. Istoriiia Zaporizkykh kozakiv : u 3 t. / D. I. Yavornytskyi. – Lviv : Svit, 1990–. –Т. 1. – 319 p.
7. Polonska-Vasylenko N. Istoriiia Ukrainy : u 2 t. / N. Polonska-Vasylenko. – K. : «Lybid», 1992–. –Т. 2 : Vid seredyny XVII stolittia do 1923 roku. – 1992. – 608 p.
8. Kravchenko I. Svit zaporozkyi ta yoho tsinnosti (Zamist peredmovy) // Zaporozhtsi: do istorii kozatskoi kultury / I. Kravchenko. – K. : Mystetstvo, 1993. – 400 p.
9. Panteleimon Kulish. Povne zibrannia tvoriv. Lysty. – K. : Krytyka, 2005–. –Т. 1 : 1841–1850 / Upor., koment. O. Fedoruk. – 2005. – 648 p.
10. Orman E. Tahańcza Poniatowskich: z dziejow szlachty na Ukrainie w XIX wieku / Elzbieta Orman. – Kraków: Polska Akademia Umiejętności, 2009. – 416 p.

11. Wielhorski W. Ziemie ukraiinne Rzeczypospolitej. Zarys dziejów / W. Wielhorski // Pamiętnik Kijowski. – London : Drukarna Polska «hornsey Printers Co. Ltd», 1959. – P. 7–95.
12. Kocherhin I. O. Dvorianstvo poreformenoj doby: osoblyvosti transformatsii (na prykladi Katerynoslavskoi hubernii) / I. O. Kocherhin // Ukrainskyi istorychnyi zhurnal. – 2012. – Vypusk 6 (507). – P. 74–84.
13. Donik O. M. Sotsiokulturnyi vymir pidpriemnytstva v Ukraini u druhii polovyni XIX – na pochatku XX stolittia / O. M. Donik // Problemy istorii Ukrainy XIX – pochatku XX st. K. : Instytut istorii Ukrainy NAN Ukrainy, 2003, № 6. – P. 49–55.
14. Kostomarov N. Y. Ystorycheskye proyzvedenyia. Avtobyohrafiia / N. Y. Kostomarov. – K. : Yzd-vo pry Kyev. un-te, 1990. – 736 p.
15. Khropko P. P. Anatolii Svydnytskyi / P. P. Khropko // Anatolii Svydnytskyi. Roman. Opovidannia. Narysy. – K. : Naukova dumka, 1985. – P. 5–26.

УДК 37.016:78

СУЧАСНІ РЕАЛІЇ УКРАЇНСЬКОЇ МУЗИЧНОЇ ОСВІТИ НА ШЛЯХУ ДО ЄДИНОГО СВІТОВОГО МУЗИЧНОГО ПРОСТОРУ

Мудролюбова І.О., аспірант

*Національний педагогічний університет ім. М.П.Драгоманова,
вул. Пирогова, 9, м. Київ, Україна*

sign_irina@ukr.net

У статті розкриваються погляди українських педагогів, науковців, музикантів на інтеграційні процеси української освіти в єдиний світовий простір, умови, переваги, перспективи цих процесів. Автором систематизовано педагогічний досвід та зроблено аналіз літературних джерел з цього питання.

Автор звертає увагу на проблему подолання мовного бар'єру в процесі інтегрування вітчизняних музикантів у світовий професійний, науковий та освітній простір. У статті акцентовано увагу на важливості засвоєння наукової понятійно-термінологічної системи не лише рідною, а й іноземними мовами. Автор пропонує свій варіант вирішення цієї проблеми, апробований ним на практиці при викладанні предмету сольфеджіо в дитячій музичній школі.

Ключові слова: музична освіта України, світова інтеграція, Болонський процес, навчання, викладання англійською мовою, музичні терміни.

СОВРЕМЕННЫЕ РЕАЛИИ УКРАИНСКОГО МУЗЫКАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ НА ПУТИ К ЕДИНОМУ МИРОВОМУ ПРОСТРАНСТВУ

Мудролюбова И.А.

*Национальный педагогический университет им. М.П. Драгоманова,
ул. Пирогова, 9, г. Киев, Украина*

sign_irina@ukr.net

В статье раскрываются взгляды украинских педагогов, ученых, музыкантов на интеграционные процессы украинского образования в единое мировое пространство, условия, преимущества, перспективы этих процессов. Автором систематизирован педагогический опыт и сделан анализ литературных источников по этому вопросу.

Автор обращает внимание на проблему преодоления языкового барьера в процессе интегрирования отечественных музыкантов в мировое профессиональное, научное и образовательное пространство. В статье акцентировано внимание на важности освоения научной понятийно-терминологической системы не только на родном, но и на иностранных языках. Автор предлагает свой вариант решения этой проблемы, апробированный им на практике при преподавании предмета сольфеджио в детской музыкальной школе.

Ключевые слова: музыкальное образование Украины, мировая интеграция, Болонский процесс, обучение, преподавание на английском языке, музыкальные термины.

MODERN REALITIES OF UKRAINIAN MUSIC EDUCATION ON THE WAY TO THE SINGLE WORLD MUSIC SPACE

Mudroliubova Iryna

National pedagogical dragomanov university, Pirogova str., 9, Kiev, Ukraine.

sign_irina@ukr.net

In the article the views of Ukrainian educators, scientists, musicians on the integration processes of Ukrainian education into a single space were revealed. The author clarified the conditions, benefits and prospects of these processes. The author systematized pedagogical experience of domestic scientists such as V. Andrushchenko, O. Uvarkina, V. Rozghok, A. Antoniuk, S. Nikolaenko, V. Cherkasov, V. Kremen, who have made a significant contribution to the integration of Ukraine into the European education and world educational space and T. Reyzenkind, O. Rostov, L. Masol, O. Oleksyuk, G. Padalka, O. Shchelokova who studied art education modernization in the context of European requirements. The author have been analyzed the literature on the subject.

The author draws attention to the problem of overcoming the language barrier in the process of integration of local musicians into the world professional, scientific and educational space. Knowledge of foreign languages increases the possibility of future growth in the professional career of professionals and successful employment in the global music market.

In the article attention is focused on the importance of mastering of scientific concepts and terminology system not only in native, but also in foreign languages for communication on a professional level, exchange of experience and cooperation.

The author preferred English as the most popular and most widespread language in the world. The author justifies the necessity to start studying special terminology in English for professional purposes in the early stages of learning of music art – in specialized music schools and suggests the benefits of such early study. The author offers a solution to this problem, approbated in practice while teaching the subject solfeggio in children's music school.

Key words: Ukrainian musical education, world integration, Bologna process, education, teaching in English, musical terms.

Постановка проблеми. XXI століття ознаменувалося прагненням усіх країн об'єднатися для створення глобальної стратегії освіти людини. Розумінням, що сучасна шкільна й вища освіти повинні стати міжнародною з набуттям рис полікультурної освіти, яка б враховувала позиції та здобутки різних націй, країн.

Перший крок на шляху до єдиного світового освітнього простору Україна зробила 19 травня 2005 року в норвезькому місті Берген на Конференції міністрів країн Європи, коли приєдналася до Болонського процесу, зобов'язавшись внести відповідні зміни в національну систему освіти та приєднатися до роботи над визначенням пріоритетів у процесі створення єдиного європейського простору вищої освіти. Мета такого кроку – зблизити й гармонізувати освітні системи країн Європи, створити єдиний європейський простір вищої освіти, зокрема, усунути перепони на шляху до поширення мобільності студентів, викладачів, дослідників.

На сучасному етапі для інтегрування у світовий мистецький, науковий та освітній простір обов'язковою умовою є подолання мовного бар'єру, володіння спеціальною професійною термінологією не тільки рідною мовою, а й іноземною, якою володіє більшість музикантів світу і яка дає змогу плідної співпраці.

На цьому етапі на науковому та законотворчому рівнях багато уваги приділяється питанню модернізації саме вищої освіти, оминаючи важливе питання початкової та середньої школи. Розвиток сучасної системи музичної освіти потребує оновлення змісту навчання не тільки у вищій школі, а і на всіх освітньо-кваліфікаційних рівнях.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Вітчизняні вчені В. Андрущенко, О. Уваркіна, В. Рожок, О. Антонюк, С. Ніколаєнко, В. Черкасов, В. Кремень зробили значний внесок у розвиток питання інтеграції освіти України до європейського та світового освітнього простору, визначили роль освіти в розвитку партнерства України з іншими державами. Модернізацію мистецької освіти в контексті європейських вимог досліджують Т. Рейзенкінд, О. Ростовський, Л. Масол, О. Олексюк, Г. Падалка, О. Щолокова.

В. Андрущенко, визначаючи об'єктивні передумови розвитку Болонського процесу, а також необхідність активної участі в ньому української системи вищої освіти, зазначає, що «цей рух обумовлений реальними змінами, які відбуваються на теренах Європи і світу: проблемами глобалізації, становлення інформаційного суспільства, посиленням міграційних процесів, мобільності ринку праці, обміну між культурами, а головне – об'єктивно сформованою потребою навчитися «жити разом», зберігаючи при цьому власні етнічні, культурні, релігійні та інші розмаїтості, одночасно розуміючи і поважаючи один одного» [2, с. 12].

Як відзначає О. Уваркіна, освіта в сучасному світі у своєму системному вимірі не може існувати поза процесами постійної модернізації і трансформації, адже саме освітнє середовище є провідником ключових соціальних змін, які динамічно відбуваються в рамках інформаційної цивілізації, що постійно прагне до цивілізації знання і гуманізму [5, с. 12].

Однією з умов інтеграції до європейського освітнього простору, на думку В. Черкасова, є лінгвізація освітнього процесу, оволодіння необхідною кількістю для спілкування й навчання в зарубіжних мистецьких і культурно-освітніх навчальних закладах іноземних мов. Стажування й навчання за кордоном передбачає фундаментальну психолого-педагогічну та фахову підготовку студентів, широку ерудицію в науково-предметній галузі, нестандартне мислення, креативність, володіння інноваційною тактикою й стратегією, методами розв'язання творчих завдань [6, с. 5].

Відомо, що кожне музикознавче поняття (термін) є сконденсованою інформацією, у якій узагальнено досвід виконавської, педагогічної, методичної практики, а також здійснено її теоретичне обґрунтування. Саме тому опанування виконавського мистецтва паралельно із засвоєнням наукової понятійно-термінологічної системи дозволить активізувати розвиток професійного інтелекту виконавця і створити міцну методологічну основу навчального процесу в музичній освіті загалом. Засвоєння цієї термінології в курсі фахової методики з кожної спеціальності (інструментальної, ансамблевої, вокально-хорової, диригентської) сприятиме інтелектуалізації музично-виконавського інтерпретаторського мислення [3, с. 63].

Виділення невирішених раніше частин загальної проблеми. Наявний досвід вимагає додаткового аналізу процесів інтеграції української освіти в єдиний світовий освітній музичний простір і аналізу проблем, які виникають при цьому і суттєво впливають на творчо-виконавську підготовку майбутніх музикантів-виконавців, починаючи з першої ланки спеціалізованої музичної освіти.

Формулювання цілей. Мета статті – звернути увагу на проблему подолання мовного бар'єру в процесі інтегрування вітчизняних музикантів у світовий професійний, науковий та освітній простір, важливість знання спеціальної термінології іноземною мовою для спілкування на фаховому рівні, обміну досвідом, співпраці, підвищення професійного рівня, зокрема на початкових етапах навчання музичному мистецтву.

Виклад основного матеріалу дослідження. На сучасному етапі в Європі та світі найпопулярнішою і найпоширенішою міжнародною мовою є англійська. Ще з початку ХХ сторіччя вона залишає за собою такий статус. Сьогодні у світі існує приблизно 1,5 млрд. людей, що говорять англійською мовою. Вона є рідною мовою для 500 млн. людей у 12 країнах світу. У 90 країнах світу це або друга мова, або широко вивчається [1].

В Україні теж найпоширенішою іноземною мовою, яка вивчається в навчальних закладах освіти усіх освітньо-кваліфікаційних рівнів, залишається англійська. Її вивчають з 1 класу в загальноосвітніх закладах. Але іноземну мову за професійним спрямуванням введено до навчання лише на рівні професійно-технічної та вищої освіти. Такий підхід обґрунтовано тим, що профорієнтація відбувається тільки в старших класах, тому немає необхідності вивчати спеціальну термінологію іноземною мовою за професійним спрямуванням у загальноосвітній школі.

Наразі у вищих та професійно-технічних навчальних закладах мистецького спрямування введено дисципліну «іноземна мова за професійним спрямуванням». Тепер для вступу в магістратуру введено іспит з іноземної мови за професійним спрямуванням, чим підкреслено важливість здобуття знань з іноземної мови для повноцінного становлення фахівця, зокрема мистецького спрямування.

Лінгвізація освітнього простору вимагає збалансованості навчальних планів, збільшення годин на вивчення іноземних мов. У зв'язку з цим потребує вдосконалення програма з «Іноземної мови», у якій врахована специфіка музичної діяльності й професійно-педагогічної спрямованості майбутніх фахівців. Студенти мають володіти всіма видами мовної діяльності (говоріння, розуміння на слух, читання, писемна мова). Оволодіння новою системою комунікацій можливе в процесі використання сучасних педагогічних технологій, досконалої системи вправ, формування вмінь і навичок усної практики, індивідуалізації і диференціації навчання, збільшення обсягу матеріалу з лексики та граматики [6, с. 6].

Система музичної освіти, сформована у нашій країні, є загальновідомою й визнаною в усьому світі. Йдеться передусім про безперервність музичного навчання, про своєрідну тріаду (спеціальна музична школа – музичне училище – ВНЗ), у якій вища музична освіта є школою формування виконавського й науково-дослідного професіоналізму [4, с. 6].

Але вивчення іноземної мови професійного напрямлення для музикантів більш доцільно розпочинати якомога раніше. У нашій педагогічній практиці в експериментальному класі протягом п'яти років на уроках сольфеджіо даємо учням музичну термінологію та поняття, музичні звороти, музичні вирази англійською мовою. Це займає невеликий проміжок часу, не більше 2-3 хвилин уроку, не заважає основному викладенню матеріалу, а тільки сприяє його закріпленню. Діти звикають до цих виразів і добре сприймають їх на слух.

Вивчення музичної термінології англійською мовою не торкається навчального процесу загальноосвітніх шкіл, бо початкова музична освіта входить до системи позашкільної освіти і здобувається лише окремими учнями загальноосвітніх закладів. Вона становить інтерес лише для майбутніх музикантів, тому доцільна в спеціалізованих музичних школах саме на уроках сольфеджіо.

Окрім того, вивчення англійською мовою музичної термінології, починаючи з перших класів музичної школи, закладає основи знання іноземної мови за професійним спрямуванням та полегшує її вивчення в професійно-технічних та вищих закладах освіти, розвантажуючи учнів в обсязі та інтенсивності навчання в майбутньому.

Поступовість та великий проміжок часу навчання підвищує якість знань іноземної мови за професійним спрямуванням та полегшує подальше практичне їх використання в середовищі музикантів, зокрема за кордоном.

Раннє вивчення англійською мовою музичної термінології надає багато переваг. По-перше, це дасть змогу ще на першому етапі музичної освіти брати уроки в іноземних вчителів, також брати участь у популярних за кордоном майстер-класах відомих виконавців, на яких вони діляться власним сценічним досвідом, секретами виконавської техніки, прийомами, характерними для виконання творів певних композиторів чи епох, аналізом найбільш складних в емоційному та технічному плані уривків творів чи композицій загалом.

По-друге, у зв'язку з сучасними можливостями, які включають інтерактивні та медіа технології, молодь має змогу здобувати знання, вміння та навички, підіймати свій професійний рівень за допомогою інноваційних методів навчання, таких, як дистанційна освіта або курси відео-уроків в Інтернет-мережі. Наприклад, дуже цікавими і корисними є відео-уроки від піаністки, викладача школи музики у Манхеттені Лізи Юї з практичними порадами, як виконувати сонати Л. Бетховена.

По-третє, знання іноземної мови дає можливість вивчати здобутки сучасних наукових досліджень у галузі музичного виконавства, долучатися до наукової інформації, дисертаційних робіт із музичного виконавства, залучати висновки і рекомендації до навчального процесу з підготовки виконавців [3, с. 63].

По-четверте, мовна фахова підготовка дасть змогу приєднання вітчизняної музично-педагогічної освіти до Європейської мережі дослідницьких програм, участі обдарованих студентів у спільних міжнародних проектах, фестивалях, конкурсах й олімпіадах [6, с. 4].

Висновки з дослідження та перспективи. Фундамент майстерності майбутніх музикантів закладається в початкових мистецьких навчальних закладах. Засвоєння наукової понятійно-термінологічної системи є трампліном для активізації розвитку професійного інтелекту виконавця і закладає основу навчального процесу в музичній освіті загалом. Практика показує, що вивчення іноземної мови професійного напрямлення для музикантів більш доцільно розпочинати з перших класів музичної школи, а саме на уроках сольфеджіо. При вивченні нового матеріалу, подання терміну англійською мовою забирає не більше 2-3 хвилин, при цьому активізує увагу і зацікавленість учнів до матеріалу і до предмету. Окрім цього, вивчення музичних термінів і понять англійською мовою показує учням перспективу інтеграції в міжнародний освітній простір, перспективу професійної кар'єри в майбутньому.

Володіння іноземними мовами надає можливість створення міжнародного науково-творчого та культурно-освітнього партнерства як серед студентів і викладачів, так і на більш ранніх етапах навчання, тобто дає можливість підвищення рівня професійних знань, умінь та навичок учням музичних шкіл. Прагнення до мобільності в міжнародному обміні фахівцями з музики: музикантами, викладачами, науковцями – пов'язується з прикладним підходом до завдань мистецької освіти. Адже в Європі та США критерієм залучення до посади переважно залишається рівень професійної майстерності фахівця, а не диплом. Закінчуючи музичне училище, учні середнього щабля є вже зрілими музикантами, яких запрошують працювати в оркестри і концертні організації не тільки України, а й Європи та США, чи викладати в першій ланці музичної освіти – дитячих музичних школах. Знання іноземних мов збільшує можливість зростання професійної кар'єри майбутніх фахівців та вдалого працевлаштування на світовому музичному ринку.

ЛІТЕРАТУРА

1. Английский как универсальный международный язык. [Електронний ресурс]. – 2015. – Режим доступу до ресурсу : http://miresperanto.com/pri_angla/angla_kiel_universala.htm.
2. Андрущенко В.П. Основні тенденції розвитку вищої освіти України на рубежі століть (Спроба прогностичного аналізу) / Віктор Андрущенко // Вища освіта України : теоретичний та науково методичний часопис. – 2001. – №1. – С. 11 – 17.
3. Давидов М. А. Наукова термінологія в музичній педагогіці / М.А. Давидов // Часопис Національної музичної академії України імені П. І. Чайковського : Науковий журнал / Міністерство культури і туризму України, Національна музична академія України імені П. І. Чайковського / Гол. ред. В. І. Рожок. – К. : НМАУ ім. П. І. Чайковського, 2009. – № 1 (2). – С. 63–82.
4. Рожок В. І. Музична освіта в Україні на межі століть: реалії, проблеми та перспективи / В. І. Рожок // Часопис Національної музичної академії України імені П. І. Чайковського : Науковий журнал / Міністерство культури і туризму України, Національна музична академія України імені П. І. Чайковського / Гол. ред. В. І. Рожок. – К. : НМАУ ім. П. І. Чайковського, 2009. – № 1 (2). – С. 3-15.
5. Уваркіна О.В. Українська освіта на шляху до єдиного європейського освітнього простору / О. Уваркіна // Дир. шк., ліцею, гімназії. – 2012. – № 3. – С. 12-17.

6. Черкасов В.Ф. Музично-педагогічна освіта України в контексті інтеграції до європейського освітнього простору [Текст] / В. Ф. Черкасов // Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М.П. Драгоманова. Серія 14: Теорія і методика мистецької освіти / М-во освіти і науки України, Нац. пед. ун-т ім. М.П. Драгоманова. – К. : Вид-во НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2010. – Вип. 10 (15). – С. 3-8.

REFERENCES

1. Anhlyyskyu kak unyversal'niy mezhdunarodniy yazyk. [Elektronnyy resurs]. – 2015. – Rezhym dostupu do resursu: http://miresperanto.com/pri_angla/angla_kiel_universalaha.htm.
2. Andrushchenko V.P. Osnovni tendentsiyi rozvytku vyshchoyi osvity Ukrayiny na rubezhi stolit' (Sproba prohnostychnoho analizu) / Viktor Andrushchenko // Vyscha osvita Ukrayiny : teoretychnyy ta naukovy metodychnyy chasopys. – 2001. – № 1. – PP. 11 – 17.
3. Davydov M. A. Naukova terminolohiya v muzychniy pedahohitsi [Tekst] / M.A. Davydov // Chasopys Natsional'noyi muzychnoyi akademiyi Ukrayiny imeni P. I. Chaykovs'koho: Naukovyy zhurnal / Ministerstvo kul'tury i turyzmu Ukrayiny, Natsional'na muzychna akademiya Ukrayiny imeni P. I. Chaykovskoho / Hol. red. V. I. Rozhok. – K.: NMAU im. P. I. Chaykovs'koho, 2009. – № 1 (2). – PP. 63–82.
4. Rozhok V. I. Muzychna osvita v Ukrayini na mezhi stolit': realiyi, problemy ta perspektyvy [Tekst] / V. I. Rozhok // Chasopys Natsional'noyi muzychnoyi akademiyi Ukrayiny imeni P. I. Chaykovs'koho: Naukovyy zhurnal / Ministerstvo kul'tury i turyzmu Ukrayiny, Natsional'na muzychna akademiya Ukrayiny imeni P. I. Chaykovskoho / Hol. red. V. I. Rozhok. – K.: NMAU im. P. I. Chaykovs'koho, 2009. – № 1 (2). – PP. 3-15.
5. Uvarkina O.V. Ukrayins'ka osvita na shlyakhu do yedynoho yevropeys'koho osvith'oho prostoru / O. Uvarkina // Dyr. shk., litseyu, himnaziyi. – 2012. – № 3. – PP. 12-17.
6. Cherkasov V.F. Muzychno-pedahohichna osvita Ukrayiny v konteksti intehratsiyi do yevropeys'koho osvith'oho prostoru [Tekst] / V. F. Cherkasov // Naukovyy chasopys Natsional'noho pedahohichnoho universytetu imeni M.P. Drahomanova. Seriya 14: Teoriya i metodyka mystets'koyi osvity : sbornyk / M-vo osvity i nauky Ukrayiny, Nats. ped. un-t im. M.P. Drahomanova. – K.: Vyd-vo NPU im. M. P. Drahomanova, 2010. – Volume 10 (15). – PP. 3-8.

УДК 371.4 Косенко:316.42

ЕВОЛЮЦІЯ ЖАНРІВ ФОРТЕПІАННОЇ МУЗИКИ В. КОСЕНКА

Свірідовська Л.М., к. мистецтвозн-ва, доцент

*Миколаївський національний університет ім. В.О.Сухомлинського,
вул. Нікольська, 24, м. Миколаїв, Україна*

victorsoloviov@gmail.com

У статті аналізуються стилістико-формотворчі особливості фортепіанної музики В. Косенка. У цьому контексті досліджуються насамперед колоритна й емоційно наснажена гармонічна мова, активний характеристичний ритм, широка палітра динамічних фарб його творів. Формування особливостей жанрово-стилістичного оновлення фортепіанної музики В.Косенка стали, з одного боку, засвоєння загальних закономірностей європейських мистецьких тенденцій, з іншого – суто національні особливості, які знайшли своє втілення в його творах, урізноманітнення способів та форм композиторського мислення.

Ключові слова: стиль, жанр, ритм, гармонія, динаміка, музична мова, фактура.

ЭВОЛЮЦИЯ ЖАНРОВ ФОРТЕПИАННОЙ МУЗЫКИ В. КОСЕНКО

Свиридовская Л.М.

*Николаевский национальный университет им. В.А.Сухомлинского,
ул. Никольская, 24, г. Николаев, Украина*

victorsoloviov@gmail.com

В статье анализируются стилистико-формообразующие особенности фортепианной музыки В.Косенко. В этом контексте прослеживается прежде всего колоритная и эмоционально насыщенная гармония, активный характеристический ритм, широкая палитра динамических красок его произведений. Формирование особенностей жанрово-стилистического обновления фортепианной музыки В.Косенко стали, с одной стороны, усвоением общих закономерностей европейских художественных тенденций, с другой - сугубо национальные особенности, которые нашли свое воплощение в его произведениях, разнообразии способов и форм композиторского мышления.

Ключевые слова: стиль, жанр, ритм, гармония, динамика, музыкальный язык, фактура.

THE GENRE EVOLUTION OF THE V. KOSENKO'S PIANO MUSIC

Sviridovs'ka L.M.

Nikolaev national university named after V. O. Sukhomlinsky, Nikolska str., 24, Nikolaev, Ukraine

victorsoloviov@gmail.com

The article analyzes the stylistic-formative features of the V. Kosenko's piano music. In this context, primarily a colorful and emotionally rich harmony, an active characteristic rhythm, a wide palette of the dynamic colors of his works are traced.

V. Kosenko's piano poems have great value for the whole Ukrainian piano culture. In the order to reflect the heroic character of the artistic image the author uses melodic turns, which are moving the stairs of the decomposed chord. For them V. Kosenko continues the romantic the various genres. They have a character of the psychological sketch.

The compositional and expressive means of the melodic structure of the V. Kosenko's works reflect the specifics of the artistic thinking of the composer. Applied expressive means serve to create the emotional images' intensity. The richness of the harmonic language is characterized the V. Kosenko's works. V. Kosenko applies the sequences to open the impulsive characteristics of the harmony and as a principle of the formcreation (the complex sequences and parallel conducts are especially characteristic for the latter).

The texture with its characteristic feature of the dynamization and active participation in the development of the image is organically related with the emotional satiation of the works of composer. Usually there is a reorientation of the texture from a horizontal line on a vertical line in the culminations and final sections.

The „Eleven etudes in the form of the age-old dances” is one of the variants of the stylized restoration of the age-old dancing forms. Keeping a traditional for an age-old suite dancing skeleton, V. Kosenko configured his polysyllabic cycle arbitrarily, something improvisational. He has satiated the cycle of the national imagery and stylish features of the Ukrainian music, that gave the unique colouring of the age-old genre.

Thus, the forming of the features of the genre-stylistic updates of the V.Kosenko's piano music became the mastering of the general conformities of the European artistic tendencies and especially national features. It appeared in the textured multilevel composition of the expressive means of the melodic structure, in the colourful and emotionally saturated harmonic language, in the active characteristic rhythm, and in the wide palette of dynamic paints of colors of V. Kosenko's piano works.

Key words: style, genre, rhythm, harmony, dynamics, musical language, texture.

Незаперечно, що жанрове розмаїття і лексичне багатство тієї чи іншої національної музичної культури свідчать про її належність до кола загальносвітових мистецьких процесів. Особливу роль у цьому контексті відіграє інструментальна музика, оскільки інструменталізм як принцип музичного мислення починає формуватися лише на достатньо високому рівні розвитку національної музичної культури. А розвиненим на концертному рівні піаністичним репертуаром, як відомо, можуть «пишатися» музичні культури лише небагатьох країн.

Музична творчість початку ХХ ст. позначилася вагомими творчими здобутками. На рівні двадцятих-тридцятих років спостерігаємо вже досконалу галузь вітчизняної музики. Широке розповсюдження можливостей опанування техніки гри й засобів фортепіанної творчості сприяло тому, що цей «інструмент музичної Європи, певним чином навіть символ її» [1, с. 27] став знаряддям зміни традиційної музичної свідомості. Вагоме місце в українському фортепіанному доробку займає творчість видатного композитора Віктора Косенка.

Дослідження еволюції жанрів фортепіанної музики здійснювалося в наукових працях Н. Рябухи, О. Мартиненка, Р. Стельмащукта тощо. Окремі аспекти теоретичної проблеми аналізуються в монографіях Н. Горюхіної, Л. Кияновської, Б. Каца. Творчість В. Косенка досліджували Ю. Вахраньов, В. Довженко, М. Загайкевич, О. Олійник, Р. Стецюк та ін.

Його творчий шлях розпочався у дожовтневий час. Дев'ятирічним хлопчиком, навчаючись у гімназії, він склав свої перші фортепіанні п'єси — «Баркаролу» та «Вальс». У прелюдії оп. 2, № 1 (1911) вже окреслилися характерні риси стилю майбутнього майстра української фортепіанної музики. Це колоритна й емоційно наснажена гармонічна мова, активний характеристичний ритм, широка палітра динамічних фарб. Лаконічна тема прелюду, тиха й зосереджена в перших проведеннях, набирає в кульмінаційному епізоді суворого забарвлення й урочистого відтінку.

Створені В.Косенком фортепіанні поеми (оп. 11 та оп. 12 (1912 р.)) є кращими в доробку композитора. Вони становили неабияку цінність для всієї української фортепіанної культури, беручи до уваги новизну жанру. Музична тканина косенкових поем далека від звукової «ефірності», їй імпонують мужні та вольові образи, інтонації ствердження, заклику, душевного пориву.

З метою відображення тем, які мають героїчний характер, автор застосовує мелодичні звороти, що рухаються по шаблях розкладеного акорду. Риси поемності у творах В. Косенка виявляються у вільній побудові музичних фраз, зумовленій особливостями образного змісту. У своїх музичних поемах В.Косенко продовжує романтичну тенденцію акцентуації гармонічного колориту. Тенденція до посилення експресивності гармонії простежується у введенні на початку твору дисонуючих акордів (Поєма-легенда №1), в уникненні тоніки, ускладненні кадансів альтераціями, підкресленні стану гармонійної нестійкості. Його поеми втілили характерну рису цього жанру – переважання концертно-віртуозного стилю. Ліричне висловлювання у В.Косенка — це передусім рельєфна мелодична думка разом з підпорядкованими їй засобами музичної виразності. Горизонтальне розгортання головного голосу в гомофонно-поліфонізованій фактурі творів композитора є стрижневим для його музики, яка продовжує лірико-романтичні традиції європейської та вітчизняної музики.

Ліричні образи композитора знайшли відображення в його пісенно-танцювальних жанрах. Це – три мазурки: ре-бемоль мажор (оп. 3 № 2), до-дієз мінор (оп. 3 № 3) та мі-бемоль мінор (оп. 9); а також Менует мі мінор, Ноктюрн-фантазія (оп. 4), Ноктюрн фа-дієз мінор (оп. 9), «Втішання» (оп. 9), «Колискова» (оп. 7). П'єси В.Косенка переважно мають характер психологічного ескізу, справляють враження скороминучості асоціацій та моментальності людського настрою. Вони сповнені солодкою мрійливістю, трепетністю й журливою замисленістю.

Лірико-драматичній стороні творчості В. Косенка притаманне прагнення передати відтінки психологічного стану свого героя. Для неї характерна контрастність емоційних настроїв, подібна до ноктюрнів Ф. Шопена. У його п'єсах контрастуються елегійність та драматизм.

Елегія фа-дієз мінор розвинула стереотипну для домашнього музикування елегійну тему. Вона характерна мелодичним багатством, чіткістю композиції, а також активністю розвитку музичної думки. У цьому відношенні показове драматургічне співвідношення двох тем «Елегії» — вступної та основної. Перша тема, яка звучить у вступі, наближена до народнопісенних джерел; її початкова поспівка нагадує веснянку «А вже весна». Наступна тема — гнучка мелодія романсового походження, її висхідні інтонації утворюють основу передкульмінаційного стрімкого наростання. Незначна емоційна різниця між ними поглиблюється й лише в епілозі композитор синтезує обидві теми.

Елегія позначена рисами, притаманними пізнішим фортепіанним творам композитора — свідомим самообмеженням у масштабах та фактурі, прагненням до глибшої психологізації через використання інтонаційно-мелодичних можливостей розвитку музичної думки, освоєнням виражальних засобів пісенно-романсової мелодики.

Композиційно-виражальні засоби мелодичної структури творів В. Косенка, відображаючи специфіку художнього мислення композитора, засвідчують не лише споріднене розуміння поеми та ноктюрну, а й дають змогу розкрити внутрішньо-змістовну характерність авторської музики.

Домінуюча роль нисхідного руху в мелодіях, насичення його інтонаціями «зїтхання» та «стогону» співзвучні сфері почуттів елегійного суму, журби та скорботи. Зазначена властивість — первісна, своєрідна проекція ліричного мислення композитора в мелодичну виразність. Вона особливо простежується в експозиційному оформленні тематизму. Але в розробці музичного матеріалу В. Косенко тяжіє до побудов з висхідним кроком секвенцій. Протиборство двох тенденцій — примату нисхідного руху у мелодичному тематизмові й домінування висхідного в секвенціюванні комплексних пластів-відтинків — є відбитком виняткової схвильованості та патетичної пристрасності, створюваної розмаїттям лірично-почуттєвих висловлювань. Саме ці властивості дають змогу віднести музику В. Косенка до сфери вишуканого романтичного стилю.

Романтична спрямованість музики В. Косенка виявляється й у захопленості композитора піднесеними образами, створеними імпульсивною діяльністю художньої фантазії, емоційною гіперболізацією. Застосовані виразні засоби слугують створенню емоційної насиченості образів. Закладену вже в самому тематизмові творів В. Косенка драматичну насиченість підсилюють гармонійна мова та досить характерний для них принцип секвенціювання. Головне навантаження секвенцій полягає у створенні напруженості та драматичної насиченості музичного образу. В. Косенко застосовує секвенції також для розкриття імпульсивних властивостей гармонії, розцвічування образу ладогармонічними фарбами і як принцип формоутворення (для останнього особливо характерні складні секвенції та паралельні проведення).

З емоційним насиченням творів композитора органічно пов'язана фактура, характерними рисами якої є динамізація й активна участь у розвиткові образу. В кульмінаціях та заключних розділах зазвичай відбувається переорієнтація її з горизонталі на вертикаль. Розмаїта й багата фактура у В.Косенка яскраво репрезентує його як здібного піаніста-виконавця.

У його фортепіанних творах широко й різноманітно репрезентовані майже всі малі інструментальні форми — від танцювальних жанрів до розгорнутих музичних поем. Композитор у своїй творчості поділяє не стільки жанрово-танцювальні, скільки суто ліричні принципи. Наприклад, до-дієз мінорна мазурка відтворює непевність, вагання, але в той же час — поривання, пристрасність.

Особливо насичена контрастами ре-бемоль мажорна мазурка: скерцозність та гумор першої частини поєднується тут з рисами пісенності, вольовим, мужнім характером середньої частини й тендітністю ліричної мазурки. Відповідно до цього відбувається терцова зміна тональності, фактури та динамічного профілю.

Мазурки В. Косенка, створені протягом 1916-1921 рр. й переважно позначені граціозно-ліричним та ніжно-сумним настроєм, скомпоновано на високому, передусім у плані використання фактурних засобів, рівні.

Тяжіння до масштабності, до укрупнення художньої концепції позначилося й на такому жанрі, як етюд. Етюди ор. 8 В. Косенка (1922-1923 рр.) стали якісним стрибком в історії української музики. У них втілилися основні риси художнього «бачення» композитором жанру: осмислення його у двох різновидах, створення образу у віртуозному та кантиленному варіантах, конструювання образу у фактурній багатоплановості, а також у межах певної технічної формули. Один з кращих у циклі — етюд № 10 до-дієз мінор — зразок трагічної експресії та етюд № 11 мі мажор — урочисто-святковий, тріумфальний.

Згодом його увагу привернув жанр старовинного танцю. Композитора цікавила старовинна танцювальна сюїта. І це не випадково, адже вона є «своєрідним моторно-портретним жанром, оформленням об'єктів (явищ) уваги, а не процесу уваги» [4, с. 14]. Звертаючись до витоків західноєвропейського танцю, В. Косенко пише свій «Менует мі мінор» ор. 3, № 2 (1919). Аналіз твору дозволяє дати відповідь на запитання, чому найбільш зріла та художньо довершена праця композитора – етюди циклу ор. 19 – написана у формі старовинних танців. У ній композитора приваблювали логічна, раціональна структура, ясні та врівноважені почуття, дисципліновані класичною формою. «Я взяв ці ясні і чіткі старовинні форми і спробував наповнити їх почуттями, рухом, який властивий нашому часу, з його бурхливістю і спрямованістю», — говорив з приводу своїх етюдів В. Косенко [3]. «Одинадцять етюдів у формі старовинних танців» один з варіантів стилізованої реставрації старовинних танцювальних форм.

Цикл «11 етюдів у формі старовинних танців» ор. 19 (1928—1930 рр.) є найбільшою творчою вдачею композиторської діяльності В. Косенка, репрезентуючи певні трансформаційні зміни в художньому осягненні української фортепіанної музики.

Зберігаючи традиційний для старовинної сюїти танцювальний кістяк, багатоскладовий цикл В. Косенка скомпонований довільно, дещо імпровізаційно. Цим він наближається до сюїт часів Й. С. Баха – з множинністю танців й різноманітністю в їхній послідовності. Композитор поділяє бахівське тлумачення «ліричних центрів» та п'єс віртуозного характеру. Але цьому, на відміну від сюїт Й. С. Баха, тут превалюють танцювальні номери.

Сюїту В.Косенко трактує не як зовнішнє чергування п'єс, а як струнку логіку співвідношення й розташування частин. Незважаючи на строкатість та різноманітність танців, у циклі можна помітити певну тенденцію в групуванні п'єс: етюди тяжіють до логічної послідовності та об'єднання в єдине ціле. Логіка сполучення номерів досягається в досить складний спосіб: групи етюдів не збігаються при поєднанні на основі зіставлення тональності, розміру та темпів, а немовби накладаються одна на одну.

Автор звернувся до структурно-композиційних засобів, вже відпрацьованих музичною практикою минулого (у формі гавоту, менуету, пасакалій, куранти, алеманду, сарабанди) у їхній процесуальній динаміці. Спираючись на семантику жанру старовинних танців, композитор на їх основі розвиває образність романтичного спрямування. В.Косенко наситив свій цикл національною образністю й стильовими особливостями української музики, що надало старовинному жанру неповторного забарвлення. У такий спосіб він продовжив традицію «переінтонування» західноєвропейських танцювальних жанрів у дусі рідної національної культури. На циклові В.Косенка плідно позначилася тенденція до зближення професійної музики з фольклором.

Яскравим зразком наближення старовинного танцю до національної основи в музичному циклові В.Косенка виступає Куранта. Мелодія її інтонаційно близька до української пісні. Рух мелодичного голосу побудований на інтонуванні української пісенної ладовості: підвищенні IV, VI та VII ступенів натурального мінору. Другий, прихований у мелодії голос, — імітація основного в контексті поширених прийомів давніх майстрів музики. Інтонація тут вільна, неточна, подібна до підголоску народної пісні. Характерний пісенний зворот (стрибок підвищеного VII ступеня у квінту) переосмислений автором й слугує початком руху підголоску. Мелодична лінія басу виступає імітацією підголоску основного голосу в збільшенні.

В. Косенко максимально наблизив у своєму творі поліфонічне трактування танцю до української національної основи й винайшов співучу, пронизану мелодикою фортепіанну тканину віртуозного плану. Український національний колорит відіграв свою роль і у фактурі, яка нагадує народні інструментальні прообрази. Розмаїття образів циклу й різновиди танців позначилися на трактуванні форми п'єс. В.Косенко дбайливо зберіг характерну для кожного конкретного танцю побудову. Найчастіше це тричастинність (Гавот

V. dur, Менует *G dur*, Буре, Гавот *h moll*, Ригодон). У Сарабанді та Пасакалії композитор дотримується характерної для них варіаційної форми.

Зустрічаються в циклі також п'єси з елементами сонатності. Побутування форм, що тяжіють до сонатності в опорних точках (Алеманда, Жига), а також наявність наскрізного руху свідчать про симфонізацію лінії розвитку. Це дозволяє говорити не про стилізацію сюїтного формотворення, а про творчий, справді новаторський підхід до побудови сюїти.

В «11 етюдах у формі старовинних танців» В.Косенко вирішує завдання — здійснення органічного синтезу національно-інтонаційного матеріалу й класичних композиційно-структурних форм, пов'язаних з традиціями старовинної клавірної та органної музики. Проте композиційна масштабність цієї своєрідної етюдної сюїти зумовлена не кількістю її частин, а тим, що вона складається з двох динамічно пов'язаних циклів: 1—6-й етюд та 7—11-й. Кожний цикл має свою образно-драматургічну логіку розвитку, свої змістово-образний центр та завершення: сарабанда і бурре — у першому та пасакалія й жига — у другому циклах (обидва цикли починаються гавотом). Причому в драматургії усїєї сюїти другий цикл відіграє роль кульмінаційної зони твору. Його вершина — монументальна пасакалія, значення якої окреслено масштабністю форми (тема та 38 варіацій з кодою) й високою віртуозністю [2]. Жига ж, масштаби якої суттєво розширені порівняно з іншими частинами, стає завершенням-кодою усього циклу.

Загальну спрямованість музичного розвитку сюїти (динамічне наростання) посилено й загострено в другому циклі. Цьому значною мірою сприяють ладотональні відношення частин, які в першому циклі сполучаються за принципом паралельних та однойменних тональностей: *Des – b*, *G – e*, *a – A*. У другому ж циклові вони віддалені: *h – c*, *Es – g*, *d*. Об'єднання заключних частин за принципом автентичного кадансу (бурре – ля мажор, жига – ре мінор) підкреслює значущість, спрямованість динамічного тяжіння й драматургічно виокремлює другий цикл.

Отже, формування особливостей жанрово-стилістичного оновлення фортепіанної музики В.Косенка стали, з одного боку, засвоєння загальних закономірностей європейських мистецьких тенденцій, з іншого – суто національні особливості, які знайшли своє втілення в його творах, урізноманітнення способів та форм композиторського мислення. Це виявилось у фактурній багатоплановості композиційно-виражальних засобів мелодичної структури, колоритній й емоційно наснаженій гармонічній мові, активному характеристичному ритмі та широкій палітрі динамічних фарб фортепіанних творів В.Косенка.

ЛІТЕРАТУРА

1. Алексеев А. Русская фортепианная музыка. Конец XIX – начало XX века / А. Алексеев – М. : Наука, 1969. – 342 с.
2. В.С. Косенко у спогадах сучасників : Зб. ст. / Упор. Косенко А.В. – К. : Муз. Україна, 1967. – 566 с.
3. Рукописні фонди ІМФЕ АН України, ф.8-12/170 В. – С.18.
4. Шурова Н. М. Вериківський / Н. Шурова – К. : Муз. Україна, 1972. – 51 с.

REFERENCES

1. Alekseev A. Russkaja fortepiannaja muzyka. Konec XIX – nachalo XX veka / A. Alekseev – M. : Nauka, 1969. – 342 p.
2. V.S. Kosenko u spogadah suchasnykiv : Zb. st. / Upor. Kosenko A.V. – K. : Muz. Ukrai'na, 1967. – 566 p.
3. Rukopysni fondy IMFE AN Ukrai'ny, f.8-12/170 V. – P.18.
4. Shurova N. M. Verykivs'kyj / N. Shurova – K. : Muz. Ukrai'na, 1972. – 51 p.

РОЗДІЛ 2 – ТЕОРІЯ ТА МЕТОДИКА ВИХОВАННЯ

УДК 796. 5 : 383. 2 – 053. 8

ШКІЛЬНА АНІМАЦІЯ ЯК ЗАСІБ СОЦІАЛЬНОГО ВИХОВАННЯ УЧНІВСЬКОЇ МОЛОДІ

Сидорук А.В., викладач, Бондар К.А., студент

Запорізький національний університет, вул. Жуковського, 66, м. Запоріжжя, Україна

anna.sydoruk@yandex.ru

У статті висвітлена актуальність впливу анімаційної діяльності на розвиток та виховання підростаючого покоління, її допомоги в становленні особистості та реалізації в соціумі. Показані основні форми анімаційної діяльності, спрямовані на формування базових цінностей. З'ясовані основні завдання шкільної анімації в процесі соціального виховання учнівської молоді. Розглянуті методи та принципи заохочення школярів з розробки та проведення вільного часу. Визначено змістовність поняття шкільної анімації, а також її засоби, що мають вплив на соціальне виховання школярів. Доведено, що основними закономірностями активного виховання, які покладені в основу анімаційної діяльності, є врахування ритму життя кожної дитини та її індивідуальних можливостей, врахування її бажання та стимулювання нових мотивацій і потреб, допомога в самостійному виборі різних видів анімаційної діяльності, дотримання поваги та рівності в роботі з дітьми, визнання дитини повноцінною особистістю зі своїми бажаннями, потребами, правом власного вибору, фізична, інтелектуальна та емоційна участь дитини в анімаційній діяльності.

Ключові слова: анімаційна діяльність, шкільна анімація, виховання, школярі.

ШКОЛЬНАЯ АНИМАЦИЯ КАК СРЕДСТВО СОЦИАЛЬНОГО ВОСПИТАНИЯ УЧАЩЕЙСЯ МОЛОДЕЖИ

Сидорук А.В., Бондарь Е.А.

Запорожский национальный университет, ул. Жуковского, 66, г. Запорожье, Украина

anna.sydoruk@yandex.ru

В статье освещена актуальность воздействия анимационной деятельности на развитие и воспитание подрастающего поколения, ее помощи в становлении личности и реализации в социуме. Показаны основные формы анимационной деятельности, которые направлены на формирование базовых ценностей. Выявлены основные задачи школьной анимации в процессе социального воспитания учащейся молодежи. Рассмотрены методы и принципы поощрения школьников по разработке и проведению свободного времени. Определены содержательность понятия школьной анимации, а также ее средства, влияющие на социальное воспитание школьников. Доказано, что основными закономерностями активного воспитания, которые положены в основу анимационной деятельности, является учет ритма жизни каждого ребенка и его индивидуальных возможностей, учет его желания и стимулирования новых мотиваций и потребностей, помощь в самостоятельном выборе различных видов анимационной деятельности, соблюдения уважения и равенства в работе с детьми, признание ребенка полноценной личностью со своими желаниями, потребностями, правом собственного выбора, физическое, интеллектуальное и эмоциональное участие ребенка в анимационной деятельности.

Ключевые слова: анимационная деятельность, школьная анимация, воспитание, школьники.

SCHOOL ANIMATION AS MEANS OF THE SOCIAL EDUCATION SCHOOL CHILDREN

Sydoruk A.V., Bondar K.A.

Zaporizhzhya National University, Zhukovsky str., 66, Zaporizhzhya, Ukraine

anna.sydoruk@yandex.ru

The article highlighted the relevance of the impact of animation on the development and education of the younger generation, its assistance in the development and implementation of the individual in society. The following basic forms of animation activities aimed at forming basic values. And analyzed the main task of school animation in social

education students. The methods and principles to encourage students to develop and conduct of free time. Determined content of the concept animation school and its facilities that have an impact on the social education of students. Proved that the basic laws of active education, which form the basis of animation, is the consideration of the rhythm of life of each child and his individual capacity, leaning on her desire and encourage new motivations and needs help with self-selection of different types of animation activities, compliance with respect and equality in working with children, the child's full recognition of their individual desires, needs, rights of their own choice, physical, intellectual and emotional child's participation in the animation business. The analysis of publications on the topic of animation activities of school children.

Engaging interactive forms and methods of animation in the socio-pedagogical support promotes the development of creative abilities of children, their imagination and skills acquisition of innovative solutions to life issues that stimulates improvement of the social activity of the individual. At school, thanks to the animated effects, met a number of purposes: relaxation, health, cultural, educational, and creative needs and interests. Applying the methods and principles of animation, which is a kind of trigger for social activity, can achieve positive results that change for the better social environment. Entertainment activities and promotes the formation of social awareness and encourages students to assimilate the children basic values.

Key words: animation activities, school animation, education, school children.

Постановка проблеми. На сьогоднішній день анімаційна діяльність в Україні поступово набуває популярності, як одна із ефективних форм організації дозвілля. І саме тут перед українським суспільством постали дві головні проблеми - збереження та зміцнення здоров'я школярів та підвищення їх фізичної підготовленості. Провідний вектор державної політики України останніми роками спрямований на створення сприятливих умов для фізичного, духовного та творчого розвитку українського народу, пошуку та підтримки обдарованих дітей та молоді, самореалізації їх в сучасному суспільстві. Проте саме школа має навчити кожного вихованця самостійно мислити, діяти в нестандартних умовах, вирішувати найрізноманітніші завдання сьогодення (соціальні, навчальні, побутові тощо). Досить складною та суперечливою є проблема, що полягає в організації дозвілля школярів, адже великий обсяг неорганізованого вільного часу і може зумовлювати виникнення соціальних проблем. Саме тому питання про розвиток креативності учнів у процесі їхньої шкільної соціалізації знаходиться в центрі наукової уваги. І буде актуальним дослідити вплив різних видів анімаційної діяльності у вихованні школярів.

Аналіз літературних джерел і публікацій. Анімаційна діяльність є потужним засобом розвитку дитячої творчості і активно запроваджується у соціально-виховній сфері. Однак особливого розвитку вона набула в соціально-педагогічній роботі зі шкільною молоддю.

У вітчизняній науці анімаційна діяльність є новим явищем і розглядається в дослідженнях Л. Волик, Т. Лесіної, Н. Максимовської, С. Пальчевського, С. Пащенко. Різні аспекти виховання творчої активності школярів розглядаються в роботах Ю. Бабанського, Л. Базиленко, А. Колмогорова, В. Лозової, Л. Овсянецької, Т. Шамової. Соціалізацію, соціальне виховання та розвиток соціальної компетентності дітей досліджували М. Гончарова-Горяньська, І. Рогальська, С. Болтівець, І. Кудасєва, Т. Мазепина, Т. Поніманська, Л. Якименко та інші.

Так, за визначенням І. Шульги, соціально-педагогічна анімація «задовольняє і розвиває культурно-освітні та культурно-творчі потреби й інтереси стимулює соціальну активність особистості, її здатність до перетворення навколишньої дійсності та самої себе» [11].

Н. Максимовська, досліджуючи дозвіллевий потенціал анімаційної діяльності, зазначає, що «соціально-педагогічна анімація – процес пробудження, одухотворення та активізації власне людських сутнісних духовних сил особистості, результатом чого є натхнення на продуктивне соціальне життя, соціальну творчість, гармонізацію соціальних відносин» [7].

Отже, анімаційна діяльність цілком пов'язана із творчим та соціальним розвитком особистості і групи людей, тому не можна недооцінювати її вагу в соціальному вихованні школярів.

Однак наразі, особливості анімаційної діяльності, метою якої є розвиток соціальної компетентності, напрями та засоби її реалізації для школярів є недостатньо дослідженими.

Мета статті. Визначити особливості соціального виховання учнівської молоді засобами шкільної анімації.

Виклад основного матеріалу дослідження. Досліджуючи сферу організації дозвілля для школярів та її впливу, слід дати визначення анімаційній діяльності. Анімація («аніма» - душа, повітря, вітер) означає насагу, натхнення, залучення до руху, до активної діяльності, стимулювання життєвих сил. За визначенням О. Баглій, анімація розглядається як «робота над розробкою спеціальних програм проведення вільного часу. Анімаційні програми включають спортивні й рухливі ігри, змагання, танцювальні вечори, карнавали, ігри, хобі, заняття, що входять у сферу духовних інтересів, різні тематичні заходи» [1, с. 38].

С.І. Байлик та О.М. Кравець виділяють декілька функцій анімаційної діяльності [2]:

- функція адаптації та участі, що має на меті сприяти ефективній соціалізації та пристосуванню людини до численних змін навколишнього світу, усунення або пом'якшення соціальних конфліктів, попередження стресів;
- рекреаційну, пов'язану з відновленням та розвитком фізичних сил людини, організацією дозвілля та цілеспрямованим культурним розвитком особистості;
- виховну (анімація відіграє роль додаткової школи, поглиблюючи відповідні знання та культурні інтереси індивіда);
- коригувальну, що вивільняє дитину від щоденної фізичної та психічної втоми, перекидає психологічні вади, виховні та культурні недоліки;
- критичну та стабілізаційну, яка сприяє пошуку нових взаємовідносин між індивідами та групами, нових стилів життя, що стимулюють становлення демократії та полікультурності суспільства.

Зазвичай, такі функції не можуть існувати окремо одна без одної та обов'язково повинні враховувати вік школярів, соціальний стан, національність та стан здоров'я.

Теорія і практика переконує, що шкільний вік – відповідальний етап у забезпеченні належного підґрунтя формування здорової, гармонійно розвиненої особистості. І саме тут можемо зазначити, що використання анімаційної діяльності є актуальним впливом на виховання здорового способу життя учнів, подолання навчальних труднощів, а також допомагає у організації канікул.

Проаналізуємо більш детально зміст шкільної анімації. Шкільна анімація – це діяльність, створена на застосуванні театралізованих, ігрових, психотерапевтичних засобів у процесі виховання дітей, складає зміст особливого напрямку культурно-дозвілдової педагогіки [9]. Перш за все, допомогу учням надає шкільний педагог-аніматор. Його завдання спрямовані на подолання проблем сучасних дітей у школі, яких хвилюють не тільки навчальні труднощі, але й особисті, а також такі, що стосуються як школи, так і сім'ї.

Реалізація принципів організації дозвілля школярів на практиці за своїми масштабами впливу на особистість виходить далеко за рамки вільного проведення часу, це великомасштабна соціальна акція, мета якої – різнобічний розвиток та становлення особистості. Спосіб життя сучасних школярів досить насичений і тому вимагає великих витрат як психічних, так і фізичних. І саме тому слід організувати дозвілля школярів так, щоб воно сприяло у відновленні втрачених сил. Щоб це відбулося, школярі повинні отримувати задоволення від різноманітних дозвіллевих занять. Підтвержує це С.М. Курганський, який зазначає, що саме «через механізм емоційного сприйняття і переживання молодші школярі максимально активно засвоюють елементи творчої діяльності, які закріплюються в їхній свідомості і поведінці й накладають відбиток на все подальше життя» [5, с. 70]. Ми погоджуємося з ним, адже становлення особистості починається з ранніх літ.

Р.В. Овчарова розподіляє шкільний вік на такі види [10]:

- 1) Молодший шкільний вік (6-10 років);
- 2) Середній шкільний вік (10 - 15 років);
- 3) Старший шкільний вік (15-18 років).

Школярів молодшого віку заохочують переважно на основі ігрової діяльності, що сприяє виявленню та розвитку особистості. Діти молодшого шкільного віку, як правило, розвиваються рівномірно та гармонійно. Головна мета шкільної анімації – створення в дитини матеріальних та духовних цінностей. Реалізація цієї мети повинна мати цікавий, конкретний, яскравий матеріал наочно-образного характеру. Все це повинно задовольнятися в розумній, корисній грі, яка дає задоволення та розвиває у дітей працьовитість, культуру рухів, навички колективних дій і різносторонню активність [1].

Такі форми дозвілля, як ігрові програми, масові свята та інші – сприятлива сфера для школярів. Діти оцінюють себе, орієнтуючись на соціально прийнятні критерії та еталони, оскільки самосвідомість соціальна за своєю суттю і неможлива поза процесом спілкування. Значний вплив мають рухливі ігри на виховання морально-вольових якостей. Свої дії учасники гри підпорядковують її правилам. Правила регулюють поведінку, сприяють вихованню свідомої дисципліни, привчають відповідати за конкретні вчинки, розвивають почуття товаришкості. У колективних іграх у дитини формується поняття про норми громадської поведінки, виробляються організаційні навички, виховується прагнення до перемоги, сильна воля, стійкість, витримка. Спільний інтерес, викликаний грою, об'єднує дітей в дружній колектив [8].

Середній шкільний вік особливий тим, що саме в цей період діти починають відстоювати свою позицію, свій світогляд, проявляти свою самостійність. У цей період у діяльність школярів доречно вводити ігри, що розвивають дитячу імпрровізацію, фантазію: вірші, пісні, твори. Використання учнями рухливих ігор різної спрямованості підвищать рівень і темп їх розвитку.

Дещо відрізняються від попередніх вікових груп діти старшого шкільного віку, оскільки саме в ранньому юнацькому віці головним новоутворенням є відкриття власного Я, розвиток рефлексії, усвідомлення власної індивідуальності та її властивостей, поява життєвого плану, настанова на свідому побудову власного життя. Саме для школярів старшого віку доцільним буде використання таких анімаційних програм: аналіз сучасних суспільних подій, історичних фактів, витворів мистецтва та науки; активна участь у виставах з творчої, економічної, організаційної діяльності [4].

За останні роки використання ігрових технологій усе більше завойовує симпатії педагогів, які прагнуть широко і різнобічно вводити гру або її елементи в повсякденне життя учнів. Педагогічна цінність ігор полягає в тому, що набуті школярами вміння, якості та навички повторюються і удосконалюються в нових, швидко змінних умовах. Елементарні вміння та навички, набуті учнями в ігрових умовах, не тільки порівняно легко перебудовуються при подальшому, більш поглибленому вивченні, але навіть полегшують подальше оволодіння відповідними технічними прийомами [8].

Слід вказати, що на сьогодні питання про забезпечення всіх необхідних умов для соціального самовираження підростаючого покоління залишається відкритим. Виходячи з цього ми отримуємо найважливіше завдання шкільної анімації – допомогу школяру у становленні його особистості через самовираження.

Саме в умовах дозвілля формуються спільності, що дають дітям можливість виступати в найрізноманітніших соціальних амплуа. Дозвілля для школярів – це сфера, у якій,

виступаючи в нових ролях, відмінних від сімейних і шкільних, вони особливо чітко розкривають свої природні потреби в свободі та незалежності [6].

Як зазначає О. Ремізова, у процесі запровадження анімаційної діяльності в шкільному середовищі «педагогу необхідно дотримуватись таких принципів, як добровільність, конфіденційність, відповідальність» [9, с. 87].

Соціально-педагогічна анімація задовольняє і розвиває культурно-освітні та культурно-творчі потреби й інтереси стимулює соціальну активність особистості, її здатність до перетворення навколишньої дійсності та самої себе. Досвід педагогів-практиків свідчить про те, що ефективна робота з дітьми та підлітками можлива за наявності забезпечення такої умови: щоб увійти у внутрішній світ дитини, необхідно чітко уявляти особливості соціального контексту її розвитку, «якість життя» та його реалії [11].

Отже, шкільна анімація допомагає в самовираженні особистості за допомогою різних методів: театралізованих, ігрових, психологічних. І виходячи з цього, можемо виділити основні закономірності шкільної анімаційної діяльності:

- допомога школяру в самостійному виборі виду анімаційної діяльності;
- врахування індивідуальних можливостей кожного школяра і визнання його особистістю із власними бажаннями та потребами;
- стимулювання школярів до інтелектуальної участі в анімаційній діяльності;
- дотримання поваги та рівності в роботі з дітьми;
- інтелектуальна та емоційна, фізична участь дитини в анімаційній діяльності.

Також не слід забувати ще й такі специфічні принципи, як:

- розподіл часу (можливість раціонально розподіляти свій час, а також тривалість, темп, інтенсивність при організації освітнього процесу);
- добровільність (будь-яка мінімальна участь особистості сприймається толерантно, адже респонденти мають різні потреби, мотиви тощо);
- невимушеність (поводження учасників «як удома»; відсутність будь-якого тиску щодо результативності, уникнення конкуренції);
- відкритість (можливість прийняття власних рішень та проявів ініціативи учасниками навчально-виховного процесу);
- принцип опори на власні потенційні можливості людини (підкреслює активну роль партнера в розв'язанні своїх проблем) [3].

Л. Волик розуміє анімацію як «складову частину теорії соціальної педагогіки і дозвіллевої педагогіки, однак залишаючись при цьому цілком самостійною сферою знання» [3, с. 123]. І ми не можемо не погодитись, адже анімаційна діяльність в організації шкільного дозвілля має свою структурованість і відрізняється від інших видів тим, що допомагає в моделюванні людських відносин.

Враховуючи психологічні особливості школярів слід зауважити, що при організації анімаційних програм аніматор у першу чергу повинен знайти окремий підхід до кожної дитини, використовуючи різноманітні методи заохочення та нагород за самовираження дітей у процесі анімаційної програми. Складність шкільної анімації полягає в тому, що працювати доводиться з дітьми різних вікових груп, а інколи і одночасно, тому вікові особливості, у першу чергу, повинні бути враховані при створенні шкільної анімаційної програми. При виявленні вікових особливостей враховуються анатомічні показники, особливості протікання фізіологічних процесів, якісні зміни росту, розвиток психіки емоційно-вольової та практично-дієвих сфер, ступінь духовної зрілості.

Отже, звернення до форм і методів анімації, більш того їх застосування, надає досить вагомих результатів у вирішенні питань формування, розвитку, вдосконалення особистості. А оскільки цей процес розпочинається з молодшого шкільного віку, то його й забезпечує шкільна анімація.

Висновки. Отже, анімаційна діяльність – це один із основних компонентів соціально-педагогічної діяльності, при застосуванні методів якої можна досягти ефективних результатів, за допомогою впровадження неординарності та інноваційності. Залучення інтерактивних форм і методів анімації в процесі соціально-педагогічного супроводу сприяє розвитку творчих здібностей дітей, їхньої уяви та набуття вмінь знаходження нестандартних рішень у життєвих питаннях, що стимулює підвищення рівня соціальної активності особистості. У школярів, завдяки анімаційному впливу, задовольняється низка потреб: релаксаційні, оздоровчі, культурні, освітні, творчі потреби та інтереси. Застосовуючи методи та принципи анімаційної діяльності, що є своєрідним поштовхом до соціальної активності, можна досягти позитивних результатів, які змінюють на краще соціальне середовище. Анімаційна діяльність сприяє розвитку та формуванню соціальної обізнаності школярів та стимулює дітей до засвоєння основних життєвих цінностей.

Перспективи подальших досліджень полягають у пошуках методичних особливостей використання анімаційної діяльності в процесі виховання школярів.

ЛІТЕРАТУРА

1. Баглий О. Вплив анімаційних програм на психоемоційний стан дітей шкільного віку / О. Баглий, О. Андреева // Теорія і методика фізичного виховання і спорту. – 2013. – № 3. – С. 32 – 33.
2. Байлик С.І. Організація анімаційних послуг в туризмі / С.І. Байлик, О.М. Кравець. – Харків : ХНАМГ, 2008. – 197с.
3. Волик Л. Анімація як нове явище вітчизняної педагогічної науки / Л.Волик // Шлях освіти. – 2009. – № 1. – С. 6 – 9.
4. Ежкова Н.Р. Развитие эмоций в совместной с педагогом деятельности / Н.Р. Ежкова // Дошкольное воспитание. – 2003. – №1. – С. 20 – 27.
5. Курганский С.М. Организация досуга младших школьников / С.М. Курганский. – М. : 2008. – С. 118.
6. Лесіна Т.М. Професійна підготовка майбутніх соціальних педагогів-аніматорів: деякі підходи щодо вдосконалення / Т. М. Лесіна // Вісн. Черкас. ун-ту. Сер. Пед. науки. – 2010. – Вип. 189, ч. 2. – С. 137 – 143.
7. Максимовська Н. Анімація в сфері дозвілля як напрям соціально-педагогічної діяльності / Н. Максимовська // Соціальна педагогіка: теорія та практика. – 2011. – №1. – С. 22 – 25.
8. Матвеев Л.П. Теория и методика физической культуры / Л.П. Матвеев. – М. : Физкультура и спорт, 2001. – 543 с.
9. Матеріали XVIII Міжнародної науково-практичної інтернет-конференції «Проблеми та перспективи розвитку науки на початку третього тисячоліття у країнах СНД». – Переяслав-Хмельницький, 2013. – 272 с.
10. Овчарова Р.В. Справочная книга социального педагога / Р.В. Овчарова. – М. : ТЦ «Сфера», 2001. – 480 с.
11. Шульга И.И. Педагогическая анимация в практике социального воспитания за рубежом / И.И. Шульга // Школьные технологии. – 2008. – №3. – С. 134 – 136.

REFERENCES

1. Bagliy O. Vpliv animatsiynih program na psihoemotsiyny stan ditey shkilnogo viku / O. Bagliy, O. Andreeva // Teoriya technique fizichnogo vihovannya i sport. - 2013. - № 3. - P. 32 - 33.
2. Baylik S.I. Organizatsiya animatsiynih poslug v turizmi / S.I. Baylik, O.M. Kravec. - Kharkiv: HNAMEG, 2008. – 197 p.
3. Volik L. Animatsiya yak basisne yavische vitchiznyanoi pedagogichnoyi nauki / L.Volik // Shlyah osviti. - 2009. - № 1. - P. 6 - 9.
4. Ezhkova N.R. The development of emotion in joint activities with the teacher / N.R. Ezhkova // Pre-school education. - 2003. - №1. - P. 20 - 27.
5. Kurgansky S.M. Organizaciya dosyga mladshih shkolnikov / S.M. Kurgansky. - M. : 2008. - P. 118.
6. Lesina T.M. Profesiyna pidgotovka maybutnih sotsialnih pedagogiv-animatoriv: deyaki pidhodi schodo vdoskonalennya / T.M. Lesina // Visn. Cherkas. the University. Ser. Ped. science. - 2010. - Vip. 189, ch. 2 - P. 137 - 143.
7. Maksymovs'ka N. Animacija v sferi dozvillja jak naprjam social'no-pedagogichnoi' dijal'nosti / N. Maksymovs'ka // Social'na pedagogika: teoriya ta praktyka. – 2011. – №1. - P. 22 - 25.
8. Matveev L.P. Theory and Methodology of Physical Education / L.P. Matveev. - M.: Physical Culture and Sports, 2001. - 543 p.
9. Materialy XVIII Mizhnarodnoi' naukovo-praktychnoi' internet-konferencii' «Problemy ta perspektyvy rozvytku nauky na pochatku tret'ogo tysjacholittja u kraïnah SND». – Perejaslav-Hmel'nyc'kyj, 2013. - 272 p.
10. Ovtcharova R.V. Handbook of social educator / R.V. Ovcharov. - M. : TC "Sphere", 2001. - 480 p.
11. Shul'ga I.I. Educational animation practice of social education abroad / I.I. Shul'ga // School technology. - 2008. - №3. - P. 134 - 136.

УДК [378.147+37.013.78]:008

ПРАКСЕОЛОГІЧНИЙ АСПЕКТ ФОРМУВАННЯ МУЗИЧНОЇ КУЛЬТУРИ СТУДЕНТІВ

Соловйов В.А., директор

*Миколаївський коледж культури і мистецтв,
вул. Фалєєвська, 5, м. Миколаїв, Україна*

victorsoloviov@gmail.com

У статті висвітлюються засоби якісного забезпечення ефективної підготовки висококласних фахівців, науково-практичні підходи до професійного засвоєння мистецьких дисциплін з метою формування музичної культури студентів. Характерними особливостями професійної підготовки музичних фахівців стало вдосконалення системи навчально-виховної роботи, впровадження нових технологій у навчальний процес. У наукових дослідженнях представлено ефективні науково-практичні підходи до професійного засвоєння мистецьких дисциплін з метою формування музичної культури студентів.

Ключові слова: культура, музична культура, студент, праксеологія, ефективна підготовка, професійні знання, освіта.

ПРАКСЕОЛОГИЧЕСКИЙ АСПЕКТ ФОРМИРОВАНИЯ МУЗЫКАЛЬНОЙ КУЛЬТУРЫ СТУДЕНТОВ

Соловьев В.А.

*Николаевский колледж культуры и искусств,
ул. Фалеевская, 5, г. Николаев, Украина*

victorsoloviov@gmail.com

В статье освещаются способы качественного обеспечения эффективной подготовки высококлассных специалистов, научно-практические подходы к профессиональному усвоению художественных дисциплин с целью формирования музыкальной культуры студентов. Характерными особенностями профессиональной подготовки музыкальных специалистов стало совершенствование системы учебно-воспитательной работы, внедрения новых технологий в учебный процесс. В научных исследованиях представлены эффективные научно-практические подходы к профессиональному усвоению художественных дисциплин с целью формирования музыкальной культуры студентов.

Ключевые слова: культура, музыкальная культура, студент, прaxeология, эффективная подготовка, профессиональные знания, образование.

PRAEIOLOGICAL ASPECTS OF FORMATION OF THE MUSICAL CULTURE OF THE STUDENTS

Soloviov V.

Nicholas College of Culture and Arts, str., Faleevska, 5, Nikolaev, Ukraine

victorsoloviov@gmail.com

The article highlights the ways to ensure the effective quality training of the highly qualified specialists, scientific and practical approaches to the professional mastering of the artistic disciplines to form the musical culture of the students. Praxeological study aspects of the formation of the musical culture of the students reveals a number of the tools to ensure the quality training of highly qualified specialists, namely: update the content of the educational process aimed at knowledge and understanding of the latest achievements of the science and technology, increased professionalism, active participation in the scientific research, improvement of the practical skills and habits. On the basis of epy different philosophical worldview, representing specific types of the theoretical reflection of this phenomenon, the modern Ukrainian scientists represent a broad panorama of the views on the essence of the musical training in his purely theoretical, epistemological, ontological and praxeological values. The future teacher is an important link in the education of the younger generation. He encourages the children to music and influences their tastes. Therefore, the formation of the musical culture of the students acquire the ideological and political significance. That personality, education, culture and society - the unified system of the care - are interrelated, and all this significantly affects the development of the education, the content of education, the relationship between the subjects of the pedagogical process. The music education is a tool in the forming of the aesthetic ideals and values of the future teachers, their artistic thinking, the systems expertise and views, practical skills. In this environment it is formed the philosophical principles of individual and cultural level is defined, which should become a professional feature.

Key words: culture, music culture, student, praxeology, effective training, professional knowledge, education.

Беручи участь у формуванні певної картини світу й світогляду людини, мистецтво здійснює надзвичайно вагомий вплив на духовний та інтелектуальний розвиток індивіда. Його значення в сучасному світі важливе і своїми адаптивними властивостями, які допомагають особистості йти в ногу з науково-технічним прогресом, яким просякнутий увесь простір життєдіяльності людини, усі галузі духовно-господарської діяльності.

З-поміж різних видів мистецтва особливе місце займає музика. Її вплив на формування, зокрема, студентської молоді є величезним, а тому й проблеми розвитку її музичної культури будуть завжди актуальними.

І сьогодні в галузі освіти надзвичайною актуальністю позначена проблема суспільного призначення вчителя, його ролі в реалізації гуманітарно-соціальної політики держави. Сучасні процеси глобальної інформатизації покладають на вчителя велику відповідальність перед суспільством за формування загальної культури молоді і за духовну культуру, зокрема. На жаль, сучасна молодь не завжди цінує гуманістичні ідеали, які пропагуються високохудожніми творами музичного мистецтва. Подолати цю ситуацію може лише добре

підготовлений до організації музично-навчальної роботи вчитель. І тому формуванню музичної культури в майбутніх фахівців шляхом сучасної мистецької освіти має приділятися особлива увага [5, с.112].

Останні десятиліття відбуваються процеси активного пропагування масової музики з послідовним витісненням з масового ефіру серйозної музики. А надмірна комерціалізація засобів масової інформації сприяла відстороненню державних структур від контролю культурної політики каналів радіомовлення та телебачення в популяризації продуктів масової музичної культури, яка, на жаль, відбувається на користь розважальної низькопробної «попси». Так «виховується» сучасна людина з невибагливим смаком, більше того – зникають давніші традиції класичної музичної культури, відлучається від неї молодь. Погіршуються умови формування такої культури: держава не обтяжує себе функціонуванням спеціалізованих нотних магазинів, видавництв музичної літератури тощо.

За таких обставин зниження рівня загальної музичної культури та підготовка музикантів-викладачів стає закономірним і зрозуміло, що це впливає на якість професійної музичної освіти, а саме на рівень музичного знання та особливості індивідуальних мистецьких потреб студентів-музикантів.

Праксеологія (з грец. *πράξις* — практика, дія й з грец. *λογία* — вчення, мова) — галузь досліджень, яка вивчає ефективність людської діяльності в різних її сферах. Цей термін уперше був ужитий Л. Бурдо (1882), але введений в обіг А. Еспінасом (1890). Початок праксеологічних досліджень пов'язаний з економічною австрійською школою, зокрема, роботами Л. фон Мізеса. Тому найбільш дослідженим розділом праксеології є «австрійська» версія економічної теорії. Праксеологією як теорією ефективної організації діяльності в Україні займався Євген Слуцький (1926) [9], у Польщі – Тадеуш Котарбінський. Проблеми, об'єднані під назвою «праксеологія», Т. Котарбінський виклав у фундаментальній монографії, присвяченій сфері організаційних досліджень, «Трактаті про ефективну роботу» [2]. Завдяки Т. Котарбінському, термін «праксеологія» і його значення були інституціоналізовані як науковий напрямок теоретичних і прикладних досліджень.

Протягом останніх десятиріч праксеологічна проблема музичного навчання студентів незмінно посідає почесне місце в працях таких українських вчених: С. Мельничук, Ю. Локаревої, Т. Бондаренко, В. Черкасова й ін. Виходячи з різних філософсько-світоглядних настанов, уособлюючи специфічні типи теоретичної рефлексії цього феномену, сучасні українські вчені представляють широку панораму поглядів на сутність музичного навчання в його суто теоретичному, гносеологічному, онтологічному значеннях, продовжуючи тим самим формування «філософії музики» як відносно автономної частини музичної культури.

Разом з тим, відсутні дослідження, які узагальнюють природу музичної освіти як цільної педагогічної системи ефективної професійної підготовки студентів; недостатньо розкрита змістовна й процесуальна характеристика підготовки спеціалістів, динаміка розвитку змісту та методів навчання музикантів відповідно з основними напрямками модернізації вищої музичної школи, праксеологічні засоби оновлення всього музично-навчального процесу вузу. Тому метою зазначеної статті є висвітлення праксеологічного аспекту формування музичної культури студентів.

Осмилення праксеології протягом останніх десятиріч відбувається в контексті тієї теоретико-методологічної ситуації, яка притаманна соціогуманітарній свідомості ХХ-ХХІ століть.

«Перше, що ми бачимо, – це краєвид, завалений руїнами: це кінець переможного розуму з його кортежами абсолютів... Основи й усталені істини, на яких стояла наша наука, нині вибухнули й розлетілися на друзки... Поставлено під сумнів величні регулятивні принципи людського досвіду, детермінізм тощо... Наші переконання захиталися... Уважний спостерігач

не може не відзначити катастрофічного обвалу культурних цінностей. Тканина нашого життя шматується на клапті протягом усього двадцятого століття» [8, с. 6].

Ця досить сумна і тривожна констатація тих драматичних зсувів, що відбуваються в світоглядних конструкціях сучасної наукової та і суспільної свідомості взагалі, насамперед європейського типу – звичайно позначається і на стані формування музичної культури.

Зведення проблеми до з'ясування її практичного суспільного і особистісного сенсу дало поштовх аналізу ефективності музичної культури взагалі. Переплетіння її суб'єктивних та об'єктивних чинників і складових зумовило появу широкого спектру різноманітних аспектів дослідження праксеології формування музичної культури як теоретичного явища і суспільного утворення.

У статті С. Мельничук підлягають розглядаються педагогічні та психологічні аспекти розвитку музичного мислення майбутніх музикантів як головної складової музичної обдарованості кожного студента вищого мистецького навчального закладу. Автор попри наявність певних здібностей молодій людині обґрунтовує необхідність активного розвитку складових музичного мислення, зокрема: тренування відчуття музичної форми, удосконалення ритміко-інформаційної організації музичної тканини, вміння ладо-гармонічного та поліфонічного слухання й тощо. [6, с. 113].

У дисертації Ю. Локаревої теоретично узагальнюються й пропонуються практичні вирішення наукових проблем професійного формування студента музичного вузу у процесі вивчення музичних дисциплін. З цією метою дослідниця теоретично обґрунтовує й експериментально перевіряє педагогічні умови, педагогічні технології та навчально-методичне забезпечення процесу професіоналізації. Нею встановлено, що ефективне професійне навчання спеціаліста з музики безпосередньо пов'язано з упровадженням у навчально-педагогічний процес нових мультимедійних технологій, які оптимізують якість професійного зростання майбутнього спеціаліста. Вивчення шляхів розв'язання проблеми професіоналізації студентів під час навчання в мистецькому вузі дозволило виявити окремі види роботи, які активізують цей процес, з-поміж них: використання ефективних педагогічних і спеціальних музичних експериментальних методик навчання (серед них добре показали себе різні креативні методи, які позитивно сприймаються студентами: «методика творчих вправ», «презентація мистецького проекту», «метод використання мультимедійних технологій» та ін.); добре організовані самостійна творча робота студентів, їх науково-дослідна діяльність, а також лекційно-просвітницька робота [4].

У статті Т. Бондаренко розглянуто роль творчості у вихованні і навчанні музиканта-виконавця, визначено функцію композиторських здібностей як одного з компонентів музичної обдарованості виконавця. На прикладі мистецтва імпровізації простежено в історичній перспективі нерозривний зв'язок між композиторською та виконавською діяльністю. Продемонстровано різні види завдань на імпровізацію і композицію в курсі гармонії для студентів фортепіанного факультету [1].

Добре підготовлений вчитель музики відіграє вагомий роль у вихованні молодого покоління, впливаючи на вибір їх професії та формуючи мистецькі смаки. Тому у всі часи музична культура, процес її формування перебували під пильним наглядом політиків та ідеологів. Особливості взаємозв'язків особистості як суб'єкта і об'єкта впливу, освіти, культури та суспільства визначають ефективність освіти і виховання, якість педагогічно-виховного процесу взагалі. Музична освіта суттєво впливає на формування естетичних ідеалів, навіть вітальних цінностей музикантів. Середовище, формуючи професійного музиканта через систему спеціальних знань і практичних навиків, одночасно сприяє вихованню у нього певного світогляду, художньої свідомості, моральних принципів, усього того, на чому ґрунтується культурний і професійний рівень людини.

Шляхи набуття професіоналізму вчителів висвітлюються в розробках новітніх технологій, зокрема, їх застосування в процесі викладання мистецької дисципліни у вищому навчальному закладі. Якщо до цього додається активне впровадження викладачами ефективних методів, спрямованих на креативний індивідуально-особистісний розвиток студента, то це значно прискорює оволодіння ним технологією професійного самовдосконалення.

Викладачі фахових дисциплін посилили українознавчу підготовку, використовували нові інформаційні технології в навчанні, запроваджували творчі завдання в процесі навчання гри на музичних інструментах, цикли звукових дидактичних матеріалів з вивчення історії музики, нові методики розвитку музичної пам'яті, формування індивідуального виконавського стилю тощо [10, с. 22].

Усе більше в навчальний процес входить сучасна музика, студенти виступають на фестивалях авторської та бардівської пісні, телевізійних фестивалях-конкурсах естрадної пісні, беруть участь у міжвузівських фестивалях-конкурсах інструментальної та вокальної музики.

У статті І. Лернера, присвяченій креативно-праксеологічному структурному компонентові досвіду музично-просвітницької діяльності, зосереджена увага на необхідну наявність у вчителя музики таких якостей та вмінь, які б забезпечували йому «готовність до пошуку рішення нових проблем, до творчого перетворення дійсності» на основі творчої реконструкції вже існуючих знань і навиків [3, с. 48].

І. Лернер, розглядаючи зміст навчання у зв'язку з соціальним досвідом, виокремлює чотири його складових: 1) знання; 2) досвід способів діяльності; 3) практика творчої діяльності; 4) емоційно-ціннісна картина світу, які тісно взаємодіють між собою. Ефективність освіти як раз і ґрунтується на адекватній відповідності змісту освіти зв'язкам між зазначеними складовими соціального досвіду.

Таку його позицію підтримує Б. Неменський, підкреслюючи значущість наведеної структури досвіду для системи викладання дисциплін художнього циклу [7].

У вихованні та навчанні музиканта особливу роль відіграють такі види творчості, як композиція та імпровізація. Музиканти різних спеціальностей неодноразово підкреслювали їх роль у формуванні творчої особистості, акцентували на значенні для розвитку всього комплексу музичних здібностей, музично-образного мислення, зростання ефективності процесу засвоєння знань, формування умінь і навичок, необхідних музиканту-фахівцю в його професійній роботі.

За головним положенням праксеології, здібності розкриваються і формуються лише в діяльності. Це стосується і креативної здібності, розвиток якої відбувається в процесі цілеспрямованої навчально-творчої діяльності в її специфічних формах (композиція, імпровізація) на основі розробленої системи спеціальних завдань [1, с. 87].

Усвідомлення зв'язку гармонії з усіма іншими засобами виразності в музичному тексті є важливою передумовою для оволодіння як композицією, так і імпровізацією. Уміння імпровізувати спирається на складний комплекс навичок і потребує, крім досить високої виконавсько-технічної оснащеності, високорозвиненого слуху, почуття форми, стилю, володіння широким запасом різноманітних кліше з музики різних стилів тощо.

Отже, наукові дослідження праксеологічного аспекту формування музичної культури студентів виявляють цілу низку засобів практичного забезпечення якісної підготовки висококласних фахівців, як-от: оновлення змісту навчального процесу, спрямованого на знайомство й осмислення новітніх досягнень науки та техніки, підвищення професіоналізму, активна участь у науково-дослідницькій роботі, вдосконалення практичних умінь і навичок.

Характерними особливостями професійної підготовки музичних фахівців стало вдосконалення системи навчально-виховної роботи, впровадження нових технологій у навчальний процес. У наукових дослідженнях представлено ефективні науково-практичні підходи до професійного засвоєння мистецьких дисциплін з метою формування музичної культури студентів.

ЛІТЕРАТУРА

1. Бондаренко Т. О. У задзеркаллі композиторської творчості: спостереження за творчістю студентів-виконавців / Т.О. Бондаренко // Часопис національної музичної академії України імені П.І. Чайковського. - 2011. - № 1 (10). – С. 87-100.
2. Котарбинский Т. Трактат о хорошей работе / Т. Котарбинский ; под ред. проф. Г. Х. Попова ; пер. с польск. Л. В. Васильева и В. И. Соколовского. – М. : Экономика, 1975. – 271 с.
3. Лернер И. Я. Дидактические основы методов обучения / И. Я. Лернер. – М. : Педагогика, 1981. – 186 с.
4. Локарева Ю. В. Професійне становлення майбутнього вчителя музики у процесі вивчення музично-теоретичних дисциплін : дисертація на здобуття наукового ступеня кандидата педагогічних наук : спец. 13.00.04 – теорія і методика професійної освіти / Локарева Ю.В. – Кіровоград, 2012. – 297 с.
5. Мельник О. П. Креативно-праксеологічний структурний компонент досвіду музично-просвітницької діяльності майбутнього вчителя музики / О. П. Мельник // Вісник Луганського національного університету імені Тараса Шевченка. Педагогічні науки . - 2013. - № 10(2). - С. 111-117.
6. Мельничук С. Ф. Розвиток музичного мислення в процесі виховання музиканта-виконавця / С. Ф. Мельничук // Оновлення змісту, форм та методів навчання і виховання в закладах освіти. - 2012. - Вип. 5. - С. 113-116. - Режим доступу: http://nbuv.gov.ua/j-pdf/Ozfm_2012_5_26.pdf
7. Неменский Б. М. Мудрость красоты: О проблеме эстетического воспитания. Кн. для учителя / Б.М. Неменский . – М. : Просвещение, 1987. – 253 с.
8. Рюс Ж. Поступ сучасних ідей: Панорама новітньої науки / Ж. Рюс ; Пер. з фр. В. Шовкун. – К. : Основи, 1998. - 669 с.
9. Слуцький Є. Етюд до проблеми будування формально-праксеологічних засад економіки / Є. Слуцький ; пер. з нім. Б. О. Язловського // Зап. соц.-екон. від. УАН. — Т. 4. — К. : Укр. Акад. наук, 1926. — С. 165—175.
10. Черкасов В. Ф. Розвиток музично-педагогічної освіти в Україні (друга половина ХХ – початок ХХІ століть) : автореферат дис. на здоб. наук. ступ. доктора пед. наук : спец. 13.00.01 – загальна педагогіка та історія педагогіки / В.Ф. Черкасов ; Інститут вищої освіти АПН України. – Київ, 2009. – 38 с.

REFERENCES

1. Bondarenko T.O. U zadzerkalli kompozytors'koi tvorchosti: sposterezhennya za tvorchistyu studentiv-vykonavciv / T.O. Bondarenko // Chasopys nacionalnoi muzychnoi akademii Ukrainy imeni P.I. Chaikovs'kogo. – 2011. – № 1 (10). – P. 87-100.
2. Kotarbinskij T. Traktat o horoshej rabote / T. Kotarbinskij; pod red.prof. G.H. Popova; per. s pol'sk. L.V. Vasil'yeva i V.I. Sokolovskogo. – M.: Ekonomika, 1975. – 271 p.

3. Lerner I.Ya. Didakticheskiye osnovy metodov obucheniya / I.Ya. Lerner. – M.: Pedagogika, 1981. – 186 p.
4. Lokaryeva Yu.V. Profesijne stanovlennya majbutnyogo vchytelya muzyky u procesi vyvchennya muzychno – teoretychnyh : dysertaciya na zdobuttya naukovogo stupenya kandydata pedagogichnyh nauk: spec. 13.00.04 – teoriya i metodyka profesijnoi osvity / Yu.V.Lokaryeva. – Kirovograd, 2012. – 297 p.
5. Mel'nyk O. P. Kreatyvno-prakseologichnyj strukturnyj component dosvidu muzychno-prosvitnuc'koi diyal'nosti majbutnyogo vchytela muzyky / O. P. Mel'nyk // Visnyk Lugans'kogo nacional'nogo universytetu imeni Tarasa Shevchenka. Pedagogichni nauky. - 2013. - № 10(2). - P. 111-117.
6. Mel'nychuk S.F. Rozvytok muzychnogo myslennya v processi vyhovannya muzykanta-vykonavcya / S.F. Mel'nychuk // Onovlennya zmistu, form ta metodiv navchannya i vyhovannya v zakladah osvity. - 2012. - Vyp. 5. - S. 113-116. – Rezhym dostupu: http://nbuv.gov.ua/j-pdf/Ozfm_2012_5_26.pdf
7. Nyemyenskij B.M. Mudrost' krasoty: O problyemye esteticheskogo vospitaniya / B.M. Nyemyenskij. – M.: Prosveshcheniye, 1987. – 253 p.
8. Ryus Zh. Postup suchasnyh idej: Panorama novitnoyi nauky / Per. z fr. V. Shovkun. – K.: Osnovy, 1998. - 669 p.
9. Sluc'kyj Ye. Etyud do problem buduvannya formal'no-prakseologichnyh zasad eronomiky / Ye. Sluc'kyj; per. z nim. B.O. Yazlovs'kogo // Zap. soc.-ekonom. vid. UAN. — Tom 4. — K. : Ukr. akad. nauk, 1926. — P. 165—175.
10. Cherkasov V. F. Rozvytok muzychno-pedagogichnoi osvity v Ukraini (druga polovyna XX – pochatok XXI stolit'): avtoreferat dys. na zdob. nauk. stup. doktora ped. nauk: spec. 13.00.01 – zagal'na pedagogika ta istoriya pedagogiky / V. F. Cherkasov; Instytut vyshchoi osvity APN Ukrainy. – K., 2009. – 38 p.

УДК 37.01:23

УКРАЇНСЬКЕ НАЦІОНАЛЬНЕ ПАТРІОТИЧНЕ ВИХОВАННЯ МОЛОДІ – ГОЛОВНА СКЛАДОВА РОЗВИТКУ ДЕРЖАВНОСТІ

Стрілько В.В., к. пед. н.

*Міжнародний благодійний фонд ім. Ярослава Мудрого,
бул. Марії Приймаченко, 6-А, м. Київ, Україна*

fond_@ukr.net

У статті аналізується стан українського національно-патріотичного виховання, наводяться дані соціологічних досліджень, висвітлюються шляхи вдосконалення українського національно-патріотичного виховання як головної складової розвитку державності України. Детально прописана мета та завдання національно-патріотичного виховання. Висвітлюється наукова позиція відомих українських педагогів в царині національного та патріотичного виховання. Автор обґрунтовує важливість національно-патріотичного виховання на сучасному етапі становлення української державності, аналізує відсутність важливих складових в «Концепції національно-патріотичного виховання дітей та молоді», затвердженій Міністерством освіти і науки України 26.03.2015р.

Ключові слова: українське національно-патріотичне виховання; законодавча база України з проблем виховання; учнівський, вчительський патріотизм; «Концепція національно-патріотичного виховання дітей та молоді».

УКРАИНСКОЕ НАЦИОНАЛЬНО-ПАТРИОТИЧЕСКОЕ ВОСПИТАНИЕ МОЛОДЕЖИ – ГЛАВНАЯ СОСТАВЛЯЮЩАЯ РАЗВИТИЯ ГОСУДАРСТВЕННОСТИ

Стрилько В.В.

*Международный благотворительный фонд им. Ярослава Мудрого,
бул. Марии Примаченко, 6-А, г. Киев, Украина*

fond_@ukr.net

В статье анализируется состояние украинского национально-патриотического воспитания, приводятся данные социологических исследований, освещаются пути совершенствования украинского национально-патриотического воспитания как главной составляющей развития государственности Украины. Автор акцентирует внимание на важности активизации национально-патриотического воспитания среди детей и молодежи. Подробно прописана цель и задачи национально-патриотического воспитания. Освещается научная позиция известных украинских педагогов в области национального и патриотического воспитания. Автор обосновывает важность национально-патриотического воспитания на современном этапе становления украинской государственности, анализирует отсутствие важных составляющих в «Концепции национально-патриотического воспитания детей и молодежи», утвержденной Министерством образования и науки Украины 26.03.2015р.

Ключевые слова: Украинская национально-патриотическое воспитание; законодательная база Украины по проблемам воспитания; ученический, учительский патриотизм; «Концепция национально-патриотического воспитания детей и молодежи».

UKRAINIAN NATIONALLY PATRIOTIC EDUCATION OF YOUTH - MAIN COMPONENT OF STATEHOOD

Strilko V.V.

*Yaroslav Mudry International Foundation of Education,
bul. Maria Prymachenko, 6-A, m. Kyiv, Ukraine*

fond_@ukr.net

In the article is analyzed the circumstance of Ukrainian national-patriotic education, the facts of sociological studies and ways to improve the Ukrainian national-patriotic education as the main component of statehood Ukraine. The author emphasizes the importance of intensification of national-patriotic education among children and youth. The purpose spelled out in detail and objectives of national and patriotic education. Here shown the scientific position of famous Ukrainian teachers in the field of national and patriotic education. The author proves the importance of national-patriotic education at the present stage of Ukrainian statehood, analyzes the lack of important components in the "Concept of national-patriotic education of children and youth", approved by the Ministry of Education and Science of Ukraine 26.03.2015.

Formation and development of Ukrainian state desperately needs a new generation that is able to preserve and enhance the historic and cultural heritage of the Ukrainian people, which will consciously protect and defend the independence of Ukraine, to care about its economic progress. It would seem - truths almost an axiom that needs no proof. In other words, Ukraine will ensure the development of the younger generation, education is the very first and most important duty of our state.

Key words: Ukrainian national-patriotic education, legislative framework of Ukraine on issues of education, student and teacher patriotism, goals and objectives Ukrainian national-patriotic education "concept of national-patriotic education of children and youth." The purpose and objectives of national and patriotic education.

Парадоксально, але факт, що в Україні впродовж всіх років незалежності відповідними державними структурами не приділялась належна увага національно-патріотичному вихованню дітей та молоді. В нашій державі практично відсутня законодавча база з цього питання. Більше того, впродовж останніх десяти років на поняття «національне виховання» було покладено негласне «Табу». Ці слова були майже вилучені із ужитку в школах та інших установах, не було захищено жодної наукової роботи з проблем національно-патріотично виховання в незалежній Україні.

Становлення і розвиток Української держави вкрай потребує нового покоління, яке здатне зберегти і примножити історичне і культурне надбання українського народу, яке усвідомлено буде берегти і захищати незалежність України, дбати про її економічний поступ. Здавалося б - прописні істини, майже аксіома, яка не потребує доведення. Іншими словами: розвиток

України забезпечить молоде покоління, виховання якого найперший і найголовніший обов'язок нашої держави.

Ще Цицерон влучно сказав: «Основа держави складається з правильного виховання молоді».

Важко щось заперечити, але надзвичайно важливо усвідомлювати кожному українському громадянину від найвищого посадовця до простого робітника: добробут України і добробут кожного з нас залежать від потужної державної системи виховання.

Ще свіжа в пам'яті система виховання в Радянському Союзі. Я проти тоталітарної радянської ідеології, але я за створення в Україні системи виховання українських патріотів, без якої поступ в світле «завтра» неможливий.

Наслідком відсутності протягом 20 років на державному рівні законодавчої бази з виховання українських патріотів, хаотичність підходів різних міністерств і відомств в питаннях виховання підростаючого покоління, байдужість педагогів до системних підходів у питанні українського патріотичного та національного виховання української молоді, призвели до того, що Україна значною мірою втратила одне покоління, яке народилось і виросло в незалежній Україні. За даними соціологічної групи «Рейтинг» (дані 2010 року), рівень патріотизму громадян України є низьким серед молоді, у віці від 18-29 років показник готовності до еміграції становить 50, 4 %, а у віковій групі 30-39 років – 42,4 % [4].

Окрім того, за соціологічними даними міжнародних організацій Україна займає:

- 1-е місце в світі за рівнем дитячого алкоголізму;
- 1-е місце в Європі за захворюваннями на туберкульоз та СНІД;
- 5-е місце в світі серед країн з найбільшою кількістю емігрантів;
- 10-е місце в світі за кількістю в'язнів на 100 тисяч населення – 334 (при нормі 70-80 чоловік для розвинутих країн) [7].

Наведені цифри переконливо свідчать: настав час поставити в Україні одним із першочергових завдань – виховання українського патріотизму.

Якщо не об'єднати зусилля навколо цієї надзвичайно важливої державницької проблеми, втратимо ще не одне покоління молоді, а згодом під загрозою стане і незалежність України.

У світі не існує жодної, навіть найдемократичнішої держави, де виховання в школі було б відірвано від державної політики та ідеології. Отже, головна мета державної системи виховання – це ідеологія і політика держави.

В Україні головною метою виховання повинна бути українська ідеологія, український патріотизм, вірність і відданість незалежності України.

Сьогодні, як ніколи, постає головним питанням – виховання свідомих громадян України, для яких «народ і держава» – єдині, а «правильне виховання» полягає в цілеспрямованому формуванні української нації, яка знає своє коріння, свою історію, культуру, цінує й береже свою рідну українську мову. А тому справжнє реформування в Україні має починатися із духовних цінностей, громадянськості й людськості. Як писав великий український педагог К. Ушинський: «Усяке істотне, а не позірне поліпшення в побуті народу, усяка істотна реформа повинна ґрунтуватися на внутрішній, духовній реформі, на русі вперед, який відбувається в самому дусі народу, бо тільки з цих духовних реформ виростають самі собою тривкі зовнішні реформи... Надати ж швидкість народному розвиткові може тільки свідоме, розумне виховання й розумне навчання, вони пробуджують розум народу, дають волю його свідомості і збагачують його знаннями, до яких він досвідом не добрався б за багато сотень років».

Європейськість сучасної української освіти означає збереження своїх національних особливостей, культури, мови, способу мислення, ментальності. Сьогодні освітні системи

європейських країн перебудовуються на основі європейської моделі освіти, що базується на чотирьох фундаментальних принципах: «учитися, щоб знати; учитися, щоб робити; учитися, щоб жити; учитися, щоб бути». Отже, йдеться про навчання й виховання як єдиний життєтворчий процес.

Сучасні політичні, соціально-економічні та військові виклики вимагають усебічної перебудови виховного процесу. Ми маємо прийняти європейські цінності, але зберегти національну ідентичність – українськість. Ще в XIX ст. Михайло Драгоманов писав: «Стояти ногами й серцем в Україні, свої голови держати в Європі», – ось чому важливою складовою виховної системи є національно-патріотичне виховання.

Слід зазначити, що сучасне українське виховання має глибоке історичне коріння: від родинного (сімейного) виховання до громадянського. Такі ж засади несла й наша культура, починаючи з княжої доби; козацтво; наша філософія й педагогіка (Г. Сковорода, П. Юркевич, К. Ушинський, Г. Ващенко, І. Огієнко, А. Волошин, С. Русова, В. Сухомлинський, П. Кононенко).

Українська педагогіка покладає в основу виховання принцип природовідповідності в умовах свободи Людини, що й визначає природу виховання:

1. Людина наділена волею і розумом. Із цього випливає й обов'язок людини бути вільною. Звідси принципова позиція демократичної педагогіки, відповідно до якої внутрішня сутність людини визначається не лише спадковістю та впливом зовнішнього середовища, але й участю самої людини, її волею, розумом і сумлінням.
2. Людина – єство суспільне. Людська особистість не може розвиватися й удосконалюватися поза суспільством. Проте людина також єство автономне, індивідуальне, вона не «розчиняється» в масі.
3. Людина завжди між добром і злом, завжди в дорозі. Вихованість – це лише готовність до вибору.
4. Виконуючи своє призначення, людина постійно прагне реалізувати себе. До «золотого фонду» гармонійності особистості Г. Ващенко відносить служіння Богу й Україні.
5. Вічний обов'язок людини – творити життя і творити себе. Вимога творчості є головною передумовою саморозвитку окремої людини й суспільства. Сьогодні, в умовах демократичних реформ і на ґрунті занепаду віри, проблема мотивації поведінки стає особливо гострою.

«Покажіть мені систему виховання, і я скажу, в якій державі ви хочете жити», – ці слова, сказані колись Платоном, засвідчують доленосну місію педагогіки в розвитку суспільства.

Видатний педагог кінця XIX століття К. Ушинський стверджував, що виховання має національно-ментальну основу, «... який характер народу, такий і характер виховання» [10]. На його думку, почуття національного є вроджене, вічне і властиве кожній людині, є даром Божим, має глибинне генетичне вкорінення у психіку й виявляє себе підсвідомо.

Послідовно і ґрунтовно над проблемою українського виховання впродовж багатьох десятиліть працює професор Дрогобицького державного педагогічного університету О. Вишневський, який стверджував: «Виховний ідеал не формується «сам собою», не виникає з нічого й не створюється педагогами. Він є складовою духовних прагнень всього народу й ґрунтується на певній системі цінностей, якої це суспільство в даний час дотримується і яка визначає діюче в ньому духовне поле». Таке виховання створює умови для найповнішого розвитку природних задатків, національного характеру, способу мислення.

Про архіважливість значення виховання підростаючого покоління для розвитку держави зазначали великі філософи античного світу. Над цією проблемою працювали К. Гельвецій, Ж.Ж. Руссо, Й. Песталоцці, І. Кант, Ф. Рейн, Й. Гербарт, А. Герцен, М. Чернишевський,

К. Ушинський, С. Русова, І. Франко, Б.Грінченко, М. Драгоманов, І. Огієнко, Ю. Руденко, П. Щербань та ін.

На початку ХХ століття С. Русова писала: «Велике слово – школа! Се скарб найкращий кожного народу, се ключ золотий, що розмикає пута несвідомості, се шлях до волі, до науки, до добробуту. У вселюдським житті тільки той народ і бере перемогу, який має найкращу школу» [8, с.2007], «Щаслива та нація, яка має змогу утворити в своїй державі національну школу для всієї людності», бо тільки справжня національна школа дає нації «змогу посилити свої економічні можливості і широко розвинути культурні творчі сили». [9, с.85].

Відомий педагог 1921-1944 років В. Островський просто і зрозуміло тлумачив поняття національної школи і її виховних завдань: «Український народ повинен мати національну школу. З цим усі згодні. Але поняття «національна школа» не всі мислять з однаковим змістом. Для одних національна українська школа така, в якій навчання проводиться українською мовою, для других цього мало, - вони згоджуються визнати за національну українську школу лише таку школу, у якій увесь стрій, уклад життя, логіка мислення, світогляд, об'єкт виховання – все це буде відповідати природі українця, цебто в якій буде виховання» [6,с.139]. Розвиваючи свої положення про національну українську школу, він писав: «Не візьмемося ми за національне виховання нашого народу, виховують його чужі люди, але на користь не Україні, а собі. Національне виховання народу – це наше право і наш обов'язок. Коли ми знайомі з духом нашого народу, з його вдачею, бажаннями й устремліннями, шлях національного виховання буде для нас ясний і простий» [6, с.140].

І.Франко глибоко вболівав за долю українців, за долю української нації «Все, що йде поза рами нації – се або фарисейство людей, що інтернаціональними ідеями раді би покрити свої змагання за панування одної нації над другою, або хворобливий сентименталізм фантастів, що раді би широкими «вселюдськими фразами» прикривати своє духовне відчуження від рідної нації» [11, с.284].

Слід згадати і слова М. Драгоманова про сутність любові до України та праці на її благо: «Освічені українці, як правило, трудяться для всіх, тільки не для України і її народу. Вони повинні поклястися собі не кидати українську справу. Вони повинні усвідомити, що кожна людина, яка виїжджає з України, кожна копійка, що витрачається не на досягнення українських цілей, кожне слово, сказане не українською мовою, є марнування капіталу українського народу. А за даних обставин кожна втрата є безповоротною». [1, с.349].

Не вдаючись до беззаперечних аргументів на користь української мови, як головної складової виховання патріотів України, наведу лише слова Карла Маркса: «Хто не знає мови народу, на землі якого він живе, той є або гостем, або наймитом, або окупантом» [2].

Більш ніж дивним видається той факт, що нещодавно 26.03.2015р. затверджена Міністерством освіти і науки України «Концепція національно-патріотичного виховання дітей та молоді» [3] взагалі не містить жодної тези про виховання в дітей та молоді любові до української мови, не акцентується увага на необхідності досконально її вивчати і знати

Невже після революції гідності нова влада цього не розуміє. А, може не хоче розуміти?

В цьому документі мета і завдання національно-патріотичного виховання виписані не глибинно. Рахом з тим на необхідності і важливості національного виховання наголошували кращі українські педагоги ХХ ст., зокрема Костянтин Ушинський, Софія Русова, Григорій Ващенко та багато інших.

Тому в сучасних умовах становлення європейської України надзвичайно актуальною є тема національно-патріотичного виховання.

Сьогодні всім освітянам, науковцям, простим українським громадянам варто задуматися над тим, чому все-таки питання виховання молоді мало кого хвилює?

Чи головна причина в тому, що немає чіткої законодавчої бази, відповідних законів України, постанов та фінансування?

Думаю, що законодавство – це важливо, але що заважає без законодавства в школі, у вищому навчальному закладі цілеспрямовано і послідовно виховувати українську молодь?

Якщо замислитись, то нічого не заважає, адже ми вже більше 20 років незалежна держава і виховати дітей на героїчних прикладах борців за волю України, прищеплювати любов до рідної історії, мови, культури, як кажуть, сам Бог велів.

Але, на жаль, часто ця робота ведеться або ніяк, або абияк. Наведу декілька вражаючих прикладів.

21 листопада 2012 року я з групою громадських активістів їздила на вшанування пам'яті полеглих за волю України воїнів армії УНР, учасників армії Другого Зимового походу, які були розстріляні воїнами Червоної армії 21 листопада 1921 року в м.Базар, тоді Волинської губернії, зараз селище Житомирської області Народицького району.

Для розуміння трагічності долі молодих хлопців, воїнів армії УНР, наведу деякі історичні дані. Біля міста Базар армія УНР у нерівному бою зазнала поразки, багатьох воїнів було вбито, 537 потрапили в полон. «Ніч полонених тримали у місцевій церкві. Судити їх мали у м. Києві, але з огляду на безпеку «Чрезвычайная пятерка» приїхала до містечка Базар. Тут Г. Котовський звертався з агітацією до полонених, щоб вони вступали до Червоної армії, обіцявши взяти їх до своєї кінноти. Йому відповів рядовий козак С.Щербак: «Я – козак 6 Січової стрілецької дивізії Щербак! Від себе і козаків, яких я знаю, кажу вам: ми знаємо, що нас чекає, і ми не боїмося смерті, але до вас служити не підемо. Бийте! Ми на смерть готові!» [5, с.39].

22 листопада 1921 року було оголошено вирок: «Лиц, перечисленных в приложенном к сему списку, в числе 359 человек, как злостных и активных бандитов, расстрелять». Свої підписи під резолюцією «Расстрелять» на кожній «Анкете для перебежчиков или пленных закордонных государств» поставили: Ілля Гаркавий (національність невідома), молдованин Григорій Котовський, росіянин Андрій Іванов, євреї Лівшиц і Фріновський. Та самого розстрілу більшовицькій владі було замало. Тоді зігнали мешканців навколишніх сіл і хуторів та наказали їм викопати яму, а потім наочно продемонстрували, «як московська влада карає тих, хто бореться за Волю України» [5, с.40].

Об 11-й годині ранку з церкви вивели змучених і закривавлених, майже голих, українських вояків. Ще тут один з комісарів запропонував вступити на службу до Червоної армії. Через хвилину з гурту засуджених пролунали короткі промови: «Старшини і стрільці! Умираємо за волю народу! Нашої смерті не простять ворогам! Про нас не забуде народ! Свідомо вмираємо за волю України!» Вслід за цими словами пролунало: «Ще не вмерла Україна!». Голоси засуджених заглушили більшовицькі кулемети та гвинтівки [5, с.40].

Наша невелика делегація з Києва була в пам'ятний день розстрілу єдина: не було жодного школяра та вчителя місцевої школи, голови села, інших державних чиновників.

Про день вшанування всі вони були заздалегідь нами офіційно повідомлені.

На величному пам'ятнику з гіркотою прочитала викарбувані слова «Збудовано з ініціативи та на кошти українців Великобританії». Отже, виходить це треба не українцям в Україні, а українцям у Великобританії. А ті, кого розстріляли, свято вірили, що їх подвиг не забудуть нащадки.

Якого ще кращого прикладу служіння Україні шукати вихователям? Але в школах про подвиг під Базаром, під Крутами чомусь майже не згадують.

Колись у радянські часи тільки за згадку про ці події кидали в тюрми, але сьогодні що нам заважає брати подвиги в ім'я України за взірць виховання?

Допоки кожен з освітян не дасть собі відповідь на це питання, жодне нове законодавство не допоможе.

Воїни армії УНР, що брали участь в Зимовому поході, були з різних куточків України: Полтавщини, Галичини, Чернігівщини, Київщини, Херсонщини, Волині, Поділля, Харківщини, Катеринославщини, Переяславщини, Одещини та інших куточків України.

Їм було від 22 до 30 років, коли вони свідомо зробили крок назустріч смерті заради незалежності України.

Чи хоч одного з цих героїв знають і шанують у школах Київщини. Думаю, у цьому напрямку педагогам є над чим працювати... І є над чим працювати всім державним мужам, науковцям, громадським діячам.

Всі вони повинні чітко усвідомлювати головну мету і завдання національно-патріотичного виховання і забезпечувати:

- процесу виховання громадян України в єдності інтелектуального, морального та громадянського;
- набуття молодим поколінням історичного й соціального досвіду (громадянська компетентність);
- створення відкритого освітнього акмеологічного простору взаємодії суб'єктів виховного процесу: «батьки – учні – вчителі», «школа – Україна – Європа – Світ»;
- успадкування духовних надбань українського народу, розвиток особистісних рис громадянина української держави та європейська ідентичність (приналежність до загальноєвропейської спільноти);
- виховання захисників України
- формування культури міжнаціональних відносин, широке ознайомлення ліцеїстів із поняттями «Україна» та «Світове українство», з матеріальними, духовними та культурними цінностями (європейський мультикультуралізм);

СЕРЕД ОСНОВНИХ ВИХОВНИХ ЗАВДАНЬ, СЛІД ВИДІЛЯТИ:

- науково-педагогічне забезпечення єдності фізичного, духовного й інтелектуального розвитку особистості;
- визначення в освіті пріоритету гуманістично-світоглядних знань, формування цілісного бачення світу й Людини в гармонії з природою, Всесвітом, собою;
- утвердження у виховній роботі пріоритету національного на засадах родинності;
- розвиток в учнів почуття відповідальності за збереження національних традицій, звичаїв, культурних надбань, реалізація ідеї «діалогу культур»;
- творення індивідуального «Я» у його духовній автономності й суверенності та в умінні поєднувати особисті інтереси з державними;
- формування духовно багатого особистості з цілісним уявленням про світ, глибокими патріотичними почуттями та розвинутою національною самосвідомістю майбутнього громадянина України; опанування знань про рідну землю, родину, історію Української Держави, виховання почуття гордості за минуле й сучасне на прикладах героїчної історії українського народу та кращих зразках української культурної спадщини;
- вивчення особливостей українського доквілля, етносу, мови, культури, націє- та державотворення, української ментальності, історичного розвитку та історичної долі українського народу;

- сприяння набуттю молоддю соціального досвіду, успадкування кращих духовних та культурних надбань українського народу;
- забезпечення оволодіння українською мовою кожним учнем, виховання поваги до єдиної державної української мови;
- формування психологічної та фізичної готовності ліцеїстів до виконання громадянського та конституційного обов'язку щодо відстоювання національних інтересів та незалежності України; підвищення її престижу й розвиток мотивації молоді до державної та військової служби;
- виховання правової культури, поваги до Конституції України, Законів України, державної символіки – Герба, Прапора, Гімну України та історичних святинь;
- утвердження у свідомості дітей та молоді об'єктивної оцінки ролі українського війська в українській історії у відстоюванні ідеалів свободи та державності України та її громадян від княжої доби, Гетьманського козацького війська, військ Української Народної Республіки, Січових Стрільців, Української повстанської армії до часів незалежності;
- забезпечення духовної єдності поколінь, виховання поваги до батьків, людей похилого віку, турботи про молодших та людей із особливими потребами;
- створення умов для розвитку громадянської активності, високої мотивації до праці як основи конкурентоспроможності громадянина, а відтак – і держави;
- виховання здатності протидіяти проявам аморальності, правопорушень, бездуховності, антигромадської діяльності;
- забезпечення сприятливих умов для самореалізації особистості в Україні відповідно до її інтересів та можливостей;
- виховання готовності до захисту рідної Землі і України, виконання громадянського обов'язку — військової служби;
- підвищення статусу національно-патріотичного виховання в українському суспільстві;
- формування шанобливого ставлення до особистості згідно з Конвенцією ООН про права дитини; посилення ролі сім'ї в патріотичному вихованні учнів ліцею.

У Росії, наприклад, вже прийнятий у першому читанні «Закон про патріотичне виховання в Росії», діє велика кількість різних державних нагород за досягнення в патріотичному вихованні молоді, виділяються кошти на цільову програму патріотичного виховання, що діє вже 15 років.

Подібну законодавчу базу, спрямовану на формування високопатріотичної і духовної української нації, необхідно прийняти і в нас.

Головне, щоб ті, хто працюватимуть над законодавчою базою, і ті, хто безпосередньо працює з молоддю, безмежно любили Україну, пам'ятали слова Володимира Сосюри «Всім серцем любіть Україну свою, і вічні ми будемо з нею!», адже саме любов до України є головною складовою успішного, ефективного і потужного розвитку нашої держави.

ЛІТЕРАТУРА

1. Драгоманов М. П. Літературно-публіцистичні статті : в 2-х т. / М. П. Драгоманов // – К. : Наукова думка, 1970. – Т. 2. – С. 349.
2. Карл Маркс [Електронний ресурс] : Матеріал из Викицитатника : Версия 231453, сохранённая в 10:52 UTC 18 июля 2015 / Авторы Викицитатника // Викицитатник, . – Электрон. дан. – Сан-Франциско: Фонд Викимедиа, 2015. – Режим доступа: https://ru.wikiquote.org/w/index.php?title=%D0%9A%D0%B0%D1%80%D0%BB_%D0%9C%D0%B0%D1%80%D0%BA%D1%81&oldid=231453

3. Концепція національно-патріотичного виховання дітей та молоді [Електронний ресурс]: Наказ МОН України від 16.06.2015 № 641 / МОН України. – К. – Режим доступу: <http://mon.gov.ua/activity/education/reforma-osviti/konczepczyia-naczionalno-patriotichnogo-vixovannya-ditej-ta-molodi.html>
4. Островський В. Національне виховання / В. Островський / Вільна українська школа, 1918 – 1919, № 3. – С.139-140.
5. Рейтинги міжнародних організацій [Електронний ресурс]: за даними матеріалів телеканалу ТСН / Новини України. – К. – Режим доступу: <http://tsn.ua/ukrayina/ukrayina-persha-v-sviti-po-dityachomu-alkogolizmu-i-druga-v-yevropi-za-rivnem-vil.html>
6. Русова С. Нова школа / С. Русова / Вибрані педагогічні твори. – К. : Освіта, 1996. – С. 2007.
7. Русова С. Національна школа / С. Русова / Вибрані педагогічні твори: у 2 кн. – Кн.1. (за ред. Є. І. Коваленко; упоряд., передм., прим. Є. І. Коваленко, І. М. Пінчук. – К. : Либідь, 1997. – С. 85.
8. Ушинський К. Д. Про народність у громадському вихованні / К. Д. Ушинський // Антологія гуманної педагогіки. – М. , 1998. – 284 с.
9. Франко І. Поза межами можливого / І. Франко / Твори: в 50 т. – К. , 1956-1989. – Т.40. – С. 284.

REFERENCES

1. Dragomanov M. P. Literaturno-publicystichni statii : v 2-h t. / M. P. Dragomanov // – К. : Naukova dumka, 1970. – Т. 2. – Р. 349.
2. Karl Marks [Elektronnyy resurs] : Material iz Vikicitatnika : Versija 231453, sohranjonnaja v 10:52 UTC 18 ijulja 2015 / Avtory Vikicitatnika // Vikicitatnik, . – Jelektron. dan. – San-Francisko: Fond Wikimedia, 2015. – Rezhim dostupa: https://ru.wikiquote.org/w/index.php?title=%D0%9A%D0%B0%D1%80%D0%BB_%D0%9C%D0%B0%D1%80%D0%BA%D1%81&oldid=231453
3. Konceptija nacional'no-patriotichnogo vyhovannja ditej ta molodi [Elektronnyj resurs] : Nakaz MON Ukrai'ny vid 16.06.2015 № 641 / MON Ukrai'ny. – К. – Rezhym dostupu: <http://mon.gov.ua/activity/education/reforma-osviti/konczepczyia-naczionalno-patriotichnogo-vixovannya-ditej-ta-molodi.html>
4. Ostrovs'kyj V. Nacional'ne vyhovannja / V. Ostrovs'kyj / Vil'na ukrai'ns'ka shkola, 1918 – 1919, № 3. – Р.139-140.
5. Rejtyngy mizhnarodnyh organizacij [Elektronnyj resurs]: za dannymy materialiv telekanalu TSN / Novyny Ukrai'ny. – К. – Rezhym dostupu: <http://tsn.ua/ukrayina/ukrayina-persha-v-sviti-po-dityachomu-alkogolizmu-i-druga-v-yevropi-za-rivnem-vil.html>
6. Rusova S. Nova shkola / S. Rusova / Vybrani pedagogichni tvory. – К. : Osvida, 1996. – Р. 2007.
7. Rusova S. Nacional'na shkola / S. Rusova / Vybrani pedagogichni tvory: u 2 kn. – Кн.1. (za red. Je. I. Kovalenko; uporjad., peredm., prym. Je. I. Kovalenko, I. M. Pinchuk. – К. : Lybid', 1997. – Р. 85.
8. Ushyns'kyj K. D. Pro narodnist' u gromads'komu vyhovanni / K. D. Ushyns'kyj // Antologija gumannoi' pedagogiky. – М. , 1998. – 284 p.
9. Franko I. Poza mezhamy mozhlyvogo / I. Franko / Tvory: v 50 t. – К. , 1956-1989. – Т.40. – Р. 284.

РОЗДІЛ 3 – СОЦІАЛЬНО-ПЕДАГОГІЧНА РОБОТА З РІЗНИМИ КАТЕГОРІЯМИ НАСЕЛЕННЯ

УДК: 796.3:796.4:612.13-053.5-056.26

КОМПЛЕКСНА РЕАБІЛІТАЦІЯ ДІТЕЙ З НАСЛІДКАМИ ДИТЯЧОГО ЦЕРЕБРАЛЬНОГО ПАРАЛІЧУ (ДЦП) ТА ЇХНЯ ІНТЕГРАЦІЯ В СУЧАСНЕ СУСПІЛЬСТВО

Малікова А.М. к. фіз. вих. і спорту, доцент, Байкіна Н.Г. д.пед.н., професор
Запорізький національний університет, вул. Жуковського, 66, м. Запоріжжя, Україна
nvmalikov@mail.ru

Дітям з ДЦП слід рекомендувати нетрадиційні форми занять (футбол, футбол-гімнастику). Ці форми занять з футболу активізують регенеративні процеси, сприяють кращому кровообігу і лімфовідтоку, збільшують скорочувальну здатність м'язів. Заняття з футболу скорочують терміни корекції психомоторики в дітей з ДЦП і сприяють більш інтенсивній нівеляції відмінностей.

Ключові слова: ДЦП (дитячий церебральний параліч), корекція, дрібна моторика рук, психомоторика, порушення, мовні порушення, спастична диплегія, подвійна геміплегія, гіперкінетична форма, атонічно-астатична форма, нетрадиційні форми занять, футбол, футбол-гімнастика.

КОМПЛЕКСНАЯ РЕАБИЛИТАЦИЯ ДЕТЕЙ С ПОСЛЕДСТВИЯМИ ДЕТСКОГО ЦЕРЕБРАЛЬНОГО ПАРАЛИЧА (ДЦП) И ИХ ИНТЕГРАЦИЯ В СОВРЕМЕННОЕ ОБЩЕСТВО

Маликова А.М., Байкина Н.Г.
Запорожский национальный университет, ул. Жуковского, 66, г. Запорожье, Украина
nvmalikov@mail.ru

Детям с ДЦП следует рекомендовать нетрадиционные формы занятий (фитбол, фитбол-гимнастику). Эти формы занятий с фитболом активизируют регенеративные процессы, способствуют лучшему кровообращению и лимфооттоку, увеличивают сокращающую способность мышц. Занятия с фитболом сокращают сроки коррекции психомоторики у детей с ДЦП и способствуют более интенсивному нивелированию различий.

Ключевые слова: ДЦП (детский церебральный паралич), коррекция, мелкая моторика рук, психомоторика, нарушения, речевые нарушения, спастическая диплегия, двойная гемиплегия, гиперкинетическая форма, атонически-астатическая форма, нетрадиционные формы занятий, фитбол, фитбол-гимнастика.

COMPLEX REABILITATION OF CHILDREN WITH CONSEQUENCES (CEREBRAL PALSU) AND THEIR INTEGRATION IN MODERN SOCIETY

Malikova A.N., Baykina N.G.
Zaporizhzhya National University, Zhukovskogo str., 66, Zaporizhzhya, Ukraine
nvmalikov@mail.ru

Research has shown that the development of psychomotor functions in children with cerebral palsy to lag significantly behind their peers. Children with cerebral palsy at the age of 5-6 years, delayed the entry into operation of higher cortical levels of the organization of movements that do not provide progressive development of precise and forceful movements, and does not create the necessary conditions for the development of a growing number of motor skills and manual manipulation of subject. Due to the underdevelopment of psychomotor delay the formation of writing skills. The latter is the most difficult skill psihomotrnym, the successful establishment of which is based on the coordination of cooperation between all levels of the organization of movement. In healthy children this skill reach the required development to the beginning of primary school age.

Звертання до міри і суті розвитку моторики в онтогенезі полягає не у біологічно обумовленому дозріванні морфологічних субстратів, а в накопиченні на основі цих субстратів та з їх допомогою індивідуального досвіду особи. У дітей з ДЦП ці функції порушені і вони не розвиваються без педагогічної дії.

За даними М.Гуревича [4], для наукового вивчення психомоторики передусім потрібне виділення окремих компонентів, які складають руховий акт. Ці компоненти мають бути виділені так, щоб вони були доступні експериментально-клінічному вивченню, у той же час вони мають бути пов'язані з певними анатомо-фізіологічними механізмами, чим визначалася б їх роль у загальній структурі людської моторики.

М. Гуревич [4] вказав на те, що існують різні форми рухової недостатності: форма Дюпре, яка виявляється в паратонії, посиленні сухожильних рефлексів, пертурбації плантарних рефлексів, синкезіях, незручності вольових рухів.

Naudacher виявив, що моторна дебільність буває у 75% від загальної кількості ідіотів, у 44% - імбецилів, у 24% - дебілів і в 2% нормальних дітей. За даними Є. Осипової, у важких імбецилів моторна дебільність спостерігається в 95% випадків, у легших імбецилів в 60%, у дебілів у 40%.

Вермейлен (Vermeulen) також на великому матеріалі знаходив у моторних дебілів синкезії, підвищення сухожильних рефлексів, зниження шкірних рефлексів, гіпотонію, паратонію, які проявлялися в опорі при пасивних рухах, тривалому збереженні неправильного положення частин тіла (симптом Колена (Collin)).

Том Бургер і К. Якоб відносять до явищ моторного інфантилізму симптом Моро, наявність ізольованої дорсальної флексії великого пальця ноги при подразненні підшов, ізольоване положення великого пальця ноги в дорсальній флексії при стоянні, тенденція до супінації і плантарної флексії ніг при сидінні і лежанні, хапальні рухи ніг, переважання згинальної синергії при хапанні, згинальні положення рук, затримка сидіння і ходіння, млявість мускулатури голови та шиї, явище прокулості, атетоїдні рухи.

Thomas, ґрунтуючись на роботі Ферстера з атонічно-астатичного типу центрального дитячого паралічу, також описав під назвою "статичного інфантилізму" у дітей з церебральною диплегією і розумовою недостатністю – атонічно-астатичні явища в мускулатурі шиї і спини. Внаслідок цього, діти не здатні сидіти, тримати голову.

К. Якоб описав низку випадків з симптомами екстрапірамідної недостатності. Він відмічав різке послаблення міміки і жестів, захисних і асоційованих автоматичних рухів, незручність, повільність рухів, слабкість спинних м'язів, пітекоїдну фігуру.

При фронтальній формі рухової недостатності Гуревича різко виражена рухливість, видимим багатством і нестемлюваністю рухів, коли дитина хапає одну річ, швидко її кидає, щоб схопити іншу, приводить навколо себе все в крайній безлад. За видимим багатством рухів ховається їх крайня непродуктивність, безцільність.

Виділення невирішених раніше частин загальної проблеми. Досліджень, присвячених цій проблемі, дуже мало. Саме систематичні заняття фізичними вправами і спорт сприяють особам з проблемами в розвитку досягти повноцінного буття. На цих заняттях на всіх етапах закладаються основні соціальні зв'язки, стосунки з суспільством, відбувається соціальне становлення людини, їх самовизначення. Від успішності психолого-педагогічних заходів та їхньої дії залежить подальша доля людини. Помилки в цій роботі можуть призвести до небажаних наслідків – повернення в хворобу, соціальної ізоляції.

Отже, вивчення ранньої діагностики і психологічних особливостей дітей з обмеженнями життєдіяльності внаслідок ДЦП доповнить наші уявлення про роль рухової патології у формуванні психіки, дозволить оцінити динаміку особистісних змін з віком, систематичних занять фізичними вправами і спортом у цьому процесі, а також намітити шляхи психолого-педагогічної допомоги особам з руховим порушенням на різноманітних вікових етапах.

Мета роботи: вивчити чинники занять фізичними вправами осіб, що впливають на формування і соціальну адаптацію осіб з наслідками ДЦП, і намітити шляхи вдосконалення їхньої інтеграції в сучасне суспільство.

Завдання дослідження :

1. Надати теоретичне і методологічне обґрунтування системи психологічної допомоги, спрямованої на профілактику і корекцію рухових порушень при дитячому церебральному паралічі.
2. Виявити психологічні і соціально-психологічні чинники, що впливають на рівень і особливості соціальної адаптації дітей з руховими порушеннями.

У дослідженні брало участь 116 дітей з ДЦП. Спрямованість роботи на виявлення психологічних особливостей осіб з порушеннями опорно-рухового апарату, а також механізмів їх формування, визначила вибір методів дослідження.

Діти обстежувалися в місті Євпаторія (Україна), санаторій "Дружба", у Північній Ірландії (м. Дунганнон), у Шотландії (м. Абвердин) у реабілітаційних центрах з дитячим церебральним паралічем. Вони знаходилися під наглядом впродовж 5 років і були обстежені на різних етапах комплексної реабілітації в період навчання в школі і під час занять фізичними вправами. Для виявлення особливостей психічного розвитку учасників експерименту використовувалися результати психологічного обстеження, проводився аналіз анамнестичних даних, сімейної ситуації, оцінювалися характер і динаміка психокорекційної роботи під час занять фізичними вправами.

У процесі досліджень апробувалися психокорекційні методики: групові психокорекційні заняття, тренінги спілкування, невербальні методи (нетрадиційні форми занять), індивідуальна психокорекція, корекційна робота з сім'єю.

Ідея єдності і складної динамічної взаємодії органічних і соціальних чинників в онтогенетичному розвитку виступала як провідна на етапах проведення дослідження і при інтерпретації його результатів.

Дослідження проводилися в 2 етапи: перший етап – вік учасників був 5-7 років, вони відвідували спеціальні інтегровані дошкільні заклади; другий етап – учасники обстежувалися при навчанні в школі у віці 7-8 років. Деякі з них обстежувалися кілька разів.

У дослідженні брали участь 116 випробовуваних, які мали клінічний діагноз: "Дитячий церебральний параліч, пізня резидуальна стадія". За тяжкістю рухових порушень вони склали три групи.

Перша група (I) – діти з важкими руховими порушеннями, що пересуваються тільки на милицях або у візку. У більшості з них грубо порушені маніпулятивні функції через гіперкінезії або контрактури, що ускладнювали самообслуговування і викликало ускладнення при письмі і на заняттях фізичними вправами.

Друга група (II) – діти з руховими порушеннями середньої тяжкості, що пересувалися з опорою на тростину. Маніпулятивні функції розвинуті достатньо: вони повністю обслуговували себе, могли писати і грати.

Третя група (III) – діти з легкими руховими порушеннями, що пересувалися самостійно на значну відстань дефектною ходою. Хода відрізнялася нестійкістю. Маніпулятивні функції були обмежені несуттєво, але м'язова сила в руках знижена.

У 95 % учасників дослідження були виявлені дизартричні розлади. Дані про важкість рухової патології і форми ДЦП представлені в таблиці 1.

Таблиця 1 – Розподіл обстежених з різними формами ДЦП за ступенем важкості рухових порушень (у % від 116)

Ступінь тяжкості	Форма ДЦП			
	спастична диплегія	геміпаретична	гіперкінетична	атонічно - астанічна
I - важкі порушення	11	8	18	-
II - порушення середньої важкості	15	9	12	14
III - легкі порушення	10	12	5	12
Всього	36	29	25	26

У дослідженні брали участь тільки випробовувані без виражених психопатологічних проявів. У анамнезі в більшості з них відзначалася затримка психічного розвитку. У 5-6 років усі вони були обстежені фахівцями ПМПК і мали рекомендації для навчання в інтегрованих класах.

На першому етапі дослідження його учасники відвідували реабілітаційні центри (77 %) або навчалися в загальноосвітніх школах (23 %).

Усі учасники дослідження були інвалідами дитинства. Аналіз відомостей про характер соціальної ситуації розвитку випробовуваних довів, що найчастіше зустрічався такий тип виховання, за якого в сім'ї був "культ хвороби" дитини, з перебільшеною турботою про неї. Рідше мали місце гіпоопіка і гіпопроекція у вихованні або емоційне заперечення з боку одного або обох батьків.

Система психолого-педагогічного обстеження учасників дослідження здійснювалася за трьома напрямками:

- 1) рання діагностика психомоторики функцій до і після заняття фізичними вправами;
- 2) дослідження психічних функцій;
- 3) дослідження впливу нетрадиційних форм занять на корекцію психомоторних функцій.

Для вирішення поставлених завдань використовувався аналіз психологічної, педагогічної, медичної літератури з проблем формування психіки у осіб з порушеннями рухового розвитку та їхньої комплексної реабілітації, а також аналіз медичної (історія хвороби) і педагогічної (характеристики) документації.

Загальна соматична слабкість і сповільненість розвитку локомоторних функцій супроводжується відставанням у розвитку рухової сфери в дітей з ДЦП. У зв'язку з цим проведені дослідження за немовною симптоматикою: дрібної моторики рук, пальців за методикою М.І. Озерецького [6]. Були запропоновані варіанти методик :

- "Перебір пальців" за 5-бальною системою.
- "Реципрокна координація рухів" - дитина поперемінно стискала і розтискала кисті рук з одночасним показом кінчика язика на кожне стискування. До серії входило стискання і повернення кисті в початкове положення. Оцінка результатів проводилася за 4-бальною системою.
- "Асиметричне постукування" - дитині необхідно відтворити 5-9 серій рухів зі змінного постукування двічі однією рукою і один раз - іншою (умовне позначення 2-1); потім ускладнювали завдання, і порядок ударів ставав протилежним (1-2). Завдання виконувалося двічі в швидкому (8-9 серій в 5 с) і повільнішому (5-6 серій в 5 с) темпі. Оцінка результатів проводилася за 4-бальною системою.
- "Графічні проби" – дитині пропонували, не відриваючи олівця від паперу, відтворити графічні ряди: 1-й ряд - "ланцюжки", 2-й ряд – "огорожі", 3-й ряд – "дах". Для аналізу регулюючої функції мови завдання пропонувалося у двох варіантах: "Малюй і підказуй собі:

ланцюжок – раз, ланцюжок – два, ланцюжок – три". Оцінка результатів проводилася за 4-бальною системою.

Рівень розвитку пізнавальної діяльності визначали за методиками С.Д. Забрамної, Н.М. Стадненко, А.Г. Обухівської [5], Т.Д. Ілляшенко, Л.В. Борщевської, Т.В. Розанової. Пропонувалися такі методики: "Панель", "Виключення зайвого предмета", "Четвертий зайвий", "Групування предметів".

На кожного учасника дослідження заповнювалася карта, що містить анкетні дані, клінічні і соціально-демографічні характеристики, відомості про психолого-педагогічний маршрут.

Сукупність цих психолого-педагогічних методів і анкет дозволили виявити особливості випробовуваних. При обробці результатів використовувалися методи математичної статистики, що дозволило здійснити якісний і кількісний аналіз результатів.

Дослідженнями встановлено, що розвиток психомоторних функцій у дітей з ДЦП істотно відстає від їх здорових однолітків. У дітей з ДЦП у віці 5-6 років запізнюється включення в роботу вищих коркових рівнів організації рухів, що не забезпечує прогресивного розвитку точних і силових рухів, а також не створює необхідних умов для освоєння все більшого числа рухових навичок і предметних маніпуляцій руками. У зв'язку з недорозвиненням психомоторних функцій затримується формування навички письма. Останнє є складною психомоторною навичкою, успішне становлення якої спирається на узгодження взаємодії усіх рівнів організації рухів. У здорових дітей ця навичка досягає необхідного розвитку до початку молодшого шкільного віку.

Серед дітей з ДЦП частіше, ніж серед дітей, розвиток яких відповідає віковим нормам, зустрічається неспівпадання моторного і метричного віку.

Для цієї категорії дітей характерне недорозвинення тонко координованих рухів пальців рук, нерозуміння рухових установок, просторові і ритмічні порушення, ізолюваність і неспівмірність рухів. Діти зазнавали складнощів при відтворенні певного положення пальців рук за запропонованим зразком. У них спостерігалися дискоординовані рухи, неточності, уповільнене утворення рухових диференціювань. Також відмічали несформованість навички письма.

Отже, діти з ДЦП істотно відставали в моторному розвитку, характеризувалися диспропорційною незрілістю рухів на усіх рівнях їхньої організації, що визначало відмінності в усіх психомоторних актах і низький рівень їх виконання.

Проведена оцінка моторної зрілості дозволила не лише діагностувати моторний вік, його відповідність (невідповідність) метричному віку, але і конкретизувати рівень відстаючих ланок моторики, використати динаміку моторної зрілості як об'єктивний критерій для визначення адекватних засобів і методів психокорекційної роботи.

Вивчення пізнавальної діяльності здійснювалося шляхом проведення психологічної діагностики і педагогічних спостережень, а також постановки спеціальних експериментів з дітьми з ДЦП у віці 5-6 років. Вибір саме цього виду діяльності диктувався тим, що в цьому віці високі вимоги висуваються мовному і розумовому розвитку цієї категорії дітей, стає необхідним пошук резервів їх психічного розвитку і шляхів використання цих резервів у навчанні.

Сформованість пізнавальної діяльності – необхідна умова повноцінного розвитку, що має важливе значення в їхньому компенсаторному розвитку.

Експериментальні дослідження проводилися з дітьми з ДЦП і здоровими у віці 5-6 років за спеціально розробленими методиками розвиваючого характеру. Система поетапної, чіткої, дозованої допомоги дітям з ДЦП під час експерименту давала можливість виявляти особливості їх пізнавальної діяльності: уміння оперувати зоровими образами, здійснювати практичні і розумові дії, а також використовувати мову при рішенні завдань пізнавальної спрямованості.

Порівняння результатів виконання завдань обстежуваною дитиною з раніше отриманими "нормативами" дозволяє побачити, до результатів якої групи наближаються дані обстежуваного, і тим самим судити про рівень розвитку у нього тих чи інших психічних процесів.

При обстеженні пізнавальної діяльності дітей з ДЦП потрібна часткова адаптація методик. При цьому слід використовувати наочно-практичні завдання з попереднім скрупульозним відпрацюванням і системою дозованої допомоги.

При діагностиці пізнавальних психічних процесів дітям з ДЦП необхідно пропонувати завдання, а потім надавати допомогу в словесних вказівках. Заздалегідь дітям з ДЦП пропонували загальні вказівки, а потім конкретні шляхи вирішення. Усе це дозволяло їм виконувати основні завдання. При діагностиці пізнавальної діяльності у цієї категорії дітей необхідно дотримуватися принципу від складного до простого, а потім до складного.

Ці положення, використовувані при діагностиці пізнавальної діяльності дітей з ДЦП, дозволили проникнути в механізми психічної діяльності, виявити потенційні можливості і шляхи їх успішного формування.

Отримані результати дослідження свідчать про низький рівень розвитку пізнавальних психічних процесів у більшості дітей з ДЦП. Діти з ДЦП відстають від їхніх здорових однолітків у рівні розвитку пізнавальних психічних процесів (сприйняття, мислення, пам'яті). У них відзначаються порушення ходу міркувань при вирішенні завдань, складнощі встановлення внутрішніх, причинних зв'язків явищ. Успішність виконання дітьми з ДЦП різного роду логічних операцій залежить від наочності матеріалу, що пропонується, і підкріплення його життєвим досвідом.

Вивчення психічних функцій показало, що в дітей з ДЦП виявляються порушення просторового сприйняття і конструктивного праксису, причому існує пряма залежність між тяжкістю рухової патології і мірою вираженості цих порушень.

Динаміка розвитку просторового сприйняття і наочно-дієвого мислення за наявності істотної рухової патології недостатня.

Отримані дані вказують і на те, що разом з просторовими порушеннями і порушеннями конструктивного праксису значна роль у загальній структурі порушень при ДЦП належить стомлюваності. Дані про порушення психічних процесів у дітей з ДЦП представлені в таблиці 2.

Спеціальна обробка даних патохарактеріологічного діагностичного опитувача, проведена для виявлення ролі важкості рухових порушень у формуванні рис характеру при ДЦП, показала, що відзначається наростання рис астено-неврологічного типу.

Це дозволяє припустити, що у формуванні таких рис характеру в дітей з ДЦП, як тривожність, іпохондричність, нерішучість, важливе місце займає постійна невротизація у зв'язку з порушеннями моторики.

Таблиця 2 – Зіставлення даних про характер рухових порушень з результатами дослідження психічних процесів (у %)

Порушення вищих психічних функцій	I	II	III
1. Порушення схеми тіла	100	39	31
2. Порушення орієнтування в просторі	91	58	26
3. Порушення стереопрогнозу	64	27	11
4. Порушення вищих зорових функцій	9	14	9
5. Порушення конструктивного праксису	100	32	52
6. Зниження розумової працездатності	100	91	54
7. Зниження механічної пам'яті	100	42	33
8. Низький рівень абстрактного мислення	0	5	2

Наслідком є страхи падіння, висоти, пересування, що відзначалися в багатьох обстежуваних дітей, особливо при важких рухових порушеннях. У походженні цих страхів, разом з недостатністю рухових функцій, істотну роль відіграють порушення вестибулярного аналізатора.

На другому етапі досліджень під наглядом знаходилися діти з ДЦП у контрольній групі з такими формами:

- спастична диплегія – 10;
- подвійна геміплегія – 7;
- гіперкінетична форма – 6;
- геміпаретична форма – 5;
- атанічно-статична форма – 7.

Всього – 33: 19 хлопчиків і 14 дівчаток.

Слід вказати, що в цих дітей були відмічені супутні захворювання і вторинні порушення, а також мовні і психічні відхилення.

До експериментальної групи входили діти з ДЦП з порушенням мови. У цієї категорії дітей була порушена функція артикуляційного апарату. Це призводило до невиразності мови і обмеження спілкування з однолітками і дорослими. Мовленнєво-рухові ускладнення вторинно призводили до порушення аналізу звукового складу слів. Діти не могли розрізняти звуки на слух, повторювати склади, виділяти звуки у словах. Вони дуже важко формували абстрактні поняття, просторово-часові стосунки, побудову пропозицій, сприйняття форми і об'єму тіла, недостатньо розвинену граматичну будову мовлення.

Порушення мовлення поєднувалося з розладами дихання і голосоутворення, у них переважало прискорене, аритмічне, поверхнєве дихання. При цьому була порушена координація між диханням, фонацією і артикуляцією. Порушення голосу пов'язані з парезами і паралічами м'язів язика, губ, м'якого піднебення, гортані. Голос у них був слабкий, тихий, глухий, монотонний, емоційно невиразний. Вони насилу опановували читання і письмо. Тривалий час діти повільно читали по складах, переставляли букви, пропускали рядки. На аркуші спотворювався графічний образ букв, насилу сполучали букви в слова, а слова у фрази, зустрічалася дзеркальність письма. У них відзначалися оптико-гностичні розлади, спастичність м'язів кисті, очей, звуження поля зору, порушення взаємодії мовно-слухової, мовно-рухової і зорово-моторної систем.

Слід зазначити, що в дітей експериментальної групи були відмічені порушення пізнавальної діяльності, емоційно-вольової сфери. Порушення пізнавальної діяльності проявлялися у відсутності інтересу до занять, поганій розумовій працездатності і концентрації уваги, зниженні пам'яті, мислення. Порушення емоційно-вольової сфери проявлялося у вигляді підвищеної емоційної збудливості в поєднанні з нестійкістю вегетативних функцій, підвищеною виснажуваністю нервової системи. Спостерігалася дисгармонія розвитку особистості з нестійким настроєм і складною дошкільною і соціальною адаптацією.

На першому етапі була розроблена методика корекції нормалізації тону і моторики дитини, стимуляція звукової і мовної активності.

На другому етапі були апробовані прийоми предметної діяльності, розвивали маніпулятивні функції. Контрольна група дітей у віці 5-6 років займалася за загальноприйнятою програмою для дітей з ДЦП у школах Північної Ірландії.

В експериментальній групі дітям у віці 5-6 років було запропоноване заняття в сухому басейні і на фітболах. Використання нетрадиційних форм занять пояснюється тим, що тіло дитини у басейні постійно знаходиться у безпечній опорі, що особливо важливо для дітей з руховими

порушеннями. Крім того, у басейні можна пересуватися, відчуваючи постійний контакт шкіри з кульками, що наповнюють басейн. Це сприяє масажу тіла, стимулюється пропріоцептивна і тактильна чутливість. Дитина вільно рухається, міняє напрям руху, позу, чергуючи діяльність з відпочинком, мимоволі регулюючи навантаження, задовольняє потребу в русі. У сухому басейні розвивали моторику, координували рухи, рівновагу, пропріоцептивну чутливість усіх сенсорних систем, зменшували спастичку і гіперкінези, стимулювали функцію паретичних м'язів, сприяли збільшенню рухливості хребта і суглобів верхніх і нижніх кінцівок, створювали психоемоційний настрій. Підбір вправ у басейні був індивідуальний залежно від форми і ступеня тяжкості захворювання.

В експериментальній групі дітям з ДЦП також пропонувалося заняття фітбол-гимнастикою. Для дітей 3-5 років діаметр м'яча дорівнював 45 см, від 6 до 10 років - 55 см.

Фітболи мають комплекс корисних дій на організм людини. Вібрація на м'ячі активізує регенеративні процеси, сприяє кращому кровообігу і лімфовідтоку, збільшує скорочувальну здатність м'язів. При цьому покращується функція серцево-судинної системи, зовнішнього дихання, підвищуються обмін речовин, інтенсивність процесів травлення, захисні сили і опірність організму.

Вібрація сидячи на м'ячі, за своєю фізіологічною дією, схожа з райттерапією (лікуванням верховою їздою). При цьому створюється м'язовий корсет, покращується функція внутрішніх органів, урівноважуються нервові процеси, розвиваються усі фізичні якості і формуються рухові навички, відбувається колосальна позитивна дія на психоемоційну сферу.

Умови виконання вправ на м'ячі набагато важчі, ніж на жорсткій стійкій опорі (на підлозі), оскільки вправи виконуються в постійному балансуванні, і, для того, щоб не впасти, необхідно поєднувати центр тяжіння тіла з центром м'яча. Ускладнені умови роботи дозволяють отримати швидкі результати за короткий час. Фітбол сприяє гарній релаксації м'язів, а природна опуклість м'яча може використовуватися для корекції різних деформацій хребта. Заняття з фітболом мають оздоровче, виховне, корекційно-розвиваюче значення для усієї психомоторики дітей з ДЦП.

Перед проведенням психолого-педагогічного експерименту усі фахівці були ознайомлені з методичними рекомендаціями. В основу методики були покладені положення А.А. Потапчука:

- в.п. на фітболі передбачає оптимальне взаємоположення усіх ланок тіла. Кут між тулубом і стегном, стегном і гомілкою, гомілкою і стопою дорівнює 90°, голова підведена, спина випрямлена, руки фіксують м'яч долонями ззаду, ноги на ширині плечей, стопи паралельні одна до одної. Це положення на м'ячі сприяє стійкості і симетричності збереження правильної постави;
- своєчасно використати страховку, самостраховку і допомогу для профілактики травматизму. На підлозі і одязі тих, що займаються не повинно бути ніяких гострих предметів, слід мати зручний одяг і неслизьке взуття;
- розпочинати з простих вправ і полегшених початкових положень, поступово переходячи до складніших;
- вправи не повинні заподіювати болю або відчуття дискомфорту;
- уникати різких рухів, скручувань у шийному і поперековому відділах хребта, інтенсивного напруження м'язів шиї і спини. Повороти, скручування, навантаження по осі ушкоджують міжхребцеві диски, збільшують нестабільність хребетно-рухових сегментів, порушують вертебро-базиллярний кровообіг;
- при виконанні вправ лежачи на м'ячі не затримувати дихання, оскільки тривале здавлення діафрагми ускладнює дихання;
- при виконанні вправ м'яч не повинен рухатися;

- при виконанні вправ лежачи на животі на м'ячі з упором руками на підлозі долоні мають бути паралельні одна до одної і розташовуватися на рівні плечових суглобів;
- вправи на силу повинні чергуватися з вправами на розтягування і розслаблення;
- заняття на фітболі можуть проводитися через день або двічі на тиждень. Тривалість занять для дітей до 5 років 15-20 хв, для дітей 6-7 років - 25-30 хв.;
- кожен вправу повторюють, починаючи з 3-4 разів, поступово збільшуючи до 6-8 повторень. У кінці заняття використовуються вправи для відновлення дихання і розслаблення.

Використання фітбол-гімнастики в профілактиці, лікуванні і корекції різних захворювань і деформацій дозволяє урізноманітнити заняття, вносити емоційний розряд, сприяє корекції рухової сфери в дітей з ДЦП.

Нами була розроблена диференційована оцінка рівня розвитку психомоторики в дітей 5-6 років до і після експерименту. Ці дані представлені в таблиці 3.

Таблиця 3 – Диференційована оцінка рівня розвитку психомоторики у дітей 5-6 років (до і після експерименту)

Оцінка рівні	бали	вік			вік			вік			вік	
		5	6		5	6		5	6		5	6
		ХЛОПЧИКИ										
низький	1	28 i >	23 i >	Проста зорово-моторна реакція	609 i >	590 i >	Перекладування фішок дрібного діаметру, мм., с	21,8 i >	21 i >	Проба Ромберга п'яточно-носочна, с	2 i <	4 i <
нижче за середн.	2	22 -27	19 -22		481- 608	470- 589		18,4- 21,7.	18- 20,9		3-8	5-10
середній	3	12 -21	11 -28		225- 480	230- 469		11,8- 18,3	12- 17,9		9-20	11-12
вище за середн.	4	7- 11	7- 10		170- 224	160- 229		8,4- 11,7	9- 11,9		21-30	23-32
високий	5	7	6		169	159		8,3- 8,9	8,9 i <		31 i >	33 i >

ДІВЧАТКА												
Оцінка рівні	бали	вік			вік			вік			вік	
		5	6		5	6		5	6		5	6
		ДІВЧАТКА										
низький	1	32 i >	29 i >	Проста зорово-моторна реакція	495 i >	520 i >	Перекладування фішок дрібного діаметру, мм., с	25,4 i >	24,1 i >	Проба Ромберга п'яточно-носочна, с	3 i <	5 i <
нижче за середн.	2	25 -32	23 -28		391- 494	420- 519		21,1- 21	25,3- 20,2		4-9	6-11
середній	3	11 -24	11 -22		203- 390	220- 419		12,5- 21	12,7- 20,2		10-21	12-23
вище за середн.	4	4- 10	5- 10		170- 202	160- 210		8,2- 12,4	9- 12,6		22- 27	24- 29
високий	5	3	4		169 i <	159 i <		8,1 i <	8,9 i <		28 i >	30 i >

Висновки

1. Розвиток психомоторики представляє значні складнощі в ранньому і дошкільному віці. Для дітей притаманна підвищена стомлюваність, вони дратівливі, метушливі, у них посилюються насильницькі рухи. Довільна діяльність формується дуже повільно. Ці особливості визначають необхідність поєднань занять психомоторики із заходами, спрямованими на загальний розвиток дитини і попередження у неї вторинних емоційних і поведінкових відхилень.

- Використання нетрадиційних форм занять з дітьми з ДЦП дозволяє інтенсифікувати процес корекції психомоторики і сприяє нівеляції відмінностей у більш короткі терміни, порівняно з традиційними заняттями.

Перспективи подальших розвідок у цьому напрямку. Реалізація запланованих у рамках заходів Державної Програми розвитку системи в Україні системи реабілітації та трудової зайнятості осіб з обмеженими фізичними можливостями повинна забезпечити подальше формування комплексної системи реабілітації та інтеграції інвалідів у сучасне суспільство, що дозволить досягти відчутного соціального ефекту, який буде мати значимість не тільки для інвалідів, але й для всього суспільства загалом.

ЛІТЕРАТУРА

- Бернштейн Н.А. О построении движений / Н.А. Бернштейн. – М. : Наука, 1990. – С. 373.
- Бондар В. І. Спеціальне навчання: забезпечення та реалізація принципу рівних освітніх можливостей. В кн. Реабілітаційна педагогіка на рубежі ХХІ ст.: / В. І. Бондар. наук.-метод. Зб-к.: ІЗМН, 1998. – ч. 1. – С. 71-78.
- Выготский Л.С. Диагностика развития и педологическая клиника трудного детства / Л.С. Выготский. – М. : изд-во экспер. дефектол. ин-та, 1936. – 238 с.
- Психопатология детского возраста / М.О. Гуревич. – М., 1932. – 288 с.
- Обухівська А.Г. Научуваність як діагностичний показник розумового розвитку дошкільників : Автореф. дис.... канд.. психол. наук. : 19.00.08. // Обухівська А.Г. – К., 1998. – 19 с.
- Озерецкий К.Н. Метод массовой оценки моторики у детей и подростков / К.Н. Озерецкий. – М., 1928. – 77 с.
- Синьов В. М. Психолого-педагогічні проблеми дефектології та пенитенциарії. Вибрані наукові праці: К. : «МП Леся», 2010. – 779 с.
- Шевцов А.Г. Вступ до абілітації та реабілітації дітей з обмеженнями життєдіяльності. Навчально-методичний посібник / А.Г. Шевцов. – К. : ГЕРБ, 2007. – 288 с.

REFERENCES

- Bernshtejn N.A. O postroenii dvizhenij / N.A. Bernshtejn. – M.: Nauka, 1990. – P. 373.
- Bondar V. I. Special'ne navchannja: zabezpechennja ta realizacija pryncypu rivnyh osvitnih mozhlyvostej. V kn. Reabilitacijna pedagogika na rubezhi HHI st.: / V. I. Bondar. nauk.-metod. Zb-k.: IZMN, 1998. – ch. 1. – P. 71-78.
- Vygotskij L.S. Diagnostika razvitija i pedologicheskaja klinika trudnogo detstva / L.S. Vygotskij. – M. : izd-vo jeksper. defektol. in-ta, 1936. – 238 p.
- Psihopatologija detskogo vozrasta / M.O. Gurevich. – M., 1932. – 288 p.
- Obuhivs'ka A.G. Nauchuvanist' jak diagnostychnyj pokaznyk rozumovogo rozvytku doshkil'nykiv: Avtoref. dys.... kand.. psyhol. nauk.: 19.00.08. // Obuhivs'ka A.G. – K., 1998. – 19 p.
- Ozereckij K.N. Metod massovoj ocenki motoriki u detej i podroستkov / K.N. Ozereckij. – M., 1928. – 77 p.
- Syn'ov V. M. Psyhologo-pedagogichni problemy defektologii' ta penytcenyarii'. Vybrani naukovy prac.: K. : «MP Lesja», 2010. – 779 p.
- Shevcov A.G. Vstup do abilitacii' ta reabilitacii' ditej z obmezhenjami zhyttjedijal'nosti. Navchal'no-metodychnyj posibnyk / A.G. Shevcov. – K. : GERB, 2007. – 288 p.

УДК 371.5

ГЕНДЕРНИЙ МЕТОДОЛОГІЧНИЙ ПІДХІД ЯК УМОВА ПРОФІЛАКТИКИ ДЕВІАНТНОЇ ПОВЕДІНКИ ДІВЧАТ

Парфанович І.І., д. пед. н., професор

*Тернопільський національний педагогічний університет ім. Володимира Гнатюка,
вул. Винниченка, 10, м. Тернопіль, Україна*

parfanovichi@ukr.net

Методологічним підходом до профілактики девіантної поведінки дівчат загальноосвітніх шкіл визначено гендерний як формування особистості на основі визначення гендерних ролей. Розглянуто проблемні питання профілактики девіантної поведінки дівчат через призму історичного аспекту та різних типів презентації дівчат на сучасному етапі. Обґрунтовано, що єдність і взаємозумовленість компонентів профілактичного процесу, спрямованого на покращення соціально-психологічних показників становища і розвитку дівчат, забезпечують гендерну соціалізацію та ідентифікацію.

Ключові слова: дівчата, профілактика девіантної поведінки, гендерний методологічний підхід.

ГЕНДЕРНЫЙ МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЙ ПОДХОД КАК УСЛОВИЕ ПРОФИЛАКТИКИ ДЕВИАНТНОГО ПОВЕДЕНИЯ ДЕВОЧЕК

Парфанович И.И.

*Тернопольский национальный университет им. Владимира Гнатюка,
ул. Винниченка, 10, г. Тернополь, Украина*

parfanovichi@ukr.net

Методологическим подходом к профилактике девиантного поведения девочек общеобразовательных школ, определен гендерный, как формирование личности на основе определения гендерных ролей. Это определяет исследование теоретических положений гендерной педагогики по профилактике девиантного поведения у девочек, через призму исторического аспекта и разных типов презентации девочек на современном этапе. Определено, что единство и взаимообусловленность компонентов профилактического процесса, направленного на улучшение социально-психологических показателей состояния и развития девочек, обеспечивают гендерную социализацию и идентификацию.

Ключевые слова: девочки, профилактика девиантного поведения, гендерный методологический подход.

GENDER METHODOLOGICAL APPROACH AS A CONDITION FOR THE PREVENTION OF GIRLS' DEVIANT BEHAVIOR

Parfanovich I.

Ternopol national pedagogical university V. Gnatuka, Vinnichenko str., 10, Ternopol, Ukraine

parfanovichi@ukr.net

The methodological approaches to the system of girls' deviant behavior prevention that act on different levels on prevention are identified: gender, personality oriented, systematic, synergetic, security and safety, interdisciplinary, institutional, which are provided at different levels of prevention. Methodological approaches were applied while developing the design, implementing and analyzing of schoolgirls deviant behavior prevention. Such approaches can be implemented in practice, if the realities of girls' socialization in various areas and the problem are treated from the socio-pedagogical point of view.

Through the appliance of methodological approach to the prevention of deviant behavior it's defined that gender is a factor of personality identity formation. This approach demands the investigation of gender pedagogics concepts towards the prevention of deviant behavior of girls in secondary school. Problematic issues of prevention of deviant behavior of girls are examined in the light of the historical aspect and presentation of different types of girls today. Proved that the unity and interdependence of the components of prevention activities aimed at improving the social and psychological indicators of status and development of girls, provide socialization and gender identity.

The implementation of socio-pedagogical work of girls' deviant behavior prevention requires optimal choice of socio-pedagogical forms and methods. The attention is on the organization of preventive work in accordance with the differentiation of girls' age: elementary school age, teenage, or adolescence. Theoretical approaches to the explanation of the nature and characteristics of girls' deviant behavior display are analyzed.

Key words: girls, prevention of deviant behavior, gender methodological approach to the prevention of deviant behavior it's.

Актуальність проблеми. Підвищення соціальних ризиків відображається на зниженні фізичного, психічного, духовного здоров'я населення. У зв'язку зі статевими і гендерними особливостями це особливо відчутно щодо осіб жіночої статі, найуразливішими з яких є дівчата, що супроводжується недоліками гендерної ідентифікації, зміщеннями в гендерній соціалізації, набуттям негативного досвіду поведінки. З огляду на сьогоденну актуальність проблеми, підхід до профілактики девіантної поведінки дівчат вимагає перегляду й удосконалення. Традиційні уявлення про відмінності осіб обох статей не можуть пояснити багатьох фактів суспільного життя, зокрема феномену зростання девіантної поведінки серед дівчат. Безумовно, тут мають місце зміщення процесу гендерної ідентифікації, оскільки дівчина як особистість формується під впливом соціалізуючих і десоціалізуючих факторів. Порушення поведінки дівчат проявляються у межах певного соціуму. Соціально-педагогічна позиція потребує дослідження гендерного підходу до профілактики девіантної поведінки дівчат. Гендерний аспект дослідження охоплює соціальну політику держави, масову культуру, спрямованість функціонування соціальних інститутів.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Парадигмальному визначенню соціального виховання дівчат у ХХ ст. приділено значну увагу в багатьох працях науковців. В. Кравцем зазначено: «В умовах недиференційованого підходу до виховання хлопчиків і дівчаток, розмивання кордонів між жіночими і чоловічими соціальними ролями, статева соціалізація здійснюється стихійно, без належної педагогічної уваги, у результаті чого виховання статево рольової поведінки серйозно ускладнюється, а в деяких випадках набуває спотвореного, деструктивного характеру» [3, с. 9]. Цінним для нашого дослідження є визначення вченим дидактичних помилок залежно від статі, вироблення рекомендацій подолання гендерної нерівності в навчально-виховному процесі школи та концептуальних позицій наукових основ гендерної педагогіки з метою подолання проблем гендерності [2, с. 364–398]. Гендерна ідентифікація (ототожнення) – внутрішнє переживання своєї статевої належності, суб'єктивне осмислення та переживання гендерної ролі, уподібнення до неї, своєрідна єдність статевого самоусвідомлення і поведінки [2].

Соціалізація у контексті гендеру – це процес спрямованих і спонтанних впливів на особистість, що допомагає їй засвоїти норми, правила поведінки та установки відповідно до культурних уявлень про роль, становище й призначення статей у суспільстві, робить повноцінним чоловіком чи жінкою і прилучає її до усталеної системи гендерних ролей [3, с. 8]. Деформація гендерної ідентичності формується внаслідок: депривації сімейної взаємодії; синтезу образів маскуліності-фемінності із засобів масової інформації, стосунків із вихователями та вчителями, а також із досвіду міжстатевих взаємин із однолітками; дифузного розщепленням гендерного образу Я [1, с. 7–11]. Тобто, гендерна ідентифікація охоплює розуміння свого Я, стосунків у сімейному колі та соціальні зв'язки.

Мета статті. Однією з основних причин відхилень у поведінці особи вважається неузгодженість між суспільними і її власними гендерними ідеалами, що свідчить про деформацію гендерної ідентифікації, тобто зміщення відбувається на основі невідповідності гендерних ідеалів особи суспільно прийнятним взірцям, еталонам. Гендерна ідентифікація особи формується на основі суспільних і власних гендерних ідеалів, її результатом є реалізація статевої ролі, яка передбачає соціально-психологічну відповідність соціальним нормам, що є предметом розгляду в статті.

Основний зміст. Ставлення до жінки як до берегині роду людського змінилося внаслідок зміни ціннісних орієнтирів у масовій свідомості населення загалом і в уявленнях кожного індивіда зокрема. Знизилася повага до слабкої половини людства як основа міжстатевих стосунків. З іншого боку, на жінок покладено більше обов'язків, бо, окрім сімейних, до них посилено вимоги щодо їхнього соціального статусу, кар'єри, фінансового становища, зовнішнього вигляду. Спостерігається гостра суперечність: дієвість застарілих суспільних стереотипів у ставленні до жінок, їхнього місця у суспільстві і посилення вимогливості щодо їх діяльності, статусу, обов'язків. На фоні загального посилення напруження в суспільстві та внаслідок погіршеного ставлення до жінки, дівчата дедалі більше відчувають вплив таких

негативних факторів на особистісний розвиток. Отже, фактор недостатньої оптимізації гендерної ідентифікації відображається на становищі і самопочутті осіб жіночої статі в суспільстві.

Констатується другорядна роль жінок та великі вимоги до них; широке коло та різноманітність типів репрезентації жінок; невизначеність ролей; недотримання прав жінок у сучасному світі. Досліджено роль і місце жінок в економіці і суспільно-громадському житті країн, соціальні уявлення про призначення чоловіків і жінок, суспільні проблеми жіноцтва, соціальну побудову гендерної ідентичності, особливості життєвого стилю жінок залежно від типу їх гендерної ідентичності, шляхи розвитку жінки як особистості в сучасному суспільстві, зокрема значення освітніх закладів у розвитку жіночої самосвідомості.

Аналіз гендерної соціалізації та ідентифікації дівчат, визначення концептуальних положень щодо профілактики їх девіантної поведінки на сьогоднішньому етапі розвитку суспільства неможливий без урахування менталітету населення, до якого вони належать. Специфіка розвитку української нації диктує високу активність усіх жінок і дівчат.

Визначення становища дівчат і ставлення до них в історичному розрізі дає право зробити такі висновки.

1. Дослідження вчених свідчать про звужене уявлення про роль жінки в суспільстві, окремі вияви протесту з її боку. Тривалий час жінка в суспільстві займала чітко визначене другорядне місце після чоловіка. Проблеми соціального виховання дівчат не виділялися, вони розглядалися або в єдності з проблемами жіноцтва, або дітей як категорій населення. Спрямованість виховання дівчат в основному диктувала церква. У розвитку суспільства до ХХ ст. спостерігалось обмеження в стосунках між хлопцями і дівчатами, що полягало у роздільному навчанні, сфері побуту, суспільній зайнятості.

2. Початок ХХ ст. характеризується як період становлення радянської держави на чітко визначених комуністичних ідеалах. У такому дусі виховувалося підрастаюче покоління. Гендерній проблематиці не надавалося важливого значення. Дівчаток виховували як «будівниць» майбутнього, не відмежовуючи їх гендерних відмінностей від хлопчиків. ХХ ст. диктувало нові вимоги до поведінки особи. Надзвичайно жорсткими стали вимоги до дівчат – майбутніх жінок. У радянський період вони виховувалися як механічний елемент великої суспільної системи комуністичного спрямування. Особистість дівчини, її жіноча сутність підпорядковувалися «великим» ідеалам того часу. Дівчаток виховували в дусі обов'язковості, вимогливості, виконавських якостей, які вони мали проявити в майбутньому на роботі, в сім'ї, серед громадськості.

3. Розпад Радянського Союзу, формування нових держав на його теренах характеризується особливостями в ставленні до поведінкових девіацій, розвитку суспільних цінностей, молодіжних проблем та соціального виховання дівчат. У перехідний період панує невизначене ставлення до дівчат, незрозумілою є їх роль у суспільстві.

4. Сприяння статевій і гендерній ідентифікації в процесі соціалізації дівчат закладається як на загальносуспільному, так і на індивідуальному рівнях, а їх деформація є причиною відхилень у поведінці. Сучасність висуває вимогу підготовки дівчини до виконання не стільки біологічної, скільки гендерної ролі. Це відбувається за умови чіткої акцентуації гендерного підходу до проблемних питань виховання і профілактики поведінкових девіацій. Однак проблемі комплексної системи профілактики девіантної поведінки дівчат не приділено достатньої уваги.

За останні роки в державі посилюються деструктивні процеси, пов'язані зі станом перехідного періоду суспільного розвитку, невизначеністю соціальних норм, погіршенням соціально-демографічних, соціально-економічних процесів. Сьогодні існує диференціація стосовно образу й поведінки дівчини.

Перший – дівчина порядна, скромна, ввічлива, сором'язлива, охайна, лагідна, працююча, цілеспрямована, відповідальна, добра, не має шкідливих звичок, проявляє людяність, любов

до оточення, терпимість. Цей образ репрезентує український ідеал дівчини, сформований багатовіковою культурою народу.

Другий взірць особистості й поведінки – образ ділової дівчини: вона сильна, вольова, стійка, оптимістична, не боїться нічого, мужня, не дає себе образити, наполеглива, готова виконати будь-яку роботу, постояти за себе і за інших, із великою силою духу, прагне знайти своє справжнє «Я», за будь-яких обставин залишається собою, вірна своїм твердим переконанням, поглядам, обраній позиції. Загалом це образ емансипованої, незалежної особи. Цей зразок сформувався на теренах колишньої радянської системи, він посилений жорсткими реаліями сьогодення, коли дівчатам доводиться конкурувати нарівні з особами чоловічої статі. Дівчата йдуть до своєї мети цілеспрямовано і основне завдання вбачають у самореалізації. Проте їхнє особисте життя поставлене на друге місце, і такі дівчата не мають можливості реалізувати себе як жінку, бути коханою і кохати.

Третій взірць сучасної дівчини – секс-символ, еталон сексуальної спокусниці, яка іноді не відмовляє собі у шкідливих звичках; усе її життя, спосіб життя і діяльності підпорядковані пошуку чоловіка-ідеалу. Вона точно знає, чого хоче від життя, має план реалізації своїх мрій, намагається втілити його в життя. Знаряддям у досягненні бажаного є зовнішність, сексуальність, а іноді й хитрість, жорстокість, цинізм, агресивність дівчат. Вони ведуть світське життя, зорієнтовані на заміжжя, стабільність шлюбу, народження і виховання дітей; їх цінності є прагматичними, а про кар'єрне зростання вони не турбуються, оскільки сподіваються у забезпеченні соціального статусу на свого обранця.

Четвертий еталонний тип презентує дівчина з грубим характером, аморальною поведінкою, часто це образ людини «під кайфом», що відображає вживання алкоголю, наркотичних і токсичних речовин, тютюнопаління. Розкута, вільна, незалежна особистість, яка робить те, що їй подобається, має спробувати та уміти все, у тому числі і суспільно неприйнятне. Вона не терпить негативних обставин, агресивна. Для неї характерні відсутність сором'язливості, негативне бачення свого майбутнього, скептичне ставлення до всіх, хто поруч. Вона зухвала, вважає, що тільки таким чином може вижити в сучасних жорстких умовах. У її самосвідомості відсутні моральні цінності. Такі дівчата не мають далекосяжних намірів, мрії їх буденні, у ціннісних орієнтирах панують прагматичність, приземленість, вони дуже часто втрачають соціальні пріоритети.

Окрім того, накладення вище наведених чітко виражених образів створює декілька проміжних варіантів.

Зазначене допомагає сформулювати положення, які лежать в основі профілактики девіантної поведінки дівчат.

1. Традиційні уявлення про відмінності осіб обох статей не можуть пояснити багатьох фактів суспільного життя і зокрема феномену зростання девіантної поведінки серед дівчат. Безумовно, тут мають місце зміщення процесу ідентифікації особи.
2. Констатація гендерної соціалізації індивіда можлива на основі успішного здійснення статевої та гендерної ідентифікації.
3. Гендерний підхід передбачає врахування тих індивідуальних соціально-психологічних відмінностей, які лежать в основі деформації розвитку особи конкретної статі.
4. Гендерна ідентифікація входить в структуру гендерної соціалізації та визначає ставлення до інших і до себе. На її формування впливає багато аспектів: дія соціуму, масова свідомість, традиції, звичаї; стереотипи референтного оточення; гендерні ролі в різних сферах життєдіяльності.
5. Гендерна ідентифікація дівчат передбачає відсутність зміщень у прийнятті статевої ролі, проявах поведінки, що формується на основі правильно сформованих поглядів, світогляду, переконань.

6. Гендерна ідентифікація має прояв у таких основних життєвих сферах дівчини: сімейній, навчально-трудовій, дозвіллевій, інтимно-особистісній. У них вона поводить відповідно до сформованих стереотипів поведінки.

7. Успішність гендерної ідентифікації дівчини залежить від уміння регулювати поведінку. А у випадку деформації – і успішність профілактичного процесу, що потребує постійної корекції поглядів, уявлень, оцінок, переконань дітей.

Висновки. Отже, визначення гендерного підходу до профілактики девіантної поведінки дівчат загальноосвітніх шкіл як методологічного зумовлюється тим, що:

- 1) здійснення профілактики девіантної поведінки має забезпечувати гендерну соціалізацію та ідентифікацію дівчат відповідно до встановлених суспільством моральних і правових норм;
- 2) існує гендерно зумовлена організація функціонування соціальних інститутів із підтримки й допомоги осіб різної статі, що безумовно необхідно враховувати в організації профілактичного процесу школи;
- 3) профілактика девіантної поведінки дівчат загальноосвітніх шкіл повинна мати відмінності від організації цього процесу стосовно хлопців з огляду на статеву приналежність, психолого-педагогічні риси.

Існування невизначеності, суперечностей щодо профілактики девіантної поведінки дівчат сьогодні в Україні зумовлює необхідність сформулювати чітку систему роботи, що зумовлюється методологічними підходами. Єдність, взаємозумовленість компонентів профілактичного процесу, спрямованого на покращення соціально-психологічних показників становища і розвитку дівчат забезпечуються гендерним підходом – теоретичними положеннями гендерної педагогіки щодо профілактики девіантної поведінки дівчат у загальноосвітній школі, розгляд проблемних питань через призму гендерної соціалізації та ідентифікації особи.

Перспективи дослідження. Оскільки труднощі гендерної соціалізації неповнолітніх жіночої статі спричинені деформацією суспільних і виховних процесів, дотримання гендерного підходу як методологічного концепту потребує визначення факторів ризику, які провокують поведінкові девіації, та відповідного застосування дієвих профілактичних заходів, спрямованих на успішну гендерну соціалізацію та ідентифікацію дівчат у сучасному соціумі.

ЛІТЕРАТУРА

1. Кікінеджи О. Гендерна ідентифікація молоді як психолого-педагогічна проблема / О. Кікінеджи // Формування гендерної культури молоді : проблеми та перспективи : зб. матеріалів Всеукр. наук.-практ. конф., (Тернопіль, 30-31 жовтня 2003 р.). – Тернопіль, ТДПУ ім.В.Гнатюка, 2003. – С. 7–11.
2. Кравець В. П. Гендерна соціалізація молодших школярів : навч. посіб. / В. П. Кравець, Т. В. Говорун, О. М. Кікінеджи. – Тернопіль : Навч. книга – Богдан, 2011. – 192 с.
3. Кравець В. П. Статеві соціалізація дітей і підлітків: закономірності та гендерні особливості : [монографія] / В. П. Кравець. – Тернопіль : ТНПУ, 2009. – 476 с.

REFERENCES

1. Kikinedgi O. Genderna identificacia molodi yak psihologo-pedagogichna problema / O. Kikinedgi // Formuvannya gendernoyi kulturu molodi : problemu ta perspektivu : zb. materialiv Vseukr. nayk. - prakt. konf., (Ternopil, 30-31gobtnya 2003 p.). – Ternopil , TDPU im. V. Gnatuka, 2003. – p. 7–11.
2. Kravetch V. P. Genderna socializacia molodshuh shkolyariv : navch. posib. / V. P. Kravetch, T. V. Govoryn, O. M. Kikinedgi. – Ternopil: Navch. knuga – Bogdan, 2011. – 192 p.
3. Kravetch V. P. Stateva socializacia ditej i pidlitkiv: zakonomirnosti ta genderni osoblivoshti : [monografia]. – Ternopil : TDPU, 2009. – 476 p.

РОЗДІЛ 4 – ПРОБЛЕМИ ПЕДАГОГІКИ ВИЩОЇ ШКОЛИ

УДК 376.026:83'25

THE TECHNOLOGY OF SELF-STUDY IN THE LINGUISTS' TEACHING

Koknova T.A., Ph.D. in Pedagogics, Associate Professor

Lugansk National University named after Taras Shevchenko, pl.Gogola,1,Starobilsk,Ukraine

koknovatanya@mail.ru

The author of publication represented the analyses of the modern thoughts about the technology of self-study, didactic facilities which are used during the foreign language teaching. The analysis of foreign and native experience of the use of self-study is carried out in educational space, taking into account mastering the foreign language in the higher establishment. The analysis is carried out in educational space, taking into account features in preparation of prospective specialists in modern requirements. Advantages of self-education are selected; didactic materials are presented in order to form the self-dependence at the decision of professional tasks during teaching in higher establishment.

Key words: foreign languages teaching, the didactic means, the technology of self-study.

ТЕХНОЛОГІЯ САМООСВІТИ В ПРОЦЕСІ ПІДГОТОВКИ ЛІНГВІСТІВ

Кокнова Т.А.

*Державний заклад „Луганський національний університет ім. Тараса Шевченка”
пл. Гоголя, 1, м. Старобільськ, Україна*

koknovatanya@mail.ru

Автором публікації подаються результати проаналізованих сучасних підходів до технології самоосвіти під час вивчення іноземних мов та дидактичні заходи, що сприяють самоосвіті майбутніх лінгвістів. Здійснено аналіз зарубіжного та вітчизняного досвіду використання самоосвіти в навчальному просторі, враховуючи сучасні особливості в підготовці майбутніх спеціалістів. Виділено переваги самоосвіти, представлено дидактичний матеріал та засоби для формування самостійності під час вирішення професійних завдань. Самоосвіта лінгвіста є одним з найважливіших елементів учбового процесу у вищому навчальному закладі, який впливає на засвоєння знань, умінь та навичок. Метою якої є цілеспрямована творча діяльність по розробці та отриманню інформації в індивідуальному порядку. Не дивлячись на те, що самоосвіта залежить від різних факторів, найважливішими залишаються : інтерес до суб'єкта вивчення, пізнавальна необхідність, стабільнівольові прояви, відповідальність. Всі ці якості дають можливість майбутнім лінгвістам бути активними учасниками освітнього процесу та отримувати безпосередній досвід, підкріплений професійними прикладами. Сучасні новації, досвід європейської освіти, стимулює удосконалення українського сучасного навчального простору.

Метою даної статті є узагальнення педагогічного досвіду освоєння технології самостійного вивчення в навчанні іноземної мови, з метою розвитку самостійної особистості.

Ключові слова: технологія самоосвіти, викладання іноземних мов, дидактичні засоби.

ТЕХНОЛОГІЯ САМООБУЧЕННЯ В ПРОЦЕСЕ ПОДГОТОВКИ ЛІНГВІСТОВ

Кокнова Т.А.

*ГУ „Луганский национальный университет им. Тараса Шевченко”,
пл. Гоголя, 1, г. Старобельск, Украина*

koknovatanya@mail.ru

Автором публикации представляются результаты проанализированных современных подходов к технологии самообразования и дидактические средства, которые использованы для содействия самообразованию будущих лингвистов. Осуществлен анализ зарубежного и отечественного опыта использования самообразования в учебном пространстве, учитывая современные особенности в подготовке специалистов. Выделены преимущества самообразования, представлен дидактический материал и средства для формирования

самостоятельности при решении профессиональных задач. Самообразование лингвиста является одним из важнейших элементов учебного процесса в высшем учебном заведении, которое влияет на усвоение знаний, умений и навыков. Целью является целенаправленная творческая деятельность по разработке и получению информации в индивидуальном порядке. Не смотря на то, что самообразование зависит от разных факторов, важнейшими остаются: интерес к субъекту изучения, познавательная необходимость, стабильные волевые проявления, ответственность. Все эти качества дают возможность будущим лингвистам быть активными участниками образовательного процесса и получать непосредственный опыт, подкрепленный профессиональными примерами. Современные новации, опыт европейского образования, стимулирует усовершенствование украинского современного учебного пространства.

Целью данной статьи является обобщение педагогического опыта освоения технологии самостоятельного изучения в обучении иностранному языку, в целях развития самостоятельной личности.

Ключевые слова: дидактические средства, преподавание иностранных языков, технология самообразования.

The Ukrainian tendency to reach the high quality of European education dictates us the need to change the perspectives in the educational process of higher establishment. Recently the main model of mastering English in the sphere of English teaching was the authoritarian teaching model. The main teachers' role in this model was to realize all necessary aims, goals and tasks sequentially. The teacher in this process is supposed to take the main part and the students are to carry out all teacher's instructions in such a way mastering the needed set of knowledge, qualities, skills which are mentioned in the program.

Nowadays this model goes into the past being changed by the model of even cooperation of the teacher and the student. In this case it is highly important to talk about self-study by creating conditions of respect to each other. The student and the teacher absolutely in equal terms in the communicational process; together they can cultivate and posit the aim in order to master English. It creates the strategy and tactics of the teachers' and students' work.

The linguist's self-study work is one of the main elements of the academic process in the higher establishment which influences their knowledge, skills and qualifications. Their work is purposeful creative activity to develop and get knowledge individually. Though, self-educating or increasing knowledge depends on different factors: it is necessary to have interest to the subject, cognitive necessity, stable will-power, organized activities and responsibility; it gives an opportunity to the prospective linguists to be an active members of the academic process and they have a possibility to learn to express their ideas with the help of different examples, which are taken from the professional sphere.

The problem of self-study was the topic of investigation in different scientific branches. It is discussed by pedagogues, acmeologists, psychologists, methodologists, and so on. The most familiar works in this sphere were made by Z. Kalmikova, S. Kashlev, M. Klarin, L. Kondrashova, etc. But nevertheless the urgent Ukrainian necessity to be in trend with the European education stimulates not only to summarize the world's experience in this topic but also takes into account the modern innovations.

That is why the aim of this article is to summarize the pedagogical experience of mastering the technology of self-study in foreign language teaching in order to develop the self-dependent personality. The object matter is the technology of self-study in foreign language teaching; the subject-matter includes the special peculiarities of using self-study working with prospective philologists or translators. The modern scientific fundamental sources serve the main material for this article.

It is natural to form the students' readiness for self-study gradually inserting into the educational process the individual work. In the modern world of a quick technological and informational development it is impossible to teach the students once but for the whole life; but it is highly important to teach them to study during the whole life. The well-known sociologists said E. Basov "...knowledge which has been formed individually by executing adequate difficulties soaks in substantially, than that which has been formed with the teacher" [1, p. 39]. Every student studying

alone can master material, concentrate his attention on it, amass all intellectual recourses, emotions and volition. Beside the fact that the individual work stir up the student's activity, its also has an individual characteristics. The didactic means such as: reminder modes, pointed questions, rules and instructions, grammar reference books, dictionaries and so on can be used by teachers [2, p. 44]. Those highlighted didactic means of managing the individual work help to develop the self-control, which is a deposit of further self-perfection. This self-control means the students' ability to be critical to their knowledge, and, what is also highly important to be stirring. In this case the students should properly understand the algorithm of working individually.

Nowadays the changes in the education and science put new objectives before the higher establishment, which teaches prospective linguists. In this regard, getting education in accordance to the today's social educational sphere is very trendy as well as developing global cognition, thinking, to make scientific conclusions, analyze the scientific progress whether it is necessary, give opportunity to the future linguists to be a subject of his activities. Because only well educated specialist can be a leader of economic, public, social and cultural development of the developing country.

Self-study still has some great advantages when compared to regular schooling: it's open to anyone, of any age, any nationality; any subject of interest can be studied; there is no need to commute to the lessons. Study in the comfort of your own home; even if you go on holidays you don't have to cancel your classes; for that matter, you don't have to make an appointment for classes anyway [3, p. 78]. Study whenever you feel like it; just as you decide what to learn, you also decide how to learn it. Choose the method that works best for you and that you enjoy the most. Choose the course that is most suitable for your purpose. Choose the pace at which you complete it – you won't have to wait for classmates to catch up and if you don't understand something, you can spend as much time on it as you need.

Higher establishments do not give only education, qualification and skills but also establish the individuality of the prospective linguist or philologist. The main aim of the high institution is to upbringing the advanced youth, to increase the human's culture, self-respect and creative thinking, business qualities, self-determination, to train highly educated specialists in the linguistic sphere.

That is why teachers and professors are trying to change the education policy in order to improve the attitudes to the professional training in order to renew the scientific methodical system of education; change methods or types of organization of the in class and out of the class work; reform the pedagogical sciences to eliminate the distance between the advanced educational-scientific experiences and modern public demands; and at last, to analyze the innovations in educational process and increase the importance in maintaining the continuous education in process of the everlasting improving the qualification.

The person, who studies, is able in the case individually to posit the aim and tasks in mastering foreign language and that determines them to use the wide variety of educational means which are used in this sphere [4, p. 15]. Especially it is very popular in the distance and part-time education. Together with the teacher the computer programs of self-study, educational-teaching complex, video-courses, and varied teaching units can be the object of teaching.

Self-study has been defined as “the study of one's self, one's actions, one's ideas, as well as the ‘not self’” [2]. The prominent scholars note that for teacher-researchers, self-study encapsulates a wealth of experience embodied by teachers and their understanding of what teaching is [5, p. 54].

That is why nowadays forming life skills is absolutely necessary. Not all students can work individually, they can't outline the main and interim goals, or to organize their work. It is also very difficult to estimate themselves or to estimate tasks for self-correction. In the literature it is

mentioned that sometimes students need to be more self-discipline, insistence for a systematical work.

The necessity of formation the self-dependence was emphasized by K. Ushinsky, who paid attention to the development of the desire and ability to acquire new knowledge, to stimulate students to “get” the useful information from many sources; then the person shall possess such mental strength that will contribute to lifelong life [5, p. 319].

In order to develop the necessary qualities and abilities M. Yaroshevsky, A. Wasilewska, I. Kudryavtseva propose students to think, explore, search, create, strengthen and gradually increase educational needs and experience a feeling of joy and pleasure [6, p. 275].

Exploring the possibilities of increasing the self-dependence on the basis of educational gaming, it's turned to the scientific and pedagogical literature that highlights the main factors of its development [7, p. 175]:

- a wide verity of use the theoretical and practical knowledge in practical experience;
- an increase of the degree of self-dependence can be achieved not by the teachers' instructions but applying the necessary knowledge and qualities to solute the educational situations and in such a way to self-gain the necessary knowledge and experience;
- while forming the self-dependence during cooperative those who are learning move from forming skills of individual operations to all activities in general;
- the degree of self-dependence grows when will ensure the transition from learning activities in a ready kind of self-discovery individual actions to their systems;
- increase the degree of self-study depends on awareness of the need to master the specific skills to the importance of mastering an integrated structure of educational activity;
- transfer from job reproductive character to creative.

So, the formation of a specialist is effective when the educational process is gradually transited from the reproductive to the creative process. During the reproductive process a person reproduces or repeats already established techniques of conduct and creative type of activity characterized by focus on the creation of something new [8]. The promotion of reproductive methods contribute to creative a person's perception of concrete actions from shared understanding to a clear vision of the whole situation, from a passion to the system of relation.

It is said that the first who paid attention to the process of self-study in foreign language teaching was Gugo Langenstein. He singled out principles according to which he presented some manuals for textual teaching method of translating [9, p. 18].

It is through inquiry that teachers examine the self within the teaching environment and their practices in terms of roles, actions, and beliefs, in order to consider making changes for improvement. Most importantly, the inquiry can be made available for “public critique and dissemination, rather than solely residing in the mind of an individual” [5, p. 34]. Thus “self-study is important not only for what it shows about the self but because of its potential to reveal knowledge of the educational landscape” [9].

In the literature it can be found a lot of examples of self-study by well-known polyglots most of them say that the main source which inspired them to master foreign languages were inner passion, self-dependence in goal-setting, self-reliance on individual strategy is self-education, caring out the constant self-rating and self-correction. It is also important to mention that they worked systematically. Of course the polyglots' methods of learning languages both in academic and extra-curricular study are used in the higher establishment. L. Suhova said that: “In order to master

foreign language you need capability, conditions for a proper education a big desire and life necessary need to learn foreign language” [5, p. 18].

The Hungarian translator Kato Lomb represents her method to learn foreign languages: “Foreign language is like a fort which you need to attack from all sides simultaneously: reading newspapers, listening to the radio, watching movies, attending lectures in foreign language, working on the course book, corresponding, meeting and communicating with the native speakers”. That means the more time you spend with the language the faster you will learn. First of all, it is recommended to students to listen wherever they are listening to. The second, students need to build up their vocabulary noticing words and how they come together as phrases. Read all the time using dictionaries and make own vocabulary lists for review.

If someone is really eager to learn a language a computer is the ideal tool for self-study. Actually, a computer is nothing more than a modern combination of a notebook, a pen, a dictionary, a phone and a fax machine. Without the communicative infrastructure called the Internet or the software to make everything happen, a computer is basically worthless. The diversity of Internet resources combined with ever-improving language-learning software puts e-learning (computer-assisted language learning) within everyone’s reach.

Educational technology includes but is not limited to computers. As applied to learning and teaching, technology spans from the low range (the chalkboard and the old-fashioned bulletin board) to the middle range (overhead projectors, audiotapes and cassette players, videotapes and video players, television, and radio) to the high range (computer-assisted FLT, desk-top publication, intranet, internet, and distance education of many types). Here it will be discussed the issues which are related to some of the most flexible and interesting high range, or new technologies for FL instruction, namely language learning computer software and multimedia, e-mail and the Internet.

It is concurred with the well-known claim that self-study holds the highest possible potential for improving education”. Self-study as an established genre of educational research has grown very fast over the last fifteen years. It was acknowledged as research that could potentially have the greatest impact on students’ education and the transformation of practice. Self-study is a pedagogical methodology that embraces multiple methods of research, while drawing heavily on traditional methods of data collection. Self-study usually transforms those methods by taking them into a new context and using them in ways that often depart from the traditional during the pedagogical process in the higher establishment. These transformations highlight the fact that the role of the student in self-study and the role of the educator are closely connected and generally inseparable, that is why the self-study is centrally concerned with seeking to realise the relationship between the knower and the known.

Self-study as inquiry-guided research must be sufficiently trustworthy for others to be able to find that research both meaningful and potentially generative in relationship to the teachers and the education practices. This trustworthiness can best be achieved by making the data visible and by clearly presenting and illustrating the methods for transforming the data into findings, and the linkages between data, findings, and interpretations. Rather, the particular methods used in self-study emerge as a function of the particular context within which the study is being pursued.

In professional training in the educational establishment the theoretical base of educational, developing and up bringing activities of the linguists during the self-study gives an opportunity to improve their professional content. It is highly effective to prepare the system of tasks, which include the examples from professional life, modeling different situations which require the linguists’ active creativeness, determining the pedagogical conditions of good results improve their ability to work in their prospective fields. This kind of work can develop their professional qualities as intellect, determination, helps to study the necessary content of the curriculum and etc.

Other factors can make establishing the trustworthiness of a self-study somewhat more difficult than is the case with studies using more traditional kinds of qualitative methods. In self-study, the data-generating and data-analysis processes are often mutually interdependent and can even occur simultaneously. In addition, even the practice which is being examined in a self-study can itself evolve during the study. That is important and yet subtle aspects of the researcher's practice as a teacher educator may actually be transformed without conscious awareness, and such transformations may only come to be recognized through post hoc reflections.

Finally, self-study is often conducted collaboratively. In fact, the findings of any given collaborative study depend critically upon who the collaborators are and what they individually and collectively bring to the research process. This is quite different from more traditional research in teacher education where there is an a priori agreement among members of the research team regarding how data will be gathered and analyzed; rigor in this type of research depends upon adhering carefully to that agreement in all its aspects. In self-study, however, rigor, in the sense of maintaining a critical stance towards one's practices, can demand that self-study researchers negotiate, adapt, and change research methods, processes, and even the research questions as the study unfolds.

The main aim of the monitoring prospective linguists by the teachers while making the self-study is to determine their mistakes in time and eliminate them. The self-study work gives good effect when it is monitored regularly and often. The important aspect of the teacher's work in the higher establishment is to monitor the linguists' knowledge, skills and qualifications, their self-checking and using their work in the assessing direction.

The article offers a critical lens through which teacher educators can problematize their practice, seeking insight into the implicit assumptions that may be more influential on those practices than is the propositional understanding these teacher educators have about practice. To sum up it's needed to say that the educational technologies which are used in self-study have a significant potential for language instruction. If used properly, technology can interest and passion learners, provide flexibility of instruction, and develop learners' competence and expertise in certain aspects of language. It can enhance communicative and meaningful language teaching and practice bearing in mind students' cognitive styles, and provide corrective feedback. However, technology cannot magically solve all problems of learning. It's thought that the teacher still has a central role in the educational process. The effectiveness of self-study will depend on how it is employed to meet educational goals for particular kinds of students in specific language learning environment. Teachers should develop competence in designing simple educational tasks and teaching students how to use teaching tools, so that those tools and instructions become a vehicle for meaningful learning. The prospects of the development should be to empower teachers to make intelligent choices, so that their students can learn more effectively through a variety of didactic means and in order to study for the whole life.

REFERENCE

1. Basova N. V. *Pedagogika i prakticheskaya psihologiya : ucheb. posobie* / N. V. Basova. – Rostov n/D. : Feniks, 1999. – 416 p.
2. Bliznyuk O. I. *igri u navchanni inozemnih mov : posib. Dlya vchiteliv* / O. I. Bliznyuk, L. S. Papanov. – K. : Osvita, 1997. – 67 p.
3. *Pedagogika : ucheb. Posobie dlya studentov ped. vuzov i ped. kolledzhey* / pod red. P. I. Pidkasiyogo. – M. : Ped. o-vo Rossii, 1998. – 640 p.
4. *Problemy i nauchnogo tvorchestva v sovremennoy psihologii* / red. M. R. Yaroshevskiy. – M. : Nauka, 1971. – 334 p.

5. Suhova L. V. Perevodchik. Vvedenie v professiyu: kognitivnyiy i kommunikativnyiy trening, samoregulyatsiya : ucheb. Posobie po formirovaniyu prof. vazhnyih kachestv ustnogo perevodchika / L. V. Suhova. – Samara : Samar. gumanit. akad., 2003. – 41 p.
6. Ushinskiy K. Pedagogicheskie sochineniya : v 6 t. / redkol. : M. I. Kondakov (gl. red.) i dr.; APN SSSR. – M. : Pedagogika, 1988– . – T. 2. – 1988. – 492, [2] p., [4] l. il.
7. Yunusova A. A. Metodicheskaya sistema podgotovki studentov po spetsialnosti „perevodchik” v sovremennoy yazykovoy situatsii v Tadzhikistane : avtoref. dis. nasoisk. uchen. step. kand. ped. nauk :spets. 13.00.02 „Teoriya i metodika obucheniya i vospitaniya „Obschaya pedagogika, istoriya pedagogiki i obrazovaniya”/ A. A. Yunusova. – M., 2011. – 21 p.
8. Rubrecht Brian G. Knowing Before Learning: Ten concepts students should understand prior to enrolling in a university translation or interpretation class [Electronic resource] / Brian G. Rubrecht // Translation Journal. – 2005. – Vol. 9. – No. 2. – Access mode : <http://translationjournal.net/journal//32edu.htm>. – Date of treatment: 13.10.10
9. Wilkins J. An essay towards a real character and a philosophical language / John Wilkins. – Bristol : Thoemmes, 2002. – 638 p.

УДК 378.147:81:37.014.6

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНІ ЗАСАДИ ОРГАНІЗАЦІЇ НАВЧАЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ СТУДЕНТІВ

Овсяннікова В.В., к.психол.н., доцент

Запорізький національний університет, вул. Жуковського, 66, Запоріжжя, Україна

pedpsy@yandex.ru

У статті проведено теоретичний аналіз поняття «навчальна діяльність». Навчальна діяльність студентів є свідомим цілеспрямованим процесом формування системи знань і системи умінь, професійно значущих якостей стосовно зовнішніх соціальних вимог. Серед найбільш важливих психологічних особливостей, урахування яких значною мірою визначає успіх навчально-виховної роботи у ВНЗ, автор виділяє психологічну спрямованість особистості студента та пізнавальні психічні процеси. У статті зазначається, що складність навчальної праці обумовлюється тим, що обсяг і зміст навчальної інформації, які повинні опанувати студенти, безперервно збільшуються, у той час, як строки навчання залишаються незмінними.

Ключові слова: навчальна діяльність, студентство, спрямованість, навченість.

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ОРГАНИЗАЦИИ УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СТУДЕНТОВ

Овсянникова В.В.

Запорожский национальный университет, ул. Жуковского, 66, Запорожье, Украина

pedpsy@yandex.ru

В статье проведен теоретический анализ понятия «учебная деятельность». Учебная деятельность студентов является сознательным целенаправленным процессом формирования системы знаний и умений, профессионально значимых качеств в отношении внешних социальных требований. Среди наиболее важных психологических особенностей, учет которых в значительной мере определяет успех учебно-воспитательной работы в вузах, автор выделяет психологическую направленность личности студента и познавательные психические процессы. В статье отмечается, что сложность учебной работы обуславливается тем, что объем и содержание учебной информации, которыми должны овладеть студенты, непрерывно увеличиваются, в то время, как сроки обучения остаются неизменными.

Ключевые слова: учебная деятельность, студенчество, направленность, обученность.

PSYCHO-PEDAGOGICAL BASES OF THE ORGANIZATION OF STUDENTS' LEARNING ACTIVITY

Ovsannikova V.V.

Zaporizhzhya National University, Zhukovskogo str., 66, Zaporizhzhya, Ukraine

pedpsy@yandex.ru

The article deals of the theoretical analysis of the concept of "learning activity". It is determined that the term " learning activity" is rather ambiguous. Being the kind of mental work, it is educational in nature and different from any other activity of specific goals and objectives, the content of the external and internal conditions, the facilities and difficulties, the peculiarities of psychological processes, specific leadership and management. The author examines learning activities as the main form of students' activity which aims at changing oneself as a subject of cognition. Students' learning activity is a conscious purposeful process of formation of system of knowledge, skills, professionally significant qualities. Learning activity has an external structure that consists of such major components as motivation; learning tasks in certain situations in a different form of tasks; training acts; operations. The article describes the psychological and pedagogical basis of the students' learning activity. The author highlights the student's psychological orientation and cognitive mental processes is the most important and determinants the success in educational work. The most important characteristic of a student as a subject of learning activity is its learning ability, which is based at a combination of properties of intelligence, such as generality, awareness, flexibility, resilience, independence of thinking. The article notes that the complexity of academic work is due to the fact that the scope and content of the educational information that should be taught to students, continuously increase, while the training time remains unchanged. All this encourages to search for the new and better ways of organizing the learning and clearer management of learning activity of students. Thus it turns out that the students' learning activity requires a deeply thoughtful, scientifically-based methods of its organization.

Key words: learning activity, students, orientation of learning ability.

Сучасна людська діяльність надзвичайно різноманітна. Це і праця, спрямована на створення матеріальних цінностей, і виховання, і навчання, і науково-дослідна діяльність тощо. Особливе місце в цьому переліку займає розумова праця (розумова діяльність).

Перший крок у розкритті наукових основ розумової праці зробив І. Сеченов. Він уперше підійшов до розуміння поведінки людини, розгляду її праці, у тому числі і розумової, як системи рефлексів. Головний акцент учений робив на виявлення природно-наукового походження усієї довільної, свідомо контрольованої діяльності людини.

Психологи розрізняють три види діяльності: гру, вчення, працю. Навчальна праця – це специфічний вид діяльності, пов'язаний з процесом надбання нових знань, умінь і навичок або зміни старих.

У рамках загальної теорії навчання, основи якої були закладені Л. Виготським, В. Галузінським, В. Давидовим, Д. Ельконіним, Я. Коменським, А. Макаренко, І. Песталоцці, К. Ушинським, сформувалася теорія навчальної діяльності. Актуальність поставлених цією теорією проблем поширюється не лише на школу, стосовно якої вона і була сформульована, але і, що не менш важливо, на навчання у ВНЗ, діяльність студентів. Вивченню різних аспектів навчальної діяльності студентів присвячені праці багатьох відомих педагогів і психологів: А. Алексюка, С. Архангельського, В. Вергасова, С. Зінов'єва, В. Ляудіса та ін.

Метою статті є розкриття психолого-педагогічних основ організації навчальної діяльності студентів.

Поняття «навчальна діяльність» досить неоднозначне. У роботах Д. Ельконіна, В. Давидова, А. Маркової поняття «навчальна діяльність» наповнюється власне діяльнісним змістом і сенсом та співвідноситься з особливим відповідальним ставленням суб'єкта до предмета навчання упродовж усього процесу.

Слід звернути увагу, що в цьому трактуванні «навчальна діяльність» розуміється ширше, ніж тип (вид) діяльності, оскільки поширюється на усі вікові категорії, зокрема на студентство. Навчальна діяльність у цьому сенсі – діяльність суб'єкта з опанування узагальнених способів навчальних дій і саморозвитку в процесі вирішення навчальних завдань, спеціально поставлених викладачем, на основі зовнішнього контролю й оцінки, що переходять у самоконтроль і самооцінку [5, с. 187].

Згідно з Д. Ельконіним, «навчальна діяльність – це діяльність, що має своїм змістом опанування узагальнених способів дій у сфері наукових понять, ... таку діяльність повинні спонукати адекватні мотиви. Ними можуть бути ... мотиви опанування узагальненими способами дій, або іншими словами, мотиви власного зростання, власного вдосконалення» [6, с. 245].

Із сказаного можна зробити висновок, що на відміну від праці взагалі, навчальна діяльність не відноситься до сфери матеріального виробництва. Будучи різновидом розумової праці, вона носить навчально-виховний характер і відрізняється від будь-якої іншої діяльності специфічними цілями і завданнями, змістом зовнішніх і внутрішніх умов, засобами і труднощами, особливостями перебігу психологічних процесів, своєрідністю керівництва і управління.

Вітчизняна педагогіка вищої школи, керуючись вченням про перетворюючу роль праці, виходить з того, що навчальна діяльність не залишається нейтральним процесом. Вона, як і будь-яка інша праця, чинить перетворюючий вплив не лише на соціальне середовище, але і на тих, які самі навчаються. Розвиваючи цю думку, конкретизуючи її, сучасні педагоги і психологи (Б. Ананьєв, І. Бєх, І. Бартенєва, Н. Гузій, А. Кузьмінський, О. Мороз, М. Фіцула та ін.) у своїх дослідженнях доходять висновку про те, що навчальна праця впливає на розвиток свідомості, пізнавальних здібностей і психіки загалом.

У літературі виділяються три основні характеристики навчальної діяльності, що відрізняють її від інших форм навчання: 1) вона спрямована на опанування навчального матеріалу і вирішення навчальних завдань; 2) у ній освоюються загальні способи дій і наукові поняття; 3) загальним способом дії передують вирішення завдань [1, с. 24]. І. Зимня до цих трьох ознак додає ще дві: навчальна діяльність веде до змін у самому суб'єкті; навчальна діяльність змінює психічні властивості і поведінку того, хто навчається [3, с. 54].

Що стосується діяльнісних характеристик навчальної діяльності, то передусім слід підкреслити, услід за Д. Ельконіним, її громадський характер: за змістом, оскільки вона спрямована на засвоєння усіх багатств культури і науки, накопичених людством; за сенсом, бо вона суспільно значуща і оцінюють її суспільно; за формою, оскільки вона відповідає суспільно виробленим нормам навчання і протікає в спеціальних установах, наприклад, у школах, коледжах, інститутах. Як будь-яка інша, навчальна діяльність характеризується суб'єктивністю, активністю, предметністю, цілеспрямованістю, усвідомленістю, має певну структуру і зміст [6].

Аналіз змісту навчальної діяльності починається з визначення її предмета, тобто того, на що вона спрямована: у цьому випадку - на засвоєння знань, опанування узагальненими способами дій, відпрацювання прийомів і способів дій, їх програм, алгоритмів, у процесі чого розвивається той, хто навчається. Це і є її предметом або змістом.

Згідно з Д. Ельконіним, навчальна діяльність не тотожна засвоєнню – вона є її основним змістом і визначається будовою і рівнем її розвитку, в яку засвоєння включене. У той же час навчальна діяльність спрямована на зміну самого суб'єкта, засвоєння ж опосередковує суб'єктні зміни і в інтелектуальному, і в особистому планах, що також входить у предмет навчальної діяльності [6].

Засоби навчальної діяльності, за допомогою яких вона здійснюється, слід розглядати в трьох планах. По-перше – це інтелектуальні дії, які лежать в основі пізнавальної та дослідницької функцій навчальної діяльності: аналіз, синтез, узагальнення, класифікація та ін., без яких жодна розумова діяльність неможлива. По-друге – це знакові, мовні, вербальні засоби, у формі яких засвоюється знання, рефлексується і відтворюється індивідуальний досвід. По-третє – це фонові знання, за допомогою включення до яких нових знань структурується індивідуальний досвід, тезаурус того, хто навчається.

Навчальна діяльність має зовнішню структуру, що складається з таких основних компонентів, як мотивація; навчальні завдання в певних ситуаціях у різних формах завдань; навчальні дії; операції. Кожному з компонентів структури цієї діяльності властиві свої

особливості. У той же час, будучи за природою інтелектуальною діяльністю, навчальна діяльність характеризується тією ж будовою, що і будь-який інший інтелектуальний акт, а саме: наявністю мотиву, плану (задуму, програми), виконанням (реалізацією) і контролем.

Як зазначають М. Дьяченко та Л. Кандибович, навчальна діяльність є системою органічно пов'язаних одна з одною дій. Дія – це структурна одиниця діяльності, яка визначається напрямом на досягнення мети [2, с. 73].

У педагогічній літературі відзначається, що засвоєння навчальних дій може мати різні рівні, основними з яких є репродуктивний і продуктивний. На репродуктивному рівні студент виконує і оцінює дії виконані за інструкцією, або за зразком, у дещо зміненій ситуації здійснює вибір типових способів методом проб і помилок і тощо. На продуктивному рівні студент самостійно ставить завдання на основі співвідношення умов у новій ситуації, розчленовує їх на окремі, шукає нові і нестандартні способи вирішення та ін.

Що стосується психологічних особливостей людини студентського віку, то слід зазначити, що студентський вік – особливий період у житті людини в силу того, що за загальним змістом й за основними закономірностями вік від 18 до 25 років є, скоріше, початковою ланкою в ланцюзі зрілих віків, ніж заключною в ланцюзі періодів дитячого розвитку.

Постановка проблеми студентства як особливої соціально-психологічної й вікової категорії належить психологічній школі Б. Ананьєва. У дослідженнях самого Б. Ананьєва, Ю. Кулюткина, Н. Бордовської та А. Реана, а також у роботах В. Сластьоніна, В. Якуніна та ін. накопичений великий емпіричний матеріал спостережень, наводяться результати експериментів і теоретичних узагальнень по цій проблемі. Дані цих досліджень дозволяють охарактеризувати студента як особливого суб'єкта навчальної діяльності.

За словами І. Зимньої, студентство – це особлива соціальна категорія, специфічна спільність людей, організаційно об'єднаних інститутом вищої освіти [3]. Історично вона з'явилася з часу виникнення перших університетів у XI-XII столітті. Студентство включає людей, які цілеспрямовано, систематично опановують професійними знаннями й уміннями в процесі навчальної праці. Як соціальна група воно характеризується професійною спрямованістю, сформованістю стійкого ставлення до майбутньої професії, які є наслідком правильності професійного вибору, адекватності й повноти уявлення студента про обрану професію.

У соціально-психологічному плані студентство відрізняється найбільш високим освітнім рівнем, найбільш активним опануванням культури й високим рівнем пізнавальної мотивації. У той же час студентство – соціальна спільність, яка характеризується найвищою соціальною активністю й досить гармонічним сполученням інтелектуальної й соціальної зрілості. Урахування цієї особливості студентства лежить в основі відношення викладача до кожного студента як партнера педагогічного спілкування. У контексті особистісно-діяльнісного підходу студент виступає як активний суб'єкт взаємодії, який самостійно організує свою діяльність. Йому властива специфічна спрямованість пізнавальної й комунікативної активності на вирішення конкретних професійно-орієнтованих завдань.

Як відзначає І. Зимня, для характеристики студентства важливо, що цей етап розвитку життя людини пов'язаний з формуванням відносної економічної самостійності, відходом від рідного дому й утворенням власної родини. Студентство – центральний період становлення людини, особистості загалом, прояву найрізноманітніших інтересів. Це час інтенсивної й активної соціалізації людини як майбутнього «діяча», професіонала, що враховується викладачем у змісті, проблематиці й прийомах організації навчальної діяльності й спілкування у вищому навчальному закладі [3, с. 65].

Будучи репрезентантом студентства, студент виступає як суб'єкт навчальної діяльності, що, звичайно ж, визначається мотивами. Два типи мотивів характеризують його навчальну діяльність – мотив досягнення й пізнавальний мотив. Останній – це основа навчально-пізнавальної діяльності. Ця діяльність виникає в проблемній ситуації й розвивається при правильній взаємодії й ставленні студентів і викладачів. У навчанні мотивація досягнення підкоряється пізнавальній та професійній мотивації.

Під час навчання в університеті формується міцна основа професійної діяльності. Засвоєні в навчанні знання, уміння, навички виступають вже не як предмет навчальної діяльності, а як засіб діяльності професійної. Однак результати опитувань показують, що в половини студентів немає мотиву інтересу до професії при виборі ВНЗ. Більше третини студентів не впевнені в правильності вибору або негативно ставляться до майбутньої професії.

Істотним показником студента як суб'єкта навчальної діяльності слугує його вміння виконувати всі види й форми цієї діяльності. Однак результати спеціальних досліджень показують, що більшість студентів не вміють слухати й записувати лекції, конспектувати літературу. У зв'язку з цим перед викладачем стоїть відповідальне завдання формування студента як суб'єкта навчальної діяльності. Однак це припускає й активність самого суб'єкта навчання.

А. Столяренко вважає, що особисті ініціативні зусилля кожного студента з організації та здійснення навчальної діяльності обов'язкові. Це припускає: самомотивування навчання міркуваннями над сенсом життя; уважне вивчення й осмислення мети освіти, втіленої в моделі фахівця-випускника; глибоко зацікавлене ставлення до навчання, до всіх складових освітнього процесу; активна участь не тільки в навчальному процесі, але й у житті ВНЗ; прагнення до плановості в роботі, ритмічності; цілеспрямованість, завзятість, працьовитість, сумлінність, працездатність у подоланні труднощів одержання освіти [4, с. 304].

Виходячи зі сказаного, організація навчальної діяльності неодмінно повинна включати всебічний розвиток особистості студента й надання йому допомоги в здійсненні навчання.

Процес всебічного розвитку особистості складний і специфічний. Специфічність його полягає в тому, що студенти – це не тільки соціальні суб'єкти, що є представниками певної соціальної спільноти людей. Вони в той же час і живі організми з усіма властивими їм фізіологічними й психологічними особливостями. Це означає, що навчальна праця студентів має не тільки соціальну, але й психофізіологічну сутність.

Наші спостереження свідчать про те, що в навчальній діяльності студентів нерідко проявляються небажані явища: зниження працездатності в результаті перевантажень, втрата внутрішньої організованості, втрата впевненості у своїх силах, зсув або втрата мети та ін. Однією з причин прояву подібних явищ є відсутність достатньо раціональної, науково обґрунтованої системи організації навчальної праці студентів.

Відомо, що навколишній світ надзвичайно мінливий. Природно, людина повинна пристосовуватися до всіх змін у навколишній дійсності, виробляти нові зв'язки з урахуванням нових обставин, тобто новий динамічний стереотип. Особливо помітні подібні зміни в умовах студентського життя. Рік за роком збільшується обсяг знань, підсилюється їхня складність, змінюються умови організації навчального процесу тощо. У зв'язку з цим змінюються й вимоги до студентів вищих навчальних закладів, як до людей, що займаються складною розумовою працею. Ці вдосконалювання відбуваються порівняно швидко під впливом постійно прискорюваних процесів диференціації й інтеграції науки, появи нових її галузей, а також під впливом безперервно виникаючої нової техніки й технології сучасного виробництва. Відповідно до усіх зазначених змін значно вдосконалюється мозок, збагачуючись новими рефlekсами вищого порядку.

Можливість таких змін забезпечується дуже важливою властивістю нервової системи – її пластичністю, здатністю пристосовуватися до умов місця, часу, характеру й видів навчальної праці, побутових й інших обставин.

Це, у стислому вигляді, фізіологічні властивості, які лежать в основі організації навчальної праці студентів. Однак вони не вичерпують усіх наукових основ. Навчальна праця студентів має й психологічну сутність.

Зупинимось лише на найбільш важливих, на наш погляд, психологічних особливостях, урахування яких значною мірою визначає успіх навчально-виховної роботи у ВНЗ.

Першою з них є психологічна спрямованість особистості студента. Поняття це означає

складне утворення, що виражається у меті й мотивах поведінки особистості, її потребах, інтересах, ідеалах, переконаннях, тенденціях, установках тощо.

Спрямованість, як справедливо стверджують М. Дьяченко й Л. Кандибович, може бути вузько-особистісною або носити суспільний характер, стійкою або нестійкою. Відповідно до навчальної діяльності студентів найбільшого значення набуває професійна спрямованість – прагнення до успішного оволодіння професією, навичками застосування знань на практиці, у творчості тощо. [2, с. 83].

В основі спрямованості особистості лежать її потреби. Однією з важливих потреб студентів є потреба у спілкуванні, під час якої вони пізнають не тільки інших, але й себе. Ця потреба сприяє встановленню різноманітних зв'язків, розвитку дружби, товариства, стимулює обмін знаннями, думками, настроями, переживаннями й досвідом соціального життя. Але потреби в спілкуванні, як і всі інші, не є постійно заданими. Вони змінюються й удосконалюються. Так, наприклад, духовні потреби студентів найбільш успішно формуються під впливом навчально-виховного процесу, у зв'язку з вимогами до їхньої майбутньої професії, що постійно підвищуються.

Іншою психологічною властивістю, що відіграє більшу роль у навчанні й вихованні студентів, є пізнавальні психічні процеси. До числа найбільш важливих з них психологи відносять відчуття, сприйняття, пам'ять, мислення, мову та ін. Значення їх у навчальній діяльності очевидно вже з того, що без їхньої участі неможливо ані оволодіння науковими знаннями, ані формування переконань, ані здійснення практичних дій.

Найважливішою характеристикою студента як суб'єкта навчальної діяльності є його навченість. У психології навченість трактується з різних позицій, але загальним у змісті цього поняття є те, що це потенційна властивість людини, яка проявляється в різних умовах її життєдіяльності. Навченість психофізіологічно співвідноситься з такою властивістю нервової системи, як динамічність, тобто швидкість утворення тимчасового зв'язку. У широкому значенні цього слова вона може трактуватися як потенційна можливість оволодіння новими знаннями.

Навченість ґрунтується на цілій сукупності властивостей інтелекту, таких, як узагальненість, усвідомленість, гнучкість, стійкість, самостійність мислення.

Складність навчальної праці обумовлюється тим, що обсягі зміст навчальної інформації, якими повинні оволодіти студенти, безперервно збільшуються, у той час, як строки навчання залишаються незмінними. Усе це спонукає шукати нові, більш досконалі шляхи організації навчання й більше чітко керування навчальною діяльністю студентів. Звідси виходить, що навчальна праця студентів вимагає глибоко продуманих, науково обґрунтованих способів його організації. Уже зараз практика показує, що за відсутності такої організації навіть довгі роки навчання в університеті з його величезними можливостями не можуть забезпечити підготовку сучасних фахівців.

Труднощі навчання у вищій школі підсилюються ще й тим, що відбувається не тільки бурхливий процес появи нових знань, але в той же час має місце й надзвичайно швидкий процес їхнього старіння. Тому не можна собі уявити фахівця, який міг би, один раз «вивчивши» науку, не займатися щоденною самоосвітою, не стежити за новою літературою, не використовувати у своїй діяльності останні досягнення науки.

Отже, навчальна діяльність студентів є свідомим цілеспрямованим процесом формування системи знань і системи умінь, професійно значущих якостей стосовно зовнішніх соціальних вимог.

Нами встановлено, що серед найбільш важливих психологічних особливостей, урахування яких значною мірою визначає успіх навчально-виховної роботи у вищому навчальному закладі, є: психологічна спрямованість особистості студента та пізнавальні психічні процеси. Найважливішою характеристикою студента як суб'єкта навчальної діяльності є його навченість.

ЛІТЕРАТУРА

1. Давыдов В.В. Проблемы развивающего обучения (методологический анализ) / В.В. Давыдов. – М. : Высшая школа, 1986. – 124 с.
2. Дьяченко М.И. Психология высшей школы / М.И. Дьяченко, Л.А. Кандыбович. – Мн. : БГУ, 1993. – 320 с.
3. Зимняя И.А. Педагогическая психология / И.А. Зимняя. – М. : Логос, 2000. – 384 с.
4. Столяренко А.М. Психология и педагогика : [учеб. пособ. для вузов] / А.М. Столяренко. – М. : ЮНИТИ-ДАНА, 2001. – 423 с.
5. Фіцула М.М. Педагогіка вищої школи : [навч. посіб.] / М.М. Фіцула. – К. : Академвидав, 2006. – 352 с.
6. Эльконин Д.Б. Избранные психологические труды / Д.Б. Эльконин. – М. : Педагогика, 1989. – 560 с.

REFERENCES

1. Davydov V.V. Problemy razvivajushhego obuchenija (metodologicheskij analiz) / V.V. Davydov. – M. : Vysshaja shkola, 1986. – 124 p.
2. D'jachenko M.I. Psihologija vysshej shkoly / M.I. D'jachenko, L.A. Kandybovich. – Mn. : BGU, 1993. – 320 p.
3. Zimnjaja I.A. Pedagogicheskaja psihologija / I.A. Zimnjaja. – M. : Logos, 2000. – 384 p.
4. Stoljarenko A.M. Psihologija i pedagogika : [ucheb. posob. dlja vuzov] / A.M. Stoljarenko. – M. : JuNITI-DANA, 2001. – 423 p.
5. Ficula M.M. Pedagogika vyshhoi' shkoly : [navch. posib.] / M.M. Ficula. – K. : Akademvydav, 2006. – 352 p.
6. Jel'konin D.B. Izbrannye psihologicheskie trudy / D.B. Jel'konin. – M. : Pedagogika, 1989. – 560 p.

УДК 378.03.(045)

ВПРОВАДЖЕННЯ ПЕДАГОГІЧНОЇ ТЕХНОЛОГІЇ ЯК СКЛАДОВОЇ ВИХОВАННЯ ЗАГАЛЬНОЛЮДСЬКИХ ЦІННОСТЕЙ У СТУДЕНТІВ КЛАСИЧНОГО УНІВЕРСИТЕТУ

Осіпцов А.В., к.пед.н., доцент

*Маріупольський державний університет, просп. Будівельників, 129а,
м. Маріуполь, Донецька обл., Україна*

osipcov_andrey@mail.ru

У статті викладено організаційно-гносеологічні основи експериментальної діяльності, які дозволяють обґрунтувати науково-методичне забезпечення педагогічної технології виховання загальнолюдських цінностей у студентів класичного університету. Особлива увага приділяється засадам експериментальної діяльності, які забезпечили дослідницьку функцію формуючого експерименту. Розглянута і проаналізована міждисциплінарна діяльність, що спрямовувалася на розбудову інноваційної педагогічної системи відкритого типу та на обґрунтування її структурно-функціональних компонентів, ієрархічності та емерджентності, механізмів керованої зміни аксіологічної структури особистості суб'єкта вищої професійної освіти відповідно до теоретичної моделі цього явища.

Ключові слова: студенти, загальнолюдські цінності, професійна освіта, особистість, духовність, виховання, освіта.

ВНЕДРЕНИЕ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ТЕХНОЛОГИИ КАК СОСТАВЛЯЮЩЕЙ ВОСПИТАНИЯ ОБЩЕЧЕЛОВЕЧЕСКИХ ЦЕННОСТЕЙ СТУДЕНТОВ КЛАССИЧЕСКОГО УНИВЕРСИТЕТА

Осипцов А.В.

*Мариупольский государственный университет,
просп. Строителей, 129а, г. Мариуполь, Донецкая обл., Украина*

osipcov_andrey@mail.ru

В статье изложены организационно-гносеологические основы экспериментальной деятельности, которые позволяют обосновать научно-методическое обеспечение педагогической технологии воспитания общечеловеческих ценностей у студентов классического университета. Особое внимание уделяется основам экспериментальной деятельности, которая обеспечила исследовательскую функцию формирующего эксперимента. Рассмотрена и проанализирована междисциплинарная деятельность, которая направлена на развитие инновационной педагогической системы открытого типа и в обоснование ее структурно-функциональных компонентов, иерархичности и эмерджентности, механизмов управляемого изменения аксиологической структуры личности субъекта высшего профессионального образования в соответствии с теоретической модели этого явления.

Ключові слова: студенти, общечеловеческие ценности, профессиональное образование, личность, духовность, воспитание, образование.

IMPLEMENTATION OF PEDAGOGICAL TECHNOLOGY AS A COMPONENT OF UPBRINGING OF HUMAN VALUES IN STUDENTS OF CLASSICAL UNIVERSITY

Osipsov A.V.

Mariupol State University, Stroiteley av., 129a, Mariupol, Donetsk region, Ukraine

osipcov_andrey@mail.ru

The article presents organizational and gnoseological bases of experimental activities that allow to justify scientific methods of providing of teaching technology of upbringing of human values in students of classical university.

The main purpose of the article is to study the conceptual bases of theoretical model of upbringing of human values in students of classical university, the results of ascertaining and forming experiments that were organized and held in conditions of educational activity in MSU. The principles of experimental activities were stated which provided the research function of formative experiment. Interdisciplinary activities has considered and analyzed that was aimed at developing of innovative open type pedagogical system and on the basis for its structural and functional components, hierarchy and emergency, mechanisms of controlled changes of axiological structure of personality of the subject of higher professional education in accordance with the theoretical model of this phenomenon. Organizational, theoretical and experimental nature of the study was implemented in four chronologically defined stages. Staged structure of the research was implemented on the basis of modern and adequate research methods recommended by such famous scientists in the field of pedagogy, psychology, social pedagogy, theory of values, theory and methodology of education, as V. Arshinov, V. Bezduhov, S. Bubnova, M. Goncharenko, N. Kuzmina, V. Myheyev, V. Sopov, L. Sokhan, V. Tyuhtin, H. Hekhaufen, G. Shevchenko, V. Yasvyn that convincingly demonstrate on the theoretical, methodological and experimental levels the need for an integrated approach to the study of human personality, patterns, psychological, educational, social and cultural conditions of his upbringing.

Implementation of organizational and experimental conditions of research made it possible to realize efficiently the pedagogical design of educational, interactive and structured technology of upbringing of human values in the students of classical university.

Key words: students, human values, professional education, personality, spirituality, upbringing, education.

Постановка проблеми. Розбудова сучасної незалежної України спонукала до нового бачення розвитку її духовного, морально-етичного, інтелектуального та професійно-трудоного потенціалу, прискорила зміни в свідомості людини, в суспільному житті, що, цілком закономірно, актуалізувало складні аксіологічні, праксіологічні, психолого-педагогічні проблеми функціонування національної системи освіти й виховання підростаючого покоління взагалі та, особливо, вищої професійної освіти на рівні класичних університетів України. Обрана нами означена проблема наукового дослідження є складовою комплексних програм «Духовний та пізнавальний розвиток особистості», що досліджується в рамках наукової діяльності Маріупольського державного університету (далі – МДУ), та програми науково-дослідної роботи Інституту духовного розвитку людини

Східноукраїнського національного університету імені Володимира Даля «Духовність особистості: методологія, теорія і практика».

Аналіз останніх досліджень і публікацій. В Україні відбулися значні зміни в політичному, соціально – економічному, культурному житті, які привели до певної девальвації цінності праці, загальнолюдських цінностей які дійсно несуть людині радість і естетичну та морально – етичну насолоду, цінність, можливість соціально – ціннісної самоактуалізації та самореалізації. У зв'язку з цим узагальненням такі відомі вчені в галузі теорії та методики виховання, теорії цінностей особистості, як І. Бех, В. Брожек, М. Васильєва, В. Григоренко, А. Єфремов, О. Заболотська, І. Зязюн, О. Кіяшко, А. Осіпцов, В. Семиченко, Л. Сохань, М. Роганова, Г. Шевченко, аргументовано зазначають, що соціально-культурна ситуація у сучасній Україні сприймається як певна духовна та морально-етична небезпека для суспільства, коли його члени не беруть активної участі у творенні матеріальних, духовних, соціальних та культурних цінностей, а є тільки їх споживачами. У контексті викладеного особливої актуальності набувають аксіологічні погляди Г. Шевченко, яка аргументовано доводить, що споживацькі погляди, ціннісні орієнтації, домінування матеріальних цінностей в особистості не може слугувати основою для формування її духовних, соціально-ціннісних, морально-етичних, культурних потреб, аксіологічного бачення світу, гуманістичного ставлення до людей, результатів своєї професійно-трудової діяльності.

Виділення невирішених раніше частин загальної проблеми. В сучасних умовах особливо актуалізується ця соціально-культурна проблема на рівні діяльності класичних університетів України, в умовах яких молоді люди соціально-ціннісно самовизначаються, формують духовно-естетичні, морально-етичні, громадянські, професійно-трудова ознаки особистості. Навчання у вищому закладі освіти – це стан освіти, виховання, соціальної ідентифікації, коли молода людина здійснює свідомий вибір життя у відповідності до морально-етичних, духовно-естетичних та фахових ідеалів

Формулювання цілей статті. Мета й основне завдання роботи полягає у дослідженні концептуальних основ, теоретичної моделі виховання загальнолюдських цінностей у студентів класичного університету, результатів констатувального та формувального експериментів, які були організовані та проведені в умовах освітньо-виховної діяльності МДУ.

Виклад основного матеріалу дослідження. Педагогічний формувальний експеримент ми здійснювали за допомогою експериментального проектування педагогічної технології виховання загальнолюдських цінностей у студентів класичного університету, соціально-педагогічних умов її ефективного впливу на суб'єкта вищої професійної освіти. Організаційні засади формувального педагогічного експерименту базувалися на низці наступних гносеологічних дій:

- філософсько-педагогічне визначення загальнолюдських цінностей, їх сутності та структури;
- психолого-педагогічне визначення мети навчально-виховного процесу, спрямованого на виховання загальнолюдських цінностей, у студентів класичного університету, розбудова його теоретичної моделі та обґрунтування критеріальної бази дослідження;
- обґрунтування структури інноваційного освітньо-виховного середовища вищого навчального закладу як ефективного соціального простору, ефективної реалізації педагогічних технологій та психолого-педагогічних умов продуктивного виховання загальнолюдських цінностей у студентів класичного університету;
- проведення констатувального експерименту, результати якого дозволили на інформаційно-метричному рівні зафіксувати наявність педагогічної проблеми виховання загальнолюдських

цінностей у студентів класичного університету, встановити рівень сформованості цього аксіологічного явища;

- логіко-когнітивне визначення та психолого-педагогічне обґрунтування структури педагогічної технології виховання загальнолюдських цінностей у студентській молоді на рівні оптимальних інтерактивних, суб'єкт \leftrightarrow суб'єктних та самостійних форм організації професійної освіти (цільові, ціннісні, технологічні, організаційно-управлінські, інструментальні, процесуальні, мотиваційно-потребнісні, соціалізуючі аспекти тощо), на засадах яких формується особистість майбутнього фахівця;

- встановлення шляхом психолого-педагогічної діагностики вихованості загальнолюдських цінностей у студентів класичного університету рівня ефективності експериментальної педагогічної технології виховання вищезазначеного феномену.

Викладені гносеологічні засади нашої експериментальної діяльності забезпечувалися дослідницькою функцією формуючого експерименту, яка у повному обсязі реалізувалася за умови [3, с. 284–285]:

- нашого активного впливу на особистість студента класичного університету, який передбачав в процесі формувального експерименту виховання загальнолюдських цінностей у студентів та системне врахування їх індивідуальних особливостей;

- експериментального впливу педагогічної технології вищезазначеної спрямованості, який базувався на системному врахуванні сутності особистості студентів (I-й – V-й курси навчання), закономірностей їх розвитку, фахової освіти, ціннісних орієнтацій в суспільному житті, на засадах яких в умовах формувального експерименту здійснювалися цілеспрямовані зміни, виховання загальнолюдських цінностей в духовно-етичній структурі суб'єктів дослідження;

- базової організаційно-гносеологічної характеристики формувального експерименту, якою була системна єдність поведінки, освітньо-виховної діяльності студентів і процесів формування їх особистості; при цьому вони усвідомлювали, що формування морально-етичної культури, вчинків, дій, поведінки людини в цілому є вихованням її особистісних цінностей, духовних, соціальних орієнтацій.

Отже, викладені організаційно-гносеологічні умови формувального експерименту доводять, що він здійснювався за допомогою експериментального проектування педагогічної технології та її впровадження в інтерактивно структуроване освітньо-виховне середовище класичного університету, яке створювало природні умови виховання загальнолюдських цінностей у студентів вищого навчального закладу вищезазначеного типу.

Організаційно-гносеологічні засади формування експерименту включили низку спеціальних принципів (гуманізму, педагогічного оптимізму, об'єктивності, науковості, системності, емерджентності, детермінізму, розвитку, єдності свідомості, самосвідомості й поведінки, діяльності, індивідуального та особистісного підходу до суб'єкта експериментального виховання), які відображають та регламентують логіку нашого дослідження.

За результатами констатуючого експерименту ми сформували низку контрольних та експериментальних груп студентів I-го – V-го курсів навчання:

- I-й курс навчання: контрольна група (КГ) численністю 200 осіб, експериментальна група (ЕГ) кількістю 578 осіб;

- II-й курс навчання: контрольна група у складі 300 осіб, експериментальна група кількістю 592 особи;

- III-й курс навчання: контрольна група у складі 200 осіб, експериментальна група нараховувала 343 особи;

- IV-й курс навчання: контрольна група включала 250 осіб, експериментальна група – 645 осіб;

- V-й курс навчання: контрольна група складалася з 300 осіб, експериментальна група нараховувала 655 осіб.

Контрольна та експериментальні групи за критерієм достовірності відмінностей Вілкоксона-Манна-Уїтні [7] укомплектовані як однорідні.

Студенти контрольної та експериментальної груп освітньо-виховну діяльність здійснювали за розкладом навчального процесу факультетів Маріупольського державного університету у тій кількості, яка була запланована кафедрами. Позааудиторні форми виховної діяльності студентів теж здійснювалися за розкладом факультетів у запланованому обсязі. Студенти контрольних груп здійснювали навчально-виховну діяльність за традиційним змістом навчальних програм та навчально-методичних комплексів дисциплін їх фахової підготовки, залишався для них і традиційний зміст позааудиторних виховних занять. Студенти експериментальних груп при тій самій кількості навчальних та позааудиторних виховних занять отримували вплив педагогічної технології формування загальнолюдських цінностей, які впроваджувалися в освітньо-виховне середовище вищого навчального закладу поетапно.

Викладачі кафедр університету у кількості 211 осіб виконували функції експертів ефективності експериментальної педагогічної технології виховання загальнолюдських цінностей у студентів класичного університету. З них 54 мали науковий ступінь доктора наук (різної наукової спеціальності), професора та 154 особи – ступінь кандидата наук і вчене звання доценту (різних наукових спеціальностей). В умовах формувального експерименту, який здійснювався протягом 2013–2015 років, 80% професорсько-викладацького складу МДУ приймали участь в експериментальному впровадженні педагогічної технології виховання загальнолюдських цінностей у студентів вищезазначеного вищого навчального закладу. У зв'язку з організацією формувального експерименту на базі МДУ 201 викладач опанував у формі пропедевтичної підготовки експериментальну педагогічну технологію виховання загальнолюдських цінностей у студентів університету. Інноваційні елементи та технологію в цілому викладачі використовували як в особистісних навчально-виховних курсах фахової підготовки студентів певного курсу навчання, так і в умовах позааудиторних занять та заходів виховання загальнолюдських цінностей у майбутніх фахівців.

Отже, організаційна, теоретична та експериментальна сутність дослідження була реалізована у наступні чотири хронологічно визначені етапи:

- I-й етап (2010–2011 рр.) забезпечив системний аналіз сучасних теоретичних, методологічних засад проблеми виховання загальнолюдських цінностей у студентів класичного університету. В умовах цього етапу була досліджена феноменологія загальнолюдських цінностей у філософському, соціальному, педагогічному та психологічному дискурсі; сформульована теоретична і методологічна передумова дослідження вищезазначеного феномену; визначена сутність та структура системи загальнолюдських цінностей;

- II-й етап (2011–2012 рр.) забезпечив формування концептуальних основ виховання загальнолюдських цінностей у студентів класичного університету, які включали: визначення культурних детермінант сучасної освіти; обґрунтування теоретичної моделі виховання цього феномену у студентів вищого навчального закладу; розробку критеріальної бази дослідження сформованості загальнолюдських цінностей у студентської молоді; обґрунтування системи закономірностей, принципів, психолого-педагогічних умов продуктивного виховання вищезазначених цінностей у суб'єкта вищої професійної освіти;

- III-й етап (2013–2014 рр.) забезпечив аналіз сучасного стану виховання загальнолюдських цінностей у студентів класичного університету. Завданнями етапу були: структурування освітньо-виховного середовища університету як відкритої педагогічної системи виховання

загальнолюдських цінностей у його студентів; розробка психолого-педагогічної методики діагностики вихованості загальнолюдських цінностей у суб'єкта вищої професійної освіти; реалізація констатувального експерименту, що спрямовувався на дослідження стану вихованості загальнолюдських цінностей у студентів класичного університету, їх ціннісних орієнтацій з метою визначення системоутворюючого фактору системи виховання вищезазначеного феномену, проективної розробки його інноваційної педагогічної технології;

- IV-й етап (2014–2015 рр.) забезпечив реалізацію формульованого експерименту який включав: організацію та його етапне планування; обґрунтування науково-методичного забезпечення, етапного контролю ефективності педагогічної технології виховання загальнолюдських цінностей у студентів вищого навчального закладу; обґрунтування системних атрибутів педагогічної технології вищезазначеного спрямування; обґрунтування етапів впливу педагогічної технології в освітньо-виховному (соціокультурному) інтерактивно структурованому середовищі університету (мотиваційно-підготовчий, мотиваційно-формулюючий, мотиваційно-рефлексивний етапи). В завершальній фазі цього етапу здійснили: аналіз; когнітивно-логічну інтерпретацію емпіричних результатів дослідження; їх узагальнення та формулювання висновків і рекомендацій щодо впровадження в освітньо-виховну практику.

Організаційно-гносеологічна сутність етапної структури дослідження реалізовувалася протягом 2010–2015 рр. на основі сучасних та адекватних методів дослідження, що рекомендовані такими відомими вченими в галузі педагогіки, психології, соціальної педагогіки, теорії цінностей, теорії та методики виховання, як В. Аршинов [1], В. Бездухов [2], С. Бубнова [4], М. Гончаренко [5], Н. Кузьміна [6], В. Михеєв [7], В. Сопов [8], Л. Сохань [9], В. Тюхтін [10], Х. Хекхаузен [11], Г. Шевченко [12–14], В. Ясвин [15], R. Rommatveit [16], які переконливо доводять на теоретичному, методологічному та експериментальному рівнях необхідність комплексного підходу в дослідженні людської особистості, закономірностей і психолого-педагогічних, соціально-культурних умов її виховання. При цьому вищезазначені науковці аргументовано наголошують, що такий методологічний підхід обумовлений положеннями концепції комунікативної сутності особистості, яка полягає у важливості соціальної ситуації, що детермінує її мислення, ціннісні орієнтації, поведінку, діяльність, соціально-ціннісне самовизначення та самореалізацію. У зв'язку з викладеною аргументацією реалізація етапів дослідження здійснювалася шляхом використання наступних методів:

- теоретичні методи: метод системного та концептуально-порівняльного аналізу, за допомогою якого сутнісно та структурно зіставлялися наявні в філософській, психологічній і соціально-педагогічній літературі теоретичні підходи до визначення й обґрунтування теоретичної моделі, концептуальної основи виховання системи загальнолюдських цінностей у студентської молоді; метод структурно-системного аналізу аксіологічних систем, застосування якого дало змогу визначити сутність, структуру феномену загальнолюдських цінностей у студентів класичного університету, побудувати прогностичну модель «студент класичного університету – носій загальнолюдських цінностей», а також виявити закономірності та систематизувати принципи виховання цих цінностей у студентської молоді; метод моделювання, який дозволив проективно побудувати візуалізовані моделі, гносеологічні образи інноваційного освітньо-виховного середовища університету, його інтерактивної педагогічної технології цілеспрямованого виховання загальнолюдських цінностей у студентів класичного університету; метод мисленого (уявного) експерименту, що на різних етапах дослідження та практичного впровадження експериментальної технології дозволяв студентам експериментальних груп здійснювати самооцінку, самоаналіз, критично-конструктивну рефлексію проміжних результатів і висновків, профілактику освітньо-виховних фрустрацій;

- емпіричні методи: психолого-педагогічна методика діагностики вихованості загальнолюдських цінностей за поведінково-когнітивним, поведінково-аксіологічним,

поведінково-праксіологічним та поведінково-мотиваційним критеріями, які забезпечили визначення ціннісних орієнтацій студентів класичного університету на рівні співвідношення «цінності-цілі» та «цінності-засоби» в професійній освіті; констатувальний та формувальний педагогічні експерименти щодо ефективності впровадження педагогічної технології виховання вищезазначеного аксіологічного феномену; методи спостереження, анкетування, тестування, бесіди, реєстрація емпіричних результатів, самооцінки та оцінки експертів, аналіз планів виховної роботи факультетів МДУ, індивідуальних планів професорсько-викладацького складу кафедр МДУ; також на кожному етапі дослідження отримані емпіричні данні опрацьовувалися з метою їх теоретичної інтерпретації методами математичної статистики.

Викладені організаційні та експериментальні умови дослідження, логіка його реалізації дозволили продуктивно здійснити педагогічне проектування педагогічної, інтерактивно-структурованої технології виховання загальнолюдських цінностей у студентів класичного університету, яке в межах нашого дослідження реалізовувалося як системно організована міждисциплінарна діяльність, що спрямовувалася на розбудову інноваційної педагогічної системи відкритого типу, на обґрунтування її структурно-функціональних компонентів, ієрархічності та емерджентності, механізмів керованої зміни аксіологічної структури особистості суб'єкта вищої професійної освіти відповідно до теоретичної моделі цього явища.

Організаційно-гносеологічна сутність експериментальної діяльності включала практичне впровадження в освітньо-виховне середовище педагогічної технології виховання загальнолюдських цінностей у студентської молоді, її корегування на основі оцінки реальних результатів стану когнітивного, аксіологічного, праксіологічного, мотиваційно-потребнісного компонентів цієї аксіологічної системи. Експериментальна діяльність при цьому за змістом носила вірогідний характер, а за методами дослідження – модельно-гіпотетичний, і мала системні ознаки соціально-педагогічних та аксіолого-праксіологічних ситуацій, які викликали потужну особистісну детермінованість, що виключала в ідеалі будь-яку редукацію (спрощена уява, суб'єктивна інтерпретація) учасників педагогічного експерименту.

Висновки з дослідження та перспективи подальших розвідок у цьому напрямі.

Отже, викладені організаційно-гносеологічні основи експериментальної діяльності дозволяють обґрунтувати науково-методичне забезпечення педагогічної технології виховання загальнолюдських цінностей у студентів класичного університету, яке впливає з цілісного підґрунтя методологічних засад дослідження, що включають його концептуальні положення, методи, психолого-педагогічні умови, принципи, закономірності, детермінанти виховання загальнолюдських цінностей у студентів класичного університету.

Перспективи подальших пошуків у напрямі даного дослідження буде спрямовано на пошук науково-методичного забезпечення педагогічної технології виховання загальнолюдських цінностей у студентської молоді.

ЛІТЕРАТУРА

1. Аршинов В. И. Идеи синергетики и теория воспитательных систем / В. И. Аршинов, М. Ю. Усманова // Моделирование воспитательных систем: теория – практике : сб. науч. ст. / под ред. Л. И. Новиковой, Н. Л. Селивановой. – Москва : Изд-во РОУ, 1995. – С. 39–45.
2. Бездухов В. П. Нравственно-ценностная сфера студента: диагностика и формирование : моногр. / В. П. Бездухов, Т. В. Жирнова. – Москва : Моск. психол.-соц. ин-т, 2008. – 202 с.
3. Бех І. Д. Виховання особистості : підруч. для студентів вищих навч. закладів / І. Д. Бех. – Київ : Либідь, 2008. – 848 с.

4. Бубнова С. С. Методика диагностики индивидуальной структуры ценностных ориентаций личности / С. С. Бубнова // Методы психологической диагностики / под ред. А. Н. Воронина. – Москва, 1994. – Вып. 2. – С. 144–157.
5. Діагностичні підходи до визначення стану духовного і морального здоров'я особистості : навч. посібник для проведення практ. занять / уклад. М. С. Гончаренко, Е. Т. Карачинська, В. Є. Новікова. – Харків : ХНУ ім. В. Н. Каразіна, 2006. – 157 с.
6. Кузьмина Н. В. Методы системного педагогического исследования / Н. В. Кузьмина. – Ленинград : ЛГУ, 1980. – 172 с.
7. Михеев В. И. Моделирование и методы теории измерений в педагогике : науч.-метод. пособие / В. И. Михеев. – Москва : Высш. шк., 1987. – 200 с.
8. Сопов В. Ф. Морфологический тест жизненных ценностей: руководство по применению / В. Ф. Сопов, Л. В. Карпушина ; ред. Б. М. Петров, И. Н. Сидоров. – Самара : СамИКП, 2002. – 56 с. – (Библиотека практического психолога).
9. Сохань Л. В. Искусство жизнетворчества Предназначение. Жизнетворчество. Судьба: Социологические очерки, социально-психологические эссе, интервью, глоссарий / Л. В. Сохань. – Киев : Издат. дом Дмитрия Бураго, 2010. – 576 с.
10. Тюхтин В. С. Отражение, системы, кибернетика / В. С. Тюхтин. – Москва : Наука, 1972. – 256 с.
11. Хекхаузен Х. Мотивация и деятельность / Х. Хекхаузен. – 2-е изд. – Санкт-Петербург : Питер ; Москва : Смысл, 2003. – 860 с. – (Серия «Мастера психологии»).
12. Шевченко Г. П. Естетичне виховання у вищих навчальних закладах України у сучасний період / Г. П. Шевченко, Х. М. Джабер. – Луганськ : Вид-во СНУ ім. В. Даля, 2004. – 208 с.
13. Шевченко Г. П. Образне мислення і процес його формування у студентської молоді / Г. П. Шевченко, Н. В. Фунтікова. – Луганськ : Вид-во СНУ ім. В. Даля, 2010. – 188 с.
14. Шевченко Г. П. Духовність і цінності життя / Г. П. Шевченко // Духовність особистості: методологія, теорія, практика : зб. наук. пр. – 2004. – Вип. 5. – С. 3–15.
15. Ясвин В. А. Образовательная среда: от моделирования к проектированию / В. А. Ясвин. – 2-е изд., испр. и доп. – Москва : Смысл, 2001. – 366 с.
16. Rommatveit R. Words meaning and messages. Theory and Experiments in psycholinguistics / R. Rommatveit. – New York, 2003. – 351 p.

REFERENCES

1. Arshinov V. I. Idei sinergetiki i teorija vospitatelnyh sistem / V. I. Arshinov, M. Ju. Usmanova // Modelirovanie vospitatelnyh sistem: teorija – praktike : sb. nauch. st. / pod red. L. I. Novikovej, N. L. Selivanovoj. – Moskva : Izd-vo ROU, 1995. – P. 39–45.
2. Bezduhov V. P. Nравstvenno-cennostnaja sfera studenta: diagnostika i formirovanie : monogr. / V. P. Bezduhov, T. V. Zhirnova. – Moskva : Mosk. psihol.-soc. in-t, 2008. – 202 p.
3. Bekh I. D. Vychovannia osobystosti : pidruch. dlia studentiv vyshchych navch. zakladiv / I. D. Bekh. – Kyiv : Lybid, 2008. – 848 p.
4. Bubnova S. S. Metodika diagnostiki individualnoj struktury cennostnyh orientacij lichnosti / S. S. Bubnova // Metody psihologicheskoy diagnostiki / pod red. A. N. Voronina. – Moskva, 1994. – Vyp. 2. – P. 144–157.

5. Diahnostychni pidkhody do vyznachennia stanu dukhovnoho i moralnoho zdorovia osobystosti : navch. posibnyk dlia provedennia prakt. zaniat / ukhad. M. S. Honcharenko, E. T. Karachynska, V. Ye. Novikova. – Kharkiv : KhNU im. V. N. Karazina, 2006. – 157 p.
6. Kuzmina N. V. Metody sistemnogo pedagogicheskogo issledovanija / N. V. Kuzmina. – Leningrad : LGU, 1980. – 172 p.
7. Miheev V. I. Modelirovanie i metody teorii izmerenij v pedagogike : nauch.-metod. posobie / V. I. Miheev. – Moskva : Vyssh. shk., 1987. – 200 p.
8. Sopov V. F. Morfologicheskij test zhiznennyh cennostej: rukovodstvo po primeneniju / V. F. Sopov, L. V. Karpushina ; red. B. M. Petrov, I. N. Sidorov. – Samara : SamIKP, 2002. – 56 p. – (Biblioteka prakticheskogo psihologa).
9. Sohan L. V. Iskusstvo zhiznetvorchestva Prednaznachenie. Zhiznetvorchestvo. Sud'ba: Sociologicheskie ocherki, social'no-psihologicheskie jesse, interv'ju, glossarij / L. V. Sohan. – Kiev : Izdat. dom Dmitrija Burago, 2010. – 576 p.
10. Tjuhtin V. S. Otrazhenie, sistemy, kibernetika / V. S. Tjuhtin. – Moskva : Nauka, 1972. – 256 p.
11. Hekhauzen H. Motivacija i dejatel'nost' Motivacija i dejatel'nost' / X. Hekhauzen. – 2-e izd. – Sankt-Peterburg : Piter ; Moskva : Smysl, 2003. – 860 p. – (Serija «Mastera psihologii»).
12. Shevchenko H. P. Estetychne vykhovannia u vyshchych navchalnykh zakladakh Ukrainy u suchasnyi period / H. P. Shevchenko, Kh. M. Dzhaber. – Luhansk : Vyd-vo SNU im. V. Dalia, 2004. – 208 p.
13. Shevchenko H. P. Obrazne myslennia i protses yoho formuvannia u studentskoi molodi / H. P. Shevchenko, N. V. Funtikova. – Luhansk : Vyd-vo SNU im. V. Dalia, 2010. – 188 p.
14. Shevchenko H. P. Dukhovnist i tsinnosti zhyttia / H. P. Shevchenko // Dukhovnist osobystosti: metodolohiia, teoriia, praktyka : zb. nauk. pr. – 2004. – Vyp. 5. – P. 3–15.
15. Jasvin V. A. Obrazovatel'naja sreda: ot modelirovanija k proektirovaniju / V. A. Jasvin. – 2-e izd., ispr. i dop. – Moskva : Smysl, 2001. – 366 p.
16. Rommatveit R. Words meaning and messages. Theory and Experiments in psycholinguistics / R. Rommatveit. – New York, 2003. – 351 p.

УДК: 378.147:811.111 – 057.875

ОСОБЛИВОСТІ ОРГАНІЗАЦІЇ САМОСТІЙНОЇ РОБОТИ СТУДЕНТІВ ПРИ НАВЧАННІ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ ЯК ДРУГОЇ ІНОЗЕМНОЇ

Пінчук Л.М.

Запорізький національний університет, вул. Жуковського, 66, м. Запоріжжя, Україна

LarisaPinchuk@yandex.ru

У статті розглядається проблема організації самостійної роботи студентів при вивченні англійської мови як другої іноземної; відзначається доцільність створення мовного портфоліо, описується його наповнення. Мовний портфоліо представлений як підтвердження досягнутого рівня мовної компетенції студентів. Відзначається важливість проведення аналізу необхідних навичок і проведення самооцінки отриманих студентом компетенцій.

Ключові слова: самостійна робота, мовний портфель, аналіз необхідних навичок, оцінка самостійної роботи, оцінювання професійної компетенції

ОСОБЕННОСТИ ОРГАНИЗАЦИИ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ СТУДЕНТОВ ПРИ ОБУЧЕНИИ АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ КАК ВТОРОМУ ИНОСТРАННОМУ

Пинчук Л.Н.

Запорожский национальный университет, ул. Жуковского, 66, г. Запорожье, Украина

LarisaPinchuk@yandex.ru

В статье рассматривается проблема организации самостоятельной работы студентов при изучении английского языка как второго иностранного; отмечается целесообразность создания языкового портфеля, описывается его наполнение. Языковой портфель представлен как подтверждение достигнутого уровня языковой компетенции студента. Отмечается важность проведения анализа необходимых навыков и проведения самооценки полученных студентом компетенций.

Ключевые слова: самостоятельная работа, языковой портфель, анализ необходимых навыков, оценка самостоятельной работы, оценивание профессиональной компетенции.

PECULIARITIES OF STUDENTS' SELF STUDY IN LEARNING ENGLISH AS THE SECOND FOREIGN LANGUAGE

Pinchuk L.N.

Zaporizhzhya National University, Zhukovsky str., 66, Zaporizhzhya, Ukraine

LarisaPinchuk@yandex.ru

The article deals with the peculiarities of students' self study while learning English as the second foreign language. The problem of finding the most effective educational technologies that are able to achieve their goals is urgently needed today. Innovative training is focused on the dynamic changes in the world of training and educational activities based on the development of different forms of thinking, creativity, high social and adaptive capacity of the individual. Theoretical and practical aspects of innovative pedagogical techniques of educational process in higher educational institutions are considered in research of I.Bohdanov, O. Hohberh, O. Yevdokymova, I. Kozlovski, A. Slobodenyuk. Problems of individual approach to the learning process are considered in the works V.O. Suhomlynski, I.S. Kon, A.V. Petrovski, B.O. Fedoryshyn, I.O.Zymnyaya, V.V. Davydova, O.H. Asmolova, I.D. Beh, V.V. Rybalky, V.V. Serikova, I.S.Yakymanska and others. In foreign pedagogical theory and practice the problems of educational technologies are examined by such scholars as S. Vedemeyer, H. Vellinton, M. Vulman, M. Klark, P. Mitchel, F. Persyval. S. Spoldyinh, R. Tomas and others. Personality-oriented education is based on the following principles: the formation and development of the individuals considers their abilities, aptitudes, interests, values and subjective experience; interaction between teachers and students is based on the principles of cooperation, mutual respect and understanding. The most important features of this personality-oriented approach in the study of foreign languages is efficiency, i.e. high level tasks and achievement of goals by each student as well as high motivation increasing the interest in learning foreign languages and ergonomics as foreign language teaching takes place in an atmosphere of cooperation. This is the educational environment where students reveal personal potential and improve their skills and abilities. Self study work is an integral part of the learning process, but not all the students understand their personal responsibility for the level of formation of foreign language communicative competence and knowledge in general. The article stresses the necessity of making up a foreign language portfolio. The content of the portfolio is described. The foreign language portfolio is shown as an indicator of a certain language level obtained by the student. We also mark the importance of making a careful needs analysis at the first stage of learning English at the University alongside with an overwhelming students' self study assessment and self assessment of competences acquired.

Key words: self study, students' language portfolio, needs analysis, students' self study assessment, professional competence assessment

Система вищої освіти, яка почала створюватися в Україні на рубежі тисячоліть, орієнтована на входження у світовий освітній простір. Цей процес вимагає від педагогічної науки впровадження інноваційних технологій і розробки нових методів навчання, Головна функція освіти – всебічний розвиток людини, формування цілісного світогляду і світосприйняття, активної життєвої позиції, прагнення до духовної і фізичної гармонії. Проблема пошуку найбільш ефективних освітніх технологій, що здатні забезпечити досягнення поставлених цілей є нагальною потребою сьогодення. Інноваційне навчання – це зорієнтована на динамічні зміни в навколишньому світі навчальна та освітня діяльність, яка ґрунтується на розвитку різноманітних форм мислення, творчих здібностей, високих соціально-адаптаційних можливостей особистості.

Пріоритетні завдання сучасної вищої освіти – навчити навчатися, формувати здатність цілеспрямовано оволодівати знаннями, необхідними у майбутній професії; уміння знаходити

необхідну інформацію; розвивати уміння самостійної роботи і критичного аналізу своїх навчальних досягнень.

Мета дослідження – визначити особливості організації самостійної роботи студентів 2 курсу факультету іноземної філології при навчанні англійської мови як другої іноземної.

Завдання дослідження – обґрунтувати доцільність створення мовного портфелю студентів і описати його наповнення; розробити комплексні тести навчальних досягнень для самостійної роботи студентів за матеріалами базового навчально-методичного комунікативного комплексу “*New Cutting Edge Pre-Intermediate*”

Теоретичні й практичні аспекти інноваційних педагогічних технологій організації навчального процесу у вищих навчальних закладах розглядалися у наукових дослідженнях І. Богданової, О. Гохберг, О. Євдокимова, І. Козловської, А. Слободенюка. Проблеми особистісного підходу у процесі навчання розглядаються у працях В.О. Сухомлинського, І.С. Кона, А.В. Петровського, Б.О. Федоришина, І.О. Зимньої, В.В. Давидова, О.Г. Асмолова, І.Д. Бежа, В.В. Рибалки, В.В. Серікова, І.С. Якиманської та ін. У зарубіжній педагогічній теорії та практиці проблеми педагогічних технологій досліджували такі вчені, як С. Ведемейер, Г. Веллінгтон, М. Вульман, М. Кларк, П. Мітчел, Ф. Персиваль. С. Сполдінг, Р. Томас та ін.

Особистісно-орієнтована освіта ґрунтується на таких засадах: становлення і розвиток особистості відбувається з урахуванням її здібностей, нахилів, інтересів, ціннісних орієнтацій і суб'єктного досвіду; взаємодія педагогів та учнів будується на принципах співробітництва, взаємоповаги і взаєморозуміння; в основі навчання лежить позитивна Я-концепція особистості, що передбачає навчання на основі успіху та відмові від диктату та примушування; створюються умови для реалізації та самореалізації особистості [1, с.57].

Особливої ваги набуває особистісно-орієнтований підхід у навчанні іншомовного спілкування. Для такої моделі характерна орієнтація навчальної діяльності не на засвоєння готових знань, а на самостійний пошук і засвоєння інформації в процесі активної розумової діяльності. Найважливішими рисами такого підходу у процесі вивчення іноземних мов є результативність, тобто високий рівень виконання завдань і досягнення поставленої мети кожним студентом; висока вмотивованість, що сприяє підвищенню зацікавленості до вивчення іноземних мов, ергономічність, адже навчання проходить у атмосфері співробітництва, позитивного доброзичливого мікроклімату за відсутності перенавантаження і перевтомлення. Це саме ті педагогічні умови, в яких розкривається особистісний потенціал студентів і вдосконалюються їхні уміння і навички.

На думку експертів Ради Європи, саме студент повинен розвивати компетенції і стратегії для виконання різних видів завдань, необхідних для участі у процесі комунікації, саме студент може обрати цілі, способи, методи, матеріали, що відповідають його освітньому рівню, потребам, мотивації і особистісним характеристикам. Студент є не тільки безпосереднім учасником навчального процесу, а і своєрідним партнером викладача, адже за вимогами Загальноєвропейських рекомендацій студент повинен брати активну участь у процесі навчання, співробітничати з викладачами і іншими студентами з метою досягнення узгоджених дій і компромісів, розвиваючи уміння самостійної роботи, уміння «самостійно опрацювати матеріали», «самостійно оцінювати свою роботу» і «змагатися один з одним» [2, с. 142].

Самостійна робота є невід'ємною частиною навчального процесу, однак далеко не всі студенти розуміють свою особисту відповідальність за рівень сформованості іншомовної комунікативної компетенції.

Для того, щоб самостійна робота була результативною, студенти повинні розуміти доцільність і необхідність виконання запропонованих завдань для підвищення рівня володіння англійською мовою і подальшого практичного застосування набутих знань. Саме

прагматичний підхід дозволяє студентам виявити ті навички і уміння, які будуть затребувані у майбутній професійній діяльності.

З цією метою, на початку навчального року студентам пропонується заповнити своєрідну анкету необхідних навичок і умінь (*Needs Analysis*), у яку включені мовні і мовленнєві аспекти, які зазвичай оцінюються у міжнародних екзаменах з англійської мови. Це завдання на перевірку уміння сприймати і продукувати інформацію усно і письмово, тобто уміння читання, аудіювання, усного і писемного мовлення. Заповнені кожним студентом анкети (*Needs Analysis*) є своєрідним планом самостійної роботи з метою досягнення відповідного рівня володіння англійською мовою.

Визначити свій стартовий рівень і той рівень, досягнення якого є бажаним для студента, можна за таблицями документа Ради Європи «Загальноєвропейські компетенції володіння іноземною мовою». Принцип “*Can do*” («Студент може») закладений у багатьох сучасних посібниках з навчання англійської мови. Але для студентів зручніше описати навички і уміння, починаючи зі слів : «Я можу» (“*I can*”). Заповнення анкети продемонструє рівень самооцінки студента, який може виявитися завищеним або заниженим, що можна перевірити за допомогою тесту загального володіння англійською мовою, який може виконати і діагностичну, і прогностичну функції [2, с. 195].

Таким чином, у кожного студента на початку курсу навчання з англійської мови може бути сформований своєрідний мовний портфель (*language portfolio*), в основі якого будуть три документа: анкета (*Needs Analysis*) як головна мета і очікувані результати навчання; анкета з дескрипторами «*I can / Я можу*» як самооцінка навчальних досягнень; результати тесту загального рівня володіння англійською мовою. Аналіз цих трьох документів допоможе скласти індивідуальний план самостійної роботи студента з метою досягнення відповідного рівня володіння англійською мовою.

Мовний портфель (*language portfolio*) може бути представлений в паперовому варіанті у вигляді папки, в якій містяться всі виконані і перевірені письмові роботи з оцінкою і коментарем викладача, відгуки про виконання різних видів діяльності з удосконалення мовних і мовленнєвих умінь (рецензії на книгу, фільм; підготовка презентацій; участь у конкурсах, конференціях тощо). Важливо, щоб кожний вид виконаної роботи відповідав критерію «*I can / Я можу*» і відображав певний прогрес у досягненні головної мети.

Так, наприклад, за вимогами рівня *B2 Intermediate* студент може описати реальні або вигадані події, висловити свої думки, міркування із запропонованої проблематики, і твори, які містяться у портфоліо і мають високу оцінку, є підтвердженням цього рівня володіння англійською мовою. В усному мовленні студент може відповісти на різні запитання, вільно висловити свою точку зору з означеної теми, виокремити головну і другорядну інформацію, аргументовано проаналізувати різні підходи до проблеми тощо.

Мовний портфель, який демонструє результати самостійної роботи студента з вивчення англійської мови, є наглядним підтвердженням досягнутого рівня мовленнєвої компетенції.

Однією з головних складових мовного портфелю є виконані студентом і перевірені викладачем письмові роботи: різні типи писемних висловлювань, таких як: твір-опис, твір-роздум, твір-висловлювання власної думки, твір-розповідь, ділові та особисті листи, рецензії на книги, фільми, телепередачі, а також тести з основних видів мовленнєвої діяльності, диктанти, переклади тощо.

Самостійна робота студентів з удосконалення мовних і мовленнєвих навичок повинна бути систематичною, логічною і послідовною і охоплювати коло мовних і мовленнєвих тем, що вивчаються за базовим підручником. Саме з цією метою нами було розроблено навчально-методичний посібник до самостійної роботи студентів 2 курсу факультету іноземної філології, які вивчають англійську мову як другу іноземну.

Мета даного посібника – розвиток умінь самостійної роботи студентів з формування мовної і мовленнєвої компетенції у процесі виконання додаткових комплексних завдань до кожного модуля базового підручника “*New Cutting Edge Pre-Intermediate*” [4, с. 2].

Структура видання охоплює 15 лексичних тем (*Leisure and lifestyle; Important firms; At rest, at work; Special occasion; Appearances; Time off; Ambitions and dreams; Countries and cultures; Old and new; Take care!* та ін.) та 15 граматичних тем (*Present Simple, Present Continuous, Present Perfect, Present Perfect Continuous, Past Simple, Past Continuous, Past Perfect, Present Simple Passive, Past Simple Passive, Adjectives* та ін.), які вивчаються студентами 2 курсу денного відділення факультету іноземної філології на заняттях з другої іноземної мови (англійської). Кожен модуль (*Module*) містить комплексні лексико-граматичні завдання (*Language practice*), завдання з читання (*Reading task*) і писемного мовлення (*Writing task*).

Опрацювання мовного і мовленнєвого матеріалу навчально-методичного посібника спрямовано на розширення потенційного словника студентів, збільшення обсягу активного і пасивного граматичного мінімуму, розвиток умінь письмового перекладу з української на англійську з використанням вивчених лексичних одиниць і граматичних структур, вдосконалення навичок читання аутентичних текстів і написання таких типів писемних висловлювань, як особистий лист (*Informal letter*), листівка (*Postcard*), твір-опис (*Descriptive essay*), твір-розповідь (*Narrative story*), твір-міркування «за і проти» (*For-and-against essay*), твір-роздум (*Opinion essay*).

Так, наприклад, за матеріалами Модуля 7 (*Module 7. Ambitions and dreams*) студентам пропонуються наступні лексико-граматичні завдання (*Language practice*):

1. Circle the correct verb form (E.g. Oh! The aeroplane is going to / will explode!)
2. Put the verbs in brackets into the Present perfect or the Past simple (E.g. Ms Patel won (win) two free tickets to Paris in a TV show last week)
3. Make up 5 questions to the sentences that are the answers (E.g. How does he catch to work? He catches the early train to work)
4. Joan doesn't always do the right thing. What does her mother advise her to do? Use the prompts to make up sentences with *should / shouldn't* (E.g. She doesn't do homework. M.: You should do your homework.)
5. Read the notes about Paul Vern who is a famous runner. Make sentences using the prompts given as in the example (E.g. *be / born in Sussex*: Paul Vern was born in Sussex).
6. Choose the correct answer:
E.g. They A when someone called.
A were eating B have eaten C ate
7. Correct the mistakes (E.g. Who did buy a new dress yesterday? – incorrect. Who **bought** a new dress yesterday – correct)
8. Translate the sentences from Ukrainian into English.

З метою формування навичок читання (*Reading*) студентам запропоновані тексти для вибіркового читання (*Scanning*) із завданням знайти відповідності між заголовками і параграфами (Read the text “Getting things done: the secrets of a purposeful woman”. Match choices (A-H) to (1-5). There are three choices you do not need to use).

З метою вдосконалення навичок писемного мовлення (*Writing*) студентам пропонується написати твір - висловлення власної думки (*Opinion essay*) за основною темою модуля «Амбіції та мрії». На підготовчому етапі (*Pre-writing task*) студенти ретельно опрацьовують методичні рекомендації щодо написання відповідного типу твору, вивчають текст-зразок і виконують завдання до тексту (*Learn the rules how to write discursive compositions expressing*

opinions. Read about the ambitions of three young people. For questions 1-10, choose the correct answer (A, B, C)

На основному етапі роботи над вдосконаленням навичок писемного мовлення студенти пишуть власний твір “*What are your ambitions and dreams*” (200-250 words). Після виконання комплексних завдань студент має можливість перевірити їхню правильність самостійно (за ключами) і отримати коментар викладача.

Таким чином, особливості організації самостійної роботи студентів 2 курсу факультету іноземної філології при навчанні англійської мови як другої іноземної полягають у послідовному і систематичному виконанні комплексних завдань з формування англомовної комунікативної компетенції, які відображають рівень навчальних досягнень студентів і фіксуються у мовному портфелі (*language portfolio*), завдяки чому студенти мають змогу виявляти, аналізувати і корегувати мовні і мовленнєві труднощі у навчанні англійської мови як другої іноземної. Студенти можуть робити самоаналіз ефективності своєї навчальної роботи, порівнюючи результати виконання завдань стартового тесту і подальших тестів. Самостійна робота, яка є організованою і контрольованою з боку викладача, допомагає студентам підвищувати рівень володіння англійською мовою і сприяє самовдосконаленню і саморозвитку особистості.

ЛІТЕРАТУРА

1. Дичківська І.М. Інноваційні педагогічні технології / І.М. Дичківська. – К. : Академвидав, 2004. – 367 с.
2. Загальноєвропейські Рекомендації з мовної освіти: вивчення, викладання, оцінювання / [наук. ред. укр. вид. С.Ю. Ніколаєва]. – К. : Ленвіт, 2003. – 73с.
3. Пехота О.М. Освітні технології : навч.-метод. посіб./ О.М.Пехота, А.З. Кіктенко, О.М.Любарська та ін. – К. : А.С.К., 2004. –256 с.
4. Пінчук Л.М. Друга іноземна мова (англійська) : навчально-методичний посібник до самостійної роботи студентів освітньо-кваліфікаційного рівня «бакалавр» професійних спрямувань «Мова і література (французька, іспанська, німецька)» і «Переклад (французька, німецька мови)» / Л.М.Пінчук. – Запоріжжя: ЗНУ, 2014. – 96 с.
5. Січкарук О. М. Інтерактивні методи навчання у вищій школі : навч.-метод. посіб. / О. М.Січкарук. – К. : Таксон, 2006. – 88 с.
6. Фіцула М. Вступ до педагогічної професії : навч.посіб. / Михайло Фіцула. – Тернопіль: Навч. книга, 2003. – 167 с.
7. Фіцула М.М. Сучасні технології навчання у вищому навчальному закладі / М. М. Фіцула // Педагогіка вищої школи : навч. посіб. / М. М. Фіцула. – К., 2010. – С. 230-280.
8. Щукин А.Н. Обучение иностранным языкам: теория и практика / А.Н. Щукин. – М. : Филоматис, 2007. – 475 с.

REFERENCES

1. Dychkivska I.M. Innovative educational technology / I.M.Dychkivska. — K.: Akademvydav, 2004. – 367 p.
2. Common Recommendations on Language Education: learning, teaching, assessment / [science. Ed. Ukrainian. ed. S.Y.Nikolayeva]. – K. : Lenvit, 2003. – 73p.
3. Pikhota A.M. Educational technology: Teach method. guidances. / O.M. Pyehota, A.Z. Kiktenko, O.M.Lyubarska and others. – K. : ASK, 2004. – 256 p.

4. Pinchuk L.M. Second foreign language (English): Textbook for independent work of students of educational qualification of "Bachelor" professional aspirations "Language and literature (French, Spanish, German)" and "Translation (French, German)" / L.M. Pinchuk. – Zaporozhye: News, 2014. – 96 p.
5. Sichkaruk A. M. Interactive teaching methods in higher education: Teach method. guidances. / A. M. Sichkaruk. – K. Tucson, 2006. – 88 p.
6. Fitsula M. Introduction to the teaching profession: navch.posib. / Michael Fitsula. –Ternopil: Teach. Book, 2003. – 167 p.
7. Fitsula M.M. Modern technology training in higher education / M.M Fitsula // Higher Education Pedagogy: teach. guidances. / M. Fitsula. – K., 2010. – P. 230-280.
8. Shchukin A.N. Foreign Language Learning: Theory and Practice / A.N.Schukyn. – М .: Fylomatys, 2007. –475 p.

УДК 378.147:81:378.091.2

РЕКОМЕНДАЦИИ ПО ОБУЧЕНИЮ АУДИРОВАНИЮ СТУДЕНТОВ ЯЗЫКОВОГО ВУЗА ПО СПЕЦИАЛЬНОСТИ «ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ НАУКИ»

Фараджбейли Кёнуль Тахир гызы

Азербайджанский Университет Языков, ул. Р.Бехбудова, 134, г. Баку, Азербайджан

В статье говорится о том, что в условиях глобализации одной из основных целей обучения языку как специальности является овладение изучаемым языком как средством коммуникации, что предполагает формирование у студентов языкового вуза адекватных навыков устной речи, аудирования, чтения и письма. Процесс обучения аудированию должен носить функциональный характер и иметь конечной целью формирование у студентов языковых факультетов навыков коммуникации на изучаемом иностранном языке.

Ключевые слова: аудирование, аутентичный, коммуникативная компетенция, понимание.

РЕКОМЕНДАЦІЇ ЩОДО НАВЧАННЯ АУДІЮВАННЮ СТУДЕНТІВ МОВНОГО ВНЗ ЗІ СПЕЦІАЛЬНОСТІ «ПЕДАГОГІЧНІ НАУКИ»

Фараджбейлі К.Т.

Азербайджанський Університет Мов, вул. Р.Бехбудова, 134, м Баку, Азербайджан

У статті йдеться про те, що в умовах глобалізації однією з основних цілей навчання мови як спеціальності є оволодіння досліджуваною мовою як засобом комунікації, що передбачає формування у студентів мовного вузу адекватних навичок усного мовлення, аудіювання, читання та письма. Процес навчання аудіювання повинен носити функціональний характер і мати кінцевою метою формування у студентів мовних факультетів навичок комунікації досліджуваною іноземною мовою.

Ключові слова: аудіювання, автентичний, комунікативна компетенція, розуміння.

RECOMMENDATION ON DEVELOPING LANGUAGE STUDENTS' LISTENING SKILLS

Faradjbeyli K.T.

Azerbaijan University of Language, str., R. Behbudov, 134, Baku, Azerbaijan

The article deals with the problem of teaching language university students adequate listening skills in the target language. One of the main goals of teaching the foreign language for professional purposes is to facilitate language student's ability to use the target language as a means of communication. Ideas about foreign language teaching and learning are constantly changing, both in the knight of new theories and under the impact of non – linguistic factors. First of all it should be investigated what it means to know a language and to use it well. When the students hear an

unknown language, there often cannot even make out the boundaries between words. The focus of communicative language teaching is primarily concerned with the goal of successful communication. To help language university students acquire adequate communicative skills, it is necessary to establish teaching – learning environment where motivated language learners are actively involved in the process of acquisition of speaking, listening, reading and writing skills. Teaching listening should have a functional character and be aimed at developing language students' communication skills. The essence of communicative language teaching is what language learning success is not to be assessed in terms of knowledge of the rules, but by the ability to do things with the target language fluently. The ability to understand what others are saying is essential to communication. It should be said that often language learners are poor listeners.

Yet it has been estimated that language students learn a great deal from listening to their teacher, to each other, listening to tapes or radio or watching films. Listening is a complex perception and linguistic knowledge. Very often not enough consideration is given to the differences between artificially constructed messages and authentic materials. Listening to authentic tapes recorded by native speakers provides one of the best opportunities for language learners to have real contact with life of the native speakers. CLT deals with the problem of interactive teaching of speaking, listening, writing and reading skills. Skills should become an integral part of language learners' communicative competence. The ability to understand what others are saying is vital. Listening and reading belong to receptive skills while speaking and writing are traditionally regarded as productive skills.

Today listening is considered to be an active process based on the learner's knowledge of semantic, phonological and syntactical peculiarities of the target language. Teaching listening should be based on students' needs and preferences. Priority should be given to authentic, original texts and tasks. Exercises should be divided into pre – listening, while – listening and post – listening. Students should be actively involved into process of communication.

A more fruitful approach to teaching listening should be based on taking into account all the linguistic, speech, psychological difficulties. To help language learners acquire listening skills more effectively, students should be actively involved into the process of language learning, learning to listen by listening. Language student's listening skills should become an integral part of their communicative competence.

Key words: listening, authentic, communicative competence, understanding

Коммуникативный подход к обучению языку самым непосредственным образом затрагивает проблему формирования навыков устной и письменной речи, чтения и аудирования. Умение адекватного речевого общения на том или ином языке предполагает естественное сочетание соответствующих навыков. Умение понимать то, что говорят другие, является неотъемлемым и очень важным компонентом коммуникативного умения.

Аудирование является комплексным видом деятельности, который подразумевает наличие у людей, использующих язык в коммуникативных целях, умения адекватно воспринимать информацию и определённого уровня лингвистических знаний, необходимых для реализации данного умения [5]. Аудирование, наряду с чтением, относится к рецептивным видам деятельности, в то время как говорение и письмо традиционно относят к продуктивным видам деятельности. Однако сегодня гораздо более актуальным представляется говорить об аудировании как активном процессе, базирующемся на знаниях слушающего о семантических, фонологических и синтаксических возможностях языка. Формирование навыков аудирования на изучаемом языке предполагает развитие и совершенствование умения адекватного восприятия и интерпретации воспринимаемой на слух информации.

Одним из неотъемлемых компонентов коммуникативного обучения языку является принцип ориентации процесса обучения языку в целом и отдельным видам деятельности на изучаемом языке на интересы и потребности обучаемых. Процесс обучения аудированию на иностранном языке должен быть организован с учётом особенностей процесса восприятия. Тексты и задания, используемые в процессе обучения студентов–азербайджанцев аудированию на английском языке, должны непременно соответствовать целевым установкам обучения языку на том или ином этапе. Одним из способов обеспечения соответствия материалов, используемых в процессе обучения аудированию, интересам и потребностям студентов, является участие самих студентов в процессе отбора текстов и заданий [3]. В числе факторов, способствующих адекватному восприятию, следует отметить, что понимание зависит от базовых знаний и опыта студентов, оказывающих самое непосредственное влияние на то, как трактуется содержание аудируемого материала. В числе же факторов, оказывающих непосредственное воздействие на процесс восприятия, следует отметить образовательный и интеллектуальный уровень, знание грамматики и лексики

иностранный язык, понимание контекста. Выполнение определённых упражнений до прослушивания имеет целью подготовить студентов к предстоящему прослушиванию, что в значительной степени увеличивает возможности предвосхищения того, что содержится в материалах для прослушивания [1].

Степень адекватности восприятия аудируемого материала и его интерпретации зависит от таких факторов, как ситуативный контекст, знание студентами семантического и структурного кода изучаемого языка, степень знания студентами темы, качество записи и т.д. Предъявляемые для прослушивания материалы должны быть аутентичными, соответствовать целевым установкам того или иного этапа обучения, интересам и потребностям студентов. Упражнения, направленные на формирование у студентов-азербайджанцев навыков аудирования на английском языке, могут быть условно подразделены на упражнения, выполняемые до прослушивания, действия, выполняемые в процессе прослушивания и упражнения, выполняемые после прослушивания. Упражнения, выполняемые до прослушивания, имеют целью подготовить студентов к адекватному восприятию материала, стимулировать их интерес, вовлечь студентов в процесс иноязычно-речевой коммуникации в качестве заинтересованных, мотивированных, активных участников. Задания, выполняемые в процессе аудирования и после него, провоцируют студентов на активное участие в обсуждении затронутых проблем и содействуют созданию условий для интерпретации содержания и соотнесения его с индивидуально-речевым опытом самых студентов [3].

Следует подчеркнуть, что в условиях языкового вуза, где основной задачей является формирование у студентов коммуникативной компетенции на языке специальности, необходимо содействовать вовлечению обучаемых в процесс иноязычно-речевой коммуникации на всех этапах обучения языку [4]. Работа по обучению студентов-старшекурсников языкового вуза аудированию должна иметь целенаправленный, системный, последовательный, поэтапный характер и строиться с учётом нарастания трудностей: от более простого к более сложному. В условиях обучения языку как средству речевой коммуникации особое внимание должно быть уделено работе в парах и группах. Одним из важных критериев отбора материалов для прослушивания является их способность стимулировать сотрудничество в процессе обучения языку и его изучения. Помимо этого, материалы, используемые в процессе обучения студентов аудированию, должны содержать модели речевых высказываний носителей данного языка, быть разнообразными.

Важным является требование о повторяемости подлежащих активизации языковых единиц и речевых структур. При отборе материалов для прослушивания следует непременно учитывать то, что содержащиеся в них знакомые языковые единицы и речевые структуры содействуют адекватному восприятию информации, в то время, как незнакомые элементы стимулируют действия студентов. В то же время следует отметить, что наличие слишком серьёзных трудностей является тем фактором, который в значительной степени затрудняет процесс адекватного восприятия содержания и информации, содержащихся в материалах для прослушивания и, таким образом, осложняет процесс формирования навыков и умений аудирования у студентов специального вуза [2]. Таким образом, определённая степень соответствия содержащихся в материалах, предъявляемых для прослушивания, лингвистических и речевых трудностей уровню лингвистических возможностей студентов является одним из важных факторов, содействующих повышению эффективности процесса обучения аудированию на иностранном языке.

Аутентичными должны быть не только материалы, используемые в процессе обучения аудированию студентов языковых факультетов. Аутентичными должны быть и задания, выполняемые в процессе формирования навыков аудирования у студентов-азербайджанцев, изучающих английский язык в профессиональных целях.

Характер допускаемых студентами-азербайджанцами ошибок содействовал выявлению моментов, представляющих трудность в азербайджаноязычной аудитории, которые заслуживают первостепенного внимания. Данные практики преподавания свидетельствуют о целесообразности уделения первостепенного внимания лексическим единицам, грамматическим структурам и речевым образцам изучаемого языка, не имеющим аналогов в родном языке студентов. Анализ учебников и учебных пособий, используемых на старших курсах факультета английского языка, позволяет сделать вывод о том, что имеющиеся в них упражнения ни в качественном, ни в количественном отношении не являются достаточными для того, чтобы обеспечить формирование адекватных навыков аудирования у студентов, изучающих язык как специальность. В подавляющем большинстве случаев студенты-старшекурсники стремятся к запоминанию и максимальной трансформации базового материала без критического его осмысления, что свидетельствует о низком уровне сформированности у них навыков аудирования на изучаемом иностранном языке. Одним из способов повышения уровня адекватности навыков аудирования на изучаемом языке возможной степени приближенных к среде, где данный язык является естественным средством речевой коммуникации. Этому может в значительной степени содействовать аутентичность материалов и используемых в процессе обучения аудированию заданий.

Создание у обучаемых высокоавтоматизированных, прочных навыков использования подлежащего активизации языкового материала содействует созданию условий для концентрации внимания на содержании аудируемого материала, а не на его лингвистическом оформлении. Это, в свою очередь, будет способствовать повышению эффективности обучения аудированию и уровня сформированности навыков аудирования у студентов-старшекурсников.

Системная, поэтапная работа по обучению студентов языкового вуза аудированию на английском языке предполагает следующую последовательность выполнения заданий.

Текст для прослушивания: *The Weather*.

Задания, выполняемые до прослушивания текста:

1. What letters do you find difficult to understand? Write them down, then give them to a partner and ask him/her to dictate the letters to you in any order. Write down the letters you hear.

2. What's the phrase? In pairs, make a phrase by matching the correct words and phrases.

- | | |
|-------------------|--|
| 1) to have a keen | a) for metereological data |
| 2) to give nature | b) greetings, conversation starters or default "fillers" |
| 3) to miss | c) an edge of excitement, unpredictability and danger |
| 4) requests | d) indeed pathological interest in the subject |
| 5) ritual | e) the point |

Which word would you look up in a dictionary to find the phrase? Circle it. Use a dictionary to check the meaning of the new words. Now go back and underline the phrases you would like to remember.

3. Working in pairs make a sentence by matching the phrases.

1. When two Englishmen meet
2. Our conversations about the weather
3. English weather-speak is a form of code

4. English weather-speak is the human equivalent
5. In fact, “Ooh, isn’t it cold?” and all the other is
 - a) “social grooming” among our primate cousins
 - b) simply another way of saying “hello”
 - c) are not conversations about the weather
 - d) the first talk is of the weather
 - e) evolved to help us overcome our natural reserve and actually to each other.

4. Pre-set questions:

1. What is there so fascinating about the English weather?
2. What can be said about England with absolute certainty?
3. Do you think that English conversations about the weather are conversations about the weather?
4. What do you think is the most striking thing about the English weather to an outsider?
5. What means of social bonding do you know?

Now you will hear a man talking about the rules of English weather-speak. As you listen take notes.

5. Listen for the answers to use following questions.

1. What must any discussion of English conversation begin with?
2. Is Dr. Johnson’s famous comment as accurate now as it was two hundred years ago?
3. What is the point at which most commentators stop?
4. Is there any convincing explanation for the English “obsession” with the weather?
5. Is the English weather fascinating?

6. Choose the correct letter A, B and C.

1. Any discussion of English conversation must begin with
 - A. *the business lunch*
 - B. *the weather*
 - C. *the rules of introduction*
2. To an outsider, the most striking thing about the English weather is
 - A. *that there is not very much of it*
 - B. *that it is intrinsically fascinating*
 - C. *that it is dramatically undramatic*
3. English weather-speak is
 - A. *apparently meaningless*
 - B. *becoming moderate*
 - C. *a form of code*

7. Listen to the whole extract and correct any factual errors.

1. English conversations about the weather are conversations about the weather.
2. To an Englishman, the most striking thing about the English weather is that there is not very much of it.
3. The English fixation with the weather is dramatically undramatic.
4. “Nice day, isn’t it?” and other variations on the theme are requests for meteorological data.
5. English weather-speak is a form of “social grooming”.

8. Retell the story in your own words.

9. Remember three things you can get from the extract and then tell a partner.

10. In groups discuss a distinctively English capacity for infinite surprise at the weather.

11. In your groups agree or disagree with the following statements.

1. In every culture weather-speak is a form of code, evolved to help people overcome their natural reserve and actually talk to each other.
2. Talking to strangers is never compulsory.
3. Talking about the weather is a national obsession in English.
4. The English have no interest in the weather itself.
5. The weather-speak indicates a burning interest in the weather.

Мы полагаем, что обучение по предлагаемой нами схеме может в значительной степени содействовать формированию у студентов специального вуза адекватных навыков аудирования на английском языке.

ЛИТЕРАТУРА

1. Brown G. "Investigating listening comprehension in context" / G. Brown – Applied Linguistics: Vol 7 №3, 1986. – P. 284-302.
2. Byrnes H. "The Role of Listening Comprehension: A Theoretical Base". Foreign Language Annals / H. Byrnes – Vol. 17 № 4, 1984. – P. 317-334.
3. Dunkel P.A. "Developing Listening Fluency in L2. Theoretical Principles and Pedagogical Consideration" / P.A. Dunkel. – The Modern Language Journal, Vol. 70 № 2. – 1986. P 99-106.
4. Rost M. Teaching and Researching Listening / M. Rost. – Harlow: Longman. – 2002. 138 p.
5. White G. Listening / G. White. – Oxford: Oxford University Press. – 1998. 254 p.

РОЗДІЛ 5 – ТЕОРІЯ ТА ПРАКТИКА ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ

УДК 378.09.31-021.464:78

ІНТЕРПРЕТАЦІЙНИЙ АСПЕКТ ДИРИГЕНТСЬКО-ХОРОВОГО ВИКОНАВСТВА ЯК ПРАКСЕОЛОГІЧНА СПРЯМОВАНІСТЬ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА

Бедакова С.В., к. мистецтвозн-ва, доцент

*Миколаївський національний університет ім. В.О.Сухомлинського,
вул. Никольська, 24, м. Миколаїв, Україна*

ernestbyedakov@gmail.com

У статті аналізуються особливості хормейстерсько-диригентської інтерпретації та мануального моделювання образного задуму хормейстера з метою забезпечення ефективної підготовки висококваліфікованих фахівців. Зазначено, що мануальне моделювання образного задуму хормейстра є явищем музично-професійним та одним з важливих у диригентсько-хоровій інтерпретації. Художньо-мануальна модель диригента-хормейстера окреслюється двома початками – програмуючим, яке визначає формування музично-слухових і зорово-пластичних уявлень, та реалізуючим, спрямованим на матеріалізацію цих уявлень у конкретні рухові акти.

Ключові слова: диригентська інтерпретація, виконавство, диригентське художнє мислення, художньо-мануальна модель, мануально-технічна майстерність.

ИНТЕРПРЕТАЦИОННЫЙ АСПЕКТ ДИРИЖЕРСКО-ХОРОВОГО ИСПОЛНИТЕЛЬСТВА КАК ПРАКСЕОЛОГИЧЕСКАЯ НАПРАВЛЕННОСТЬ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ БУДУЩЕГО УЧИТЕЛЯ МУЗЫКАЛЬНОГО ИСКУССТВА

Бедакова С.В.

*Николаевский национальный университет им. В.А.Сухомлинского,
ул. Никольская, 24, г. Николаев, Украина*

ernestbyedakov@gmail.com

В статье анализируются особенности хормейстерско-дирижерской интерпретации и мануального моделирования образного замысла хормейстера с целью обеспечения эффективной подготовки высококвалифицированных специалистов. Отмечено, что мануальное моделирование образного замысла хормейстра является музыкально-профессиональным и одним из важных в дирижерско-хоровой интерпретации. Художественно-мануальная модель дирижера-хормейстера определяется двумя началами - программирующим, которое определяет формирование музыкально-слуховых и зрительно-пластических представлений, и реализующим, направленным на материализацию этих представлений в конкретные двигательные акты.

Ключевые слова: дирижерская интерпретация, исполнительство, дирижерское художественное мышление, художественно-мануальная модель, мануально-техническое мастерство.

INTERPRETATIVE ASPECT OF THE CONDUCTING-CHORAL PERFORMANCE AS THE PRAXEOLOGICAL DIRECTION OF THE PROFESSIONAL TRAINING OF THE FUTURE MUSIC MASTER

Bedakova S.V.

Nikolaev national university named after V. O. Sukhomlinsky, Nikolska str., 24, Nikolaev, Ukraine

ernestbyedakov@gmail.com

The features of the choirmaster and conductor's interpretation and manual modeling of the choirmaster's shaped project in the order to ensure the effective training of the highly qualified specialists are analysed in the article. Today there is a question about the determination of the veritable nature of the art of the conducting, his essence, general and specific

artistic law governing, the question of the clarification of creative action of the conductor in the short term. The personal factor in the musical performance is directly related to the concept of "interpretation".

The art modeling of the music that sounds in the minds of the conductor-choirmaster's imaginary is discussed examined in the article. Both the manual reproduction of the characteristic features of the emotionally-shaped music content and the basic parameters of its artistic sound form - expressive means are understood under such modeling. The last determines the specificity of the phenomenon of choral conducting in general, which is defined as the artistic model of the imaginary sounding of the music.

The author comes to the conclusions, that the manually-technical mastery is one of the most important factors in conducting and choral interpretation, which in turn is the link between the music and professional culture creating processes. The conductor's artistic thought, increased on the manually-technical mastery, provides distinctly vivid performance which emotionally influences on the musical consciousness and subconsciousness of the choir singers.

Thus, at least two interrelated beginning – programming which determines forming musically-hearing and the visually-plastic ideas, and realizing aimed at the materialization of these ideas into concrete motor acts are outlined in the structure of the artistic creativity art of the conductor-choirmaster.

Key words: conductor's interpretation, performance, conductor's artistic thought, artistic manual model, manually technical mastery.

Сьогодні в галузі освіти надзвичайною актуальністю є проблема підготовки високваліфікованого вчителя музичного мистецтва. На якість професійної музичної освіти, а саме на рівень фахових знань та індивідуальних мистецьких потреб студентів-музикантів, впливає формування практичних вмінь та теоретичних знань у процесі вивчення музичних дисциплін. «Хорове диригування» є однією з провідних дисциплін підготовки сучасного кваліфікованого вчителя музичного мистецтва, а інтерпретаційний аспект диригентсько-хорового виконавства одне з основних унікальних явищ музичної культури, здатне впливати на професійне формування керівника хорового колективу. Це явище музичної культури ми спробуємо дослідити як мануальне моделювання образного задуму хормейстера.

У другій половині ХХ століття музикознавці та культурологи провели значні теоретичні дослідження сутності, структури і можливостей техніки диригування. Отже, що є диригування? Практично усі словники перекладають це слово з західноєвропейських мов як «управління», «керівництво». Однак хорове виконавство не може ігнорувати художньої ролі диригента. Коли особистісно-творчий фактор заступається художньою невизначеністю колективного музикування, останнє вступає в яскраве протиріччя із законами виконавського мистецтва.

Розвиток практики диригентсько-хорового мистецтва пов'язаний із теоретичним осмисленням цього виду виконавства. Дослідження сутності диригентської та хормейстерської професій відбувалося за декількома напрямками. Ідеї культурологічного, музично-естетичного, соціально-психологічного, психолого-педагогічного та музикознавчого характеру в розкритті цієї теми неодноразово висувалися в сучасній вітчизняній та зарубіжній науці. Це роботи з проблем творчості та, зокрема, музичної творчості як культурологічного феномену (М. Каган, Ю. Кремльов, Л. Левчук, М. Бровко, Т. Гуменюк та ін.). Також вагому частку в розробці проблеми диригентської майстерності (включаючи проблематику теорії та техніки хорового диригування, а також хормейстерської інтерпретації музичних текстів) складають роботи М. Канерштейна, Н. Малька, Л. Маталаєва, І. Мусіна, К. Ольхова, К. Пігрова та ін.

Слід зазначити, що на сьогодні першочерговим постає питання визначення істинної природи мистецтва диригування хором, його сутності, загальних та специфічних мистецьких закономірностей, питання розкриття творчої дії диригента. Особистісний фактор у музичному виконавстві прямо й безпосередньо пов'язаний з поняттям «інтерпретація». Диригент-хормейстер управляє не лише хором або музикою, а колективним музичним виконавством відповідно до власного художнього задуму. При цьому мається на увазі й художня форма управління. Диригентська функція управління художньою стороною хорового виконавства забезпечує саме інтерпретацію реального звучання музики.

Отже, що є диригування? Практично усі словники перекладають це слово з західноєвропейських мов як «управління», «керівництво». К. Ольхов визначив диригування

як «своєрідний переклад музики на мову жестів і міміки, переклад звукового образу в зоровий з метою управління колективним виконанням» [9, с. 22]. Але створення зорового пластичного художнього образу неможливе за допомогою одних лише жестів і міміки. Розуміючи це і намагаючись вирішити це протиріччя, Ольхов доходить висновку: «Можна сказати, що міміка переважно передає необхідний емоційний стан, а рухи рук управляють технічними деталями виконання» [9, с. 23]. Але ж, мануальне мистецтво диригування - це управління і художньою стороною хорового виконавства.

Вчити диригента-початківця навіть елементарного диригування – це значить вчити постановки і вирішення нехай найпростіших, проте саме художніх завдань. Художні завдання, як складні, так і прості, вирішуються не стільки завченими руховими прийомами, тобто стандартним технічним ремеслом, скільки вільними виразними рухами, мануально-пластичним мистецтвом, в основі якого є особлива, художня техніка. Художня техніка диригування – носій інтерпретаційного начала – виховується передусім високими зразками музичного мистецтва. При цьому диригентська «граматика» – ремесло – теж необхідна. Проте, слабе місце усіх правил і вправ у тому, що вони безсилі навчити живої мови, у тому числі й диригентської, яка формується лише в практичній художній діяльності.

Механістична «правильність» виконання того чи іншого технічного прийому немислима навіть на початковій стадії навчання мистецтва диригування. Ще Ж. Новерр писав: «Якщо навіть картина намальована за всіма правилами, у ній може не міститися ані смаку, ані вишуканості, ані правдивості» [7, с. 71]. Наведена думка є особливо актуальною для диригентсько-хорової професії, повної протиріч і парадоксів. Ж. д'Удін писав сто років тому: «Саме в музиці ми повинні шукати ту силу, яка має забезпечити плідне виховання жесту» [12, с. 195]. «Диригент – роздатчик вступів, інформатор музики, технічний визначник і хранитель темпів і тільки диригент, чий обов'язок – «дати раз» і показати «голосніше – тихіше», – без такого диригента можна обійтися», – пише Б. Покровський [10, с. 73].

Психологи часто використовують поняття «моделювання» стосовно емоцій. Однак ми розглядатимемо художнє моделювання мистецького явища – моделювання музики, яка уявно звучить у свідомості диригента-хормейстера, а, відповідно, й про художні емоції. Під таким моделюванням розуміється як мануальне відтворення характерних рис емоційно-образного змісту музики, так і основних параметрів її художньої звукової форми – виразових засобів. Останнє обумовлює специфіку явища хорового диригування загалом, що й визначається як художня модель уявного звучання музики.

У перекладі з латини модель – міра, зразок, норма. Тлумачний словник С. Ожегова і Н. Шведової трактує це поняття, як «зразок для виготовлення будь-чого». Інше визначення – «відтворення або макет будь-чого» [8, с. 370]. Мануальне мистецтво як процесуальна модель постає як художній зразок, еталонний орієнтир при відтворенні в реальному звучанні хором музики, що звучить в уяві диригента.

Будь-яка модель є науковим інструментом пізнання предметів і явищ. Звертаючись до проблеми пізнання стосовно музичної практики, Г. Нейгауз писав, що для музиканта будь-яке пізнання є водночас і переживанням, а «... як будь-яке переживання, воно стає долею музики, входить до її орбіти» [6, с. 39]. Отже, пізнання музики здійснюється через її переживання. У нашому випадку мова йде про чуттєве пізнання співаками хору диригентського суб'єктивного музичного образу, уявного трактування виконуваної музики через сприйняття та переживання його мануального, міміко-пластичного мистецтва, основою якого є художня модель цієї музики.

Мануальна модель, створена в уяві диригента, сформована ним з метою передавання співакам хору художньої інформації про майбутній та необхідний характер її звучання є інструментом чуттєвого пізнання музики. Мануальна модель звучить в уяві диригента, а сам процес художнього моделювання включає раціональне і емоційне начала. Отже диригентська мануальна модель є результатом своєрідного синтезу аналітичного й одночасно емоційного осягнення музичного твору. Щодо відмінностей художньої моделі і

мистецтва, що моделюється, то роз'яснення цього питання міститься у наступному вислові одного зі спеціалістів у цій галузі – А. Сіницького: «Образ [мистецтво] несе більше смислового навантаження, модель – переважно текстове» [11, с. 14], тобто інформаційне.

Концертне диригування є одним з критеріїв художності хорового виконавства. За ним з упевненістю можна судити про неординарність творчого мислення, унікальність конкретного художнього задуму диригента-хормейстера. Мануальна модель музики постає як зв'язуюча, допоміжна ланка між художнім задумом диригента і вокально-виконавськими діями співаків хору.

За визначенням М. Кагана, мистецтво – це «ілюзорна реальність», тобто мистецтво не вимагає визнання змісту своїх творів як дійсності. М. Каган вважає, що «мистецтво – це найбільш точна і повна модель культури, узяті цілісно, її самосвідомість і синтетичний «портрет» [4, с. 61]». Згідно з цим формулюванням можна стверджувати, що мануальне мистецтво хорового диригування є відносно точною та цілісною моделлю виконуваної хором музики, її структурним та емоційно-змістовним «портретом».

Мануальна художня модель відображає основні формоутворюючі елементи музики. Вона має власну ознаку – метро-темпо-ритм, що проявляється в тактуванні. Щодо духовного змісту музики, то мануальна модель повністю емоційно-співпадає з ним. Отже, мануальна модель є структурно подібною до звукової форми музики та відповідною за духовним наповненням, до її емоційного змісту. Е. Ансерме писав, що жест диригента передає не музику, а лише її «внутрішнє начало» [1, с. 13]. Отже, мануальне моделювання музики містить у собі відтворювально-інформаційний та інформаційно-творчий аспекти. Перший аспект – тактування, другий – передбачає пластику і експресію жести. На думку В. Медушевського, емоційний образ відносно моделювання емоцій в музиці, це «не сполучення прийомів, але гнучка, жива структура» [5, с. 23].

Те ж саме можна сказати й про пластичний емоційний образ у диригуванні – художню модель. Лише в цьому випадку мистецтво диригування як мануальна модель уявного звучання музики перетворюється на художній інструмент впливу з боку диригента-хормейстера та предмет пізнання з боку співаків хору.

Диригування як музично-пластична діяльність – це процес, що включає в себе інтелектуальний, емоційний, вольовий, слуховий та моторний компоненти. Чітке внутрішнє відчуття хорової музики, звукообразне уявлення як загалом, так і в деталях (характер звуковидобування, вокальна манера і тощо), є необхідною умовою формування тих чи інших мануальних виразних рухів, відчуття їх внутрішньої наповненості. Для успішного мануального моделювання певних сторін, якостей і властивостей хорової музики важливо мати чітку художню концепцію її виконання – своєрідну інтерпретаційну гіпотезу, тобто трактовку музики. Лише глибоко продумане майбутнє виконання хорового твору, достатньо яскраві музично-виконавські уявлення диригента-хормейстера визначають виникнення відповідних до них моторно-пластичних відчуттів.

Мануальна модель у диригентсько-хоровому мистецтві народжується в результаті музично-пластичного мислення диригента. Інша складова виразно-образного диригування – технічна майстерність, тобто мануально-пластичний професіоналізм.

Диригентська художня техніка має співтворчий характер і в процесі свого формування відіграє певну роль щодо кінцевого становлення і конкретизації уявного музичного образу, адже останній зароджується і розвивається одночасно в слуховізуальній і психофізіологічній сферах диригента-хормейстера. Так, у співставленні почутого уявлення з уявленням побаченим відбувається уточнення і корекція як вокально-музичних намірів, так і мануальних засобів їх здійснення.

Жест у диригуванні хором завжди постає з певним емоційним забарвленням. Жести, пише К. Ольхов, «можуть бути гнівними і лагідними, запитальними і стверджувальними, благаючими і відмовними, закликаючими і запрошуючими, привітальними і прощальними, попереджуючими, загрожуючими і тощо» [9, с. 24]. Мануальне мистецтво – це живий прояв

емоційно-образного строю музики. Виразні рухи у мистецтві диригування хором набувають головної значення, адже ці рухи є основним засобом інтерпретації виконуваної музики.

Від уявної трактовки музики диригентом-хормейстером – до її мануально-пластичної моделі, тобто – до мистецтва диригування, що несе інтерпретаційне начало, а від нього – до фактичної інтерпретації виконуваної хором музики, – таким є шлях сутності диригування хором. А. Іванов-Радкевич підкреслював, що диригування «... є виключно тонким мистецтвом, яке розкриває не лише зміст певного музичного твору, але й внутрішній світ самого диригента» [3, с. 57].

Диригентська інтерпретація є індивідуальною і художньою формою колективного виконавства, яка реалізує особистісну диригентську уявну трактовку музики. Р. Вагнер у роботі «Про диригування» [2] усіяко підкреслював значення інтерпретації музичного твору як головного завдання диригента.

Отже, оволодіння ефективними науково-практичними підходами до засвоєння професії – одне з головних положень праксеології – забезпечує якісну підготовку висококласних фахівців. Саме мануально-технічна майстерність, помножена на диригентське художнє мислення, є одним з найважливіших чинників високопрофесійної підготовки майбутнього вчителя музичного мистецтва. Мануальне моделювання образного задуму хормейстера є явищем музично-професійним та одним з важливих у диригентсько-хоровій інтерпретації. Художньо-мануальна модель диригента-хормейстера окреслюється принаймні двома взаємопов'язаними початками – програмуючим, яке визначає формування музично-слухових і зорово-пластичних уявлень, та реалізуючим, спрямованим на матеріалізацію цих уявлень у конкретні рухові акти.

ЛІТЕРАТУРА

1. Ансерме Э. Беседы о музыке / Эрнест Ансерме ; [пер. с фр. Е. Ф. Бронфин, В. Н. Александрова]. – 2-е изд. – Л. : Музыка, 1985. – 104 с.
2. Вагнер Р. О дирижировании / Рихард Вагнер ; [пер. с нем. Коптяева]. – СПб. : Издательство П. И. Юргенсона, 1900. – 97 с.
3. Иванов-Радкевич А. П. О воспитании дирижера / А. П. Иванов-Радкевич – М. : Музыка, 1973. – 78 с.
4. Каган М. С. Музыка в мире искусств / М. С. Каган // Советская музыка. – 1987. – № 3. – С. 56-66.
5. Медушевский В. В. К проблеме семантического синтаксиса : (О художественном моделировании эмоций) / В. В. Медушевский // Советская музыка. – 1973. – № 8. – С. 20-29.
6. Нейгауз Г. Г. Об искусстве фортепианной игры : Записки педагога / Г. Г. Нейгауз. – 4-е изд. – М. : Музыка, 1982. – 302 с.
7. Новерр Ж. Ж. Письма о танце и балетах / Ж. Ж. Новерр. – Л. ; М. : Искусство, 1965. – 376 с.
8. Ожегов С. И. Толковый словарь русского языка : 72500 слов и 7500 фразеологических выражений / С. И. Ожегов, Н. Ю. Шведова. – М. : Азъ Ltd, 1992. – 960 с.
9. Ольхов К. А. Теоретические основы дирижёрской техники / К. А. Ольхов. – 2-е изд. – Л. : Музыка, 1984. – 160 с.
10. Покровский Б. А. Размышления об опере / Борис Покровский. – М. : Советский композитор, 1979. – 280 с.
11. Синицкий А. Н. О роли моделей и метода моделирования в искусстве : автореф. дис. на соискание ученой степени канд. философских наук : спец. 08.00.09 «Эстетика» / А. Н. Синицкий. – Томск, 1967. – 20 с.
12. Удин Ж. Искусство и жест / Жак д'Удин ; [пер. с фр. С. Волконский]. – СПб. : Аполлон, 1911. – 248 с.

REFERENCES

1. Anserme Je. Besedy o muzyke / Jernest Anserme ; [per. s fr. E. F. Bronfin, V. N. Aleksandrova]. – 2-e izd. – L. : Muzyka, 1985. – 104 p.
2. Vagner R. O dirizhirovanii / Rihard Vagner ; [per. s nem. Koptjaeva]. – Spb. : Izdatel'stvo P. I. Jurgensona, 1900. – 97 p.
3. Ivanov-Radkevich A. P. O vospitanii dirizhera / A. P. Ivanov-Radkevich – M. : Muzyka, 1973. – 78 p.
4. Kagan M. S. Muzyka v mire iskusstv / M. S. Kagan // Sovetskaya muzyka. – 1987. – № 3. – P. 56-66.
5. Medushevskij V. V. K probleme semanticheskogo sintaksisa : (O hudozhestvennom modelirovanii jemocij) / V. V. Medushevskij // Sovetskaya muzyka. – 1973. – № 8. – P. 20-29.
6. Nejgauz G. G. Ob iskusstve fortepiannoij igry : Zapiski pedagoga / G. G. Nejgauz. – 4-e izd. – M. : Muzyka, 1982. – 302 p.
7. Noverr Zh. Zh. Pis'ma o tance i baletah / Zh. Zh. Noverr. – L. ; M. : Iskusstvo, 1965. – 376 p.
8. Ozhegov S. I. Tolkovyj slovar' russkogo jazyka : 72500 slov i 7500 frazeologicheskikh vyrazhenij / S. I. Ozhegov, N. Ju. Shvedova. – M. : Az Ltd, 1992. – 960 p.
9. Ol'hov K. A. Teoreticheskie osnovy dirizhjorskoj tehniky / K. A. Ol'hov. – 2-e izd. – L. : Muzyka, 1984. – 160 p.
10. Pokrovskij B. A. Razmyshlenija ob opere / Boris Pokrovskij. – M. : Sovetskij kompozitor, 1979. – 280 p.
11. Sinickij A. N. O roli modelej i metoda modelirovanija v iskusstve: avtoref. dis. na soiskanie uchenoj stepeni kand. filosofskih nauk : spec. 08.00.09 «Jestetika» / A. N. Sinickij. – Tomsk, 1967. – 20 p.
12. Udin Zh. Iskusstvo i zhest / Zhak d'Udin ; [per. s fr. S. Volkonskij]. – SPb. : Apollon, 1911. – 248 p.

УДК 378.937:796.5:001.891

ДОСЛІДЖЕННЯ СУЧАСНОГО СТАНУ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ З ТУРИЗМОЗНАВСТВА У ВИЩИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДАХ УКРАЇНИ

Безкоровайна Л.В.

Запорізький національний університет, вул. Жуковського, 66, м. Запоріжжя, Україна

lvbeskorovaynaya@gmail.com

У статті автором проаналізовано вітчизняний та зарубіжний досвід професійної підготовки майбутніх фахівців з туризмознавства, обґрунтовано необхідність і доцільність вивчення обраної проблеми на сучасному етапі розвитку України.

На основі проведеного анкетування студентів і викладачів вищих навчальних закладів, а також фахівців підприємств та організацій туристичної галузі України, проаналізований сучасний стан професійної підготовки майбутніх фахівців з туризмознавства у вищих навчальних закладах України, з'ясовані проблеми, а також визначені перспективні напрями й авторські пропозиції щодо вирішення питань сучасної професійної підготовки майбутніх фахівців з туризмознавства.

Ключові слова: професійна підготовка, туризмознавство, майбутній фахівець з туризмознавства.

ИССЛЕДОВАНИЯ СОВРЕМЕННОГО СОСТОЯНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ БУДУЩИХ СПЕЦИАЛИСТОВ ПО ТУРИЗМОВЕДЕНИЮ В ВЫСШИХ УЧЕБНЫХ ЗАВЕДЕНИЯХ УКРАИНЫ

Бескоровайна Л.В.

Запорожский национальный университет, ул.Жуковского, 66, г. Запорожье, Украина

lvbeskorovaynaya@gmail.com

В статье автором проанализирован отечественный и зарубежный опыт профессиональной подготовки будущих специалистов по туризмоведению, обоснована необходимость, своевременность и целесообразность изучения данной проблемы на современном этапе развития Украины.

На основе проведенного анкетирования студентов и преподавателей высших учебных заведений, а также специалистов предприятий и организаций туристической отрасли Украины, исследовано и выяснено современное состояние профессиональной подготовки будущих специалистов по туризмоведению в высших учебных заведениях Украины, выявлены проблемы, а также определены перспективные направления и поданы авторские предложения решения вопросов, связанных с современной профессиональной подготовкой будущих специалистов по туризмоведению.

Ключевые слова: профессиональная подготовка, туризмоведение, будущий специалист по туризмоведению.

AN ANALYSIS OF THE CURRENT STATE OF PROFESSIONAL TRAINING OF FUTURE MASTERS IN TOURISM STUDIES IN HIGHER EDUCATIONAL INSTITUTIONS OF UKRAINE

Beskorovaynaya L.V.

Zaporizhzhya national university, Zhukovsky str., 66, Zaporizhzhya, Ukraine

lvbeskorovaynaya@gmail.com

Analyzed domestic and foreign experience of professional training of future masters in tourism studies, the necessity and feasibility study of selected issues on the current stage of development of Ukraine. Found the current state of professional training of future masters in tourism studies in higher educational institutions of Ukraine. The author analyzed the problem of professional training of future masters in tourism studies in pedagogical theory. The necessity and feasibility study of the subject at the present stage of development of Ukrainian society. The author revealed promising areas and offered their own proposals to address specific issues related to advanced professional training of future masters in tourism studies.

Analyzed the problem of professional training of future masters in tourism studies in educational theory. The necessity and appropriateness of the chosen research problems at the present stage of development of the Ukrainian society.

Revealed promising areas and invited the author's vision tackle specific issues related to the modern professional training of future masters in tourism studies.

Key words: professional training, tourism, future masters in tourism studies.

Вступ. Всесвітні економічні зміни та сучасний розвиток України передбачають вдосконалення системи професійної підготовки майбутніх фахівців у галузі туризму у вищих навчальних закладах. Сучасне суспільство вимагає від вищої освіти формування у майбутнього фахівця системи професійно значущих знань з туризмознавства, розвитку особистісних творчих здібностей, здатності ефективно застосовувати у практичній туристській діяльності професійні уміння, знання та навички.

Сформованість професійної готовності надає можливість фахівцям з туризмознавства реалізувати свій творчий, особистісний та професійний потенціал у майбутній професійній діяльності. Враховуючи це, сучасна підготовка фахівця нового типу вимагає створення та оптимізації умов, необхідних для ефективного формування певного рівня професійних й особистісних компетенцій студентів у фаховій підготовці.

Проблема ефективності професійної підготовки майбутніх фахівців з туризмознавства у вищих навчальних закладах зумовлена необхідністю подолання суперечностей, які виникають між:

- потребою суспільства у кваліфікованих та компетентних фахівцях з туризмознавства та недостатнім рівнем готовності випускників до професійної діяльності;
- необхідністю ефективної професійної підготовки майбутніх фахівців з туризмознавства і недостатньою розробленістю й висвітленням теоретичних та методичних засад цієї проблеми в педагогіці вищої школи;
- значним обсягом інформації з туризмознавства, що швидко змінюється в сучасних умовах світового суспільства, та відсутністю системи інформаційного забезпечення професійної підготовки майбутніх фахівців з туризмознавства у вищих навчальних закладах, що не відповідає сучасним тенденціям;
- необхідністю вдосконалення процесу професійної підготовки майбутніх фахівців з туризмознавства та відсутністю достатньої професійної компетентності викладачів, які забезпечують цей процес;
- необхідністю оптимізації підготовки, спрямованої на індивідуалізацію та активізацію навчального процесу в умовах навчання, орієнтованого на розвиток особистості й відсутністю необхідних організаційно-методичних умов, що забезпечують підвищення якості професійної підготовки майбутніх фахівців з туризмознавства;
- необхідністю визначення та обґрунтування організаційно-методичних умов ефективної професійної підготовки майбутніх фахівців з туризмознавства та недостатньою розробленістю педагогічних технологій, що уможливають їх реалізації в навчальному процесі професійної підготовки майбутніх фахівців з туризмознавства.

Подолання наведених суперечностей, на нашу думку, можливо за таких умов:

1. обґрунтування теоретичних і методичних засад професійної підготовки майбутніх фахівців з туризмознавства у вищих навчальних закладах та визначення концепції означеної підготовки;
2. аналіз зарубіжного досвіду професійної підготовки майбутніх фахівців з туризмознавства;
3. розробка, обґрунтування та впровадження в навчальний процес вищих навчальних закладів моделі професійної підготовки майбутніх фахівців з туризмознавства, яка б враховувала специфічні особливості майбутньої професійної діяльності фахівців означеного напрямку;
4. визначення, обґрунтування й створення необхідних організаційно-педагогічних умов ефективної професійної підготовки майбутніх фахівців з туризмознавства, акцентуючи увагу на різнобічності такої підготовки, пов'язуючи оволодіння майбутніми фахівцями системою професійних знань з практичними навичками, інформаційною й загальною культурою, розвитком особистих та професійних якостей.

Деякі питання з туризмознавства висвітлено в роботах вітчизняних вчених: формування стратегії розвитку підприємств готельного господарства (М.Г.Бойко); теорія і практика підготовки фахівців сфери туризму в країнах-членах всесвітньої туристської організації (Л.В.Кнодель); економіко-географічні проблеми туризму та його ефективність (питання теорії, методики і практики) (М.П.Крачило); туризмологія: процес формування теорії туризму (О.А.Кручек); освіта в туризмі (Л.Г.Лук'янова); геопросторова організація туристичного процесу (О.О.Любіцева); готельний бізнес: теорія та практика (М.П.Мальська); конституційно-правові основи туризму в Україні (Н.А.Опанашук); теорія і практика підготовки фахівців сфери туризму в розвинених країнах світу (Л.В.Сакун).

Також дослідженню окремих питань з туризмознавства присвячено роботи зарубіжних вчених, а саме: туризм та гостинність (К.Д.Аннауд, Д.Р.Уокер); туризмознавство та екскурсознавство в Росії (Г.П.Долженко); управління та страхування в туризмі (І.В.Зорін,

Т.П.Каверіна, Т.К.Сергеева); можливості застосування швейцарської моделі розвитку туризму на Північному Кавказі (К.В.Кушнір); структура туристичного ринку (Х. Монтанер Монтехано); регіональне управління конкурентоспроможністю туристичних послуг: методологія і практика (І.Ю.Швець).

Водночас, здійснений теоретичний аналіз [1, 2, 3, 4, 5] свідчить, що проблема професійної підготовки майбутніх фахівців з туризмознавства у вищих навчальних закладах ще не була предметом спеціального дослідження і потребує більш ґрунтовного аналізу.

Робота виконана відповідно до плану НДР Запорізького національного університету.

Формулювання цілей роботи.

Метою статті є дослідження сучасного стану професійної підготовки майбутніх фахівців з туризмознавства у вищих навчальних закладах України.

Основні завдання дослідження:

1. Проаналізувати вітчизняний і закордонний досвід професійної підготовки майбутніх фахівців з туризмознавства та обґрунтувати доцільність вивчення обраної проблеми.
2. Визначити сучасний стан професійної підготовки майбутніх фахівців з туризмознавства у вищих навчальних закладах України.

Результати дослідження.

З метою визначення сучасного стану професійної підготовки майбутніх фахівців з туризмознавства нами було проведено анкетування, у якому брали участь студенти і викладачі таких вищих навчальних закладів України, як: Запорізький національний університет, Сумський державний педагогічний університет імені А.С.Макаренка, Національний педагогічний університет імені М.П.Драгоманова, ДВНЗ «Переяслав-Хмельницький державний педагогічний університет імені Григорія Сковороди», Класичний приватний університет, Запорізький національний технічний університет, а також Національний університет фізичного виховання та спорту України.

Опитування охоплювало також фахівців підприємств та організацій туристичної галузі України, а саме: туроператора «Веста Тревел», готелів «Театральний» (ТОВ «Таврійська інвестиційна група») та «Шератон», туристичного агентства «ГА Магеллан».

Отже, проаналізуємо дані анкетування.

На запитання «Чи потребує, на Вашу думку, вдосконалення система професійної підготовки майбутніх фахівців з туризмознавства у вищих навчальних закладах України?» фахівці відповіли так: потребує – 94,24% фахівців, не потребує – 0,00%, частково потребує – 5,76%, вагались відповісти – 0% фахівців. Тож, переважна більшість опитаних фахівців вважають, що система професійної підготовки майбутніх фахівців з туризмознавства у вищих навчальних закладах України потребує вдосконалення.

На запитання «Чи задоволені Ви існуючою підготовкою майбутніх фахівців з туризмознавства у вищих навчальних закладах України?» результати відповідей фахівців показали, що: задоволені – 46,88% фахівців, не задоволені – 12,0%, частково задоволені – 41,04%, вагались відповісти – 0% фахівців. Результати відповідей викладачів на це ж питання розподілились таким чином: задоволені – 17,28% викладачів, не задоволені – 15,98%, частково – 58,26%, вагались відповісти – 8,48% викладачів. Тобто, 46,88% фахівців і лише 17,28% викладачів задоволені існуючою підготовкою майбутніх фахівців з туризмознавства у вищих навчальних закладах України, що підтверджує актуальність та доцільність досліджуваної нами проблеми.

Важливими для нашого дослідження є результати відповідей викладачів на запитання «Чи

вважаєте Ви за потрібне оволодіння майбутніми фахівцями з туризмознавства в процесі навчання навичками з техніки бронювання та продажу туристського продукту?», які засвідчили, що переважна більшість викладачів 94,32% вважають за потрібне оволодіння майбутніми фахівцями з туризмознавства в процесі навчання означеними навичками, не вважають – 1,59%, частково – 4,10%, вагались відповісти – 0,00% викладачів.

Результати відповідей фахівців на запитання «Чи вважаєте Ви за необхідне в процесі професійної підготовки майбутніх фахівців з туризмознавства у вищих навчальних закладах застосування інформаційних технологій?» показали, що вважають – 88,08% фахівців, не вважають – 1,32%, частково – 9,29%, вагались відповісти – 1,32% фахівців. Тож, переважна більшість опитаних фахівців вважають за необхідне в процесі професійної підготовки майбутніх фахівців з туризмознавства у вищих навчальних закладах застосування інформаційних технологій (рис. 1.1.).

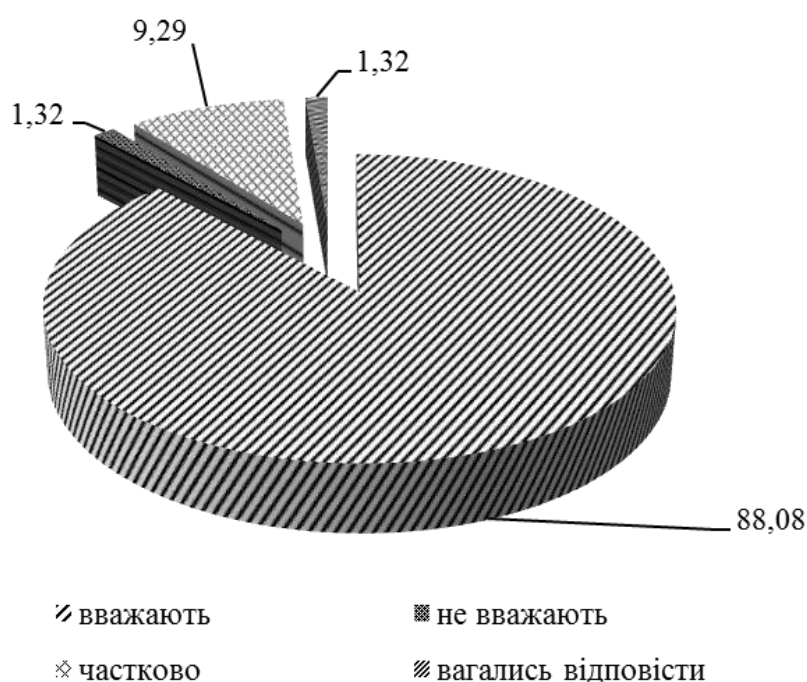


Рис 1.1 Розподіл відповідей опитаних фахівців з туризмознавства щодо запитання «Чи вважаєте Ви за необхідне в процесі професійної підготовки майбутніх фахівців з туризмознавства у вищих навчальних закладах застосування інформаційних технологій?» (%).

Необхідно зазначити, що результати відповідей фахівців на запитання «Чи вважаєте Ви, що майбутній фахівець з туризмознавства повинен володіти знаннями з систем класифікацій та схем роботи з готелями, санаторіями?» показали, що вважають – 71,49% фахівців, не вважають – 1,32%, частково – 25,81%, вагались відповісти – 1,39% фахівців. Тож, переважна більшість опитаних фахівців вважають, що майбутній фахівець з туризмознавства повинен володіти знаннями з систем класифікацій та схем роботи з готелями, санаторіями.

У той же час, відповіді студентів на запитання «Чи володієте Ви знаннями з систем класифікацій та схем роботи з готелями, санаторіями?» були такими: володіють – 34,68% студентів, не володіють – 13,12%, частково – 48,41%, вагались відповісти – 3,80% студентів. Тож, на жаль, значна кількість студентів лише частково володіють важливими з точки зору фахівців знаннями.

Також, на превеликий жаль, незадовільними виявились результати відповідей студентів на запитання «Чи володієте Ви вміннями оформлення договорів і контрактів з реалізації

турів?», а саме: володіють цими знаннями лише 14,28% студентів, не володіють – 35,30%, частково володіє переважна більшість студентів – 42,03%, вагались відповісти – 8,40% студентів (рис. 1.2).

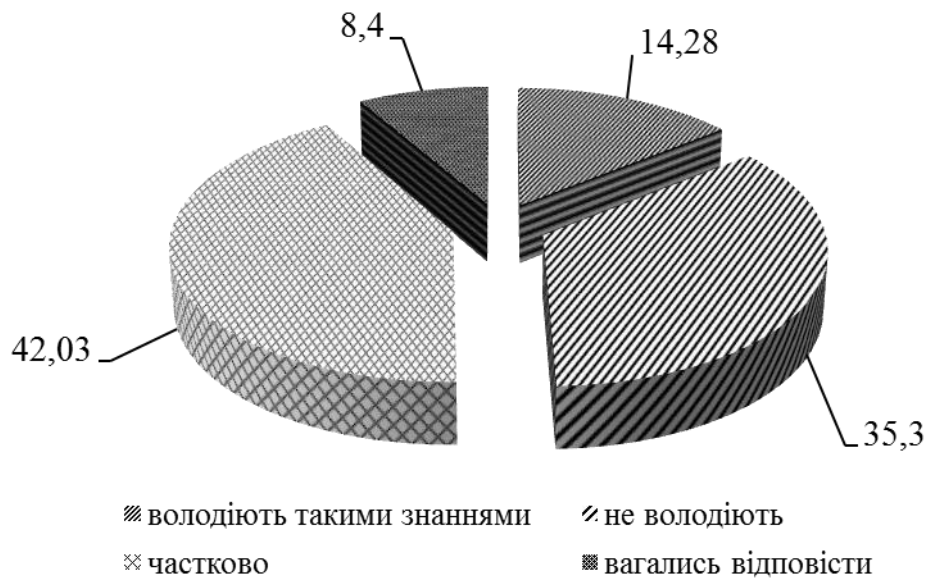


Рис. 1.2 Розподіл відповідей опитаних студентів щодо запитання «Чи володієте Ви вміннями оформлення договорів і контрактів з реалізації турів?» (%)

Також, на превеликий жаль, незадовільними виявились результати відповідей студентів на запитання «Чи володієте Ви вміннями оформлення договорів і контрактів з реалізації турів?», а саме: володіють цими знаннями лише 14,28% студентів, не володіють – 35,30%, частково володіє переважна більшість студентів – 42,03%, вагались відповісти – 8,40% студентів, що вдало демонструє рисунок 1.3.

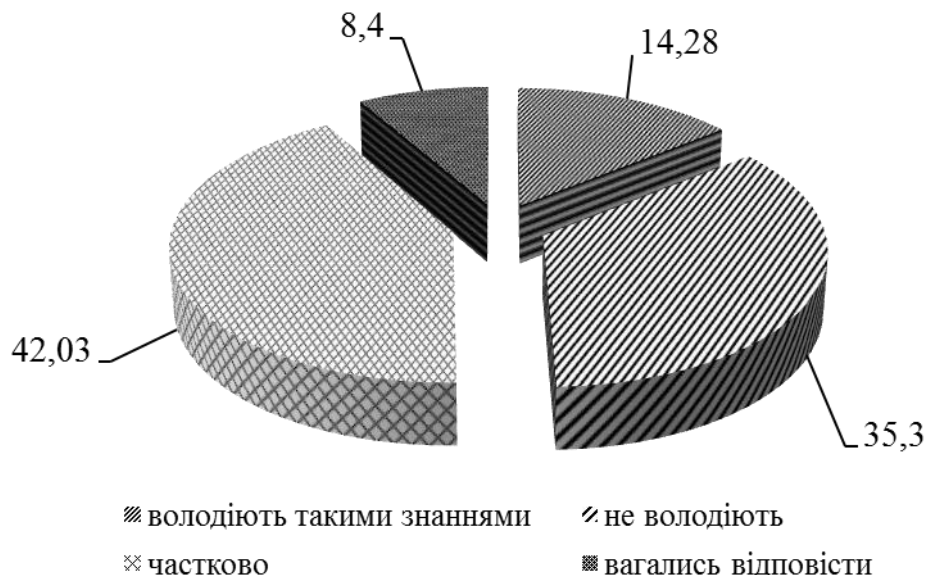


Рис. 1.3 Розподіл відповідей опитаних студентів щодо запитання «Чи володієте Ви вміннями оформлення договорів і контрактів з реалізації турів?» (%)

Результати відповідей студентів на запитання «Чи володієте Ви вміннями в цікавій та доступній формі надавати інформацію клієнтові?» показали, що володіють цими знаннями 51,52% студентів, не володіють – 8,25%, частково – 35,98%, вагались відповісти – 4,24%

студентів. Позитивними були також результати відповідей студентів на запитання «Чи володієте Ви вміннями отримувати інформацію про місце розташування, клімат, історію країн світу?», а саме: володіють цими знаннями 76,15% студентів, не володіють – 3,24%, частково володіють – 19,71%, вагались відповісти – 0,90% студентів.

Проте, на жаль, зауважимо, що результати відповідей студентів на запитання «Чи володієте Ви вміннями розробляти й оновлювати інформаційний рекламний матеріал?» свідчили не на користь сучасного стану професійної підготовки майбутніх фахівців з туризмознавства в досліджуваних нами вищих навчальних закладах України, а саме: володіють зазначеними знаннями лише 25,76% студентів, не володіють – 29,35%, частково володіють – 37,46% (переважна більшість студентів), вагались відповісти – 7,43% студентів.

Результати відповідей студентів на запитання «Чи володієте Ви навичками туристської анімації?» також показали, що володіють цими знаннями лише 33,01% студентів, не володіють – 26,84%, частково володіє переважна більшість студентів – 35,44%, вагались відповісти – 4,71% студентів. Тож, на жаль, ці показники свідчать про недостатній рівень володіння навичками туристської анімації майбутніх фахівців з туризмознавства у досліджуваних нами вищих навчальних закладах України.

Загалом, ми дійшли висновку, що проведене нами анкетування студентів показало недостатній рівень готовності майбутніх фахівців з туризмознавства до професійної діяльності, а також підтвердило своєчасність й доцільність нашого дослідження.

Висновки. Отже, здійснений нами аналіз вітчизняних і закордонних робіт щодо професійної підготовки майбутніх фахівців з туризмознавства довів, що проблема професійної підготовки майбутніх фахівців з туризмознавства у вищих навчальних закладах ще не була предметом спеціального дослідження і потребує більш детального аналізу.

Проведене анкетування студентів та викладачів вищих навчальних закладів України, а також фахівців підприємств та організацій туристичної галузі безумовно підтвердило недостатній рівень готовності майбутніх фахівців з туризмознавства до професійної діяльності загалом та своєчасність проведення дослідження.

З'ясовано, що означена професійна підготовка потребує ґрунтовного вивчення, вдосконалення та оптимізації, обрана нами проблема дослідження є актуальною і важливою на сьогодні.

Перспективи подальших досліджень вбачаємо у вивченні інших напрямів професійної підготовки майбутніх фахівців з туризмознавства.

ЛІТЕРАТУРА

1. Долженко Г. П. Туризмозведение : монография. Выпуск первый / Г. П. Долженко, О. В. Ивлиева. – Ростов-на-Дону : Изд-во ЮФУ, 2014. – 168 с.
2. Зорин И.В. Туризм как вид деятельности / Зорин И.В., Каверина Т.П., Квартальнов В.А. // [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://tourlib.net/books_tourism/zorin08.htm
3. Кнодель Л. В. Теорія і практика підготовки фахівців сфери туризму в країнах-членах всесвітньої туристської організації : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня док. пед. наук : спец. 13.00.04 «Теорія та методика професійної освіти» / Л. В. Кнодель – Тернопіль, 2007. – 41 с.
4. Кручек О.А. Новый этап у розвитку туризмознавства (до виходу монографії «Туризмологія: концептуальні засади теорії туризму»). – Наукові записки Київського університету туризму, економіки і права. Серія: філософські науки. – 2011. – Вип. 11. – С. 112-126.
5. Сакун Л.В. Теория и практика подготовки специалистов сферы туризма в развитых странах мира : Монография / Л. В. Сакун. – К. : МАУП, 2004. – 398 с.

REFERENCES

1. Dolzhenko G. P. Turizmovedenie : monografija. Vypusk pervyj / G. P. Dolzhenko, O. V. Ivlieva. – Rostov-na-Donu : Izd-vo JuFU, 2014. – 168 p.
2. Zorin I.V. Turizm kak vid dejatel'nosti / Zorin I.V., Kaverina T.P., Kvartal'nov V.A. // [Elektronnij resurs]. – Rezhim dostupu: http://tourlib.net/books_tourism/zorin08.htm
3. Knodel' L. V. Teorija i praktyka pidgotovky fahivciv sfery turyzmu v kraih'nah-chlenah vsesvitn'oi' turysts'koi' organizacii' : avtoref. dys. na zdobuttja nauk. stupenja dok. ped. nauk : spec. 13.00.04 «Teorija ta metodyka profesijnoi' osvity» / L. V. Knodel' – Ternopil', 2007. – 41 p.
4. Kruchek O.A. Novyj etap u rozvytku turyzmoznavstva (do vyhodu monografii' «Turyzmologija: konceptual'ni zasady teorii' turyzmu»). – Naukovi zapysky Kyi'vs'kogo universytetu turyzmu, ekonomiky i prava. Serija: filosofski nauky. – 2011. – Vyp. 11. – P. 112-126.
5. Sakun L.V. Teorija i praktika podgotovki specialistov sfery turizma v razvityh stranah mira : Monografija / L. V. Sakun. – K. : MAUP, 2004. – 398 p.

УДК 378.14

ПЕДАГОГІЧНА ПРАКТИКА В СИСТЕМІ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ СОЦІАЛЬНИХ ПЕДАГОГІВ ТА ЇЇ РОЛЬ У ФОРМУВАННІ ГОТОВНОСТІ ДО ПРОФЕСІЙНОЇ КОМУНІКАЦІЇ

Дмитренко К. А., завідувач навчальної практики

Комунальний заклад «Харківська гуманітарно-педагогічна академія» Харківської обласної ради, пров. Руставелі, 7, м. Харків, Україна

kharkivska_hgpa@ukr.net

Автор аналізує місце педагогічної практики в професійній підготовці майбутніх соціальних педагогів. Також обґрунтовує роль педагогічної практики соціальних педагогів у формуванні готовності до професійної комунікації. Метою практичної підготовки майбутніх соціальних педагогів є формування в них професійних умінь і особистісних якостей фахівця, оволодіння найважливішими видами професійної діяльності.

Ключові слова: практика, педагогічна практика, готовність до професійної комунікації.

ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПРАКТИКА В СИСТЕМЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ БУДУЩИХ СОЦИАЛЬНЫХ ПЕДАГОГОВ И ЕЕ РОЛЬ В ФОРМИРОВАНИИ ГОТОВНОСТИ К ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОММУНИКАЦИИ

Дмитренко Е.А.

Коммунальное учреждение „Харьковская гуманитарно-педагогическая академия” Харьковского областного совета, переулок Руставели, 7, г. Харьков, Украина

kharkivska_hgpa@ukr.net

Автор анализирует место педагогической практики в профессиональной подготовке будущих социальных педагогов. Также обосновывает роль педагогической практики социальных педагогов в формировании готовности к профессиональной коммуникации. Целью практической подготовки будущих социальных педагогов является формирование у них профессиональных умений и личностных качеств специалиста, овладение важнейшими видами профессиональной деятельности.

Ключевые слова: практика, педагогическая практика, готовность к профессиональной коммуникации.

PEDAGOGICAL PRACTICE IN THE SYSTEM of PROFESSIONAL TRAINING OF FUTURE SOCIAL PEDAGOGUES AND ITS ROLE IN THE FORMATION OF READINESS FOR PROFESSIONAL COMMUNICATION

Dmitrenko E.

*Public Institution „Kharkiv Humanitarian Pedagogical Academy” Kharkiv regional council,
Rustaveli Lane, 7, Kharkov, Ukraine*

kharkivska_hgpa@ukr.net

The author analyzes the place of pedagogical practice in the training of future social workers. Also substantiates the role of pedagogical practices of teachers in shaping social readiness for professional communication. The practice of students of higher educational institutions is an integral part of education and vocational training, whose main task - consolidation gained in teaching theoretical knowledge, the formation of students' professional skills, mastering them modern methods and forms. During the practical foundations of professional experience, formed preconditions future personal development expert. Professional practice is the main component of the practical training of students. It is based on the principles of continuity and consistency of its implementation, integrating theory and practice. Thus, the aim of the practice is mastering modern methods, forms of organization and tools in their future profession, forming in them, based on obtained in higher education knowledge, professional skills for making independent decisions during concrete work in the real market and working conditions, training needs regularly update their knowledge and creatively apply them in practice. During the teaching practice carried out extensive transfer of knowledge and skills learned in real educational reality is a manifestation of pedagogical orientation of students, their professionally important qualities. The methodological basis for designing practical training of future social workers as system object is person-activity approach to the process of becoming a professional specialist social services. It included the student to different activities with clearly defined objectives and actively contribute to the successful establishment of the position of future professionals. Since activities - base product and strong condition of the individual, it is formed of personality and evident.

Key words: practice, practice teaching, commitment to professional communication.

Постановка проблеми. В умовах реформування освітньої галузі згідно з оновленою парадигмою виховання виняткової актуальності набуває проблема модернізації системи професійної підготовки майбутніх соціальних педагогів у вищих педагогічних навчальних закладах III-IV рівнів акредитації. Її обов'язковою складовою є формування готовності студентів – майбутніх соціальних педагогів до професійної комунікації з такими яскраво вираженими характеристиками, як демократичність, гуманність, толерантність, громадянськість, патріотизм, почуття національної та власної гідності, національна свідомість, креативність, інтерактивність, комунікабельність, працелюбність тощо.

Одним із першочергових моментів при цьому є пошук дієвих шляхів забезпечення єдності теорії та практики в багаторівневому освітньому процесі сучасного вищого педагогічного навчального закладу, розроблення цілісної системи неперервної практичної підготовки майбутніх соціальних педагогів до виконання професійного обов'язку та значне вдосконалення змісту всіх видів педагогічної практики.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Методологічні аспекти взаємозв'язку педагогічної науки з практикою навчально-виховної діяльності розглядаються в дослідженнях С. Архангельського, В. Журавльової, В. Краєвського, Н. Кухарьової, І. Огородникова та інших. В. Краєвський зауважив, що педагогіка по відношенню до практики здійснює два основні завдання: науково-технічне, пов'язане з аналізом, описом та систематизацією творчого педагогічного досвіду, визначення в процесі теоретичного дослідження і експерименту загальних педагогічних закономірностей, та конструктивно-технічне, яке реалізується шляхом перебудови знання про закономірність у принципи педагогіки, правила, рекомендації, методичні системи, та в конкретні «проекти», які безпосередньо належать до практики [3, с.107].

У дослідженнях В. Журавльової розглядається «взаємозв'язок педагогічної практики і науки, а саме, їх єдність і відмінність» [2, с. 97].

Питання про сутність і співвідношення теоретичного і практичного в підготовці майбутніх учителів гостро постало у 20-і роки ХХ століття. У постановці та обговоренні цієї проблеми можемо виділити два підходи.

Представники однієї допускали явну переоцінку ролі практичної підготовки майбутніх учителів, тоді як інші значно недооцінювали, а іноді просто цілковито заперечували роль практичної підготовки, основним завданням педагогічних ВНЗ вони вважали забезпечення студентів ґрунтовними знаннями. Немало педагогів у двадцяті роки доводили необхідність спочатку теоретичної підготовки на кінцевому етапі навчання. Саме так будувалося навчання у ті роки в педагогічних інститутах і на семінарах, на трьохрічних педагогічних курсах, де практика організовувалася лише на останньому році навчання.

С. Шацький, один із творців радянської системи освіти, особливу увагу приділяв поєднанню теоретичної підготовки молодих фахівців із «систематичною практикою», безпосередньою роботою в школі, здобуттям особистого творчого досвіду. Він вважав, що підготовку вчителя слід здійснювати в процесі їх практичної роботи, організації освоєння навичок та пропонував такий порядок навчання: початкове накопичення педагогічного досвіду; теоретичні заняття для закріплення досвіду, побудовані на основі аналізу фактів і явищ; педагогічна практика на новому рівні; теоретична обробка одержаного матеріалу; завершальний теоретичний синтетичний курс з творчого усвідомлення практичного досвіду.

Широкий багатосторонній комплексний підхід до педагогічної практики в системі підготовки вчителів розпочався у 70-80 роки. У програмі педагогічної практики її завдання формуються як закріплення теоретичних знань, одержаних студентами в ВНЗ, та їх застосування в розв'язанні конкретних педагогічних завдань; формування та розвиток у майбутніх учителів педагогічних умінь, навичок і професійно-значущих якостей особистості; виховання в студентів стійкого інтересу та любові до професії вчителя; необхідність у професійній самоосвіті; вироблення творчого та дослідницького підходів до педагогічної діяльності.

Відповідно до Положення про проведення практики студентів вищих навчальних закладів України (Затверджено наказом Міністерства освіти України від 8.04.93 № 93 зі змінами, внесеними згідно з наказом Міністерства освіти від 20.12.94 № 351), усі зусилля майбутніх соціальних педагогів у процесі педагогічної практики спрямовуються на формування особистості кожного учня. У зв'язку з цим мета навчання набуває гуманного, природного і культурно відповідного спрямування; у змісті й технології освіти посилюється особистісно орієнтований аспект: відбувається індивідуалізація освітніх траєкторій, творча і розвиваюча орієнтація базової освіти; прискорюється технологізація і комп'ютеризація навчально-виховного процесу [8].

При цьому потрібно виходити з прямо пропорційної залежності ефективності формування професійно-педагогічних умінь майбутнього соціального педагога від якості професійних знань сьогоденного студента. Це – запорука потенційного професійного успіху майбутнього соціального педагога, необхідна умова його професійної самореалізації. Успішність процесу формування професійно-педагогічних умінь також залежить від систематичності тренування і безпосереднього виконання дій. У зв'язку із цим цілком закономірна необхідність оптимізації комплексу різноманітних видів і форм практичної діяльності майбутніх соціальних педагогів. При цьому важливо не лише оптимізувати операційний арсенал педагогічної практики студентів, але й перетворити його на цілісну доцільно впорядковану систему.

Основними принципами реалізації цього підходу є цілісність, особистісна орієнтованість, нерозривний зв'язок із теоретичною підготовкою, науковість, елективність, неперервність, наступність, інтегрованість, диференційованість.

Практика студентів вищих педагогічних навчальних закладів є невід'ємною складовою освітньо-професійної підготовки фахівців, основне завдання якої – закріплення здобутих у процесі навчання теоретичних знань, формування в студентів професійних умінь, опанування сучасними методами та формами роботи. Під час практики закладаються основи досвіду професійної діяльності, формуються передумови особистісного розвитку майбутнього фахівця. Професійна практика виступає основною складовою процесу практичної підготовки студента. Вона будується на засадах неперервності й послідовності її проведення, інтеграції теорії й практики. Отже, метою практики є оволодіння студентами сучасними методами, формами організації та знаряддями праці в галузі їх майбутньої професії, формування в них, на базі одержаних у вищому навчальному закладі знань, професійних умінь і навичок для прийняття самостійних рішень під час конкретної роботи в реальних ринкових і виробничих умовах, виховання потреби систематично оновлювати свої знання та творчо їх застосовувати в практичній діяльності.

Зупинимося на визначенні поняття «практика». Насамперед, практика від грец. *prakticos* – діяльний, активний – матеріальна, мотивована діяльність людей, що має на меті перетворення природних і соціальних об'єктів, загальна основа розвитку людського суспільства і пізнання. Практика в різних своїх проявах присутня в процесі навчання, вважається одним з основних компонентів професійної підготовки вчителя [6].

У філософському сенсі «практика» як багатозначне наукове поняття охоплює всю багатоманітність способів реалізації людського буття в різних формах. Практика з її предметною цілеспрямованістю втілює здобутки культурного досвіду в людське буття, тим самим вона здійснює «олюднення світу», сприяє розвитку сутнісних сил індивіда [10].

Практика – цілеспрямована людська діяльність, що реалізується як ланцюг послідовних дій, вчинків людини [6]. Можна зазначити, що сутність практики, її різновиди, функції, завдання і проблеми вивчає праксеологія (теорія практики) – специфічна галузь соціально-філософської теорії, яка з'ясовує «Логос» практики, її закономірності, принципи та правила і є філософською концепцією плідної діяльності. Варто розглянути поняття «педагогічна практика», яке обґрунтовується в теорії навчання. Насамперед, це – форма професійного навчання у вищих і середніх педагогічних навчальних закладах, провідна ланка практичної підготовки майбутніх вчителів. Проводиться в умовах, максимально наближених до професійної діяльності [6].

В історії вищої педагогічної освіти склалися два підходи до організації педагогічної практики. Перший підхід – передбачав організацію практики протягом усіх років навчання у ВНЗ (безперервна педагогічна практика), чергуючи її з теоретичними заняттями. Пошук раціональних форм організації педагогічної практики у вітчизняній вищій школі привів до розробки для різних ВНЗ програм, у яких вміст педагогічної практики визначався через систему теоретичних знань і професійних умінь студентів, формованих на різних її етапах. Педагогічна практика за такого підходу проводиться в умовах, максимально наближених до професійної діяльності педагога. У її процесі інтенсифікується професійний і особистісний розвиток майбутніх вчителів. Студенти включаються в реальну практичну діяльність, вперше безпосередньо знайомляться з виконанням посадових обов'язків і опановують логіку професійної поведінки вчителя. Діяльність студентів у період практики наближається за змістом і структурою до професійної діяльності вчителя і характеризується тим же різноманіттям відносин (з учнями, їх батьками, вчителями) і функцій, що й робота педагога-професіонала. Другий підхід – характеризується обґрунтуванням необхідності спочатку загальнотеоретичної підготовки та організації практичної підготовки через практикуми, тренінги, і лише потім – застосування теорії на практиці і організації педагогічної практики на етапі навчання. Такий підхід більш притаманний для зарубіжної вищої школи.

Основними критеріями оцінки результатів педагогічної практики є: ступінь сформованості професійно-педагогічних умінь у кожного студента; рівень теоретичного осмислення своєї

практичної діяльності, її цілей, завдань, змісту і методів реалізації; рівень професійної спрямованості інтересів майбутніх педагогів, їх активності, ставлення до дітей; рівень професійної культури, здатності до рефлексії. [1].

Соціальний педагог – відносно молода професія для сучасної України, поява якої обумовлена потребою суспільства в принципово нових підходах до соціального захисту, соціального виховання особистості, сім'ї, різноманітних груп населення. Становлення і розвиток соціальної педагогіки на ґрунті вітчизняного та зарубіжного досвіду передбачає надання компетентної допомоги різним категоріям населення, гуманізацію взаємин у соціокультурному середовищі, сприяння соціальному становленню особистості на різних вікових етапах. Вищезазначене й зумовило необхідність підготовки спеціалістів високого рівня кваліфікації для соціальної та соціально-педагогічної сфери.

Підготовка фахівців для соціально-педагогічної сфери у вищих навчальних закладах України є однією з актуальних науково-практичних проблем, тому що головним завданням вищої освіти є забезпечення фундаментальної наукової, професійної та практичної підготовки майбутніх фахівців, набуття громадянами освітньо-кваліфікаційних рівнів відповідно до їх покликань, інтересів і здібностей.

На сьогодні проблема підготовки майбутніх соціальних педагогів до здійснення професійної комунікації в процесі навчальної соціально-педагогічної практики досліджена недостатньо. З огляду на викладене, метою статті є обґрунтування значення навчальної соціально-педагогічної практики в підготовці майбутніх соціальних педагогів до здійснення професійної комунікації.

У системі формування професійної комунікації майбутнього соціального педагога важливу роль відіграє педагогічна практика, у період якої інтенсифікується процес професійного становлення та самовизначення фахівця, актуалізуються та поглиблюються теоретичні знання, активізується процес формування педагогічних умінь, професійно значущих якостей особистості, створюються умови для формування педагогічної позиції [3, с. 8]. Це дає можливість розглядати педагогічну практику як важливий фактор формування професійної комунікації майбутнього соціального педагога.

Аналіз наукових джерел свідчить про те, що на сьогодні в соціально-педагогічній науці розроблені базові положення щодо змісту професійної підготовки соціального педагога, обґрунтовано значущість психолого-педагогічної підготовки для майбутньої практичної діяльності, проаналізовано досвід підготовки соціальних педагогів за кордоном (О. Андрієнко, М. Баяновська, О. Безпалько, Н. Бурая, Р. Вайнола, О. Гура, К. Дубровіна, І. Зверева, А. Капська, Б. Кобзар, Л. Коваль, А. Малько, С. Марченко, Г. Лактіонова, В. Оржеховська, В. Поліщук).

На роль та значення педагогічної практики у формуванні професійної готовності педагога зверталась увага в дослідженнях Т. Білоусової, О. Гармаш, І. Зязюна, І. Ісаєва, Н. Кузьміної, Т. Полякової, В. Слатьоніна, А. Щербакова. У працях Т. Дмитренко, А. Лютої, Ю. Мацкевич, Л. Міщик, О. Платонова, В. Приходько, Л. Пундик, С. Харченко, Л. Яковлева досліджені теоретико-методичні основи професійної підготовки соціальних педагогів, особливості професійної підготовки соціального педагога для роботи з певною категорією клієнтів. Дослідження Л. Гончого, Н. Заверіко, О. Сорочинської, Б. Шапіро, І. Шарова, З. Фалинської розкривають окремі аспекти професійної підготовки соціальних педагогів. Проблема підготовки соціальних педагогів і соціальних працівників знайшла своє висвітлення в дисертаційних роботах Л. Віннікової, Ю. Галагузової, Р. Куліченко, Л. Міщик, Н. Микитенко, В. Поліщук, Н. Собчак та інших.

Виділення невирішених раніше частин загальної проблеми. Обґрунтування ролі педагогічної практики соціальних педагогів у формуванні готовності до професійної комунікації.

Формулювання цілей статті (постановка завдання). Проаналізувати місце педагогічної практики в професійній підготовці майбутніх соціальних педагогів.

Виклад основного матеріалу дослідження з повним обґрунтуванням отриманих наукових результатів. Порівнюючи практичну підготовку соціальних педагогів у різних країнах для вироблення більш ефективних засобів підготовки висококваліфікованих фахівців, варто зазначити, що в ряді європейських країн і в Північній Америці в процесі професійної підготовки соціальних працівників вагомим є роль агентств і соціальних служб. Вони активно залучаються до роботи зі студентами. Керівники деяких агентств займаються тільки практикою студентів. Наявність у їхньому штаті супервізорів – керівників практики значно посилює рівень фахової підготовки майбутніх соціальних працівників. Так, у США і Великій Британії існують різні моделі неперервної практики. Наприклад, один тиждень студенти навчаються в коледжі (аудиторні заняття), а наступний тиждень працюють в агентстві (практичні заняття). Інша модель – два дні студенти навчаються в коледжі, а три дні проходять практику в агентстві.

Про значення і вагомість практичної підготовки майбутніх соціальних працівників у цих країнах свідчить і той факт, що однією з необхідних умов ліцензування факультетів соціальної роботи Великої Британії є створення Консорціуму, до складу якого входять університет, муніципальні соціальні агентства (як замовники спеціалістів) і соціальні служби, у яких студенти проходять практику.

Про роль і місце педагогічної практики в цілісній системі підготовки фахівців із соціальної роботи свідчить той факт, що, наприклад, у департаменті соціальної адміністрації університету Единбургу (Великої Британії) навчальний процес здійснюють 7 викладачів, які працюють на повні ставки, 3 – на 0,5 ставки і 37 інструкторів, що відповідають за проведення практики [3, с. 147].

«Практика» як педагогічна категорія є складовою навчального процесу, метою якої є навчити студентів творчо застосовувати в педагогічній діяльності науково-теоретичні знання та практичні навички, одержані під час вивчення психолого-педагогічних та спеціальних дисциплін, сприяти розвитку в майбутніх соціальних педагогів інтересу до професійної діяльності.

Програма з педагогічної практики майбутніх соціальних педагогів повинна базуватися на таких основних завданнях:

- виховання професійно-значущих якостей особистості вчителя;
- потреба в педагогічній самоосвіті, виховання стійкого інтересу та любові до професії вчителя;
- закріплення, збагачення знань у процесі їх застосування у вирішенні конкретних педагогічних завдань;
- формування та розвиток професійних умінь і навичок, їх творчої індивідуальності як умов оволодіння майстерністю;
- ознайомлення з сучасним станом навчально-виховної роботи в загальноосвітній школі, творчим педагогічним досвідом, його використання у власній діяльності;
- набуття навичок організації навчально-виховного процесу як педагогічної системи;
- надання допомоги навчально-виховним закладам у вирішенні педагогічних завдань.

Становлення соціального педагога як кваліфікованого фахівця – процес тривалий, оскільки фахівець, який працює в системі “людина–людина”, повинен поглиблювати свої знання і вдосконалювати професійні якості протягом усього трудового життя. Професійна підготовка соціального педагога – це сукупність загальних і спеціальних знань і вмінь, які забезпечують можливість роботи за певною спеціальністю. Вони набуваються в процесі теоретичного й практичного навчання у ВНЗ [4]. Отже, під професійною підготовкою соціальних педагогів

ми розуміємо процес формування фахівця нового типу, здатного швидко й адекватно реагувати на зміни, що відбуваються в суспільстві, компетентно вирішувати соціально-педагогічні проблеми в усіх типах та видах навчально-виховних установ і закладів соціального спрямування.

Будь-якому соціальному педагогу необхідні теоретичні, методичні знання, уміння й навички з організації виховної роботи, а також знання з психології й педагогіки. Отримання теоретичних і методичних знань забезпечує підготовку з конкретної спеціальності, а загальнопедагогічних, дидактичних і психологічних – загальну для професії педагога підготовку. Сукупність усіх цих знань і становить професійно-педагогічну підготовку соціального педагога [5].

Організація процесу формування спеціальних знань і вмінь під час професійно-педагогічної підготовки вимагає урахування психології віку студента. У цьому віці, як відзначає Б. Ананьєв, спостерігається розвиток вербального інтелекту, тому більш важливим стає вербально-логічне навчання. Вік 17 – 23 років є найбільш плідним для формування знань, умінь і навичок наукового й професійного розвитку, удосконалення всебічної розумової культури [2].

Розглядаючи проблему навчання студентів, А.Капська відзначила, що саме рівень теоретичного осмислення дійсності, рівень наукового узагальнення відрізняє вищу школу від загальноосвітньої. Суттєвим є також її зауваження про те, що рівень викладання впливає не лише на навчальну діяльність студента, але й на його майбутню практичну діяльність [4].

В основу професійної підготовки майбутнього соціального педагога Л. Міщик поклала системний, особистісно-діяльнісний та індивідуально-творчий підходи. З позиції системного підходу педагогічна освіта повинна максимально стимулювати активність основних структурних компонентів особистості соціального педагога в їхній єдності: особистісно-орієнтований підхід передбачає моделювання в процесі навчання й виховання майбутніх соціальних педагогів структури соціально-педагогічної діяльності; індивідуально-творчий підхід націлює сучасну педагогічну освіту на особистісний рівень, забезпечує виявлення й формування в студентів творчої індивідуальності [9]. На думку авторки, продуктивності професійної підготовки можна досягти лише орієнтуючись на особистісний потенціал студентів, що дозволяє вважати концепцію підготовки майбутніх соціальних педагогів індивідуально орієнтованою [9].

Значущим для нас є системне дослідження підготовки студентів до соціально-педагогічної діяльності С. Харченка. У своєму дослідженні автор [9] виділив основні напрями та стратегії підготовки фахівця соціальної сфери :

1. Науковою першоосновою у вирішенні дослідницьких проблем є матеріалістична діалектика, концентрованим виразом якої є її закони, принципи й категорії.
2. У вирішенні наукових проблем навчання студентів, побудови процесу їх педагогічної підготовки методологічне значення має матеріалістична теорія пізнання, оскільки навчання є процесом пізнання.
3. У розробці, новій побудові змісту соціально-педагогічної підготовки студентів методологічну роль виконує принцип єдності логічного й історичного.
4. Дослідження й розробка процесуальної сторони навчання студентів спираються на гносеологічний аспект навчального пізнання, механізми почуттєвого й раціонального пізнання.
5. Провідним напрямом наукового пізнання є системний підхід, тобто розгляд об'єкта дослідження як системи.
6. Початковим рівнем аналізу процесу підготовки студентів до соціально-педагогічної діяльності є соціальний рівень, оскільки соціальна природа навчання ніколи не повинна випускатися з уваги.

7. Орієнтиром на кінцевий результат вузівського навчання виступає змістовно розроблене поняття професійної готовності [7, 9].

Мету педагогічної системи підготовки майбутнього педагога до соціально-педагогічної діяльності С. Харченко вбачає у формуванні в студентів спрямованості й установки на роботу в соціальній галузі; у набутті необхідних соціально-педагогічних знань, які відображають основні компоненти діяльності фахівців із соціальної роботи; оволодінні студентами педагогічними вміннями в цьому виді професійної діяльності; формуванні важливих у професійній діяльності якостей – демократизму, соціальної активності й емпатії.

У своєму дослідженні автор виділяє організаційні форми, активні методи підготовки студентів до соціально-педагогічної діяльності, усе це представлено у формі п'ятих навчальних блоків (лекційний блок; блок індивідуальної роботи; блок семінарських і практичних занять; блок педагогічної практики; блок самостійної роботи студентів) [9].

Аналіз наукової літератури та стану підготовки майбутніх фахівців для соціально-педагогічної сфери діяльності у ВНЗ свідчать про те, що питання практичного компоненту підготовки майбутніх соціальних педагогів залишається недостатньо дослідженим на сьогодні. Значним недоліком навчальних планів і програм підготовки соціальних педагогів у вищих навчальних закладах є перевага теоретичного блоку дисциплін над практичним, пов'язаним із формуванням умінь і навичок. Це призводить до виникнення протиріч, пов'язаних із потребою у висококваліфікованих соціальних педагогах і рівнем їх підготовки у вищих навчальних закладах, реальним і необхідним станом практичної готовності соціальних педагогів до професійної діяльності. Ці протиріччя сприяють актуалізації розробки досліджуваної проблеми, спрямовують її розв'язок на підвищення рівня підготовки і якості забезпечення соціально-педагогічної сфери висококваліфікованими фахівцями шляхом удосконалення практичної підготовки відповідних фахівців.

Висновки з дослідження та перспективи подальших розвідок у цьому напрямі. У процесі педагогічної практики здійснюється широке перенесення засвоєних знань і умінь у реальну педагогічну дійсність, знаходить прояв педагогічна спрямованість студентів, їх професійно важливі якості. Методологічною основою проектування практичної підготовки майбутніх соціальних педагогів, як системного об'єкта, слугує особистісно-діяльнісний підхід до процесу професійного становлення фахівця соціальної сфери. Саме залучення студента до різних видів діяльності, що мають чітко сформульовані завдання, його активна позиція сприяють успішному становленню майбутніх фахівців. Оскільки діяльність – основа, засіб та рішуча умова розвитку особистості, саме в діяльності формується та проявляється особистість. Діяльність сприяє формуванню необхідних професійних якостей та властивостей структури особистості студентів. Системоутворюючим фактором діяльності є дія-мотив – заключна дія, що задовольняє потребу, заради якої здійснювалася діяльність. Тобто, мотив діяльності формується через саму діяльність. Згідно з вищезазначеним, ми вважаємо, що професійне становлення студентів проходитиме ефективніше за умови безпосередньої діяльності молоді.

Отже, метою практичної підготовки майбутніх соціальних педагогів є формування в них професійних умінь і особистісних якостей фахівця, оволодіння найважливішими видами професійної діяльності.

ЛІТЕРАТУРА

1. Бим-Бад Б.М. Педагогический энциклопедический словарь / Б.М. Бим-Бад – М. , 2002. – С. 212.
2. Волкова Н. П. Професійно-педагогічна комунікація: теорія, технологія, практика : монографія / Н. П. Волкова. – Донецьк : Вид-во ДНУ, 2005. – 304 с.
3. Заброцький М. М. Комунікативна компетентність вчителя: екопсихологічний вимір / М. М. Заброцький / Практична психологія та соціальна робота. – 2009. – № 6. – С.1-4.

4. Мудрик А. В. Общение как фактор воспитания школьников / А. В. Мудрик – М. : Педагогика, 1984. – С. 68.
5. Педагогічний словник / За ред. М. Д. Ярмаченка. – К. : Педагогічна думка , 2001. – 363 с.
6. Положення про проведення практики студентів у навчальних закладах України від 08.04.1993 р .. - К., 1993. - 20 с.
7. Соціальна робота / соціальна педагогіка (понятійно-термінологічний словник) / Під заг.ред. І.Д. Звереві. – К. : Етносфера, 1994. – 119с.
8. Философский словарь / Под ред. И. Т. Фролова. – М. : Изд-во «Политическая литература», 1987. – 326 с.

REFERENCES

1. Вум-Бад В.М. Pedahohycheskyu entsyklopedycheskyu slovar' / В.М. Вум-Бад. – М. , 2002. – Р. 212
2. Volkova N. P. Profesiyno-pedahohichna komunikatsiya: teoriya, tekhnolohiya, praktyka: monohrafiya / N. P. Volkova. – D.: Vyd-vo DNU, 2005. – 304 p.
3. Zabrots'kyu M. M. Komunikatyvna kompetentnist' vchytelya: ekopsykholohichnyy vymir // Praktychna psykholohiya ta sotsial'na robota. – 2009. – № 6. – P.1-4.
4. Mudryk A. V. Obshchenye kak faktor vopytanyua shkol'nykov. – М.: Pedahohyka, 1984. – Р. 68.
5. Pedahohichnyy slovnyk / Za red . M. D. Yarmachenka . – К. : Pedahohichna dumka , 2001. – 363 p.
6. Polozhennya pro provedennya praktyky studentiv u navchal'nykh zakladakh Ukrayiny vid 08.04.1993 r . - К. , 1993. - 20 p.
7. Sotsial'na robota / sotsial'na pedahohika (ponyatiyno-terminolohichnyy slovnyk) / Pid zah.red. I.D. Zvyeryevoyi. – К. : Etnosfera, 1994. – 119 p.
8. Fylosofskyu slovar' / Pod red. Y. T. Frolova. – М. : Yzd-vo polytycheskaya lyteratura , 1987. – 326 p.

УДК 378.015.31.016:81-028.31-057.87-054.6

КОММУНИКАТИВНО-КОГНИТИВНОЕ ОБУЧЕНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ РЕЧИ ИНОСТРАНЦЕВ

Морозова О.В., к. мед. н., доцент

*Запорожский государственный медицинский университет, просп.Маяковского, 26,
г. Запорожье, Украина*

oksana_morozova_@mail.ru

В статье рассматривается коммуникативно-когнитивный подход к обучению профессиональной речи иностранных студентов-медиков. Описываются основные стратегические линии, тактики обучения профессиональной речи и обосновывается эффективность их использования. Анализ подходов к решению данной проблемы, исследование способов и приемов обучения профессиональной речи, определение базовых положений коммуникативно-когнитивного обучения профессиональной речи, обеспечат методическими ориентирами при создании целостной модели обучения профессиональному общению.

Ключевые слова: коммуникативно-когнитивный подход, профессиональная речь.

КОМУНІКАТИВНО-КОГНІТИВНЕ НАВЧАННЯ ПРОФЕСІЙНОГО МОВЛЕННЯ ІНОЗЕМЦІВ

Морозова О.В.

*Запорізький державний медичний університет, просп. Маяковського, 26,
м. Запоріжжя, Україна*

oksana_morozova_@mail.ru

У статті розглянуто комунікативно-когнітивний підхід до навчання професійного мовлення іноземних студентів-медиків. Описано основні стратегічні лінії, тактики навчання професійного мовлення й обґрунтовано ефективність їх використання. Аналіз підходів до вирішення даної проблеми, дослідження способів і прийомів навчання професійного мовлення, визначення базових положень комунікативно-когнітивного навчання професійного мовлення, забезпечать методичними орієнтирами при створенні цілісної моделі навчання професійного спілкування.

Ключові слова: комунікативно-когнітивний підхід, професійне мовлення.

COMMUNICATIVE-COGNITIVE TRAINING OF FOREIGNERS PROFESSIONAL SPEECH

Morozova O.V.

Zaporozhye State Medical University, Mayakovskogo aven., 26, Zaporozhya, Ukraine

oksana_morozova_@mail.ru

Communicative-cognitive approach to foreign students' (medical) professional speech training is considered in this article. Main strategic lines and professional speech tactics are described. Effectiveness of their application is proved.

In the center of our attention "mental" basis for understanding and producing of the foreign language, under which the learned language skills and knowledge of information processing mechanisms help to present mechanisms of the information assimilation in their speech variant. Some types of intellectual work contribute to creating of their own speech production on the basis of someone else's voice, which differs significantly from the native language system. Consequently, in the process of learning a foreign language it is necessary to form the skills of intellectual order, which will be useful for international students during their future educational and professional activities.

Foreign (Russian) language as an activity carried out on two levels - the speech and cognitive (thinking). Thus, speech and communication skills can be formed only on the condition of specially organized and systematic work of attraction foreigners to the solution of cognitive speech problems. Model of the professional speech training involves a methodical system, that provides a consistent and systematic formation in students verbal and cogitative skills, that will allow to develop the ability to produce a statement or to make verbal action.

The process of acquisition of professional speech has a certain phasing. At all stages of training professional speech is presented orally or in writing, but variable is its priority.

It is necessary to train the ability to define "semantic point of support" and join them in the "communicative perspective", to understand the communicative content of the text - is one of the strategic objectives of the first course.

It is necessary to give the foreigners the detection algorithm of the communicative possibilities of the text, which includes finding the semantic center of the educational text and learning of the methods and forms of verbal expression of intentions and thoughts of the author, the establishment of relations between the media and speech communicative effect.

It is necessary to teach a foreign student logical-functional schemes of the main and self-sufficient speech intentions. Without mastering a given set of logical-functional schemes of speech intentions it is impossible or very difficult to solve communicative tasks at the relevant departments of the university.

It is important to teach foreign students clearly elaborated algorithm of the activity, forms in them meaningful subject for understanding of the cognitive operations or actions.

Key words: communicative-cognitive approach, professional speech.

Успех учебного процесса на языковой кафедре в нефилологическом вузе зависит от многих факторов, на первом месте среди которых наличие научно обоснованной модели обучения профессиональной речи. Большинство исследователей утверждают, что необходим прагматический и рациональный подход к созданию такой модели, т.е. содержание обучения должно быть ориентировано, в первую очередь, на обеспечение реализации коммуникативно-когнитивных потребностей иностранных студентов в учебно-профессиональной сфере (Л.Ф. Штейман, С.Г. Борзенко, С.Б. Сереброва, А.Б. Чистякова, Э.И. Амиантова и др.). Разнообразие подходов к решению названной проблемы **актуализируют** задачу определения стратегий и тактик обучения профессиональной речи

студентов-нефилологов. Вопрос стратегий и тактик обучения иностранной речи неоднократно поднимался в научно-методических работах, посвященных преподаванию русского языка как иностранного (О.Д. Митрофанова, А.С. Иванова, С.Г. Талышкина, Н.И. Формановская и др.). Однако эта проблема малоисследованна с позиций коммуникативно-когнитивного подхода к обучению. Коммуникативно-когнитивный подход – одно из современных направлений в методике преподавания иностранного языка.

Для решения проблемы выбора стратегий и тактик обучения с позиций коммуникативно-когнитивного подхода важно, во-первых, обобщить исследования когнитивного опыта студентов, во-вторых, определить уровни сформированности в их сознании когнитивных схем, обуславливающих на первой стадии усвоения (по С.Л. Рубинштейну) восприятие коммуникативной информации, в-третьих, предложить алгоритм деятельности, который формировал бы необходимые для предметного обучения интеллектуальные операции или действия (анализ, синтез, классификация, обобщение и т.д.), лежащие в основе познавательной и исследовательской деятельности [1, с. 56]. По словам С.В. Николаенко, пришло время использовать достижения когнитивной лингвистики в практике преподавания русского языка как иностранного [2, с. 124]. Соглашаясь с методистами [2-3], которые стоят на позициях широкого использования достижений когнитивистики в практике преподавания иностранного языка, определяем **цель нашей статьи** – исследовать с позиций коммуникативно-когнитивного подхода стратегии и тактики обучения такому аспекту, как профессиональная речь.

Основные положения статьи. В центре нашего внимания «ментальные» основы понимания и продуцирования иностранной речи, при которых усвоенные языковые знания и навыки по переработке информации помогают презентации механизмов усвоения информации в их речевом варианте. Отметим, что тяжело переоценить значение обучения профессиональной речи для овладения некоторыми видами интеллектуальной работы, которая способствует созданию собственной речевой продукции на чужой речевой базе, существенно отличающийся от родной языковой системы. Следовательно, в процессе обучения неродному языку необходимо формировать умения и навыки интеллектуального порядка, которые пригодятся иностранным студентам во время их дальнейшей учебно-профессиональной деятельности. И поскольку иностранная (русская) речь как деятельность осуществляется на двух уровнях – речевом и когнитивном (думанье), то речевые и коммуникативные умения и навыки могут быть сформированы только при условии проведения специально организованной и системной работы по привлечению иностранцев к решению когнитивно-речевых задач. При этом методы и способы формирования языковых, речевых умений и навыков необходимо направить на активизацию собственной речевой деятельности студентов.

Профессиональная речь – это речевая деятельность, представляющая собой сложный когнитивный процесс, идеальным предметом которого является мысль. Продукт профессиональной речи как речевой деятельности – высказывание, результат – ответное адекватное речевое действие участника профессионального общения. Цель профессиональной речевой деятельности, как и других речевых деятельностей, – высказывание мысли так, чтобы другой человек мог тебя понять. Создаваемая модель обучения профессиональной речи должна включать в себя такую методическую систему, которая будет обеспечивать последовательное и системное формирование у студентов речемыслительных навыков, что позволит развить способность продуцировать высказывание или производить речевое действие.

Рассмотрим некоторые ключевые моменты обучения профессиональной речи иностранных студентов-медиков. Процесс овладения профессиональной речью имеет определенную этапность. На всех этапах обучения профессиональная речь присутствует в устной или письменной формах, однако переменной является ее приоритетность. Для иностранного студента-медика в процессе учебно-профессиональной коммуникации важно уметь строить

высказывание определенного содержания в соответствии с коммуникативным намерением собеседника и с ситуацией общения.

Как известно, профессиональная речь студентов-нефилологов первого-третьего курсов базируется на текстах по специальности, ориентированных в первую очередь на такой тип понимания, как когнитивный. Когнитивное понимание проявляется при преодолении трудностей усвоения содержательного (денотативного) плана высказывания. Как показывают многочисленные исследования психологов (А.А. Смирнов, М.И. Жинкин, И.А. Зимняя), ориентация в текстовой информации осуществляется в виде смыслового группирования или выделения смысловых пунктов опоры, т.е. студенты должны произвести перекодирование материала [4] - это уже когнитивная операция. Смысловой пункт опоры – это основа понимания. Вслед за А.А. Леонтьевым, определяем понимание текста на «смысловых» уровнях как ориентацию, которая способна обслуживать речевую деятельность, связанную с осмысленным восприятием того, что стоит за учебным или научным текстом.

Однако умению определять «смысловые точки опоры» и соединять их в «коммуникативную перспективу», понимать коммуникативное содержание текста необходимо обучать – это одна из стратегических задач первого курса. Для реализации данной задачи следует предоставить студентам алгоритм выявления коммуникативных возможностей текста, который включает нахождение смысловых центров учебного текста и усвоение способов и форм речевого выражения намерений и мыслей автора, установление связей между речевыми средствами и коммуникативным эффектом. Студентам презентуется следующая коммуникативно-когнитивная тактика: понять коммуникативную установку → найти семантико-смысловую структуру, релевантную решению задачи → оформить ее как ответ на предложенный вопрос (задание) по теме занятия. Для того, чтобы студенты овладели этой тактикой, необходимо сформировать у них умения ориентироваться в речевой ситуации занятия, самостоятельно определять коммуникативный смысл, который реализован в учебном тексте (лекционном материале). На данном этапе обучения развивается навык многоуровневой трансформации (языковой, речевой) усвоенных структурно-семантических речевых моделей с целью осуществления адекватного речевого действия на занятии в процессе учебно-профессиональной коммуникации. Целесообразность развития вышеназванного навыка обусловлена коммуникативной потребностью иностранного студента владеть умением корректировать самостоятельно подготовленное сообщение в соответствии с коммуникативной задачей, поставленной преподавателем на практическом занятии, сохраняя его интенционально-смысловую адекватность. Например, на занятии по медицинской биологии рассматривается тема «Характеристика насекомых». Студент подготовил сообщение о пищеварительной системе насекомых в соответствии со списком предложенных к уроку вопросов, а преподаватель попросил рассказать о разнице между пищеварительной системой разных насекомых. Таким образом, от речевого задания «описать» студенту необходимо перейти к реализации речевой задачи «сравнить». При этом у иностранца возникает потребность в выборе коммуникативной тактики: уточнить речевое задание или реализовать его по собственной логико-интенциональной программе. В данном случае иностранец может обратиться к реализации схем двух наиболее распространенных вариантов речевого намерения: сравнить путем выделения только основных признаков или сравнить, используя всю известную ему информацию.

Итак, анализируя учебно-профессиональное общение в вузах медико-биологического профиля, можем выделить еще одну важную задачу, возникающую перед преподавателями русского языка как иностранного, - научить иностранного студента логико-функциональным схемам основных и самодостаточных речевых интенций [5]. Эти логико-функциональные схемы помогут реализовать коммуникативные намерения вербального характера на практических занятиях специальных кафедр. Без овладения данным набором логико-

функциональных схем речевых интенций (далее: ЛФС РИ) невозможно или очень сложно решать коммуникативные задачи на профильных кафедрах вуза.

Проведенный нами анализ занятий профильных кафедр нефилологического вуза позволил установить и составить список типичных коммуникативных задач, стоящих перед студентами: 1) сообщить; 2) описать; 3) охарактеризовать; 4) сравнить; 5) аргументировать или обосновать; 6) констатировать; 7) сформулировать вывод. Эти задачи реализуются набором ЛФС РИ на разнообразном содержательном материале конкретных дисциплин вуза.

Основываясь на вышесказанном, определяем еще одно направление для обучения профессиональной речи – предоставить иностранным студентам для усвоения набор ЛФС РИ, уделяя внимание формам их языковой и речевой передачи. Важным моментом при этом является формирование у студентов навыков установления подчинительных отношений в каждой из ЛФС РИ. Например, для ЛФС РИ «аргументация» студент учиться определять причинно-следственные и условно-следственные отношения между понятиями, явлениями, фактами и т.д. Иностранный студент должен также уметь устанавливать иерархичность видов связи: логичных, обусловленных логикой предметного содержания или функциональных, выражающих определенные смыслы. Например, для речевой интенции «сообщение» характерны такие логичные связи, как определение явления (предмета); характеристика по качественным и количественным признакам; функция или такие функциональные параметры, как сущность явления - механизм его протекания – связь данного явления с другим.

На наш взгляд, не менее важно обучить студентов-иностранцев четко разработанному алгоритму деятельности, формирующему у них значимые для предметного понимания когнитивные операции или действия: анализа, синтеза, трансформации (модификации), компрессии, декомпрессии, ранжировки, систематизации и т.д. Предложенная система или алгоритм формирует навыки коммуникативно-когнитивного направления, очень важные, например, для работы с текстом по специальности, если целью этой работы является выход в учебно-профессиональную коммуникацию. Примером такой работы может быть логико-смысловой анализ информации текста по специальности, определение его смысловых центров с последующей формулировкой текстовых интенционально-семантических опор, трансформацией текста в логико-смысловые схемы, таблицы и т.д.

Среди навыков, формируемых у иностранных студентов-медиков, важное место занимают навыки разных форм текстовой компрессии: 1) сокращение информации предложения до информационного центра; 2) выделение главной информации абзаца, текста, текстов и формулирование ее в виде плана (назывного, вопросного и т.д.), логико-смысловых схем, информационных опор. Названные навыки формируются в сочетании с умениями декомпрессии, т.е. расширения разных форм компрессии до развернутых - адекватных коммуникативным установкам высказываний, или осуществления последующей модификации предложенных форм компрессии в зависимости от речевых задач учебно-профессионального общения. Таким образом, очерчивается еще одна стратегическая линия, которая особенно значима в процессе обучения профессиональному общению: обучить компрессии и декомпрессии текста, предоставляя студентам алгоритм коммуникативно-когнитивных действий этого вида деятельности.

Языковой кафедре нефилологического вуза важно учитывать и то, что студенты-медики, начиная с первого курса, самостоятельно работают с объектами исследований (изучения): демонстративным специфическим материалом – клеткой (гистология); тканями, органами, организмом человека (анатомия); частями биоорганизмов и биоорганизмами в целом (медицинская биология) и т.д. Это заставляет их вербализовывать свои наблюдения (исследования) в устной/письменной форме или использовать экстралингвистические способы: схемы, таблицы, рисунки. Невербальные коммуникативные установки (например, подчеркните, начертите, покажите и т.п.) типичны для практических занятий по специальности. Однако в дальнейшем, в процессе учебно-профессионального общения,

происходит их вербальная реализация. Именно последующая вербализация невербальных коммуникативных установок, как показывают наблюдения, требует формирования у студентов навыков составлять сообщения о ходе эксперимента, о проведенном наблюдении, идентифицировать демонстративный материал, констатировать явления, процесс и т.д., аргументировать и формулировать вывод. При этом решение коммуникативной задачи осуществляется в форме короткого или развернутого ответа: от слова-термина до высказывания (текста). Проведение эксперимента, наблюдение за объектом исследования ставит задачу формировать умения и навыки комментирования, ранжирования информации, оформления ее в виде схем, формул и т.д. Все описанное, безусловно, определяет стратегии и тактики обучения профессиональной речи на основном этапе преподавания иностранного языка студентам-нефилологам.

Вывод. Таким образом, выделенные и описанные нами стратегии и тактики обучения профессиональной речи являются перспективными и значимыми при создании программ и учебников по обучению иностранному языку – аспект профессиональная речь. Анализ подходов к решению данной проблемы, исследование способов и приемов обучения профессиональной речи, определение базовых положений коммуникативно-когнитивного обучения профессиональной речи, на наш взгляд, обеспечат методическими ориентирами при создании целостной модели обучения профессиональному общению и очертят эффективные и оптимальные пути для ее внедрения. Однако, к сожалению, рамки статьи не позволяют изложить материал в полном его объеме, который был бы достаточен для освещения исследуемой проблемы.

ЛИТЕРАТУРА

1. Кашкорова Г.П. Когнитивные аспекты образовательной деятельности / Г.П. Кашкорова // MegaLing'2007 Горизонти прикладної лінгвістики та лінгвістичних технологій: Доповіді міжнародної конференції. 24-28 вересня, 2007. – Сімферополь : ДиАйПи, 2007. – С. 56-57.
2. Николаенко С.В. Точки соприкосновения когнитивистики и современной методики: урок русского языка как фрейм / С.В. Николаенко // Ученые записки Таврического национального университета им. В.И.Вернадского. – 2008. – Т. 21 (60). - № 2. – С. 123-127.
3. Манаенко Г.Н. Язык и когниция в коммуникации / Г.Н. Манаенко // MegaLing'2007 Горизонти прикладної лінгвістики та лінгвістичних технологій: Доповіді міжнародної конференції. 24-28 вересня, 2007. – Сімферополь : ДиАйПи, 2007. – С. 68-69.
4. Зимняя И.А. Психология обучения неродному языку / И.А. Зимняя. – М. : Рус.яз., 1989. – 219 с.
5. Васецкая Л.И. Базисные речевых интенции – определяющая составная коммуникативного содержания обучения профессиональной речи иностранных студентов-нефилологов / Л.И. Васецкая // Ученые записки Таврического национального университета им. В.И.Вернадского. – 2008. – Т. 21 (60). - № 2. – С. 50-56.

REFERENCES

1. Kashkorova G.P. (2007) Kognitivnie aspekti obrazovatelnoj dejatel'nosti, MegaLing'2007 Goryzonty prikladnoj lingvistiki ta lingvistichnih tehnologij, Dopovidi mizhnarodnoi konferentsii, Simferopol, DiAjPi, pp. 56-57.
2. Nikolaenko S.V. (2008) Tochki soprikosnovenija kognitivistiki I sovremennoj metodiki, Urok russkogo jazika kak frejm, Uchenie zapiski Tavricheskogo natsanal'nogo universeteta im. V.I. Bernad'skogo, Tom 21 (60), № 2, pp. 123-127.

3. Manaenko G.N. (2007) Jazik i kognitsija v komunikatsii, MegaLing'2007 Gorizonti prikladnoj lingvistiki ta lingvistichnih tehnologij, Dopovidi mizhnarodnoi konferentsii, Simferopol, DiAjPi, pp.68-69.
4. Zimnjaja I.A. (1989) Psihologija obuchenija nerodnomu jaziku, Moscow, Russkij jazik, 219 p.
5. Vasetskaja L.I. (2008) Bazisniji rechevijie intentsii – opredelajuchaja sostavnaja komunikativnogo obuchenija professionalnoj rechi inostrannih studentov-nefilologov, Uchenie zapiski Tavricheskogo natsanalnogo universiteta im. V.I. Bernadskogo, Tom 21 (60), № 2, pp. 50-56.

УДК 378.14:378.22.013

КРИТЕРІЇ, ПОКАЗНИКИ ТА СТУПЕНІ ВИМІРЮВАННЯ РІВНЯ ХУДОЖНЬО-ЕСТЕТИЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ МИСТЕЦЬКОГО ПРОФІЛЮ

Покропивний М. П., аспірант

*Житомирський державний університет ім. Івана Франка, вул. Велика Бердичівська, 40,
м. Житомир, Україна*

pokropivnjj@rambler.ru

У статті охарактеризовано вимірювання рівня художньо-естетичної компетентності майбутніх фахівців мистецького профілю як проблему оцінки ефективності навчально-виховної діяльності коледжу мистецтв; відповідно до структури художньо-естетичної компетентності визначено чотири критерії її вимірювання – особистісний, навчальний, оціночний, творчий. Визначено показники та діагностичний інструментарій дослідження кожного критерію. Послугуючись методикою шкалування, виокремлено три рівні сформованості художньо-естетичної компетентності майбутніх фахівців мистецького профілю – базовий (низький), достатній (середній) і творчий (високий).

Ключові слова: художньо-естетична компетентність, педагогічна діагностика, критерій, показник, рівень, майбутні фахівці мистецького профілю.

КРИТЕРИИ, ПОКАЗАТЕЛИ И СТЕПЕНИ ИЗМЕРЕНИЯ УРОВНЯ ХУДОЖЕСТВЕННО-ЭСТЕТИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ БУДУЩИХ СПЕЦИАЛИСТОВ ХУДОЖЕСТВЕННОГО ПРОФИЛЯ

Покропивний Н. П.

Житомирский государственный университет им. Ивана Франко,

ул. Большая Бердичевская, 40, г. Житомир, Украина

pokropivnjj@rambler.ru

В статье охарактеризованы измерения уровня художественно-эстетической компетентности будущих специалистов художественного профиля как проблема оценки эффективности учебно-воспитательной деятельности колледжа искусств; согласно структуры художественно-эстетической компетентности определены четыре критерия ее измерения – личностный, обучающий, оценочный, творческий. Определены показатели и диагностический инструментальный исследования каждого критерия. Пользуясь методикой шкалирования, выделены три уровня сформированности художественно-эстетической компетентности будущих специалистов художественного профиля – базовый (низкий), достаточный (средний) и творческий (высокий).

Ключевые слова: художественно-эстетическая компетентность, педагогическая диагностика, критерий, показатель, уровень, будущие специалисты художественного профиля.

CRITER, INDICATORS AND DEGREES OF MEASUREMENT LEVEL OF ARTISTIC AND AESTHETIC COMPETENCE OF FUTURE SPECIALISTS OF ARTISTIC PROFILE

Pokropyvnyi N.P.

Zhytomyr State University Ivan Franko, Velyka Berdychivska str. 40, Zhytomyr, Ukraine

pokropivnjj@rambler.ru

The article describes the measurement of the level of artistic and aesthetic competence of future specialists of artistic profile as the problem of evaluating the effectiveness of educational activities of the College of arts; according to the structure of artistic and aesthetic competence defined four criteria of its measurement - personal, instructional, evaluative, creative. Identify indicators and diagnostic tools of research of each criterion. Using the technique of skalowania identified three levels of formation of aesthetic competence of future specialists of artistic profile - the base (low), sufficient (middle) and creative (high).

Key words: artistic-aesthetic competence, pedagogical diagnostics, criterion, indicator, level, future specialists of artistic profile.

Постановка проблеми. Актуальність проблеми діагностики результативності професійної підготовки майбутніх фахівців визначається суперечностями: між змістом та характером організації навчально-виховного процесу у ВНЗ та вимогами, що висуваються до його результатів; між поширенням компетентнісного підходу в системі вищої школи та неврахуванням ряду важливих чинників формування компетенції (зокрема, професійного та соціального досвіду, мотиваційної та емоційної сфер спрямованості особистості студента, тощо); між наявністю стандартизованих діагностичних методик вимірювання характеру прояву окремих особистісних якостей та їх загальною спрямованістю, що не враховує специфіки професійно важливих рис випускників певного фаху.

Отже, потребує вирішення проблема проектування критеріїв, показників та рівнів сформованості фахової компетентності (або окремих її складових), що лежать в основі проектування програми оцінки результатів педагогічних процесів, явищ та систем.

Аналіз літературних джерел і публікацій. Педагогічна діагностика як сфера визначення ефективності впровадження педагогічних інновацій використовується в більшості дисертаційних робіт з педагогіки. Теоретико-методологічні підходи до її застосування представлено в роботах Б. Гершунського [1], О. Дубасенюк [2], К. Ігненкампа [3], В. Кальнея [4], В. Кірсанова [5], В. Сімонова [6] та інших дослідників.

Однак, як вже зазначалося вище, здобутки вітчизняних педагогів не враховують специфіки підготовки майбутніх фахівців мистецьких спеціальностей.

Мета статті. Обґрунтувати систему критеріїв, показників та рівнів вимірювання художньо-естетичної компетентності майбутніх митців як результат фахової підготовки у коледжі мистецтв.

Виклад основного матеріалу дослідження. Предметом педагогічної діагностики виступають ознаки та індикатори компонентів педагогічних (навчальних) процесів, симптоми індивідуально-педагогічних особливостей особистості, групи, що лежать в основі оцінки результативності педагогічних систем, процесів та умов. У науковій літературі такі ознаки й індикатори позначаються категорією «критерії» (критерій - з гр. мірило), що найчастіше охоплюють три предметні сфери оцінювання – знання, академічні та навчальні досягнення досліджуваних; соціально, професійно та особистісно важливі якості молоді; новоутвори особистості, пов'язані із впливом педагогічних систем.

Відповідно до попередньо обґрунтованої структури художньо-естетичної компетентності майбутніх фахівців мистецького профілю нами спроектовано систему критеріїв і показників експериментального вимірювання рівня сформованості досліджуваного явища (див. табл. 1).

Таблиця 1 – Система критеріїв і показників вимірювання рівня художньо-естетичної компетентності майбутніх митців

Компоненти художньо-естетичної компетентності	Критерії сформованості художньо-естетичної компетентності	Показники сформованості художньо-естетичної компетентності
Мотиваційно-ціннісний	Особистісний – дослідження особистісних характеристик студентів коледжу, що впливають на формування художньо-естетичної компетентності	<ul style="list-style-type: none"> - здатність до міжкультурної й міжособистісної інтеграції; - особливості сприйняття та мислення; - позитивна спрямованість особистості на навчання й професійну художньо-естетичну діяльність; - свідомість емоційних реакції, їх просоціальний характер; - гнучкість і самостійність асоціативного мислення та творчої діяльності; - широта свідомості, контрольованість пізнавальних процесів.
Емоційно-вольовий		
Когнітивний	Навчальний – оцінювання навчальних досягнень майбутніх фахівців мистецького профілю як відображення художньо-естетичних і фахових знань та вмінь	<ul style="list-style-type: none"> - міцність та глибина знань з дисциплін соціально-гуманітарного, природничо-наукового, професійно-практичного спрямування; - обізнаність із методами, формами та технологіями художньо-естетичної діяльності.
Діяльнісно-поведінковий	Творчий – дослідження суб'єктного характеру художньо-естетичної діяльності в середовищі коледжу культури і мистецтв	<ul style="list-style-type: none"> - володіння проектною, конструкторською, технічною, технологічною, організаційно-контрольною та соціально-освітньою компетенціями; - виявлення розвинутої культури творчої діяльності; - готовність до реалізації художньо-естетичної компетентності в майбутній фаховій діяльності.
Рефлексивний	Оціночний – діагностика особливостей самооцінки студентами рівня своєї художньо-естетичної компетентності та спрямованість на її самовдосконалення	<ul style="list-style-type: none"> - усвідомлення самооцінки студентами рівня своєї художньо-естетичної компетентності; - самоконтроль поведінки в навчальних і професійних ситуаціях; - спрямованість на вдосконалення рівня художньо-естетичної компетентності.

Відповідно, рівень художньо-естетичної компетентності студентів мистецького коледжу визначатиметься як інтегративний від висвітлених у таблиці критеріїв:

$$P_{\text{хек}} = \frac{\sum_{i=1}^4 K_i}{4}$$

, де $P_{\text{хек}}$ – рівень художньо-естетичної компетентності, K_i – рівень прояву критеріїв сформованості художньо-естетичної компетентності.

Застосована методика шкалування результатів педагогічної діагностики [7] дозволяє виділити три **рівні** сформованості художньо-естетичної компетентності майбутніх фахівців мистецького профілю: базовий (низький), достатній (середній), творчий (високий).

Базовий (низький) рівень художньо-естетичної компетентності характеризується загальними, нестійкими уявленнями про художньо-естетичну компетентність та початковою готовністю до реалізації фахової діяльності. Знання, уміння та навички художньо-естетичної діяльності реалізуються в типових, усталених формах. Особистісні професійно важливі якості майбутніх митців не розкриті. Мотивація до навчальної, професійної та творчої діяльності є нестійкою та залежить від об'єктивних умов організації.

Достатній (середній) рівень художньо-естетичної компетентності визначається продуктивним застосуванням набутих під час навчання знань, умінь і навичок у процесі художньо-естетичної діяльності. Прояв професійно важливих особистісних якостей студентів характеризується імпульсивністю, нестійкістю, залежністю від ситуації. Мотивація до оволодіння художньо-естетичною компетентністю сформована частково, переважає роль зовнішніх впливів (з боку викладачів, інших студентів, академічної групи або освітнього середовища мистецького коледжу).

Творчий (високий) рівень художньо-естетичної компетентності відображає рівень креативної екстраполяції студентами художньо-естетичного середовища коледжу мистецтва у власну діяльність за фахом. Характеризується здатністю до перетворення й удосконалення навчального середовища за допомогою власної творчої діяльності. Професійно важливі якості визначаються особистісними прагненнями й мотивами до самоактуалізації особистості в художньо-естетичній діяльності. Переважає здатність самостійно формулювати цілі, форми, методи, технології художньо-естетичної діяльності, а також адекватно оцінювати її результативність.

Діагностичний інструментарій експериментального дослідження рівня сформованості художньо-естетичної компетентності майбутніх фахівців мистецького профілю корелює зі спроектованою нами системою критеріїв і показників та містить:

1. Авторську методику – «Анкета самооцінки рівня художньо-естетичної компетентності майбутніх молодших спеціалістів мистецького профілю» – спрямована на діагностику *творчого й оціночного критеріїв художньо-естетичної компетентності студентів*; розроблена на основі освітньо-кваліфікаційних характеристик молодших спеціалістів за галуззю знань 0202 «Мистецтво»; дозволяє вивчити рівень володіння майбутніми митцями проектною, конструкторською, технічною, технологічною, організаційно-контрольною та соціально-освітньою компетенціями; визначає характер самооцінки студентами рівня художньо-естетичної компетентності.

2. Методику проективного дослідження особистості «Тест Роршаха», заснованого на аналізі продуктів творчості, у яких відображаються індивідуальні якості людини – дозволяє оцінити *особистісний критерій художньо-естетичної компетентності студентів*; спрямованого на вивчення особливостей сприйняття, мислення, спрямованості особистості, контрольованості пізнавальних процесів.

3. Кількісний і якісний аналіз результатів навчальної успішності студентів з дисциплін соціально-гуманітарного, природничо-наукового, професійно-практичного спрямування – спрямований на вивчення *навчального критерію художньо-естетичної компетентності студентів*; оцінку рівня фахових знань, умінь і навичок досліджуваних.

4. Аналіз продуктів творчої діяльності майбутніх фахівців мистецького профілю на основі виконання студентами індивідуальних художньо-творчих завдань залежно від спеціальності – корелює з *творчим і навчальним критеріями сформованості художньо-естетичної компетентності*; визначає продуктивність художньо-естетичної діяльності досліджуваних.

Оскільки п.2-4 діагностики носять загальний характер, то характеризувати їх у тексті статті вважаємо за недоцільне. Натомість, у табл. 2. представлено перелік умінь і компетенцій, які використовуються в анкеті самооцінки рівня художньо-естетичної компетентності майбутніх

молодших спеціалістів мистецького профілю та передбачають самооцінку студентами рівня володіння ними за 5-ти бальною шкалою, де 1- найнижчий рівень, 5 - найвищий.

Таблиця 2 – Змістова частина анкети самооцінки рівня художньо-естетичної компетентності майбутніх молодших спеціалістів мистецького профілю

№	Уміння й компетенції	Оцінки				
		1	2	3	4	5
<i>1</i>	<i>Проектна компетенція</i>					
1.1	Складати календарний план виконання художнього проекту чи здійснення мистецької діяльності					
1.2	Розроблювати творчі мистецькі проекти					
1.3	Збирати тематичний матеріал для створення та реалізації творчих\мистецьких проектів					
1.4	Розробляти елементи окремих компонентів творчого\мистецького проекту					
1.5	Самостійно проектувати окремі елементи творчого\мистецького проекту					
1.6	Готувати супроводжуючу документацію для творчого\мистецького проекту					
1.7	Здійснювати художнє конструювання, моделювання, моделювання у межах творчого\мистецького проекту					
<i>2</i>	<i>Конструкторська компетенція</i>					
2.1	Конструювати елементи художнього (мистецького) середовища з урахуванням вимог ергономіки					
2.2	Конструювати елементи художнього (мистецького) середовища з урахуванням вимог естетики					
2.3	Розробляти оригінал-макети друкованих видань, макети художніх\мистецьких творів тощо					
2.4	Створювати елементи фірмового стилю при виконанні творчих\мистецьких проектів					
2.5	Розробляти необхідну технічну\сценарну документацію на проєктовані вироби чи твори мистецтва					
2.6	Шукати раціональні варіанти конструктивного вирішення проєктованих об'єктів чи творів мистецтва					
<i>3</i>	<i>Технічна компетенція</i>					
3.1	Виконувати моделюючу частину творчого\мистецького проекту					
3.2	Володіти навичками проектної графіки, рисунка та іншими професійними навичками					
3.3	Професійно користуватися комп'ютерною технікою					
3.4	Володіти технічними засобами виконавської майстерності					
3.5	Виконувати оригінал-макети (сценарії, розробки, ескізи) творчих проектів					
3.6	Застосовувати традиційні технології реалізації творчих\мистецьких завдань					
<i>4</i>	<i>Технологічна компетенція</i>					
4.1	Використовувати новітні технології у творчій та виконавській діяльності					
4.2	Планувати технологічні процеси для вирішення професійних завдань творчої та виконавської діяльності					
4.3	Застосовувати раціональні економічні технології виконавської майстерності					
4.4	Організувати технології упровадження творчих\мистецьких проектів					

№	Уміння й компетенції	Оцінки				
		1	2	3	4	5
4.5	Складати технологічну карту проєктованого виробу чи мистецького твору					
5.	<i>Організаційно-контрольна компетенція</i>					
5.1	Планувати організацію творчого\мистецького процесу					
5.2	Володіти організаторськими здібностями					
5.3	Здійснювати оперативний контроль за реалізацією творчого\мистецького проєкту					
5.4	Здійснювати авторське керівництво виконанням творчого\мистецького проєкту					
5.5	Контролювати загальний стан культури реалізації творчого\мистецького завдання					
5.6	Розробляти план заходів з реалізації художньо-естетичних критеріїв мистецтва					
6.	<i>Соціально-освітня компетенція</i>					
6.1	Розвивати національні мистецькі традиції на засадах поєднання сучасних мистецтв і народних традицій					
6.2	Викладати спеціальні дисципліни за фахом у школах, студіях, групах, тощо					
6.3	Вирішувати практичні професійні завдання з урахуванням актуальних соціальних станів					
6.4	Аналізувати явища духовного життя суспільства і окремих громад					
6.5	Працювати над поглибленням і вдосконаленням художньо-естетичних знань					
6.6	Приймати практичні рішення щодо оптимального застосування професійних знань					
6.7	Діагностувати стан соціально-психологічного клімату в творчому колективі та враховувати його					

Висновки. Отже, нами обґрунтовано критерії, показники, рівні та діагностичний інструментарій рівня сформованості художньо-естетичної компетентності майбутніх фахівців мистецького профілю, що доцільно використовувати для оцінки результатів ефективності навчально-виховного процесу в коледжах мистецтв.

Перспективу подальших досліджень становить апробація розробленого інструментарію та діагностика актуального стану сформованості художньо-естетичної компетентності майбутніх фахівців в умовах навчання в коледжі мистецтв.

ЛІТЕРАТУРА

1. Гершунский Б.С. Педагогический прогноз: методология, теория и практика / Б.С. Гершунский. - К. : Вища школа, 1989. – 147 с.
2. Дубасенюк О.А. Діагностичний підхід як важлива умова професійної позиції вчителя / О.А. Дубасенюк, О.В. Вознюк // Методичні основи діагностики академічної обдарованості учнів (з урахуванням специфіки освітньої галузі) : матер. наук-практ.семінару. – К. : ІОД, 2011. – С. 74-81.
3. Иггенкамп К. Педагогическая диагностика : Пер. с нем./ Карлхайнц Ингенкамп. — М. : Педагогика, 1991. — 240 с.
4. Кальней В.А. Технология мониторинга качества обучения в системе "учитель - ученик". Методическое пособие для учителя / В.А. Кальней, С.Е. Шишов. - М. : Педагогическое общество России, 1999. - 86 с.
5. Кірсанов В. В. Психолого-педагогічна діагностика : Підручник. / В.В. Кірсанов. - К. : «Альтерпрес», 2002. – 256 с.

6. Симонов В.П. Педагогический менеджмент: 50 ноу-хау в управлении педагогическими системами : учебное пособие / В.П. Симонов. - М. : Педагогическое общество России, 1999. - 430 с.
7. Гуревич Р.С. Як визначити рівень професійної компетентності персоналу? / Р.С. Гуревич / Психологічні особливості розвитку професійно-управлінської компетентності в системі навчально-виробничої діяльності – <http://www.kpi.kharkov.ua/archive/Gurev.pdf>

REFERENCES

1. Hershunskyy B.S. Pedagogichnyy prohnoz: metodolohiya, teoriya i praktyka / B.S. Hershunskyy. - K. : Vyshcha shkola, 1989. – 147 p.
2. Dubasenyuk O.A., Voznyuk O.V. Diahnostychnyy PIDKHID yak Vazhlyva Umova profesiynoyi pozitsiyi vchytelya /O.A. Dubasenyuk, O.V. Voznyuk // Metodychni osnovy diahnostryky akademichnoyi obdarovanosti uchniv (z urakhuvanniam spetsyfiki osvitr'no Haluzi): mater. nauk-prakt.seminaru. - K. : IOD, 2011. - P. 74-81.
3. Ihnenkamp K. Pedagogichna diahnostryka: Per. z nim. / Karlkhaynts Inhenkamp. - M. : Pedagoghika, 1991. - 240 p.
4. Kal'ney V.A., Shyshov S.YE. Tekhnolohiya monitorynhu yakosti navchannya v systemi "vchytel' - uchen". Metodychnyy posibnyk dlya vchytelya. - M. : Pedagogichne tovarystvo Rosiyi. - 1999. – 86 p.
5. Kirsanov V. V. Psykholoho-pedahohichna diahnostryka: Pidruchnyk. V.V.. Kirsanov. - K.: «Al'terpres», 2002. - 256 p.
6. Symonov V.P. Pedagogichnyy menedzhment: 50 nou-khau v upravlinni pedagogichnymy systemamy: Navchal'nyy posibnyk / V.P. Symonov. - M. : Pedagogichne tovarystvo Rosiyi, 1999. - 430 p.
7. Hurevych R.S. Yak viznachiti riven' profesiynoyi kompetentnosti personalu? // Psykholohichni Osoblyvosti rozvytku profesiyno-upravlins'koyi kompetentnosti v systemi navchal'no-vyrobnychoyi diyal'nosti - <http://www.kpi.kharkov.ua/archive/Gurev.pdf>

УДК 378.046.4

ПРОВЕДЕННЯ КОНСТАТУЮЧОГО ЕТАПУ ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНОЇ РОБОТИ ЩОДО ПЕРЕВІРКИ ЕФЕКТИВНОСТІ ОРГАНІЗАЦІЙНО-ПЕДАГОГІЧНИХ УМОВ ФОРМУВАННЯ ГОТОВНОСТІ ВЧИТЕЛІВ ДО ВПРОВАДЖЕННЯ КВЕСТ-ТЕХНОЛОГІЇ В ОСВІТНІЙ ПРОЦЕС

Сокол І.М.

*Запорізький обласний інститут післядипломної педагогічної освіти,
вул. 40 років Радянської України, 57-А, м. Запоріжжя, Україна*

dominic28@yandex.ru

У статті представлені перебіг та результати констатуючого етапу педагогічного дослідження «Підготовка вчителів у системі післядипломної педагогічної освіти до впровадження квест-технології в професійній діяльності». Зазначено, що важливим завданням постає виховання громадянина нового типу з високим розвитком основних компетентностей. Проаналізовано формування готовності вчителів до використання квест-технології в професійній діяльності, що набуває ефективності за умови дотримання сукупності організаційно-педагогічних умов.

Ключові слова: квест, квест-технологія, експеримент, підготовка.

**ПРОВЕДЕНИЕ КОНСТАТИРУЮЩЕГО ЭТАПА ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНОЙ РАБОТЫ
ПО ПРОВЕРКЕ ЭФФЕКТИВНОСТИ ОРГАНИЗАЦИОННО-ПЕДАГОГИЧЕСКИХ
УСЛОВИЙ ФОРМИРОВАНИЯ ГОТОВНОСТИ УЧИТЕЛЕЙ К ВНЕДРЕНИЮ КВЕСТ-
ТЕХНОЛОГИИ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЙ ПРОЦЕСС**

Сокол И.Н.

*Запорожский институт последипломного педагогического образования,
ул. 40 лет Советской Украины, 57-А, г. Запорожье, Украина*

dominic28@yandex.ru

В статье представлены ход и результаты констатирующего этапа педагогического исследования «Подготовка учителей в системе последипломного педагогического образования к внедрению квест-технологии в профессиональной деятельности». Отмечено, что важным задачей является воспитание гражданина нового типа с высоким развитием основных компетенций. Проанализировано формирование готовности учителей к использованию квест-технологии в профессиональной деятельности, приобретает эффективности при условии соблюдения совокупности организационно-педагогических условий.

Ключевые слова: квест, квест-технология, эксперимент, подготовка.

**HOLDING STATING STAGE OF EXPERIMENTAL WORK FOR MONITORING OF
THE EFFECTIVENESS OF ORGANIZATIONAL-PEDAGOGICAL CONDITIONS OF
FORMATION THE READINESS OF TEACHERS TO INTRODUCTION QUEST
TECHNOLOGIES IN EDUCATIONAL PROCESS**

Sokol I.N.

*Zaporozhye Institute of Postgraduate Education, str., 40 years of Soviet Ukraine,
57-A, Zaporozhye, Ukraine*

dominic28@yandex.ru

Nowadays Ukrainian Education is in the process of reforming and renovation. According to The National Strategy of Educational Development, the most important aim for our state is to take into consideration the innovative educational development, personal requests of students, public and state needs in order to improve the upbringing of personality with innovative way of thinking and culture as well as designing of acmeological educational space. Proficient education is the essential must of maintaining the sustainable democratic development of society, consolidation of all its institutions, humanization of all social-economical relations, creating of new vital personality's guidelines. Ukraine's integration into international educational space requires constant improvement of national educational system, upgrading the quality of educational services, implementing of innovative methodologies and technologies, modernization of educational content, maintaining continuous lifelong education. Modern educational process is hard to imagine without forward – thinking teaching techniques, using of informational communication technologies, work with the Internet services etc. All this stuff will help to diversify the educational process, increase pupils' motivation and broaden the sphere of their interests.

Numerous scientists consider that one of the most effective innovational technologies is quest-technology. It helps to increase the productivity of educational process on every stage from attention to enjoyment. Pupils learn the authentic material and on its basis they can research, discuss, consciously create new framework and relations in real world problems' context as well as design new projects of high practical importance.

However, implementing of new modern techniques sets new requirements for the professional training. Recent facts show that most of teachers do not use new technologies in their practice. The reasons are very different but the most widespread is inability to implement some new techniques. In order to overcome this difficulty the system of postgraduate education has to provide the advanced and continuous teacher training. That is why Zaporizhian region is the base for the pedagogical experiment “The training of teachers in the system of Postgraduate Education to implementation of quest technologies” which started in 2012. This article reveals the results of final ascertaining stage of experiment.

Key words: adventure, quest technology, experiment, training

Постановка проблеми. На сучасному етапі розвитку освіти важливим завданням постає виховання громадянина нового типу з високим розвитком основних компетентностей. Але, чи здатний сьогоднішній вчитель, у більшості вихований на радянській системі, навчити та виховати такого громадянина? Сьогодні постає необхідність пошуку нових технологій та методик не лише для навчання учнів, але й для підготовки вчителів.

З 2012 року в Запорізькій області йде упровадження сучасної квест-технології в освітній процес. Але реалії сьогодення показують, що більшість вчителів не використовують інноваційні технології в освітньому процесі. Це обумовлено різними причинами, у тому числі невідповідністю вчителів до впровадження інноваційних технологій. У вирішенні цієї проблеми повинна допомогти система післядипломної педагогічної освіти, саме вона має забезпечувати випереджальну та безперервну підготовку вчителів.

Актуальність розв'язання цієї проблеми зумовлюється загостренням низки суперечностей між:

- задекларованою державою пріоритетністю розвитку професійного рівня вчителя та недостатньою зорієнтованістю системи післядипломної педагогічної освіти на забезпечення їх підготовки до впровадження квест-технології;
- потребою у безперервності розвитку професійного рівня вчителя та епізодичністю, короткою тривалістю курсової підготовки вчителів у системі післядипломної педагогічної освіти;
- визнанням вчителями необхідності до впровадження сучасних інноваційних технологій та неготовності вчителів до їх використання.

Педагогічна значущість проблеми, її актуальність та недостатнє розкриття в науково-педагогічних працях, необхідність усунення зазначених суперечностей зумовили вибір теми педагогічного експерименту: *«Підготовка вчителів у системі післядипломної педагогічної освіти до використання квест-технології в професійній діяльності»*.

Аналіз наукових праць. Проблема підготовки вчителів знайшла відображення при вирішенні широкого кола теоретичних і прикладних питань, пов'язаних з: науково-педагогічним супроводом професійного зростання освітян (В. Дивак, Г. Єльнікова, В. Маслов, С. Сисоєва, Л. Сущенко), проблемами психології та підготовки вчителів (М. Рубінштейн, Є. Клепцова), розробкою сучасних підходів до підвищення кваліфікації педагогічних кадрів та розвитку інноваційної культури педагога (І. Алексашина, Н. Анісімов, С. Вершловський, В. Воронцова, Н. Конасова). Дослідженню готовності педагога до різних видів педагогічної діяльності приділено увагу в роботах А. Капської, А. Линенко, В. Масенко, О. Пехоти. Питанню впровадження квест-технології в освітній процес приділяють увагу О. Багузіна, Я. Биховський, Г. Воробйов, О. Гапеева, Д. Грабчак, М. Гриневич, Л. Желізняк, В. Заводнюк, Л. Іванова, С. Іць, Н. Кононець, Т. Кузнецова, О. Китманова, А. Статкевич, С. Напалков, О. Нечитайлова, Н. Цодікова, Г. Шаматонова, О. Шевцова, В. Шмідт, О. Шульгіна та інші.

Проте цілісного дослідження щодо підготовки вчителів у системі післядипломної педагогічної освіти до впровадження квест-технології не виявлено.

Мета статті. Представлення результатів констатуючого етапу експериментальної роботи щодо перевірки ефективності організаційно-педагогічних умов формування готовності вчителів у системі післядипломної педагогічної освіти до впровадження квест-технології в освітній процес.

Основний матеріал. Дослідження здійснювалося поетапно впродовж 2012-2014 рр. та складалося з констатуючого (2012-2013 р.) та формувального етапів (2014 р.) на базі Запорізького обласного інституту післядипломної педагогічної освіти. Дослідно-експериментальну роботу було організовано відповідно до основних вимог проведення педагогічного експерименту, описаних у працях: Ю. Бабанського [3], В. Сердюкова [4], І. Черкасової та Т. Яркової [5] та ін.

Експеримент як науково поставлений досвід перетворення педагогічної дійсності націлений на підтвердження або спростування висунутої гіпотези, у нашому випадку на перевірку гіпотези – формування готовності вчителів до використання квест-технології в професійній діяльності набуває ефективності за умови дотримання сукупності організаційно-

педагогічних умов: упровадження у систему підвищення кваліфікації післядипломної педагогічної освіти науково обґрунтованої моделі формування готовності вчителів до використання квест-технології в професійній діяльності; використання освітніх квестів як нетрадиційного підходу в підготовці вчителів; розробка та реалізація в освітньому процесі навчальної програми підготовки вчителів у міжкурсовий період до використання квест-технології; підготовка вчителів до використання квест-технології через участь в обласній творчій групі; упровадження віртуального методичного сайту для безперервного науково-методичного супроводу впровадження квест-технології в освітній процес.

Під час констатуючого етапу відбувалося вивчення стану розвитку галузі освіти на етапі проведення дослідження, виявлення актуальних проблем, які вимагають вирішення за допомогою експерименту, постановку проблеми дослідження, визначення предмету і об'єкту дослідження, вивчення науково-методичної літератури з проблеми дослідження, визначення цілей і завдань, побудова гіпотез, конструювання плану-програми експерименту, пошук шляхів вирішення проблеми: підбір методів та форм, зміна змісту навчання тощо.

Крім цього, констатуючий етап експериментальної роботи проходив у декілька кроків.

1 крок – вивчення рівня зацікавленості вчителів до участі у квестах. Для цього у 2012 р. проведений освітній веб-квест для педагогічних працівників Запорізької області «ІнфоСтратегія» (автори: І. Сокол, К. Телятник, ст.викладачі кафедри інформатики та інформаційних технологій в освіті) [2]. Квест проводився в дистанційному режимі на платформі методичного порталу ЗапоВікі протягом одного місяця. До участі у веб-квесті запрошувалися вчителі Запорізької області, які виявили бажання ознайомитися з квест-технологією та взяти участь в освітньому конкурсі (92 учасника).

Після проведення квесту були проаналізовані основні проблеми, з якими зіткнулись організатори та учасники:

- Учасники не перевіряли всі умови завдання, даючи не правильну або не повну відповідь. Вважаємо, що це пов'язано з проблемою сьогоdnішнього соціуму, а саме – швидко читання. У такому потоці інформації дорослі, як і діти, починають читати «по діагоналі», пропускаючи таким чином важливі факти, умови тощо.
- Низькі навички «ускладненого» пошуку та низький рівень вміння аналізувати та оцінювати Інтернет-джерела.
- Низький рівень вміння аналізувати тексти та виявляти ключові слова і фрази, за якими можна знайти відповідь.
- Дотримання інструкцій надання відповіді та користування електронною поштою.

У кінці квесту, проведене вихідне анкетування показало, що 62% учасників отримали «відмінні» враження від участі у квестів, 35% «добре», жоден учасник не відмітив «погане». Найлегшим завданням виявилось четверте (21%), а складним виявилось останнє дев'яте завдання (50%), найцікавішим – восьме завдання (29%). Серед проблем, з якими стикнулись учасники під час квесту, було зазначено: якість мережі Інтернет, брак часу на пошук відповідей, низький рівень володіння ІКТ тощо. Крім того, аналіз розділу «Обговорення квесту» та бесіди з учасниками показав зацікавленість педагогічних працівників до вивчення, участі та впровадженні в майбутньому цієї технології.

Проведення квесту показало, що квест-технологію можна застосовувати не тільки для навчання учнів, але й у підготовці вчителів. Так, під час проведення квесту, учасники ознайомилися з деякими сучасними Інтернет-сервісами (технологія ВікВікі, плейкасти, відео сервіс та ін), навчилися працювати з електронною поштою, робити ускладнений пошук, а також відпрацьовували навички аналізу інформації в мережі Інтернет тощо. Тому, для подальшого дослідження, ми обрали одну з організаційно-педагогічних умов: використання освітніх квестів як нетрадиційного підходу в підготовці вчителів у системі післядипломної педагогічної освіти щодо впровадження квест-технології в освітню діяльність.

2 крок – вивчення стану розвитку когнітивного компоненту та розуміння вчителями сутності квест-технології. Для цього проведений обласний конкурс розробок квестів для учнів «Чому навчають у школі?». За умовами конкурсу учасникам необхідно розробити та провести освітній квест за темою «Чому навчають у школі?». Взяли участь 19 учасників з 10 районів. Такий низький показник участі вбачаємо в несформованості мотиваційного компоненту та низькому рівні готовності вчителів до впровадження квест-технології після участі в першому обласному веб-квесті для вчителів.

Для оцінювання конкурсних розробок був задіяний метод експертних оцінок. Склад експертної комісії формувався з двох частин: для оцінювання змісту розробок – компетентні вчителі вищої категорії, які неодноразово вже брали участь в оцінюванні обласних конкурсних матеріалів різного напрямлення; для оцінювання відповідності розробок до квест-технології – старші викладачі кафедри інформатики та інформаційних технологій: К. Телятник та І. Сокол. Перед проведенням експертизи був здійснений інструктаж, визначені критерії оцінювання розробок відповідно до концепції квест-технології та положення конкурсу, складений протокол перевірки, обговорені терміни перевірки тощо.

Після аналізу розробок, згідно з встановленими критеріями, експерти зняли з конкурсу 6 розробок, у зв'язку з тим, що вони не відповідали концепції квест-технології. Чотири учасника змогли створити цікавий сюжет квесту, відповідно до положення конкурсу, але не змогли створити складні, пошукові завдання. У деяких розробках навпаки: цікаві завдання, але вони різні за тематикою і не складають єдності сюжету.

Бесіда з учасниками показала, що є потреба у створенні навчальних предметних розробок квестів, на які можуть спиратися вчителі при першому знайомстві з квест-технологією. Проведення цього заходу показало низький рівень когнітивного компоненту та необхідність подальшої підготовки вчителів до впровадження квест-технології, тому однією з організаційно-педагогічних умов ми обрали розробку та реалізацію в освітньому процесі навчальної програми підготовки вчителів у міжкурсовий період до використання квест-технології.

3 крок - вивчення рівня зацікавленості вчителів до участі у квестах. Протягом 2012 року на курсах підвищення кваліфікації, обласних та районних семінарах, на порталі ЗапоВікі подавалась інформація про можливості нової квест-технології. Тому було вирішено знову провести освітній квест для вчителів, щодо виявлення нового рівня зацікавленості до цієї технології. У 2013 році відбулося впровадження освітнього веб-квесту «Безпечний Інтернет». Взяло участь: 313 учасників, з 11 регіонів України (Запорізька область – 154, що складає 49% від загальної кількості).

Серед проблем, які виникли під час проведення квесту, можна назвати ті ж, що були описані для попереднього веб-квесту «ІнфоСтратегія», але ці проблеми виникли в учасників інших областей. Завдяки проведеним бесідам, а також організованому віртуальному спілкуванню на сторінці конкурсу, було визначено, що учасники Запорізької області, які взяли участь у веб-квесті «ІнфоСтратегія», уже були готові до участі та розуміли алгоритм пошуку інформації. Отже, можна сказати, що систематична участь у веб-квестах розвиває навички складного пошуку, аналізу тексту, критичне та логічне мислення тощо.

Використовуючи вихідне анкетування, ми з'ясували, що 73% учасників вже брали участь у квестах, 27% - не брали. На запитання «Чому Ви вирішили взяти участь у квесті?» 33% відповіли, що їм було цікаво спробувати власні можливості, 25% зацікавило, що таке квест, 19% - подобається грати у квести, 10% - наполягала адміністрація закладу, 9% - хотів отримати головний приз, 4% - заохотив колега. З результатів видно, що для вчителів, у цьому випадку, головним стимулом до участі було не отримання матеріального подарунку, а внутрішні стимули: спробувати власні можливості, отримати нові знання про нову технологію.

Результати запитання «Що нового Ви дізналися під час участі у квесті?» показали, що для більшості учасників новим було: вміння створювати демотиватори (21%), вміння створювати хмари слів (20%), знання про комп'ютерні віруси та поняття тролінгу (14%). Отже, підтверджуємо, що технологія квестів, у ігровій змагальній формі, може забезпечити розвиток нових вмінь та знань, а також більш глибоке вивчення якоїсь тематики. Так, наприклад, учасники квесту – вчителі інформатики, зазначили, що в процесі пошуку відповіді на завдання їм доводилося перечитувати багато інформації з теми «Безпечний Інтернет», вони виявили багато цікавих фактів, отримали більш глибоке розуміння небезпек в Інтернеті, познайомилися з новими поняттями тролінгу та булінгу. Ці нові отриманні знання в подальшому будуть використані на уроках інформатики для навчання дітей. Звичайно, що інформацію можна знайти і не беручи участі в квестах, але, як зазначили учасники, зазвичай на такі речі не вистачає часу, а участь у змаганні змусило їх «зпоринути» в пошуки.

Проведення квесту показало зростання зацікавленості вчителів до цієї технології порівняно з 2012 роком. Крім цього, проведення двох квестів дало змогу визначити деякі проблеми, які враховувались у проведенні формувального етапу експериментальної роботи.

4 крок – визначення рівня зацікавленості учнів до участі в освітніх квестах. Для проведення подальшого експерименту та підготовки вчителів до впровадження квест-технології в освітній діяльності було вирішено визначити рівень зацікавленості самих учнів до участі у квестах. Для цього у 2013 р. був проведений обласний квест для учнів «ІнфоСтратегія». Участь в ньому взяло більше 200 учнів 9-11 класів .

Завдяки ігровій формі проведення заходу та бажанням отримати головний подарунок, учні «поринули» в гру-змагання. Завдяки цьому організаторам вдалося навчити учасників працювати: з сервісами для роботи з плейкастами, 3-D панорамами, геосервісами, відео сервісами тощо. У процесі пошуку інформації учні знайомилися з історією фотографії та відомих фотографів, вирушили у віртуальну подорож різними країнами, познайомилися з творчістю Джеймса Пола Маккартні, цікавилися історією відомої картини Антоніса ван Дейка «Марія Стюарт та Вільгельм Оранський» та багато ін. Цей квест спонукав учнів до самостійного пошуку інформації та опанування нових вмінь, адже вказані сервіси не вивчаються на уроках інформатики, а працювати в мережі Інтернет учні можуть лише в соціальних сервісах. Бажання виграти змусило їх відгадувати завдання, вивчати сервіси та створювати творчі продукти. Крім того, як зазначили самі учасники, до гри вони залучали своїх батьків, друзів, вчителів, що позитивно впливає на розвиток соціальної та комунікативної компетентностей.

Також у 2013 році автором роботи у співавторстві з учителем англійської мови Запорізького Січового колегіуму Н. Гутарук був створений та проведений комбінований квест "Zaporizhzhia in faces" для учнів Запорізької спеціалізованої школи-інтернату II-III ступенів "Січовий колегіум". Цікава рольова гра дала можливість поглянути на рідне місто очима туристів, зацікавлених та небайдужих, адже, найвагомішою причиною вивчення іноземних мов є можливість вільно почувати себе за кордоном та вільно орієнтуватися в інформаційному просторі, маючи доступ до найновішої інформації. Квест дав можливість перетворити «статичні» знання на практичні навички та збільшити готовність учнів до безпосереднього мовного контакту, усунувши страх перед помилками. Квест-технології, в основному, надихають учасників на живе спілкування, на роботу в групах, на виконання завдань поза межами класу.

Впровадження квестів допомогло зацікавити учнів; спонукати їх до самостійної пошукової діяльності; створити навчальні сайти, які можна використовувати на уроках інформатики тощо. Бесіди з учнями показали, що дітей зацікавлює та захоплює участь у такій грі, яка спонукає їх виконувати складні завдання, шукати відповідь, а значить – розвивати та формувати нові вміння та навички.

5 крок – проведення опитувальника «Впровадження квест-технології в освітній процес» для виявлення рівня самооцінки обізнаності вчителів щодо квест-технології. Опитувальник проводився протягом 2012-2013 рр., складався з 15 запитань. Вибірка вчителів здійснювалася за випадковим методом відбору, генеральна сукупність вчителів склала 1000 осіб з кожного району області та шкіл обласного підпорядкування. Для цієї ситуації вибірка є репрезентативною, крім того необхідно опитати 516 респондентів (згідно з формулою), щоб їх думку можна було екстраполювати на всю генеральну сукупність. Для розрахунку формули були обрані такі дані: довірча ймовірність (впевненість, надійність) дорівнює 95%, довірчий інтервал (похибка) ± 3 .

На запитання «Чи знайомі Ви з поняттям "квест"?» 19% респондентів вважають, що вони вже детально ознайомлені з цим поняттям, 16% респондентів на момент опитування не були знайомі, а 65% відповіли, що знайомі, але дуже поверхнево. У наступному питанні респондентів просили обрати, який вид квесту вони знають: найвідоміший вид квесту серед респондентів – це веб-квест (33%), трохи менше відомі живі квести (31%) та комп'ютерні ігри-квести (29%). Такий результат пояснюється, що в науково-педагогічній літературі та в мережі Інтернет основна увага приділяється веб-квестам (автори: Б.Додж, Т.Марч). Крім того, в еру інформаційної революції в освітньому процесі впроваджуються технології з використанням інформаційно-комунікаційних технологій, що дає підстави більше приділяти увагу саме веб-квестам. 37% респондентів вважають, що квест – це проблемне завдання з елементами рольової гри, для виконання якого використовуються інформаційні ресурси Інтернету; 17% – міні-проекти, засновані на пошуку інформації в Інтернеті; 12% – освітній сайт, присвячений самостійній дослідницькій роботі учнів (зазвичай угрупах) з певної теми з гіперпосиланнями на різні веб-сторінки; 10% – орієнтована на вирішення проблеми діяльність; 9% – орієнтовна діяльність, де практично вся інформація береться з мережі Інтернет; 7% – сайт в Інтернеті, з яким працюють учні, виконуючи те чи інше навчальне завдання; 7% – організація інтерактивного освітнього середовища. Вважаємо, що такий результат залежить від того, що на сьогодні не має визначеної дефініції квестів. Наступне запитання виявило, що 41% вчителів не брали участі в квестах, але мають таке бажання; 31% брали участь у веб-квестах, а 26% у живих квестах, лише 1% вчителів не мають взагалі бажання брати участь у таких заходах. На запитання «Чи проводили ви квест зі своїми учнями?» 43% вчителів відповіли «ні», 25% – «так», а 32% планують проведення квестів у своїй діяльності. Вважаємо, що такий результат був отриманий внаслідок того, що респондентами були вчителі, які повинні пройти навчальний тренінг «Впровадження квест-технології в освітній процес», під час якого їм необхідно створити предметний квест. Мотивацією для участі в тренінгу для багатьох вчителів є можливість під керівництвом тренера створити освітній квест, який вони будуть реалізовувати зі своїми учнями. Під час анкетування вчителів просили відмітити 2-3 позитивних моменти у впровадженні квест-технології в освітній процес. Так, 19% відмітили розвиток логічного та критичного мислення; 12% – робота з сучасними Інтернет-сервісами та робота учнів у команді; 11% – квест відводить школярів від споживацького ставлення до мережі Інтернет та сприяє розвитку творчості; 8% – проведення квесту дає певні результати як у навчальній роботі, так і у роботі класного керівника; допомагає розкрити «освітній вектор» використання мережевих ресурсів; робота з сучасними ІКТ; адаптація під будь-який навчальний предмет; 5% обрали варіант проведення квесту на вулиці. Якщо поглянути на результати, то видно, що основний акцент знову робиться на веб-квестах, у яких використовуються сучасні інформаційно-комунікаційні технології та Інтернет-сервіси. А ось такі моменти, як «адаптація під будь-який навчальний предмет» та «проведення квесту на вулиці», залишилися на останньому місці. Серед вказаних вчителями негативних моментів у квестах були зазначені: підготовка квесту вимагає суттєвої підготовки вчителя; значний час перебування учнів за комп'ютером; неможливість захистити учнів від небезпеки в Інтернеті; відсутність технічного забезпечення; складнощі у створенні сюжету та завдань для квесту; отримання травм при проведенні квесту на вулиці тощо. Цікаво зазначити, що роботу в

команді вчителі відмітили і як позитивний момент, і як негативний. Респонденти зазначили, що деяким учням важко працювати в команді, або їм може не сподобатися та роль, яку їм запропонували у команді. На запитання «Чи готові Ви впроваджувати квест-технологію у своїй діяльності?» 62% вчителів відповіли, що вони готові до впровадження квест-технології, 2% - відповіли, що не готові, а 36% не визначились чи готові вони. Вважаємо, що це пов'язано з низьким рівнем ознайомлення учасників з квестовою технологією, що може викликати деякий страх перед інновацією. Тих вчителів, які в попередньому питанні вибрали варіанти «ні» та «не визначився», попросили вказати 2-3 причини, які їм заважають бути готовим до впровадження квест-технології. Так, 70% вказали основною причиною брак часу на підготовку, а 16% респондентів обрали недостатню мотивацію.

На думку респондентів, серед складностей, які можуть виникнути у вчителів при впровадженні квестів, можуть бути: технічні проблеми (18%); відсутність швидкісного Інтернету (17%); погано продуманий сценарій квесту (15%); ненормованість часу, проведеного за комп'ютером (11%); несправедливість оцінки роботи в ситуації, якщо один зробив роботу за всю підгрупу, а всі отримали однакові бали (10%); погано поставлені завдання (10%); непрацюючі сайти, на які даються посилання в завданнях веб-квесту (8%); небажання учнів проходити квест (7%); невідповідність між поставленою метою та завданнями (3%). 95% вчителів вважають, що вчителів необхідно вчити як правильно створювати та впроваджувати квести, 4% вважають, що готувати треба лише молодих спеціалістів, а 1% вважають, що не мають потреби у підготовці. Наступне запитання показало, що 96% хотіли б більш досконало оволодіти цією технологією, 4% не змогли визначитись.

Результати анкетування дали змогу побачити, що деякі вчителі вже чули про квест-технологію, але в більшості випадків, лише про веб-квести. Незважаючи на це, більшість респондентів вважають, що для ефективного впровадження квестів необхідна підготовка. Крім цього, анкетування дало змогу побачити проблеми в організації та проведення квестів, які, за допомогою організаційно-педагогічних умов, необхідно вирішувати.

6 крок – забезпечення інформативності вчителів щодо квест-технології на веб-ресурсах Запорізької області. Для забезпечення більшої інформативності щодо впровадження квест-технології в освітній процес на методичному порталі ЗапоВікі була створена Вікі-сторінка «Квест» у розділі «Інтернет-ресурси» для створення банку Інтернет-ресурсів. Так, на сторінці можна побачити різні визначення поняття «квест», приклади українських навчальних квестів, приклади зарубіжних навчальних квестів, різні статті. Вибір платформи був обумовленим тим, що портал ЗапоВікі є популярним методичним порталом серед вчителів Запорізької області, а також платформа Вікі є відкритою і кожен бажаючий вчитель може самостійно доповнювати створену сторінку.

Крім того, був створений розділ «Впровадження квест-технологій в освітній процес», де збирається вся інформація щодо впровадження квест-технології в освітній процес Запорізької області. У цьому розділі представлені квести вчителів регіону, інформація про дистанційний тренінг, представлений навчальний посібник тощо.

Але, як показав подальший досвід, цих сторінок та створеної інформації не достатньо для повноцінного інформування та підготовки вчителів, крім того, технічні можливості порталу Вікі не дозволяли розміщувати всі необхідні ресурси (презентації, ролики тощо). Тому виникла необхідність у створенні окремого, повноцінного сайту. Це підтвердило необхідність у ще одній організаційно-педагогічній умові, а саме – упровадження віртуального методичного сайту для безперервного науково-методичного супроводу впровадження квест-технології в освітній процес.

7 крок – встановлення первинного рівня сформованості готовності вчителів експериментальної та контрольної груп до впровадження квест-технології в області.

Згідно з правилами проведення педагогічного дослідження є необхідність у створенні

експериментальної та контрольної груп: експериментальна група (15 вчителів) - це група, яка безпосередньо піддається експериментальному впливу в процесі дослідження, тобто група, з якою безпосередньо працює експериментатор (далі ЕГ); контрольна група (15 вчителів) розміщується в ті ж умови, що й експериментальна, за винятком того, що випробовувані в ній не піддаються експериментальному впливу (далі КГ).

Для встановлення первинного рівня сформованості готовності вчителів експериментальної та контрольної груп до впровадження квест-технології в області проведено емпіричне дослідження, під час якого застосовувалися такі діагностичні методики, як: методика діагностики особистості на мотивацію до успіху Т. Елерса для визначення рівня сформованості мотиваційного компоненту; оцінка рівня готовності педагога до розвитку за методикою В.І. Зверевої та Н.В. Немової для визначення рівня сформованості особистісного компонента; методика «Оцініть свій творчий потенціал» О. Рогова для визначення рівня сформованості креативного компоненту; методика визначення рівня сформованості педагогічної рефлексії за методикою Є.Є. Рукавишнікова для визначення рівня сформованості рефлексивного компонента; дидактичний тест для визначення когнітивного компонента.

Результати вказаних методик показали, що високий рівень сформованості готовності мають учасники експериментальної групи (ЕГ = 13,3%, КГ = 6,7%), але також великий відсоток низького рівня (ЕГ = 73,4%, КГ = 86,6%). Результати підтвердили необхідність запровадження організаційно-педагогічних умов формування готовності вчителів у системі післядипломної педагогічної освіти до впровадження квест-технології.

Висновок. Отже, проведення констатуючого етапу та запровадження описаних заходів показало низький рівень сформованості готовності вчителів до впровадження квест-технології. Перспективою дослідження є проведення формувального етапу педагогічного експерименту та перевірка гіпотези – формування готовності вчителів до використання квест-технології в професійній діяльності набуває ефективності за умови впровадження сукупності організаційно-педагогічних умов; впровадження у систему підвищення кваліфікації післядипломної педагогічної освіти науково обґрунтованої моделі формування готовності вчителів до використання квест-технології в професійній діяльності; використання освітніх квестів як нетрадиційного підходу в підготовці вчителів; розробка та реалізація в освітньому процесі навчальної програми підготовки вчителів у між курсовий період до використання квест-технології; підготовка вчителів до використання квест-технології через участь в обласній творчій групі; упровадження віртуального методичного сайту для безперервного науково-методичного супроводу впровадження квест-технології в освітній процес.

ЛІТЕРАТУРА

1. Сокол І. М. Квест як сучасна інноваційна технологія навчання / І. М. Сокол // Оновлення змісту, форм та методів навчання і виховання в закладах освіти : зб. наук. пр. – Рівне : РДГУ, 2013. – Вип. 7 (50). – С. 168-171.
2. Сокол І. М. Впровадження квест-технології в освітній процес : [навч. посіб.] / І. М. Сокол. – Запоріжжя : Акцент Інвест-трейд, 2014. – 108 с.
3. Педагогика : учеб. пособие для пед. ин-тов / [Ю. К. Бабанский, В. А. Сластенин, Н. А. Сорокин и др.] ; под. ред. Ю. К. Бабанского. - 2-е изд., перераб. и доп. – М. : Просвещение, 1988. - 478 с.
4. Сердюков В.И. Актуальные вопросы организации и проведения педагогического эксперимента и пути их решения / В.И. Сердюков, Н.А. Сердюкова // Педагогическое образование в России. – 2013. - № 6. – С.84-90.
5. Яркова Т. А. Педагогическое исследование: организационно-управленческий аспект : [научно-метод. пособ.] / Т. А. Яркова, И. И. Черкасова. – Тобольск : ТГСПА им. Д. И. Менделеева, 2009. – 157 с.

REFERENCE

1. Sokol I. M. Kvest jak suchasna innovacijna tehnologija navchannja / I. M. Sokol // Onovlennja zmistu, form ta metodiv navchannja i vyhovannja v zakladah osvity : zb. nauk. pr. – Rivne : RDGU, 2013. – Vyp. 7 (50). – P. 168-171.
2. Sokol I. M. Vprovadzhenlja kvest-tehnologii v osvitnij proces : [navch. posib.] / I. M. Sokol. – Zaporizhzhja : Akcent Invest-trejd, 2014. – 108 p.
3. Pedagogyka : ucheb. posobyje dlja ped. yn-tov / [Ju. K. Babanskyj, V. A. Slastenyn, N. A. Sorokyn y dr.] ; pod. red. Ju. K. Babanskogo. - 2-e yzd., pererab. y dop. – M. : Prosveshhenye, 1988. - 478 p.
4. Serdjukov V.Y. Aktual'nie voprosi organizacyy y provedenyja pedagogicheskogo eksperymenta y puty yh reshennyja / V.Y. Serdjukov, N.A. Serdjukova // Pedagogicheskoe obrazovanye v Rossyy. – 2013. - № 6. – P.84-90.
5. Jarkova T. A. Pedagogicheskoe yssledovanye: organizacyonno-upravlencheskyj aspekt : [nauchno-metod. posob.] / T. A. Jarkova, Y. Y. Cherkasova. – Tobol'sk : TGSPA ym. D. Y. Mendeleeva, 2009. – 157 p.

УДК 378.011.3 – 051(44) (043.3)

СОЦІОКУЛЬТУРНІ ТА НОРМАТИВНО-ПРАВОВІ АСПЕКТИ ІНДИВІДУАЛІЗАЦІЇ ПРОЦЕСУ НАВЧАННЯ ВЧИТЕЛІВ У ФРАНЦІЇ

Харченко Т.Г., д. пед. н., доцент

*Луганський національний університет ім. Тараса Шевченка,
пл. Гоголя, 1, м. Старобільськ, Україна*

phrg.lnpu@mail.ru

У статті розглянуті передумови появи феномену „індивідуалізація” в процесі навчання вчителів у Франції. Проаналізовані соціокультурні зміни в громадському суспільстві, що призвели до підсилення різноманітності контингенту серед майбутніх учителів, а також до зміни соціальних уявлень членів одного професійного габітусу. Доведено, що індивідуалізація процесу навчання вчителів стала частиною державної освітньої політики Франції.

Ключові слова: Франція, індивідуалізація, педагогічна освіта, професійний габітус, вчитель.

СОЦИОКУЛЬТУРНЫЕ И НОРМАТИВНО-ПРАВОВЫЕ АСПЕКТЫ ИНДИВИДУАЛИЗАЦИИ ПРОЦЕССА ОБУЧЕНИЯ УЧИТЕЛЕЙ ВО ФРАНЦИИ

Харченко Т.Г.

*Луганский национальный университет им. Тараса Шевченко,
пл. Гоголя, 1, г. Старобельск, Украина*

phrg.lnpu@mail.ru

В статье рассмотрены причины возникновения феномена „индивидуализация” в процессе обучения учителей во Франции. Проанализированы социокультурные изменения в гражданском обществе, которые привели к усилению разнообразия контингента среди будущих учителей, а также к изменению социальных представлений членов одного профессионального габитуса. Доказано, что индивидуализация процесса обучения учителей стала частью государственной образовательной политики Франции.

Ключевые слова: Франция, индивидуализация, педагогическое образование, профессиональный габитус, учитель.

SOCIOCULTURAL AND REGULATORY ASPECTS OF INDIVIDUALIZATION OF TEACHERS' TRAINING PROCESS IN FRANCE

Kharchenko T.

Luhansk National University named by Taras Shevchenko, pl. Gogol, 1, Starobelsk, Ukraine

phrg.lnpu@mail.ru

The reasons of appearing „individualization” phenomenon in the process of teachers' training in France has been considered in the article. There have been analyzed sociocultural changes in civil society which led to the increase of contingent variety among future teachers, and to new social ideas among members of one and the same habitus. It has been proved that individualization of teachers' training process has become the part of French government educational policy.

Socio-economic changes and events in the public life of French society, consequentially changes set of rules teachers to pedagogic training institutions in the late 80's. XX century led, on the one hand, to gain a variety of previous educational routes, cycles and knowledge of future teachers, the other - to change social perceptions members of a professional habit. Second, the individualization of teachers training has become part of the national education policy.

Of course, within the same article is difficult to imagine the development of the French system of training of the teaching staff in full, so the prospects for further development seen in the study content individualization vocational and educational training of teachers.

Key words: France, individualization, pedagogical education, professional habitus, teacher.

Постановка наукової проблеми та її значення. Особливе значення в сучасній вітчизняній педагогічній науці має дослідження світових гуманістичних цінностей та досвіду європейських країн щодо побудови єдиного науково-освітнього простору. Звернення до зарубіжного досвіду тих країн, які розвинули вже певні традиції в галузі розвитку процесу індивідуалізації навчання, сприятиме більш успішній інтеграції України в загальний європейський простір вищої освіти. Особливий інтерес для української педагогічної освіти становить досвід професійно-педагогічної підготовки викладачів у Франції. Протягом останніх десятиліть вищі навчальні заклади цієї країни працювали над пошуком удосконаленої моделі їх функціонування.

Аналіз останніх досліджень. Увагу багатьох вітчизняних учених привертають педагогічні досягнення Франції. Окремі аспекти організації навчально-виховного процесу у французьких середніх і вищих навчальних закладах висвітлено в дисертаціях О. Алексєєвої (2003), О. Бажановської (2004), О. Бочарової (2006), М. Зверєвої (2010), О. Матієнко (2006), В. Полтавець (2008), Л. Шаповалової (2008). Проблемам професійної підготовки фахівців у Франції присвячено наукові розвідки О. Авксентьєвої (2006) (лінгвістична підготовка іноземних фахівців) і Г. Лещук (2009) (підготовка фахівців соціальної сфери). Теоретичні засади розвитку й саморозвитку особистості в освітній системі Франції розглянуто в дисертаційній роботі Л. Зязюн (2008). Становлення й розвиток університетської освіти Франції в XIX – XX століттях досліджував А. Максименко (2008), який дав розгорнуту характеристику суспільно-економічним та історико-педагогічним передумовам і чинникам її еволюції, розкрив сутність, динаміку заходів щодо реформування французьких університетів. Деякі аспекти розвитку французької системи професійної підготовки майбутніх учителів вже знайшли відображення в дисертаціях О. Голотюк (2007), В. Лащихіної (2009), О. Романенко (2007).

Проте попереднє вивчення вітчизняних наукових порівняльно-педагогічних праць показало, що проблема розвитку індивідуалізації педагогічної освіти Франції ще не була предметом спеціального наукового дослідження. У зв'язку з цим, автор статті ставить собі на *мети завдання* розкрити соціокультурні та нормативно-правові передумови появи феномену „індивідуалізація” в педагогічній освіті Франції.

Виклад основного матеріалу й обґрунтування отриманих результатів дослідження. Французька філософсько-педагогічна думка значно актуалізує проблему індивідуалізації навчання вчителів. Перш ніж вивчити, у чому полягають особливості практичної реалізації підготовки вчителів у сучасній Франції на засадах індивідуалізації, важливо, на нашу думку, усвідомити, чим була зумовлена поява феномену „індивідуалізація” в системі професійної

педагогічної освіти, у чому полягає його сутність і результатом якої державної політики в галузі підготовки педагогічних кадрів він став.

У 1989 році Міністерство національної освіти Французької республіки у відповідь на протести студентів педагогічних навчальних закладів, які звинувачували систему навчання вчителів в „інфантильності” та в ігноруванні різноманітності їхніх попередніх досвідів [1], наказує Нормальним школам (педагогічний навчальний заклад до 1989 року) низку змін, які вони повинні були внести до плану підготовки майбутніх учителів. Сучасний французький дослідник проблем навчання педагогічних кадрів Ф. Турньє, називаючи ці нововведення „результатом протесту й переговорів”, стверджує, що „вони, через безліч причин, є подією в історії французької професійної педагогічної освіти” [2, с. 46]. Саме ці зміни, продовжує свою думку вчений, уперше чітко висувають вимогу індивідуалізації процесу підготовки вчителів.

Необхідність в індивідуалізації процесу професійної підготовки майбутніх учителів була обумовлена двома передумовами. По-перше, єдиним і абсолютно недвозначним доказом потреби індивідуалізувати процес підготовки педагогічних кадрів Ж. Аванзіні, Ф. Мерйо, Ж. Русвоаль, А. Вуазен називають різноманітність попередніх освітніх маршрутів, навчальних циклів і знань майбутніх учителів, які вступають до Університетських інститутів підготовки вчителів (УПВ) [3; 4; 5; 6]. Другу передумову появи феномену „індивідуалізація” у французькій педагогічній освіті вчені вбачають у різниці між учнем-дитиною й учнем-дорослою людиною [4; с. 806]. Розглянемо більш детально, що французькі дослідники проблем теорії й практики педагогічної освіти мають на увазі, говорячи про названі причини.

Нагадаємо, що особливістю системи підготовки майбутніх учителів після 1989 року є її здійснення на базі трирічної спеціально-наукової освіти в університеті, після закінчення якого випускники отримують диплом ліценціата (укр. бакалавр). З цього моменту УПВ приймають на навчання людей, у яких життєвий досвід, попередня освіта, очікування від професії, мотивація стають усе більше й більше різноманітними. Отже, створена різноманітність у системі підготовки педагогічних кадрів дозволить кожному майбутньому вчителю заглибитися у своїй освіті на підставі тих знань, які він уже має і яких він набуває протягом двох років навчання в УПВ. Французькі вчені розглядають цей процес як етап у післядипломній підготовці, яка вже розпочалася й продовжуватиметься протягом усього життя. Проте, вони підкреслюють, що ця різноманітність є складністю для самої системи педагогічної освіти. „Віднині вона повинна враховувати всі можливі варіанти у створенні феномену „різноманітність” у процесі підготовки вчителів”, – зазначає Д. Бертран [7, с. 191].

Ще на одну причину необхідності індивідуалізувати процес підготовки майбутніх учителів указує Ф. Турньє. „Різноманіття школярів стає основною проблемою сьогодення навчання у Франції; як наслідок, завданням педагогічної освіти є якраз термінова необхідність готувати вчителів, які обов’язково стикнуться з цією проблемою” [2, с. 47]. У зв’язку з цим, підкреслює вчений, створення УПВ у Франції супроводжувалося намаганням краще підготувати майбутніх фахівців у галузі викладання. Навчальний заклад, що повинен здійснювати підготовку вчителів, які вміють управляти різноманітним учнів, зобов’язаний упроваджувати диференційовані форми навчання. Педагогічна освіта не повинна бути „ні примусовою, ні такою, що зрівнює рівні” [Там само, с. 48].

Вельми цікаво висловлюються сучасні французькі педагоги М. Кемпф і Ж. Русвоаль про таке явище, як різноманітність у педагогічній освіті Франції. На їхню думку, „різноманітність може означати й множинність сфер внутрішнього досвіду вчителів, і різноманітність контингенту всередині педагогічного колективу” [8, с. 83]. Учені відзначають, що внаслідок соціально-економічного розвитку французького суспільства й послідовних змін правил набору вчителів, які вступають на перший курс УПВ, докорінно змінився соціальний склад професійних кадрів у системі освіти.

Соціологічні дослідження, які проводилися у Франції в 70-х роках ХХ століття, підтверджують той факт, що в цей період соціальні уявлення майбутніх учителів загалом були схожими та забезпечували й під час отримання педагогічної освіти, і після її завершення процес згуртованості, який дозволяв членам габітусу злитися в одне ціле. Проте, у кінці 80-х теза про однорідність уявлень була порушена [1]. Розглянемо, чим пояснюють французькі вчені посилену різноманітність контингенту шкільних учителів.

Французькі науковці А.-П. Дюпюї, М. Кемпф, Ж. Русвоаль у своїх дослідженнях вивчали причини різноманітності складу студентів УППВ [1; 8]. Вони виділяють кілька причин появи цього феномену у французькій педагогічній освіті. Перш за все, неоднорідність контингенту майбутніх учителів вони пояснюють тенденцією до фемінізації вчительського складу. Учені звертаються до історії педагогічної освіти й відзначають, що, наприклад, процес фемінізації вчителів початкової школи почався ще на початку ХХ століття. Це був період, коли чоловіки почали кидати малооплачувану професію (особливо в міських зонах). Як результат, у 1921 році Нормальні школи набрали вдвічі більше жінок, ніж чоловіків. Жінки, менш стурбовані своїм соціальним статусом, ніж чоловіки, бачили у викладанні спосіб емансипуватися [8, с. 88].

З цього періоду відзначається постійне збільшення числа вчительок серед викладацького складу країни. Так, у 1965 – 1966 рр. 34,5% учителів початкової школи були чоловіки. У 60 – 70-х рр. ХХ століття значна кількість молодих учителів чоловічої статі залишила професію вчителя, інколи навіть не розпочавши роботу за фахом. Вони зайнялися іншими професійними видами діяльності, наприклад, почали працювати в банківському секторі, який посилено розвивався в цей період. У 1985 – 1986 рр. учителі-чоловіки склали трохи більше 26,3%; у 1992 – 1993 рр. – 24,0% [9]. В опитуванні, проведеному в 1996 році М. Кемпф і Ж. Русвоаль, майбутні вчителі чоловічої статі представляли 18,5% тих, хто навчається в УППВ на першому курсі, та 13,3% – на другому [8].

Друга причина посиленої різноманітності серед студентів УППВ, на думку французьких учених, викликана особливостями розвитку соціально-економічної ситуації в регіонах і характером регіональних ринків праці. Так, слабкі перспективи знайти місце роботи у своєму регіоні частіше змушували деяких молодих людей вкладати свої сили в професію державного службовця.

Третю причину появи неоднорідності серед контингенту майбутніх учителів А.-П. Дюпюї, М. Кемпф, Ж. Русвоаль пов'язують зі змінами, що відбулися в системі підготовки педагогічних кадрів. До створення УППВ, коли іспит на ступінь бакалавра складався в Нормальних школах, контингент студентів був у більшості своїй одноманітним, хоча й з переважанням середнього класу. Після того, як обов'язковою умовою вступу до УППВ стала наявність університетського диплома (bac + 3) з будь-якою спеціалізацією, склад тих, хто навчається, став вельми неоднорідним. Ж. Русвоаль звертає увагу на той факт, що ця неоднорідність серед майбутніх учителів материнської та початкової шкіл була „плюсом” для творців УППВ [5, с. 96]. Від ідеї про те, що в їхньому складі хотілося б якомога більшої однорідності, теоретики й практики французької педагогічної освіти дійшли до того, що різноманітність фахівців у навчальних закладах створить позитивну динаміку в розвитку школи й школярів. Далеко від ідеї про обізнаного вчителя головне завдання системи підготовки педагогічних кадрів реформатори вбачали в тому, щоб створити групи вчителів різнорідного складу всередині кожного навчального закладу, де кожен має свою певну спеціалізацію.

І нарешті, французькі вчені вказують ще на один чинник, який впливає на різноманітність. А саме: різна мотивація студентів у виборі професії вчителя. Кожна людина має свої причини появи бажання стати викладачем і свої уявлення про цю професію, плани в кар'єрі й професійному задоволенні, що отримується від роботи за фахом. А.-П. Дюпюї, М. Кемпф і

Ж. Русвоаль відзначають, що деяким аспектам роботи в системі освіти викладачі віддають перевагу більше, ніж іншим, наприклад, розробці навчально-виховних заходів, можливості контактувати з дітьми, а також гарантованому місцю роботи, яке передбачає професія педагога. Аналіз проведених досліджень дозволив французьким ученим зробити висновок про те, що мотивації майбутніх учителів, які навчаються, представлені в такому порядку: контакт з дітьми, виховна роль, задоволення від процесу викладання, особистісне зростання в різних його проявах і в кінці – соціальний статус [1; 8].

Дослідники довели, що пошук професійної особистості більше не зводиться, як раніше, виключно до підвищення соціального статусу. На їхню думку, різноманітність сучасних студентів – майбутніх учителів, говорить про посилення особистісних процесів у педагогічній освіті. Відмінності виявляються довкола персонального розвитку, який виражається в очікуваннях, бажаннях і вкладанні різних якостей у професію. Уявлення самого себе в майбутній професії займає різні місця на рівні прийняття ініціативи й відповідальності. У формуванні особистості та професійної ідентичності майбутні викладачі роблять акцент, переважно, на розвиток їхніх власних прагнень. Сучасна модель соціо професійної особистості, яка наказує тим, хто навчається, віддає пріоритет викладачеві, який мислить [1].

Як бачимо, ставлення до професії цього нового покоління, більш кваліфікованого й старшого за віком, але рівно й більш неоднорідного з погляду освіти, отриманої до вступу до УШВ, різна мотивація у виборі професії вчителя є причиною змін, які відбулися в проектах розвитку педагогічних навчальних закладів з індивідуалізації й навіть персоналізації підготовки. При цьому у французькій педагогічній літературі неодноразово простежується думка про те, що „неоднорідність є не лише фактом, що відзначається, але її слід розуміти одночасно як завдання і як засіб для освітнього процесу як такого” [3, с. 36].

Отже, ми розглянули, у чому полягає перша передумова появи феномену „індивідуалізація” у французькій педагогічній освіті (зміна контингенту студентів, які вступають до УШВ). Проте, як показує аналіз наукових робіт Ж. Аванзіні, Ф. Мерйо, Ж. Русвоаля, А. Вуазена, присвячених проблемам розвитку французької педагогічної освіти, чинник різноманітності був не єдиною попередньою умовою індивідуалізації процесу підготовки майбутніх учителів у досліджуваній нами період [3; 4; 5; 6]. У французькій психолого-педагогічній літературі наприкінці ХХ століття з’явилися наукові праці, що досліджують різницю між учнем-дитиною й учнем-дорослою людиною. У них наголошено, що після 1989 року педагогічна освіта у Франції поширюється на дорослих людей, які апіорі мають бути активними учасниками своєї ж підготовки, тобто вміти займатися самоосвітою [Там само].

На підставі цього Міністерські постанови рекомендують створювати максимально сприятливі умови для самостійного вибору студентом свого індивідуального освітнього маршруту. У циркулярах ідеться про те, що самоосвіта має бути широко представлена в планах підготовки майбутніх педагогів; про необхідність готувати й спонукати майбутніх учителів до самостійної роботи. „Персоналізація більше не є справою навчального процесу, вона претендує на автономність” [8, с. 97]. У цьому французькі дослідники вбачають перехід від „інституційної” до „автономної” індивідуалізації. На їхню думку, організація й функціонування механізмів підготовки вчителів повинні мати повчальну цінність тією ж мірою, де досвід навчання самого ж суб’єкта перейде в його власну практику. Отже, французькі теоретики й практики системи підготовки педагогічних кадрів дійшли висновку, що самоосвіта й самопідготовка є умовою допуску до певної професійної автономії. Цей аргумент знову актуалізує думку про те, що освіта повинна концентруватися на її суб’єктові.

Саме така ситуація, ми вважаємо, була однією з істотних причин кризового стану сфери педагогічної освіти у Франції у 80-х рр. ХХ століття. Однак, протиріччя, що склалися, слугували початком нового етапу в розвитку системи професійної підготовки педагогічних

кадрів, віднині зорієнтованої на створення умов для розвитку цілісної особистості педагога, інформованої, здатної самостійно приймати рішення й бути відповідальною за свої дії та їхні наслідки. У педагогічній освіті після 1990 року чітко проявляється тенденція до гуманізації, реалізація якої здійснюється через збільшення уваги на індивідуальний розвиток особистості кожного вчителя.

Для того, щоб глибше зрозуміти, що таке сучасна система професійної початкової педагогічної підготовки вчителів у Франції на засадах індивідуалізації, важливо, на наш погляд, простежити, як і в якому хронологічному порядку її введення офіційно закріплене в Міністерських постановах і циркулярах Французької республіки.

Згідно з Циркуляром № 89-253 від 31 липня 1989 року до навчального плану підготовки майбутніх учителів Міністерство національної освіти Франції рекомендує внести такі поправки. Починаючи з 1989 року, уперше протягом першого триместру першого року підготовки адміністрація педагогічного навчального закладу повинна організувати тиждень консультацій для майбутніх учителів. Подібні консультації дозволять кожному з тих, хто навчається, сформулювати індивідуальний проект підготовки залежно від його спеціальності й отриманого раніше досвіду. Це необхідно робити в той період, коли в студентів уже буде більш-менш сформовано уявлення про функціонування НШ. Усі методисти повинні докласти зусиль для того, щоб визначити з кожним нормальєном, зважаючи на знання, які вже є в нього, і досвід, основні напрями його індивідуального освітнього маршруту. Мета розробки такого проекту полягає в тому, щоб допомогти майбутньому вчителю в досягненні необхідного для його професії рівня знань і рефлексії.

По-друге, у документі йдеться про те, що індивідуалізація процесу підготовки, досягнення якої можливо в результаті введення вказаного вище механізму, буде спрощена додатковою гнучкістю, уведеною новою редакцією Статті 4 Постанови від 20 травня 1986 року. А саме: „Надалі адміністрація навчального закладу може змінювати кількість годин, відведену на теоретичне навчання в межах 20% (на відміну від попередніх 10%).

По-третє, у межах загальної кількості годин, відведених на підготовку вчителів (1890 навчальних годин протягом двох років професійного навчання в НШ), адміністрація намагається організувати періоди індивідуальної роботи з майбутніми вчителями. Ці періоди будуть заздалегідь виділені й відняті із загальної кількості годин, відведених на вивчення теоретичних дисциплін, як передбачено в додатку до зміненої постанови від 20 травня 1986 року. Час, виділений на індивідуальну роботу, не заважатиме виконанню цілей підготовки. На методистів буде покладено відповідальність, виходячи з конкретних ситуацій і знань майбутніх учителів, сприяти адаптації змісту освіти в досягненні позначених вище цілей.

По-четверте, рекомендується, аби майбутні вчителі в межах часу, відведеного на індивідуальну роботу, могли б працювати в класах і школах департаменту. У цьому їм покликано допомогти департаментські інспектори народної освіти та методисти. Краще працювати в класах, де вчать діти, які відстають від шкільної програми з читання, письма й математики. Співпраця, яка встановиться в цьому випадку між шкільними вчителями, учні яких стикаються з великими труднощами при освоєнні дисциплін, і нормальєнами, які стажуються в цих класах, дозволить майбутнім педагогам збагатити й поглибити своє розуміння та свій досвід у вирішенні конкретних проблем їхньої майбутньої професії [10].

У Циркулярі № 91-202 від 2 липня 1991 року викладено загальні принципи організації підготовки в УППВ (Офіційний бюлетень № 27 від 11 липня 1991 р.) [1]. Згідно з цією постановою індивідуальний підхід у навчанні майбутнього вчителя полягає в такому. Оскільки всі студенти, які вступають до УППВ, мають за плечима отриманий раніше різний досвід, абсолютно необхідно пройти вхідне тестування на початку курсу підготовки. Виходячи з результатів тестування й ураховуючи потреби кожного студента, спільно з ним

має бути вироблений персональний освітній маршрут. При цьому спиратися потрібно на ті можливості, які має у своєму розпорядженні УППВ. Отже, студент вступає в договірні відносини з УППВ. Для того, щоб питання про індивідуальне „тьюторство” не порушувалося систематично, студент може стати членом групи, яка буде закріплена за одним з методистів УППВ на умовах, які ще належить визначити. Періодично, особливо на початку другого року навчання, вироблятиметься аналіз роботи в гурті. Студенти, які працюють, особливо позаштатні вчителі, приймаються на навчання до УППВ згідно зі своїм індивідуальним маршрутом. Обов'язково враховуються ті труднощі, з якими вони стикаються поза стінами УППВ [4].

У Міністерському листі від 5 березня 1992 року № 0110 ми знаходимо орієнтири персоналізованої педагогічної освіти на період 1992 – 1994 н. р. (фр. La Lettre ministerielle en date du 5 mars 1992 № 0110) [10]. У тексті документа зазначено, що за допомогою вивчення сучасних комунікаційних і інформаційних технологій студенти повинні прийти до легкості в роботі з інструментами інтелектуальної праці (бібліотеками, центрами документації, інформаційними технологіями, способами передачі візуальної, аудіо- й телеінформації). У листі червоною ниткою проходить думка про те, що без навичок у використанні сучасних інформаційних технологій самоосвіта, що так необхідна майбутнім учителям у ході професійної підготовки, а згодом і в професійній діяльності, буде недостатньою.

Значний внесок у подальший розвиток індивідуалізації французької педагогічної освіти зробив Циркуляр № 92-118 від 20 березня 1992 року, у якому викладено основні вимоги до розробки навчальних планів підготовки майбутніх учителів на період 1992 – 1994 н. р. у контексті індивідуалізованого й персоналізованого навчання [Там само].

Цей документ на законодавчому рівні закріплює положення про те, що в кожному окремому навчальному окрузі УППВ і класичні університети повинні піклуватися про максимальну спадкоємність у навчанні й підготовці, які на них покладаються. Тобто заходи щодо допрофесійної підготовки, здійснювані університетами, мають бути взяті до уваги при розробці навчальних курсів в УППВ. У Циркулярі наголошено: дуже важливим є те, щоб класичні університети та УППВ у тісній співпраці знайшли рішення про те, як можна урізноманітнити кваліфікації майбутніх педагогів і як краще підготувати вчителів до професійної діяльності.

У Циркулярі вказано, з метою того, щоб забезпечити зв'язність у підготовці майбутніх учителів і виділити час, необхідний для індивідуальної роботи, доцільно включити в навчальний процес, окрім лекцій (фр. Le cours magistral – CM), роботи під наглядом керівника (фр. Le travail dirigé – TD) та індивідуальної роботи (Le travail personnel – TP), інші форми професійної підготовки, наприклад, стажування, ательє, роботу в невеликих групах, тьюторство. Для цього необхідно здійснити аналіз наявних навчальних планів і розподілити час, який реально має у своєму розпорядженні студент для роботи над різними складниками свого навчання [10].

Циркуляр № 26 від 14 листопада 1994 року (Circulaire № 26 en date du 14 novembre 1994 – BO № 45 du 8.12.94) викладає загальні принципи розробки проектів розвитку УППВ на період з 1995 року по 1999 рік [Там само]. У Циркулярі зазначено, що УППВ здійснюють дворічну професійну підготовку вчителів і персоналу навчальних закладів. Навчання протягом першого року повинно дозволити кожному студентові:

– об'єднати вже наявні знання в галузі навчальних дисциплін і забезпечити отримання нових знань і майбутнім учителям материнської та початкової шкіл з необхідною обов'язковою багатопредметністю дисциплін, і викладачам системи середньої освіти, попередні навчальні курси яких не завжди охоплювали повний обсяг однієї або кількох дисциплін при підготовці для участі в конкурсі;

- сприяти створенню в майбутніх учителів більш синтетичного й відкритого уявлення про дисципліни, про розвиток методів викладання й місце цих дисциплін у сфері знань;
- розвинути ключові компетенції, обов'язкові для роботи кожного окремо взятого викладача (здібність до аналізу й синтезу, уміння висловлюватися, здатність спілкуватися, аргументувати, відкрито мислити, добре володіти мовленням тощо);
- навчитися аналізувати проблеми, безпосередньо пов'язані з виконанням професійних обов'язків; розвинене вміння аналізувати ситуації повинно підготувати студентів до стажування з повною відповідальністю на другому курсі навчання в УППВ [10].

Висновки і перспективи подальших досліджень. Отже, по-перше, соціально-економічні зміни, події в громадському житті французького суспільства, послідовні зміни правил набору вчителів до педагогічних навчальних закладів у кінці 80-х рр. XX століття призвели, з одного боку, до підсилення різноманітності попередніх освітніх маршрутів, навчальних циклів і знань майбутніх учителів, з іншого – до зміни соціальних уявлень членів одного професійного габітусу. По-друге, індивідуалізація підготовки майбутніх учителів стала частиною державної освітньої політики.

Звичайно, у межах однієї статті важко представити розвиток французької системи підготовки науково-педагогічних кадрів у повному обсязі, тому перспективи подальшої розробки вбачаємо у вивченні змісту індивідуалізації професійно-педагогічної підготовки викладачів.

ЛІТЕРАТУРА

5. Individualisation de la formation: éléments de pratique et de réflexion. Ministère de l'Education nationale (Media formation/Paris). – Paris : Direction des Ecoles, 1981. – 126 p.
6. Tournier F. Le principe officiel de personnalisation / F. Tournier // Baillauquès S., Dupuis P.-A., Ferry G., Kempf M., Tournier F. La personnalisation d'une formation professionnelle : Le cas des professeurs des écoles. – INRP : IUFM d'Amiens : IUFM de Nancy-Metz : IUFM de Rennes, 2001. – 252 p. – P. 45 – 55.
7. Avanzini G. „Pourquoi l'individualisation?“ „L'actualité d'un concept dans l'histoire de la pédagogie et de la formation“ / G. Avanzini // Individualiser les parcours de formation. Colloque AECSE. – Lyon : Université. L. Lumière, 1989. – P. 33 – 42.
8. Meirieu Ph. Individualisation. Différenciation, Personnalisation, etc., de l'exploration d'un champ sémantique aux paradoxes de la formation / Ph. Meirieu // Individualiser les parcours de formation. Colloque AECSE. – Lyon : Université L. Lumière, 1991. – P. 9 – 33.
9. Rousvoal J. Les représentations du métier d'enseignant, influences des actions de formation / J. Rousvoal // Formation préprofessionnelle et professionnelle des enseignants: La question de l'individualisation. Actes du colloque National sur la formation des enseignants. – Grenoble : ARCUFEF, 1993. – 121 p. – P. 66 – 75.
10. Voisin A. Conclusion du colloque. L'individualisation de la formation en questions / A. Voisin. – Ministères de l'Agriculture et du Travail et DFP, 1991. – 14 p.
11. Bertrand D. Le mémoire dans l'individualisation et la personnalisation des parcours / D. Bertrand // Baillauquès S., Dupuis P.-A., Ferry G., Kempf M., Tournier F. La personnalisation d'une formation professionnelle : Le cas des professeurs des écoles. – INRP : IUFM d'Amiens : IUFM de Nancy-Metz : IUFM de Rennes, 2001. – 252 p. – P. 189 – 200.
12. Kempf M. La diversité des futurs professeurs des écoles. / M. Kempf, J. Rousvoal // Baillauquès S., Dupuis P.-A., Ferry G., Kempf M., Tournier F. La personnalisation d'une formation professionnelle : Le cas des professeurs des écoles. – INRP : IUFM d'Amiens : IUFM de Nancy-Metz : IUFM de Rennes, 2001. – 252 p. – P. 83 – 118.
13. Rousvoal J. Sexe et scolarité / J. Rousvoal // Psychologie et Education. – 1994. – № 7. – P. 34 – 49.

УДК 378.147:62

ШЛЯХИ ВДОСКОНАЛЕННЯ ПІСЛЯДИПЛОМНОЇ ПРОФЕСІЙНОЇ ОСВІТИ ФАХІВЦІВ ДЛЯ ІННОВАЦІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ В ПРОМИСЛОВОСТІ

Шандиба О.В., к. пед. н.

*Харківський національний автомобільно-дорожній університет,
вул. Петровського, 25, Харків, Україна*

ev25@ukr.net

Розглянуті шляхи вдосконалення післядипломної професійної освіти фахівців для інноваційної діяльності в промисловості. Показано, що підлягають оптимізації освітні заклади та їх інституціональна структурованість, склад викладачів і наукових керівників, групи суб'єктів навчання, функціональні відношення викладачів і суб'єктів навчання, зміст (програми) навчання, форми та методи навчання.

Ключові слова: шляхи вдосконалення, післядипломна професійна освіта, інноваційна діяльність, освітні заклади, зміст, форми і методи навчання.

ПУТИ УСОВЕРШЕНСТВОВАНИЯ ПОСЛЕДИПЛОМНОГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ СПЕЦИАЛИСТОВ ДЛЯ ИННОВАЦИОННОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В ПРОМЫШЛЕННОСТИ

Шандыба Е.В.

*Харьковский национальный автомобильно-дорожный университет,
ул. Петровского, 25, г. Харьков, Украина*

ev25@ukr.net

Рассмотрены пути совершенствования последипломного профессионального образования специалистов для инновационной деятельности в промышленности. Показано, что подлежат оптимизации образовательные учреждения и их институциональная структурированность, состав преподавателей и научных руководителей, группы субъектов обучения, функциональные отношения преподавателей и субъектов обучения, содержание (программы) обучения, формы и методы обучения.

Ключевые слова: пути совершенствования, последипломное профессиональное образование, инновационная деятельность, образовательные учреждения, содержание, формы и методы обучения.

WAYS TO IMPROVE POST-GRADUATE PROFESSIONAL SKILLS TRAINING OF SPECIALISTS FOR INNOVATIVE ACTIVITY IN INDUSTRY

Shandyba O.

Kharkov National Automobile and Highway University, 25, Petrovskogostreet, Kharkov, Ukraine

ev25@ukr.net

The article considers the ways to improve the post-graduate professional skills training of specialists for innovative activity in industry. It is pointed out that the post-graduate professional skills training is highly important for meeting the needs of industrial enterprises and entities for specialists for innovative activity. The coverage of staff training and retraining by sectoral educational system in the country industry at the various hierarchical levels of technologies is analyzed. It is considered that the sectoral educational system changes take place under the influence of two factors: market self-arrangement and target-oriented actions of governing bodies. The article specifies the basic structural elements of the educational system, which are subject to optimization for forming of new educational space in industry: educational institutions and their institutional structuring; educators and scientific tutors; system of teams (groups) of trainees; functional relationship between educators and trainees; training program content; mode, methods and technologies of training. It is explained that mentioned structural elements are the objects of training system reforming and that they specify the ways to improve this system. It is pointed out that as the improvement can be multivariant and limited by resources (first of all, by financial, knowledge and time resources) the system improvement program is subject to optimization. The article considers the necessity of creation of special institutional forms and carrying out of reform of post-graduate training of the various qualification staff as to its optimization. It is reasonable to create the 'free knowledge zones' using the facilities of technoparks and, in the long term, technopolises as a specialized entities for generation, transfer and use of new knowledge. It is determined that in this case the 'favourable climate' should be formed by new educational doctrine and principles of use of top-priority efficient systems thus ensuring the warranties.

The article offers the main principles and provisions for reform implementation in the main lines of changes. It is shown that the main tasks of the institutional rearrangement are forming of optimal element composition of educational system and integration of educational institutions into scientific-training-design-production complexes, establishment of relations with new innovative structures. It is pointed out that scientific-and-technical leadership of domestic industry is ensured by post-graduate professional skills training of top-qualification staff for work as industrial association chief designers (process engineers) who implement the highest hierarchical levels of technologies. The importance of organizational changes for forming of proper teaching and audience staff is emphasized. The necessity of working-out of new flexible content of training programs, which meets the requirements of innovative development and which is based on the new system of engineering, natural and socio-humanistic knowledge, is considered. It is explained that methodology improvement results from customization of modes, methods and techniques of training, mastering of new functional relationship between the educators and trainees. It is pointed out that material-and-technical development is intended for improvement of material-and-technical base of sectoral educational system. Thus, it is considered that the main ways to improve the post-graduate professional skills training of specialists for innovative activity in industry are institutional, organizational, knowledge, methodological and material-and-technical ones.

Key words: ways of improvement; post-graduate professional skills training; innovative activity; educational institutions; content, modes and methods of training.

Вступ. Післядипломна професійна освіта сьогодні відіграє виключно важливу роль у зв'язку з потребами задоволення підприємств та організацій промисловості фахівцями для інноваційної діяльності. Вищий рівень компетенцій фахівців означає вищий рівень конкурентоздатності нової продукції та її виробництва. У зв'язку з цим постає питання про пошук шляхів подальшого вдосконалення системи освітнього простору в промисловості.

Аналіз останніх публікацій. Велика кількість питань щодо вдосконалення професійної освіти висвітлена у багатьох публікаціях. Виявлено стан комплексу наукових та навчальних дисциплін «Технознавство» [1]. Детально розглянуті інноваційні методи навчання для закладів різних рівнів акредитації [2,3,4]. Запропоновані нові педагогічні технології [5,6]. Надані рекомендації щодо особливостей організації професійної підготовки кадрів [7,8,9], психології розвитку, підбору контингенту слухачів [10,11], створення навчального закладу нового типу – Академії генеральних конструкторів [12], підвищення креативності процесу навчання [13], формування педагогіки як системи [14], визначення напрямків удосконалення освіти загалом [15,16], вибору рівнів інтеграції навчальних закладів [17] та оптимізації інфраструктури [18]. Разом з тим, до цього часу системно не розглянуто стан цільової післядипломної підготовки кадрів різної кваліфікації для інноваційної діяльності в пріоритетних напрямках розвитку промисловості з позиції її оптимізації.

Мета статті – пошук шляхів удосконалення післядипломної професійної освіти для інноваційної діяльності в пріоритетних напрямках розвитку промисловості.

Шляхи вдосконалення післядипломної професійної освіти для інноваційної діяльності в пріоритетних напрямках розвитку промисловості.

Післядипломна професійна освіта повинна забезпечувати кадрами всі етапи інноваційного циклу на всіх рівнях. Через це така освіта є багатоступеневою. Її суб'єкти - працівники інноваційної сфери промисловості, починаючи з робітничих професій і закінчуючи генеральними конструкторами. Основне завдання післядипломної професійної освіти є подвійним. Перша його частина – відслідковувати новації, що з'являються на світовому ринку, конкретизувати їх, трансформувати у вигляд, прийнятний до впровадження в освітніх організаціях та установах і передати суб'єктам навчання. Друга – надати знання щодо створення лідерних інновацій, які визначаються межею знань природничих та соціо-гуманітарних наук. Перша частина охоплює усі рівні підготовки кадрів, друга відноситься до вищих рівнів. Сьогодні обидві частини завдання для вітчизняної промисловості майже не виконуються через поточні інституціональні особливості промисловості загалом та освіти галузевого підпорядкування зокрема. Архітектуру та інженеру існуючої освітньої системи галузевого підпорядкування складають перейменовані на сучасний лад колишні інститути підвищення кваліфікації керівних працівників та спеціалістів окремих галузей промисловості, а також професійно-технічні освітні заклади, які ще збереглися або знову створюються. Сюди також відносяться діючі в деяких галузевих науково-дослідних організаціях аспірантури та докторантури. Саме ці інституції реалізують базову функцію

галузевої освіти. Вони є цільовими. У них здійснюється освітня практика, яка забезпечує підготовку робітничих кадрів, бакалаврів, спеціалістів, магістрів і, частково, кадрів вищої кваліфікації – кандидатів та докторів наук.

Проведений на основі оцінки експертів аналіз [4] свідчить, що наявні інституції освіти галузевого підпорядкування не охоплюють процеси підготовки та перепідготовки кадрів промисловості та часто не забезпечують належної якості навчання (таблиця 1).

Таблиця 1. – Охоплення процесами підготовки та перепідготовки кадрів освітньої системи галузевого підпорядкування в промисловості України

Ієрархічні рівні технологій	Процеси підготовки		Процеси перепідготовки	
	Кількість, %	Рівень якості	Кількість, %	Рівень якості
Глобальні, макроекономічні та галузеві системи	0 (не проводяться)	-	0 (не проводяться)	-
Інтегральні системи об'єднань і підприємств	0 (не проводяться)	-	до 15 %	недостатній
Локальні виробничі системи	0 (не проводяться)	-	до 30%	недостатній
Робочі місця для технологій: - інноваційних - традиційних	до 5 % до 10 %	задовільний задовільний	до 10 % до 15 %	задовільний задовільний

Це стосується майже всіх ієрархічних рівнів галузеутворюючих, макроекономічних та глобальних систем, які повинні бути наявними в промисловості України.

Наведені у таблиці 1 дані вказують на необхідність зміни ситуації, потребу в проведенні оптимізації системи післядипломної професійної освіти галузевого підпорядкування за кількісним та якісним складом її інституцій, у першу чергу, для забезпечення підготовки та перепідготовки кадрів для тих рівнів промисловості, які найбільше мірі визначають інноваційний розвиток.

Зміни в системі галузевої освіти відбуваються під впливом двох факторів: ринкової самоорганізації і цільових дій органів управління. Механізми впливу цих факторів різні. Спрямованість самоорганізаційних процесів забезпечується макроекономічними методами, відповідним нормативно-правовим полем, регулюванням станів суб'єктів ринків освіти та праці. Органи управління в ринкових умовах можуть у межах своєї компетенції виконувати весь комплекс випереджуючих дій, наслідком яких будуть необхідні зміни в освітній сфері. Відомо [7,9], що в розвинених країнах обидва фактори знаходять широке застосування. Очевидно, що ці фактори повинні бути задіяні і в промисловості України. Уже зараз великі промислові об'єднання, як правило, повертаються до самостійної підготовки, перепідготовки та підвищення кваліфікації кадрів робітничих професій. Це здешевлює та підвищує гнучкість системи. Разом з тим, післядипломна підготовка кадрів усіх рівнів для інноваційної діяльності підприємствам не під силу через інституціональні особливості промислової діяльності.

Виходячи з аналізу, який проводиться на основі системо-мислєдїяльнїсного комплексу освіти [20], можна встановити, що базовими структурними елементами освітньої системи, які підлягають оптимізації для формування нового освітнього простору в промисловості, є:

- освітні заклади та їх інституціональна структурованість;
- викладачі, наукові керівники;
- система команд (груп) суб'єктів навчання;
- функціональні відношення викладачів і суб'єктів навчання;
- зміст (програми) навчання;
- форми, методи і технології навчання.

Вказані структурні елементи є предметом реформування освітньої системи. Вони ж визначають і шляхи вдосконалення цієї системи.

Оскільки вдосконалення може бути багатоваріантним і обмежене ресурсами (у першу чергу, фінансовими, знанневими і часовими), програма вдосконалення системи підлягає оптимізації.

Задачу отримання фахівця з новим підходом до праці і новим рівнем знань можна вирішити, маючи зацікавленість і розуміння змісту нового підходу, нового мислення та нової кваліфікації суб'єктів і об'єктів навчального процесу. В зв'язку з цим, необхідно змінити установки з формально знанневого на організацію мислення і діяльності на базі нового знання, яке відпрацьовується у процесі навчання [19]. Це означає, що, у першу чергу, необхідно змінити відношення до справи післядипломної підготовки кадрів. Слідуючи логіці такої заданості, необхідно створити спеціальні інституціональні форми, які ефективно облаштовують потрібні відношення. Це вимагає прийняття низки законодавчих актів для проведення реформ і не обмежується новим Законом про освіту в Україні.

При проведенні реформи необхідно враховувати, що сама освіта галузевого підпорядкування не інституалізується, але інституалізуються її установи: курси, школи, училища, інститути, академії. Освітні ринки мають зв'язок з майбутнім і повинні орієнтуватися на нього.

Правове регулювання (управління) освітнім комплексом на сьогодні є інерційним і не досконалим.

Освітнє виробництво підлягає технологізації та автоматизації.

Розгортання реформи повинно забезпечити доступність освіти для своїх суб'єктів.

Головні принципи та положення при реалізації реформи по основних напрямках змін можуть бути такими:

1. Інституціональна перебудова має основне завдання – сформувати оптимальний елементний склад системи та забезпечити інтегрування освітніх інституцій (у тому числі, різних форм власності та різного підпорядкування) у науково-навчально-проектно-виробничі комплекси, встановити зв'язки з новими інноваційними структурами – технопарками, технологічними інкубаторами та іншими.

Для забезпечення науково-технічного лідерства вітчизняної промисловості необхідно проводити післядипломну професійну підготовку кадрів вищої кваліфікації – кандидатів і докторів наук – для роботи на посадах генеральних (головних) конструкторів (технологів) промислових об'єднань, які реалізують вищі ієрархічні рівні технологій.

2. Організаційні зміни потрібні для формування належного складу викладачів і суб'єктів навчального процесу. Вони обмежуються наявними кадровими можливостями регіону та потребами підприємств.

3. Знаннева трансформація необхідна для відпрацювання нового змісту (програм) навчання. Зміст повинен бути гнучким, відповідати потребам інноваційного розвитку замовників та базуватись на новій системі інженерних, природничих і соціо-гуманітарних знань.

4. Методичне вдосконалення пов'язане з адаптацією форм, методів і технологій навчання, напрацюванням нових функціональних відносин викладачів і суб'єктів навчального процесу.

5. Матеріально-технічний розвиток призначений для вдосконалення матеріально-технічної бази освітньої системи галузевого підпорядкування. Крім прямих інвестицій, позитивну роль тут може відіграти оптимальна кооперація можливостей різних структур регіону.

Доцільним є створення “вільних знанневих зон” [19,20] з використанням можливостей технопарків та, у перспективі, технополісів, як спеціальних утворень для генерації, передачі та застосування нових знань. “Сприятливий клімат” при цьому повинен формуватись новою освітньою доктриною, а також принципом замкнутості на пріоритетні вискоефективні системи, що одночасно забезпечить і необхідні гарантії.

Для розширення простору реформ освітня доктрина повинна маніфестуватись. Це дозволить привернути до неї увагу організованих суспільних груп та особистостей громадянського суспільства, що підвищить швидкість дифузії знань і внесе необхідну різноманітність для вибору можливих шляхів її реалізації.

Практикою встановлено [19,20], що, розробляючи програму реформування, необхідно:

- робити те, що можна робити, використовуючи при потребі наявні важелі влади;
- орієнтуватись на задоволення вищих стандартів з урахуванням культурних традицій;
- за можливості зменшувати вплив адміністративної системи;
- засвоювати близьке по духу до певного місця (регіону).

Висновки. Існуюча система післядипломної підготовки та підвищення кваліфікації кадрів для пріоритетних напрямків розвитку промисловості не забезпечує потрібних обсягів, рівнів та якості навчання.

Головними шляхами вдосконалення системи є інституціональний, організаційний, знаннєвий, методичний та матеріально-технічний. Програми реформ повинні оптимізувати заходи, що забезпечують рух цими шляхами.

При цьому не обов'язково наслідувати всі західні зразки. Потрібно створювати те, що буде ефективним для наших умов.

Подальший напрямок досліджень. Доцільно розглянути можливості оптимізації освітньої системи галузевого підпорядкування при обмежених ресурсах.

ЛІТЕРАТУРА

1. Авдеенко Е.В. Особенности современного состояния комплексов научных и учебных дисциплин «Техноведение» / Е.В. Авдеенко, Н.Э. Тернюк // Новый коллегіум. Проблемы высшего образования : [науч. информ. журнал]. – 2006. – № 2. – С. 18-23.
2. Авдеєнко О.В. Інтегральні навчально-інноваційні системи нового типу / О.В. Авдеєнко, М.Е. Тернюк // Новий коллегіум. Проблеми вищої освіти : [наук. інформ. журнал]. – 2007. – № 3. – С. 36-44.
3. Авдеєнко О.В. Інформаційно-знаннєва інфраструктура для системи післядипломної підготовки кадрового резерву генеральних конструкторів / О.В. Авдеєнко // Вісті Академії інженерних наук України: [наук.-тех. та громадянський часопис]. – 2007. – № 3/33/. – С. 165-167.
4. Авдеєнко О.В. Концептуальні засади цільової підготовки генеральних конструкторів / О.В. Авдеєнко, М.Е. Тернюк // Проблеми інженерно-педагогічної освіти : [зб. наук. Пр. УПА]. – Х. : УПА. – 2006. – № 14-15. – С. 9-17.
5. Авдеєнко О.В. Системо-мислєдїяльнїсний комплекс галузевої системи освіти для промисловості / О.В. Авдеєнко, М.Е. Тернюк // Новий коллегіум. Проблеми вищої освіти : [наук. інформ. журнал]. – 2006. – № 3. – С. 3-10.
6. Авдеєнко О.В. Створення навчального закладу – Академії генеральних конструкторів / О.В. Авдеєнко, М.Е. Тернюк // матеріали 7-ї Міжнародної міждисциплїнарної науково-практичної конференції [«Сучасні проблеми науки та освіти»], (Крим, Сїмеїз, 25 червня – 2 липня 2006 р.). – Х. : Харківський національний університет імені В.Н. Каразіна, 2006. – 223 с.
7. Бїдюк Н.М. Розвиток змісту та форм організації та підготовки бакалаврів і інженерів в університетах Великої Британії : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / Бїдюк Наталїя Михайлівна. – К. , 2001. – 179 с.

8. Зінковський Ю. Ф. Креативність – фрактал сучасної парадигми вищої технічної освіти (стаття перша) / Ю. Ф. Зінковський, Г.О. Мірських // Вища освіта України : [наук. фак. вид.]. – 2007. – № 3. – С. 14-20.
9. Коваленко Е.Э. Методика профессионального обучения : [учебник] / Елена Эдуардовна Коваленко. – Х. : ЧП «Штрих», 2003. – 480 с.
10. Кремень В.Г. Освіта в Україні: стан і перспективи // Неперервна професійна освіта і практика : [зб. наук. праць] ; за ред. І.А. Зязюна, Н.Г. Ничкало : у 2-х частинах. – К. – 2001. – ч. 1. – С. 5-14.
11. Леонтьев А.Н. Деятельность, сознание, личность / А.Н. Леонтьев. – М. : Академия, 2004. – 346 с.
12. Макаренко О.А. Концептуальні засади підготовки майбутніх інженерів-педагогів до виховної діяльності у закладах професійно-технічної освіти / О.А. Макаренко // Проблеми інженерно-педагогічної освіти : [зб. наук. пр. УПА]. – Х. : УПА. – 2005. – №9. – С. 14-22.
13. Найти и воспитать. На рынке труда идет война за таланты / [А. Альошина, В. Емельяненко, Л. Клокова и др.]. – *BusinesWeek* – № 15-16/24 апреля 2006. – С. 26-33.
14. Наумов Б.Н. Теоретические основы целостности педагогической деятельности / Б. Н. Наумов. – Х. : Основа, 1994. – 196 с.
15. Національна доктрина розвитку освіти. Указ Президента України від 17 квітня 2002 р. №374/202 // Освіта України : [газета]. – 2002. – №33. – С. 4-6.
16. Педагогические аспекты преподавания инженерных дисциплин : [пособ. для препод.] / [С. Ф. Артюх, Е. Э. Коваленко, Е. К. Белова и др.] ; под ред. С. Ф. Артюха. – Х. : УИПА, 2001. – 210 с.
17. Прокопенко І.Ф. Педагогічні технології : [навч. посіб.] / І.Ф. Прокопенко, В.І. Євдокимов.– Х. : Колегіум, 2006. – 222 с.
18. Проскурнин В.А. Заметки к реформе правовой системы. Методологические предпосылки / В.А. Проскурнин // *Кентавр*. – 1998. – №20. – С. 33-42.
19. Томилин С.В. Пути совершенствования профессионального отбора абитуриентов педвузов (на примере индустриально-педагогических факультетов) : автореф. дис. на соискание научной степени канд. пед. наук : спец. 13.00.01 / С. В. Томилин. – К. , 1990. – 23 с.
20. Шандыба Е.В. Методическая система обучения технических дисциплин генеральных конструкторов при последипломной подготовке : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02 : защищена 26.02.2010 : утв. 06.10.2010 / Шандыба Елена Васильевна. – Х. , 2010. – 217 с.

REFERENCES

1. Avdeenko E.V. Osobennosti sovremennogo sostojanija kompleksov nauchnyh i uchebnyh disciplin «Tehnovedenie» / E.V. Avdeenko, N. Je. Ternjuk // *Novyj kollegium. Problemy vysshego obrazovanija* : [nauch. inform. zhurnal]. – 2006. – № 2. –Р. 18-23.
2. Avdjejenko O.V. Informacijno-znannjeva infrastruktura dlja systemy pisljadypломnoi' pidgotovky kadrovogo rezervu general'nyh konstruktoriv / O.V. Avdjejenko// *Visti Akademii' inzhenernyh nauk Ukrai'ny*: [nauk.-teh. ta gromadjans'kyj chasopys]. – 2007. – № 3/33/. – Р. 165-167.
3. Avdjejenko O.V. Integral'ni navchal'no-innovacijni systemy novogo typu / O.V. Avdjejenko, M.E. Ternjuk // *Novyj kolegium. Problemy vyshhoi' osvity* : [nauk. inform. zhurnal]. –2007.– № 3.– Р. 36-44.

4. Avdjejenko O.V. Konceptual'ni zasady cil'ovoi' pidgotovky general'nyh konstruktoriv / O.V. Avdjejenko, M.E. Ternjuk // Problemy inzhenerno-pedagogichnoi' osvity : [zb. nauk. Pr. UIPA]. – H. : UIPA. – 2006. – № 14-15. – P. 9-17.
5. Avdjejenko O.V. Systemo-mysledijal'nisnyj kompleks galuzevoi' systemy osvity dlja promyslovosti / O.V. Avdjejenko, M.E. Ternjuk // Novyj kolegium. Problemy vyshhoi' osvity: [nauk. inform. zhurnal]. – 2006. – № 3. – P. 3-10.
6. Avdjejenko O.V., Ternjuk M.E. Stvorennja navchal'nogo zakladu – Akademii' general'nyh konstruktoriv / O.V. Avdjejenko, M.E. Ternjuk : materialy 7-i' Mizhnarodnoi' mizhdyscyplinarnoi' nauko-vo-praktychnoi' konferencii' [«Suchasni problemy nauky ta osvity»], (Krym, Simeiz, 25 chervnja – 2 lypnja 2006 r.). – H. : Harkivs'kyj nacional'nyj universytet imeni V.N. Karazina, 2006. – 223 p.
7. Bidjuk N.M. Rozvytok zmistu ta form organizacii' ta pidgotovky bakalavriv i inzheneriv v universytetah Velykoi' Brytanii' : dys. ... kand. ped. nauk : 13.00.04 / Bidjuk Natalija Myhajlivna. – K. , 2001. – 179 p.
8. Zin'kovs'kyj Ju. F. Kreatyvnist' – fraktal suchasnoi' paradygmy vyshhoi' tehnicnoi' osvity (stattja persha). / Ju. F. Zin'kovs'kyj, G.O. Mirs'kyh // Vyshha osvita Ukrai'ny : [nauk. fah. Vyd.]. – 2007. – № 3. – P. 14-20.
9. Kovalenko E.Je. Metodika professional'nogo obuchenija : [uchebnik] / Elena Jeduardovna Kovalenko. – H. : ChP «Shtrih», 2003. – 480 p.
10. Kremen' V.G. Osvita v Ukrai'ny: stan i perspektyvy // Neperervna profesijna osvita i praktyka: [zb. nauk. prac']; za red. I.A. Zjazjuna, N.G. Nychkalo: u 2-h chastynah. – K. – 2001. – ch. 1. – P. 5-14.
11. Leont'ev A.N. Dejatel'nost', soznanie, lichnost' / A.N. Leont'ev.–M. : Akademiya, 2004. – 346 p.
12. Makarenko O.A. Konceptual'ni zasady pidgotovky majbutnih inzheneriv-pedagogiv do vyhovnoi' dijat'nosti u zakladah profesijno-tehnicnoi' osvity / O.A. Makarenko // Problemy inzhenerno-pedagogichnoi' osvity : [zb. nauk. pr. UIPA]. – H. : UIPA. – 2005. – №9. – P. 14-22.
13. Najti i vospitat'. Na rynke truda idet vojna za talanty / [A. Al'oshina, V. Emel'janenko, L. Klokova i dr.]. – BusinessWeek – № 15-16/24 aprelja 2006. – P. 26-33.
14. Naumov B.N. Teoreticheskie osnovy celostnosti pedagogicheskoi' dejatel'nosti / B. N. Naumov. – H. : Osnova, 1994. – 196 p.
15. Nacional'na doktryna rozvytku osvity. Ukaz Prezydenta Ukrai'ny vid 17 kvitnja 2002 r. №374/202 // Osvita Ukrai'ny : [gazeta]. – 2002. – №33. – P. 4-6.
16. Pedagogicheskie aspekty prepodavanija inzhenernyh disciplin : [posob. dlja prepod.] / [S. F. Artjuh, E. Je. Kovalenko, E. K. Belova i dr.] ; pod red. S. F. Artjuha. – H. : UIPA, 2001. – 210 p.
17. Prokopenko I.F. Pedagogichni tehnologii' : [navch. posib.] / I.F. Prokopenko, V.I. Jevdokymov.– H. : Kolegium, 2006. – 222 p.
18. Proskurnin V.A. Zametki k reforme pravovoi' sistemy. Metodologicheskie predposylki / V.A. Proskurnin. // Kentavr. – 1998. – №20. – P. 33-42.
19. Tomilin S.V. Puti sovershenstvovanija professional'nogo otbora abiturientov pedvuzov (na primere industrial'no-pedagogicheskikh fakul'tetov) : avtoref. dis. na soiskanie nauchnoj stepeni kand. ped. nauk : spec. 13.00.01 / S. V. Tomilin. – K. , 1990. – 23 p.
20. Shandyba E.V. Metodicheskaja sistema obuchenija tehniceskikh disciplin general'nyh konstruktorov pri poslediplomnoj podgotovke : dis. ... kand. ped. nauk : 13.00.02 : zashhishhena 26.02.2010 : utv. 06.10.2010 / Shandyba Elena Vasil'evna. – H. , 2010. – 217 p.

РОЗДІЛ 6 – МЕТОДИКА НАВЧАННЯ

УДК 378.147.115:811.112.2

ВПРОВАДЖЕННЯ ВІДЕОУРОКІВ У ПРОЦЕС НАВЧАННЯ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ

Бондаренко Н.Б., к.пед.н., доцент, Влезько О.С., студентка

Запорізький національний університет, вул. Жуковського, 66, м. Запоріжжя, Україна

bondnatbor@mail.ru, vlezko.olga@gmail.com

Стаття присвячена дослідженню проблеми процесу навчання іноземної мови шляхом впровадження відеоуроків. Систематизовані сучасні відеоуроки. Досліджено особливості практичного використання відеоуроків при організації процесу навчання німецької мови в школі.

Ключові слова: відеоурок, активізація, онлайн-режим.

ВНЕДРЕНИЕ ВИДЕОУРОКОВ В ПРОЦЕСС ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ

Бондаренко Н.Б., Влезько О.С.

Запорожский национальный университет, ул. Жуковского, 66, г. Запорожье, Украина

bondnatbor@mail.ru, vlezko.olga@gmail.com

Статья посвящена исследованию проблемы процесса обучения иностранному языку путём внедрения видеоуроков. Систематизированы современные видеоуроки. Исследованы особенности практического использования видеоуроков при организации процесса обучения немецкому языку в школе.

Ключевые слова: видеоурок, активизация, онлайн-режим.

THE USE OF VIDEO LESSONS IN THE PROCESS OF FOREIGN LANGUAGE LEARNING

Bondarenko N., Vlezko O.

Zaporizhzhya National University, Zhukovskogo str. 66, Zaporizhzhya, Ukraine

bondnatbor@mail.ru, vlezko.olga@gmail.com

The article is devoted to the problem of learning of a foreign language through the introduction of video tutorials. Modern video tutorials were systematized. The features of the practical usage of video tutorials in the organization process of learning of the German language at school are researched in the article. Using video lessons in the process of foreign language teaching gives a great opportunity to change the form of new material presentation from passive to active. Another advantage is the immediacy of video lesson image of reality, a special way of communicating, unobtrusive presentation of information, and vivid colors, availability of background music. The most effective conditions which are close to natural requirements are produced by connection with the events on the screen. The most effective use of video lessons is efficient in the process of grammatical material activation. Video lessons satisfy the conditions of modern foreign language lessons at school. Using of video lessons is an incentive for learning of foreign languages, this cue has a strong emotional impact on the students. With a video lessons all four types of communicative activities: listening, speaking, reading and writing, are striped up. The teacher has an important role, because it's important to use these video lessons so systematically and correctly. As for the effectiveness of teaching and explanation of given of new theme video course can be used as an auxiliary material in the classroom on step of explanation of the material.

Key words: video tutorial, activation, on-line mode.

У навчанні іноземної мови ставиться мета сформувати особистість, яка братиме активну участь у міжкультурній комунікації. Процес вивчення іноземної мови ускладнюється тим, що учні не перебувають у країні, мова якої вивчається.

Актуальність дослідження зумовлена постійною необхідністю вдосконалення різноманітних форм та методів викладання іноземної мови. Актуальність полягає в пошуку найбільш ефективних засобів навчання німецької мови. В умовах сучасної конкуренції використання новітніх технологій навчання та впровадження в навчальний процес сучасних технічних засобів вимагає нових підходів. Методом навчання називається упорядкований спосіб діяльності вчителя й учнів, спрямований на ефективне розв'язання навчально-виховних завдань. Відеоурок – відносно новий метод викладання. На сучасному етапі розвитку методики немає узагальненого визначення поняття відеоурок. Проблемі роботи з відеофільмами та відеоуроками присвячено дослідження О.М. Соловової, О.І. Барменкової, Ю.І. Верисокіна, Є.А. Пасічника та ін.

Актуальність проблематики зумовила мету нашої роботи, а саме: дослідити та показати можливість практичного використання відеоуроків на уроках німецької мови в загальноосвітній школі.

Об'єктом нашого дослідження є урок іноземної мови та процес навчання ІМ, а **предметом** дослідження є впровадження відеоуроків як нетрадиційного методу навчання іноземної мови.

Основні завдання:

- 1) дослідити підходи щодо аналізу сучасного уроку іноземної мови;
- 2) визначити місце та роль відеоуроку в сучасному вивченні німецької мови;
- 3) дослідити особливості практичного використання відеоуроків при організації процесу навчання німецької мови у школі;
- 4) систематизувати сучасні відеоуроки.

Відеоурок – це високоефективна можливість подачі інформації, яка є більш доступною для сприйняття, легше і швидше засвоюється.

Викладання іноземної мови з використанням відеоуроків дає можливість перейти від пасивної подачі матеріалу до активного способу реалізації освітньої діяльності, у якому учень стає не тільки центральним об'єктом процесу, а й активним його учасником. У цьому випадку відеоурок не стає центром процесу навчання, він несе допоміжний, пізнавальний характер, а також є допоміжним засобом активізації уваги. Так активізується сам освітній процес за рахунок збільшення наочності пропонованого матеріалу, відбувається більш плідна інтерактивна взаємодія.

Основним підґрунтям для використання відеоуроку у викладанні німецької мови стали ідеї провідного вченого–методиста Є.А. Пасічника, який стверджує, що «наочність у навчанні може забезпечити успіх лише тоді, коли вона диктується логікою навчального процесу, коли наочні образи (образи-картини, що з'являються перед учнями на дисплеї комп'ютера) на уроках розумно поєднуються із словом вчителя» [1, с. 355].

Згідно з жанрово-тематичною спрямованістю відеоуроки можна розділити на 3 групи:

- а) розважальні відеоуроки (драматичні твори всіх видів, шоу, «музичне» відео, спортивно-розважальні програми тощо);
- б) програми, що базуються на фактичній інформації (документальне відео, теледискусії та ін.);
- в) «короткі програми» (короткий метр), тривалістю від 10 секунд до 10-15 хвилин (новини, прогноз погоди, результати спортивних змагань, рекламні оголошення та ін.) [2, с. 64].

Відеоурок має сильний емоційний вплив на учнів, на формування особистісного ставлення до побаченого. Ще однією перевагою відеоуроку є безпосередність зображення реальної дійсності, особлива манера спілкування, ненав'язливе подання інформації, барвистість,

наявність музичного фону. При зіткненні з подіями на екрані створюються умови, найбільш наближені до природних (природне мовне середовище – сукупність мовних і немовних умов, які відображають побут, історію, культуру і традиції носіїв мови у фактах цієї мови) [3, с. 220-221].

Відеоурок відіграє також важливу роль у розвитку в учнів умінь творчого непідготовленого діалогічного або монологічного мовлення. Стимулом для цього слугують завдання на активний перегляд відеоматеріалів, орієнтовані, насамперед, на розвиток умінь сприйняття і розуміння мови на слух.

Для того, щоб процес навчання іноземних мов за допомогою відеоуроку був ефективним, необхідне його систематичне та раціональне використання. Також слід визначити місце відеоуроків у системі навчання і частоту показу. У зарубіжній методичній літературі рекомендується використання відеоуроку (відеофрагменту, епізоду) один раз на тиждень або, щонайменше, один раз на два тижні. Тривалість заняття з використанням відеоуроку від 45 хвилин до 1 години. Перевага надається коротким за тривалістю відеоматеріалам: від 30 секунд до 5-10 хвилин, при цьому вважається, що 4-5 хвилин демонстрації відео можуть забезпечити напружену роботу групи протягом цілої години. Це обумовлено такою специфічною особливістю відеоматеріалів, як щільність і насиченість інформації. Через цю особливість доцільніше використовувати короткий уривок для інтенсивного вивчення, ніж більш тривалий відеоепізод [2, с. 62].

Успішне використання відео гарантовано практично на всіх етапах процесу навчання іноземної мови:

- а) презентації мовного матеріалу в реальному контексті;
- б) закріплення і тренування мовного матеріалу в різних ситуаціях спілкування;
- в) розвитку вмінь усно-мовного спілкування;
- г) навчання іншомовної культури і виявлення міжкультурних відмінностей [2, с. 63].

Найбільш ефективним використанням відеоуроку є етап активізації граматичного матеріалу, який відбувається в говорінні після перегляду відеоуроку (якщо він звичайно проводиться німецькою мовою). Це можуть бути коментування змісту відеоуроку, озвучування реплік, складання питань різних видів до змісту відеоуроку або для інтерв'ю з вчителем відеоуроку.

Навчання іноземних мов у сучасному світі має комунікативну спрямованість, тому відеоурок є унікальним засобом для навчання говорінню й іншомовного спілкування. Відеоурок дозволяє навчати іншомовного спілкування з урахуванням різних соціолінгвістичних факторів, представлених за допомогою візуальної інформації, які багато в чому визначають характер мовних висловлювань комунікантів, а саме: їх соціальний статус, характер взаємовідносин, просторово-часові умови спілкування та ін.

Для навчання діалогічного мовлення використовуються вправи на:

- відновлення діалогу, представленого у відеоепізодах, на основі окремих реплік, отриманих кожним учнем;
- відновлення пропущених реплік одного з персонажів;
- співвіднесення кожної з 8-10 реплік, отриманих учнями перед переглядом, з певним персонажем.

Вправи, призначені для навчання монологічного мовлення, включають:

- складання оповідання про те, що вже сталося до певного моменту відеосцен, який перерваний «стоп-кадром»; припущення про те, що станеться далі;

- відновлення пропущеної частини сюжету відеофрагменту (початок, кінець або кульмінаційна подія в середині епізоду);
- підготовка переказу сюжету від імені одного з персонажів [2, с. 68-70].

Відеоурок відповідає вимогам до сучасного уроку іноземної мови у школі. Використання відеоуроку стає стимулом до вивчення іноземної мови, він має сильний емоційний вплив на учнів. Коли учні розуміють іншомовну автентичну інформацію, у них підвищується прагнення до навчання та власна самооцінка. За допомогою відеоуроку активізуються усі чотири види комунікативної діяльності: аудіювання, говоріння, читання та письмо. Важлива роль відводиться вчителю, який задля досягнення цілей уроку повинен систематично та правильно його використовувати.

Аналіз наявних у мережі Інтернет відеоуроків дає нам підставу для їх класифікації:

1. За рівнем складності:
 - для початківців – рівень А1;
 - для тих, хто вже володіє базовим рівнем, – рівень А1-А2;
 - для тих, хто достатньо добре володіє німецькою мовою, – рівень В1-В2.
2. Відеоуроки в режимі онлайн – вебінари.

Вебінари влаштовуються у режимі онлайн-конференції. Особливістю цих відеоуроків є те, що запису в Інтернеті знайти не можливо, оскільки викладач особисто кожному реципієнту висилає на поштову адресу (або якимось іншим способом) точний час вебінару, який не записується. Зазвичай, перший такий відеоурок як пробний – безкоштовний.

3. За тривалістю курсу:
 - курс за 7 відеоуроків;
 - курс за 16 годин («Поліглот»);
 - курс за 31 урок.
4. За участю носіїв мови:
 - вчитель є носієм мови;
 - вчитель не є носієм мови;
5. За наявністю коментарів учителя:
 - відеоуроки з коментуванням;
 - без коментування.

Усі відеоуроки супроводжуються коментуванням викладача.

6. За наявності текстового супроводу:
 - з субтитрами;
 - без субтитрів.
7. За методом навчання:
 - техніка запам'ятовування слів, фраз, текстів;
 - техніка порівняння з англійською мовою;
 - техніка порівняння з рідною мовою;
 - відеоурок – поради експертів.
8. За метою навчання:
 - формування фонетичних навичок;
 - формування граматичних навичок;
 - формування лексичних навичок.

Проаналізуємо відеоуроки німецької мови «Відеокурс прискороного вивчення іноземних мов «Intellect». Його повна тривалість – 3 години 46 хвилин. Весь відеокурс поділений на 23 відеоурока, серед яких:

- 3 відеоурока присвячених вивченню алфавіту та відпрацюванню фонетики, правильної вимови німецьких звуків та буквосполучень;
- 19 відеоуроків присвячено вивченню граматики німецької мови;
- тема останнього відеоурока – синтаксис.

Таблиця аналізу відеоуроку німецької мови «Відеокурс прискороного вивчення іноземних мов «Intellect»»

№ відеоуроку	Тема	Мета	Прийоми, використані у відеоуроці	Клас, у якому вивчається або повторюється тема
1.	Алфавіт	Вивчити алфавіт німецької мови.	<ul style="list-style-type: none"> • Повторення вимови за вчителем; 	5
2.	Фонетика	Сформувати фонетичну компетенцію.	<ul style="list-style-type: none"> • Імітація звуків німецької мови; 	5-6
3.	Фонетика. Поєднання приголосних	Пояснити особливості буквосполучень: ch, dt, sch, tsch, chs, ph, ss; суфікса: -tion; подвоєних приголосних.	<ul style="list-style-type: none"> • Порівняння з рідною мовою. 	5-6
4.	Відмінки; означений та неозначений артикль	Пояснити використання та відсутність артиклів у німецькій мові.	У всіх граматичних відеоуроках викладач використовує такі прийоми:	5-7
5.	Іменник	Систематизувати знання про іменники чоловічого, жіночого та середнього роду за формою. Вивчити винятки.	1. Пояснення правил на основі рідної мови;	5-6
6.	Однина та множина іменників. Іменники, форма котрих співпадає з множиною	Сформувати знання про особливості формування множини німецьких іменників.	2. Наведення прикладів та їх переклад;	5
7.	Займенник. Відмінювання	Навчити відмінювати особові та присвійні	3. Неодноразове повторення структур прикладів на	5

	особових займенників та присвійного займенника <i>mein</i>	займеники.	німецькій мові.	
8.	Зворотний займенник, <i>sich</i> вказівний <i>dieser</i> , питальні - <i>wer</i> , <i>was</i> , <i>was für ein?</i> , <i>welcher</i> , заперечний - <i>kein</i>	Пояснити відмінювання займенників.		6-8
9.	Прикметник. Типи відмінювання прикметників та винятки	Сформувати уявлення про коротку та повну форму прикметників німецької мови, сформувати навички утворення та вживання різних типів прикметників.		5
10.	Числівник. Кількісні числівники	Пояснити особливості утворення: <ul style="list-style-type: none"> • кількісних числівників від 0 до 12; • від 13 до 19; • від 20 до 90; • від 21 до 99 за допомогою сполучника <i>und</i>; • числівників на позначення сотень та тисяч. 		5
11.	Порядкові числівники	Пояснити особливості утворення та відмінювання порядкових числівників.		6
12.	Прислівники <ul style="list-style-type: none"> • місця: <i>hier</i>, <i>dort</i>, <i>oben</i>, <i>unten</i>, <i>links</i>, <i>rechts</i>, <i>vorn</i>, <i>hinten</i>, <i>hin</i>, <i>her</i>, <i>zurück</i>; • часу: <i>oft</i>, <i>selten</i>, <i>früh</i>, <i>spät</i>, <i>dann</i>, <i>schon</i>, <i>einmal</i>, <i>bald</i>, <i>heute</i>, <i>morgens</i>, <i>abends</i>, 	Пояснити особливості утворення ступенів порівняння прислівників та окремі випадки.		7

	nachts; <ul style="list-style-type: none"> • причини та цілі: darum, deshalb, dazu; • образу дії: gern, gut, wenig, sehr, fast, zu, kaum. 			
13.	Дієслово. Відокремлювані префікси.	Пояснити особливості вживання дієслів з відокремлюваними префіксами.		6
14.	Дієслово. Невідокремлювані префікси. Сильні та слабкі дієслова, перехідні та неперехідні. Час Präsens. Дієслова sein, haben, werden.	Пояснити особливості вживання дієслів з відокремлюваними префіксами. Відмінювання дієслів у Präsens; відмінювання дієслова sein, haben, werden.		5
15.	Imperfect. Прислівник минулого часу.	Пояснити формування часу Imperfect у німецькій мові та особливості формування прислівників у минулому часі.		7
16.	Дієслова зі зворотнім займенником sich. Модальні дієслова: mögen, wollen, können, dürfen, müssen, sollen.	Показати місце зворотного займенника в німецькому простому реченні. Пояснити змінюваність форм модальних дієслів.		6-7
17.	Модальні дієслова в простому минулому часі. Наказова форма дієслова sein.	Пояснити та відрацювати відмінювання модальних дієслів.		7
18.	Прийменник. Групи прийменників.	Пояснити та вивчити групи прийменників, які потребують після себе таких відмінків:		6-8

		Dativ – mit, aus, nach, zu, bei, von, seit, außer; Akk. – durch, für, ohne, um, gegen, bis, wider; Gen. – während, wegen, statt, unweit, infolge, trotz.	
19.	Групи прийменників. Пояснити поєднання прийменників з означуванням артиклем. Сполучники: сурядні та підрядні, парні.	Вивчити прийменники подвійного керування: in, an, auf, vor, hinter, über, unter, neben, zwischen.	6-8
20-22.	Форми сильних дієслів.	Пояснити та вивчити форми найбільш вживаних сильних дієслів німецької мови.	6-9
23.	Синтаксис: іменний присудок, дієслівний присудок; розповідне та питальне просте речення.	Пояснити порядок слів у німецькому простому реченні та особливості заперечного речення з kein/nicht (особливості його перекладу).	5

Отже, з точки зору ефективності навчання та пояснення нової теми цей відеокурс можна використовувати як допоміжний матеріал на уроці на етапі пояснення матеріалу. На нашу думку, суттєвим недоліком є відсутність прямої відповіді, тобто зворотного зв'язку. Саме тому необхідно, щоб вчитель, використовуючи відеоурок на етапі пояснення тієї чи іншої теми, відразу міг, задаючи завдання, перевірити правильність сприйняття та розуміння інформації та розробити додаткові завдання. Викладач у кожному відеоуроці пояснює правило рідною мовою.

Висновки. Загалом відеокурс відповідає таким вимогам до відеоуроку іноземної мови, як:

- цілеспрямованість уроку: визначені теми до кожного відеоуроку, встановлена відповідність поставлених цілей типу уроку та його місцю в тематичному циклі відеоуроків;
- структурна цілісність і змістовність уроку: сам відеоурок і є в цьому випадку допоміжним засобом навчання;
- відповідність мовленнєвої поведінки вчителя меті, змісту та умовам навчання: оскільки цей відеокурс вивчення німецької мови є прискореним, то фонетика, якій у сучасній програмі середньої школі виділяють у середньому до 10 уроків, вивчається лише за 3 уроки; а граматику, якій навчають протягом усього навчального процесу, – лише 19 відеоуроків.

Відеокурси чудово підходять початківцям, оскільки викладач використовує при поясненні рідну мову.

Значним недоліком цього відео курсу є відсутність у ньому вправ – завдань. На уроці, метою якого є формування фонетичних навичок, повинні бути фонетичні вправи в слуханні та відтворенні, за допомогою яких відбуватиметься:

- адаптація артикуляційних рухів до режиму мови, яка вивчається;
- ознайомлення з особливостями інтонації, фразового наголосу та ритмікою;
- формування в учнів саме на свідомій основі сприйняття фонетичного матеріалу на слух.

Такі показники, як активність учнів на уроці, результативність та ефективність відеоуроку може оцінити лише вчитель саме на уроці німецької мови.

Отже, відеоурок не може замінити вчителя, він лише розширює його можливості у створенні оптимальних умов для кращого засвоєння іноземної мови. Тому можемо зробити висновок, що відеоурок в онлайн-режимі є найкращим з представлених, оскільки в ньому реалізується миттєва відповідність реципієнта. Він має змогу поставити питання та відразу отримати відповідь, викладач може перевірити завдання, які виконував учень, та зробити зауваження, щоб надалі не було помилок.

Отже, ми простежили тенденцію розвитку процесу введення відеоуроку в процес навчання у школі. Використання відеоуроків підвищує якість знань учнів. Використання відеоматеріалів на уроці не тільки допомагає вирішенню комунікативного завдання, але й підвищує мотивацію учнів у навчанні. Особливістю використання відеоуроків при організації процесу навчання німецької мови у школі є те, що яєльне місце на уроці поєдає вчитель, який у будь-який момент має змогу зупинити, за потребою переглянути з учнями ще раз відеоурок.

Ефективність подачі інформації в сучасній методиці викладання іноземної мови залишається не до кінця вивченою. Прийоми та методи навчання іноземної мови постійно розвиваються та поповнюються. Вивчення цієї проблеми та методика впровадження відеоуроків у процес навчання в школі становить перспективу подальшого дослідження проблеми.

ЛІТЕРАТУРА

1. Гез Н.І. Методика навчання іноземних мов у середній школі / Н.І. Гез, М.В. Ляховицький. – М. : Вища школа, 1982. – С. 373.
2. Леонт'єва Т.П. Досвід і перспективи застосування відео в навчанні іноземних мов / Т.П. Леонт'єва // Нетрадиційні методи навчання іноземних мов у вузі: матеріали респ. конференції. – Мінськ, 1995. – С. 61-74.
3. Практичний курс методики викладання іноземних мов / Андреасян І.М. [та ін.]; під заг. ред. І.М. Андреасян. – Мінськ : ТеатраСистемс, 2009. – 288 с.

REFERENCES

1. Gez N.I. Metodyka navchannja inozemnyh mov u serednij shkoli / N.I. Gez, M.V. Ljahovyc'kyj. – M. : Vyshha shkola, 1982. – P. 373.
2. Leont'jeva T.P. Dosvid i perspektyvy zastosuvannja video v navchanni inozemnyh mov / T.P. Leont'jeva // Netradycijni metody navchannja inozemnyh mov u vuzi: materialy resp. konferencii'. – Mins'k, 1995. – P. 61-74.
3. Praktychnyj kurs metodyky vykladannja inozemnyh mov / Andreasjan I.M. [ta in.]; pid zag. red. I.M. Andreasjan. – Mins'k : TeatraSystems, 2009. – 288 p.

УДК 37.091.3:51

ПРИЧИНИ ЗНИЖЕННЯ МАТЕМАТИЧНОЇ УСПІШНОСТІ УЧНІВ У ШКОЛАХ СІЛЬСЬКОЇ МІСЦЕВОСТІ

Донець М.Г., аспірант

*Черкаський національний університет ім. Б. Хмельницького,
бул. Шевченка, 81, м. Черкаси, Україна*

zettarok@gmail.com

У статті досліджуються особливості педагогічної практики в сільському освітньому середовищі. Окрема увага приділяється проблемі математичної грамотності учнів в школах сільської місцевості. Автором докладно обґрунтовуються фактори, які впливають на зниження математичної успішності сільських учнів, причини деградації в отриманні ними математичних знань. В статті запропоновані можливі шляхи підвищення математичної грамотності учнів та визначені перспективи подальших досліджень у даному напрямку.

Ключові слова: сільське освітнє середовище, педагогічний аналіз, математична успішність, математична грамотність, педагогічна майстерність.

ПРИЧИНЫ СНИЖЕНИЯ МАТЕМАТИЧЕСКОЙ УСПЕВАЕМОСТИ УЧАЩИХСЯ В ШКОЛАХ СЕЛЬСКОЙ МЕСТНОСТИ

Донец Н.Г.

*Черкасский национальный университет им. Б. Хмельницкого,
бул. Шевченко, 81, г. Черкассы, Украина*

zettarok@gmail.com

В статье исследуются особенности педагогической практики в сельской образовательной среде. Отдельное внимание уделяется проблеме математической грамотности учащихся в школах сельской местности. Автором подробно обосновываются факторы, которые влияют на снижение математической успеваемости сельских учащихся, причины деградации в получении ими математических знаний. В статье предложены возможные пути повышения математической грамотности учащихся и определены перспективы дальнейших исследований в данном направлении.

Ключевые слова: сельская образовательная среда, педагогический анализ, математическая успеваемость, математическая грамотность, педагогическое мастерство.

THE REASONS FOR THE DECLINE OF THE MATHEMATICAL ACHIEVEMENT OF PUPILS IN THE RURAL SCHOOLS

Donets M.G.

*Cherkasy national university named after B. Khmelnytsky, Shevchenko Boulevard,
81, Cherkassy, Ukraine*

zettarok@gmail.com

The paper investigates the features of teaching practice in rural educational environment. The author determined features of a lesson in the rural school in connection with typical characteristics of rural educational environment. It was found that such factors as small number of pupils in a class and the corresponding additional features of education individualization, insufficient supply of rural schools with teaching and visual aids, considerable information isolation of rural areas compared to urban, poor language and speech culture development among rural residents, as well as monotony of rural life, limited social experience of rural pupils significantly affect the reduction of pupils' achievements in mathematics. The range of related issues is identified, including low capacity of teachers to improve their own level of information competence. It is emphasized that significant cause of poor pupils' performance in mathematics is lower quality of developing teaching methods and extracurricular activities of rural teachers of mathematics. Special attention is paid to the mathematical literacy of pupils in rural schools. In this regard, the study outlines the specifics of teaching mathematical subjects in rural schools. The author thoroughly justified factors influencing the decline in achievements of rural pupils in mathematics, causes for degradation in getting knowledge in mathematics. Special attention is paid to the analysis of the current state of textbooks in mathematics and impact of the textbook content quality on achievement levels of pupils. Low innovative potential of modern rural school in the study of mathematics is emphasized. The conclusion on the main causes of pupils' failure in studying mathematics in rural school is drawn, which include instability of obtained knowledge and low cognitive interest, low level of verbal and logical thinking, poor performance, lack of educational and teaching resources in the educational process at school, lack

of sufficient extracurricular work with pupils. The article suggests possible ways to improve mathematical literacy of pupils and identifies prospects for further research in this direction.

Key words: rural educational environment, teaching analysis, efficiency in mathematics, mathematical literacy, teaching skills.

Постановка проблеми. Сільська школа протягом усієї історії свого функціонування зазнала значних змін та реорганізації. Проблеми розвитку закладів системи загальної середньої освіти у сільській місцевості особливо загострилися і стали очевидними в період переходу економіки на ринкові відносини, коли сільська школа залишилася поза увагою аграрних виробництв, як і проблеми розвитку села загалом. Фінансування потреб сільської школи в роки незалежності виявилися недостатніми, у тому числі непосильними і для держави.

За офіційними даними, станом на 01.01.2014 року сільські школи становлять майже 70% (68,2%) від загальної кількості шкіл в Україні. У середньостатистичній сільській школі в класах у середньому навчається по 8-10 учнів, що передбачає можливість використання індивідуального підходу в педагогічній практиці (наприклад, 5-6 хвилин з кожним учнем за урок). Відповідно, можна зробити логічний висновок про наявність гарної успішності учнів. Проте в реальності якість знань коливається від 20% до 50% [8, с. 21]. Серед учнів лише одиниці засвоюють програму на високому рівні. Ні вивчення методичної літератури, ні організація гуртків, ні залучення додаткових джерел, ні досвід міських колег, ні суворе дотримання програм, ні бесіди із батьками не дають бажаного результату.

Особливої актуальності набуває проблема математичної грамотності сільських учнів, оскільки рівень їхніх математичних знань є катастрофічно низьким.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Згідно з результатами останніх досліджень, проведених за підтримки Міністерства освіти і науки України на базі Інституту соціології НАН у 2003 році, можна констатувати факт швидкого зниження якості математичної освіти в сільських школах. У звіті констатуються такі моменти: «Майже кожен другий абітурієнт не в змозі вирішити нескладну алгебраїчну нерівність, майже дві третини абітурієнтів не можуть вирішити планіметричне завдання» [8]. Науковці пояснюють ситуацію небажанням більшості учнів вчитися. За дослідженнями вчених лише 4-7% зберігають інтерес до навчання.

Отже, ця проблема стає катастрофічною для суспільства, для майбутнього українського народу. Причому вона породжує низку інших не менш важливих катастрофічних проблем: посилюється репресивна, примусова складова навчального процесу, що викликає ще більше відторгнення навчання; придушуються творчі начала, руйнуються особисті риси учнів.

У рамках міжнародної програми з оцінки освітніх досягнень учнів (PISA – Programme for International Student Assessment) було проведено дослідження, направлене на перевірку тих знань, умінь і навичок учнів, які міжнародна громадськість вважає необхідними для формування так званого «людського капіталу». Одним з напрямків, за яким оцінювалася підготовка учнів, була «математична грамотність». У дослідженні взяли участь 15-річні учні загальноосвітніх міських та сільських шкіл. Результати дослідження PISA-2000 продемонстрували невідповідність математичної підготовки українських учнів міжнародним вимогам. Порівняно з результатами аналогічних міжнародних порівняльних досліджень TIMSS 1995 і 1999 років рівень предметних математичних знань і вмінь українських школярів значно знизився [2, с.14].

Проблема математичної успішності учнів шкіл сільської місцевості досліджується багатьма вченими. Так, у працях І. Осадчого, Є. Краснякова розглядаються особливості теорії та практики навчального процесу в сільській місцевості.

У дослідженнях Л. Межейнікової, В. Швеця, В. Авдєєва розглядається зв'язок ефективності активізації учнів під час навчання із алгоритмізацією навчального процесу, використанням практичних завдань, посиленням прикладної спрямованості шкільного курсу математики.

У багатьох наукових дослідженнях розглядаються проблеми засвоєння математичних знань та умінь учнями, зокрема учнями сільських шкіл (В. Кушнір, Л. Черкаська, Т. Чернецька).

Невирішені раніше частини загальної проблеми. Однак мало вивченими залишаються такі питання, як фактори впливу зниження математичної грамотності сільських учнів, взаємозв'язок між деградацією математичних знань учнів та географічним розташуванням школи.

Метою написання статті є виявлення факторів впливу на зниження математичної успішності сільських учнів, а також причини їх низької математичної грамотності.

Виклад основного матеріалу. Вміння управляти пізнанням є важливим критерієм педагогічної майстерності, за яким можна судити про ефективність навчально-виховного процесу. Управлінська діяльність будь-якого педагога обов'язково повинна включати педагогічний аналіз, який сприяє пізнанню сутності освітнього процесу, дозволяє свідомо впливати на його розвиток. Завдяки аналізу в кожній конкретній ситуації можуть своєчасно й ефективно вирішуватися ті чи інші завдання навчання школярів. Без якісно виконаного педагогічного аналізу втрачає сенс проведення контролю, неможливий успіх в окресленні цілей, плануванні, організації і регулюванні навчально-виховного процесу.

Аналіз уроку в сільській школі набуває своєї специфіки, обумовленої типовими особливостями сільського освітнього середовища: відносно невелика кількість учнів у класах і пов'язані з цим додаткові можливості індивідуалізації навчання; недостатня забезпеченість сільських шкіл навчально-наочними посібниками; значна інформаційна ізольованість сільського середовища порівняно з міським; низький рівень розвитку мови і культури мовлення у сільських жителів; одноманітність сільського життя, обмеженість соціального досвіду учнів сільських шкіл [11, с.36].

Важливим аспектом навчання є виховання інтересу до процесу пізнання, формування мотивів навчальної діяльності. Ступінь реалізації цих можливостей на уроці спочатку визначає успішність навчально-пізнавальної діяльності школярів. Однак обмеженість можливостей сільського середовища для додаткової освіти школярів та набуття ними соціального досвіду призводить до того, що багато тем і розділів навчальної дисципліни не сприймаються учнями як важливі, потрібні, корисні, оскільки вони не можуть уявити собі їхню практичну цінність. Дефіцит нової, цікавої та корисної інформації в сільській місцевості значною мірою компенсується поширенням інформаційно-комунікаційних технологій. Однак рівень комп'ютеризації, можливостей доступу до ресурсів Інтернету і, мабуть, найголовніше – користувацьких навичок сільських жителів недостатньо високий, щоб говорити про рівну інформаційну забезпеченість сільських та міських шкіл. Значна інформаційна ізольованість сільських вчителів є серйозною перешкодою для їхньої інноваційної діяльності. Тому і помилок в освоєнні нових освітніх технологій, як правило, у сільській школі допускається більше.

Наведемо для прикладу випадок, який свідчить про рівень математичної обізнаності сільських учнів. Вчителька математики, бажаючи з'ясувати, як учні розуміють значення її предмету, дала завдання написати твір на тему «Математика у нашому житті». З'ясувалося, що кожен третій учень 5-11 класів не зміг дати зрозумілої відповіді. Із загальної кількості респондентів тільки 10% відзначили зв'язок математики з іншими науками, її роль в оволодінні професіями, у формуванні світогляду. На думку інших, «математика потрібна, щоб порахувати пальці на руці» (учень 7 класу), «без математики не злічиш здачу в крамниці» (учениця 6 класу), «математика потрібна нам всюди, куди не плюнь – там і математика» (учениця 8 класу) [7, с.18].

Цей епізод свідчить про наявність вузького предметного підходу в практиці сільських шкіл, що пояснюється такими причинами: по-перше, дефіцит психолого-педагогічних знань та загальної ерудиції вчителя; по-друге, брак часу, сил і стимулів для вдосконалення своєї роботи; по-третє, недооцінка адміністрацією школи інтеграції знань та умінь у навчальному процесі; по-четверте, інертність сільського освітнього середовища (адже «вузькопредметність» по-своєму є вигідною педагогам: вона вимагає мінімальних зусиль, а при поганому результаті набагато легше зняти з себе вину).

Наведений приклад говорить і про низький рівень культури мовлення. Як показує досвід, у сільській школі проблема культури спілкування стоїть особливо гостро, актуалізуючись місцевими (діалектними) особливостями мови, які мають прояв у сільській місцевості. До місцевих особливостей мови належать, насамперед, діалектні слова, нелітературні форми, а також місцеві особливості вимови, інтонації і темп мови, які ускладнюють передачу інформації в усній формі.

Отже, зупинимось більш детально на проблемі деградації математичних знань і вмінь українських сільських школярів та основних причинах її виникнення.

Першопричиною зниження рівня математичних знань і вмінь школярів є часті реформи вітчизняної освіти, які відбуваються на тлі важливих історичних подій України. Коли основні умови диктуються державою, система освіти стає більш жорсткою, консервативною, стабільною, а система виховання – національно-патріотичною. Коли умови диктує «громадськість», система освіти стає більш гнучкою, ліберальною, нестабільною. Природничо-математичні дисципліни піддаються меншому впливу політики, але все ж держава впритул впливає на зміст математичної освіти [8, с.25].

Зниження уваги до структури і змісту шкільного курсу математики, зменшення часу на вивчення математики в школі – це ще одна група причин. При зменшенні годин на уроки математики (від 6 годин математики на тиждень до 5 годин), обсяг змісту підручників не зменшився, а навіть збільшився. Збільшення обсягу підручника веде до перевантаження учнів, але не дозволяє підвищити рівень їх знань. У зв'язку з цим немає достатньої можливості добре закріпити знання та вміння учнів. Навчання проходить за принципом «галопом по Європі», встиг – добре, не встиг – або після уроків, або ніяк (у сільській школі, звичайно, переважає другий варіант).

За словами В.М. Авдєєва: «У діючих шкільних підручниках з математики (невідомо з чієї волі) перетасовано теми і розділи, навіть цілі глави. Досягнуте, таким шляхом, руйнування структурної інформації можна назвати надмірною ускладненістю навчального матеріалу; між тим таке штучне перевантаження створено єдино авторами підручників» [1, с.19].

Успішне навчання неможливе без правильно організованого повторення раніше вивченого, оскільки в математиці кожен крок вперед ґрунтується на раніше отриманих знаннях. Тому вирішальне значення мають якісні підручники та ефективні методи навчання. Підручник з математики – не тільки наукова, але й педагогічна книга, і тому повинна містити потрібні педагогічні елементи для полегшення успішного засвоєння учнями наукових знань.

Наступною причиною деградації математичних знань, особливо в сільських школах, є зниження вимогливості до математичної підготовки учнів. Математика перестала бути престижною та необхідною. Сьогодні будь-який учень може вступити до приватного або до державного вузу на платні студентські місця, якщо є гроші для оплати вступу та навчання. Можна обрати професії, де математичні знання не потрібні.

Зниження якості методичної та позакласної роботи сільського вчителя математики є наступною причиною слабкої успішності учнів з математики. Звичайно, все залежить від особистості вчителя. Деякі з них постійно вивчають методичну літературу, впроваджують інновації у свою роботу, проте це не основна маса вчителів-предметників. Слабо працюють виїзні перевірочні комісії сільських вчителів. Виїзд на засідання ускладнюється матеріальними і тимчасовими витратами. Додаткова робота з предмету окремо зі слабкими, або із сильними школярами проводиться, але у недостатньому обсязі. Позакласна робота з математики в сільській школі не користується попитом [7, с.19].

Ще раз наголосимо, що однією з основних причин стабільного зниження рівня математичних знань є відсутність інтересу до вивчення предмета і біологічний чинник у більшості учнів. Статистики та медики констатують факт: до закінчення школи залишається лише 5% здорових дітей, решта 95% - мають ті чи інші ускладнення в здоров'ї. Не всі школярі можуть повністю виконувати вимоги вчителя через біологічні і соціально-психологічні чинники.

Математика є досить складним предметом, який вимагає значних розумових зусиль та розумового напруження.

Висновки. Отже, на основі вищевикладеного можна зробити висновок, що найбільш поширеними причинами математичної неуспішності сільських учнів є нестійкість засвоєних знань та низький пізнавальний інтерес, низький рівень розвитку словесно-логічного мислення, низька працездатність, недостатня оснащеність навчально-методичними ресурсами навчального процесу в школі, відсутність достатньої позакласної роботи з учнями.

Математика навчає будувати й оптимізувати діяльність, виробляти й приймати рішення, перевіряти дії, виправляти помилки, розрізняти аргументовані й бездоказові твердження, а саме, бачити маніпуляцію і хоча б частково протистояти їй. Отже, саме на уроках математики формуються універсальні уміння і навички, які є основою існування людини в соціумі [6].

Тому позакласна робота з математики має стати складовою частиною навчально-виховного процесу в школі, особливо у сільській. Її мета полягає у всебічному розвитку та соціалізації учня на основі засвоєння математичних знань і вмінь, необхідних для застосування в практичній діяльності, виховання засобами математики культури особистості. Пропаганда значення математики для суспільного прогресу на основі соціального партнерства вчителів, дітей і батьків, їх взаєморозуміння, взаємозбагачення та особистісного розвитку всіх суб'єктів, що беруть участь у позакласній роботі.

Позакласна робота є природним продовженням і доповненням основних форм організації навчально-пізнавальної діяльності.

З метою розвитку сільських загальноосвітніх навчальних закладів доцільно здійснити низку таких заходів: забезпечити діяльність базових (опорних) шкіл, розширити їхню діяльність у малокомплектних школах для здобуття якісної освіти учнів за рахунок концентрації матеріально-технічних, фінансових, кадрових ресурсів, широкого використання інтелектуального потенціалу; збільшити фінансування за Державною програмою «Шкільний автобус», щоб забезпечити доступ до якісної освіти всіх учнів сільської місцевості; розробити нормативно-правову базу для функціонування малокомплектних (некомплектних) шкіл у малонаселених поселеннях, селах; розробити положення про малокомплектну (некомплектну) школу та статус керівника такого закладу; на цій основі розробити навчально-методичний супровід навчально-виховного процесу [10, с.10].

Перспективи подальших досліджень. У перспективі слід розробити модель діяльності вчителя з математики, який організовує позакласну роботу в умовах роботи в сільській школі. Метою моделі є організація процесу оновлення змісту діяльності вчителя в позакласній роботі та забезпечення умов її реалізації у світлі практичного вирішення завдань модернізації сучасної освіти.

Необхідною є також розробка програми діагностики сімей учнів і їх батьків з метою подальшого їх долучення до управління навчально-виховним процесом у школі. Слід продумати шляхи анкетування батьків, на основі якого можна скласти соціальний паспорт класу, де відобразатиметься освітній і соціальний рівень батьків та відомості про учнів. Отже, можливим буде здійснення відбору контингенту учнів, які можуть бути вмотивовані на більш глибоке вивчення математики. Як правило, саме ці учні і мають не тільки більш глибокі знання, високий пізнавальний інтерес, але й ту саму необхідну підтримку з боку батьків.

У контексті зазначеного доцільним є вироблення та подальше застосування диференційованого підходу до вивчення математики.

ЛІТЕРАТУРА

1. Авдєєва В. М. Настільна книга педагога. Посібник для тих, хто хоче бути вчителем / В. М. Авдєєва, В. В. Григраш. – К. : Видавнича група «Основа», 2006. – 78 с.

2. Баранников А.В. Профильное обучение как условие повышения качества образования / А.В. Баранников // Профильная школа. – 2006. – № 2. – С. 14-23.
3. Бевз В. Г. Математика. 6 клас / В. Г. Бевз. – К. : «Генеза», 2006. – 141 с.
4. Державний стандарт базової і повної середньої освіти // Інформ. зб. Міністерства освіти і науки України. – 2004. – № 1–2. – С. 5-60.
5. Кушнір В. А. Інноваційні методи навчання математики : наук.-метод. посібн. / В. А. Кушнір, Г. А. Кушнір. – Кіровоград : РВВ КДПУ ім. В. Винниченка, 2008. – 156 с.
6. Межейнікова Л. С. Математичні задачі із фінансовим змістом в основній школі : навч.-метод. посібн. / Л. С. Межейнікова, В. О. Швець. – Х. : Видавнича група «Основа», 2005. – 96 с.
7. Осадчий І. Г. Питання теорії і практики освітніх мереж у сільській місцевості / І.Г. Осадчий // Директор школи, ліцею, гімназії. – 2003. – № 5-6. – С. 11-18.
8. Освіта в сільській місцевості: кризові тенденції та шляхи їх подолання. Наук.-практ. вид. / Автор-упорядник Є. В. Красняков. – К. : Парламентське вид-во, 2012. – 272 с.
9. Святченко О. Диференціація – умова успішного навчання / О. Святченко // Початкова освіта. – 2007. – №12. – С. 45-47.
10. Черкаська Л. Корекція результатів навчання учнів як необхідний компонент сучасних методичних систем / Л. Черкаська // Математика в школі. – 2006. – № 8. – С. 7-11.
11. Чернецька Т. І. Сучасний урок: теорія і практика моделювання : навч. посібн. / Т. І. Чернецька. – К. : ТОВ «Праймдрук», 2011. – 124 с.

REFERENCES

1. Avdieieva V. M. and Hryhrash V. V (2006) *Nastil'na knyha pedahoha. Posibnyk dlia tykh, khto khoche buty vchytalem* [Handbook of teacher. A guide for those who want to be a teacher] Vydavnycha hrupa «Osnova», Kiev, Ukraine.
2. Barannikov A.V. (2006), «Specialized education as a condition for improving the quality of education», *Profil'naja shkola*, no.2, pp. 14-23.
3. Bevez H., Bevez V. H. (2006) *Matematyka. 6 klas.* [Math. 6 class.], «Henezа», Kiev, Ukraine.
4. State standard of basic and upper secondary education (2004), Inform. zb. Ministerstva osvity i nauky Ukrainy [Information the collection of the Ministry of education and science of Ukraine], no. 1-2, pp. 5-60.
5. Kushnir V. A., Kushnir H. A. (2008) *Innovatsijni metody navchannia matematyky: naukovometodychnyj posibnyk* [Innovative methods of teaching mathematics: science textbook], RVV KDPU im. V. Vynnychenka, Kirovograd, Ukraine.
6. Mezhejnikova L. S., Shvets' V. O (2005) *Matematychni zadachi iz finansovym zmistom v osnovnij shkoli: navchal'no-metodychnyj posibnyk* [Math problems with financial content in the primary school: teaching manual], Vydavnycha hrupa «Osnova», Kharkov, Ukraine.
7. Osadchij I. H. (2003) The theory and practice of educational networks in rural areas, *Dyrektor shkoly, litseiu, himnazii.* no. 5-6, pp. 11-18.
8. *Osvita v sil's'kij mistsevosti: kryzovi tendentsii ta shliakhy ikh podolannia. Naukovo-praktychne vydannia* (2012) [Education in rural areas: crisis and ways to overcome them. Scientific-practical edition], Parlaments'ke vydavnytstvo, Kiev, Ukraine.
9. Sviatchenko O. (2007) “Differentiation is a prerequisite for successful learning”, *Pochatkova osvita*, no. 12, pp. 45-47.
10. Cherkas'ka L. (2006) “Correction of student outcomes as a necessary component of modern teaching systems”, *Matematyka v shkoli*, no.8, pp. 7-11.
11. Chernets'ka T. I. (2011) *Suchasnyj urok: teoriia i praktyka modeliuvannia (navchal'nyj posibnyk)* [Modern lesson: theory and practice of modeling (tutorial)], TOV «Prajmdruk», Kiev, Ukraine.

УДК 371.315

КВАЛІМЕТРИЧНА СУБМОДЕЛЬ ВИМІРЮВАННЯ ЕФЕКТИВНОСТІ УПРАВЛІННЯ ЯКІСТЮ НАВЧАЛЬНИХ ДОСЯГНЕНЬ СТАРШОКЛАСНИКІВ З ПРЕДМЕТІВ ХУДОЖНЬО-ЕСТЕТИЧНОГО ЦИКЛУ

Зінов'єва Є. С., вчитель

Харківська спеціалізована школа № 29, вул. Балакірева, 16 а, м. Харків, Україна

kharkivska_hgpa@ukr.net

Зміст статті полягає в дослідженні особливостей кваліметричної субмоделі вимірювання ефективності управління якістю навчальних досягнень старшокласників з предмету художньо – естетичного циклу. Автор розкриває досвід використання системи оцінювання навчальних досягнень учнів, удосконалення технологій оцінювання. Запропонована кваліметрична субмодель вимірювання ефективності управління якістю навчальних досягнень старшокласників з предметів художньо-естетичного циклу є складовою частиною основної моделі адаптивного управління якістю навчальних досягнень старшокласників з предметів художньо-естетичного циклу.

Ключові слова: кваліметрична субмодель, старшокласники, художньо-естетичний цикл, ефективність управління.

КВАЛИМЕТРИЧЕСКАЯ СУБМОДЕЛЬ ИЗМЕРЕНИЯ ЭФФЕКТИВНОСТИ УПРАВЛЕНИЯ КАЧЕСТВОМ УЧЕБНЫХ ДОСТИЖЕНИЙ СТАРШЕКЛАСНИКОВ ПО ПРЕДМЕТАМ ХУДОЖЕСТВЕННО-ЭСТЕТИЧЕСКОГО ЦИКЛА

Зиновьева Е.С.

Харьковская специализированная школа №29, ул. Балакирева, 16 а, г. Харьков, Украина

kharkivska_hgpa@ukr.net

Содержание статьи состоит в исследовании особенностей кваліметрической субмоделі измерений эффективности управления качеством образовательных достижений старшекласников по предметам художественно – эстетического цикла. Автор раскрывает опыт использования системы оценивания учебных результатов учеников, усовершенствования технологии оценивания. Предложенная кваліметрическая субмодель измерения эффективности управления качеством знаний старшекласников по предметам художественно-эстетического цикла является составной частью основной модели адаптивного управления качеством знаний старшекласников по предметам художественно-эстетического цикла.

Ключевые слова: кваліметрическая субмодель, эффективность управления, старшекласники, художественно – эстетический цикл.

KVALIMETRIC SUBMODELS EFFECTIVENESS MEASUREMENT OF QUALITY MANAGEMENT SENIOR EDUCATIONAL ACHIEVEMENTS ON THE SUBJECT OF ART - AESTHETIC CYCLES

Zinovieva E.S

Kharkiv specialized school №29, Balakireva str., 16 a, Kharkiv, Ukraine

kharkivska_hgpa@ukr.net

The content of the article is to study the features kvalimetrichnoyi submodel measure the effectiveness of the quality management of educational achievement seniors on the subject of art - aesthetic cycle. The author reveals the experience of using the system of evaluation of student achievements, improve technology assessment. Pedagogical research - scientific process definition, study and analysis of actual educational problems. Like any scientific research, pedagogical research from creative concept to completed research work is also carried out individually. Based on total and partial methods, scientist gets answer to the question of what you need to start exploring how to compile facts and which way to reach conclusions. This is logical that the following recommendations: do not accept the truth that is not reliable and axiomatic; difficult issues divide into as many pieces as you need to solve the problem; begin the study of the easiest and most comfortable in the knowledge of things and lead to complex and difficult; stop in detail on all pay attention to be sure that nothing is released. Practice has shown that due to the expansion of the scale of assessment of student achievements to twelve points sharpened contradictions between: psychological and pedagogical features of pupils of different ages and the same for all (I-XI classes) dvanadtsyatyballyu scale assessment; missing range of

negative assessments and formal transfer of students from one class to another without mastering the core knowledge - the foundation for learning; requirements to ensure objectivity in the assessment of student achievements and the lack of adequate criteria discrete and overall assessment of students' knowledge of a particular academic subject; dvanadtsyatibalnoyu scale of student performance and a seven-point high school - at Pan-European system ECTS, which uses the Ukrainian higher education system by joining the Bologna process

Key words: qualimetric sub-model, management efficiency, high school students, art - aesthetic cycle.

Постановка проблеми. Педагогічне дослідження неможливе без урахування досягнень сучасної науки. Вимоги сьогодення потребують постійно вдосконалювати методіку проведення аналізу результатів педагогічного експерименту. Для цього необхідно розуміти сутність кожного методу статистичного аналізу, умови його застосування, можливі обмеження, технології попередньої підготовки даних для аналізу.

Актуальність цього дослідження полягає в необхідності постійно вдосконалювати навчально-виховний процес, підвищувати якість освіти, а для цього вчитель повинен уміти узагальнити досвід, провести дослідження, проаналізувати його результати [3, с.41].

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблеми оцінювання навчальних досягнень учнів, удосконалення технологій оцінювання досліджувалися вітчизняними і зарубіжними вченими (В. Безпалько, В. Паламарчук, Дж. Рассел, П. Сікорський, С. Сухорський, М. Чошанов, П. Юцявічене та ін.). Безпосереднє відношення до проблеми оцінювання результатів навчальної діяльності учнів мають розробки експертних систем оцінювання таких учених, як Н. Балик, Ю. Гільбух, А. Єрмола, М. Крулехт, І. Підласий та ін. Деякі положення теорії та методіки моделювання систем управління й управлінської діяльності розробили Л. Калініна, В. Мадзігон, В. Маслов, Н. Ничкало, В. Пікельна, О. Савченко, В. Сухомлинська та ін. Наукову цінність становлять праці зарубіжних дослідників з проблем оцінювання діяльності шкіл та діагностики результатів навчання учнів, а саме: Дж. Спіро (США), К. Халас (Польща), К. Інгенкампа (Німеччина) та ін.

Виділення невирішених раніше частин загальної проблеми. Дослідити особливості кваліметричної субмоделі вимірювання ефективності управління якістю навчальних досягнень старшокласників з предмету художньо–естетичного циклу

Формулювання цілей статті (постановка завдання). Розкрити досвід використання системи оцінювання навчальних досягнень учнів, удосконалення технологій оцінювання.

Виклад основного матеріалу дослідження та перспективи з подальших розвідок у цьому напрямі. Педагогічне дослідження — процес наукового визначення, вивчення та аналізу результату актуальної педагогічної проблеми. Як будь-яке наукове дослідження, педагогічне дослідження від творчого задуму до закінченої наукової праці також здійснюється індивідуально.

Спираючись на загальні та часткові методи дослідження, вчений отримує відповідь на питання, з чого потрібно розпочинати дослідження, як узагальнити факти і яким шляхом дійти висновків. При цьому закономірним є дотримання таких рекомендацій: не сприймати за істину те, що не є достовірним і аксіоматичним; складні питання розділяти на стільки частин, скільки потрібно для вирішення проблеми; починати дослідження з найпростіших і найзручніших для пізнання речей і провадити до складних і важких; зупинитися на всіх подробицях, на все звертати увагу, щоб бути впевненим, що нічого не випущено [2, с.31].

Практика показала, що у зв'язку з розширенням шкали оцінювання навчальних досягнень учнів до дванадцяти балів загострилися суперечності між: психолого-педагогічними особливостями учнів різних вікових категорій і єдиною для всіх (I-XI класів) дванадцятибальною шкалою оцінювання; відсутнім спектром негативних оцінок і формальним переведенням учнів з одного класу в інший без засвоєння ядра знань - основи подальшого навчання; вимогами забезпечення об'єктивності в оцінюванні навчальних

досягнень учнів і відсутністю адекватних критеріїв дискретного і загального оцінювання знань учнів з того чи іншого навчального предмету; дванадцятибальною шкалою оцінювання навчальних досягнень старшокласників і семибальною - за Всеєвропейською системою ECTS, яку використовує українська система вищої освіти, приєднавшись до Болонського процесу.

Навчання, виховання, а також управління освітою є надзвичайно складними процесами, остаточно вирішити проблеми яких практично неможливо. І це обумовлює постійну необхідність нових наукових досліджень для підвищення якості освіти та поліпшення управління галуззю [3].

Невід'ємним елементом управління якістю освіти є контроль знань. Він сприяє виявленню рівня знань, прогалин у тих чи інших підрозділах навчального процесу, дає змогу своєчасно врегулювати відносини між учителем і учнем, внести відповідні корективи. Контроль знань учнів сприяє також встановленню рівня готовності засвоювати новий матеріал, формуванню вміння відповідально й зосереджено працювати, користуватися прийомами самоперевірки та самоконтролю, стимулюванню відповідальності й змагальності учнів [5].

Одним з основних методів контролю є планомірне, систематичне спостереження за навчальною роботою учнів на уроках і поза ними. Широко використовуються й такі методи, як усні опитування школярів, контрольне читання карти, креслення, технічної чи технологічної документації, письмові диктанти, перекази, класні й домашні твори, письмові відповіді на запитання, виконання різних завдань і вправ, практичні розв'язування задач з математики, фізики, хімії, біології, постановка й проведення дослідів, спостережень, виконання робіт у шкільних майстернях, дослідницької роботи на пришкольніх ділянках тощо, екзамени як засіб державного контролю за роботою вчителів та учнів, заліки (у старших класах, зокрема у вечірніх та заочних школах).

Види контролю: попередній, поточний, тематичний, підсумковий. Функції контролю: контролююча, навчально-діагностична, виховна. Форми контролю: усна, письмова, пряма, закодована, групова, індивідуальна, комбінована, самоконтроль. Результати контролю виражаються в оцінці навчально-пізнавальної діяльності учнів за бальною системою [2, с.19].

Контролюючі засоби навчальних закладів (поточне і тематичне оцінювання, державна атестація власними силами) дають змогу лише частково забезпечити функцію управління якістю освіти, оскільки вони обмежені суб'єктивністю виставленої викладачем оцінки і можливою її упередженістю. Тому в методичному аспекті поряд з власним внутрішнім оцінюванням учнів і студентів має здійснюватися зовнішній (незалежний) стандартизований контроль успішності учнів і студентів у засвоєнні змісту освіти, побудований за єдиною для всіх технологією оцінювання [2].

Сучасний менеджмент ґрунтується на запровадженні діагностичних методів і технологій збирання і обробки здобутої інформації, протиставляючи їх декларативності та суб'єктивності інтерпретації одержаних даних. Тому для прийняття ефективних і своєчасних управлінських рішень, адекватних реальному етапу функціонування і прогнозування розвитку об'єкта управління – учня, студента, навчального закладу чи системи освіти загалом, необхідна об'єктивна і вірогідна інформація про різні аспекти їх діяльності.

Це вимагає постійного обстеження, налагодження системи моніторингу освіти, головною метою якої стає збирання, оцінювання та аналіз її якісних показників на всіх рівнях функціонування, поширення і доступ до цієї інформації громадськості, різних користувачів освітніх послуг, посилення управлінських дій щодо якісних показників у освіті [2, с.85].

Сучасну ситуацію в теорії і практиці діагностування ефективності діяльності з управління якістю освітнього процесу у загальноосвітніх школах можна охарактеризувати

суперечностями, що склалися, між:

- потребою в діагностиці рівня ефективності управління якістю освіти на різних етапах освітнього процесу і недостатньою розробленістю методів їх діагностики в педагогічній практиці;
- необхідністю в об'єктивній і якісній діагностиці ступеня ефективності діяльності з управління якістю освітнього процесу в загальноосвітніх школах і недостатньою розробленістю валідного педагогічного інструментарію для її оцінювання [2, с.25];
- необхідністю створення результативно діючої системи управління якістю навчальних досягнень старшокласників з предметів художньо-естетичного циклу і недостатньою теоретичною розробленістю питань, що її забезпечують;
- вимогами забезпечення об'єктивності в оцінюванні навчальних досягнень старшокласників з предметів художньо-естетичного циклу і відсутністю адекватних критеріїв дискретного і загального оцінювання навчальних досягнень старшокласників з предметів художньо-естетичного циклу;
- сучасними вимогами до навчальних досягнень старшокласників з предметів художньо-естетичного циклу і недостатнім рівнем ефективності управління якістю навчальних досягнень старшокласників з предметів художньо-естетичного циклу (відсутність єдиного підходу до управління якістю навчальних досягнень старшокласників з предметів художньо-естетичного циклу, недостатній рівень організаційно-управлінської компетентності керівництва загальноосвітніх навчальних закладів, відсутність методичних розробок та ін.).

Сьогодні більшість українських навчальних закладів користуються традиційною схемою внутрішньої перевірки управління якості освіти, яка зазвичай включає такі елементи, як: наявність затверджених у встановленому порядку навчальних планів, графіків навчального процесу, робочих програм з дисциплін; відповідність змісту навчальних планів і робочих програм критеріям та стандартам якості; відповідність розкладу занять логіці викладання з кожної дисципліни; відповідність занять затвердженим планам та програмам; комплектність і достатність методичного забезпечення з дисциплін (методичні вказівки, конспекти занять, настанови виконання лабораторних робіт тощо); достатність, регулярність і рівень організації поточного контролю (контроль якості знань учнів) [2; 3; 5].

Оцінювання здійснюється на основі результатів таких видів перевірки:

- усної (індивідуальне, групове та фронтальне опитування);
- письмової (самостійні та контрольні роботи, тестування);
- графічної (робота з діаграмами, графіками, схемами, контурними картами);
- практичної (виконання різних видів експериментальних досліджень і навчальних проєктів, робота з біологічними об'єктами, виготовлення виробів) [1, с.64].

У системі оцінювання розрізняють 4 (чотири) рівні навчальних досягнень учнів: перший рівень — початковий (1-3 бали). Відповідь учня фрагментарна, характеризується початковими уявленнями про предмет вивчення; другий рівень – середній (4-6 балів). Учень відтворює основний навчальний матеріал, здатний виконувати завдання за зразком, володіє елементарними вміннями навчальної діяльності; третій рівень — достатній (7-9 балів). Учень знає істотні ознаки понять, явищ, зв'язки між ними, вміє пояснити основні закономірності, а також самостійно застосовує знання в стандартних ситуаціях, володіє розумовими операціями (аналізом, абстрагуванням, узагальненням). Відповідь учня правильна, логічна, обґрунтована, хоча їй бракує власних суджень; четвертий рівень – високий (10-12 балів). Знання учня є глибокими, міцними, системними; учень вміє застосовувати їх для виконання творчих завдань, його навчальна діяльність позначена вмінням самостійно оцінювати різноманітні ситуації, явища і факти, виявляти й відстоювати особисту позицію.

Кожний наступний рівень вимог включає в себе вимоги до попереднього та додає нові. У випадку невідповідності навчальних досягнень учня рівням системи оцінювання робиться позначка «не атестований».

При визначенні рівня навчальних досягнень учнів враховуються:

- характеристики відповіді: правильність, логічність, обґрунтованість, цілісність; якість знань;
- сформованість загальнонавчальних та предметних умінь і навичок;
- рівень володіння розумовими операціями: вміння аналізувати, синтезувати, порівнювати, класифікувати, узагальнювати, робити висновки тощо;
- вміння виявляти проблеми та розв'язувати їх, формулювати гіпотези;
- самостійність оцінних суджень [1, с.64].

Але ця схема позбавлена оцінки таких важливих складових управління якістю освітнього процесу, як рівень розвитку особистісних якостей учнів, професійна компетентність викладачів, управлінська компетентність директорів і заступників директорів закладів освіти, ефективність функціонування освітньої системи.

На підставі аналізу ряду робіт, присвячених проблемам діагностики якості освіти ми пропонуємо як основний інструментарій діагностики ефективності управління якістю навчальних досягнень старшокласників з предметів художньо-естетичного циклу використовувати кваліметричні анкети-вимірювальники.

Запропонована технологія діагностики включає процедури валідації анкети і визначення її надійності як контрольного вимірювального інструменту. На етапі виявлення ефективності управління якістю навчальних досягнень старшокласників з предметів художньо-естетичного циклу за визначеними нами критеріями, показниками та рівнями ми пропонуємо використовувати аналіз існуючої документації та збір інформації за допомогою анкетування з подальшим порівнянням даних з кваліметричними шкалами.

Відповідно до визначених критеріїв нами розроблена кваліметрична субмодель вимірювання ефективності управління якістю навчальних досягнень старшокласників з предметів художньо-естетичного циклу.

Таблиця 1 – Кваліметрична субмодель вимірювання ефективності управління якістю навчальних досягнень старшокласників з предметів художньо-естетичного циклу

№	Критерії	Показники	Рівні					
			0	1	2	3	4	5
1.	наявність умов для забезпечення освітнього процесу	Стан матеріально-технічного забезпечення. Стан навчально-методичного забезпечення. Якість кадрового забезпечення: освіта, категорійність, педагогічні звання. Аналіз результатів атестації, курсової перепідготовки вчителів						
2.	якість викладання з предметів художньо-естетичного циклу	Професійно-педагогічна культура педагогів. Стан психологічно-педагогічної підготовки, професійних знань та умінь вчителів. Педагогічні здібності та методична майстерність вчителів. Професійно важливі якості та комунікативна компетентність вчителів. Стан самоосвіти та дослідницької діяльності вчителів школи. Авторитет вчителя серед колег, учнів. Стан виконання навчальних планів та програм. Стан впровадження інноваційних технологій особистісно зорієнтованого навчання та виховання учнів.						

3.	результативність навчальних досягнень	Рівень навчальних досягнень учнів з предметів художньо-естетичного циклу. Відповідність навчальних досягнень учнів державним освітнім стандартам. Сформованість в учнів умінь самостійно здобувати і використовувати навчальну інформацію. Розвиток особистісних якостей учнів. Ставлення і оцінка учнями якості освітнього процесу.					
----	---------------------------------------	--	--	--	--	--	--

Примітка. Оцінка здійснюється за 5-бальною шкалою:

- Від 4 до 5 балів – показники перебувають на високому рівні.
- Від 2 до 4 балів - середній рівень ефективності управління якістю навчальних досягнень старшокласників з предметів художньо-естетичного циклу.
- Від 0 до 2 балів – низький рівень ефективності управління якістю навчальних досягнень старшокласників з предметів художньо-естетичного циклу.

Висновки з дослідження та перспективи подальших розвідок у цьому напрямі. Запропонована кваліметрична субмодель вимірювання ефективності управління якістю навчальних досягнень старшокласників з предметів художньо-естетичного циклу є складовою частиною основної моделі адаптивного управління якістю навчальних досягнень старшокласників з предметів художньо-естетичного циклу.

ЛІТЕРАТУРА

1. Адаптивне управління: сутність, характеристика, моніторингові системи : Монографія / Г. В. Єльнікова, Т. А. Борова, О. М. Касьянова, Г. А. Полякова та ін. / За заг. ред. Г. В. Єльнікової. – Чернівці : Технодрук, 2009. – 572 с.
2. Азгальдов Г.Г. О кваліметрії / Г.Г. Азгальдов, Э.П. Райхман. – М. : Изд-во стандартів, 1973. – 171 с.
3. Єльнікова Г. В. Регіональне управління освітою / Г. В. Єльнікова, В. К. Мельник // Енциклопедія освіти України / Акад. пед. наук України ; Головний редактор В. Г. Кремень. – К. : Юрінком Інтер, 2008. – С. 768.
4. Жерносек І. П. Удосконалення науково-методичної роботи в сучасних загальноосвітніх школах, ліцейх і гімназіях : Монографія / І. П. Жерносек. – К. : ЗАТ “Віпол”, 2001. – 204 с.
5. Загальні основи педагогіки. – [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://pidruchniki.com/17780604/pedagogika/zasobi_navchannya

REFERENCES

1. Adaptivne upravlinnja: sutnist', harakterystyka, monitoryngovi systemy : Monografija / G.V. Jel'nykova, T. A. Borova, O. M. Kas'janova, G. A. Poljakova ta in. / Za zag. red. G.V. Jel'nykovoї'. – Chernivci : Tehnodruk, 2009. – 572 p.
2. Azgal'dov G.G. O kvalimetrii / G.G. Azgal'dov, Je.P. Rajhman. – M. : Izd-vo standartov, 1973. – 171 p.
3. Jel'nykova G. V. Regional'ne upravlinnja osvitoju / G. V. Jel'nykova, V. K. Mel'nyk // Encyklopedija osvity Ukrai'ny / Akad. ped. nauk Ukrai'ny ; Golovnyj redaktor V.G. Kremen'. – K. : Jurinkom Inter, 2008. – P. 768.
4. Zhernosek I. P. Udoskonalennja naukovo-metodychnoi' roboty v suchasnyh zagal'noosvitnih shkolah, licejah i gimnazijah : Monografija / I. P. Zhernosek . – K. : ZAT “Vipol”, 2001. – 204 p.
5. Zagal'ni osnovy pedagogiky. – [Elektronnyj resurs]. – Rezhym dostupu: http://pidruchniki.com/17780604/pedagogika/zasobi_navchannya.

УДК 378.147

РОЗВИТОК ІНШОМОВНОЇ КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНЦІЇ СТУДЕНТІВ У ПРОЦЕСІ НАВЧАННЯ ІНОЗЕМНІЙ МОВИ

Знанецька О.М., к.психол.н., доцент, Цвєтаєва О.В., к.н.соц.ком., доцент

*Дніпропетровський національний університет ім.О.Гончара, просп.Гагаріна, 72,
м. Дніпропетровськ, Україна*

znanetska@i.ua

У статті розглядається проблема формування іншомовної комунікативної компетенції студентів вищої школи в процесі навчання іноземній мові. Проаналізовано поняття, сутність і компоненти іншомовної компетенції. Досліджено сучасні наукові праці, присвячені цій проблемі.

Ключові слова: іншомовна комунікативна компетенція, поняття компетенції, структура компетенції, навчання іноземній мові, підходи до навчання іноземній мові.

РАЗВИТИЕ ИНОЯЗЫЧНОЙ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ СТУДЕНТОВ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ

Знанецкая Е.Н., Цвєтаєва Е.В.

*Днепрпетровский национальный университет им.О.Гончара, просп. Гагарина, 72,
г. Днепрпетровск, Украина*

znanetska@i.ua

В статье рассматривается проблема формирования иноязычной коммуникативной компетенции студентов ВУЗов в процессе обучения иностранному языку. Проанализированы понятие, сущность и компоненты иноязычной компетенции. Изучены современные научные работы, посвященные данной проблеме.

Ключевые слова: иноязычная коммуникативная компетенция, понятие компетенции, структура компетенции, обучение иностранному языку, подходы к обучению иностранному языку.

FOREIGN COMMUNICATIVE COMPETENCE DEVELOPMENT OF HIGHER SCHOOL STUDENTS IN THE PROCESS OF FOREIGN LANGUAGE TEACHING

Znanetska O.M, Tsvietaieva O.V.

*Dnipropetrovsk National University named after O.Honchar, Naharin Avenue,72,
Dnipropetrovsk, Ukraine*

znanetska@i.ua

In the article the problem of foreign communicative competence of higher school students has been considered. The notion, the main point and the components of higher school students' foreign competence have been analyzed. The scientific works under the problem have been investigated.

The questions of theory and practice of foreign communicative competence development of students were illuminated in scientific works of many researchers, both domestic and foreign ones, for example, N. Hez, I. Zymnia, A. Markova, L. Mitina, Y. Passov, V. Safonova, A. Khutorsky, J. Van Ek, J. Sauvignon, et al.

V. Safonova and A. Khutorsky separate the concepts "competence" and "capacity". The concept "capacity" is determined as a capacity of man for practical activity, and "competence" - as a rich in content component of this ability in the form of knowledge, abilities and skills. However, in scientific literature in most cases different authors use the terms "competence" and "capacity" as synonyms.

V. Safonova distinguishes the following components of foreign communicative competence: language (grammatical, linguistic) one; speech (pragmatic, strategic, discursive) one; sociocultural (sociolinguistic, culture-oriented linguistic) kinds of competence. Such components, in opinion of the researchers, fully represent the content of foreign communicative competence and answer to the aims of foreign language teaching in nonlanguage institutions of higher education.

J. Sauvignon distinguishes four components of foreign communicative competence: grammatical, sociolinguistic, compensatory and speech strategy kinds of competence. J. Van Ek discriminates six components of the above-mentioned concept: linguistic, sociocultural, sociolinguistic, strategic, discursive and social ones.

The majority of the researchers distinguish the following components (so-called "subcompetences"): 1) language (linguistic) subcompetence (interpreted as "the ability of the speaker to generate the chain of grammatical phrases on the basis of the stated rules, even irrespective of their content");

2) sociolinguistic subcompetence (shows the ability to use and convert language forms in accordance with a situation, i.e. to carry out the choice of language forms depending on the description of a communicative situation: the place, the relations between communicators, the communicative intention, etc.); 3) sociocultural subcompetence (includes the knowledge of sociocultural context in which the language is used, and also the knowledge of the influence that a sociocultural context makes on the choice of language forms); 4) discursive subcompetence (the ability to understand and to attain the coherence of separate expressions in meaningful communicative models); 5) strategic subcompetence (the ability to use verbal and nonverbal strategies for the code knowledge defects indemnity by the user).

The urgent problem of present time higher education, namely the preparation of highly skilled and qualified specialists, competent in the professional sphere of activity must be settled in the process of professional communicative competence development of students graduating from higher educational establishments by means of foreign language teaching.

Key words: foreign communicative competence, the notion of competence, the structure of competence, foreign language teaching, approaches in foreign language teaching.

Нині в Україні, в умовах все більшого розширення міжнародних зв'язків і співробітництва, особливого значення набуває знання іноземної мови сучасними спеціалістами. Професійне міжнародне спілкування, можливості стажування за кордоном обумовлюють необхідність більш повного використання можливостей іноземної мови у професійній підготовці майбутніх фахівців у різних галузях життєдіяльності. Фахівець у будь-якій галузі має володіти іноземною мовою на такому рівні, який дозволив би ефективно здійснювати спілкування з іноземними партнерами як в усній, так і в письмовій формі. Усе вищезазначене визначає актуальність проблеми формування іншомовної компетенції у студентів вищої школи.

Мета статті – розглянути поняття, сутність і головні компоненти іншомовної комунікативної компетенції студентів ВНЗ, визначити основні методичні проблеми, які виникають під час навчання іноземній мові у вищій школі, встановити фактори, що сприяють їх виникненню і запропонувати шляхи їх подолання.

Роль активних методів у практиці навчання іноземній мові продовжує залишатися досить важливою. Автори робіт, присвячених проблемам мовної підготовки, відзначають низку причин недостатньої ефективності викладання іноземної мови на технічних і немовних спеціальностях. Однією з таких причин є дуже мала кількість годин, що виділяється на її вивчення. Але при цьому головним завданням навчання є практичне володіння розвинутою професійно орієнтованою комунікативною компетенцією для активного застосування іноземної мови в професійному спілкуванні.

На сьогодні основним завданням навчання іноземній мові виступає навчання професійно орієнтованому спілкуванню і сам процес навчання має бути практично орієнтованим. Тобто, слід шукати такі універсальні методи навчання іноземній мові, які б дозволили досягти більш високого рівня підготовки фахівців завдяки інтеграції мовної і професійної сфер.

Навчання іноземній мові, як зазначають дослідники, повинно відбуватися в межах особистісно-орієнтованого, комунікативно спрямованого і професійно-діяльнісного підходів у системі мовної професійно орієнтованої підготовки студентів за умови впровадження в освітній процес інноваційних освітніх технологій навчання іноземній мові, які орієнтовані на професійну сферу і забезпечують чіткі критерії оцінювання мовної компетенції. Комунікативна компетенція і є однією з таких компетенцій, і визначають її як інтегративний особистісний ресурс, що забезпечує успішність комунікативної діяльності [8].

Питання теорії і практики розвитку іншомовної комунікативної компетентності студентів висвітлювались у наукових працях багатьох дослідників, як вітчизняних, так і закордонних, наприклад, таких, як Н.І. Гез, І.А. Зимня, А.К. Маркова, Л.М. Мітіна, Є.І. Пассов, В.В. Сафонова, А.В. Хуторський, В. Эк, Дж. Савіньон та ін. Однак, не дивлячись на велику кількість існуючих публікацій з цієї проблеми, автори підкреслюють, що недостатньо вивченими залишаються ще багато її аспектів, і серед них, перш за все, сама дефініція поняття “іншомовна комунікативна компетенція”, її компонентний склад, особливості її формування, визначення критеріїв та показників її сформованості.

Так, нечіткість меж самого терміна “іншомовна комунікативна компетенція” призводить до великої кількості дефініцій, таких, як: мовленнєва компетентність, комунікативна грамотність, вербальна комунікативна компетентність, соціолінгвістична компетентність, комунікативні здібності, комунікативні вміння, комунікативна досконалість та ін.

В.В. Сафонова та А.В. Хуторський розділяють поняття “компетенція” і “компетентність”. Так, поняття “компетентність” визначається як здібність людини до практичної діяльності, а “компетенція” – як змістовний компонент цієї здібності у вигляді знань, умінь та навичок [6, 9]. Хоча в науковій літературі в більшості випадків у цьому відношенні різні автори вживають терміни “компетенція” і “компетентність” як синоніми.

Дослідники зазначають, що, якщо особистісні якості студентів умовно розглядати як певну “даність”, а придбання комунікативного досвіду – як певну перспективу, то саме від наявності або відсутності комунікативної компетенції буде залежати рівень професіоналізму фахівця, тобто його професійна комунікативна компетентність.

Стосовно самого поняття комунікативної компетенції різні дослідники роблять акценти на різних її сторонах. Наприклад, Н.І. Гез визначає сутність комунікативної компетенції як певну здібність правильно використовувати мову в різноманітних соціально детермінованих ситуаціях [2]; І.Л. Зимня аналізує це поняття з точки зору психології, як здібність суб'єкта здійснювати мовленнєву діяльність шляхом реалізації мовленнєвої поведінки, яка є адекватною за метою до різних завдань і ситуацій спілкування [4]; М.М. Вятютнев, який ввів саме цей термін у вітчизняну лінгводидактику, розумів комунікативну компетенцію як вибір і реалізацію програм мовленнєвої поведінки залежно від здібностей людини орієнтуватися в певній ситуації спілкування [1].

За даними дослідників А.Л. Морозової і Т.А. Костюкової, проведення контент-аналізу поняття іншомовної комунікативної компетенції, історичний та їх власний педагогічний досвід професійної підготовки з іноземної мови на немовних факультетах вузів, а також вивчення наукових позицій широкого спектру спеціалістів з цієї проблеми (Гез Н.І., Зимня І.А., Пассов Є.І., Хомський Н. та ін.), дозволили охарактеризувати структуру поняття як ситуативну категорію, що відображує здібності майбутнього спеціаліста стосовно реалізації знань (професійні і лінгвістичні), іншомовних комунікативних умінь (здійснювати ефективне спілкування), професійно-особистісних якостей студента (комунікативність, толерантність, здібності до подолання психологічних перешкод під час іншомовного спілкування) і досвіду іншомовного професійного спілкування, що сприяє креативному вирішенню практично орієнтованих завдань, які виникають у процесі навчання [5].

Як зазначає І.А. Мазаєва, загалом, як показує аналіз різноманітних трактовок поняття іншомовної комунікативної компетенції, проведений Л.К. Гейхман, під цим видом компетенції мається на увазі здібність та готовність здійснювати іншомовне спілкування згідно з певними вимогами, які, у свою чергу, спираються на певний комплекс специфічних для іноземної мови знань, умінь і навичок, наприклад, таких, як володіння мовними засобами і процесами створення і розпізнавання мовлення, граматичні, лексичні та орфографічні знання, вміння і навички, вимовні вміння і розпізнавання мовлення на слух, а також вміння домогтися взаєморозуміння, або вийти зі скрутного у мовному відношенні становища і тощо. [3]. Тобто, на сьогодні теоретичне розуміння іншомовної комунікативної компетенції обмежується лише сукупністю специфічних для іноземної мови знань, умінь та навичок.

Комунікативна компетенція визначається як основна мета навчання іноземній мові в системі вищої професійної освіти, і трактується як сукупність декількох субкомпетенцій, а саме: лінгвістичної, соціолінгвістичної, дискусивної, стратегічної і соціокультурної компетенцій [7].

В.В.Сафонова виокремлює такі компоненти іншомовної комунікативної компетенції: мовну (граматичну, лінгвістичну); мовленнєву (прагматичну, стратегічну, дискурсивну);

соціокультурну (соціолінгвістичну, лінгвокраїнознавчу) компетенції [6]. Такі компоненти, на думку дослідників, найбільш повно відображують зміст іншомовної комунікативної компетенції і відповідають цілям навчання іноземній мові в немовному вузі.

Зарубіжні дослідники виділяють різні аспекти цього поняття. Наприклад, згідно з моделлю, запропонованою Радою Європи, комунікативна компетенція складається з трьох основних компонентів: лінгвістичного (включає фонологічні, лексичні і граматичні знання і вміння), соціолінгвістичного (визначається соціокультурними умовами використання мови) і прагматичного (включає екстралінгвістичні елементи, що забезпечують спілкування, такі, як міміка, пантоміміка та ін.). Дж. Савіньон виділяє чотири компоненти іншомовної комунікативної компетенції: граматичний, соціолінгвістичний, компенсаторний і компетенцію мовленнєвої стратегії. Я.В.Єк виокремлює шість компонентів вищезазначеного поняття: лінгвістичний, соціокультурний, соціолінгвістичний, стратегічний, дискурсивний і соціальний. Так, соціокультурна компетенція передбачає знання студентами національно-культурних особливостей соціальної і мовленнєвої поведінки носіїв мови і вміння використовувати їх у процесі спілкування. Дискурсивна компетенція – це здібність породжувати дискурс, тобто, використовувати й інтерпретувати форми слів і значень для складання зв'язних текстів. Стратегічна (або компенсаторна) компетенція розуміє використання вербальної та невербальної комунікативних стратегій з метою компенсації нестачі знань граматичного коду [10].

До компонентів (так званих “субкомпетенцій”), які виділяють більшість авторів, відносять: 1) *мовну (лінгвістичну) субкомпетенцію* (тракується як “здібність того, хто говорить, викликати на основі викладених йому правил ланцюг граматичних фраз, навіть безвідносно до їх змісту”) [4, с. 28]; 2) *соціолінгвістичну субкомпетенцію* (здібність використовувати і перетворювати мовні форми відповідно до ситуації, тобто, здійснювати вибір мовних форм залежно від характеристик комунікативної ситуації: місця, відносин між комунікантами, комунікативного наміру тощо); 3) *соціокультурну субкомпетенцію* (включає знання соціокультурного контексту, в якому використовується мова, а також знання того впливу, який виявляє соціокультурний контекст на вибір мовних форм); 4) *дискурсивну субкомпетенцію* (як здібність зрозуміти і досягти когерентності окремих висловлювань у значущих комунікативних моделях); 5) *стратегічну субкомпетенцію* (як здібність використовувати вербальні і невербальні стратегії для компенсації недоліків у знанні кода користувачем) [3].

Метою застосування комунікативного методу в процесі розвитку іншомовної комунікативної компетентності студентів вважається створення і розвиток таких міцних взаємовідносин між усіма комунікантами (викладачами та студентами), які б не торкалися права і гідності співрозмовників, проявів толерантності в межах міжкультурної комунікації [5].

Висновки. У процесі розвитку професійних комунікативних компетенцій випускників вищих навчальних закладів за допомогою викладання такої дисципліни, як іноземна мова, має вирішитися нагальна проблема вищої освіти сьогодення, а саме – підготовка висококваліфікованих, всебічно розвинених фахівців, компетентних у своїй професійній сфері діяльності.

ЛІТЕРАТУРА

1. Вятютнев М.Н. Коммуникативная направленность обучения русскому языку в зарубежных школах [Текст] / М.Н.Вятютнев // Русский язык за рубежом. – 1977. – № 6. – 38 с.
2. Гез Н.И. Формирование коммуникативной компетенции как объект зарубежных методических исследований / Н.И. Гез // Иностранные языки в школе. – 1985. – № 2. – С. 17- 24.
3. Гейхман Л.К. Интерактивное обучение общению (общепедагогический подход): Дисс. на соиск. уч. ст. доктора пед. наук. / Л.К. Гейхман. – Екатеринбург, 2003.

4. Зимняя И.А. Психология обучения иностранным языкам в школе / И.А. Зимняя. – М. : Просвещение, 1991.– 221 с.
5. Морозова А.Л. Развитие иноязычной коммуникативной компетентности студентов неязыковых вузов : монография / А.Л. Морозова, Т.А. Костюкова. – Томск : изд-во Томского политехнического университета, 2011. – 118 с.
6. Сафонова В.В. Социокультурный подход к обучению иностранному языку как специальности : Автореф. дисс. на соиск. уч. ст. доктора пед. наук. / В.В. Сафонова. – М., 1993. - 47 с.
7. Сахарова Н.С. Развитие иноязычной компетенции студентов университета / Н.С. Сахарова. – М. : Творческий центр, 2003.
8. Сумцова О. В. Формирование иноязычной коммуникативной компетенции студентов технических вузов при использовании активных методов обучения иностранному языку / О. В. Сумцова // Молодой ученый. — 2012. — №2. — С. 297-298.
9. Хуторской А.В. Ключевые компетенции и образовательные стандарты // Интернет-журнал «Эйдос». – 2002. – 23 апреля. <http://www.eidos.ru/journal/2002/0423.htm>
10. Van Ek J.A., Trim J.L.M. Threshold 1990. – Strasbourg, Council of Europe Press, 1991.

REFERENCE

1. Viatiutnev M.N. Kommunikativnaya napravlennost obucheniya russkomu yazyku v zarubezhnykh shkolakh / M.N. Viatiutnev // Russkiy yazyk za rubezhom. – 1977. – № 6. – 38 p.
2. Hez N.I. Formirovaniye kommunikativnoi kompetentsii kak obiekt zarubezhnykh metodicheskikh issledovaniy / N.I. Hez // Inostrannyye yazyki v shkole. – 1985. – № 2. – PP . 17- 24.
3. Heikhman L.K. Interaktivnoe obuchenie obshcheniyu (obshchepedagogicheskiy podkhod). – Diss. na soisk. uch. st. doktora ped. nauk / L.K. Heikhman. – Ekaterinburg, 2003.
4. Zimniaia I.A. Psikhologiya obucheniya inostrannym yazykam v shkole / I.A. Zimniaia.– М.: Prosveshcheniye, 1991.– 221 p.
5. Morozova A.L. Razvitiye inoyazychnoi kommunikativnoi kompetentnosti studentov neyazykovykh vuzov: monografiya / A.L. Morozova, T.A. Kostyukova. Novokuznetskiy filial Tomskogo politekhnicheskogo universiteta. – Tomsk: izd-vo Tomskogo politekhnicheskogo universiteta, 2011. – 118 p.
6. Safonova V.V. Sotsiokulturnyi podkhod k obucheniyu inostrannomu yazyku kak spetsialnosti: Avtoref. diss. na soisk. uch. st. doktora ped. nauk. / V.V. Safonova. – М., 1993. - 47 p.
7. Sakharova N.S. Razvitiye inoyazychnoi kompetentsii studentov universiteta / N.S. Sakharova. – М: Tvorcheskii tsentr, 2003.
8. Sumtsova O.V. Formirovaniye inoyazychnoi kommunikativnoi kompetentsii studentov tekhnicheskikh vuzov pri ispolzovanii aktivnykh metodov obucheniya inostrannomu yazyku / O. V. Sumtsova // Molodoi uchonyi. — 2012. — №2. — PP. 297-298.
9. Khutorskoi A.V. Klyuchevyye kompetentsii i obrazovatelnyie standarty // Internet-magazine «Eidos». – 2002. – 23 April. <http://www.eidos.ru/journal/2002/0423.htm>
10. Van Ek J.A., Trim J.L.M. Threshold 1990. – Strasbourg, Council of Europe Press, 1991.

ПРИНЦИПИ АДАПТИВНОГО НАВЧАННЯ

Пішванова В.О., доцент

Київський національний економічний університет, просп.Перемоги, 54/1, Київ, Україна

kaf_in_mov@mail.ru

Стаття з'ясовує шляхи ефективності освітньо-виховної стратегії в сучасному світі, визначаючи роль та місце адаптивного навчання. Показано, що для наведених у статті принципів адаптивної освіти загальною основою є індивідуалізація мислення та методологічне вміння підлаштовуватися під навчальні потреби студента. Можливість індивідуалізації навчання є однією з найголовніших переваг використання інформаційних технологій у якісно новому навчальному процесі.

Ключові слова: адаптивне навчання, персоналізоване навчання, принцип, освіта, освітньо-виховна стратегія, студент.

ПРИНЦИПЫ АДАПТИВНОГО ОБУЧЕНИЯ

Пишванова В.О.

Киевский национальный экономический университет, просп. Победы, 54/1, Киев, Украина

kaf_in_mov@mail.ru

Статья выясняет пути эффективности образовательно-воспитательной стратегии в современном мире, определяя роль и место адаптивного обучения. Показано, что для приведенных в статье принципов адаптивного образования общей основой является индивидуализация мышления и методологическое умение подстраиваться под учебные потребности студента. Возможность индивидуализации обучения, является одной из главных преимуществ использования информационных технологий в качественно новом обучающем пространстве.

Ключевые слова: адаптивное обучение, персонализированное обучение, принцип, образование, образовательно-воспитательная стратегия, студент.

THE PRINCIPLES OF THE ADAPTIVE LEARNING

Pishvanova V.

Kiev national economic university, Victory Avenue, 54/1, Kiev, Ukraine

kaf_in_mov@mail.ru

The article clarifies the ways of the effectiveness of the educational strategies in the modern world, defining the role and place of the adaptive learning. It is shown that the individualization of the thinking and methodological ability to adapt to the educational needs of the student are overall framework for the above principles of the adaptive education. The possibility of individualization of the learning is one of the main benefits of the using information technologies in the qualitatively new learning process. Adaptive test control and adaptive learning, taken together, represent a modern computerized version of the implementation of one of the most important pedagogical principles of individualization of learning used in the preparation of the qualified professionals. Earlier in the traditional practice of the class-lesson forms of employment, this principle effectively could not be carried out. Modern version of an adaptive form has recently become available as a result of the interaction of three innovative new trends in education: the computerization of education, the role of growth autodidactic, the using in education the theory and methodology of the pedagogical measurement.

These principles are actively researched, tested and implemented at different levels of the social pyramid, but a common basis for all of them is thinking individualization and mechanisms of self-identity. The effectiveness of education and educational strategies in the modern world is expressed primarily in the ability to competently prepare and educate enlightened modern specialist and conscious citizen.

Key words: adaptive learning, personalized learning, principle, education, educational strategy, student.

Важливе місце у загальному контексті навчально-виховного процесу, починаючи з етапу родинного виховання на традиційних засадах народної педагогіки, посідає соціальна адаптація – активне прилучення особи до економічних, соціально-політичних та культурних умов життєдіяльності суспільства. Як один з механізмів соціалізації особи соціальна адаптація становить необхідний первинний етап формування продуктивної активності суб'єкта життєдіяльності, спрямованої на творче збагачення умов суспільно корисної праці і побуту, міжособистісних сосунків тощо. Невід'ємним компонентом соціальної адаптації є

узгодження самооцінок та прагнень особистості з її можливостями й реальним соціокультурним середовищем.

Вища освіта – важливий і невід’ємний аспект життєдіяльності суспільства. Її стан справедливо розглядають як показник соціально-культурного здоров’я, ефективності процесу адаптації людини. Привілейований статус вищої освіти в цивілізованих державах ґрунтується на розумінні її ролі в технічному та соціокультурному прогресі.

Проблематика адаптивного навчання в сучасній педагогіці актуалізується у зв’язку з розвитком новітніх інформаційних технологій, передовсім світової мережі Інтернет з практично невичерпними ресурсами культурно-освітнього характеру. Сучасне адаптивне навчання й виховання сприяє успішному подоланню прогалів в індивідуальній підготовці учнів та студентів, зокрема шляхом застосування технологій проблемного поточного й підсумкового тестування, а також персоналізації програмно-навчального матеріалу [11].

Формування принципів адаптивного навчання належить класикам Новочасної європейської педагогіки Я. Коменському, І. Песталоцці та Ф.-А.-В. Дістервегу. Видатний чеський педагог, філософ і письменник Я. Коменський підкреслював виняткове значення наочності й досвіду в навчанні, зв’язку мовного навчання з предметним й наголошував на необхідності спільного навчання дітей усіх верств, вказував на необхідність урахування індивідуальної психології, національної мови та культури вихованця. Швейцарський педагог І. Песталоцці у своїй дидактичній теорії органічно пов’язував навчання з вихованням та розвитком дитини (розвиваюче навчання), педагогіку з індивідуальною психологією. Німецький педагог Ф.-А.-В. Дістервег удосконалював дидактику розвиваючого навчання, яке мало відповідати природним нахилам вихованця й вимогам національної та світової культури.

Використання адаптивних та інтелектуальних можливостей Інтернету в освіті розглядається такими сучасними зарубіжними та вітчизняними вченими: В. Бондарем, М. Зуєвою, С. Приймою, П. Федоруком, Т. Шамовою, П. Брусилівським та ін.

Предметом дослідження дійсного члена НАН України, проф. В. Бондаря є специфіка сучасної адаптивної вищої освіти і її впливи на ефективність формування фахових компетентнісних характеристик майбутнього педагога. Вчений висвітлює педагогічні умови й принципи реалізації можливостей адаптивного навчання студентів викладацькій професії [1].

С. Приймою аналізуються особливості функціонування інтелектуальних адаптивних навчальних систем відкритої освіти дорослих відповідно до рекомендаційної дидактико-виховної стратегії й методології аналізу та емпіричних даних Web Mining – технології для використання цінних знань [4].

Монографія П. Федорука досліджує розвиток світової системи дистанційного навчання й контролю знань за допомогою інтелектуальних Інтернет-технологій. Автор висвітлює сучасні проблеми теорії, методології й методики та побудови інтелектуальних адаптивних систем індивідуального дистанційного навчання на засадах новітніх Web-технологій [6].

Коллективними зусиллями сучасних російських педагогів (Т. Давиденко, Н. Капустінін, Т. Шамовою, Є. Ямбургом) розроблена й досліджується адаптивна освітня система (АОС), здатна забезпечити досягнення практично кожним учнем оптимального рівня інтелектуального розвитку відповідно до його природних задатків та здібностей [7, с. 354].

Проте зазначені розвідки, хоча вони і є значним внеском у розвиток досліджень окремих аспектів нових інтелектуальних адаптивних навчально-виховних систем, не дають завершеного цілісного уявлення про суть реформування сучасної освіти та основні принципи ефективного функціонування адаптивної освіти, заснованої на застосуванні новітніх інформаційно-комунікаційних технологій. Заповненню цієї прогалини частково сприяє наша стаття.

Феномен реформованої системи освіти в її культурно-історичних інваріантах потенційно сприяє вивільненню світової культурно-освітньої справи від тиску архаїки і консерватизму шляхом конструктивного розв'язання суперечності між старим та новим. Розробка і впровадження педагогами різних країн світу інтегрованої концепції «Освіта для XXI століття» під егідою ЮНЕСКО пов'язані з якнайповнішою реалізацією адаптивних можливостей сучасної освітньо-виховної справи.

Ідея сучасного адаптивного й персоналізованого навчання була започаткована американським психологом Б. Скіннером, типовим представником сучасного біхевіоризму. Учений висунув теорію оперантного (похідне від «операція») наочіння, відповідно до якої організм набуває якісно нових реакцій, оскільки сам виробляє їх. Спочатку оперантну поведінку Б. Скіннер вивчав на тваринах («The behavior of organism» - «Поведінка організмів», 1938), але пізніше, апелюючи до ідентичності механізмів поведінки тварини та людини, поширив свою концепцію на засвоєння мови, психотерапії й навчання в школі («Science and human behavior», 1956), і відтак став ініціатором програмованого навчання. За допомогою електронно-лічильного приладу студенти Гарварду, даючи на альтернативній основі правильну відповідь, розв'язували математичні задачі. Зазначене стало першоосновою для сучасного інтерфейсу – комп'ютерної гри. З появою комп'ютерної техніки й розробкою технологій штучного інтелекту з'явилися можливості для запровадження адаптивного тестового контролю та адаптивного навчання під час проведення лекційних і практично-групових занять.

Досліджуючи феномен соціалізації, американський філософ Дж. Келлер запропонував концепцію життєадаптаційної освіти. Спираючись на засадничі положення філософії прагматизму, він та його послідовники спромоглися довести правомочність цього відкриття у справі фахової підготовки кваліфікованого спеціаліста в контексті вимог сучасного суспільства [10, с. 71-74].

В основу сучасного адаптивного методу навчання (АМН) покладено концепцію поетапного формування інтелектуальних дій студентів вищої школи російського педагога і психолога П. Гальперіна.

В адаптивній навчально-виховній системі середньої школи учень також реалізується як активний суб'єкт. Він у своїй щоденній практиці навчається плануванню, формуванню мети, аналізу, рефлексії, самооцінці в навчально-пізнавальній діяльності, загальнонавчальним умінням та навичкам. У навчально-виховному процесі адаптивної школи в учнів спостерігаються зростання навчально-пізнавального інтересу, висока навчальна мотивація, особиста відповідальність кожного учня за набуті ним знання і вміння, належна працездатність учнів на уроках. Зазначене є сприятливим для формування навчально-пізнавальної компетенції [2, с. 4].

Застосування адаптивних методів у навчально-виховних закладах є особливо актуальним в умовах диференціації вихованців за цілями, мотивацією, рівнем знань та соціально-культурного досвіду й коли спостерігається індивідуальна розподіленість у гіперпросторі. Метою створення адаптивної навчально-виховної системи є якомога повніше задоволення потреби в індивідуалізації з використанням технологій проблемних тестування й пізнавально-зацікавленої навігації у навчальному матеріалі.

Специфіка адаптивного навчання передбачає прищеплення особистості вміння гнучко реагувати на соціокультурні зміни у громадянському середовищі. Індивідуальні властивості особистості, справедливо зауважує В. Бондар, особливо рельєфно проявляються в майбутньому у стресових професійних ситуаціях, вирішення яких потребує розвинутої адаптивності й високої компетентності суб'єкта освітньо-професійної діяльності [1].

Винятково важливим є виховання в особи свідомісно-адаптивної поведінки в умовах морального вибору кожного й побудови власної стратегії поведінки, визначення пріоритетів самореалізації й самоудосконалення в контексті людської культури [5, с. 13–15]. Лише за

такої ситуації, враховуючи індивідуальність особи, зберігається ефективно забезпечення успішного розвитку особистості, самостійний, усвідомлений людиною спосіб вітального існування та діяльності.

На підставі аналізу великих масивів емпірично-освітніх даних уможлиблюється висування довгострокових прогнозів і відповідних їм нелінійних інтелектуально-освітніх проектів. З-поміж них заслуговують на увагу функціонування адаптивно-інтелектуальних освітніх систем на основі Інтернету (AIWBES) за наявності новітнього електронно-програмного забезпечення [9]. Започатковані у 1995-1996 рр., вони передбачають випереджально-прогресивне формулювання цілей, навчальних технологій і засобів верифікації для кожного окремого студента-інтелектуала з метою конструктивної адаптації знань до його професійних потреб. Ці адаптивно-інтелектуальні системи певною мірою по суті заміщують навчально-виховну діяльність викладача, зокрема, з консультування студентів або тестування їхніх знань. Накопичений досвід використання зазначених систем прийшов обговорення й узагальнення на низці міжнародних науково-освітніх конференцій і програм Інтернет-публікацій он-лайнних праць їх учасників [8].

У мережі новітніх інформаційно-освітніх технологій виокремлюються персоналізовані (з індивідуальним змістом, темпом, структурою і метою) й індивідуалізовані (з різномісцевістю) різновиди адаптивної освіти. Остання, зорієнтована на індивідуалізацію навчально-виховного процесу, всебічно враховує рівень і структуру початкової підготовки й оперативно фіксує її результати, стаючи в такий спосіб педагогічною системою форм і методів, яка сприяє ефективному індивідуальному навчанню.

Для розуміння взаємозв'язку понять спробуємо проаналізувати складові елементи процесу навчання у їх дещо «ізолюваному» вигляді. Зокрема, наочність є процесом і результатом набуття людиною власного індивідуального досвіду. Процес наочності розглядають як пізнавальний, який передбачає засвоєння людиною соціально-культурного досвіду в умовах її практичної та теоретичної діяльності, яка є суспільно сталою і безпосередньо не обумовлена вродженими фізіологічними відповідями організму [1].

Навчання ж є цілеспрямовано організованим, по-сучасному устаткованим процесом наочності, під час якого учням прищеплюються суспільно корисні знання, уміння та навички, здійснюється особистісно-психічний розвиток, відбувається індивідуалізована стимуляція соціокультурного та професійного досвіду.

Комп'ютеризація сучасної освіти дозволяє зменшити непродуктивні витрати живої праці викладачів і перемістити питому вагу у сферу позааудиторної самостійної роботи студентів, зокрема технізованими засобами дистанційного навчання із застосуванням комп'ютерних навчальних і контролюючих програм. Так комп'ютерно-орієнтоване освітнє середовище дозволяє адаптувати навчальний процес відповідно до здібностей учнів, суттєво трансформуючи його.

Сучасна аутодидактика (від грецьк. autos - сам і didaktikos - повчальний) як стереотип освоєних методів навчання в процесі самоосвіти суб'єкта навчальної діяльності дозволить суттєво скоротити обсяг навантаженості, поширеної нині у вищих аудиторно-курсоровій й класно-урочної систем навчання в школі, дати вихованцям ширші можливості самоосвіти й самовдосконалення. Але зазначене потребує створення певної кількості різних спецкурсів за вільним вибором студентів, виходячи з їхніх потреб в отриманні певних знань, визначення переліку впроваджених навчальних задач і тестових завдань, потрібних для перевірки набутих знань студентів за максимально високими вимогами.

Як приклад впровадження ефективного адаптивного навчання може слугувати методологія Knewton, заснована Дж. Феррейра на поєднанні компонентів технології планування навчального процесу й ускладненої системи оцінювання студента [3].

Отже, наведена інформація та узагальнення з неї дають підстави виокремити такі принципи адаптивного навчання: індивідуалізація освітніх потреб, побудова індивідуальних освітніх

стратегій, психологічне коригування стереотипів мислення й діяльності особистості, розробка адаптивного управління інноваційними моделями організації навчання. Зазначені принципи активно досліджуються, впроваджуються та випробовуються на різних рівнях суспільної піраміди, проте загальну основу для всіх них становить індивідуалізація мислення і механізми самореалізації особистості. Вищезазначене дозволяє зробити висновок, що ефективність освітньо-виховної стратегії в сучасному світі виражається передовсім у здатності компетентно підготувати і виховати освіченого сучасного спеціаліста і свідомого громадянина.

У зв'язку з цим перспективним дослідженням може бути проблема формування картини світу молоді сучасними адаптаційними методами вітчизняної освіти.

ЛІТЕРАТУРА

1. Бондар В. Адаптивне навчання студентів як передумова реалізації компетентнісного підходу до професійної підготовки вчителя / В. Бондар, І. Шапошнікова // Рідна школа : щомісяч. наук.-пед. журн. – 2013. – № 11. – С. 36-41.
2. Зуева М.Л. Возможности использования адаптивной системы обучения для формирования ключевых компетенций / М.Л. Зуева // Вестник «Педагогика и психология». – 2014. – №5. – С. 1-6.
3. Лукина Е. Knewton: адаптивное обучение в действии, 2014 / Е. Лукина // Электронный ресурс: <https://newtonew.com/overview/knewton-adaptivnoe-obuchenie-v-dejstvii>
4. Прийма С.М. Особливості функціонування інтелектуальних адаптивних навчальних систем відкритої освіти дорослих / С.М. Прийма // Вісник Національної академії Державної прикордонної служби України. – 2012. – №3. – С. 241-254.
5. Третьяков П.И. Адаптивное управление педагогическими системами : Уч. пособ. для студентов ВУЗов / П.И. Третьяков, С.Н. Митин, Н.Н. Бояринцева ; Под ред. П.И. Третьякова. – М. : Центр «Академия», 2003. – 368 с.
6. Федорук П. І. Адаптивна система дистанційного навчання та контролю знань на базі інтелектуальних Інтернет-технологій : монографія / П. І. Федорук ; Прикарпат. нац. ун-т ім. В.Стефаника. – Івано-Франківськ, 2008. – 326 с.
7. Шамова Т.И. Управление образовательным процессом в адаптивной школе / Шамова Т.И., Давиденко Т.М. – М. : Центр “Педагогический поиск”, 2001. – 384 с.
8. Brusilovsky P. Course Delivery Systems for the Virtual University / P. Brusilovsky, P. Miller // T. Tschang, T. Della Senta (Eds.) Access to Knowledge: New Information Technologies and the Emergence of the Virtual University. – Amsterdam: Elsevier Science. , 2001. – Pp. 167-206.). Available online at <http://www2.sis.pitt.edu/~peterb/papers/UNU.html>.
9. Brusilovsky P. Адаптивні і інтелектуальні освітні системи на основі Інтернет. Adaptive and Intelligent Web-based Educational Systems / P. Brusilovsky, C. Peylo // International Journal of Artificial Intelligence. – IOS Press Amsterdam. – Education Volume 13. – Issue 2-4. – April 2003. –Pp. 159-172.
10. Keller J. Existentialism and Education / J. Keller. – N.Y., 1964. – 203p.
11. Weiss D.J. Computerized Adaptive Testing for Effective and Efficient Measurement in Counseling and Education / D.J. Weiss // Measurement and Evaluation in Counseling and Development. – July 2004. – Vol. 37. – Pp. 70-84.

REFERENCES

1. Bondar V. Adaptivne navchannya studentiv yak peredumova realizacii kompetentnisnogo pidhodu do profesijnoi pidgotovky vchytela / V. Bondar, I. Shaposhnikova I. // Ridna shk. : shchomisyach. nauk.-ped. zhurn. – 2013. – № 11. – P. 36-41.

2. Zuyeva M.L. Vozmozhnosti ispolzovaniya adaptivnoj sistemy obucheniya dlya formirovaniya klyuchevyh kompetencij / M.L. Zuyeva // Vestnik «Pedagogika i psihologiya». – 2014. – №5. – P. 1-6.
3. Lukina Ye. Knewton: adaptivnoye obucheniye v dejstvii, 2014 / Ye. Lukina // Elektronnyj resurs: <https://newtonew.com/overview/knewton-adaptivnoe-obuchenie-v-dejstvii>
4. Pryjma S.M. Osoblyvosti funkcionuvannya intelektual'nyh adaptyvnyh navchal'nyh system vidkrytoi osvity doroslyh / S.M. Pryjma // Visnyk Nacional'noi akademii Derzhavnoi prykordonnoi sluzhby Ukrainy. – 2012. – №3. – P. 241-254.
5. Tret'yakov P.I. Adaptivnoye upravleniye pedagogicheskimi sistemami: Uchebnoye posobiye dlya studentov vysshyh uchebnyh zavedenij / P.I. Tret'yakov, S.N. Mitin, N.N. Boyarinceva; Pod red. P.I. Tret'yakova. – M.: «Centr Akademiya», 2003. – 368 p.
6. Fedoruk P.I. Adaptivna systema dystancijnogo navchannya ta kontrolyu znan' na bazi Internet-tehnologij : monografiya / P.I. Fedoruk; Prykarp. nac. un-t im. V. Stefanyka. – Ivano-Arankivs'k, 2008. – 326 p.
7. Shamova T.I. Upravlyeniye obrazovatel'nym processom v adaptivnoj shkolye / T.I. Shamova, T.M. Davidyenko. – M. : Centr «Pedagogicheskij poisk», 2001. – 384 p.
8. Brusilovsky P. Adaptivni i intelektual'ni osviti systemy na osnovi Internet. Adaptive and Intelligent Web-based Educational Systems / P. Brusilovsky, C. Peylo // International Journal of Artificial Intelligence. – IOS Press Amsterdam. – Education Volume 13. – Issue 2-4. – April 2003. – Pp. 159-172.
9. Brusilovsky P. Course Delivery Systems for the Virtual University / P. Brusilovsky, P. Miller // T. Tschang, T. Della Senta (Eds.) Access to Knowledge: New Information Technologies and the Emergence of the Virtual University. – Amsterdam: Elsevier Science. , 2001. – Pp. 167-206.). Available online at <http://www2.sis.pitt.edu/~peterb/papers/UNU.html>.
10. Keller J. Existentialism and Education / J. Keller. - N.Y., 1964. – 203p.
11. Weiss D.J. Computerized Adaptive Testing for Effective and Efficient Measurement in Counseling and Education / D.J. Weiss // Measurement and Evaluation in Counseling and Development. – July 2004. – Vol. 37. — Pp. 70-84.

УДК 373.1

СТВОРЕННЯ ВІРТУАЛЬНОГО НАВЧАЛЬНОГО СЕРЕДОВИЩА ЗАСОБАМИ СУЧАСНИХ ІНТЕРНЕТ-СЕРВІСІВ

Телятник К.В., Сокол І.М.

*Запорізький обласний інститут післядипломної педагогічної освіти,
вул. 40 років Радянської України, 57-А, м.Запоріжжя, Україна*

dominic28@yandex.ua

Сьогодні навчальне середовище змінюється відповідно до вимог соціуму. В еру інформаційно-комунікаційних технологій однією із сучасних потреб є створенні віртуального навчального середовища. У статті розглядаються способи створення віртуального навчального середовища за допомогою сучасних інтернет-сервісів, зокрема, запропонований один з можливих варіантів реалізації такого середовища з використанням сервісів Веб 2.0.

Ключові слова: віртуальне навчальне середовище, мережеві сервіси Веб 2.0, Інтернет.

СОЗДАНИЕ ВИРТУАЛЬНОЙ УЧЕБНОЙ СРЕДЫ СРЕДСТВАМИ СОВРЕМЕННЫХ ИНТЕРНЕТ-СЕРВИСОВ

Телятник К.В., Сокол И.Н.

*Запорожский институт последипломного педагогического образования,
ул. 40 лет Советской Украины, 57-А, г.Запорожье, Украина*

dominic28@yandex.ua

Сегодня учебная среда изменяется в соответствии с требованиями социума. В эру информационно-коммуникационных технологий одной из современных потребностей является создание виртуальной учебной среды. В статье рассматриваются способы создания виртуальной учебной среды с помощью современных интернет-сервисов, в частности, предложен один из возможных вариантов реализации такой среды с использованием сервисов Веб 2.0. Изменение восприятия интернет-возможностей всеми группами социума вызвала соответствующее отношение к ним и в области образования. Многообразие сервисов Веб 2.0 дает возможность строить различные виртуальные учебные среды, учитывая специфику учебных заведений.

Ключевые слова: виртуальная учебная среда, сетевые сервисы Веб 2.0, Интернет.

CREATING A VIRTUAL LEARNING AMONG THE MEANS OF TODAY'S INTERNET SERVICE

K.Telyatnik, I.Sokol

*Zaporozhye Institute of Postgraduate Education,
str., 40 years of Soviet Ukraine, 57-A, Zaporozhye, Ukraine*

dominic28@yandex.ua

The introduction of education information and communication technologies contributes to the quality of education, as well as improving the organization of the educational institution and its management. Thanks to the means of communication are expanding opportunities for information and knowledge, new concepts and terms that characterize the kinds of learning systems: open learning, e-learning, Internet-learning, distributed learning, online learning, virtual learning, distance learning, 2.0, and others. Information and communication technologies now make it possible to use electronic versions of printed books, textbooks and manuals, or a new type of (multimedia tools that use a computer, a multimedia projector and sensor board) for the educational environment. In the era of information and communications technology one of the modern needs is to create a virtual learning environment. The learning environment is always changing in accordance with the requirements of society. Today it is important through the interaction of the participants of the educational process to teach new forms and methods of activity, that is to create a certain environment, which will take place and the presentation of information and support for all types of interaction between the subjects of study. Virtual learning environment is created and developed for effective communication of all participants in the educational process. This article describes how to create a virtual learning environment with the help of modern Internet services, in particular, offered one possible implementation of such an environment using Web 2.0 services. Web 2.0 as a means to understand and present their designs on the Internet, and as a set of forms of communication and social interaction in the digital space, caused by technological innovation. On the way from passive consumers to active recipient appeared interactive platforms and forums (Jan Schmidt). The authors provide examples illustrating ways to apply the products of social services to create a virtual learning environment of a new type.

Key words: virtual learning environment, network services Web 2.0, Internet.

Постановка проблем. Завдяки засобам комунікацій розширюються можливості отримання інформації та знань, виникають нові поняття та терміни, що характеризують різновиди систем навчання: відкрите навчання, електронне навчання, Internet-навчання, розподілене навчання, мережне навчання, віртуальне навчання, дистанційне навчання, навчання 2.0 та інші.

Інформаційно-комунікаційні технології зараз дозволяють не лише застосувати електронні варіанти друкованих підручників, або підручників і посібників нового типу (мультимедійні засоби, що використовують комп'ютер, мультимедійний проектор та сенсорні дошки) під час організації навчального середовища. Сьогодні важливо через взаємодію учасників навчального процесу навчати нових форм і методів діяльності, тобто, створювати певне середовище, у якому відбуватиметься і пред'явлення інформації, і підтримка усіх видів взаємодії суб'єктів навчання. На основі комп'ютерно-орієнтованого навчального середовища можна забезпечити недоступні раніше форми подання навчального матеріалу, способи діяльності суб'єктів навчання, засоби, за допомогою яких підтримують новий рівень спілкування і взаємодії між учасниками навчально-виховного процесу.

Педагогічні науки

Аналіз останніх досліджень та публікацій: Питання створення та застосування віртуального освітнього середовища для підтримки навчальної взаємодії зараз є актуальними та цікавими. Використання віртуального освітнього середовища в освітньому процесі розглядають у наукових своїх працях: О.П. Буйницька, О.О. Ліщук., В.Г. Терещук; Г. Яценко; використання ВОС в вищих навчальних закладах: Алі Фірас Такі Алі; використання ВОС для розвитку компетентностей: О.Л. Жук, Н.С. Руденко, Є.В. Макурова; можливість використання сучасних інтернет-сервісів розглядають: Г.В. Стеценко, С.В. Дяченко, Н. Діментієвська, О. Круподерова, Н.А. Хміль та ін.

Метою статті є висвітлення можливостей сучасних інтернет-сервісів щодо створення та ефективного функціонування віртуального навчального середовища та надання певних пропозицій щодо варіантів реалізації такого середовища.

Численні визначення поняття «навчальне середовище» [1-3] з певним акцентом на сучасний рівень інформаційно-комунікаційних технологій можна зрештою представити так [4]: **навчальне середовище – це штучно побудована система, структура і складові якої створюють необхідні умови для досягнення цілей навчально-виховного процесу.**

На схемі 1 представлені певні компоненти, які властиві віртуальному навчальному середовищу [5].



Схема 1. Складові віртуального навчального середовища

Зазвичай такі комплексні середовища навчання створюють на базі спеціально розроблених систем, які позиціонуються як системи дистанційного навчання: Moodle-середовища (наприклад, портал Упровадження елементів дистанційного навчання школярів у ЗНЗ м.Києва, <http://v-svit.kiev.ua/>) або освітні портали (наприклад, «Класна оцінка» від ХАІ, <http://klasnaocinka.com.ua/>). Ці потужні середовища надають багато можливостей для оптимізації навчального процесу, забезпечують високий рівень інтерактивності. Наприклад, навчальні курси, створені в середовищі порталу «Класна оцінка», дозволяють включати, крім традиційних тестів, інтерактивні лекції та інтерактивні вправи, підготовлені за допомогою інструментарію порталу. Але побудова навчального середовища на спеціальній базі потребує комплексного підходу: його організація починається на рівні навчального закладу, лише згодом викладачі та слухачі мають можливість долучитися до створюваної системи.

Якщо навчальний заклад не може скористатися наведеними можливостями для організації та ведення навчання, створити певне навчальне середовище дозволяють нескладні та доступні сервіси Інтернету, що нині можна об'єднати загальним визначенням «сервіси Веб 2.0». Звичайно, викладачу доведеться ознайомитись з «арсеналом засобів» Веб 2.0 та обрати серед великої кількості можливостей необхідні для організації навчання власне йому.

Якими ж є можливості сервісів Веб 2.0 щодо реалізації бажаних компонентів віртуального навчального середовища?

Сервіси для розміщення навчальних матеріалів.

Розміщення офісних документів можна здійснити за допомогою численних сервісів: GoogleDocs, DocMe, Scribd, Calameo, Vox та ін. Більшість з них дозволяє розміщення основних типів документів: DOC, DOCX, XLS, XLSX, PPT, PPS, PPTX, PDF, PS, ODT, ODS, SXW, SXI, SXW, TXT та ін. Часто існує додаткова можливість імпорту документів GoogleDocs.

Щодня інтернет-простір збагачується новими подібними сервісами. Zoho Docs (<https://www.zoho.com/docs/>) дає можливість колективно працювати з документами, імпортувати та експортувати їх. Також сервіс надає можливість працювати з готовими шаблонами. За допомогою TitanPad (<http://titanpad.com/>) можна швидко обговорювати та редагувати документи, це веб-блокнот, за допомогою якого кожен учасник може робити свої помітки.

Цікавий та корисний опис сервісів для онлайнного збереження документів представлений у Д. Білозерова «10+ сервисов для онлайнного хранения документов» [6]. Але, більша частина таких сервісів не відтворює в презентаціях ефекти анімації, подаючи слайди як статичні об'єкти. Якщо відтворення анімації та звуку є критичними, варто звернути увагу на сервіси SlideShare (<http://www.slideshare.net/>) і SlideBoom (<http://www.slideboom.com/>), чи не єдиний з сервісів, до якого можна завантажити презентацію з керованим показом та прихованими слайдами; зберігає також перехід за посиланнями). Частково анімаційні ефекти присутні в Google Presentations (складова GoogleDocs). Цікавого ефекту можна досягти, використовуючи сервіс Prezi (<http://prezi.com/>). Незвична зміна слайдів з ефектом наближення / віддалення, коли глядач побіжно бачить маршрут показу, можливість додавати фото, відео та аудіо файли, побудова нелінійної структури презентації, повернення до певних слайдів стільки разів, скільки потрібно, – Prezi дозволить по-різному розставити акценти в навчальному матеріалі (див.рис.1).



Рис.1 Приклад презентації, створеної в сервісі Prezi

Сервіси Веб 2.0 для роботи з мультимедійними ресурсами (фото, аудіо, відео) дозволяють створювати медійні колекції предметних ресурсів. На найбільшому зараз відеосервісі YouTube (<http://www.youtube.com>) зібрано тисячі навчальних відеоресурсів: анімаційні фільми, записи майстер-класів та уроків, наукові та науково-популярні фільми та відеоролики тощо. Тут також можна розмістити власні відео, створювати канали, вступати в спільноти та ін. Схожим є сервіс Vimeo (<https://vimeo.com>) з англійським інтерфейсом та можливостями знаходити та запрошувати друзів, брати участь в обговореннях. Користування цим сервісом не залежить від наявності Google-акаунта і може бути зв'язане з обліковими

записами популярних мережевих спільнот: Facebook, Twitter, Google+. Організувати роботу з ілюстративним матеріалом допомагає один з сервісів Google – PicasaWeb: створення фотоальбомів, організація та вбудовування слайдшоу до сайтів та блогів, систематизація картинок і зображень. На жаль, сервіси Google зараз не пропонують вбудовування до веб-сторінок аудіоінформації, отже з цією метою можна підібрати дещо інше, наприклад, Vox (<https://www.vox.com/>) з підтримкою входу через Google акаунт або Prostopleer (<http://pleer.com/>) – російськомовний ресурс, який можна пов'язати з акаунтом Twitter та популярною російськомовною соціальною мережею ВКонтакте (<http://vk.com/>), що має велику мультимедійну потужність. Перелік сервісів для вільного розміщення матеріалу в Мережі є майже невичерпним; кожен викладач згодом знаходить сервіси, які надають йому найбільших переваг в організації навчального процесу, мають меншу складність користування. Щодня з'являються нові можливості та нові ресурси.

Сервіси, які дозволяють створити збірники навчальних матеріалів.

Після розміщення в Мережі матеріалів викладач має надати керований доступ до них учасникам навчального процесу. Wix, WordPress, Blogger, сайти Google дозволяють здійснити публікацію навчального матеріалу у вигляді мультимедійного електронного онлайн-видання.

Блог – освітнє середовище вчителя, яке можна організувати, враховуючи власні уподобання [7, с.47]; термін введений у 1997 р. Джоном Баргером. Блогер може управляти своїми записами: робити їх відкритими для всіх, надавати доступ тільки друзям, писати приватно, видаляти, змінювати тощо. Відвідувачі можуть коментувати записи блогу, але не можуть редагувати, створювати або видаляти їх. Розрізняють авторський блог, блог навчального закладу, методичного об'єднання, предметний блог, блог класного керівника, блог класу, блог бібліотекаря, блог навчального проекту, а також блог шкільної газети, блог портфоліо вчителя тощо. Блог надає чудову можливість упорядкування та подання навчальних матеріалів, отже можна вже казати і про блог-записник, блог-конспект, блог курсу тощо (див.рис.2). На сьогодні день потужними платформами для створення блогів є WordPress та Blogger.



Рис.2 Приклад блогу співробітника ЗОШПО Корицької Г.Р.

Сайти (Wix, Google-сайти, Ucos) мають ґрунтовні освітні можливості. Процес створення за допомогою спеціалізованих сервісів професійних навчальних сайтів не вимагає від учителя суттєвих знань з програмування чи веб-дизайну. До сайтів, як і до блогів, можна вбудовувати відео, розміщувати презентації та фотоальбоми, додавати гаджети, створювати слайдшоу. Адміністратор сайту (блогу) може запрошувати інших до спільної роботи.

Цінною є можливість створювати збірники навчальних матеріалів у вигляді ментальних карт засобами відповідних сервісів. Ментальні карти (карти знань, карти розуму, карти пам'яті, інтелект-карти тощо) – схеми, які наочно представляють різні ідеї, завдання, тези, пов'язані один з одним і об'єднані якоюсь спільною ідеєю. Вважається, що подібний метод візуалізації інформації вперше застосував філософ Порфирій Тірський ще в III ст. нашої ери,

намагаючись розібратися в концепціях Арістотеля. Термін «карта знань» або «інтелектуальна карта», був запропонований Тоні Б'юзеном, який багато зробив для просування технології використання таких карт в освіті і управлінні, а також спростив способи їх створення. Б'юзен також запропонував радіальні карти знань, тобто карти, що будуються навколо якоїсь центральної думки або проблеми (див.рис 3). Одним з найкращих прикладів онлайн-сервісів для створення ментальних карт є MindMeister (<https://www.mindmeister.com>). Засобами сервісу можна подавати візуально-логічну структуру навчальних проєктів, колективно будувати майд-карти, проводити мозговий штурм в класі тощо. Можна додавати до карт текстові замітки, посилання, графічні зображення та інші види документів.

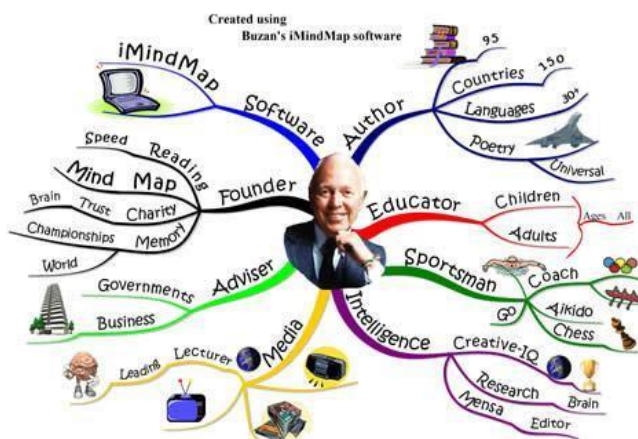


Рис.3 Приклад простої ментальної карти

Сервіси для організації взаємодії учасників навчального процесу

Попри негативне враження від соціальних мереж у частини дорослої аудиторії ці сервіси за умови розумного використання можуть надати численні можливості щодо організації взаємодії учасників навчального процесу. За статистикою, найбільший відсоток підлітків використовують соціальну мережу ВКонтакте для спілкування з однолітками. Це можна використати в освітньому процесі: спільнота класу надасть можливість створювати відео та фотоколекції подій, спілкуватися з дітьми та батьками (див.рис.4). А в спільноті навчального проєкту можна розміщувати документи, цікаві Інтернет-посилання, проводити міні-опитування. До того ж ВКонтакте – потужна медійна база. У зарубіжному інтернет-просторі, а зараз поступово і у вітчизняному теж, великою популярністю користується соціальна мережа Facebook: майже всі серйозні проєкти мають Facebook-представництва.

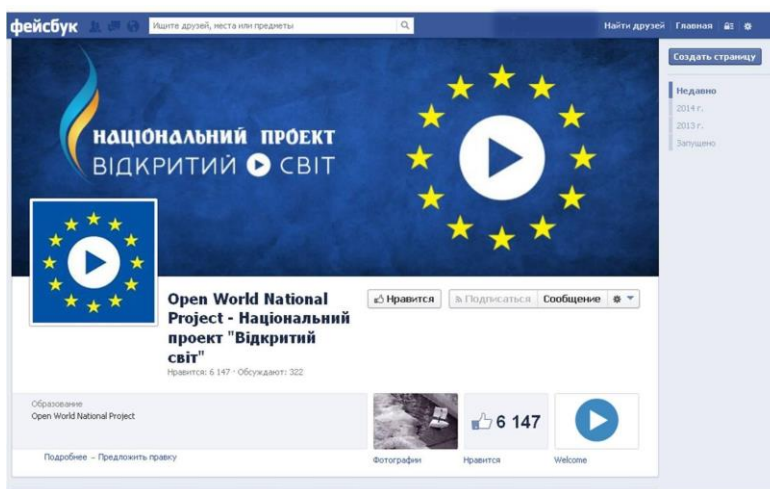


Рис.4 Приклад представництва Національного проєкту «Відкритий світ» у соціальній мережі Facebook

Для створення індивідуальної або колективної віртуальної газети чи плакату можна використати відповідні сервіси:

- WikiWall (<http://wikiwall.ru/>) не потребує реєстрації, має простий інтерфейс; для колективної роботи дітям надається URL-адреса створеної газети;
- Casoo (<https://casoo.com>) дозволяє створювати онлайн плакати, діаграми та схеми; доступ можливий через аккаунти Google, Twitter, Facebook;
- Glogster (<http://www.glogster.com/>) – англomовний сервіс для створення мультимедійного постеру/плакату з зображеннями, відео, посиланнями, звуковими файлами тощо; публікуються лише на двох сайтах: Glogster (для особистого користування) та Glogster EDU (для навчальної мети).

Для організації колективної творчої роботи вчитель може використати сервіси збереження закладок. Створення особистих та колективних колекцій посилань можливе за допомогою будь-якого комп'ютера з доступом до Інтернету, в школі або вдома (наприклад, як творче домашнє завдання). Пошук посилань можливий всередині масиву закладок, які створили всі користувачі. Зараз існує багато таких сервісів:

- БобрДобр (<http://www.bobrdobr.ru>) дає можливість зберігати і систематизувати закладки, ділитися і обмінюватися ними, створювати співтовариства, збирати посилання разом з іншими учасниками.
- Symbaloo (<http://www.symbaloo.com/>) дозволяє створювати вебмікси – візуально привабливі панелі з закладками, додавати до свого профілю панелі вебміксів з загальної колекції, розміщувати їх на блогах та сайтах.
- Memori (<http://memori.qip.ru/>) підтримує імпорт з трьох популярних браузерів Microsoft Internet Explorer, Mozilla Firefox, Opera.

Як підсумок, можна запропонувати один зі способів побудови віртуального навчального простору за допомогою сучасних інтернет-сервісів, який представлений на схемі 2.



Схема 2. Один з способів побудови віртуального навчального простору за допомогою сучасних інтернет-сервісів

Висновки: Поява сервісів Веб 2.0 змінила стереотип спільноти щодо використання глобальної мережі Інтернет. Відбувся перехід від “єгоцентричного” споживання мережі до створення “колективних” продуктів. Інтернет перестав бути лише середовищем для передавання інформації. Сучасній людині, щоб бути успішною в інформаційному суспільстві, необхідно вміти вільно діяти у віртуальному просторі.

Зміна сприйняття інтернет-можливостей усіма групами суспільства, звичайно, викликала відповідне ставлення до них і в галузі освіти. Різноманіття сервісів Веб 2.0 дає можливість будувати різні віртуальні навчальні середовища, враховуючи специфіку навчальних закладів. Цьому напряму роботи відведено належну роль у Програмі розвитку освіти Запорізької області на 2013-2017 роки щодо подальшої розбудови єдиного інформаційного освітнього простору регіону.

ЛІТЕРАТУРА

1. Рибалко Л.М. Сучасні підходи до визначення поняття «навчальне середовище» [Електронний ресурс] / Л.М. Рибалко. – Режим доступу : http://archive.nbuv.gov.ua/portal/soc_gum/Postmetodyka/2010_5/rubalko.pdf
2. Лапінський В.В. Навчальне середовище нового покоління та його складові [Електронний ресурс] / В.В. Лапінський. – Режим доступу : http://www.ii.npu.edu.ua/files/Zbirnik_KOSN/13/05.pdf
3. Омеляненко Г.А. Інформаційно-навчальне середовище: дидактичний аспект [Електронний ресурс] / Г.А. Омеляненко. – Режим доступу : <http://intkonf.org/omelyanenko-ga-informatsiyno-navchalne-seredovische-didaktichniy-aspekt/>
4. Биков В.Ю. Навчальне середовище сучасних педагогічних систем [Електронний ресурс] / В. Ю. Биков. – Режим доступу : http://virtkafedra.ucoz.ua/el_gurnal/pages/vyp1/Bykov.pdf
5. Шишкіна М.П. Тенденції розвитку та використання інформаційних технологій у контексті формування освітнього середовища [Електронний ресурс] / М.П. Шишкіна. – Режим доступу : <http://www.ime.edu-ua.net/em1/content/04smpfee.html>
6. Білозеров Д. 10+ сервісів для онлайнного хранения документів [Електронний ресурс] / Д. Білозеров. – Режим доступу : http://saither.ucoz.ru/news/10_servisov_dlja_onlajnovogo_khraneniya_dokumentov/2011-02-15-45
7. Саражинська Н. Організація навчально-виховного процесу з використанням блогів / Н. Саражинська // Інформатика та інформаційні технології в навчальних закладах – К. : Видавництво «Світоч», 2012. - № 2. - С. 42-48.
8. Сокол І. М. Можливості сучасних інтернет-сервісів щодо створення віртуального навчального середовища / К.В. Телятник, І.М. Сокол // Інформатика та інформаційні технології в освіті. – 2014. – №1. – С. 30–36.

REFERENCE

1. Ribalko L.M. Suchasni pidhodi do viznachennja ponjattja «navchal'ne seredovishhe» [Elektronnij resurs] / L.M. Ribalko. – Rezhim dostupu: http://archive.nbuv.gov.ua/portal/soc_gum/Postmetodyka/2010_5/rubalko.pdf
2. Lapins'kij V.V. Navchal'ne seredovishhe novogo pokolinnja ta jogo skladovi [Elektronnij resurs] / V.V. Lapins'kij. Rezhim dostupu: http://www.ii.npu.edu.ua/files/Zbirnik_KOSN/13/05.pdf
3. Omel'janenko G.A. Informacijno-navchal'ne seredovishhe: didaktichnij aspekt [Elektronnij resurs] / G.A. Omel'janenko. – Rezhim dostupu: <http://intkonf.org/omelyanenko-ga-informatsiyno-navchalne-seredovische-didaktichniy-aspekt/>
4. Bikov V.Ju. Navchal'ne seredovishhe suchasnih pedagogichnih sistem [Elektronnij resurs] / V.Ju. Bikov. - Rezhim dostupu: http://virtkafedra.ucoz.ua/el_gurnal/pages/vyp1/Bykov.pdf
5. Shishkina M.P. Tendencii rozvitku ta vikoristannja informacijnih tehnologij v konteksti formuvannja osvitn'ogo seredovishha [Elektronnij resurs] / M.P. Shishkina. – Rezhim dostupu: <http://www.ime.edu-ua.net/em1/content/04smpfee.html>
6. Bilozarov D. 10+ servisov dlja onlajnovogo hraneniya dokumentov [Elektronnij resurs] / D. Bilozarov. Rezhim dostupu: http://saither.ucoz.ru/news/10_servisov_dlja_onlajnovogo_khraneniya_dokumentov/2011-02-15-45
7. Sarazhins'ka N. Organizacija navchal'no-vihovnogo procesu z vikoristannjam blogiv. Informatika ta informacijni tehnologii v navchal'nih zakladah – K.: Vidavnictvo «Svitoch», 2012, - № 2. - P. 42-48.
8. Sokol I. M., Teljatnik K.V. Mozhlivosti suchasnih internet-servisiv shhodo stvorennja virtual'nogo navchal'nogo seredovishha / K.V. Teljatnik, I.M. Sokol // Informatika ta informacijni tehnologii v osviti. – 2014. – №1. – P. 30–36.

УДК.....

ВИМОГИ ДО ОФОРМЛЕННЯ СТАТЕЙ У «ВІСНИК ЗАПОРІЗЬКОГО НАЦІОНАЛЬНОГО УНІВЕРСИТЕТУ» ЗА ФАХОМ «ПЕДАГОГІЧНІ НАУКИ»

До друку приймаються статті українською, російською та англійською мовами, обсягом не більше 10 сторінок, що відповідають тематиці серії видання й містять нові наукові результати, не опубліковані раніше. За структурою стаття має відповідати вимогам, затвердженим Постановою президії ВАК України від 15.01.2003 р. № 7-05/1 «Про підвищення вимог до фахових видань, внесених до переліків ВАК України» і містити такі елементи:

- **Постановка проблеми** у загальному вигляді та її зв'язок із важливими науковими чи практичними завданнями.
- **Аналіз останніх досліджень і публікацій**, в яких започатковано розв'язання цієї проблеми й на які спирається автор.
- **Виділення невирішених раніше частин загальної проблеми**, котрим присвячується стаття.
- **Формулювання цілей статті** (постановка завдання).
- **Виклад основного матеріалу дослідження** з повним обґрунтуванням отриманих наукових результатів.
- **Висновки з дослідження та перспективи** подальших розвідок у цьому напрямі.

1. МАКЕТ СТОРІНКИ

Для оригінал-макета використовується формат А4 з полями з усіх боків – 2 см. Порядок абзацу виділяється відступом 1,25. Міжрядковий інтервал для основного тексту полуторний, для анотацій - одинарний; шрифт набору – Times New Roman. У разі необхідності для шрифтових виділень, у таблицях і рисунках дозволяється застосовувати шрифт Courier New. Для стилістичного виділення фрагментів тексту вживаються опції: курсив, напівжирний, напівжирний курсив зі збереженням гарнітури, розміру шрифту та інтервалу абзацу. Для виділення окремих елементів статті застосовуються такі гарнітури, розміри шрифтів та опції:

- для УДК: Times New Roman - 14 пт, усі літери прописні;
- для заголовків статті: Times New Roman - 14 пт, напівжирний, усі літери прописні;
- для підзаголовків: Times New Roman - 12 пт, напівжирний, усі літери прописні;
- для прізвищ, ініціалів авторів, адреси електронної пошти: Times New Roman - 12 пт, усі строчні;
- для назв і адрес організацій: Times New Roman - 12 пт, курсив, усі строчні;
- для анотацій, виносок, посилань, підписів до рисунків та надписів над таблицями: Times New Roman - 10 пт;
- для ключових слів: Times New Roman - 10 пт, курсив;
- для основного тексту та літератури (references): Times New Roman - 14 пт, як у реченні.

2. ТИПОГРАФСЬКІ ПОГОДЖЕННЯ ТА СТИЛІ

УДК вказується в першому рядку сторінки і вирівнюється за лівим краєм. Заголовок статті набирається в наступному за УДК рядку і вирівнюється по центру. У третьому рядку з вирівнюванням по центру зазначаються прізвища, ініціали авторів. У наступному рядку розміщується інформація про назву та адресу організації, де працює (навчається) автор, яка також вирівнюється по центру. Четвертий рядок містить адресу електронної пошти авторів, розміщену по центру.

Далі розташовується анотація (3-5 речень) і ключові слова мовою оригіналу та анотація українською або російською мовами (залежно від мови оригіналу). З наступного абзацу послідовно набираються і вирівнюються по центру заголовки статті англійською мовою, транслітеровані прізвища, ініціали авторів, назви і адреси організацій, які повинні бути подані англійською мовою, із зазначенням міста і країни, без назви вулиці, яка подається

транслітерацією. З наступного рядка розміщується розширена (обсягом від 1,6 до 3,5 тис. знаків) анотація із ключовими словами англійською мовою. Після анотацій з абзацу викладається основний текст статті.

Заголовки наукових статей повинні бути інформативними та містити тільки загальноприйняті скорочення. У перекладі заголовків статей англійською мовою не повинно бути жодних транслітерацій, окрім неперекладних назв власних імен, приладів та інших об'єктів, що мають власні назви; також не використовується неперекладний сленг. Це стосується також анотацій і ключових слів.

Початок абзацу основного тексту виділяється збільшеним інтервалом між абзацами, відступом й не виділяється пустим рядком.

Ілюстрації мають бути оригінальними рисунками або фотографіями. Фотографії скануються у 256 градаціях сірого. Ілюстрації розміщуються у відповідних місцях тексту статті (по можливості вгорі сторінки) і повинні бути підписані та послідовно пронумеровані арабськими цифрами: Рис.1, Рис. 2. Номер рисунка та підпис розміщуються безпосередньо під рисунком. Кожен рисунок та підписи до нього включаються до тексту публікації. Створення графічних об'єктів може здійснюватися будь-яким графічним редактором у форматі ВМР файлів. Виконання рисунків засобами Microsoft Word здійснюється через використання команд панелі «Рисование». Підписи здійснюються командою «Надпись». Усі графічні компоненти рисунка і підписи об'єднуються командою «Группировать» (меню «Действия» на панелі «Рисование») і подаються у вигляді одного графічного об'єкта, прив'язаного до тексту з обтіканням «В тексте». Ілюстрації готують та масштабують так, щоб розміри букв тексту на ілюстраціях не перевищували розмір літер основного тексту статті більше, ніж на 50 %.

Таблиці розміщуються у відповідних місцях тексту статті (по можливості вгорі сторінки) і повинні містити назву та бути послідовно пронумерованими арабськими цифрами: Таблиця 1, Таблиця 2. Номер та назва таблиці розміщують над таблицями.

Посилання на літературні джерела послідовно нумеруються арабськими цифрами в порядку появи в тексті статті і зазначаються у квадратних дужках, де вказуються порядковий номер джерела та через кому конкретна сторінка [8, с.16]. Перелік літературних джерел мовою оригіналу подається в порядку їх нумерації після основного тексту статті з підзаголовком «ЛІТЕРАТУРА», який вирівнюється по центру. Список літератури оформлюється відповідно до ДСТУ ГОСТ 7.1:2006 «Система стандартів з інформації, бібліотечної та видавничої справи. Бібліографічний запис. Бібліографічний опис. Загальні вимоги та правила складання».

З наступного абзацу подається перелік літературних джерел латиницею з підзаголовком «REFERENCES», який вирівнюється по центру. Методичні рекомендації щодо оформлення пристатейної бібліографії латиницею подані у Додатку 9, таблиця транслітерації російського алфавіту – у Додатку 10, а українського, відповідно до Постанови Кабінету Міністрів України від 27.01.2010 р. № 55 «Про впорядкування транслітерації українського алфавіту латиницею».

3. СТИЛІСТИЧНІ ПОГОДЖЕННЯ

- Не дозволяється підкреслювання в заголовках, підписах і надписах.
- Слід дотримуватися правила про мінімальні зміни в шрифтовому та стильовому оформленні сторінки для того, щоб максимально уникнути різноманітності макета і зберегти єдиний стиль журналу.
- Не допускається часте використання виносок (виноска повинна розглядатися як виняток і вживатися тільки у випадку дійсної необхідності).

4. ДЛЯ ОПУБЛІКУВАННЯ СТАТТІ АВТОРУ НЕОБХІДНО ПОДАТИ ДО РЕДАКЦІЙНО-ВИДАВНИЧОГО ВІДДІЛУ:

1. Роздрукований текст статті з анотацією та ключовими словами.
2. Відомості про авторів.

3. Зовнішню рецензію.
4. Витяг з протоколу засідання кафедри чи факультету.
5. Диск (CD) із текстом статті, анотаціями, ключовими словами та відомостями про авторів.

На етикетці диску слід обов'язково вказувати прізвище, ініціали автора, імена файлів.

На диску повинно бути **два файли**:

- **перший** – із текстом статті й анотацій із ключовими словами (файл назвати прізвищем першого автора статті в англійській літерації),
- **другий** – із відомостями про авторів (прізвище, ім'я, по батькові; посада; науковий ступінь; учене звання; місце роботи чи навчання; адреса електронної пошти; дом. адреса; номери контактних телефонів).

Адреса редакції:

Україна, 69600, м. Запоріжжя, МСП–41, вул. Жуковського, 66
Запорізький національний університет
редакції «Вісника Запорізького національного університету»
серія «Педагогічні науки»

Довідки за телефонами:

(0612) 62–71–61 – відповідальний секретар (Кандиба Марія Олегівна)

(0612) 289–12–26 – редакційно-видавничий відділ (IV корпус, кімн. 323)

Адреса електронної пошти: visnik.znu@mail.ru

За достовірність фактів, цитат, імен та змісту статей відповідають автори. Редакційна колегія не завжди поділяє погляди авторів робіт.

Редакційна колегія зберігає за собою право на редагування статей.

Статті підлягають рецензуванню і не повертаються.

Статті, подані з порушенням перелічених вимог, редакційна колегія не розглядає.

Збірник наукових праць

Вісник Запорізького національного університету
Педагогічні науки

№ 1 (24), 2015

Технічний редактор *Л.А. Безугла*

Верстка, дизайн–проробка, оригінал–макет і друк виконані
у редакційно-видавничому відділі
Запорізького національного університету
тел. (061) 228-75-47

Підписано до друку 26.11.15 Формат 60 × 90/8.

Папір Data Copy. Гарнітура “Таймс”.

Умовн.–друк. арк. 24,3

Замовлення № 182 Наклад 100 прим.

Запорізький національний університет
69600, м. Запоріжжя, МСП–41
вул. Жуковського, 66

Свідоцтво про внесення суб’єкта видавничої справи
до Державного реєстру видавців, виготівників
і розповсюджувачів видавничої продукції
ДК № 2952 від 30.08.2007 р.