

МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
Центральноукраїнський державний педагогічний університет
імені Володимира Винниченка

MINISTRY OF EDUCATION AND SCIENCE OF UKRAINE
Centralukrainian Volodymyr Vynnychenko State Pedagogical University

НАУКОВІ ЗАПИСКИ ACADEMIC NOTES

Серія:
Педагогічні науки

Series:
Pedagogical Sciences

Випуск 161 (2018)
Edition 161 (2018)

Кропивницький – 2018
Kropyvnytskyi – 2018

УДК 378
ББК 81.2(3)
Н 34

Наукові записки / Ред. кол.: В. Ф. Черкасов, В. В. Радул, Н. С. Савченко та ін. – Випуск 161 –
Серія: Педагогічні науки. – Кропивницький: РВВ ЦДПУ ім. В. Винниченка, 2018. – 274 с.

ISBN 978–7406–57–8
ISSN 2415–7988 (Print)
ISSN 2521–1919 (Online)
ICV 2016 = 54.23

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

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

Збірник зареєстровано в міжнародних наукометричних базах **Copernicus** і **Google Scholar**.

Редколегія:

Науковий редактор:

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

Заступник наукового редактора:

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

Відповідальний секретар:

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

Редакційна колегія:

Абу Хусейн Д. – доктор філософії, заступник президента відділення післядипломної освіти, Аль-Касемі коледж, Бака Аль Гарбія, Ізраїль

Анісімов М. В. – доктор педагогічних наук, професор ЦДПУ ім. В. Винниченка

Гоктас О. – доктор філософії, професор технологічного факультету, Мула Сіткі Кочман Університет, м. Мула, Туреччина

Зія Ерділ Ю. – доктор філософії, професор, віце президент, Мула Сіткі Кочман Університет, м. Мула, Туреччина

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Сметанова Є. – доктор філософії, професор університету святих Кирила та Мефодія, м. Трнава, Словаччина

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

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

Друкується за рішенням вченої ради Центральноукраїнського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка (протокол № 6 від 29.01.2018 року)

Статті подано в авторській редакції

© Центральноукраїнський державний педагогічний університет імені Володимира Винниченка, 2018

UDK 378
BBK 81.2(3)
A 34

Academic notes / Ed. board: V. F. Cherkasov, V. V. Radul, N. S. Savchenko, etc. – Edition 161. Series: Pedagogical Sciences. – Kropyvnytskyi: EPC of Centralukrainian Volodymyr Vynnychenko State Pedagogical University, 2018. – 274 p.

ISBN 978–7406–57–8
ISSN 2415–7988 (Print)
ISSN 2521–1919 (Online)
ICV 2016 = 54.23

Reviewers: **Marushkevich A. A.**, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor;
Khomych L. O., Doctor of Pedagogical Sciences, Professor.

«Academic Notes. Series: Pedagogical Sciences» is included into the List of Scientific Professional Publications of Ukraine, which can publish the results of dissertations for obtaining scientific degrees of Doctor and Candidate of Sciences. Order of the Ministry of Education and Science of Ukraine № 241 of 09/03/2016.

The collection is registered in the international catalogues of periodicals and database **Copernicus** and **Google Scholar**.

Editorial Board:

Academic editor:

Cherkasov V. F. – Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Centralukrainian Volodymyr Vynnychenko State Pedagogical University

Assistant of Academic editor:

Savchenko N. S. – Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Centralukrainian Volodymyr Vynnychenko State Pedagogical University

Executive Secretary:

Grozan S. V. – Candidate of Pedagogical Sciences, Senior Lecturer of Centralukrainian Volodymyr Vynnychenko State Pedagogical University

Editorial Board:

Abu Hussain J. – Deputy President of Graduate Studies, Al-Qasemi College, Baka Al Garbiah, Israel

Anisimov M. V. – Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Centralukrainian Volodymyr Vynnychenko State Pedagogical University

Crothers G. – Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Centralukrainian Volodymyr Vynnychenko State Pedagogical University

Goktas O. – Dean of Faculty of Technology, Mugla Sitki Kocman University, Turkey

Kalinichenko N. A. – Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Centralukrainian Volodymyr Vynnychenko State Pedagogical University

Klim-Klimashevska A. – Doctor of Pedagogical Sciences, Professor of Natural-humanitarian University of Siedlce, Republic of Poland

Kushnir V. A. – Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Centralukrainian Volodymyr Vynnychenko State Pedagogical University

Radul O. S. – Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Centralukrainian Volodymyr Vynnychenko State Pedagogical University

Radul V. V. – Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Centralukrainian Volodymyr Vynnychenko State Pedagogical University

Rangelova E. – Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, President of the International Association of professors of Slavonic countries, the Republic of Bulgaria

Rastrygina A. M. – Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Centralukrainian Volodymyr Vynnychenko State Pedagogical University

Sadovyi M. I. – Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Centralukrainian Volodymyr Vynnychenko State Pedagogical University

Shandruk S. I. – Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Centralukrainian Volodymyr Vynnychenko State Pedagogical University

Smetanova E. – PhD, Head of Department of British and American Studies, Faculty of Arts, University of Saints Cyril and Methodius, Trnava, Slovakia

Tkachenko O. M. – Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Centralukrainian Volodymyr Vynnychenko State Pedagogical University

Ziya Erdil Y. – Vice President, Mugla Sitki Kocman University, Turkey

*Published by the resolution of the Academic Council of the Centralukrainian
Volodymyr Vynnychenko State Pedagogical University
(Protocol № 6 of 29.01.2018)*

The articles are presented in the author's editing
© Centralukrainian Volodymyr Vynnychenko State Pedagogical University, 2018

ЗМІСТ

ТУЛЕБІЄВ Абдуали Тулегенович, АКБАЄВА Шолпан Абильгазиевна ПЕРЕДНЯ АЗИЯ АБО МИСТЕЦТВО ДВОРІЧЧЯ.....	10
АНІСІМОВ Микола Вікторович ОСОБЛИВОСТІ ВИКЛАДАННЯ «СТАНДАРТИЗАЦІЇ І МЕТРОЛОГІЇ» У ПЕДАГОГІЧНИХ УНІВЕРСИТЕТАХ.....	16
БИРКА Маріан Філаретович ТЕХНОЛОГІЯ РОЗРОБКИ КОМПЕТЕНТІСНИХ ЗАВДАНЬ З ПРИРОДНИЧО-МАТЕМАТИЧНИХ ДИСЦИПЛІН.....	20
КУЧАЙ Олександр Володимирович ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ ЛІДЕРСТВА У ВИХОВАННІ ОСОБИСТОСТІ СТУДЕНТА.....	27
ЛУКАШОВА Ніна Іванівна ПЕДАГОГІЧНЕ ПРОЕКТУВАННЯ У ФОРМУВАННІ ГОТОВНОСТІ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ ХІМІЇ ДО РЕАЛІЗАЦІЇ НАУКОВО-ДОСЛІДНОГО КОМПОНЕНТА ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ.....	30
СІДОРОВ Вадим Ігоревич МЕТОД КУЛЬТУРНОГО АСИМІЛЯТОРА У СИСТЕМІ КРОСКУЛЬТУРНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ ГАЛУЗІ ТУРИЗМУ.....	35
СТРАТАН-АРТИШКОВА Тетяна Борисівна АВТОРСЬКА СПРОМОЖНІСТЬ ЯК ІННОВАЦІЙНИЙ РЕСУРС ПІДГОТОВКИ ФАХІВЦІВ МИСТЕЦЬКОГО СПРЯМУВАННЯ.....	39
ЧЕРКАСОВ Володимир Федорович ОРГАНІЗАЦІЙНО-ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ РОЗВИТКУ ХУДОЖНЬО-ЕСТЕТИЧНОГО СМАКУ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ ОБРАЗОТВОРЧОГО МИСТЕЦТВА.....	44
ШАНДРУК Світлана Іванівна РЕФОРМУВАННЯ СИСТЕМИ ПІДГОТОВКИ ВЧИТЕЛІВ ІНОЗЕМНИХ МОВ В УКРАЇНІ: СВІТОВИЙ ДОСВІД.....	49
АБРАМОВА Оксана Віталіївна, ВДОВЕНКО Вікторія Віталіївна ОЦІНЮВАННЯ НАВЧАЛЬНИХ ДОСЯГНЕНЬ УЧНІВ: ІСТОРИЧНИЙ АСПЕКТ.....	55
БІНИЦЬКА Катерина Миколаївна ОСОБЛИВОСТІ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВОЇ ОСВІТИ У РЕСПУБЛІЦІ ПОЛЬЩА.....	60
БЛАЖКО Олег Анатолійович ПІДГОТОВКА МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ ДО ВИКЛАДАННЯ СПЕЦІАЛЬНИХ КУРСІВ З ХІМІЇ У КЛАСАХ З ПОГЛИБЛЕНИМ ВИВЧЕННЯМ ПРЕДМЕТУ.....	66
БХІНДЕР Наталія Володимирівна ОРІЄНТИРИ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ ПРИКОРДОННИКІВ В РЕСПУБЛІЦІ ІНДІЯ: ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНИЙ АНАЛІЗ.....	70
ГОРБЕНКО Олена Борисівна ХУДОЖНЯ ІНТЕРПРЕТАЦІЯ ЯК ОСНОВА ТВОРЧО-ВИКОНАВСЬКОЇ ДІЯЛЬНОСТІ МАЙБУТНЬОГО ПЕДАГОГА-МУЗИКАНТА.....	76
ГРОМКО Тетяна Василівна САМОСТІЙНА РОБОТА З УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ (ЗА ПРОФЕСІЙНИМ СПРЯМУВАННЯМ) ДЛЯ СТУДЕНТІВ ІСТОРИЧНОГО ФАХУ.....	80
ГУЦАЛО Емілія Ун-Сунівна, МАТЪЯШ Ольга Іванівна СУЧАСНЕ КОМУНІКАТИВНЕ ЗНАННЯ У СИСТЕМІ СОЦІАЛЬНО-ГУМАНІТАРНИХ УНІВЕРСИТЕТСЬКИХ НАУК.....	87

ДОЛИННИЙ Юрій Олексійович СИСТЕМНИЙ ПІДХІД У ФОРМУВАННІ ГОТОВНОСТІ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ З ФІЗИЧНОГО ВИХОВАННЯ І СПОРТУ ДО РЕАБІЛІТАЦІЙНОЇ РОБОТИ З ДІТЬМИ З ОБМЕЖЕНИМИ ФІЗИЧНИМИ МОЖЛИВОСТЯМИ.....	93
ЗОРОЧКІНА Тетяна Сергіївна СУТНІСТЬ І ПРОВІДНІ ТЕНДЕНЦІЇ РОЗВИТКУ ВИЩОЇ ПЕДАГОГІЧНОЇ ОСВІТИ У ВЕЛИКІЙ БРИТАНІЇ У ХХ ст.....	98
КАПТАН Тетяна Анатоліївна ПРОБЛЕМИ ФОРМУВАННЯ НАВИЧОК ДІАЛОГІЧНОГО МОВЛЕННЯ УЧНІВ НА УРОКАХ НІМЕЦЬКОЇ МОВИ У СЕРЕДНІЙ ЗАГАЛЬНООСВІТНІЙ ШКОЛІ.....	105
КИСЛЕНКО Дмитро Петрович ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНЬОГО ФАХІВЦЯ З ОХОРОННОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ТА БЕЗПЕКИ ЗА ДОПОМОГУЮ ІНФОРМАЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ.....	108
КОРОБЕЙНІКОВА Тетяна Ігорівна ФОРМУВАННЯ АНГЛОМОВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ В ДІАЛОГІЧНОМУ МОВЛЕННІ МАЙБУТНІХ ПЕРЕКЛАДАЧІВ З ВИКОРИСТАННЯМ НАВЧАЛЬНОЇ КОМП'ЮТЕРНОЇ ПРОГРАМИ «WISE».....	111
КОНДРАШОВ Микола Миколайович МЕТОДОЛОГІЯ ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ ЯКОСТІ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ.....	116
ЛИСЕНКО Людмила Олександрівна ОСОБЛИВОСТІ УКЛАДАННЯ АНОТАЦІЙ АНГЛІЙСЬКОЮ МОВОЮ ДО СТАТЕЙ ГУМАНІТАРНОГО СПРЯМУВАННЯ.....	120
НАЙДЬОНОВА Галина Георгіївна, ФУРДУЙ Ярослава Олегівна ФОРМУВАННЯ ЕКОЛОГІЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ СТУДЕНТСЬКОЇ МОЛОДІ.....	124
ОКОЛЬНИЧА Тетяна Володимирівна ІСТОРИОГРАФІЯ ЕТНОГРАФІЧНИХ ДОСЛІДЖЕНЬ НАУКОВОГО ТОВАРИСТВА ІМЕНІ Т. Г. ШЕВЧЕНКА, ЯК ДжЕРЕЛА ДЛЯ ВИВЧЕННЯ ОСОБЛИВОСТЕЙ ВИХОВАННЯ ДІТЕЙ СХІДНИХ СЛОВ'ЯН.....	129
ОЛЕКСЕНКО Олена Олексіївна ПОЛІКУЛЬТУРНИЙ ПІДХІД ДО ВИКЛАДАННЯ ІНОЗЕМНИХ МОВ У ВИЩИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДАХ.....	133
ОЛІЙНИК Олег Миколайович, МАЛАХОВА Жанна Володимирівна КОРЕКЦІЙНО-КОМПЕНСАТОРНИЙ ВПЛИВ ЗАСОБІВ ФІЗИЧНОЇ КУЛЬТУРИ В ПРОЦЕСІ РЕАБІЛІТАЦІЇ ШКОЛЯРІВ З РОЗЛАДОМ МОВЛЕННЯ.....	136
ПОЛЯКОВА Ганна Анатоліївна СОЦІАЛЬНО-ПСИХОЛОГІЧНІ ДОСЛІДЖЕННЯ ОСВІТНЬОГО СЕРЕДОВИЩА ЗАКЛАДУ ВИЩОЇ ОСВІТИ В КОНТЕКСТІ ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ ЯКОСТІ.....	141
ПРИЙМАК Сергій Георгійович МОРФОФУНКЦІОНАЛЬНІ ОСОБЛИВОСТІ ОРГАНІЗМУ СТУДЕНТІВ, ЩО СПЕЦІАЛІЗУЮТЬСЯ У ВОЛЕЙБОЛІ В ЗАЛЕЖНОСТІ ВІД ІГРОВОГО АМПЛУА.....	148
СЕРГЄЄВА Оксана Володимирівна ПРОЦЕС ФОРМУВАННЯ ПЕРЕКЛАДАЦЬКОЇ КОМПЕТЕНЦІЇ МАЙБУТНІХ ПЕРЕКЛАДАЧІВ.....	156
СМІРНОВА Ліна Леонідівна ПЕРЕКЛАД ЯК ВАЖЛИВА СКЛАДОВА БІЛІНГВАЛЬНОЇ ОСВІТИ.....	159
ЧЕРЕДНІЧЕНКО Наталя Юріївна ПРОФЕСІЙНА КОМПЕТЕНЦІЯ ВЧИТЕЛІВ ПРОФІЛЬНИХ КЛАСІВ КРАЇН БОЛОНСЬКОГО ПРОЦЕСУ.....	163

ЧИЧУК Антоніна Петрівна ПОРІВНЯЛЬНИЙ АНАЛІЗ СТАНУ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ В УНІВЕРСИТЕТАХ ВЕЛИКОЇ БРИТАНІЇ ТА УКРАЇНИ (НА ПРИКЛАДІ НАВЧАЛЬНИХ ПЛАНІВ І ПРОГРАМ НАПРЯМУ ПІДГОТОВКИ «ПОЧАТКОВА ОСВІТА»)	167
ГУРАЛЬНИК Наталія Павлівна ПОЛЬСЬКО-УКРАЇНСЬКИЙ ІСТОРИЧНИЙ КОНТЕКСТ МУЗИЧНОЇ ОСВІТИ	171
БУР'ЯНОВАТИЙ Олександр Миколайович, КОВАЛЬОВА Юлія Анатоліївна ФОРМУВАННЯ РУХОВИХ ЯКОСТЕЙ У СТУДЕНТІВ І КУРСУ НЕСПЕЦІАЛЬНИХ ФАКУЛЬТЕТІВ, ЩО ЗАЙМАЮТЬСЯ У ВІДДІЛЕННІ ВІЙСЬКОВО-СПОРТИВНОГО БАГАТОБОРСТВА У ГРУПІ ПОЧАТКОВОЇ ПІДГОТОВКИ	175
ГРИВКОВА Олена Яківна ОСОБЛИВОСТІ ОРГАНІЗАЦІЇ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ ВЧИТЕЛІВ МАТЕМАТИКИ НА ЗАСАДАХ ГЕНДЕРНО-ОРІЄНТОВАНОГО ПІДХОДУ У НІМЕЧЧИНІ	179
КЛИМЧУК Ангеліна Миколаївна ПЕДАГОГІЧНА ТЕХНОЛОГІЯ ЯК НАУКА ПРО МАЙСТЕРНІСТЬ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ВПРОВАДЖУВАТИ СУЧАСНІ МЕТОДИ НАВЧАННЯ ІНОЗЕМНИХ МОВ	184
РУДНІК Юлія Вікторівна МОДЕЛЬ ПІДГОТОВКИ ВЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ ДО ЗАСТОСУВАННЯ ІННОВАЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ НАВЧАННЯ ІНОЗЕМНИХ МОВ: ТЕХНОЛОГІЗАЦІЯ ПРОЦЕСУ	188
БУРЧАК Ігор Святославович СПЕЦИФІКА ДІЯЛЬНОСТІ КЕРІВНИКІВ ДИТЯЧИХ КОЛЕКТИВІВ СПОРТИВНО-БАЛЬНОГО ТАНЦЮ	194
ДРОЗД Вікторія Миколаївна ВІДЕО УРОК ТА ПРОГРАМИ ДЛЯ ЙОГО СТВОРЕННЯ ПРИ ПІДГОТОВЦІ МАЙБУТНІХ КРАВЦІВ У ПРОФЕСІЙНИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДАХ	198
КОНЯШИНА Ірина Борисівна ПРОФЕСІЙНА КОМПЕТЕНТНІСТЬ ЯК ФАКТОР ФОРМУВАННЯ КОНКУРЕНТНОСПРОМОЖНОСТІ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ ФАРМАЦЕВТІВ	205
КРАСНОЖОН Валентина Олександрівна АКТУАЛЬНІ МЕТОДИ І ЗАСОБИ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ДИСПЕТЧЕРІВ ОБСЛУГОВУВАННЯ ПОВІТРЯНОГО РУХУ У США	210
КРИВОХИЖА Ірина Валентинівна ПІДГОТОВКА МАЙБУТНІХ ПЕДАГОГІВ-МУЗИКАНТІВ У СУЧАСНІЙ ПОЛЬЩІ	214
МОРГАЙ Лілія Анатоліївна ОРГАНІЗАЦІЙНО-ПЕДАГОГІЧНА ДІЯЛЬНІСТЬ НИКИФОРА ЯКОВИЧ ГРИГОРІВА В ЕМІГРАЦІЇ (1920–1953 рр.)	217
ТВЕРДОХЛІБ Сергій Сергійович ЦІНІСНО-МОТИВАЦІЙНИЙ КОМПОНЕНТ У КОНТЕКСТІ ФОРМУВАННЯ І ІНТЕРПРЕТАЦІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ХОРЕОГРАФІЇ	223
ХАЧАТРЯН Єва Левонівна РЕЗУЛЬТАТИ ПІЛОТНОГО ЕКСПЕРИМЕНТУ ЩОДО ФОРМУВАННЯ МІЖКУЛЬТУРНОЇ ДИСКУРСИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ З ЕКОНОМІКИ	228
ШЕРЕМЕТ Павло Миколайович МОДЕЛЬ РОЗВИТКУ ПРОФЕСІЙНОГО ІМІДЖУ ВЧИТЕЛЯ ІСТОРІЇ У ПІСЛЯДИПЛОМНІЙ ОСВІТІ	232
АНОТАЦІЇ	237

CONTENTS

TULIEBIEV Abduali Tulegenovich, АКБАЄВА Sholpan Abilgazievna FRONT ASIA OR THE ART OF THE TWO.....	10
ANISIMOV Mykola Viktorovych FEATURES OF TEACHING «STANDARDIZATION I METROLOGY» AT PEDAGOGICAL UNIVERSITIES.....	16
BYRKA Marian Filaretovych TECHNOLOGY FOR DEVELOPMENT COMPETENCY-BASED TASKS FOR NATURAL SCIENCES AND MATHEMATICS.....	20
KUCHAI Oleksandr Volodymyrovych THEORETICAL BASIS OF LEADERSHIP IN STUDENT PERSONAL STUDY LEARNING.....	27
LUKASHOVA Nina Ivanivna PEDAGOGICAL DESIGN IN FORMATION OF THE FUTURE TEACHER READY TO IMPLEMENTATION OF SCIENTIFIC AND RESEARCH ASPECT OF PROFESSIONAL ACTIVITY.....	30
SIDOROV Vadim Igorevich METHOD OF CULTURAL ASSEMBLY IN THE CROSS-CULTURAL PREPARATION SYSTEM OF FUTURE FACTORS IN THE FIELD OF TOURISM.....	35
STRATAN-ARTYSHKOVA Tetiana Borysivna AUTHOR'S ABILITY AS INNOVATIVE RESOURCE IN THE TRAINING PROFESSIONALS OF ARTISTIC DIRECTION.....	39
CHERKASOV Volodimer Fedorovich DEVELOPMENT OF ARTISTIC-AESTHETIC TASK OF FUTURE FACULTY OF EDUCATIONAL ARTS.....	44
SHANDRUK Svitlana Ivanivna REFORMING THE FOREIGN LANGUAGE TEACHERS TRAINING SYSTEM IN UKRAINE: WORLD EXPERIENCE	49
ABRAMOVA Oksana Vitalyevna, VDOVENKO Victoria Vitalyevna ESTIMATIONS OF EDUCATIONAL ACHIEVEMENTS OF PUPILS: HISTORICAL ASPECT.....	55
BINYTSKA Kateryna Mykolaivna PECULIARITIES OF PROFESSIONAL PREPARATION OF THE FUTURE TEACHERS OF PRIMARY SCHOOL IN THE REPUBLIC OF POLAND.....	60
BLAZHKO Oleg Anatolievych CHEMISTRY TEACHER TRAINING IN CLASSES WITH IN-DEPTH STUDY OF THE SUBJECT.....	66
BHINDER Nataliya Volodymyrivna TRENDS OF PROFESSIONAL TRAINING OF BORDER GUARDS IN THE REPUBLIC OF INDIA: THEORETICAL AND METHODOLOGICAL ANALYSIS	70
HORBENKO Helen Borysivna ARTISTIC INTERPRETATION AS THE BASIS OF CREATIVE AND PERFORMING ACTIVITY OF THE FUTURE TEACHER-MUSICIAN	76
HROMKO Tatyana Vasulivna INDEPENDENT WORK WITH THE UKRAINIAN LANGUAGE (FOR PROFESSIONAL PURPOSES) FOR STUDENTS OF HISTORICAL SPECIALTIES.....	80
GUTSALO Emiliia Un-Sunivna, MATYASH Olga Ivanivna. CURRENT COMMUNICATIVE KNOWLEDGE IN THE SYSTEM OF THE SOCIAL SCIENCES AND HUMANITIES IN THE UNIVERSITY CURRICULUM.....	87
DOLYNNYI Yuriy Olexeevich A SYSTEMATIC APPROACH TO THE FORMATION OF READINESS OF FUTURE SPECIALISTS IN PHYSICAL EDUCATION AND SPORTS TO REHABILITATION WORK WITH CHILDREN WITH DISABILITIES.....	93

ZOROCHKINA Tetiana Sergiivna ESSENCE AND CONDUCT TRENDS FOR HIGHER PEDAGOGICAL EDUCATION IN THE GREAT BRITAIN IN XX CENTURIES.....	98
KAPITAN Tetiana Anatoliivna PROBLEMS OF DEVELOPING PUPILS' DIALOGICAL SPEECH SKILLS AT GERMAN LESSONS IN SECONDARY SCHOOL.....	105
KYSLENKO Dmytro Petrovich PROFESSIONAL PREPARATION FOR THE FUTURE PROFITABILITY FOR SAFETY AND SECURITY FOR ADVANCED INFORMATION TECHNOLOGIES.....	108
KOROBENIKOVA Tetiana Ihorivna DEVELOPING OF ENGLISH COMPETENCE IN DIALOGICAL SPEECH OF FUTURE TRANSLATORS WITH THE USE OF AN EDUCATIONAL COMPUTER PROGRAM «WISE».....	111
KONDRASHOV Mikola Mikolajovych METHODOLOGY OF MANAGING THE QUALITY OF FUTURE SPECIALISTS' TRAINING FOR PROFESSIONAL ACTIVITIES.....	116
LYSENKO Lyudmila Aleksandrovna FEATURES OF WRITING ABSTRACTS IN ENGLISH OF ARTICLES HUMANITIES.....	120
NAIDONOVA Halyna Heorhiivna, FURDUI Yaroslava Olehivna FORMATION OF STUDENT YOUTH ECOLOGICAL COMPETENCE.....	124
OKOLNYCHA Tetiana Volodymyrivna HISTORIOGRAPHY OF ETHNOGRAPHIC RESEARCHES OF T. G. SHEVCHENKO SCIENTIFIC SOCIETY, AS SOURCES OF STUDYING PECULIARITIES OF CHILDREN EDUCATION OF THE EASTERN SLAVS.....	129
OLEKSENKO Olena Oleksiivna MULTICULTURAL APPROACH TO TEACHING FOREIGN LANGUAGES IN HIGHER EDUCATIONAL INSTITUTIONS.....	133
OLIYNYK Oleg Nikolayevich MALAKHOVA Janna Volodymyrivna REMEDIAL AND COMPENSATORY INFLUENCE OF FACILITIES OF PHYSICAL CULTURE IN THE PROCESS OF REHABILITATION OF STUDENTS WITH SPEECH DISORDER.....	136
POLYKOVA Ganna SOCIAL-PSYCHOLOGICAL STUDIES OF HIGHER EDUCATION INSTITUTIONS EDUCATIONAL ENVIRONMENT IN THE CONTEXT OF QUALITY ASSURANCE.....	141
PRIYMAK Sergiy Georgijovisch MORPHOFUNCTIONAL SPECIAL FEATURES OF THE ORGANISM OF STUDENTS SPECIFIED IN VOLLEYBOL IN DEPENDENCE FROM GAMBLING EMPLOY.....	148
SERGEEVA Oksana Volodymyrivna THE PROCESS OF FORMATION OF TRANSLATION AND INTERPRETING COMPETENCE OF FUTURE TRANSLATORS / INTERPRETERS.....	156
SMIRNOVA Lina Leonidivna TRANSLATION AS A CONSTITUENT PART OF BILINGUAL EDUCATION.....	159
CHEREDNICHENKO Natalya Yuriivna PROFESSIONAL COMPETENCE OF TEACHERS OF PROFESSION-ORIENTED CLASSES OF THE BALLOGNA PROCESS COUNTRIES.....	163
CHYCHUK Antonina Petrivna COMPARATIVE ANALYSIS OF THE STUDY FUTURE TEACHERS IN THE PRIMARY SCHOOL AT THE UNIVERSITIES OF THE GREAT BRITAIN AND UKRAINE (IN THE EXAMPLE OF THE EDUCATIONAL PLANS AND PROGRAMS OF PRE-PREPARATION "INITIAL EDUCATION").....	167

GURALNYK Nataliia Pavlivna POLISH-UKRAINIAN HISTORICAL CONTEXT OF MUSIC EDUCATION.....	171
BURIANOVATYI Oleksandr Mykolaiovych, KOVAL'OVA Uliya Anatoliivna FORMATION OF MOTOR SKILLS THE FIRST YEAR STUDENTS OF NON-SPECIAL FACULTIES WORKING IN THE DEPARTMENT OF MILITARY-SPORTS-ROUND IN THE GROUP OF INITIAL TRAINING.....	175
HRYVKOVA Olena Yakivna PECULIARITIES OF THE ORGANIZATION OF PROFESSIONAL TRAINING OF MATHEMATICS TEACHERS ON THE BASIS OF GENDER-ORIENTED APPROACH IN GERMANY.....	179
KLYMCHUK Angelina Mykolaivna PEDAGOGICAL TECHNOLOGY AS A STUDY ABOUT THE FUTURE TEACHER'S SKILLFULNESS OF APPLYING CONTEMPORARY METHODS OF TEACHING FOREIGN LANGUAGES.....	184
RUDNIK Yuliia Viktorivna THE MODEL OF PRIMARY SCHOOL TEACHERS TRAINING TO INNOVATIONAL FOREIGN LANGUAGES LEARNING TECHNOLOGIES USAGE: TECHNOLOGIZATION OF THE PROCESS.....	188
BURCHAK Ihor Sviatoslavovych SPECIFICITY OF LEADERS' ACTIVITY OF THE CHELDREN'S TEAM OF SPORTS BALLROOM DANCE.....	194
DROSD Viktoriia Mukolaivna VIDEO THE LESSON AND PROGRAMS FOR HIS CREATION WHEN TRAINING FUTURE TAILORS IN PROFESSIONAL EDUCATIONAL INSTITUTIONS.....	198
KONYASHYNA Irina Borisovna PROFESSIONAL COMPETENCE AS A FACTOR OF FORMING COMPETITIVENESS OF FUTURE FACTORS OF PHARMACEUTS.....	205
KRASNOZHON Valentina Oleksandrivna RELEVANT METHODS AND MEANS OF FUTURE AIR TRAFFIC CONTROLLERS TRAINING IN THE USA.....	210
KRYVOHYZHA Irina Valentynivna TRAINING FUTURE PEDAGOGUE -MUSICIAN IN MODERN POLAND.....	214
MORGAI Liliia Anatoliivna ORGANIZATIONAL AND PEDAGOGICAL ACTIVITY NIKIFORA YAKOVYCH GRIGORIYVA IN EMIGRATION (1920-1953 gg.).....	217
TVERDOHLEB Sergey Sergeevich VALUE-MOTIVATION COMPONENT IN THE CONTEXT OF FORMING INTERPRETATION COMPETENCE OF FUTURE TEACHERS OF CHOREOGRAPHY.....	223
KHACHATRIAN Yeva Levonivna RESULTS OF PILOT EXPERIMENT IN FORMING CROSS-CULTURAL DISCOURSE COMPETENCE OF FUTURE SPECIALISTS IN ECONOMICS.....	228
SHEREMET Pavlo Myckolayovych MODEL OF DEVELOPMENT OF PROFESSIONAL IMAGE OF HISTORY TEACHERS IN POSTGRADUATE EDUCATION.....	232
ANNOTATOINS	237

УДК 37. 091. 3:78(075.8)

ТУЛЕБИЕВ Абдуали Тулегенович –
заслуженный деятель культуры, член Союза художников и
Союза дизайнеров Республики Казахстан, профессор,
профессор Казахской Головной архитектурно-строительной Академии
e-mail: akbaeva_sholpan@mail.ru
АКБАЕВА Шолпан Абильгазиевна –
доцент, доцент кафедры теории и методики
изобразительного искусства и декоративно-прикладного
искусства Казахского национального педагогического университета
им. Абая, кандидат педагогических наук
e-mail: akbaeva_sholpan@mail.ru

ПЕРЕДНЯЯ АЗИЯ ИЛИ ИСКУССТВО ДВУРЕЧЬЯ

Постановка и обоснование актуальности проблемы. Настоящее и будущее любого государства во многом зависит от того как проходил процесс становления политического, социально-экономического и культурно-образовательного уровня на каждом этапе исторического развития. Поэтому, изучение исторического прошлого является необходимым условием для дальнейших преобразований во всех сферах человеческой жизнедеятельности.

Анализ последних исследований и публикаций. Зарубежные и отечественные ученые, среди которых: К. Акишев, У. Брей, К. Данияров, М. Кадырбаев, А. Кусаинов, А. Лосев, Х. Моде, С. Мухтарулы, В. Полевой, А. Тулебиев, Е. Шимунек, проявляют постоянный интерес к исследованию культурно-образовательных и художественно-творческих процессов, которые позволяют выявить закономерности и тенденции развития отечественной и зарубежной культуры. Тема нашего исследования дополняет предыдущие исследования и позволяет глубже узнать культуру Передней Азии и искусства Двуречья.

Цель статьи состоит в обобщении и творческой интерпретации культурного прошлого Передней Азии, определения динамики исторических и культурных перемен определяющих ход истории.

Изложение основного материала исследования. Крупнейший, наряду с Египтом, очаг древней культуры и искусства – страны Передней Азии. В истории искусства этот очаг известен под названием «Искусство Двуречья». Он оставил в наследие мировой культуре великопленные памятники искусства. Земли Двуречья явились крупным центром культуры и искусства после Египта. Искусство Двуречья – это история искусства, существовавшего и развивающегося тысячами на

территории между Тигром и Евфратом, где расположились страны Передней Азии.

На этих землях существовали известные миру государства Шумер, Аккад и Вавилон. Также на восточном берегу Средиземного моря расположены Сиро-Финикия и Палестина, государства хеттов и хурритов, в горных районах (к северо-востоку от Тигра) – Ассирия, Урарту и Иранское царство. Созданное веками, этими государствами, бессмертное искусство своим разнообразием, эстетической значимостью в истории получило высокую оценку. В регионе интенсивно развивалась архитектура.

Традиции строительства архитектурных сооружений Двуречья были известны за пределами страны и оказали большое влияние на искусство многих стран. Следы влияния, черты искусства Двуречья присутствуют в искусстве стран Азии, Европы, даже американского материка. Благодаря оживлению археологических научно-исследовательских работ за последние годы сделано множество открытий в искусстве древних периодов. Многие памятники Двуречья, в отличие от Египта, не дошли до наших времен, из-за низкого качества строительных материалов не выдержали воздействия природных факторов. Материалом для строительства архитектурных сооружений Двуречья, в основном, служил кирпич-сырец. Поэтому на археологические раскопки возлагается большая надежда.

Во второй половине IV тысячелетия до н.э. в Южном Двуречье появились первые города-государства. Одним из них, является государство Шумеров. Здесь высокими темпами развивались монументальная архитектура, изобразительное искусство (скульптура, рельеф, мозаика), а также изготовление всяких украшений. Возникло Шумерское пиктографическое письмо. Был изобретен великопленный способ сохранения исторических записей. На специально

приготовленных керамических плитках наносили записи острыми палочками, после этого обжигали на огне. От этого плиточные «книги» застывали, приобретая возможность длительного сохранения содержимого. Благодаря прочности, дошедшие до нас шумерские записи помогли нам открыть неизведанные страницы истории столетий.

К числу первых монументальных сооружений шумерского государства относятся «Белый храм» и «Красное здание», построенные в конце IV тысячелетия до н.э. Эти памятники архитектуры полностью не сохранены, но глядя на площадь руин, нетрудно догадаться, что это были грандиозные архитектурные сооружения. Особое внимание привлекает характерный архитектурный стиль «Красного здания». Колонны и полуколонны, установленные снаружи стен, декорированы геометрическим орнаментом, полученным при помощи окрашенных геометрических фигур. С яркими красками декора, связано название сооружения «Красное здание». В древние периоды, как было сказано выше, существовали множество небольших государств. У каждого из них была своя общественная и религиозная политика. Грандиозные культовые сооружения они посвящали своим богам. Строительство монументальных сооружений широко развернулось в царстве Шумеров. Из-за частых наводнений в долине и болотистых земель, храмы и другие сооружения строились обычно на возвышенности, на платформе.

Другая особенность этих регионов – это высокая влажность воздуха. В святы с этим плохо сохранялись настенные росписи, фрески. Учитывая такие природные особенности, в этих краях стены зданий декорировали цветной мозаикой или орнаментом из драгоценных камней. Наряду с этим, для декорирования стен и колонн применяли медные пластины. Типичный пример таких построек храм «богоматери и богини лесных гор» Нинхурсаг, созданный в середине III тысячелетия до н. э. близ города Ур. Стены храма декорированы мозаичными фризами, композиции которых повествуют о повседневной жизни сельского хозяйства (доят корову, сбивают масло и др.). Следующий памятник искусства, находящийся в этом храме – медный рельеф, установленный над дверным проемом. В композиции на пластине передано изображение царя, всех обитающих животных и зверей, львиноголового орла Имдугуда. Люди, создавая такие образы, познавали красоту и стихию окружающей

природы, поклоняясь им, свято верили в общего создателя. Несмотря на это, как бы, соревнуясь с непредсказуемыми явлениями природы, старались изменить окружающую природу. Из таких побуждений, создавались грандиозные сооружения. Один из них – Зиккурат, построенный в городе Ур (III тысячелетие до н.э). Сооружение на прямоугольной платформе состоит из трех террас, с уменьшающимися размерами по мере устремления ввысь. Сегодня сохранилась только величественная нижняя терраса высотой в 20 метров. В свое время высота пирамиды достигала 60 метров, а на самом верху находился небольшой колонный храм бога солнца.

Известная из древней легенды Вавилонская башня была похожа на сооружение в Уре. Но была намного выше и масштабней зиккурата. На протяжении ряда лет место, где стояла Вавилонская башня, исследовал археолог Кольдевей. Он в 1899 году принимал активное участие в археологических раскопках в составе немецкой экспедиции. В результате десятилетних неустанных трудов, глубоко исследуя характер архитектуры города и Вавилонской башни, он оставил записи о том, как выглядела башня. Проект реконструкции, сделанный Кольдевеем, имел сходства с Зиккуратом из города Ур, кроме того, совпадал с высказываниями великого греческого историка Геродота.

В 450 годы до н.э. Геродот своими глазами видел этот город и башню. В сделанных им записях говорится, что башня состоит из 7–8 террас, с уменьшающимися размерами. Итак, как же выглядела Вавилонская башня по проекту реконструкции Кольдевея. Хотя общий вид башни имел сходства с Зиккуратом в Уре, она состояла из семи ступенчатых пирамид, похожих на египетских. А на восьмом уровне находился небольшой храм. Площадь стен первого уровня составляла девяносто кв. метров, а высота – тридцать три метра. Второй уровень занимал меньшую площадь с высотой в восемнадцать метров. Высота остальных уровней, начиная с шести метров, постоянно уменьшалась. На террасе верхнего седьмого уровня установлен пятнадцатиметровый голубой храм бога Мардука. Сюда могли войти только жрецы.

В храме были помещены кровать и позолоченный стол бога Мардука. В нижнем святилище поставлена статуя бога из золота. По словам Геродота, эта скульптура весила 24 тонны. Общая высота башни составила более девяносто метров. Теперь можем представить, какой масштабной была

Вавилонская башня.

В Двуречье наравне с пирамидальной архитектурой процветала и скульптура и рельефное изображение по своеобразному стилю. Особенно, широко распространилось рельефное изображение. В этих произведениях были изображены военные действия и победы завоевателей. Рельефные изображения, повествующие о древней истории, были исполнены на каменных плитах. Одна из таких работ – стела Энантума. Здесь, так же как на Нармерской доске Египта, изображена очередная победа царя над врагом. Точнее композиция посвящена победе правителя города-государства Лагаша над соседним городом Уммой.

В первой половине III тысячелетия в государствах Шумера быстрыми темпами развивалась скульптура. Однако, из-за нехватки твердых материалов (камня, мрамора), массивные статуи, подобные скульптуре Египта, не создавались. Как правило, скульптурные изображения небольшого размера изготавливались из известняка, песчаника, алебастра и базальта. Шумерские скульптурные произведения привлекают простотой и своеобразностью. У скульптур, как правило, глаза широко раскрыты и величиной больше чем обычные. С одной стороны эти глаза означали «всевидящие очи» богов, с другой стороны, это материализованное магическое представление народа. Одно из таких произведений – изображение бога Аб-У. Инкрустированные, круглые как зрачки глаза напоминают человекоподобных «гостей» из другой планеты. Подобный стиль исполнения скульптур продиктован магическим представлением народа о сверхъестественной сущности богов. Статуя из камня исполнена в 2700 годах до н.э. в храме Эшнунна. Следующая фигура – это изображение богини, исполненная в том же стиле, как и предыдущая. Глядя на эти произведения искусства, зрителя невольно посещают мысли о связи шумерийцев с иноземными существами (нынешние НЛО). Потому что человеческие образы в данном периоде изображены в реалистическом стиле. Типичный пример таких скульптур – статуя начальника из города Урук по имени Курлиль. Изображения Аб-У и богини скрывают в себе необъяснимую тайну.

Скульптурное искусство Двуречья с загадочной своеобразной традицией с особым подъемом развивалось и впоследствии периоды (вторая половина III тысячелетия). В это время усилилась борьба за власть между небольшими городами-государствами.

В этой борьбе одержав победу, правители города Аккад установили свою власть в большей части территории в округе. Правителем этих земель был знаменитый царь Саргон I. Он постепенно завоевал все государства Двуречья и создал мощное государство Аккад. Нецарского рода царь Саргон, покоривший шумерских правителей, объединил вокруг себя представителей неаристократических семей, энергичных и деятельных людей. Позитивные изменения в общественно-политической жизни благотворно повлияли и на искусство, культуру и литературу. Появление в этот период образа человека-бога Гильгамеша, не случайность. Герой эпоса Гильгамеш обладал могущественной силой. Эпос повествует о том, как побеждал отважный герой дракона, небесного быка, даже льва. Влияние образа героя эпоса присутствует в изобразительном искусстве, особенно в скульптуре Аккада, где передан волевой, мужественный характер. Один из ярких произведений, исполненных в аккадском стиле – это изображение царя Саргона I.

В рельефном изображении Аккада также произошел большие изменения. Типичный пример аккадского рельефа, это стела царя Нарам-Суэн из города Суз (2300 г. до н.э.). Композиция посвящена победе Нарам-Суэна. Двухметровая стела отличается от стелы Энантумы сложностью построения композиции и новшествами в исполнении рельефного изображения. На стеле изображена сцена восхождения в горы воинов, во главе с Нарам-Суэном. В произведении с большой точностью предельно правдиво передано каждое движение солдат, пластика их тел. Это свидетельствует о совершенствовании рельефного искусства.

При создании изображения Гудеа, правителя Лагаша, мастером переданы характерные черты искусства предыдущих периодов. В образе правителя ярко выражено спокойствие и сдержанность. Он изображен сомкнутыми ладонь в ладонь у груди руками в молитвенной позе и мимикой просителя. При раскопках гробницы царя в городе Уре найдены много других произведений искусства. Одно из них – головной убор шумерской знатной женщины, обшитый золотом и инкрустированный драгоценными камнями. Следующая находка – это голова быка из чистого золота с инкрустированными глазами из лазурита. Это драгоценное произведение относится к шедеврам мирового искусства.

После искусства Вавилона (XX–XVII века до н.э.), Шумера, Аккада во втором

тысячелетии до н.э. в Двуречье появлялись разные культурные центры. В этот период государства Южного Двуречья объединились с Вавилоном и создали единое государство. Небольшой районный город Вавилон становится столицей крупного, мощного государства. Город всесторонне развивался, установил тесные связи с разными странами мира. Процветали культура и искусство. К сожалению, памятники искусства Вавилона данного периода до нас не дошли. Об их существовании мы знаем лишь из летописи истории. Несмотря на это, при археологических раскопках найдено множество произведений искусства этого периода. Одна из таких находок – рельефное изображение на каменной плите из соседнего города-государства недалеко от Вавилона. На плите вырезан облик царя Хаммурапи, стоящего перед богом Шамаш, богом солнца и правосудия. В этом рельефном изображении также присутствуют черты искусства Шумера и Аккада. Несмотря на это, преобладает присущее искусству Вавилона спокойствие и уравновешенность. Вавилонская скульптура несмотря на влияние искусства Шумера отличается мягкой пластикой, художественностью исполнения, которые возникли от восприятия аккадского реалистического искусства. Вавилонская скульптура представляет собой образ богини любви, красоты и плодородия Иштар. Несмотря на сходства с шумерской Инанной, образ богини представлен женщиной с красивым лицом и телом, дышащим внутренней силой. Изображение свидетельствует о высоком уровне мастерства исполнителя.

В Двуречье существовало еще одно древнее государство – царство Хеттов. Хетты, населяющие горные районы Малой Азии развивались обособленно от других государств. Их города, в том числе столица хеттов – Хаттус, были окружены высокими массивными крепостными стенами.

Искусство хеттов, особенно скульптура, развивалось под влиянием архитектуры. Поэтому скульптуры хеттов, выглядели как элементы общей конструкции крепости и сливались с массивными стенами и воротами. Типичный пример – «Львиные ворота» в городе Хаттусе (XV–XII в. до н.э.).

Царство хеттов было самым сильным государством в регионе, с передовой военной техникой. Оно имело постоянную мощную армию, снабженную военными повозками на двух колесах. Закрытая со всех сторон щитами, внутри которой находились меткие стрелки, повозка была грозой для врагов,

одним видом приводившей их в ужас. Благодаря этому оружию завоевательные войны в большинстве случаев заканчивались в пользу царства Хеттов. Царь хеттов Муватили одержал победу над египетским правителем – всемогущим фараоном Рамсесом II. В последующем, узнав о мощи Хеттов, Египетские правители предпочитали мирное соглашение против военных действий.

В XIV–XIII веках до н.э. в северо-восточной части долины Тигра находилось Ассирийское государство. Оно подчинило себе страны Передней Азии и Египет. В этот период были созданы благоприятные условия для развития стран Ближнего Востока. Ассирийские правители считали себя наследниками древних династий царей, и вся власть была централизована в их руках. Ассирийский царь Саргон II присвоил себе имя царя древних Аккадов Саргона I.

Ассирийские правители, возводя грандиозные храмы, великолепные дворцы, мощные крепости, способствовали развитию древнего искусства. По воле царя Ассирии Ашшурбанапала, объявившего себя богом, возведен грандиозный храм.

Искусство Ассирии имело светское назначение и считалось придворным искусством. К искусству было предъявлено требование – прославлять деяния царей. У входов в храмы были установлены скульптурные фигуры «шеду». «Шеду» – это изображения львов, быков с человеческими головами. Кроме того, в этот период повсеместно велось строительство мощных оборонительных стен – крепостей вокруг городов. К примеру, высота оборонительной стены столицы Ассирии Ашшуры (VIII век до н.э.) достигала 15–18 метров, а ширина – 6 метров.

Ассирийское царство известно было своеобразным рельефным искусством. Это искусство достигло высокого уровня в период правления царей Ашшурнасирапала II (722–705 гг. до н.э.) и Ашшурбанапала (668–626 гг. до н.э.). Рельефные изображения, обычно исполняли на плитах из алебаstra. Ассирийцы эти плиты называли «ортостах». Дворец Ашшурнасирапала был очень богат рельефными изображениями. В рельефном изображении образ царя передан в виде необычайно мощного с правильными чертами лица человека. Характерная черта ассирийских рельефов, это грамотная передача анатомии человека, что свидетельствует о высоком профессиональном уровне художников. В целом в Двуречье рельефное искусство проходя различные стадии развития достигло

высокого уровня мастерства.

Рельефное искусство Двуречья (особенно искусство Ассирии) несмотря на некоторое сходство с искусством Египта в движениях фигур, отличается особым исполнением. Если в искусстве Египта художники уделяли внимание общему сходству образа, то ассирийцы наряду с внешностью и характером старались глубже показать анатомию человека и передать красоту тела, пластику. Особенно, отчетливая передача мускулов, мышц некоторых частей тела в различных движениях, черта присущая ассирийскому искусству.

Великолепное произведение рельефного искусства Ассирии – образ Ашшурнасирапала II. В рельефном изображении царя передан образ могущественного воина-победителя с красивым волевым лицом типичного ассирийца. Очень привлекают движения сильных, с играющими мускулами рук царя.

В VII веке до н.э. Ассирийская империя распалась и потеряла былую мощь. Вавилон с Мидией объединившись победили Ассирию и установили свою власть на ее землях. Позже Вавилон подчинил себе всю долину Двуречья, Сирию, Финикию и Палестину. Это было время правления царя Вавилона Набопаласара. При царе Навуходоносор Вавилон стал самой сильной державой. В период Навуходоносора стало развиваться градостроительство и строительство грандиозных сооружений. Грозный царь беспощадно эксплуатируя труд рабов построил грандиозные крепости и великолепные дворцы. В период его правления город Вавилон пережил пик своего развития. Распростертый у берегов Евфрата город был самым цветущим на долине Двуречья. Река разделяла его на западную и восточную части, которые были соединены мостом длиной в 90 метров. Для обороны города построены две крепости и вырыт глубокий ров. В центре города с широкими улицами и площадями красовались три крупных пышных дворца. В Южном дворце были пышные торжественные залы и множество жилых и хозяйственных помещений.

Еще одно сооружение, которое отличалось своими значительными размерами и пышностью был храм бога Мардук. Это – храм Эсагила. В храме находилась золотая статуя бога Мардука, которая излучала сверкающее сияние. Новогодние празднования, разнообразные мероприятия проводились внутри и за стенами этого храма. Описывать

достопримечательности и знаменитые произведения искусства Вавилона (в разные периоды) можно бесконечно. Поэтому подробнее остановимся лишь на знаменитом памятнике искусства «Висячем саду». По описаниям великого историка середины V века до н.э. Геродота этот сад был одним из семи чудес света. Царь Навуходоносор возвел этот сад для своей любимой жены Шаммурамат (Семирамида). Чтобы развеселить молодую жену Навуходоносор потерял покой. Наконец царь решил создать уголок, напоминающий природу Мидии – необычный сад, которому не было равных в мире.

Архитекторы, инженеры, садоводы, съехавшие со всех концов света, обсуждали проект будущих «Висячих садов». По проекту сад должен представлять собой грандиозное сооружение, состоящее из четырех уровней-террас. Каждая терраса держалась на 25 метровых колоннах и поднимались уступами одна над другой. Был устроен мощный водонепроницаемый пласт, на которого накладывали слой плодородной земли и в нее были посажены деревья, кусты, цветы, привезенные со всех концов света. Из Евфрата несли ведрами воду, обеспечивая круглосуточное водоснабжение сада. Так были созданы возвышавшиеся над землей высотой в 100 метров «Висячие сады» с цветниками, декоративными фруктовыми деревьями, струящимися ручейками и фонтанами, с широкими дорогами на гребнях крепости, по которой могли проехать две повозки в ряд.

В середине IV века до н.э. (331 г.) Александр Македонский освобождает Вавилон. На протяжении нескольких веков находившийся под властью персидских завоевателей. Своей пышной торжественностью, богатством Вавилон поразил царя-освободителя. Прошли годы, потерпев поражение на войне с саками на северо-востоке, раненый при переправе через Сырдарью, Александр стал неизлечимо больным. Царь решает вернуться на родину. Больной царь осознав, что до родной Македонии ему не дойти, требует доставить его в «Висячие сады», напоминающие уголок родной земли. Здесь царь представляя с тоской цветущие родные края покидает этот мир. После смерти Александра Македонского его империя распалась на мелкие части. Вместе с ним и удивительные «Висячие сады».

В этот период в Вавилоне быстрыми темпами развивалось искусство, особенно архитектура. Оборонительные крепости возводились в своеобразном стиле с

применением величественных форм монументальной архитектуры, с элементами торжественной возвышенности. Одно из таких сооружений – знаменитые ворота Иштар, которые состояли из четырех крупных башен. Стены башен были облицованы глазурованным кирпичом синего цвета. На стенах изображены фигуры разнообразных животных. На синем фоне рельефные изображения львов, быков, драконов, необычайных животных с змеиными головами притягивали взор проходящих.

В 538 году до н.э. Иранский царь из рода Ахеменидов завоевав Вавилон, всю власть берет в свои руки. Победив своего основного противника Вавилонию, царство Ахеменидов постепенно превратилось в могущественную державу. Царство подчинило себе все страны Передней Азии, Малую Азию и Армению, и даже Египет.

Выводы и перспективы дальнейших исследований. Изучение культурно-исторического наследия позволит осознать реалии сегодняшнего дня и прогнозировать позитивный результат в культурно-интеллектуальном развитии личности, получении образования, места работы и формирования гражданской позиции и общечеловеческих ценностей. Перспективы дальнейших исследований дадут возможность глубже узнать и познакомиться с культурными ценностями и историей нашего народа.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Агапов П., Кадырбаев М. Сокровища древнего Казахстана / П. Агапов, М. Кадырбаев. – Алматы, 1979. – 282 с.
2. Акишев К. Қазақстанның көне алтыны / К. Акишев. – Алматы, 1983. – 236 с.
3. Кусаинов А. А. Архитектурно-строительная элита Казахстана. Выпуск I. Энциклопедия / А. А. Кусаинов. – Алматы, 2005. – 372 с.
4. Мухтарулы С. Шоқан және өнер / С. Мухтарулы. – Алматы, 1985. – 182 с.
5. Шимунек Е. Эстетика и Всеобщая теория искусства / Е. Шимунек. – Москва, 1980. – 321 с.

REFERENCES

1. Ahapov, P., Kadirbaev, M. (1979). *Sokrovyshcha drevneho Kazakhstana*. [Treasures of Ancient Kazakhstan]. Almatu.
2. Akyshev, K. (1983). *Қазақстанның көне altynu*. [Ancient gold of Kazakhstan]. Almatu.
3. Kusaynov, A. A. (2005). *Arkhytekturno-stroytel'naya эlyta Kazakhstana. Vypusk I. Entsyklopedyya*. [Architectural and construction elite of Kazakhstan]. Almatu.
4. Mukhtarulu, S. (1985). *Shoqan zhane oner*. [Shocking and art]. Almatu.
5. Shymunek, E. (1980). *Estetyka y Vseobshchaya teoriya yskusstva*. [Aesthetics and the Universal Art Theory]. Moscow.

СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ

ТУЛЕБИЕВ Абдуали Тулегенович – заслуженный деятель культуры, член Союза художников и Союза дизайнеров Республики Казахстан, профессор Казахской Головной архитектурно-строительной Академии

Научные интересы: становление и развитие художественного образования в Казахстане.

АКБАЕВА Шолпан Абиьгазиевна – кандидат педагогических наук, доцент кафедры теории и методики изобразительного искусства и декоративно-прикладного искусства Казахского национального педагогического университета им. Абая.

Научные интересы: становление и развитие художественного образования в Казахстане.

INFORMATION ABOUT THE AUTHOR

TULEBIEV Abduali Tulegenovich – a well-known cultural figure, a member of the Union of Artists and the Union of Designers of the Republic of Kazakhstan, a Professor of the Kazakh Head Architectural and Construction Academy

Circle of scientific interests: formation and development of art education in Kazakhstan.

AKBAEVA Sholpan Abilgazitvna – Associate Professor of the Department of Theory and Methods of Fine Arts and Decorative and Applied Arts of the Kazakh National Pedagogical University. Abay, Candidate of Pedagogical Sciences

Circle of scientific interests: formation and development of art education in Kazakhstan.

*Дата надходження рукопису 23. 11. 2017 р.
Рецензент – д.п.н. професор В. Ф. Черкасов*

УДК 378.091.33: 006/91

АНІСІМОВ Микола Вікторович –
 доктор педагогічних наук, професор, професор кафедри
 теорії і методики технологічної підготовки, охорони праці та безпеки життєдіяльності
 ЦДПУ імені Володимира Винниченка,
 доктор філософії з професійної педагогіки
 Міжнародної Академії проблем Людини в авіації і космонавтиці,
 член-кореспондент Аерокосмічної Академії України
 e-mail: nikolay_anisimov@ukr.net

ОСОБЛИВОСТІ ВИКЛАДАННЯ «СТАНДАРТИЗАЦІЇ І МЕТРОЛОГІЇ» У ПЕДАГОГІЧНИХ УНІВЕРСИТЕТАХ

Постановка та обґрунтування актуальності проблеми. Розвиток усіх сфер економіки йде шляхом науково-технічного прогресу. В ХХ столітті стан економіки високорозвинених країн визначався в значній мірі розвитком, у тому числі, «високих технологій», це авіація, космонавтика, ядерна енергетика, електроніка, а наприкінці століття мікроелектроніка та інформатика. Початок ХХІ століття охарактеризувався створенням нового напрямку в науці й техніці – нанотехнологій.

В усьому світі йде стрімкий розвиток нанотехнологій в науковому, технічному й прикладному плані, включаючи рішення багатьох економічних і соціальних завдань, що визначає необхідність системного підходу як в організації самих наукових досліджень, так і впровадженні цих результатів у різні сфери економічного життя суспільства.

У числі розробок, результати яких проглядаються в найближчі 10–15 років, – електроніка й інформаційні технології на основі нових матеріалів і пристроїв, нових умов і техніки монтажу, нових нанопозиціонерів, нових методів запису й зчитування інформації, нових обладнань фотоніки в оптичних лініях зв'язку та інше.

Жодне суспільство не може існувати без технічного законодавства та нормативних документів, які регламентують правила, процеси, методи виготовлення та контролю продукції, а також гарантують безпеку життя, здоров'я і людей та навколишнього середовища. Метрологія і стандартизація якраз і є тією діяльністю, яка виконує ці функції.

Фактична стандартизація виникла у далекій давнині. Писемність, система числення, грошові одиниці, одиниці міри і ваги, літочислення, землеволодіння, архітектурні стилі, різні гіпотези і теорії, громадські й карні кодекси, кодекси законів про працю, міжнародні звичаї й конвенції, взагалі всі закони і моральні норми, правила співжиття і багато ін. – все це прояви фактичної стандартизації.

Довгий час метрологія була описовою

наукою про різні міри та співвідношення між ними. Лише завдяки прогресу фізичних та точних наук метрологія набула суттєвого розвитку у забезпеченні єдності і точності вимірювань фізичних величин, кількість яких дедалі збільшувалася та щодо якості цих вимірювань. Великий вклад у становлення сучасної метрології внесли такі вчені, як В. С. Глухов, І. П. Глибин, Н. Г. Єгоров, Л. В. Залуцький, Л. І. Кременчуцький, А. Я. Купфер, Д. І. Менделєєв, Б. І. Руденко, В. Я. Струве, Б. С. Якобі та ін.

Розробка теоретичних основ зважування, удосконалення методик вимірювання і методів обробки результатів, створення вимірювальних приладів, успішна організаторська й адміністративна робота дають повне право віднести Д. І. Менделєєва не тільки до найбільших метрологів світу, але й уважати його засновником державної метрологічної служби.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Роблячи невеликий історичний екскурс у метрологію, не слід забувати, що все сказане повною мірою відноситься тільки до країн – учасників Метричної конвенції [1]. У багатьох країнах дотепер зберігається своя особлива, іноді екзотична система фізичних величин і одиниць. Серед цих країн, як це не дивно, перебувають Сполучені Штати Америки – сучасна супердержава. У середині цієї країни і сьогодні у побуті величини та одиниці старої Англії. Навіть температуру там прийнято вимірювати в градусах Фаренгейта.

Характерна особливість стандартизації полягає в тому, що сфера дії, галузі застосування і рівень її розвитку практично необмежені. Немає сфери діяльності людини, де б не була потрібна стандартизація. Вона зачіпає інтереси людей всіх професій і віку.

Величезний вклад в розвиток метрології і стандартизації був зроблений видатними вченими України (В. Б. Большаков, Е. Т. Володарський, В. П. Георгіївський, Б. Д. Колпак, Л. А. Кошева, Ю. П. Мачехін, П. П. Орнацький, Б. І. Стадник та ін.)

Так в ківському політехнічному

інституті в 60-х роках була створена кафедра інформаційно-вимірювальної техніки. Її очолив видатний вчений доктор технічних наук Орнацький Петро Павлович. Ним був підготовлений і надрукований підручник з інформаційно-вимірювальної техніки, який і сьогодні є найкращим підручником з цієї тематики [9].

Сьогодні в науковій літературі недостатньо відображено підходи до стандартизації вищої освіти, теоретичні витоки стандартизації, вдосконалення системи галузевих стандартів вищої освіти, врахування негативних і позитивних результатів світового досвіду.

Метою статті є спроба висвітлення окремих питань вивчення дисципліни «Стандартизація, метрологія і сертифікація в галузі освіти» у майбутніх учителів «Технологічної освіти».

Виклад основного матеріалу дослідження. Різноманіття одиниць фізичних величин на певній сходинці розвитку суспільства стало гальмувати економічні, торговельні та наукові зв'язки. Навіть окремі держави і їхні адміністративні галузі для тих самих величин вводили свої одиниці вимірювань. У різних галузях науки і техніки з'являлися свої, специфічні одиниці, зручні тільки для застосування в цій галузі. Не пройшла осторонь і розробка вимог до одиниць вимірювання в системі освіти. Особливо це торкнулося на початковому етапі професії «Трудове навчання».

У зв'язку з цим сьогодні виникають серйозні питання до викладання дисципліни «Стандартизація, метрологія і сертифікація» у майбутніх вчителів «Технологічної освіти» (Трудового навчання). У навчальному році (2016–2017 р.) дисципліна «Метрологія» була об'єднана з дисципліною «Стандартизація, управління якістю і сертифікація». В 2015–2016 н. р. дисципліни «Метрологія» і «Стандартизація» викладались окремо. В 2015–2016 н. р. дисципліна «Метрологія» викладались в кількості: лекцій – 8 годин, практичних – 18 годин, а дисципліна «Стандартизація, управління якістю і сертифікація»: 20 годин, практичних – 16 годин. При об'єднанні двох різних дисциплін кількість годин в 2016–2017 н. р. становила: лекцій – 18 годин, практичних – 16 годин. Тобто кількість годин по профільних дисциплінах була скорочена на 54,8 %. Це вкрай негативно позначилося на якості засвоєння навчального матеріалу й в остаточному підсумку незасвоєння деяких розділів цих дисциплін.

Методи вивчення цих дисциплін («Метрологія», «Стандартизація, сертифікація й управління якістю продукції») у технічних ВНЗ, де «Метрологія» є профільною дисципліною, полягають у тому, що спочатку вивчають «Метрологію» а потім інші дисципліни. Паралельно вивчати дисципліни «Метрологію» і «Стандартизацію, сертифікацію й керування якістю продукції» не можна. Це пов'язане з тим, що на дисципліні «Метрологія» базується дисципліна «Стандартизація». Крім того ці дисципліни необхідно розвести по різних курсах. Якщо «Метрологія» вивчається на I курсі, то «Стандартизація» повинна вивчатися на II курсі. Крім цього потрібно враховувати, що ці дисципліни базуються на таких дисциплінах як математика, фізика, хімія, креслення та інші.

Дуже вагомим моментом викладання дисциплін «Метрологія» і «Стандартизація» є те, що ці дисципліни базуються на загальноосвітніх предметах та їхніх міжпредметних зв'язках. Порушення цих принципів в процесі навчання приводить до великих проблем у розумінні того навчального матеріалу, який є базовим для майбутніх вчителів трудового навчання.

Нами була виконана експертна оцінка 176 підручників і навчальних посібників з цього напрямку для різних типів навчальних закладів і можливість їхнього використання в процесі навчання «Метрології» і «Стандартизації» у студентів «Технологічної освіти».

Практично всі підручники і навчальні посібники написані за одним сценарієм, а саме – увесь текст прив'язаний до машинобудівних, будівельних стандартів і економіки. Виключення мають такі професії, як електро- і радіотехнічні. Не має жодого підручника, який би був присвячений стандартам освіти.

Сьогодні у зв'язку із застосуванням ПК і появою нових матеріалів і технологій відбулася переоцінка цінностей у самій системі підготовки професії «Трудове навчання». Для акцентування всього цього в навчальному процесі було запропоновано нове визначення даної професії, а саме «Технологічна освіта».

Це спричинило більш вимогливий підхід до структурування одиниць вимірювання за цією професією. Усе це викликано тим, що в цій професії перетнулися спеціалізації різних професій. Так, наприклад, у підгрупах, де проходять навчання дівчата доводиться вивчати дисципліни абсолютно протилежні одна одній, а саме, «Розкрій тканин і пошиття

одягу», «Кулінарія й готування їжі». У цих дисциплінах використовуються абсолютно різні матеріали, до яких ставляться різні вимоги й відповідно застосовуються різні фізичні величини. У підгрупах юнаків вивчаються такі дисципліни як «Слюсарні роботи», «Столярні роботи», «Електромонтажні роботи» та інші. У цих дисциплінах застосовуються зовсім інші фізичні величини. У табл. 2.4 [1, с. 39–41] наведені основні фізичні величини тих дисциплін, які вивчають студенти.

При виконанні різних звітів і оформлення текстових документів технічного змісту у студентів професії «Трудове навчання» дуже часто виникають помилки. Це теж пов'язано з тим, що вони досить слабо орієнтуються в державних стандартах України. Тому вивчення таких дисциплін, як «Креслення», «Електротехніка з основами промислової електроніки», «Радіоелектроніка», «Електроматеріалознавство», «Слюсарні роботи», «Столярні роботи», «Електромонтажні роботи» та інші потребують окремих тем в дисциплінах «Метрологія», «Стандартизація, сертифікація та управління якістю».

Сьогодні дисципліну «Стандартизація, управління якістю і сертифікація» в педагогічних навчальних закладах (ПНЗ) вивчають майбутні вчителі технологічної освіти. Цю дисципліну вони вивчають за підручниками, які написані для машинобудівної, будівельної економічної галузі. У зв'язку з тим, що в ПНЗ є специфіка вивчення дисциплін підручники і програми, які підготовлені до навчального процесу не відповідають сьогоднішнім вимогам. Друге питання, яке виникає при аналізі викладання предметів з інших педагогічних спеціальностей (фізика, математика, інформатика та ін.). Чому у цих професій не має дисципліни «Стандартизація, управління якістю і сертифікація»?

У процесі досліджень ми прийшли до висновку, що для майбутніх учителів трудового навчання необхідно розробити нову програму, підручник, навчальний посібник (тобто повний пакет документів з нової дисципліни), яка буде відповідати сьогоднішнім вимогам суспільства. Необхідно також розвести дисципліни «Метрологію» і «Стандартизацію», а також дати їм нову назву: 1) «Метрологія в галузі освіти»; 2) «Стандартизація, сертифікація управління якістю в галузі освіти».

Чим це викликане? Це пов'язане з тим, що в галузі освіти дуже багато різних

стандартів, а саме. Наприклад розглянемо професію трудове навчання. Потрібно починати з типів і структури навчальних закладів. Ні в одній із дисциплін, які вивчають майбутні вчителі трудового навчання ці питання конкретно не стоять. В них ці питання дуже швидко розглядається в загальній педагогіці і трохи в професійній. Студенти дуже часто задають питання:

1. Чим відрізняється університет від інституту, а академія від університету і інституту?

2. Чим відрізняється коледж від технікуму і ПТНЗ, а ліцей від гімназії? І так далі.

Дуже докладно студентам необхідно пояснити які існують типи навчальної літератури й розкрити їхню структуру, тому що вони також є державними стандартами. Ми вже не говоримо про таку дисципліну, як «Технічне креслення». Зараз цю дисципліну почали називати «Інженерна й комп'ютерна графіка». Якщо підійти з технічної точки зору й «історичного» виникнення «Технічного креслення», то «Інженерну й комп'ютерну графіку» можна розділити на дві дисципліни: перша, – «Інженерна графіка», друга, – «Комп'ютерна графіка». У технічному кресленні найбільша кількість стандартів, тому що там присутня велика кількість умовних позначок на кресленнях. І що характерно вони притаманні як жіночій, так і чоловічій половині. У хлопців є креслення машинобудівні, будівельні, електротехнічні й радіотехнічні. У дівчат креслення зустрічаються по дисциплінах «Інженерна й комп'ютерна графіка», «Основи САПРа», «Основи конструювання виробів».

Нами протягом останніх 50-ти років проводилися спостереження й аналіз літератури, що випускається, з креслення для того простежити чи покращилася якість літератури, яка випускається, з цієї дисципліни [3, с. 6]. Потрібно відзначити, за останні 20 років на Україні було випущено тільки 2 підручники з креслення з грифом МОН [5]. На цей процес негативно вплинуло те, що керівники навчальних закладів, а особливо середніх шкіл, ліцеїв, гімназій та ін. переводили їх на профільну підготовку (особливо часто це була гуманітарна підготовка). При цьому в школі починали з першого класу вивчати до 3-х іноземних мов (німецьку, французьку і англійську). Тому на креслення й трудове навчання не було місця в основному навчальному плані. Їх переводили на факультатив, а іноді й просто скорочували.

Друга проблема у майбутніх учителів трудового навчання полягає в тому, що немає

навчальної літератури зі спеціальних дисциплін. Це такі дисципліни як «Електротехніка», «Радіоелектроніка», «Електроматеріалознавство», «Електромонтажні роботи», «Курс слюсарних робіт» та ін.

Аналізу були піддані також підручники й навчальні посібники з трудового навчання. Більш докладно ці дослідження викладені в монографії [1, с. 128–135].

Крім всього іншого потрібно відзначити, що сьогоднішні підручники і навчальні посібники, які використовують викладачі у навчальному процесі потребують радикальної переробки і перевидання у відповідності з державними стандартами України (ДСТУ).

Тривалі наукові дослідження та експериментальна перевірка викладання дисциплін «Стандартизація, управління якістю і сертифікація» у педагогічних навчальних закладах показали, що:

1. Дисципліна «Стандартизація, управління якістю і сертифікація» викладається тільки у студентів, які навчаються за професією «Технологічна освіта» (Трудове навчання).

2. Навчання відбувається за підручниками і навчальними посібниками, за якими навчаються студенти інших професій (машинобудівні, будівні, економічні та ін.).

Повноцінне творче оволодіння студентами знаннями державних стандартів, які застосовуються в навчальному процесі педагогічних навчальних закладів і формування практичних умінь при вивченні (ДСТУ) можливо за умови:

– наявності нових підручників, навчальних і методичних посібників, а також задачників з дисциплін «Метрологія в галузі освіти», «Стандартизація, сертифікація і управління якістю в галузі освіти»;

– спеціалізації з кожного розділу і програми за тією або іншою професією;

– організації спеціальної навчальної діяльності, яка спрямована на оволодіння основними панятами при вивченні (ДСТУ).

Висновки та перспективи подальших розвідок напряму. Перспективи подальших досліджень полягають у деталізації ключових понять, формуванні змісту навчального матеріалу з дисциплін «Метрологія», «Стандартизація, сертифікація та управління якістю», і їхнє відображення в підручниках і навчальних посібниках, розробці методичних вказівок з організації та проведення практичних занять із застосуванням персональних комп'ютерів.

СПИСОК ДЖЕРЕЛ

1. Анісімов М. В. Стандартизація, метрологія і сертифікація в галузі освіти: навч. посіб. / М. В. Анісімов. – Кропивницький: Поліграфічне Підприємство «ПОЛЛУМ», 2017. – 172 с.

2. Анісімов М. В. Стандартизація, метрологія і сертифікація в галузі освіти: навч. посіб. для студ. пед. навч. закл. – Свідцтво про реєстрацію авторського права на твір України № 70817. – дата реєстрації 03.03.2017. – К.

3. Анісімов М. В. Теоретико-методологічні основи прогнозування моделей у професійно-технічних навчальних закладах: [монографія] / М. В. Анісімов. – Київ-Кіровоград: Поліграфічне підприємство «ПОЛЛУМ», 2011. – 464 с.

4. Анісімов М. В. Системний аналіз літератури середніх професійних навчальних закладів / М. В. Анісімов // Вища освіта України №3 (додаток 2) – 2014 р. Тематичний випуск «Педагогіка вищої школи: методологія, теорія, технології». – Т. 2. – С. 8–12.

5. Анісімов М. В. Креслення: підруч. / М. В. Анісімов, Л. М. Анісімова. – К.: Вища шк., 1998. – 239 с.

6. Анісімов М. В. Системний аналіз літератури з креслення для середніх професійних навчальних закладах / М. В. Анісімов // Наукові записки. – Вип. 7. – Сер. Проблеми методики фіз.-мат. і технол. освіти. Час. 1 – КДПУ. 2015. – С. 114–118.

7. Анисимов М. В. Освітлення і силовое электроустановки: лабораторний практикум: навч. посіб. / М. В. Анисимов. – К.: Либідь, 1997. – 144 с.

8. Анисимов М. В. Элементы электронной аппаратуры та їхне застосування: навч. посіб. / М. В. Анисимов. – К.: Вища шк., 1997. – 223 с.

9. Орнатский П. П. Теоретические основы информационно-измерительной техники. / П. П. Орнатский – К: Изд. объединение «Вища школа», 1976. – 432 с.

10. Салухіна Н. Г. Стандартизація та сертифікація товарів і послуг: підруч. / Н. Г. Салухіна, О. М. Язвінська. – К.: Центр учбової літератури, 2010. – 336 с.

11. Саранча Г. А. Метрологія, стандартизація, відповідність, акредитація та управління якістю: підруч. / Г. А. Саранча. – К.: Центр навчальної літератури, 2006. – 672 с.

12. Сидоренко В. К. Креслення: підруч. для учнів загальноосвіт. навч.-вихов. закл. / В. К. Сидоренко. – К.: Школяр, 2009. – 239 с., 254 іл.

13. Цюцюра В. Д. Метрологія, основи вимірювань, стандартизація та сертифікація: навч. посіб.– 3-те вид., стер. / В. Д. Цюцюра, С. В. Цюцюра. К.: Знання, 2006. – 242 с.

REFERENCES

1. Anisimov, M. V. (2017). *Standartyzaciya, metrologiya i sertyfikaciya v galuzi osvity: navch.*

posib. [Standardization, Metrology and certification in the field of education: textbook. manual.]. Kropyvnyczkyj.

2. Anisimov, M. V. (2017). *Standartyzaciya, metrologiya i sertyfikaciya v galuzi osvity: navch. posib. dlya stud. ped. navch. zakl. Svidocztvo pro reyestraciyu avtorskogo prava na tvir Ukrainy № 70817, data reyestraciyi 03.03.2017.* [Standardization, Metrology and certification in the field of education: textbook. manual. for stud. med. proc. zakl. – Certificate of registration of copyright on work № 70817. – the date of registration 03.03.2017. – K.]. Kyiv.

3. Anisimov, M. V. (2011). *Teoretyko-metodolohichni osnovy prohnozuvannia modelei u profesiino-tehnychnykh navchal'nykh zakladakh: [monohrafiia].* [Theoretical and methodological basis of forecasting models in vocational educational institutions. [monograph]]. Kyiv-Kirovohrad.

4. Anisimov, M. V. (2014). *Systemnyy analiz literatury serednikh profesiynykh navchal'nykh zakladiv.* [A systematic literature analysis of secondary vocational schools]. Kirovograd.

5. Anysymov, M. V. (1998). *Kreslennia: Pidruch..* [Drawing: proc.]. Kirovograd.

6. Anisimov, M. V. (2015). *Systemnyy analiz literatury z kreslennia dlya serednikh profesiynykh navchal'nykh zakladakh.* [A systematic analysis of the literature in mechanical drawing for secondary vocational schools]. Kirovograd.

7. Anysymov, M. V. (1997). *Osvitlennia i sylovelektrostatkuvannia: Laboratornyi praktykum: navch. Posib.* [Lighting and power equipment: laboratory workshop: proc. allowance]. Kyiv.

8. Anysymov, M. V. (1997). *Elementy elektronnoi aparatury ta yikh zastosuvannia: navch. posib.* [Electronic components and their applications: proc. manual.]. Kyiv.

9. Ornatskiy, P. P. (1976). *Teoreticheskie osnovy` informach ciono-izmeritel'noj tekhniki..* [Theoretical bases of information-measuring equipment.]. Kyiv.

10. Saluxina, N. G. (2010). *Standartyzaciya ta sertyfikaciya tovariv i poslug: pidruch..*

[Standardization and certification of products and services: proc.]. Kyiv.

11. Sarancha, G. A. (2006). *Metrologiya, standartyzaciya, vidpovidnist`, akredytaciya ta upravlinnya yakisty: pidruch..* [Metrology, standardisation, conformity, accreditation and quality management: textbook.]. Kyiv.

12. Sy`dorenko, V. K. (2009). *Kreslennia: pidruch. dlya uchniv zagal'noosvit. navch-vy`xov. Zakl.* [Drawing: proc. for students Zagainov. training-Vehov. zakl.]. Kyiv.

13. Syucyura, V. D. (2006). *Metrologiya, osnovy vymiryuvan`, standartyzaciya ta sertyfikaciya: navch. Posib.* [Metrology, measurement fundamentals, standardization and certification: textbook. allowance]. Kyiv.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

АНИСИМОВ Микола Вікторович – доктор педагогічних наук, професор кафедри теорії і методики технологічної підготовки, охорони праці та безпеки життєдіяльності ЦДПУ імені Володимира Винниченка, доктор філософії з професійної педагогіки Міжнародної Академії проблем Людини в авіації і космонавтиці, член-кореспондент Аерокосмічної Академії України,

Наукові інтереси: прогнозування змісту професійної освіти та моделювання професійної підготовки майбутніх кваліфікованих робітників.

INFORMATION ABOUT THE AUTHOR

ANISIMOV Mykola Viktorovych – Doctor of Pedagogical Sciences, Professor of Philosophy in Professional Pedagogy of the International Academy of Human Problems in Aviation and Cosmonautics, Corresponding Member of the Aerospace Academy of Ukraine, the Department of Theory and Methodology of Technological Training, Health and Safety, Central Ukrainian State Pedagogical University Volodymyr Vynnychenko.

Circle of research interests: forecasting of professional education content and modelling of professional preparations of future skilled workers.

Дата надходження рукопису 12. 11. 2017 р

Рецензент – д.п.н. професор В. А. Кушнір

УДК 373.5.016 :047.22

БІРКА Маріан Філаретович – доктор педагогічних наук, доцент кафедри математичного моделювання Чернівецького національного університету імені Юрія Федьковича
e-mail: mbyrka@yahoo.com

ТЕХНОЛОГІЯ РОЗРОБКИ КОМПЕТЕНТІСНИХ ЗАВДАНЬ З ПРИРОДНИЧО-МАТЕМАТИЧНИХ ДИСЦИПЛІН

Постановка та обґрунтування актуальності проблеми. Сучасний навчально-виховний процес у

загальноосвітньому навчальному закладі характеризується домінуванням стратегії запам'ятовування навчальної інформації та

недостатньою увагою до методів пізнання навколишнього світу. Крім того, учні характеризуються низьким рівнем умінь застосовувати набуті знання в ситуаціях, які відмінні від навчальних. Все це зумовлює актуальність впровадження компетентнісного підходу, що передбачає поетапне формування та розвиток відповідних предметних та ключових компетентностей учнів, особливо у галузі природничо-математичних дисциплін, як ключового елемента інформаційного суспільства.

Загалом компетентність як результат навчального процесу представлена сукупністю певних критеріїв: знань, умінь, навичок, ціннісних орієнтацій та якостей особистості, що визначені відповідною компетенцією (діяльністю) учня в межах відповідної навчальної дисципліни. До важливих показників компетентності відносять цілепокладання, самооцінювання та рефлексію, що визначає ключову роль самостійної діяльності у навчанні на основі компетентнісного підходу [9]. Отже, максимально можлива частка як на вивчення нового матеріалу, так і на його закріплення має відбуватися в процесі самостійного виконання компетентнісних завдань. Проте це висуває до таких завдань низку вимог, а саме: вони мають бути цікавими та значущими для учнів, реалізовувати міжпредметні зв'язки та володіти можливістю застосування у повсякденному житті учня. Відповідно, за допомогою компетентнісного завдання перед кожним учнем має постати значуща для нього проблемна ситуація, що ініціюватиме активізацію його самостійної пізнавальної діяльності.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблема розробки завдань компетентнісного спрямування на різних рівнях освіти на сьогодні досить широко досліджується в українській та зарубіжній науковій спільноті. Серед науковців, які вивчали цю проблему Т. Байбара, Н. Бібік, С. Бризгалова, О. Кузьмінська, О. Кривонос, Ю. Лис, Н. Морзе, Л. Павлова, О. Савченко, Л. Стрельцова, О. Харитонова М. Шалашова та ін. Проте питання розробки компетентнісних завдань з природничо-математичних дисциплін висвітлено недостатньо, що й зумовлює актуальність нашого дослідження.

Мета статті – проаналізувати теоретичні основи розробки компетентнісних завдань та обґрунтувати технологію розробки компетентнісних завдань з природничо-математичних дисциплін.

Виклад основного матеріалу

дослідження. Понятійно-термінологічний апарат нашого дослідження включає поняття «компетентнісне завдання», «природничо-математичні дисципліни» та «технологія», сутність яких необхідно визначити.

Насамперед визначимо сутність поняття «компетентнісне завдання» (далі – КЗ), його види та вимоги до формулювання.

Родовим поняттям для КЗ є поняття «завдання», що актуалізує потребу у його визначенні. За В. Бондарем «завдання» – те, що задається для виконання аналітико-вербальним, лабораторним чи практичним способами, окремі дослідницькі дії поетапного руху до мети наукового пошуку» [2].

На думку А. Фасолі «компетентнісне завдання» – спеціально створена дидактична конструкція, що використовується з метою формування і перевірки рівня предметних, міжпредметних і ключових компетентностей» [14, с. 15]. Виконання КЗ вимагає використання наявних або освоєння нових предметних і загальнонавчальних знань і вмінь з метою розв'язання побудованої на предметному і життєвому матеріалі проблемної ситуації [14]. Крім цього, компетентнісне завдання володіє специфічною структурою.

Водночас, як зазначає О. Кривонос, «компетентнісні завдання – головний засіб формування предметної компетентності школярів і студентів і перевірки та оцінювання рівня сформованості предметної компетентності» [8, с. 140].

Науковці Н. Павлова та А. Романюк визначають компетентнісні завдання як інтегративні дидактичні одиниці змісту, технології та моніторингу якості підготовки студентів, які орієнтовані не лише на засвоєння знань, але і вироблення умінь їх самостійно здобувати та активно використовувати для розв'язування актуальних завдань у конкретних умовах з передбачуваними наслідками [11].

На думку С. Ревчук, компетентнісне завдання у своїй структурі має мати такі обов'язкові елементи [12]: стимул; задачне формулювання; джерело інформації; бланк для виконання завдання; інструмент перевірки.

Стимул повинен бути настільки коротким, наскільки це можливо (не більше трьох речень). Він ні в якому разі не може містити інформації, яка відволікала б учня від виконання завдання.

Задачне формулювання точно вказує на ту діяльність, яку він повинен здійснити, і не може допускати різних тлумачень. Вимоги до способу представлення результатів роботи

також повинні бути в задачному формулюванні і однозначно трактуватися учасниками навчального процесу.

Головна вимога до джерела інформації – щоб воно було достатнім для виконання заданої діяльності. Щоб воно було надійним, учитель має відбирати такі джерела, які, на його думку, до моменту роботи над завданням не були відомі учневі.

У якості інструмента перевірки компетентісно зорієнтованого завдання можуть використовуватися: ключ; модельна відповідь, перелік можливих правильних і частково правильних відповідей для завдання відкритого типу із заданою структурою відповіді; аналітична шкала. Загальні вимоги до інструмента перевірки: — інструмент перевірки повинен дати можливість оцінити виконання всіх дій, які були записані в задачному формулюванні.

Таким чином, компетентісні завдання мають бути пов'язані з проблемною ситуацією в межах або поза межами предмету, моделювати практичну життєву ситуацію, бути побудованими на актуальному для учнів матеріалі, мати певну структуру.

Науковці виділяють **три типи компетентісних завдань** [7]:

1. *Предметні*: в умові завдання описана предметна ситуація для вирішення якої потрібне актуалізація та застосування широкого кола знань з предмету (дисципліни).

2. *Міжпредметні*: в умові завдання описана ситуація для розв'язання якої необхідно застосовувати знання з відповідних предметів.

3. *Практичні*: в умові завдання описана практична ситуація для вирішення якої необхідно застосовувати не тільки знання з різних предметів а й повсякденний досвід.

А. Фасоля виділяє наступні **форми КЗ**: проблемні запитання (напіввідкриті і відкриті), проблемні завдання (евристичні, творчі, оргдіяльнісні) і компетентісно зорієнтовані задачі (філологічні і комплексні) [14].

Таким чином, компетентісні завдання з природничо-математичних дисциплін можуть бути таких **видів**: з відсутністю повної вихідної інформації, із зайвою інформацією, на виявлення протиріччя, проблемне бачення, на прогнозування, на оптимізацію, на рецензування, на розробку і перевірку алгоритмічних і евристичних розпоряджень, дослідницькі завдання, задачі на винахідливість, на оптимальний пошук інформації, інформаційно-творчі завдання тощо.

Водночас слід відмітити, що зміст КЗ

повинен відповідати низці **вимог** [4; 7; 13; 14]:

1) формулювання КЗ або результат його рішення повинні представляти для учнів пізнавальну, загальнокультурну або соціальну значимість, щоб їхня діяльність була мотивованою;

2) мета КЗ повинна полягати не стільки в отриманні відповіді, скільки у привласненні нового фактологічного або методологічного знання (методу, способу рішення, прийому) з можливим перенесенням в інші аналогічні ситуації, у формуванні особистісних якостей учня;

3) умова КЗ формується як проблема або проблемна ситуація, яку необхідно вирішити засобами певної навчальної дисципліни (предметні КЗ), різних навчальних дисциплін (міжпредметні КЗ), за допомогою знань, набутих на практиці (практичні КЗ), на які немає явної вказівки в тексті завдання;

4) КЗ передбачає недетермінованість дій учня при його виконанні тобто спосіб виконання завдання учню не відомий повністю або складається з комбінації відомих йому способів;

5) для виконання КЗ можуть бути використані різні способи, допускається можливість переформулювання (конкретизація, узагальнення, введення додаткових умов) завдання залежно від знань та індивідуальних особливостей учня;

6) інформація КЗ може бути надмірною, відсутньою або суперечливою. Учень повинен відібрати необхідні йому для вирішення завдання дані або у разі недостатності здійснити пошук додаткової інформації. Дані в завданні можуть бути представлені в різній формі: у вигляді малюнка, таблиці, схеми, діаграми, графіка, тексту, відео тощо;

7) в результаті роботи над КЗ учні повинні продемонструвати певний набір знань, умінь, навичок та особистісних якостей;

8) отриманий результат виконання компетентісно КЗ повинен бути значущий для учня, тому необхідна явна або прихована вказівка сфери застосування результату.

Водночас, Н. Павлова та А. Романюк вважають, що у кожному КЗ можна виділити інваріантну основу, що включає [11]:

– виокремлення проблеми, розв'язання якої вимагає інтегрованих знань;

– визначення цілей та завдань, прогнозування результатів та способів їхнього досягнення;

– планування діяльності (наприклад, конкретизація змісту через виділення

підзавдань; аналіз вхідних даних та синтез ідей щодо розв'язування);

– добір методів розв'язування (наприклад, актуалізація опорних знань; встановлення міжпредметних зв'язків; розробка алгоритму дій, націлених на досягнення проміжних цілей);

– ефективну роботу з інформаційними ресурсами (наприклад, пошук відомостей та критичне їх оцінювання, аналіз даних та узагальнення за певними критеріями);

– оцінювання здобутих результатів, формулювання висновків.

Отже, компетентнісні завдання виступають у ролі технологічного інструмента реалізації компетентнісного підходу в навчально-виховному процесі загальної середньої освіти. За допомогою компетентнісних завдань можна організувати навчально-пізнавальну, дослідницьку та проектну діяльність учнів, що забезпечить їхню підготовку до подальшої ефективної життєдіяльності в умовах інформаційного суспільства.

Визначивши сутність поняття «компетентнісне завдання», перейдемо до визначення сутності поняття «природничо-математичні дисципліни», як основного акценту нашого дослідження.

До природничо-математичних дисциплін, які викладаються у загальноосвітньому навчальному закладі нами віднесено: фізику, астрономію, математику, географію, хімію, біологію, екологію, інформатику та інформаційні технології.

Визначені дисципліни характеризуються низкою особливостей, серед яких найважливішими є [1]:

1) чітко визначена послідовність та точність викладу навчального матеріалу, його завершеність;

2) поєднання теорії та експерименту;

3) необхідність розв'язування задач;

4) розвиненість логічного мислення та просторової уяви;

5) активне використання алгоритмів та технологій.

Таким чином, визначені особливості природничо-математичних дисциплін повинні бути враховані при побудові компетентнісних завдань.

Не менш важливим у контексті нашого дослідження є поняття «технологія». Визначимо його сутність.

Поняття «технологія» є багатофункціональним і сьогодні трапляється практично у всіх сферах життєдіяльності людини. Проте родовим для нього поняттям є «технологія виробництва», яке визначається

як «сукупність знань, відомостей про послідовність окремих виробничих операцій у процесі виробництва чого-небудь» [3, с. 1245]. У цьому контексті поняття «технологія» включає ще й певний «алгоритм» дій, що визначається як «спосіб розв'язання певної задачі, точно вказуючи, як та в якій послідовності отримати результат, який однозначно визначений вихідними положеннями [5]. Все це визначає дві основні властивості будь-якої технології – отримання наперед визначеного результату за умови чіткого та послідовного виконання визначених дій.

Крім цього, технологія розробки компетентнісних завдань з природничо-математичних дисциплін повинна володіти такими специфічними ознаками, як актуальність, концептуальність, системність, можливість управління, ефективність, відтворюваність, єдність змістової та процесуальної частин, наявність зрозумілих процедурних характеристик та алгоритмічність [1].

Охарактеризувавши понятійно-термінологічний апарат нашого дослідження проаналізуємо існуючі **алгоритми розробки компетентнісних завдань**.

У сучасній науковій літературі наявні два алгоритми розробки компетентнісних завдань – алгоритм складання проблемно-розвивальних задач з інформатики, запропонований Н. Морзе [10] та алгоритм конструювання компетентнісно орієнтованих завдань у системі вищої освіти, запропонований російськими науковцями О. Шехоніним, В. Тарликовим та І. Клещевою [7].

На думку Н. Морзе, процес складання проблемно-розвивальних задач з інформатики включає наступні кроки [10]:

1) опис змісту технологічної ситуації, де обов'язково є необхідність задоволення деякої усвідомленої потреби шляхом технологічної діяльності;

2) формулювання вимог до технологічної ситуації, орієнтованих на знання та (чи) діяльнісні компоненти та таких, що встановлюють початкові та граничні умови протікання усвідомленої технологічної діяльності;

3) розробка критеріїв щодо ефективності здійснення етапів виконання завдання та результуючого продукту діяльності учнів;

4) розробка допомоги у формі запитання, завдання та (чи) вправи, що спрямована на конкретизацію змісту описаної ситуації, уточнення сформульованих вимог, актуалізацію опорних знань, необхідних для пошуку шляхів її вирішення, активізацію

асоціативних та причинно-наслідкових зв'язків, що сприяють більш успішному пошуку розв'язання;

5) розробка настанов, у разі необхідності, щодо якісного виконання певних завдань.

Російські науковці О. Шехонін, В. Гарликов та І. Клещева вважають, що алгоритм конструювання компетентісно орієнтованих завдань у вищій освіті передбачає покрокове виконання наступних дій [7]:

1) Визначення аспекту (-ів) компетентності, що підлягає формуванню або оцінці.

2) Розробка завдання на основі обраного аспекту.

3) Пошук джерел, що дозволяють реалізувати плановану діяльність.

4) Формування мотивів і стимулів.

5) Створення ключів або модельних відповідей, шкал, бланків та інструкцій до пред'явлення результату рішення задачі.

6) Самоекспертиза завдання.

Як бачимо, запропоновані алгоритми мають багато спільного, але володіють й своїми особливостями. Проте жоден з них не підходить для розробки компетентісних завдань з природничо-математичних дисциплін.

Далі перейдемо до обґрунтування авторської технології розробки компетентісних завдань з природничо-математичних дисциплін та окреслимо її основні етапи.

Пропонована технологія розробки компетентісних завдань з природничо-математичних дисциплін реалізується у п'ять етапів:

Етап 1. Вибір об'єкта оцінювання.

Етап 2. Вибір рівня складності завдання та його форми.

Етап 3. Формулювання тексту завдання.

Етап 4. Розробка інструкцій, ключів або бланків відповідей (у разі необхідності).

Етап 5. Представлення розробленого завдання на огляд експертів.

Розглянемо визначені етапи докладніше.

Етап 1. Вибір об'єкта оцінювання.

Традиційно у навчально-виховному процесі оцінюють два основні критерії компетентності – знання та вміння. Знання ми розуміємо як усвідомлену учнем навчальну інформацію, а вміння як здатність застосовувати набуті знання на практиці.

На цьому етапі слід визначити які знання та/або вміння необхідно оцінити в межах теми, розділу, року навчання або всього курсу навчальної дисципліни природничо-математичного циклу. Ці дані, як

правило, знаходяться перед темою, модулем або у критеріях оцінювання навчальних досягнень учнів.

Відповідно до систематики запитань Б. Блума [6], можна оцінити знання за: розумінням, застосуванням, аналізом, синтезом та оцінкою.

При виборі об'єкту оцінювання слід дотримуватись принципів системності та послідовності, тобто кожне компетентісне завдання має мати своє місце в темі, модулі та курсі дисципліни.

Етап 2. Вибір рівня складності завдання та його форми.

Відповідно до об'єкту оцінювання необхідно вибрати рівень складності завдання та його форму.

У табл. 1 представлено види, форми та тривалість виконання компетентісних завдань з природничо-математичних дисциплін.

Таблиця 1. Види, форми та тривалість виконання компетентісних завдань з природничо-математичних дисциплін

Види	Прості КЗ		Середні КЗ		Складні КЗ
	проблемні питання	тести	контрольна робота / проблемні завдання (задачі)	лабораторна робота	навчальний проект за модуль, семестр, рік, курс
Час вик.	до 5 хв.	5-10 хв.	40-45 хв.	40-45 хв.	5 – 15 год.

При цьому, як відмічає Н. Морзе, важливу роль відіграє саме *система різнорівневих компетентісних завдань* як для експериментальної роботи, так і для самостійного розв'язування з метою закріплення та застосування набутих в процесі навчання технологічних знань, умінь і навичок при вирішенні учнем проблем з власного повсякденного життя і у такий спосіб збагачення власного досвіду щодо їхнього ефективного застосування. Таким чином, побудова системи КЗ з природничо-математичної дисципліни має відбуватись і як послідовність завдань з поступовим включенням нових знань для їхнього розв'язування, і як багатоступінчате завдання, що може бути розв'язане з різним ступенем ефективності, з обмеженням дозволу на використання інструментарію, для різних типів та діапазонів вхідних даних тощо [10].

Етап 3. Формулювання тексту завдання.

При формулюванні тексту КЗ з природничо-математичних дисциплін доцільно використовувати систематику запитань Б. Блума [6], для визначення об'єкту вимірювання ставляться наступні запитання:

- знання (Що? Де? Коли?);
- розуміння (Як ви розумієте? Покажіть взаємозв'язок. Чому? Об'єднайте в смислові пари);
- застосування (Виконайте, розв'яжіть, складіть. Обґрунтуйте. Порівняйте. Доведіть. Зробіть висновки);
- аналіз (Чому? Як ви думаєте? Які сили діяли на об'єкт? Складіть план. Розробіть модель);
- синтез (Спрогнозуйте розвиток подій. Запропонуйте свій проект. Яким міг би бути інший шлях? Щоб сталося якби...);
- оцінка (Вірно чи невірно? Обґрунтуйте. Які емоції викликають? Обґрунтуйте. Яку роль в житті людини відіграє...? Чи подобається...? Чому?).

При цьому, слід відмітити, що чим вищий рівень складності завдання, тим більше можливостей оцінити ступінь сформованості вищих когнітивних характеристик особистості – аналізу, синтезу та оцінки.

Якісне формулювання тексту КЗ відповідає наступним *вимогам*: цікавість, актуальність та зв'язок з життям для учня; життєві ситуації, які можна розглядати за допомогою наукових понять; особистісний, соціальний, глобальний контекст.

Етап 4. Розробка інструкцій, ключів або бланків відповідей (у разі необхідності).

На цьому етапі, у якості допоміжних елементів до компетентнісних завдань залежно від рівня складності можуть бути розроблені: загальні вимоги до відповіді; бланки відповідей; приклад формулювання правильної відповіді; перелік можливих правильних і частково правильних відповідей для завдання відкритого типу із заданою структурою відповіді; кількість балів за правильну чи частково правильну відповідь; ключі до тестових завдань; інструкції до лабораторних робіт, критерії оцінювання результативності проекту тощо.

Етап 5. Представлення розробленого завдання на огляд експертів.

На цьому етапі розроблене компетентнісне завдання представляється на огляд експертів, якими можуть бути колеги з методичного об'єднання вчителів природничо-математичних дисциплін.

На черговому засіданні методичного об'єднання розроблені КЗ обговорюються, аналізуються та оцінюються. В разі відповідності всім вимогам до навчально-методичного забезпечення відбувається їхнє подальше затвердження і рекомендація до використання при викладанні відповідної природничо-математичної дисципліни. Якщо ж розроблені завдання не відповідають

встановленим вимогам, їх рекомендують доопрацювати.

Висновки та перспективи подальших розвідок напряму. Таким чином, компетентнісні завдання володіють комплексним характером, передбачають: використання інформації, яка виходить за межі певної теми, предмета, залучення життєвого досвіду дитини, спрямованість на практичний характер навчання. У своїй структурі вони повинні мати такі обов'язкові елементи: стимул; задачне формулювання; джерело інформації; бланк для виконання завдання; інструмент перевірки.

Виділяють три типи компетентнісних завдань: предметні, міжпредметні, практичні, які можуть приймати наступні форми: проблемні запитання (напіввідкриті і відкриті), проблемні завдання (евристичні, творчі, організаційні) і навчальні проекти.

До особливостей викладання природничо-математичних дисциплін нами віднесено: 1) чітко визначена послідовність та точність викладу навчального матеріалу, його завершеність; 2) поєднання теорії та експерименту; 3) необхідність розв'язування задач; 4) розвиненість логічного мислення та просторової уяви; 5) активне використання алгоритмів та технологій.

Визначено, що дві основні властивості будь-якої технології – отримання наперед визначеного результату за умови чіткого та послідовного виконання визначених дій, а її специфічні ознаки: актуальність, концептуальність, системність, можливість управління, ефективність, відтворюваність, єдність змістової та процесуальної частин, наявність зрозумілих процедурних характеристик та алгоритмічність.

Пропонована авторська технологія розробки компетентнісних завдань з природничо-математичних дисциплін реалізується у п'ять етапів: 1) вибір об'єкта оцінювання; 2) вибір рівня складності завдання та його форми; 3) формулювання тексту завдання; 4) розробка інструкцій, ключів або бланків відповідей (у разі необхідності); 5) представлення розробленого завдання на огляд експертів.

Перспективи подальших досліджень полягають у пошуку інноваційних форм та засобів професійного розвитку вчителів природничо-математичних дисциплін в умовах інформаційного суспільства.

СПИСОК ДЖЕРЕЛ

1. Бирка М. Ф. Система професійного розвитку вчителів природничо-математичних дисциплін у післядипломній освіті: дис. ... докт. пед. наук:

13.00.04 / Маріан Філаретович Бирка. – Класичний приватний університет: Запоріжжя, 2016. – 438 с.

2.Бондар В. І. Дидактика / В. І. Бондар. – К.: Либідь, 2005. – 264 с.

3.Великий тлумачний словник сучасної української мови / уклад. і голов. ред. В. Т. Бусел. – К.; Ірпінь: ВТФ – Перун, 2009. – 1736 с.

4.Вішнікіна Л. П. Компетентісно-орієнтовані завдання з географії / Л. П. Вішнікіна, І. О. Діброва // Science and Education a New Dimension. Pedagogy and Psychology. – 2015. – Т. 1. – Вип. 3(32). – С. 10–13.

5.Енциклопедія освіти / Акад. пед. наук України; головний ред. В. Г. Кремін. – К.: Юрінком Інтер, 2008. – 1040 с.

6.Ковальчук В. І. Методичні рекомендації до курсу «Інформаційні технології» у ПТНЗ. Професія – «Кравець» (форма навчання – ТУ) / В. І. Ковальчук, М. Ф. Бирка. – Київ, 2010. – 136 с.

7.Компетентностно-ориентированные задания в системе высшего образования / А. А. Шехонин, В. А. Тарлыков, И. В. Клещева [и др.] . – СПб: НИУ ИТМО, 2014. – 98 с.

8.Кривонос О. М. Компетентісно-орієнтовані завдання в курсі «Програмування» / О. М. Кривонос // Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова. Серія № 5. Педагогічні науки: реалії та перспективи. – Випуск 47: збірник наукових праць / за заг. ред.проф. В. Д. Сиротюка. – К.: Вид-во НПУ імені М. П. Драгоманова, 2014. – С. 138–144.

9.Моніторинг якості освіти: світові досягнення та українські перспективи / За заг. ред. О. І. Локшиної – К.: К.І.С., 2004. – 128 с.

10.Морзе Н. В. Компетентнісні задачі з інформатики / Н. В. Морзе, О. Г. Кузьмінська // Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. Серія № 2: комп'ютерно-орієнтовані системи навчання. – К.: НПУ імені М. П. Драгоманова, 2008. – № 6 (13). – С. 62–69.

11.Павлова Н. С. Компетентісно-орієнтовані завдання у професійній підготовці вчителів інформатики початкової школи / Н. С. Павлова, А. А. Романюк // Вісник Чернігівського національного педагогічного університету. Серія: Педагогічні науки. – 2016. – Вип. 135. – С. 120–123.

12.Ревчук С. Розробка компетентнісних завдань з української літератури / С. Ревчук // Укр. л-ра в загальноосвіт. шк. – 2012. – № 6/7. – С. 32–36.

13.Скрипник М. І. Система навчально-творчих завдань для підготовки аспірантів,здобувачів у післядипломній педагогічній освіті / М. І. Скрипник // Післядипломна освіта в Україні. – 2014. – №2. – С. 53–58.

14.Фасоля А. Компетентісно зорієнтовані завдання: новація? імітація? // Українська

література в загальноосвітній школі. – 2014. – № 5. – С. 14–20.

REFERENCES

1.Byrka, M. F. (2016). *Systema profesiiinoho rozvytku vchyteliv pryrodnycho-matematychnykh dystsyplin u pislidyplomnii osviti*. [The system of professional development of teachers of natural mathematical disciplines in graduate education]. Zaporizhzhzia.

2.Bondar, V. I. (2005). *Dydaktyka*. [Didactics]. Kyiv.

3.Velykyi tлумачnyi slovnyk suchasnoi ukrainskoi movy (2009). [Big explanatory dictionary of modern Ukrainian language]. Kyiv.

4.Vishnikina, L. P. (2015). *Kompetentnisno-oriientovani zavdannia z heohrafii*. [Competence-oriented tasks in geography]. Kyiv.

5.*Entsyklopediia osvity* (2008). [Encyclopedia of education]. Kyiv.

6.Kovalchuk, V. I. (2010). *Metodychni rekomendatsii do kursu «Informatsiini tekhnolohii» u PTNZ. Profesiia – «Kravets» (forma navchannia – TU)*. [Methodical recommendations to the course «Information technology» in vocational schools. The profession «Tailor» (study – TU)]. Kyiv.

7.*Kompetentnostno-oryentyrovannue zadanyia v systeme vussheho obrazovannia* (2014). [Competence-oriented tasks in the system of higher education]. SanktPeterburg.

8.Kryvonos, O. M. (2014). *Kompetentnisno-oriientovani zavdannia v kursii «Prohramuvannia»*. [Competence-oriented tasks in the course «Programming»]. Kyiv.

9.*Monitorynh yakosti osvity: svitovi dosiahnennia ta ukrainski perspektyvy* (2004). [Monitoring of education quality: world achievements and the prospects of Ukrainian]. Kyiv.

10.Morze, N. V. (2008). *Kompetentsnisni zadachi z informatyky*. [Competentness tasks in Informatics]. Kyiv.

11.Pavlova, N. S. (2016). *Kompetentnisno-oriientovani zavdannia u profesiinii pidhotovtsi vchyteliv informatyky pochatkovoii shkoly*. [Competence-oriented tasks in the training of Informatics teachers in primary schools]. Chernivtsi.

12.Revchuk, S. (2012). *Rozrobka kompetentnisnykh zavdan z ukrainskoi literatury*. [Development kompetentsy jobs in Ukrainian literature]. Kyiv.

13.Skrypnyk, M. I. (2014). *Systema navchalno-tvorchykh zavdan dlia pidhotovky aspirantiv,zdobuvachiv u pislidyplomnii pedahohichnii osviti*. [The system of educational-creative tasks for training graduate students,candidates in the postgraduate pedagogical education]. Kyiv.

14.Fasolia, A. (2014). *Kompetentnisno-zoriientovani zavdannia: novatsiia? imitatsiia?*. [The competence-based focused tasks: innovation? imitation? // Ukrainian literature in secondary school]. Kyiv.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

БИРКА Маріан Філаретович – доктор педагогічних наук, доцент кафедри математичного моделювання Чернівецького національного університету імені Юрія Федьковича.

Наукові інтереси: підготовка та професійний розвиток вчителів природничо-математичних дисциплін в умовах інформаційного суспільства, підготовка майбутніх вчителів інформатики та математики.

INFORMATION ABOUT THE AUTHOR

BYRKA Marian Filaretovych – Doctor of Pedagogical Sciences, Department of mathematical modeling, Assistant Professor, Yuriy Fedkovych Chernivtsi National University

Circle of research interests: preparation and professional development of teachers of natural and mathematical sciences in the information society, preparation of future teachers of informatics and mathematics.

*Дата надходження рукопису 12. 12. 2017 р.
Рецензент – д.п.н.професор В. А. Кушнір*

УДК 37.012

КУЧАЙ Олександр Володимирович – доктор педагогічних наук, доцент кафедри педагогіки Національного університету біоресурсів і природокористування України
e-mail: kuchay@ukr.net

ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ ЛІДЕРСТВА У ВИХОВАННІ ОСОБИСТОСТІ СТУДЕНТА

Постановка та обґрунтування актуальності проблеми. Особистісно орієнтований характер освітнього процесу свідчить про визнання унікальності кожної особистості, розвиток її потенційних можливостей, індивідуальних якостей. Ці завдання стимулюють пошук нових підходів до організації освітнього процесу. Вища школа має створити умови для підготовки конкурентоспроможного, ініціативного, відповідального, компетентного фахівця – лідера з активною життєвою позицією, фахівця, здатного приймати управлінські рішення у будь-яких сферах діяльності.

У навчальній діяльності формування лідерських якостей відбувається під час запровадження саме творчих, нестандартних, інноваційних методів навчання, які характеризуються низкою особливостей, серед яких можна виділити: суб'єктний характер взаємовідносин між студентами та викладачем на основах співробітництва; діалогічний, проблемний стиль викладання; демократичний стиль взаємовідносин; використання переважно групових форм організації освітнього процесу; використання проблемно-пошукових, дослідницьких методів навчання; створення ситуації успіху у навчанні, забезпечення психологічного комфорту; реалізація принципу селективності (вибору) у навчанні. Ці особливості створюють передумови для формування аналітичного, творчого мислення, мотивують до самовдосконалення, самореалізації,

розвитку особистісного потенціалу студентів, формуванню їхньої власної позиції та вміння обґрунтовувати і відстоювати свою думку, погляди, що у подальшому може стати підґрунтям для розвитку лідерських якостей. Інноваційні методи викладання забезпечують активність навчальної діяльності студентів, закладають основу для подальшого осмислення і розвитку фахових знань, застосування набутого досвіду на практиці [1].

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Розвиток особистісних якостей лідера досліджували Т. Бендас, Н. Большунова, К. Джонсон, Ф. Ільєсов, В. Коритло, Д. Крюгер, А. І. Полонський, М. Рожков, Сосланд, С. Сміт, О. Уманський та ін.

Метою статті є розгляд теоретичних основ лідерства у вихованні особистості студента у теорії та практиці ВНЗ.

Виклад основного матеріалу дослідження. Найвищою цінністю у сучасному світі є, безперечно, людина, її права і свободи, а тому вихід із рамок прогресу, кризи техногенної цивілізації варто шукати не поза людиною, а в ній самій, у її розвитку і вдосконаленні. У ВНЗ створюються органи студентського самоврядування, які сприяють гармонійному розвитку особистості студента, формуванню у нього навичок майбутнього організатора, керівника. Активність студентства яскраво проявляється через структуру органів

студентського самоврядування у вищій школі. Саме ця форма самореалізації студентських ініціатив, які мають певні цілі, завдання та визначені пріоритетні напрямки роботи, дає можливість молоді не мовчати про проблеми, які її турбують, а відкрито, на повну силу говорити про це, відстоювати свої права та інтереси [2].

Важливою, у контексті обґрунтування методологічних засад формування лідерських якостей студентів є теорія мотивації Є. Ільїна. Ключовий аспект цієї теорії полягає в тому, що педагог не може формувати мотивацію до лідерства студентів без їхньої участі як суб'єктів цього процесу. Мотивація також може зумовлюватись зовнішніми другосигнальними стимулами. Під зовнішньоорганізованою мотивацією ми розуміємо вплив на процес мотивації суб'єкта А (студент) з боку суб'єкта Б (наставник або групи інших осіб чи ЗМІ). Однак у процесі виховання формувати мотиви ззовні не можна, а треба тільки сприяти цьому процесу. Мотив до лідерства – це складне психологічне утворення, що повинен побудувати сам студент. У процесі виховання і соціалізації його особистості формується той будівельний матеріал, який подальшому буде використовуватись для мотивації тієї чи іншої дії чи вчинку. Цим матеріалом є такі особистісні утворення як інтереси і нахили, моральні принципи, установки і самооцінка. Отже, ззовні формуються мотиватори. Ці впливи можуть бути у вигляді прохання вимоги поради, навчання чи набуття характеру інформування, інструктування, стимулювання чи заборони [3].

Лідерство розглядається як унікальне явище, що може бути втілене шляхом домінування однієї особи над іншими, а як загальнодоступний стан максимальної творчої, професійної самореалізації людини, з позицій ведучого фахівця в обраній галузі або провідного організатора виробничих чи невиробничих процесів. Така самореалізація буде визнаною та оціненою оточенням не за емоційним критерієм (симпатія-антипатія), а за мірою внеску людини у соціально-значиму предметно-практичну діяльність. Тому розгортання лідерського потенціалу, формування відповідних якостей може відбутись шляхом включення студента у різні види діяльності та соціально-значимі відносини (лідерство як міжособистісна взаємодія). Лідерство має соціально детерміновану природу, лідерами не народжуються, ними стають. Цей розвиток буде ефективним за умови створення системи формування лідерських якостей студентів, врахування їхніх вікових та індивідуальних

особливостей, коли забезпечується ставлення до вихованця як найвищої цінності й активного учасника навчально-виховного процесу (суб'єкт-суб'єктні відносини), який на різних етапах становлення в якості лідера повинен досягати граничного максимуму «акме» у своєму розвитку.

Виховання лідерських якостей студентів насамперед повинно базуватися на засадах діяльнісного підходу (А. Петровський, С. Рубінштейн), бо в умовах виробничих та невиробничих ситуацій оцінку своїм фахівцям члени організацій, підприємств чи установ, малих або великих колективів АПК будуть давати з урахуванням міри внеску в задану предметно-практичну діяльність. Вибір, який роблять члени групи на користь тієї чи іншої особи, є не лише емоційним, а й свідомим і враховує відношення потенційного лідера до об'єкту роботи. Розкриття, виховання і самовиховання студентами лідерських якостей відбувається в діяльності (участь у навчальній трудовій, спортивній художній та іншій діяльності і самодіяльності). Включаючись у діяльність, студент переходить у позицію суб'єкта виховання. Лідер по суті є суб'єктом групових відносин, і діяльність наставника, який опікує і спрямовує процес розкриття його лідерських якостей, вимагає як від першого, так і від другого діяльності (від педагога – супроводу, від студента – прояву творчості в діяльності) і рефлексії щодо цієї діяльності [3].

Студент як суб'єкт у процесі формування і самовиховання лідерських якостей: скеровує свою пізнавальну активність на осягнення сутності феномена лідерства, специфіки його прояву у соціально-професійних відносинах; розкриває причинно-наслідкові зв'язки, які існують між особистісними якостями суб'єктів діяльності і досягненням ними першості, ведучих позицій в обраній сфері; включається у діяльність з позиції лідера, у процесі чого самостворює себе як фахівця з необхідним набором якостей; здійснює самоаналіз, самооцінку, самокорекцію і самовдосконалення власних лідерських якостей. Функція направляючого у суб'єкт-суб'єктних відносинах відводиться неперевіреним педагогічній практиці і наставнику. Педагог забезпечує супровід процесу формування лідерських якостей студентів [3].

Основними видами діяльності, які спрямовані на формування лідерських якостей в освітньому просторі, є: 1) навчальна діяльність (індивідуальна, групова, Науковий вісник

Східноєвропейського національного університету імені Лесі Українки 114 колективна); 2) виховна діяльність (участь у тренінгах, конкурсах, змаганнях); 3) дослідницько-пошукова діяльність (участь у конференціях, проєктах, програмах); 4) проєктивна діяльність (розробка та захист індивідуальних і колективних проєктів, творчих справ); 5) громадська діяльність (участь у роботі органів учнівського самоврядування та громадських молодіжних організацій, учнівських творчих клубів, наукових товариств, асоціацій); 6) представницька діяльність (уміння ефективно презентувати себе, групу однолітків, освітній заклад, молодіжну громадську організацію) [4].

Висновки та перспективи подальших розвідок напрямку. З метою виявлення студентів із необхідними лідерськими якостями науково-педагогічним працівникам університету доцільно пропонувати студентам цілу низку завдань, питань тощо, які б спонукали студентів до самостійного дослідження, відшукування потрібного матеріалу, вивчення спеціальної літератури, мобілізували творчу уяву, кмітливість. Велику увагу необхідно приділяти позааудиторній роботі, проведенню конференцій та диспутів, олімпіад, спортивних змагань та ін., де в різних умовах у студентів розкриваються якості лідера. Отже, одне із завдань сучасного науково-педагогічного працівника вищої школи полягає у необхідності виховувати творчу особистість, а це, у свою чергу, потребує особливої уваги до виявлення та висунення лідерів навчально-виховного процесу [5].

СПИСОК ДЖЕРЕЛ

- 1.Бабенко О. М. Розвиток лідерських якостей особистості за рахунок участі в органах студентського самоврядування вищого навчального закладу // Науковий вісник Полтавського університету економіки і торгівлі. – 2011. – № 4 (49). – С. 289–293.
- 2.Кайдалова Л., Щокіна Н., Альохіна Н. Формування лідерських якостей студентів на основі інноваційних методів навчання // Wschodnioeuropejskie Czasopismo Naukowe (East European Scientific Journal). – 2016. – Pedagogika № 7. – С. 34–37.
- 3.Кравченко І. Роль лідера студентської групи у навчально виховному процесі вищої школи – Електронний ресурс. – [Режим доступу]: <http://dspace.pnpu.edu.ua/bitstream/123456789/2353/1/Kravchen.pdf>
- 4.Сопівник Р. В. Методологічні засади виховання лідерських якостей майбутніх фахівців

агропромислового комплексу. – Наукові записки. Серія: Педагогіка. – № 4. – Київ, 2012. – С. 32–37.

5.Сушик Н. Теоретичні основи формування лідерських якостей учнівської молоді // Науковий вісник Східноєвропейського національного університету імені Лесі Українки. – 2013. – № 7. – С. 110–115.

REFERENCES

- 1.Babenko O. M. (2011). *Rozvytok liders'kykh yakostey osobystosti za rakhunok uchasti v orhanakh student's'koho samovryaduvannya vyshchoho navchal'noho zakladu*. [Development of leadership qualities of the person due to participation in the bodies of student self-government of a higher educational institution]. Scientific herald of Poltava University of Economics and Trade. No. 4 (49).
- 2.Kaidalova L., Shchikina N., Alekhina N. (2016). *Formuvannya liders'kykh yakostey studentiv na osnovi innovatsiynykh metodiv navchannya*. [Formation of leadership qualities of students on the basis of innovative teaching methods]. Wschodnioeuropejskie Czasopismo Naukowe (East European Scientific Journal).
- 3.Kravchenko I. *Rol' lidera student's'koyi hrupy u navchal'no-vykhovnomu protsesi vyshchoyi shkoly*. [The role of the leader of the student group in the educational process of the higher school]. – Electronic resource. – [Access Mode]: <http://dspace.pnpu.edu.ua/bitstream/123456789/2353/1/Kravchen.pdf>.
4. Sopodnik, R. V. (2012). *Etodolohichni zasady vykhovannya liders'kykh yakostey maybutnikh fakhivtsiv ahropromyslovoho kompleksu*. [Methodological principles of education of leadership qualities of future specialists of agro-industrial complex]. Kuiv.
- 5.Sushik, N. (2013). *Teoretychni osnovy formuvannya liders'kykh yakostey uchniv's'koyi molodi*. [Theoretical Foundations of Formation of Leadership Qualities of Student Youth]. Kyiv.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

КУЧАЙ Олександр Володимирович – доктор педагогічних наук, доцент кафедри педагогіки Національного університету біоресурсів і природокористування України.

Наукові інтереси: виховання лідерських якостей студентів.

INFORMATIONS ABOUT THE AUTHOR

KUCHAI Oleksandr Volodymyrovych – Doctor of Pedagogical Sciences, Associate Professor of the Department of Pedagogy National University of Life and Environmental Sciences of Ukraine.

Circle of research interests: education of leadership qualities of students.

Дата надходження рукопису 10. 12. 2017 р.
Рецензент – д.п.н. професор В. В. Радул

УДК 378. 937. 378.14

ЛУКАШОВА Ніна Іванівна –
доктор педагогічних наук, професор, професор кафедри хімії
Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя
e-mail: lukashova44@ukr.net

ПЕДАГОГІЧНЕ ПРОЕКТУВАННЯ У ФОРМУВАННІ ГОТОВНОСТІ МАЙБУТНОГО ВЧИТЕЛЯ ХІМІЇ ДО РЕАЛІЗАЦІЇ НАУКОВО-ДОСЛІДНОГО КОМПОНЕНТА ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ

Постановка та обґрунтування актуальності проблеми. На сучасному етапі, коли в умовах змін методології шкільної хімічної освіти компетентнісний підхід визнано концептуальним орієнтиром для всіх рівнів навчання, значно зростають вимоги до підготовки у ВНЗ творчого вчителя, здатного в процесі своєї професійної діяльності до вироблення власних методичних підходів в організації навчального процесу, спрямованих на розвиток інтелекту школяра. Важливо створювати умови для того, щоб учні в процесі навчальної діяльності ставали першовідкривачами і пошукачами істини. Зокрема, під час поглибленого вивчення хімії у старшій профільній школі достатньо значущими стають проблемний підхід до розкриття змісту хімії як навчального предмета, що на основі пошукової навчально-пізнавальної діяльності школярів сприяє розвитку їхніх дослідницьких умінь та формування практичних умінь, які дають учням можливість певною мірою оволодіти методами наукового дослідження.

Оскільки в професійній діяльності вчителя хімії важливою виступає науково-дослідна складова, все більшого значення під час вивчення фахової методики набувають пошуки нових шляхів організації співпраці викладача і студентів, які орієнтовані на пошуковий, дослідницький підхід, що забезпечує формування важливих у структурі професійно-методичної компетентності вчителя хімії дослідницьких умінь і навичок.

Р. Вернидуб наголошує, що дослідницький підхід у навчанні визначається як спосіб організації освітнього процесу, що передбачає активну, самостійну діяльність студентів з опанування дослідницьких умінь і навичок та здобуття на цій основі нових для них знань [2].

Наші дослідження засвідчили, що у формуванні в майбутніх учителів хімії готовності до навчання учнів дослідницьких умінь і навичок, визначальну роль відіграє оволодіння студентами принципами проблемного навчання. В той самий час спостереження за їхньою діяльністю в процесі вивчення фахової методики та проходження педагогічної практики в школі

переконують, що майбутні фахівці недостатньо використовують проблемне навчання на уроках хімії.

Тому актуальною залишається підготовка студентів-хіміків до використання в майбутній професійній діяльності проблемності як важливого структурного елемента розвивального навчання, коли створюються оптимальні умови для розвитку творчих можливостей учнів, їхньої самостійності та пізнавальної активності в процесі навчання хімії.

На етапі пошукового експерименту нами виявлено, що *професійно-методична компетентність* майбутнього вчителя хімії залежить, насамперед, від ступеня сформованості у студентів *умінь здійснювати педагогічне проектування навчального процесу з хімії*, важливою складовою якого є й проблемне навчання.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблема проектувальної діяльності у сфері навчання вивчалась багатьма науковцями, зокрема й такими як З. Абасов, В. Беспалько, В. Гузєєв, О. Пехота, Є. Полат, Г. Селевко, С. Сисоєва та інші. Дослідники обґрунтовують науково-теоретичні засади, загальні принципи проектної діяльності, розробляють понятійний апарат тощо. Проектна технологія навчання розглядається і в працях методистів-хіміків, де висвітлюються питання застосування методу проектів у навчанні хімії в загальноосвітніх та вищих навчальних закладах [3; 6]. Так А. Грабовий обґрунтував використання педагогічного проектування в експериментально-методичній підготовці майбутніх учителів хімії [3]. Проте залучення педагогічного проектування у процес оволодіння студентами принципами проблемного навчання хімії ще не знайшло достатнього відображення в наукових дослідженнях з фахової методики.

Мета статті полягає в дослідженні педагогічного проектування як важливого засобу опанування студентами принципами проблемного навчання хімії в контексті формування дослідницької компетентності майбутніх фахівців.

Виклад основного матеріалу дослідження. Більшість науковців вважають *проектувальну* компетенцію однією з провідних методичних компетенцій, у процесі реалізації якої закладаються стратегії реалізації всіх інших функцій вчителя в навчальному процесі (інформаційної, комунікативної, організаційної, контрольно-оцінювальної тощо).

Досліджуючи проблему, ми спиралися на розуміння сутності педагогічного проектування як *ціннісно-орієнтованої, глибоко вмотивованої, цілеспрямованої індивідуальної діяльності вчителя, що має на меті попередню розробку основних елементів педагогічної ситуації або цілісного педагогічного процесу та зміну педагогічної діяльності* [4]. Проектування є складною розумовою діяльністю і вимагає від учителя наявності розвинутої уяви, системного мислення, творчих здібностей. Проектне навчання в педагогічній науці розглядається як форма організації навчально-виховного процесу, як окремий метод навчання, як самостійна педагогічна технологія. Глумачний словник української мови пояснює *проект* як задуманий план дій. Метод проектів – це не алгоритм, що складається із чітких етапів, а *модель творчого* мислення й прийняття рішень. Ця інноваційна педагогічна технологія містить у собі сукупність дослідницьких, творчих, проблемно-пошукових методів. Наукові дослідження з проблеми педагогічного проектування засвідчують наступне:

- педагогічне проектування може здійснюватися на різних рівнях: навчального предмету, розділу, уроку, фрагменту уроку (педагогічної ситуації);

- процедури проектування підлягають різні елементи навчального процесу (проектування змісту дисципліни, форм організації навчального процесу, вибір методів і засобів навчання;

- можливо здійснювати проектування окремих напрямів розвитку й виховання особистості учня (методичні проекти з розвитку мислення учнів тощо).

Залежно від технології науковці виокремлюють три види проектів:

- груповий проект: дослідження здійснюється всією групою, але кожному учаснику відведене своє чітке завдання;

- міні-дослідження: індивідуальна робота студентів із запропонованої проблематики;

- проект із урахуванням застосування роботи з літературою: вибірково опрацьована література з певної теми.

Здійснюючи дослідження, ми використовували усі три види зазначених

проектів, а також враховували основні етапи педагогічного проектування, серед яких Т. Муравйова виокремлює: цілепокладання, моделювання, прогнозування, планування, конструювання [7]. Коротко проаналізуємо зміст деяких з етапів, що реалізуються в процесі оволодіння студентами принципами проблемного навчання під час вивчення фахової методики.

На етапі *цілепокладання* виконується груповий проект, коли дослідження здійснюється всією групою студентів, у складі якої створюється декілька мікрогруп, кожна з яких виконує індивідуальне завдання-дослідження з цієї проблематики. Насамперед, нами було виявлено, що успішному формуванню широкій обізнаності студентів-хіміків з теоретичними основами розвивального навчання, сприяє розкриття його сутності в історичному аспекті [5]. Вивчаючи психолого-педагогічну та науково-методичну літературу в процесі самостійної роботи, майбутні вчителі хімії прослідковують історичний розвиток розвивального навчання та проблемності як його важливого елемента, розглядають, яким чином вони еволюціонували відповідно до соціальних запитів суспільства та стверджувались у шкільній хімічній освіті. Визначають прогресивні тенденції накопиченого досвіду, окреслюють напрями його подальшого розвитку й використання в майбутній професійній діяльності як важливого засобу розвитку інтелекту школярів і формування їх системного мислення в умовах диференційованого підходу до навчання хімії.

Освоюючи історичний досвід [5], студенти дізнаються, що теоретичні основи розвивального навчання взагалі та проблемного навчання зокрема ґрунтовно розроблено в дослідженнях багатьох психологів і дидактів: А. Алексюка, П. Блонського, Л. Виготського, В. Давидова, Л. Занкова, З. Калмикової, Т. Кудрявцева, І. Лернера, А. Матюшкіна, М. Махмутова, В. Оконя, Н. Талізної, І. Якиманської тощо. Окремі аспекти зв'язку навчання і розвитку учнів, принципи проблемного навчання розглядалися і в роботах методистів-хіміків, зокрема, Н. Буринської, О. Зайцева, М. Зуєвої, М. Пак, Н. Чайченко, Г. Чернобельської, С. Шаповаленка, О. Ярошенко тощо. Н. Буринська [1] відзначає, що в основі організації проблемного навчання лежить принцип пошукової навчально-пізнавальної діяльності учня, тобто принцип «відкриття ним наукових фактів, явищ, законів, методів дослідження і способів застосування знань на

практиці». Тому метою проблемного навчання є засвоєння не лише основ хімії, а й самого процесу здобування знань. М. Пак, проблемне навчання вважає цілеспрямованим освітнім процесом, що будується на ґрунті співтворчості викладача та учнів, спрямованого на розв'язування навчальних проблем [7]. На думку дослідниці [8], організаційно-управлінський компонент в технології проблемного навчання має свої специфічні ознаки (табл. 1).

Таблиця 1

Взаємодія суб'єктів у проблемному навчанні (за М.Пак)

Діяльність учителя	Спів-творчість	Діяльність учнів
Підготовка до сприйняття проблеми	↔	Актуалізація здобутих знань
Створення проблемної ситуації	↔	Усвідомлення проблемної ситуації
Формулювання навчальної проблеми	↔	Сприйняття навчальної проблеми
Мотивація пошукової діяльності	↔	Пізнавальна потреба в розв'язуванні суперечності, що виникла
Управління пошуковою діяльністю учнів	↔	Самостійна творча пошукова діяльність
Контроль за пошуком	↔	Вирішення суперечності
Оцінювання результатів творчого пошуку	↔	Самооцінка та саморефлексія

Деякі автори вважають створення проблемної ситуації основою проблемного навчання. Студенти дізнаються, що в структурі проблемної ситуації психологи виділяють три основні компоненти: 1) невідоме, що містить видиму або усвідомлену суперечність, яка є рушійною силою пізнавального процесу; 2) пізнавальну потребу, яка породжує мотив діяльності для розв'язання суперечності; 3) інтелектуально-пізнавальні потреби учнів (творчі здібності, життєвий досвід тощо). Оптимальні умови для проблемного навчання забезпечує принцип історизму. Так, Н. Буринська стверджує, що термін «навчальна проблема» свідчить про те, що шукане знання закладено в навчальному матеріалі [1]. Учень розв'язуючи проблему, не відкриває нового для науки, а лише для себе перевідкриває вже відоме в науці. Таке перевідкриття збагачує учнів знаннями, методами, прийомами, якими користуються під час наукових досліджень і які дають можливість учням здійснювати самостійний пошук. Сутність самостійності учнів під час розв'язування проблеми залежить від змісту навчального матеріалу, що вивчається, вікових та індивідуальних особливостей учнів, від ступеня оволодіння ними методом проблемного учіння. Проблемність у навчанні хімії реалізується за умов застосування пояснювально-ілюстративного, частково-пошукового та дослідницького методів.

Вивчаючи різнопланову джерельну базу,

наукові нароби хіміків-методистів, учителів-практиків, Інтернет-ресурси, студенти в процесі проектної діяльності досліджують, яким чином розробляється ця проблема на сучасному етапі реформування національної системи освіти в Україні. Одночасно приходять до висновку, що у шкільній практиці ще обмежено використовуються форми і методи, які передбачають постановку проблем, дискусії, дослідницьку діяльність учнів на уроках хімії. Недостатньо проблемність використовується і в змістовому наповненні різнорівневих підручників з хімії для ЗНЗ, що в цілому гальмує розвиток самостійності та пізнавальної активності учнів у процесі навчання хімії. Це значно активує увагу майбутніх учителів хімії до проблемного навчання хімії під час проходження ними педагогічної практики у школі.

Підсумки виконання групового проекту підводяться на лабораторному занятті з методики навчання хімії. Студенти захищають представлені у вигляді рефератів-презентацій основні положення виконаного кожною мікрогрупою завдання-дослідження, аналізують на основі історичного підходу дидактико-методичний аспект використання проблемного навчання хімії, його реалії в шкільній практиці й майбутні перспективи.

Наступні етапи проектної діяльності (моделювання, прогнозування, планування) пов'язані з аналізом студентами шкільних програм та змісту різнорівневих підручників з хімії, під час якого прогнозуються та моделюються навчальні проблеми, формулюються проблемні запитання. Оволодіваючи різними варіантами побудови навчального процесу, студенти формулюють стратегічні цілі використання проблемності у навчанні хімії, яка виступає як закономірність пізнання, що обумовлює розумовий пошук і розв'язок проблем шляхом формулювання гіпотез, моделювання мисленнєвого експерименту і здогадки. Пошук відповіді на поставлену проблему є актом творчості. Відповідаючи діяльнісному підходу, проблемне навчання ґрунтується на діяльності тих, хто навчається, і розраховано на формування розумових дій і понять через власну пізнавальну діяльність учнів. Студенти переконуються, що виявлені навчальні проблеми плануються для розгляду під час вивчення навчальної теми в цілому. Тому проблемне навчання оптимізує формування цілісних, системних та конструктивних знань хімії. Саме на цьому етапі студенти оволодівають *способами виявлення навчальних проблем в хімії*, зокрема під час встановлення зв'язків між теоріями і

фактам, теоріями і поняттями, між окремими поняттями.

Так, здійснюючи методичний аналіз теми «Вуглеводні», яку в старшій школі вивчають поглиблено за навчальною програмою профільного рівня, студенти розкривають структурні елементи її змісту, виокремлюють провідні хімічні поняття, встановлюють зв'язки між ними і на цій основі моделюють низку проблемних запитань, а саме:

– Як пояснити суперечність між будовою атома Карбону і тим, що в своїх сполуках він чотиривалентний?

– Як на основі уявлень про sp^3 -гібридизацію пояснити тетраедричну будову молекули метану?

– Чому в хімічному відношенні алкани малоактивні, а найбільш характерними для них є реакції заміщення?

– Чому sp^2 -гібридизацію називають тригональною?

– Чому алкени більш реакційноздатні, ніж алкани, а найбільш типовими для них є реакції приєднання, полімеризації, окиснення?

– Як пояснити, що реакції заміщення в алканів відбуваються за радикальним механізмом, а реакції приєднання в алкенів – за механізмом електрофільного приєднання?

– Чому, маючи за складом молекули досить виражений ненасичений характер, бензен C_6H_6 виявляє реакції не властиві ненасиченим сполукам? Які факти суперечать формулі Кекуле?

Здійснюючи проектну діяльність щодо вирішення системи проблемних запитань, що лежать в основі створення проблемних ситуацій майбутні вчителі переконуються, що *ідея* про залежність властивостей речовин від їх будови є провідною і визначальною в засвоєнні основ сучасної хімії, в науковому світорозумінні.

На етапі *моделювання* майбутні вчителі хімії, здійснюючи міні-дослідження, розробляють відповідно до індивідуального завдання зміст самостійної творчої пошукової діяльності учнів, спрямовану на розв'язання виокремлених навчальних проблем, а також шляхи управління цією діяльністю вчителем. Виступаючи на лабораторному занятті з відповідними мікрофрагментами уроків хімії, студенти обґрунтовують виникнення проблемної ситуації в кожному окремому випадку, визначають навчальну проблему, висувають припущення, гіпотезу та шляхи розв'язування проблеми тощо. Майбутні вчителі доходять висновку, що умови здійснення проблемного навчання є наявність проблемної ситуації, готовність суб'єкта до

пошуку розв'язку, можливість неоднозначного шляху розв'язування, що в цілому сприятиме розвитку пізнавальних здібностей учнів, активізації їхньої розумової діяльності на уроках хімії.

Наступний етап проектної діяльності – *конструювання*, пов'язаний з розробкою і проведенням студентами-хіміками на лабораторних заняттях окремих уроків з хімії із застосуванням проблемності, що виступає органічним елементом їхньої структури і сприяє стимулюванню пошукової діяльності учнів на уроці, формує пізнавальну мотивацію і пізнавальну самостійність школярів, здібності до пізнання, творчу ініціативу. Студенти переконуються, що саме такі уроки дають можливість учням відчувати себе активними учасниками процесу навчання. Самостійні напрацювання щодо конструювання уроків хімії знаходять своє відображення у сценарії уроку (конкретного проекту) з урахуванням логічних зв'язків усіх його етапів.

Виконання студентами індивідуальних завдань по конструюванню і проведенню на лабораторних заняттях проблемних уроків є важливим напрямом формування професійно-методичної компетентності майбутніх учителів хімії, їхньої готовності до реалізації науково-дослідного компонента професійної діяльності.

Дослідження проблемного підходу в навчанні хімії в умовах педагогічного проектування продовжується також під час проходження студентами педагогічної практики, виконання ними курсових, дипломних та магістерських робіт.

Висновки та перспективи подальших розвідок напряму. Отже педагогічне проектування значно стимулює опанування студентами принципами проблемного навчання хімії, яке орієнтує майбутніх фахівців на пошуковий, дослідницький підхід у вивченні фахової методики, та забезпечує формування важливих у структурі професійної компетентності вчителя хімії дослідницьких умінь і навичок. Проектна діяльність значно розширює інноваційне бачення організації навчально-виховного процесу на уроках хімії, а з урахуванням проблемного навчання готує майбутнього вчителя хімії до пошуково-дослідницької діяльності учнів.

Напрями подальшої розвідки з окресленої проблематики вбачаємо у розробці змісту педагогічного проектування щодо розвитку умінь (компетенцій) студентів проводити уроки-дослідження, уроки-дискусії, інтегровані уроки тощо.

СПИСОК ДЖЕРЕЛ

1.Буринська Н. М. Методика викладання хімії (теоретичні основи) / Н. М. Буринська. – К.: Вища шк., Головне вид-во, 1987. – 255 с.

2.Вернидуб Р. Формування дослідницької компетентності студентів-бакалаврів педагогічних університетів / Р. Вернидуб // Рідна школа – 2012. – № 6 (990). – С. 58–62.

3.Грабовий А. К. Педагогічне проектування як чинник експериментально-методичної підготовки майбутніх вчителів хімії / А. К. Грабовий // Вісник ЧНПУ імені Т. Г. Шевченка. Серія: Педагогічні науки // Зб. наук. праць. – Випуск 120 / Редкол.: М. О. Носко (головний редактор) та ін.. – Чернігів: ЧНПУ імені Т. Г. Шевченка, 2014. – С. 50–53.

4.Коробова І. В. Проектувальна компетенція учителя фізики як складова його методичної компетенції / І. В. Коробова // Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології // Науковий журнал. – № 5 (23) / Відпов. за вип. А. А. Сбруєва. – Суми: СумДПУ, 2012. – С. 367–376.

5.Лукашова Н. І. Становлення і розвиток методики навчання хімії в загальноосвітніх школах України (монографія) / Н. І. Лукашова. – Ніжин: Видавництво НДУ ім. М. Гоголя, 2010. – 315 с.

6.Момот Ю. В. Організація проектно-дослідницької діяльності з хімічних дисциплін у загальноосвітніх та вищих навчальних закладах: монографія / Ю. В. Момот, Н. В. Гнітій. – Полтава: РВВ ПУСКУ, 2008. – 163 с.

7.Муравьева Г. Е. Проектирование образовательного процесса в школе: дисс. док. пед. наук: спец. 13.00.01 / Муравьева Галина Евгеньевна. – Шуя, 2003. – 400 с.

8.Пак М. Основы дидактики химии: учеб. пособие / Мария Пак. – СПб: Из-во РГПУ им. А. И. Герцена, 2004. – 307 с.

REFERENCES

1.Burynska, N. M. (1987). *Metodyka vykladannia khimii (teoretychni osnovy)*. [Methods of teaching chemistry (theoretical foundations)]. Kyiv.

2.Vernydub, R. (2012). *Formuvannia doslidnytskoi kompetentnosti studentiv-bakalavriv pedahohichnykh universytetiv*. [Formation of research competence of undergraduate students of pedagogical

universities]. Kyiv.

3.Hrabovyi, A. K. (2014). *Pedahohichne proektuvannia yak chynnyk eksperymentalno-metodychnoi pidhotovky maibutnykh vchyteliv khimii*. [Pedagogical design as a factor of experimental-methodical training of future teachers of chemistry]. Chernihiv.

4.Korobova, I. V. (2012). *Proektualna kompetentsiia uchytelia fizyky yak skladova yoho metodychnoi kompetentsii*. [The design competence of a teacher of physics as constituent of his methodical competence]. Sumy.

5.Lukashova, N. I. (2010). *Stanovlennia i rozvytok metodyky navchannia khimii v zahalnoosvitnykh shkolakh Ukrainy (monohrafiia)*. [The development of methods of teaching chemistry in secondary schools of Ukraine (monograph)]. Nizhyn.

6.Momot, Iu. V. (2008). *Orhanizatsiia proektno-doslidnytskoi diialnosti z khimichnykh dystsyplin u zahalnoosvitnykh ta vyshchyykh navchalnykh zakladakh: monohrafiia*. [Organization of project and research activities on chemical disciplines in secondary and higher educational institutions: monograph]. Poltava.

7.Muraveva, H. E. (2003). *Proektyrovanye obrazovatelnoho protsessa v shkole*. [The design of the educational process in the school]. Shyia.

8.Pak, M. (2004). *Osnovy dydaktyky khymyy: ucheb. Posobyе*. [The basics of didactics of chemistry: proc. allowance]. SPb: Yz-vo RHPU ym. A. Y. Hertsena.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

ЛУКАШОВА Ніна Іванівна – доктор педагогічних наук, професор, професор кафедри хімії Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя.

Наукові інтереси: професійна підготовка майбутнього вчителя хімії.

INFORMATION ABOUT THE AUTHOR

LUKASHOVA Nina Ivanivna – Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Professor of Department of Chemistry, Nizhyn State University named after Nikolai Gogol.

Circle of research interests: professional training of the future teacher of chemistry.

Дата надходження рукопису 02. 10. 2017 р.
Рецензент – д.п.н. професор О. А. Біда

УДК 338.48:37.015.31:[008:174]

СІДОРОВ Вадим Ігоревич –
професор, декан факультету міжнародних економічних відносин
та туристичного бізнесу
Харківського національного університету імені В. Н. Каразіна
e-mail: irtb@karazin.ua

МЕТОД КУЛЬТУРНОГО АСИМІЛЯТОРА У СИСТЕМІ КРОСКУЛЬТУРНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ ГАЛУЗІ ТУРИЗМУ

Постановка та обґрунтування актуальності проблеми. Система кроскультурної підготовки майбутніх фахівців галузі туризму спрямована на здобуття кроскультурних знань, на розуміння студентами різних культур, на допомогу в адаптації до незнайомого середовища в кроскультурній взаємодії з представниками інших культур, оскільки саме з такими проблемами у майбутній професійній діяльності студентам прийдеться стикатися майже щодня. Безумовно, налагодження зв'язків з клієнтами туристичних фірм, колегами, бізнес-партнерами з інших країн та позитивне ставлення до інших культур, спонукає фахівця галузі туризму займати активну громадянську позицію в кроскультурному суспільстві. Таким чином, зростає потреба у подальшому впровадженні кроскультурної освіти та формуванні кроскультурної компетентності студентів спеціальності «Туризм». Освітні технології у процесі кроскультурного навчання інтенсивно розвиваються завдяки використанню сучасних інформаційно-комунікаційних технологій та Інтернет-сервісів у поєднанні з відомими кроскультурними методами, одним із яких є метод культурного асимілятора (Culture Assimilator).

Аналіз останніх досліджень та публікацій. Теоретико-практичні засади використання методу культурного асимілятора знайшли своє відображення у працях таких учених, як Р. Алберта, Б. Брисліна, К. Кушнера, Н.Холдена, І. Іванюк, Р. Тангалічевої, Н. Шекихачевої. Науковці стверджують, що культурні асимілятори є, по суті, навчальним комплексом, який включає: стислі описи ситуацій (культурних інцидентів), у яких існує проблема культурної адаптації або проблема, пов'язана з культурними відмінностями між двома взаємодіючими представниками різних культур; чотири інтерпретації поведінки діючих персонажів (можливі відповіді); пояснення до кожної інтерпретації, які передбачають обговорення та визначення найбільш відповідного варіанту відповіді [1].

Метою статті є розкриття етапів конструювання культурних асиміляторів для кроскультурної підготовки майбутніх фахівців галузі туризму.

Виклад основного матеріалу дослідження. Дослідження Р. Тангалічевої свідчать, що незалежно від того, до якої культурно-специфічної групи належать учасники кроскультурної комунікації (чи то бізнесмени, дипломати або студенти), всі вони набувають схожого досвіду адаптації до іншої культури. Саме тому дослідниця пропонує використовувати термін «метод загального культурного асимілятора» (не розділяти його на культурно-специфічні методи), який виходить з таких передумов: 1) для учасників кроскультурної взаємодії характерний стан тривожності і побоювання, що їхні очікування можуть не виправдатися, і що вони виявляться психологічно не здатні включитися в життя та трудову діяльність в середовищі іншої культури; 2) їм властиво побоювання, що вони можуть стати об'єктом упереджень з боку представників іншого культурного середовища [2].

Метод культурного асимілятора, як зазначає М. Шиловська, є методом когнітивного орієнтування і має на меті надати студентові у стислий термін якомога більше інформації про розбіжності між двома культурами та навчити його бачити певні ситуації з точки зору представника іншої культури. Тому науковці часто називають культурний асимілятор технікою підвищення міжкультурної сензитивності (Intercultural sensitizer) [7, с. 139-154].

Культурні асимілятори – це описи ситуацій, де розігрується кроскультурна взаємодія двох персонажів (представників різних культур), які супроводжуються чотирма інтерпретаціями – реакціями на поведінку персонажів, що її пояснюють.

Завданнями культурного асимілятора є:
– освоєння ізоморфних атрибутцій (дослідження, вивчення й розуміння способів інтерпретації поведінки людей представниками інших культур);

– переживання власних емоційних реакцій в обставинах міжетнічної взаємодії та їхнє коригування;

– формування позитивних установок та толерантної взаємодії в іншокультурному середовищі [6].

Метою використання методу культурного асимілятора у системі кроскультурної підготовки майбутніх фахівців галузі туризму є навчити студента дивитися на різні ситуації з точки зору представників іншої культури, розуміти їхнє бачення світу та власної професійної діяльності в туристичній індустрії.

Слід зазначити, що нині місто Харків є економічним, політичним, культурним та освітнім центром України, який постійно знаходиться у динамічному розвитку. Харківський національний університет імені В. Н. Каразіна – один з потужних вищих навчальних закладів міста, який готує студентів за спеціальністю «Туризм», бере участь в міжнародних освітніх програмах, навчає студентів-іноземців, тому в наших аудиторіях зустрічаються представники різних культур. Залежно від їхніх особистих економічних, соціальних і культурних ресурсів, стратегії акультурації у цих студентів відрізняються. Цей процес, зазначають А. Султанова та Т. Ласовська, залежить від взаємних стереотипів, від відмінностей в рольових очікуваннях, ритуалів, забобонів, особливостей невербальної поведінки (жестів, контакту очей, просторово-часової організації спілкування тощо) [3]. Саме це й зумовило звернутися до розробки й використання культурних асиміляторів для успішного формування кроскультурної компетентності наших студентів.

Загалом, методологічною основою конструювання культурних асиміляторів є проблемний підхід американських дослідників Р. Брісліна і К. Кушнера, які виокремили 18 проблем, з якими найчастіше стикаються фахівці в період адаптації до професійної діяльності в іншокультурному середовищі [8; 9]. Ситуації кроскультурної взаємодії, що відображають ці проблеми, були згруповані ними у три групи:

– *інтенсивні емоційні реакції* (нездійснені очікування, тривожність, відчуття нестачі емоційної підтримки з боку представників іншої культури, невизначеність відносин з ними, боротьба з власними упередженнями та етноцентризмом тощо);

– *сфера знань*, важливих для розуміння кроскультурних відмінностей (соціальні установки на працю і власність; просторово-часова організація спілкування, відношення до іноземних мов; рольові структури; індивідуалізм/колективізм; ритуали і

забобони; ієрархічні структури – класові і статусні; особистісні та соціальні цінності);

– *когнітивні психологічні процеси і явища*, що лежать в основі міжгрупових відмінностей (стиль набуття знань, етноцентризм, категоризація, диференціація, атрибуція тощо) [10].

Науково-педагогічні кадри університету виходили з того, що метод культурного асимілятора у системі кроскультурної підготовки майбутніх фахівців галузі туризму сприятиме тому, що студенти будуть адекватніше ставитися до відмінностей (формування «коректних» очікувань), з якими їм доведеться зіткнутися в новому культурному середовищі у процесі роботи в галузі туризму. Ці відмінності можуть стосуватися відносин людей на роботі, способів професійної і соціальної взаємодії, роботі з клієнтами туристичних фірм, сприйняття часу і простору, мовних відмінностей, реакції на ієрархічні відносини і відмінності в цінностях тощо.

Досвід науково-педагогічних кадрів факультету міжнародних економічних відносин та туристичного бізнесу у процесі конструювання культурних асиміляторів полягав у тому, що викладачі разом зі студентами пройшли такі *етапи: початковий, аналітико-відбірковий, конструювальний та технологічний*.

Початковий етап – це етап збору та обробки даних: випадків, історій, реальних ситуацій і сюжетів кроскультурної взаємодії українців та іноземців, які відбувалися безпосередньо із самими студентами чи викладачами, або з їхніми друзями, рідними, знайомими (історії на відпочинку, у дорозі, при відвідуванні інших країн, при прийомі гостей з інших країн тощо). Використовувалися такі методи збору інформації, як бесіда, опитування, інтерв'ю, метод наративів, есе тощо.

Аналітико-відбірковий етап – аналіз отриманих даних з бесід, опитувань, інтерв'ю зі студентами чи викладачами, наративів та есе; відбір конкретних ситуацій для конструювання асиміляторів. Слід зазначити, що метод наративів виявився найбільш доцільним щодо виокремлення потрібних ситуацій для кроскультурних асиміляторів, оскільки він базується на таких основних постулатах: будь-яка культура складається з певного набору дискурсів, в яких закріплені смисли і значення, характерні для даної культури; культура містить деякі закріплені розповідні структури (наративи), до яких у процесі соціалізації долучається суб'єкт; основна особливість осмислення суб'єктом навколишнього світу і самого себе –

схильність до впорядкування всіх життєвих фактів у формі історій, наративів; наратив формується у процесі взаємодії (у тому числі кроскультурної) [5].

Конструювальний етап – безпосереднє конструювання самих культурних асиміляторів: викладення кожної конкретної ситуації (інциденту) українською чи, за потреби, іноземною мовою без стилістичних та граматичних помилок; виявлення ключової проблемної ситуації в кожному конкретному інциденті; продумування і написання чотирьох можливих варіантів розв'язання конкретного інциденту, серед яких лише один є правильним з точки зору поведінки представника іншої культури (конструкт «можливі відповіді»); підготовка та формулювання чотирьох варіантів експертної інтерпретації кожного варіанту відповіді, які повинні занурювати студентів в контекст іншої культури (конструкт «пояснення»).

Технологічний етап – етап автоматизації кроскультурних асиміляторів для зручного використання студентами у процесі їх опрацювання. Доцільним є використання конструкторів тестів (easyQuizzzy, Online Test Pad), сервісів он-лайн опитувань (Google Форми, Вебанкета тощо).

Варто зазначити, що на другому та третьому етапах конструювання культурних асиміляторів слід дотримуватися наступних правил:

– Інформація для культурних асиміляторів підбирається таким чином, щоб представити інциденти, в яких виявляються або значні, або найбільш значущі, ключові відмінності між культурами.

– Ідеальним вважається такий інцидент, що описує ситуацію, яка найчастіше зустрічається при взаємодії представників двох культур; представник групи « гостей » вважає цю ситуацію конфліктною або такою, яку він найчастіше неправильно інтерпретує.

– Кожен інцидент дозволяє отримати важливу інформацію про іншу культуру.

– При підборі ситуацій враховуються взаємні стереотипи, відмінності в ролевих очікуваннях, звичаї, особливості невербальної поведінки та багато іншого.

– Особлива увага приділяється орієнтованості культури на колектив або на особистість.

– Якщо асимілятор призначений не для підготовки представників культури, а для кроскультурної взаємодії, то необхідно підібрати за допомогою експертів з двох культур 3 інтерпретації поведінки персонажів, найбільш ймовірні з точки зору членів культури А, і одну інтерпретацію, яку найчастіше використовують при поясненні

ситуації представники культури Б. Лише відповіді, характерні для членів культури Б, вважаються правильними. Якщо той, кого навчають, вибирає неправильну відповідь, його просять повернутися до ситуації ще раз і вибрати інше пояснення поведінки персонажів.

– При виборі правильної відповіді детально описуються особливості культури, у відповідності з якими той, кого навчають, діяв [4].

Наведемо приклад культурного асимілятора, розробленого разом зі студентами факультету міжнародних економічних відносин та туристичного бізнесу.

Інцидент «Офіс в Анталії»

Наталія збиралася відкрити в Анталії філію відомої української туристичної фірми. Уже майже все було готово, лише залишилося зробити нескладний косметичний ремонт нового офісу. Наталія запросила турецьких будівельників, але вони перефарбували стіни прийомної в інший колір. Працівники прийшли, почали працювати і запевнили жінку, що завтра всі роботи закінчать. На наступний день працівники роботу не закінчили, їм потрібен був ще один день, потім ще один, ще... Розлютившись, на п'ятий день Наталія досить різко висловилася з приводу професіоналізму бригади будівельників, на що вони явно образилися і холодно запевнили: «Завтра закінчимо». Як би ви пояснили причину сварки Наталії та турецьких будівельників?

Можливі відповіді

1. Турецькі будівельники – грубі, невиховані чоловіки.

2. Сама Наталія – груба, невихована жінка, яка просто захотіла поконфліктувати з бригадою.

3. Турецькі будівельники не встигли закінчити фарбування в офісі Наталії, бо паралельно працювали ще на одному об'єкті.

4. Турецьке «завтра» є досить неточним поняттям, і Наталії варто було запланувати час на ремонт офісу із запасом.

Пояснення

Ви вибрали варіант № 1. У запропонованій ситуації немає ніяких вказівок на невихованість турецьких будівельників. Навпаки, якби Наталії працівники бригади здалися від самого початку неввічливими та грубими, вона б їх просто не наймала. Поверніться до ситуації і зробіть інший вибір.

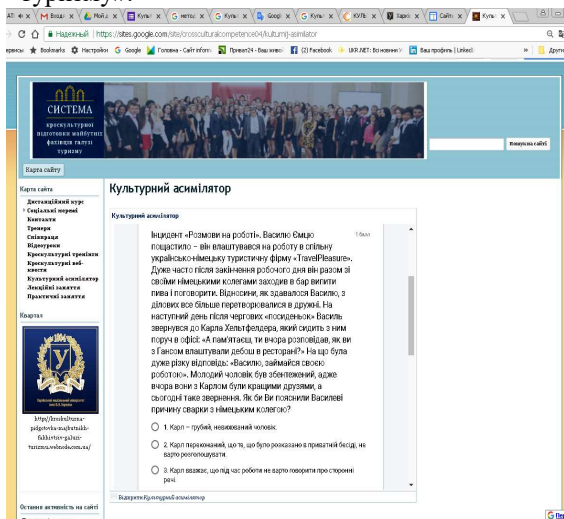
Ви вибрали варіант № 2. Сама вказівка на те, що Наталія «різко висловилася з приводу професіоналізму бригади будівельників» лише на п'ятий день, уже

свідчить про те, що жінка досить терпляча, толерантна та вихована. Спробуйте знайти більш точне пояснення.

Ви вибрали варіант № 3. Виключити таку можливість не можна, і тоді негативна реакція Наталії на поведінку турків зрозуміла. Але в ситуації не йдеться про те, що бригада одночасно працює ще на одному об'єкті. Вам необхідно знайти більш точне пояснення.

Ви вибрали варіант № 4. Це найкращий варіант відповіді. Зазвичай, турки терпимо ставляться до представників усіх національностей, але вони всі неквапливі і неточні, у них абсолютно відсутнє почуття часу. Якщо вони кажуть, що зроблять завтра, то це може означати, що буде зроблено коли-небудь, наприклад, через тиждень. До цього потрібно пристосуватися, образитися і злитися на турків марно, а тим більше показувати їм свою лють, адже це ні до чого доброго не приведе.

На технологічному етапі для автоматизації використання культурних асиміляторів ми застосували сервіс Google Форми, оскільки у системі кроскультурної підготовки майбутніх фахівців галузі туризму важливе місце відведено вивченню спецкурсу «Формування кроскультурної компетентності майбутніх фахівців галузі туризму», а його дистанційна версія розроблена за допомогою сервісу Google Sites. На малюнку 1 зображено приклад культурного асимілятора вбудованого до платформи дистанційного курсу «Формування кроскультурної компетентності майбутніх фахівців галузі туризму».



Мал. 1. Культурний асимілятор

Варто зазначити, що для більш успішного формування кроскультурної компетентності студентів слід не лише пропонувати їм самостійно за допомогою

комп'ютера та Інтернет-сервісів вивчати культурні асимілятори, але й організувати кроскультурні тренінги, одним із завдань яких може бути колективне обговорення культурних асиміляторів.

Висновки та перспективи подальших розвідок напряму. Таким чином, сам по собі культурний асимілятор є технологією когнітивного орієнтування, але його застосування в тренінгових програмах кроскультурної підготовки майбутніх фахівців галузі туризму дозволяє обговорити і порівняти в групі студентів результати, провести рольові ігри з використанням ситуацій культурного асимілятора. Наголосимо, що після роботи з культурними асиміляторами студенти починають краще розуміти суб'єктивну культуру країни, з якою вони знайомляться (наприклад, перед поїдкою на практику чи роботу за кордон) і реагують більш-менш адекватно на прояви цієї культури. Перспективи подальших досліджень вбачаємо у вдосконаленні методу кроскультурного асимілятора як ефективного методу формування кроскультурної компетентності майбутніх фахівців галузі туризму.

СПИСОК ДЖЕРЕЛ

1. Іванюк І. Культурний асимілятор як засіб формування полікультурної компетентності в комп'ютерно орієнтованому навчальному середовищі / І. Івасюк. – Наукові записки. Серія: Проблеми методики фізико-математичної і технологічної освіти. – Т. 2, №5. – Кіровоград: РВВ КДПУ ім. В.Винниченка, 2014. – С. 22–26.
2. Культурный ассимилятор. Тренинг адаптации к жизни в Санкт-Петербурге. / Отв. ред. Р. К. Тангалючева и Н. А. Головин. – СПб, 2008. – 234 с.
3. Султанова А. Н., Ласовская Т. Ю. Культурный ассимилятор как техника повышения межкультурной толерантности студентов на занятиях по дисциплине «Этнопсихология» // А. Н. Султанова, Т. Ю. Ласовская // *Личность, семья и общество: вопросы педагогики и психологии*: сб. ст. по матер. XVI междунар. науч.-практ. конф. – Часть II. – Новосибирск: СибАК, 2012. – С. 34–45.
4. Формирование экологичной образовательной среды для эффективной адаптации детей-мигрантов в условиях ГБОУ. Учебно-методическое пособие для педагогов / Автор-составитель Н. В. Шекичаева. – Санкт-Петербург, 2012. – 123 с.
5. Хоменко Є. Г. Особливості використання нарративного аналізу для дослідження взаємодії. // Є. Г. Хоменко // *Психологія і особистість*. – № 1. – Київ, 2014. – С. 100–111.
6. Шиловська, М. О. Виховання толерантності у структурі спеціального академічного курсу «Формування соціокультурної компетентності майбутніх учителів іноземних мов» //

М. О. Шиловська // *Витоки педагогічної майстерності*. Сер.: Педагогічні науки. – Вип. 8(2). – Київ, 2012. – С. 309–313.

7. Albert R. D. The intercultural sensitizer or culture assimilator: A cognitive approach. *Handbook of intercultural training*. – N.Y., 1983. – Vol. 48. – P. 139–154.

8. Brislin R. W., Cushner K., Cherrie C., Yong M. Intercultural interactions: A practical guide. – Beverly Hills, 1986. – CA: Sage.

9. Cushner K. & Brislin, R. W. Intercultural Interactions. A Practical Guide. (2nd ed.) – Thousands Oaks, 1986. – CA: Sage Publications.

10. Holden N. J. Cross-Cultural Management. A Knowledge Management Perspective. – Prentice Hall, 2002.

REFERENCES

1. Ivaniuk, I. (2014). *Kulturnyi asimiliator yak zasib formuvannia polikulturnoi kompetentnosti v kompiuterno oriyentovanomu navchalnomu seredovyshchi*. [Cultural Assimilator as a means of formation of polycultural competence in computer-based learning environment]. Kirovohrad.

2. *Kulturnui assymiliator. Trenynh adaptatsyy k zhyzny v Sankt-Peterburhe*. (2009). [Culture Assimilator. The training adaptation to life in St. Petersburg.]. SPb.

3. Sultanova, A. N., Lasovskaia, T. Iu. (2012). *Kulturnui assymiliator kak tekhnika povusheniya mezhetnicheskoi tolerantnosti studentov na zaniatiakh po dystsypline «Etnopsykholohiya»*. [Culture Assimilator as a technique of increasing interethnic tolerance of students in the classroom on the subject «Ethnopsycholog»]. Novosybyrsk: SybAK.

4. *Formyrovanye ekolohychnoi obrazovatelnoi sredy dlia efektyvnoi adaptatsyy detei-myhrantov v uslovyakh HBOU*. (2013). [Developing sustainable educational environment for effective adaptation of children-migrants in the context of SEI]. Sankt-Peterburh.

5. Khomenko, Ye. H. (2014). *Osoblyvosti vykorystannia naratyvnoho analizu dlia doslidzhennia vzaiemodii*. [Features of the use of narrative analysis to study the interaction]. Kyiv.

6. Shylovska, M. O. (2011). *Vykhovannia tolerantnosti u strukturi spetsialnoho akademichnoho kursu «Formuvannia sotsiokulturnoi kompetentsii maibutnikh uchyteliv inozemnykh mov»*. [The upbringing of tolerance in the structure of the special course «Formation of social competence of future teachers of foreign languages»]. Moscow.

7. Albert, R. D. (1983). The intercultural sensitizer or culture assimilator: A cognitive approach. *Handbook of intercultural training*. N.Y.

8. Brislin, R. W., Cushner, K., Cherrie, C., Yong, M. (1986). *Intercultural interactions: A practical guide*. Beverly Hills. CA: Sage.

9. Cushner, K. & Brislin, R. W. (1996). *Intercultural Interactions. A Practical Guide*. (2nd ed.) Thousands Oaks, CA: Sage Publications.

10. Holden, N. J. (2002). *Cross-Cultural Management. A Knowledge Management Perspective*. Prentice Hall.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

СІДОРОВ Вадим Ігоревич – професор, декан факультету міжнародних економічних відносин та туристичного бізнесу, Харківський національний університет імені В. Н. Каразіна.

Наукові інтереси: кроскультурна підготовка майбутніх фахівців галузі туризму, міжнародні економічні відносини.

INFORMATION ABOUT THE AUTHOR

SIDOROV Vadym Igorevich – PhD in Economics, Full Professor, Dean of School of International Economic Relations and Travel Business, V. N. Kharkiv National University.

Circle of research interests: cross-cultural coaching of future specialists in the field of tourism, international economic relations.

Дата надходження рукопису 10. 12. 2017 р.

Рецензент – д.п.н. професор А. М. Растрюгіна

UDK 378:78 (07)

STRATAN-ARTYSHKOVA Tetiana Borisivna –
Doctor of Pedagogical Sciences, Professor Department of
music-theoretical and instrumental subjects
of Centralukrainian Volodymyr Vinnichenko State Pedagogical University
ORCID iD 0000-0001-5507-1832
e-mail: starart05@gmail.com

AUTHOR'S ABILITY AS INNOVATIVE RESOURCE IN THE TRAINING PROFESSIONALS OF ARTISTIC DIRECTION

Formulation and justification of the relevance of the problem. At the present stage of globalization, in accelerated pace and rhythm of science and technology progress the problem

of the creative personality and creativity acquires a special significance. Society needs more than free, original, creative professionals-individuals capable for self-development and self-

realization, flexible thinking, touch «openness». Elaboration of ideas, plans and projects in a broad social sense, that are able to direct their creativity potential to the development of creative possibilities of the younger generation. It leads to the need to change the nature of the national pedagogical education, including artistic one, which would include not only upbringing the literate consumer of artistic values, but also the development of author's ability, the ability to become an initiate of artistic idea, to implement it in own creative activity, «to be performative – original and distinctive in its presentation outside» [6, p. 108]. These provisions reinforce the requirements for the individuals of future professionals of artistic direction – visual, musical, choreography, theater, cultural, cause the development of author's ability as professionally significant personal quality during the studying at university.

Analysis of recent research and publications. Creative activity of the future professional of artistic direction is the basis for his expression, self-actualization and self-realization. Focusing on the development of creative personality in the process of his active mastery of different types of creative activity, pedagogues point to the importance of feedback and influence on personal development, including the development of creative individuality (G. Padalka, O. Otych), the most complete disclosure of personal creative skills (O. Rostovskyy), expression of own artistic and pedagogical style and humanistic writing (V. Orlov), emotional talent and self-expression (O. Oleksjuk, O. Rudnytska), identity, inner depth and diversity (V. Kryzhko, I. Mamayeva).

Creativity under the laws of beauty, the core of which is the art, is a universal form of artistic activity. Creative activity is an activity of the future teacher of art in his personal, pedagogical and human significance, involves the integration of aesthetic and art criticism, general artistic, professional, pedagogical knowledge, their application and implementation in practice activity.

Ability is not only the availability of opportunities or the achievement of a certain level of abilities and qualities, but also their implementation in activity, in which they are developing and forming in the creation [2; 5; 11] (L. Vygotskyy, G. Kostiuk, S. Rubinstein etc.).

Studying the etymology of the term «ability», the scientists emphasize its relationship with the concept of «opportunity». O. Oleksjuk attributes the artistic imagination, intuition, inspiration technique, artistic and meditative concentration to the artistic possibilities of the individual [7], which determine the ability of a teacher to creative

regulating of relations in the students' and pedagogical collectives, and that are the basis of creative self-expression, take on special meaning in professional activity.

Ability is the achievement of bold goal (dream). It is the implementation of the project, the author of which is you; self-actualization, fulfillment own purpose, usefulness sense of yourself and your life.

In the article «From the theory of mediated activity to the theory of presence activity» V. Petrovskyy, analyzing the construct of «ability» («consistency»), singled in its sense following components: skills and motivation. The term «ability» the author comprehensively describes by the following qualities: the ability to feel happiness; feeling of success and prosperity; joy of life; own satisfaction and a desire for further progress; delight things, which you aspire to and the same way desire to things, which you are enjoying; well-being and commitment; the strength of a way and efforts to pass it. Summarizing, V. Petrovskyy defines the concept of «ability» as the unity of terms «can» and «want», as the focus of opportunities, which encourage activity, the state of active welfare [9, p. 127].

Psychological and pedagogical analysis of the process of creative activity, its internal mechanisms make it possible to state that during this activity universal personal and professionally important qualities are emerging and forming (artistic thinking, artistic imagination, creativity, ability for empathy and reflection), artistic and interpretative competencies are improved, the organic relationship of higher spiritual values and individual essential powers is performed, which are updated in their own creative activity and make the author's ability of future professional of artistic direction.

O. Oleksjuk proves the prospects of research of this problem from the standpoints of hermeneutical approach. Offering pedagogical concept of the formation of ability for creative self-realization of students of art majors at universities, academic stresses that the creative self-realization of the future professional in creative artistic and interpretative process covers all the way of individual goal, it is from the first thought about the artistic idea of the art work until its implementation – performing embodiment. It is important generalization by O. Oleksjuk that the source of self-actualization is the spiritual potential of the musician individual, which reflects the extent of updating of spiritual forces in this process [7]. This thesis fully applies to future professionals and other art forms – visual, choreography and theater.

The purpose of the article. Authors ability

as innovative resource in the training professionals of artistic direction.

The main material of the study.

Author's ability of the future art professional appears multifaceted, multidimensional, directly lies primarily in the conscious perception of art works, deep penetration and comprehension of their meaning, artistic explanation and interpretations, inspired performance and own creation.

This process involves self-realization of own powers, abilities, talents, opportunities, disclosure of all reserves of creative activity of the individual, the entire complex of individual and personal qualities, objectifying essential powers in own products, diverse social activities, leading to the transformation of the individual into the subject to own life and profession. So the dialectical of development of the individual of future professional is turned in such way, as giving yourself, own essential powers and abilities of activity, in the same time the person gets them, but in a new capacity. This quality is the author's ability, which takes an integrative character, because it contains internal individual and personal characteristics, abilities, qualities and properties that appear in the creative activity of the future art professional.

Giving «the life» to own individual values, reaching conscious goal, implementing it in activity, the future professional asserts himself as an unique personality, able to reach broad artistic generalizations, to demonstrate a high level of cultural, literacy, profound erudition and intelligence, harmony and beauty of the inner world, concern to the environmental, awareness of its values and own involvement to the establishment of these values. Such professionals work successfully in a format of independent creative research based on the achievements of basic sciences and uniqueness of which is in axiological base of teacher's performance.

The phenomenon of such integrative professionally significant quality as «author's ability» refers to an innovative resource of understanding of the importance of its development in the process of professional training of the future specialist. The source of innovation is targeted search of ideas (birthday) and application into the content of professional training such system and technology of the learning, which would solve the contradictions between social demand and competitive professionals and the real state of professional training of future teachers of music art to the teaching of art in secondary schools and social cultural environment.

In these conditions, the innovation is considered the own creative activity of future professional that provides its pedagogical control

and as a result leads to the formation of an integrated professionally important personal quality – author's ability.

Linked with the rejection of clichés, stereotypes in education, the necessity and the need «to release» the internal artistic and personal «reserves», own creative activity is controlled innovation at the same time, specially organized process, it involves achieving changes of controlled object (students), the expression of author's ability based on targeted rational and voluntary actions, personal and creative positions both the teacher and the student.

Author's ability we define as integrated professionally significant personal quality, which establishes qualitative transformation of the inner world by the future teacher and leads to fundamentally new its condition, encourages for creative self-expression and self-realization, resulting the student acts as a creator of new artistic values, as a composer, as a performer, as an actor, as a director, as a future teacher, able to be realized in different branches of the social environment. So the ability is not only the presence or capabilities or the achievement of the level of the development of abilities, but the implementation of these features and abilities in professional activity.

In our research this definition is particularly important because we consider the future art professional as the author of own composition, project, choreography and theatrical compositions, etc., which must not only create, but also make public, present own compositions, therefore as a proper painter, composer, choreographer and artist, who has creating mastery, implementation and studying, so reveals own subjectivity holistic and multifaceted.

Subjectivity of the teacher provides his system integrity. This provision indicates in science works by A. Brushlynsky, who stated that a person as a subject is the highest system integrity of all his complex and contradictory qualities, especially mental states and properties of his conscious and unconscious [1]. Subjectivity of the teacher provides his creativity, so creativity and subjectivity are related and interdependent categories. Thus, according to the opinion of American psychologist K. Rogers, the main exciter of creativity is the human desire to realize them, to discover their own potentials. The relationship between subjectivity and creativity is established by S. Rubinstein, who revealing the principles of creative initiative, emphasized that subject in his actions, in acts of creative initiative is not only manifested and evidenced, but is also created and defined [11]. In view of this, students' interest, ambition and desire to self-expression

and self-realization in self-creativity, identifying of own opportunities in their own creative activity are characterized feature of the subjectivity, as a model of artistic image and creative project is not only created by the student, but it is an expression of his essence, individuality, phenomenal, and the student is seen as largely autonomous from external dependencies.

Psychologists understand the subject as a bearer of activity, as someone who efficiently performs the appropriate action, has the ability to self-regulation and self-development in this activity. Thus, the distinctive features of subjectivity (as individual properties) and subjectivity lie primarily in «human active mental organization», activity. A. Osytsky notices that subjectivity in activity and behavior, processes of perception, making decision, etc., dues primarily by individual features of human exploration of the transformative activity that appear in staged and solving problems. The author states that the feature of subjectivity is determined by «functions of regulating activity, which are relevant in the present for human or are relevant from the views of perspective» [8].

The idea of subjectivity is organically complemented with the idea of acting, the possibilities of which were disclosed and explained in heuristic concepts by M. Bakhtin in his work «Philosophy of action» as «thinking that acts», «action-learning», «life as an action», were deepened and developed by the famous Ukrainian scientist V. Romenets as «logic cell of mental», «the highest form of soul and spiritual activity», «share of the spiritual development of the individual», «creation of moral values», grounded in scientific works by V. Tatenko, who determines such important positions for our investigations: the concept of subjectivity underlines «copyright» of person, his ability to start a series of causal from himself; to take personal responsibility for deeds; the term «acting» refers to individual and unique, value and semantic, cultural and personal vector of subjective activity; the concept of “acting” of subject of life gives it the necessary and sufficient specificity essential, as it fills the individual with natural for human social and cultural content and meaning [10], stressing thus, the activity aspect of the ability and its connection with the concept of «authorship».

Subjectivity is manifested in the ability of the individual to analyze own activity, to feel its results, make sense logically, adjust own actions, based on own experience and accumulate new, which is essential for the functioning of the future professional as a subject, individual, personality.

The concept of «subjective» reflects

author’s character of the activity both the teacher and the student, and it is disclosed in such concepts as autonomous, proactive, original, creative. For the teacher it is a sense of own potential abilities, belief in them, aspiration to reform the process of creative and performing training of the future teacher of music art and the desire and the ability to implement such transformation through the introduction of innovative technology of composer and performing activity in this difficult process. For student it is a belief in own creativity, understanding the feasibility of the implementation of composer and performing activity, the aspiration and the desire to express and fulfill in own creativity.

In the creative activity that is related to the conscious and unconscious experience of the individual (author), his internal sensations, the ability to adequately create, perform and interpret own compositions, clearly identify the individuality. J. Kapustin notices that the author’s interpretation has to meet the aesthetic, historical and social, objective requirements of nowadays. Personalization of artistic interpretation (the author’s own attitude to the world) is recorded in expression and formative means, reveals personal and creativity potential, the individuality and specificity of author’s style [4]. A wide range of student’s individual turns in the personal ideological concept, processes of creative thinking, the depth of artistic opinion, content of artistic image, is characterized by independence, criticality, flexibility, creativity and speed. Language of art «ells by us», finds itself in our outlook and worldview, artistic culture, the ability for emotional experiences and compassion identification, development of artistic and creative thinking, the ability to realize original artistic intent into the relevant semantic form.

In addition to the disclosure of individuality and subjectivity, the author’s ability detects its versatility as it drives the integrated system of professional training of future specialists, its subjects (teachers and students), and goes beyond it and thus achieves the universality.

In such way the search of sense for self-expression in own creation, concentrating creative powers, is the impetus for self-exchange, self-improvement, self-movement, «not adaptive activity» (V. Petrovskyy), transcendence, that is, the ability «to go beyond yourself». In own students’ creative activity, which is not a simple process, called qualities are not only possible, but actually acting.

The essence of creativity is to make «co-being» and «dialogic» (M. Bakhtin), such that movement of creative media, the aim of which is the manufacture of own creativity as self-

valuable, the design of artistic dialogue, transforming it into an artistic conception, materialization using specific techniques and means in the layer landmark of original text of art work, reviving in new semantic and symbolic variant of the author's text, the release of subjective nature of author's text through the subjectivity of composer and performer and direction of this subjectivity to the public. So such organization of future professionals' creative is important task, which provides the ability to identify subjectivity for each student, the ability to carry out this activity, as the author's ability. This approach is a way to develop spiritual and creative person of the future professional of artistic direction.

The effectiveness of the formation of author's ability of future teacher of music art are provided by pedagogical conditions as dialectical relationship of objective and subjective factors that reveal a set of opportunities of influence to educational environment for personal and procedural aspects of such activity. Identified pedagogical conditions caused by psychological and pedagogical features of artistic and creative-performing activity, ensure the formation of their internal components – intellectual and mental, emotional and sensual, creative and activity spheres: the creation of educational (creative and developmental) environment, in which the student feels himself as a subject (author, creator) of own creativity and own life; the development of future professional the motivation to self-creativity, the need for self-expression and self-fulfillment in different forms of artistic thought (perception – interpretation – creation); directing the educational process to the acquisition of creative and performing experience by students with its further designing to professional activity; providing pedagogical facilitation, artistic and dialog communication, promotion and revitalization of the ability to congruence in self-creativity, involvement each and every student in creative activity.

Conclusions and prospects for further researches of directions. Analysis of the concept of «ability», «author's ability», study of psychological and pedagogical literature on problems of *active ability* leads to such conclusions:

– author's ability is an integrated professional and personal quality of the future specialist of artistic direction;

– author's ability is a system-creative factor of own creativity of the future professional, in which it is implemented efficiently;

– the development of author's ability of future art professional is a managed process that is aimed at the development of spiritual and creative personality of the future specialist,

promotes efficiency of the process of his professional training, establishes a new level of the professional training.

Implementing into the scientific use the concept of «author's ability», we define it as an integrated professional and personal quality, which is formed in own creative activity of the future professional. This complex integrated activity establishes a higher level of spiritual and personal development of the individual of future professional; it is based on the perception and interpretation and makes it possible to reveal yourself in the artistic space, to form as a creative, self-contained, mobile and competent person.

REFERENCES

1. Brushlynskyy A. Subject activity as the unity of theory and practice / A. V. Brushlynskyy // Psychological journal. – 2000. – № 6. – P. 5–9.
2. Vygotsky L. S. Psychology of art / L. S. Vygotsky; ed. by M. G. Yaroshevsky. – Moscow: Pedagogy, 1987. – 345 p.
3. Kagan M. S. Internal dialogue as the lawfulness of artistic and creative process / M. S. Kagan // Sov. Art Criticism. – M., 1985. – Vol. 19. – S. 184–219.
4. Kapustin J. V. Musician-performer and audience: (sociological problems of modern concert life): investigation / Kapustin J. V. – L.: Music, 1985. – 160 p.
5. Kostiuk G. S. Educational process and mental development of the individual / G. S. Kostiuk. – K.: Soviets. School, 1989. – 608 p.
6. Masol L. M. Total artistic education: theory and practice / L. M. Masol. – K.: Promin, 2006. – 432 p.
7. Oleksjuk O. M. Musical pedagogy: tutorial / O. M. Oleksjuk. – K., 2006. – 188 p.
8. Osytskyy A. K. Problems of the research of subjective activity / A. K. Osytskyy // Questions of philosophy. – 1966. – № 1. – P. 5–19.
9. Petrovsky V. From the theory of actionable mediation to the theory of actionable presence / V. Petrovsky // Development of personality. – № 2. – 2014. – p. 125–145.
10. Romenets V. A. The subject of mental activity as the object of historical psychology / V. A. Romenets // Psychology of subject activity of the individual. – K.: Institute of Psychology APS of Ukraine, 1993. – P. 81–82.
11. Rubinstein S. L. Principle of creative initiative. To philosophical foundations of modern pedagogy / S. L. Rubinstein // Questions of psychology. – 1986. – № 4 – P. 101–108.
12. Rudnytska O. P. General and artistic pedagogy: tutorial / Oksana Rudnytska. – Ternopil: Educational book – Bogdan, 2005. – 358 p.
13. Slobodchikov V. I. Psychology of person. Introduction to subjectivity psychology /

Slobodchikov V. I., E. I. Isaev. – Moscow: Shkola-Press, 1995. – 384 p.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

СТРАТАН-АРТИШКОВА Тетяна Борисівна – доктор педагогічних наук, професор кафедри музично-теоретичних та інструментальних дисциплін Центрально-українського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка.

Наукові інтереси: професійна підготовка

майбутнього вчителя музичного мистецтва.

INFORMATION ABOUT THE AUTHOR

STRATAN-ARTYSHKOVA Tetiana Borisivna – Doctor of Pedagogical Sciences, Professor Department of music-theoretical and instrumental subjects of Centralukrainian Volodymyr Vinnichenko State Pedagogical University.

Circle of research interests: professional training of future teachers of musical art.

Дата надходження рукопису 10. 12. 2017 р.

Рецензент – д.п.н.професор А. М. Растрюгіна.

УДК 37. 091. 3:78(075.8)

ЧЕРКАСОВ Володимир Федорович –

доктор педагогічних наук, професор, завідувач кафедри музично-теоретичних та інструментальних дисциплін Центральноукраїнського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка, м. Кропивницький
ORCID iD 0000-0003-2760-275 x
e-mail: cherkasov_2807@ukr.net

ОРГАНІЗАЦІЙНО-ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ РОЗВИТКУ ХУДОЖНЬО-ЕСТЕТИЧНОГО СМАКУ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ ОБРАЗОТВОРЧОГО МИСТЕЦТВА

Постановка та обґрунтування актуальності проблеми. Сучасні реалії українського суспільства вимагають пильної уваги до питань розвитку художньо-естетичних смаків майбутніх фахівців образотворчого мистецтва. Витончений художньо-естетичний смак уможливає оцінювати міру довершеності предметних та духовних цінностей, сприяє формуванню художньо-естетичної культури особистості, розширює горизонти світосприйняття та світобачення, дозволяє створювати образи естетичної та художньої картини світу. За такого підходу визначення й обґрунтування організаційно-педагогічних умов розвитку художньо-естетичного смаку майбутніх фахівців образотворчого мистецтва є актуальним і своєчасним.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Аналіз джерел педагогічного та мистецького спрямування засвідчує, що вітчизняними та зарубіжними науковцями, з-поміж яких: Є. Антонович, О. Буров, С. Демчак, М. Кардашов, С. Коновець, В. Кузін, Л. Масол, В. Медушевський, А. Мелік-Пашаєв, Н. Миропольська, Б. Неменський, О. Олексюк, О. Отич, В. Проців, О. Рудницька, С. Свид, Г. Шевченко, Е. Шорохов, Б. Юсов значною мірою

досліджено та розкрито ті чи ті питання художньо-естетичного виховання, професійно-педагогічного становлення майбутніх фахівців образотворчого мистецтва. Тематика нашого наукового пошуку значно доповнює дослідження названих авторів, уможливає усвідомити особливості розвитку художньо-естетичного смаку майбутніх фахівців образотворчого мистецтва.

Мета статті. Виходячи із заявленої проблематики, мета статті полягає в обґрунтуванні організаційно-педагогічних умов розвитку художньо-естетичного смаку майбутніх фахівців образотворчого мистецтва.

Виклад основного матеріалу дослідження. Усвідомлення розвитку художньо-естетичного смаку майбутніх фахівців образотворчого мистецтва в процесі професійно-педагогічної підготовки уможливає уточнення основних дефініцій дослідження, а саме: «організаційно-педагогічні умови», «художньо-естетичний смак», «майбутній фахівець образотворчого мистецтва».

Досліджуючи значення феномена «організаційно-педагогічні умови» варто зазначити, що у науковому середовищі

існують різні точки зору стосовно інтерпретації зазначеного явища. Організаційно-педагогічні умови є, на думку дослідників, різновидом педагогічних умов, які залежать від особливостей організації навчально-виховного процесу; обставини, що сприяють розвитку чи гальмуванню навчально-виховного процесу; сукупність необхідних і достатніх факторів, що забезпечують організацію, регулювання, взаємодію об'єктів і явищ відповідного педагогічного процесу для досягнення поставленої мети; обов'язкові обставини, передумови, що визначають, зумовлюють існування чого-небудь, що сприяє ефективній професійній підготовці фахівців; сукупність об'єктивних можливостей змісту навчання, методів, організаційних форм та матеріальних можливостей, що забезпечують успішне вирішення поставленого завдання.

З'ясування сутності феномена «організаційно-педагогічні умови» засобом аналізу наукових джерел дозволяє прийняти визначення організаційно-педагогічних умов в галузі художньо-творчої діяльності як обставин, що сприяють розвитку навчально-виховного процесу, обумовлюють модернізацію певного напрямку художньо-педагогічної діяльності й уможливають підвищення ефективності та якості інтелектуально-творчого потенціалу особистості в галузі образотворчого мистецтва.

Що стосується другої дефініції, а саме «художньо-естетичний смак», варто зазначити, що цей феномен знаходиться у полі зору науковців починаючи з кінця ХХ століття, коли О. П. Рудницькою було запропоновано концепцію художньо-естетичного виховання, якою передбачено опанування майбутніми вчителями мистецьких дисциплін образотворчим, музичним та хореографічним мистецтвом.

За такого підходу доцільно зазначити, що відповідно до нової концепції художньо-естетичного виховання поняття художньо-естетичний смак сформувалося у науковому середовищі значно раніше й інтерпретується нами як здатність майбутнього вчителя образотворчого мистецтва залежно від його духовного розвитку та інтелектуально-художнього досвіду сприймати та оцінювати міру довершеності предметних та духовних цінностей. Художньо-естетичний смак формується в процесі активної творчої діяльності майбутнього вчителя образотворчого мистецтва й інтегрує з формуванням художньо-естетичних інтересів і уподобань.

Художньо-естетичний смак певним чином впливає на поведінку вчителя, прийняття рішень в тих чи тих умовах культурно-освітнього середовища. До того ж позитивно чи негативно впливає на вибір засобів художньо-творчої діяльності та формування відносин вчителя з учнями і оточуючим середовищем.

Західноєвропейські науковці неодноразово наголошували на тому, що смак може бути результатом спадковості або тривалого і ретельного виховання. Невипадково французький філософ Вольтер у праці «Смак» звертав увагу на художню природу смаку і пов'язував його формування зі сприйманням різних творів мистецтва, і насамперед образотворчого мистецтва. Французький теоретик мистецтва Шарль Баттьо наголошував, що смак є вродженою здатністю людини спрямованою на досягнення прекрасного в природі й мистецтві.

Тож цілком закономірно, що розвиток художньо-естетичного смаку майбутніх фахівців образотворчого мистецтва є сембіозом генетично наслідуваного та накопиченого в процесі життєдіяльності досвіду спілкування з шедеврами кращих художників різних епох і творчих напрямів. За такого підходу майбутні вчителі образотворчого мистецтва в процесі вивчення фахових дисциплін повинні на основі сприймання і усвідомлення краси в мистецтві виховувати власний художньо-естетичний смак. Безумовно, що тільки досконалі твори художників впливають на розвиток чуттєво-інтелектуальної сфери особистості й можуть бути активним засобом формування розвинутого художньо-естетичного смаку.

Не викликає сумніву, що твори всесвітньо відомих митців і художників завжди були зразком формування здорових художньо-естетичних смаків, які поєднували емоційне і свідоме. Почуття й емоції, які виникають в процесі сприймання творів образотворчого мистецтва, є результатом усвідомлення образного змісту твору, історичних умов, котрі мотивували художника до його написання, особливостей авторського стилю. Це уможливило розвинути емоційну сприйнятливість, реалізувати власні здібності, спрямувати зусилля на формування художнього світогляду, базових якостей особистості.

Слід зауважити, що емоційне і свідоме сприйняття творів образотворчого мистецтва залежить від загальної вихованості, рівня культури особистості, попереднього досвіду, установки на сприймання. Цей принцип навчання в теорії і методиці образотворчого мистецтва відтворює сутність художньої

діяльності, є твердженням достовірності естетичної теорії Гельвеція у трактаті «Про розум».

Відносно третьої дефініції, а саме «майбутній фахівець образотворчого мистецтва», то насамперед це інтерпретується як процес професійно-педагогічної підготовки майбутніх учителів образотворчого мистецтва у вищих навчальних закладах мистецького спрямування для подальшої педагогічної діяльності в загальноосвітніх навчальних закладах та позашкільних виховних закладах естетичного спрямування.

Цілком зрозуміло, що будь-яке науково-педагогічне дослідження з теорії і методики професійної освіти вимагає визначення, теоретичного обґрунтування, запровадження та експериментальної перевірки організаційно-педагогічних умов, які уможливають розвиток художньо-естетичного смаку майбутніх фахівців образотворчого мистецтва, мотивують особистість до професійного зростання й максимального розвитку інтелектуально-творчих здібностей. З-поміж таких організаційно-педагогічних умов можуть бути наступні:

- формування уявлення про образотворче мистецтво як соціальний феномен, занурення у сучасне і класичне мистецтво, усвідомлення того, що жанри і форми образотворчого мистецтва змінюються разом із суспільством, його морально-етичними та естетичними цінностями;

- стимулювання стійкого інтересу та позитивної мотивації до художньо-творчої діяльності з метою розвитку художньо-естетичного смаку майбутніх фахівців образотворчого мистецтва;

- формування у майбутніх фахівців образотворчого мистецтва розуміння і поваги до культур різних народів, вміння цінувати пам'ятки мистецтва, толерантно ставитися до їхніх уподобань і традицій, виступати гідними представниками та носіями традицій власної культури;

- добір інтерактивних технологій та інноваційних методів навчання, спрямованих на розвиток художньо-естетичного смаку майбутніх фахівців образотворчого мистецтва;

- запровадження інформаційно-комунікативних технологій та комп'ютерної техніки для ознайомлення зі світовими досягненнями в галузі образотворчого мистецтва й художньо-творчою діяльністю майстрів близького і далекого зарубіжжя;

- активізація процесу самоудосконалення студентів під час

самостійної роботи з предметно-орієнтованих дисциплін, що суттєво впливає на розвиток художньо-естетичного смаку майбутніх фахівців образотворчого мистецтва;

- залучення студентів факультетів мистецького спрямування педагогічних вищих навчальних закладів до роботи в студентських наукових товариствах, проблемних групах і наукових гуртках, з метою проведення науково пошукової роботи з розвитку художньо-естетичного смаку в галузі художньо-творчої діяльності як майбутніх фахівців так і учнів різних вікових груп;

- формування ціннісного ставлення майбутніх фахівців до творів світового образотворчого мистецтва, які за даними науковців, сприяють розвитку художньо-естетичного смаку в різних жанрах образотворчого мистецтва;

- розвиток у майбутніх фахівців образотворчого мистецтва потреби у самопрезентації, що містить у собі самоідентифікацію, відповідний рівень саморозуміння й самовизначення;

- створення електронних навчально-методичних комплексів з вивчення предметно-орієнтованих дисциплін, які уможливають здійснювати управління навчально-пізнавальною діяльністю студентів, передбачають інтеграцію різних художньо-теоретичних знань, умінь і навичок;

- сприйняття образотворчого мистецтва не тільки як носія морально-етичного досвіду людства, а й активного учасника розвитку суспільства, здатного відтворювати, виховувати, спонукати, перетворювати, розвивати художньо-естетичний смак майбутніх фахівців педагогічної галузі;

- розвиток культурної емпатії, неупередженості, ввічливості, спостережливості та комунікативної гнучкості, з метою позитивного впливу на розвиток художньо-естетичного смаку майбутніх фахівців образотворчого мистецтва;

- інформованість учасників освітнього процесу про сучасні досягнення у галузі культури і мистецтва близького і далекого зарубіжжя, про нові стилі й технології, які домінують у різних жанрах і напрямках взагалі й образотворчого мистецтва зокрема.

Тож цілком закономірно, що розвиток художньо-естетичного смаку майбутніх фахівців образотворчого мистецтва може відбуватися за наступними *блоками*: теоретичний, організаційний, методологічно-цільовий, змістовно-процесуальний, оцінно-результативний.

Незаперечним є факт, що реалізація організаційно-педагогічних умов здійснюється на засадах культурологічного, мистецтвознавчого, герменевтичного, системного, гуманістичного, компетентнісного, особистісно орієнтованого, діяльнісного, аксіологічного, дослідницько-зорієнтованого, модульного, контекстного *підходів* до розвитку художньо-естетичного смаку майбутніх фахівців образотворчого мистецтва.

У проведенні дослідно-експериментальної роботи варто запроваджувати такі *принципи*, а саме: гуманізації, науковості, системності й послідовності, наступності, міжпредметності, вибору індивідуальної освітньої траєкторії, стабільності та динамічності, циклічності, усвідомленої перспективи.

Також очевидним є факт, що зазначені організаційно-педагогічні умови передбачають вплив на формування організаційного, мотиваційного, мотиваційно-ціннісного, мотиваційно-цільового, полімотиваційного, ціннісно-орієнтаційного, інтелектуально-пізнавального, когнітивно-інтелектуального, координуючого, комунікативного, особистісного, світоглядного, рефлексивного, гедоністичного, знаннєвого та практично-діяльнісного *критеріїв* на підготовчому, відтворювально-творчому, базовому, практично-технологічному, корекційно-розвивальному та конструктивно-творчому *етапах дослідження*.

Цілком імовірно, що для запровадження певних організаційно-педагогічних умов розвитку художньо-естетичного смаку майбутніх фахівців образотворчого мистецтва використовуються *теоретичні методи дослідження*, з-поміж яких: аналіз, синтез, інтерпретація, абстрагування, узагальнення, аналогія, порівняння, структурування, хронологічний, діахронний, структурно-порівняльний аналіз, класифікація, уніфікація, синтез, систематизація, прогнозування, дедукція, індукція; *емпіричні методи дослідження*, як-от: педагогічний експеримент, спостереження, анкетування, бесіди, дискусії, презентації, диспути, круглі столи, створення проблемних ситуацій і ситуацій успіху, моделювання, перегляд відеоматеріалів, дидактичні та рольові ігри, мозковий штурм, тестування, інтерв'ю, експертне оцінювання, естраполяція, шкалування, ранжування, проектування, портфоліо, case-study; а також *статистичні методи*, а саме: кількісний та якісний аналіз даних з використанням методів математичної статистики.

Реалізація запропонованих організаційно-педагогічних умов передбачає проведення різних *форм* культурно-мистецьких заходів, пленерів, лекцій, семінарів, самостійної роботи, консультацій, науково-дослідної роботи, конференцій, олімпіад, виставок, масових культурно-просвітницьких і мистецьких форумів.

Доцільно зазначити, що реалізація організаційно-педагогічних умов забезпечується вдосконаленням навчально-виховного процесу за рахунок оновлення змісту дисциплін, з-поміж яких: «Історія українського образотворчого мистецтва»; узгодження «наскрізних тем» базових професійно-орієнтованих дисциплін, а саме: «Теорія та практика рисунку», «Теорія та практика живопису», «Теорія образотворчої грамоти», «Теорія та практика декоративно-прикладного мистецтва». Окрім того, підготовки і проведення практичних занять, відкритих уроків, майстер-класів за програмами навчальних практик з подальшим аналізом та обговоренням. До того ж оновлення змісту лекційних та практичних занять з курсу «Методика викладання образотворчого мистецтва у школі», запровадження нових змістових модулів з курсу «Комп'ютерне моделювання», проведення спецсемінару «Менеджмент в мистецтві».

Обмотивовано, що ефективним інструментом розвитку художньо-естетичного смаку майбутніх фахівців образотворчого мистецтва може бути самостійна робота студентів із впровадження *електронного портфоліо*, мета якого – презентація власних педагогічних досягнень і досягнень в галузі світового образотворчого мистецтва, узагальнення матеріалів з досвіду роботи, активізація творчого ставлення до процесу та результату діяльності, фіксування результатів, освіта на протязі всього життя, лівня розвитку, робота над собою, об'єктивний аналіз власних професійних досягнень.

До електронного портфоліо входять дипломи про освіту видані навчальними закладами різних рівнів акредитації, посвідчення і свідоцтва про підвищення кваліфікації, копія посвідчення про проходження стажування, комплекси практичних робіт за певні роки роботи, характеристика міждисциплінарних зв'язків дисципліни «Образотворче мистецтво». До того ж відеопрезентація методів та форм роботи спрямованих на краще сприйняття нової інформації, уміння швидко розробляти власну «стратегію образотворчого мислення», більш результативніше розвивати

вміння та навички, мислити масштабно і конкретно образно, вміло інтегрувати отриманні знання, навчитися швидко і толерантно приймати рішення, обґрунтувати власну думку, стати багатогранною особистістю, здатною знайти вихід у будь-якій навчальній та позанавчальній ситуації.

Електронне портфоліо містить інформацію про раціональне використання освітнього WEB-сайту викладача, переваги інтеграції сайту з набором хмарних серверів, результати науково-дослідної діяльності, статті у періодичних виданнях, рецензування програм, структурно-логічних схем, методичних рекомендацій, участь у роботі методичних об'єднань, конкурсів, перемога у Всеукраїнському конкурсі «Учитель року – 2018». До портфоліо також входять наочні матеріали з позакласної роботи гуртка «Образотворче мистецтво», матеріали з оформлення кабінету, результати роботи у вигляді презентації картин, матеріали відкритих виховних та культурно-мистецьких заходів, участь у міських заходах.

Висновки з дослідження і перспективи подальших розробок. З огляду на сказане та зважаючи на недостатню розробленість зазначеної наукової проблеми варто наголосити, що вплив організаційно-педагогічних умов на розвиток художньо-естетичного смаку майбутніх фахівців образотворчого мистецтва є актуальним і своєчасним. Розробка та запровадження організаційно-педагогічних умов з метою розвитку художньо-естетичного смаку майбутніх фахівців образотворчого мистецтва уможливить формування педагогічної майстерності вчителя образотворчого мистецтва, позитивно вплине на формування духовних цінностей. Перспективи подальших наукових пошуків зумовлені розробкою нових технологій впливу на процес розвитку художньо-естетичного смаку майбутніх фахівців образотворчого мистецтва, формування інтелектуально-художніх здібностей та загальнолюдських і професійних якостей.

СПИСОК ДЖЕРЕЛ

1. Антонович Є. А., Свид С. П., Проців В. І. Художні техніки у школі / Є. А. Антонович, С. П. Свид, В. І. Проців. – К., 1994. – С. 19–22.
 2. Демчак С. М. Образотворче мистецтво. Альбом-посібник для 4 класу / С. М. Демчак. – Тернопіль, 2016. – 56 с.
 3. Кардашов М. В. Теорія і методика викладання образотворчого мистецтва: Навчальний посібник для студентів вищих

навчальних закладів / М. В. Кардашов. – К., 2007. – 296 с.

4. Коновець С. В. Образотворче мистецтво в початковій школі: Методичний посібник / С. В. Коновець. – К.: Інститут педагогіки і психології професійної освіти АПН України, 2007. – 80 с.

5. Кузин В. С. Методика обучения изобразительному искусству в школе / В. С. Кузин. – М.: Просвещение, 1989. – 129 с.

6. Шорохов Е. В. Методика преподавания композиции на уроках изобразительного искусства в школе / Е. В. Шорохов. – М., 1977. – 143 с.

REFERENCES

1. Antonovych, Ye. A., Svyd, S. P., Protsiv, V. I. (1944). *Khudozhni tekhniki u shkoli*. [Art techniques in school]. Kyiv.
 2. Demchak, S. M. (2016). *Obrazotvorche mystetstvo. Al'bom-posibnyk dlya 4 klasu*. [Art]. Ternopil'.
 3. Kardashov, M. V. (2007). *Teoriya i metodyka vykladannya obrazotvorchoho mystetstva*. [Theory and methodology of teaching fine arts]. Navchal'nyy posibnyk dlya studentiv vyshchychk navchal'nykh zakladiv. Kyiv.
 4. Konovets, S. V. (2007). *Obrazotvorche mystetstvo v pochatkoviy shkoli*. [Fine Arts in Elementary School]. Metodychnyy posibnyk. Kyiv. Instytut pedahohiky i psykholohiyi profesiynoyi osvity APN Ukrayiny.
 5. Kuzyn, V. S. (1989). *Metodyka obuchenya yzobrazitel'nomu yskusstvu v shkole*. [Methodology of teaching fine arts at school]. Moscow. Prosveshchenye.
 6. Shorokhov, E. V. (1977). *Metodyka prepodavannya kompozitsyy na urokakh yzobrazitel'noho yskusstva v shkole*. [Method of teaching composition at the lessons of fine arts at school]. Moscow.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

ЧЕРКАСОВ Володимир Федорович – доктор педагогічних наук, професор, завідувач кафедри музично-теоретичних та інструментальних дисциплін Центральноукраїнського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка.

Наукові інтереси: становлення і розвиток мистецької освіти в Україні, теорія і методика викладання мистецьких дисциплін.

INFORMATION ABOUT THE AUTHOR

CHERKASOV Volodimer Fedorovich – Doctor of Pedagogical Sciences, Professor Department of music-theoretical and instrumental subjects of Centralukrainian Volodymyr Vinnichenko State Pedagogical University.

Circle of scientific interests: the formation and development of the formation and development of artistic education in Ukraine, the theory and methodology of teaching artistic disciplines.

*Дата надходження рукопису 12. 12. 2017 р.
 Рецензент – д.п.н. професор С. І. Шандрюк.*

УДК 378.1+372.881.1

ШАНДРУК Світлана Іванівна –
доктор педагогічних наук, професор,
завідувач кафедри лінгводидактики та
іноземних мов
Центральноукраїнського
державного педагогічного університету
імені Володимира Винниченка
e-mail: sishandruk@ukr.net

РЕФОРМУВАННЯ СИСТЕМИ ПІДГОТОВКИ ВЧИТЕЛІВ ІНОЗЕМНИХ МОВ В УКРАЇНІ: СВІТОВИЙ ДОСВІД

Постановка та обґрунтування актуальності проблеми. Компетентнісний підхід до освіти, що останнім часом стає все більш поширеним та претендує на роль концептуальної основи освітньої політики, яку здійснюють держави і впливові міжнародні організації, посилює практичну зорієнтованість освіти, підкреслює значення досвіду, вмінь та навичок, що ґрунтуються на наукових знаннях. З огляду на це модернізація сучасної системи освіти повинна супроводжуватися суттєвими змінами в професійній підготовці вчителів, невіддільним складником якої є практична підготовка майбутніх учителів іноземних мов. Закон України «Про вищу освіту» [1], «Національна стратегія розвитку освіти в Україні на період до 2021 року» [2] з-поміж шляхів реформування змісту фахової підготовки майбутніх учителів іноземних мов визначають поглиблення практичної спрямованості вузівських програм.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Аксіологічними орієнтаціями американської освітньої системи (M. Cochran-Smith, J. Conant, L. Darling-Hammond, M. Ginsburg, E. Guyton, D. McIntyre, P. E. Holland, P. Clift, M. L. Veal, S. Lytle, D. Ravitch, B. R. Joyce, M. Weil etc.) [6] вважають практичну спрямованість здобуття знань, їх функціональну цінність, можливість практичного застосування для досягнення успіху та забезпечення добробуту. Для українських педагогів науковий інтерес становить досвід американських колег щодо організації професійної підготовки вчителів іноземних мов, зокрема практичного складника підготовки майбутніх учителів.

Встановлено, що з середини 80-х рр. XX ст. важливим складником системи педагогічної освіти США стали школи професійного розвитку (Professional Development Schools (PDSs)) – інноваційні заклади, створені в результаті партнерства між університетами та початковою й середньою школами. Функції PDSs полягають у забезпеченні ґрунтовної професійної підготовки майбутніх учителів шляхом інтенсивного шкільного практичного

досвіду [6].

Нами з'ясовано, що практична підготовка майбутніх учителів іноземних мов у школах професійного розвитку відрізняється від традиційної педагогічної практики у звичайних загальноосвітніх закладах. У школі професійного розвитку, оскільки вона є результатом взаємодії університету (осередку теорії) та середньої школи (осередку практики), програму практичної підготовки майбутніх учителів іноземних мов розробляють і впроваджують спільно викладачами університету та вчителями середніх шкіл, що сприяє розв'язанню однієї з найважливіших проблем педагогічної освіти – розриву між теорією та практикою, кампусним та клінічним компонентами програм підготовки вчителів іноземних мов, яку розглянуто в дослідженнях багатьох американських учених (M. Ginsburg, P. Hirst, M. Booth, K. Kitchener, R.A.Mines, T. Sergiovanni, L.S. Shulman etc.) [6].

У вітчизняній педагогічній літературі накопичено значний обсяг знань з теорії та практики освіти закордоном. Низка українських науковців (М. Лещенко, Т. Кошманова, А. Сбруєва, Л. Смірнова та ін.) [3; 4; 5; 6] досліджувала специфіку професійної підготовки вчителів, зокрема клінічний компонент програм підготовки майбутніх учителів. Так, в системному дослідженні розвитку педагогічної освіти в США вітчизняними дослідниками було визначено такі складники клінічного компонента програм підготовки вчителів: партнерське викладання; дзеркальне викладання – записане на відео партнерське викладання; мікровикладання – проведення невеликого фрагмента уроку з групою своїх товаришів для тренування окремих педагогічних умінь; симуляції – спроби розв'язання поставлених педагогічних проблем у змодельованому класі; рефлексивне викладання – проведення коротких уроків для своїх товаришів з колективним аналізом викладання, що завершується роздумом студента-вчителя про результати, яких він досяг у викладанні, а

також осмисленням того, що нового він дізнався про викладання і навчання; використання протокольних матеріалів – перегляд відеозапису певної події в класі, що ілюструє відповідні теоретичні знання; кейс-стадіз – комплексне детальне викладення проблемних випадків з реальних ситуацій викладання та навчання, що подаються у формі описових доповідей, подальший їх аналіз і пошук оптимального рішення.

Метою статті є вивчення шляхів модернізації професійної підготовки вчителів іноземних мов в Україні із застосування передового світового досвіду, зокрема досвіду США.

Виклад основного матеріалу дослідження. Підготовку майбутніх учителів іноземних мов в університетах Сполучених Штатів традиційно поділяють на кампусний (теоретичний) та клінічний (практичний) досвід підготовки. Досягнення послідовності та співвідношення кампусного і клінічного досвіду, з одного боку, та педагогічної практики в умовах середньої школи, з іншого, є однією з найбільш актуальних у практичній підготовці майбутніх учителів США. Для проходження педагогічної практики в школах студенти обов'язково повинні набути кампусного лабораторного досвіду, який сприятиме формуванню рефлексивно-критичного ставлення до методів і цілей навчання, а також навчить майбутніх учителів бути вдумливими та активними [6].

На нашу думку в системах педагогічної освіти багатьох країн світу роботу вчителя розглядають як суто практичну діяльність, а найкращий спосіб стати вчителем – це навчатися в процесі роботи під керівництвом досвідчених учителів-професіоналів. За твердженням американських педагогів, у підготовці вчителів іноземних мов постійно спостерігається суперечність між тим, чого і як навчають майбутніх учителів іноземних мов у вищих навчальних закладах, і тим, чого від них вимагає сучасна середня школа. Так, педагоги-дослідники (P. E. Holland, P. Clift, M. L. Veal etc.) [9, с. 169–172] зазначають, що у педагогічних закладах студенти часто отримують знання, не пов'язані з реальним контекстом школи, соціально-економічним становищем, етнічним складом учнів, їхніми особливими проблемами, потребами, тому розпочавши професійну діяльність, молоді вчителі іноземних мов роблять висновок, що педагогічні заклади погано готують їх до реалій складного світу середньої школи. Педагоги-дослідники США переконані, що забезпечення якісної підготовки вчителів іноземних мов в університеті можливе лише за умов побудови такої програми, яка б дала

змогу майбутнім учителям іноземних мов оволодіти ґрунтовними психолого-педагогічними знаннями в органічній єдності та рефлексивним осмисленням досвіду педагогічної діяльності.

З-поміж позитивних характеристик практичної підготовки майбутніх учителів іноземних мов у школі американські дослідники (M. Cochran-Smith, S. Lytle, K. Howey, N. Zimpher, D. Johnson, R. Johnson, K. Smith, B.R. Joyce, M. Weil, R. J. Martin) [6] указують наявність тісної взаємодії зі шкільним персоналом та учнями, соціалізацію в роль учителя, нагоду реально розглянути педагогічну діяльність як свою майбутню кар'єру, перевірити набуті теоретичні знання на практиці, відчуття студентами більшої впевненості, готовності успішно викладати.

Незважаючи на це, у педагогічній освіті США ще залишається низка проблем, пов'язаних з традиційною педагогічною практикою майбутніх учителів іноземних мов, зокрема існують переконливі свідчення недостатньої ефективності традиційної педагогічної практики в середніх школах. На думку M. Levine спостерігається так званий «ланцюговий ефект» [10, с. 97], який виявляється у тому, що недоліки традиційної практики викладання в школі закріплюються вже на стадії першого практичного досвіду майбутнього вчителя іноземних мов.

З-поміж інших проблем практичної підготовки майбутніх учителів іноземних мов у школі в умовах традиційних програм найчастіше називають такі: зосередженість практичної підготовки в школі на викладанні предмета спеціалізації; недостатня якість керівництва педагогічною практикою з боку університету та середньої школи; недостатність зв'язку між шкільним практичним досвідом і змістом попередньо вивчених теоретичних курсів з педагогіки, психології та методики викладання фахового предмета; утвердження в педагогічній практиці традиційної форми учнівства й застарілих методів, що створює уявлення про діяльність учителя іноземних мов як про процес передачі певної інформації і здійснення менеджменту в класі, спричиняє ізолюваність вчителя, не готує майбутніх учителів іноземних мов до командної роботи, колегіальної взаємодії, ролі лідерів у школі та громаді; оцінювання результатів педагогічної практики дотепер є предметом суб'єктивного підходу, особистісних та соціальних симпатій її керівників [6].

Ми вважаємо, що значною проблемою педагогічної практики майбутніх учителів іноземних мов є те, що вона не належить до

пріоритетів ні для школи, ні для університету. У більшості шкіл наставництво – це додаток до повного навантаження вчителя. Університетські керівники також мають мало стимулів для проведення високоякісного керівництва педпрактикою через низький статус цієї роботи в університеті. Спостерігається недостатність ресурсів та мотиваційних винагород для високоякісного керівництва педагогічною практикою.

Для шкіл сучасної Америки з їхнім різноманітним расовим, етнічним та соціальним складом учнів потрібен учитель іноземних мов, здатний позитивно сприймати й упроваджувати ідеї мультикультурності. В справжніх професіях від кандидатів вимагається проходження структурованої інтернатури до того, як їх допустять до роботи. Ми також вважаємо, що інтернатура дає змогу відпрацювати здобуті навички, захищає суспільство від невмілих новачків і надає керівництво та підтримку практикам-початківцям. Кваліфікація вчителя іноземних мов як справжнього професіонала-практика передбачає визнання та підтримку його права й обов'язку визначати власні професійні завдання в класі, приймати практичні рішення, брати участь в управлінні школою тощо.

Ми дослідили, що останнім часом зміни в підходах до освіти вчителів іноземних мов є настільки кардинальними, що науковці, які вивчають цей процес, називають його новою моделлю освіти вчителя іноземних мов, революцією в освіті і навіть новою парадигмою підготовки та професійного розвитку вчителів іноземних мов. Енциклопедія освіти (Encyclopedia of Education) [12, с. 2470] пропонує такі основні характеристики нової парадигми професійної підготовки вчителів:

– Основним підходом до підготовки вчителів вважають філософію конструктивізму, унаслідок чого виявляється нове ставлення до майбутніх учителів як до активних учасників процесу власного навчання.

– Навчання вчителя триває протягом усього професійного життя. Безперервний професійний розвиток має сприяти виробленню нових знань, побудові нової педагогічної теорії та практики, удосконаленню практичної майстерності вчителів.

– Професійний розвиток має відбуватися в школі й пов'язуватись із щоденною діяльністю вчителів та учнів, що сприятиме перетворенню шкіл на спільноти навчання й дослідження, оскільки підвищення

кваліфікації є не тільки тренування вмінь – це процес побудови нової культури всередині школи, процес співпраці, який передбачає значущу взаємодію між учителями, з адміністрацією, батьками та іншими членами спільноти.

З'ясовано, що школи професійного розвитку стали невіддільним складником близько половини програм підготовки вчителів в університетах США. Спрямовані на розвиток кращих методик, школи професійного розвитку стали важливою часткою клінічного компонента університетських програм підготовки вчителів середньої школи США. Педагогічна практика, або як її називають *field experience* (польовий досвід) є вирішальним компонентом підготовки майбутніх учителів іноземних мов. Заклади підготовки вчителів у США рекомендують студентів до сертифікації або ліцензування тільки за умови закінчення п'ятирічної програми підготовки, яка передбачає річну інтернатуру в школах професійного розвитку [6].

Інтернатура в школі професійного розвитку пропонує можливості спостерігати, практикуватися, пересвідчуватися в дієвості навчальних стратегій та методик викладання іноземних мов, отримувати консультації, відвідувати семінари та рефлексувати з колегами. На нашу думку це допоможе майбутнім учителям іноземних мов краще підготуватися до майбутньої професійної педагогічної діяльності та вдумливо проаналізувати різні методики викладання іноземних мов. Ми також переконані, що робота під керівництвом спеціально підготовлених менторів (учителів-наставників) та організація студентів у групи для проходження практики сприяє створенню позитивної атмосфери, дружньої підтримки та зацікавленості у взаємних успіхах.

Нами досліджено, що з початку діяльності в школах професійного розвитку студенти-практиканти мають змогу приєднатися до багаточисельних професійних спілок та організацій, створюючи альтернативу загальноприйнятій моделі діяльності вчителя іноземних мов – в ізоляції, наодинці зі своїми професійними проблемами. У школах професійного розвитку (*Professional Development Schools* (PDSs)) діють норми професійної співпраці та рефлексивного діалогу, тому майбутні вчителі іноземних мов можуть отримати досвід сприйняття школи як професійної спільноти [6].

Нами визначені переваги університетської програми підготовки вчителів іноземних мов з PDSs-складником:

підтримка шкільного колективу, яка передбачає професійне тренування й спілкування в процесі роботи, підтримку й дружні стосунки у групі студентів-практикантів, визнання та винагороди, впевненість у власній ефективності, відчуття себе частиною шкільної сім'ї тощо. Програми підготовки вчителів іноземних мов з PDSs-компонентом активізують такі сфери педагогічної освіти: використання практик викладання, що сприяють збільшенню взаємодії між студентами-практикантами; використання різноманітних методик викладання іноземних мов; використання інформаційних технологій як інструменту викладання іноземних мов; використання альтернативних форм оцінювання навчання студентів тощо. З'ясовано, що близько 75 % опитаних менторів та університетських викладачів вважають майбутніх учителів іноземних мов, які навчалися за програмами з PDSs-компонентом, готовими розпочати свій перший рік викладання на вищому рівні порівняно зі студентами традиційних програм підготовки вчителів іноземних мов.

Ми вважаємо, що принципова відмінність практичної підготовки майбутніх учителів іноземних мов у школах професійного розвитку (PDSs) – це новий підхід до менторингу (наставництва). У традиційній моделі менторингу (шкільний учитель – наставник – керівник педпрактики з університету), шкільний учитель іноземних мов зазвичай не має спеціальної менторської підготовки, а керівник педпрактики з університету має лише віддалене відношення до школи.

Досліджено, що модель менторингу в школі професійного розвитку принципово відрізняється, оскільки наставництво стає командною відповідальністю, а керівник педпрактики з університету – так званим «резидентом» у школі, яка стає його місцем роботи протягом усього періоду практики. Підготовка до ролі наставника стає більш поширеною та інтенсивною, а вчителі частіше розглядають менторинг як можливість підвищення кваліфікації та кар'єрного зростання. Наприклад, в університеті Нью-Мексико, який започаткував партнерство з середніми школами міста Альбукерке, штат Нью-Мексико, учителі-професіонали за програмою резидентури, про яку ми згадували вище, на два роки звільняються від своїх шкільних обов'язків і йдуть працювати керівниками клінічної практики та викладачами кампусних програм підготовки вчителів середньої школи. Шкільний округ Альбукерке виплачує вчителям заробітну

плату в повному обсязі протягом двох років навчання в резидентурі, після чого вони повертаються до професійної діяльності в школу, а на зміну їм відбирають інших учителів. Прикладом тейхаського партнерства є звільнення вчителів-наставників від обов'язків у класі, щоб призначити їх менторами двох інтернів, які викладають у їхніх класах за половину зарплати [6].

У ході дослідження визначено фактори, які вплинули на якість керівництва педпрактикою майбутніх учителів іноземних мов у школах професійного розвитку: спеціальна підготовка вчителів-менторів до практичної діяльності та оцінювання студентів; установлення тісних професійних стосунків між майбутніми вчителями іноземних мов та їхніми наставниками; активізація роботи керівників педпрактики університету.

Нами з'ясовано, що потреба зміцнення зв'язків між університетом та школою в процесі підготовки майбутніх учителів іноземних мов зумовила створення посади координатора. Викладачі університетів або аспіранти, які виконують функції координатора, здійснюють зв'язок між школою та коледжем освіти, працюють як рівні партнери зі шкільними вчителями іноземних мов для забезпечення навчання та практичного тренування студентів, які проходять інтернатуру в школах професійного розвитку. Координатор здійснює керівництво усіма інтернами, призначеними в школу, веде курси програми підготовки, які проходять у школі професійного розвитку та організовує заходи з підвищення кваліфікації вчителів школи.

У ході дослідження ми дійшли висновку, що традиційна модель була менш стресова, вимагала менше зусиль і часу від усіх учасників, однак озброєнні знаннями вчителі, які пройшли програму останнім часом, є підтвердженням, що ця модель є найкращим способом професійної підготовки вчителів іноземних мов у США, оскільки вона оптимально поєднує практичний досвід, набутий під керівництвом учителя-ментора протягом подовженої інтернатури, із сучасними теоріями викладання та навчання іноземних мов, які пропонуються в американських університетах.

Центр оновлення освіти (Center for Educational Renewal), що знаходиться в університеті Вашингтона, опублікував працю «Портрети дванадцяти партнерських середніх шкіл старшого рівня в Національній мережі оновлення освіти» [11]. Проаналізувавши спільні риси цих партнерств та програм підготовки вчителів, ми склали узагальнену

характеристику підготовки вчителя середньої школи в таких школах професійного розвитку, що знаходяться в різних штатах Америки. Так, середньостатистична середня школа переважно знаходиться в передмісті великого міста, де проживають різноманітні за расовим складом та соціально-економічним становищем члени спільноти й у ній навчається близько 1200 учнів 9–12 класів. Фінансується школа із коштів штату, із плати за навчання учнів та від декількох регіональних приватних фондаций, які допомагають створювати та підтримувати школи професійного розвитку.

П'ятирічну програму підготовки вчителів середньої школи в університеті щорічно закінчують близько ста молодих учителів. Протягом четвертого та п'ятого років навчання в університеті студенти організовуються в групи для спільного проходження програми професійної підготовки в школах професійного розвитку. Кампусний та клінічний викладацький склад, що відповідає за впровадження програми підготовки майбутніх учителів іноземних мов, планує її детально. Така спільна робота є можливою завдяки подовженим термінам контрактів для викладачів, що працюють у школі, та вчителів, які беруть участь у програмі підготовки вчителів іноземних мов. Протягом двох тижнів кожного літа та в додаткові дні протягом академічного року відповідальні за програму викладачі університету працюють разом з викладачами клінічної школи. Професор університету та клінічні викладачі керують командою учителів-наставників майбутніх учителів. Кожний член клінічного викладацького складу відповідальний за підсумкове оцінювання інтерна, інші педагоги школи та університету, що входять до команди, роблять свій внесок в оцінювання діяльності інтерна.

Отже, концепція школи професійного розвитку передбачає поєднання теорії практикою педагогічної освіти для обміну інформацією: шкільні вчителі допомагають майбутнім учителям іноземних мов опанувати професію, зі свого боку майбутні вчителі іноземних мов приносять у школу нові ідеї, теорії та методики. Завдяки цьому процесу, що відбувається в PDSs, шкільна практика та підготовка вчителів іноземних мов можуть безперервно розвиватися й покращуватися. Проходження практики (інтернатури) у школі професійного розвитку є центральною частиною університетської програми підготовки вчителів іноземних мов.

Висновки та перспективи подальших розвідок напрямку. Системний підхід до

педагогічної освіти є вирішальним фактором у проведенні реформ американської освіти. Школи професійного розвитку є важливою частиною реформи освітньої системи США, оскільки вони спрямовують свою діяльність на підготовку й підвищення кваліфікації учителів іноземних мов та покращення викладання в середніх школах. Усі ці процеси мають відбуватися водночас і в одному місці – у середній школі. За такого підходу цілі освітньої реформи узгоджують та впроваджують у навчання майбутні вчителі іноземних мов, учителі-початківці, учителі-професіонали та викладачі університетів, тобто усі учасники освітнього процесу.

Проблема співвідношення теорії та практики в системах педагогічної освіти України та Сполучених Штатів виявлялась однаково гостро на різних етапах розвитку цих країн і розв'язувалась кожним соціумом, з огляду на конкретну ситуацію, бачення ролі та місця вчителя іноземних мов в суспільстві та напрями подальшого розвитку. Перспективи подальших досліджень зумовлені тим, що досвід організації практичної підготовки майбутніх учителів іноземних мов у школах професійного розвитку в США є цінним джерелом для вдумливого осмислення і вивчення його позитивних аспектів, що важливо в умовах формування єдиного світового освітнього простору.

СПИСОК ДЖЕРЕЛ

1. Закон України «Про вищу освіту» [електронний ресурс]. – Верховна Рада України; Закон від 01.07.2014 № 1556-VII (Редакція станом на 27.07.2017). – Режим доступу: zakon.rada.gov.ua/laws/show/1556-18
2. Указ Президента України від 25.06.2013 р. № 344/2013 «Про Національну стратегію розвитку освіти в Україні на період до 2021 року» [електронний ресурс]. – Режим доступу: zakon.rada.gov.ua/laws/show/344/2013
3. Смірнова Л. Л. Концептуальні основи формування соціокультурної компетентності сучасного вчителя / Л. Л. Смірнова // Наукові записки. – Випуск 136. – Серія: Філологічні науки (мовознавство) Кіровоград: Видавець Лисенко В. Ф., 2015. – С. 503–509.
4. Смірнова Л. Л. Методичні аспекти формування соціокультурної компетентності майбутнього учителя іноземної мови / Л. Л. Смірнова // Наукові записки. – Випуск 104 (2). – Серія: Філологічні науки (мовознавство) У 2 ч. – Кіровоград: РВВ КДПУ ім. В. Винниченка, 2015. – С. 410–416.
5. Смірнова Л. Л. Інтегрований підхід як необхідна складова організації процесу іншомовної освіти на немовних факультетах /

Л. Л. Смірнова // Наукові записки. – Випуск 128. – Серія: Філологічні науки (мовознавство). – Кіровоград: РВВ КДПУ ім. В. Винниченка, 2014. – С. 490–493.

6. Шандрук С. Тенденції професійної підготовки вчителів у США : [монографія] / Світлана Шандрук. – Кіровоград : Імекс ЛТД, 2012. – 496 с.

7. Conant, J. The Education of the American Teachers / J. Conant. – New York: McGraw-Hill, 2003. – 400 p.

8. Darling-Hammond, L. Assessing teacher education: The usefulness of multiple measures for evaluating program outcomes / L. Darling-Hammond // Journal of Teacher Education, 2006. – Vol. 57 (1). – P. 1–19

9. Holland, P. Linking Preservice and Inservice Supervision Through Professional Inquiry / P. E. Holland, P. Clift, M.L. Veal // The 1992 ASCD Yearbook, 1992. – P.169–182.

10. Levine, M. Professional practice schools: Building a model / M. Levine. – Washington: American Federation of Teachers, 1988. – 157 p.

11. Portraits of Twelve High School Partner Schools in the National Network for Educational Renewal [електронний ресурс]. – Seattle: Center for Educational Renewal, University of Washington, 1997. – Режим доступу: <http://www.eric.ed.gov/PDFS/ED418051.pdf>.

12. Villegas-Reimers, E. Teacher Preparation, International Perspective / E. Villegas-Reimers // Encyclopedia of Education, 2nd edition. – Vol. 7. – New York: Macmillan, 2003. – P. 2470–2475.

REFERENCES

1. *Zakon Ukrainy «Pro vyshchu osvitu»*. [elektronnyi resurs]. – Verhovna Rada Ukrainy; Zakon vid 01.07.2014 № 1556-VII (Redaktsiya stanom na 27.07.2017). – Rezhym dostupu: zakon.rada.gov.ua/laws/show/1556-18

2. *Ukaz Prezidenta Ukrainy vid 25.06.2013 p. № 344/2013 «Pro Natsionalnu strategiyu rozvytku osvity v Ukrainy na period do 2021 roku»*. [elektronnyi resurs]. – Rezhym dostupu: zakon.rada.gov.ua/laws/show/344/2013

3. Smirnova L. L. (2015). *Kontseptualni osnovy formuvannya sotsiokulturnoyi kompetentnosti suchasnogo vchytelya*. [Naukovy Zapysky. – Vypusk 136. – Seriya: Filologichni nauky (movoznavstvo)]. Kirovograd.

4. Smirnova L.L. (2015). *Metodychni aspekty formuvannya sotsiokulturnoyi kompetentnosti*

maibutniogo vchytelya inozemnyh mov. [Naukovy Zapysky. – Vypusk 104 (2). – Seriya: Filologichni nauky (movoznavstvo)]. Kirovograd.

5. Smirnova L. L. (2014). *Integrovanyi pidhid yak neobhidna skladova organizatsii protsesu inshomovnoii osvity na nemovnyh fakultetah*. [Naukovy Zapysky. – Vypusk 28. – Seriya: Filologichni nauky (movoznavstvo)]. Kirovograd.

6. Shandruk S. (2012). *Tendentsii profesyniyni pidgotovky vchyteliv u USA: [monografiya]*. Kirovograd: Imeksc LTD.

7. Conant, J. (2003). *The Education of the American Teachers*. – New York: McGraw-Hill.

8. Darling-Hammond, L. (2006) *Assessing teacher education: The usefulness of multiple measures for evaluating program outcomes*. [Journal of Teacher Education].

9. Holland, P. (1992). *Linking Preservice and Inservice Supervision Through Professional Inquiry*. [The 1992 ASCD Yearbook].

10. Levine, M. (1988). *Professional practice schools: Building a model*. – Washington: American Federation of Teachers.

11. *Portraits of Twelve High School Partner Schools in the National Network for Educational Renewal*. [elektronnyi resurs]. – Seattle: Center for Educational Renewal, University of Washington, 1997. – Rezhym dostupu: <http://www.eric.ed.gov/PDFS/ED418051.pdf>.

12. Villegas-Reimers, E. (2003). *Teacher Preparation, International Perspective*. [Encyclopedia of Education, 2nd edition]. – New York: Macmillan

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

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

Наукові інтереси: професійна освіта, компаративна педагогіка.

INFORMATION ABOUT THE AUTHOR

SHANDRUK Svitlana Ivanivna – Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Head of the Department of Linguodidactics and Foreign Languages of Centralukrainian Volodymyr Vynnychenko State Pedagogical University.

Circle of scientific interests: professional education, comparative pedagogy.

Дата надходження рукопису 12. 11. 2017 р.

Рецензент – д.п.н. професор В. В. Радул.

УДК 373.1

АБРАМОВА Оксана Віталіївна –
кандидат педагогічних наук, доцент,
доцент кафедри теорії і методики технологічної підготовки,
охорони праці та безпеки життєдіяльності
Центральноукраїнського державного педагогічного університету
імені Володимира Винниченка
e-mail: abramova1978oks@gmail.com
ВДОВЕНКО Вікторія Віталіївна –
кандидат педагогічних наук, доцент,
доцент кафедри методик дошкільної та початкової освіти
Центральноукраїнського державного педагогічного університету
імені Володимира Винниченка
e-mail: violeta_vv@ukr.net

ОЦІНЮВАННЯ НАВЧАЛЬНИХ ДОСЯГНЕНЬ УЧНІВ: ІСТОРИЧНИЙ АСПЕКТ

Постановка та обґрунтування актуальності проблеми. Останніми роками в освітній галузі відбуваються перманентні реформаційні процеси. Постійних трансформацій також зазнають принципи та механізми оцінювання навчальних досягнень учнів. На сьогодні оцінювання навчальних досягнень учнів початкової школи регламентується Листом МОН України від 17.08.2016 №1/9-437, згідно якого «результати оцінювання навчальних досягнень учнів є конфіденційною інформацією, доступною для дитини та її батьків». До того ж оцінювання навчальних досягнень учнів здійснюється вербально: у першому класі дається словесна характеристика знань, умінь і навичок учнів з усіх предметів інваріантної складової; за рішенням педагогічної ради навчального закладу така характеристика може надаватися й учням 2 класу; у 1–4 класах з усіх предметів варіативної складової; у 2–4 класах з предметів інваріантної складової (крім навчальних предметів таких освітніх галузей як, мова і література, математика й природознавство, які оцінюються за 12-бальною шкалою). Оцінювання навчальних досягнень учнів у системі загальної середньої освіти здійснюється за 12-бальною системою і його результати позначаються цифрами від 1 до 12.

У педагогіці, як у жодній іншій науці, досить часто відбувається повернення до пройденого, нове прочитання й переосмислення старої теми чи ідеї. Повернення до старого може відбуватися цілеспрямовано й усвідомлено, але іноді новатори навіть і не здогадуються, що мали попередників.

Аналіз останніх досліджень та публікацій. У своїх дослідженнях проблемам оцінювання навчальних досягнень учнів у

вітчизняних загальноосвітніх навчальних закладах XIX – початку XX ст. приділяли увагу: Л. Березівська, О. Гур'янова, С. Остапчук, В. Постолатій, В. Скалозуб, В. Тригубенко, В. Яценко та інші.

Мета статті – здійснити історико-науковий аналіз трансформації педагогічних ідей щодо проблеми оцінювання навчальних досягнень учнів другої половини XIX – початку XX ст.

Виклад основного матеріалу дослідження. У XIX ст. ліберальні реформи Олександра II принесли в народну освіту значні зміни й ще більш сподівання. Питання освіти й виховання молоді набули великого громадського звучання. З'явилася педагогічна публіцистика, виходило багато педагогічних часописів. Серед питань, які в ті часи активно дебатовалися, чільне місце займала проблема оцінювання навчальних досягнень учнів.

На початку 60-х років XIX ст. у навчальних закладах імперії відмінили тілесні покарання. Багато хто вважав, що слідом за ними повинна піти в небуття й шкільна оцінка. Дебати з цього приводу, періодичні спроби працювати без оцінок тривали півстоліття. За цей час було накопичено унікальний педагогічний досвід (ідеї, аргументи, експерименти), який не втратив актуальності й зараз, особливо у світлі проведених реформ, які зачіпають оцінювання навчальних досягнень учнів.

Однією з найвизначніших і найяскравіших подій першого пошуку розв'язання проблем, пов'язаних із оцінкою, без сумніву, були педагогічні слухання з цих питань у Петербурзькому педагогічному товаристві 1873 р. Вони були безприкладними як за своєю тривалістю (тривали більше року), так і за зірковим складом учасників (у обговоренні проблеми

балів узяли участь кращі педагоги північної столиці імперії). Ні до, ні після петербурзьких дебатів проблеми, пов'язані з шкільною оцінкою, не обговорювалися так довго, так емоційно, так прискіпливо й аргументовано.

Після короткого проблемного виступу у січні 1873 р. на одному з засідань Петербурзького педагогічного товариства відомий педагог К. К. Сент-Ілер запропонував колегам обговорити сім питань про шкільні оцінки: «1. Потрібно чи ні успіхи учнів виражати цифрами? 2. Якій системі оцінок потрібно надати перевагу: тій системі, яка позначає розряди учнів, або тій, яка показує число хороших балів, які заслужив учень? 3. Яка з наших систем доцільніша: п'ятибальна чи 12-бальна? 4. Чи повинні бали виражати тільки успіхи учнів чи також їхню старанність і поведінку? 5. Чи повинен учитель якомога частіше відмічати успіхи учнів балами чи тільки періодично, наприклад, щотижня, щомісяця тощо? 6. Чи повинні бали на періодичних атестаціях і річний бал бути середнім числом з усіх оцінок за даний час чи викладачі можуть вільно ставити ці бали? 7. Який вплив повинні мати репетиційні, екзаменаційні й річні бали на перевід учнів у наступний клас» [2, с. 67–93]. Дебати, започатковані К. К. Сент-Ілером тривали більше року, це свідчило в першу чергу про те, що питання які обговорювалися, хвилювали тогочасне суспільство й педагогів. Сам ініціатор дебатів так прокоментував це: «Хоча питання про бали й вважається другорядними, але, на мою думку, воно відноситься до числа найважливіших у педагогічній справі питань і кожному, хто вчив у закладах, відомо, як зловживають цим засобом» [8, с. 25]. К. К. Сент-Ілер писав: «Легко сказати: знищити бали, але потрібно також сказати, що треба робити в тих чи інших випадках, як бали замінити, бо ми беремо на себе розробку цього питання; в іншому випадку наше рішення буде нерозважливе» [8, с. 39].

У ході обговорення члени педтовариства розділилися на два протилежних табори. Більшість висловлювалася проти шкільної оцінки, вважала, що вона віджила свій час. Меншість з ними не погоджувалася й наполягала, що оцінка повинна залишитися в школі. Тривала дискусія закінчилася нічим. Протилежні сторони виснажили, але не переконали одна одну. Рішення з даного питання так і не було прийнято. Ще півстоліття питання про шкільну оцінку залишалося відкритим і то призабувалося в роки реакції, то знову викликало жаркі

суперечки й практичні дії в часи чергової відлиги.

Палким опонентом бальної системи був І. Ф. Рашевський. Випускник Харківського університету, був одним із організаторів педагогічної освіти в Росії. За його безпосередньої участі в Петербурзі було створено земську учительську школу, педагогічні жіночі курси. І. Ф. Рашевський уважав, що «балопромисловість» «штучно збуджує самолюбство», що «бал до такої ступені в'їдається в плоть і в кров, що перестають помічати те, що він виражає, а гоняться лише за цифрою» [8, с. 26–27]. Порівнюючи бали з тілесними покараннями, він говорив, що вони є «більш делікатним батогом» [8, с. 31]. Педагог наголошував на деяких об'єктивних недоліках балів, коли починають учитися не заради знань, а заради балів, добиваючись їх від учителя різними, часом досить сумнівними шляхами. Особливо недопустимими вважав педагог бали в початковій школі. Він говорив: «Допущення балів у молодших класах елементарної школи є швидше шкідливим, ніж корисним, бо там цифра стає метою в очах учнів, а не знання; між тим, як при відсутності цієї цифри справа ніскільки не стає гіршою» [8, с. 54].

У таборі противників бальної системи був також О. М. Страннолюбський. Він викладав математику в морському училищі, на жіночих педагогічних курсах, в інших середніх навчальних закладах Петербурга. Був одним з організаторів вищої жіночої освіти, російського технічного товариства, автор низки педагогічних творів. У 1860-х роках О. М. Страннолюбський брав найактивнішу участь у безплатній школі Ф. Ф. Резенера на Василівському острові. В її роботу було покладено принципи повної непримусовості навчання, відмови від покарань і нагород, балів і екзаменів тощо. Педагог заявляв: «Я, власне, заперечую бали зовсім; мені здається, що в них немає ніякої потреби» [8, с. 37]. Неможливість виставити бал він аргументував відсутністю єдиних критеріїв оцінювання й певним ступенем суб'єктивізму з боку вчителя. Тому «неможливо встановити міцні, тверді принципи, за якими можна було б виставляти бали, дотримуючись цілковитої справедливості». Оцінювання знань, на думку вченого, викликає незадоволення учнів, приводить до боротьби між ними й учителем. Навіть деякі опоненти О. М. Страннолюбського змушені були погодитися, що єдиних критеріїв оцінювання знань не було, що «у кожного є своя міра» [8, с. 58–59]. Н. Г. Перетц, А. Н. Странно-

любський вважали, що навчання учнів повинно вестися без балів і лише наприкінці навчального року вчителі на педраді повинні вирішувати, кого переводити до наступного класу, а кого – ні [8, с. 34, 37]. С. С. Волков уважав, що бали – «це значки, які потрібні для вчителя, педагогічної ради, завідуючого навчальною частиною але які зовсім не потрібні й шкідливі...якщо вони потраплять до рук дітей» [8, с. 61]. Він наводив приклад закладу, де за наполяганням батьків бали все таки виставлялися, але у формі щомісячної атестації (задовільно, незадовільно) роботи учнів у класі й роботи вдома.

Іноді ті, хто виступали в дебатах, говорили прекрасні слова з точки зору, так би мовити, чистої педагогіки й ідеальної школи, зривали тривалі оплески колег, але практика школи була зовсім іншою.

С. І. Миропольський «за власним досвідом і з теоретичної точки зору» був послідовним опонентом балів. Тим, хто запитував, чим замінити бали, він відповідав так: «Слід бали замінити прекрасним навчанням, яке б задовольняло вимоги сучасної дидактики, тобто, слід навчати так, щоб метод був розвиваючим, а навчання – виховуючим». І далі: «... Замінити їх таким викладанням, яке відповідає самій природі дитини, якому не потрібні ніякі зовнішні засоби» [8, с. 68–69]. С. І. Миропольський уважав, що на боці його однодумців не лише теорія, але й практика, наводячи приклади деяких гімназій, в яких від балів відмовилися.

Одним з найпослідовніших прихильників бальної системи був В. А. Євтушевський. Він зробив великий внесок у розвиток педагогічної й вищої жіночої освіти, неодноразово керував з'їздами народних учителів, автор низки підручників з математики й книжок з методики її викладання в початковій школі. Педагог уважав, що негативні наслідки використання бальної системи найчастіше бувають через невміння або непорядність учителів, тому «в руках таких людей не тільки бали, але й усе інше буде шкідливим». Хоча вчений і допускав, що в ході їхніх дебатів може з'ясуватися, що бал «потрібен взагалі і не потрібен в елементарних школах» [8, с. 52, 54].

Полеміка про бали тривала весь 1873 р. Відголоски про неї лунали й пізніше, але зрушень у цьому питанні так і не було.

На початку ХХ ст. громадська увага знову була прикута до школи. У низці освітніх проблем заговорили й про бали. Так, на межі століть В. Селенкін провів ряд уроків у гімназії без оцінок. Подібні уроки сподобалися як учителю, так і учням, хоча за

чверть оцінки виставляти все ж довелося. Підсумовуючи зроблене, учитель зазначав: «Мій нетривалий експеримент привів мене до глибокого переконання, що діюча система оцінок є злом, відміні якої, якщо вона відбудеться, можна тільки порадіти» [7, с. 160]. Але те, що робив і констатував учитель, було зроблено і сказано за 30 років до нього. Принципово нових ідей і пропозицій щодо вирішення проблеми він не вносив, обмежуючись лише паліативними колись озвученими заходами.

У той же час прогресивна громадськість на межі століть почала замислюватися над підвалинами, принциповими засадами школи й освіти. Причин цьому було декілька. Освіта стала ареною боротьби демократичних сил імперії з її бюрократією, оскільки вважалось, що освіта є «найболучішим місцем бюрократії». То ж вона розглядалася і як мета, і як засіб. Громадськість прагнула мати пристойну гуманістичну сучасну систему освіти. Виборюючи таку освіту, громадськість прагнула вирішення й більш глобальних питань: демократизації суспільних відносин, «просвітити маси й об'єднати різні верстви населення для загальної справи – широко місцевого й державного самоврядування» [2, с. 67–93] тощо.

На початку ХХ ст. багато хто вже розумів, що робити щось потрібно не стільки з оцінкою, скільки зі школою. Відомий київський педагог М. М. Володкевич у своїх працях стверджував, що реформувати школу можна лише в цілому, а не частинами. Він пропонував різні авторські моделі шкільного устрою, нові підходи й нове бачення освітніх проблем [3, с. 89–94].

На рубежі століть в Європі почали з'являтися «нові школи». Здебільшого це були школи-інтернати, розташовані, переважно, у сільській місцевості й засновники яких прагнули втілити в життя найпередовіші тогочасні педагогічні ідеї про гуманізацію навчально-виховного процесу, подолання антагонізму між учителями й учнями, про сумісне навчання дітей, трудове виховання тощо. В таких школах широко користувалися вільними методами навчання й виховання. Звичайно, переосмислювалися завдання й функції оцінювання успіхів дітей. С. Русова з інтересом приглядалася до таких шкіл, високо цінувала «підвалини правдивої доброї школи, нові відносини учителя до учнів і до батьків» і вважала, що «нова школа потрібна й нам: українцям» [6, с. 208].

Вітчизняна громадськість була широко обізнана з педагогічними новаціями та технологіями Заходу. Певний педагогічний

досвід було накопичено і в наших кращих приватних середніх навчальних закладах. У той же час більш-менш широке їхнє впровадження в роботу гімназій, реальних училищ було неможливим через реакційну політику Міністерства народної освіти Росії. Але комерційні училища, які давали вихованцям як загальну середню, так і спеціальну комерційну освіту, були у віданні Міністерства фінансів, пізніше – Міністерства торгівлі й промисловості. Ці міністерства надавали засновникам комерційних училищ досить велику свободу в організації навчально-виховного процесу, не заперечували проти запровадження ними всіляких педагогічних новацій, зокрема, і з оцінками.

Сім'я київських педагогів Микола Миколайович і Людмила Миколаївна Володкевич мріяли створити свій власний середній навчальний заклад нового типу на засадах добра й справедливості, свою школу радості й щастя. Але про такий заклад годі було й мріяти в системі Міністерства народної освіти. Тому вони заснували 1900 р. у Києві перше в імперії жіноче комерційне училище. Хоча, як зазначалося пізніше у 1917 р. «...доводилося йти в інші відомства й там шукати можливості прокласти нові шляхи в навчально-виховній справі. Але й батьки і самі учні шукали й шукають в училищі не стільки спеціальну школу, скільки загальноосвітню» [1, с. 37]. Про спрямування навчально-виховного процесу в училищі Л. Володкевич у Пам'ятній книжці цього закладу сказано так: «Необхідно й пора визнати за суспільством право цікавитися вихованням своїх дітей; необхідно визнати і за дітьми право на увагу до їхніх інтересів з боку суспільства, право на одержання ними справді гуманного виховання, яке мало б, найперше, на увазі інтереси людської особистості» [2, с. 67–93]. Недивно, що 1913 р. на Київській Всеросійській виставці великими золотими медалями були нагороджені як саме училище Л. Володкевич, так і автор новації М. Володкевич. Звичайно, у такій школі не могло бути оцінок. І їх там і не було. В училищі виключалися будь-які засоби зовнішнього впливу, покарання й нагороди. Так як, на думку Володкевичів, вони обмежували внутрішню самодіяльність учнів. Крім того, зовнішній вплив вихователів, як шкільних, так і домашніх, рано чи пізно закінчувався, тому головним уважалася самодіяльність та самодисципліна. Оцінки в училищі було замінено характеристиками учнів з кожного предмета, оскільки вважалося, що оцінка негативно впливає на психіку багатьох дітей, має низку

негативних виховних моментів і не стимулює навчання ні кращих учнів, ні гірших. Відсутність оцінок не знижувала інтересу дітей до навчання, інтенсивності їхньої навчальної роботи. Вимогливість вчителів теж була відповідною. Наприкінці першого 1900-01 н.р. із 114 одержали роботу на літо 52 учениці, бо їхні «успіхи з деяких предметів виявилися безумовно недостатніми», а 9 з них все ж було залишено на другий рік. Ці цифри були в межах тодішніх середньостатистичних. Наприкінці 1917–18 навчального року з 49 випускниць 9 одержали золоті медалі і 2 – срібні. А це вже було значно вище середньостатистичних показників [1, с. 6, 19, 39, 66].

Відомий український вчений-мовознавець і педагог Василь Іванович Харцієв організував роботу Єлисаветградського громадського комерційного училища на засадах нової школи [5, с. 6]. У цьому училищі теж було здійснено спробу відмовитися від бальної системи й замінити її розгорнутими характеристиками учнів, які склалися на класних комісіях на підставі спостережень за дітьми викладачами, класними наставниками, лікарем і представником від ради батьків.

У Полтавському комерційному училищі А. Байєра була своя система оцінок, яка стимулювала навчання кращих і спонукала до навчання гірших учнів. Поточні кращі відповіді тут могли не оцінювати, але відмічали незадовільним балом або поміткою про невивчене гіршими учнями. Якщо перших атестували раз у півріччя й переводили до наступного класу за річними оцінками, то про навчання других батькам повідомлялося щомісячно. Для невстигаючих у кінці навчального року організовувалися додаткові місячні заняття для повторення пройденого матеріалу. Частини з цих учнів влаштовувалися повторні серпневі переекзаменовки, дехто залишався на другий рік [3, с. 78–79].

Слід відзначити, що експерименти з оцінюванням знань учнів у комерційних училищах були досить поширеними. Крім тих училищ, про які говорилося вище, свої доробки мали й інші навчальні заклади. Так, у Сумському комерційному училищі успішність учнів відмічалася лише підсумковими оцінками за четверті, іноді третини навчального року, а також короткими місячними характеристиками. Перевідних екзаменів в училищі не було. Лише для невстигаючих наприкінці серпня проводилися іспити з метою перевірки якості виконання роботи, яку давали на літо. У Нікопольському комерційному училищі у І–

VI класах успішність відмічалася характеристиками, а в старших VII–VIII класах підсумковими оцінками за четверті або третини навчального року [2, с. 67–93].

Висновки та перспективи подальших розвідок напрямку. Наприкінці XIX – на початку XX ст. у різних типах початкових і середніх навчальних закладів Київського, Харківського й Одеського навчальних округів засобом контролю знань учнів була оцінка: у державних навчальних закладах 5-бальна, а в окремих приватних школах – 12-бальна система оцінювання.

У деяких навчальних закладах, зокрема, комерційних училищах, було здійснено спробу безоціночного навчання. Вчителі склали характеристики на учнів, застосовуючи словесну форму оцінювання; використовували замість оцінок наочний матеріал (марки, стрічки тощо). Із скасуванням бальної системи оцінювання та перевідних екзаменів у атестат записували річні оцінки з навчальних предметів, практикувалося перескладання негативних екзаменаційних оцінок.

Оцінка завжди мала вагомий вплив на учнів: з одного боку, вона стимулювала їх до знань, гарної поведінки, отримання атестата, а з іншого – призводила до негативних наслідків, таких як безсистемне вивчення матеріалу, конфліктів із учителями з приводу заниження оцінки.

Завдання сучасної школи – не примушувати дітей учитися, не карати за прогалини у знаннях, недостатню старанність і наполегливість, а зацікавити навчанням, навчити вчитися, одержувати користь, задоволення від якісного навчання. Як реформатори освіти, так і вчителі-практики повинні добре знати історію шкільної оцінки, різні погляди на неї, мотивацію сторін, розуміти, що оцінка – то лише одна із складових навчально-виховного процесу, лише один із його інструментаріїв. Це знаряддя має бути максимально простим, зручним у користуванні, ефективним, зрозумілим.

СПИСОК ДЖЕРЕЛ

1. Державний архів міста Києва, ф. 203, оп. 1, спр. 81. Протоколи засідань педагогічної комісії.
2. Гур'янова О. В. Історія і сьогодення шкільної оцінки / О. В. Гур'янова // Педагогіка толерантності. – 2007. – № 2. – С. 67–93.
3. Гур'янова О. В. Організація навчально-виховного процесу в комерційних училищах України (1894–1920 рр.): дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / Гур'янова Оксана Віталіївна; Кіровоград. держ. пед. ун-т ім. Володимира Винниченка. – Кіровоград, 2007. – 255 с.

4. Остапчук С. Оцінювання навчальних досягнень учнів у вітчизняній освіті (80-ті роки XIX – початок 40-х років XX століття): дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / Остапчук Світлана Сергіївна; Національна академія педагогічних наук України. Інститут педагогіки. – Київ, 2017. – 244 с.

5. Постолатій В. Творець нової школи в Єлисаветграді / Віталій Постолатій, Оксана Гур'янова // Освітнє слово. – 2005. – листопад.

6. Русова С. Нова школа / Софія Русова // Вибрані педагогічні твори. – К.: Освіта. – 1996. – 346 с.

7. Селенкин В. А. Уроки с отметками и уроки без отметок / В. А. Селенкин // Вестник воспитания. – 1901. – № 3. – С. 160–164.

8. Стенографические записки С-Петербургского педагогического общества за 1873 год. – Семья и школа – 1874 год. – Книга 2. – С. 1–88.

REFERENCES

1. *Derzhavnyy arkhiv mista Kyieva, f. 203, op. 1, spr. 81. Protokoly zasidan pedahohichnoi komisii.* [Protocols of meetings of the pedagogical commission]. Kyiv.
2. Hurianova, O. V. (2007) *Istoriia i sohodennia shkilnoi otsinky* [History and present of school assessment]. Kyiv. *Pedahohika tolerantnosti.*
3. Hurianova, O. V. (2007) *Orhanizatsiya navchal'novykhovnoho protsesu v komertsyinykh uchylshchakh Ukrayiny (1894–1920 rr.): dys. ... kand. ped. nauk.* [Teaching and bringing up process in commercial higher schools of Ukraine (1894–1920)]. Kirovohrad.
4. Ostapchuk, S. S. (2017) *Otsiniuvannia navchalnykh dosiahnen uchniv u vitchyzniani osviti (80-ti roky 19 – pochatok 40-kh roki 20 stolittia): dys. ... kand. ped. nauk.* [Students' achievements assessment in domestic education (80s of the 19th century – early 40s of the 20th century)]. Kyiv.
5. Postolatii, V. V., Hurianova, O. V. (2005) *Tvorets novoi shkoly v Yelysavethradi.* [The creator of new school in Elisavetgrad]. Kirovohrad. *Osvitianske slovo.*
6. Rusova, S. (1996) *Nova shkola. Vybrani pedahohichni tvory.* [New school. Selected pedagogical compositions]. Kyiv.
7. Selenkin, V. A. (1901) *Uroky s otmetkamy u uroky bez otmetok.* [Lessons with marks and a lesson without marks]. *Vestnyk vospityania.*
8. *Stenohrafycheskye zapysky S-Peterburhskoho pedahohyeheskoho obshchestva za 1873 hod.* (1874). [Shorthand notes of the S-St. Petersburg pedagogical society for 1873.]. *Semia i shkola.*

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРІВ

АБРАМОВА Оксана Віталіївна – кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри теорії і методики технологічної підготовки, охорони праці та безпеки життєдіяльності

Центральноукраїнського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка.

Наукові інтереси: історія освітніх процесів в Україні другої половини XIX – початку XX ст., професійна підготовка майбутніх учителів технологій.

ВДОВЕНКО Вікторія Віталіївна – кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри методик дошкільної та початкової освіти Центральноукраїнського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка.

Наукові інтереси: історія освітніх процесів в Україні другої половини XIX – початку XX ст., методика навчання математики.

INFORMATION ABOUT THE AUTHORS

ABRAMOVA Oksana Vitalyevna – Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor of the Department of Theory and methodology of Technological training, and Health and Safety of Centralukrainian Volodymyr Vinnichenko State Pedagogical University.

Circle of scientific interests: History of educational processes in Ukraine of the second half 19 – the beginnings of the 20th century. Vocational training of future teachers of technologies.

VDOVENKO Victoria Vitalyevna – Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor of the Department of Preschool and primary education methodology of Centralukrainian Volodymyr Vinnichenko State Pedagogical University.

Circle of scientific interests: History of educational processes in Ukraine of the second half 19 – the beginnings of the 20th century. Technique of training in mathematics.

Дата надходження рукопису 12. 12. 2017 р.

Рецензент – д.п.н. професор М. В. Анісімов

УДК 371.134/.373.3(438)

БІНИЦЬКА Катерина Миколаївна –

кандидат педагогічних наук, доцент,
доцент кафедри педагогіки

Хмельницької гуманітарно-педагогічної академії
e-mail: rfn.yz87@gmail.com

**ОСОБЛИВОСТІ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ
ПОЧАТКОВОЇ ОСВІТИ У РЕСПУБЛІЦІ ПОЛЬЩА**

Постановка та обґрунтування актуальності проблеми. Основні вимоги Європейського Союзу полягають в демократизації школи, підвищенні якості навчання, формування нового образу вчителя з відповідними компетенціями і кваліфікаціями, виховання громадянина Європи, відповідального за життя в своїй країні, в Європі та світі. Найбільш актуальні питання професійної підготовки вчителів в інтегрованій Європі – це єдині вимоги до підготовки вчителів, якості їхніх професійних кваліфікацій і компетенцій, професійне вдосконалення педагогів. Важко створити універсальну, одночасно ефективну для різних країн, модель підготовки сучасного вчителя і визначити комплекс необхідних йому професійних кваліфікацій, вмінь і компетенцій, особливо в умовах динамічних перетворень у різних сферах суспільного і культурного життя європейського суспільства. Згадані фактори та дискусії з цієї проблеми сприяли початку пошуків і

визначення вимог до підготовки майбутніх учителів, необхідних для ефективної діяльності польських учителів у сучасних умовах європейської інтеграції і реформування освіти. На відміну від поширеної думки про необхідність відмінностей в характері підготовки майбутніх педагогів, слід підкреслити, що незалежно від ступеня освіти, їхня підготовка повинна відбуватися тільки у вищих навчальних закладах (на рівнях бакалавра та магістра). Це одна з позицій європейської спільноти. Ордон Уршуля у своєму дисертаційному дослідженні зазначає, що модернізація підготовки вчителів повинна здійснюватися за такими напрямками: оновлення існуючих структур професійного вдосконалення педагогічної діяльності; запровадження нових організаційних, змістовних і методичних рішень із цього питання. Зазначені напрями модернізації підготовки майбутніх педагогів у даний час є одними із найважливіших умов

перспективного розвитку польського суспільства [3].

Аналіз останніх досліджень та публікацій. Питанням педагогічної освіти в країнах Європейського Союзу присвячені дослідження вчених, які вивчали проблеми розвитку освіти і зокрема професійної педагогічної освіти в Республіці Польща (І. Вілкомірська, В. Гонєбняк, Я. Моріц, І. Нестеренко, М. Парлак, О. Уршуля та ін.). Водночас на сьогодні накопичилося багато фактичного і теоретичного матеріалу, щодо розвитку польської педагогічної освіти початку XXI ст., що й актуалізувало завдання його аналізу та узагальнення досвіду.

Метою статті є аналіз особливостей професійної підготовки майбутніх учителів початкової освіти у Республіці Польща.

Виклад основного матеріалу дослідження. Важливість освіти в соціальному розвитку сьогодні очевидна. Також важко поставити під сумнів особливу роль учителів у процесі навчання, а отже й у розвитку соціальної системи. У 2000 р. була створена Європейська мережа освіти для викладачів (ENTEP) щодо розробки конкретних стратегій у цій важливій сфері. У 2002 р. представники Ради Європи на Барселонській зустрічі визнали, що вчителі відіграють ключову роль у всіх стратегіях соціального та економічного розвитку, які мають відношення до їх розвитку. Тому питання підвищення якості педагогічної освіти є пріоритетом і однією з основних цілей реформування системи освіти в європейських країнах. Підготовка учителів у вищих навчальних закладах як у нашій країні, так і в Республіці Польща, на жаль, не є основною метою в галузі освітньої політики. Час від часу ця проблема виникає або в контексті політичних змін (приєднання до ЄС), або освітньої реформи [11].

Сьогодні в Європі, термін підготовки вчителів займає від 3-3,5 років (Бельгія, Австрія, Ісландія) до 6 і більше років (Німеччина, Італія, Люксембург, Португалія, Швеція). Але у більшості країн переважають 4 та 5-річні терміни підготовки, які закінчуються отриманням диплома магістра. Зазначимо, що в деяких країнах Європи зокрема Бельгія, Німеччина, Нідерланди та Австрія є абсолютно необмежений доступ до здобуття педагогічної освіти. Обмеження на центральному рівні, що застосовуються в деяких європейських країнах, можуть бути пов'язані з фінансовими причинами планування попиту на вищу педагогічну освіту. Це стосується таких країн як-от: Угорщина, Литва, Італія, Люксембург, Норвегія, Фінляндія та Сполученого

Британського Королівства. Інший тип державного обмеження є специфічним для окремої країни, наприклад у Норвегії – вимоги до вступу у вищий педагогічний навчальний заклад це вступний фаховий та мовний іспит і навіть вік; у Франції – державний вступний іспит до початку роботи в школі (фаза кваліфікації на роботі); в Ірландії – додатковий вибір до педагогічної підготовки. Іноді використовуються обидва способи державного обмеження [11].

Метою цих дій є систематичне забезпечення доступу до професії вчителя найкращих учнів, а потім і студентів. Також цікавою європейською ідеєю є практика студентів у школі як останній етап педагогічної освіти. У Європі цей період називається фазою кваліфікації на робочому місці, і це є незрівнянно важливіше, аніж педагогічна практика в Україні чи стажування в Республіці Польща.

Упродовж останніх років у Європі спостерігається тенденція до збільшення автономії вищих навчальних закладів, хоча і з збереженням певного державного контролю. У Польщі автономія університетів із підготовки майбутніх учителів обмежена двома правовими актами: нормативним актом «Про стандарти освіти вчителів» та «Розпорядженням про кваліфікації учителя» [10]. У цих нормативних документах визначено тематичні групи підготовки, мінімальний обсяг навчальних годин та загальний зміст педагогічної підготовки [11].

Учитель у відповідності до положень Закону про систему освіти Республіки Польща повинен мати вищу освіту: I ступеня ліценціат, якщо працює в школі підставовій чи гімназії, та як, мінімум II ступінь магістра, якщо працює в старшій школі.

Вчителі, які у Республіці Польща працюють у початкових класах (у I–III класах школи підставової (edukacja wczesnoszkolna) також повинні отримати професійну кваліфікацію після закінчення I чи II ступеня із педагогічних спеціальностей в університетах або здобути післядипломну освіту за педагогічними спеціальностями, але обов'язково у будь-якому випадку вони повинні отримати спеціальність «Вихователя (вчителя) дітей дошкільного віку та вчителя початкової школи». Таким чином, у вищих навчальних закладах Польщі спеціальність учителя початкових класів інтегрована з підготовкою вихователя для дошкільних навчальних закладів. Таку практику використовують у багатьох країнах Європи, адже такий підхід має значні позитивні аспекти: значно економить витрачання фінансових ресурсів (не потрібно додатково

витрачати кошти на здобуття другої вищої освіти, також майбутні учителі мають більші в перспективі кар'єрні можливості; це дає позитивний вплив у безперервності і наступності системи навчання між дошкільною та початковою освітою. Тому, на нашу думку, такий досвід навчання потрібно запровадити у вищих педагогічних навчальних закладах України.

Відповідно до дослідження М. Парлак у Польщі 73% вчителів початкових класів і вихователів дошкільних навчальних закладів – отримали вищу освіту II ступеня магістр на педагогічних факультетах університетів [7, с. 9–10].

У своєму дисертаційному дослідженні Я. Моріц визначив концепцію підготовки вчителя початкових класів у Польщі, у якій зокрема зазначається, що: мета процесу підготовки вчителів зводиться до оволодіння навичками, необхідними для вирішення дидактичних завдань і організації пізнавальної діяльності учнів; у процесі підготовки вчителя формуються його моральні, соціальні, етичні, естетичні та й праксеологічні норми; процес підготовки вчителя повинен проходити з використанням високих технологій, спрямованих в основному на формування прогнозованого в ідеалі компетентного майбутнього працівника [1].

Підготовка вчителя в Польщі, зазначає дослідник В. Д. Голенбняк, має два варіанти: це дві право-адміністративні системи, які відбуваються у двох різних середовищах – академічному та освітньому [4].

Зазначимо, що Міністерство освіти має важелі впливу на підготовку вчителя у вищих навчальних закладах. Процес фахової підготовки спеціалістів регламентується нормативно-правовими актами, на основі яких розробляються напрями навчально-методичної діяльності вчителів у державних школах.

Науковець В. Д. Голенбняк зазначає, що вплив законодавства у сфері освіти наприкінці 90-х рр. XX ст. щодо підготовки педагогічних кадрів полягало в тому, щоб відновити вимоги педагогічної освіти, які діяли до 1989 р., та затвердило, що вчитель повинен відповідати за професійну та методичну підготовку, яка відповідає навчальному предмету, який він викладає. На сьогодні, як зауважує дослідник, ступінь магістра з методичної підготовки дає право на роботу як у дошкільних навчальних закладах, так і початковій школі. Цей документ вказує, що підготовка вчителя повинна складатися з двох частин: спрямована фахова підготовка – це

забезпечення знань з предмета, та педагогічної практики. Мінімальна педагогічна підготовка майбутнього вчителя – це 270 годин із психології, педагогіки та дидактики. Позитивним є факт обов'язкового проходження навчальної педагогічної практики, яка має бути не менше 150 годин [4].

Починаючи з кінця 90-х рр. XX ст. у Республіці Польща впроваджуються реформи у педагогічній освіті, завдяки чому змінюються стандарти якісної професійної підготовки вчителів у вищих навчальних закладах. Науковець І. Б. Нестеренко зазначає, що у системі вищої освіти Польщі діє 118 загальних стандартів для всіх напрямів підготовки фахівців у вищих навчальних закладах країни та окремо визначені стандарти для підготовки вчителів, які відрізняються за своїм змістом і структурою від решти стандартів [2]. Автор перераховує такі освітні стандарти змісту вищої педагогічної освіти в Республіці Польща: «Проект стандартів професійної підготовки вчителів» 1997 р., Модернізований проект стандартів професійної підготовки вчителів 1998 р., Мінімальні програмні вимоги для освітньо-кваліфікаційного рівня «магістр» 2000 р., Кваліфікаційні вимоги до майбутніх вчителів 2002 р., Розпорядження щодо стандартів педагогічної освіти 2003 р., Розпорядження щодо стандартів педагогічної освіти 2004 р., Розпорядження щодо стандартів педагогічної освіти 2007 р., Розпорядження щодо стандартів педагогічної освіти 2012 р. та ін. [2].

Зокрема, розпорядженням Міністерства освіти і спорту Республіки Польща від 7 вересня 2004 р. встановлюється, що після закінчення I ступеня ліценціату випускник може працювати лише в дошкільному навчальному закладі або в початковій школі (I–III класи) [9].

Сьогодні отримати спеціальність вчителя початкових класів і вихователя дошкільних навчальних закладів у Республіці Польща можна на I ступені ліценціат, на II магістерському ступені, а також на рівні післядипломної освіти. Розглянемо більш детально кожен із варіантів.

Так, підготовка майбутніх учителів початкових класів у Польщі відбувається відповідно до стандартів освіти, які визначені у Розпорядженні Міністра науки і вищої освіти від 17.01.2012 р. [5; 10].

Підготовку вчителів початкової освіти здійснюють на денній та заочній формах навчання.

Студент I ліценціатського ступеня

спеціальності «Дошкільне виховання та початкова освіта» у вищому навчальному закладі повинен здобути базові теоретичні знання із загальної психології і педагогіки для того, щоб виконувати фахові функції в процесі навчання, виховання, розвитку, підтримки гармонійного розвитку дитини, індивідуалізації процесу навчання, задовольняючи особливі освітні потреби дітей, організації соціального життя у віковій групі, класі, школі і навколишньому середовищі, співпрацювати з іншими вчителями, батьками та громадськістю; предметні дидактики, щоб ефективно здійснювати освітню діяльність та для розвитку інтересу дітей до пізнавальної діяльності й підтримки інтелектуального розвитку дітей шляхом вмілого підбору активних методів, методик викладання і засобів навчання, а також уміння навчити і оцінити навчальні досягнення та знання дітей і свою педагогічну діяльність; використовувати інформаційні технології в навчанні.

На II магістерському рівні метою підготовки є розширення здобутих раніше педагогічних знань та підготовки педагогічних кадрів до навчання на III рівні освіти (докторантурі), а також для отримання теоретичних знань та навичок для подальшої самоосвіти. Це стосується, зокрема, навчання методології педагогічного дослідження, написання магістерської дипломної роботи та викладання власних лекцій. Магістранти вивчають сучасні проблеми соціології та психології, культурної антропології, сучасних філософських та етичних понять і логіку.

Навчання на II магістерському ступені триває два роки, тобто 4 семестри. Для отримання II ступеня «магістр» необхідно вже здобути I ступінь ліценціат.

Під час здобуття II магістерського ступеня в галузі дошкільного виховання і початкової освіти випускники розширюють та поглиблюють педагогічні знання та фахові компетенції. Для отримання II ступеня магістра на цій спеціальності обов'язковим є продовження навчання принаймні з однієї із спеціалізації (початкової освіти чи дошкільного виховання), здобутої на I ступені ліценціат [6].

Однак студенти педагогічних факультетів II магістерського ступеня всіх спеціальностей, які не мають педагогічної підготовки, матимуть можливість отримати цю підготовку відповідно до п. 1 п. 3 Постанови Міністра освіти від 12.03.2009 р. (Про детальні кваліфікації, необхідні вчителям із змінами та доповненнями) у рамках додаткового, частково оплаченого

модуля з педагогічної підготовки [8].

Також підготовку майбутніх учителів початкових класів здійснюють на рівні післядипломної педагогічної освіти. Розглянемо навчальний план із післядипломної освіти за спеціальністю «Дошкільне виховання і початкова освіта» Вроцлавського університету. Підготовка майбутніх фахівців складається з 2 блоків: блок основних навчальних предметів та блок спеціальних предметів. До основних навчальних предметів в університеті віднесли загальну педагогіку, психологію розвитку людини, теорію навчання та теорію виховання. До блоку спеціальних предметів віднесено такі навчальні дисципліни: постановка голосу; елементи сімейного права і опіки; інформаційні технології; дошкільну педагогіку; педагогіку початкової освіти; методіку дошкільної освіти; написання дипломної роботи; екологічну освіту з методикою викладання; музичну освіту з методикою викладання; полоністичну освіту з методикою викладання; художньо-технічну освіту з методикою викладання; здоров'язберігаючі технології освіти з методикою викладання; педагогіку забав; методіку інтегрованого навчання; артистичну освіту; педагогічну діагностику; основи педагогічної терапії; методіку терапевтичної роботи; міжособистісну комунікацію. Тривалість підготовки фахівців охоплює 3 семестри, 410 навчальних годин + 150 годин педагогічної практики [13].

Програми післядипломної педагогічної підготовки не вимагають написання кваліфікаційної роботи. Завершенням курсу навчання є складання підсумкового комплексного іспиту та заліків із усіх навчальних предметів. Рівень знань та вимоги до кожного навчального предмета визначаються викладачами індивідуально. Навчальний процес при здобутті післядипломної освіти проводиться у вихідні (субота – неділя) 8 годин на день – навчальні сесії плануються в середньому кожні два тижні. Програма навчання повинна відповідати вимогам, викладеним у Постанові Міністра науки і вищої освіти від 17 січня 2012 Про стандарти освіти в рамках підготовки до вчительської професії. [10; 12].

У дисертаційному дослідженні О. Уршуля зазначає, що питання професійної підготовки майбутніх учителів у Республіці Польща на даний час є предметом критики. Безперервно ведеться пошук оптимальної моделі освіти вчителів, яка якісно покращила б підготовку майбутніх педагогів до реалізації нових освітніх завдань. Дані дослідження професійної підготовки

майбутніх педагогів дошкільної і початкової освіти Республіки Польща свідчать про те, що рівень цієї підготовки можна визнати як задовільний. Результати аналізу показують, що вчителі декларували різну оцінку власного рівня професійної підготовки, що відноситься як до функціонування в умовах інтеграції Європи, так і до діяльності в системі освіти, яка реформується. Із позиції деяких учених професійна підготовка вчителів у контексті інтеграційних вимог повинна все більшою мірою мати інноваційний, перспективний, багатосторонній, практичний, проблемний і мультимедійний характер. Однак в освітніх програмах підготовки вчителів слід приділити увагу факторам, що формують особистість педагога, аксіологічним аспектам, в основі яких лежить відповідна система цінностей. Підставою для розробки концепції педагогічної освіти у вищих навчальних закладах є загальні рекомендації у вигляді проекту стандартів навчання педагогів Міністерства освіти країни. Стандарти охоплюють блоки предметів, передбачених в освітніх планах професійної підготовки педагога: загальноосвітні предмети, основні предмети, предмети за фахом, спеціальні предмети, педагогічну практику. Ми погоджуємось з думкою О. Уршулі, що освітні плани професійної підготовки майбутніх учителів початкових класів у вищих навчальних закладах повинні включати не 3, а 6 освітніх блоків, а саме: навчання спеціальності, що включає предметну підготовку з основного предмета і надає можливість отримання знань із даної наукової дисципліни; педагогічне навчання, що готує до реалізації педагогічних, дидактичних і виховних завдань; педагогічна практика, яка формує професійні здібності (повинна реалізовуватися в поєднанні з теоретичною підготовкою); навчання в галузі інформаційних технологій, що забезпечує вміння використовувати їх в освітньому процесі; навчання іноземної мови на високому рівні (вільне спілкування); модернізація європейської освіти. Випускник педагогічної спеціальності повинен бути підготовлений до комплексної реалізації дидактичних, виховних і організаційних завдань. Додаткові кваліфікації включають підготовку за обраною спеціальністю до компетентної передачі отриманих знань, самостійного їх поглиблення і актуалізації, а також інтегрування цих знань з іншими шкільними предметами. Специфічний характер педагогічної роботи в системі початкової освіти визначає необхідність формування артистичних компетенцій у

майбутніх учителів, які особливо важливі в роботі з дитиною молодшого шкільного віку. У процесі формування професійної особистості вчителя слід розвивати саме такі здібності як-от: музичні, рухові спортивні здібності, гру на музичному інструменті та ін., які стануть основою формування відповідних компетенцій. Підготовка в галузях психології і педагогіки є важливою умовою для професійного виконання виховної та організаційної функцій [3].

Для нас цікаві результати дослідження «Якість педагогічної освіти в Польщі» в рамках проекту Інституту громадських справ проведеного на прохання Міністерства освіти в 2004 р. Під час дослідження були зібрані та проаналізовані експертні висновки щодо педагогічної освіти (загальнодержавна статистична вибірка). Академічні дослідження також проводилися в університетах шляхом вивчення документації з підготовки вчителів. Так, за даними цього дослідження майбутні вчителі отримують освіту та необхідну кваліфікацію в університетах, політехнічних університетах, педагогічних академіях, академіях економіки, академіях фізичної культури, сільськогосподарських академіях, вищих професійних школах та колегіях [11].

Висновки та перспективи подальших розвідок напряму. Таким чином, підготовка майбутніх учителів у різних вищих навчальних закладах має свої переваги, наприклад, підготовку випускників за двома спеціальностями, що дає можливість швидше знайти роботу на ринку праці. Однак це має свої недоліки, серед яких насамперед недостатня якість освіти та відсутність зв'язку з потребами ринку праці. У Польщі лише в університетах (функціонує у цілому близько 400 структурних одиниць вищих навчальних закладів, що навчають майбутніх учителів на рівні ліценціат), а тому легко підрахувати, що держава готує величезну кількість вчителів [11]. Варто також нагадати про деякі сучасні тенденції в Європі, такі як подовження навчального процесу до 4-5 років. Також важливою тенденцією є підвищення освітнього рівня до ступеня «магістр».

Перспективи подальших розвідок убачаємо у вивченні можливостей запровадження польського досвіду у вітчизняну систему професійної підготовки майбутніх учителів початкових класів.

СПИСОК ДЖЕРЕЛ

1. Морітз Я. Система професійної підготовки вчителя і шляхи її оптимізації в умовах розвитку

сучасної освіти в Польщі: дис... д-ра пед. наук: 13.00.04 / Морітз Януш. – К., 2004. – 412 с.

2. Нестеренко І. Б. Модернізація змісту вищої педагогічної освіти в Польщі за умов європейської інтеграції: дис. канд. пед. наук: 13.00.01 / І. Б. Нестеренко. – Умань, 2014. – 294 с.

3. Уршуля О. Профессиональные компетенции учителей начальных школ в контексте европейских интеграционных процессов: На примере системы образования Республики Польша / Ордон Уршуля. – [Электронный Ресурс.– Режим Доступа: <http://www.dissercat.com/content/professionalnye-kompetentsii-uchitelei-nachalnykh-shkol-v-kontekste-evropeiskikh-integratsio>. – 20.07.2017 г.

4. Gołębiak B. D. Zmiany edukacji nauczycieli. Wiedza – biegłość – refleksyjność / Bogusława Dorota Gołębiak // Wydawnictwo EDYTOR s.c. – Wydanie pierwsze... – Toruń-Poznań 1998. – 179 s.

5. I stopnia – Wychowanie przedszkolne i edukacja wczesnoszkolna oraz terapia pedagogiczna. – [online]. Available at the URL: <http://www.wshleszno.pl/strefa-kandydata---podstrony/i-stopnia---wychowanie-przedszkolne-i-edukacja-wczesnoszkolna-oraz-terapia-pedagogiczna>. – 15.07.2017.

6. Magisterskie. – [online]. Available at the URL: http://www.pedagogika.us.edu.pl/?page_id=35. – 20.06.2017.

7. Przyrodnicza edukacja przedszkolna i wczesnoszkolna. Poradnik. materiał specjalny kwartalnika Edukacja Biologiczna i Środowiskowa / Urszula Poziomek, Dominik Marszał, Alina Małgorzata Skrobek, Monika Woźniak, Iłona Żurawska Wydawca // Instytut Badań Edukacyjnych. – Warszawa. – 2016. – 100 s.

8. Rozporządzenia MEN z dnia 12.03.2009 r. w sprawie szczegółowych kwalifikacji wymaganych od nauczycieli (Dz.U № 50, poz. 400 z późn. zm.). – [online]. Available at the URL: <http://isap.sejm.gov.pl/DetailsServlet?id=WDU20090500400>. – 01.09.2017.

9. Rozporządzenie Ministra edukacji narodowej i sportu¹⁾ z dnia 7 września 2004 r. – [online]. Available at the URL: <http://www.infor.pl/akt-prawny/DZU.2004.207.0002110,rozporzadzenie-ministra-edukacji-narodowej-i-sportu-w-sprawie-standardow-ksztalcenia-nauczycieli.html>. – 10.06.2017.

10. Rozporządzenie Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego z dnia 17 stycznia 2012 r. w sprawie standardów kształcenia przygotowującego do wykonywania zawodu nauczyciela. – Dz.U. 2012 poz. 131. – [online]. Available at the URL: <http://isap.sejm.gov.pl/DetailsServlet?id=WDU2012000131>. – 01.09.2017.

11. Wiłkomirska A. Kształcenie nauczycieli – stare i wieczne żywe dylematy / Anna Wiłkomirska // [online]. Available at the URL: <https://www.google.ru/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=5&ved=0ahUKEwi99YH7zI3WAhX>

CHJoKHWAhAeEQFghEMAQ&url=https%3A%2F%2Fwww.rpo.gov.pl%2Fppliki%2F1139859908.DOC&usg=AFQjCNFUXVew9IGJXQ9SpEomedQD6gk2g. – 15.08.2017.

12. Wychowanie przedszkolne i edukacja wczesnoszkolna. – [online]. Available at the URL: <http://www.owsiiz.edu.pl/oferta/studia-podyplomowe/olsztyn/wychowanie-przedszkolne-i-edukacja-wczesnoszkolna>. – 20.08.2017.

13. Wychowanie przedszkolne i edukacja wczesnoszkolna studia. Podyplomowe . [online]. Available at the URL: <http://www.rekrutacja.uni.wroc.pl/kierunek.html?id=9706>. – 15.08.2017.

REFERENCES

1. Moritz, Ya. (2004). Systema profesiinnoi pldhotovky vchytelia i shliakhy ii optymizatsiii v umovakh rozvytku suchasnoi osvity v Polshchi. [The system of professional training of teachers and ways of its optimization in the conditions of development of modern education in Poland]. Kyiv.

2. Nesterenko, I. B. (2014). Modernizatsiia zmistu vyshchoi pedahohichnoi osvity v Polshchi za umov yevropeiskoi intehratsii. [Modernization of the content of higher pedagogical education in Poland in conditions of European integration]. Uman.

3. Urshulia, O. (2017). Professionalnye kompetentsii uchiteley nachalnykh shkol v kontekste yevropeyskikh integratsionnykh protsessov: Na primere sistemy obrazovaniya Respubliki Polsha. [Professional Competences of Primary School Teachers in the Context of European Integration Processes : by the Example of the System of Education of the Republic of Poland]. [Elektronnyi Resurs.– Rezhim

Dostupa:<http://www.dissercat.com/content/professionalnye-kompetentsii-uchitelei-nachalnykh-shkol-v-kontekste-evropeiskikh-integratsio>. – 20.07.2017 g.

4. Gołębiak, B. D. (1998). Zmiany edukacji nauczycieli. Wiedza – biegłość – refleksyjność. Wydawnictwo EDYTOR s.c. – Toruń-Poznań.

5. I stopnia – Wychowanie przedszkolne i edukacja wczesnoszkolna oraz terapia pedagogiczna. – [online]. Available at the URL: <http://www.wshleszno.pl/strefa-kandydata---podstrony/i-stopnia---wychowanie-przedszkolne-i-edukacja-wczesnoszkolna-oraz-terapia-pedagogiczna>. – 20.08.2017.

6. Magisterskie. – [online]. Available at the URL: http://www.pedagogika.us.edu.pl/?page_id=35. – 15.08.2017.

7. Przyrodnicza edukacja przedszkolna i wczesnoszkolna. Poradnik. materiał specjalny kwartalnika Edukacja Biologiczna i Środowiskowa / Urszula Poziomek, Dominik Marszał, Alina Małgorzata Skrobek, Monika Woźniak, Iłona Żurawska Wydawca // Instytut Badań Edukacyjnych. – Warszawa. – 2016. – 100 s.

8. Rozporządzenia MEN z dnia 12.03.2009 r. w sprawie szczegółowych kwalifikacji wymaganych od nauczycieli (Dz.U № 50, poz. 400 z późn. zm.). – [online]. Available at the URL: <http://isap.sejm.gov.pl/DetailsServlet?id=WDU20090500400>. – 17.06.2017.

9. Rozporządzenie Ministra edukacji

narodowej i sportu) z dnia 7 września 2004 r. – [online]. Available at the URL: <http://www.infor.pl/akt-prawny/DZU.2004.207.0002110,rozporzadzenie-ministra-edukacji-narodowej-i-sportu-w-sprawie-standardow-kształcenia-nauczycieli.html>. – 10.06.2017.

10. Rozporządzenie Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego z dnia 17 stycznia 2012 r. w sprawie standardów kształcenia przygotowującego do wykonywania zawodu nauczyciela. – Dz.U. 2012 poz. 131. – [online]. Available at the URL: <http://isap.sejm.gov.pl/DetailsServlet?id=WDU2012000131>. – 01.09.2017.

11. Wilkomirska A. Kształcenie nauczycieli – stare i wieczne żywe dylematy / Anna Wilkomirska // [online]. Available at the URL: <https://www.google.ru/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=5&ved=0ahUKEwi99YH7zI3WAhXCHJoKHWAhAcEQFghEMAQ&url=https%3A%2F%2Fwww.rpo.gov.pl%2Fpliki%2F1139859908.DOC&usq=AFQjCNFUXVuew9IGJXQ9SpEomedQD6gk2g>. – 15.08.2017.

12. Wychowanie przedszkolne i edukacja wczesnoszkolna. – [online]. Available at the URL: <http://www.owsiiz.edu.pl/oferta/studia-podyplomowe/olsztyn/wychowanie-przedszkolne-i-edukacja-wczesnoszkolna>.

13. Wychowanie przedszkolne i edukacja

wczesnoszkolna studia. Podyplomowe . [online]. Available at the URL: <http://www.rekrutacja.uni.wroc.pl/kierunek.html?id=9706>].

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

БІНИЦЬКА Катерина Миколаївна – кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри педагогіки Хмельницької гуманітарно-педагогічної академії.

Наукові інтереси: розвиток порівняльної педагогіки, професійна підготовка майбутніх учителів початкової освіти в країнах Східної Європи.

INFORMATION ABOUT THE AUTHOR

BINYTSKA Kateryna Mykolaivna – Candidate of Pedagogy, Associate Professor, Assistant Professor of the Department of pedagogy of Khmelnytskyi Humanitarian-Pedagogical Academy.

Circle of research interests: development of comparative pedagogy, professional preparation of the future primary school teachers in the countries of Eastern Europe.

Дата надходження рукопису 19. 09. 2017 р.

Рецензент – д.п.н. професор О. С. Радул

УДК 378.016:[373.5.046-024.71:54

БЛАЖКО Олег Анатолійович –

кандидат педагогічних наук, доцент, завідувач кафедри хімії та методики навчання хімії Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського
e-mail: blazhk.oleg@ukr.net

ПІДГОТОВКА МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ ДО ВИКЛАДАННЯ СПЕЦІАЛЬНИХ КУРСІВ З ХІМІЇ У КЛАСАХ З ПОГЛИБЛЕНИМ ВИВЧЕННЯМ ПРЕДМЕТУ

Постановка та обґрунтування актуальності проблеми. Упровадження профільного навчання у старшій школі передбачає врахування освітніх потреб, нахилів, здібностей учнів, створення умов для навчання старшокласників відповідно до їхнього професійного самовизначення. Одним із чинників забезпечення профільної диференціації навчання учнів старшої школи, окрім профільних класів, є створення класів з поглибленим вивченням окремих предметів [5]. Організація навчальної діяльності учнів в таких класах забезпечується за рахунок змін у змісті навчання, який передбачає окрім вивчення навчального предмету за програмою профільного рівня, поглиблене оволодіння знаннями і вміннями під час вивчення спеціальних курсів, які

розширюють і доповнюють зміст профільного предмету, сприяють формуванню готовності учнів до свідомого вибору майбутньої професії.

Отже, перед вищими педагогічними навчальними закладами постає завдання підготовки майбутніх учителів, зокрема і хімії, до викладання спеціальних курсів у класах з поглибленим вивченням окремих предметів.

Аналіз останніх досліджень і публікацій показав, що проблема підготовки майбутнього вчителя хімії до викладання спеціальних курсів у загальноосвітніх навчальних закладах не була предметом цілісного дослідження у сучасній теорії та методиці навчання хімії. Проте в загально-педагогічній, науковій та методичній

літературі [1–4; 7] існують дослідження, які присвячені розробці загальнотеоретичних основ впровадження спеціальних курсів у профільній школі.

Лише у невеликій кількості дисертаційних досліджень з методики навчання хімії розкриваються питання розробки, обґрунтування змісту та реалізації спеціальних курсів з хімії. Так, у дослідженні Гладюка М. М. розглядається допрофесійна підготовка учнів класів агрохімічного профілю на прикладі спецкурсу «Основи агрохімії» [2], а у роботі Бабенко О. М. висвітлюється проблема формування інтегрованих знань учнів класів біолого-хімічного профілю під час вивчення спецкурсу «Основи біохімії» [1].

Мета статті полягає у розкритті методики підготовки майбутнього вчителя до впровадження спеціальних курсів з хімії у класах з поглибленим вивченням предмету.

Виклад основного матеріалу дослідження. Спеціальні курси (спецкурси і спецпрактикуми) – це курси профільного доповнення, які поглиблюють, розширюють межі профільних предметів, розвивають і доповнюють їхній зміст, забезпечують задоволення індивідуальних освітніх інтересів, потреб і нахилів учня, а також внутрішньопрофільну спеціалізацію і професійну спрямованість, тобто спецкурси виконують роль надбудови, доповнення змісту профільного предмета [7].

Зміст спеціальних курсів, як складової змісту профілю навчання, є обов'язковими для вивчення усіма учнями в межах годин варіативного освітнього компонента.

Метою вивчення спецкурсів є орієнтація учнів на підготовку до усвідомленого і відповідального вибору сфери майбутньої професійної діяльності та сприяння успішній соціалізації після закінчення школи.

Спецкурси у профільному навчанні виконують декілька основних завдань:

- 1) розширення знань з профільного предмета за рахунок додаткових відомостей, їхньої спеціалізації;
- 2) забезпечення внутрішньопрофільної спеціалізації завдяки широкому використанню міжпредметних зв'язків;
- 3) вивчення ключових проблем у галузі хімічної науки;
- 4) ознайомлення з основами майбутньої професійної діяльності;
- 5) удосконалення навичок пізнавальної, практичної, дослідницької діяльності, зокрема таких, що виходять за межі змісту профільного предмета (інтегрованих);
- 6) поглиблення знань за рахунок розвитку змісту навчального предмета [3; 7].

Водночас усередині кожного визначеного типовим навчальним планом профілю (його назва визначається, як правило, профільними предметами) може відбуватись внутрішньопрофільна спеціалізація, яка здійснюється за рахунок варіативної складової змісту, тобто в межах шкільного компонента. Наприклад, спецкурс «Хімія в промисловості» (основи хімічної технології) є обов'язковим для вивчення у класах хіміко-технологічного профілю, а спецкурс «Хімія в сільському господарстві» (основи агрохімії) – обов'язковий для класів агрохімічного профілю, спецкурс «Основи біохімії» є обов'язковим для вивчення у класах біолого-хімічного профілю. Разом з тим спецкурс «Основи хімічного аналізу» за своєю суттю вдало доповнює зміст навчання хімії за будь-яким профілем, тому обов'язково вивчається у класах будь-якого хімічного профілю.

Навчальною програмою з хімії для класів з поглибленим вивченням предмету [6] передбачається викладання у 10 класі спецкурсу «Основи хімічного аналізу» та у 10–11 класах спецкурсу «Основи хімічної технології» – для міських шкіл або «Основи агрохімії» – для сільських шкіл.

Формування знань та практичних умінь у майбутніх учителів з викладання спеціальних курсів з хімії у класах з поглибленим вивченням предмету відбувається під час вивчення навчальної дисципліни «Методика навчання хімії у старшій профільній школі». Під час лекційного заняття на тему «Спеціальні курси з хімії у старшій профільній школі» організуємо пізнавальну діяльність студентів за таким планом.

1. Спеціальні курси у структурі профільного навчання, їхня мета та завдання.

2. Методичні особливості вивчення спецкурсу «Основи хімічного аналізу»:

2.1. Завдання, зміст і структура спецкурсу «Основи хімічного аналізу».

2.2. Методика формування теоретичних основ аналітичної хімії.

2.3. Методика проведення лабораторного практикуму зі спецкурсу «Основи хімічного аналізу».

3. Методичні особливості вивчення спецкурсу «Основи агрохімії»:

3.1. Завдання, зміст і структура спецкурсу «Основи агрохімії» (хімія в сільському господарстві).

3.2. Особливості вивчення спецкурсу «Основи агрохімії (хімія в сільському господарстві)».

4. Методичні особливості вивчення спецкурсу «Основи хімічної технології»:

4.1. Завдання, зміст та структура спецкурсу «Основи хімічної технології» (Хімія у промисловості).

4.2. Методичні підходи до вивчення спецкурсу «Основи хімічної технології».

З метою ефективного засвоєння студентами знань використовуємо мультимедійну презентацію, яка дає можливість викладачу, пояснюючи навчальний матеріал, поєднувати розповідь з ілюстрацією таблиць, схем, малюнків, демонстрацією відеозаписів хімічного експерименту, фрагментів уроків. Використання мультимедійного супроводу сприяє інтеграції зорового та слухового сприйняття студентами навчальної інформації.

Після лекції студенти отримують завдання для самостійної роботи:

1. Ознайомтеся зі змістом навчального посібника «Основи біоорганічної хімії» (автор Пивоваренко В. Г.) і складіть коротку анотацію до нього за таким планом:

- назва спеціального курсу та його мета і завдання;
- основні розділи спецкурсу з короткою характеристикою їхнього змісту;
- список рекомендованої літератури для учнів.

2. Проаналізуйте методичні статті журналів «Біологія і хімія в школі», «Хімія. Основа» та газети «Хімія. Шкільний світ», які висвітлюють досвід роботи вчителів хімії щодо розробки програм та впровадження спецкурсів з хімії у профільній школі. Охарактеризуйте зміст навчального матеріалу спеціальних курсів, який передбачено для засвоєння учнями. Ксерокопію матеріалів помістіть до особистої методичної папки.

При підготовці до лабораторного заняття студенти окрім опрацювання теоретичного матеріалу, засвоєного на лекції, також мають виконати практичні завдання:

1. Використовуючи навчальну програму зі спецкурсу «Основи хімічного аналізу» та навчальний посібник складіть фрагмент календарно-тематичного планування вивчення теми «Аналіз аніонів». Результати роботи оформіть у вигляді таблиці.

2. Напишіть план-конспект уроку практичної роботи з нижче запропонованої теми (номер студента в списку академічної групи відповідає номеру теми уроку):

зі спецкурсу «Основи хімічного аналізу»:

1. Виявлення катіонів другої аналітичної групи.

2. Виявлення катіонів третьої аналітичної групи.

3. Визначення вмісту Феруму в розчині ферум (II) сульфату методом окисно-

відновного титрування.

4. Виявлення нітрат-іонів в азотних добривах методом тонкошарової хроматографії.

зі спецкурсу «Основи агрохімії»:

5. Визначення вмісту Калію в добривах титруванням.

6. Визначення кислотності молока титруванням.

7. Визначення білка в молоці формальним титруванням.

8. Колориметричне визначення доступного Фосфору в ґрунті.

зі спецкурсу «Основи хімічної технології»:

9. Каталітичне окиснення сульфур(IV) оксиду в лабораторних умовах.

10. Електроліз водного розчину натрій хлориду.

3. Складіть один варіант різнорівневих завдань для проведення тематичного контролю навчальних досягнень учнів з теми «Методи якісного аналізу. Аналіз катіонів» (спецкурс «Основи хімічного аналізу»).

4. Запишіть у робочий зошит хід виконання та рівняння хімічних реакцій лабораторних дослідів, передбачених для проведення на занятті.

Проведення лабораторного заняття на тему «Методика викладання спеціальних курсів з хімії у профільній школі» розпочинається з тестового контролю знань студентів. Основна частина лабораторного заняття передбачає обговорення завдань, які самостійно виконувалися студентами, при потребі відбувається внесення відповідних коректив та відпрацювання методики проведення хімічного експерименту, передбаченого навчальною програмою для загальноосвітніх навчальних закладів.

Навчальне заняття проводиться за наступним планом:

1. Обговорення фрагменту календарно-тематичного планування вивчення теми «Аналіз аніонів» зі спецкурсу «Основи хімічного аналізу».

2. Аналіз планів-конспектів уроку практичної роботи зі спецкурсів «Основи хімічного аналізу», «Основи агрохімії», «Основи хімічної технології».

3. Ознайомлення та самостійна розробка різнорівневих завдань для проведення тематичного контролю навчальних досягнень учнів з теми «Методи якісного аналізу. Аналіз катіонів» (спецкурс «Основи хімічного аналізу»).

4. Виконання та характеристика техніки і методики хімічного експерименту практичних робіт, передбачених навчальною програмою зі спецкурсу «Основи агрохімії»:

«Визначення вмісту Калію в добривах титруванням», «Визначення кислотності молока титруванням», «Визначення білка в молоці формальним титруванням» (робота виконується студентами у складі малих навчальних груп).

5. Складання запитань для актуалізації опорних знань учнів, необхідних для виконання вищезазначених робіт, та завдань для контролю знань учнів.

У процесі вивчення даної теми «Спеціальні курси з хімії у старшій профільній школі» студенти мають набути відповідних знань та вмінь:

Студенти повинні знати:

1) структуру і зміст навчального матеріалу спецкурсів «Основи хімічного аналізу», «Основи хімічної технології», «Основи агрохімії»;

2) методичні особливості формування знань з теоретичних основ аналітичної хімії (методи якісного та кількісного аналізу, сучасні фізико-хімічні методи дослідження), основні поняття і закономірності агрохімії (сучасні методи аналізу ґрунтів, рослин, добрив), основні поняття і закономірності хімічної технології (хіміко-технологічні процеси виробництва неорганічних і органічних речовин) тощо;

3) особливості організації пізнавальної діяльності учнів у процесі вивчення спецкурсів з використання сучасних педагогічних технологій навчання;

4) основні методи контролю та оцінювання навчальних досягнень школярів;

5) методику проведення різних видів хімічного експерименту;

6) методику розв'язування різних типів розрахункових та експериментальних задач з хімії;

7) теоретичні положення щодо планування, організації та проведення навчальних занять різних типів.

Студенти повинні вміти:

1) здійснювати аналіз навчальних програм спецкурсів, навчальних посібників та навчально-методичних матеріалів;

2) планувати та проводити різні типи уроків під час викладання спеціальних курсів;

3) розв'язувати різні типи розрахункових задач, що передбачені навчальними програмами спецкурсів;

4) проводити демонстраційний хімічний експеримент та організовувати навчальну діяльність учнів під час лабораторних дослідів та практичних робіт;

5) організовувати пізнавальну діяльність учнів з використанням сучасних

інноваційних та інформаційних технологій навчання;

6) розробляти методичний інструментарій для проведення перевірки знань й умінь учнів та здійснювати об'єктивний контроль їх навчальних досягнень.

Висновки та перспективи подальших розвідок напряму. Підсумовуючи вище сказане, можна зробити висновок, що запропонована методика підготовки майбутнього вчителя до викладання спеціальних курсів з хімії у загальноосвітніх навчальних закладах сприяє: засвоєнню студентами системи теоретичних знань про зміст спеціальних курсів з хімії та особливості організації навчальної діяльності учнів під час їхнього вивчення; виробленню у них відповідних практичних умінь та навичок з складання календарно-тематичного плану вивчення спецкурсу, написання планів-конспектів уроків, підготовки методичного інструментарію для контролю навчальних досягнень учнів та проведення різних видів хімічного експерименту; формуванню методичної компетентності майбутніх учителів хімії профільної школи. Результати проведеного формувального експерименту свідчать про позитивний педагогічний ефект запропонованої методики.

Розглянуті аспекти методичної підготовки майбутніх учителів хімії до викладання спецкурсів не вичерпують усіх питань цієї проблеми і потребують подальшої науково-педагогічної розробки.

СПИСОК ДЖЕРЕЛ

1. Бабенко О. М. Формування знань з основ біохімії в учнів класів біолого-хімічного профілю навчання: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02 – теорія та методика навчання (хімія) / Бабенко Олена Михайлівна; Нац. пед. ун-т ім. М. П. Драгоманова. – К., 2010. – 294 с.

2. Гладюк М. М. Допрофесійна підготовка школярів у класах агрохімічного профілю (на матеріалі спецкурсу «Основи агрохімії»): дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01, 13.00.02. / Гладюк Микола Миколайович. – К., 1994. – 156 с.

3. Кизенко В. І. Спеціальні курси в структурі профільного навчання / В. І. Кизенко // Профільне навчання: Теорія і практика. – К.: Пед. преса, 2006. – С. 129–131.

4. Мальований Ю. Варіативний компонент змісту освіти у старшій школі: педагогічні засоби впровадження / Ю. Мальований, В. Кизенко // Дидактика: теорія і практика: зб. наук. праць / [за наук. ред. Г. О. Васьківської]. – К.: Вид-во НПУ імені М.П. Драгоманова, 2015. – С. 63–67.

5. Примірне положення про класи з поглибленим вивченням окремих предметів у

загальноосвітніх навчальних закладах // Комп'ютер у школі та сім'ї. – № 4. – 2009. – С. 52–53.

6. Програма з хімії для 10-11 класів загальноосвітніх навчальних закладів. Поглиблене вивчення. [Електронний ресурс]. Режим доступу: http://old.mon.gov.ua/ua/activity/education/56/692/educational_programs/1349869542/

7. Профільне навчання: теорія і практика / [за ред. канд. пед. наук Л. А. Липової] – К.: ВВП «Компас», 2007. – 192 с.

REFERENCES

1. Babenko, O. M. (2010). *Formuvannia znan z osnov biokhimiї v uchniv klasiv biolo-himichnoho profilu navchannia*. [Formation of knowledge on bases of Biochemistry of pupils of a biological-chemical structure of training's classes]. Kyiv.

2. Hladiuk, M. M. (1994). *Doprosesiina pidhotovka shkoliariv u klasakh ahrokhimichnoho profilu (na materialі spetskursu «Osnovy ahrokhimii»)*. [Doprosesiina preparation of schoolboys is in the classes of agricultural chemistry type (on material of the special course of «Basis of agricultural chemistry»)]. Kyiv.

3. Kyzenko, V. I. (2006). *Spetsialni kursy v strukturі profilnoho navchannia*. [The special courses are in the structure of type studies]. Kyiv.

4. Malovanyi, Yu., Kyzenko, V. (2015) *Varityvnyi komponent zmistu osvity u starshii shkoli: pedahohichni zasoby vprovadzhennia*. [Varityvnyi component of maintenance of education at senior school: pedagogical facilities of introduction]. Kyiv.

5. *Prymirne polozhennia pro klasy z pohlyblenym vyvchenniam okremykh predmetiv u zahalnoosvitnikh navchalnykh zakladakh*. (2009). [Exemplary position about classes with the deep study of separate objects in general educational establishments]. Kyiv.

6. *Prohrama z khimii dlia 10-11 klasiv zahalnoosvitnikh navchalnykh zakladiv. Pohlyblene vyvchennia*. (2010). [The program is from chemistry for 10-11 classes of general educational establishments. Deep study.]. Kyiv.

7. *Profilne navchannia: teoriia i praktyka*. (2007). [Type studies: theory and practice]. Kyiv.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

БЛАЖКО Олег Анатолійович – кандидат педагогічних наук, доцент, завідувач кафедри хімії та методики навчання хімії Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського.

Наукові інтереси: теорія та методика навчання хімії у загальноосвітніх і вищих навчальних закладах, підготовка майбутнього вчителя хімії.

INFORMATION ABOUT THE AUTHOR

BLAZHKO Oleg Anatolievych – Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Head of chemistry department and training education in chemistry of the Vinnytsya State Pedagogical University named after Mykhailo Kotsiubynsky.

Circle of research interests: theory and methodology of chemistry studies in comprehensive and higher educational establishments, chemistry teacher training.

Дата надходження рукопису 22. 09. 2017 р.

Рецензент – д.п.н. професор М. В. Анісімов

УДК 378.095

БХІНДЕР Наталія Володимирівна – кандидат педагогічних наук, доцент, здобувач Національної академії Державної прикордонної служби імені Б. Хмельницького e-mail berestetskanat@ukr.net

ОРІЄНТИРИ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ ПРИКОРДОННИКІВ В РЕСПУБЛІЦІ ІНДІЯ: ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНИЙ АНАЛІЗ

Постановка та обґрунтування актуальності проблеми. Динамічний розвиток сучасного суспільства стає причиною формування нових суспільних рис та тяжіє до інтенсифікації безпекових загроз. Така ситуація вимагає вжиття відповідних заходів, які, в свою чергу, висувують нові вимоги до професійної підготовки військових

фахівців. Україна – учасник глобального середовища, і для неї характерні такі ж проблеми в сфері безпеки, зокрема ті, що стосуються охорони державного кордону. Тому очевидною стає потреба підвищення ефективності готовності фахівців прикордонних відомств до протидії існуючим загрозам, що передбачає розробку нових

підходів у відповідності з запитами сьогодення. Тому важливим аспектом є вивчення зарубіжного досвіду та дослідження можливості вибіркового запозичення. Доцільність аналізу орієнтирів професійної підготовки прикордонників в Республіці Індія зумовлено виявленням схожих загроз на кордонах, необхідністю вивчення шляхів для їхньої протидії та вирішення протиріччя між недостатньою науковою розробкою визначеної проблеми потребам сучасної практики з метою творчої імплементації в процесі професійної підготовки персоналу Державної прикордонної служби України.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблему вдосконалення професійної підготовки прикордонників в Україні вивчали І. Блощинський, О. Войцехівський, А. Галімов, І. Грязнов, О. Діденко, В. Мірошниченко, В. Полук, В. Райко, О. Торічний та ін. У той же час окремі аспекти підготовки фахівців прикордонних відомств в зарубіжних країнах вивчали А. Балендр, С. Білявець, Т. Ваколюк, Т. Івашкова, Н. Ринденко, І. Ісаєва (країни Європейського Союзу), В. Гапонова, О. Даниленко, І. Зварич, Т. Тронь, В. Ковтун (Сполучені Штати Америки). В Республіці Індія Д. Сінгх, Д. Чатерджи, Г. Сен, Б. Пама, А. Мухерджи та ін. досліджували засади професійної підготовки прикордонників. Схожість загроз на українському та індійському кордонах, статус країни, що розвивається, відсутність статусу члена військового блоку та прикордонні конфлікти дозволяють нам зробити висновок, що існує потреба вивчення професійної підготовки прикордонників у відомчих навчальних закладах Республіки Індія з метою досягнення педагогічної інтенції – формування прикордонника-професіонала – в схожих умовах.

Мета статті – проаналізувати теоретико-методологічні орієнтири професійної підготовки прикордонників в Республіці Індія та вивчити педагогічні надбання, що стосуються підготовки фахівців прикордонних відомств в Республіці Індія.

Виклад основного матеріалу дослідження. Аналіз науково-педагогічних джерел, опитування експертів в галузі освіти та власні спостереження дають нам право стверджувати про наявність головних орієнтирів сучасної професійної підготовки прикордонників в Республіці Індія. Так, в теорії професійної підготовки фахівців прикордонних відомств спостерігаються філософські концепції, які окреслюють орієнтири для формування професійних навичок та ефективної службової діяльності

(усвідомлення національної ідентичності, раціональний підхід, гуманістична основа, позитивне та оптимістичне ставлення до діяльності, патріотизм, моральність, особлива роль професійної підготовки, орієнтація на практичну діяльність). Розглянемо їх детальніше.

В індійській науково-педагогічній літературі багато прикладів ревівалізму, який тяжіє до ідеї, що усе традиційне має позитивні риси і тому його слід відновити. Ревівалізм вказує, що релігійні погляди та традиційне мислення отримали нову інтерпретацію в сучасному суспільстві. Ревівалістичні погляди можна знайти у працях індійських ідеологів С. Вівеканди, С. Даянанди, М. Ганді, Шрі Ауробіндо, Р. Тагора та С. Радхакришнана, які ідеалізували давню індійську освіту та виступали за включення давніх священних писань в навчальні програми.

Сьогодні в освіті Республіки Індія, зокрема в професійній підготовці військових, присутні ідеї ревівалізму, який став одним із важливих орієнтирів сучасного соціально-політичного життя. Країна, яка довгий час існувала як колоніальна держава, потребувала відродження національної ідеї. С. Саркар вважає, що ревівалізм особливо поширився в останні десятиліття, коли в усьому світі спостерігається зворотна реакція на глобалізацію – формування національної ідентичності. Сьогодні ревівалізм в Республіці Індія означає розвиток національної ідеї про сильну країну, вивчення героїчного минулого, міфології, військової історії, поширення рідної мови, відновлення релігійних цінностей, посилення внутрішньої безпеки країни та значення етнокультурної спадщини, слідування народним традиціям.

У системі професійної підготовки ревівалізм є основою морального та громадянського виховання, допомагає формувати громадянськість в індійському суспільстві як інтегрованої якості особистості, а також окреслює її обов'язок і відповідальність. Варто зауважити, що індійський ревівалізм як орієнтир професійної підготовки не заперечує модернізації, хоча і виступає за збереження традицій та посилення національної ідеї [13]. У процесі професійної підготовки прикордонників ревівалізм втілений у вихованні військовослужбовця громадянином та членом військового колективу, який виконує свій обов'язок, знає та поважає традиції своєї країни, підтримує загальнонаціональну індійську ідентичність.

Вплив західного мислення на сучасних індійських мислителів найбільше очевидний

в раціоналізмі. Так, Дж. Неру та М. Н. Рой вважали, що раціоналізм – найкращий спосіб для навчання. С. Вівеканда, С. Даянанда, Шрі Ауробіндо, Р. Тагор та С. Радхакришнан дотримувалися давньої традиції, відповідно до якої, поки цілі, ідеали та цінності досягаються інтуїтивно, вони і слугують засобами для навчання раціонального світу. С. Даянанда твердо дотримувався раціоналістичного принципу. Він вважав, що він не прийме нічого, що не буде підтверджене раціонально.

Останні десятиліття раціоналізм активно імплементується в систему освіти, адже ступінь розвитку раціональності характеризує зрілість та сталість культури. Раціоналізм в освіті розглядають в першу чергу як раціональність дій. Оскільки освіта має своїм предметом наукове знання, то основним її завданням є фільтрація існуючих знань та їх об'єднання в єдину концептуальну схему. Мета освіти, орієнтованої на раціоналізм, – відділити та оцінити правильну інформацію. Оцінка інформації відбувається за допомогою викладача, літератури, яку читає студент, його психологічних особливостей, тощо. Для індійців більш характерними є інтуїтивні досягнення інформації, і роль вчителя – спрямувати спроби та когнітивну діяльність того, хто навчається, в правильному напрямку.

У професійній підготовці раціоналізм передбачає постійне підвищення кваліфікації та готовність до зміни професійної діяльності. Фахівець повинен розвиватися у відповідності з прогресом науки і технологій, а його освіта повинна виховувати в ньому здатність до інтелектуальної творчості, інтелектуально активного сприйняття чужих наукових результатів. Особливо це важливо для підготовки фахівців прикордонного профілю, адже прикордонне відомство – це перш за все раціональна структура. Саме для майбутніх військових важлива першість розуму для вирішення службової ситуації. Крім того, Т. Ерексон наголошує на винятковій ролі раціоналізму у процесі підготовки фахівців технічного профілю [9].

Гуманістична тенденція в сучасній філософії освіти чітко прослідковується у працях С. Вівеканди, Шрі Ауробіндо, Р. Тагора, С. Даянанди та С. Радхакришнана, які наголошували що освіта – засіб створення особистості. Дж. Неру та М. Н. Рой наголошували на важливості гуманістичної основи навчання та виховання. Хоча варто зауважити, що в Індії набув поширення традиційний гуманістичний підхід, який базується на стародавніх текстах, через успадковану любов до традицій.

К. Мансоурі стверджує, що гуманізм в освіті не означає бути добрим педагогом чи дозволяти вибирати студентам дисципліни чи види діяльності; гуманізм не стосується того, щоб постійно мотивувати тих, хто навчається, і не означає пробачати помилки. Гуманізм вимагає складної атмосфери, щоб зробити майбутніх фахівців більш відповідальними у процесі навчання. Для підвищення результативності, для успіху вчителя та тих, хто навчається, вибору ефективних методів, прийомів та навчальних матеріалів слід створити оптимальну зону для імплементації гуманістичного підходу.

Але разом з тим в гуманізмі чітко з'являється поняття обов'язку, яке походить від турботи про благополуччя інших [1]. Крім того, роль знань є дуже важливою, бо освіта виступає за всебічний розвиток особистості та формування характеру. Так, М. Ганді наголошував на цій умові гуманістичної основи освіти і тому розробив систему базової освіти, яка включала і розвиток характеру особистості [5; 6]. Гуманізм охоплює й аксіологічний підхід – прийняття суспільних цінностей. Це означає, що успіх існування людства, його розвиток залежить від дотримання цих цінностей, а важливими елементами гуманізму є правда, істина та краса, до яких має прагнути кожна людина.

Дж. Р. Шарма вважає, що в Індії гуманістичний підхід був розвинутий для таких цілей: 1) студенти повинні вчити те, що їм потрібно для майбутнього життя; 2) забезпечити студентів знаннями як навчатися; 3) самооцінка та оцінювання власних успіхів чи невдач; 4) почуття не потрібно відкидати, вони такі ж важливі як і факти; 5) студенти повинні навчатися в дружній атмосфері. М. Чакрабарті [6] описує ціль гуманістичної освіти як розвиток найкращих людських якостей – інтелектуальних та моральних. Також він наголошує, що гуманізм не відкидає концепції дисципліни, адже необхідно забезпечити тим, хто навчається, умови навчання. Студент повинен дисциплінувати себе сам та навчитися долати труднощі як у навчальній так і в професійній діяльності. Оцінювання відбувається об'єктивно, переважно це письмові, рідше усні іспити. На сьогодні оцінки в військових навчальних закладах Республіки Індія зберігаються та використовуються як мотиваційний інструмент.

Шрі Ауробіндо, С. Вівеканда, Р. Тагор, М. Ганді та С. Даянанда підтримували інтеграцію в освіті та вірили в поєднання інтуїтивного та раціонального, всіх засобів отримання знання, гармонійний всебічний

розвиток людини, інтеграцію соціальних, моральних та релігійних цінностей, союз східної та західної філософії, важливу роль гуманітарних дисциплін, естетичного виховання та дозвілля [3]. В результаті інтеграція в освіті в індійському контексті призвела до змін цілей, навчального плану, дозвілля, управління навчальними закладами та інших сфер професійної підготовки.

Інтеграція в значній мірі торкнулася і професійної підготовки військових фахівців, а саме: організація спільних тренувань родів військ та служб, збільшення кількості жінок в правоохоронних органах та військових формуваннях, важливість естетичного виховання військових [3]. Крім того, інтеграція в процесі професійної підготовки прикордонників означає створення цілісної системи, дотримання міжпредметних зв'язків, всебічний розвиток фахівця прикордонного відомства.

Позитивізм орієнтується на науковий метод, а індійські позитивісти пов'язували цю концепцію з навчанням точних наук. Так, Шрі Ауробіндо, С. Радхакришнан, С. Вівеканда та М. Ганді усвідомлювали значення технічної освіти, але в той же час вони наполягали, що обов'язково слід вивчати гуманітарні дисципліни, мистецтво та релігію. Крім того, роль та обов'язки вчителя мають велике значення. У позитивізмі викладач повинен мати наукове терпіння і повинен вміти спілкуватися протокольними твердженнями. Завдання вчителя – зрозуміти інформацію та якісно передати її, а також створити умови студентам для того, щоб заохочувати їх логічно думати та прагнути знань. Для Індії позитивізм має особливе значення. Переважно вся індійська філософія пронизана ідеями позитивізму та оптимізму. Знання та освіта в Індії – умова кращого життя, тому навчання має велике суспільне значення.

У процесі професійної підготовки прикордонників простежуються такі характерні ознаки позитивізму: 1) посилення статусу державної мови та індіанізація професійного спілкування військових; 2) навчання прикордонників робити самостійні висновки; 3) формування інтересу до навчання; 4) моральне виховання; 5) підвищення ролі фізичного виховання, навчання правил правильного харчування. Крім того, в прикордонних відомствах Республіки Індії імплементована неперервна освіта, що забезпечує формування актуальних вмінь та навичок.

Важливою особливістю професійної підготовки прикордонників є виховання

патріотизму, який вважається в стародавніх писаннях найвищою релігією. Цю думку підтримували С. Вівеканда та Шрі Ауробіндо, які вчили студентів бути об'єднаними, дисциплінованими, жити для країни. Концепція індійського патріотизму базується на давньому індійському ідеалі Свадхарми (суспільний обов'язок). Патріотизм – основа мотивації військових, в центрі якої поняття «іzzат», що означає честь, благородство та гордість. В такій багатонаціональній країні почуття патріотизму дуже важливе. Індійці переконані, що для країни потрібна сильна армія, яка допомагає безпечно розвиватися. А існування перманентних загроз на кордоні змушує постійно підвищувати рівень підготовки прикордонників.

Так, сьогодні для формування патріотичного виховання в центрах базової підготовки та відомчих навчальних закладах використовуються такі прийоми: 1) аналіз патріотичних поглядів на етапі відбору; 2) прищеплення поваги до індійських традицій; 3) вивчення історії та культури; 3) позбавлення колоніальної меншовартості. В сучасній Індії патріотизм базується на ідеології рівності для всіх, а лідер (у нашому випадку військовий командир) повинен представляти бажання не групи людей а всього суспільства. Сила полягає в тому, щоб об'єднати усі групи та вирішити конфлікти.

Космополітизм – головний підхід освітньої філософії Р. Тагора, Дж. Неру та М. Н. Роя, який є відповіддю на інтенсивність глобалізації, де присутні культурні переміщення, економічна нерівність та міжнаціональні конфлікти. Космополітизм – спроба досягти взаєморозуміння через відмінності. Космополітизм існує як освітня тенденція та охоплює естетичні, моральні та етичні компоненти та передбачає виховання гарного ставлення до інших людей, здатності об'єднати людей, поглиблення естетичних та моральних якостей. В індійському контексті космополітизм проявляється в повазі до представників інших народів та релігій, соціальних груп, своїх підлеглих. Особливо це важливо для військового колективу, де на обмеженій території кантонементу проживають солдати з різних соціальних, релігійних, етнічних та мовних груп. Військовий командир повинен враховувати ці особливості та не допускати нетерпимості.

Сучасні індійські філософи освіти дивляться на особистість з еkleктичної перспективи для того, щоб відкрити внутрішню природу людини. Вони підкреслювали, що духовний аспект особистості – важлива умова, яка самостійно

може спричинити його еволюцію в майбутньому. Для еkleктизму характерний захист схеми освіти, яка включає фізичний, моральний та релігійний компоненти. Шрі Ауробіндо вважав, що «мета і принципи освіти не можуть ігнорувати сучасні істини, але слід сприймати і основи нашої віри, нашого мислення та нашого духа».

Так, ми вважаємо, що еkleктизм характерний сучасній індійській філософії освіти ще й тому, що індійські мислителі мали переважно глибокі знання західної науки, мистецтва, літератури, культури та мали широке розуміння індійської культури та етносу. Їхні ідеї були вдалим поєднанням індійських цінностей та західних концепцій. Вони отримали своє натхнення з Упанішад та Бхагавад-гіти і хотіли поєднати індійську духовність та західну науку, сучасні прогресивні ідеї та традиції.

Еkleктизм означає можливість вибирати. Хороші ідеї, концепції, принципи, які використовуються в різних школах, можна вибрати, об'єднати і створити повну теорію. Тому еkleктизм – орієнтація вибору, об'єднання знань з різних джерел, особливий вид освітньої філософії, яка об'єднує різні ідеї та принципи. Навчальні матеріали, які використовуються в процесі навчання, є яскравим прикладом. Неможливо кожного разу розробляти нові матеріали, тому можна імплементувати уже існуючі розробки.

Для еkleктизму характерні важливість дисципліни, постійна підготовка вчителя, зменшення ролі релігії. Еkleктизм особливо типова тенденція для вивчення мови, де можливість вибору методів та навчальних матеріалів дуже широка [7]. В еkleктизмі вчителя наділяють порівняно більшою гнучкістю, а професійна підготовка здійснюється в напрямку опанування комплексом навичок. Викладач комбінує різні методи навчання, оскільки вибір лише одного методу може спричинити недосконалість підготовки.

Ідеалізм в значній мірі впливає систему освіти в Індії, вказуючи на важливість людської гідності та винятковості людини. Відповідно до індійського ідеалізму ідеї – цілі освіти, а сама ідеалістична тенденція не протиставляється реалізму, позитивізму чи прагматизму, виступаючи синтезом між ними для досягнення вищої цілі – створення ідеальної людини. Для ідеалізму в Індії характерним є розвиток інтелекту та раціональності, адже це орієнтація на досконалість. Ідеалісти приділяють велике значення думкам та почуттям тих, хто навчається, а також їхній поведінці.

Для ідеалізму важливі віра в духовні

цінності, особистісний розвиток, підтримка єдності різноманіття, самореалізація особистості, культивування правди, краси та доброти, цінування культурного спадку. І що важливо – навчання до рівня здатності того, хто навчається або до рівня необхідного для виконання професійних обов'язків. Це характерно і для професійної підготовки прикордонників, де тренінги є короткими та інтенсивними, а курсанти повинні швидко опанувати матеріал та практичні навички. З точки зору ідеалістичних поглядів прикордонник повинен займатися саморозвитком, дотримуватися суспільних цінностей, поважати правду.

Реалізм майже протиставляється ідеалізму, адже згідно з реалістичними поглядами світ – матеріальний, а його якості існують поза нашою уявою. В сучасній індійській філософії освіти прослідковуються поєднання ідей реалізму та ідеалізму. Приклади цього можна знайти в працях С. Вівеканди, С. Даянанди, Шрі Ауробіндо, Р. Тагора, М. Ганді та ін. На їхню думку слід прагнути ідеалізму, потрібно ставити ідеальні цілі, але засоби слід використовувати реалістичні для реального досягнення цілей. Ідеалізм як форма натхнення, а реалізм як засіб виконання мрій. Реалізм визнає важливість того, хто навчається, адже учень, студент, курсант – реальні, й це не можна ігнорувати, а потрібно враховувати під час розробки навчального плану. Крім того, для підвищення ефективності навчальної діяльності студентам потрібно давати певну свободу. Хоча з методологічного аналізу зрозумілим стає, що в реалізмі зміст навчання є важливішим за методи та спостерігається рідке використання творчих методів. Це притаманне і професійній підготовці прикордонників, де викладачами є військові, які мають багатий бойовий досвід, але не мають методичної підготовки.

Прагматизм означає необхідність змін. На сьогодні в професійній підготовці прикордонників існують такі прагматичні принципи: система базової підготовки, об'єктивне визнання змін, утилітаризм (відповідність змісту навчання цілям), динамічність цілей та цінностей, індивідуалізм, врахування соціальних аспектів. Говорячи про внесок прагматизму в систему професійної підготовки в Республіці Індія можна назвати наступні характеристики: 1) формулювання кінцевого результату; 2) діяльнісний підхід; 3) демократичний спосіб навчання; 4) утилітарність навчального процесу, формування готовності до практичної діяльності; 5) відмова від безумовного

сприйняття традиції в освіті; 6) спостережна роль викладача; 7) використання технічних засобів навчання.

Висновки та перспективи подальших розвідок напряму. Таким чином можемо зробити висновок, що результати наукових знахідок індійських філософів та педагогів, розвиток освітньої політики та сучасні умови в Республіці Індія дають змогу окреслити орієнтири, які створюють успішну систему професійної підготовки фахівців прикордонних відомств. Серед них є наступні: 1) Інтегральність освіти, тому що всі аспекти освіти потрібно враховувати, адже немає ідеального способу чи методу. 2) Значення внутрішнього світу, акцент на всебічному розвитку того, хто навчається, гармонійне поєднання фізичного, духовного та інтелектуального компонентів. 3) Гуманістична основа професійної підготовки прикордонників орієнтується на прищеплення ціннісних орієнтирів, моральних властивостей, громадське виховання, що реалізується в етичній поведінці у військовому колективі, дотримання суспільних правил та почутті патріотизму. 4) Поєднання різних дисциплін, де окрім циклу відомчої підготовки є місце естетичному вихованню, гуманітарній підготовці, організації дозвілля, тощо. 5) Використання рідної мови. 6) Демократичний спосіб навчання. 7) Формування почуття патріотизму та космополітизму, взаємоповага. 8) Формування моральних принципів.

В подальшому планується дослідити сучасні принципи та методи професійної підготовки прикордонників в Республіці Індія, а також її структуру та зміст.

СПИСОК ДЖЕРЕЛ

1. Alladi V. R. Gandhi-Philosophy of Humanism / V. R. Alladi and N.S. Rao // Sucharitha a journal of philosophy and religion. – Vol. 3. – Issue 4. – 2015. – P. 98–107.
2. Almond B. Moral Values in Multicultural Society // Critical Rationalism and Educational Discourse / Ed. by G. Zecha. – Amsterdam – Atlanta: Rodopi, 1999. – P. 19–35.

3. Anand V. Integrating the Indian Military: Retrospect and Prospect // Journal of Defence Studies. – Vol. 2. – No. 2. – 2008. – P. 19–40.

4. Bhattacharya S. Foundations of Education. – New Delhi: Atlantic Publishers and Distributors, 2006. – 153 p.

5. Biswas P. Mahatma Gandhi's views on peace education // Education Journal. – No. 4. – 2015. – P. 10–12. doi: 10.11648/j.edu.s.2015040101.13

6. Chakrabarti M. Gandhian Humanism. – New Delhi: Concept Publishing Company, 1992. – 181 p.

7. Chandra S. Principles of Education / S. Chandra, R. N. Sharma. – New Delhi: Atlantiv Publishers & Dtributors, 2004. – 246 p.

8. Chaube S. K. The Idea of Nation and Its Future in India. – Abington – Oxon: Routledge, 2017. – 390 p.

9. Erikson Th. Technology Education from the Academic Rationalist Theoretical Perspective // Journal of Technology Education Vol. 3 No. 2, Spring 1992 P. 6 – 14. – Режим доступу: <https://scholar.lib.vt.edu/ejournals/JTE/v3n2/pdf/eriks on.pdf>

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

БХІНДЕР Наталія Володимирівна – кандидат педагогічних наук, доцент, здобувач Національної академії Державної прикордонної служби імені Б. Хмельницького.

Наукові інтереси: порівняльна педагогіка, теорія і практика професійної підготовки військовослужбовців, професійне спілкування, сучасні моделі професійної підготовки прикордонників, військовий переклад.

INFORMATION ABOUT THE AUTHOR

BHINDER Nataliya Volodymyrivna – Pedagogical Sciences Candidate, Associate Professor, doctoral candidate of the National Academy of the State Border Guard Service named after Bohdan Khmelnytskyi.

Circle of research interests: comparative pedagogics, theory and practices of professional military training, professional communication, contemporary models of professional training of border guards, military translation.

Дата надходження рукопису 20. 09. 2017 р.
Рецензент – д.п.н. професор Н. С. Савченко

UDK 378:78 (07)

HORBENKO Helen Borysivna –
Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor
of music theory and instrumental disciplines
of Centralukrainian Volodymyr Vynnychenko State Pedagogical University
ORCID iD 0000-0002-6836-0657
e-mail: egorbenko95@gmail.com

ARTISTIC INTERPRETATION AS THE BASIS OF CREATIVE AND PERFORMING ACTIVITY OF THE FUTURE TEACHER-MUSICIAN

Formulation and justification of the relevance of the problem. The concept of scientific and artistic paradigm is aimed at the upbringing of individual values in relation to reality in general and art in particular, the development of artistic consciousness and competence, the capacity for self-realization, the need for spiritual self-improvement in the process of perception and interpretation of artistic compositions and practical artistic activity.

This provision significantly actualizes the problem of professional training of future teachers-musicians, who affect to the inner world of students by the means of musical and performing activity, develop their personal qualities, show creativity, and stimulate the need for spiritual self-development and self-improvement.

The analysis of the condition of musical and performing training of future specialists made it possible to identify a number of contradictions, which take place in the process of the development of future professionals, in particular, between the modern requirements to musical and performing training of future professionals who have to strive for creative self-searching, self-realization and self-expression, and traditional learning content that aims to provide a specific set of knowledge and skills; between the need for new technology in the process of musical and performing training of future teacher of music and prevalence of traditional forms and methods of teaching, which do not meet the requirements of nowadays.

Successful resolution of these issues depends on the forming of ability of future teacher-musician to artistic interpretation, which is the key in a complex integrative structure of musical and educational activity.

Studying the state of the formation of artistic and interpretative competence in educational artistic practice enables to conclude that this problem is actualized as a structural component of the total educational paradigm, the main objective of which is the formation of the ability to self-design and creative solution of professional tasks of the future specialist in new conditions of nowadays.

Analysis of recent research and publications. Pedagogical views on the fundamental importance of creative and performing activity in the professional training of future teacher-musician, analysis of the scientific and technical literature (O. Oleksjuk, G. Padalka, A. Rastrygina, T. Stratan-Artyshkova, O. Scholokova) made it possible to determine the professional competence of future specialist as a systemic, integrated quality, as the ability to understand art and figurative meaning of musical compositions in the context of reality, to assimilate and understand the basic laws, genre and style features, to hold means of artistic and executive implementation.

Introspective search associated with refinement of internal structural components of the concept of «artistic and interpretative competence», the analysis of philosophical (V. Basin, I. Kon, M. Kagan, O. Leontev, V. Mazepa, S. Rubinshteyn), psychological and pedagogical (L. Vygotsky, O. Kostyuk etc.), musicological (B. Asafiev, G. Hofman, E. Hurenko, B. Mazel, K. Martinsen, M. Medushevskyy, V. Nazaykinsky, G. Neygauz etc.) and methodical literature (O. Oleksjuk, O. Otych, G. Padalka, A. Rastrygina, O. Rostovskyy, O. Rudnytska, T. Stratan-Artyshkova, O. Scholokova) allowed to define the concept of «artistic and interpretative competence» as an integrated professionally important personal quality, which is founded in the ability of the teacher-musician to artistic interpretation and creative expression in different kinds of creative and performing activity.

Analysis of different approaches in the field of musical and educational activity made it possible to establish that artistic and interpretative competence in the structure of professional competence of future teacher of music art is key because it provides the ability and capability of future specialist to implement the artistic and interpretative skills and knowledge, professional skills, musical and performing experience, value orientations for further pedagogical activity actively, responsibly and effectively, to provide them with personal meaning and to transform them into socially-significant competence; the ability of the future teacher of music to artistic

interpretation in varieties of musical and performing activity and determines the level of formation of music and performing competence of future professionals.

The purpose of the article. Artistic interpretation as the basis of creative and performing activity of the future teacher-musician.

The main material of the study. Interpretation is the main type of artistic activity in the performing arts. The process of artistic interpretation includes not only reproduction, reproductive aspects, but also considerable potential of the significant of creative approach to the composition. Contractor has not only to delve into the author's sense of image and transmit it as much as possible in own treatment, but also to reveal own understanding of the text, to identify own feelings, to convey the features of own perception of what is created by the author [6].

We proceeded with such generally recognized rules of modern musical pedagogy that:

- the specific feature of musical performance and the basis for all kinds of musical and performing activity is the artistic interpretation (E. Hurenko, V. Medushevskyy, E. Nazaykynskyy);

- one of the essential features of professionalism and the main type of artistic activity in the creative and performing activity is the artistic interpretation (O. Oleksjuk, O. Otych, G. Padalka, O. Rostovsky, O. Rudnytska, T. Stratan-Artyshkova);

- the personality of the teacher of music is developed, emerged and realized in the process of artistic interpretation through artistic interpretation (O. Oleksjuk, G. Padalka, A. Rastrygina, O. Rostovsky, O. Rudnytska).

In the artistic and interpretative process the associative complex plays a significant role. It is formed from past experience of the individual (living association), experience of personal communion with musical compositions (art associations), and musical and performing experience (artistic associations and associations between arts), which defines the specification and understanding of art work, the degree of mastery of intonation and expressive content and activity of organization of artistic and interpretative process.

«Associations between arts» acquire the significant importance, which are generated by the structure of a musical composition and contribute to the expansion of the boundaries of visual images of the performer. It enables in the process of artistic interpretation (at the stage of initial design artistic image) to use similar art (to compare, to juxtapose or supplement certain

artistic character with artistic images of other arts) [10]. Such interpreter's abilities may indicate about the presence of his personal qualities such as erudition, insight, curiosity, observation, empathy, emotion.

The emergence of various kinds of associative connections affects to the development of cognitive and mental, emotional and sensual spheres, activates the personal qualities of the performer (imagination, fantasy), promotes «use» in artistic image and indirectly, as appropriate transforms «I» of performer-interpreter.

Art and interpretative process involves a high degree of creative independence, originality of subject-associative content of subjective perception of image, not stereotyped solving of problems of creative and performing activity as the subject of artistic interaction constructs an artistic composition itself, complements its content with the creative imagination, fantasy, associations (E. Husserl, M. Dyufren, R. Ingarden, M. Kaplan, B. Reymar).

The result and clear identification of the artistic image depends on the subjectivity of the performer, unique features of his character, artistic and executive experience, thesaurus, psychological state and provides the significant potential for identifying of creative approach to composition, because the performer has not only to delve into the author's feeling of image and as much as possible to pass it in his own interpretation, but also to reveal his own understanding of the text, to identify own feelings, to convey the features of own perception of what is created by the author [6, 190].

Therefore, the presence of a high degree of creative independence, development of unique associative complex, fantasy, imagination, reincarnation art, compassion and co-creation in the artistic and interpretative process contributes not stereotyped solving of creative problems, «entry» into the deeper layers of musical composition, dialogue artistic communication, identify emotionally-feeling experiences of the subject of artistic collaboration, that in further allows to make qualitative changes in the internal state of the individual and to promote for qualitative pits.

Precisely because of the elements of co-creation, enrich the artistic and interpretative process of extraordinary performer's thinking, his personal and individual relationship to composition, the artistic interpretation becomes not only adequate and convincing, but also adequate and convincing, personality and appropriate, harmoniously combining classical interpretation of the composition with the individual vision and feeling of its essence [4; 8;

9], spiritual and personal potential of the composition is realized, the condition, which contributes to solving a personal problem begins.

Through the co-creation the dialogic consciousness is made, understanding somebody as yourself, experience the «spirit» of a musical composition. The ability to co-creation as a way of dialogic communication between the composer and those who understands the artistic image, determines the level of artistic-learning activity of the performer- interpreter [10].

The process of artistic interpretation as a creative process involves the identifying of individual style of artistic performance and thinking that at the same time promotes the formation of students' active creative approach to reality and to themselves. O. Oleksjuk emphasizes that precisely because of the artistic and creative interpretational procedural, active personality principles are fixed with the moment of creative freedom, independence, creative insight and liberation gained general artistic and musical and performing experience, based on reflection and thus the possibility of its use for personal and valuable understanding of musical composition is realized, the develop of capacity for creative self-expression and self-understanding through empathy of artistic and imaginative content, the world and oneself in the world [4].

In conditions of competency and personality oriented artistic paradigm this provision is extremely important and it acquires the particular meaning and significance for our research.

The analysis of the scientific literature about the inner content, structure and features of artistic and interpretative process that is predetermined by specific of musical and performing activity of the teacher of music, enables to argue that the artistic and interpretative process is a complex, multifunctional entity, which requires for its realization the possession of complex artistic and interpretational skills (subject, interdisciplinary, key), which are a systematizing factor in the structure of artistic interpretation, the formation of which provides and determines the formation of artistic and interpretative competence.

Artistic and interpretative skills, which have a complex and integrative structure in accordance with certain structural components of musical and performing competence that are manifested in the varieties of musical and performing activity, are defined as the internal systematizing factor of musical and performing competence. It is established that the formation of artistic and interpretational skills determines the level of musical and performing competence of future professionals.

These skills include:

- the ability to design an artistic image, to make musical and theoretical analysis, integration links, to choose varieties of art on the basis of artistic analogies in the process of the studying of musical composition;
- the ability to master the technique of art performance;
- the ability to own the scenic and volitional qualities and scenic and empathy transformation;
- the ability to implement self-creative activity (to work out and study musical compositions, to play music, to improvise, to compose own songs, to create artistic projects oneself);
- the ability to provide adequate assessment and self-esteem, to express own opinions and critical judgments.

Singled artistic and interpretative abilities are steered the imagination, memory, power of representation, association, empathy, transformation into an artistic image, they are caused to the implementation of empathy artistic dialogue and, in our opinion, they are indicators of musical and performing competence of the teacher of music.

The main methods of formation of musical and performing competence of the future teacher of music are identified:

- the method of musical and theoretical analysis during the artistic interpretation, which is based on dialogue, problem-dialogue and variable principles of teaching; it causes the student's activity in the process of artistic knowledge, it facilitates the resolution of the question about dramatic performance, positive impacts on the formation of student's cognitive and emotional sphere, leads to the original interpretation of the composition, creates personal and unique interpretative style.
- the method of art analogies, which provides a comparative analysis of executable composition with other one similar to it in its artistic and imaginative content, finding the associative links for common genre and stylistic features of art works (opening artistic picture of the world, the unity of authors' worldviews, their creative method, the way of artistic knowledge, similarity means of emotional and imaginative expression), provides the effect of emotional «capture» of artistic image, affects to the activity of musical and sensory systems, the regime of mentally and cognitive processes functioning.
- the method of artistic and creative projects, which in the process of musical and performing training of future professionals acquires the particular meaning and content, as it is aimed at formation and detection the individuality of each student, the measure of his

creative direction, musical and performing experience, independence, self-realization and self-expression in varieties of musical and performing creativity according to the specific of musical and performing activity of the teacher of music, appears as in the spiritual and performing process, as in the process of its designing in the context of a particular theme of the lesson, its content, provides ownership of skills to carry out integrative connections, to find and use interesting material that enables versatile and complex understanding of artistic phenomenon and the concept.

Conclusions and prospects for further researches of directions. It is founded that artistic interpretation contains personal characteristics (ability to emotional and imaginative thinking, empathy, individual originality, creative self-expression, the ability to scenically-dialogue communication, individual and unique artistic and intonation dimension reflexivity), which determine the ability of the future teacher to the art and interpretation, self-creative, design and representational activity, refracted through artistic and interpretative skills.

Artistic interpretation involves understanding by interpreter-performer (instrumentalist, singer, conductor) the nature of musical composition, understanding and comprehension of its artistic and intonation sense; the ability to individually and creative interpretation of musical work, development of associative and creative thinking; the possession of artistic performance technique, which is a part of the adequate artistic and interpretative process and describes the skill of selection and ownership of the complex of artistic and interpretational means of musical expression that characterizes the whole personal, individual and unique attitude of the performer-interpreter to musical composition; the ability to creatively mobilize characterological volitional qualities in the process of scenically and performing activity that accumulates performing reliability, artistry, expressiveness, strength of will; the ability to emotional reactions, demonstration the skills of recrudescent empathy and artistic transformation; the ability for independent creative activity: playing music (improvisation), art of creation (composing own musical works); the ability for independent artistic and design activity (to choose and learn musical compositions independently, to make integration ties, to create art projects, to master verbal and performing interpretation); the ability to reflexively and assessment activity, analysis and introspection, critical thinking and appropriate judgments, estimates and self-esteem.

Art and interpretative abilities of the future

teacher-musician are directed to the achievement of such pedagogical goals: to design an artistic image, musical composition in the relevant artistic context, to use artistic and systematic interconnections and to create an art work independently, to implement it in the performing activity, to engage students in the process of joint creativity, to influence to the development of their spiritual world by varieties of creative and performing activity means.

REFERENCES

1. Hurenko E. G. Problems of fiction interpretation: philosophical analysis / E. G. Hurenko. – Novosibirsk: Nauka, 1982. – 256 p.
2. Medushevskyy V. V. Intonation form of music: investigation / V. V. Medushevskyy. – M., 1993. – 262 p.
3. Nazaikinsky E. Logic of musical composition / E. V. Nazaikinsky. – M., 1982. – 319 p.
4. Oleksjuk O. M. Creative self-realization of the future professional musician in the interpretive process / O. M. Oleksjuk // Scientific notes of Ternopil SPU by V. Hnatyuk. – Series: Pedagogy. – 1999. – № 3. – P. 116–120.
5. Otych O. M. Art in the system of creative personality development of the future teacher of professional learning: theoretical and methodological aspects: [monograph] / O. M. Otych; science ed. by I. A. Zyazyun. – Chernivtsi: Zelena Bukovina, 2009. – 752 p.
6. Padalka G. M. Theory and methodology of art education: innovative perspective [Text] / G. Padalka // Art education: content, technology, management. Collection of scientific works. – K., 2010. – Vol. 5. – P. 68–83.
7. Rastrygina A. Innovation context of the professional training of future teacher-musician / Rastrygina A. // Scientific Notes – Series: Pedagogical Sciences. – Kirovograd, 2014. – Vol. 133. – P. 57–64.
8. Rostovsky O. J. Theory and methodology of music education: Textbook / O. J. Rostovsky. – Ternopil: Educational book. – Bogdan, 2011. – 640 p.
9. Rudnytska O. P. The interpretation of music as a pedagogical problem. // Professional training of the teacher of music. – K.: KSPI. 1981. – P. 93–101.
10. Stratan-Artyshkova T. B. Creative and performing training of future teachers of music art: theory and practice. [monograph] / T. B. Stratan-Artyshkova. – Kirovograd: RIO KSPU by V. Vynnychenko, 2014. – 440 p.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

ГОРБЕНКО Олена Борисівна – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри музично-теоретичних та інструментальних дисциплін Центру прильнюукраїнського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка.

Наукові інтереси: професійна підготовка майбутнього вчителя музичного мистецтва.

INFORMATION ABOUT THE AUTHOR

GORBENKO Elena Borisovna – Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor of music

theory and instrumental disciplines Tsentralnoastrakhanskoye state pedagogical University named after Volodymyr Vinnichenko.

Circle of research interests: professional training of future teachers of musical art.

*Дата надходження рукопису 23. 09. 2017 р.
Рецензент – д.п.н. професор А. М. Растрюгіна*

УДК 378.016:811.161.2

ГРОМКО Тетяна Василівна –

кандидат філологічних наук,
доцент, доцент кафедри української мови
Центральноукраїнського державного
педагогічного університету
імені Володимира Винниченка
e-mail: tvhromko@i.ua

САМОСТІЙНА РОБОТА З УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ (ЗА ПРОФЕСІЙНИМ СПРЯМУВАННЯМ) ДЛЯ СТУДЕНТІВ ІСТОРИЧНОГО ФАХУ

Постановка та обґрунтування актуальності проблеми. Вхідження України до європейського освітнього простору через Болонський процес у вищій школі сприяє активному пошуку ефективних форм організації навчальної діяльності [11]. Саме такі форми можуть найкраще сприяти якійсь підготовці спеціалістів на рівні міжнародних вимог, зацікавленого ставлення студентів до процесу пізнання, розвитку самостійного мислення, навчальній і науковій творчості, а також розробці й упровадженню інших підходів до професійної підготовки майбутніх фахівців.

Сьогодні виділяються такі актуальні проблеми організації навчального процесу: інформаційне забезпечення дисципліни, подолання суперечностей між змістом навчання і майбутньою професійною діяльністю, узгодженість між педагогічними вимогами викладачів і реальними можливостями студентів, поєднання загальних, особливих та індивідуальних цілей навчання, особливості гуманітарної професійної підготовки; оптимізацію керівництва навчальним процесом. До них відносять і створення оперативної системи виявлення й усунення недоліків у знаннях студентів, у методиці викладання та перевірки, в організації процесу навчання. Актуальними є також проблеми розроблення інноваційних технологій навчання і професійної підготовки, що сприяють підвищенню результативної діяльності закладів професійної освіти; створення

ефективної системи контролю, яка б сприяла забезпеченню належного оцінювання. Саме самостійна робота, на наш погляд, і є тим чинником, що може задовольнити виконання більшості цих вимог.

Самостійна робота спрямовується не лише на оволодіння певною дисципліною, а й на формування навичок самостійної праці в цілому – у навчальній, науковій, професійній діяльності. З огляду на зазначене доречним вважаємо розкриття теми особливостей самостійної роботи з курсу «Українська мова (за професійним спрямуванням)» студентів історичного фаху, яка спрямована на створення спеціальних дидактичних матеріалів, а також на професійне становлення особистості студента.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Самостійна діяльність студентів – проблема не нова. Саме для майбутніх істориків корисним буде ознайомлення з тим, що актуальність і значущість її спостерігається ще в працях давньогрецьких учених (Арістоксен, Арістотель, Архит, Платон, Сократ), які глибоко і всебічно обґрунтували значення добровільного, активного і самостійного оволодіння знаннями. Розвиток цієї ідеї в подальші часи знаходимо у висловлюваннях середньовічних учених (Франсуа Рабле, Томас Мор, Томазо Кампанелла), які вимагали від тодішньої схоластичної школи вчити дітей самостійності, виховувати в них вдумливих, критично мислячих людей [5].

Аналіз подальших наукових джерел

(В. Бондар, Л. Занков, Г. Люблінська, М. Махмутов, О. Овсинська, О. Савченко, М. Скаткін, Н. Тализіна, Т. Шамова та ін.) підтвердили, що тільки активна пізнавальна діяльність студента є запорукою його успішного розвитку і глибокого засвоєння знань, умінь та навичок.

У сучасній вітчизняній дидактиці й психології самостійна робота визначається по-різному: і як «рушійна сила навчального процесу», найефективніший прийом навчання, один із важливих показників активності, і як «спосіб активної навчальної діяльності», спрямованої на виконання дидактичної мети, що організовується викладачем і здійснюється під його керівництвом у спеціально відведений час (О. Алексюк, А. Аюрзанайн, В. Козаков, П. Підкасистий, І. Унт), і як «прийом навчання» (Т. Герасимов, В. Коринська, А. Соловійов, А. Усова), і як «специфічну форму діяльності студента» або засіб формування самостійності суб'єкта учіння (В. Козаков) [4, с. 12], і як форму організації навчальної діяльності (Ю. Палкін) [7].

За визначенням Б. Єсіпова, самостійна робота передбачає обов'язкове поєднання самостійності думки учнів із самостійним виконанням розумової дії, а тому й застосовується для вирішення певних завдань, зокрема для оволодіння сукупністю знань, умінь і навичок [3, с. 15].

Науковці В. Граф, І. Ільясов, В. Ляудіс вважають самостійну роботу студентів дидактичною формою навчання, формою передачі знань. До того ж, визначають її як систему організації педагогічних умов, що забезпечують керівництво навчальною діяльністю учня, яка відбувається за відсутності викладача і без його особистої участі та допомоги [1].

Мета статті – обґрунтування змісту самостійної роботи з української мови для студентів історичного фаху.

Виклад основного матеріалу дослідження. Самостійна робота – важлива форма організації навчального процесу, що посідає чільне місце у формуванні й розвитку фахових лінгвістичних компетентностей гуманітарних галузей, зокрема й історичної. Мета статті – окреслити роль самостійної роботи у формуванні лінгвокомунікативної компетентності студентів-істориків з курсу «Українська мова (за професійним спрямуванням)».

На основі програми нами визначений теоретичний [2] та практичний матеріал, враховуючи майбутній фах студентів – історія, – залучається як базовий підручник С. В. Шевчук, І. В. Клименко «Українська

мова за професійним спрямуванням» [12], а також колективні підручники Л. Г. Погиби, Т. О. Гривіниченко та ін. [9, 10].

Серед дібраних нами текстів в основному підручникові матеріали, статті, монографії. Особливу роль у доборі текстів вбачаємо у активізації регіонального компонента текстів для самостійного опрацювання, оскільки основою будь-якої самостійної роботи студентів є завдання або проблема, що спонукає до самостійної пізнавальної діяльності. На основі класифікації самостійних робіт П. Підкасистого [8], умовно поділяємо усі завдання на окремі типи залежно від рівня прояву самостійності студентів під час виконання їх : рецептивно-репродуктивні (відображають початковий рівень самостійної діяльності), реконструктивно-варіативні (середній рівень), конструктивні (достатній рівень); творчі (високий рівень самостійності). Така типологія є певною мірою умовною, оскільки завдання можуть бути як репродуктивними, так і творчими (продуктивними). Належність того чи іншого виду завдання до однієї з чотирьох названих груп визначалася співвідношенням відтворення граматичних структур, змісту висловлювання і самостійного вибору граматичних засобів у процесі побудови висловлювання.

Таким чином, рецептивно-репродуктивні завдання мають на меті перевірку формування у студента основних мовленнєво-мисленнєвих умінь розпізнавати, аналізувати, зіставляти, усвідомлювати в у зв'язних текстах стилістичні особливості, співвідносити їх зі сферою використання, метою і завданням висловлювання. Наведемо приклади окремих з них:

Завдання 1. Прочитайте. 1) до якого стилю мови належать ці тексти?; 2) назвіть їх функціональні ознаки; 3) які мовні особливості визначають стиль тексту (лексичні, словотвірні, граматичні)?; 4) підкресліть у текстах спеціальну лексику; 5) випишіть стилістично забарвлену лексику, проаналізуйте її.

І. Війна – надзвичайний стан, до якого спонукають націю, державу чи світову спільноту міждержавні суперечності, що нагромадились на попередніх етапах суспільного розвитку. Крайне загострення цих суперечностей, що не могли бути розв'язані іншими методами (політичними, дипломатичними, економічними) призводить до застосування зброї.

Війни поділяються на світові, міжетнічні, регіональні, національно-визвольні, локальні, громадянські та ін.

Розрізняють війни загарбницькі та визвольні. Загарбницька війна — це захоплення чужих земель, підкорення і пограбування незалежних, суверенних держав і народів. Визвольна війна — це захист народом своєї споконвічної території, своїх матеріальних і духовних надбань, національних традицій.

Війни, незалежно від їх характеру, справляють згубний вплив на поступальний розвиток людства — ламаються міждержавні кордони, руйнуються економічні ресурси держав, знищується людський потенціал нації, відбувається духовне зубожіння цілих народів. Найбільш жорстокими й спустошливими в історії людства були перша та друга світові війни. (Історична наука: термінологічний і понятійний довідник : навч. посіб. / В. М. Литвин, В. І. Гусев, А. Г. Слюсаренко та ін. — К. : Вища школа, 2002. — С. 60).

II. Нація — це культурно-історичний феномен, у формуванні якого провідну роль відіграють процеси соціально-психологічного порядку. Визначальним для її утворення є історично-генетична єдність (слово *genos* з латинської означає «народження, походження з одного кореня»), що становить основу національної самосвідомості. Терміни «нація», «народ», «етнос» — це синоніми, що мають одне значення — народ, який живе спільним історичним життям, усвідомлює свою єдність, має спільну історичну пам'ять і досвід, спільні духовні цінності, мову, поняття і уявлення про світ. Відсутність спільної свідомості й пам'яті перетворює народ просто в населення певної території. Тому загарбники всіх часів, щоб утримати народи в покорі, намагалися насамперед знищити їхню свідомість, стерти пам'ять про минуле. В той же час відродження нації пов'язане насамперед з поверненням власної пам'яті, історичного досвіду.

Якщо ж поглянути на генезу української нації, то можна виділити три основні етапи її самоусвідомлення і водночас археологічні пласти її історичної пам'яті: Київська Русь, Гетьманщина, Українська держава.

Українська нація належить до найдавніших історичних народів Європи, які сформували в I тис. н. е. етнодемографічне обличчя континенту. Генетичним її ядром стала поляно-антська народність VI–VIII ст., яка й створила Київську державу. Імперія Рюриковичів була утворенням, аналогічним імперії Каролінгів у Західній Європі, на уламках якої пізніше виникли національні держави німців, французів та італійців. Українська нація також утворила свою державу на уламках давньоруської імперії — Галицько-Волинську Русь. Християнство в

X–XI ст. прилучило український народ до загальнокультурних цінностей середземноморсько-європейської цивілізації. Але втрата державності в XIV–XV ст. сильно погальмувала розвиток самосвідомості українців. Лише загроза їх існуванню в XVI — на початку XVII ст., коли польська шляхта й католицька церква почали боротьбу за повне знищення національної ідентичності українців, згуртувала націю навколо своїх військово-політичних утворень у вигляді козацтва, яке повело активну боротьбу за виживання. Створення Гетьманської держави було важливим досягненням української нації у XVII–XVIII ст., це дозволило протистояти зовнішній експансії. Україна в ті часи знову виходить у число європейських народів, з нею рахуються різні політичні сили. У культурному відношенні українська нація значно випереджає своїх східних і південних сусідів. (Мала енциклопедія етнодержавознавства. — К. : Генеза: Довіра, 1996. — С. 22).

III. Що змушує людину «сідати» за спогади? Мабуть, у кожного є свої мотиви, серед яких — і неусвідомлені. Але є й очевидні, спільні: ностальгія; бажання зафіксувати і зберегти для уявної цікавості нащадків знайомий світ свого власного, як тепер кажуть, «часопростору»; потреба узагальнити свої життєві враження, свій досвід, підбити підсумок свого життя — бодай, для самого себе.

Ще про одну дуже важливу для мене (може, найважливішу) спонуку до написання цих спогадів. Двадцять століть поглинуло в свої крижановоді безодні вже не одну Атлантиду. Із ближчих до нас — це Атлантида середньо- і східноєвропейського містечкового єврейства з його особливим побутом, ритуалами, варварською мовою, забобонами і мудрістю, родовищем талмудистів і романтиків, ремісників і цадиків, обмежених обивателів і світових революціонерів, майбутніх чекістів і жертв чекізму. Це Атлантида галицького села з його потягом попри злидні до освіти, культом читальні, повагою до вчителя і священика, працьовитістю і побожністю, відпорністю до асиміляції, що породила покоління жертвних фанатиків національної справи, але також і покоління молодого інтелігенції, невдовзі знищеної або розсіяної по світах, і плеяду блискучих творців національної культури. Це й Атлантида старої української діаспори, політичної еміграції — цілий світ людських доль, зусиль високих і низьких пристрастей, різноякісних цінностей, боротьби і праці творення «альтернативної» України і надії на прийдешню велику

Україну. (Із Спогадів академіка Івана Дзюби // *Донецчина*. – 2006. — 24 червня — С. 3).

При виконанні такого типу завдань самостійність студентів виявляється у виборі системи дій, спрямованих на запам'ятовування й репродукцію вивчаного матеріалу. Специфіка самостійної роботи полягає у відтворенні знань, здобутих із власного досвіду, від учителя, викладача чи з навчального посібника, що й відображає перший рівень самостійності студентів.

До другого типу відносимо реконструктивно-варіативні завдання, які містять завдання, пов'язані з вибором синонімічних варіантів терміна, тобто найдоцільнішого із низки можливих. Наприклад:

Завдання 2. Прочитайте тексти. Визначте їх стиль і тип. Знайдіть суспільно-політичну лексику. Порівняйте обидва тексти. Поміркуйте, чи відрізняються вони за інтонацією, смислом, стилістичним забарвленням. Зробіть висновки про стилістичну роль історичних термінів.

I. У першій половині XIV ст. внаслідок гострих внутрішніх суперечностей Галицько-Волинська держава, єдиний на той час відносно незалежний спадкоємець земель Київської Русі, почав поступово занепадати. Цим негайно скористалися сусідні держави, під ударами яких перше українське королівство (Данило Галицький був коронований у 1253 р.) припинило своє існування, а галицькі і волинські землі внаслідок безвладдя, що утворилося після загибелі останнього правителя Галицько-Волинської держави Юрія II, стали легкою здобиччю сусідніх Литви, Польщі, Угорщини та Молдавії. У той же час Київ, який залишався важливим державно-політичним осередком на території Південно-Західної Русі, з XII ст. став об'єктом постійної боротьби і чвар між князями, що, у свою чергу, поряд із ослабленням Києва внаслідок розорення земель після взяття його у 1240 р. монголо-татарськими ордами, сприяло здійсненню литовської експансії українських земель.

Литва запозичувала кращі зразки соціально-політичного устрою Київської Русі, асимілювалася до звичаїв і порядків і тим самим привертала до себе місцеве населення. Протягом кількох поколінь значно переплелися український та литовські етноси.

На 1362 р. литовці приєднали до своїх володінь, крім Волині, частину земель Чернігово-Сіверщини й таким чином безпосередньо вийшли на кордони Золотої Орди. На думку українського історика

Фелікса Шабульдо, подальший наступ литовського війська на землі, підвладні Золотій Орді, був реалізований у двох походах литовських військ: першому, спрямованому на південь Дніпровсько-Донського Межиріччя аж до гирла Дону і Азова, і другому, що досяг гирла Дніпра та Південного Бугу під час якого і відбулася Синьоводська битва. (І. Печенюк, С. Соколюк *Синьоводська битва та її місце у військовій історії України // Наукові записки. Серія: Історичні науки*. – Випуск 20: Синьоводська битва 1362 року в контексті історії Східної Європи. – Кіровоград: РВВ КДПУ ім. В. Винниченка, 2014. – С. 109.).

II. Степи між Дніпром та Дністром у політичному відношенні контролювалися Великим князівством Литовським. Його південна частина, котра була завойована вже за великого князювання Вітовта, перетворилася на «дике поле». Однак тут, безсумнівно, залишалось кочове населення, яке періодично турбувало володарів князівства з півдня. Для захисту від нього той же Вітовт поселяв у кінці XIV ст. підвладних йому «татар» у північній частині межиріччя, як і у більш північному Пороссі. Ще пізніше в причорноморському регіоні розпочався «кримсько-татарський» історичний період.

Все вищенаведене стосується цілком «земних», практичних аспектів піднятої теми. Та були й кардинальні перетворення в культурно-історичному контексті. Адже зміни, котрі настали після 1362 р., означали закінчення понад столітньої епохи штучно насадженої ізоляції майбутніх українських земель (тоді в більшій мірі вони ще являлися «давньоруськими») від контактів із західною (європейсько-латинською) цивілізацією й переважаючих впливів на них євразійського монгольського світу, синкретизованих після ісламізації Золотої Орди на початку XIV ст. із впливами мусульманського Сходу, а також традиційних цивілізаційних впливів занепадаючої Візантійської імперії – стратегічного політичного партнера Ординської держави у Центрально-Східній Європі з кінця XIII ст. У певному сенсі можна навіть стверджувати, що приєднання основного масиву українських земель до Великого князівства Литовського на початку 60-х років XIV ст. не лише надало нового імпульсу його інтеграційній політиці в цій частині світу східних слов'ян, але невдози й визначило геополітичну переорієнтацію цих земель зі Сходу на Захід. (О. Моця, О. Рафальський *Битва на Синіх водах і її місце в середньовічній історії Європи // там же*. – С. 5).

Наступні – конструктивні завдання –

передбачають застосування завдань на побудову, приміром, синтаксичних структур висловлювання відповідно до норм стилю, ситуації мовлення. Наприклад:

Завдання 3. Поширте подані речення вставними конструкціями, які б містили вказівку на джерело інформації. Де можливо, допишіть до них паралельні синтаксичні конструкції, які є типовими для відповідних функціональних стилів мовлення. З'ясуйте їх стилістичну роль.

1 ..., епіцентром поширення слов'янських мов була Україна (з підр.). 2. ..., не можна руйнувати гніздо лелеки, бо тоді не уникнути нещастя (з журн.). 3. ..., головними темами програми зустрічі глав держав та урядів країн „Великої вісімки” є борги найбідніших країн та глобальна зміна клімату на Землі (з газ.). 4. ..., вже шість тисяч років тому люди спостерігали, що деякі фізичні ознаки здатні передаватися від одного покоління до іншого.

Завдання 4. Прочитайте. Віднайдіть і назвіть мовні засоби переконання читача.

Єдиновладдя запроваджується народом чи знаттю, залежно від того, яка сторона знайде для цього нагоду; якщо знатні бачать, що гору може взяти народ, вони починають оточувати всілякою пошаною когось зі своїх і роблять його Державцем, щоб під крилом його влади можна було виробляти що заманеться. Так само й народ, переконавшись, що не в змозі змагатися зі знаттю, підносить когось зі своїх і обирає Державцем, щоб знайти в ньому собі оборону. Ставленикові знаті триматися важче, ніж ставленикові народу, оскільки він є державцем, оточеним багатьма тими, хто вважає себе рівним йому, і тому не може ні орудувати, ні розпоряджатися по-своєму. Той же, хто приходить до влади завдяки прихильності народу, залишається самотній, і біля нього немає нікого або буває дуже мало таких, хто бажає слухатися. Окрім того, годі по-справжньому догодити знаті, не кривдячи інших, а народові догодити легко, бо мета народу праведніша, ніж знаті. Знать прагне утискувати, а народ звільнитися від утисків. До того ж Державець ніколи не може забезпечити себе, від ворожого їй народу: його надто багато, але відгородитися від знаті він може, бо її мало. Найгірше, чого Державець може чекати від ворожого йому народу, — це бути ним покинутим; а маючи ворогом знать, йому треба боятися не тільки того, що вона його кине, але й що вона виступить проти нього; можливі далекоглядніші й хитріші, і тому завжди подумують про порятунок і намагаються запобігти ласки переможця. Нарешті,

Державцеві доводиться завжди жити з тим самим народом, але він може цілком обійтися без одних і тих самих знатних, бо він вільний щодня давати або відбирати знатність, підносити знатних чи гнати їх геть. (Ніколо Мак'явеллі. Флорентійські хроніки. Державець [Перекл. з італ. А. Перепаді]. — Харків : Фоліо, 2007. — С. 442).

Творчі завдання спрямовані на продукування власних висловлювань, редагування текстів, навчальний переклад, виконання граматико-стилістичного аналізу, що вимагають від студентів найвищого рівня самостійності під час виконання їх. Наприклад:

Завдання 5. Прочитайте речення. Зробіть орфографічно-пунктуаційне редагування тексту. Доведіть доцільність такого виправлення.

I. Київський Міський Музей був осередком навколо якого гуртувалися вчені діячі українського національного руху меценати, тощо. Музей, став провідним науковим та просвітницьким центром України початку ХХ ст. популярність якого постійно зростала. Найбільші музейні відділи архіологічний та етно-графічний склалися в основному з експонатів місцевого походження. Гарну можливість представити широкому загалу матеріали з української історії та культури окрім постійних експозицій давали тематичні та ювілейні виставки. У 1906 р. тут проходила Перша Південно-російська виставка кустарних виробів на якій був представлений етно-графічний матеріал з усієї України. Виставка стала справжнім св'ятком української культури. Після її завершення більшість експонатів залишилися в власності музею, що поставило його на один рівень з провідними музеями Російської імперії. Найважливішою подією стала виставка присвячена п'ятдесяти-річчю з дня смерті Тараса Шевченка (1911 р.), на якій були представлені 36 оригінальних малюнків і 13 офортів художника з приватних зібрань. Був опублікований каталог «Виставки артистичних творів Тараса Шевченка» українською та російською мовами що для державної установи якою був музей як писав відомий історик та мистецтвознавець Федір Ернст було чимось нечуваним (За статтю І. Дворкіна «Музейні установи в українському національному русі Надніпрянщини наприкінці ХІХ — на початку ХХ ст.» / І. Дворкін // Місто: історія, культура, суспільство : Е-журнал урбаністичних студій. — 2017. — № 3. — С. 83).

II. Внесок М. Грушевського в істотне розширення й актуалізацію джерельної бази

української історії, не заперечний. Мабуть першим про це нагадав О. Купчинський котрий, зокрема, зазначив: «Українська історіографія незнає іншої особистості з такими багатими зацікавленнями в історичних джерелах». Відомо що М. Грушевський не залишив спеціальних розвідок з історії тиорії та методології джерело-знавства якщо незважати на студентські реферати «Древности» та «Русские древности». По при те його вплив на подальший розвиток згаданої науки став винятковим. Він збагачував українське джерело-знавство насамперед шляхом здійснення власних, археографічних проектів а також за рахунок усебічного використання виявлених ним джерел у загальних працях історичної літературо-знавчої етнологічної тиматики. Також вартий уваги його підхід до аналізу джерел пресутній буквально в кожній праці фахівця не залежно від її формату обсягу чи навіть тиматичного спрямування. Тут простежується істотний вплив його вчителя В. Антоновича засновника Київської школи істориків-документалістів котрі присв'ятили свою творчість дослідженню й публікації актових джерел, зосереджених у Київському історичному Архіві, інших документальних зібраннях Російської та австро-угорської імперій. Поряд із цим варто говорити і про відбиток ідей інших відомих джерелознавців професорів київського Університету Св. Володимира В. Іконникова та Ф. Фортинського у чіх симінарах народилися перші студентські праці майбутнього академіка. (За статтею Г. В. Папакіна «Майстерня М. Грушевського-джерелознавця» / Г. В. Папакін // Український історичний журнал. – 2017. – № 1. – С 7.).

Завдання 6. Прочитайте текст. Визначте його стильову приналежність. Уведіть у текст необхідні мовні елементи (слова, словосполучення, відокремлені члени, уточнювальні і вставні слова), які б завершили його структурну організацію. Наприклад:

Дані з історії приміщення колишньої громадської гімназії за першу половину — середину 1920-х рр. поки що невідомі. 4.8.1927 р. Зінов'євська окрінспектура освіти повідомила керуючому місцевим педтехнікумом, що на підставі ухвали президії окрвиконкому від 31.08.1926 р. воно передається цьому навчальному закладу. За кілька років по тому тут уже діяв інститут соціального виховання, згодом — педагогічний і учительський інститут. Влітку 1941р. приміщення закладу використовувалося під червоноармійський, а

в роки фашистської окупації — під німецький госпіталі. У повоєнні десятирччя біля будинку держпедінституту ім. О. С. Пушкіна стояв пам'ятник В. Леніну (деякий час і Й. Сталіну). У роки незалежності України у старому доброму корпусі розміщаються приймальня ректора, зал засідань, канцелярія, бібліотека (абонемент), історичний та психолого-педагогічний факультети, актовий зал, кімната-музей В. Сухомлинського, молодіжний театр «Резонанс», їдальня педуніверситету імені Володимира Винниченка. (С. І. Шевченко. Старі стіни: Єлисаветградська громадська жіноча гімназія (1860-1920рр.). – Кіровоград : РВВ КДПУ ім. В. Винниченка, 2007. – С. 164).

Вищим рівнем мовленнєвих умінь є вміння студентів створювати власні оригінальні висловлювання відповідно до мети, завдань висловлювання, стилю мовлення і ситуації з урахуванням таких критеріїв мовленнєвого оформлення: розмаїтість словника і граматичного рівня, точність мовлення, стильова єдність і стилістична виразність тексту. Наприклад:

Завдання 7. Напишіть есе на одну з тем:

– «Хто контролює минуле, той контролює майбутнє. Хто контролює сучасне, той контролює минуле». Чи погоджуєтеся ви з думкою Д. Оруела?

– ІТ-технології для історика: погляд у минуле по-майбутньому.

Завдання 8. Напишіть твір за поданим початком:

І. Європа з її багатовіковими традиціями, різноманітними формами життєвого укладу завжди шукала ідею загальноконтинентального об'єднання. Дискутувалися різні позиції, але панівною була одна: Європа повинна втілити в життя мрію людства про єдність. Власне, таким втіленням і стало утворення Європейського Союзу.

Минуле, сучасне і майбутнє мирної демократичної Європи, етапи розвитку європейської інтеграції, і головне – пошук Україною місця в Європі, розв'язання проблеми її європейського виміру – цікавлять сьогодні усіх українців. Тому...

ІІ. Нещодавно підписано Асоціацію з Європейським Союзом. Це – свого роду символ нашої боротьби за незалежність, наша спільна моральна перемога, яка сприймається співвітчизниками як рішучий крок до зміцнення української державності. На цьому шляху нас чекає багато і перемог, і розчарувань. Але передусім – наполегливої, важкої, самовідданої праці, якщо ми хочемо бачити свою країну у колі народів мирної процвітаючої Європи, щоб нас поважали як

державу на Заході і на Сході. Для цього...

Поміркуйте, у якому стилі Ви побудуєте текст, які синтаксичні конструкції та морфологічні форми будуть у ньому доречними.

Завдання 9. Підготуйте виступ на науково-практичну конференцію студентів, епіграфом до якого стали б слова Г. Лауба «Археологи завжди викопують із землі історію, яку закопали політики» або Цицерона «Не знати історії – означає завжди бути дитиною».

Найвищого аналітичного спрямування може бути завдання до теми «Термінологія у професійному спілкуванні», наприклад:

Завдання 10. За спеціальним тематичним випуском «Синьоводська битва 1362 року в контексті історії Східної Європи» фахового збірника «Наукові записки» [6] укладіть словник історичних термінів (100-150 слів або словосполучень (вокабул)).

Висновки та перспективи подальших розвідок напрямку. Отже, викладений вище матеріал переконаливо свідчить про те, що самостійне виконання запропонованих та подібних завдань позитивно впливатиме на розвиток мовлення студентів у цілому, сприятиме вдосконаленню вмінь виявляти й оцінювати в текстах різних стилів стилістично нейтральні та стилістично марковані засоби української мови; досліджувати стилістичні ознаки граматичних одиниць у текстах різних стилів, співвідносити їх з мовленнєвою ситуацією; розвивати мовне чуття в цілому. Це все підкреслює роль самостійної роботи як важливої форми навчально-пізнавальної діяльності студентів, у процесі якої формується самостійність особистості, здійснюється оволодіння сукупністю знань, умінь і навичок, формується прагнення до самовдосконалення, уміння критично оцінювати результати своєї навчально-пізнавальної діяльності, лінгвокомунікативна компетентність майбутнього фахівця в галузі історії.

СПИСОК ДЖЕРЕЛ

1.Граф В. Основы организации учебной деятельности и самостоятельной работы студентов: [учеб.-методич. пособие] / В. Граф, И. И. Ильясов, В. Я. Ляудис. – М.: Изд-во Моск. ун-та, 1981. – 79 с.

2.Громко Т. В. Конспект лекцій з дисципліни «Українська мова (за професійним спрямуванням)» (для студентів денної форми навчання факультету історії та права) / Т. В. Громко; Кіровоградський державний педагогічний університет ім. В.Винниченка. – Кропивницький, 2016. – 104 с.

3.Есипов Б. П. Самостоятельная работа учащихся на уроках / Б. П. Есипов. – М.: Учпедгиз, 1961. – 239 с.

4.Козаков В. А. Самостоятельная работа студентов: [учеб. пособие для ФПК вузов по дисциплине «Педагогика и психология высшей школы»] / В. А. Козаков. – К.: Вышш. шк., 1989. – 251 с.

5.Король В. М. Самостійна робота студентів університету як складова підготовки майбутнього фахівця / В. М. Король, О. П. Савченко // Організація самостійної роботи студентів; за заг. ред. В. М. Король, В. П. Мусієнко, Н. Т. Токової. – Черкаси: Вид-во ЧДУ, 2003. – С. 9–29.

6.Наукові записки. Серія: Історичні науки. – Випуск 20: Синьоводська битва 1362 року в контексті історії Східної Європи. – Кіровоград: РВВ КДПУ ім. В. Винниченка, 2014. – 252 с.

7.Палкин Ю. И. Самостоятельная работа студентов по общественным наукам: новые подходы / Ю. И. Палкин // Самостоятельная работа студентов как приоритетная форма учебного процесса / ред. кол. Б. И. Королев (отв. ред.) и др. – К.: Либидь, 1992. – 136 с. – С. 3–8.

8.Пидкасистый П. И. Самостоятельная познавательная деятельность школьников в обучении: Теоретико-экспериментальное исследование / П. И. Пидкасистый. – М.: Педагогика, 1980. – 240 с.

9.Погиба Л. Г. Практикум з української мови за професійним спрямуванням / Л. Г. Погиба, Т. О. Грибіниченко, Л. М. Голіченко, Н. В. Кавера. – К.: Кондор, 2014. – 296 с.

10.Погиба Л. Г. Українська мова фахового спрямування / Л. Г. Погиба, Т. О. Грибіниченко, Л. М. Голіченко. – К.: Кондор, 2011. – 352 с.

11.Положення про кредитно-модульну систему навчального процесу та модульно-рейтингове оцінювання знань. Вказівки та рекомендації до організації навчального процесу з урахуванням вимог Європейської Кредитної Трансферної Системи / Швець Є. Я., Турба М. М., Швець Д. Є. – Запоріжжя: Вид-во ЗДІА, 2006. – 18 с.

12.Шевчук С. В. Українська мова за професійним спрямуванням / С. В. Шевчук, І. В. Клименко. – К.: Алерта, 2011. – 694 с.

REFERENCES

1.Hraf, V. (1981). *Osnovy orhanizatsiyi navchal'noyi diyal'nosti ta samostiyanoi roboty studentiv: [navchal'nyy-metodychnyy. posobyey]*. [Fundamentals of organization of educational activity and independent work of students]. Moscow.

2.Hromko, T.V. (2016). *Konspekt lektsiy z dystsypliny «Ukrayins'ka mova (za profesiynym spryamuvanniam)» (dlya studentiv dennoyi formy navchannya fakul'tetu istoriyi ta prava)*. [Abstract of lectures on discipline «Ukrainian language (for professional direction)» (for students of day form of education of the faculty of history and law)]. Kropyvnyts'kyu.

3. Esypov, B. P. (1961). *Samostiynna robota uchnya na urokakh*. [Independent work of pupils in lessons]. Moscow.

4. Kozakov, V. A. (1989). *Samostiynna robota studentiv: [navchal'nyy posibnyk dlya FPK vuziv po dysytsypline «Pedahohika ta psykholohiya vyshchoyi shkoly»*. [Kyiv.

5. Korol', V. M. (2003). *Samostiynna robota studentiv universytetu yak skladovoyi pidhotovky maybut'oho fakhivtsya*. [Independent work of students: [proc. a manual for FPC high schools on discipline «Pedagogy and psychology of higher school»]. Cherkasy.

6. *Naukovi zapysky. Seriya: Istorychni nauky. (2014). – Vypusk 20: Syn'ovods'ka bytva 1362 roku v konteksti istoriyi Shkhidnoyi Yevropy*. [Scientific notes. Series: history of science. – Issue 20: Sinevodskoy battle 1362 in the context of the history of Eastern Europe.]. Kirovohrad.

7. Palkyn, YU. I. (1992). *Samostiynna robota studentiv z suspil'nykh nauk: novi pidkhody*. [Independent work of students in the social Sciences : new approaches]. Kyiv.

8. Pydkasystyy, P. I. (1980). *Samostiynna poznavatel'naya diyal'nist' shkolyariv u navchanni: Teoretyko-eksperymental'ne doslidzhennya*. [Independent cognitive activity of schoolchildren in learning: Theoretical and experimental study]. Moscow.

9. Pohyba, L. H. (2014). *Praktykum z ukrayins'koyi movy za profesiynym spryamuvanniam*. [Workshop with the Ukrainian language for professional purposes]. Kyiv.

10. Pohyba, L. H. (2011). *Ukrayins'ka mova fakhovoho spryamuvannya*. [Ukrainian language for professional direction]. Kyiv.

11. *Polozhennya pro kredytno-modul'nu systemu navchal'noho protsesu ta modul'no-reytnyhove otsynuyvannya znan'.* *Vkazivky ta rekomendatsiyi do orhanizatsiyi navchal'noho protsesu z urakhuvanniam vymoh Yevropeys'koyi Kredytnoyi Transfernoyi Systemy* (2006). [Regulation on credit-modular system of educational process and module-rating evaluation of knowledge. Guidelines and recommendations for the organization of educational process taking into account the requirements of the European Credit Transfer System]. Zaporizhzhya.

12. Shevchuk, S. V. (2011). *Ukrayins'ka mova za profesiynym spryamuvanniam*. [Ukrainian language for professional direction]. Kyiv.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

ГРОМКО Тетяна Василівна – кандидат філологічних наук, доцент, доцент кафедри української мови Центральноукраїнського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка.

Наукові інтереси: лінгводидактика, методика викладання української мови за професійним спрямуванням.

INFORMATION ABOUT THE AUTHOR

HROMKO Tatiana Vasilievna – Candidate of Philological Sciences, Associate Professor of the Department of Ukrainian language of the Central Ukrainian Volodymyr Vinnichenko state pedagogical University.

Circle of research interests: didactics, methodology of teaching Ukrainian language for professional purposes.

Дата надходження рукопису 15. 11. 2017 р.

Рецензент – д.п.н. професор С. І. Шандрюк

UDK 378.4:502.2:808 (73)

GUTSALO Emilia Un-Sunivna – Candidate of Sciences (Pedagogy), Associate Professor at the Chair of Social Pedagogy and Psychology, Centralukrainian Volodymyr Vynnychenko State Pedagogical University
e-mail: kspu_psy2016@ukr.net
MATYASH Olga Ivanivna – Ph.D., Professor Certified Blackboard Faculty, Ivy Tech State College, Indianapolis, USA
e-mail: oimatyas@ori.net

CURRENT COMMUNICATIVE KNOWLEDGE IN THE SYSTEM OF THE SOCIAL SCIENCES AND HUMANITIES IN THE UNIVERSITY CURRICULUM

Formulation and justification of the relevance of the problem. The issue of communication and communication education in today's science, viewed from a sociocultural perspective, presents an interesting dilemma.

During the past several decades, we have witnessed an increased interest in scholarly research, professional practices, and a higher education perspective toward what one may call a «communication agenda». Today, regional

universities are offering communication-related programs, including specialized communication areas, such as Advertising and Public Relations and Linguistics and Intercultural Communication, which just a few decades ago did not exist. One can also see a growing number of communication and related courses elsewhere in the university curricula. The very terms communication (kommunikatsia), communication studies (kommunikativistika/kommunikologia), and communication competencies (kommunikativnie kompetentsii) not only have become an active part of the academic vocabulary, they have also become integrated into broader social discourse. The «communication agenda» has thus become a part of the discussions among various groups of scholars and practitioners. These discussions arise in traditional academic communities, in alternative intellectual circles, and in the business space.

One could claim that these trends seem to manifest a growing development and institutionalization of the study of communication as an academic field. However, can one really support this claim? What do we actually know about the development of communication as a discipline, particularly as manifested in academic communities in the regional universities, many of which still maintain a more traditional structure of learning? How can we even define that there is (or there is not) a «problem with communication education?» There is a striking lack of empirical research that could support our informed perspectives on the status of the development of communication as a discipline.

Analysis of recent research and publications. The study implements a sociocultural approach and draws from a set of ideas (Baxter, 2011; Craig, 2008; Pearce, 2007; Shepherd, John, & Striphos, 2006) which allow a look at «the problem of communication in society», or the formation of the discipline as a cultural discourse, or better yet, as an interplay of discourses about communication [2; 3; 4; 5; 11; 13].

The phenomenon of human communication, its nature, and role in the society has attracted a good many people thinkers within different disciplinary traditions: linguistics, philology, literary and arts studies (Mikhail Bakhtin, Dmitriy Likhachev); existential philosophy (Nickolai Berdyaev) and humanistic, psychology (Tamara Florenskaya); semiotics (Yury Lotman); methodology of systems thinking (Georgiy Schedrovitsky); and social perspective (Arkadiy Sokolov), just to name a few. Among these disciplinary perspectives and intellectual traditions, the psychological tradition

particularly stands out. It was the work of renowned psychologists in the second half of the twentieth century (A. N. Leontiev, S. Rubinshtein, B. Lomov, A. A. Leontiev, L. Buyeva, A. Bodalev, V. Myasishev, B. Parygin, P. Yacobson, G. Andreyeva, M. Kagan, etc.), who examined the issue of communication in its broadest theoretical, philosophical, sociocultural, and sociopsychological context. This school of thought has been deeply integrated and remains influential in the academic curriculum for social science and humanities in universities.

Most work of those authors dates back to the second half of the previous century, and at that time, the general term used to define the phenomenon, both in the common language and academic discourse, was *obshenie* (pronounced *obsh-yen-i-ye*).

The purpose of the article. Based on this line of research and with this framework in mind, the authors decided to explore what perspectives on communication and communication studies exist in academia today, by posing the following research question: How do educators conceptualize communication and communication studies?

The main material of the study. Specifically, the study is informed by the following set of propositions from Craig's [5] theory of disciplinarity:

1. The development of communication as a discipline, and as a practical discipline, can be understood in terms of three factors: intellectual (contributions to knowledge in certain intellectual traditions, offering intellectually rich and distinctive disciplinary perspectives on the practice), institutional (evolving professional – institutional forms and structures), and sociocultural (how the discipline can address important social practices and problems that are regarded as important by the general public). All are necessary for the formation of a practical discipline, all constitute the sources of its legitimation, and all are interconnected. Yet, the third factor – sociocultural context and relevance – has, as Craig maintains, a primary role.

2. Academic disciplines are not founded upon eternally fixed categories of knowledge; they are discursive formations that emerge, evolve, transform, and dissipate in the conversation of disciplines, maintained by communities of scholars.

3. The evolvment, growth and legitimacy of academic disciplines also depend upon how they are reflexively involved with broader cultural practices, with discourses throughout society, and how they resonate with cultural practices, concepts and beliefs.

4. The latter particularly applies to practical

disciplines, of which communication is one, that is, disciplines that help to cultivate the very practices that constitute the discipline's specific subject matter. «A practical discipline typically emerges and is considered important not because of some intellectual breakthrough ... rather a practical discipline grows to prominence because it credibly purports to be useful for addressing some range of practical concerns already acknowledged as such in a society» [5, p. 9].

In that school of thought, *obshenie* was conceptualized as a broadest social category, along with the other fundamental category, social activity. In his influential book, *Psychology of obshenie*, A. A. Leontiev (1974/1997), a prominent member of the Leontievs' dynasty of psychologists, presents a comprehensive overview of how *obshenie* has been conceptualized in that psychological tradition. Based on his overview, we summarize that perspective as follows: 1. The primacy of *obshenie*: it is the main form of interactions between people, «the way and means of actualizing social relations» [8, p. 238], «the way of the internal organization of the society» [8, p. 21]. 2. *Obshenie* has multiple goals – it may serve to establish or increase mutual understanding or togetherness, or in contrast, serve to disconnect people like psychological warfare or the spreading of rumors. 3. *Obshenie* can be a distinct activity (such as a teacher's talk, which is an educational communicative activity) or can be subservient, as a means of supporting a different, non-communicative activity (such as collaborative manufacturing production). 4. *Obshenie* can be socially oriented (public speaking, mass interactions) or personally oriented (interpersonal, dyadic). Socially oriented *obshenie* serves as a means of self-regulation within a group or society; personally oriented *obshenie* serves to coordinate positions between partners, exchange information, or clarify and regulate relationships. 5. *Obshenie*, whatever kind it may be, is intended to bring about change into the recipient's field of meanings. 6. *Obshenie* may be viewed and studied from multiple disciplines' perspectives, including psychology, linguistics, and sociology.

Leontiev defines *obshenie* as «a system of purposeful and motivated processes for the interaction of people in collective activity, realizing social and personal psychological relations by using special means, primarily language» [8, p. 240]. As we can see, this definition (if we look beyond the words into the meanings) illustrates, along with the principles outlined above, that *obshenie* is conceptualized by this school of thought in many ways similar to how human communication is conceptualized in modern US scholarly perspectives.

Leontiev states that *obshenie* and communication can be viewed as synonymous. However, as the term *kommunikatsia* (коммуникация) penetrated more and more into the discourse in the 1960s and 1970s (and as some authors believe, much under the influence of the information-cybernetics approach), there came about more attempts to differentiate *obshenie* and communication [1; 6; 10]. This line of work is attributed, to a great degree, to the social psychologist Parygin, known as a pioneer of the national social psychology. In his earlier work, *Foundations of sociopsychological theory* [10], he argues that since communication was viewed at that time as an information exchange process, through the lens of an informational approach, it was critical that *obshenie* not be reduced to communication.

Another influential social psychologist, Kagan [6], followed this informational approach, stating that *obshenie* cannot be equated to communication, if communication is viewed as message transmission or even a message exchange. *Obshenie* is a process of generating new information, common to the persons engaged and creating their togetherness [6, p.149]. Kagan emphasizes *obshenie* as a creation of togetherness.

Parygin, in his effort to capture the richness and multidimensional nature of *obshenie*, introduced dimensions which were later developed by Andreyeva [1] into a structural model of *obshenie*. According to that model, *obshenie* can be structured as having three sides, or three dimensions: communicative (informational), interactional, and perceptual. To date this model is widely appropriated by the mainstream textbooks in general and pedagogical psychology. In his later works, Parygin [10] states that *obshenie* not only cannot be reduced to the information process, the same is true about communication as well. His broader view of communication involves contact, connectedness, and interconnectedness of individuals in the process of *obshenie*.

The focus and scope of this work does not permit for a deeper analysis of different perspectives on this issue: how *obshenie* was viewed in relation to communication/*kommunikatsia* in different schools of thought, the evolution of those views, and what debates took place on this issue in the history of philosophical/ theoretical psychology. However, we should emphasize the following points. The phenomenon of communication in the scholarly tradition has been traditionally captured by the theoretical concept of *obshenie*. The concept was at the focus of study particularly in psychology of the Soviet period, and those psychologists made a particularly rich

contribution to understanding the nature of the phenomenon. The need to conceptualize *obshenie* in relation to communication has evolved as the newer term *kommunikatsia* has been increasingly appropriated into the discourse. Earlier approaches to this issue by the Soviet psychologists manifest that the problem, to a great degree, was: how to understand what is communication. Those scholars who viewed communication/*kommunikatsia* primarily through the lens of an information approach established the supremacy of *obshenie* over communication.

Today, there is a wide array of works introducing more modern and diverse approaches to communication and articulating it as a distinct area of research and knowledge. However, the struggle, or better to say interplay, between the two concepts and the two paradigms continues. As stated, «one of the challenges nowadays lies in the fact that there is a certain gap between the classical heritage of psychology and the newly borrowed ideas from international intercultural practice and communication theory» [7, p. 90].

The academic field of Social Sciences and Humanities is traditionally represented in the structure of higher education institutions and their curricula by such classical humanities disciplines as linguistics, philology, language studies (including teaching foreign languages), journalism, psychology, pedagogy, and philosophy. These disciplines are deeply rooted and have a well-established status in the system of higher education. Their schools and departments (*fakultety* and *kafedry*), and their areas of training are still the most prevalent in the structure of regional universities all over the country. Recently, programs in sociology, management, public administration, business and law, culturology, and public relations have also become popular in regional universities (the situation with the leading national universities has been somewhat different).

The authors has undertaken an exploratory study to find out how communication, communication studies, and communication education are viewed today academia, particularly among faculty members at universities and institutions of higher education. The study particularly targets faculty members in the field of social sciences and humanities because they are the primary «intellectual force» responsible for educational practices and they are the ones who form and frame perspectives on a given discipline.

Survey question: How the participants understand communication. It is important to note that there are two words that denote communication: *kommunikatsia* and *obshenie*.

Both words are translated into English as communication, but the first word has a latin origin, and the second word is of russian origin where the root also means «shared, having in common». In everyday discourse, the term *kommunikatsia* traditionally has been associated with the technical means of connection, while *obshenie* commonly means human interaction and connectedness. In recent decades, the meaning of the term *kommunikatsia* has broadened – it is often used in standard combinations such as intercultural communication, social communications, or communicative competencies. Thus, both terms *kommunikatsia* and *obshenie* are used quite often, and sometimes interchangeably. However, an ambiguity exists: it is not uncommon to hear questions or inquiries about how the two terms are different.

The results show that the respondents associate communication most frequently with four terms/concepts: *obshenie* (approximately 60% of responses), interaction (about 37%); information, information forwarding and information exchange (about 22%), and connection, connectedness (about 17%).

Other associations include such words as dialogue, feedback, understanding, contacts, the other, discussion, empathy, togetherness/commonness, conversation, and speech. However, those associations are fairly infrequent and constitute 1% or less of all responses. It is interesting to note that while *obshenie* was named in this question most frequently, understanding, in contrast, was named only a few times.

Some respondents introduce setphrases, or clichés: intercultural communication, nonverbal communication, communication theory, communication competencies, communication culture, referring to them as commonly used either in their own disciplines or as a part of broader academic, or even everyday vocabularies. The use of such setphrases (like communication competencies) suggests that the terms have become an integral part of a regular academic vocabulary. However, it does not mean that people who use them can clearly describe what those words mean to them – and this is what some respondents openly admit in their comments.

Some participants gave a more extensive description of communication. For example: an ability to construct/structure relationships, an ability to explain one's own point of view (teacher of municipal governance); an ability to express one's own thoughts and listen to what a conversation partner has to say (teacher of english as a foreign language); an encounter and a conversation between persons, search for

understanding and agreement (teacher of philosophy) ; a variety of different forms of relationships and obshenie between/among individuals and groups (teacher of philosophy); experiencing/living through, encounter, life, breathing, development, culture (teacher of psychology); communication is: two-sided, effective, correct, coherent (teacher of culturology). One can see an expected trend here: quite often, those definitions and elaborations represent the participants' disciplinary affiliations, and as such can be seen as projections of the participants' disciplinary identities. For example, teachers of foreign languages tend to identify communication with instrumental language skills: to conduct a conversation, to express one's own thoughts, and understand what the other has to say; while teachers of philosophy and psychology tend to express a broader view on communication as a characteristic of human existence.

Survey question: Obshenie versus kommunikatsia. As stated earlier, most scholars associate communication with obshenie, and survey item aimed at shedding more light on how the respondents see a difference between the two concepts. The results show that participants express a wide array of opinions and conceptualizations, which may be categorized into the following three perspectives:

1. Kommunikatsia is a broader category than obshenie; they relate as whole and part, obshenie being a form of kommunikatsia. The rationale for this approach is that «obshenie implies a direct contact between interacting individuals, while kommunikatsia can be also mediated» (teacher of philosophy); or «obshenie is an interpersonal communication, something which is more specific in relation to kommunikatsia» (teacher of sociology). This perspective was expressed most frequently by those who teach philosophy or have a social science background.

2. Obshenie is broader than kommunikatsia, it embraces kommunikatsia as a component. This perspective was expressed mostly by respondents who teach psychology and pedagogy, which is also representative of their disciplinary affiliation. As mentioned earlier, this perspective is rooted in a long-standing psychological intellectual tradition, and it was adopted by the Soviet theory of pedagogy. Pedagogy has been known as a discipline, the theoretical foundation of which was «based on» psychology. So, there is a reason why most faculties who represent the departments of pedagogy and pedagogical, psychology express this particular view.

An additional explanation of why obshenie is broader than kommunikatsia is provided by a

psychologist: kommunikatsia can be viewed as «a situation of obshenie». In other words, this respondent views kommunikatsia as situational versus obshenie as immanent to human nature.

3. Kommunikatsia and obshenie are synonymous, they have close meanings and can be viewed as similar concepts, yet at the same time with their own connotations: obshenie characterizes interpersonal interactions, while kommunikatsia has an additional connotation as exchange of information; kommunikatsia is a scholarly term, obshenie is a more conversational,

«humane» term; kommunikatsia denotes something more artificial, purposefully designed, intentional; obshenie is more natural, humane; kommunikatsia is technological, obshenie is closer to philosophy; kommunikatsia requires reflexivity and reflection, while obshenie does not; kommunikatsia is rational, and obshenie is more emotional; obshenie is something psychological; it has a stronger psychological component; kommunikatsia is goaloriented, purposive/purposeful; it has pragmatic expectations, while obshenie is not like that, sometimes it can be foolish («have no sense»). «On the one hand, these terms can be viewed as synonymous; on the other hand, the term kommunikatsia seems to be used talks very seldom (mostly by specialists, although it's not clear of what kind), except for the phrase communication culture» (teacher of pedagogy).

4. Obshenie and kommunikatsia are two separate concepts (this perspective was expressed by those respondents who teach philosophy): kommunikatsia is first and foremost a process of transmitting information between two interconnected systems, including antropo-sociocultural systems; it is a process of coding and decoding information or meanings (teacher of philosophy); obshenie characterizes specifically the relationship between human subjects; it is a way of being, characterizing a person interconnected with other people. Obshenie cannot be reduced to just exchange of information or social and psychological contacts. It is a much more complex process (teacher of philosophy).

In summary, an analysis of responses shows that in participants' perceptions, the two concepts obshenie and kommunikatsia are associated with different sets of meanings and connotations. Kommunikatsia is associated mostly with information and information exchange, channels, technological dimensions, purposefulness, strategies, and effectiveness. It is also viewed as orderly, correct, or rule-governed, artificial, and pragmatic. Conversely, obshenie is associated with humans and humanness, human psychology, person-to-person connectedness,

dialogue, feedback, and emotions. It is also viewed as being natural, not orderly, to the extent of being foolish and messy. One more distinction that can be drawn from responses is that kommunikatsia is viewed as situational (or, as we would define, syntagmatic), while obshenie as immanent (or paradigmatic).

One could posit that this conceptualization of obshenie by respondents is fairly close to the concept of interpersonal communication in English. However, unlike with interpersonal communication in the US tradition, where understanding of the other, other-orientedness, interconnectedness and interdependence are recognized as the basic cornerstone principles, the accounts on this question do not seem to frequently connect obshenie to understanding the other, taking the other's perspective. The terms understanding and mutual understanding, empathy and the other were referenced only a few times.

Many respondents refer in their accounts to a structural model of obshenie traditionally established through the discipline of psychology. In that model, the process of obshenie is structured as having three dimensions or components: communicative (information transmission and exchange), interactional, and perceptual. This supports the conclusion that this theoretical perspective is still among the dominant ones in the academic discourse, particularly in the field of pedagogy, including foreign languages, and psychology. An information exchange model of communication also seems to be well adopted by many faculties (and may be considered as another communication-related discourse); yet, conceptually, it does not contradict, but rather extends the existing psychological model.

Many respondents (including the ones who do not represent psychology and pedagogy) associate kommunikatsia/communication with information and information transmission and exchange, which implies that the faculties' perspectives may not be informed by other theoretical perspectives and ideas about communication, such as transaction model, constitutive model, co-construction and negotiation of meanings, communication as a flow of social meanings, or ideas that emphasize the constructive and transformative role of communication.

Conclusions and prospects for further researches of directions. Based on the analysis of responses, we may conclude that there are three related, yet, separate terms in the academic vocabulary: terms obshenie and kommunikatsia, and a foreign language term communication. How these terms will integrate or coexist in the future, will depend on numerous factors. Among

those are theoretical developments in the field.

So far, we can see that there is no emerging consensus on how the participants view kommunikatsia and obshenie. In fact, the presented views are often oppositional, and in terms of frequency, no perspective among the four groups prevails over others. This indicates, among other things, that currently existing theories in humanities have not yet addressed this conceptual challenge by offering a comprehensive explication, elaboration, and comparative analysis of the two concepts and that the theoretical work of developing these constructs and perspectives still lies ahead.

REFERENCES

1. Andreyeva, G. (1994). *Sotsialnaya psihologia* [Social psychology]. Moskva: Nauka.
2. Baxter, L. (2011). *Voicing relationships: A dialogic perspective*. Thousand Oaks, CA: Sage.
3. Baxter, L., & Braithwaite, D. (Eds.). (2008). *Engaging theories in interpersonal communication: Multiple perspectives*. Thousand Oaks, CA: Sage.
4. Boyatzis, R. (1998). *Transforming qualitative information: Thematic analysis and code development*. Thousand Oaks, CA: Sage.
5. Craig, R. (2008). Communication in the conversation of disciplines. *Russian Journal of Communication*, 1 (1), 7–23.
6. Kagan, M. (1988). *Mir obschenia: Problema mezhsyubektnykh otnoshenii* [The world of obshenie: The problem of intersubjective relations]. Moskva: Politizdat.
7. Kashkin, V. (2014). Russian communication studies: A semi-clandestine science. *Russian Journal of Communication*, 6(1), 89–92.
8. Leontiev, A. A. (1974/1997). *Psihologia obshenia* [Psychology of obshchenie]. Moskva: Smysl.
9. Littlejohn, S., & Foss, K. (2010). *Theories of human communication* (10th ed.). Long Grove, IL: Waveland Press.
10. Parygin, B. (1999). *Anatomia obshenia* [Anatomy of obshchenie]. SPb: izdatelstvo Mikhailova.
11. Pearce, W. B. (2007). *Making social worlds: A communication perspective*. Malden, MA: Blackwell.
12. Sokolov, A. (2001). *Metateoria sotsialnoi kommunikatsii* [Metatheory of social communication]. SPb: Russian national library.
13. Shepherd, G., John, J., & Striphos, T. (Eds.). (2006). *Communication as ... : Perspectives on theory*. Thousand Oaks, CA: Sage.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРІВ

ГУЦАЛО Емілія Ун-Сунівна – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри соціальної роботи, соціальної роботи та психології Центральноукраїнського державного

педагогічного університету імені Володимира Винниченка.

Наукові інтереси: професійна підготовка майбутнього вчителя.

МАТЪЯШ Ольга Іванівна – Ph.D., Professor at the Certified Blackboard Faculty, Ivy Tech State College, Indianapolis, USA.

INFORMATION ABOUT AUTHORS

GUTSALO Emiliia Un-Sunivna – Candidate of Sciences (Pedagogy), Associate Professor at the Chair of Social Pedagogy and Psychology

Centralukrainian Volodymyr Vynnychenko State Pedagogical University,

Circle of scientific interests: professional preparation of future teachers, problem in creations of reformative pedagogics representatives.

MATYASH Olga Ivanivna – Ph.D., Professor at the Certified Blackboard Faculty, Ivy Tech State College, Indianapolis, USA

Circle of scientific interests: professional preparation of future teachers, communication competence.

Дата надходження рукопису 02. 11. 2017 р.

Рецензент – д.п.н. професор С. І. Шандрюк

УДК 378.016:376

ДОЛИННИЙ Юрій Олексійович –

кандидат педагогічних наук, доцент,
докторант кафедри педагогіки і методики технологічної освіти
Глухівського національного педагогічного університету
імені О. Довженка
e-mail: mr.dya69@gmail.com

СИСТЕМНИЙ ПІДХІД У ФОРМУВАННІ ГОТОВНОСТІ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ З ФІЗИЧНОГО ВИХОВАННЯ І СПОРТУ ДО РЕАБІЛІТАЦІЙНОЇ РОБОТИ З ДІТЬМИ З ОБМЕЖЕНИМИ ФІЗИЧНИМИ МОЖЛИВОСТЯМИ

Постановка та обґрунтування актуальності проблеми. Становлення фізичної реабілітації як науки та навчальної дисципліни зумовлене тим, що в Україні та в усьому світі в цілому в останні десятиліття відбувається тенденція до постійного погіршення здоров'я, а також зросту інвалідності населення. Особливо це стосується дітей, які мають уроджені або набуті під час захворювання чи uszkodжень відхилення в розвитку, потребують особливої уваги, особливого підходу у реабілітаційній роботі.

Система підготовки майбутніх фахівців з фізичного виховання і спорту до реабілітаційної роботи з дітьми з обмеженими фізичними можливостями є досить складною, витратною, однак дуже перспективною справою, оскільки (як показують дані американських фахівців), один долар, вкладений у відновлення здоров'я постраждалої людини, повертається десятикратним прибутком.

Захворюваність дітей і молоді України обумовлено перш за все низькою руховою активністю, несприятливими екологічними умовами, відсутністю раціонального харчування, погіршенням соціально-економічних умов життя, частими стресовими ситуаціями, надмірністю

шкідливих звичок, і т. д. [9].

Актуальною проблемою сучасної педагогічної теорії і практики є процеси професійної підготовки майбутніх фахівців з фізичного виховання і спорту до реабілітаційної роботи з дітьми з обмеженими фізичними можливостями у вищій школі. Це зумовлено тим, що діти з обмеженими фізичними можливостями в сучасному демократичному суспільстві не мають права залишатися на узбіччі соціально-культурних процесів, системи людських взаємин і цінностей. Ці діти мають такі ж права, як і здорові: їм необхідно повноцінно навчатися, отримувати загальну освіту та в майбутньому приносити користь суспільству та державі.

Аналіз останніх досліджень та публікацій. Аналіз системи професійної підготовки майбутніх фахівців з фізичного виховання та спорту у вищих навчальних закладах у своїх роботах надають М. Т. Данилко, Л. О. Демінська, Л. І. Іванова, Р. П. Карпюк, М. В. Карченкова, В. Р. Омеляненко, О. В. Тимошенко, Ж. К. Холодов й ін. Особливості розвитку готовності до професійної діяльності майбутніх фахівців у вищих закладах з різних позицій досліджували І. В. Гавриш, М. М. Галицька, Т. І. Руднева, Р. Д. Санжаєва,

Р. В. Троцько, О. В. Хрущ-Ріпська й ін.

Мета статті: розглянути вітчизняні та іноземні літературні джерела в яких представлена системи підготовки фахівців з фізичного виховання і спорту до реабілітаційної роботи з дітьми з обмеженими фізичними можливостями.

Виклад основного матеріалу дослідження. Педагогічна система - це цілісна єдність всіх чинників, сприяючих досягненню поставлених цілей розвитку людини. Поняття педагогічної системи як системи, пов'язаної з навчальним процесом, має різні тлумачення. Цей термін застосовують для характеристики системи освіти, наукової і практичної діяльності відомих педагогів (наприклад, педагогічна система Я. А. Каменського, К. Д. Ушинського, В. Ф.Шаталова і так далі).

Термін «Педагогічна система» застосовують для позначення і характеристики вертикального зрізу педагогічної діяльності залежно від розгляду рівня освіти (педагогічна система загальноосвітня, професійно-технічна, вища школа, освіта дорослих).

Сьогодні професійну підготовку фахівців з фізичної реабілітації проводять у державних педагогічних університетах; університетах фізичного виховання і спорту; національних університетах в інших вищих навчальних закладах України.

Факультети фізичного виховання і спорту забезпечують підготовку майбутніх фахівців з фізичної терапії, ерготерапії, фізичної реабілітації для роботи з різними віковими групами населення, які мають певні відхилення в стані здоров'я і мають потребу у фізичній реабілітації за допомогою фізичних вправ; оздоровчих сил природи; гігієнічних факторів; реабілітаційних, фізкультурно-оздоровчих, здоров'язберігаючих технологій. Потреба у підготовці фахівців цього напрямку, враховуючи стійку тенденцію до зростання захворюваності населення України, неухильно зростає.

Система підготовки майбутніх фахівців з фізичного виховання і спорту до реабілітаційної роботи з дітьми з обмеженими фізичними можливостями включає:

- сукупність мережі освітніх установ незалежно від їх організаційно-правових форм, типів і видів;
- сукупність органів управління освітою і підвідомчих ним установ і організацій;
- сукупність взаємодіючих наступних освітніх програм і державних освітніх стандартів різного рівня і спрямованості.

Приведені визначення системи освіти

характеризують це поняття з різних сторін: організаційною, управлінською і змістовною.

Система освіти, як вказано вище, може також розглядатися як сукупність взаємодіючих наступних освітніх програм і державних освітніх стандартів різного рівня і спрямованості

Системний підхід дозволяє розглянути Державні стандарти освіти з метою визначення структури нормативної частини і вмісту освіти, а також об'єднати ці дві структури в єдину систему.

Педагогічні системи, в тому числі система освіти, є керованою і до певної міри самокерованою. Як суб'єкт діяльності, що управляє, в таких системах може виступати орган управління або окрема особа, що виконує діяльність управління.

Зовнішні зв'язки системи навчання по дисципліні в професійному навчальному закладі має зовнішні зв'язки з системою навчання іншим предметам.

Раніше вимоги до випускника ВНЗ в нашій країні регламентувалися державою, обличчя фахівця визначався лише державним стандартом. Формування ринку праці в сучасній Україні сприяло появі попиту на молодь, що закінчила вуз, скоріше не з боку держави, а в основному, інших роботодавців. Як результат, численні дослідники відзначають, що система вищої освіти, готуючи фахівців для ринку праці, повинна враховувати не тільки соціальне замовлення, але й орієнтуватися на конкретних замовників випускників, при цьому з огляду на потреби індивіда [1; 10, с. 27-28].

Система підготовки майбутніх фахівців з фізичного виховання і спорту до реабілітаційної роботи з дітьми з обмеженими фізичними можливостями спрямований на формування педагогічної системи, в якій відбуваються процеси навчання, виховання, освіти. У структурі такої педагогічної системи виділяються елементи: мета підготовки, об'єкти підготовки, викладачі, зміст підготовки, організаційні форми педагогічної діяльності, дидактичні процеси або засоби здійснення педагогічного процесу [2].

Система підготовки майбутніх фахівців з фізичного виховання і спорту до реабілітаційної роботи з дітьми з обмеженими фізичними можливостями у вищих навчальних закладах, направлена на отримання наступних знань студентів:

- відхилень у розвитку дитини з урахуванням кожної патології, її психофізичного стану під час захворювання;
- особистості та схильності дитини з обмеженими можливостями до

реабілітаційного процесу;

– психофізичні вади в розвитку дітей з обмеженнями в розвитку;

– застосування реабілітаційних, фізкультурно-оздоровчих, здоров'язберігаючих заходів на високому професійному рівні;

– розроблення і вдосконалення реабілітаційних програм, спрямованих на підвищення рівня здоров'я і якості життя дітей з обмеженими фізичними можливостями;

– здатності контролювати і керувати процесом реабілітації [8].

Система підготовки майбутніх фахівців з фізичного виховання і спорту до реабілітаційної роботи з дітьми з обмеженими фізичними можливостями (галузь знань 22 «Охорона здоров'я») складається з двох рівнів вищої освіти: підготовка бакалавра кваліфікація «Бакалавр з фізичної терапії, ерготерапії, фахівець з фізичної реабілітації. Вчитель фізичної культури» (4 роки навчання) та підготовка магістра кваліфікації «Магістр з охорони здоров'я. Фахівець з фізичної реабілітації. Викладач фізичної культури» (1,5 роки навчання) [6].

Програма підготовки бакалавра з фізичного виховання і спорту до реабілітаційної роботи з дітьми з обмеженими фізичними можливостями складається з навчальних дисциплін циклу загальної підготовки та фахового (професійно-практичного) циклу.

Цикл загальної підготовки містить у своїй основі «Нормативні навчальні дисципліни», «Вибіркові навчальні дисципліни (за вибором навчального закладу)», «Вибіркові навчальні дисципліни (за вибором студента)».

Нормативні навчальні дисципліни складаються з таких дисциплін та видів навчальної роботи студентів: «Українська мова (за професійним спрямуванням)», «Історія України», «Історія української культури», «Іноземна мова (за професійним спрямуванням)», «Філософія (філософія, релігієзнавство, логіка)», «Біохімія», «Безпека життєдіяльності, охорона праці», «Біологія та основи екології», «Анатомія людини», «Фізіологія людини» «Цивільний захист, перша медична допомога», «Фізичне виховання» [6].

Вибіркові навчальні дисципліни (за вибором навчального закладу) складаються з таких дисциплін та видів навчальної роботи студентів: «Економічна теорія», «Правознавство», «Психологія», «Педагогіка», «Курсова робота з педагогіки

або психології», «Основи педагогічної майстерності», «Інформаційно-комп'ютерні технології».

Вибіркові навчальні дисципліни (за вибором студента) складаються з дисциплін «Соціологія», «Політологія» [6].

Фаховий (професійно-практичний) цикл підготовки бакалавра з фізичного виховання і спорту до реабілітаційної роботи з дітьми з обмеженими фізичними можливостями містить у своїй основі «Нормативні навчальні дисципліни», «Вибіркові навчальні дисципліни (за вибором навчального закладу)», «Вибіркові навчальні дисципліни (за вибором студента)» [6].

Нормативні навчальні дисципліни складаються із таких дисциплін та видів навчальної роботи студентів: «Основи фізичної реабілітації», «Методи досліджень з фізичної реабілітації», «Основи догляду за хворими та людьми з обмеженими фізичними можливостями», «Валеологія», «Фармакологічні засоби фізичної реабілітації», «Основи реабілітаційного масажу», «Фізична реабілітація людей з обмеженими фізичними можливостями», «Вікова анатомія людини», «Вікова фізіологія людини», «Теорія і методика фізичного виховання», «Методика навчання основ здоров'я» «Метрологічний контроль у фізичній реабілітації», «Оздоровчі технології», «Основи раціонального харчування», «ЛФК, лікарський контроль», «Сучасні апаратні і технічні технології фізичної реабілітації», «Навчальна клінічна практика», «Навчальна педагогічна практика», «Виробнича клінічна практика», «Виробнича педагогічна практика» [6].

Вибіркові навчальні дисципліни (за вибором навчального закладу) складаються з таких дисциплін та видів навчальної роботи студентів: «Основи здорового способу життя», «Гімнастика і методика викладання», «Спортивні ігри і методика викладання», «Плавання і методика викладання», «Основи шкільної гігієни на уроках з фізичного виховання і спорту», «Легка атлетика і методика викладання».

Вибіркові навчальні дисципліни (за вибором студента) складаються з дисциплін та видів навчальної роботи студентів: «Спортивна медицина», «Спортивно-педагогічне вдосконалення», «Зимові табірні збори», «Теорія і методика обраного виду спорту», «Табірні збори зі спортивних ігор», «Клініко-лабораторна і функціональна діагностика», «Фізична реабілітація при захворюваннях опорно-рухового апарату», «Загальна і часткова патологія», «Фізична реабілітація при захворюваннях нервової

системи», «Фізична реабілітація при захворюваннях внутрішніх органів», «Курсова робота з фізичної реабілітації».

Закінчується програма підготовки бакалавра з фізичного виховання і спорту до реабілітаційної роботи з дітьми з обмеженими фізичними можливостями комплексним кваліфікаційним екзаменом [6].

Система підготовки майбутніх фахівців з фізичного виховання і спорту до реабілітаційної роботи з дітьми з обмеженими фізичними можливостями поряд з вивченням основ анатомії, фізіології дитини потребує ще й знання етіології, патогенезу, клініки різних захворювань. Робочі програми передбачають обов'язкове оволодіння різними методами лікування та відновлення здоров'я, зокрема й підготовка майбутнього фахівця з фізичної реабілітації в галузі фізичної терапії, ерготерапії [9].

Інформатизація суспільства вимагає постійного зростання об'ємів знань, тому більш важливим у системі підготовки майбутніх фахівців з фізичного виховання і спорту до реабілітаційної роботи з дітьми з обмеженими фізичними можливостями стає вміння вести науково-дослідну роботу, як під керівництвом викладача, так і самостійно в рамках і програмах проектів різного рівня. Позитивна в цілому динаміка неперервної системи підготовки фахівців з галузі знань 22 «Охорона здоров'я» визнає наявність проблем, обумовлених як зовнішніми чинниками, так і внутрішніми особливостями сучасної діяльності:

– зниження престижності педагогічної освіти, соціального статусу викладача з основ здоров'я;

– відсутність концепції професійної безперервної системи підготовки фахівців з галузі знань «Охорона здоров'я» за напрямком підготовки «Бакалавр (магістр) з фізичної терапії, ерготерапії, фахівець з фізичної реабілітації. Вчитель (викладач) фізичної культури», нормативно-правової бази й економічних механізмів її реалізації;

– відсутність розробок наукових і науково-методичних основ діагностики якості безперервної освіти, а також механізму підвищення якості системи підготовки фахівців з фізичної терапії, ерготерапії, фахівець з фізичної реабілітації;

– відсутність науково-обґрунтованого планування змісту освіти сучасної неперервної підготовки фахівців;

– неузгодженість методологічних підходів при створенні й реалізації спадкоємних державних освітніх стандартів і програм усіх рівнів і ступенів неперервної освіти, механізму їх моніторингу;

– відсутність теоретично-обґрунтованих підходів науково-методичного забезпечення системи безперервної підготовки фахівців з галузі знань «Охорона здоров'я» за напрямком підготовки «Бакалавр (магістр) з фізичної терапії, ерготерапії, фахівець з фізичної реабілітації. Вчитель (викладач) фізичної культури» на різних етапах і рівнях освіти;

– відсутність педагогічних технологій системи підготовки майбутніх фахівців з фізичного виховання і спорту до реабілітаційної роботи з дітьми з обмеженими фізичними можливостями до ведення навчально-виховної роботи з різновіковим колективом на різних ступенях неперервної підготовки [4].

Обговорення точки зору різних авторів і розробників офіційних документів присвячених проблемі системі освіти й суті явища, дозволило виділити наступне: система безперервної освіти в сучасному освітньому просторі є однією з пріоритетних проблем і знаходиться у стадії осмислення фахівцями різних галузей знань; існує два різні підходи до розуміння проблеми системи безперервної освіти (від неприйняття до головної і, можливо, продуктивної єдиної ідеї на сучасному етапі) [5; 7].

Відзначаються три основні аспекти системи підготовки майбутніх фахівців з фізичного виховання і спорту до реабілітаційної роботи з дітьми з обмеженими фізичними можливостями:

1) коли в системі підготовки бачать професійну освіту дорослих, так зване підвищення кваліфікації, а по суті компенсаторну, додаткову освіту, частину «кінцевої» або освіту «на все життя»;

2) педагогічно-організовані формальні структури (гуртки, курси, ФПК, засоби масової інформації, заочне і вечірне навчання);

3) довічна освіта – потреба особи, прагнення до пізнання себе й навколишнього світу, освіта «крізь усе життя» є основою третього підходу, який, на наш погляд, є найбільш продуктивним і перспективним.

У третьому підході система підготовки розглядається як новий спосіб організації освітньої діяльності, що забезпечує й випереджає розвиток знань та спирається на соціокультурний базис [4].

Зростання ролі системної освіти в сучасній соціально-економічній ситуації призводить до того, що поряд з традиційними функціями педагога (навчання, виховання, допомога в розвитку, оцінка, робота з батьками тощо) в умовах модернізації освіти актуалізуються також професійні функції:

організація змістовної і професійної сторін освіти й соціокультурного середовища. Останнім часом стають більш затребуваними комунікативні функції (уміння вести соціальний діалог, забезпечити соціальне партнерство, пов'язане з управлінською, економічною, правовою, соціальною, культурно-просвітницькою діяльністю тощо) [4].

Висновки та перспективи подальших розвідок напряму. Отже, системний підхід у формуванні готовності майбутніх фахівців з фізичного виховання і спорту до реабілітаційної роботи з дітьми з обмеженими фізичними можливостями є однією з пріоритетних проблем і знаходиться у стадії осмислення фахівцями різних галузей знань. Існує два різні підходи до розуміння проблеми системи безперервної освіти (від неприйняття до головної і, можливо, продуктивної єдиної ідеї на сучасному етапі).

Система підготовки майбутніх фахівців з фізичного виховання і спорту до реабілітаційної роботи з дітьми з обмеженими фізичними можливостями включає: аналіз вихідних умов; розробку системи навчальних матеріалів та технологію їх використання з наступною перевіркою і внесенням необхідних коректив; заключну перевірку й оцінку системи. Вона є однією з базових методологічних основ, оскільки дозволяє уявити процес професійної підготовки як цілісність з усією різноманітністю взаємозв'язків між її компонентами, ефективність функціонування якого залежить як від кінцевої мети, на яку вона спрямована, так і від її внутрішньої структури роботи з дітьми з обмеженими фізичними можливостями.

СПИСОК ДЖЕРЕЛ

1. Астахова В. І. Проблеми подальшого розвитку освіти у великому освітянському регіоні (на матеріалах Харківщини) / В. І. Астахова, К. В. Астахова // Соціологія міста: Зб. наук. праць. – Дн-ськ, 2001. – С. 65–78.
2. Беспалько В. П. Основы теории педагогических систем / В. П. Беспалько. – Воронеж: Изд-во ВГУ, 1977. – 204 с.
3. Боголюбова В. М. Медицинская реабилитация: руководство / под ред. В.М. Боголюбова: в 3 т. – М.; Смоленск: Знак почета, 2007. – Т. 2. – 632 с.
4. Веретко І. А. Особливості сфери професійної підготовки фахівців за напрямом «здоров'я людини» – проблеми неперервної освіти / І. А. Веретко // Стан та напрями удосконалення науково-методичного забезпечення підготовки фахівців напряму «фізична реабілітація, здоров'я

людини» / Матеріали круглого столу. – Хмельницький, 2010. – С. 24–29.

5. Каргаполов Е. П. К разработке онтологии непрерывного физкультурного образования / Е. П. Каргаполов, В. В. Приходько // Теория и практика физической культуры. – 1990. – № 12. – С. 45–56.

6. Курок О. І. Програма підготовки фахівців з фізичного виховання і спорту до реабілітаційної роботи з дітьми з обмеженими фізичними можливостями : навчально-методичний посібник / О. І. Курок, Ю. О. Долинний. – Краматорськ: ДДМА, 2017. – 115 с.

7. Маслов В. И. Высшее физкультурное образование сегодня и завтра / В. И. Маслов, Н. Н. Зволинская // Теория и практика физической культуры. – 1990. – № 12. – С. 2–11.

8. Матрошилін О. Г. Основи загальної фізіотерапії та – курортології: [навчальний посібник] / О. Г. Матрошилін, О. Р. Зав'ялова, О. А. Рогалюк. – Дрогобич, 2006. – 297 с.

9. Прихода І. В. Організаційно-методологічні підходи до професійної підготовки фахівців з фізичної реабілітації в Україні / І. В. Прихода // Проблеми сучасної педагогічної освіти. – 2007. – Вип. 15, – Ч. 1. – С. 60–66.

10. Селинго Дж. Руководители сферы образования обсуждают качество подготовки учителей и потребности бизнеса / Дж. Селинго, Дж. Бэсинджер // Социология образования. – 2000. – № 1. – С. 27–28.

REFERENCES

1. Astakhova, V. I. (2001). *Problemy podal'shoho rozvytku osvity u velykomu osvityans'komu rehioni (na materialakh Kharkivshchyny)*. [Problems of further development of education in the major educational region (on the materials of the Kharkiv region)]. Dnipro.
2. Bespal'ko, V. P. (1997). *Osnovu teoryyu pedahohycheskykh system*. [Fundamentals of the theory of pedagogical systems]. Voronezh.
3. Boholyubova, V. M. (2007). *Medytsynskaya reabylytatsyya: rukovodstvo*. [Medical rehabilitation: a guide]. Smolensk.
4. Veretko, I. A. (2010). *Osoblyvosti sfery profesynoyi pidhotovky fakhivtsiv za napryamom «zdorov'ya lyudyny» - problemy neprerivnoyi osvity*. [Features of the scope of professional training of specialists in the direction «human health» – the problems of education]. Kholmets'kii.
5. Karhapolov, E. P. (1990). *K razrabotke ontolohyy neprerivnoho fizkul'turnoho obrazovannya*. [the development of the ontology of continuous physical education]. Kyiv.
6. Kurok, O. I. (2017). *Prohrama pidhotovky fakhivtsiv z fizychnoho vykhovannya i sportu do reabilitatsynoyi roboty z dit'my z obmezheny my fizychny my mozhyvostyamy: navchal'no-metodychnyy posibnyk*. [The program of training specialists in

physical education and sports to rehabilitation work with children with disabilities : a teaching manual]. Kramatorsk.

7. Maslov, V. Y. (1990). *Vushee fizkul'turnoe obrazovanye sehodnya y zavtra*. [Graduate physical education today and tomorrow]. Moscow.

8. Matroshylin, O. H. (2006). *Osnovy zahal'noyi fizioterapiyi ta – kurortolohiyi: [navchal'nyy posibnyk]*. [Fundamentals of General physiotherapy and balneology: [tutorial]]. Drogobych.

9. Prykhoda, I. V. (2007). *Orhanizatsiyno-metodolohichni pidkhody do profesynoyi pidhotovky fakhivtsiv z fizychnoyi reabilitatsiyi v Ukraini*. [Organizational and methodological approaches to training of specialists of physical rehabilitation in Ukraine]. Kyiv.

10. Selynoh, Dzh. (2001). *Rukovodytely sferu obrazovannya obsuzhdayut kachestvo podhotovky uchyteley y potrebnosti byznesa*. [The heads of education to discuss the quality of teacher training and business needs]. Moscow.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

ДОЛИННИЙ Юрій Олексійович –

кандидат педагогічних наук, доцент, докторант кафедри педагогіки і методики технологічної освіти Глухівського національного педагогічного університету імені О. Довженка.

Наукові інтереси: професійна підготовка майбутніх учителів.

INFORMATION ABOUT THE AUTHOR

DOLYNNYI Yuriy Olexeevich – Candidate of

Pedagogical Sciences, Associate Professor, doctoral candidate of the Department of pedagogy and methods of technological education of Glukhiv national pedagogical University named after A. Dovzhenko.

Circle of research interests: professional preparation of future teachers.

Дата надходження рукопису 25. 10. 2017 р.

Рецензент – д.п.н. професор Н. С. Савченко

УДК 37.378

ЗОРОЧКІНА Тетяна Сергіївна –

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

**СУТНІСТЬ І ПРОВІДНІ ТЕНДЕНЦІЇ РОЗВИТКУ ВИЩОЇ ПЕДАГОГІЧНОЇ ОСВІТИ У
ВЕЛИКІЙ БРИТАНІЇ У ХХ ст.**

Постановка та обґрунтування актуальності проблеми. В перші роки ХХ століття в процесі підготовки вчителів у Великій Британії використовувалися психологічні підходи і концепції, причому не обов'язково англійських авторів. Нові напрямки в психології, такі як психоаналіз, гештальт-психологія, біхевіоризм на думку багатьох дослідників, виникли в цей час в зміст підготовки вчителів увійшли дещо пізніше [1].

З початку ХХ століття на всіх педагогічних відділеннях університетів стали відкриватися кафедри історії педагогіки, починають захищатися магістерські і докторські дисертації по історико-педагогічних проблем [2].

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Різні аспекти освіти Великої Британії досліджували Г. Алексевич, Ю. Алфьоров, Н. Воскресенська, Б. Вульфсон, О. Глузман, Ю. Кіщенко, О. Леонтьєва,

Т. Мойсеєнко, Л. Пуховська, А. Парінов, Н. Яцишин та ін.

Мета статті: розглянути сутність і провідні тенденції розвитку вищої педагогічної освіти у Великій Британії у ХХ ст.

Виклад основного матеріалу дослідження. До 1944 р. назріла необхідність в більш академічній підготовці майбутніх вчителів. Велика увага була приділена зростанню ролі вищої освіти, його загальнодоступності і ефективності. З'явилися різні типи шкіл граматична, що зберегла риси елітарності освіти; середня технічна школа, також дає можливість вступу до ВНЗ; середня «сучасна» школа, метою якої була підготовка учнів до трудової діяльності, яка потребує серйозної загальноосвітньої підготовки [3].

До 1947 року педагогічні коледжі забезпечували первинний тренінг вчителів під наглядом факультетів і відділень

університетів, що стежать за якістю викладання і навчання. Подібна система приносила свої плоди, так як зміцнювала і розширювала професійну і академічну боку підготовки студентів [4].

Багато зарубіжних дослідників зазначають, що у 50-ті рр. у Великій Британії для ліквідації дефіциту вчительських кадрів були необхідні кардинальні заходи, що вимагали в першу чергу великих матеріальних витрат, а британський уряд не вживало жодних кроків в цьому напрямку, більш того, він скорочував і витрати на освіту, що затримувало вчителів зарплату. У свою чергу різке скорочення вчителів спричинило закриття багатьох педагогічних коледжів і як наслідок призвело до скорочення кількості абітурієнтів.

Нововведення, які здійснюються в Великобританії в сфері вдосконалення педагогічної освіти, були продиктовані вимогами науково-технічного прогресу. На шляху здійснення нових тенденцій стояли серйозні соціальні і класові суперечності. У школах країни спостерігалася висока плінність педагогічних кадрів. Вчителі залишали школи з різних причин: через сімейні обставини, через перевантаження в школі, в зв'язку з скороченням. У зв'язку з усвідомленням брак кваліфікованої робочої сили і для підвищення престижу професії вчителя педагогічним коледжам було присвоєно статус вищих навчальних закладів [2].

Початок 60-х років у Великобританії ознаменувався бурхливим розвитком вищої університетської освіти, у країні став відчуватися гострий дефіцит висококваліфікованих кадрів і частка осіб з вищою освітою складала всього 6% від загальної численності активного населення країни, в той час як в США – 19 %, в Японії – 15 %. Майже 87 % вищого управлінського персоналу великих підприємств не мали вищої освіти. Справжньою вищою освітою на той час уважалася гуманітарна, а не професійна. Унаслідок свого традиційного академізму та відірваності від потреб суспільства – університети вже були не в змозі відреагувати на ту ситуацію, яка склалася в країні.

Відомий британський економіст лорд К. Б. Роббінс запропонував створити в країні спеціальний комітет, перед яким було поставлено основне завдання – проаналізувати ситуацію у вищій школі та запропонувати цілий комплекс заходів, спрямованих на зміцнення створеного становища.

У цьому контексті комітет сформував основні цілі вищої освіти: 1) підготувати не

тільки спеціаліста, а культурну людину, тобто окрім отримання спеціальних знань вища освіта потрібна формувати широкий кругозір; 2) забезпечення балансу між дослідженням та навчанням. Наукові дослідження – важлива функція вищої школи. Процес навчання буде більш ефективним, якщо його учасники володіють науковими методами пізнання; 3) розповсюдження вищими навчальними закладами культури та норм цивілізованого суспільства в оточуючий соціум. Важливо не тільки збільшити кількість навчальних місць у вищих навчальних закладах, а й бути провідниками нових ідей, створювати в регіоні особливу атмосферу.

Тому комітет Лорда Роббінса запропонував основні міри з виведення вищої школи з критичного стану: 1) розширити сектор вищої освіти за рахунок утворення нових університетів; 2) ввести бінарну систему вищої освіти; 3) збільшити строк навчання для отримання першої академічної ступені до чотирьох літ та її забезпечення досліджувальної підготовки [5].

У 60-х роках важливу роль в організації та контролі підготовки вчителів стали відігравати територіальні установи, які називалися «інститутами педагогіки». До 60-х років підготовка вчителів у Великій Британії стала державною проблемою. Зростання чисельності населення, розвиток техніки і сучасних технологій вимагали збільшення кількості вчителів і підвищення якості їх підготовки.

У 60-ті роки був введений ступінь бакалавра освіти. Введення ступеня бакалавра було кроком вперед до введення підготовки вчителів в систему вищої освіти. До кінця 70-х рр. 80% вчителів, мали ступінь, що говорить про підвищення загальної освіти вчительського складу.

Слід зазначити, що педагогічні навчальні заклади Великої Британії на той час не мали єдиного навчального плану і єдиних навчальних програм. Кожен навчальний заклад розробляв їх відповідно до рекомендацій свого інституту педагогіки. Таким чином, різний обсяг змісту і тривалість вивчення предметів приводили до неоднакової підготовки [3].

У 1966 році у країні закріплюється бінарна система, яка зумовила розподіл вищої освіти на два сектори (університетський та неуніверситетський), що відрізняються між собою якістю та об'ємом освітньої підготовки, розміром державного фінансування, ступенем контролю та автономії [5].

На початку 70-х рр. уряд Великої

Британії почав приділяти особливу увагу підготовці вчителів. З опублікуванням Доповіді Джеймса (James Report), тільки одна з рекомендацій якого, впровадження «індукції» (induction programme), тобто періоду підтримки для вчителів-початківців під час стажування, була втілена в життя.

В документі рекомендувалася наступна система багатоциклової педагогічної освіти: I цикл – 2-річна програма, що завершується дипломом про вищу освіту; II цикл – 2-річна програма, що завершується дипломом бакалавра; III цикл – удосконалювання протягом усього життя (різноманітні короткострокові та довгострокові курси) [6].

До 1973 року не було офіційних вимог щодо необхідності здобуття кваліфікації вчителя випускниками університетів для отримання місця роботи в школі. З 1973 р. професійно-педагогічна підготовка визнана необхідною.

Такі заходи дещо вплинули на вдосконалення підготовки педагогічних кадрів, а також сприяли підвищенню престижу вчительської професії. Незважаючи на позитивні зрушення, питання про створення комплексної уніфікованої системи педагогічної освіти не було вирішене. Завдання розробки проекту такої системи постало перед лордом Е. Джеймсом, колишнім директором граматичної школи в Манчестері, потім ректором Йоркського університету. Комітет під керівництвом Е. Джеймса у 1972 р. опублікував доповідь «Освіта та підготовка вчителів», у якій запропонував розділити підготовку педагогічних кадрів на три послідовні цикли: перший цикл передбачав здобуття вищої, «індивідуальної» освіти впродовж двох років; другий охоплював професійно-педагогічну підготовку майбутніх учителів (один рік навчання у вищому навчальному закладі, наступний – у школі); третій цикл передбачав підвищення кваліфікації.

Того ж року була видана Біла книга «План розвитку народної освіти», що узагальнила пропозиції комітету Джеймса та деталізувала офіційну політику в галузі освіти. Усувалася залежність коледжів від університетів, одночасно на університети покладалася функція регіонального координатора з питань освіти та підготовки вчителів, відповідального перед державним секретарем освіти [7; 8].

Білою книгою було запропоновано ввести нові три- та чотирирічні програми підготовки вчительських кадрів. Перші два роки академічної підготовки давали право отримати Диплом про вищу освіту (Diploma of Higher Education). Власник такого диплому

міг обрати один із трьох варіантів: працювати, здобувати академічний ступінь у вищих навчальних закладах різноманітного профілю чи, маючи бажання стати вчителем, продовжити навчання ще на один рік для отримання ступеня ординарного бакалавра педагогіки (ordinary BEd); успішне закінчення четвертого року навчання завершувалося присудженням ступеня бакалавра педагогіки вищого рівня (Honours BEd).

Як показало вивчення літературних джерел, за останні кілька десятиліть значні зміни відбулись і в педагогічній освіті Великої Британії. Аналізуючи динаміку змін у підготовці вчителів, британський учений Г. Бел зробив висновок, що за період з 50х по 80і роки педагогічна освіта країни пройшла кілька етапів розвитку, кожен із яких характеризувався певною концептуальною орієнтацією. Якщо у 5060і рр. головна увага приділялася спеціально-предметній підготовці вчителів, то в наступному десятиріччі педагогічна освіта змістила акценти в бік методичної підготовки [9].

Таким чином, до другої половини 1980-х рр. освітня політика в Великій Британії стала менш плюралістична, що до всього іншого підкріплювалося конфронтацією і суперечками між центральним урядом з одного боку і вчителями і місцевими органами народної освіти (Local Education Authorities, LEAs) з іншого. Головний натиск уряд робив на маркетизації, яка прагнула звільнити освітні установи від контролю місцевих органів народної освіти [2].

Слід зазначити, що 70-80-і рр. ХХ століття стали переломним моментом у розвитку британської педагогічної освіти. Зміни, які відбулися в системі середньої освіти через закриття різних типів шкіл і появи єдиної середньої школи послужили своєрідним поштовхом до подальших значних змін в системі педагогічної освіти і зміні його аксіологічних пріоритетів: орієнтація на підготовку вчителя, здатного навчати і виховувати рівноправного громадянина британського демократичного суспільства [10].

На основі аналізу наукових робіт і документів діяльності реформ британського уряду в галузі підготовки вчителів можна виділити кілька напрямів реформ.

Першими напрямами реформування в Великобританії стали централізація управління і стандартизація освіти в цілому і підготовки вчителів, зокрема. У 1984 р. урядом були ліквідовані «інститути педагогіки» територіальні установи, які здійснювали і контролювали підготовку

вчителів з 60-х років. Їх функції стала виконувати Національна Рада з акредитації підготовки вчителів (The National Council for Accreditation of Teacher Education (NCATE) – державний контролюючий орган в сфері підготовки вчителів. Дана структура була покликана скоротити автономію університетів і зблизити процес підготовки вчителів до реальних вимог школи [11].

Британські університети пережили подвійне потрясіння, оскільки автономія вищої педагогічної освіти була поставлена під загрозу. Спочатку, як і інші відділення, педагогічні факультети мали повну свободу у створенні різних курсів і впровадженні їх в практику процесу навчання, вважаючи за краще тримати на відстані сторонніх спостерігачів (outsiders), наприклад, уряд. Однак у даній ситуації не могло бути й мови про те, щоб противитися прагненню Ради з Акредитації контролювати роботу відділень з підготовки вчителів, інакше зміст педагогічної освіти не було б визнано відповідним загальноприйнятим стандартам, а студенти втратили б статусу кваліфікованих педагогів, в той час як педагогічні факультети не змогли б здійснювати набір студентів, і змушені були б закритися [4].

1988 р. став переломним у всій системі освіти Великобританії. У цьому році був прийнятий закон про реформи в освіті (The Education Reform Act), що передбачає реформи у всіх навчальних закладах, в тому числі педагогічних [12].

В результаті даних змін акцент в освіті вчителів був зроблений на практичну підготовку, а в теорії і практиці педагогічної освіти закріпився термін «підготовка вчителів» (teacher training), що відображає суть процесу [3].

Розглянемо обґрунтовані причини реформи методичної системи підготовки вчителів у Великій Британії, яка відбулася у 80-х роках ХХ століття. На початку другої половини ХХ століття у Великій Британії більшість педагогічних коледжів готували вчителів загального профілю. Хоча кожний студент поглиблено вивчав 1–2 предмети, їх готували не лише до викладання цих предметів, а до роботи з дітьми певного віку, тобто до викладання всіх предметів навчального плану в початковій школі, чи групи предметів у середній школі. У зв'язку з цим не існувало розподілу на факультети, а навчальний план залежав від віку дітей, до навчання яких готувався студент [13].

В узагальненому вигляді навчальний план коледжу включав 4 головні розділи підготовки майбутніх учителів: 1) обов'язкові «базисні» загальноосвітні курси: англійську

мову, культуру мовлення, у ряді коледжів – математику, мистецтво та ремесла, релігію, музику тощо; 2) різні комбінації педагогічних дисциплін: основи педагогіки, психології, гігієни, історії народної освіти та педагогіки; 3) 1–2 предметні курси, спрямовані перш за все на особистісну освіту студента, такі, що входять до складу звичайного циклу шкільних дисциплін (ці предмети підлягали досить глибокому вивченню, на них відводилося 6–12 годин на тиждень протягом трьох років навчання); 4) навчальні курси, пов'язані з роботою з дітьми певного віку (4–7 предметів за вибором студентів або пропоновані їм для вивчення у залежності від навчального плану того типу школи і віку дітей, з якими вони мали працювати по закінченні коледжу).

На вивчення «базисних» дисциплін відводилося 23% навчального часу, на педагогічні дисципліни (без педагогічної практики) – 25%, на предметні курси – 30%, на професійні 10–12%, ще 10–11% навчального часу відводилося на тьюторські заняття (дискусії, обговорення, індивідуальні та групові консультації).

Вивчаючи передумови і тенденції розвитку реформи вищої педагогічної освіти в Англії зазначимо, що в кінці 60-х на початку 70х рр. у системі педагогічної освіти Великої Британії відбулися значні зміни. В цей період, бере початок тенденція до вирівнювання якості університетської та неуніверситетської підготовки [14].

На думку багатьох учених, серед яких М. Нейш, оптимальним варіантом є комплексна чотирирічна програма підготовки бакалаврів педагогіки. Л. Пуховська, представляючи англійську модель професійної підготовки вчителів, зазначає, що становлення та розвиток системи педагогічної освіти у Великій Британії на різних історичних етапах були тісно пов'язані зі школою, з еволюцією середньої освіти в цілому. З часів прийняття в країні Акта Бальфура про започаткування системи середньої освіти (1902 р.) і до найбільшої в англійській історії реформи шкільної освіти (1988 р.) зміни в школі зумовлювали суттєву перебудову в підготовці вчителів [15].

З 1983 по 1991 рр. відбувається комерціалізація педагогічної освіти, в цьому вже починає проявлятися перетин глобалізації та європейської традиції, що виражається в Великобританії як приватизація вищих навчальних закладів.

Таким чином, у другій половині ХХ століття підготовка педагогічних кадрів в Великобританії стала державною проблемою. Зростання чисельності населення, розвиток

техніки і сучасних технологій вимагали збільшення кількості вчителів і підвищення якості їх підготовки. Брак вчителів, небажання випускників працювати в школі через низького соціального статусу професії, зарплати, а також існуючий рівень педагогічної освіти не задовольняли громадськість і піддавалися гострій критиці [10].

Слід відзначити, що в 80-90 рр. змінилась концепція викладання педагогічного курсу в університетах Великої Британії. До реформи освіти основну увагу в педагогічній підготовці вчителів приділялось прагматичній педагогіці. Питання дидактики розглядалось з позицій педоцентризму, у відповідності з якими в основу навчання і виховання були покладені інтереси дітей, їхні потреби [5].

На початку 90-тих рр. знову виявляється тенденція до повернення основного етапу підготовки вчителів на базу шкіл, яка актуальна донині. Змінилися і основні професійні акценти: тепер індивідуальні інтереси і потреби учнів вважаються провідною ланкою класно-урочної роботи, а взаємини в системі «вчитель-учень» є домінантою педагогічної діяльності [4].

У 90х рр. виникла оновлена модель британської педагогічної освіти, яка відносно рівномірно поєднує спеціально-предметний, загальнонауковий, психолого-педагогічний компоненти підготовки та педагогічну практику [9].

Першим напрямом освітніх реформ у Великій Британії, стало те, що у 1991 р. були сформульовані національні цілі освіти та професійної підготовки (National Targets for Education and Training – NTET) [16] які передбачають забезпечення рівних можливостей в отриманні освіти в усіх прошарках населення; залучення роботодавців до інвестування коштів в професійне вдосконалення та перепідготовку своїх працівників; стимулювання безперервної освіти і подальшої освіти дорослих та ін. Моніторинг їх реалізації був заснований на регіональному та національному рівнях. Відповідно до Освітнім актом 1992 р (Education Act) всі інститути і коледжі, в тому числі політехнічні та педагогічні, отримали можливість мати статус університетів, що значно розширило університетський сектор педагогічної освіти [17].

У 1993 р урядом було сформовано Національний консультативна рада за програмними цілями освіти і підготовки (National Advisory Council for Education and Training Targets), який отримав повноваження

відстежувати реалізацію цілей освіти, а також переглядати їх відповідно до нових вимог до підготовки професійних кадрів в сучасному світі.

Другим напрямком освітніх реформ Великої Британії стала зміна системи державної акредитації та фінансування підготовки вчителів. У новій версії закону про освіту (1994 г.), уряд змінив систему фінансування вищої педагогічної освіти, а також визначило національні стандарти до підготовки вчителів, які потім неодноразово змінювалися і доповнювалися,

В 1994 р. на зміну Раді з акредитації прийшло Агентство з підготовки вчителів (Teacher Training Agency – TTA) [18].

Крім контролюючих функцій Ради, Агентству було доручено фінансування всієї системи підготовки вчителів. Відповідно до закону фінансування університетської педагогічної освіти було відокремлено від Ради по фінансуванню вищої освіти і приєднано до Агентства але підзвітним потреб. Таке рішення ґрунтувалося на положенні, що вища освіта не реалізує необхідний і значний внесок в підготовку вчителів, яка здійснюється у відриві від реальних потреб школи якості навчальних закладів та результатів перевірок спеціально створеної комісії з освітнім стандартам (Office for Standards in Education) [19]

Третім напрямком реформ британської системи підготовки вчителів стала розробка і впровадження моделі «партнерства університетів зі школами. В останній чверті ХХ століття британські педагоги і дослідники вели активну дискусію про моделях підготовки вчителів, розглядаючи в якості основних практико-орієнтовану і академічну, в результаті чого перевага виявилася на стороні практико-орієнтованої моделі. Це дало можливість зблизити діяльність університетів і шкіл по підготовці вчителів. Тепер школи могли управляти ходом курсів підготовки вчителів і співпрацювати з ВНЗ за своїм вибором і розсуд.

Четвертим напрямком реформ в галузі підготовки вчителів у Великій Британії було впровадження централізованого контролю якості освіти. З 90-х років ХХ століття Агенція з підготовки і розвитку ретельно контролює освітній процес підготовки вчителів і наполягає на централізованій його організації, В зв'язку з цим були розроблені досить жорсткі стратегії контролю і критерії готовності вчителів-початківців до професійної діяльності. Так в 1995 р. Агентством був опублікований повний список компетенцій, якими повинен опанувати майбутній учитель.

У 1998 році Департамент освіти і науки вперше опублікував перелік національних, професійних стандартів для підготовки вчителів, незалежно від обраного освітнього маршруту. Стандарти головним чином містять перелік компетенцій, практичних умінь і навичок, які повинен продемонструвати випускник при отриманні кваліфікації. В даний час навчальні заклади перевіряються кожні 2 роки. Заохочується взаємодія вузівських тьюторів, шкіл і комісії за стандартами. За результатами перевірок Агентство з підготовки та розвитку вирішує питання про продовження, або припинення діяльності навчального закладу [3].

Висновки та перспективи подальших розвідок напрямку. Отже, зміни у вищій освіті Великої Британії найбільше торкнулися педагогічної освіти і, перш за все, необхідно було розв'язати протиріччя між високими вимогами, що пред'являлися англійським суспільством до вчителів, і недостатнім рівнем його професійної підготовки.

У цьому контексті уряд Великої Британії спрямував усі зусилля на розширення функцій учителя в школі та оновлення початкової ланки освіти, поліпшення підготовки педагогічних працівників у цілому та створення єдиного освітнього простору в країнах Європейської Співдружності.

СПИСОК ДЖЕРЕЛ

1. The Study of Education / I ed. J.W. Tibbie. - Lnd.: Routledge & Kegan Paul. - 1967. - P. 9.
2. Зискин К. Е. Профессионально-педагогическая подготовка учителей средней школы на педагогических отделениях университетов Великобритании во второй половине XX в. : Дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01. - Москва, 2002. - 157 с.
3. Абазовик Е. В. Подготовка учителей в Великобритании и России в условиях болонского процесса: Дис. ... канд. пед. наук : 13.00.08. - Санкт - Петербург 2010. - 162 с.
4. Онищенко Ю. Ю. Формирование профессионализма учителя в системе педагогического образования в Великобритании (конец XX - начало XXI вв.) : Дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01. - Коломна, 2007. - 168 с.
5. Погребняк Н. М. Основні напрямки реформування вищої педагогічної освіти Великої Британії / Н. М. Погребняк // Вісник Луганського національного університету імені Тараса Шевченка. Сер.: Педагогічні науки : 36. наук. ст. - Луганськ, 2010. - Вип. 16 (203). - Ч. II. - С. 278-286.
6. Кіщенко, Ю. В. Історико-соціальні передумови становлення сучасної системи

професійної підготовки вчителів в Англії та Уельсі / Ю. В. Кіщенко // Педагогічні науки : 36. наук. праць. - Херсон: ХДУ, 2005. - Вип. 40. - С. 423-428.

7. Department for Education and Employment. Excellence in Schools. White Paper presented to Parliament by the Secretary of State For Education and employment by Command of Her Majesty. London: DfEE, 1997. - 153 p.

8. DfEE (Department for Education and Employment). White Paper : Schools Achieving Success.- Annesley, Nottinghamshire: DfEE Publications, 2001. - 73 p.

9. Задорожна І. П. Особливості методичної підготовки вчителів англійської мови у Великій Британії: Дис... канд. пед. наук: 13.00.04. - Т., 2002. - 332 с.

10. Стрункина Ю. В. Профессиональная подготовка педагогических кадров во второй половине XX века: на материалах Великобритании и России : Дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01. - Ставрополь - 2012. - 158 с.

11. The National Council for Accreditation of Teacher Education - Електронний ресурс. - [Режим доступу] : <http://www.ncate.org/>

12. Education Reform Act 1988 - Електронний ресурс. - [Режим доступу] : <http://www.legislation.gov.uk/ukpga/1988/40/part/II/chapter/I>

13. Кучай Т. П. Динаміка змін у педагогічній освіті Великої Британії / Т. П. Кучай // Психолого-педагогічні проблеми сільської школи: Збірник наукових праць Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини / Ред. кол.: Побірченко Н.С. (гол. ред.) та інші. Умань: РВЦ «Софія», 2008. Випуск 25. - С. 45-51.

14. Кучай Т. П. Стратегии развития высшей школы Великобритании // Вектор науки Тольятинского Государственного университета.- 2010.-№2 (12).- С. 193-195.

15. Кучай Т. П. Підготовка майбутніх учителів в університетах Великої Британії до екологічного виховання учнів: Дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01. - Черкаси, 2009. - 204 с.

16. National Targets for Education and Training - Електронний ресурс. - [Режим доступу] : <http://www.oxfordreference.com/view/10.1093/oi/authority.20110803100224642>

17. Education (Schools) Act 1992 CHAPTER 38 - Електронний ресурс. - [Режим доступу]: <http://www.legislation.gov.uk/ukpga/1992/38>

18. Teacher Training Agency - Електронний ресурс. - [Режим доступу] : <http://www.legislation.gov.uk/ukpga/1994/30/part/I/crossheading/the-teacher-training-agency/enacted>

19. Office for Standards in Education - Електронний ресурс. - [Режим доступу]: <https://www.gov.uk/government/organisations/ofsted>

REFERENCES

1. The Study of Education / Ed. J. W. Tibbie. Lnd.: Routledge & Kegan Paul. 1967. – P. 9.

2. Ziskin, K. E. (2002). *Professyonal'no-pedahohyeshkaya podhotovka uchytel'ey sredney shkoly na pedahohyeshkykh otdelenyakh unyversytetov Velykobrytany vo vtoroy polovynе XX v.*: Dys. ... kand. ped. nauk : 13.00.01. [Professional-pedagogical preparation of secondary school teachers at the pedagogical departments of the universities of Great Britain in the second half of the 20th century. : Dis ... Candidate ped Sciences: 13.00.01.] Moscow.

3. Abazovik, E. V. (2010). *Podhotovka uchytel'ey v Velykobrytany y Rossyy v uslovyakh bolonskoho protsessa*: Dys. ... kand. ped. nauk : 13.00.08 [Preparation of Teachers in Great Britain and Russia in the Bologna Process] St. Petersburg.

4. Onishchenko, Yu. Yu. (2007). *Formyrovanye professyonalizma uchytelya v systeme pedahohyeshkoho obrazovaniya v Velykobrytany (konets XX – nachalo XXI vv.)*. : Dys. ... kand. ped. nauk : 13.00.01 [Formation of teacher's professionalism in the system of pedagogical education in Great Britain (end of XX – beginning of XXI centuries)]. Kolomna.

5. Pogrebnyak, N. M. (2010). *Osnovni napryamky reformuvannya vyshchoyi pedahohichnoyi osvity Velykobrytaniyi. Visnyk Luhans'koho natsional'noho unyversytetu imeni Tarasa Shevchenka*. [The main directions of the reform of higher education in Great Britain] / N. M. Pogrebnyak. *Visnyk of Lugansk National University named after Taras Shevchenko*.: Pedagogical sciences. Lugansk, V. 16 (203). Ch. II.

6. Kishchenko, Yu. V. (2005). *Istoryko-sotsial'ni peredumovy stanovlennya suchasnoyi systemy profesyynoyi pidhotovky vchyteliv v Anhliyi ta Uel'si*. [Historical and social prerequisites for the formation of a modern system of teacher training in England and Wales]. Pedagogical sciences: Sciences works. Kherson: KHDU, V. 40.

7. Department for Education and Employment. Excellence in Schools. White Paper presented to Parliament by the Secretary of State For Education and employment by Command of Her Majesty. London: DfEE, 1997.

8. DfEE (Department for Education and Employment). White Paper : Schools Achieving Success. Annesley, Nottinghamshire: DfEE Publications, 2001.

9. Zadorozhnaya, I. P. (2002). *Osoblyvosti metodychnoyi pidhotovky vchyteliv anhliys'koyi movy u Velykiy Brytaniyi*. [Peculiarities of methodical preparation of English language teachers in Great Britain: Diss ... Candidate. ped Sciences: 13.00.04] Ternopol.

10. Strunkin, Yu. V. (2012). *Professyonal'naya podhotovka pedahohyeshkykh kadrov vo vtoroy polovynе XX veka: na materyalakh Velykobrytany y Rossyy*. [Professional training of pedagogical personnel in the second half of the XX century: on

materials of Great Britain and Russia: Dis. ... Candidate ped Sciences: 13.00.01.] Stavropol

11. The National Council for Accreditation of Teacher Education – Retired from : <http://www.ncate.org/>

12. Education Reform Act 1988. Retired from : http://www.legislation.gov.uk/ukpga/1988/40/part/II/c_hapter/I

13. Kuchai, T. P. (2008). *Dynamika zmin u pedahohichniy osviti Velykoyi Brytaniyi*. [Dynamics of changes in pedagogical education of the Great Britain]. Psychological-pedagogical problems of rural school: Collection of scientific works of the Uman State Pedagogical University named after Pavlo Tychyna / Ed. number: Pobirchenko N.S. (Chief Editor) and others. Uman: RVC «Sofia», Issue 25.

14. Kuchai, T. P. (2010). *Stratehiyya razvytyiya vysshey shkoly Velykobrytany*. [Strategy of development of the high school of Great Britain. The vector of science of Togliatinsky State University. №2 (12)]

15. Kuchai T. P. (2009). *Pidhotovka maybutnikh uchyteliv v unyversytetakh Velykoyi Brytaniyi do ekolohichnoho vykhovannya uchniv*. [Preparation of the future teachers in the universities of Great Britain for the ecological upbringing of students: dys. ... Candidate ped. Sciences: 13.00.01.] Cherkasy.

16. National Targets for Education and Training Retired from : http://www.oxfordreference.com/view/10.1093/oi/auth_ory.20110803100224642

17. Education (Schools) Act 1992 CHAPTER 38. Retired from : <http://www.legislation.gov.uk/ukpga/1992/38>

18. Teacher Training Agency. Retired from : <http://www.legislation.gov.uk/ukpga/1994/30/part/I/crossheading/the-teacher-training-agency/enacted>

19. Office for Standards in Education. Retired from: <https://www.gov.uk/government/organisations/ofsted>

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

ЗОРОЧКІНА Тетяна Сергіївна – кандидат педагогічних наук, доцент Черкаського національного університету імені Богдана Хмельницького

Наукові інтереси: розвиток вищої педагогічної освіти у Великій Британії, підготовка педагогічних кадрів.

INFORMATION ABOUT THE AUTHOR

ZOROCHKINA Tetiana Sergiivna – Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor of Bohdan Khmelnytsky National University at Cherkasy.

Circle of research interests: the development of higher pedagogical education in the UK, the training of teachers.

*Дата надходження рукопису 24. 12. 2017 р.
Рецензент – д.п.н. професор В. Ф. Черкасов*

УДК 373.5.091.3:811.112.2

КАПІТАН Тетяна Анатоліївна –
кандидат філологічних наук,
доцент кафедри лінгводидактики та іноземних мов
Центральноукраїнського державного педагогічного університету
імені Володимира Винниченка
e-mail: Kapitan_18@mail.ua

ПРОБЛЕМИ ФОРМУВАННЯ НАВИЧОК ДІАЛОГІЧНОГО МОВЛЕННЯ УЧНІВ НА УРОКАХ НІМЕЦЬКОЇ МОВИ У СЕРЕДНІЙ ЗАГАЛЬНООСВІТНІЙ ШКОЛІ

Постановка та обґрунтування актуальності проблеми. На сучасному етапі розвитку світової цивілізації важливо зміцнювати культурні та економічні зв'язки між країнами, тому зростає роль іноземних мов як обов'язковою умовою зростання успішності та освіченості людини. З огляду на це підвищено вимоги до викладання іноземних мов у школах та вищих навчальних закладах, розроблено нові технології та методи навчання.

Мета викладання іноземних мов у школі полягає в тому, щоб засвоїли учні іноземну мову як засіб спілкування. Окрім того цей процес передбачає виховання, освіти й розвиток особистості учня; тобто формування комунікативної компетенції. На нашу думку, однією з основних форм мовного спілкування є діалогічне мовлення. Ця форма комунікації більш складна порівняно з монологічним мовленням, з погляду послідовності в навчанні усного мовлення, однак перевагу слід надавати діалогічному мовленню. Діалог дає змогу відпрацьовувати й запам'ятовувати окремі мовні зразки, цілі структури, які потім можна використовувати в монологічному мовленні.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Огляд літератури засвідчує, що в науці здійснено достатньо досліджень, у яких розроблено теоретичні аспекти розв'язання проблем формування діалогічного мовлення, однак на сьогодні окремі напрями та технології його розвитку потребують подальшого вивчення. Учителі іноземної мови нерідко наголошують на тому, що організація навіть найпростішої розмови між учнями вимагає чималих зусиль, серйозної підготовки і підбору потрібного матеріалу. Великий внесок у розвиток методики формування діалогічного мовлення в учнів зробили такі методисти, як В. Л. Скалкін, С. П. Шатілов, Н. І. Гез, Г. В. Рогова, Є. І. Пасов, В. М. Плахотник, Л. В. Молчанова, Л.С. Панова та ін.

Мета статті – вивчення методики формування діалогічного мовлення в учнів середньої загальноосвітньої школи на уроках німецької мови.

Виклад основного матеріалу дослідження. Як відомо, діалогічне мовлення

є однією з основних форм мовленнєвого спілкування, тому його розвиток належить до суттєвих елементів навчання іноземних мов у середній школі, що привертає увагу методистів [6, с. 160].

На думку О. І. Вишневецького, «насправді діалог є основною, домінуючою формою мовлення, й у практиці навчання він повинен посідати належне місце. Процес навчання говоріння варто будувати в напрямі від нього до монологу, а не навпаки. Діалогічне мовлення для того, хто навчається, є складнішим, ніж монологічне. Воно формується під час розмови двох партнерів, його не планують наперед, бо невідомо, у якому напрямі піде розмова» [1, с. 104].

Діалогічне мовлення так само, як інші види мовленнєвої діяльності, є завжди вмотивованим. Зокрема Л. С. Виготський зазначає, що процес організації мовлення передбачає дотримання послідовності «від мотиву, який формує певну думку, до оформлення цієї думки, до опосередкування її у внутрішньому слові, потім – у значеннях зовнішніх слів і, нарешті, у словах» [2, с. 375].

Водночас з монологічним діалогічне мовлення характеризується зверненістю. Переважно спілкування реалізується в безпосередньому контакті учасників, добре обізнаних з умовами, у яких відбувається комунікація. Діалог передбачає зорове сприйняття співрозмовника й певну незавершеність висловлювань, яка доповнюється позамовними засобами спілкування (мімікою, жестами, контактом очей, позами співрозмовників). Завдяки цим засобам мовець виражає свої бажання, сумніви, жаль, припущення, тому їх не можна ігнорувати в навчанні іншомовного спілкування [3, с. 147].

Особливістю діалогічного мовлення є також те, що воно більш тісно, порівняно з монологічним, пов'язане із ситуацією. Це зумовлює специфіку лінгвістичної будови діалогу, у якому часто трапляються згорнуті (редуковані) форми, скорочені речення, що поза ситуацією не завжди зрозумілі [1, с. 104].

У працях багатьох учених, з-поміж яких

варто згадати Е. П. Шубіна, В. Л. Скалкіна, Г. А. Рубінштейна, Є. М. Розенбаума, О. О. Леонтєва, В. О. Артемова, досліджено питання ситуативності мовлення та специфіку створення навчальних комунікативних ситуацій.

Найбільш доступно сформулював компонентний склад навчальної комунікативної ситуації В. О. Артемов, проаналізувавши комунікативні ознаки мовленнєвих вчинків: «... для сценічної актуалізації мовленнєвого вчинку важливо враховувати: хто, кому, що, навіщо, за яких обставин і з яким ставленням повідомляє (наказує, пропонує і т.п.)» [3, с. 148].

Визначальною рисою діалогічного мовлення є також спонтанність, оскільки зміст розмови та її структура залежать від реплік співрозмовників. Спонтанність діалогічного мовлення обумовлює використання різноманітних кліше та розмовних формул. Окрім того, це виявляється в паузах нерішучості, перебудові фраз, зміни структури діалогічної єдності.

У діалозі спостерігаються емоційність та експресивність, які віддзеркалюються насамперед у суб'єктно-оцінювальному забарвленні мовлення, у широкому використанні невербальних засобів та рекурентних готових зразків, розмовних формул, кліше [5].

Фундаментальними для діалогу є репліки різної протяжності – від однієї до кількох фраз. Сукупність реплік, у яких спостерігається структура, інтонаційна та семантична завершеність, називають діалогічною єдністю. На думку методистів, діалогічна єдність, належить до одиниць навчання діалогічного мовлення. Перша репліка діалогічної єдності є ініціативною, а друга – реактивною, тобто передбачає реакцію на попереднє висловлення й спонування до наступного. Наприклад:

- Kann ich mal deinen Bleistift haben?
- Tut mir leid. Ich habe keinen.
- Wann hast du Geburtstag?
- Am 24. Januar. Und du, Marija?

Дослідники Склярєнко Н. К. та Олійник Т. І. вважають, що дітей слід вчити, по-перше, починати розмову і при цьому використовувати ініціативну репліку; по-друге, правильно й швидко реагувати на ініціативну репліку співрозмовника реактивною реплікою; по-третє, підтримувати бесіду, тобто для продовження розмови вживати не суто реактивні, а реактивно-ініціативні репліки [3, с.150].

Репліки доповнюють одна одну і створюють уявлення про предмет та вчинок. Наприклад:

- Wo warst du letzte Woche?
- Ich bin zu meiner Freundin Petra gefahren.

– Wo wohnt sie?

- In einem kleinen Dorf. Nicht weit von hier.

Відповідь є запереченням або новим тлумаченням. Наприклад:

- Er hat dir das Buch geschenkt. – Geschenk nehme ich von ihm gar nichts.

Як зазначає Л. С. Панова, у методиці виокремлюють такі основні види діалогічних єдностей залежно від їхньої функціональної спрямованості:

1. Запитання – повідомлення (будь-яке вираження в стверджувальній чи заперечній формі різноманітних стосунків співрозмовників, зокрема повідомлення факту, оцінка події, вираз згоди чи незгоди, сумніву, здивування, жалю, байдужості, радості тощо).

- Wie geht es dir?

– Danke, gut.

2. Запитання – уточнювальне запитання.

- Kommst du zu mir?

– Wann? Heute?

3. Повідомлення – повідомлення.

- Ich habe schon Hunger.

– Ich auch.

4. Повідомлення – запитання.

- Das ist eine Überraschung für mich!

– Wirklich?

5. Повідомлення (запитання) – спонування.

- Ich habe Hunger.

– Dann gehen wir essen!

6. Спонування – повідомлення.

- Lies bitte lauter!

– Gut, ich werde schon lauter lesen.

7. Спонування – відмова.

- Gehen wir heute ins Kino!

– Nein, danke. Ich habe viel zu tun.

8. Спонування – запитання.

- Geh nicht zur Schule! Bleib bitte zu Hause!

– Warum denn? (Ich bin schon gesund.)

Як зазначає автор, під час навчання іншомовного діалогічного мовлення важливо прагнути, щоб діалог відбувався безперервно, так само, як у процесі спілкування рідною мовою. Увагу співрозмовників слід розподіляти між тим, що говорить партнер, і тим, як треба зреагувати на його слова. Важливо, щоб кожний співрозмовник мав мету (Ти доведи, що цей персонаж поведився неправильно, а ти спробуй пояснити його поведінку; ..., а ти погодься зі своїм співрозмовником і знайди для цього якомога більше доказів). Це дає змогу спрямувати розмову, зосередити увагу під час слухання

реплік, напружено працювати над підготовкою репліки-реакції [4].

Досвід викладання іноземних мов засвідчує, що формування діалогічного мовлення має деякі труднощі, спричинені тим, що під час спілкування рідною мовою учні не усвідомлюють того, що вони будують діалоги, не контролюють, як відбувається спілкування з друзями, батьками, учителями, оскільки цей процес для них природний. У перший рік навчання (2 кл) на уроках іноземної мови учні формують уміння складати діалог, який містить лише питання та відповіді, тому в наступних класах завдання побудувати діалог вони сприймають як виконання вправи на запитання та відповіді. З огляду на це вчитель у 3 класі має допомогти школярам усвідомити, що називають діалогом, оскільки уміння вести розмову рідною мовою не можна спроектувати на вивчення специфіки іноземного діалогічного мовлення без усвідомлення його структури [4].

На наш погляд, під час формування навичок діалогічного мовлення важливо будувати міні-діалоги й діалоги, які б мали завершений комунікативний акт.

За твердженням Н. К. Скляренко та Т. І. Олійник, у процесі вироблення навичок оволодіння іншомовного діалогічного мовлення в школярів виникають певні труднощі, пов'язані із специфічними рисами цієї форми мовлення. Одна з них пояснюється тим, що діалогічне мовлення об'єднує два види мовленнєвої діяльності – аудіювання й говоріння, тому другий партнер має зрозуміти репліку першого партнера та швидко й адекватно відреагувати на неї, тобто відгукнутися реактивною реплікою. У цей момент виникає гальмування процесу спілкування. Проблема полягає в тому, що потреба сприйняти й правильно зрозуміти першого партнера, з одного боку, і підготувати свою відповідь – з другого, спричиняє роздвоєння уваги. Це спричиняє неспроможність вести діалог у нормальному темпі, якщо учень недостатньо володіє мовними засобами.

Нерідко трапляється так, що розпочатий учнями діалог вичерпується після обміну однією-двома репліками. Це пояснюється неформованістю вмінь продукувати ініціативні репліки.

Одним із складних аспектів вироблення вмінь вести діалог є його непередбачуваність. Діалог неможливо спланувати заздалегідь, оскільки мовленнєва поведінка кожного з учасників спілкування значною мірою визначається мовленнєвою поведінкою іншого або інших партнерів. Кожному з них

потрібно стежити за перебігом думки співрозмовника, часом несподіваним, а така несподіваність спричиняє зміну предмета спілкування [3].

Висновки та перспективи подальших розвідок напряму. Отже, вільне володіння іноземною мовою передбачає сформованість умінь мимовільно реагувати на різноманітні ситуації реальної дійсності, тому метою викладання іноземних мов у загальноосвітніх школах є засвоєння учнями іноземної мови як засобу спілкування, під час якого відбувається процес виховання, освіти й розвитку особистості учня, тобто формування комунікативної компетенції.

Діалогічне мовлення є однією з основних форм мовного спілкування, складнішою від монологічної з погляду напруженості уваги й різноманітності використовуваних мовних зразків, однак під час формування вмінь використовувати іноземне усне мовлення перевагу надають діалогічному мовленню.

Зокрема під час опрацювання з учнями специфіки діалогічного мовлення важливо їх навчити швидко підбирати репліки відповідно до мети та умов комунікації.

Зазначимо також, що діалогічне мовлення є ефективним засобом навчання іноземної мови, оскільки воно активізує мовленнєвий матеріал, а також формує мовленнєві навички.

СПИСОК ДЖЕРЕЛ

1. Вишневський О. І. Методика навчання іноземних мов: Навчальний посібник / О. І. Вишневський. – К.: Знання, 2011. – 206 с.
2. Выготский Л. С. Избранные психологические исследования / Л. С. Выготский. – М.: АПН РСФСР, 1956. – 519 с.
3. Методика навчання іноземних мов у середніх навчальних закладах: Підручник / Кол. автор. під кер. С. Ю. Ніколаєвої та ін. – К.: Ленвіт, 1999. – 320 с.
4. Методика навчання іноземних мов у загальноосвітніх навчальних закладах: Підручник / Кол. автор. під кер. Л. С. Панова та ін. – К.: Академія, 2010. – 328 с.
5. Методика обучения иностранным языкам в средней школе: Учебник / Кол. авт. под ред. Н. И. Гез, М. В. Ляховицкий, А. А. Миролюбов и др. – М.: Высш. школа, 1982. – 373 с.
6. Общая методика обучения иностранным языкам в средней школе. Учебник / Кол. авт. под ред. А. А. Миролюбова, И. В. Рахманова, В. С. Цетлин. – М.: «Просвещение», 1967. – 504 с.

REFERENSES

1. Vishnevs'kij, O. I. (2011). *Metodika navchannya inozemnih mov: Navchal'nij posibnik*.

[Methods of teaching foreign languages: a tutorial]. Kyiv.

2. Vygotskij, L. S. (1956). *Izbrannye psihologicheskie issledovaniya*. [Selected psychological research]. Moscow.

3. *Metodika navchannya inozemnih mov u serednih navchal'nih zakladah: Pidruchnik*. (1990). [Methods of teaching foreign languages in secondary schools: a Textbook]. Kyiv.

4. *Metodika navchannya inozemnih mov u zagal'noosvitnih navchal'nih zakladah: Pidruchnik*. (2000). [Methods of teaching foreign languages in secondary schools: a Textbook]. Moscow.

5. *Metodika obuchenija inostrannym yazykam v srednej shkole: Uchebnik*. (1982). [Methods of teaching foreign languages in the secondary school: a Textbook]. Moscow.

6. *Obshchaya metodika obuchenija inostrannym yazykam v srednej shkole. Uchebnik* (1967). [The General methodology of teaching foreign languages in

high school]. Moscow.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

КАПІТАН Тетяна Анатоліївна – кандидат філологічних наук, доцент кафедри лінгводидактики та іноземних мов Центральноукраїнського державного педагогічного університету ім. В. Винниченка.

Наукові інтереси: методика викладання іноземних мов в школі.

INFORMATION ABOUT THE AUTHOR

KAPITAN Tetiana Anatoliivna – Candidate of Philological Sciences, Associate Professor of the Department of Linguodidactics and Foreign Languages, Volodymyr Vynnychenko Central Ukrainian State Pedagogical University.

Circle of scientific interests: methodology of foreign language teaching in school.

Дата надходження рукопису 22. 11. 2017 р.

Рецензент – д.п.н. професор С. І. Шандрук

КИСЛЕНКО Дмитро Петрович –

кандидат юридичних наук, доцент начальник кафедри тактико-спеціальної підготовки Інституту Управління державної охорони України Київського національного університету імені Тараса Шевченка e-mail: kyslenko.d@gmail.com

СУЧАСНА ПРОФЕСІЙНА ПІДГОТОВКА МАЙБУТНЬОГО ФАХІВЦЯ З ОХОРОННОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ТА БЕЗПЕКИ ЗА ДОПОМОГУЮ ІНФОРМАЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ

Постановка та обґрунтування актуальності проблеми. Нові інформаційні технології міцно увійшли в усі сфери життєдіяльності нашого суспільства. Використання комп'ютерної техніки та інформаційних технологій значно підвищує ефективність процесу навчання завдяки його індивідуалізації, можливості здійснення зворотного зв'язку, але складність і багатогранність проблеми, теоретична нерозробленість багатьох її аспектів доводять важливість подальших спеціальних досліджень. До того ж існує суперечність між наявним рівнем умінь, яким повинні володіти майбутні фахівці з охоронної діяльності в умовах інформатизації освіти, та вимогами до професійної підготовки фахівця з охоронної діяльності.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Питання використання інформаційних технологій під час професійної підготовки майбутнього фахівця з охоронної діяльності не мало багатьох досліджень, але слід відмітити таких

дослідників, як Алексеева, М. Б. [1], Архипова Т. Л. [2], Шевчук І. П. [3], Шубін О. [4].

Мета статті – обґрунтування використання інформаційних технологій під час професійної підготовки майбутнього фахівця з охоронної діяльності та безпеки.

Викладення основного матеріалу дослідження. На межі третього тисячоліття у розвитку світової науки і техніки постали проблеми глобалізації науки та інформаційного простору. Удосконалення системи професійної підготовки потребує застосування нових методів спеціальної підготовки й перепідготовки фахівців з охоронної діяльності.

Інформаційні ресурси стали надбанням розвитку цивілізації і водночас потужним фактором науково-технічного прогресу. Сьогодні інформаційно-комунікаційні технології, як сукупність сучасних методів і засобів отримання й опрацювання даних трансформуються у важіль підвищення ефективності навчально-виховного процесу

та управління ним. Враховуючи вимоги сьогодення, майбутній фахівець з охоронної діяльності зобов'язаний засвоїти основи економічних знань, мати високу загальну культуру, володіти іноземною мовою, виявляти ініціативу, бути відповідальним, прагнути до самовдосконалення і самоосвіти, впроваджувати інновації, що дуже важливо, набути навичок роботи з комп'ютерною технікою.

У період оволодіння професією важливим чинником можна вважати якісне здобуття професійних знань, умінь і навичок у ході професійного навчання та усвідомлена професійна реалізація особистості після закінчення навчання. Розробка та втілення у навчальний процес методик, які дозволяють на принципово новому рівні передавати слухачам значний обсяг спеціальних знань, які забезпечують високий рівень оволодіння спеціальним матеріалом, якісну підготовку і перепідготовку. Показником власне професійної діяльності є суспільно-професійні досягнення в процесі роботи за отриманою професією, прогрес професійних якостей особистості [3]. Завдання вищого педагогічного навчального закладу – закласти фундамент професійного розвитку.

Застосування мультимедіа є потужним освітнім потенціалом для оптимізації процесу навчання. У сучасних наукових працях наголошується на значущості пріоритетного використання мультимедійних технологій в освіті (В. Беспалько, В. Бройдо, Б. Гершунський, Г. Дейвіс, Н. Єлістратова,

Л. Зайнутдінова, І. Захарова, А. Зубов, В. Ляудіс, Є. Машбіц, М. Нахабіна, Е. Носенко та ін.). Вчені зазначають, що використання мультимедіа дає змогу підвищити інтенсивність та ефективність процесу навчання; створює умови для самоосвіти й дистанційної освіти; сприяє переходу до неперервної освіти; у поєднанні з телекомунікаційними технологіями розв'язує проблему доступу до нових джерел різноманітної за змістом і формами представлення інформації [2].

Сучасний майбутній фахівець з охоронної діяльності повинен володіти основними прийомами роботи в Інтернеті, розуміти, як організовані служби глобальної мережі, якими ресурсами можна скористатися для поповнення своїх методичних знань, як дізнатися через Інтернет про досвід. Необхідними для майбутнього фахівця з охоронної діяльності є знання, навички та вміння щодо організації та виконання пошуку потрібної інформації, що зберігається у веб-документах, здійснення за допомогою електронної пошти зв'язку зі

своїми колегами.

Вітчизняними й зарубіжними вченими активно досліджуються розвиток, взаємозв'язки та взаємовплив базових концепцій різних наукових напрямів і шкіл на зміни в уявленні й розумінні правового статусу і правового простору життя й діяльності людини в інформаційному суспільстві [1].

Сучасні мультимедійні технології вимагають від вищих навчальних закладів упровадження нових підходів до навчання, оперування комунікативними, творчими і професійними знаннями, що оптимізують розвиток потреби у самоосвіті. Застосування інформаційних технологій у навчальному процесі є передумовою переходу до нового етапу – впровадження модерних мультимедійних навчальних матеріалів.

Нині в освітній галузі помітне більш продуктивне застосування мультимедійних технологій, функціональне призначення яких постійно зростає: від продукування навчальних програм до створення обґрунтованої концепції побудови освітніх програм у мультимедійній галузі, підготовки фахівців університетського рівня, розроблення нових навчальних інструментів. Ідея мультимедіа полягає у застосуванні різних засобів подання інформації, включення до програмного забезпечення відео- і звукового супроводу текстів, високоякісної графіки й анімації, що допомагає зробити програмний продукт інформаційно насиченим і зручним для сприйняття, потужним дидактичним інструментом, який здатний одночасно впливати на різні канали сприйняття інформації.

Застосування мультимедійних технологій в освіті, які традиційно поділяють на активні й пасивні принципи взаємодії майбутнього фахівця з охоронної діяльності з комп'ютером. Активні – це інтерактивні засоби мультимедіа, що передбачають активну роль майбутнього фахівця з охоронної діяльності, який самостійно вибирає підрозділи в межах певної теми, дотримуючись послідовності їх вивчення; пасивні мультимедійні продукти розробляють для управління процесом представлення інформації (лекції, презентації, практикуми).

Аналізуючи позитиви використання мультимедійних технологій у навчальному процесі, зауважимо, що під час такого навчання виробляється здатність майбутнього фахівця з охоронної діяльності сприймати інформацію з екрана, перекодувати візуальний образ у вербальну систему, оцінювати якість і застосовувати

вибірковість у споживанні інформації тощо. З розвитком Інтернету з'явився новий вид мультимедійних засобів, орієнтованих на веб-технології, до яких можна вдаватися у процесі аудиторної і самостійної роботи майбутнього фахівця з охоронної діяльності.

Варто зазначити, що майбутній фахівець з охоронної діяльності не має бути експертом, але повинен досягати такого рівня володіння апаратним і програмним забезпеченням, щоб мати можливість самостійно й оперативно, без спеціалізованої допомоги вирішити нагальну проблему під час використання інформаційних технологій у навчальному процесі.

Когнітивний критерій ефективності професійної підготовки з інформаційних технологій майбутнього фахівця з охоронної діяльності оцінюється змістовими та операційними показниками. До змістових показників віднесено: повноту і ґрунтовність викладу знань з інформаційних технологій; термінологічну коректність; логічність викладу знань з аналізом та узагальненням матеріалу; розуміння застосування знань з інформаційних технологій на практиці. До операційних показників віднесено правильність та самостійність виконання професійно спрямованих завдань репродуктивних, логічних, продуктивних та аналітичних рівнів складності, якість їх оформлення в електронному вигляді та термін (темп) їх виконання. Професійно-діяльнісний критерій ефективності професійної підготовки з інформаційних технологій майбутнього фахівця з охоронної діяльності оцінюється показниками професійної інформаційно-комп'ютерної комунікативної, творчої та аналітичної діяльності. До показників професійної інформаційно-комп'ютерної комунікативної діяльності віднесено *вміння*: „спілкуватися”, тобто працювати в інтерактивному режимі із системою оболонкою MS Windows та пакетами прикладних програм; працювати в інтерактивному режимі в локальній інформаційно-комп'ютерній мережі сучасного офісу; використовувати засоби електронної пошти, IP-телефонії і чат (від англ. – chat); вести діалог та користуватися інформаційно-пошуковими системами в середовищі мережі Інтернет. До показників оцінювання професійної інформаційно-комп'ютерної творчої діяльності віднесено *вміння*: творчо відбирати зміст ділових документів під час їх створення у інформаційно-навчальному середовищі; швидко та з фантазією оформляти ділові документи з використанням графічних

можливостей комп'ютера; легко вирішувати економічні, статистичні та фінансові задачі в інформаційно-навчальному середовищі; творчо застосовувати мультимедійну інформацію для створення комп'ютерних презентацій, автоматизованих робочих місць тощо. До показників оцінювання професійної інформаційно-комп'ютерної аналітичної діяльності віднесено *вміння*: одержувати статистичні чи змістовні характеристики об'єкта дослідження з використанням інформаційних ресурсів мережі Інтернет; аналізувати, систематизувати й узагальнювати інформацію під час досліджень певної проблеми із застосуванням засобів інформаційних технологій; за допомогою засобів інформаційних технологій здійснювати експертну оцінку та діагностику об'єкта дослідження; легко виявляти протиріччя, досліджувати і порівнювати його переваги та недоліки.

Останніми роками мультимедійні технології частіше використовуються у сфері освіти і їх застосування суттєво позначилося на інструктивній методології інформації та знаннях тих, хто навчається. Нині інтервенція мультимедійних технологій у процес навчання є реальною справою. Класно-урочний метод використовувався у вітчизняних навчальних закладах протягом десятиліть, але нині докорінно змінюється режим і поняття навчання під впливом мультимедійних технологій. Як наслідок, використання мультимедійних технологій в освіті підносить процес навчання на якісно вищий, інноваційний рівень [4].

Висновки і перспективи подальших досліджень. Застосування інформаційно-комунікаційних технологій в галузі освіти і безпосередньо в діяльності майбутнього фахівця з охоронної діяльності стає загальною необхідністю. Впровадження інформаційно-комунікаційних технологій у навчально-виховний процес забезпечить поступовий перехід освіти на новий, якісний рівень.

Інформаційно-комунікаційні технології позитивно впливають на всі компоненти системи навчання: мету, зміст, методи та організаційні форми навчання, засоби навчання, що дозволяє вирішувати складні і актуальні завдання педагогіки для забезпечення розвитку інтелектуального, творчого потенціалу, аналітичного мислення та самостійності педагогічних працівників. Для ефективної модернізації освіти та оновлення технічного арсеналу засобів навчання необхідно оптимізувати реалізацію державних програм, спрямованих на інформатизацію, комп'ютеризацію та оновлення матеріально-технічної бази,

надання всім вільного доступу до мережі Інтернет.

СПИСОК ДЖЕРЕЛ

1.Алексеева, М. Б. Системы мультимедиа / М. Б. Алексеева, С. Н. Балан. – Санкт-Петербург, 2001. – 158 с.
 2.Архипова Т. Л. Технології «хмарних обчислень» в освітніх закладах / Архипова Т. Л., Зайцева Т. В. // Хмарні технології в освіті. Матеріали Всеукраїнського науково-методичного інтернет-семінару (21 грудня 2012 року). – Кривий Ріг – Київ – Черкаси – Харків. – С. 72–74.
 3.Шевчук І. П. Сучасний простір медіа — культури: традиційні та інноваційні засоби впливу / І. П. Шевчук // Науковий вісник Волинського національного університету ім. Лесі Українки. Сер. Філософські науки. –2012. – № 15. – С. 67–72.
 4.Шубін О. Реалізація компетентнісного підходу у формуванні майбутніх фахівців як основа конкурентоспроможності сучасного ВНЗ / Олександр Шубін, Інна Сіменко, Ірина Пальцун // Часопис «Вища освіта України». – №3. – 2011. – С. 119–125.

REFERENCES

1.Alexeyeva, M. B. Systems of multimedia / M. B. Alekseev, S. N. Balan. – St. Petersburg, 2001. – 158 p.
 2.Arkipova T. L. Technologies of cloud computing in educational institutions / Arkhipova T. L., Zaitseva T. // Cloud technologies in education. Materials of the All-Ukrainian Scientific and Methodical Internet Workshop (December 21,

2012). – Kryvy Rih - Kyiv - Cherkassy - Kharkiv. – С. 72.

3.Shevchuk I.P. Modern space of media culture: traditional and innovative means of influence / I.P. Shevchuk // Scientific herald of Volyn National University. Lesia Ukrainka. Ser Philosophical sciences. – 2012. – No. 15. – P. 67–72.
 4.Shubin O. Implementation of the competence approach in the formation of future specialists as the basis of the competitiveness of the modern university / Oleksandr Shubin, Inna Symenko, Irina Paltsun // The journal «Higher Education of Ukraine». – №3. – 2011. – P. 119–125.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

КИСЛЕНКО Дмитро Петрович – кандидат юридичних наук, доцент, начальник кафедри тактико-спеціальної підготовки Інституту Управління державної охорони України Київського національного університету імені Тараса Шевченка.

Наукові інтереси: професійна підготовка майбутніх фахівців охоронної діяльності та безпеки за допомогою інформаційних технологій.

INFORMATION ABOUT THE AUTHOR

KYSLENKO Dmytro Petrovich – Candidate of law, Associate Professor, head of the Department of tactical and special training at the Institute of the Department of State Protection of Ukraine of Kyiv National Taras Shevchenko University.

Circle of research interests: professional training of future specialists in security activities and security with the help of information technologies.

*Дата надходження рукопису 22. 12. 2017 р.
 Рецензент – д.п.н. професор В. В. Радул*

УДК 81’25

КОРОБЕЙНИКОВА Тетяна Ігорівна— кандидат педагогічних наук, доцент кафедри англійської філології та перекладу Університету імені Альфреда Нобеля e-mail: tikorobeinikova@gmail.com

ФОРМУВАННЯ АНГЛОМОВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ В ДІАЛОГІЧНОМУ МОВЛЕННІ МАЙБУТНІХ ПЕРЕКЛАДАЧІВ З ВИКОРИСТАННЯМ НАВЧАЛЬНОЇ КОМП’ЮТЕРНОЇ ПРОГРАМИ «WISE»

Постановка та обґрунтування актуальності проблеми. В умовах соціально-економічного, культурного та політичного розвитку України існує нагальна потреба суспільства в оволодінні іноземною мовою (ІМ) як засобом міжнародного спілкування. У контексті сучасних реалій, коли замовлення суспільства вимагає нових підходів до іноземної освіти у ВНЗ, актуальності набуває й оновлення технологій

аудиторної та самостійної позааудиторної роботи студентів. Ця тенденція має об’єктивні передумови, пов’язані насамперед із зміною освітньої парадигми, зокрема підходу до суб’єкту навчання, а також розподілом навчальних годин курсу англійської мови (АМ) як фахової дисципліни для майбутніх перекладачів. Згідно з робочими програмами 50-60% загальної кількості навчальних годин припадає на

позааудиторну самостійну роботу студентів. Відповідно, така організація навчального процесу вимагає осучаснення засобів та методів навчання у ВНЗ, зокрема впровадження інформаційно-комунікаційних технологій (ІКТ).

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Питанням упровадження ІКТ у навчальний процес розглядалось багатьма вченими: педагогічні та психологічні передумови використання комп'ютерних технологій обґрунтовано в працях J. Higgins, В. А. Трайнова, В. П. Беспалько. Розробкою навчальних-комп'ютерних програм (НКП) з ІМ займалися П. Г. Асоянц, Т. І. Коваль, О. А. Мацнева, Я. В. Окопна, Д. А. Руснак; мультимедійні методичні посібники укладені О. Б. Бігич, М. М. Волошиною, О. М. Метолькіною та іншими. Проблемою, однак, залишається відсутність стандартизованих навчальних матеріалів, що відповідають цілям підготовки майбутніх філологів-перекладачів. Вивчення та аналіз теоретичних і практичних надбань науковців, а також наш досвід розробки та апробації НКП «Switch on Your English» стали поштовхом у створенні спеціального електронного засобу для формування англомовної компетентності в діалогічному мовленні (АКДМ) в процесі підготовки майбутніх перекладачів.

Метою статті є розгляд авторської навчальної комп'ютерної програми «WISE» як електронного засобу формування англомовної компетентності в діалогічному мовленні майбутніх перекладачів у перший рік навчання в ВНЗ.

Виклад основного матеріалу дослідження. Поставлена мета передбачає вирішення низки завдань, а саме, охарактеризувати структуру та зміст, а також окреслити особливості використання розробленої НКП у процесі формування АКДМ на першому курсі ВНЗ.

Розроблена нами НКП «Watch, Interpret and Speak English – WISE» призначена для майбутніх перекладачів, студентів першого курсу, які навчаються в вищому навчальному закладі освіти за напрямом освіти «Філологія».

Практична мета НКП «WISE» – формування АКДМ студентів, що передбачає паралельний розвиток вмінь англомовного аудіювання та говоріння, а також підтримання стратегії випереджувальної професіоналізації майбутніх перекладачів.

При укладанні матеріалів цієї програми ми враховували загальні та специфічні методичних вимог до такого продукту. Головне завдання, яке постало перед нами,

полягало в тому, щоб розробити сценарій електронного засобу таким чином, щоб він: по-перше, вразив уяву користувача і забезпечив практичну спрямованість його навчальної діяльності; по-друге, надав студентові можливість розібратись у всьому самостійно за допомогою його власного досвіду в зручному темпі роботи, і в такий спосіб забезпечити йому перехід до живого творчого спілкування. Це вимагало дотримання основних вимог до НКП з ІМ: 1) чітка постановка мети; 2) комунікативна спрямованість; 3) спрямованість на попередження або ліквідацію типових помилок; 4) урахування технічних та дидактичних вимог комп'ютера [7].

Попри всі переваги, які представляють сучасні ІКТ для навчання англійського діалогічного мовлення (АДМ), існують певні вимоги щодо їх застосування. Принципово важливими при створенні авторського продукту виступали:

1. Відповідність НКП технічному стандарту, а саме, можливість запуску на комп'ютері з стандартним програмним забезпеченням, а також використання всіх можливостей комп'ютера як сучасного засобу навчання, зокрема технології мультимедіа.

2. Ергономічні вимоги пов'язані з такими характеристиками, як дизайн інтерфейсу (кольори, розмір шрифту, розташування інформації на екрані тощо) та зручність у користуванні, а саме, нелінійний доступ до навчальних матеріалів. Також враховувалась низка ергономічних чинників, які впливають на ефективність навчання з точки зору психічного та фізичного здоров'я студентів: зручність інтерфейсу; використання стандартних навігаційних елементів (повернення до попереднього рівня, до головного меню, управління вікном, наявність контекстно-орієнтованої допомоги тощо); максимально можливе використання робочої площі екрану. Дозування вправ із використанням комп'ютера передбачає обмеження роботи із комп'ютером від 15-ти до 40-ка хвилин, а також, поєднання комп'ютерних вправ із тими, що не потребують залучення технічного засобу.

Всі вищезгадані вимоги реалізовано нами таким чином. Вправи та довідкові матеріали НКП організовано нелінійним способом, тобто навчальні матеріали пов'язані гіперпосиланнями в межах спеціально розробленої веб-платформи. Всі посилання поєднуються чітко структурованою системою навігації в середині мультимедійного продукту, що дозволяє змінювати зображення сторінок і самі сторінки частинами, а саме, сталою на

сторінці залишається тільки навігація НКП, її зміст, а змінюється її активні частини. Тобто, перед студентом статичним і активним є перелік уроків-тем, а в разі відкритого уроку й список завдань.

Потенціал мультимедіа, а саме, різні способи подачі інформації, використання відео та звукового супроводу текстів, графіки, анімації, надало автору можливість зробити програмний продукт, по-перше, інформаційно насиченим, по-друге, зручним для сприйняття. Завдяки своїм можливостям мультимедіа виступають як засіб, що одночасно може впливати на різні канали сприйняття інформації, а саме зоровий та слуховий. Поряд із текстовою інформацією, яка репрезентується у різній формі (сторінки книги, газетної статті, календарної сторінки, тексту), на екран може подаватися різна графіка (статичні зображення – кольорові малюнки, фото, таблиці, схеми тощо); динамічні зображення (відеофрагменти, анімація), а також звук (озвучені фрагменти текстів, коментар до ілюстрацій чи фотографій, музика). Таке поєднання текстової з відео- та аудіо інформацією відіграє важливе значення під час навчання саме говоріння та перекладу з опорою на текст. Так як, однією із проблем організації роботи на початковому ступені навчання у ВНЗ полягає в тому, що не в усіх студентів сформувалися достатньо міцні навички, які б забезпечували безпомилкове виконання вправ у парах за умови відсутності постійного контролю та корекції з боку викладача. Очевидним за таких умов є те, що вправи для навчання АДМ повинні бути забезпечені надійними чіткими опорами, які б детермінували породження саме таких висловлювань, що диктуються завданням «комп'ютера-викладача». В самостійній позааудиторній роботі це допомагає дистанційно спрямовувати та контролювати мовленнєві дії студентів.

Наповнення навчальними матеріалами, яке організоване із використанням мультимедіа, дозволяє не лише чути і бачити носіїв мови, а й надає можливість студенту порівнювати власне мовлення з автентичним, забезпечують можливість зворотного зв'язку та самоконтролю, створюють атмосферу міжкультурного спілкування, зацікавлюють та підтримують мотивацію студентів. Тобто, використання мультимедіа уможливають інтерактивне опанування навчальними матеріалами [3].

Розглянемо детальніше зміст, структуру та наповнення розробленої нами НКП «WISE» для навчання майбутніх перекладачів АДМ. Як стандартний веб-сайт засіб

оснащено навігацією, яка включає перелік модулів, уроків-тем та рекомендації щодо роботи з НКП українською та англійською мовами.

При активації кожного модуля користувачеві відкривається таблиця, яка вміщує детальну інформацію про його зміст: уроки-теми, відповідні їм ситуації та завдання, перелік граматичного та фонетичного матеріалу, який відпрацьовується в межах кожного уроку-теми. Такий деталізований зміст надається як активна мапа кожного модуля. А саме, до першого модуля ми включили три теми: «Personal Identification» (Персональна ідентифікація), «Family» (Сім'я), «There is no Place like Home» (Домівка). В другий модуль винесено: «Meals and Cooking» (Їжа), «Students' Life» (Студентське життя), «Seasons and Weather2» (Погода), «At Your Service2» (Сфера послуг). Доступ до кожного уроку-теми та його розділів і завдань можна здійснювати, користуючись цією мапою, а також через навігацію.

Кожен із уроків-тем включає чотири розділи: Appendices (Додатки), Watching (мультимедійні вправи), Interpreting (вправи на переклад), Speaking (вправи на репродукування та продукування діалогів). Активуючи опцію Home (зображення будиночка), яка є статичною на сторінці кожного розділу, користувач повертається до активної мапи обраного уроку-теми. Можливим також є перехід на сторінку будь-якого іншого уроку або модуля через головну навігацію.

Розділ Appendices – це інформаційний додаток до уроку, який включає два файли: «Notes» та «Papers». Notes вміщує список імен, географічних назв, незнайомих лексичних одиниць з перекладом та прикладами щодо їхнього вживання, а також пояснення нового граматичного явища. Papers представляє варіанти тестових завдань, бланки для відповідей до них, а також матеріали до мультимедійних вправ та завдань на переклад. Студент може роздрукувати ці файли, що полегшує роботу з електронним засобом. Таким чином, ми поєднали друкований паперовий варіант навчальних матеріалів НКП «WISE» з її електронною версією.

Формування АКДМ майбутніх перекладачів з використанням НКП «WISE» організовуються згідно з чотирма етапами навчання: 1) прослуховування / перегляд діалогу-зразка; 2) опрацювання зразка; 3) відтворення та модифікація зразка; 4) власний діалог. Ці етапи передбачають зняття труднощів перед аудіюванням /

переглядом; перше аудіювання діалогу-зразка без опор; контроль розуміння прослуханого / переглянутого діалогу-зразка; аудіювання діалогу-зразка із опорою на його текст; опрацювання структурних одиниць діалогу-зразка (реплік, діалогічних єдностей, мінідіалогів); відтворення (репродукування) діалогу-зразка та його варіювання; створення студентами власних діалогів. Кожен із етапів та підетапів включають вправи на переклад як окремих реплік, словосполучень діалогу-зразка, так і міні- та повних діалогів студентів з опорою на друкований текст та без. Тобто, для навчання АДМ обрано стратегічну лінію від засвоєння діалогу-зразка до продукування власного діалогу.

Добір діалогів-зразків проведено згідно з критеріями: автентичності; відповідності програмним вимогам; посиленості й доступності; функціональної та стилістичної диференціації; нормативності й еталонності мовлення; відповідності віковим інтересам і потребам студентів; співвіднесення вербального й невербального компонентів у відео діалогах-зразках; обмеженості часу звучання; темпу мовлення.

У реальній комунікації межа між функціональними типами діалогів (розпитування, домовленість, обмін думками, обговорення) є розмитою, в ході спілкуванні ці різновиди діалогів легко переходять один в один. Для НКП «WISE» дібрані стандартні діалоги, тобто типові для повсякденного життя діалоги, за учасниками яких закріплено певні соціальні ролі, з урахуванням їхньої репрезентативності щодо насиченості різними діалогічними єдностями (не менше 3-ох). Придатними для навчання майбутніх перекладачів АДМ на початковому ступені ВНЗ є діалоги, пов'язані з певною тематикою, дотичні до типових ситуацій спілкування, доступні за змістом, які демонструють темп мовлення 90-130 складів/хв. з тривалістю звучання 1-2 хв. та відповідають вимовним нормам сучасної АМ. Із навчальних аудіо- й відеокурсів британського видавництва, художніх фільмів, мережі Інтернет відібрано та спеціально записано з участю носіїв АМ 28 автентичних відео діалогів-зразків (по 4 на кожену тему).

Звичайно, що на занятті НКП «WISE» виконує функцію допоміжного засобу навчання, а в позааудиторній самостійній роботі певною мірою дублює функції викладача. Це не означає, що комп'ютерний засіб може повністю замінити викладача, проте допомагає частково передати функцію контролю НКП. А це, в свою чергу, дозволяє винести вправи етапу тренування у спілкуванні на самостійне опрацювання, не

залишаючи студента без допомоги, що сприяє підвищенню ефективності позааудиторної роботи та раціонального використання аудиторного часу. При цьому головні переваги роботи студента з комп'ютерними вправами полягають в тому, що відтворюється природність спілкування на психологічному та мовному рівнях. Використання комп'ютера в функції партнера в розробленій НКП «WISE», передбачає обмін репліками між студентом і комп'ютером, що надає змогу користувачеві прослухати записану в програмі репліку, відреагувати вербально або невербально на неї або ж запропонувати власну, при цьому не виключається опора на відео, що створює імітацію реальної ситуації спілкування [3]. Таким чином, використання мультимедійних можливостей слугує індивідуалізації навчання і розвитку вмотивованості мовленнєвих дій студентів, а також головним вимогам комунікативної методики – представити процес оволодіння АМ як осягнення реальної живої іншомовної культури.

Використання розробленої НКП збільшує дидактичні та методичні можливості викладача. По-перше, такий продукт дозволяє поєднати аудиторну роботу з самостійною позааудиторною роботою студентів. Викладач може винести на самостійну позааудиторну роботу студентів вправи, які не вимагають його безпосереднього контролю, тобто, вправи на вправління та тренування у спілкуванні. По-друге, студенти, які не відвідували аудиторне заняття, здатні опанувати матеріал та ліквідувати прогалини в своїх знаннях самостійно в позааудиторний час, а також, пройти повторно уроки-теми, окремі завдання. По-третє, організація нелінійним способом, а також використання мультимедіа, надає можливість індивідуалізувати та диференціювати опанування АКДМ.

Розроблена НКП «WISE» може бути охарактеризована такими параметрами. Для презентації навчального матеріалу використовується комплексно звук, графіка, відео та їхній текстовий супровід, при чому максимально використовується аудіо та відео-зразки АДМ. Таким чином, презентація мовних явищ проходить у динаміці. Організація НКП враховує домінуючу роль вправ, їхню оптимальну кількість та різноманітність для розвитку навичок і вмінь АДМ, а також їхнє взаємопов'язане формування із відповідними вміннями аудіювання. Присутність інформаційно-довідкової інформації слугує зняттям

труднощів при опануванні навчальними матеріалами, які розподілені згідно з загальноприйнятими в методиці викладання ІМ основних етапів засвоєння навчального матеріалу (презентація, тренування, практика та контроль).

Рекомендуємо організувати навчання з використанням НКП «WISE» згідно з такою схемою: опрацювання кожного діалогу-зразка передбачає організацію вправ в окремий цикл, який включає 3 аудиторні (по 30 хв.) та 2 позааудиторні (по 45 хв.) заняття. Таким чином, кожна тема включає чотири цикли занять.

Висновки та перспективи подальших розвідок напрямку. Авторська НКП «WISE» є інтерактивним мультимедійним засобом навчання англійського діалогічного мовлення майбутніх перекладачів, студентів першого курсу ВНЗ. Комплекси завдань побудовано на основі автентичних діалогів-зразків, завдання розподілено відповідно до етапів навчання діалогічного мовлення, що забезпечує поетапність формувань у майбутніх перекладачів навичок і вмінь англійського аудіювання та говоріння в діалогічній формі. Отримані теоретичні та практичні результати використання розробленої НКП «WISE» окреслюють перспективи її подальшого розвитку, зокрема щодо навчання майбутніх перекладачів англійського монологічного мовлення та інших видів іншомовної мовленнєвої діяльності.

СПИСОК ДЖЕРЕЛ

1. Беспалько В. П. Образование и обучение с участием компьютеров (педагогика третьего тысячелетия): [учеб.-метод. пособ.] / Беспалько В. П. – Воронеж, 2002. – 351 с.
2. Методика викладання перекладу як спеціальності: підручник для студ. вищих заклад. освіти за спеціальністю «Переклад» / Л. М. Черноватий. – Вінниця: Нова книга, 2013. – 376 с.
3. Електронні засоби навчання іноземних мов студентів: досвід розробки й апробації: колективна монографія / [Бігич О. Б., Волошинова М. М., Мацнева О. А. та інш.]; заг. і наук. ред. Бігич О. Б. – К.: Вид. центр КНЛУ, 2012. – 160 с.
4. Інформаційно-комунікаційні технології у навчанні іноземних мов для професійного спілкування: колективна монографія / [Т. І. Коваль, П. Г. Асоянц, Т. М. Каменева, Н. В. Майер, О. С. Синькоп, В. В. Стрілець, А. Ю. Чуфарлічева]; заг. ред. Т. І. Коваль – К.: Вид. центр КНЛУ, 2012. – 280 с.
5. Коробейнікова Т. І. Мультимедійні вправи для навчання діалогічного мовлення на заняттях з англійської мови / Т. І. Коробейнікова // Педагогічний процес: теорія і практика – К., 2012.

– Вип. 3.– С. 122–134.

6. Коробейнікова Т. І. Навчальна комп'ютерна програма «Switch on Your English» як інтерактивний засіб формування компетенції в діалогічному мовленні / Т. І. Коробейнікова // Психолого-педагогічні проблеми сільської школи : збірник наукових праць Уманського державного педагогічного ун-ту ім. Павла Тичини. – Умань, 2012. – Вип. 42. – Ч. 2. – С. 103–108.

7. Основи методики створення і застосування комп'ютерних програм у навчанні іноземних мов: навч. посіб. / [Асоянц П. Г., Сердюков П. І., Чекаль Г. С. та ін.]. – К., 1993. – 108 с.

REFERENCES

1. Bepalko, V. (2002). *Obrazovanie i obuchenie s uchastiem komp'yuterov (pedagogika tretogo tysyacheletiya)*. [Educating and Learning with the Use of Computers (Pedagogy of the Third Millenium)]. Voronezh.
2. Chernovatyj, L. (2013). *Metodyka vykladannja perekladu jak special'nosti: pidruchnyk dlja stud. vyshhyh zaklad. osvity za special'nistju «Pereklad»*. [Methods of teaching translation as a profession: the textbook for students of high school in the specialty «Translation»]. Vinnycja: Nova knyga.
3. Bigych, O. et al. (2012). *Elektronni zasoby navchannja inozemnyh mov studentiv: dosvid rozrobky j aprobacii: kolektyvna monografija*. [Electronic tools for teaching students foreign languages: experience, development and aprobatation]. Kyiv: Kyiv National Linguistic University.
4. Koval', T. et al. (2012). *Informacijno-komunikacijni tehnologii' u navchanni inozemnyh mov dlja profesijnogo spilkuvannja*. [Information and communication technologies in teaching foreign languages for professional communication]. Kyiv.
5. Korobeinikova, T. (2012). *Mul'tymedijni vpravy dlja navchannja dialogichnogo movlennja na zanjattjah z anglijs'koi' movy*. [Multimedia tasks for teaching dialogues at English lessons]. Kyiv.
6. Korobeinikova, T. (2012). *Navchal'na komp'juterna programa «Switch on Your English» jak interaktyvnyj zasib formuvannja kompetencii' v dialogichnomu movlenni*. [Computer program «Switch on Your English» as an interactive tool for English competence in dialogical speech]. Uman'.
7. Asojanc, P. (1993). *Osnovy metodyky stvorennja i zastosuvannja komp'juternyh program u navchanni inozemnyh mov: navch. posib*. [Bases of a technique of creation and application of computer programs in teaching foreign languages]. Kiev.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

КОРОБЕЙНІКОВА Тетяна Ігорівна – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри англійської філології та перекладу Університету імені Альфреда Нобеля.

Наукові інтереси: методика навчання іноземних мов у вищій школі, електронні засоби навчання іноземних мов.

INFORMATION ABOUT THE AUTHOR

KOROBENIKOVA Tetiana Ihorivna – PhD in Pedagogical Sciences, Associate Professor of English Philology and Translation Department of Alfred Nobel University.

Circle of research interests: methods of teaching foreign languages with the use of e-tools.

Дата надходження рукопису 12. 11. 2017 р.

Рецензент – д.п.н. професор С. І. Шандрюк

UDK 378.041:51

KONDRASHOV Nikolay Mikolajovych – PhD(Candidate of pedagogical sciences) Methodologis Autotransport College Krivoy Rog e-mail: kondrashovmm@ukr.net

METHODOLOGY OF MANAGING THE QUALITY OF FUTURE SPECIALISTS' TRAINING FOR PROFESSIONAL ACTIVITIES

Formulation and justification of the relevance of the problem. The training of competitive personnel for various fields of the economy is associated with the implementation of the targeted program «Quality of Education», which presupposes the regulation of actions for its implementation (identification of weak and strong aspects of the higher school educational process, timely assistance and psychological support in overcoming bottlenecks in training students for professional activities); Their coordination (the making of management decisions and control of implementation) and correction (amendments to the decisions made, the definition of the main areas of optimization of training in improving the quality of the educational process).

Analysis of scientific literature and teaching practice testifies to the need for systematic work aimed at taking into account modern requirements for the professional training of future specialists, optimal use of all resources of higher education and management culture of the educational process to improve its quality.

Analysis of recent research and publications. The problems of improving the quality of education at all times attract the attention of scientists. A significant contribution to its solution was made by the works of E. Bondarevskaya, G. Elnikova, Yu. Konarzhevsky, V. Krayevsky, V. Lazarev, M. Potashnik, P. Tretyakov, T. Shamova, etc. The result of these studies was the substantiation of the main directions in increasing the quality of education, among which are:

- the justification of the methodological

basis for improving the quality of higher education;

- forecasting, designing, modeling of the professional image of a modern specialist capable of meeting the challenges of society and creatively fulfilling their professional functions;

- timely psychological, pedagogical and methodological support of the required level of education quality;

- specification of measures aimed at improving the quality of higher education;

- development of crisis situations in pedagogical practice, an objective assessment of risks and conditions for ensuring the quality of education.

Despite the achievements in solving the problem of optimizing the work of higher school, a system of holistic and completed activities for the training of modern, competitive specialists in various spheres of economy; management, content, forms and methods of its implementation in the teaching and educational process; the most effective forms, methods and tools that provide a positive dynamics of the quality of education have not been theoretically justified yet.

The purpose of the article is to substantiate the methodological foundations for managing the process of improving the quality of training future specialists for professional activities in the system of university education.

The main material of the study. The problem of optimizing the training of modern personnel in the system of university education is associated with the search for ways to update the strategy and tactics, to develop the methodology for managing educational

activities, ensuring a positive dynamics of its quality.

The conducted questionnaire among the students has shown that in the organization of their training there are shortcomings and miscalculations that negatively affect the quality of university education. To the question: «What helps and hinders you in the learning process?» students emphasize the need for a favorable emotional environment in the learning process. However, only 5.2% of teachers are always interested in creating a healthy psychological climate in the process of training, 13.4% of teachers are often interested, 52.6% of teachers are sometimes interested, 28.8% of teachers are never interested in that. The interest and activity of students' actions in training sessions are determined by an opportunity to ask a question, defend their judgments, and choose the ways to solve professional problems. The students note that 10.5% of teachers «always» provide an opportunity for students to ask questions; 34.3% of teachers "often" do that, 39.4% of teachers «sometimes» provide an opportunity for students to ask questions, and 15.8% of teachers "never" give such an opportunity. At the same time, 55% of teachers do not create the conditions for an exchange of views, the opportunity for students to defend their opinions, their original decisions, and do not give them the freedom to choose actions and ways to solve professional problems.

The students consider the quality of training, the success of their academic work in a close relation to the nature of the teacher's position, his desire to use a variety of tools that activate the actions of students, and the level of management culture. As the results of the questionnaire show, 13.2% of teachers by their actions always activate the students' position in the educational process; 42.1% of teachers often do that; 29.2% of teachers sometimes activate the students' position, and 15.5% of teachers never do that. It is alerting that 44.7% of teachers show no concern for activating the position of students in the educational process.

The reasons for this situation are in the lack of a clear strategy for improving the quality of the educational process, the methodology of vocational training, underestimation of the management of educational activities, an indistinct presentation of the criteria for the quality of students' training for professional activities and the lack of readiness of teachers to solve these issues.

Management methodology is a system of knowledge about the basis and structure of management theory, methodological approaches and principles of implementing the management process, reflecting the nature of management and self-management actions in the «teacher-

student» system; system of activities to stimulate the improvement of the quality of vocational training, logic, methods and evaluation of the results achieved.

Methodological approaches as a basis for the methodology of managing the students' training for professional activities make it possible to change the strategy and tactics of implementing the «Quality Assurance Program» in the practice of higher education. The development of a strategy based on a set of methodological approaches is aimed at creating a system of work: setting goals and specific tasks, updating the content, coordinating actions, selecting the best technologies, step-by-step control, and analysis, evaluation of achievements, resources used, opportunities and threats of failure. The strategy is a model for managing the professional training of students, using all the resources available that provide a positive dynamics of the quality of the educational process. The objectives of the strategy for managing the professional training of students are to resolve contradictions and conflict situations in the educational process; seek for ways to successfully implement the «Quality Assurance Program», new areas of success, stability and preservation of achievements. Achieving the quality of education is impossible without predicting the nature and methodological basis of the management of the educational process.

The basis for the management of the educational process is the activity of individual and collective actors, between which powers and responsibilities are rationally distributed. The management structure combines in its content: a block of design activities (program of actions, forecasting, planning and means of achieving results, criteria and training quality mechanisms); a block of management implementation (psychological and pedagogical support and methodological support of vocational training); a block of monitoring and control (forms and methods, technology for assessing the results achieved).

The organization of specific activities, the specification of the goal, objectives and methods of their achievement necessitates the definition of the methodology of this process, the definition of a set of methodological approaches, the implementation of which ensures a change in the strategy and tactics of professional training of future specialists for professional activities. The category «approach» is widely used in university practice to indicate the teacher's orientation to «a certain set of concepts, ideas and methods of pedagogical activity» [3, p. 83].

Orientation to an individual approach does not allow to build effective management of

students' professional training, which necessitates a combination of methodological approaches, the definition of an ordered set of elements interconnected and forming some integral unity of their effectiveness [1, p. 1102]. The cumulative implementation of approaches is a methodological resource for optimizing the quality management of students in the conditions of university education, the scientific and theoretical basis for creating variable management structures in the space of the existing educational paradigm.

The methodological basis for the professional training of future specialists includes various approaches before its organization, among which an important role is played by the person-oriented, activity-creative, competent, content-procedural, event-situational, technological, imitative-game approaches. The implementation of these approaches is aimed at further improving the methodological and theoretical basis for training future specialists for professional activities. The gist of the person-oriented approach to managing and organizing the training of future specialists for professional activities is to provide the conditions for the development of uniqueness, identity, individuality of their personality.

The activity-creative approach provides active activities, giving students the opportunity to acquire their own experience of educational achievements and professional success. Competent approach ensures the design and forecasting of successful training of future specialists, development of their professional competence and creativity. The substantive-procedural approach creates conditions for mastering the system of professional knowledge and skills and the implementation of their procedural aspect, the interaction of fundamental and practical knowledge, various modes of

activity, ensures the unity of the information-content and procedural-organizational aspects of training, the activity of actions based on the freedom of their choice.

The event-situational approach simulates the development of events and situations that provide a new social and professional experience and its reflexes by future specialists. [2]. The technological approach involves the use of various technologies aimed at optimizing the management of students' training for professional activities. The simulation-game approach practices imitational and game modeling of professional activity of future specialists in the process of training, search for various ways of performing tasks, their variability, accumulation of experience in imitating and playing activity.

The totality of methodological approaches in the process of managing the quality of students' training for professional activities makes it possible to remove the shortcomings that occur in the pedagogical practice of higher education.

The quality management of students' training for professional activities in the scientific literature implies the relationship between goal and result, the measure of achieving the goals of operationally-assigned and predicted in the area of professional development of the personality of the future specialist. The quality of education as a phenomenon of the educational process has a design nature and is the subject of the design work of any management entity. The criteria for the quality of the educational process are: motivation of learning, satisfaction with learning activities, the depth of knowledge, skills and habits of work in applying knowledge to solve practical problems. For convenience, the use of these criteria can be presented in the form of Table.

Table

Criteria and indicators of the quality of educational process

criteria	indicators
Motivation for Learning	Interest in learning activities, the need to acquire knowledge, the desire to expand and replenish the professional knowledge base, the need for self-education
The depth of knowledge and the availability of skills to operate them in practical situations	Student progress; activity of the cognitive position in the class; Preference for non-standard forms and methods of teaching; Variability and discussion, raising questions, attracting additional material; creativity and a set of actions in training sessions
Satisfaction of students with the teaching process	Attendance, absence without good reason, the number of students participating in discussions, polemics, debates, providing an original solution, a creative attitude
Satisfaction of teachers with the teaching process	Positive reflection and the desire for professional development

Positive motivation is provided by the realization of the personality-oriented and activity-creative approaches in the management of the quality of students' training for professional activities. The attitude of students toward the educational process depends on the way the teacher focuses on the capabilities and abilities of students, organizes active learning activities with the help of elements of non-standard, discussion, providing students with freedom of choice of forms, ways and means of cognitive activity. Even M. Montaigne noted the need, in accordance with the abilities of the trainee, to give him the opportunity to express himself, to develop in him a taste for things, forcing him to make a choice between them, to distinguish them, giving him the opportunity to independently find ways of solving the problem [4, p. 123].

The depth of knowledge and the effectiveness of students' skills and habits of work are ensured by the implementation of substantive-procedural and competent approaches that are aimed at the unity of theory and practice, the rational use of acquired knowledge for solving practical problems by modeling problem situations and using various educational technologies. Event-situational and technological approaches activate the position of students and teachers in educational activities; ensure the satisfaction of all its participants. In their totality, methodological approaches construct conditions for activating the mechanism of psychological defense, creating an emotionally favorable climate by:

- modeling of success situations in which the results of students' activities coincide with their expectations (A. Belkin);

- minimization of the risk of psychological trauma of the individual in the learning process; determination of the threshold of difficulties and ways to reduce their negative impact on the quality of educational work;

- control the quality of mastering the educational material with the help of a «student activity map».

Conclusions and prospects for further researches of directions. Effective management of students' training for professional activities is possible when implementing the «Quality Assurance Program», the methodology of which requires a new strategy and tactics of its implementation on the basis of a set of methodological approaches. A set of methodological approaches (personal-oriented, activity-creative, competent, content-procedural, event-situational, technological and imitative-

game), concretization of management actions of the teacher and a system of concrete measures when creating the necessary organizational and pedagogical conditions for their implementation positively affect the quality of future specialists' training for professional activities.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Большой энциклопедический словарь / под ред. Прохорова А. М., изд. второе. – СПб, 2002. – С. 1102.

2. Кондрашова Л. В. Событийно-ситуационный подход к организации обучения в высшей школе / Л. В. Кондрашова // Современное образование: новые методы и технологии в организации образовательного процесса. – Томск: ТУСУР, 2013. – С. 195–198.

3. Степанов Е. Н. Педагогу о современных подходах и концепциях воспитания / Е. Н. Степанов, Л. М. Лузина. – М.: ТЦ Сфера, 2002. – 160 с.

4. Хрестоматия по истории педагогики / Сост. И. Ф. Свядковский. Т. 1. – М., 1936. – 253 с.

BIBLIOGRAPHY

1. *Bolchoi enthiklopedicheskiy slovar.* (2002). [Large Encyclopedic Dictionary]. / Ed. Prokhorov A. M., Ed. The second. – St.Petersburg.

2. Kondrashova, L. V. (2013). *Soditiumo-situativniy podhod k organizatsii obusheniz v vishey shkole.* [Event-situational approach to the organization of studies in higher education]. / L. V. Kondrashova // Modern education: new methods and technologies in the organization of the educational process. – Tomsk: TUSUR.

3. Stepanov, E. N. (2002). *Pepdagogu o sovremennih podhodah I konceptizh vospitaniz.* [To the teacher about modern approaches and concepts of education]. / E. N. Stepanov, L. M. Luzin. – Moscow: TC Sphere.

4. *Hrestomatiz po istorii pedagogiki* (1936). [Chrestomathy on the history of pedagogy]. / Comp. I. F. Svadkovsky. T. 1. – Moscow.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

КОНДРАШОВ Микола Миколайович – кандидат педагогічних наук, методист автотранспортного коледжу, Кривий Ріг.

Наукові інтереси: проблеми педагогіки вищої школи, проблеми управління освітніми процесами в навчальних закладах.

INFORMATION ABOUT THE AUTOR

KONDRASHOV Mikola Mikolajovych – candidate of pedagogical sciences, methodologist of motor transport college, Kriviy Rig.

Circle of scientifik interests: management of problems of improving the quality of training future specialists for successful professional activities.

Дата надходження рукопису 02. 11. 2017 р.
Рецензент – д.п.н. професор Н. А. Калініченко

УДК 367. 54.

ЛИСЕНКО Людмила Олександрівна –
кандидат педагогічних наук,
доцент кафедри лінгводидактики та іноземних мов
Центральноукраїнського державного
педагогічного університету
імені Володимира Винниченка
e-mail: lysenkoluda78@i.ua

ОСОБЛИВОСТІ УКЛАДАННЯ АНОТАЦІЙ АНГЛІЙСЬКОЮ МОВОЮ ДО СТАТЕЙ ГУМАНІТАРНОГО СПРЯМУВАННЯ

Постановка та обґрунтування актуальності проблеми. Сучасний стан розвитку науки, пов'язаний з інтенсифікацією процесів глобалізації та інтеграції України до світової спільноти, потребує якісно нового підходу до мовної підготовки майбутніх фахівців усіх її галузей. Проте у загальній стратегії навчання іноземних мов на немовних факультетах вищих навчальних закладів передбачені незначні вимоги щодо розвитку іншомовної компетентності в професійній сфері спілкування. Хоч вищі навчальні заклади й більше розуміють доцільність вивчення іноземних мов за фахом, однак підготовка до виконання подальшої професійної діяльності, а також до презентації наукових студій залишає бажати кращого. Спрямуванням зовнішньої політики України на поглиблення міжнародних економічних відносин із іншими країнами, врахуванням ролі «англійської мови як мови міжнародного спілкування», забезпеченням «інтеграції України до європейського політичного, економічного і науково-освітнього простору» [9] і зумовлює актуальність проблеми. Відповідно виникає необхідність пошуку нових шляхів удосконалення навчання майбутніх фахівців іноземною мовою.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Загальноєвропейський освітній простір ставить завдання перед науковцями такі, як оволодіння ними іноземною мовою, а також знаннями фахової терміносистеми і набуття вмінь використовувати вузькоспеціалізовану лексику у професійній сфері, що спрямоване на спілкування у виробничих ситуаціях, проведення наукових досліджень і опублікування їх, репрезентація своїх. Адже саме розвиток потреб суспільства призвів до закономірної зміни акцентів вивчення іноземних мов і нагальною потребою стало формування іншомовної професійної компетентності. Відповідний рівень мовленнєвої комунікації англійською мовою у професійному середовищі рекомендується у наступних європейських програмах:

– Загальноєвропейські рекомендації з мовної освіти (Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment) [4];

– Програми з англійської мови для професійного спілкування (National ESP Curriculum) [7].

Висококваліфіковані фахівці у них мають відповідати таким параметрам як обговорення пов'язаних зі спеціалізацією питань; підготовка публічних виступів із застосуванням відповідних засобів вербальної комунікації; знаходження нової текстової, аудіо та відео інформації з англійськомовних джерел; укладання професійних текстів і документів англійською мовою; написання ділових листів; переклад англійськомовних професійних текстів, користуючись двомовними термінологічними та електронними словниками тощо [4; 7].

Як відомо, саме гуманітарні галузі потребують використання усіх названих видів роботи. Фахівці-гуманітарії – взірці довольного спілкування, які відзначаються багатством словникового запасу, умінням передати свій діловий і науковий досвід, широко аспектним й ілюстративним презентуванням доробків історії питання та сучасного стану його вивчення. Науковці багатьох країн висвітлюють проблему формування іншомовної компетентності ще у підготовці до професійної діяльності, зокрема: В. Ф. Аітов, Г. К. Борозенец, О. В. Герасименко, О. В. Грош, Д. І. Демченко, І. В. Секрет, Н. М. Ізорій, М. Кенел і М. Свейн та ін. Однак сьогодні така тематика ще далеко не вичерпана.

Мета статті полягає в теоретичному обґрунтуванні укладання анотацій англійською мовою до статей гуманітарного спрямування.

Виклад основного матеріалу дослідження. У сучасних умовах суспільних, економічних і політичних змін в Україні особливого значення набуває програма практичної підготовки кваліфікованих фахівців-менеджерів, які повинні бути комунікабельними, професійно мобільними,

іншомовнокомпетентними, спроможними використовувати свої знання в сфері управління [5]. З розширенням міжнародних зв'язків України виникає нагальна потреба у професійно спрямованому спілкуванні менеджерів, зокрема науковців-гуманітаріїв [1]. Їм потрібно не тільки багато читати професійної літератури англійською мовою, писати наукові статті, але й писати анотації, резюме, огляди та реферати англійською мовою [8, с. 28]. При цьому вивчення англійської мови на побутовому рівні недостатньо. Для цього варто вивчати спеціальні конструкції, які дозволяють ефективно структурувати англійський текст, а під час перекладу текстів, приділяти особливу увагу термінам-словосполученням, які не допускають дослівного перекладу, тобто перекладаються шляхом підбору варіанта-аналога. Такими є мовні кліше для різних жанрів наукових текстів [2, с. 20].

Загальновідома структура наукового тексту [3] може бути представлена у вигляді трьох компонентів тексту: вступ (introduction), у якому формулюється проблема (a statement of the problem) і даються короткі коментарі тих способів, якими проблема у самому тексті буде вирішена (comments on the way it is to be treated). Основна частина – розвиток сюжету (development), що коментує переваги та недоліки основних ідей (comments on advantages and disadvantages of the main ideas), де наводяться приклади (examples) та деталі міркування (details, discussion, analysis). Заключна частина (conclusion), в якій дається огляд основних пунктів (a summary of the main points) і/або вирішення проблеми (decisions).

Розглянемо їх з використанням типових мовних конструкцій англійською мовою.

У вступі використовуються вирази нумерації: *no-nepue (first, firstly)*, *no-dryge (second)*, *nasampered (above all, first and foremost, first and most important)*, *naïnepue (to begin with, to start with)*, а також із зазначенням на те, де саме розміщена необхідна інформація: *in the first part, in the second chapter of the book (of the work, of the paper, of the article)*. Для зв'язності використовуються слова-зв'язки: *also, again, moreover, next, and, then, afterward, or, in addition, as well*. Оформлення заключної думки передається за допомогою слів: *lastly, finally, last but not least*.

Гуманітарне спрямування сприяє перефразуванню, передачі смислу іншими словами, синонімічним конструкціями, наприклад: *іншими словами (in other words)*, *краще було б сказати (it would be better to*

say) тощо; або ж зіставленню різних точок зору: *але (but)*, *проте, однак (however)*, *незважаючи на (nevertheless)*, *всупереч (in spite of that, in despite of)*, *на відміну від (unlike)*, *в той час як (whereas)*.

Для привернення уваги читача – автор (*the author*) *представляє (gives, provides, presents)*, *вивчає (studies, examines, analyses, investigates)*, *розглядає (considers, discusses, outlines, tackles, describes)* *причину та характер проблеми (the nature and origins of the problem)*, *взаємозалежність, зв'язок між (the relationship between)*, *ретельний аналіз (a refined analysis)*, *нові тенденції (the new trends in)*.

Для передачі особливостей дослідження, що проводиться (study, research, work, investigation) використовують характеристики: *детальне (detailed)*, *подібне (similar)*, *всєбічне (comprehensive, thorough, careful)*, *стисле, коротке (brief, short)*, *первісне, попереднє (initial, preliminary)*, *теоретичне (theoretical)*.

Для акцентування на окремих теоретичних положень виступають мовні кліше: *theory was carefully worked out, has been put forward, has been proposed, has been advanced, has been developed, has been elaborated on the basis of, has been recently improved*.

Щодо часових форм слід зазначити, що, як правило, під час аналізу дослідження, роботи або теоретичного положення в англійській мові вживається граматичний час The Present Perfect Tense, який підкреслює недавній результат, досягнутий шляхом дослідження. У тих випадках, коли йдеться про теорію, розроблену вченими в минулому, то вживається граматичний час The Past Simple (Indefinite) Tense [6, с. 196].

Для оформлення результат дослідження використовуються такі англійські сталі сполучення слів: *тому, таким чином (therefore, so)*, *у результаті, як наслідок (as a result, as a consequence)*, *відповідно (accordingly)*, *отже, тому (consequently, thus)*, *звідси, відтепер (hence)*, *з цієї причини (for this reason)*, *завдяки цьому, через те що (because of that, due to, thanks to, owing to)*. Підбиття підсумків, тобто остаточний результат (summarizing) передається за допомогою англійських фраз: *in short, in a word, in brief, to sum up, on the whole, altogether, in all*.

Для анотацій англійською мовою до статей гуманітарного спрямування часто подають стандартні формулювання, однак вони можуть виражатися як оригінальні конструкції. Подаємо їх у таблиці.

Як оригінальні конструкції

використовуються також питання до читача, порівняння з іншими науковими розвідками. Бажано, щоб у кількох рядках тексту існувала часова відповідність та однотипність дієслівних форм [6, с.109]. Наукова термінологія, що використовується в анотації до статей гуманітарного спрямування, має відповідати сучасному рівню знань.

Український маркер	Англійський маркер	
	базовий	синонім
аналізувати	analyze	describe, discuss, examine, explain
оцінювати	assess	decide the importance and give reasons
обчислювати	calculate	estimate, determine, weigh reasons carefully
класифікувати	classify	arrange into groups
коментувати	comment on	explain the importance of
порівнювати	compare	describe similarities
розглядати	consider	think about carefully
пояснювати	account for	give reasons for, explain
описувати	give an account of	describe
давати критичну оцінку	criticize	discuss and point out faults
робити висновок	deduce	conclude, infer
визначати	define	state precisely the meaning of, explain
демонструвати	demonstrate	show clearly by giving proof or evidence
описувати	describe	say what something is like
визначати	determine	find out something, calculate
розрізняти	differentiate between	show how something is different
обговорювати, обмірковувати	discuss	consider something from different points of view and then give your own opinion

розрізняти	distinguish	describe the difference between
детально розробляти	elaborate	discuss in detail, with reasons and examples
роз'яснювати	elucidate	explain and make clear
перелічувати, проводити перепис	enumerate	name and list, and explain
оцінювати	estimate	calculate, judge, predict
оцінювати, визначати кількість	evaluate	assess and explain
досліджувати	examine	look at carefully, consider
пояснювати	explain	make clear, give reasons for
виражати, висловлювати	express	show, describe
ототожнювати, розпізнавати	identify	point out and describe
вказувати, позначати	indicate	show, explain
ілюструвати	illustrate	give examples that support your answer
обґрунтовувати	justify	give good reasons for, explain satisfactorily
складати перелік	list	put in sequence, catalogue
згадувати, посилатися на	mention	describe briefly
називати	name	identify
зробити начерк	outline	give a short description of the main points
доводити	prove	show that something is true or certain
визначати кількість	quantify	express or measure the amount or quantity of
встановлювати зв'язок	relate	give an account of
показувати	show	indicate, give evidence of, make clear, demonstrate
робити припущення	speculate	form an opinion without having complete knowledge
пропонувати, наводити на думку	suggest	mention as a possibility, state as an idea for consideration, propose
встановлювати, точно визначати	state	express carefully, fully and clearly
підсумовувати	summarize	give the main points of
розпізнавати	trace	outline and describe
перевіряти	verify	make sure that something is accurate or true, check
робити висновок	infer	conclude something from facts or reasoning
характеризувати	characterize	describe

Висновки і перспективи подальших досліджень. Отже, сучасний фахівець має слідкувати за розвитком подій не тільки в своїй країні, але й за кордоном. Для написання статей і укладання анотацій англійською мовою використовують спеціальні конструкції, які дозволяють ефективно структурувати англійський текст, а під час перекладу текстів, приділяти особливу увагу термінам-словосполученням, які не допускають дослівного перекладу, тобто перекладаються шляхом підбору варіанта-аналога. Розглянуті типові мовні конструкції англійською мовою актуальні для різних жанрів наукових текстів.

СПИСОК ДЖЕРЕЛ

1. Вакуленко М. Деякі термінологічні нюанси української мови: як не виплеснути з водою дитину / М. Вакуленко // Вісник НАН України. – №11. – 2006. – С 61–63.
2. Гавриш І. В. Мовні одиниці різних рівнів у науковому стилі / І. В. Гавриш // Вісник Харківського національного університету. № 473. Сер. Філологія. – Харків, 2000. – С. 19–23.
3. Довідник здобувана наукового ступеня: 36. нормат. документів та ін-форм. матеріалів з питань атестації наук, кадрів вищ. кваліфікації / За ред. Р. В. Бойка; Упорядкув. Ю. І. Цеков. – 3-є вид., випр. і допов. – К.: Ред: «Бюл. Вищ. атестац. комісії України»: Толока, 2003. – 69 с.
4. Загальноєвропейські Рекомендації з мовної освіти: вивчення .../ [Електронний ресурс]. – Електрон. дані. – Режим доступу: <http://www.lenvit.ucoz.ua/ZER.pdf>. – Назва з титул. екрана: «Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching and Assessment».
5. Климова К. Я. Теорія і практика формування мовнокомунікативної професійної компетенції студентів нефілологічних спеціальностей педагогічних університетів: Монографія / К. Я. Климова. – Житомир, 2010. – 558 с.
6. Михайлова О. Г. Українське наукове мовлення: лексичні та граматичні особливості: навч. посібник / О. Г. Михайлова, А. А. Сидоренко, В. Ф. Сухопар. – Харків, 2000. – 197 с.
7. Програма з англійської мови для професійного спілкування / [Електронний ресурс]. – Електронний ресурс. – Режим доступу: <http://www.Im.nmu.org.ua/ua/esp-curriculum.php>. – Назва з титул. екрана: «National ESP Curriculum».
8. Сурмін Ю. Науковий текст: специфіка, підготовка та презентація : навч.-метод. посібник / Ю. Сурмін. – К.: НАДУ, 2008. – 184 с.
9. Указ Президента України № 641/2015 – Президент України / [Електронний ресурс]. – Електронний ресурс. – Режим доступу: <http://www.president.gov.ua/documents/6412015-19560>. – Назва з титул. екрана.

REFERENCES

1. Vakulenko, M. (2006). *Deyaki terminologichni nyuansy ukrayins'koyi movy: yak ne vyplesnuty z vodoyu dityny*. [Some of the terminological nuances of the Ukrainian language: how not to throw out with the bathwater]. Rezhym dostupu do resursu: <http://www.nbu.gov.ua/portal/all/herald/2006-11/a9-11.pdf>
2. Havrysh, I. V. (2000). *Movni odynytsi riznykh rivniv u naukovomu styli*. [Language units of different levels in scientific style]. Kharkiv.
3. *Dovidnyk zdo buvanoyi naukovoyi stupeni: 36 normat. dokumentiv ta in-form. materialy z pytan' atestatsiyi nauk, kadriv vyshch. Kvalifikatsiyi (2003)*. [The reference of the applicant academic degree: 36. normat. documents and in forms. materials on certification of the Sciences, staff visch. qualifications]. Kyiv.
4. «Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching and Assessment» (2003), Lenvit. Retrieved from <http://www.Lenvit.ucoz.ua/ZER.pdf> [in English].
5. Klymova, K. Ya. (2010). *Teoriya ta praktyka formuvannya movnokomunikatyvnoyi profesiynoyi kompetentsiyi studentiv nefilologichnykh spetsial'nostey pedahohichnykh universytetiv*. [Theory and practice of monocombustion formation of professional competence of students of non-philological specialties of pedagogical universities]. Zhytomir.
6. Mykhaylova, O. H. (2000). *Ukrayins'ke naukove movlennya: leksychni ta hramatychni osoblyvosti*. [Ukrainian scientific language: lexical and grammatical features:]. Kharkiv.
7. «National ESP Curriculum» (2005). Lenvit. Retrieved from <http://www.im.nmu.org.ua/ua/esp-curriculum.php> [in English].
8. Surmin, Y. U. (2008). *Naukovyy tekst: spetsyfika, pidhotovka ta prezentatsiya*. [Scientific text: specifics, preparation and presentation]. Kyiv.
9. The official site of President of Ukraine Petro Poroshenko. (2015). Decree of the President of Ukraine № 641/2015. Retrieved from <http://www.president.gov.ua/documents/6412015-19560> [in Ukrainian].

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

ЛИСЕНКО Людмила Олександрівна – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри лінгводидактики та іноземних мов Центральноукраїнського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка.

Наукові інтереси: професійна підготовка майбутнього вчителя.

INFORMATION ABOUT THE AUTHOR

LYSENKO Lyudmila Oleksandrivna –
Candidate of pedagogical Sciences, Associate
Professor of Linguistics and Foreign Languages the
Central Ukrainian state pedagogical University named
after Volodymyr Vynnychenko.

Circle of research interests: professional
training of future teachers.

Дата надходження рукопису 05. 10. 2017 р.

Рецензент – д.п.н. професор С. І. Шандрюк

УДК 378.015.31.504

НАЙДЬОНОВА Галина Георгіївна –
кандидат педагогічних наук, старший викладач
кафедри біології та методики її викладання, завідувач педагогічною практикою
Центральноукраїнського державного педагогічного університету
імені Володимира Винниченка
e-mail: galinkaussn@gmail.com
ФУРДУЙ Ярослава Олегівна –
старший викладач кафедри фізичної та психофізіологічної підготовки КЛІА НАУ
e-mail: fizruchka7979@gmail.com

ФОРМУВАННЯ ЕКОЛОГІЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ СТУДЕНТСЬКОЇ МОЛОДІ

Постановка та обґрунтування актуальності проблеми. Вступ України до Європейського співтовариства передбачає суттєві соціально-економічні й політичні зміни в нашій державі, орієнтацію на гуманістичні цінності, серед яких важливе місце посідає ціннісне ставлення до природи як основи послаблення екологічної кризи та забезпечення сталого розвитку суспільства. Як наслідок, зростає увага до екологічної компетентності особистості.

Аналіз останніх досліджень та публікацій. Відповідно до нормативних документів (Концепція національного виховання, Закони України «Про вищу освіту», «Про освіту», «Про загальну середню освіту», Національна стратегія розвитку освіти в Україні на період до 2021 року, Національна програма виховання дітей та молоді, Концепція екологічної освіти в Україні, Стратегія Європейської економічної комісії ООН (СЕК ООН) з освіти в інтересах збалансованого розвитку) та матеріалів Міжнародної конференції Тбілісі+35 з екологічної освіти для сталого розвитку, уточнюються завдання, форми, методи екологічного виховання особистості та способи впливу на її формування. Важливістю в екологічному вихованні набуває процес створення умов для вдосконалення знань, практичних умінь особистості у сфері взаємодії з природою, формування ціннісного, непрагматичного та відповідального ставлення до навколишнього природного середовища.

Аналіз змісту екологічної освіти та

виховання в сучасній педагогіці здійснено А. Захлебним, І. Зверевим, І. Суравегіною, в працях яких висвітлено концептуальні засади досліджуваної проблеми та запропоновано відповідні методики її розв'язання. Зміст, структура, компоненти та практична спрямованість поняття «екологічна компетентність» визначені в працях Д. Єрмакова, Г. Макоєдової, В. Маршицької, Н. Олійник, О. Пруцакової, Н. Пустовіт, Л. Руденко, Л. Титаренко, Л. Чопенко.

Виклад основного матеріалу дослідження. Екологічну компетентність ми розглядаємо як здатність особистості в конкретних екологічних ситуаціях актуалізувати набуті екологічні знання та досвід ціннісного ставлення до природи з метою прийняття природодоцільних рішень, відповідальності за них, а також пропагування своєї суспільно значущої екологічної позиції.

Отже, екологічно компетентна особистість здатна:

– розуміти та створювати систему пріоритетів, цінностей, що стосуються сформованості взаємин з природою;

– аналізувати можливі наслідки своєї поведінки та поведінки оточуючих, нести відповідальність за власні рішення і вчинки;

– приймати екологічно доцільні рішення стосовно своєї діяльності в навколишньому середовищі;

– орієнтуватись на успіх і значущість власних дій.

Створення необхідних педагогічних умов для формування екологічної

компетентності особистості є невід'ємною частиною педагогічного процесу. Педагогічні чинники можна поділити на три великі групи: 1) соціально-педагогічні; 2) психолого-педагогічні; 3) організаційно-педагогічні.

За відповідних соціально-педагогічних чинників здійснюється набуття студентом необхідного соціального досвіду. Це відбувається, завдяки систематичному відбору саме того екологічного матеріалу, який забезпечує досягнення поставленої мети. Системність як важлива якість науково організованої діяльності виявляється в послідовній інтегративності взаємодії всіх елементів навчально-виховного процесу.

Психолого-педагогічні чинники сприяють створенню особистісно орієнтованих моделей екологічного виховання, спрямованих на формування екологічної компетентності студентів.

Організаційно-педагогічні чинники забезпечують поєднання педагогічного впливу з іншими чинниками формування екологічної компетентності (наприклад, залучення культурно-просвітницьких закладів до освітньо-виховного процесу екологізації свідомості студентів; організація екскурсійних занять тощо).

Щоб навчити людину приймати адекватні рішення в конкретній екологічній ситуації, важливе місце в освітньому процесі повинно відводитись виробленню ціннісних орієнтирів, формуванню навичок індивідуального прийняття рішень.

Аналіз сучасної професійної підготовки вчителів показав, що вона недостатньо задовольняє цим вимогам, особливо, з огляду на потреби, пов'язані з життєдіяльністю в екстремальних умовах сьогодення (підвищений радіаційний фон, випадання кислотних дощів, надмірний вміст нітратів у продуктах харчування, забруднення водойм тощо). Студент, майбутній фахівець, вже під час педагогічної практики досить часто стоїть перед проблемою пошуку шляхів реальної допомоги учням у виборі способів застосування ними теоретичних екологічних знань у конкретних життєвих ситуаціях тощо [3; 5; 6; 7].

Аналіз екологічних спецкурсів для студентів педагогічних університетів виявив чимало істотних вад: формування екологічних понять відбувається з однобічним вузьким нахилом, що відображає специфіку окремих дисциплін; при формуванні екологічних знань у різних навчальних дисциплінах часто трапляються повтори і паралелізм, а сформовані поняття, зазвичай, ізольовані одне від одного і незавершені; насичення навчальних курсів

частковими фактами з біології культивує у студентів локальне мислення; розрізнені знання з окремих спецкурсів заважають студентам розуміти цілісну наукову картину світу у її сучасному баченні, формувати екологічний світогляд; застосування традиційного інформаційного підходу до навчання («передачі знань») гальмує розвиток мислення, творчого індивідуального потенціалу суб'єктів навчального процесу; при викладанні спецкурсів мало враховуються методичні аспекти професійної підготовки; практично не здійснюється підготовка майбутнього вчителя до екологічного навчання і виховання школярів.

Складаючи авторську програму формування в студентів – майбутніх вчителів екологічної компетентності основними завданнями вбачаємо: поглиблення, узагальнення та систематизація наукових знань про взаємодію людини (суспільства) і природи, самоцінність останньої, її суспільну та особистісну значущість, набуття при вивченні різних навчальних дисциплін; розвиток умінь застосовувати ці знання у практиці навчання та виховання школярів, здійснювати екологічну пропаганду та просвітництво; ознайомлення з інноваційними технологіями навчання і виховання; оволодіння методикою формування екологічної компетентності учнів; забезпечення високої фахової мобільності. Відповідно програма цієї підготовки передбачає взаємозв'язок аспектів, що відображають структуру екологічної компетентності: пізнавальний (підвищення рівня знань про взаємодію людини і природи, формування умінь і навичок її пізнання та моніторингу); виховний (формування екологічно орієнтованого наукового світогляду, любові до природи, умінь і навичок її збереження); розвивальний (розвиток індивідуальних і професійних здібностей, навичок волонтерської роботи).

Оскільки потрібно досягти суттєвих результатів у формуванні екологічної компетентності студентів і набутті ними умінь і навичок педагогічної роботи протягом досить короткого часу, програмою передбачено декілька напрямів навчально-виховних впливів:

1. Створення умов для усвідомлення сутності норм і правил екологічно доцільної поведінки й оволодіння ними.

Перш ніж здійснювати екологічне просвітництво, студент повинен вивчити екологічні норми та правила поведінки, за якими він буде жити сам і які пропагуватиме серед учнів. Щоб учні глибоко засвоїли

правила, вони мають зрозуміти їх сутність і сприйняти як особисті.

2. Сприяння формуванню екологічних переконань.

Відомо, що переконання – це тверді погляди людини на будь-що, які базуються на певних теоретичних положеннях, думках, що в свідомості людини отримали глибоке і шире визнання, супроводжуване переживанням їх беззаперечної істинності. Переконання формуються в процесі набуття досвіду під впливом навколишньої дійсності, навчально-виховної роботи та повсякденного життя. Екологічні переконання доповнюються та закріплюються завдяки критичній оцінці поведінки (власної та інших людей) у природі, на вулиці, екологічного стану свого дому, своєї відповідності ознакам екологічно компетентної особистості та готовності навчати інших бути екологічно компетентними.

3. Формування адекватних почуттів, пов'язаних із природою та її екологічним станом.

Почуття – це особлива форма ставлення людини до явищ дійсності, що зумовлена їхньою відповідністю чи невідповідністю потребам особистості. Формування почуттів до об'єктів природи й екологічних явищ полягає в тому, що замість байдужого чи негативного ставлення до них виникає адекватне емоційне ставлення. У формуванні зазначених почуттів у особистості слід враховувати, що цей процес складний, триває протягом усього життя і має відповідати віковим особливостям особистості.

Відомо, що найефективніше корегуються почуття та ставлення людини до певних об'єктів чи суб'єктів за умови перебування її самої у їхній ролі. Тому методикою передбачено рольові ігри з питань взаємодії людини і природи, живої та неживої природи, також ознайомлення з рослинами і тваринами, що охороняються державою в Україні, поглядами представників різних культур на об'єкти природи.

4. Формування вміння приймати відповідальні рішення в конкретних екологічних життєвих ситуаціях.

Зрозуміло, що для цього потрібно якомога частіше залучати студентів до таких ситуацій. Тому розроблено чимало таких ситуацій, що у вигляді вправ пропонуються на заняттях та на основі яких спеціально розгортаються дискусії, круглі столи, конференції, мозкові штурми. Отже, протягом засвоєння програми студенти багаторазово потрапляють в умови, де необхідно прийняти власне рішення. Під час

екскурсій у природу, студенти стають свідками результатів взаємодії місцевого населення з природою (відпочивальників, своїх друзів, користувачів природи – лісорубів, трактористів, шоферів тощо). На круглих столах, що проводяться на місці побаченого, вони обговорюють можливі шляхи розв'язання проблем і протиріч, які існують, оцінюють стан місцевих екосистем, здійснюють практичні заходи з їхньої охорони. Під керівництвом викладачів проводять дослідницьку роботу, вивчають вплив місцевої промислово-господарської діяльності на стан навколишнього середовища (повітря, води, ґрунту); шкідливі викиди різних видів транспорту; оцінюють стан фізико-хімічних параметрів навколишнього середовища на міській та прилеглий до міста території.

Сприятливою діяльністю для формування вмінь приймати екологічно вижені рішення є закладання екологічних стежок і догляд за ними. У процесі цього виду діяльності студенти вивчають об'єкти та явища природи, закріплюють знання про екологічні угруповання та взаємозв'язки в них, вивчають види природокористування, набувають позитивного досвіду взаємодії з природою, оволодівають навичками культури екологічно доцільної поведінки в природному оточенні, розвивають уміння пропаганди ідей охорони природи серед однолітків, школярів та дорослого населення.

5. Самовиховання особистості студента.

З психолого-педагогічних досліджень відомо, що основою самовиховання особистості є прагнення до самовдосконалення та розвиток творчих здібностей. Під час занять у студентів закріплюються такі вміння:

– інтелектуально-конструктивні (вміння аналізувати явища, процеси, ситуації екологічної дійсності; порівнювати їх, абстрагувати, узагальнювати; використовувати аналогії);

– комунікативні (вміння вступати у взаємовідносини; орієнтуватися в партнерах і ситуаціях спілкування; використовувати свої індивідуальні вміння при вирішенні спільних завдань, узгоджувати дії й оцінювати результати спільних дій; ділитися своїми почуттями й інтересами з партнерами по спілкуванню; виявляти повагу, доброзичливість, уважність до партнерів по спілкуванню);

– організаційні й організаторські (вміння виділяти мету та завдання екологічної просвітницької діяльності, що планується; відповідно до мети й завдань визначати зміст цієї діяльності;

організувати корисну та водночас цікаву діяльність серед однолітків; здійснювати самоконтроль і самоаналіз результатів власної діяльності).

Програма складається як семінар-практикум. Теоретичний та практичний компоненти в ній розробляються на основі розуміння структури екологічної компетентності і містять соціокультурну, психолого-педагогічну та природничо-наукову складові. Соціокультурна складова – забезпечує розуміння єдності, взаємозв'язків людини, суспільства й природи у матеріальній та духовній сфері, усвідомлення індивідуальних здібностей людей, формування комунікативних здібностей у розв'язанні проблем взаємодії людини і природи. Ця складова забезпечує формування студентів-тренерів, як активних громадян суспільства. Психолого-педагогічна складова пов'язана з екологічним вихованням та навчанням, механізмами виховних впливів, розкриває роль екологічної культури та природоохоронної діяльності у житті людини формує вольові якості у прийнятті екологічно доцільних рішень. Природничо-наукова складова передбачає формування системи екологічних знань, екологічного світогляду (як системи поглядів про цілісність природних систем), досвіду екологічно доцільної поведінки та прийняття екологічно доцільних рішень у взаємодії з природою. Всі три складові дають основу для формування екологічної компетентності особистості.

Опишемо детально підготовку студентів за авторською програмою. Ця підготовка зорієнтована на спеціальну діяльність викладача та студентів. Спеціальна діяльність розуміємо як активність групи учасників, коли кожен студент успішно проходить певний етап процесу перетворення інформації, а координатор (викладач) допомагає пов'язати ці етапи між собою, пропонуючи відповідні варіанти способів дій з інформацією. Викладач і студенти співпрацюють в усвідомленні нових думок і їхньої апробації [2; 8]. Отже, використовуються елементи модульно-рейтингової технології, що базується на сучасних досягненнях педагогічної, психологічної діагностики (екологічного змісту) і дає можливість простежити зміни (динаміку) в мисленні щодо об'єктів природи. За цих умов інтелектуальна діяльність студента спрямовується на отримання зворотного зв'язку; коригується не результатом, а спосіб його розумової, мисленнєвої діяльності [1; 4; 9].

За цією технологією повідомлення навчального матеріалу (переважно самими

студентами) займає не більше 30% навчального часу. Решта – використовується на різні форми спілкування за допомогою спеціально дібраного комплексу вправ і дискусій, що базуються на методах рефлексії, емпатії, ідентифікації, рольового перевтілення тощо. Це дає підстави вважати, що вивчення обгрунтованого змісту здійснюється за допомогою тренінгової технології. Дібраний навчальний зміст і передбачені на його основі методи й засоби просвітницької діяльності разом складають тренінг-курс. Хоч у ньому і вивчається спеціальний блок екологічної інформації, у всіх темах і підтемах, що вивчаються, ще передбачається використання вправ екологічного змісту. Важливою характерною особливістю запропонованої нами технології є спілкування, зорієнтоване на пізнавальні можливості й інтереси студентів. Завдяки цьому підходу спілкування викладача та студентів моделює соціальні взаємини між людьми, які працюють творчо. Зміна позиції «викладач – студент» утверджує не рольове, а особистісне спілкування, зумовлює потребу в діалозі як домінуючій формі навчальної взаємодії, стимулює обмін думками, враженнями, моделювання життєвих ситуацій екологічного спрямування, що викликають відповідну внутрішню мотивацію.

Не менш важливе значення мають ще такі особливості технології підготовки студентів:

- здійснення студентами комплексного моніторингу стану природи та безпосередня діяльність з охорони й поліпшення довкілля своєї місцевості;

- здійснення викладачами позитивних пізнавально-емоційних впливів на студентів на прикладах власного, бережливого ставлення до природи.

З наведеного опису програми підготовки студентів можна зробити висновок, що вона є розвивальною, оскільки спрямована на виявлення в студентів творчих здібностей, розвиток інтелектуальної ініціативи, критичного та творчого мислення, формування соціальної відповідальності й активності.

Розроблена нами програма сприяє розвитку самостійного екологічного мислення студентів, формує екологічний світогляд, готовність до оптимальної взаємодії з природою, до майбутньої роботи з учнями. Студентам надається можливість аналізувати й оцінювати зміст і завдання програми тренінг-курсу, створюється широке поле для самостійної діяльності, зокрема дослідження й експериментування в навчальному процесі (у школі, екологічних

організаціях тощо).

Висновки та перспективи подальших розвідок напруму. Отже, запропонована програма спрямована на досягнення студентами певних успіхів в екологічній освіті та природоохоронній діяльності, пропаганді та просвітництві, а також на демонстрування своїх індивідуальних здобутків у сфері міжособистісних стосунків. Перспективними вважаємо дослідження значення громадських організацій у процесі формування екологічної компетентності молоді.

СПИСОК ДЖЕРЕЛ

1. Зязюн І. Освітні технології у вимірах педагогічної рефлексії / І. Зязюн // Світло. – 1996. – № 1. – С. 4–9.
2. Клос Є. І. Науково-практичні пропозиції щодо змісту та організації спільної діяльності викладача і студента над предметом «Актуальні проблеми освіти» засобами модульно-рейтингової технології навчання / [Є. І. Клос, Л. І. Павлюк, М. Є. Чабан, М. С. Швед]. – Львів, 1996. – 59 с.
3. Маслоу А. Г. Мотивация и личность / А. Г. Маслоу; [пер. с англ. А. М. Татлыбаева]. – СПб: Евразия, 1999. – 478 с.
4. Обозов Н. Н. Психология межличностных отношений / Обозов Н. Н. – К.: Лыбидь, 1990. – 191 с.
5. Педагогічні технології. Досвід. Практика: довідник / [ред. П. І. Матвієнко, С. Ф. Клепко]. – Полтава: ПОШОПП, 1999. – 376 с.
6. Пустовіт Г. П. Екологічне виховання учнів у процесі дослідницької роботи: навчально-методичний посібник / Г. П. Пустовіт. – Хмельницький: Майбуття, 1994. – 86 с.
7. Романенко Л. В. Формирование у студентов педвуза готовности к экологическому образованию школьников: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / Людмила Віталіївна Романенко. – Волгоград, 1990. – 253 с.
8. Швед М. С. Педагогіка. Навчально-методичний посібник для студентів пед. спеціальностей ун-ту / Швед М. С. – Львів: Пед. вид. відділ Львівського ун-ту, 1996. – 173 с.
9. Швед М. С. Развитие экологического мышления студентов университета в процессе профессиональной подготовки: дис... канд. пед. наук: 13.00.04 / Мария Степанівна Швед. – Львів, 1997. – 211 с.

REFERENCES

1. Ziaziun, I. (1996). *Osvitni tekhnolohii u vymirakh pedahohichnoi refleksii*. [Educational technologies in the dimensions of pedagogical reflection]. Kyiv.
2. Klos, Ye. I. (1996). *Naukovo-praktychni propozyzii shchodo zmistu ta orhanizatsii spilnoi diialnosti vykladacha i studenta nad predmetom*

«Aktualni problemy osvity» zasobamy modulno-reitynhovoї tekhnolohii navchannia. [Scientific and practical suggestions on the content and organization of the teacher-student joint activity on the subject «Topical problems of education» by means of modular-rating technology of training]. Lviv.

3. Maslou, A. G. (1999). *Motivatsiya i lichnost*. [Motivation and Personality]. SPb.
4. Obozov, N. N. (1990). *Psihologiya mezhlichnostnyih otnosheniy*. [Psychology of interpersonal relations]. Kyiv.
5. *Pedahohichni tekhnolohii. Dosvid. Praktyka: dovidnyk*. (1999). [Pedagogical technologies. Experience. Practice: a reference book]. Poltava.
6. Pustovit, H. P. (1994). *Ekolohichne vykhovannia uchniv u protsesi doslidnytskoi roboty: navchalno-metodychnyi posibnyk*. [Ecological education of students in the process of research work: educational and methodical manual]. Khmelnyskyi.
7. Romanenko, L. V. (1990). *Formirovanie u studentov pedvuza gotovnosti k jekologicheskomu obrazovaniju shkol'nikov*. [Formation of students' readiness for ecological education of pupils]. Volgograd.
8. Shved, M. S. (1996). *Pedahohika. Navchalno-metodychnyi posibnyk dlia studentiv ped. spetsialnostei un-tu*. [Pedagogy. Educational and methodical manual for university students of pedagogical specialties]. Lviv.
9. Shved, M. S. (1997). *Rozvytok ekolohichnoho myslennia studentiv univertsytetu v protsesi profesiinoї pidhotovky*. [Development of ecological thinking of university students in the process of professional training]. Lviv.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРІВ

НАЙДЬОНОВА Галина Георгіївна –

кандидат педагогічних наук, старший викладач кафедри біології та методики її викладання, завідувач педагогічною практикою Центральноукраїнського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка.

Наукові інтереси: методика викладання біологічних дисциплін, формування екологічної компетентності особистості.

ФУРДУЙ Ярослава Олегівна – старший викладач кафедри фізичної та психофізіологічної підготовки КЛА НАУ.

Наукові інтереси: фізична підготовка студентської молоді, формування екологічної компетентності особистості.

INFORMATION ABOUT THE AUTHORS

NAIDONOVA Halyna Heorhiivna – Head of Teaching Practice, Candidate of Pedagogical Sciences, Senior lecturer at the Department of Biology and Methods of Teaching in Volodymyr Vynnychenko Central Ukrainian State Pedagogical University.

Circle of research interests: methods of teaching Biology, formation of the individual's ecological competence.

FURDUI Yaroslava Olehivna – Senior lecturer at the Department of Physical and

Psychophysiological Training in Kirovograd Flight Academy of the National Aviation University, Kropyvnytsky.

Circle of research interests: students' physical training, formation of the individual's ecological competence.

Дата надходження рукопису 23. 11. 2017 р.

Рецензент – д.п.н. професор Н. С. Савченко

УДК 37(09)

ОКОЛЬНИЧА Тетяна Володимирівна –

кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри педагогіки та освітнього менеджменту Центральноукраїнського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка
e-mail: t.vladimirovna.75@ukr.net

ІСТОРИОГРАФІЯ ЕТНОГРАФІЧНИХ ДОСЛІДЖЕНЬ НАУКОВОГО ТОВАРИСТВА ІМЕНІ Т. Г. ШЕВЧЕНКА ЯК ДЖЕРЕЛА ДЛЯ ВИВЧЕННЯ ОСОБЛИВОСТЕЙ ВИХОВАННЯ ДІТЕЙ СХІДНИХ СЛОВ'ЯН

Постановка та обґрунтування актуальності проблеми. Реформування української освіти і виховання спрямоване на формування громадянина країни має гармонійно поєднувати загальнолюдські цінності та національні традиції, що формувалися століттями. Необхідність і потреба знати своє минуле є органічною властивістю людського суспільства. Самопізнання суспільства досягається спільними зусиллями різних наук, і насамперед історії педагогіки та етнографії, основним завданням яких є те, щоб зробити об'єктивно значущий досвід минулого надбанням сучасності. Воно розв'язується зусиллями багатьох поколінь учених, реалізуючись у накопиченні фактичного знання про минуле та в урізноманітненні його інтерпретації.

Важливе значення у цьому контексті посідає діяльність окремих учених, аматорів і особливо інституцій, які займалися етнографічними дослідженнями на українських землях і фактично були основним джерелом для вивчення особливостей виховання наших далеких пращурів.

Аналіз досліджень і публікацій. У 60-ті рр. ХХ століття до історіографічного вивчення наукової спадщини вчених-етнографів особливо активно долучився О. Мороз, який, досліджуючи радянську літературу, виділяв окремо етнографічні розвідки, що стосувались вивчення світу дитини. Вчений М. Гнатюк торкаючись вивчення проблем періодизації української

етнографії наголосив на тому, що ця галузь потребує систематизації. На окрему увагу заслуговують праці Ф. Погребенника, Є. Нахліка, як дослідників слов'янського дитячого фольклору.

З початку 2000-х років до вивчення етнографії, як джерела для вивчення народної педагогіки, долучилися Віталій Тельвак та Вікторія Тельвак. У низці статей автори дослідили різні історіографічні підходи з'ясування розвитку української етнографії.

В дисертаційних дослідженнях Т. Мацейків (1988) та І. Щербак (2004), автори побічно торкаються вивчення питання виховання дітей давніх східних слов'ян на основі аналізу етнографічних та фольклорних джерел. З-поміж дисертаційних робіт за широтою охоплення проблеми виокремимо дисертацію О. Радул «Виховання дітей в процесі життєдіяльності давніх східних слов'ян VI–XIII століття (у пам'ятках і текстах)» (2014).

Отже, науковий пошук засвідчив, що спеціальних досліджень в яких вивчається діяльність етнографів ХІХ – ХХ століття та їх вклад у вивчення народної педагогіки не проводилося,

Мета статті. Метою статті є виявлення основних етапів та напрямів історіографії діяльності наукового товариства імені Т. Г. Шевченка та їх внеску у вивчення народної педагогіки наших пращурів.

Виклад основного матеріалу дослідження. Однією з провідних наукових установ, що суттєво вплинула на розвиток етнографічних досліджень, що стали

першоосновою для вивчення особливостей виховання дітей східних слов'ян в Україні стало НТШ.

Одним із пріоритетних напрямів наукової діяльності членів НТШ була етнографія, яка за відсутності української державності в цей період формувала наукове знання про єдиний український народ з власною культурою, мовою, традиціями, вихованням. Отже, крім наукового розвитку етнографічних знань в НТШ, можна виділити і важливе історико-педагогічне значення результатів, отриманих під час етнографічного дослідження українських земель.

Лише останнім часом питання організації досліджень у Товаристві стало предметом наукового осмислення в історіографії. За останні 120 років у літературі висловлювалися неоднозначні думки стосовно наукових досягнень членів НТШ у вивченні особливостей життєдіяльності дитини, та давалися різні оцінки науково-організаційних здобутків його членів.

Незважаючи на переважно негативні оцінки організації народознавчих пошуків у Товаристві (як і його членів), в радянській історіографії сформувався цілий пласт літератури, яка при належному аналізі, шляхом співставлення даних із різних джерел, може пролити світло на вивчення окремих аспектів поставленої нами проблеми.

Для з'ясування поставленої нами проблеми потрібно виділити ті структурні підрозділи Товариства, діяльність яких була пов'язана з накопичення знань про побут та особливості життєдіяльності дитини. У цьому контексті на першому місці стоїть Етнографічна комісія, яка була створена в 1898 р. в якій працювали відомі науковці – М. Грушевський, І. Франко, Ф. Вовк, В. Гнатюк, З. Кузеля, Ф. Колесса та ін. [1].

Водночас, доцільно виділити структурні підрозділи НТШ, які долучилися до проблеми етнографічного вивчення особливостей виховання наших пращурів. Це, зокрема, Правнича комісія, окремим напрямом діяльності якої було дослідження звичаєвого права в Україні [10].

Великий внесок у вивчення означеної проблеми здійснила Статистична комісія НТШ, члени якої зібрили матеріали, що дають змогу з'ясувати стосунки між батьками та дітьми в українських сім'ях. Етнографічний аспект діяльності можна також виділити в Музикологічній та Фізіографічній комісіях [4].

І досі відкритим залишається

дослідження окремих друкованих органів НТШ, в яких розмішувалася інформація про етнографічні наукові пошуки в установі. До таких видань доцільно віднести «Записки НТШ», «Літературно-науковий вістник» та «Хроніку НТШ» [3]. У цих виданнях міститься важлива інформація щодо оцінки етнографічних здобутків членів Товариства, надруковано рецензії на їх праці, авторами яких були колеги по організації та відомі тогочасні європейські вчені, відгуки на ці рецензії авторів етнографічних праць, а також подається огляд видань Етнографічної комісії. На сторінках видань НТШ можна простежити наукову полеміку вчених стосовно організації етнографічних досліджень у Товаристві.

Аналіз наукової літератури дав можливість виокремити п'ять історіографічних періодів у вивченні проблеми.

Перший період (1892–1917 рр.) характеризується появою друкованих матеріалів, підготовлених здебільшого самими членами НТШ та розміщених переважно на сторінках його видань, у яких уперше й піднімалася проблема організації етнографічного вивчення світу дитини. Ці матеріали були невеликі за обсягом та оформлені у вигляді статей, заміток, рецензій, анотацій на етнологічні дослідження членів НТШ. У цей період зустрічається також низка відгуків на етнографічні дослідження в Товаристві з боку провідних європейських вчених. період чи не найінтенсивнішого і продуктивного вивчення народної педагогіки наших пращурів. Наукове товариство імені Т. Шевченка згуртувало плеяду видатних українських вчених на чолі з Іваном Франком (1856–1916), Михайлом Грушевським (1866–1934), Володимиром Гнатюком (1871–1928) і Федором Вовком (1847–1918). Спроба наукового осмислення та інтерпретації окремих фактів та явищ у ділянці дитинознавства була зроблена в працях українського етнографа і фольклориста М. Сумцова.

Водночас, у виділений нами період проблема організації етнографічних досліджень у НТШ сприймалася неоднозначно, навіть у середовищі української національної інтелігенції. Окремі науковці, письменники та культурні діячі, зокрема й М. Драгоманов, подекуди досить критично оцінювали процес налагодження досліджень світ у дитини у Товаристві, що було пов'язано, з одного боку, з упередженим ставленням до питання реформування НТШ у наукову організацію академічного характеру,

а з іншого – певними непорозуміннями, особистими образами та амбіціями в середовищі керівного складу Товариства.

Другий період охоплює 1920-ті роки. Це час становлення радянської історіографії, коли ідеологічний контроль над наукою був слабкий та мав місце певний плюралізм думок. В цей час відбувалися наукові контакти між членами НТШ та радянськими дослідниками. Крім того, ще допускалася співпраця вчених в окремих наукових проектах, хоча переважно на теоретичному рівні [8]. В цей період вчені-етнографи вперше наголошують на виховному значенні фольклору та дитячих ігор, які імітували трудову діяльність.

Третій період охоплює 1930-ті – першу половину 50-х років та характеризується різкими змінами в підходах до оцінки поставленої проблеми. Тоді інформація щодо організації досліджень особливостей життєдіяльності дітей у Товаристві переважно замовчувалася або перекручувалася у відповідності з партійною догматикою [9]. В цей час етнографи вперше виділяють методи виховання дітей наших пращурів. З етнографічного погляду розглядається історія житла у східних слов'ян.

Четвертий період характеризується певними змінами в історіографічних оцінках членів Етнографічної комісії Товариства. Це спостерігається в наступні три з половиною десятиліття, починаючи з часів «хрущовської відлиги» і закінчуючи розпадом Радянського Союзу, що хронологічно охоплює другу половину 1950-х – 1991 рр. [3]. В цей період з'являються окремі згадки про раніше замовчуваних діячів НТШ, які були активними організаторами етнографічного вивчення світу дитини. Показовою тут може бути ситуація в оцінці наукової спадщини Ф. Вовка, який у попередній період радянською історіографією майже не згадувався [7]. Вчені-етнографи, які працювали в даний період виділяють виховне значення оберігаючої символіки східних слов'ян, здійснюється вивчення обрядових дій за участі дітей, особливостей поведінки дітей у будні і свята, залучення дітей до праці, народних методів лікування дітей.

Зі здобуттям Україною незалежності склалися сприятливі передумови для всебічного вивчення проблеми організації етнологічних досліджень у НТШ, які започаткували п'ятий історіографічний період. У цей час з'являються дослідження, присвячені окремим діячам Товариства (М. Грушевському, Ф. Вовку, І. Франку, В. Гнатюку, Ф. Колесі та ін.), які займалися

налагодженням процесу народознавчих пошуків у НТШ у 1892–1940 рр. Крім того, на сучасному етапі з'являється низка праць про реформування Товариства в наукову інституцію академічного характеру, а також дослідження про методологічні прийоми етнографічної роботи в цій організації. Саме в цей час вчені наголошують на значенні етнографічних розвідок для вивчення особливостей народного виховання.

Окремим напрямом наукових пошуків стає діяльність структурних підрозділів НТШ, серед яких особливо важливе місце посідають праці про Етнографічну комісію, зокрема, низка досліджень відомих львівських дослідників О. Сапеляк та М. Глушка з цієї проблематики [6]. Предметом наукових пошуків стали також друковані видання Товариства, які аналізувалися під різними кутами зору. Можна виокремити також і певні спроби історіографічного аналізу, що побічно торкаються поставленої нами проблеми, а також бібліографічні огляди літератури, присвячені окремим членам НТШ – організаторам етнологічних досліджень у цій інституції.

Історіографічні напрями та школи сформувалися в НТШ у Львові. В Товаристві створюється пласт узагальнюючої літератури про попередні досягнення НТШ та окремих його членів. Інформаційними приводами для таких узагальнень стала смерть низки провідних етнографів Товариства, а саме: І. Франка, Ф. Вовка, В. Гнатюка та ін., які фактично були організаційним кістяком та інтелектуальними двигунами Етнографічної комісії і доклали найбільше зусиль до налагодження системи широкомасштабних етнографічних досліджень особливостей життя та виховання дітей на всій території українських земель [5].

Занепад радянської системи наукової роботи з відповідними методологічними прийомами та ідеологічними установками спонукав українських учених незалежної України сформувати нові підходи до висвітлення проблеми налагодження етнологічної роботи в Товаристві у визначений період. В їх основу були покладені праці самих членів НТШ, діаспорних дослідників, а також матеріали друкованих органів Товариства разом з архівними документами.

Попередня заборона подібного роду досліджень та спотворення фактів у радянській історіографії була пов'язана не лише з певними табу на висвітлення наукової спадщини «ворогів народу» та «українських буржуазних націоналістів», які були членами

НТШ у 1892–1940 рр. [4] та активно долучилися до процесу налагодження народознавчих наукових пошуків у цій організації, а й у самому ставленні до етнографії як науки.

Після здобуття Україною незалежності історіографічна ситуація в Україні докорінно змінилася. Під час вивчення подій, пов'язаних з організацією етнографічних досліджень у НТШ в 1892–1940 рр., починають використовуватись новітні методологічні підходи, характерні для сучасного стану розвитку етнографічної науки.

Висновки та перспективи подальших розвідок. Отже, до останнього часу нагальною залишалася потреба створення відповідного комплексного історіографічного дослідження, яке б розкривало всі аспекти проблеми вивчення особливостей життєдіяльності дітей у Товаристві в 1892–1940 рр. Етнографічні записи розкривають різноманітні обряди, одяг, дитячі меблі, умови проживання, ігри, іграшки, участь дітей у громадському житті общини, що є основою для вивчення специфіки виховання дітей наших пращурів. Саме аналіз повноти та достовірності висвітлення цієї теми в історіографії дозволяє виділити всі проблемні моменти, пов'язані з оцінкою організації етнографічних досліджень у НТШ та виділити перспективні напрями для подальших наукових пошуків у межах сформульованої проблеми: вивчення вкладу членів товариства у вивчення народної педагогіки дітей східних слов'ян.

СПИСОК ДЖЕРЕЛ

1. Горленко В. Історія української етнографії (XII–XIX ст.) / В. Горленко. – К., 2005. – 304 с.
2. Горленко В. Нариси з історії української етнографії та російсько-українських етнографічних зв'язків / В. Горленко. – К., 1964. – 325 с.
3. Грушевський М. Дитина у звичаях і віруваннях / Марко Грушевський. – К.: Либідь, 2006. – 256 с. (Перше видання – 1906 р.)
4. Зеленин Д. К. Восточнославянская этнография / Д. К. Зеленин. Пер. с нем. К. Д. Цивиной. – М.: Наука, 1991. – 511 с.
5. Исторические песни малорусского народа с объяснениями Вл. Антоновича и М. Драгоманова. – К., 1874. – 279 с.
6. Кирко А. Этнографический взгляд / А. Кирко. – М., Вестник Императорского РГО, 1857. – Т. 20. – 456 с.
7. Корнетов Г. Б. Теория истории педагогики / Г. Б. Корнетов. – М.: АСОУ, 2013. – 460 с.
8. Сумцов Н. Ф. Культурное переживание / Н. Ф. Сумцов. – К., 1890. – 403 с.

9. Терещенко А. В. Быт русского народа / А. В. Терещенко. – М.: Русская книга, 1999 (Переиздание: т. I–IV. – М., 1847–1848).

10. Щербак І. М. Діти в обрядах та віруваннях українців XIX – початку XX ст. (статевовіковий аспект традиційної культури): автореф. дис. ... канд. іст. наук: 07.00.05 / Інна Михайлівна Щербак; НАН України. – К., 2004. – 19 с.

REFERENCES

1. Horlenko, V. (2005). *Istoriia ukrainskoi etnohrafii (XII–XIX st.)*. [History of Ukrainian Ethnography (XII–XIX CC.)]. Kyiv.
2. Horlenko, V. (1964). *Narysy z istorii ukrainskoi etnohrafii ta rosiisko-ukrainskykh etnohrafichnykh zviyazkiv*. [Essays on the history of Ukrainian Ethnography and the Russian-Ukrainian ethnographical relations]. Kyiv.
3. Hrushevskiy, M. (2006). *Dytyna u zvychaiakh i viruvanniakh*. [The child in customs and beliefs]. Kyiv.
4. Zelenin, D. K. (1991). *Vostochnoslavjanskaya etnografija*. [East Slavic Ethnography]. Moscow.
5. *Istoricheskie pesni malorusskogo naroda s obyasnieniyami Vl. Antonovicha i M. Dragomanova*. [Historical songs of the little Russian people with explanations of VL. Antonovich and M. Dragomanov]. Kyiv.
6. Kirko, A. (1857). *Etnograficheskiy vzglyad*. [The ethnographic gaze]. Moscow.
7. Kornetov, G. B. (2013). *Teoriya istorii pedagogiki*. [Theory history of education]. Moscow.
8. Sumtsov, N. F. (1890). *Kulturnoe perezhivanie*. [Cultural experience]. Moscow.
9. Tereshchenko, A. V. (1999). *Byt russkogo naroda*. [Life of the Russian people]. Moscow.
10. Shcherbak, I. M. (2004). *Dity v obriadakh ta viruvanniakh ukraintiv XIX – pochatku XX st. (statevovikovyi aspekt tradytsiinoi kultury)*. [Children in the rituals and beliefs of the Ukrainians XIX – early XX century. (statevalue aspect of traditional culture)]. Kyiv.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

ОКОЛЬНИЧА Тетяна Володимирівна – кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри педагогіки та освітнього менеджменту Центральноукраїнського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка.

Наукові інтереси: дослідження історико-педагогічних процесів України.

INFORMATION ABOUT THE AUTHOR

OKOLNYCHA Tetiana Volodymyrivna – Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor of the Department of Pedagogy and Educational management of the Volodymyr Vynnychenko Central Ukrainian State Pedagogical University.

Circle of research interests: research of historical and pedagogical processes of Ukraine.

Дата надходження рукопису 16. 09. 2017р.

Рецензент – д.п.н. професор В. В. Радул

УДК 378:81'243:316.72

ОЛЕКСЕНКО Олена Олексіївна –
кандидат педагогічних наук, доцент
кафедри іноземних мов та перекладу
Харківського національного економічного
університету імені Семена Кузнеця
e-mail: ooo2014@ukr.net

ПОЛІКУЛЬТУРНИЙ ПІДХІД ДО ВИКЛАДАННЯ ІНОЗЕМНИХ МОВ У ВИЩИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДАХ

Постановка та обґрунтування актуальності проблеми.

Багатонаціональність України створює особливі умови для соціалізації представників різних національностей, що обумовлює існування полікультурного освітнього простору. Збільшення обсягів міжнародного співробітництва вимагає від фахівців швидко й ефективно пристосовуватися до інноваційних технологій, використовувати вітчизняний і зарубіжний досвід у професійній діяльності, здійснювати ефективну професійну комунікацію з партнерами інших країн. Така полікультурна ситуація є підґрунтям для багатомовності окремої особистості, а також для усвідомлення нею актуальності вивчення іноземних мов, що є не тільки засобом спілкування з іноземцями, але й інструментом пізнання національних культур, ключем до здійснення ефективної професійної діяльності. Відтак, полікультурний підхід визначає напрям професійної підготовки студентів.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Науковий пошук із зазначеної проблеми виявив, що полікультурна освіта була предметом дослідження вітчизняних (Я. Гулецька, І. Зязюн, В. Каврайський, О. Ковальчук, Т. Радченко й інші) та зарубіжних учених (Г. Бейкер, Б. Вульфсон, К. Грант, К. Кларк, М. Макаєв, С. Наушабаєва, Е. Холлінс й інші). Попри значущі теоретичні й методичні розробки в даному напрямі, згідно з опитуванням викладачів багатонаціональних ВНЗ, ефективну взаємодію в полікультурному просторі гальмують негативні особистісні якості студентів (зневага і гордовитість до представників інших культур), сприйняття інших культур через призму власної і, як наслідок, прояви етноцентричності тощо. Оскільки полікультурність є основою сучасної освітньої системи, то основним завданням вищої школи сьогодення має стати виховання міжкультурної толерантності й емпатійності, що стає можливим під час цілеспрямованих заходів у навчальному процесі. Використання іноземних мов як

засобу соціокультурного розвитку студентів уможливить не тільки отримання якісних результатів в оволодінні мовою, а й сприятиме розвитку їхніх особистісних якостей.

Мета статті: розкрити процес реалізації полікультурного підходу на заняттях з іноземної мови у вищих навчальних закладах.

Виклад основного матеріалу дослідження. Серед основних цілей освітнього процесу визначаємо такі: надання студентам знань щодо змісту, структури та функцій полікультурної взаємодії; вироблення певних умінь і навичок ефективного використання комунікативних засобів (вербальних, невербальних, паралінгвістичних); формування професійно значущих якостей особистості (мотивації, рефлексивності, толерантності тощо).

У процесі навчання іноземним мовам керуємося принципами, на яких базується сучасна мовна освіта. Серед них – принцип гуманізації вищої професійної освіти, професійної спрямованості підготовки студентів до міжкультурної комунікації, цілісності педагогічного процесу (що підтримуються принципом мультікультуральності змісту початкової діяльності та поліваріантності методів, засобів і організаційних форм навчання), науковості змісту й методів навчання, індивідуалізації навчання, культуровідповідності, діалогу культур (що підтримується принципом кооперації та безконфліктної взаємодії), самосвідомості (що підтримується принципами толерантності й критичного мислення) [1].

Відповідно до зазначених цілей і принципів визначаємо зміст полікультурної компетентності, який складається з мотиваційного, когнітивного та комунікативно-поведінкового компонентів. Зміст відображає сформовану систему знань, умінь, навичок особистості, досвіду її творчої діяльності та емоційно-ціннісного ставлення до світу. Вміння та навички мотиваційного компонента створюють підґрунтя для формування необхідних професійних та особистісних якостей майбутніх фахівців.

Когнітивний компонент орієнтує майбутніх фахівців на засвоєння знань. Комунікативно-поведінковий компонент уможлиблює набуття практичного досвіду використання мови, що вивчається: від репродукування відомих способів діяльності за зразком до творчого пошуку нових знань і способів розв'язання проблемних завдань професійної діяльності.

Полікультурний підхід під час навчання іноземних мов реалізовано в процесі аудиторних форм навчальної діяльності. Розглянемо деякі з методів навчальної діяльності.

Для розвитку мотиваційного компоненту використовуємо рольові ігри «Карусель», «Відверте рукостискання», «Перше враження» тощо. Під час гри «Карусель» студенти демонструють різні види привітань. Мета гри полягає в одночасному активному задіяні всіх учасників педагогічного процесу. Студенти формують внутрішній і зовнішній кола: учасники внутрішнього кола становляться спиною до центру, зовнішнього – обличчям. Внутрішнє коло – нерухоме, зовнішнє, за сигналом ведучого, пересувається. Завдання гравців внутрішнього кола – привітати кожного партнера з протилежного кола. Учасники зовнішнього кола мають віддзеркалити привітання. Серед форм привітань студенти використовують як безконтактні (махання рукою, кивок, реверанс), так і контактні (обійми, рукостискання тощо). Деякі обирають привітання, специфічні для певних соціальних та етнічних груп (піонерський салют, японський уклін тощо). У результаті учасники педагогічного процесу дізнаються про вплив форм привітання на комунікативний стиль культури, усвідомлюють необхідність їх вивчення для ефективної взаємодії в полікультурному світі.

З метою усвідомлення відмінностей у поведінці представників різних культур використовуємо рольову гру «Відверте рукостискання». На першому етапі учасники мають потиснути руку кожному з партнерів, назватися й повторити ім'я партнера. На другому етапі учасники гри вигадують для себе нове ім'я, що складається з прикметника, який починається на першу літеру справжнього ім'я, та іменника на останню літеру прізвища. Завдання гравців – використати тільки ліву руку для рукостискання й представитися під новими іменами. За умови зміни природної поведінки, як наприклад, використання лівої руки замість правої, студенти відчувають незручність, незграбність, вони мають докладати зусиль, щоб запам'ятати, як

робити «правильно». Проте деякі студенти (для яких головною є ліва рука) практично вперше в житті відчувають перевагу.

У рольовій грі «Перше враження» учасники отримують різні картки з моделлю невербальної поведінки. Під час взаємодії вони діляться зі своїми партнерами інформацією щодо професійної діяльності, дотримуючись запропонованої моделі невербальної поведінки. Так, один із гравців має постійно випромінювати щасливу посмішку. Іншому слід уникати зорового контакту й перебільшувати блімання очима. Третій має витримувати сорока-сантиметрову дистанцію з партнером, навіть, якщо останній постійно відходить, і т. п. Під час дебрифінгу студенти роблять такі висновки: невербальна поведінка значною мірою впливає на сприйняття інформації, що передається; невербальні зразки поведінки є культурно обумовленими; обізнаність щодо зразків невербальної поведінки ділових партнерів підвищує ефективність комунікації.

Для розвитку когнітивного компоненту студенти отримують завдання порівняти культуру з айсбергом [2]. Вони аналізують її зовнішні (верхівка айсберга) та внутрішні (підводна частина айсберга) прояви; на основі здобутих знань складають концептуальні карти щодо ключових понять. Працюючи в групах, на прикладі концептуальної карти, студенти виокремлюють стереотипи щодо певних культур. За описом стереотипів партнери з іншої групи мають визначити відповідну культуру.

Вивчення особливостей різних культур щодо значення кольорів у міжнародному бізнесі проводимо за допомогою методики «Коллажування». Увазі студентів представлено квітку ромашки з різнокольоровими пелюстками. На основі різних джерел інформації та власного досвіду студенти підбирають асоціації з різних культур до кожного кольору.

Під час вивчення типологій різних культур зацентровано увагу на цінностях, відносинах і моделях поведінки. Студенти аналізують такі параметри культур: монохронність / поліхронність, висококонтекстуальність / низькоконтекстуальність, індивідуалізм / колективізм, ієрархія / рівноправність, ступінь запобігання невизначеності, маскулінність / фемінінність, зорієнтованість на минуле / зорієнтованість на теперішнє або майбутнє [3]. Усвідомлення відмінностей культур за вказаними параметрами є основою для успішної взаємодії з іноземними партнерами: уможлиблює орієнтування в соціокультурних показниках нового

культурного середовища, прогнозування соціокультурних утруднень, відбір засобів для їх усунення.

Під час ознайомлення з моделлю «Томаса-Кілманна» [4] студенти аналізують поведінкові стилі в конфліктних ситуаціях (присотування, співробітництво, запобігання, конкуренція, погодження на компроміс). Робота з автентичними джерелами служить базою для отримання країнознавчої інформації. Засвоєння не тільки слів-реалій, а й контрастивної країнознавчої інформації щодо побуту, ритму життя, структури суспільства, правил поведінки тощо, сприяє формуванню толерантного ставлення до інших культур, викликає готовність до їх розуміння.

Розвиткові комунікативно-поведінкового компоненту сприяє гра-спаррінг «Я – сама довершеність». Завдання одного з учасників полягає в наданні партнерові максимальної кількості позитивної інформації про себе протягом однієї хвилини (риси характеру, особливості зовнішнього вигляду, труднощі, що вдалося успішно подолати). Промовець має представити особисту інформацію з ентузіазмом і гордістю. Слухач уголос підраховує перелічені особливості, демонструє зацікавленість і підтримку, стимулює партнера продовжувати розповідь. На наступному етапі слухач розповідає групі про довершеність партнера. Означене завдання навчає студентів бути уважним до особливостей партнера з комунікації, підкреслювати їх значущість, критично ставитися до власної особистості; доводить, що в результаті активного слухання формуються довірливі стосунки, які є надійною основою для успішної полікультурної взаємодії.

Значущість вербального аспекту в полікультурному розмаїтті доведено в практичному використанні методу «Подвійний переклад». Сутність методу полягає в конвеєрному перекладі певного тексту: перший учасник читає його українською мовою, другий – перекладає англійською, третій перекладає англійський варіант німецькою мовою, четвертий перекладає знов українською. У результаті перший варіант тексту не співпадає з кінцевим, що свідчить про високу ймовірність зміни смислу інформації в процесі її передавання представникові іншої культури.

Для самостійного опрацювання матеріалу студентами, використовуємо метод «Etic-підхід», що спрямовано на збір, інтерпретацію й узагальнення країнознавчої

інформації. Завдання полягає у вивченні двох або декількох культур, з'ясуванні міжкультурних відмінностей і схожості. Одиниці аналізу й порівняння мають не підпадати під культурний вплив. У процесі виконання завдання студенти займають позицію спостерігача, прагнучи дистанціюватися від обраних культур, формулюють гіпотезу і категорії для її доказу.

Зазначені методи впродовж аудиторної роботи зі студентами сприяють формуванню позитивних професійних ціннісних орієнтацій і комунікативних умінь. Моделювання ситуацій максимально наближає педагогічний процес до реального професійного середовища, забезпечує формування особистісних якостей і досвіду взаємодії у полікультурному світі. Студенти опановують навички коректної поведінки, усвідомлюють значущість дотримання правил мовного етикету, вимог до культури мовлення партнерів з комунікації.

Висновки та перспективи подальших розвідок напрямку. Отже, полікультурний підхід до викладання іноземних мов реалізовано через відповідні цілі, принципи, зміст, методи і форми навчальної діяльності. Полікультурний підхід спрямовує активність студентів на підготовку до полікультурної взаємодії, формує досвід соціокультурної комунікації. Набуття вмінь аналізу комунікативних ситуацій, контролю комунікативної поведінки, а також формування культури мовлення в ситуаціях професійного спілкування з представниками різних культур є надійною основою для становлення студентів суб'єктами діалогічного спілкування в полікультурному світі.

Вивчення зарубіжного досвіду щодо застосування полікультурного підходу у вищій школі вважаємо перспективною подальших розвідок у даному напрямі.

СПИСОК ДЖЕРЕЛ

1. Олексенко О. О. Педагогічні принципи підготовки майбутніх менеджерів зовнішньоекономічної діяльності до міжкультурної комунікації / О. О. Олексенко // Наукові праці вищого навчального закладу «Донецький національний технічний університет»: Серія: Педагогіка, психологія і соціологія: Всеукр. наук. зб. – Красноармійськ, 2015. – № 1 (16). – С. 143–150.
2. Comparison of Culture with Iceberg [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://www.google.com.ua/search?q=comparison+of+culture+with+iceberg>.
3. Hofstede G. S. Culture Consequences:

Comparing Values, Behaviours, Institutions and Organisations Across Countries / G. S. Hofstede. – Thousands Oaks: Sage Publications, 2001. – 216 p.

4. R. Kilmann, W. Thomas. Developing a Forced-Choice Measure of Conflict-Handling Behaviour: «The MODE» Instrument, Educational and Psychological Measurement, 1977. – P. 309–325.

REFERENCES

1. Oleksenko, O. O. (2015). *Pedagogichni pryntsyipy pidgotovky maibutnikh menedzheriv zovnishnioekonomichnoi diialnosti do mizhkulturnoi komunikatsii. Naukovi pratsi vyshchogo navchalnogo zakladu «Donetskyi natsionalnyi tekhnichniyi universytet»*. Seriya: *Pedagogika, psykholoziia i sotsiologiya*. [Pedagogical Principles of Training Future Managers of Foreign Economic Activity for Cross-Cultural Communication. Scientific Papers of Higher Educational Institution «Donetsk National Technical University». Series: Pedagogy, psychology and sociology]. Krasnoarmiisk, № 1 (16).

2. Comparison of Culture with Iceberg [Elektronnyi resurs]. – Rezhym dostupu: <http://www.google.com.ua/search?q=comparison+of+culture+with+iceberg>.

3. Hofstede G. S. Culture Consequences: Comparing Values, Behaviours, Institutions and

Organisations Across Countries / G. S. Hofstede. – Thousands Oaks: Sage Publications, 2001.

4. R. Kilmann, W. Thomas. Developing a Forced-Choice Measure of Conflict-Handling Behaviour: «The MODE» Instrument, Educational and Psychological Measurement, 1977.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

ОЛЕКСЕНКО Олена Олексіївна – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри іноземних мов та перекладу Харківського національного економічного університету імені С. Кузнеця.

Наукові інтереси: методика навчання англійської мови у вищій школі, мультикультурний підхід до формування особистості фахівця.

INFORMATION ABOUT THE AUTHOR

OLEKSENKO Olena Oleksiivna – Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor of the Department of Foreign Languages, S. Kuznets Kharkiv National University of Economics.

Circle of scientific interests: methods of teaching foreign languages in higher educational institutions, multi-cultural approach to forming a specialist's personality.

*Дата надходження рукопису 12. 12. 2017 р.
Рецензент – д. п. н. професор О. М. Ткаченко*

УДК 378

ОЛІЙНИК Олег Миколайович – завідувач кафедри фізичного виховання і спорту Донбаської державної машинобудівної академії
e-mail: pednauk@gmail.com

МАЛАХОВА Жанна Володимирівна – кандидат наук з фізичного виховання і спорту, доцент кафедри медичної реабілітації Донецького національного медичного університету
e-mail: pednauk@gmail.com

КОРЕКЦІЙНО-КОМПЕНСАТОРНИЙ ВПЛИВ ЗАСОБІВ ФІЗИЧНОЇ КУЛЬТУРИ В ПРОЦЕСІ РЕАБІЛІТАЦІЇ ШКОЛЯРІВ З РОЗЛАДОМ МОВЛЕННЯ

Постановка та обґрунтування актуальності проблеми. Сучасний розвиток промислової діяльності, політичні, економічні перетворення, екологічна обстановка, яка постійно погіршується, особливим чином впливають на здоров'я кожної людини, а в особливості дітей та молоді.

Актуальною проблемою сучасної педагогічної теорії і практики є реформування спеціальної освіти осіб з фізичними та психічними вадами зумовлена

необхідністю розбудови України, як самостійної держави, в якій освіта стала б однією з найважливіших умов подальшого розвитку суспільства. Діти з розладами мовлення мають такі ж права, як і здорові: їм необхідно повноцінно навчатися, отримувати загальну освіту та в майбутньому приносити користь суспільству та державі.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Аналіз спеціальної психолого-педагогічної літератури з проблеми дослідження вказує на те, що розвитком

позитивної дидактико-реабілітаційної мотивації, навичками спілкування та адекватної освіченості дитини з вадами мовлення, її інтеграцією у суспільство займалися такі видатні вітчизняні та іноземні фахівці А. М. Богуш, В. В. Бойко, Л. С. Виготський, В. Г. Григоренко, Г. М. Кобернік, В. О. Липа, Л. Л. Логвінова, Т. Л. Лактюшина, О. Р. Лурія, Т. П. Свистунова, Б. В. Сермеев, В. М. Синьов, Е. Ф. Соботович, М. К. Шеремет та ін.

Мета статті: розглянути вітчизняні та іноземні літературні джерела в яких розглядається питання корекційно-компенсаторного впливу засобів фізичної культури в процесі реабілітації школярів з розладами мовлення.

Виклад основного матеріалу. Мовні засоби необхідні не тільки для висловлювання думки, але й для її формування. Адже ми не зможемо впізнати зміст наших думок, поки не вберемо їх в словесну форму.

Згадаймо, що навіть впізнавання відбувається тоді, коли ми робимо відповідний висновок про збіг сприймаючого об'єкта з еталонною моделлю. Слово не співпадає однозначно із змістом мислення, оскільки в останньому присутні, oprіч вербального (словесного, понятійного, нормативно-змістового), образний та емоційний компоненти. Проте без «підведення думки під слово» ми не зможемо віддиференціювати головні значення й смисли того, що відбувається або переживається, від другорядних, здійснити категоризацію, порівняти поточні події з еталонними моделями, тобто «вимкнути» мислення на повний діапазон його можливостей. З цього можна сказати, що по відношенню до психічного життя людини мовлення виконує функцію формотворення [2; 8; 11].

Мовлення – це засіб, за допомогою якого здійснюється введення людини в соціальне середовище, у відносини між людьми. Тому мовлення необхідне для передачі інформації (інформативна функція мовлення), та для збереження сукупності досвіду людства й індивідуального досвіду кожної конкретної людини (кумулятивна функція) [5; 7].

Окрім того, мовлення виконує емотивну (експресивну) функцію в процесі спілкування, яка складається у висловлюванні внутрішнього емоційного стану людини. Ми частіше всього не можемо робити зміст наших почуттів, думок, переживань актуальними для іншої людини, якщо не скажемо їй про це [3; 9; 11].

Виділяють декілька видів мовлення.

Поперед усього, мовлення поділяють на зовнішнє й внутрішнє [11].

Зовнішнє – це мовлення, яке вимовляється вголос, доступне для зовнішнього сприйняття, а внутрішнє мовлення – «мовлення для себе». Воно може бути більш або менш зв'язаним, послідовним, усвідомленим (наприклад, людина зважує, який вибір краще зробити, або прогнозує, що станеться, якщо вона вчинить той чи інший вчинок). А може подати собою окремі уривки думок, які випливають звідкілься з глибин свідомості, не підкоряються волі, незрозумілі навіть самому «автору» цих думок [6; 10].

Зовнішнє мовлення є більш розгорнутим, зв'язним, підкореним законам логіки, стилістики, в фразах є головні та другорядні члени речення [9].

Внутрішнє мовлення – це словесна оболонка мислення. Вона частіше всього оперує стуленими в одне слово реченнями.

Якщо тільки людина починає відчувати труднощі в мисленні, свідомості явищ, які відбуваються, власних переживаннях або спогадах, вона звертається до розгорнутого внутрішнього мовлення [1; 3].

В залежності від того, в яку форму обрана інформація, розрізняють мовлення усне (звукова форма) й писемне (знакова, символічна форма).

Мовлення, як фактор індивідуального життя людини, без засвоєння певної мови просто неможливе. Загальною ланкою й для мови, й для мовлення є значення слова, тобто історично закріпленний, на цьому відрізьку, відповідно незмінюваний зміст відповідного поняття. Завдяки володінням значення мовних засобів люди отримують можливість розуміти один одного [9].

Мовлення, за поглядом А. М. Богуш, В. А. Липи, Л. Л. Логвінової, Ф. Ф. Рау, Е. Ф. Соботовича розвивається в єдності з моторикою, вимагає для свого становлення низку необхідних умов:

- анатомічного збереження мозку, його функцій, всіх систем, які беруть участь у формуванні специфічної мовленнєвої функції (адекватно етапам генезису);

- збереження кінестетичного, слухового, зорового сприйняття й їхньої взаємодії за умови ситуативної поведінки людини;

- своєчасного формування маніпулятивної діяльності й розвитку тонкої моторики рук (точність рухів, диференціація зусиль, оціно-контрольні дії);

- достатнього рівня інтелектуального розвитку дитини, навичок спілкування й співробітництва;

– нормальної побудови периферичного мовленнєвого апарату й умов його розвитку та вдосконалення;

– достатнього емоційного й мовленнєвого оточення (умови підкріплення).

Цілою низкою наукових праць доведено, що процес реалізації мовлення координується моторними системами: пірамідною, екстропірамідною й церебральною. Порушення діяльності цих систем у ранньому віці можуть бути слідством перинальної енцефалопатії. Через її важкі форми можуть виникати паралічі різних типів і ступенів [10], які мають вплив на стан апарату мовлення.

Теоретичним базисом для суворого наукового розвитку методів корекції і компенсації рухової сфери, лікувальної фізичної культури, фізичної і соціальної реабілітації дітей та дорослих із складними сенсорними порушеннями, в тому числі із порушеннями мовленнєвого апарата, є сучасна фізіологічна теорія моторно-вісцеральних рефлексів, яка представляє собою творчий розвиток ідей вітчизняних і закордонних уявлень про нервізм [5].

Якщо розглядати це питання ширше, то це положення відноситься й до проблеми фізичної і соціальної реабілітації школярів та дорослих із розладами мовлення, так як рефлекторної терапії, корекції і компенсації в системі педагогічній, психологічній, фізичній і в цілому соціальній їх реабілітації належить провідне місце.

Аналіз літературних джерел [4; 6; 7; 10] дозволяє констатувати, що розробка загальних питань теорії, структури фізичної реабілітації і лікувальної фізичної культури є гарантом високого рівня ефективності інтеграції осіб із розладом мовлення в соціально-громадські відносини.

За даними цілої низки авторів [2; 3; 5; 8; 9] в теперішній час повноцінне наукове обґрунтування отримала лікувальна фізична культура, загальна теорія якої базується на нервізмі й теорії моторно-вісцеральних рефлексів. Проте, її психолого-педагогічні аспекти за ствердженням Н. Г. Байкіної, В. Г. Григоренка, В. А. Липи, А. Р. Лурії, М. Р. Могендовича, Л. Є. Паніна, Б. В. Сермеєва, Б. І. Пінського, Т. П. Свистунової, G. Baili, K. Gfeller та ін. потребує подальшого наукового обґрунтування.

Для фізіологічної оцінки засобів фізичної культури, методів корекції і компенсації рухової сфери людини принципово важливо, що першорядне лікувально-профілактичне, корекційне й компенсаторне значення мають чотири види

психолого-фізичних факторів: променевий (діючий на око й шкіру); термічний (на шкіру й нервово-м'язову систему); мовленнєвий і слуховий (сприйняття інформації, розумові процеси засвоєння знань, управління діяльністю); пропріоцептивний (рух, вібрація, масаж).

Спеціалісти стверджують, що більшість з них тонізують кістякову мускулатуру й вищу нервову діяльність, на основі якої досягається відновлюючий, корекційний, компенсаторний і реабілітаційний ефект при різних сенсорних порушеннях ослаблених моторики і тій, яка знаходиться в паталогічному стані. Саме примат моторики за допомогою домінантного механізму здійснює регулюючий, корекційний і нормалізуючий вплив на біомеханічну й кінематичну структуру опорно-рухового апарату та вегетативні функції людини [2; 3; 6; 7; 9].

При цьому необхідно відзначити, що засоби рефлекторної терапії (фізичні вправи різних координаційних структур, фізичні навантаження різної потужності й об'єму, методи формування рухових структур і нервово-м'язової працездатності) приводять до дії різні аферентні механізми, найважливішими серед яких є зорові, слухові, шкіряні рецептори, пропріоцептори й інтероцептори. Внаслідок таких впливів виникають різноманітні рефлекторні реакції, які здійснюються по черзі саморегуляції внутрішньо-м'язової інтеграції, між м'язовою координації, міжсистемної регуляції. Важливо при цьому відзначити, що ці реакції можуть носити як місцевий, так і загальний характер, а частіше, за ствердженням цілої низки фахівців, таких як М. М. Амосов [3, 4], П. К. Анохін, Н. Г. Байкіна, В. І. Бельтюков, М. А. Бернштейн, В. М. Волков, В. Г. Григоренко, В. А. Липа, В. І. Лубовський, М. Р. Могендович, Н. М. Молчанова подають собою комбінацію локального й загального. Тут необхідно підкреслити головну роль безумовних рефлексів, які є обов'язковим механізмом впливу фізичних вправ, фізичних навантажень, методів корекції і компенсації порушених параметрів сенсорної системи людини. На основі цих рефлексів у процесі корекційної роботи реабілітаційний результат досягається через формування механізмів умовних рефлексів [1; 3; 6; 7; 10].

При оцінюванні механізмів корекційного діяння засобів фізичної культури необхідно урахувати, що вони в першу чергу викликають шкіряно-м'язовий рефлекс, за яким змінюється тонус кістякової мускулатури (це не виключає протікання і шкіряно-вісцеральних рефлексів). Другою

ланкою такого рефлексу ланцюгового характеру є типовий моторно-вісцеральний рефлекс, закономірно змінюючий функціональне становище вісцерально-вегетативної сфери організму та його трофіку [6].

Двобічний рефлекторний зв'язок між моторикою та вегетатикою не подає собою рівності: провідною є моторика з її пропріоцепцією. Саме на цю ланку регуляції і повинно бути спрямовано діяння корекційних та компенсаторних факторів за різні морфологічні й функціональні порушення центральної нервової системи і опорно-рухового апарату людини.

За даними цілої низки таких фахівців як Н. Г. Байкіна, В. В. Бойко, Л. В. Волков, Ю. Ф. Гаркуша, В. Г. Григоренко, В. П. Дудьєв, А. Г. Іванов-Смоленський, Г. М. Коберник, В. М. Синьов, М. М. Кольцова, М. Р. Могендович, Coffman D. в теперішній час нагромаджено достатньо багато інформації про те, що взаємна регуляція моторних та вегетативних систем за сегментарним механізмом здійснюється вже на спіральному рівні. Як відомо, в фізіотерапії, лікувальній фізичній культурі, в спортивній та корекційній педагогіці сегментарним рефлексам надається великого значення [9]. При цьому важливо враховувати, що як за правило кожна сегментарна реакція супроводжується загальною внаслідок залучення надсегментарних рівней центральної нервової системи. В результаті інтеграції сегментарних і надсегментарних реакцій одна аферентна зона може впливати на різні ланки опорно-рухового апарату, внутрішні органи, на той чи інший аналізатор (поліефекторний принцип).

Ціла низка відомих фахівців у своїх наукових працях [2; 6; 7] стверджують, що одним із провідних принципів корекційного діяння засобів фізичної культури є комплексність діяння через різні аферентні системи. В цьому зв'язку важливим є питання про фізіологічний синергізм дії нервово-м'язової діяльності. Цей теоретичний тезис, сформульований у 1962 р. М. Р. Могендовичем і подалі був підтверджений систематичними дослідженнями Н. Г. Байкіної, А. Н. Богущ, В. В. Бойка, В. Г. Григоренка, А. В. Коробкова, С. А. Косилова, С. М. Попова, В. І. Ляха, Б. В. Сермеєва, Б. І. Пінського, В. О. Романенка, Т. П. Свистунової, Pitt M., Tye-Murray N.

Безперечно, що одним з актуальних напрямків досліджень в теперішній час є вивчення різних аспектів комплексного

діяння фізичних навантажень, фізичних вправ різної потужності, об'єму, координаційної структури та корекційної спрямованості у формі спеціальних реабілітаційних рухових режимів [7]. Підсумоване навантаження таких режимів у практиці корекційної роботи дозується на основі визначення оптимального рівня пропріоцепції та моторно-вісцеральної регуляції. При цьому необхідно уточнити, що з точки зору комплексності діяння та усталених фактів фізіологічного синергізму рухової дії висувається задача введення в комплекс корекційно-компенсаторних засобів принципово нових, раніше майже не застосовуваних в реабілітаційній практиці. Формується уявлення про комплекси фізичних вправ, які б в силу своєї координаційної, біомеханічної, біокінематичної та психолого-вегетативної структури забезпечили нормалізацію, корекцію і компенсацію не тільки параметрів їх рухової сфери, але й сприяли б поновленню та досконалості вищої нервової діяльності, формуванню позитивної дидактико-реабілітаційної мотивації [1; 3; 5; 7; 9].

Розробка координаційного положення про доцільне застосування засобів фізичної культури в корекції та компенсації первинного дефекту й повторних відхилів у осіб із складними сенсорними порушеннями, за ствердженням М. Могендовича, Л. Бонєва, П. Слинчева, С. Банкова, базується на тому, що метод рефлекторної терапії відрізняється низкою позитивних особливостей, до яких поперед усього слід віднести глибoku біологічність і адекватність, універсальність, відсутність негативної побічної дії й можливість при точному дозуванні тривалого застосування.

Ми знаємо, що процес фізичної, психічної і соціальної реабілітації інвалідів різного профілю процес багаторічний та безперервний (вимоги закону компенсації) [4]. При цьому необхідно звернути увагу на те, що біологічною, психологічною та педагогічною базою цього методу є одна з основних потреб організму людини – потяг до рухів, кінезофелія [1; 7].

Цей принцип був науково обґрунтований та запроваджений в практику М. Р. Могендовичем і в теперішній час є основоположним для об'єктивної оцінки лікувального, корекційного, компенсаторного й в цілому реабілітаційного діяння фізичних вправ. Фізичні вправи дозволяють нормалізувати механізм первинного дефекту й рівень повторних порушень, який виникає в результаті гіпокінезії, порушення регуляторних механізмів опорно-рухового

апарату і тим самим збільшують морфофункційний стан порушених аналізаторів або їхнього комплексу.

Широкий діапазон засобів корекційної фізичної культури визначається головним значенням локомоторного апарату за всю життєдіяльність людини. Згідно з теорією моторно-вісцеральних рефлексів моторна діяльність є обов'язковою й необхідною умовою нормального функціонування та досконалості всіх основних систем організму [3].

Принципово важливо для корекційної педагогіки є те, що фізичні вправи в стані адекватно й закономірно змінювати (посилювати чи послаблювати) процеси збудження та гальмування, співвідношення яких визначає структуру механізму охоронного гальмування, яке має важливе значення в проблемі сутності біологічної стійкості організму. Отже, активний руховий режим і позитивні емоції є джерелом енергії для самозахисту корекції й компенсації організму на всіх рівнях його життєдіяльності як у нормі, так і в патології.

Висновки та перспективи подальших розвідок напрямку. На сучасному етапі психологічних і фізіологічних знань і в аспекті всієї корекційно-компенсаторної роботи необхідна правильна оцінка вищої нервової діяльності в процесі фізичної й соціальної реабілітації. Відомо, що в мозку людини є дві системи, які знаходяться в реципрокних відносинах та функціонують в коливаючому режимі: а) система активації моторики, б) система дезактивації моторики. При цьому пропріоцепція та екстроцепція є стимуляторами системи активації, інтероцепція системи дезактивації. Домінуюча роль в системі активації належить пропріоцепції якою не обмежується активація лише локомоторного апарату, але яка також за механізмом моторно-вісцеральних рефлексів спричиняє закономірні зрушення серцево-судинної, дихальної та ін. систем, які забезпечують виконання конкретної м'язової роботи, фізичних вправ і навантажень корекційної спрямованості.

Отже, в корекційно-компенсаторній роботі особливу увагу треба було приділити нормалізації моторно-вісцеральних рефлексів на основі яких поетапно формуються адаптаційні механізми до застосованих фізичних навантажень різної потужності, об'єму й реабілітаційної спрямованості. Це положення випливає з того, що основним в діянні фізичних вправ є нервово-трофічний механізм, який регулює не тільки соматичні й вегетативні функції, але й величезний комплекс психічних процесів, що

надзвичайно актуально в практиці корекційно-компенсаторної роботи.

СПИСОК ДЖЕРЕЛ

1. Выготский Л. С. Основы дефектологии / Л. С. Выготский // Собр. соч.: в 6 т. – М.: Педагогика, 1982. – Т. 5 – 368 с.
2. Григоренко В. Г. Научно-практические основы развития руховых способностей человека / В. Г. Григоренко. – Одесса: ГПУ им. К. Д. Ушинского, 2001. – 102 с.
3. Зыкова Т. С. Развитие речи: 1-й класс: учебник (I вид) / Т. С. Зыкова. – М.: Просвещение, 2006. – 240 с. – (Коррекционная педагогика).
4. Маллер А. Р. Ребенок с ограниченными возможностями: книга для родителей / А. Р. Маллер. – М.: Педагогика-Пресс, 1996. – 80 с.
5. Мастюкова Е. М. Клиническая диагностика в комплексной оценке психомоторного развития и прогноза детей с отклонениями в развитии / Е. М. Мастюкова // Дефектология. – М., 1996. – № 5. – С. 3–10.
6. Монтессори-терапия в комплексе заходов ранней медико-социальной реабилитации детей с ограниченными возможностями здоровья / В. И. Пасичник, Л. И. Сасенко, Н. Л. Зенченко, Л. Г. Барканова // Социальная педиатрия: сб. науч. работ. – К.: Интремед, 2003. – № 2. – С. 251–252.
7. Мудрик А. В. Социальная педагогика: учеб. для студ. пед. вузов / А. В. Мудрик; под ред. В. А. Сластенина. – 2-е изд., испр. и доп. – М.: Академия, 2000. – 192 с.
8. Синьов В. М. Основы дефектологии: навч. посібник / В. М. Синьов, Г. М. Коберник. – К.: Вища шк., 1994. – 144 с.
9. Специальная педагогика: учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / под ред. Н. М. Назаровой. – 2-е изд., стер. – М.: Академия, 2002. – 400 с.
10. Стребелева Е. А. Современный подход к дошкольному воспитанию детей с отклонениями в развитии / Е. А. Стребелева // Дефектология. – 1997. – № 2. – С. 50–53.
11. Шеремет М. К. Сучасні комп'ютерні технології в логопедичній роботі / М. К. Шеремет, Г. П. Загурська // Дидактичні та соціально-психологічні аспекти корекційної роботи у спеціальній школі. Сучасні технічні реабілітації й навчання дітей з вадами слуху та мовлення: наук.-метод. зб.; за ред. Б. С. Мороза, К. В. Луцько. – К.: А&P, 2002. – Вип. 3. – С. 123–134.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

ОЛІЙНИК Олег Миколайович – завідувачий кафедрою фізичного виховання і спорту Донбаської державної машинобудівної академії.

МАЛАХОВА Жанна Володимирівна – кандидат наук з фізичного виховання і спорту, доцент кафедри медичної реабілітації Донецького національного медичного університету.

INFORMATION ABOUT THE AUTHOR

OLIYNYK Oleg Nikolaevich – head of Department of physical education and sport Donbass

state engineering Academy.

MALAKHOVA Zhanna Vladimirovna – Candidate of Sciences in Physical Education and Sport, Associate Professor in the Department of medical rehabilitation of Donetsk national medical University.

*Дата надходження рукопису 29. 11. 2017 р.
Рецензент – д.п.н. професор М. В. Анісімов*

УДК 37.014.6:005.6

ПОЛЯКОВА Ганна Анатоліївна – кандидат педагогічних наук, доцент, керівник відділу забезпечення якості освіти та інноваційного розвитку Харківського національного економічного університету імені Семена Кузнеця
e-mail: anna.polyakova@hneu.net

СОЦІАЛЬНО-ПСИХОЛОГІЧНІ ДОСЛІДЖЕННЯ ОСВІТЬОГО СЕРЕДОВИЩА ЗАКЛАДУ ВИЩОЇ ОСВІТИ В КОНТЕКСТІ ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ ЯКОСТІ

Постановка та обґрунтування актуальності проблеми. Забезпечення якості освіти є пріоритетним напрямом розвитку системи вищої освіти в Україні, що обумовлено її активним реформуванням, входженням до Європейського освітнього простору. У свою чергу, внутрішнє забезпечення якості пов'язане із якістю освітнього середовища. Наявність відповідних умов, впливів, можливостей для якісної підготовки фахівців є основою якісного результату: отримання кваліфікацій, особистісно-професійного розвитку, успішності випускників вишів у соціальній та професійній сфері.

Забезпечення якості у закладі вищої освіти передбачає організацію постійних процедур вимірювання, моніторингу, оцінки його функціонування та розвитку, відповідно до певних стандартів, еталонних або бажаних значень. Тому актуальним є розроблення підходів до вивчення стану умов, процесів, ресурсів, факторів, що впливають на якість освіти у вишому навчальному закладі з урахуванням цивілізаційних змін, трансформацій суспільства, потреб і вимог внутрішніх і зовнішніх стейкхолдерів (держави, ринку праці, закладів освіти, науково-педагогічних працівників, студентів).

Управління якістю потребує всебічної достовірної інформації від суб'єктів освітнього процесу. У зв'язку з цим, важливим завданням закладів вищої освіти (ЗВО) є не тільки використання локальних емпіричних досліджень для розв'язання окремих актуальних питань, а й розроблення

системи соціально-психологічних досліджень як інструменту інформаційного та аналітичного супроводу внутрішнього забезпечення якості.

Аналіз останніх досліджень і публікацій свідчить про увагу до питання якості освітнього середовища вищого навчального закладу у вітчизняній і зарубіжній теорії та практиці. Серед наукових робіт, що розглядають організацію та проведення соціально-психологічних досліджень для визначення його стану, можна виділити наступні аспекти: 1) пошуку методологічного інструментарію для визначення якісних характеристик освітнього середовища, зокрема методу гуманітарної експертизи (Л. Каніщева [5]; психологічного моніторингу освітнього середовища [С. Гура, М. Кіневич [3], використання соціологічних опитувань (І. Дружиніна, Л. Сорокіна [4]); 2) організацію зворотного зв'язку від зацікавлених сторін щодо якості освітнього середовища закладу вищої освіти, зокрема, студентів як основних споживачів освітніх послуг (Л. Алдерман, С. Towerc, С. Баннах [9]); студентів та роботодавців як основи якісної оцінки освітніх програм (О. Белаш, М. Попов, Н. Ряхов [11]; 3) дослідження задоволеності студентів для підвищення якості освітніх послуг вищих навчальних закладів (Н. Василькова [2], І. Тавлуй, В. Дубровін [8]); 4) емпіричні дослідження взаємодії суб'єктів освітнього процесу з освітнім середовищем, зокрема, соціальної комфортності (П.А. Кисляков [6], соціально-психологічної адаптації студентів до умов освітнього середовища (Ю. О. Бахонкова,

В. В. Третьяченко) [1].

Дослідження учених та практиків спрямовані на вирішення окремих методологічних, методичних, змістовних питань забезпечення якості освітнього середовища. Разом з тим, представлення системи соціально-психологічних досліджень для визначення якості освітнього середовища закладу вищої освіти вимагає подальших розробок.

Мета статті – обґрунтування та висвітлення системи соціально-психологічних досліджень освітнього середовища як інформаційно-аналітичного супроводу забезпечення якості у вищому навчальному закладі.

Виклад основного матеріалу дослідження. Поняття «якість освітнього середовища закладу вищої освіти» пов'язано із поняттями «якість вищої освіти» та «забезпечення якості».

Характеризуючи традиційні концепції, А. В. Астін виокремлює три точки зору щодо високої досконалості в галузі освіти: як уявлення з позицій репутації, ресурсів та результатів [10]. Загальними характеристиками якості вищої освіти є відповідність освітніх процесів, умов та результатів цільовим пріоритетам стейкхолдерів вищої освіти. «Якість, хоч це і складно визначити, є здебільшого результатом взаємодії між викладачами, студентами та навчальним середовищем закладу. Забезпечення якості повинно гарантувати навчальне середовище, в якому зміст програм, навчальні можливості та ресурсне забезпечення відповідають цій меті» [13, с. 6–7]

За Стандартами і рекомендаціями щодо забезпечення якості в Європейському освітньому просторі вищої освіти (ESG), внутрішнє забезпечення якості у ЗВО здійснюється за наступними напрямками: «Політика щодо забезпечення якості», «Розроблення і затвердження програм», «Студентоцентроване навчання, викладання та оцінювання», «Зарахування, досягнення, визнання та атестація студентів», «Викладацький персонал», «Навчальні ресурси та підтримка студентів», «Інформаційний менеджмент», «Публічна інформація», «Поточний моніторинг і періодичний перегляд програм», «Циклічне зовнішнє забезпечення якості» [13].

Якість освітнього середовища закладу вищої освіти характеризується якістю його складових компонентів, відповідністю освітніх цілей, якістю освітніх результатів, задоволеністю освітніх потреб стейкхолдерів вищої освіти.

При узгодженні понять якості вищої освіти та якості компонентів освітнього середовища простежується взаємозв'язок, а саме: відповідність результатів освітнім цілям узгоджується з ціннісно-орієнтаційним компонентом освітнього середовища; якість освітніх програм – із змістовно-методичним; якість процесів – з організаційно-діяльнісним; якість взаємодії учасників освітнього процесу між собою і середовищем – з соціально-психологічним; якість можливостей та ресурсів – з інформаційно-комунікаційним та просторово-предметним.

Забезпечення якості – це «тривалий, безперервний процес оцінювання (оцінки, моніторингу, гарантування, підтримки і поліпшення) якості системи вищої освіти» [14]. Одним із інструментів оцінювання стану якості освітнього середовища є організація та системне отримання зворотного зв'язку від учасників освітнього процесу шляхом проведення соціально-психологічних досліджень.

Побудова системи соціально-психологічних досліджень якості освітнього середовища (ОС) передбачає основні складові: цільову, змістовну, організаційну, результативну, управлінську (рис. 1).

Перша, цільова складова полягає у визначенні цілей проведення соціально-психологічних досліджень, пов'язаних із завданнями системи внутрішнього забезпечення якості у закладі вищої освіти, вирішення таких актуальних питань, як: 1) надання достовірної інформації для управління якістю, формування політики якості, постійного поліпшення якості; 2) виявлення факторів та взаємовідносини, що сприяють/заважають підвищенню якості освітньої діяльності закладу вищої освіти та результатів якості освіти; 3) визначення співвідношення очікувань стейкхолдерів і результатів якості освіти у ЗВО. **Друга, змістовна складова** відображає визначення тематики та змісту соціально-психологічних досліджень і будується за наступними концептами: 1) дослідження стану компонентів освітнього середовища та отримання загального уявлення про якість освіти; 2) дослідження факторів впливу на особистісно-професійний розвиток студентів під час підготовки у закладі вищої освіти.

Відповідно до визначених нами компонентів освітнього середовища, зміст соціально-психологічних досліджень, спрямованих на вивчення їх якості з урахуванням Стандартів і рекомендацій щодо забезпечення якості у Європейському освітньому просторі [13], полягатиме у наступному.



Рис. 1. Складові системи соціально-психологічних досліджень якості освітнього середовища закладу вищої освіти

Для вивчення якості **ціннісно-орієнтаційного компонента** потрібні такі дослідження, як вивчення ціннісних орієнтацій щодо забезпечення якості, лояльності та прихильності суб'єктів освітнього процесу до навчального закладу, особливостей елементів корпоративної культури.

Уявлення про якість **соціально-психологічного компонента** нададуть дослідження якості контингенту студентів (когнітивної сфери, актуальних навичок, здібностей); якості потенціалу науково-педагогічних працівників; якості спілкування, взаємодії та підтримки внутрішніх стейкхолдерів, що впливають на освітні результати; соціально-психологічного корпоративного клімату, комфортності освітнього середовища.

Одним із ключових аспектів забезпечення якості є розроблення освітніх програм, їх постійне оновлення та реалізація. Тому актуальними є проведення досліджень **змістовно-методичного компонента** освітнього середовища. Вони будуються на основі отримання зворотного зв'язку від зацікавлених сторін (студентів, викладачів, роботодавців) про якість освітніх програм,

змісту навчальних та дослідних завдань, способів навчально-методичного забезпечення, зокрема з використанням інформаційно-комунікаційних технологій навчання, засобів електронного навчання.

Важливим є вивчення **стану інформаційно-комунікаційного компонента**, оскільки організація оперативного та прозорого обігу інформації є функцією інформаційного менеджменту. Цьому сприятимуть дослідження стану інформаційного забезпечення, інформаційно-комунікаційних процесів, зручності інформаційної інфраструктури у закладі вищої освіти.

Отримання зворотного зв'язку від суб'єктів освітнього процесу про якість студентоцентрованого освітнього процесу, якість науково-дослідної, інноваційної, управлінської діяльності дозволить оцінити стан **організаційно-діяльнісного компонента освітнього середовища**.

Значну роль щодо забезпечення якості освіти відіграє такий компонент як **фізичне та віртуальне просторово-предметне оточення**, можливості якого швидко зростають. Це пов'язано із: по-перше, розвитком уваги до поліфункціональних

центрів з особливою організацією простору, обладнання, режиму для передачі (обміну, отримання) досвіду, зокрема освітніх коворкінгів та хабів; по-друге, – розвитком інформаційно-комунікаційних, мережевих, мобільних технологій. Тому соціально-психологічні дослідження дозволять вивчити просторо-предметного компонента на підтримку взаємодії викладачів, студентів, представників ринку праці.

Спираючись на матеріали Л. Г. Подоляк, В. І. Юрченко [7] щодо особливостей розвитку студентів і формування їх як майбутніх фахівців, представимо *другий концепт* соціально-психологічних досліджень, який спрямовано на вивчення умов, факторів впливу на якість поетапного особистісно-професійного становлення та розвитку студентів (табл. 1).

Таблиця 1

Соціально-психологічні дослідження умов поетапного особистісно-професійного становлення та розвитку студентів в освітньому середовищі закладу вищої освіти

Курс	Характеристики етапу	Зміст соціально-психологічних досліджень
1 курс	Адаптація до системи навчання у ЗВО	Дослідження мотивів навчання, очікувань від ЗВО; рівня адаптації до навчання у ЗВО.
2 курс	Інтенсивне включення до навчання	Дослідження з актуальних питань організації освітнього процесу (режим, навчальне навантаження, оцінювання); врахування різноманітності інтересів та освітніх потреб студентів
3 курс	Початок спеціалізації, поглиблення професійних інтересів.	
4 курс	Спрямованість на практичну підготовку. Переоцінка життєвих цінностей. Перспектива близького завершення навчання (бакалавріату), побудова планів на майбутнє.	Дослідження якості організації практичної підготовки; залучення зовнішніх стейкхолдерів; готовності працювати за спеціальністю; планів на майбутнє; мотивів вибору робочого місця
1, 2 курс магістратури	Поглиблення теоретичної, практичної підготовки, методології наукової та професійної діяльності	Дослідження напрямів удосконалення якості освітніх послуг магістратури

Третя, результативна складова системи соціально-психологічних досліджень відображає: 1) задоволеність освітніх потреб та якістю освітніх послуг основних зацікавлених сторін у результатах вищої освіти; 2) додану вартість якості освіти; 3) віддалені результати освіти випускників закладу вищої освіти.

Ключовою оцінкою якості освітнього середовища закладу вищої освіти є вивчення задоволеності *студентів* якістю освітніх програм, якістю студентоцентрованого навчання, викладання та оцінювання, якістю умов та ресурсів навчання і проживання у гуртожитках; задоволеності *роботодавців* якістю підготовки випускників; задоволеності *науково-педагогічних працівників* умовами, ресурсами, підтримкою закладу вищої освіти.

Опитування студентів широко використовується у міжнародній та вітчизняній практиці для визначення задоволеності якістю освіти. Наприклад національне опитування студентів (National Student Survey [12]) у Великобританії, будуються за такими блоками питань:

викладання, оцінювання та зворотній зв'язок, академічна підтримка, навчальні ресурси, особистий розвиток, загальне враження.

Одним із підходів для дослідження результатів якості освітнього середовища може бути використаний підхід «доданої вартості», на який звернули увагу при визначенні якості освіти в 90-х роках у США. «У найпростішому вигляді концепція доданої вартості в досконалості зосереджує увагу на змінах у студентів на початку та кінці навчальної програми. Найбільш "відмінна" програма, з цієї точки зору, є така, що сприяє найкращому навчанню або зростанню» [10, с. 14–15].

У контексті нашого дослідження використання даного підходу полягатиме у вивченні характеристик особистісно-професійного розвитку та саморозвитку студентів на початку та по завершенні навчання у закладі вищої освіти. До таких характеристик належать: загальні та професійні компетентності, актуальні навички. Наприклад, навички спілкування та взаємодії, емоційний інтелект, нестандартне, адаптивне, критичне мислення, віртуальна

співпраця, здатність працювати в умовах невизначеності та складності завдань.

На думку А.В. Астіна, «досконалість наших шкіл та коледжів може бути суттєво покращена шляхом впровадження підходу додаткової вартості, який забезпечить студентам, викладачам та адміністраторам регулярний зворотний зв'язок про те, як студенти витрачають свій час і наскільки вони насправді навчаються на своїх курсах та програмах» [10, с. 14–15].

Дослідження якості результатів освітнього середовища закладу вищої освіти буде незавершеним без вивчення віддалених результатів, а саме соціальних, професійних, особистісних змін випускників. Зворотний зв'язок від випускників надасть уявлення про їх подальшу успішність як особистості, професіонала, громадянина, сім'янина; дозволить виявити значення освітнього середовища навчального закладу, в якому відбувалося становлення та професійна підготовка випускників, виокремити сильні та слабкі для подальшого покращення якості, зокрема шляхом залучення випускників до розробки освітніх програм, навчального процесу, експертних процедур та іншої співпраці.

Четверта, організаційна складова системи соціально-психологічних досліджень відображає особливості забезпечення умов та процедур їх проведення у закладі вищої освіти (визначення генеральної/вибіркової сукупності респондентів, термінів проведення, розподілу функцій при виконанні досліджень; нормативно-інструктивне, організаційно-методичне, матеріально-технічне забезпечення).

Основними питаннями організації соціально-психологічних досліджень у закладі вищої освіти є:

1. Хто організовує та проводить соціально-психологічні дослідження якості освітнього середовища закладу вищої освіти? Для регулювання якості організації та проведення соціально-психологічних досліджень головна відповідальність за організацію, виконання, підготовку аналітичних звітів покладається на відділи (центри, лабораторії, сектори) забезпечення якості у закладі вищої освіти. Цільові дослідження, які виконуються за потребою розв'язання актуальних питань якості освіти можуть проводитися функціональними структурними підрозділами, окремими працівниками закладу вищої освіти (практичними психологами, соціологами, провідними фахівцями, науковими та науково-педагогічними працівниками),

органами студентського самоврядування у межах їх повноважень.

2. Як організовуються та проводяться соціально-психологічні дослідження якості освітнього середовища?. Перелік соціально-психологічних досліджень має бути спланований, графік їх організації та проведення – затверджений у закладі вищої освіти. Доцільно, щоб більшість соціально-психологічних досліджень якості освітнього середовища мала моніторинговий характер, що дозволить відстежувати динаміку його розвитку. Спектр методів дослідження достатньо різноманітний, переважно це емпіричні методи збору інформації (опитування, фокус-групи, методи соціометрії та соціоніки, тестування, педагогічний експеримент, спостереження). Враховуючі об'єми збору та обробки результатів, застосовуються технології онлайн-опитувань.

3. Для кого проводяться соціально-психологічні дослідження якості освітнього середовища закладу вищої освіти?. Результати соціально-психологічних досліджень можуть бути корисними для основних стейкхолдерів вищої освіти: студентів, викладачів, керівників структурних підрозділів (кафедр, факультетів, функціональних відділів), адміністрації вищого навчального закладу, батьків, роботодавців. Результати досліджень мають бути висвітлені, доведені до замовників та цільових груп дослідження відповідно їх функціональних обов'язків в узагальненому вигляді та/або надані особисто респондентам.

П'ята, управлінська складова полягає у системному аналізі результатів соціально-психологічних досліджень, їх висвітленні для внутрішніх та зовнішніх стейкхолдерів, виокремленні сильних та слабких позицій, прийнятті відповідних управлінських рішень для забезпечення та покращення якості, створення людиноцентрованого, заохочувального освітнього середовища закладу вищої освіти.

Доведення результатів соціально-психологічних досліджень до учасників освітнього процесу (керівників різного рівня, викладачів, студентів) дозволяють побачити узагальнені результати спільних зусиль, власний внесок, спланувати та реалізувати подальші кроки щодо створення заохочувального, фасилітативного, адаптивного середовища, що підтримує суб'єктів в їх прагненнях особистісно-професійного розвитку, саморозвитку та самореалізації.

Висновки та перспективи подальших розвідок напрямку.

1. Забезпечення якості освіти є одним із трендів розвитку національних систем вищої освіти. Якість освітнього середовища складає основу якості освіти на інституційному рівні, оскільки пов'язана з такими характеристиками, як якість освітніх програм, процесів, умов, ресурсів, взаємодії, результатів та їх відповідністю освітнім цілям.

2. Якість освітнього середовища відображається якістю його компонентів (ціннісно-орієнтаційного, соціально-психологічного, змістовно-методичного, інформаційно-комунікаційного, організаційно-діяльнісного, просторово-предметного) та якістю результатів освіти (задоволеністю освітніх потреб та якістю освітніх послуг, «доданою вартістю» освіти у ЗВО, успішністю випускників).

3. Соціально-психологічні дослідження якості освітнього середовища закладу вищої освіти є одним з інструментів внутрішнього забезпечення якості освітньої діяльності та освітніх результатів закладу вищої освіти, оскільки створюють інформаційно-аналітичний супровід менеджменту якості освіти для її постійної підтримки та поліпшення.

4. Система соціально-психологічних досліджень якості освітнього середовища має складну структуру, яка охоплює: визначення цілей досліджень, вивчення стану його компонентів, аналіз результатів вищої освіти як результат впливу та підтримки суб'єктів освітньої діяльності. Це дозволяє отримувати достовірне уявлення про стан та динаміку розвитку освітнього середовища, сприяти внутрішньому забезпеченню якості освітньої діяльності та якості вищої освіти.

Перспективи подальших розробок полягатимуть в узгодженні системи соціально-психологічних, маркетингово-моніторингових та інституційних досліджень якості освітнього середовища закладу вищої освіти для управління розвитком освітнього середовища закладу вищої освіти; розробленні організаційного, методичного, інструментального забезпечення соціально-психологічних досліджень на основі інформаційно-комунікаційних технологій для оптимізації збору, обробки, збереження, висвітлення результатів.

СПИСОК ДЖЕРЕЛ

1. Бохонкова Ю. О. Соціально-психологічна адаптація до освітнього середовища у вищих навчальних закладах / Ю. О. Бохонкова,

В. В. Третьяченко // Теоретичні і прикладні проблеми психології. – 2004. – № 2. – С. 30–36.

2. Василькова Н. В. Роль досліджень задоволеності студентів у підвищенні якості освітніх послуг / Н. В. Василькова // Економіка та підприємництво : зб. наук. пр. молодих учених та аспірантів / М-во освіти і науки України, ДЗВО «Київ. нац. екон. ун-т ім. В. Гетьмана»; відп. ред. С. І. Дем'яненко. – Київ : КНЕУ, 2012. – Вип. 28. – С. 118–127.

3. Гура С. О. Психологічний моніторинг освітнього середовища національного університету цивільного захисту України з критерію соціальної безпеки курсантів різних курсів / С. О. Гура, М. В. Кіневич // Проблеми інженерно-педагогічної освіти. – 2015. – № 48–49. – С. 296–306.

4. Дружиніна І. В. Навчально-виховний аспект використання соціологічних опитувань / І. В. Дружиніна, Л. М. Сорокіна // Збірник наукових праць «Славута». – 2013. – Випуск № 6 [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://slavutajournal.com.ua/arkiv-nomeriv/slavuta-vipusk-6-2013/navchalno-vixovnij-aspekt-vikoristannya-sociologichnix-opituvan/>

5. Канищева Л. Н. Оценка социальной комфортности полинациональной образовательной среды вуза: поиск инструментария / Л. Н. Канищева // Современное образование. – 2014. – № 4. – С. 64–71.

6. Кисляков П. А. Психологический мониторинг образовательной среды вуза по критерию социальной безопасности студентов / П. А. Кисляков // Инновации в образовании Вестник Нижегородского университета им. Н. И. Лобачевского, 2014. – № 2 (1). – С. 47–54.

7. Подоляк Л. Г. Психологія вищої школи : Навчальний посібник для магістрантів і аспірантів / Л. Г. Подоляк, В. І. Юрченко. Психологія вищої школи : Навчальний посібник для магістрантів і аспірантів. – К. : ТОВ «Філ-студія», 2006. – 320 с.

8. Тавлуй І. П. Моніторинг задоволеності студентів як елемент системи управління якістю ЗВО / І. П. Тавлуй., В. О. Дубровін // Науковий вісник НУБіП України. – 2011. – Вип. 166. Ч. 2. – (Сер. Техніка та енергетика АПК). – С. 79-86.

9. Alderman, L. Student feedback systems in higher education: a focused literature review and environmental scan. / L. Alderman, S. Towers, S. Bannah // Quality in Higher Education. – 2012. – 18(3). – P. 261–280.

10. Astin A. W. Achieving Educational Excellence: A Critical Assessment of Priorities and Practices in Higher Education / A.W. Astin. – San Francisco: Jossey-Bass, 1985. – 254 p.

11. Belash O. Research on University Education Quality Assurance: Methodology and Results of Stakeholders' Satisfaction Monitoring. Procedia / O. Belash, M. Popov, N. Ryzhov, Y. Ryaskov,

S. Shaposhnikov, M. Shestopalov // Social and Behavioral Sciences. – 2015. – 214. – P. 344–358.

12. National Student Survey National Student Survey. Retrieved from <http://www.thestudentsurvey.com/about.php>.

13. Standards and Guidelines for Quality Assurance in the European Higher Education Area (ESG). – K.: CS Ltd., 2015. – 32 p.

14. Vlăsceanu L., Grünberg L., Pârlea D. Quality assurance and accreditation: A glossary of basic terms and definitions. Bucharest: UNESCO, Bucharest, 2007. Retrieved from: <http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001346/134621e.pdf>

REFERENCES

1. Bokhonkova, Ju. O., Tretjachenko, V. V. (2004). *Socialjno-psykholohichna adaptacija do osvithnjogho seredovyshha u vyshhykh navchalnykh zakladakh*. [Social-psychological adaptation to the educational environment in higher educational institutions]. *Teoretychni i prykladni problemy psykholohiji*, № 2.

2. Vasylykova, N. V. (2012). *Rolj doslidzhenj zadovolnosti studentiv u pidvyshhenni jakosti osvithnikh posluh*. [The role of students' studies satisfaction in improving the educational service quality]. *Ekonomika ta pidpryjemnyctvo : zb. nauk. pr. molodykh uchenykh ta aspirantiv / M-vo osvity i nauky Ukrainy, DVNZ «Kyjiv. nac. ekon. un-t im. V. Ghetjmana» ; vidp. red. S. I. Dem'janenko. – Kyjiv : KNEU, Vyp. 28.*

3. Ghura, S. O., Kinevych M. V. (2015). *Psykhologichnyj monitoryng osvithnjogho seredovyshha nacionalnjogho universytetu cyvilnjogho zakhystu Ukrainy z kryteriju socialjnoji bezpeky kursantiv riznykh kursiv*. [Psychological monitoring of the National Civil Protection of Ukraine University educational environment on the criterion of different courses cadets social security]. *Problemy inzhenerno-pedagogichnoji osvity*, № 48-49.

4. Druzhynina, I. V., Sorokina, L. M., Druzhynina, I. V. (2013). *Navchaljno-vykhovnyj aspekt vykorystannja sociologichnykh opytuvanij*. [Educational aspect of sociological surveys use]. *Zbirnyk naukovykh pracj «Slavuta», № 6*. Retrieved from: <http://slavutajournal.com.ua/arxiv-nomeriv/slavuta-vipusk-62013/navchalno-vixovnij-aspekt-vikoristannja-sociologichnix-opytuvan/>.

5. Kanishheva, L. N. (2014). *Ocenka social'noj komfortnosti polinacional'noj obrazovatel'noj sredy vuza: poisk instrumentarija*. [Social comfort assessment of a multinational higher education institution educational environment]. *Sovremennoe obrazovanie*, № 4.

6. Kisljakov, P. A. (2004). *Psihologicheskij monitoring obrazovatel'noj sredy vuza po kryteriju social'noj bezopasnosti studentov*. [Psychological monitoring of the higher educational institution educational environment on the criterion of students'

social security]. *Innovacii v obrazovanii Vestnik Nizhegorodskogo universiteta im. N.I. Lobachevskogo*, №2 (1).

7. Podoljak, L. Gh., Jurchenko, V. I. (2006). *Psykhologhija vyshhoji shkoly : Navchalnyj posibnyk dlja maghistrantiv i aspirantiv*. [Higher education psychology]. – Kyiv : TOV «Fil-studija».

8. Tavliuj, I. P., Dubrovin, V. O. (2011). *Monitoryng zadovolnosti studentiv jak element systemy upravlinnja jakistju VNZ*. [Students' satisfaction monitoring as an element of quality management system]. – *Naukovyj visnyk NUBiP Ukrainy*. – Vyp, 166 (Vols 2).

9. Alderman, L. Towers, S., Bannah S. (2012). Student feedback systems in higher education: a focused literature review and environmental scan. – *Quality in Higher Education*. – 18(3).

10. Astin, Alexander W. (1982). Excellence and Equity in American Education. Paper prepared for the National Commission on Excellence in Education.

11. Belash, O., Popov, M., Ryzhov, N., Ryaskov, Y., Shaposhnikov, S., Shestopalov, M. (2015). Research on University Education Quality Assurance: Methodology and Results of Stakeholders' Satisfaction Monitoring. *Procedia. Social and Behavioral Sciences*. № 214.

12. National Student Survey National Student Survey. Retrieved from <http://www.thestudentsurvey.com/about.php>.

13. Standards and Guidelines for Quality Assurance in the European Higher Education Area (ESG) (2015). – Kyiv : CS Ltd.

14. Vlăsceanu, L., Grünberg, L., Pârlea, D. (2007). Quality assurance and accreditation: A glossary of basic terms and definitions. Bucharest: UNESCO. Retrieved from : <http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001346/134621e.pdf>.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

Полякова Ганна Анатолівна – кандидат педагогічних наук, доцент, керівник відділу забезпечення якості освіти та інноваційного розвитку Харківського національного економічного університету імені Семена Кузнеця.

Наукові інтереси: адаптивне управління соціально-педагогічними системами, розвиток освітнього середовища, внутрішнє забезпечення якості у закладі вищої освіти.

INFORMATION ABOUT THE AUTHOR

Polyakova Ganna – Candidate of Pedagogic Science, Associate Professor, Head of quality assurance and innovation development department, Semen Kuznets Kharkiv National University of Economics.

Circle of scientific interests: adaptive management of social-pedagogical systems, educational environment development and internal quality assurance in higher education institutions.

*Дата надходження рукопису 29. 11. 2017 р.
Рецензент – д. п. н. професор Н. А. Калініченко*

УДК 378:016:796.011.3:612.172-057.875 (045)

ПРИЙМАК Сергій Георгійович –
кандидат наук з фізичного виховання та спорту,
доцент, доцент кафедри біологічних
основ фізичного виховання, здоров'я та спорту
Національного університету
«Чернігівський колегіум» імені Т. Г. Шевченка
e-mail: *Sprimak1972@gmail.com*

МОРФОФУНКЦІОНАЛЬНІ ОСОБЛИВОСТІ ОРГАНІЗМУ СТУДЕНТІВ, ЩО СПЕЦІАЛІЗУЮТЬСЯ У ВОЛЕЙБОЛІ В ЗАЛЕЖНОСТІ ВІД ІГРОВОГО АМПЛУА

Постановка та обґрунтування актуальності проблеми. Спортивно-педагогічне удосконалення (СПУ), як одна з форм освітнього процесу у вищих та середньо-спеціальних навчальних закладах, є необхідним елементом навчання, що забезпечує підготовку повноцінного фахівця, який здатен вирішувати різновекторні завдання з підготовки підростаючого покоління в закладах освіти. Особливістю СПУ є прикладний характер завдань, що можуть вирішуватись майбутнім фахівцем з фізичної культури у науковій, виховній, спортивній, педагогічній та спортивно-педагогічній діяльності в умовах закладів освіти різного рівня акредитації та профілю. Це, на наш погляд, є складовою педагогічної практики, яка поєднується з теоретичною та практичною підготовкою майбутнього фахівця з фізичного виховання, здоров'я людини, спорту. При цьому, професіоналізм майбутнього вчителя фізичної культури визначається низькою факторів, які формують форми та зміст його майбутньої педагогічної, спортивно-педагогічної діяльності. Одним з факторів є спортивна кваліфікація, як визначальний чинник високого рівня майстерності, освідченості та досконалості, що дозволить фахівцю в повному обсязі застосовувати значний спектр засобів, методів та форм освітнього процесу. Тип тілобудови, функціональний стан систем організму є вирішальним для досягнення високого спортивного результату і успішності спортивно-педагогічної діяльності.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Фізичні навантаження призводять до специфічних змін в системах, що забезпечують спортивно-педагогічну діяльність, зокрема серцево-судинній, дихальній, вегетативній регуляції серцевого ритму і проявляється як в стані відносного спокою так і під час виконання м'язової роботи [10; 4]. Належне забезпечення СПУ потребує діагностики функціонального стану систем організму, що дозволяє цілеспрямовано розвивати оптимальні

довготривалі пристосовні реакції [8; 10]. Ці адаптаційні реакції мають певну специфічність відображаючи характер діяльності у відповідності до її мети, біомеханічних параметрів рухів, потужності та тривалості роботи, механізмів енергозабезпечення тощо [10].

Вищезазначені положення передбачають створення морфофункціональних модельних характеристик студентів, що відображають специфіку професійної діяльності, зокрема спортивної.

У зв'язку з цим, метою даного дослідження було вивчення морфофункціональних особливостей організму студентів, що спеціалізуються у волейболі в залежності від ігрового амплуа.

Матеріали та методи дослідження. В дослідженнях брали участь 27 осіб чоловічої статі у віці 19-21 років, що відвідують секцію зі спортивно-педагогічного удосконалення з волейболу і входять до основного складу студентської команди СВК «Буревісник» ШВСМ, який діє на базі факультету фізичного виховання Національного університету «Чернігівський колегіум» імені Т. Г. Шевченка, з яких – 20 майстрів спорту і кандидатів у майстри спорту України, 7 спортсменів I розряду.

Особливості тотальних розмірів тіла спортсменів вивчали згідно стандартизованої методики: реєстрували показники довжини тіла та окремих сегментів (довжини тулубу, корпусу, нижньої та верхньої кінцівок), маси тіла, обвіду грудної клітки (ОГК) у спокої, життєвої ємності легень (ЖСЛ), сили м'язів кисті і спини [2; 12].

Довжину тіла визначали із застосуванням ростоміра, інші поздовжні розміри – за допомогою антропометра у вихідному положенні стоячи у їх проєкційному значенні (найкоротша відстань між антропометричними точками) реєструвались: висота над підлогою скелетних точок, як різниця між висотою вищерозташованої і нижерозташованої точок з визначенням відстані між ними [4, с. 365]. На підставі емпіричних рівнянь

розраховували антропометричні індекси Кетле, Ерісмана, Пин'є, розвитку грудної клітки (за Ліві), стени, скелі (за Манувріє), «життєвий» індекс (життєва ємність легень, мл / маса тіла, кг). Крім того, розраховували співвідношення м'язової сили спини та кисті до маси тіла (%) [11].

Особливості вегетативної регуляції серцевого ритму вивчали на підставі аналізу показників ВРС 5-7 хвилинних фрагментів фотоплетизмограми за допомогою монітору серцевого ритму Polar RS300X (Polar Electro, Фінляндія). Аналіз даних здійснювався за допомогою програмного забезпечення Kubios HRV 2.1 (Kuopio, Finland). Артефакти і екстрасистоли видалялися з електронного запису ручним методом. Аналізувались наступні показники спектрального (частотного) аналізу варіабельності ритму серця (ВРС): загальна потужність спектру (Total Power, TP), потужність високочастотного (High Frequency, HF), низькочастотного (Low Frequency, LF) і зверхнизькочастотного (Very Low Frequency, VLF) компонентів, внесок зазначених компонентів в загальну потужність спектру у відсотках (%), а також потужність HF і LF хвиль в абсолютних (mc^2) та нормалізованих одиницях (п. у.) [5].

Судинний тонус визначали за допомогою фотоплетизмографічної методики з застосуванням пульсоксиметра Ohmeda Biox 3700e Puls-Oximeter (Ohmeda, США), інтегрованого з комп'ютером для тривалого моніторингу пульсової хвилі з можливістю запису, аналізу та інтерпретації результатів. Нами визначались: тривалість пульсової хвилі ($T_{ПХ}$), с; (тривалість дикротичної фази пульсової хвилі ($T_{ДФ}$), с; тривалість анакротичної фази пульсової хвилі ($T_{ДФ}$), с; тривалість фази наповнення ($T_{ФН}$), с; тривалість систолічної фази серцевого циклу ($T_{сис.}$), с; тривалість диастолічної фази серцевого циклу ($T_{диаст.}$), с; час відбиття пульсової хвилі ($T_{відб.}$), с; амплітуда пульсової хвилі (АПХ), ум. од.; амплітуда дикротичної хвилі (АДХ), ум. од.; амплітуда інцизури (AI), ум. од. На підставі вищезазначених показників розраховувались: індекс дикротичної хвилі (ІДХ), ум. од.; індекс відбиття (ІВ); індекс жорсткості (ІЖ), ум. од.; індекс висхідної хвилі (ІВХ), с. [3, с. 31].

Реєстрація параметрів пульсової хвилі здійснювалась за допомогою фотоплетизмографічного датчика на дистальній фаланзі 3 пальця лівої кисті в базальних умовах у положенні сидячі синхронно з параметрами серцевого ритму.

Артеральний тиск визначали за допомогою електро-механічного тонометра

AND UA-704 (Японія). На підставі емпіричних даних розраховували пульсовий АТ (ПТ), мм. рт. ст.; середньодинамічний АТ ($АТ_{сер.}$), мм. рт. ст.; ударний об'єм крові (УОК), мл; хвилинний об'єм крові (ХОК), мл; вегетативний індекс Кердо (ВіК), ум. од. [11].

Статистичну обробку фактичного матеріалу здійснювали за допомогою програми Microsoft Office Excel [5]. Для кількісних вимірів розраховувалися такі статистичні характеристики, як середнє арифметичне (M), стандартна помилка вибіркового середнього (m). З урахуванням наближення вибірок до закону нормального розподілу для оцінки достовірності відмінностей у рівні прояву ознаки використовували t- критерій Ст'юдента для незалежних вибірок та U- критерій Манна-Уїтні (рівень статистичної значущості $\alpha=0,05$).

Виклад основного матеріалу дослідження. У волейболі, як і в інших ігрових видах спорту, існує певна диференціація в залежності від специфіки діяльності, а саме у відповідності до ігрового ампуа (зв'язуючий гравець, діагональний нападник, крайній нападник, центральний блокуючий, ліберо) [7], що забезпечує успішність спортивної діяльності волейбольної команди.

Так, для волейболістів характерним є значна кількість гравців, що мають високі значення антропометричних ознак на відміну від інших видів спорту, що відзначалось нами раніше [9]. При цьому, представники різних ампуа відрізняються довжиною тіла та окремих її частин (табл. 1). Зокрема, найбільшу довжину тіла мають центральні блокуючі та діагональні нападники ($200,10 \pm 1,10$ см і $195,40 \pm 6,65$ см відповідно), дещо нижчі значення даного показника мають зв'язуючі гравці і крайні нападники ($192,79 \pm 4,36$ см і $189,63 \pm 8,08$ см відповідно) і найменші значення – ліберо ($180,93 \pm 3,79$ см). Подібна тенденція, цілком закономірно, простежується і за довжиною верхніх та нижніх кінцівок, корпусу та тулубу, при цьому гравці лінії атаки (діагональні нападники, центральні блокуючі) відрізняються більшими значеннями вищезазначених показників на відміну від гравців лінії оборони (крайні нападники, ліберо).

Дана закономірність відображає характер спеціалізації гравців в залежності від характеру діяльності. Так, для центральних блокуючих до ігрових «обов'язків» входить блокування ударів суперника та атака з третьої зони ігрового

майданчика, які ефективніше здійснюються гравцями з більшою довжиною тіла. Подібні «функціональні обов'язки» виконуються діагональними нападниками до завдань яких входить атака з задньої лінії ігрового майданчика. До функцій гравців з найменшою довжиною тіла – ліберо, входить прийом подач і нападаючих ударів, страховка блокуючих і «доводка» передач з глибини

майданчика для організації гри в нападі, забезпечення захисту задньої лінії ігрового майданчика [7]. Цілком закономірно, що високорослим гравцям складніше здійснювати прийом «низьких» подач та нападаючих ударів і виконання ліберо даних обов'язків є більш раціональним, що забезпечує успішність професійної діяльності.

Таблиця 1

Соматометричні показники у студентів, що займаються в групах СПУ з волейболу в залежності від ігрового амплуа ($M \pm m$)

Показник	Ліберо	Зв'язуючі гравці	Центральні блокуючі	Діагональні нападники	Крайні нападники	
Довжина тіла, см	180,93 ±3,79	189,63 ±8,08	200,10 ±1,10	195,40 ±6,65	192,79 ±4,36	
Довжина корпусу, см	86,90 ±2,71	88,46 ±4,57	93,59 ±3,12	88,53 ±4,29	89,99 ±3,13	
Довжина тулубу, см	60,40 ±2,63	62,03 ±3,61	66,84 ±2,49	63,45 ±2,30	63,17 ±2,67	
Маса тіла, кг	79,73 ±1,96	82,63 ±6,26	88,75 ±8,57	90,26 ±17,27	83,95 ±9,90	
Довжина ноги, см	90,24 ±3,43	97,18 ±3,78	102,30 ±2,18	102,80 ±8,68	98,75 ±2,42	
Довжина руки, см	75,67 ±2,08	80,38 ±2,06	85,50 ±1,92	85,70 ±3,53	82,41 ±2,27	
Динамометрія, кг	кистьова	47,00 ±2,65	46,00 ±6,48	52,28 ±7,40	55,22 ±6,08	49,38 ±6,61
	станова	136,67 ±37,53	116,25 ±13,77	125,90 ±4,42	121,70 ±26,01	135,18 ±31,11
Життєва ємність легень, мл	4925,00 ±222,20	5412,50 ±436,61	5700,00 ±178,00	5940,00 ±908,40	5177,50 ±877,85	
ОГК у стані відносного спокою, см	95,67 ±2,89	97,38 ±6,18	100,50 ±3,87	102,10 ±7,15	98,36 ±4,55	
Індекс Кетле, $г \times см^{-1}$	440,95 ±19,88	435,76 ±27,73	443,53 ±41,22	461,62 ±85,55	434,89 ±45,09	
Індекс Ерісмана, см	5,20 ±0,53	2,56 ±1,03	0,48 ±0,06	4,38 ±1,28	1,97 ±0,09	
Індекс Пин'є, ум. од.	5,53 ±1,27	9,63 ±2,36	10,80 ±1,70	3,08 ±0,69	10,47 ±0,23	
Коефіцієнт пропорційності тіла, %	91,54 ±4,91	96,73 ±2,95	96,25 ±5,05	102,40 ±12,52	96,63 ±3,69	
Індекс розвитку грудної клітки (за Ліві), %	52,91 ±2,57	51,48 ±4,75	50,23 ±1,81	52,27 ±3,70	51,02 ±2,15	
Індекс стегні, ум. од.	0,71 ±0,03	0,72 ±0,04	0,72 ±0,05	0,70 ±0,10	0,73 ±0,06	
ЖСЛ, мл / маса тіла, $кг \times 100$, $мл \times кг^{-1}$	61,76 ±2,14	65,85 ±8,24	64,76 ±7,71	66,22 ±3,67	61,78 ±10,29	
Сила м'язів кисті, $кг / маса тіла, кг \times 100, \%$	58,93 ±2,26	55,63 ±5,89	58,82 ±4,37	61,32 ±8,86	59,68 ±9,15	
Сила м'язів спини, $кг / маса тіла, кг \times 100, \%$	171,01 ±44,12	141,05 ±17,41	142,49 ±9,52	129,71 ±32,01	163,94 ±25,55	
Індекс скелії (за Манувріс), %	108,31 ±5,80	114,46 ±3,50	113,90 ±5,99	121,27 ±15,00	114,35 ±4,39	

Крім того, розрахунок антропометричних індексів вказує на особливості статури гравців різних амплуа, а саме: індекс Кетле, який відображає тучність тілобудови і коливається в діапазоні 434,89-461,62 $г \times см^{-1}$ у волейболістів може вказувати на певних надлишок маси тіла у спортсменів, що певним чином характеризує швидкісно-

силовий вид спорту (табл. 2). Звертають на себе увагу індекси відповідності маси тіла до сили розгиначі кисті та спини: так, для гравців лінії атаки на фоні високих значень індексу Кетле (461,62-443,53 $г \times см^{-1}$) характерні низькі значення станового індексу (129,71-142,49 ум. од). Для гравців лінії оборони, навпаки, при, відносно, невисоких

значень індексу Кетле ($434,89-440,95 \text{ г} \times \text{см}^{-1}$) становий індекс знаходиться в діапазоні максимальних значень ($163,94-171,01$ ум. од.). При цьому, для зв'язуючих гравців, які виконують функції диспетчера в реалізації тактичного плану гри, характерні відносно низькі значення кистьового індексу ($55,63 \pm 5,89$ ум. од.) і середні значення станового ($141,05 \pm 17,41$ ум. од.).

За індексом Ерісмана, який відображає пропорційність розвитку грудної клітки, найменші значення показника притаманні центральним блокуючим ($0,48 \pm 0,06$ см) та крайнім нападникам ($1,97 \pm 0,09$ см), найбільші – ліберо ($5,20 \pm 0,53$ см) та діагональним нападникам ($4,38 \pm 1,28$ см), що може свідчити про відносну вузкогрудість гравців з відносно низькими значеннями показника та широкогрудість з високими і вказувати на те, що для гравців передньої лінії атаки (центрально-блокуючих, крайніх нападників) характерна вузька грудна клітка на відміну від задньої лінії атаки (діагональних нападників) та лінії оборони (ліберо) для яких специфічним є широка грудна клітка.

Індекс Ліві, який відображає співвідношення ОГК до довжини тіла і дозволяє характеризувати пропорції тіла за шкалою «вузкогрудість – широкогрудість», підтверджує дане припущення, а саме: у центрально-блокуючих та крайніх нападників показник індексу найнижчий ($50,23 \pm 1,81\%$ та $51,02 \pm 2,15\%$ відповідно) на відміну від ліберо і діагональних нападників ($52,91 \pm 2,57\%$ та $52,27 \pm 3,70\%$ відповідно). Подібна тенденція простежується і за індексом Пін'є, яких характеризує тип тілобудови (за В. Н. Шевкуненко, А. М. Геселевичем): для гравців задньої лінії атаки та лінії оборони характерна нормостенічний (мезоморфія) тип тілобудови на відміну від гравців передньої лінії атаки для яких специфічним є гіперстенічний (брахіморфія).

Характерним для волейболістів, на відміну від інших видів спорту [9], є високі значення індексу пропорційності тіла, який відображає розташування центру тяжіння тіла, що дає їм перевагу при виконанні швидко-силових вправ, і особливо, у вертикальній площині, оскільки високе розташування центру тяжіння тіла (ЦТ) не вимагає точного контролю стато-кінетичної стійкості у просторі, що є специфічним для складно-координаційних видів спорту (гімнастика, гірськолижний спорт тощо) [4]. У волейболі ж високе розташування ЦТ дозволяє максимально швидко здійснити розгинання нижніх кінцівок для реалізації

програми дій, що забезпечується більшою силою м'язів-розгиначів. При цьому, у гравців передньої та задньої лінії атаки даний індекс має достатньо високі значення і коливається в діапазоні $96,25-102,40\%$. Максимальні значення показника ($102,40 \pm 12,52\%$) притаманні діагональним нападникам до функціональних обов'язків входить реалізація атакуючих дій з бокової лінії ігрового майданчика (1 та 2 зони), що вимагає від гравців максимальної реалізації швидко-силового компоненту організму гравця. Мінімальні значення ЦТ ($91,54 \pm 4,91\%$) притаманні гравцям лінії оборони, для яких важливим є збереження стаго-кінетичної рівноваги у просторі при прийомі та передачі м'яча з «нижніх» положень.

Цілком закономірно, що високий/низький ЦТ визначається більшою/меншою довжиною нижніх кінцівок і їх співвідношення до довжини тіла і може свідчити про рівень скелії гравців різних амплуа, а саме: коливання ознаки знаходиться в межах $108,31-121,27\%$, що свідчить про відносну «довгоногість» волейболістів, і дозволяє спортсменам проявити силу на більшому шляху та більшу швидкість руху, знижуючи ефективність захисних дій супротивника з меншими абсолютними розмірами тіла, зокрема нижніх кінцівок [9] та свідчить про схильність діагональних нападників, у яких спостерігаються максимальні значення показника ($121,27 \pm 15,00\%$) до брахіморфних пропорцій тіла, у ліберо – до доліморфії ($108,31 \pm 5,80\%$) [8]. При цьому, максимальні значення, як і ЦТ тіла виявлені у діагональних нападників ($121,27 \pm 15,00\%$), мінімальне – у ліберо ($108,31 \pm 5,80\%$), проміжні значення – у центрально-блокуючих, крайніх нападників та зв'язуючих гравців ($113,90-114,46\%$).

Крім того, як зазначалось вище, індекс Пін'є, який знаходиться в діапазоні $3,08-5,53$ ум. од. і відображає тип тілобудови (за В. Н. Шевкуненко, А. М. Геселевичем), вказує на гіперстенічність тілобудови у діагональних нападників та ліберо. При цьому, у діагональних нападників дана ознака формується за рахунок більшої маси тіла (за індексом Кетле), у ліберо – за рахунок більших значень ОГК (за індексом Ерісмана), що може бути пов'язано з більшим розвитком м'язів верхнього поясу у діагональних нападників (кистьовий індекс = $61,32 \pm 8,86$ ум. од.), а у ліберо – м'язів нижнього поясу (становий індекс = $171,01 \pm 44,12$ ум. од.) (табл. 1).

Успішність реалізації генетичної

програми напряму залежить від фенотипічних навантажень, які посилююче діють у випадку правильно обраного методичного забезпечення підготовки і, навпаки, пригнічуюче у випадках нехтування індивідуальних особливостей організму студентів-спортсменів. Однією з ланок діагностування функціональної готовності студентів є визначення особливостей фізичного стану серцево-судинної системи в умовах відносного спокою.

Так, в стані відносного спокою у студентів-волейболістів рівень систолічного АТ коливається в діапазоні 120,50-137,00 мм. рт. ст., діастолічного – 78,25-87,50 мм. рт. ст., що, у свою чергу обумовлює пульсовий АТ в межах 42,25-50,67 мм. рт. ст. в залежності від

ігрово амплуа. Цікаво, що підвищений рівень систолічного (135,25-137,00 мм. рт. ст.), діастолічного (86,60-87,50 мм. рт. ст.) та, відповідно, пульсового АТ найвищий (47,75-50,40 мм. рт. ст.) у гравців лінії атаки (центральні блокуючі, діагональні нападники). При цьому, у них відмічається відносно низькі значення ЧСС в межах 63,23-61,88 уд.×хв⁻¹ і свідчить про те, що забезпечення трофіки тканин відбувається, більшою мірою, за рахунок систолічного викиду серця (VO). При цьому, середньодинамічний АТ є підвищеним і вказує на високий рівень постійного тиску в аорті, який забезпечує належний гемодинамічний ефект (табл. 2).

Таблиця 2

Функціональний стан серцево-судинної системи у студентів, що займаються в групах СПУ з волейболу в умовах відносного спокою (M±m)

Показник	Ліберо	Центральні блокуючі	Зв'язуючі гравці	Крайні нападники	Діагональні нападники
АТ _{сист.} , мм. рт. ст.	130,67 ±5,69	124,64 ±7,61	120,50 ±5,20	135,25 ±2,06	137,00 ±11,64
АТ _{діаст.} , мм. рт. ст.	80,00 ±6,93	78,91 ±5,74	78,25 ±8,30	87,50 ±9,29	86,60 ±6,19
ЧСС, уд.×хв ⁻¹	61,57 ±11,24	68,21 ±7,02	70,90 ±6,90	63,23 ±4,19	61,88 ±9,77
ПТ, мм. рт. ст.	50,67 ±4,93	45,73 ±6,57	42,25 ±3,95	47,75 ±7,68	50,40 ±9,13
АТ _{сер.} , мм. рт. ст.	105,33 ±5,84	101,77 ±5,88	99,38 ±6,64	111,38 ±5,53	111,80 ±8,13
УОК, мл	65,10 ±8,48	63,15 ±5,88	59,03 ±10,70	60,00 ±9,80	60,70 ±5,42
ХОК, мл	4067,64 ±1261,56	4286,78 ±428,74	4196,19 ±893,29	3804,00 ±754,44	3730,70 ±495,22
ВіК, ум. од.	-33,91 ±32,62	-16,60 ±12,95	-10,91 ±14,26	-39,12 ±19,88	-41,78 ±15,90

На нашу думку, це може бути пов'язано з гравітаційною складовою функціонування організму гравців лінії атаки, які мають найбільшу довжину тіла (195,40 - 200,10 см) (табл. 1). В даному випадку забезпечення трофіки тканин потребує підвищених значень гемодинамічних показників, зокрема АТ, при економічності скорочень серця і забезпечується, певним чином, впливом парасимпатичної складової регуляції на тонус судин (ВіК = -39,12-41,78 ум. од.), що і

підтверджують амплітудно-часові характеристики пульсової хвилі (табл. 3).

Зокрема, для центральних блокуючих та діагональних нападників притаманним є достатньо високий рівень тривалості пульсової хвилі (0,91-0,92 с), обумовлений, більшою мірою, дикротичною фазою ПХ (0,58-0,60 с), яка відображає тривалість викиду крові у кровеносне русло, характеризуючи відносно низький тонус судин верхньої кінцівки.

Таблиця 3

Амплітудно-часові параметри пульсової хвилі та ВСР у студентів, що займаються в групах СПУ з волейболу в умовах відносного спокою (M±m)

Показники		Ліберо	Центральні блокуючі	Зв'язуючі гравці	Крайні нападники	Діагональні нападники
Амплітудно-часові параметри пульсової хвилі						
Часові	Т _{ПХ} , с	0,97 ±0,13	0,87 ±0,06	0,85 ±0,08	0,92 ±0,04	0,91 ±0,09
	Т _{ДФ} , с	0,64 ±0,10	0,51 ±0,07	0,48 ±0,09	0,60 ±0,04	0,58 ±0,07
	Т _{АФ} , с	0,33 ±0,03	0,35 ±0,06	0,37 ±0,03	0,31 ±0,02	0,33 ±0,03

	T _н , с	0,18 ±0,06	0,17 ±0,06	0,19 ±0,03	0,14 ±0,01	0,15 ±0,01
	T _{сист.} , с	0,41 ±0,01	0,45 ±0,07	0,47 ±0,04	0,41 ±0,01	0,41 ±0,02
	T _{діаст.} , с	0,56 ±0,12	0,42 ±0,06	0,38 ±0,11	0,51 ±0,03	0,50 ±0,07
	T _{відб.} , с	0,22 ±0,05	0,27 ±0,02	0,28 ±0,02	0,27 ±0,01	0,26 ±0,02
Амплітудні	АПХ, ум. од.	24,04 ±0,70	23,72 ±0,89	23,88 ±1,04	24,29 ±0,48	24,00 ±0,60
	АДХ, ум. од.	13,84 ±2,83	10,07 ±1,44	9,83 ±1,00	10,92 ±2,08	10,20 ±0,57
	АІ, ум. од.	11,14 ±4,46	6,21 ±1,63	5,33 ±1,75	7,25 ±1,38	9,10 ±1,19
Індекси	Індекс дикротичної хвилі (ІДХ), ум. од.	45,94 ±18,18	26,31 ±7,13	22,43 ±7,87	29,68 ±5,19	37,87 ±4,98
	Індекс відбиття (ІВ), %	65,09 ±7,42	54,48 ±3,80	53,58 ±2,07	55,80 ±5,53	53,86 ±1,37
	Індекс жорсткості (ІЖ), м×с ⁻¹	8,86 ±2,43	7,08 ±0,44	6,85 ±0,37	7,39 ±0,19	7,58 ±0,51
	Індекс висхідної хвилі (ІВХ), с	18,50 ±3,34	19,85 ±5,41	22,62 ±5,62	14,82 ±0,75	16,54 ±1,13
Вегетативна регуляція серцевого ритму						
Total Power, ms ²	4919,45 ±1857,70	3794,51 ±2017,30	2912,66 ±1943,92	4589,96 ±423,20	4805,09 ±3832,34	
Very Low Frequency (VLF), %	31,29 ±10,13	35,22 ±9,41	25,28 ±5,01	45,21 ±6,67	39,78 ±16,37	
Low Frequency (LF), %	39,95 ±3,64	40,30 ±7,52	42,83 ±11,80	40,17 ±10,92	38,12 ±11,60	
High Frequency (HF), %	28,76 ±6,49	24,48 ±6,96	31,89 ±11,31	14,62 ±5,37	22,10 ±9,36	
LF/HF ratio	1,46 ±0,24	3,51 ±1,69	1,69 ±0,71	1,89 ±0,66	2,13 ±0,97	

Підтвердженням цього є менший час, необхідний для наповнення порожнини серця (0,14-0,15 с) та систолічної фази ПХ (0,41 с). Діастолічна фаза, при цьому, є найбільшою (0,50-0,51 с) (табл. 3).

При цьому, для регуляції серцевого ритму притаманним є симпатична за рахунок низькочастотного (38,12-40,17%) та зверхнькочастотного (39,78-45,21%) діапазонів, і вказує на перевагу центральної та гуморальної складових в регуляції серцевого ритму, що і підтверджується співвідношенням домінування судинної до дихальної аритмії серця (відповідність активності симпатичної регуляції до вагусу), який у гравців лінії атаки найбільший (2,13-3,51 ум. од.). На фоні цих відмінностей у них відзначається достатньо високий рівень сумарної потужності спектру ВСР, який відображає абсолютний рівень активності регуляторних систем (4589,96-4805,09 мс²), що вказує на належне забезпечення трофіки тканин при реалізації діяльності (табл. 3).

Очевидно, дана особливість забезпечення серцево-судинної регуляції гравців лінії оборони пов'язана з характером домінування вправ при здійсненні функціональних обов'язків на ігровому

майданчику. Так, для даних гравців притаманним є виконання швидкісно-силових вправ при здійсненні нападаючих ударів, захисних дій в першій та другій лініях оборони, які реалізуються в безпорному положенні що ускладнюється виконанням точних, технічно досконалих маніпуляцій з м'ячем в гліколітичному режимі енергозабезпечення. Подібний характер дій, на наш погляд, забезпечується симпатичною та гуморальною регуляцією серцевого ритму при високому рівні парасимпатичного впливу на судинний тонус.

На відміну від гравців лінії атаки для гравців, до обов'язків яких є, більшою мірою, забезпечення захисних дій (ліберо, діагональні нападники) та універсальних гравців (зв'язуючих), характерним є, відносно, нижчі значення АТ, що у свою чергу знижує ПТ, АТ_{сер.} Для гравців даних амплуа притаманні високі значення ударного об'єму крові (59,03-65,10 мл) і, відповідно, ХОК (4067,64-4286,78 мл) при вищих значеннях ЧСС (61,57-68,21 уд×хв⁻¹), що свідчить про відносно нижчу скоротливість серця при більшій частоті скорочень. Хвилинний об'єм циркулюючої крові забезпечується, більшою мірою, за рахунок

ударного об'єму. Вегетативний індекс Кердо, при цьому, вказує схильність до ейтонії (врівноваженості до вегетативної регуляції), тону периферичних судин характеризується більшою вираженістю, що проявляється у подовжених фазах наповнення (0,17-0,18 с) та систолічній (0,41-0,47 с) (табл. 3).

Амплітудні параметри пульсової хвилі є різномірними, більшою мірою, обумовлюються рівнем артеріального тиску і, на нашу думку, відображають рівень аеробно-анаеробних можливостей студентів. Так, для високих значень АТ притаманним є більша швидкість нагнітання серцем крові у магістральні судини ($T_{\text{АФ}}$, $T_{\text{Н}}$, $T_{\text{сист.}}$), тобто рівень ударного об'єму крові, обумовленого систолічним АТ. Це пояснюється перерозподілом впливу пара-, симпатичної нервової системи в різні фази серцевого скорочення, а саме: в фазу систоли серцевий м'яз, магістральні і периферичні судини перебувають під впливом парасимпатичної нервової системи, яка дає можливість задіяти внутрішньосерцеві механізми регуляції ритму і знизити м'язевий тону судин для більш швидкого наповнення кров'яного русла. І, навпаки, в фазу діастоли відбувається посилення дії симпатичної нервової системи, що забезпечується збільшенням ЧСС і посиленням м'язового тону судин для забезпечення належного руху крові по кровоносній системі.

На подібний факт вказують і науковці, що вивчали особливості фізичної підготовленості спортсменів та її відповідність до морфофункціональних можливостей серцево-судинної системи. Так, встановлено, що структурні особливості серця у осіб, які займаються фізичною культурою та спортом маючи більшу довжину тіла, створюють морфологічну основу для збільшення показників гемодинаміки в умовах спокою і під час м'язової роботи, завдяки чому забезпечується адекватне кровопостачання збільшеної біологічно активної маси тіла. Виразеність збільшення гемодинаміки і розмірів внутрішніх структур лівих відділів серця може бути пояснено з особливостями спортивно-педагогічної діяльності, що нівелюють їхні антропометричні особливості [1].

Висновки та перспективи подальших розв'язок напрямку. Для волейболістів різних ігрових амплуа є відмінності, які відображають характер спортивно-педагогічної діяльності, зокрема для гравців передньої лінії атаки (центрального блокуючих, діагональних нападників) при високих значеннях індексу Кетле характерні низькі значення станового індексу, вузька

грудна клітка, високе розташування ЦТ тіла, подовжені кінцівки, тип тілобудови – гіперстенічний. Тонус судин, більшою мірою, обумовлений впливом центральних (симпатичних) і гуморальних механізмів регуляції на тлі високого рівня активності парасимпатичної ланки регуляції СР.

Для гравців задньої лінії атаки та оборони (крайніх нападників, ліберо) при середніх значеннях індексу Кетле характерним є відносно високі значення сили розгиначів спини, відносно широка грудна клітка, низьке розташування ЦТ тіла, тип тілобудови – нормостенічний. У них спостерігається відносно високий рівень ригідності судин, парасимпатична регуляція судинного тону.

Для «універсальних» гравців (зв'язуючих) відмінності поєднуються в тій або іншій мірі, притаманних гравцям лінії атаки та оборони і знаходяться в межах середніх значень описових ознак студентів-волейболістів.

Врахування вищезначених закономірностей функціонального забезпечення діяльності дозволить педагогам, тренерам, фахівцям з фізичної культури оптимізувати процес спортивно-педагогічної підготовки студентської молоді у відповідності до особливостей соматотипу, функціонального стану серцево-судинної системи та ігрового амплуа.

Перспективи подальших розвідок у даному напрямі спрямовані на визначення рівня інформативності морфофункціональних особливостей організму студентів у відповідності до успішності реалізації професійної діяльності, зокрема спортивною в залежності від ігрового амплуа.

СПИСОК ДЖЕРЕЛ

1. Белоцерковский З. Б. Эргометрические и кардиологические критерии физической работоспособности у спортсменов / З. Б. Белоцерковский. – М.: Советский спорт, 2005. – 312 с.
2. Волков Л. В. Теория спортивного отбора: способности, одаренность, талант / Л. В. Волков. – К.: Вежа, 1997. – 128 с.
3. Галкин М., Змиевской Г., Ларюшин А., Новиков В. Кардиодиагностика на основе анализа фотоплетизмограмм с помощью двухканального плетизмографа / М. Галкин, Г. Змиевской, А. Ларюшин, В. Новиков // М.: Фотоника. – 2008. – №3. – С. 30–35.
4. Иваницкий М. Ф. Анатомия человека / М. Ф. Иваницкий / изд. 7-е. под ред. Б. А. Никитюка, А. А. Гладышевой, Ф. В. Судзиловского. – М.: Олимпия, 2008. – 624 с.

5. Минько А. А. Статистический анализ в MS Excel / А. А. Минько. – М.: Издательский дом «Вильямс», 2004. – 448 с.

6. Михайлов В. М. Вариабельность ритма сердца: опыт практического применения метода / В. М. Михайлов // Иваново: Ивановская государственная медицинская академия, 2002. – 290 с.

7. Мішук Д. М., Анікеєнко Л. В. Характеристики ігрових амплуа у сучасному класичному волейболі / Д. М. Мішук, Л. В. Анікеєнко // Вісник Чернігівського національного педагогічного університету. Сер.: Педагогічні науки. Фізичне виховання та спорт. – 2014. – Вип. 118(4). – С. 118–121.

8. Носко М. О. Особливості проведення тренувального процесу при заняттях зі студентами у групах спортивного удосконалення: [спортивні ігри] / М. О. Носко, О. О. Данілов, В. М. Маслов // Фізичне виховання і спорт у вищих навчальних закладах при організації кредитно-модульної технології: підруч. для каф. фіз. вихов. та спорту ВНЗ. – К., 2011. – С. 115–134.

9. Приймак С. Г. Соматологічні особливості тілобудови спортсменів різних спеціалізацій / С. Г. Приймак // Вісник Запорізького національного університету: збірник наукових праць. Біологічні науки. – Запоріжжя: Запорізький національний університет, 2016. – №1. – С. 93–102.

10. Приймак С. Г. Функціональний стан серцево-судинної системи студентів, що займаються в групах спортивно-педагогічного удосконалення / С. Г. Приймак // Science and Education a New Dimension. Pedagogy and Psychology, V (57), Issue: 129, 2017. – P. 33–36.

11. Романенко В. А. Диагностика двигательных способностей / В. А. Романенко. — Донецк: ДонНУ, 2005. – 290 с.

12. Спортивная морфология: учебное пособие / Г. Д. Алексанянц, В. В. Абушкевич, Д. Б. Тлехас, А. М. Филенко, И. Н. Ананьев, Т. Г. Гричанова. – Москва: Советский спорт, 2005. – 92 с.

REFERENCES

1. Belotserkovskiy, Z. V. (2005) *Erhometrycheskye i kardyolohycheskye kryteryu fizycheskoy rabotosposobnosti u sportmenov*. [Ergometric and cardiological criteria for physical performance among the athletes]. Moscow: Sovetskiy sport.

2. Volkov, L. V. (1997). *Teoriya sportivnogo otbora: sposobnosti, odarennost, talant*. [The theory of sports selection: ability, giftedness, talent]. Kiyiv: Vezha.

3. Galkin, M., Zmiyevskoy, G., Laryushin, A., Novikov, V. (2008) *Kardiagnostika na osnove analiza fotopletizmogramm s pomoshchyu*

dvukhkanalnogo pletizmografa. [Cardiodiagnosis based on the analysis of photoplethysmograms using a two-channel plethysmograph]. Moscow.

4. Ivanickij, M. F. (2008). *Anatomiya cheloveka*. [Anatomy of man]. Moscow: Olympia.

5. Min'ko, A. A. (2004). *Statysticheskiy analiz v MS Excel*. [Statistical analysis in MS Excel]. Moscow: «Williams» Publishing House.

6. Mikhaylov, V. M. (2002). *Variabelnost ritma serdtsa: opyt prakticheskogo primeneniya metoda*. [Heart rate variability: experience of practical application of the method]. Ivanovo: Ivanovskaya gosudarstvennaya meditsinskaya akademiya.

7. Mishchuk, D. M., Anikeenko, L. V. (2014). *Kharakteristiki igrovikh amplua u suchasnomu klasichnomu voleyboli*. [Characteristics of the role playing in modern classical volleyball]. Chernigiv.

8. Nosko, M. O., Danilov, O. O., Maslov, V. M. (2011). *Osoblyvosti provedennya trenuval'noho protsesu pry zanyattiyakh zi studentamy u hrupakh sportyvnoho udoskonalennya: (sportyvni ihry)*. [Features of conducting a training process during classes with students in sports improvement groups: [sports games]. Kyiv.

9. Priymak, S. G. (2016). *Somatolohichni osoblyvosti tilobudovy sportmeniv riznykh spetsializatsiy*. [Somatologic features of body constitutions in different specialization sportsmen]. Zaporizzia.

10. Priymak, S. G. (2017). *Funktsional'nyy stan sertsevo-sudynnoyi systemy studentiv, shcho zaymayut'sya v hrupakh sportyvno-pedahohichnoho udoskonalennya*. [Functional State the Cardiovascular System of Students Involved in the Group of Sports-Pedagogical Perfection]. Kyiv.

11. Romanenko, V. A. (2005) *Diagnostika dvigatelnykh sposobnostey* [Diagnostic of motor abilities]. Donetsk.

12. *Sportivnaya morfologiya: uchebnoye posobiye* (2005). [Sports morphology: a tutorial]. Moscow: Sovetskiy sport.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

ПРИЙМАК Сергій Георгійович – кандидат наук з фізичного виховання та спорту, доцент, доцент кафедри біологічних основ фізичного виховання, здоров'я та спорту Національного університету «Чернігівський колегіум» імені Т. Г. Шевченка.

Наукові інтереси: професійна підготовка майбутнього вчителя фізичної культури, психофізіологія м'язової діяльності, фізіологія спорту.

INFORMATION ABOUT THE AUTHOR

PRIYMAK Serhij Georgijovich – Candidate of Physical Education and Sport, Associate Professor

of the Department of Biological Basis of Physical Education, Health and Sport National University «Chernihiv Collegium» named after T. G Shevchenko.

Circle of scientific interests: professional training of the future teacher of physical culture,

psychophysiology of muscular activity, physiology of sports.

Дата надходження рукопису 23. 09. 2017 р.

Рецензент – д.п.н. професор М. В. Анісімов

УДК 378.147:1'39

СЕРГЄЄВА Оксана Володимирівна –

кандидат педагогічних наук, доцент,
доцент кафедри германської філології та перекладознавства
Хмельницького національного університету
e-mail: oksanasergeeva107@gmail.com

ПРОЦЕС ФОРМУВАННЯ ПЕРЕКЛАДАЦЬКОЇ КОМПЕТЕНЦІЇ МАЙБУТНІХ ПЕРЕКЛАДАЧІВ

Постановка та обґрунтування актуальності проблеми. В умовах інтенсифікації і розширення економічних, політичних та культурних зв'язків між державами, коли швидкий розвиток засобів комунікації привів до скорочення відстані між різними народами, наше суспільство потребує висококваліфікованих, багатопрофільних фахівців зі знанням двох і більше іноземних мов, перекладачів, здатних брати участь у будь-якому міжнародному співробітництві, спрямованому на формування нового ставлення до України в Європі й у світі.

Професійна підготовка перекладача у вищих навчальних закладах України є процесом комплексним і включає не лише вивчення професійно значущих дисциплін, а й психологічну підготовку, аутотренінг та етапи формування перекладача як особистості-професіонала. Зміст навчання майбутніх перекладачів – це не лише теоретична підготовка з перекладознавства та практика перекладу. В освітньо-професійних програмах зазначається, що перекладачі повинні засвоїти ширший обсяг фонових знань, ніж фахівці з інших спеціальностей. Для перекладача такий обсяг наближається до аналогічного обсягу освіченого носія відповідної мови. До фонових знань програми відносять повсякденні поняття, знання Біблії, міфології та фольклору, географії, історії, архітектури, літератури, живопису, мистецтва, освіти, політики, юриспруденції, економіки та підприємництва, техніки, природознавства, медицини, гуманітарних наук, фразеології тощо. Також майбутні перекладачі повинні засвоїти ширший обсяг іншомовної лексики, ніж студенти інших гуманітарних

спеціальностей [3].

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Вагоме значення для дослідження порушеної проблеми мають наукові розвідки українських та зарубіжних учених Н. Бідюк, В. Карабана, В. Комісарова, І. Корунця, Л. Латішева, Р. Мін'яр-Белоручева, Г. Мірама, О. Чердиченка, Л. Черноватого, С. Швачко, Д. Бахман-Медика (D. Bachmann-Medick), Р. Белла (R. Bell), Дж. Боуз-Байера (J. Boase-Beier), В. Вільса (W. Wilss), М. Зенга (M. Zeng), Л. Келлі (L. Kellie), Д. Кіралі (D. Kiraly) та ін.

Прийнято вважати, що професійні компетенції виступають складовими професійної компетентності фахівця, оскільки власне компетенції охоплюють лише окремі якості особистості або здатність виконувати професійні завдання, мобілізувати всі ресурси для виконання професійного завдання, що має особливе значення під час навчання перекладачів мовам. Професійна компетентність формується шляхом цілісного формування професійних компетенцій.

Зарубіжні науковці використовують багатозначний термін «*competence*», що має близько п'яти значень, до яких входить і «здатність», і «вміння», і «ефективний результат дій», і «готовність до здійснення дії». Найбільш розповсюдженим є розуміння компетенції як сукупності знань, умінь, інтелектуальної та особистісної здатності, необхідної для ефективного виконання професійного завдання.

Мета статті дослідити проблему формування перекладацької компетенції у професійній підготовці майбутнього перекладача та визначити основні навички та

уміння, якими має оволодіти студент в процесі формування професійної перекладацької компетенції.

Виклад основного матеріалу дослідження. Основою професійної компетентності перекладачів є сформованість ключових компетенцій, які базуються на відповідних знаннях, уміннях і навичках. Однією з основних складових професійної компетентності перекладача є перекладацька компетенція. Вартими уваги є такі визначення перекладацької компетенції у сучасній британській педагогіці, а саме Е. Бялисток (E. Bialystok) розглядає її як «знання, вміння і навички перекладача для здійснення перекладу інформації» [4, с. 43]. Х. Альбір (Hurtado Albir) визначає це поняття як «здатність передавати інформацію» [5, с. 48], а М. Вільямс (M. Williams) стверджує, що перекладацька компетенція є «інтерлінгвальною і базується на розумінні відмінностей оригінальної мови і мови перекладу, включаючи тексто-парадигматику, складається зі здатності інтегрувати дві монологічні компетенції на вищому рівні» [9, с. 58];

Згідно з цими дослідженнями до перекладацької компетенції відносять:

1) лінгвістичну, що визначається як інтегрована концепція знань лінгвістичного коду, використовуюваного з комунікативною метою. Зміст навчання полягає у здобутті знань з лінгвістики, культури і соціолінгвістики;

2) трансферну (пошук точних еквівалентів);

3) інструментальну або професійну (вміння долати труднощі під час перекладу);

4) психо-фізіологічну (креативність, логічність мислення тощо);

5) стратегічну (індивідуальний стиль, свідомість, вербальність як засоби вирішення проблем під час процесу перекладу) [8].

За результатами досліджень наукових праць з проблеми формування професійної компетенції перекладачів можна виділити такі компетенції, притаманні лише професійній діяльності перекладачів: семантичну, інтерпретаційну, міжкультурну і текстову. Перша характеризує здатність мобілізувати систему знань, умінь і навичок, необхідних для вилучення, запам'ятовування та створення смислу висловлювання мовою перекладу; друга – здатність мобілізувати систему знань, умінь і навичок, необхідних для виявлення контекстуального значення мовних засобів та їх трансформації на основі знання лексики та евристичних умінь; міжкультурна компетенція полягає у здатності мобілізувати систему знань, умінь і

навичок, необхідних для декодування й адекватної інтерпретації смислу мовленнєвої і невербальної дії представника іншої культури у конкретній комунікативній ситуації; і текстова компетенція характеризується здатністю мобілізувати знання, уміння й навички для розрізнення типу, жанру, стилю тексту, конструювання та відтворення тексту відповідно до заданої типології.

Важливою у питанні визначення особливостей професійної діяльності перекладачів є думка Р. Міньяра-Белоручева, який вважає, що основою перекладу є не лише умови сприйняття тексту та способи оформлення перекладу, а й різноманітні мисленнєві механізми, оскільки процес перекладу означає сприйняття, оформлення інформації. Згідно з його підходом, існує чотири види перекладу: зорово-письмовий, зорово-усний, письмовий на слух та усний переклад на слух [1]. Окрім цього, науковець пропонує виділяти види перекладу, виходячи з низки розумових та мисленнєвих механізмів, що функціонують у процесі перекладу. Таким чином, найважливішими механізмами перекладацької діяльності є: сприйняття похідного тексту, запам'ятовування, перехід від однієї мови до іншої, оформлення перекладу та синхронізація перекладацьких операцій [1].

На основі вказаних положень Р. Міньяра-Белоручев робить висновок, що умови функціонування перекладацьких операцій полягають у чотирьох видах перекладу: письмовому, синхронному, перекладі з аркуша та послідовному. Аргументованість цього підходу є безсумнівним, оскільки кожний вид перекладу вимагає спеціальної системи підготовки та тренування. Так, для ефективної діяльності письмового перекладача, який поєднує перетворювальну та пошукову функції одночасно з пізнавальною активністю та почуттям відповідальності, необхідні, на думку вченого, такі психологічні якості, як: ретельність та обачність; виконавча дисципліна; акуратність, терпіння; спостережливість та зібраність; стійкість уваги; перемикання уваги; довготривала пам'ять; здатність шукати нові варіанти рішення проблем [1].

У контексті нашого дослідження заслуговує на увагу усний та письмовий переклад, що є двома різними сферами професійної діяльності, хоча деякі перекладачі займаються як першим, так і другим. Кожний з цих перекладів вимагає певного арсеналу знань, умінь та навичок, а більшість перекладачів мають здібності лише

до одного з них. Усний переклад вимагає однакового володіння обома мовами, тоді як письмовий переклад здійснюється лише однією мовою здебільшого рідною (активною) [7].

Як правило, немає чіткої диференціації перекладача усного мовлення (Interpreter) та перекладача писемного мовлення (Translator), оскільки між ними є багато спільного. Наприклад, вони повинні володіти комбінацією мов, що дозволяє вільно говорити або писати рідною (активною) і іноземною (пасивною) мовами. Активною мова є тоді, коли перекладач володіє нею вільно і на яку він робить переклад. Володіння пасивною мовою повинно бути наближеним до вільного [7].

Важливими для здійснення як усного, так і письмового перекладу є механізми антиципації, компресії та перефразування. Однак якщо усний переклад ґрунтується на автоматизованому володінні ними, то письмовий — на усвідомленому. Відповідні вправи для навчання усного перекладу передбачають інтенсивний розвиток згаданих механізмів, тоді як їх формування у письмовому перекладі вимагає аналізу перекладів з обґрунтуванням застосування прийомів компресії та перефразування, а також розвиток антиципації із застосуванням усвідомленого аналізу. За формою це можуть бути перефразування (із заданим початком чи без нього) або компресія речень чи абзаців, аналіз паралельних текстів з обґрунтуванням доцільності застосування згаданих механізмів, заповнення лакун (пропусків) в одному тексті тощо [2].

Одним із головних компонентів змісту навчання, зокрема, формування перекладацької компетенції, як в усній, так і в письмовій формах, є забезпечення засвоєння способів перекладу (транскодування, калькування, контекстуальна заміна, описовий переклад тощо). Проте методика їх навчання залежить від виду перекладу. Зважаючи на те, що від письмового перекладача вимагається усвідомлене застосування якомога ширшого спектра способів перекладу, їх навчання потребує детального аналізу з наступним узагальненням. Матеріалом такого аналізу можуть бути паралельні тексти інших перекладачів, тексти власних перекладів тощо з обґрунтуванням застосованих способів інтерпретації, а також ТО із визначенням та обґрунтуванням найдоцільніших способів їх перекладу. На відміну від усного, умови виконання письмового перекладу надають можливість компенсувати недостатній обсяг словникового запасу та фонових знань за

рахунок використання довідкових матеріалів і консультацій, а отже, до змісту розвитку вмінь письмового перекладу слід включати навчання пошуку джерел для з'ясування значень слів, відсутніх у словниках, а також відсутніх у свідомості майбутніх перекладачів фонових знань [2].

Для здійснення усного перекладу студенти вже до початку п'ятого семестру мають вийти на мінімально необхідний рівень компетенції в усному мовленні (як в аудіюванні, так і в говорінні), а для цього потрібна чітка координація курсу практики перекладу зі змістом навчання практики мовлення, аби студенти встигли досягти згаданого рівня. Для письмового перекладу рівень навичок та вмінь усного мовлення студентів є другорядним чинником, чого не можна сказати про компетенції в читанні та письмі, які до згаданого часу мають досягти достатньо високого рівня. Це, знову ж таки, вимагає точної синхронізації курсів практики перекладу та практики мовлення, встановлення кількісних і якісних характеристик мовленнєвої компетенції студентів для кожного етапу навчання і об'єктивного їх контролю [2].

Висновки і перспективи подальших розвідок напряму. Таким чином, узагальнюючи все викладене вище, можна зробити висновок, що професійні компетенції майбутніх перекладачів полягають у здатності використовувати і поєднувати знання, вміння та навички з певних галузей діяльності залежно від змінних вимог конкретної ситуації або проблеми. Виявлено, що між усним послідовним та письмовим перекладом існує низка важливих розбіжностей, внаслідок чого методика їх навчання суттєво різниться. Головною відмінністю є різне співвідношення аналітичних і практичних елементів у процесі формування навичок та вмінь. До перспективних напрямів наукових розвідок вважаємо за доцільне віднести: дослідження особливостей професійного розвитку перекладачів та підвищення їх мотивації до активної діяльності й розвитку в асоціаціях перекладачів України та світу.

СПИСОК ДЖЕРЕЛ

1. Миньяр-Белоручев Р. К. Как стать переводчиком / Р. К. Миньяр-Белоручев. – М.: Моск. лицей, 1998. – 286 с.
2. Черноватий Л. М. Методика викладання перекладу як спеціальності / Л. М. Черноватий // Підручник для студентів вищих закладів освіти за спеціальністю «Переклад». – Вінниця: Нова книга, 2013. – С. 368.
3. Черноватий Л. М. Проблеми формування фахової компетенції майбутніх перекладачів /

Л. М. Черноватий, Н. А. Якушева // Вісн. Харк. нац. ун-ту ім. В. Н. Каразіна. – 2007. – № 772. – С. 135–137.

4. Bialystok E. Communication strategies: a psychological analysis of second language use / E. Bialystok. – London : Blackwell, 1990. – 236 p.

5. Hurtado Albir A. Enseñar a traducir. Metodología en la formación de traductores e intérpretes / A. Hurtado Albir. – Madrid: Edelsa-Grupo Discalia, 1999. – 438 p.

6. Prais S. J. Schooling standards in England and Germany: some summary comparisons bearing on economic performance / S. J. Prais, K. Wagner. – London: Compare, 1986. – 536 p.

7. Пум А. Translator training [Електронний ресурс] / А. Пум. – Access technique: http://www.tinet.cat/~apym/online/training/2009_translator_training.pdf. – Заголовок з екрану. – Мова англ.

8. Richards J. C. Approaches and methods in language teaching / J. C. Richards, T. Rodgers. – [2nd ed.]. – London: CUP, 2002. – 728 p.

9. Williams M. Psychology for language teachers: a social constructivist approach / M. Williams, R. Burden. – London: CUO, 1997. – 244 p.

REFERENCES

1. Minyar-Byeloruchev, R. K. (1998). *Kak stat perevodchikom*. [How to become a translator]. Moscow.

2. Chernovaty, L. M. (2013). *Metodyka vykladannia pereklady yak spetsialnosti*. [Methods of teaching translation as a profession]. Vinnytsya.

3. Chernovaty L. M. *Problemy formuvannya fakhovoyi kompetentsiyi maybutnikh perekladachiv*. [Problems of formation of professional competence of future translators]. Vinnytsya.

4. Bialystok, E. (1990). Communication strategies: a psychological analysis of second language use. London.

5. Hurtado, Albir A. (1999). Enseñar a traducir. Metodología en la formación de traductores e intérpretes. Madrid.

6. Prais, S. J. (1986). Schooling standards in England and Germany: some summary comparisons bearing on economic performance. London.

7. Пум, А. (2009). Translator training. Access technique: http://www.tinet.cat/~apym/online/training/2009_translator_training.pdf.

8. Richards, J. C. (2002). Approaches and methods in language teaching. London.

9. Williams, M. (1997). Psychology for language teachers: a social constructivist approach. London.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

СЕРГЄЄВА Оксана Володимирівна – кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри германської філології та перекладознавства Хмельницького національного університету

Наукові інтереси: новітні технології у викладанні перекладу; лексико-граматичні аспекти перекладу.

INFORMATION ABOUT THE AUTHOR

SERGEEVA Oksana Volodymyrivna – Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor of the Department German Philology and translation studies at Khmelnytsky national University.

Circle of research interests: emerging technologies in teaching translation; lexical and grammatical aspects of translation.

Дата надходження рукопису 10. 10. 2017 р.

Рецензент – д.п.н. професор С. І. Шандрюк

UDK : 81'246.2

SMIRNOVA Lina Leonidivna – PhD, Associate Professor, Chair Of Linguodidactics And Foreign Languages Volodymyr Vynnychenko Central Ukrainian State Pedagogical University e-mail:rusli1995@ukr.net

TRANSLATION AS A CONSTITUENT PART OF BILINGUAL EDUCATION

Formulation and justification of the relevance of the problem. Translation activity has one or more specific purposes and whichever they may be, the main aim of translation is to serve as a cross-cultural bilingual

communication vehicle among peoples. In the past few decades, this activity has developed because of rising specialists' mobility, globalization and the expansion of the mass media and technology. For this reason, teaching

translation plays an important role as a bilingual or multi-lingual cross-cultural matter while attempting to interpret concepts and speech in a variety of texts as accurately as possible.

Based on the communicative and cognitive needs of future non-philological professionals bilingual education at universities provides training students to read specialized literature in order to get all sorts of information; annotating specialized texts; oral communication for professional purposes; preparation of reports, essays, translations.

Thus, teaching translation is seen as a necessary step for the formation of students' bilingual skills. With regard to the translation process, systematic accumulation of knowledge and skills gradually leads not only to students' high leveled perception of professional subtleties of the content of the text, but at the same time to a deeper understanding of cross-cultural and bilingual features.

Analysis of recent researches and publications. Problems devoted to multicultural and pedagogical aspects of bilingual education are the issues of the research of such foreign researchers as J. Cummins, J. Lyon, J. Frederickson, G. Fred, C. Baker, S. McCarty, as well as such Ukrainian representatives as S. Shandruk, E. Tedeeva, Ya. V. Pozhenyuk, A. V. Shtyfurak.

It is obvious that recently, in the light of current trends in education, the problem of the development of the theory and methodology of translation has become a matter of focus. This resulted in the appearance of a number of interesting works in this direction, in our country conducted by O. V. Shupta, S. M. Shchur, T. O. Dolga, N. M. Sopiluk and others.

Nevertheless, it should be noted that the research under consideration does not touch upon all aspects of translation in the context of bilingual education, what is more important it does not define modern translation technics while providing bilingual education.

The objective of the article is to consider the place and role of translation in bilingual education practice. We also see the necessity of analyses of main translation techniques and their classification in the context of bilingual education.

The main material of the study. The scientific and methodological analysis of the educational process shows that, dealing with professional information it is a sufficiently developed skill of translation that allows the student to overcome the problems of cognitive nature [3; 4, p. 27; 5; 6].

It should be noted that the outdated today is the attitude of the teacher of a foreign language to the translation as a mere multi-step process of

processing professional information. We consider it inappropriate to reduce the translation process to the mechanical finding of interlingual correspondences. From the school curriculum, young people are inclined to give the meaning of individual lexical units during the translation. As a result, there is a chaotic process of the text with a large number of translation errors, which leads to a misconception about the content of the information processed.

When planning any class particularly difficult and responsible issue is the selection of adequate means and methods. It is important that future professionals have the opportunity to develop translation skills – appropriately give meaning of the text orally or in writing, as well as integrative and communicative skills – to analyze, compare, summarize, draw conclusions based on listening comprehension or reading; interpret and comment features of the context from professional point of view and more.

Thus, taking into account mentioned above, we have reason to single out the following types of translation: oral and written, reproduction and transformation, interactive and non-interactive. [1]

However, the authors of the Common Guidelines among other types of professional written translation distinguish two more types: summarizing gist and paraphrasing [7]. We believe that these types should be used in teaching oral and written translation to future non-philological specialists.

While translating (in the phase of communication between addresser and addressee text-interpreter) students seek to transform the original text by means of a language-based equivalent of the original content and translation. They spontaneously try to establish connections between the words of the native language and a foreign one. Finding equivalent correspondences allows students to broaden the scope of grammatical phenomena and vocabulary. Solving this problem involves a detailed comparison of the original and translated content, which requires the system to detect relationships between two particular units of the languages when translating text from one language into another [6, p. 63–64].

Consequentially, translation is different from other types of speech activity that is carried out in terms of bilingualism. Mastering a foreign language vocabulary creates a need for students to enhance the knowledge in specialty. Undoubtedly, the most appropriate issue for the formation of speech is the use of specialty texts, which are small in terms of available content, rich in professional vocabulary collocations and grammatical structures, adapted for non-philological majors.

Classroom activities should be targeted on the following students' essential characteristics: reading comprehension ability in a foreign language; knowledge of the subject; sensitivity to language (both mother tongue and foreign language); competence to write the target language dexterously, clearly, economically and resourcefully.

Also we take into consideration Vinay and Darbelnet's classification of translation techniques that had a clear methodological purpose. They defined seven basic procedures operating on three levels of style: lexis, distribution (morphology and syntax) and message. The procedures were classified as direct (or literal) or oblique, to coincide with their distinction between direct (or literal) and oblique translation.

Literal translation occurs when there is an exact structural, lexical, even morphological equivalence between two languages. According to the authors, this is only possible when the two languages are very close to each other. The literal translation procedures are:

– Borrowing. A word taken directly from another language, e.g., the English word bulldozer has been incorporated directly into other languages.

– Calque. A foreign word or phrase translated and incorporated into another language, e.g., «це для мене не працює» (тобто щось для мене не становить інтересу чи некорисне) from the English «it doesn't work».

– Literal translation. Word for word translation, e.g., The ink is on the table and Чорнила на столі.

Oblique translation occurs when word for word translation is impossible. The oblique translation procedures are:

– Transposition. A shift of word class, i.e., adverb transpositions e.g., Indeed and Ваша правда.

– Modulation. A shift in point of view. Whereas transposition is a shift between grammatical categories, modulation is a shift in cognitive categories. Vinay and Darbelnet postulate eleven types of modulation: abstract for concrete, cause for effect, means for result, a part for the whole, geographical change, etc.

– Equivalence. This accounts for the same situation using a completely different phrase, e.g., the translation of proverbs or idiomatic expressions like, To be between the devil and the sea and Бути між молотом і ковадлом.

– Adaptation. A shift in cultural environment, i.e., to express the message using a different situation, e.g. cycling for the French, cricket for the English and baseball for the Americans.

What is more, in Harris and Sherwood's

system, there are stages that a natural translator goes through. We consider it quite possible to transform them into our field of research and they are the following for a student:

Pretranslation is translation using mostly single words, which is hardly surprising since the beginner as well may still be in the «one-word sentence» stage. Pretranslation comes first before interpersonal autotranslation and transduction.

Autotranslation takes place when a student translates to others what he has said or written himself; and sometimes he translates to himself. When the subject translates to himself, this is known as «intrapersonal translation» and when the subject's own words are translated to other people, this is known as «interpersonal translation».

Transduction appears where a student acts as an intermediary between two other people. Transduction can be grouped as intragroup (within a group in the classroom) or extra group (out of the classroom) [2, p. 165–167].

From the point of view of bilingual education, mastering such communication strategy as translation, the use of appropriate planning stages of the session gains a new important evaluation. The first stage, preparation stage to be exact, which includes: setting the volume of material for processing; pre-organization and maximum concentration of resources; selection of support techniques; preparation of the vocabulary; taking into account professional content of the text. The second stage – the stage of implementation: active processing of information received; fixing variants of the translation, professional equivalents and other data; taking into account linguistic and extralinguistic issues; testing and error correction. The third stage – evaluation: check semantic consistency of the original version and interpretation undertaken; check the adequacy of linguistic tools used and knowledge of the specialty. The last stage – correction: clarification of using dictionaries, thesauri etc.; consultations with experts and sources.

At the same time, we take into account Malakoff and Hakuta point of view according to which translation requires language manipulation at two levels. It must both convey the meaning of the source text and produce an appropriate target text. If one considers natural translation, the translator would have to go through four phases: 1) understanding the vocabulary in the original work; 2) understanding the message in the original work; 3) reformulation of the same message in a second language; 4) deciding on the adequacy of the produced text [3, p. 143–144].

It is not only the meaning that the student

reformulates while translating, but also the correct sentence structure in the target language. From this particular information, we support Malakoff and Hakuta who conclude that translation is both a communicative and a metalinguistic skill. Its communicative part consists in students understanding the message that is aimed to be given in the source language and conveys it in the target language. While doing this, the student considers the sentence structure and linguistic characteristics of the target language and this constitutes the metalinguistic part of translation skill. That is why translation proficiency requires both bilingual proficiency and metalinguistic knowledge.

In natural translation, which is translation by an untrained individual as Harris defines it (with us it is a student), one cannot talk of the linguistic knowledge of the bilingual. This explains why students can convey the message of a source language text by translating it to the target language, although they are unable to use correct sentence structures and syntax. Malakoff and Hakuta suggest that translation strategy is a learned thing and, in order to make translation that conveys the meaning of a source text, one must use correct sentence structures in the target language. This view brings a critical approach to natural translation by suggesting that the outcome of a natural translation may not be grammatically correct and a natural translator lacks metalinguistic awareness [2; 3, p. 145–146].

Teaching translation may be solid and fragmented. Holistic teaching translation helps absorb and consolidate the studied linguistic phenomena. Fragmented translation training aims at individual components, models, patterns, phrases, collocations. Objectives of such type of the translation – the assimilation of these components, their use, their ability to differentiate them, taking into account the professional content of the text.

Basic techniques of translation are lexical and grammatical transpositions that constitute the main mechanism of bilingual translation. Development of fixed skills of transposition is the most important task of the course. It can be done in various forms (oral, written, or their combinations), but the teacher should always emphasize that bilingual translation contains significant differences.

Conclusions and prospects for future research directions. In the context of a modern approach to language education, the task is to help students master the following communicative strategies, such as perception (receptive strategies), production (productive strategies), interactivity (interactive strategies),

oral and written translation, referencing, retelling (mediation strategies). Thus, translation is considered as a special type of speech activity and a special form of communication with the use of two languages and can be determined as such having the essential role and place in the system of bilingual education.

REFERENCES

1. Gerding-Salas, C. Teaching Translation / Constanza Gerding-Salas // Problems and Solutions Translation Journal. – V 4, №3. – 2000. – [<http://translationjournal.net/journal/13educ.htm>]
2. Harris B. & Sherwood B. Translating as an Innate Skill / B. Harris & B. Sherwood // Language, Interpretation and Communication: [in Gerver, D. & Sinaiko, H. (Eds.)]. – New York: Plenum Press., 1978. – P. 155–170.
3. Malakoff M. & Hakuta K. Translation skill and metalinguistic awareness in bilinguals / M. Malakoff & K. Hakuta // Language processing and language awareness by bilingual children: [in E. Bialystok (Ed.)]. – Oxford: Oxford University Press., 1991. – P. 141–166.
4. Shandruk S. Professional preparation of teachers in the USA and in Ukraine: comparative analysis / Svitlana Shandruk // Naukovi zapysky. Seriya: Pedahohichni nauky: zb. nauk. prats'. – Vyp. 149. – Kirovohrad: RVV KDPU im. V. Vynnychenka, 2017. – S. 26–30.
5. Shandruk S. Reforming of teacher education: adaptation of international experience / Svitlana Shandruk // Naukovi zapysky. Seriya: Pedahohichni nauky: zb. nauk. prats'. – Vyp. 150. – Kirovohrad: RVV KDPU im. V. Vynnychenka, 2017. – C. 33–35.
6. Shandruk S.I. Inshomovna osvita u SSA z pozytsii multykulturnosti / S.I. Shandruk // Naukovi zapysky Berdianskoho derzhavnogo pedahohichnogo universytetu. Ser.: Filolohichni nauky, № 7 – 2015. – S. 62–65.
7. Zahalnoievropeiski Rekomendatsii z movnoi osvity: vuvchennia, vykladannia, otsiniuvannia [http://www.britishcouncil.org/uk/ukraine-education-reform-european-framework-re_vstup.pdf]

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

СМІРНОВА Ліна Леонідівна – кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри лінгводидактики та іноземних мов Центральноукраїнського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка.

Наукові інтереси: психологічні аспекти сучасних методик викладання іноземної мови, проблеми білінгвальної освіти, порівняльна педагогіка.

INFORMATION ABOUT THE AUTHOR

SMIRNOVA Lina Leonidivna – PhD, Associate Professor, Chair Of Linguodidactics And Foreign Languages Volodymyr Vynnychenko Central Ukrainian State Pedagogical University.

Circle of research interests: psychological aspects of modern methods of teaching a foreign language, problems of bilingual education,

comparative pedagogy.

Дата надходження рукопису 15. 10. 2017 р.

Рецензент – д.п.н. професор С. І. Шандрюк

УДК 378.1+37.08

ЧЕРЕДНІЧЕНКО Наталя Юріївна –
кандидат педагогічних наук,
директор
комунального закладу
«Педагогічний ліцей
Кіровоградської міської ради
Кіровоградської області»
e-mail: natachered@gmail.com

ПРОФЕСІЙНА КОМПЕТЕНЦІЯ ВЧИТЕЛІВ ПРОФІЛЬНИХ КЛАСІВ КРАЇН БОЛОНСЬКОГО ПРОЦЕСУ

Постановка та обґрунтування актуальності проблеми. Україна та ще 44 країни Європи є учасниками Болонського процесу, метою якого є створення європейського наукового та освітнього простору задля підвищення спроможності випускників вищих навчальних закладів до працевлаштування, поліпшення мобільності громадян на європейському ринку праці, підняття конкурентноспроможності європейської вищої школи.

Якість вищої освіти в контексті Болонського процесу є основою створення Європейського простору вищої освіти. Країни, які входять до цього простору, підтримують подальший розвиток гарантій якості на рівні навчальних закладів, національному та європейському рівнях. Тому важливим джерелом для визначення стратегічних напрямів розвитку вищої педагогічної освіти в Україні є вивчення та аналіз досвіду підготовки вчителів профільних класів в країнах Європи.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Для визначення стратегічних напрямів розвитку педагогічної освіти в Україні важливим джерелом є вивчення та аналіз досвіду підготовки вчителів за кордоном. Упродовж останнього десятиріччя українські науковці здійснили порівняльно-педагогічні дослідження (Н. Абашкіна, Н. Бідюк, Т. Десятов, В. Жуковський, В. Кремінь, Т. Кошманова, О. Кузнецова, Н. Лавриченко, М. Лещенко, О. Лещинський, А. Максименко, О. Матвієнко, О. Огієнко, Л. Пуховська, А. Сбруєва, В. Червонецький, С. Шандрюк, Б. Шуневич), однак до цього часу ґрунтовно не розроблено проблему професійної підготовки вчителів інформатики в Нідерландах.

Протягом останніх років особливості підготовки вчителів профільних класів є предметом інтенсивних дискусій серед європейських учених, зокрема в таких аспектах: теоретичні основи безперервної освіти (А. Etzioni, J. I. Goodlad, R. Soder, K. A. Sirotnik та ін.); безперервна та післядипломна педагогічна освіта вчителів (G. Shacklock та ін.); форми професійного розвитку вчителів (M. Eraut та ін.); компетентність вчителя (W. J. Rawls, L. O. Fatunsin, E. Miranda, R. Landmann та ін.) [9].

Реформування системи підготовки вчительських кадрів є пріоритетним напрямом у теорії й практиці освіти країн Болонського процесу. Слід зазначити, що спільним в процесі реформування систем вищої освіти України та країн Європейського простору на законодавчому рівні є забезпечення її якості на основі компетентнісного підходу [2].

Метою статті є вивчення шляхів модернізації професійної підготовки вчителів профільних класів в Україні із застосування передового світового досвіду країн Болонського процесу.

Виклад основного матеріалу дослідження. Загальновідомо, що погляди й переконання вчителя керують його поведінкою й прийняттям рішень як у класі, так і за його межами. Крім постійного вдосконалення знань зі свого предмету, вони ще повинні опанувати велику кількість різноманітних педагогічних методик і стратегій та розуміти навчальний процес. Уведення Л. Шульманом у 1987 році терміну «педагогічні контентні знання» дозволило комбінування узгодженого обсягу знань і педагогічних навичок, потрібних для

організації педагогічних ситуацій та дій учнів. Науковець визначає педагогічний контент знань як «особливу форму контентного знання, яке об'єднує аспекти контенту стосовно до роботи вчителем» [13, с. 1-22]. Педагогічне контентне знання також передбачає усвідомлення того, що мотивує учнів, що зумовлює ставлення учнів до різних предметів, навчання й учителювання; сприяє когнітивному розвитку; формує здібності до осмислення диверситивності учнів тощо [2].

З цієї причини науковці звертають особливу увагу на професійну підготовку вчителів профільних класів здійснюється на базі університетів. Предмети вивчаються на предметних факультетах, в той час як педагогічні знання здобуваються на факультетах, які зазвичай є частиною університету.

Основним принципом професійної підготовки вчителів профільних класів є безупинне підвищення професійної кваліфікації й компетентності. За дослідженням У. Ролз і Л. Фатусін, процеси, до яких належать освіта дорослих, контрольовані професійні програми досвіду, викладання в класі, програма адміністрування та методика є основними джерелами проблем учителів [10]. Більшість з досліджень стосуються безпосередньо специфіки галузі знань, тому концепції й термінологія переважно віддзеркалюють перспективу цієї дисципліни. На науковому й професійному рівні відбуваються спроби дати єдине визначення концепції компетентності [2].

Європейські науковці П. Кіршнер та Й. Тійсен описують концепцію компетентності як кластер особистісних якостей, які можуть відповідно спрацьовувати на чітко визначену проблемну ситуацію [7].

У спробі визначити професійні компетенції, М. Ірот зазначив, що інколи це явище має загальний характер і означає трохи більше, ніж бути кваліфікованим належним чином працівником, особливо в професіях, де некваліфікованому не дозволяється практикувати [4].

Важливо зазначити, що індивідуальний професійний досвід та властивості характеру особистості, як складники високої професійної компетентності, повинні існувати у взаємодії. Співвідношення та значущість різних чинників компетентності залежить від виду діяльності та подальших професійних вимог. Наприклад, професії публічного сектора, зокрема педагогіка й сестринська справа, і які мають значно меншу потужністю були описані А. Ітціоні в роботі

«Напівпрофесії та їх організація: вчителі, медсестри, соціальні працівники» (The semi-professions and their organization: teacher, nurses, social workers) як «напівпрофесії», однак це лише додало ще одну неправильно визначену категорію [5, с. 646–649].

На важливості професійної підготовки та вищої освіти наголошує М. Ірот [4], стверджуючи, що види діяльності, які зараз визначаються як професії, використовують декілька методів навчання й підготовки.

Кожен з цих методів робить помітний внесок у базу знань студента та в процес його соціалізації у вид діяльності. За переконанням Дж. Шеклока, розуміння ролі, яку відіграє професіоналізм у роботі вчителя, неможливе за межами професійної галузі та без вияву реального життєвого досвіду вчителів [11].

У своєму дослідженні «Риторичне питання професіоналізації вчителя» Р. Содер переконує, що спроби чітко витлумачити поняття «професіоналізм учителя» не досягли успіху через те, що ще немає роз'яснення того, що значить «бути вчителем» [12, с. 35–86].

У статті «Працівник освіти? Переоцінка професії вчителя» М. Лоун та Дж. Озга, оцінюючи вчителів як працівників освіти, дійшли до висновку, що «існує переважаюча думка здорового глузду про те, що професіоналізм і професія вчителя не синонімічні, хоча, при аналізі роботи вчителів було виявлено внутрішню складність професіоналізму, як соціологічного конструкту, через непостійність людей, контекстів і цілей до яких це поняття може бути застосоване» [8]. На думку Дж. Шеклока, це спостереження важливе тому, що воно подає сигнал науковцям і політичним діячам про небезпеку одноманітних теоретичних досліджень роботи вчителів. Особливо, такі аналітичні дослідження застерігають від бажання вживати деконтекстуалізовані загальні твердження про вчителів і професіоналізм [11].

А. Ісмаат, цитуючи в своїй роботі «Професіоналізація учителювання: Яка роль шкіл професійного розвитку?» Н. Бурбуліса, К. Денсмора, Р. Прата, Дж. Рарі та Г. Соккета, склав список з чотирьох критеріїв, які формують традиційний погляд поняття професії: винагорода, соціальний статус, автономна або авторитетна влада та виконання обов'язків [6].

Дж. Шеклок відзначив, що потрібно детально проаналізувати зміст, який вчителі вкладають в поняття професіоналізму для того, щоб застосовувати поняття

професіоналізму в щоденних складних умовах учителювання так само, як вони застосували політичні, організаційні й службові особливості в своїй роботі. Щоб розібратися в тому, що значить професіоналізм з точки зору фахівця-практика, необхідно нарешті почути думку самих вчителів з приводу професіоналізму у вчителюванні [11].

Суть усього вищесказаного полягає в тому, що професія – це вид діяльності, який вимагає спеціальної освіти й практики. Крім того, професіоналом є той, хто відповідає поставленим вимогам та демонструє високу компетентність в роботі. Професія – це об'єднання фахівців-практиків, які майстерно володіють знаннями й навиками своєї галузі. Професія встановлює стандарти й вимагає їх виконання від тих, хто нею володіє.

Заходи, які запроваджуються для підвищення кваліфікації вчителів профільних класів в країнах Болонського процесу, перш за все керуються стратегіями модифікації, на які впливають посилення ролі держави в системі освіти. К. Дей та Дж. Сак зазначають, що процес безперервного професійного розвитку, який вони ще називають підвищенням кваліфікації вчителів, починається з процесу вербування студентів молодших курсів, які обрали педагогічну спеціальність, та складається з наступних тісно пов'язаних компонентів: базова педагогічна освіта, офіційне введення в посаду, освіта вчителя без відриву від виробництва та подальша освіта [3].

В своїй роботі «Підвищення кваліфікації вчителя: Виклики навчання протягом усього життя» К. Дей визначає підвищення кваліфікації, як об'єднання всього навчального досвіду й тих свідомих та планових дій, які прямо або побічно принесуть вигоду індивідууму, групі або школі та підвищать якість освіти в класі. Це процес, в якому беруть участь вчителі, кожен особисто й всі разом. Вчителі переглядають, відновлюють і розширюють свої зобов'язання тих, хто несе зміни й завдяки яким вони набувають і розвивають знання, навиків й емоційну чуйність, що має велике значення для передових професійних ідей, планування й роботи з дітьми, молоддю й колегами [3].

Для зростання освітнього потенціалу країн Болонського процесу значну увагу потрібно приділити вдосконаленню системи педагогічної освіти й професійної підготовки вчителів профільних класів зокрема тому, що тільки завдяки високоосвіченим педагогічним кадрам країна зможе зайняти гідне місце у світі та бути конкурентоспроможною.

Експерти з педагогіки переконані, що

інструктивна компетенція потрібна вчителю профільних класів для успішної професійної діяльності. Вони вбачають наявність якісних викладачів в школах, які керують життєво важливими для освіти інструктивними процесами та визнають, що школи, райони, штати, професійні групи й установи потребують високоякісного викладання та навчання, яке є вирішальним фактором добробуту національної системи освіти та молоді, якій вона служить.

Відданість обов'язку, любов до дітей, бажання завжди самовдосконалюватися, належне виконання своїх обов'язків, створення успішного навчального середовища – все це невід'ємні частини інструктивної компетентності. Тому, виконуючи свої професійні обов'язки, підготовлений вчитель профільних класів має бути справедливим, дружелюбним, вихованим, рішучим і наполегливим по відношенню до своїх учнів.

В своїй роботі «Професійні компетенції та професійні характеристики» Дж. Уїтті [14] запропонував наступні професійні характеристики успішного вчителя: професійні цінності, професійний розвиток, особистий розвиток, комунікація і взаємини, синтез і застосування.

Вчителі профільних класів повинні мати глибокі знання предмету та володіти широким спектром інструктивних стратегій у різноманітних педагогічних контекстах.

Висновки та перспективи подальших розвідок напрямку. Більшість з проаналізованих нами досліджень наголошують на необхідності академічної освіти на додаток до професійної підготовки й підвищення кваліфікації з інструктивної ефективності вчителів. Також встановлено, що лише академічна кваліфікація має свої обмеження, наприклад, обговорення стандартів, якість і підготовка вчителя. Останнім часом прослідковується тенденція зростання ролі підвищення кваліфікації в здійсненні реформи освіти.

Від учителів профільних класів європейське суспільство очікує ґрунтовних контентних знань свого предмету й адекватної підготовки достатньої, щоб зрозуміти дитину та допомогти їй здобути інтегровану загальну освіту, професійну підготовку та академічну орієнтацію.

Серед найсильніших факторів, які впливають на розуміння вчителями профільних класів призначення своєї професійної діяльності – це ідеологія професіоналізму. Учителі профільних класів повинні мати якомога вищу кваліфікацію, відповідати поставленим вимогам та бути

зацікавленими в професії вчителя. Вони повинні культивувати правильне ставлення, бути вірними обов'язку та професійно придатними. Це допоможе їм успішно вчити сьгоднішніх дітей, які завтра стануть господарями світу.

СПИСОК ДЖЕРЕЛ

1. Шандрук С. І. Модернізація підготовки педагогічних кадрів: світовий досвід / С. І. Шандрук // Наукові записки / Ред.кол. В. Ф. Черкасов, В. В. Радул, Н. С. Савченко та ін. – Випуск 155. – Серія: Педагогічні науки. – Кіровоград: РВВ КДПУ ім. В. Винниченка, 2017. – С. 16–20.
2. Шандрук С. Тенденції професійної підготовки вчителів у США: [монографія] / Світлана Шандрук. – Кіровоград: Імекс ЛТД, 2012. – 496 с.
3. Day C. International Handbook on the Continuing Professional Development of Teachers / C. Day, J. Sachs. – Berkshire: Open University Press, 2004. – P. 3–32.
4. Eraut M. Development Professional Knowledge and Competence / M. Eraut. – London: Falmer Press, 1994. – 164 p.
5. Etzioni A. The semi-professions and their organization: teacher, nurses, social workers / A. Etzioni // American Educational Research Journal Vol. 7, No. 4, 1970. – P. 646–649.
6. Ismat A. Professionalizing Teaching: Is There a Role for Professional Development Schools? / [Електронний ресурс]. – ERIC Clearinghouse on Teacher Education Washington DC, 1992. – Режим доступу : <http://www.ericdigests.org/1992-3/teaching.htm>.
7. Kirschner P. Competency Development and Employability / P. A. Kirschner, J. Thijssen // LL in E longlife Learning in Europe, Vol. X (2), 2005. – P. 70–75.
8. Lawn M. The Educational Worker? A Reassessment of Teachers / M. Lawn, J. Ozga // In J. Ozga (ed). Schoolwork: Approaches to the Labour Process of Teaching. – Open University Press: Milton Keynes, 1988. – P. 81–84.
9. Miranda E. Instructional system / E. Miranda, R. Landmann // Roeper review, 2001. – Vol.23(4). – P. 230–235.
10. Rawls W. Importance and Utilization of Professional Education Competency areas Needed by Vocational Educators / W.J. Rawls, L.O. Fatunsin // Journal of Vocational Educational Education Research, Vol. (1), 1985. – P. 59–62.
11. Shacklock G. Teacher conduct of life / G. Shacklock // Asia-Pacific Journal of teacher education, Vol. 26 (3), 1998. – P. 177–189.
12. Soder R. The rhetoric of teacher professionalization/ R. Soder // In J. I. Goodlad, R. Soder, & K. A. Sirotnik (Eds.), The moral dimension of teaching. – San Francisco: Jossey-Bass, 1991. – P. 35–86.

13. Shulman L. Knowledge and teaching: Foundation of New reform / L. Shulman // Harvard Educational Review, 57, 1987. – P. 1–22.

14. Whitty G. Professional Competences and Professional Characteristics / In D. Hustler (Eds.) Developing competent teachers. – London: David Fulton, 1996. – P. 86–97.

REFERENCES

1. Shandruk, S. I. (2017). *Modernizatsiya pidgotovky pedagogichnyh kadrov: svitivyi dosvid*. [Naukovy Zapysky / Red.kol. V. F. Cherkasov, V. V. Radul, N. S. Savchenko etc. – Vypusk 155. – Seriya: Pedagogichni nauky]. Kirovograd.
2. Shandruk, S. (2012). *Tendentsii profesiyyniyi pidgotovky vchyteliv u USA: [monografiya]*. Kirovograd: Imeksc LTD.
3. Day, C. (2004). *International Handbook on the Continuing Professional Development of Teachers*. – Berkshire: Open University Press.
4. Eraut, M. (1994). *Development Professional Knowledge and Competence*. – London: Falmer Press.
5. Etzioni, A. (1970). *The semi-professions and their organization: teacher, nurses, social workers*. – American Educational Research Journal – Vol. 7, No. 4.
6. Ismat, A. (1992). *Professionalizing Teaching: Is There a Role for Professional Development Schools?* [elektronnyi resurs]. – ERIC Clearinghouse on Teacher Education Washington DC. – Rezhym dostupu: <http://www.ericdigests.org/1992-3/teaching.htm>.
7. Kirschner, P. (2005). *Competency Development and Employability*. – LL in E longlife Learning in Europe, Vol. X (2).
8. Lawn, M. (1988). *The Educational Worker? A Reassessment of Teachers*. – In J. Ozga (ed). *Schoolwork: Approaches to the Labour Process of Teaching*. – Open University Press: Milton Keynes.
9. Miranda, E. (2001). *Instructional system*. – Roeper review, – Vol.23(4).
10. Rawls, W. (1985). *Importance and Utilization of Professional Education Competency areas Needed by Vocational Educators*. – Journal of Vocational Educational Education Research, Vol. (1).
11. Shacklock, G. (1998). *Teacher conduct of life*. – Asia-Pacific Journal of teacher education, Vol. 26 (3).
12. Soder, R. (1991). *The rhetoric of teacher professionalization*. – In J. I. Goodlad, R. Soder, & K. A. Sirotnik (Eds.), *The moral dimension of teaching*. – San Francisco: Jossey-Bass.
13. Shulman, L. (1987). *Knowledge and teaching: Foundation of New reform*. – Harvard Educational Review, Vol. 57.
14. Whitty, G. (1996). *Professional Competences and Professional Characteristics*. – In D. Hustler (Eds.) *Developing competent teachers*. – London: David Fulton.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

ЧЕРЕДНІЧЕНКО Наталя Юрївна – кандидат педагогічних наук, директор, комунального закладу «Педагогічний ліцей Кіровоградської міської ради Кіровоградської області».

Наукові інтереси: професійна освіта, компаративна педагогіка.

INFORMATION ABOUT THE AUTHOR

CHEREDNICHENKO Natalya Yuriivna – Candidate of Pedagogical Sciences, principal of communal establishment «Pedagogical Lyceum of Kirovohrad City council of Kirovohrad Region».

Circle of scientific interests: professional education, comparative pedagogy.

Дата надходження рукопису 12. 12. 2017 р.

Рецензент – д.п.н. професор С. І. Шандрюк

УДК 378 (410)

ЧИЧУК Антоніна Петрівна –

кандидат педагогічних наук, доцент кафедри дошкільної освіти Черкаського національного університету імені Богдана Хмельницького
e-mail: Toniabida@ukr.net

ПОРІВНЯЛЬНИЙ АНАЛІЗ СТАНУ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ В УНІВЕРСИТЕТАХ ВЕЛИКОЇ БРИТАНІЇ ТА УКРАЇНИ (НА ПРИКЛАДІ НАВЧАЛЬНИХ ПЛАНІВ І ПРОГРАМ НАПРЯМУ ПІДГОТОВКИ «ПОЧАТКОВА ОСВІТА»)

Постановка та обґрунтування актуальності проблеми. Освіта – це ключовий фактор соціально-економічного, культурного і духовного розвитку суспільства, перш за все слід зазначити, що освіта сприяє економічному зростанню, адже: освіта сприяє підвищенню людського капіталу, яким володіє робоча сила, що приводить до збільшення обсягів виробництва; освіта підвищує інноваційну спроможність економіки, що сприяє подальшому економічному зростанню; за допомогою освіти, знань відбувається обробка нової інформації та впровадження нових технологій, що також впливає на економічне зростання.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. В Україні над розв'язанням проблеми підготовки вчителя початкових класів працюють учені : зокрема в плані соціальної компетентності вчителя початкової школи – О. Біда, О. Варецька, В. Радул та ін.; інноваційного розвитку вищої освіти – О. Комар, Н. Ничкало, А. Кузьмінський, І. Осадченко, О. Савченко, С. Стрілець та ін.; практики у початковій школі – Г. Кіт, О. Матвієнко та ін; розвитку освіти України в контексті світових інтеграційних процесів – Т. Кучай, Н. Муқан, С. Ніколаєнко, Л. Нос, О. Першукова, Л. Пуховська та ін.

Мета статті. Здійснити порівняльний аналіз стану підготовки майбутніх учителів початкової школи в університетах Великої Британії та України.

Виклад основного матеріалу

дослідження. У діяльності вчителя початкової школи важливим компонентом є змістовий. З метою з'ясування питання сучасного стану підготовки вчителя початкової школи проаналізуємо навчальні плани і програми напряму підготовки «Початкова освіта» ВНЗ України (Черкаського національного університету імені Богдана Хмельницького, Кіровоградського (Центральноукраїнського – з 2017 року) державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка, Волинського (Східноєвропейського – з 2016 року) національного університету імені Лесі Українки, Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини).

Навчальні плани ВНЗ України розроблені відповідно до чинних галузевих стандартів освіти, які містять: освітньо-кваліфікаційні характеристики, ОКХ випускників ВНЗ; Освітньо-професійні програми підготовки; Засоби діагностики якості вищої освіти [1].

Що стосується навчальних планів університетів України щодо: підготовки бакалавра з галузі знань 0101 Педагогічна освіта за напрямом підготовки 6.010102 Початкова освіта, форма навчання Денна, Кваліфікація: вчитель початкових класів, Термін навчання 4 роки, то зазначимо, що у навчальному плані, крім указаних реквізитів, представлено: графік навчального процесу, в якому зазначено: 1) кількість тижнів у семестрі, тривалість канікул (К), кількість іспитів у період екзаменаційної сесії (Е), час

відведений на навчальну практику (Н), виробничу практику (В), переддипломну практику (П), дипломну роботу (Д); 2) зведені дані про бюджет часу (тижні); 3) Практику (різні її види); 4) Атестацію здобувачів вищої освіти; 5) План навчального процесу, в якому представлено: назви навчальних дисциплін, їх порядковий номер; розподіл за семестрами екзаменів, заліків, курсових робіт; кількість кредитів ECTS кожної навчальної дисципліни; кількість годин: загальний обсяг та аудиторних (всього, лекцій, лабораторних, практичних) і виділених на самостійну роботу; розподіл аудиторних годин на тиждень за курсами та семестрами, визначена й кількість тижнів у семестрі.

Схарактеризуємо план навчального процесу Черкаського національного університету імені Богдана Хмельницького підготовки бакалавра, з галузі знань 0101 Педагогічна освіта за напрямом 6.010102 Початкова освіта, форма навчання денна, Кваліфікація: вчитель початкових класів. Термін навчання; 4 роки.

У плані визначено нормативна (обов'язкові дисципліни) частина і вибіркова (предмети встановлюються ВНЗ); всі дисципліни поділені на цикли. Наведемо перелік нормативних дисциплін (за циклами):

– Цикл гуманітарної та соціально-економічної підготовки (історія України, філософія, політологія, іноземна мова (за професійним спрямуванням), фізичне виховання, українська мова (за професійним спрямуванням);

– Цикл природничо-наукової підготовки (анатомія, фізіологія дитини з основами генетики, основи медичних знань та охорони здоров'я, безпека життєдіяльності та основи охорони праці, основи валеології, екологія, сучасні інформаційні технології навчання, основи інклюзивної педагогіки, основи охорони праці, сучасна українська мова з практикумом, математика, основи природознавства, практика усного і писемного мовлення (іноземна мова), основи інформатики з елементами програмування);

– Цикл професійної та практичної підготовки (вступ до спеціальності, методика навчання основам здоров'я, історія педагогіки, дидактика, система загальноосвітніх навчальних закладів, основи педагогічних досліджень, теорія і методика виховання, педагогічна творчість, психологія вікова, дитяча література, основи сценічного та екранного мистецтва з методикою навчання, методика навчання російської мови у початкових класах, методика навчання інформатики, основи психодіагностики,

методика навчання освітньої галузі «Суспільствознавство», курсова робота з методик (за вибором), музичне мистецтво з методикою навчання, основи культури і техніки мовлення, психологія педагогічна, основи хореографії з методикою навчання, методика навчання літературного читання, методика навчання іноземної мови, загальні основи педагогіки, психологія загальна, методика навчання освітньої галузі «Математика», методика навчання освітньої галузі «Природознавство», методика навчання української мови у початкових класах, фізична культура з методикою навчання, трудове навчання з практикумом, образотворче мистецтво з методикою навчання);

– Цикл дисциплін практичної підготовки (навчальна польова практика, освітньо-виховна пропедевтична практика, практика педагогічна в таборах, педагогічна виробнича практика, державна педагогічна практика на робочому місці вчителя, діагностично-корекційна практика).

На основі аналізу плану навчального процесу Черкаського національного університету імені Богдана Хмельницького ми визначили співвідношення обсягу циклів нормативних і варіативних навчальних дисциплін (у кредитах ECTS).

Згідно плану навчального процесу, на підготовку майбутнього вчителя початкових класів за освітньо-кваліфікаційним рівнем «бакалавр» передбачено 240 кредитів ECTS. Дані дослідження свідчать, що серед нормативних дисциплін на цикл гуманітарної та соціально-економічної підготовки передбачено 7,5%, на цикл природничо-наукової підготовки – 18,54 %, на цикл професійної та практичної підготовки майже 35%, на практику – 11,25%, на цикл дисциплін додаткової кваліфікації – майже 8%. Всього на нормативну частину планом навчального процесу передбачено біля 80% і менше 20% – на варіативну частину (на дисципліни за вибором ВНЗ припадає менше 11 %, а на цикл дисциплін за вибором студентів менше 9 %).

Слід зазначити, що навчальним планом підготовки фахівців з вищою освітою за напрямом «Педагогічна освіта» спеціальністю «Початкова освіта» у Черкаському національному університеті імені Богдана Хмельницького при чотирирічному терміні навчання на вивчення всіх дисциплін передбачено 9108 годин, в Уманському державному педагогічному університеті імені Павла Тичини 6084 години, у Східноєвропейському національному університеті імені Лесі

Українки 8898 годин, у Центральноукраїнському державному педагогічному університеті імені Володимира Винниченка 8964 години. У британських університетах при трирічному терміні навчання передбачена значно менша кількість навчальних годин: у Лідському – 3100, в університеті Глазго на всі дисципліни передбачено 4000, в Роемптонському – 3200 годин.

Отже, в університетах Великої Британії, на відміну від університетів України, для підготовки фахівця на всі дисципліни відводиться значно менший обсяг академічного часу.

На основі порівняльного аналізу академічного навантаження в процесі підготовки вчителя за напрямом «Педагогічна освіта» спеціальністю «Початкова освіта» та «Біологія» [2; 3]. Т. Кучай стверджує, що британська система підготовки вчителів до роботи у школі має низку принципівих та позитивних відмінностей від української. Зокрема, виділяється значно більша кількість годин на виконання наукової роботи, викладання дисциплін екологічного спрямування, що, наголошує автор роботи, дає можливість здійснити підготовку вчителя та сформувати екологічний світогляд на більш високому рівні [2, с. 138–139]. Дослідниця кількість годин, відведених на викладання дисциплін екологічного спрямування, виразила у співвідношенні до загальної кількості годин, що відведені на підготовку вчителя початкових класів, адже Т. Кучай вважає, що особливу увагу доцільно приділяти екологічному вихованню учнів молодшого шкільного віку, оскільки початкова школа являє собою фундамент подальшого навчання а головне – формування особистості [2].

На вивчення екологічних дисциплін в Черкаському національному університеті виділено 13%, в Уманському державному педагогічному університеті – 12%. У навчальних закладах Великої Британії при трирічному терміні навчання – відповідно: у Глазго – 35%, у Лідському – 21%, у Роемптонському – 19 % [2].

Нами проаналізовано співвідношення кількості годин, передбачені на аудиторну (лекції, практичні, семінарські, лабораторні та інші види робіт) та самостійну роботу студентів у ВНЗ України та Великої Британії.

В університетах України при підготовці вчителя за напрямом підготовки 6.010102 Початкова освіта на аудиторну роботу передбачено від 38,08 % до 69,39% від загальної кількості, на самостійну – від 30,61 % до 61,92 %.

Зокрема, в Черкаському національному університеті імені Богдана Хмельницького на самостійну роботу виділено 5640 годин із загальної кількості 9108 год. (61, 92%), у Лідському університеті (Велика Британія) значно більше – 2668 год. із загальної кількості 3100 годин (86,07%).

В Уманському державному педагогічному університеті імені Павла Тичини відповідно на самостійну роботу – 2882 год. із 6084 год., що становить (47,37 %) в Лідському університеті на 38,7 % більше; у Східноєвропейському національному університеті імені Лесі Українки – 2824 год. із 8898 год. тобто 30,61 %, що у 2,8 рази менше, ніж у Лідському університеті.

Але аналіз навчальних планів ВНЗ України в ретроспективі свідчить, що кількість годин, передбачена на самостійну роботу, збільшується. Зокрема, якщо в Центральноукраїнському державному педагогічному університеті імені Володимира Винниченка у 2012 році на самостійну роботу студентів відводилося 19,32%, то у 2016 році 53,02% (3833 години із загальної кількості 7200 годин), що на 35,53% нижче, ніж у Лідському університеті.

Отже, аналіз кількості годин, відведених на самостійну роботу студентів у Лідському університеті (Велика Британія), значно перевищує кількість годин такої форми занять в університетах України, хоча в Україні відмічено збільшення цього показника.

Взагалі в результаті проведеного порівняльного аналізу академічного навантаження студентів в університетах Великої Британії і України за напрямом підготовки «Педагогічна освіта» спеціальністю «Початкова освіта» можна стверджувати, що британська система підготовки вчителів початкових класів має низку позитивних відмінностей від української: ширше залучення студентів до виконання наукової роботи, відведення більшої кількості годин на викладання дисциплін екологічного спрямування, на самостійну роботу студентів, що заслуговує на увагу при проведенні освітянської реформи в Україні, але ці питання потрібно більше детально вивчати, розширювати форми організації навчального процесу, урізноманітнювати та здійснювати конкретні форми контролю.

Нами розглянуто також програми з дисциплін за напрямом підготовки «Педагогічна освіта» ВНЗ України та Великої Британії з метою порівняння змісту навчання та шляхів досягнення цілей освіти і професійної підготовки майбутніх учителів

початкової школи відповідно до їх індивідуальних потреб, інтересів та можливостей. Навчальні програми Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини розроблені за вимогами кредитно-модульної системи, входять до складу інтерактивного комплексу навчально-методичного забезпечення дисципліни (ІКНМЗД). Структура програми навчальної дисципліни включає такі параметри: опис предмета навчальної дисципліни; мету курсу (дати студентам підготовку, необхідну для навчання учнів початкових класів, оволодіти матеріалом для забезпечення подальшої самостійної роботи щодо поглиблення й розширення фахової підготовки); програму (назва й тема змістових модулів); структуру залікового кредиту курсу (із зазначенням тем змістових модулів та кількості годин, відведених на лекції, практичні заняття, самостійну та індивідуальну роботу); окремо зазначені теми практичних (лабораторних) занять, завдання для самостійної роботи, теми індивідуальних навчально-дослідних завдань; окремо визначено й розділи: розподіл балів оцінювання успішності студентів; методичне забезпечення [5].

Як позитивне, в програмах напряму 0101 «Педагогічна освіта» Уманського педагогічного університету імені Павла Тичини [5] відмічаємо:

– У розділі «Література» викладачі рекомендують майбутнім учителям власні здобутки: підручники, посібники та методичні рекомендації: з іноземних мов (англійська, німецька, французька [5], з математики [5]; із землезнавства і краєзнавства [5]; дитячої літератури [5]), але всього із шести предметів із проаналізованих нами двадцяти навчальних дисциплін;

– У розділах «Завдання для самостійної роботи» та «Індивідуальне навчально-дослідне завдання» при розробці окремих програм навчальних дисциплін для студентів передбачено творчі завдання: при розробленні програм «Ботаніка з основами екології» та «Зоологія з основами екології» передбачено відповідно до вивчення певних груп рослин і тварин такі завдання: підібрати легенди, загадки, прислів'я, приказки, вірші, ребуси, кросворди, чайнворди, цікавинки; виготовити промовисті картки, зробити гербарій рослин чи-то колекцію тварин [5]. Творчі завдання передбачені і при створенні програми «Сучасна українська літературна мова», при виконанні яких студент повинен висловлювати свою точку зору, користуватися допоміжною літературою, словниками, писати твори-мініатюри, есе [5];

програми «Загальна психологія» – написання творів-мініатюр на тему: «Як підтримати увагу учнів на уроці», «Я – майбутній педагог» тощо [5]; програми «Загальні основи педагогіки» – складання ребусів, кросвордів відповідно до теми, висловлювання своєї думки у творчій роботі (наприклад, на тему «Учитель у моєму житті» та інші.) [5]; програми «Вступ до спеціальності» – написання та захист есе. Це добре, але творчі завдання передбачені лише при викладанні шести навчальних дисциплін із двадцяти проаналізованих.

Якщо порівняти творчі роботи студентів Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини і університету Роухемптон, Лондон, то зазначаємо, що цінним є визначення творчих форм атестації при опануванні всіма предметами навчальних модулів, їх надзвичайна урізноманітненість, адже на кожну дисципліну виділено 1-4 форми контролю, конкретно визначено їх відсоток від загальної оцінки, що свідчить про значний обсяг самостійної і творчої роботи студентів різноманітних форм. Назвемо деякі форми творчих робіт, які виконуються студентами британських університетів: висловлення своєї думки, готуючи есе; критичне розмірковування; проведення дослідження; розробка веб-сайтів, портфоліо, презентація із логічним обґрунтуванням тощо [4].

Висновки та перспективи подальших розвідок напряму. Отже, порівняльний аналіз стану підготовки вчителів початкової школи в університетах Великої Британії та України (на прикладі навчальних планів та програм напряму підготовки «Початкова освіта») свідчить, що сучасні підходи, форми роботи, технології підготовки студентів до роботи в початковій школі не знайшли достатнього висвітлення в навчальних планах і програмах України. Аналіз програм свідчить про недостатність у них мотиваційного, змістового, процесуального компонентів підготовки вчителя початкових класів, який би міг моделювати роботу з учнями на сучасному рівні з використанням найновітніших форм і методів роботи. Тому знання та вміння, які отримують студенти для навчання учнів початкової школи в університетах України, ми вважаємо недостатніми.

СПИСОК ДЖЕРЕЛ

1. Кузьмінський А. І. Педагогіка вищої школи: Навч. посіб./ Кузьмінський А. І. – К.: Знання, 2005. – 486 с.
2. Кучай Т. П. Підготовка майбутніх учителів в університетах Великої Британії до екологічного

виховання учнів: монографія / за ред. д. пед. н., проф., дійсного члена НАПН України Н. Г. Ничкало. – Черкаси: ЧНУ імені Богдана Хмельницького, 2014. – 216 с.

3. Кучай Т. П. Осуществление экологического воспитания учеников – главная мировая проблема // Вектор науки Тольятинского Государственного университета. – 2010. – №2 (2). – С. 81–84.

4. Кучай О. Особливості підготовки майбутніх учителів початкових класів засобами мультимедійних технологій / О. В. Кучай // Вісник Черкаського університету. – Серія: Педагогічні науки. Випуск № 34(247). – 2012. – С. 137–140.

5. Кочубей Т. Д., Якимчук Б. А., Демчук О. А. програми навчальних дисциплін для студентів I курсу напряму підготовки 0101 педагогічна освіта спеціальності 6.010100 початкове навчання. Соціальна педагогіка. Умань РВЦ «Софія». – 2006. – 144 с.

REFERENCES

1. Kuzminsky, A. I. (2005). *Pedagogika vishoi shkoli*. [Pedagogics of Higher School]. Teaching. Manual. K.: Knowledge.

2. Kuchai, T. P. (2014). *Pidgotovka maibutnix vshiteliv v universitetax Velikoi Britanii do ekologishnogo vixovanni ushniv*. [Preparation of future teachers in the universities of Great Britain for the environmental education of students: monograph]. / ed. d. ped. Mr. Prof., Full Member of the National Academy of Sciences of Ukraine N.G. Nichkalo. Cherkasy: ChNU named after Bogdan Khmelnytsky.

3. Kuchai, T. P. (2010). *Ekologisheskoe vospitanie ushenikov – glavnaya problema*. [Implementation of

environmental education of students - the main world problem]. The Vector of science of Togliatin State University. No. 2 (2).

4. Kuchai, O. (2012). *Osoblivosti pidgotovki vshiteliv poshatkovix klasiv zasobami multimedynix texnologiy*. [Features of the preparation of future teachers of elementary classes by multimedia technologies]. Bulletin of the Cherkasy University. Series: Pedagogical sciences. Issue No. 34 (247).

5. Kochubei, T. D., Yakymchuk B. A., Demchuk O. A. (2006). *Progravi navshalnih discipline*. [Programs of educational disciplines for students of the 1st course of the direction of training 0101 pedagogical education specialty 6.010100 elementary education. Social pedagogy]. Uman RVC «Sofia».

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

ЧИЧУК Антоніна Петрівна – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри дошкільної освіти Черкаського національного університету імені Богдана Хмельницького

Наккові інтереси: підготовка науково-педагогічних кадрів у США і Великій Британії.

INFORMATION ABOUT THE AUTHOR

CHYCHUK Antonina Petrivna – PhD in Pedagogical Sciences, Associate Professor, Bohdan Khmelnytsky National University at Cherkassy.

Circle of scientific interests: training of the teaching staff in the USA and Great Britain.

Дата надходження рукопису 16. 11. 2017 р.

Рецензент – д.п.н. професор О. С. Радул

УДК 37.02:[786.2.03(477)] (043)

ГУРАЛЬНИК Наталія Павлівна – доктор педагогічних наук, професор, професор кафедри педагогіки мистецтва та фортепіанного виконавства Національного педагогічного університету імені М.П. Драгоманова
e-mail: huralnyk@gmail.com
ORCID 0000-0003-2589-7398

ПОЛЬСЬКО-УКРАЇНСЬКИЙ ІСТОРИЧНИЙ КОНТЕКСТ МУЗИЧНОЇ ОСВІТИ

Постановка та обґрунтування актуальності проблеми. Процеси мистецької освітньої стабілізації в Європейському просторі залежать від активної діяльності представників art-педагогіки, до яких відносяться діячі мистецької, зокрема музичної освіти. Серед них значну роль відіграють Польща та Україна. Взаємодія цих країн розпочалась давно, активно розвивалась

у минулих століттях, продовжує розвиватись і зараз, безпосередньо впливаючи на становлення і функціонування різних музичних шкіл, музично-освітніх систем професійної та загальної освіти.

В історичному контексті взаємодія Польщі та України в освітньому просторі проявлялась у діяльності окремих особистостей (наприклад, у фортепіанній

школі простежується прямий зв'язок між професійними школами Ф. Шопена та В. Барвінського); між загальноосвітніми музичними системами (наприклад, застосування в обох країнах освітніх систем Ж. Далькроза); сучасним обміном науково-дослідними досягненнями (з низки польських та українських музично-педагогічних напрацювань), які висвітлюються у друкованих працях, оприлюднюються в доповідях під час роботи науково-практичних конференцій тощо.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Характеризуючи відповідну історіографію, доцільно згадати декілька напрямів співдружних освітніх польсько-українських зв'язків. Серед них : розгляд різних проблем музично-педагогічної освіти європейських держав (Н. Гуральник, А. Растрігіна, І. Сташевська, О. Михайличенко, В. Черкасов, ін.) вивчення діяльності окремих видатних діячів наших культур, які мали безпосередній взаємовплив (Ж. Аністратенко-Хурсіна, К. Завалко, Н. Кашкадамова, І. Кривохижа, Г. Ніколаї, О. Рудницька, О. Хижна, ін.); розкриття конкретних освітньо-методичних систем видатних музикантів, зокрема піаністів, педагогів (Л. Кияновська, Н. Кашкадамова, Л. Мазепа, Т. Медвідь, Л. Проців, Л. Філоненко, ін.).

Розробці культурно-історичних, теоретичних та методичних проблем арт-освіти присвячені роботи багатьох дослідників, серед яких розглядались й питання розвитку виконавської піаністичної школи (Р. Верхолаз, Ж. Дедусенко, Г. Курковський, Л. Лисенко, Л. Мазепа, Н. Руденко, М. Старкова, М. Степаненко та ін. Ми звертаємось до прикладу змісту фортепіанної освіти не випадково. Розкриття виконавської просвітницької діяльності її представників згадуються в контексті загальної системи арт-освіти, що впливало і на переосмислення в різні історичні періоди змісту самого фортепіанного навчання в системі музично-педагогічної освіти.

Міцним підґрунтям процесів розвитку, наприклад, фортепіанної школи в ХХ столітті став бурхливий її розвиток з кінця ХІХ століття, розгортання інтелектуального потенціалу її представників, який поряд з творчим, виконавським, педагогічним потенціалом музикантів сприяв започаткуванню музично-просвітницької традиції в Польщі та Україні. В різні історичні часи до цього процесу долучились багато піаністів: М. Альтані, С. Блуменфельд, О. Брайловський, Ф. Волинська, Ю. Ельснер,

І. Домбчевський, І. Лаврецька, М. Лесневич-Носова, З. Левицька, Є. Леціняк, М. Лисенко, Ю. Лопатинський, К. Маркевичева, К. Мікулі, В. Пухальський, М. Тутковський Г. Ходоровський, Ф. Шопен та інші [2; с. 123, 189].

Розкриваючи зміст систем загальної музичної освіти та виховання молоді, В. Черкасов, указує на тісний взаємозв'язок різних європейських культур у їх історичному розвитку, акцентуючи увагу на необхідності «узагальнення та переосмислення надбань та історичного досвіду становлення систем музичної освіти і розвитку музично-просвітницьких традицій» [9, с. 21].

Значний внесок у вивчення польської музично-педагогічної освіти та ознайомлення з її цінними надбаннями зроблено Г. Ніколаї. Автор указує, що завдяки глибокому вивченню «історичних передумов становлення і сучасного стану музично-педагогічної освіти в Польщі» [7, с. 7] ми маємо можливість «краще зрозуміти перспективи реформування цієї галузі вищої освіти в країнах Східної та Центральної Європи, в тому числі й України» [там само]. Схожість традицій музичної педагогіки в Польщі та Україні автор пояснює тим, що «протягом минулого тисячоліття українські і польські землі у різних конфігураціях часто-густо знаходились під юрисдикцією одного й того самого геополітичного утворення» [там само].

Мета статті полягає у винайденні схожих шляхів розвитку та взаємовпливу музичних шкіл Польщі та України, наприклад, фортепіанної, у діяльності їх фундаторів, яка особливо яскраво проявилася у фортепіанній школі В. Барвінського.

Виклад основного матеріалу дослідження. Має сенс звернути увагу на одному загальному для всіх національних музичних шкіл, функціональному культуротворчому компоненті в структурі арт-освіти, який яскраво проявляється у просвітницькій концертній діяльності музикантів-педагогів. Аналіз історичних джерел дозволяє відновити деякі відомості з цього приводу. За словами В. Ільницького, - «музика потребує школи і науки, і она потребує, більш як поезія, обставин внішніх, відповідних, щоби розвинулася до величавості композицій Бетховенів, Гайдена, Моцартів, она потребує музикально-образованих слухачів, потребує образовано сил виконавчих...» [4, с. 73].

Коротко розкриваючи цей вид діяльності музикантів Польщі та України, згадаємо, що

вона охоплює такі різновиди: концертне виконавство (сольне, ансамблеве, у складі оркестрових або хорових колективів, камерно-виконавське); лекції-концерти (монографічні виступи з невеликими вербальними есе, характеристикою виконуваної музики або творчих особливостей композиторів, лекційна діяльність студентів музично-педагогічних освітніх закладів перед слухацькою аудиторією різного віку та вподобань); історичні демонстрації (зарідкий прояв концертно-виконавського потенціалу лідерів мистецько-музичних шкіл, які пропонували слухачам велику кількість творів); професійні конкурси (імені Ф. Шопена, В. Горовиця, ін., в яких презентується майстерне виконання музичних творів не лише в процесі конкурсних виступів, а й під час виступів перед слухачами різних країн після отримання нагород).

Нагадаємо, що мешканці європейських міст мали великий інтерес до інструментального музикування, співу. Багато талановитих музикантів грали самі і передавали свої уміння молоді (переважно з багатих сімей, де вважалося оволодіння грою на одному з музичних інструментів – часткою домашньої світи). Музика була їх найулюбленішим заняттям.

Відомим музикантом, наприклад, був Людвік Марек, «широко знаний концертант і композитор многих власних класичних творів, віртуоз фортепяну, друг Ліста і інших, великий знаток штуки фортепянової...» (з львівської газети «Діло», 1884 р.- Ч.74.). Відомо, що Л. Марек мав власну музичну школу, в якій могли отримувати музичну освіту польська та українська молодь (чого не було раніше в інших школах), найбільшу кількість учнів (більше 50 осіб) навчав він сам [2, с. 123].

Цікавим є розгляд функціонування школи Василя Олександровича Барвінського (1888-1963 рр.), однієї з багатьох українських фортепіанних шкіл, яка відноситься до Львівської фортепіанної школи (відповідне регіональне узагальнення спирається на історичну, географічну відповідність та характерні творчо-виконавські особливості її представників). Василь Барвінський поряд з Леопольдом Мюнцером (1901-1943 рр.) були лідерами Львівської фортепіанної школи на початку ХХ століття, які зберегли традиції своїх педагогів, відповідно: для В.Барвінського - В.Курц у Львові та Я.Гольфельд і В.Новак у Празі; а для Л.Мюнцера - Е.Ляевич у Львові та Е.Штойрман, Е.Зауер у Відні) і продовжили

їх у дещо синтезованому, трансформованому вигляді на теренах України.

Василь Барвінський увійшов у історію України та європейської культури як доктор музикознавства, видатний композитор, піаніст, педагог, діяльність якого активно досліджується і донині.

Джерелами його музичної освіти (мав ще юридичну, вивчав філософію) вважається: - музична освіта матері, Євгенії Максимівни, яка навчалась фортепіанної гри приватно у К. Мікулі; - навчання в музичній школі К. Мікулі (1895-1905 рр., вчився у М. Яшек-Солтесової, В. Квасницького, П. Бернацької); - продовження освіти: у 1905-1906 рр., де навчався у В. Курца (Львів), 1911 р. - клас фортепіано у Я. Гольфельда, 1914 р. - клас композиції у В. Новака (Прага) [2, с. 189].

На окремому прикладі ми можемо показати, як лідер однієї з визначних українських фортепіанних шкіл В. Барвінський є продовжувачем двох європейських шкіл, одна з яких сягає до Ф. Шопена через школу його найкращого учня Кароля Мікулі (друга – уособлює прогресивні ідеї музичної педагогіки через чеських піаністів В. Курца та Я. Гольфельда).

На В. Барвінського, як педагога, великою мірою вплинули методичні ідеї його педагогів. Було б наївно вважати, що щедро музично обдарований, інтелектуально-творчий музикант, яким був В. Барвінський, обмежився б у своїй педагогічній діяльності низкою засобів окремого педагога, навіть дуже поважного. Він акумулював все прогресивне, чого навчився сам, передаючи власний узагальнений досвід виконавця, свої методичні досягнення учням. Так, В. Барвінський успадкував та зберіг традиції своїх вчителів, основні їх педагогічні позиції: розвиток музичної виразності в єдності та взаємозв'язку з технічною досконалістю, яка спиралась на відчуття повної м'язової свободи виконавського апарату; він не відділяв художній розвиток від технічного, приділяв чільну увагу деталям у розумуванні музичного твору; продовжував традиції естетики наспівного видобування звуку, уважно ставився до метро-ритмічної пульсації.

Зауважимо, що власні погляди на методику фортепіанного навчання В. Барвінський втілював у практиці творчого опанування цим інструментом. Його методико-технологічна система містила низку надбань, які не суперечили традиційним поглядам, але мали творче оновлення. Так, відмітимо, що: 1) в групі художньо-технічних поглядів він віддавав

перевагу художньому розвитку учнів, зміщуючи акцент з технічних завдань на художнє їх виконання (навіть в конструктивних етюдах К. Черні В. Барвінський вбачав джерело: - художніх знахідок, які мали бути перенесені в концертні етюди Ф. Шопена, Ф. Ліста; - поліфонічних звучань на шляху до удосконалення поліфонічного слуху, його застосування в багатоголосній поліфонічній фактурі Й. Баха; 2) гідну увагу приділяв удосконаленню педальної техніки для подальшого її використання в музиці різних стилів і жанрів); 3) використовував методи вільного руху всієї руки засобом застосування гнучкості зап'ястка, не послабляючи пальців, додаючи свободу рухів виконавця; 4) пропонував засвоєння музичного матеріалу, спираючись на визначення стилістичних особливостей відповідного творчого спрямування; 5) вважав значним засобом розкриття змісту твору врахування інтонаційної природи його звучання, логіки розгортання в певному метро-ритмі; 6) турбувався про якість звуку, ведення мелодичної лінії, привертаючи слухову увагу піаністів до кожної її появи, будь-то наспівна романтична головна тема з гармонічним супроводом чи мелодика басів, інакше кажучи, в усіх музичних жанрах і формах він дотримувався, так званої, „мелодичної“ ідеї.

Підсумовуючи сказане, представляємо тип наслідування традиційних принципів цього видатного педагога як свідоме традиційне наслідування принципів декількох лідерів (окремого лідера) фортепіанних шкіл Польщі та України з елементами власної трансформації.

Доречно додати, що на педагогічних принципах В. Барвінського розкривали свій майбутній музично-педагогічний потенціал багато піаністів-педагогів, його учнів, серед яких Д. Гординська-Каранович, Н. Кашкадамова; Г. Клим, М. Колесса, І. Крих, О. Криштальський, О. Процишин, Р. Савицький, О. Созанська та інші, які стали переконаними продовжувачами ідей свого педагога, лідера власної фортепіанної школи. Указані музиканти безпосередньо або опосередковано стали продовжувачами музичної школи польських музикантів. Досліджуючи генеалогічне дерево українських музикантів, відмітимо музично-педагогічну залежність їх від польських музичних діячів, а саме: Ф. Шопена, К. Мікулі.

Висновки та перспективи подальших розвідок напрямку. Польсько-український

історичний контекст загальної та професійної музичної освіти проявляється у винайденні схожих шляхів розвитку та взаємовпливу музичних шкіл Польщі та України (як приклад, фортепіанної), у діяльності їх фундаторів. Цікавим та плідним проявом такого взаємовпливу, особливо яскравим продовженням стала фортепіанна школа В. Барвінського. Важливим та плідним шляхом взаємозв'язку art-педагогіки наших країн є розвиток змісту загальної музичної освіти молоді.

Перспективи подальшого поглиблення та розширення польсько-українських зв'язків лежать не лише у площині спільної музично-просвітницької, педагогічної, методичної, а й дослідної діяльності сталих та молодих науковців у галузі музично-педагогічної науки.

СПИСОК ДЖЕРЕЛ

1. Василь Барвінський в контексті європейської музичної культури: статті та матеріали / ред.-упоряд. О. Смоляк. – Тернопіль: Астон, 2003. – 192 с.
2. Гуральник Н. П. Українська фортепіанна школа ХХ століття в контексті музичної педагогіки : історико-методологічні та теоретико-технологічні аспекти /Наталія Павлівна Гуральник.– Київ : НПУ, 2007.– 460 с.
3. Гуральник Наталія Павлівна. Развитие украинской фортепианной школы в ХХ ст. Музыкально-просветительские традиции и методические ориентиры Art Inter Culturas: Akademia Pomorska w Slupsku [pod red. Naukowa Jaroslava Chachinskiego]. – Slupsk, 2013. – № 2. – s. 203. – S. 43– 59.
4. В. Д. Ст. (Ільницький В.) Листи артистичні. – Зоря. – 1880. – Ч.5. – С. 73.
5. Кашкадамова Н. До питання про риси школи у фортепіанній культурі Львова : матеріали І конференції асоціації піаністів педагогів України : Фортепіанна культура України : історія і сучасність. 13–16 грудня 1992 р. – К.-Х., 1993. – С. 60–69.
6. Natalia Guralnik. The piano-school in music education : determinants, traditions and their rebirth / Studia artystyczne. Edukacja muzyczna wobec wyzwania XXI wieku. – Wyd-wo UH-PJK. – Kielce, 2008. – S. 257 – 264.
7. Ніколаї Г. Ю. Музично-педагогічна освіта в Польщі : історія та сучасність : [монографія] / Галина Юріївна Ніколаї. – СумДПУ ім. А. С. Макаренка, Суми, 2007. – 396 с.
8. Растрігіна А. М. Розвиток теорії вільного виховання у вітчизняній та зарубіжній педагогіці кінця ХІХ – першої половини ХХ століття : автореф. дис. на здобуття вченого звання доктора пед. наук : спец. 13.00.01 «Загальна педагогіка та історія педагогіки»/ Растрігіна Алла Миколаївна; Київський національний університет імені Тараса Шевченка. – Київ, 2004. – 41 с.
9. Черкасов В. Ф. Теорія і методика музичної освіти : [підручник]/ Володимир Черкасов. – Кировоград : РВВ КДПУ ім. В. Винниченка, 2014. – 528 с.

REFERECES

1. *Vasyl Barvynskiy v konteksti yevropeiskoi muzychnoi kul'tury : statti ta materialy / red.-uporiad. O. Smoliak* (2003) [Vasyl Barvynskiy in the context of European music culture : articles and materials / ed.-oder O. Smoliak]. – Ternopil : Aston.
2. Guralnyk, N. P. (2007) *Ukrainska fortepianna shkola XX stolittia v konteksti muzychnoi pedagogiky : istoriiko-metodologichni ta teoretyko-technologichni aspekty*. [Ukraine piano school XX century in context music pedagogic : history-methodology and theoretic-technological aspects]. – Kyiv : NPU.
3. Guralnyk Natalia Pavlivna (2013). *Razvitie ukrainskoi fortepiannoi shkoly v XX st. Muzykalno-prosvetitel'skie traditsii i metodicheskie orientiry / Art Inter Culturas : Akademia Pomorska w Slupsku [pod red. Naukowa Jaroslava Chachinskiego]*. – Slupsk., – № 2, 43– 59.
4. V. D. St. (Il'nitskii V.) (1880). *lysty artystychni* [Arts letters]. – Zoria. – Ч.5, 73.
5. Kashkadamova, N. (1993). *Do pytannia pro rysni shkoly u fortepiannii culture Lvova : materialy I konferentsii asotsiatsii pianistiv pedagogiv Ukrainy : Fortepianna kultura Ukrainy : istoriia i suchasnist*. [To question about different schools in Lvov piano culture : materials First piano pedagogic Ukrainian association conference: Ukraine Piano culture : history and contemporary]. – Kyiv.
6. Natalia Guralnik (2008). *The piano-school in music education : determinants, traditions and their rebirth. / Studia artystyczne. Edukacja muzyczna wobec wyzwan XXI wieku. – Wyd-wo UH-PJK. – Kielce.*
7. Nikolai, G. Yu. (2007). *Muzychno-pedagogichna osvita v Polshchi : istoriia ta suchasnist* : [monografiia] [Music and pedagogic education in Poland : history and contemporary]. – SumDPU im. A. S. Makarenra, Sumy.
8. Rastrygina, A. M. (2004). *Rozvytok teorii vilnogo vykhovannia u vitchyzniani ta zarubizhnii*

pedagogitsi kintsia XIX – pershoi polovyny XX stolittia : avtoref. dys. na zdobuttia vchenogo zvanntia doktora ped. Nayk : spets. 13.00.01 «Zagalna pedagogika ta istoriia pedagogiky» [Development theory of freedom upbringing in native and foreign pedagogic end XIX – first half XX century : self abstract dis. on Doctor Ped. Science: spec. 13.00.01 «General Pedagogics and History of Pedagogics»]. – Taras Shevchenko Nacional University. – Kyiv.

9. Cherkasov, V. F. (2014). *Teoriia ta metodyka musychmoi osvity* : [pidruchnyk] [Theory and methodic of music education. Text-book]. – Kirovograd : RVV KDPU by name V. Vynnychenko.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

Гуральник Наталія Павлівна – доктор педагогічних наук, професор, професор кафедри педагогіки мистецтва і фортепіанного виконавства факультету мистецтв імені Анатолія Авдієвського Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова.

Наукові інтереси: музично-педагогічна освіта, фортепіанне навчання, історико-методичні основи розвитку фортепіанних шкіл, становлення конкурентно спроможного фахівця в музично-освітній галузі.

INFORMATION ABOUT THE AUTHOR

HURALNYK Nataliia Pavlivna – Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Professor of the Department of Pedagogy of Art and Pianoforte Performance, Anatolii Avdiievskiy Arts Faculty, National M. P. Drahomanov Pedagogical University.

Circle of scientific interests: music and pedagogical education; pianoforte education/teaching; historical and methodological basics of pianoforte schools development; genesis of competitive experts within musical and educational domain.

*Дата надходження рукопису 16. 12. 2017 р.
Рецензент – д.п.н. професор А. М. Растрюгіна*

УДК. 378.147.091.3 : 796.093.61/.62

БУР'ЯНОВАТИЙ Олександр Миколайович – викладач кафедри фізичного виховання і оздоровчої фізичної культури ЦДПУ імені Володимира Винниченка e-mail: shurik-b1976@meta.ua
КОВАЛЬОВА Юлія Анатоліївна – старший викладач кафедри фізичного виховання і оздоровчої фізичної культури ЦДПУ імені Володимира Винниченка e-mail: YuliyaKovalyova@ukr.net

**ФОРМУВАННЯ РУХОВИХ ЯКОСТЕЙ
У СТУДЕНТІВ І КУРСУ НЕСПЕЦІАЛЬНИХ ФАКУЛЬТЕТІВ, ЩО ЗАЙМАЮТЬСЯ У
ВІДЦІЛЕННІ ВІЙСЬКОВО-СПОРТИВНОГО БАГАТОБОРСТВА У ГРУПІ
ПОЧАТКОВОЇ ПІДГОТОВКИ**

Постановка та обґрунтування актуальності проблеми. Етап початкової спортивної підготовки зумовлює необхідність

вірно та ефективно організувати заняття з фізичного виховання зі студентами. Фахівці підкреслюють, що на цьому етапі необхідно

закласти міцну базу для перспективного росту спортивних досягнень. Завданнями цього етапу є: зміцнення фізичного і морального здоров'я, різнобічна фізична підготовка, усунення недоліків у рівні фізичного розвитку, навчання техніці обраного виду спорту і техніці різних допоміжних і спеціально-підготовчих вправ [1; 4].

Одним із головних аспектів під час занять військово-спортивним багатоборством у студентів І курсу неспеціальних факультетів у групі початкової підготовки є розвиток і вдосконалення рухових якостей, від яких залежать не тільки їхні фізичні можливості, а й рівень технічної та тактичної підготовки, які впливають на спортивну майстерність. В системі теорії та методики фізичного виховання, фізична підготовка є найбільш вивченою і добре розробленою галуззю, проте зрештою реалізується і у військово-спортивному багатоборстві одночасно з виявленням та розвитком координаційних здібностей. Вивченню координації рухів й уточненню термінів «координаційні здібності», «рухова координація» в дослідженнях останніх років було приділено багато уваги. Проте аналіз науково методичної літератури виявив, що сьогодні не існує єдиної думки щодо чіткого визначення рухової координації [6].

У практиці військово-спортивного багатоборства найчастіше навчання та тренування проводяться методом багаторазового повторення конкретних вправ і техніко-тактичних комплексів, тобто фактично змагальних вправ, які знижують якість їхнього засвоєння [2]. Важливого значення під час занять набуває формування рухової навички, що дає змогу поглянути на загальний стан рухової координації студента до даної спортивної діяльності [7]. Розглядаючи науково-методичні розробки, ми виявили, що досить мала їхня кількість висвітлює аспекти формування координаційних здібностей під час занять у секції військово-спортивного багатоборства. Тому ця проблема є особливо актуальною і потребує ретельного дослідження та вивчення.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Аналіз досліджень показав, що великого значення для гармонійного розвитку набуває вироблення у студентів І курсу неспеціальних факультетів життєво важливих рухових якостей: спритності, сили, швидкості, витривалості, гнучкості, уміння довільно розслабляти м'язи, а також, особливо, координаційних здібностей.

Процес теорії та практики у фізичному

вихованні поставив нові задачі перед системою підготовки майбутніх учителів фізичної культури та тренерів із військово-спортивного багатоборства. Їхня підготовка спрямована на виховання, навчання, вдосконалення, підвищення функціональних можливостей тих, хто займається, на досягнення високої технічної та тактичної майстерності, а також на рівень якісних сторін рухової діяльності. Рухова діяльність дуже різноманітна, тому й потребує значної уваги до функціонального стану організму та комплексного розвитку рухової координації. Цій проблемі присвячено значну кількість робіт науковців В. К. Бальсевича, Д. Д. Донського, Ю. Д. Желізняка, Н. О. Фоміна, Л. П. Матвєєва, Л. І. Лубишева, І. П. Ратова.

Вітчизняні та зарубіжні дослідники в галузі фізичного виховання і спорту констатують, що у віковому розвитку рухових якостей спостерігається гетерохронність: наявність активного, пасивного темпу розвитку і стабілізації [5]. Серед факторів, що зумовлюють рівень прояву координації, необхідно виділити всебічність сприйняття й аналізу рухів, наявність образів динамічних, часових і просторових характеристик рухів власного тіла й різних його частин у складній їх взаємодії, формування плану та конкретного способу виконання рухів [4].

Ряд дослідників вказують, що для виховання координації рухів використовуються різні поєднання елементарних рухів рук і ніг, що поступово ускладнюються, танцювальні рухи, ритмічна ходьба, ходьба і біг у різних комбінаціях; стрибки через різні перешкоди; вправи з великим м'ячем – передавання, перекидання з ловінням, метання в ціль; вправи з малим м'ячем – удари об підлогу, кидки об стінку з ловінням, підкидання і ловіння м'яча з різними додатковими рухами; складні маніпуляції з іншими дрібними предметами – паличками, кільцями, кубиками тощо сприяють вдосконаленню здатності до точних рухів, а також кращому оволодінню технікою володіння м'язами тулуба у координації, а головне, як показали останні наукові дослідження, позитивно впливають на розвиток мови і розумової діяльності [5]. За наявності цих складових може бути забезпечена ефективна ефекторна імпульсація м'язів та м'язових груп, які необхідно залучити до високоефективного, з точки зору координації, виконання рухів. Тому ще одними з важливих факторів є також моторна (рухова) пам'ять, внутрішньом'язова та міжм'язова координація, функції

вестибулярної сенсорної системи [9].

При цьому ряд авторів підкреслюють, що координаційні здібності забезпечуються складною взаємодією центральних і периферичних ланок моторики на основі зворотної інформації та мають виражені вікові особливості [3]. Дослідженнями встановлено, що показники просторової точності рухів в статевому аспекті не відрізняються. Збереження стійкості тіла (рівновага) пов'язано з виконанням будь-якої рухової дії. Рівновага розвивається на основі вдосконалення рефлекторних механізмів у процесі дозрівання вестибулярного аналізатора. Слід зазначити, що просторова орієнтація розвивається з віком гетерохронно [4].

Провідні вчені, підкреслюючи значення рухової координації в фізичному вихованні особистості, констатують малу кількість робіт про вивчення якісних сторін рухової діяльності – йдеться про «різкість», «пластику», «спосіб до диференціації рухових дій» та ін. (В. К. Бальсевич, Л. П. Матвеев).

У практиці формування і вдосконалення координаційних здібностей в процесі виконавчої роботи має дуже велике значення для якості засвоєння навчального процесу. Тому враховуючи сучасні підходи до розвитку координаційних здібностей необхідний в активній руховій діяльності студента через прагнення до самовдосконалення.

Мета статті – проаналізувати стан проблеми формування рухових якостей у студентів I курсу неспеціальних факультетів під час занять військово-спортивним багатоборством у групі початкової підготовки в теоретичній та практичній підготовці.

Виклад основного матеріалу дослідження. Під час занять військово-спортивним багатоборством потрібно залучати такі види рухових дій, які б були спрямовані на реалізацію завдань виховання та підпорядковані його закономірностям. Також вони повинні забезпечувати функціональний рівень активності організму та об'єктивно відповідати параметрам рухової діяльності, що необхідно для ефективного виховання рухових якостей. Виконання вправ означає перехід організму на той чи інший функціональний рівень прояву активності. Можна стверджувати, що діапазон цього переходу може бути дуже значним залежно від особливостей вправ та рівня підготовки.

Від особливостей змісту вправ залежать форми техніко-тактичних вправ: зовнішня

структура – видима форма, що окреслює співвідношення просторових, часових, динамічних параметрів руху та внутрішня структура – характеризується зв'язками різних процесів функціонування організму між собою. Існуючі педагогічні методики в практиці фізичного виховання показали нам, що багато спеціалістів, ставлячи координаційні здібності за значенням на перше місце, не знають, як здійснити контроль за формуванням та рівнем розвитку цієї рухової навички. Дуже часто це відбувається методом спостереження, коли викладач оцінює координаційні здібності студентів за часом і якістю засвоєння практичного матеріалу, що може бути одним із критеріїв, який характеризує рівень їхнього розвитку, але не може дати повної картини загального стану рухової координації студента, тим паче їх використання до конкретної спортивної діяльності.

Аналіз літературних джерел показав, що в галузі фізичного виховання і спорту сформувалися кілька відносно самостійних методологічних підходів до вивчення рухової координації, а саме: з позиції біомеханіки, координація рухів – це подолання надмірних ступенів свободи органів руху, тобто перетворення їх у керовану систему; а «Словник фізіологічних термінів» координацію рухів тлумачить, як «узгодження діяльності м'язових груп, які належать до різних сегментів тіла, при виконанні рухового акту».

Запам'ятовування, моторна (рухова) пам'ять – одна з особливостей координації, що залежить від роботи зорового і вестибулярного апаратів та інших органів [9]. У м'язовій координації характерною є групова взаємодія м'язів, що забезпечує стійкість тіла, і це характерно при бігу, ходьбі та інших рухах. Рухова координація – це процес узгодження різних частин тіла з музикою та їхній розподіл у просторі та часі, наприклад тимчасовий, послідовний або один рух (Т. Баришнікова, Е. Вільчковський, О. Мартиненко та ін.). На думку В. І. Ляха необхідно розрізняти елементарні та складні координаційні здібності. Елементарними є координаційні здібності, які виявляються в ходьбі, бігу, а складні – в єдиноборствах, спортивних видах, танцях. Відносно елементарною є здатність точно відтворювати просторові параметри рухів і більш складною – здатність швидко перебудовувати рухові дії в умовах несподіваної зміни обставин [8].

Координаційні здібності, які виявляються в руховій діяльності, залежать від швидкісних, силових, швидкісно-силових

здібностей. У зв'язку з цим, вирізняють два типи показників координаційних здібностей: явні (абсолютні) і латентні (відносні). Абсолютні показники характеризують рівень розвитку координаційних здібностей без урахування швидкісних, силових, швидкісно-силових можливостей людини. Відносні показники надають можливість міркувати про прояв координаційних здібностей з урахуванням цих можливостей. Названі види координаційних здібностей можна подати як такі, що існують потенційно, тобто до початку виконання будь-якої рухової діяльності (їх можна називати потенційними координаційними здібностями), і такі, що виявляються реально на початку і під час виконання цієї діяльності (актуальні координаційні здібності). Розрізняють три основні види координації: нервову, м'язову, рухову. У фізіологічному механізмі рухової координації задіяні сенсорні системи, центральна нервова система, нервово-м'язовий апарат. Для нервової координації характерне почуття ритму, рівноваги, постави тощо. Вони можуть бути закріплені в пам'яті [9].

Висновки та перспективи подальших розвідок напрямку. Отже, в науковій літературі відсутній єдиний підхід до визначення поняття «рухова координація» та її структурних компонентів. Аналіз літературних джерел показав зацікавленість спеціалістів фізичного виховання і спорту питаннями щодо значення та сутності рухової координації під час розвитку фізичних якостей студентів, її формування під час занять.

Науковці пропонують значну кількість визначень рухової координації, координаційних здібностей та різні підходи до виявлення їх сутності, за якими виділяють різне число складових координаційних здібностей і вкладають у них різний зміст, використовуючи різні терміни та поняття.

Проаналізувавши низку понять, що відображають зміст рухової координації, ми вважаємо найдоцільнішим визначення Т. Барішнікова, Е. Вільчковського, О. Мартиненко та інших: рухова координація – це процес узгодження різних частин тіла та їх розподіл у просторі та часі, наприклад тимчасовий, послідовний або один рух. Досконале поєднання в одне ціле всіх складових рухової координації надає можливість узгодити рухи, комбінації, тактичні дії в єдиному часовому просторі, що призводить до великої щільності та варіативності процесів керування рухами, а також здатність переносити надзвичайно великі за навантаженням вправи, зберігаючи

при цьому точність рухів, економічність виконання вправ, раціональне використання механічних форм енергії.

Високий рівень рухової координації дає змогу розвинути стійкість вестибулярного апарату, виразність виконання вправ, швидкість пересування, здатність орієнтуватися в просторі та інші якості, а також вдосконалити та досягти високого рівня виконавчої майстерності. Тому, на наступному етапі досліджень ми плануємо виявити взаємозв'язок між координаційними здібностями та вестибулярним апаратом у студентів I курсу неспеціальних факультетів під час занять військово-спортивним багатоборством у групі початкової підготовки.

СПИСОК ДЖЕРЕЛ

1. Алабин В. Г. Многолетняя тренировка юных спортсменов / В. Г. Алабин, А. В. Алабин, В. П. Бизин. – Харьков: изд-во Основа, 1993. – 244 с.
2. Андрейчук В. И. Приемы боя с оружием основное средство рукопашного боя / В. И. Андрейчук, И. И. Варжеленко. – Тез. докл. итог. науч. конф. ин-та за 1988 год. – Л.: ВИФК, 1989. – 203 с.
3. Батуев А. С. Функции двигательного анализатора / А. С. Батуев. – Л.: Наука, 1970. – 223 с.
4. Энциклопедия физической подготовки. Методичні засади розвитку фізичних якостей / Під загальною ред. А. В. Карасьова. – М.: Лептос, 2004. – 368 с.
5. Карпеев А. Г. О возрастных особенностях координации движений в связи с дальнейшей конкретизацией обучения и тренировки детей школьного возраста / А. Г. Карпеев, И. В. Касаткина // Педагогические аспекты спортивной тренировки. – Омск, 1976. – С. 46–48.
6. Платонов В.Н. Физические качества спортсмена / В. Н. Платонов. – К.: Олимпийская литература, 1991. – 236 с.
7. Практические занятия по физиологии: учебное пособие для институтов физической культуры, под общей редакцией проф. А. Б. Гандельсмана. – М. «Физкультура и спорт», 1968. – 106 с.
8. Тишков Ю. Н. Особенности применения сложно координационных упражнений в спортивной тренировке: автореф. дис. канд. пед. наук: 13.00.04 / Ю. Н. Тишков. – Красноярск, 1999. – 22 с.
9. Фомин Н. А. Физиологические основы двигательной активности / Н. А. Фомин, Ю. Н. Вавилов. – М.: ФиС, 1991. – 224 с.

REFERENCES

1. Alabin, V. G., Alabin, A. V., Bizin, V. P. (1993). *Mnogoletnyaya trenirovka yunyykh*

sportsmenov. [Long-term training of young athletes]. Harkov: izd-vo Osnova.

2. Andreychuk, V. I., Varzhelenko, I. I. (1989). *Priyemy boya s oruzhiyem osnovnoye sredstvo rukopashnogo boya*. [The methods of combat with weapons are the main means of hand-to-hand combat]. Leningrad.

3. Batuyev, A. S. (1970). *Funktsii dvigatel'nogo analizatora*. [Functions of the motor analyzer]. Leningrad.

4. Entsyklopediya fizychnoyi pidhotovky (2004). *Metodychni zasady rozvytku fizychnykh yakostey*. [Encyclopedia of physical training. Methodical principles of development of physical qualities]. Moscow.

5. Karpeyev, A. G., Kasatkina, I. V. (1976). *O vozrastnykh osobennostyakh koordinatsii dvizheniy v svyazi s dal'neyshey konkretizatsiyei obucheniya i trenirovki detey shkol'nogo vozrasta*. [On the age-specific features of coordination of movements in connection with the further specification of training and training of school-age children]. Omsk.

6. Platonov, V. N. (1991). *Fizicheskiye kachestva sportsmena*. [Physical qualities of the athlete]. Kyiv.

7. *Prakticheskiye zanyatiya po fiziologii (1968): uchebnoye posobiye dlya institutov fizicheskoy kul'tury*. [Practical training in physiology: a manual for institutes of physical culture]. Moscow.

8. Tishkov, YU. N. (1999). *Osobennosti primeneniya slozhno koordinatsionnykh uprazhneniy v sportivnoy trenirovke*. [Features of the application of difficult coordination exercises in sports training], Krasnoyarsk.

9. Fomin, N. A., Vavilov YU. N. (1991). *Fiziologicheskiye osnovy dvigatel'noy aktivnosti*. [Physiological basis of motor activity]. Moscow.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

БУР'ЯНОВАТИЙ

Олександр

Миколайович – викладач кафедри фізичного виховання і оздоровчої фізичної культури Центральноукраїнського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка.

Наукові інтереси: початкова підготовка у військово-спортивному багатоборстві.

КОВАЛЬОВА Юлія Анатоліївна –

старший викладач кафедри фізичного виховання і оздоровчої фізичної культури Центральноукраїнського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка.

Наукові інтереси: професійна підготовка майбутнього вчителя фізичної культури до формування морально-вольових якостей.

INFORMATION ABOUT THE AUTHOR

BURYANOVATYI

Oleksander

Mykolajovych – teacher of the Department of Physical Education and health-improving physical culture, Centralukrainian Volodymyr Vynnychenko State Pedagogical University.

Circle scientific interests: initial training in military-sport pentathlon.

KOVALYOVA Yuliya Anatoliyevna – senior

lecturer of the Department of Physical Education and health-improving physical culture, Centralukrainian Volodymyr Vynnychenko State Pedagogical University.

Circle scientific interests: professional training of the future teacher of physical culture to the formation of moral and volitional qualities.

Дата надходження рукопису 18. 10. 2017 р.

Рецензент – д.п.н. професор О. А. Біда

УДК: 378.1 (430)

ГРИВКОВА Олена Яківна –

аспірантка Інституту педагогічної освіти і освіти дорослих

НАПН України

e-mail: grivkova@gmail.com

ОСОБЛИВОСТІ ОРГАНІЗАЦІЇ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ ВЧИТЕЛІВ МАТЕМАТИКИ НА ЗАСАДАХ ГЕНДЕРНО-ОРІЄНТОВАНОГО ПІДХОДУ У НІМЕЧЧИНІ

Постановка та обґрунтування актуальності проблеми. Прийняття Україною європейських цінностей та прагнення стати органічним складником світового освітнього простору потребує істотної перебудови усіх соціальних інституцій та процесів на нових, демократичних принципах, вільних від будь-якої форми дискримінації, зокрема й за

гендерною ознакою та актуалізує потребу вивчення досвіду організації вищої освіти, накопиченого в провідних зарубіжних країнах. Зокрема, особливого значення набуває всебічне вивчення питання організації професійної підготовки вчителів у сучасній Німеччині, тому що ФРН є одним із найвпливовіших членів Європейського Союзу, що має високорозвинену систему

вищої освіти загалом та акцентує увагу на якісній підготовці педагогічних кадрів з урахуванням гендерно-орієнтованого підходу тощо.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. В означеному контексті особливо значущими є ідеї, висвітлені в працях ряду провідних сучасних німецьких педагогів-дослідників, які зробили суттєвий внесок у становлення та розвиток гендерної педагогіки Німеччини, зокрема, А. Бредов (A. Bredow), М. Біцан (M. Bitzan), А. Кайзер (A. Kaiser), М. Крюгер-Потрац (M. Krüger-Potratz), М.Кунерт-Цір (M. Kunert-Zier); К.Хагеманн-Вайт (C. Hagemann-White), Г. Фаульштїх-Віланд (H. Faulstich-Wieland) і багатьох інших. Наразі у Німеччині є дуже актуальними питання стосовно процесу організації професійної підготовки майбутніх учителів математики на засадах гендерно-орієнтованого підходу.

Мета статті полягає у висвітленні особливостей організації професійної підготовки майбутніх учителів математики на засадах гендерно-орієнтованого підходу у Німеччині.

Виклад основного матеріалу дослідження. Гендерне конструювання в Німеччині відзначається розробленням та впровадженням моделі гендерного мейнстрімінгу (Gender Mainstreaming) в усі ланки німецької освіти, збагаченням гендерно-інформаційного простору шляхом поширення гендерної статистики, проведення широкомасштабних просвітницьких заходів, спрямованих на підвищення гендерної компетентності педагогів (наприклад: гендерні тренінги та підвищення кваліфікації педагогів). Все це забезпечує формування гендерної культури нового покоління (М. Горсткемпер, П. Міддлетон, А. Пренгель та інші).

Вже на початку 2000 року наукова спільнота Німеччини і Постійна конференція міністрів освіти потребують "професіоналізації педагогічної освіти", тобто покращення педагогічно-дидактичної освіти, присвячення більшої уваги професійній практиці і спрямованості навчання на здобуття ключових компетентностей, котрі мають вирішальне значення для професії вчителя.

Останнім часом особливо підлягає великій критиці питання професійної підготовки вчителів математики в університетах Німеччини, а також розглядаються шляхи її удосконалення.

Сьогодні в німецькому просторі шкільні предмети розподіляються згідно домінуючих гендерних стереотипів на

«чоловічі» та «жіночі» як з точки зору розвитку компетентності та зацікавленості в учнів та учениць, так і відносно їх мотивації, впевненості у собі і самооцінки.

До так званих «жіночих» предметів відносяться предмети з дисциплін соціально-гуманитарного циклу. Математику ж тут завжди пов'язують з «чоловічою» галуззю знань, а вчителів математики критикують за застосування статево-рольових підходів і відтворення гендерних стереотипів.

Як зазначає німецька дослідниця Андреа Блунк (Andrea Blunck) «...потрібно терміново впроваджувати гендерні знання в процес професійної підготовки майбутніх вчителів математики, тому що вони будуть виступати у якості мультиплікаторів і формувати розуміння математики як предмету для наступних поколінь»[2].

Результати міжнародних і національних порівняльних досліджень (наприклад, TIMSS, PISA, IGLU, IGLU-E, LAU, QuaSUM), вказують на існуючі гендерні відмінності, котрі пов'язані з математичною продуктивністю і математичною самооцінкою (Я – концепцією) [3].

Ці відмінності, які помітні вже в кінці початкової освіти, зростають під час подальшого навчання в школі і проявляються у виборі наступного курсу та програми навчання, а також у виборі професії. Щоб розірвати цей процес – як підкреслюють багаторічні гендерні дослідження, що стосуються шкільного навчання – необхідна сенсифікація (майбутніх) вчителів математики з точки зору їх вкладу у створення і репродукцію гендерно-орієнтованих «галузей знань»; сенсифікація, котра базується на сприйнятті, поглядах і поведінкових моделях вчителів [6].

Дослідники фахової дидактики та вчені, що вивчають гендерну проблематику в шкільній і університетській освіті, вказують на протязі багатьох років не тільки на проблеми розвитку і реалізації гендерно-орієнтованого навчання математиці, а також на необхідність підвищення чутливості вчителів цього предмету стосовно їх вкладу у створення і відтворення гендерних стереотипів [5].

Нижче представлена концепція курсу «Математика, школа і гендер», («Mathematik, Schule und Geschlecht») який був розроблений в рамках розвитку підтриманого Федеральним міністерством освіти і досліджень (Bundesministerium für Bildung und Forschung – BMBF) спільного проекту університетів Білефельд, Гіссен і Гамбург «Гендерна компетентність як інноваційний елемент професіоналізації підготовки

вчителів з математики» («Genderkompetenz als innovatives Element der Professionalisierung der LehrerInnenausbildung für das Fach Mathematik») та апробований, оцінений і удосконалений (оптимізований) у восьми університетах.

З точки зору спільного проекту, в центрі уваги якого зосереджені розробка, тестування та оцінка модульного елемента для систематичної інтеграції гендерної компетентності в професійну підготовку вчителів математики [6], необхідні стійкі реформи навчальних планів, котрі стосуються не тільки рівня викладання (трансляції) змісту дисципліни і методологічних знань, але і включення гендерної компетентності в якості ключової кваліфікації [4] і додаткового дидактичного елемента освіти.

Оскільки математика вважається «ключовий дисципліною» для вибору навчання і професії в галузі науки і техніки, цей проект розглядає інтеграцію гендерної компетентності в область підготовки вчителів математики як стійкий крок освітньої політики до загального збільшення рівних можливостей в шкільній освіті, вищій освіті та на ринку праці незалежно від гендерних стереотипів в сфері знань і інтересів.

З травня по серпень 2009 року вищезгаданий модульний курс «Математика, школа і гендер» був розроблений з метою впровадження як в навчальні плани, так і для створення навчально-методичного забезпечення, в яких майже відсутні або мало між собою пов'язані як результати наукових і дидактичних дискусій стосовно гендерно-орієнтованого навчання та наукових досліджень в галузі математики, так і центральні висновки гендерно-орієнтованих, конструктивістсько-направлених досліджень стосовно шкільної та університетської освіти.

В основі модульного курсу, який передбачається проводити в формі семінару, є розуміння гендерної компетентності як професійної ключової кваліфікації, яка охоплює наступні виміри:

– фахова компетентність: базові і спеціальні знання в області гендерних досліджень про соціокультурні моделі конструювання гендеру та їх вплив не тільки на соціальні структури, інститути, на індивідуальну діяльність, але і на розвиток наукових дисциплін і гендерно-сенситивної фахової культури (вимір гендерних знань);

– дидактично-методична компетентність: навички гендерно-сенситивної організації процесів викладання і навчання (вимір організації навчального процесу);

– інтерактивна компетентність: навички

гендерно-сенситивної організації інтерактивних процесів в класі (вимір реалізації навчального процесу);

– особистісна компетентність: здатність рефлексувати відносно власної біографії як представника певного гендеру і пов'язаних з цим гендерних образів і гендерних норм, а також здатність рефлексувати стосовно гендерних атрибуцій, очікувань і оцінювання в шкільній практиці (вимір саморефлексивності) [6].

На тлі цього багатовимірного визначення гендерної компетентності цей модульний курс, розроблений в якості навчального зразка на основі відповідних ресурсів знань з гендерних досліджень, націлений, в першу чергу, на підвищення чутливості студентів до механізмів і наслідків гендерностереотипованих атрибуцій при репродукції гендерно-специфічних «галузей інтересів і знань» в сфері математичних досягнень і при самооцінці (Я – концепції).

По-друге, враховуючи велике значення гендерних знань для області шкільної освіти, повинні передаватися центральні теоретичні концепції та навчально-методичні підходи для гендерно-сенситивної розробки уроків математики, котрі можуть виявити в процесі викладання та навчання гендерно-стереотипні звуження і однобічності.

По-третє – і це очевидно має центральне значення для професіоналізації майбутніх вчителів – зважаючи на неминучу «заплутаність» процесів «конструювання гендеру» в школі як інституції та через шкільне навчання – семінар має на меті забезпечити набуття здатності усвідомлювати та змінювати власні професійні дії, процеси взаємодії і спілкуватися стосовно – можливо, ненавмисного (несвідомого) – гендерностереотипованого впливу.

По-четверте, семінар націлений на формування компетентностей, які забезпечать студентів здатністю до саморефлексії в майбутній педагогічній практиці. Це включає в себе критичне осмислення своїх власних гендерно-специфічних поглядів і відносин, а також відповідних інституційних умов та настанов (наприклад, стосовно гендерної ієрархії і гендерної сегрегації в шкільних навчальних програмах і навчальних матеріалах).

Оскільки всі окреслені чотири аспекти гендерної компетентності систематично контактують один з одним, вони – з різним акцентом – є частинами кожної сесії курсу.

Зважаючи на необхідність посиленої практичної спрямованості підготовки вчителів в університетах при дидактично-

методичній концепції модульного елементу застосовувався підхід «дидактично-методичного біплана». Ця методика гарантує, що деякі відповідні дидактично-методичні підходи, необхідні для гендерно-сенситивної організації викладання математики, інтегровані в дидактично-методологічну концепцію самого курсу і, таким чином, особливо сприяють набуттю студентами досвіду.

Для підвищення саморефлексії, студенти повинні були документувати результати роботи, свої власні ідеї, почуття і досвід, отриманий завдяки контексту семінару, в портфоліо, яке було орієнтоване на продуктивність процесу семінару.

Також, акцент був зроблений на виявлення можливостей і обмежень реалізації, розроблених в курсі теоретичних концепцій і навчально-методичних підходів до гендерно-сенситивної організації викладання математики в шкільній практиці, які розглядаються в контексті курсу як зразки, що ґрунтуються на обраних прикладах проведення уроків і їх змісту, а також було заплановане представлення своїх власних планів уроків.

При розробці куррикулярного і дидактично-методичного забезпечення курсу були враховані результати гендерно-орієнтованих, професійно-наукових та професійно-дидактичних дискусій в галузі математики та гендерно-орієнтованих досліджень в сфері шкільної та вищої освіти, а також результати соціально-педагогічних досліджень [6].

Стосовно навчальної шкільної практики майбутніх вчителів математики глибоко розглядаються виміри «організації навчального процесу» і «реалізації навчального процесу», а також такі проблемні сфери, як репродукція гендерних стереотипів і хибних знань, пов'язаних з гендерною проблематикою, в процесі гендерно-сенситивного викладання математики.

Завдяки використанню навчальних відео і апробації методів спостереження за навчальним процесом передаються практичні інструменти для рефлексії і подальшого розвитку гендерно-орієнтованої (власне) математичної освіти.

З урахуванням різних умов підготовки вчителів навчальна програма була розроблена в якості модульної системи. Так що можна вивчати курс у цілому або вибрати окремі навчальні одиниці і інтегрувати в інші навчальні контексти.

Курс включає в себе п'ять академічних одиниць або тематичні блоків, які коротко

описані нижче.

Перший блок зосереджено – починаючи з результатів досліджень і закінчуючи ставленням до математики («математичні переконання») – на першому етапі на математичних уявленнях студентів і вплив цих уявлень на майбутнє викладання цього предмета, а також на власне розуміння студентами своєї професії.

На другому етапі детально висвітлено зв'язок між математикою і гендером на основі гендерностереотипізованих атрибутів щодо математичних здібностей, котрі поширені і популяризовані через ілюстровані зображення, та на основі фактичних даних про гендерні відносини в галузі математики з історичної точки зору, з акцентом на маргіналізацію жінок в історії предмета.

Другий блок присвячено емпірично та документально підтвердженим гендерним відмінностям в процесі вивчення математики, котрі розглядаються на прикладах деяких результатів міжнародних порівняльних досліджень з гендерних відмінностей в досягненнях з математики, а також окремо висвітлюється тема математичної самооцінки (Я – концепції).

На відміну від широко розповсюджених гендерностереотипізованих припущень, котрі приписують дівчатам більш низькі математичні здібності і продуктивність, в центрі уваги, з одного боку, знаходиться історична, культурна та контекстнопов'язана неоднорідність, варіабельність або ймовірна стабільність гендерних відмінностей. З іншого боку – з урахуванням ситуації в Німеччині – піднімається питання про причини яскраво виражених гендерних відмінностей в математичній продуктивності, про що свідчать результати міжнародних і національних порівняльних досліджень (TIMSS, PISA, IGLU, IGLU-E, LAU, QuaSUM), а також питання математичної самооцінки (Я – концепції).

З огляду на стійкість (довговічність) припущення про «природність» гендерних відмінностей в центрі уваги **третього блоку** знаходиться критичний аналіз біологічних пояснень гендерних відмінностей в математиці. Ще одним важливим напрямком виступають твердження, котрі ґрунтуються на культурних гендерних стереотипах, зокрема, стосовно математики як «чоловічого домену», які репродукуються через гендерно-орієнтовані переконання, очікування і атрибуції батьків, груп однолітків і вчителів. Особливий акцент зосереджено на факторах, що впливають на шкільне життя і навчання.

У четвертому тематичному блоці зосереджено увагу на окремих аспектах

організації викладання предмету «математика», які можуть зробити свій внесок у репродукцію гендерноспецифічних галузей знань; висвітлено питання проблематизації наслідків застосування питально – розвивального методу (методу Сократа) в математичній освіті стосовно активної участі студентів в процесі навчання, а також критичний аналіз гендерних образів, котрими оздоблені підручники з математики, а також були представлені альтернативні напрямки для розробки уроків. На основі створених для студентів критеріїв організації гендерно-сенситивного уроку з математики представлені дидактичні підходи і методологічні інструменти для навчання, які однаково цікаві для учнів обох статей і надають простір для пошуку індивідуальних підходів до математики і здобуття предметно-специфічних компетентностей.

П'ятий блок присвячено інтерактивній поведінці вчителів. На додаток до роботи з результатами гендерних відмінностей стосовно розподілу уваги і зворотного зв'язку від вчителів і їх вплив на атрибуції успіху і невдачі в учнів, задається питання з точки зору «конструювання гендеру», як і яким чином через взаємодію між викладачами та студентами "створюються" гендерні відмінності стосовно предмету «математика». Цілком очевидно, що гендерно-орієнтоване навчання потребує постійної рефлексії власної педагогічної діяльності стосовно того, яким чином категорія гендеру є «ефективною», дієвою, чинною в якості орієнтира для очікувань і оцінювання.

Вищезгаданий модульний курс «Математика, школа і гендер», як і планувалося, вивчався в зимовому семестрі 2009/2010 у восьми ВНЗ Німеччини, а саме в Аугсбургському (Universitat Augsburg), Білефельдському (Universitat Bielefeld), Бременському (Universitat Bremen), Гиссенському (Universitat Gießen), Гамбургському (Universitat Hamburg), Люнебургському (Universitat Lüneburg), Потсдамському (Universitat Potsdam) університетах та вищому педагогічному закладі м. Людвігсбург (PH Ludwigsburg).

Тільки в Гамбургському університеті курс був імplementований безпосередньо в предмет «математика», в інших навчальних університетах – у викладання (дидактику) математики. В Люнебургському університеті курс було впроваджено в якості блокового семінару; в університеті Потсдама передбачалося викладання в якості двогодинних заходів протягом 14-ти днів, інші шість університетів застосували щотижневого заходи (2 години на тиждень).

Обсяг учасників семінару був від 6 до 30 осіб. Курс був в основному, але не виключно, запропонований в програмі ступеня бакалавра. В університеті Потсдама курс був відкритий як для студентів бакалавріату, так і для студентів магістратури, в Бременському університеті – для програми магістра. Учасники семінару вивчали головним чином математику в контексті підготовки вчителів в галузі початкової, головної і реальної школи (Grund-, Haupt- und Realschulen), близько чверті з учасників були майбутні вчителі гімназій.

Після апробації курсу «Математика, школа та гендер» («Mathematik, Schule und Geschlecht») в вищезгаданих ВНЗ результати були оцінені та оброблені. Довгостроковою метою проекту є впровадження вищезгаданого курсу в освітні програми професійної підготовки вчителів математики, рефендаріату та в програми підвищення кваліфікації вчителів математики, що наразі активно відбувається.

Висновки та перспективи подальших розвідок напрямку. Інтеграція гендерної проблематики в навчальні плани професійної підготовки вчителів сприяє створенню нових, гендерно-рівноправних курсів професійної підготовки і робить свій внесок в систему вищої освіти стосовно запобіганню гендерного кодування. Незважаючи на певні культурно-історичні відмінності в розвитку України та країн Європейського союзу, перспективним вважаємо використання німецького досвіду в професійній підготовці майбутніх учителів у вітчизняних ВНЗ, оскільки це сприятиме модернізації професійної підготовки майбутніх учителів в умовах міжкультурної взаємодії суб'єктів освітнього процесу.

СПИСОК ДЖЕРЕЛ

1. Пазюра Н. В. Гендерне питання в освітній системі КНР / Пазюра Н. В.// Науковий вісник Чернівецького університету: зб. наук. праць. /Чернівці: ЧНУ. – 2009. – Вип. 449–450. – С. 98–103.
2. Blunck, A. (2009): GenderMathematik – ein Projekt zur Verbesserung der Lehramtsausbildung im Fach Mathematik.Hamburg, [Електронний ресурс] – Режим доступу:<http://www.mathematik.uni-dortmund.de/>.pdf
3. Budde, J.: Mathematikunterricht und Geschlecht. Empirische Ergebnisse und pädagogische Ansätze. Bonn, Berlin: BMBF 2009.
4. Jansen-Schulz, Bettina/van Riesen, Katharina (2009): Integrative Gendering in Curricula, Hochschuldidaktik und Aktionsfeldern der LeuphanUniversität Lüneburg. In: Auferkorte-Michaelis, Nicole/Stahr, Ingeborg/Schönborn,

Anette/Fitzek, Ingrid (Hg.): Gender als Indikator für gute Lehre: Erkenntnisse, Konzepte und Ideen für die Hochschule. Opladen/Farmington Hills: 65–85.

5. Keitel, Christine (2010): Geschlechtererziehung in der MathematikLehrerinnenaus- und -fortbildung – Ein immer noch verdrängtes Problem? In: Koreuber, Mechthild (Hg.): Geschlechterforschung in Mathematik und Informatik. Eine (inter)disziplinäre Herausforderung. Baden-Baden: S. 37–48.

6. Mischau, A. et al. (2010) : Auf dem Weg zu genderkompetenten LehrerInnen im Unterrichtsfach Mathematik. In: Journal Netzwerk Frauen- und Geschlechterforschung NRW 27/2010, S. 29–39.

REFERENCES

1. Pazyura, 56 N. V. (2009). *Gendernye pyttannya v osvityniy systemi KNR*. [Gender issue in the education system of PRC] Naukovyy visnyk Chernivetskooho universytetu: zb. nauk. praz / Chernivtsi : ChNU .

2. Blunck, A. (2009): GenderMathematik – ein Projekt zur Verbesserung der Lehramtsausbildung im Fach Mathematik. Hamburg, [Elektronnyy resurs] – Режим доступу: <http://www.mathematik.uni-dortmund.de/> pdf

3. Budde, J.: Mathematikunterricht und Geschlecht. Empirische Ergebnisse und pädagogische Ansätze. Bonn, Berlin: BMBF 2009.

4. Jansen-Schulz, Bettina/van Riesen, Katharina (2009): Integrative Gendering in Curricula, Hochschuldidaktik und Aktionsfeldern der LeuphanUniversität Lüneburg. In: Auferkorte-Michaelis, Nicole/Stahr, Ingeborg/Schönborn,

Anette/Fitzek, Ingrid (Hg.): Gender als Indikator für gute Lehre: Erkenntnisse, Konzepte und Ideen für die Hochschule. Opladen/Farmington Hills.

5. Keitel, Christine (2010): Geschlechtererziehung in der MathematikLehrerinnenaus- und -fortbildung – Ein immer noch verdrängtes Problem? In: Koreuber, Mechthild (Hg.): Geschlechterforschung in Mathematik und Informatik. Eine (inter)disziplinäre Herausforderung. Baden-Baden.

6. Mischau, A. et al.: Auf dem Weg zu genderkompetenten LehrerInnen im Unterrichtsfach Mathematik. In: Journal Netzwerk Frauen- und Geschlechterforschung NRW 27/2010.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

ГРИВКОВА Олена Яківна – аспірантка відділу зарубіжних систем педагогічної освіти і освіти дорослих Інституту педагогічної освіти і освіти дорослих НАПН України.

Наукові інтереси: актуальні проблеми гендерної педагогіки, формування гендерної компетентності майбутніх вчителів.

INFORMATION ABOUT THE AUTHOR

GRYVKOVA Olena Yakivna – post-graduate student of the Institute of Pedagogical and Adult Education of the National Academy of Pedagogical Sciences of Ukraine.

Scope of scientific interests: actual problems of gender pedagogy, formation of gender competence of future teachers.

*Дата надходження рукопису 24. 11. 2017 р.
Рецензент – д. п. н. професор О. С. Радул*

УДК 345. 567.

КЛИМЧУК Ангеліна Миколаївна – викладач кафедри іноземної філології Київського національного університету культури і мистецтв e-mail: klymtchoukangelina@gmail.com

ПЕДАГОГІЧНА ТЕХНОЛОГІЯ ЯК НАУКА ПРО МАЙСТЕРНІСТЬ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ВПРОВАДЖУВАТИ СУЧАСНІ МЕТОДИ НАВЧАННЯ ІНОЗЕМНИХ МОВ

Постановка та обґрунтування актуальності проблеми. Технологізація науки та освіти зумовила пошуки інноваційних методів навчання, сучасних інтерактивних технологій та креативного вирішення проблем вивчення іноземних мов. Відповідно зростають вимоги щодо професійної компетентності майбутніх вчителів у застосуванні педагогічних технологій, засобів та способів навчання, що сприятимуть досягненню запланованих цілей

та результатів. В умовах розвитку сучасного суспільства, де інформаційні технології відіграють важливу роль, ключовим аспектом у навчальному процесі залишається вибір та впровадження учителем тих педагогічних технологій, які спрямовані на отримання найефективніших результатів. Сучасні педагогічні технології вивчення іноземних мов засновані на використанні інформаційних технологій: аудіо- та відеоматеріалів, освітніх он-лайн платформ,

блогів та навчальних сайтів, що безумовно стало невід'ємним компонентом в методичному арсеналі вчителів іноземних мов. Їх роль в процесі навчання та вивчення іноземної мови важко переоцінити, проте поруч з інформаційними технологіями чільне місце займають педагогічні технології креативного спрямування. Останні стали рушійною силою розвитку особистості учня, подолання мовного бар'єра та вдосконалення навичок професійної іншомовної комунікативної компетенції.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Поняття педагогічної технології стало предметом дискусій серед науковців, вчених та філософів наприкінці ХІХ – на початку ХХ століття. Проблеми детермінації педагогічної технології присвячено низку педагогічних досліджень таких українських вчених, як С. О. Сисоєва, В. П. Безпалько, А. Алексюк, П. Воловик, М. Ф. Тарасенко, М. М. Чепіль, Н. З. Дудник, А. Нісімчук, О. Шпак та ін. Результати аналізу психолого-педагогічних досліджень показали, що існує тісний зв'язок педагогічних технологій із педагогічною майстерністю, що пов'язано з філософським підґрунтям даного поняття, адже технологія «є своєрідним наочним способом самоствердження людини в світі природи на підставі праці й пізнання і одночасно розгортанням в цьому процесі людських здібностей та творчих обдарувань» [2; 25].

Метою статті є обґрунтувати сутність поняття педагогічної технології та розглянути дане поняття в контексті розвитку педагогічної майстерності майбутніх вчителів іноземних мов у професійній діяльності, навести приклади завдань та вправ креативного спрямування, що сприяють оптимізації вивчення іноземних мов.

Виклад основного матеріалу дослідження. Історично поняття «технології» розглядалось у виробничій діяльності як мистецтво володіння процесом або сукупність знань про способи та засоби оброблення матеріалів. Під впливом науково-технічного прогресу та динамічних змін розвитку суспільства в цілому термін «технологія» екстраполював на кожен сферу людської діяльності, зокрема знайшов своє місце у сфері освіти та науки [1].

Технологічний підхід до навчання, системотворчим елементом якого є технологія, за допомогою якої здійснюється взаємодія вчителя та учня, набув особливого значення в умовах розвитку науки та освіти сьогодення та «оцінюється як важливий і необхідний закономірний методичний компонент всієї педагогічної системи» [4; 14].

Педагогічна технологія, основою якої є інноватика, покликана оптимізувати та збагатити навчальний процес, що суттєво відрізняє її від встановленого в педагогіці терміну методики. Методика – значно вужче поняття, що діє в межах певного предмета та представляє змістові, якісні чи варіативні частини.

Технологія – це комплекс, що складається із запланованих результатів та засобів оцінки для корекції та вибору методів, прийомів набору моделей навчання, розроблених викладачем. Метою вчителя є організація вивчення іноземної мови у відповідності з сучасними педагогічними технологіями та імплементація інноваційно-креативних завдань.

І. А. Зязюн, Л. В. Крамущенко, І. Ф. Кривонос, О. Г. Мирошник, В. А. Семиченко, Н. М. Тарасевич визначають чотири рівні оволодіння педагогічною майстерністю: елементарний, базовий, досконалий та креативний. Креативний рівень оволодіння педагогічною майстерністю як зазначають вчені: «характеризується ініціативністю і творчим підходом до організації професійної діяльності. Вчитель самостійно конструює оригінальні педагогічно доцільні прийоми взаємодії» [6].

Майбутні вчителі іноземних мов мають оволодіти майстерністю впроваджувати сучасні педагогічні технології та застосовувати завдання креативного характеру, оскільки майстерність педагога тісно пов'язана з творчістю. Як зазначає І. А. Зязюн: «Щоб бути майстром, необхідно володіти особистісною професійною неповторністю й унікальністю, своїм стилем діяльності, концептуальністю професійного мислення. Тому у справжнього майстра-педагога з'являється своя авторська система, своя школа, свої послідовники» [3].

У своєму практичному посібнику з методики викладання іноземної мови Франсуа Вейсс, французький педагог та лінгвіст, виділяє цілий розділ, присвячений завданням креативного характеру. Особливістю даних завдань є повна або часткова адаптація згідно теми уроку чи вікової категорії учнів. Провідною метою даних в посібнику креативних завдань є розвиток уяви та спонтанного мовлення учнів та звільнення від заангажованого уявлення про навчання як монотонного повторення вивченого матеріалу. Різноманітність завдань, починаючи від так званої лексичної креативності (створення власних нових слів) до структурної (створення словосполучень, фраз, речень, розповідей) має на меті заохочення учнів до пошуку та прагнення

критично мислили, застосовуючи набуті теоретичні знання у практиці мовлення.

Однією з провідних ознак педагогічної технології є її багатогранність, відтворюваність, стійкість та на противагу методиці, що існує в межах однієї навчальної дисципліни, здатність переносити виконання поставлених завдань на вивчення різних навчальних дисциплін. Наприклад, «Les mots-valises» («Слова-гібриди») – це вправа, мета якої – ознайомити учнів зі структурою побудови слів в іноземній мові. Учителю знайомить учнів з лексичними одиницями з певної теми, скажімо «Одяг», «Тварини», «Їжа», «Погода», «Гаджети», «Професії», тощо, та пропонує створити власні одяг, страву, тварину, гаджет, професію, поєднуючи два або ж три слова разом та звертаючи увагу на побудову слова (фр. мова – *jupe + pantalon = pantalupe*, англ. мова – *squid+shark = squidark*). Враховуючи вікові особливості та лінгвістичні здібності учнів, майстерний вчитель може використати дане завдання в якості «brainstorming activity» («мозкового штурму») як вступ чи повторення з певної теми або ж навпаки ангажувати учнів створювати власні проекти, описуючи свої «винаходи» та розширяючи тему. В даному завданні вбачаємо міждисциплінарні зв'язки: вчитель малювання, праці чи будь-якої іноземної мови може застосувати схожу технологію на практиці.

Іншим прикладом є вправи, спрямовані навчити учнів вільно висловлюватись іноземною мовою на фразовому та понадфразовому рівні та розвивати спонтанність мислення. Для початку вчитель разом з учнями створює два списки слів, наприклад, професії або відомі люди та список предметів повсякденного вжитку, нумеруючи їх від 1 до 10 (Таблиця 1).

Таблиця 1

Французька мова

<u>un pilote</u>	<u>un marteau</u>
<u>une caissière</u>	<u>un tube de</u>
<u>un gangster</u>	<u>rouge à lèvres</u>
<u>la reine</u>	<u>un saxophone</u>
<u>d'Angleterre</u>	<u>un pot de miel</u>
<u>un pompier</u>	<u>un aspirateur</u>
<u>Jeanne d'Arc</u>	<u>une épée</u>
<u>un professeur</u>	<u>une baguette</u>
<u>un chef</u>	<u>une montre</u>
<u>d'orchestre</u>	<u>un portable</u>
<u>un facteur</u>	<u>une casquette</u>
<u>un boulanger</u>	

Англійська мова

a janitor	a saucer
a lawyer	a can-opener
a keeper	a charger
a conductor	a comb
a newsagent	a necklace
a waiter	a key
Sponge Bob	a sword
Prince Charles	a nail
Picasso	a hammer
a fireman	a shell

Далі кожному учню надається два номери, що відповідають словам у списках, з якими він має сформулювати запитання і дати на нього відповідь. Наприклад, *Вчитель: «Olga, 4/6»*

Ольга: фр. мова «Que peut faire la reine d'Angleterre avec une épée?» – «Elle peut l'utiliser comme couteau de cuisine».

англ. мова «What can a conductor do with a key?» – «He can present it to the guitarist».

Відповідно до поставленої вчителем мети та очікуваних результатів дане завдання варіюватиметься від простішого (з меншою кількістю лексичних одиниць) до найскладнішого завдання (з трьома чи чотирма списками слів, складнішою граматиною, тощо).

Це одним прикладом креативних завдань є створення структурованої історії. Метою даного завдання є створити розповідь згідно параметрів та заданої комунікативної ситуації. Дане завдання проводиться в групах по п'ять чоловік або ж в парах. Вчитель пропонує учням дати відповідь на п'ять питань: фр. мова: 1) Qui? 2) (a fait) Quoi?

3) Où? 4) Quand? 5) Pourquoi?

англ. мова: 1) Who? 2) What? 3) Where?

4) When? 5) Why?

Кожен учень відповідає лише на одне запитання, записує власну відповідь на листку паперу, загинає його, та передає наступному. В результаті учні отримують структуровану розповідь, що зазвичай носить жартівливий характер та сприяє створенню позитивної атмосфери в класі.

Усі вище наведені вправи та їх похідні виступають прикладами простої імплементації креативної діяльності в процесі вивчення іноземних мов. Вважаємо, що використання подібних творчих вправ та завдань є тими інструментами та засобами навчання, які майбутні вчителі іноземних мов мають впроваджувати у своїй професійній

діяльності. Завдяки спонтанному характеру та творчому компоненту вище зазначених вправ, використання сучасних педагогічних технологій та креативних методів навчання сприяє розвитку педагогічної майстерності вчителя.

Висновки та перспективи подальших розвідок напрямку. Використання педагогічних технологій тісно пов'язано з розвитком педагогічної майстерності вчителів та їх високого професіоналізму. Сучасні педагогічні технології – рушій в сфері освіти та в педагогічній науці в цілому. Це розроблений вчителем комплекс засобів та способів навчання, цілей та запланованих результатів, що має на меті удосконалення та оптимізацію навчального процесу. Перспективи подальших наукових досліджень вбачаємо у наступних пошуках інноваційних педагогічних технологій, що сприятимуть оптимізації та досягнення набагато ефективніших результатів, ніж пропонує нам сьогодні.

СПИСОК ДЖЕРЕЛ

1. Дичківська І. М. Інноваційні педагогічні технології: підручник / І. М. Дичківська. – 2-ге вид., доповн. – К.: Академвидав, 2012. – 352 с.
2. Зуєв В. М. Поняття технології в сучасній філософії/ ВІСНИК НТУУ «КПІ». Філософія. Психологія. Педагогіка. Випуск 3, 2010. – 23–26 с.
3. Зязюн І. А. Педагогічна майстерність як технологія педагогічної дії. – К.: ДВНЗ «Університет менеджменту освіти», 2016. – Випуск 1. – Частина 1. – 344 с.
4. Селевко Г. К. Современные образовательные технологии: Учебное пособие. – М.: Народное образование, 1998. – 589 с.
5. Стрельников В. Ю., Брітченко І. Г. Сучасні технології навчання у вищій школі. – Полтава: ПУЕТ, 2013. – 309 с.
6. Чепіль М. М. Педагогічні технології: навч. посіб. / М. М. Чепіль, Н. З. Дудник. – К.: Академвидав, 2012. – 224 с.
7. François Weiss Jouer, communiquer, apprendre. – Hachette Livre, 2002. – 127 p.

REFERENCES

1. Dichkivska, I. M. (2012). *Innovaziyini pedagogishni tehnologiy*. [Innovative pedagogical technologies: textbook] / I. M. Dychkivska – 2nd form., Supplement. – K.: Academic Edition.
2. Zuev, V. M. (2010). *Ponytty tehnologii v sushasni filosofii*. [Concept of technology in modern philosophy / NEWSLETTER NTUU «KPI». Philosophy. Psychology. Pedagogy. Issue 3].
3. Zyazyun, I. A. (2016). *Pedagogishna maisternist yk tehnologiy pedagogishnoy dii*. [Pedagogical skill as a technology of pedagogical action]. – K.: DIVN «University of Management Education». – Issue 1. – Part 1.
4. Selevko, G. K. (1998). *Sovremenni obrazovatelni tehnologii*. [Modern Educational Technologies: Tutorial]. – M.: People's Education.
5. Strelnikov, V. Yu., Britchenko, I. G. (2013). *Sushasni tehnologii navshanny u vishii skoli*. [Modern technologies of teaching in high school]. – Poltava: PUT.
6. Chapil, M. M. (2012). *Pedagogishni tehnologii*. [Pedagogical Technologies: Teach. manual / M. M. Chapil, N. Z. Dudnik]. – K.: Academic Edition.
7. François Weiss Jouer, communiquer, apprendre. – Hachette Livre, 2002.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

КЛИМЧУК Ангеліна Миколаївна – викладач кафедри іноземної філології Київського національного університету культури і мистецтв.

Наукові інтереси: особливості підготовки майбутніх вчителів іноземних мов, застосування креативних методів та сучасних технологій вивчення іноземних мов, креативний розвиток учнів в процесі вивчення іноземних мов.

INFORMATION ABOUT THE AUTHOR

KLYMCHUK Angelina Mykolaivna – English and French language professor at Kyiv national university of culture and arts.

Circle of scientific interests: peculiarities of future ESL teachers' preparation, new creative methods and contemporary foreign language learning technology application, students' creative development in the course of foreign language learning.

Дата надходження рукопису 10. 11. 2017 р.
Рецензент – д.п.н. професор С. І. Шандрюк

УДК 378.14:371.134:811.1:055.591.6

РУДНІК Юлія Вікторівна –

викладач кафедри іноземних мов і методик їх навчання, аспірант
Київського університету імені Бориса Грінченка
y.rudnik@kubg.edu.ua

МОДЕЛЬ ПІДГОТОВКИ ВЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ ДО ЗАСТОСУВАННЯ ІННОВАЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ НАВЧАННЯ ІНОЗЕМНИХ МОВ: ТЕХНОЛОГІЗАЦІЯ ПРОЦЕСУ

Постановка та обґрунтування актуальності проблеми. Питання підвищення якості освіти загалом, та підготовки педагогічних кадрів, зокрема, перебувають сьогодні у центрі уваги, й зумовлені євроінтеграційними та глобалізаційними тенденціями. Значні зміни та реформування особливо стосуються початкової ланки освіти, а саме, від уведення вивчення іноземної мови (ІМ) з першого класу за Державним стандартом загальної початкової освіти (2012 р.) до прийняття нових навчальних планів початкової школи (ПШ) (2016 р.). Одним із аспектів якісної підготовки вчителів ПШ сьогодні серед іншого є формування їх готовності до застосування інноваційних технологій навчання ІМ. Це насамперед обумовлено сучасною парадигмою освіти, що характеризується зростанням інформації та швидким розвитком і зміною техніки та технологій, що й визначає актуальність розробки моделі підготовки вчителів ПШ до застосування інноваційних технологій навчання ІМ.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Аспекти моделювання як способу представлення процесу професійної підготовки вчителів ПШ досліджувались зарубіжними та вітчизняними науковцями [1, с. 14]. Відтак, Л. Коваль побудувала модель системи професійної підготовки майбутніх учителів ПШ до застосування загальнонавчальних технологій, О. Комар – теоретичну модель підготовки майбутніх учителів ПШ до запровадження інтерактивної технології, С. Мартиненко – модель підготовки вчителя ПШ до діагностичної діяльності, О. Писарчук – модель підготовки вчителя ПШ до організації освітньо-розвивального середовища.

Перелік досліджень присвячених педагогічному моделюванню не є завершеним, проте можна констатувати, що питання підготовки вчителів ПШ до застосування інноваційних технологій навчання ІМ не стало об'єктом спеціального наукового пошуку.

Мета статті – теоретично обґрунтувати

модель підготовки вчителів ПШ до застосування інноваційних технологій навчання ІМ та визначити етапи її реалізації.

Виклад основного матеріалу дослідження. Здійснення поставленої мети обумовлює систематизацію понятійного апарату дослідження. Звернемося до наукової літератури, де поняття «модель» у перекладі з французької (modèle) означає уявну або матеріально-реалізовану систему, котра відображає або відтворює об'єкт дослідження ... і здатна змінювати його так, що її вивчення дає нову інформацію стосовно цього об'єкту [4, с. 516]. За визначенням Великого тлумачного словника сучасної української мови «модель» – це зразок якого-небудь нового виробу, взірцевий примірник чогось; зразок, що відтворює, імітує будову і дію якого-небудь об'єкта, використовується для одержання нових знань про об'єкт; уявний чи умовний (зображення, опис, схема і т. ін.) образ якого-небудь об'єкта, процесу або явища, що використовується як його «представник» [2, с. 683].

Моделювання – метод створення і дослідження моделей [6]; пізнавальної й управлінської діяльності, який дозволяє адекватно і цілісно відобразити в модельних уявленнях сутність, найважливіші якості і компоненти системи (у нашому випадку – підготовки майбутніх вчителів ПШ до застосування інноваційних технологій навчання ІМ), одержати інформацію про її минулий, теперішній і майбутній стан, можливості та умови побудови, функціонування і розвитку [8].

Під моделюванням процесу підготовки вчителів ПШ до застосування інноваційних технологій навчання ІМ ми розуміємо створення прогностичної моделі, результатом якої має стати сформована готовність до вищезазначеного виду діяльності. Це в свою чергу, передбачає наукове обґрунтування мети, завдань, принципів, підходів, умов, загальних напрямів діяльності, етапів, форм та методів підготовки, а також визначення рівнів та результату побудованої моделі.

В основу побудови моделі було покладено дотримання вимог, без яких

модель втрачає свої модельні властивості, а саме: інгерентність, простота та адекватність [5]. Інгерентність передбачає достатній рівень узгодженості моделі з середовищем, тобто з освітньо-культурним середовищем, в якому вона буде функціонувати. Простота моделі передбачає її доступність та зрозумілість, легкість для застосування. Адекватність полягає у можливості за допомогою моделі досягнути поставленої мети відповідно до визначених критеріїв, а також зумовлює точність та істинність моделі. До того ж у процесі побудови педагогічної моделі було дотримано основних дидактичних принципів, а саме: науковості, наочності, систематичності й послідовності та доступності.

Процес підготовки вчителів ПШ, зокрема, її іншомовний аспект покладений в основу побудови моделі, відображений у її структурі, яка складається із цільового, змістового, концептуального, процесуального та оцінювального компонентів, взаємозв'язок та дотримання етапності яких гарантує реалізацію мети і досягнення результату, оскільки весь процес підготовки складає певний механізм, від постановки конкретних завдань, обґрунтування та вибору теорій, технологій, методів та форм до застосування інструментів систематичного моніторингу з метою перевірки її дієздатності.

Як відомо, ефективність підготовки вчителів ПШ до будь-якого виду діяльності залежить від чітко сформульованої мети, а також визначених завдань, що дозволяють конкретизувати процес дослідження, визначити засоби досягнення цілі та складають перший цільовий компонент моделі. До того ж мета є прогнозованим результатом моделювання, від якої залежить траєкторія дослідницької діяльності і в нашому випадку визначена, як підготовка вчителів ПШ до застосування інноваційних технологій навчання ІМ. Вона деталізується вирішенням таких завдань: формування інноваційного мислення, гнучкості та креативності, уміння генерувати нестандартні ідеї; засвоєння системи психолого-педагогічних, лінгвістичних та інформативних знань на засадах міжпредметних зв'язків; засвоєння системи понять та уявлень про інноваційні технології навчання ІМ та їх застосування у навчальному процесі; розвиток умінь організації уроків ІМ із застосуванням інноваційних технологій навчання.

Змістовий компонент моделі, зумовлений метою моделювання та охоплює систему навичок і умінь, що представлені переліком компетентностей, які необхідні

вчителям ПШ для здійснення професійної діяльності у контексті проблематики нашого дослідження. Як зазначено у документі «Гармонізація освітніх структур у Європі» (проект Тьюнінг), загальноприйнятим є поділ компетентностей на загальні (generic competences, transferable skills) та фахові (subject specific competences) [3]. До першої групи універсальних навичок і умінь включають інструментальні, міжособистісні та системні компетентності [7], перші з яких охоплюють когнітивні, методологічні, технологічні та лінгвістичні здатності; другі – навички спілкування, соціальної взаємодії та співпраці; треті – здатності, уміння і навички, що стосуються систем в цілому, поєднання розуміння, сприйнятливості та знань. Така класифікація виявляється логічною, оскільки вищезазначені компетентності, визнані багатьма роботодавцями і випускниками у процесі анкетування у рамках проекту Тьюнінг [7] та, на нашу думку, є базовими для формування фахових компетентностей вчителів ПШ, а саме: психолого-педагогічної, іншомовної комунікативної, лінгвокраїнознавчої, лінгводидактичної, полікультурної та інноваційної. Такий перелік зумовлений специфікою професійної діяльності вчителів ПШ, а саме необхідністю розуміти на психологічних особливостях вікової категорії молодших школярів; здійснювати іншомовне навчання, з урахуванням фонових знань та загальнокультурних цінностей; знати методiku та закономірності процесу навчання ІМ; здійснювати міжкультурну взаємодію та комунікацію; застосовувати інноваційні технології навчання ІМ.

Наступним структурним елементом реалізації процесу підготовки вчителів ПШ до застосування інноваційних технологій навчання ІМ, зазначеним у моделі, є її концептуальний блок, який містить теорії, підходи та принципи. Застосування положень гуманізму, есенціалізму, біхевіоризму, прагматизму, когнітивного конструктивізму та постмодернізму, на наш погляд, є невід'ємною теоретичною основою у процесі підготовки вчителів ПШ до застосування інноваційних технологій навчання ІМ, що зумовлено їх концептуальними засадами у освіті. Відтак, гуманізм передбачає реалізацію принципів диференціації та індивідуалізації у процесі навчання, спрямованість на активізацію творчого потенціалу особистості, демократичний стиль спілкування, есенціалізм – існування комплексу знань і цінностей, обов'язкових для оволодіння, біхевіоризм – структурованість програм та постійний

зворотній зв'язок, прагматизм – акцент на практичній дослідницькій діяльності, когнітивний конструктивізм – правильність організації навчання, як активного процесу пізнання, постмодернізм – заперечення умовностей, заохочення інновацій, корисність, практичність та результативність знань. З урахуванням інноваційної складової діяльності вчителів ПШ на уроках ІМ, а саме застосування інноваційних технологій навчання, теоретичні положення гуманізму враховуються при їх виборі, есенціалізму – при визначенні їх доцільної кількості, біхевіоризму – рефлексії професійної діяльності, прагматизму – реалізації діяльнісного підходу, а також навчанні заснованого на дослідженні, когнітивного конструктивізму – з метою актуалізації пізнавальної діяльності та формування навичок навчання упродовж життя, що є невід'ємним у зв'язку з систематичною появою інноваційних технологій навчання ІМ, постмодернізму – активізації інноваційної діяльності вчителів ПШ.

Вищезазначені теоретичні положення реалізуються завдяки правильно підібраним підходам, що зумовлюють способи конструювання педагогічної діяльності, а також взаємовідносини суб'єктів освітнього процесу, що, відображено, зокрема, у тлумаченні поняття «підхід», а саме: сукупність способів, прийомів, впливів та ставлення на кого-, що-небудь [2]. Відтак, у межах концептуального блоку моделі підготовки вчителів ПШ до застосування інноваційних технологій навчання ІМ виділяємо компетентнісний, комунікативний, особистісно-орієнтований, диференційований, діяльнісний, інтегрований, аксіологічний та акмеологічний підходи, які, на наш погляд, забезпечать створення умов для формування гнучкості та креативності мислення, уміння генерувати нестандартні ідеї завдяки їх загальній орієнтації на потреби студента, а також спрямованості на створення власної траєкторії навчання. Компетентнісний підхід передбачає забезпечення формування ключових компетентностей і є студентоцентрованим, комунікативний – мовленнєву спрямованість процесу навчання ІМ, тобто наближення спілкування до реальних умов, особистісно-орієнтований – задоволення освітніх потреб особистості, свободи її думки, мислення, суджень та індивідуальної спрямованості навчання, диференційований – врахування індивідуальних і психологічних особливостей та вибір відповідних форм, методів, прийомів навчання, діяльнісний – розвиток творчого потенціалу особистості через включення у

діяльність, розвиток дослідницьких навичок та ініціативності, інтегрований – цілісність знань і умінь та забезпечення їх фундаментальності, аксіологічний – розвиток загальнолюдських цінностей, акмеологічний – підвищення якості професійної підготовки вчителів ПШ та їх орієнтацію на постійний професійний розвиток. Саме такий комплекс визначених підходів гарантує створення сприятливого іншомовного навчального середовища, що забезпечить необхідну мотивацію, простір та методичний інструментарій для оволодіння методами, формами, принципами застосування інноваційних технологій навчання ІМ майбутніми вчителями ПШ, завдяки автономності та акценті на розвитку у першочергу їх творчості, що відповідно стимулює розвиток інноваційної складової їх професійної компетентності. Не можемо не погодитись із важливістю мотиваційного компонента в особистісній структурі фахівця, яка є потужним рушієм у контексті професійної діяльності вчителів ПШ [9].

Реалізація підготовки вчителів ПШ до застосування інноваційних технологій навчання ІМ у контексті вищезазначених підходів можлива за умов дотримання таких загальнодидактичних принципів, як-от: доступності, систематичності і послідовності, науковості, індивідуалізації та диференціації, активності та професійного спрямування. Принцип доступності полягає в урахуванні індивідуальних можливостей студентів щодо опанування інноваційними технологіями навчання ІМ, принцип систематичності і послідовності – у поетапному ускладненні матеріалу, а також встановленні логічних зв'язків між вищезазначеними технологіями у процесі професійної підготовки, принцип науковості – в актуальності досліджуваних технологій навчання ІМ відповідно до останніх наукових досліджень та їх результатів, принцип індивідуалізації та диференціації – у спрямованості на реалізацію індивідуального підходу та допомогу у побудові власної траєкторії навчання, а також розумінні сутності навчання протягом життя, принцип активності – у новій ролі студента – активного й самостійного здобувача знань з інноваційних технологій навчання ІМ, принцип професійного спрямування – у загальній професійній спрямованості процесу навчання, значущості набуття практичних умінь щодо застосування вищезазначених технологій. У рамках методичних принципів підготовки вчителів ПШ до застосування інноваційних технологій навчання ІМ, вважаємо невід'ємними такі принципи, а

саме: включеність в інноваційну діяльність та принцип фасилітації. Під першим розуміємо формування інноваційного мислення студента та забезпечення інноваційного середовища для його навчання з метою розвитку його творчого потенціалу, створення сприятливих умов для генерування ним інноваційних ідей у навчанні ІМ. Принцип фасилітації полягає в уміннях викладача добирати найбільш дієві методи, форми і засоби навчання, що спрямовані на задоволення студентських потреб у процесі їх професійного становлення.

Ефективна підготовка вчителів ПШ до застосування інноваційних технологій навчання ІМ має забезпечуватись шляхом обрання ефективних елементів процесуального компоненту моделі. До складу вищезазначеного компоненту входять: форми організації процесу навчання, методи, технології, засоби і форми навчання. До форм організації процесу навчання було включено дві групи: аудиторні та позааудиторні. Ми розділили кожну з них на традиційну та інноваційну форми організації процесу навчання, оскільки саме їх оптимальне співвідношення дозволить забезпечити ефективність професійної підготовки вчителів ПШ до застосування інноваційних технологій навчання ІМ. Така гармонія сприятиме не лише систематичному засвоєнню та запам'ятовуванню інформації (традиційне навчання), а й активізації суб'єкта навчання, формування його навичок самоконтролю та рефлексії (інноваційне навчання).

До традиційних аудиторних форм організації процесу підготовки майбутніх вчителів ПШ до застосування інноваційних технологій навчання ІМ відносимо лекції, практичні, семінарські заняття, консультації; до групи інноваційних аудиторних форм – нестандартні лекційні, семінарські і практичні заняття (лекції-конференції, лекції-брейнстормінг, Skype-семінари, семінари-екскурсії, семінари-брейнстормінг, семінари-дискусії, семінари-конференції, семінари-розв'язання проблемних завдань, семінари – прес-конференції, семінари – «мозковий штурм», практичні заняття-екскурсії тощо), майстер-класи, вебінари та інсценізації, що передбачають значну активність суб'єктів навчання та забезпечують інтерактивність освітнього процесу. Перелік традиційних позааудиторних форм складає самостійна робота, педагогічна практика, конференції, круглі столи, семінари, курсова і бакалаврська роботи, індивідуальні науково-дослідні завдання та предметні гуртки; перелік інноваційних позааудиторних форм –

майстер-класи, вебінари, партнерства «університет-школа», обміни і стажування. Такий вибір традиційних та інноваційних форм обумовлений необхідністю залучення найкращого зарубіжного досвіду, зокрема, через Skype-семінари, участю гостей лекторів у проведенні семінарів-дискусій, семінарів-конференцій та ін., а також завданням формування іншомовних комунікативних навичок фахівця для вільного вирішення ситуацій у реальному житті, що стає можливим завдяки застосуванню семінарів-розв'язання проблемних завдань тощо.

Крім вищезазначених форм організації процесу підготовки вчителів ПШ до застосування інноваційних технологій навчання ІМ, у структурі процесуального компоненту визначаємо методи і технології навчання, які, на нашу думку, є ефективними у процесі підготовки вчителів ПШ у розрізі проблематики представленої дослідження, а саме: проблемно-пошукові, евристичні та дослідницькі методи, інтерактивні, пояснювально-ілюстративні, а також контекстне навчання, ситуативне моделювання (кейс-метод), метод проєктів, ділові ігри, квести, (веб-квести), вікторини, тренінги (спід-тренінги) та застосування мультимедійних технологій. Доцільність визначеного вище переліку методів і технологій навчання обумовлена їх професійною спрямованістю, зокрема, вирішенням педагогічних ситуацій у рамках проблемних технологій та різноманітних кейсів, дослідженням різних аспектів та особливостей майбутньої професійної діяльності – проєктних технологій, а також цілеспрямована підготовка до застосування конкретних технологій навчання ІМ – тренінгів, вікторин тощо. До того ж усі вони спрямовані на активізацію студента як суб'єкта навчання, розвиток його критичного мислення та творчих ідей, формування його пізнавальних навичок та навичок співробітництва, уміння вирішувати проблеми та працювати з інформацією.

Ефективна реалізація вищезазначених методів і технологій навчання, що сприяє успішному формуванню готовності вчителів ПШ до застосування інноваційних технологій навчання ІМ, не можлива без вибору відповідних засобів навчання. На нашу думку, для підготовки вчителів ПШ до застосування інноваційних технологій навчання ІМ такими засобами можуть бути: монографії, наукові статті, традиційні паперові та інноваційні мультимедійні посібники, тренажери, комп'ютерні навчальні програми, мережеві сервіси, онлайн-ігри,

відео-уроки, блоги та електронні навчальні курси тощо. У зв'язку з швидким розвитком технологій інформація щодо різноманітних інноваційних технологій навчання ІМ з'являється в першу-чергу в Інтернеті, тому мережеві сервіси, блоги та мультимедійні посібники, на нашу думку, оперують більшим об'ємом інформації з цього питання, а відсутність друкованих підручників компенсується розробкою авторських курсів на базі електронних навчальних платформ, наприклад Moodle. З уведенням нових вимог щодо розміщення повнотекстових наукових робіт, монографії також стають потужним джерелом для отримання знань щодо інноваційних технологій навчання ІМ у ПШ.

Застосування наукової фахової літератури є невід'ємним компонентом підготовки педагога, оскільки по-перше, це авторитетні дослідження науковців, які формують наукову думку та світогляд освітян у контексті сучасної парадигми освіти, а також впливають на майбутні наукові пошуки молодих вчених, по-друге, серед переліку функцій вчителів ПШ, безумовно є наукова, що визначає необхідність їх участі у конференціях, семінарах, тренінгах, підвищення професійної кваліфікації тощо, та передбачає уміння ділитись власним професійним досвідом, що у свою чергу зумовлює потребу готовності працювати з цими джерелами інформації. Студентська аудиторія сьогодні не може відмовитись від традиційних посібників, що зумовлено не достатньою кількістю мультимедійних, які набувають популярності останнім часом, а також необхідністю поєднання як традиційних так і інноваційних засобів навчання. Зрештою, одним із потужних джерел інформації сьогодні є Інтернет. Кількість представлених тренажерів, комп'ютерних навчальних програм, мережевих сервісів, онлайн-ігор, відео-уроків, блогів та електронних навчальних курсів тощо, що формують іншомовну комунікативну компетентність величезна. Зокрема, такі потужні сервіси, як-от: Lingualeo, Duolingo, Puzzle English, Busuu стають дедалі більш затребуваними. Доцільність їх застосування зумовлена необхідністю створення іншомовного середовища для оволодіння ІМ не лише в аудиторії, недостатньою кількістю аудиторних годин, відведених на опанування дисципліни, додатковою самостійною роботою студентів, або застосуванням моделей перевернутого та змішаного навчання, що не можливе без вищезазначених ресурсів.

Підготовка вчителів ПШ до

застосування інноваційних технологій навчання ІМ може здійснюватись у очному, заочному, дистанційному форматах, у формі електронного навчання (e-learning), мобільного навчання (m-learning), перевернутого навчання (f-learning), змішаного (комбінованого) навчання (blended learning), інноваційної моделі Е-навчання «1 учень: 1 комп'ютер», а також масових відкритих онлайн-курсів (МООС) (Massive open online course). Як засвідчує досвід, найбільша ефективність у процесі підготовки вчителів ПШ у контексті проблематики дослідження можлива сьогодні за умови ефективного вибору форм навчання, а також застосування особистісно-орієнтованого підходу до цього процесу, оскільки спостерігаємо тенденцію працевлаштування студентів напряму підготовки «Початкова школа» вже з 2-го курсу, а також їх перехід на індивідуальний графік навчання, що зумовлює необхідність перегляду форм навчання. У зв'язку з цим дедалі популярнішим у процесі підготовки майбутніх учителів ПШ є перехід, або поєднання аудиторних годин з дистанційною формою навчання, що є насправді моделлю комбінованого навчання. Розвиток інформаційних технологій зумовлює включення елементів мобільного навчання, а завдяки освітнім ініціативам корпорації Intel імплементації інноваційної моделі Е-навчання «1 учень :1 комп'ютер». Враховуючи необхідність реалізації принципу навчання протягом життя, а також систематичного підвищення кваліфікації, яка на нашу думку, може починатись вже на етапі навчання у вищому навчальному закладі, унікальним середовищем навчання стають масові онлайн-курси на зразок Microsoft Imagine Academy, Prometheus тощо, а також різноманітні програми Intel. Їх логічність, структурованість, оновлюваність, професійна спрямованість, варіативність сприяють ефективності, результативності та розвитку необхідних професійних навичок майбутніх учителів ПШ, що визначені у їх меті.

Оцінювальний компонент моделі підготовки вчителів ПШ до застосування інноваційних технологій навчання ІМ дозволяє здійснювати процес моніторингу сформованості вищезазначеного феномену і включає такі блоки, як от: методи оцінювання, критерії та рівні сформованості готовності. До групи методів оцінювання включаємо анкетування, тестування, бесіди, спостереження, модульні контрольні роботи, творчі проекти, самостійні роботи та наукові статті, що дозволяють систематично

отримувати зворотній зв'язок і визначати рівень знань, умінь та навичок. Застосування традиційних методів анкетування, тестування, бесід, спостережень тощо доведена. Участь студентів у наукових конференціях, на нашу думку, є недооціненою, оскільки це не лише потужний інструмент оцінювання, але й мотивації до майбутньої професійної та наукової діяльності. Зокрема, кількість студентів (на прикладі Київського університету імені Бориса Грінченка), що щороку приймають участь у наукових заходах збільшується, що свідчить про вірно обрану траєкторію їх професійної підготовки.

Висновки та перспективи подальших розвідок напрямку. Ефективна реалізація моделі підготовки вчителів ПШ до застосування інноваційних технологій навчання ІМ передбачає чітке визначення етапів, мети, завдань моделювання, змісту та концептуальної основи цього процесу, правильного вибору форм, методів, технологій та засобів навчання, а також безпосереднього дотримання організаційно-педагогічних умов. Матеріал, викладений в межах статті не вичерпує теми дослідження, тому перспективою подальших розвідок є продовження дослідження окремих компонентів моделі, зокрема, аналіз організаційно-педагогічних умов підготовки вчителів ПШ до застосування інноваційних технологій навчання ІМ.

СПИСОК ДЖЕРЕЛ

- 1.Бахмат Н. В. Педагогічне моделювання як складова фахової готовності вчителя початкових класів / Н. В. Бахмат // Педагогічна освіта: теорія і практика. – 2011. – № 7. – С. 14–20.
- 2.Великий тлумачний словник сучасної української мови / [уклад. і голов. ред. В. Т. Бусел]. – К.: Ірпінь: ВТФ «Перун», 2004. – 1440 с.
- 3.Вступне слово до Проекту Тьюнінг – гармонізація освітніх структур у Європі [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://www.unideusto.org/tuningeu/images/stories/documents/General_Brochure_Ukrainian_version.pdf. – Назва з титул. екрану.
- 4.Енциклопедія освіти / Академія педагогічних наук України [гол. ред. В. Г. Кремень]. – К.: Юрінком Інтер, 2008. – 1040 с.
- 5.Новиков А. М. Методология образования. Издание второе / А. М. Новиков. – М.: «Эгвес», 2006. – 488 с.
- 6.Педагогічний експеримент: навч.-метод. посіб. / [укладач О. Е. Жосан]. – Кіровоград: Видавництво КОІППО імені Василя Сухомлинського, 2008. – 72 с.

- 7.Розроблення освітніх програм. Методичні рекомендації / Авт.: [В. М. Захарченко, В. І. Луговий, Ю. М. Рашкевич, Ж. В. Таланова]; за ред. В. Г. Кременя. – К.: ДП «НВЦ «Пріоритети», 2014. – 120 с.

- 8.Столяренко О. В. Моделювання педагогічної діяльності у підготовці фахівця: навчально-методичний посібник / О. В. Столяренко, О. В. Столяренко. – Вінниця: ТОВ «Нілан-ЛТД», 2015. – 196 с.

- 9.Yurchenko O. Development of the motivational component of future primary school teachers readiness to forming the social competence of the pupils. The Advanced Science Journal. 2017. – Vol. 2017 – Issue 01. p. 52–57. DOI: 10.15550/ASJ.2017.01/052.

REFERENCES

- 1.Bakhmat, N. V. (2011). *Pedagoghichne modeljuvannja jak skladova fakhovoji ghotovnosti vchytelja pochatkovykh klasiv*. [Pedagogical modeling as a part of primary school teacher's professional readiness]. *Pedagoghichna osvita: teorija i praktyka*.
- 2.Busel, V. T. (2004). *Velykij tлумачnyj slovnyk suchasnoji ukrajinskoji movy*. [Large explanatory dictionary of Ukrainian language]. Kyiv.
- 3.*Vstupne slovo do Proektu Tjjuingh – gharmonizacija osvitynih struktur u Jevropi*. [The introduction to the Tuning project – harmonization of educational structures in Europe] [Elektronnyj resurs]. – Rezhym dostupu: http://www.unideusto.org/tuningeu/images/stories/documents/General_Brochure_Ukrainian_version.pdf. – Nazva z tytul. ekranu.
- 4.Kremenj, V. G. (2008). *Encyklopedija osvity*. [The education encyclopedia]. Kyiv.
- 5.Novikov, A. M. (2006). *Metodologija obrazovanija. Izdanie vtoroe*. [The methodology of education. Second edition]. Moscow.
- 6.Zhosan, O. E. (2008). *Pedagoghichnyj eksperyment: navch.-metod. posib*. [Pedagogical experiment: manual]. Kirovograd: Vydavnytvo KOIPPO imeni Vasylja Sukhomlynskogho.
- 7.Kremen V. G. (2014). *Rozroblennja osvitynih program. Metodychni rekomendaciji*. [The development of educational programs. Methodological recommendations]. Kyiv. DP «NVC «Priorytety».
- 8.Stoljarenko, O. V. (2015). *Modeljuvannja pedagoghichnoji dijalnosti u pidgotovci fakhivcja: navchaljno-metodychnyj posibnyk*. [Modelling of pedagogical activity in the specialist's training]. Vinnycja: TOV «Nilan-LTD».
- 9.Yurchenko, O. (2017). Development of the motivational component of future primary school teachers readiness to forming the social competence of the pupils. The Advanced Science Journal. Vol. 2017 – Issue 01. p. 52 – 57. DOI: 10.15550/ASJ.2017.01/052.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

РУДНИК Юлія Вікторівна – викладач кафедри іноземних мов і методик їх навчання Київського університету імені Бориса Грінченка.

Наукові інтереси: професійна підготовка вчителів початкової школи до застосування інноваційних технологій навчання іноземних мов.

INFORMATION ABOUT THE AUTHOR

RUDNIK Yuliia Viktorivna – lecturer of Foreign languages and methodology department of Borys Grinchenko Kyiv University.

Circle of scientific interests: primary school teachers' professional training to the innovational foreign language technologies usage.

Дата надходження рукопису 16. 10. 2017 р.

Рецензент – д.п.н. професор С. І. Шандрук

УДК 793.33.071

БУРЧАК Ігор Святославович – аспірант Рівненського державного гуманітарного університету
e-mail: isburhcak@gmail.com

СПЕЦИФІКА ДІЯЛЬНОСТІ КЕРІВНИКІВ ДИТЯЧИХ КОЛЕКТИВІВ СПОРТИВНО-БАЛЬНОГО ТАНЦЮ

Постановка та обґрунтування актуальності проблеми. Сьогодні мистецтво бального танцю займає одне із провідних позицій у художній творчості, свідченням чого є велика кількість гуртків, самодіяльних колективів та ансамблів спортивно-бального танцю в кожному місті України. Щотижня організовуються рейтингові та класифікаційні змагання і конкурси зі спортивно-бального танцю, проводяться безліч хореографічних фестивалів у даному напрямку, підвищується рівень виконавської майстерності танцівників. Все це спонукає готувати конкурентоспроможних фахівців у галузі спортивно-бального танцю, здатних творчо мислити та приймати правильні рішення в різних педагогічних ситуаціях, і, безумовно, мати сформовані вміння керівника колективу.

Одним із пріоритетних напрямків фахової підготовки майбутніх хореографів в колективі спортивно-бального танцю є формування їхніх знань щодо специфіки керівницької діяльності. Від рівня сформованості специфіки керівницької діяльності хореографа в роботі з дітьми залежить ефективність і якість хореографічного навчання та розвитку дітей, результативність їх всебічного розвитку.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Питання фахової підготовки майбутніх педагогів-хореографів, керівників хореографічних колективів висвітлили науковці: Л. Андрощук, О. Бурля, С. Забрєдовський, О. Таранцева, Т. Тарасенко, Т. Сердюк, М. Рожко, Ю. Ростовська, Ю. Шмакова. Досліджуючи проблему професійної підготовки

хореографів, вчені наголошують на необхідності професійно-педагогічної освіти, удосконаленні професійних якостей педагога, сформованості теоретичної, методичної, виконавської та психологічної основ навчання, виробленні власного індивідуального стилю діяльності.

Аналіз досліджень і публікацій показав, що проблемі діяльності керівників в хореографічних колективах присвячені праці вчених: Г. Березової, Л. Бондаренко, А. Брусніциної, О. Мартиненко, О. Риндіної, А. Тараканової, П. Фриз, А. Шевчук та інші. Зокрема спортивно-бального танцю: Р. Блок, Т. Павлюк, А. Белікової, Д. Єрмаков, Ю. Соколовського. Науковцями розглядалися завдання та зміст навчально-виховної діяльності в дитячих хореографічних колективах, методи викладання хореографії в різні вікові періоди учасників, естетичне та моральне виховання дітей засобами танцю.

Незважаючи на досить велику кількість наукових досліджень, присвячених проблемі професійної діяльності керівників хореографічних колективів, аналіз досліджень дозволив нам зробити висновок, що проблемі специфіки діяльності керівників дитячих колективів спортивно-бального танцю приділялося недостатньо уваги.

Метою статті є розкриття змісту діяльності керівника дитячого колективу спортивно-бального танцю з її специфічними особливостями.

Виклад основного матеріалу дослідження. Слід зазначити, що поняття колектив розуміють як соціальну групу вищого рівня розвитку, з певною організаційною структурою, що поєднана

цілями спільної суспільно-корисної діяльності і має складну динаміку формальних та неформальних стосунків. Діяльність членів колективу визначається особистісно значимими і соціально визнаними цінностями [4]. Колектив – це організована, згуртована, взаємодіюча, соціально зріла група людей, яка утворилася на основі дії визначального смислу спільності та має своєрідну, неповторну соціальну психіку [3].

Так як формування колективів спортивно-бального танцю здійснюється на основі вихованців молодшого віку, дуже важливим для керівника хореографічного колективу буде вміння здійснювати керівництво саме в дитячих колективах.

Дитячий колектив – це стійке об'єднання дітей, яке має загальну суспільно значущу мету, спільну діяльність, спрямовану на реалізацію цієї мети, характеризується стосунками взаємної відповідальності [6]. Дитячий колектив відрізняється від інших колективів віковими межами, специфічною діяльністю (навчання), послідовною мінливістю складу, відсутністю життєвого досвіду учасників, потребою в педагогічному керівництві

До характерних рис колективу відносять: загальну суспільно значиму мету, щоденну спільну діяльність, встановлені психологічні стосунки між його членами та існування органів самоврядування [7].

Дитячий хореографічний колектив – це: 1) цілісна педагогічна система, яка має своєрідну структуру, педагогічний процес якої спрямований на розвиток у дітей якостей, пов'язаних зі сферою почуттів: моральних (доброзичливість, чуйність, емпатія, стриманість, справедливість), естетичних (почуття краси, зокрема танцювальних рухів, музики), художніх (художній смак, відчуття композиційної довершеності хореографічних творів); та отримання хореографічних знань, вмінь та навичок [5]; 2) це форма масового залучення дітей та молоді до занять хореографією, яка є дієвим засобом розповсюдження масової танцювальної культури [1].

Спираючись на вищесказане можна зробити висновок, що дитячий колектив спортивно-бального танцю – це педагогічно керована цілісна система, яка існує в умовах вільного часу дітей, навчально-виховний процес яких спрямований на залучення їх до активної виконавської та творчої діяльності спортивно-бального танцю. Окрім того, дитячий колектив спортивно-бального танцю це ще й динамічна система, так як у ньому постійно змінюється загалом колектив та

окремо кожна дитина. Зміни дитячого колективу відбуваються під цілеспрямованим впливом керівника, що добирає методично доцільні прийоми, методи, форми та засоби, які сприяють виховним функціям колективу .

Основне завдання педагога-керівника дитячого колективу спортивно-бального танцю полягає в сприянні соціалізації дитини, засвоєнні нею цінностей людської культури, норм і правил поведінки в суспільстві. Проте складність його розв'язання зосереджується в необхідності водночас зберегти й розвинути індивідуальні риси, здібності, допомогти вихованцеві особистісно розкритися в індивідуальному стилі діяльності й поведінки.

На сьогодні специфіка діяльності керівника хореографічного колективу спортивно-бального танцю характеризується багатоаспектністю і визначається рядом функцій, які він повинен виконувати в своїй роботі:

1) організаційно-керівна (керівник-хореограф виступає організатором колективу і керує його функціонуванням);

2) балетмейстерська (керівник колективу є головним його балетмейстером-постановником, за виключенням колективів, або танцювальних номерів, для яких працюють запрошені балетмейстери);

3) репетиторська (керівник хореографічного колективу здійснює репетиційний процес, виконуючи функції головного педагога-репетитора);

4) навчально-виховна (навчання виконавській майстерності та духовно-естетичне виховання танцівників є фундаментальними в роботі керівника-хореографа);

5) концертно-виконавча (виступи на концертах, виховних та суспільних заходах, участь у конкурсах, фестивалях);

6) розвиваюча (формування всебічно розвинутих особистостей в хореографічному колективі здійснюється шляхом рівноцінного фізичного, емоційного, естетичного, інтелектуального, креативного розвитку виконавців) [5].

Таким чином, керівники хореографічного колективу спортивно-бального танцю мають бути висококваліфікованими спеціалістами в галузі хореографічного мистецтва, володіти хореографічними, зокрема спортивно-бального танцю, загальнокультурними, психолого-педагогічними, мистецтвознавчими і менеджерськими знаннями, готовими до інноваційності, швидко реагувати на зміни в творчій діяльності.

Здійснення керівницької діяльності в колективі спортивно-бального танцю вимагає від хореографа знати:

- мету, задачі та соціальні функції діяльності хореографічного колективу;
- класифікаційно-організаційні форми хореографічних колективів;
- різноманітність функцій і аспектів діяльності керівника хореографічного колективу спортивно-бального танцю;
- методологічні принципи, методи, прийоми і засоби організації діяльності в колективі спортивно-бального танцю
- навчально-освітні, виховні та творчі процеси в хореографічному колективі.

Керівник колективу спортивно-бального танцю повинен вміти:

- проводити організаційні дії по створенню колективу;
- скласти програму розвитку хореографічного колективу;
- створити матеріально-технічні і нормативно-правові умови для діяльності колективу спортивно-бального танцю;
- забезпечувати діяльність хореографічного колективу системним плануванням;
- організувати роботу по психолого-педагогічному забезпеченню навчального процесу;
- залучати до діяльності колективу партнерів, актив колективу, батьків [2].

Дуже важливим в діяльності керівників колективу спортивно-бального танцю є відвідування з вихованцями спортивних змагань як найважливішої форми розвитку та перевірки результативності виконавських умінь танцівників. У спортивних змаганнях зі спортивно-бального танцю учасники змагаються в різних вікових категоріях (діти 1, діти 2, ювенали 1, ювенали 2, юніори 1, юніори 2, молодь 1, молодь 2, дорослі) та танцювальних класах (N, E, D, C, B, A, S). Після переходу у вищий танцювальний клас, танцівники отримують дозвіл на виконання складніших хореографічних рухів, елементів та композицій. На додаток до цього, вони зобов'язуються виконувати більшу кількість танців на змаганнях відповідно до танцювального класу.

Танцівники N класу можуть виконувати лише основні рухи танців «повільний вальс», «квікстеп», «ча-ча-ча» і «джайв». Для танцівників «E» класу в порівнянні з попереднім класом ускладнюють композиції, додають нові рухи та елементи, у їхньому танцюванні з'являються такі поняття як ведіння в парі, змінюється роль кожного з партнерів в парі, а на змаганнях окрім вищезазначених танців дозволяють

виконувати «танго» і «самбу», що ще більше вимагає від тренерів-керівників посилити навантаження на своїх вихованців. В інших танцювальних класах відповідно критерії також збільшуються. Тому зважаючи на це, керівнику колективу спортивно-бального танцю в своїй діяльності потрібно організувати групи не лише за віковими показниками, а й враховуючи танцювальний клас танцівників.

Спираючись на спортивну складову спортивно-бального танцю, керівнику при організації навчально-виховного процесу колективу доцільно розділяти танцівників на наступні групи: **молодша дитяча група**, яка включає в себе спортивні вікові категорії діти 1, діти 2, ювенали 1; **старша дитяча група** - ювенали 2, юніори 1, юніори 2; **середня група**, в якій навчаються танцівники спортивних категорій молодь 1, молодь 2; **група дорослих** танцівників. Для того, щоб в цих групах керівником здійснювалася найбільш ефективна передача інформації їм потрібно ще й розділяти, зіставляючи з танцювальними класами танцівників (табл. 1).

Таблиця 1

Зіставлення відповідних вікових груп колективу з класовою майстерністю танцівників.

Молодша дитяча вікова група	«N» «E»		
Старша дитяча вікова група	«N» «E»	«E» «D»	
Середня вікова група	«N» «E»	«E» «D»	«D» «C»
Група дорослих	«N» «E» «D»	«D» «C»	«C» «B» «A»

«S» клас не враховується в дану таблицю, так як є класом міжнародного рівня виконавської майстерності, в більшості випадків танцівники такого класу мають декількох тренерів та керівників, їхня підготовка відрізняється від підготовки танцівників інших класів.

Для успішного здійснення навчально-виховного процесу в дитячому колективі спортивно-бального танцю, керівник повинен бути компетентним в фізіологічних та психологічних особливостях кожного вікового періоду дитини, а також уміло, згідно з їх віковими особливостями, розподіляти фізичне навантаження, адже без цього неможливо сформувати репертуар та скласти план виховної роботи.

Враховання психофізіологічних особливостей дітей є першочерговим завданням педагога-хореографа. Фізичне навантаження дітей повинно відповідати їхньому віковому нервово-психологічному

розвитку, бо від цього залежить не лише успішне оволодіння основними хореографічними та музично-ритмічними навичками, а перш за все збереження здоров'я та позитивний вплив на нього [5].

Окрім того, необхідно враховувати, що в ранньому віці більшість дітей має великі труднощі з координацією рухів. Це означає, що діти в цьому віці погано орієнтуються в тому, як вони виконують певні хореографічні рухи, не розуміючи де в них в даний час знаходиться права чи ліва нога. Зважаючи на відсутність координації, більшість танцювальних елементів здійснюються танцівниками-початківцями з великими труднощами, а також без даної навички їм складно оволодіти технікою рухів, хоча прості кроки зазвичай діти засвоюють дуже легко. Тому в танцювальних категоріях «Діти 1» та «Діти 2», класів «N» та «E» не застосовуються технічні критерії при тренуванні чи суддівстві на змаганнях.

Отже, специфіка діяльності керівника дитячого колективу спортивно-бального танцю включає не лише організаційні та навчально-виховні функції керівника, що спрямовані на знання, які потрібні для ефективної творчої діяльності дитячого колективу спортивно-бального танцю, а й необхідні професійні вміння керівника та управляючого, такі як організація процесу керування, технологія здійснення керівництва, притаманна лише такому виду хореографії як спортивно-бальний танець з його спортивною складовою та об'єктивне оцінювання професійно-педагогічних результатів у колективі спортивно-бального танцю.

СПИСОК ДЖЕРЕЛ

1. Бугаєць Н. А. Методика роботи з хореографічним колективом: Навчальний посібник / Н. А. Бугаєць, В. М. Волчукова, М. С. Пінчук. – Харків: ХНПУ імені Г.С. Сковороди, 2009. – 99 с.
2. Бурля А. О. Формування педагогічної майстерності керівника дитячого хореографічного об'єднання: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук: спец. 13.00.06 / Бурля А. О. – К., 2004. – 18 с.
3. Варій М. Й. Психологія: навч. пос. / М. Й. Варій. – К.: Центр учбової літератури, 2009. – 288 с.
4. Мацко Л. А. Основи психології та педагогіки: Навчальний посібник / Л. А. Мацко, М. Д. Прищак. – Вінниця: ВНТУ, 2009. – 158 с.
5. Методика роботи з хореографічним колективом: Основи курсу / В. М. Волчукова, Н. А. Бугаєць, О. В. Ліманська, О. М. Тищенко. –

Харків: ХНПУ імені Г. С. Сковороди, 2013. – 326 с.

6. Сухомлинський В. О. Павлицька середня школа / В. О. Сухомлинський. – К.: Рад. шк., 1977. – 390 с.

7. Фіцула М. М. Педагогіка: Навчальний посібник для студентів вищих педагогічних закладів освіти / М. М. Фіцула. – К.: Видавничий центр «Академія», 2002. – 528 с. – (Альма-матер).

REFERENCES

1. Buhaiets, N. A. (2009). *Metodyka roboty z khoreohrafichnym kolektivom: Navchalnyi posibnyk*. [Method of work with choreographic team: Textbook]. Kharkiv: KhNPU imeni H. S. Skovorody.
2. Burlia, A. O. (2004). *Formuvannia pedahohichnoi maisternosti kerivnyka dytichoho choreohrafichnoho ob'iednannia*. [Formation of pedagogical skills of the head of children's choreographic association]. Kyiv.
3. Varii, M. Y. (2009). *Psykhohohiia: navch. pos.* [Psychology: Textbook]. Kyiv: Tsentr uchbovoi literatury.
4. Matsko, L. A. (2009). *Osnovy psykhohohii ta pedahohiky: Navchalnyi posibnyk*. [Fundamentals of Psychology and Pedagogy: Textbook]. Vinnytsia: VNTU.
5. Volchukova, V. M. (2013). *Metodyka roboty z khoreohrafichnym kolektivom: Osnovy kursu*. [Method of work with the choreographic team: Fundamentals of the course]. Kharkiv: KhNPU imeni H. S. Skovorody.
6. Cukhomlynskyi, V. O. (1977). *Pavlyiska serednia shkola*. [Pavlyiska high school]. Kyiv: Rad. shk.
7. Fitsula, M. M. (2002). *Pedahohika: Navchalnyi posibnyk dlia studentiv vyshchyykh pedahohichnykh zakladiv osvity*. [Pedagogy: A textbook for students of the higher pedagogical institutions of education]. Kyiv: Vydavnychiy tsentr «Akademiia» – (Alma-mater).

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

БУРЧАК Ігор Святославович – аспірант Рівненського державного гуманітарного університету.

Наукові інтереси: професійна підготовка майбутніх хореографів керівників ансамблів спортивно-бального танцю.

INFORMATION ABOUT THE AUTHOR

BURCHAK Ihor Sviatoslavovuch – post-graduate student of Rivne State University of Humanities.

Circle of scientific interests: professional training of the future leaders of sports ballroom dance ensembles.

Дата надходження рукопису 17. 11. 2017 р.
Рецензент – д.п.н. професор В. Ф. Черкасов

УДК 377.36.091.33-028.17..687

ДРОЗД Вікторія Миколаївна –
аспірант
Кіровоградської льотної академії
Національного авіаційного університету
e-mail: viktoriya.drozd@gmail.com

ВІДЕО УРОК ТА ПРОГРАМИ ДЛЯ ЙОГО СТВОРЕННЯ ПРИ ПІДГОТОВЦІ МАЙБУТНІХ КРАВЦІВ У ПРОФЕСІЙНИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДАХ

Постановка та обґрунтування актуальності проблеми. В даний час стрімкого розвитку комп'ютерних технологій, які надзвичайно швидко змінюють якість та зміст суспільного життя, при підготовці майбутніх кравців у професійних навчальних закладах, стає актуальною задачею по розробці та використанню електронних навчальних систем, які розробляються з застосуванням мультимедійних технологій. На сьогоднішній день навіть сільські школи мають комп'ютерні класи. Комп'ютерна техніка, електронні засоби зв'язку, цифрові технології стали невід'ємною частиною в житті людини. Тому є закономірним проникнення у галузь освіти сучасних технологій, і мультимедійних у тому числі.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Система професійної підготовки, розвитку особистості учня як суб'єкта інноваційних освітніх процесів, його наукового та творчого стилю мислення визначена у роботах О. О. Абдуліної, О. Є. Антонової, О. А. Біди, О. С. Білоус, Ю. О. Вижевської, М. В. Гриньової та інших дослідників. Теоретичні основи інноваційної діяльності викладача висвітлені в дослідженнях Д. В. Алфімова, І. Д. Бежа, Г. П. Васяновича, А. П. Вірковського, І. М. Дичківської, О. А. Дубасенюк, В. О. Сластьоніна та ін. Сучасні електронні засоби навчання досліджувались в роботах В. Л. Гаєвського, Н. Кошечко. Дослідження інноваційних педагогічних технологій у своїх роботах здійснюють Н. Кошечко, М. Ю. Кадемія. В роботах М. І. Капунова, О. В. Фомичева, О. І. Огієнко розглядаються питання готовності до інноваційної діяльності особистості з використанням різних засобів навчання.

Метою статті є дослідження, та короткий опис найпопулярніших програм для запису та монтажу відео уроків при підготовці майбутніх кравців у професійних навчальних закладах.

Виклад основного матеріалу дослідження. З розвитком глобальної комп'ютерної мережі є перспективним

віддалене навчання учнів з використанням електронних посібників, які встановлені на серверах, підключених до мережі Інтернет. Розповсюдження в освіті інформаційних технологій дозволяє підвищити ефективність та інтенсивність процесу навчання, розширити аудиторію потенційних учнів у професійних навчальних закладах країни, зменшити трудові витрати при створенні електронних посібників [2].

Електронний навчальний посібник – це програмно-методичний навчальний комплекс, що відповідає типовій навчальній програмі і забезпечує можливість учню самостійно або з допомогою викладача освоїти навчальний курс або його розділ. Електронний підручник може бути призначений для підтримки лекційного курсу з метою його поглибленого вивчення або для самостійного вивчення учнем певної дисципліни [3].

Аналіз сучасних комп'ютерних програм та досвіду використання мультимедійних продуктів у системі професійної освіти показує, що якісний навчальний мультимедійний підручник повинен мати принаймні такі характеристики:

1. можливість бути використаним для організації різних видів навчальної діяльності;
2. можливість поповнення навчального матеріалу;
3. методично обґрунтований графічний інтерфейс;
4. помірно й обґрунтоване використання відео- та аудіоматеріалів;
5. можливість опрацювання різних типів даних;
6. локальний і мережевий режими роботи [11].

Мультимедійні засоби навчання доцільно застосовувати для ефективної організації процесу пізнання, впровадження у навчальний процес індивідуалізованих і колективних форм навчання, вироблення у тих, хто навчається, навичок пошукової діяльності, творчої ініціативи, продуктивного й критичного мислення, активізації пізнавальних мотивів, дослідницьких

компонентів і самостійності в навчальній діяльності, вміння прогнозувати результати своєї діяльності, розробляти стратегію пошуку самостійних шляхів вирішення поставлених завдань, тобто креативності [13].

Не так давно найбільш ефективним інструментом навчання стали відео уроки, які створюють за допомогою безкоштовних відеопрограм. Відео урок – це візуальний інструмент демонстрації будь-якого процесу, коли Ви дивитеся на екран, на якому показані картинки, рисунки, графіки по темі, звучить голос з колонок або в навушниках, є можливість їх багаторазово переглянути та прослухати, повторити найбільш складні моменти теми.

Сучасний урок повинен бути цікавим. Відео урок підвищує інтерес учнів до вивчення певної дисципліни. За рахунок новизни і багатства мультимедіа урок захоплює та стає яскравим. За допомогою грамотно створеного відео уроку підвищується інтерес учнів до заняття, вони більше запам'ятовують, на занятті відчувається емоційний комфорт.

Для створення відео урока сьогодні не обов'язково мати відеокамеру, досить скористатись безкоштовними комп'ютерними програмами, які можна знайти в інтернеті. Процес створення відео урока складається з таких етапів:

1. пошук, збір та підготовка матеріалів для створення відео урока;
2. програма для створення відео урока;
3. поширення відео урока [4].

Доцільно обрати для запису мультимедійного засобу навчання не одну, а декілька програм і спробувати створити електронний підручник. Іноді під час запису навчального матеріалу можуть виникнути деякі складнощі. На початку роботи над створенням підручника потрібно написати конспект, поділити його на окремі заняття та відрепетирувати їх (звернути увагу на дикцію, правильну вимову). Дуже важко записати урок одразу від початку і до кінця, тому слід розділити конспект відео уроку на частини, які в часі займають не більше 10–15 хвилин. Записати декілька частин відео уроку, змонтувати їх, продивитись і звернути увагу на можливі недоліки: поганий рівень звуку, яскравість кольорів, миготіння екрану, недоліки монтажу і т. д.

Серед основних вимог до створення мультимедійних засобів навчання для освітнього процесу: науковості, доступності, проблемності, велика увага приділяється наочності навчання – почуттєвому сприйняттю досліджуваних об'єктів. Наочність навчання при використанні відео

уроку має деякі переваги перед навчанням з використанням традиційних методів навчання [10].

Електронні підручники та посібники повинні бути побудовані таким чином, щоб особа, яка навчається могла перейти від діяльності, здійснюваної під керівництвом викладача, до діяльності самостійної, до максимальної заміни викладацького контролю самоконтролем. Тому вони повинні містити докладний опис раціональних прийомів описаних видів діяльності, критеріїв правильності рішень, рекомендації з ефективного використання консультацій.

Метою створення електронного підручника є підготовка підростаючого покоління до життя в інформатизованому суспільстві та підвищення ефективності навчання шляхом впровадження засобів інформатизації.

Перспективи використання комп'ютерних технологій для навчальних цілей неоднозначно оцінюються викладачами та учнями. Дехто наголошує, що комп'ютер полегшує процес навчання, а дехто вважає навпаки. Для того, щоб реально оцінити позитивні і негативні сторони електронних підручників порівняно із традиційними, проведемо невелику порівняльну характеристику (табл. 1).

Як видно з таблиці, електронні підручники мають як негативні так і позитивні сторони. Звичайно відмовлятися від традиційних паперових підручників не треба, але можна надати можливість студенту щодо вибору форми сприйняття навчального матеріалу.

Таблиця 1.

Порівняльна характеристика традиційного та електронного підручників

Характеристика	Традиційний підручник	Електронний підручник
Використання комп'ютера	не потрібне	обов'язкове
Використання відповідного програмного забезпечення	не потрібне	обов'язкове
Сконцентрованість на навчальному матеріалі	добра	задовільна
Використання у зручний час та у зручному місці	можливо	можливо
Кількість примірників	обмежена	необмежена
Внесення змін	не можливе	можливе
Зміна розміру шрифту	не можливе	можливе
Використання мультимедіа	не можливе	можливе

Електронні підручників можуть бути створені за допомогою різних способів – надруковані як звичайний текстовий документ, відскановані сторінки з'єднані в

одне ціле, гіпертекстові підручники, презентації, відеофільми та інше [9].

У великому арсеналі пропонувані виробниками комп'ютерних програм можна знайти такі програмні засоби, що дозволяють викладачам, які знають комп'ютер на рівні користувача, досить швидко і просто розробляти різні комп'ютерні додатки до предметів, що читаються, у тому числі і з мультимедійними ефектами. Одна з переваг таких навчальних презентацій є можливість створення на їх основі навчальних засобів, які дозволяють поєднати переваги модульної побудови навчально-методичного комплексу дисципліни і мультимедійну ефективність його використання в навчальному процесі [14].

Найвідомішими програмами для створення відео уроків є:

Jing – програма здійснює не лише запис відео, а й створює скріншоти. Для виділення потрібних моментів можна додавати текстові поля, стрілки і прямокутники [5]. Програма може відправляти результати запису на Twitter, Screencast.com, Flickr та інші веб-сторінки. Якщо є мікрофон, також є можливість записати звук. Операційна система: Windows, Mac OS X.

Webinaria – дуже проста у використанні програма для запису відео. В якій запис ведеться у форматі AVI, з подальшою можливістю конвертування у FLV. Почати або припинити запис відео уроку можна за допомогою гарячих клавіш. Є цікава функція – об'єднання з відео двох джерел. Наприклад: запис з екрану і вебкамери [5]. Операційна система: Windows.

Wink – програма для створення презентацій та уроків. В програмі можна створювати скріншоти та додавати кнопки, назви та пояснювальні поля. Підтримує такі формати: EXE, FLV, HTML та інші. Операційна система: Windows, Linux [6].

Camtasia Studio – програма для створення презентацій різного призначення. За допомогою Camtasia Studio можна створювати презентації, відео уроки, анонси, поздоровлення і т. і. Програма складається з комплексу невеличких програм: Camtasia Recorder, Camtasia MenuMaker, Camtasia Audio Editor, Camtasia Theater, Camtasia Player [5]. Операційна система: Windows.

Ultra VNC Screen Recorder – програма заснована на програмі CamStudio. Але Ultra VNC Screen Recorder приділяє більше уваги продуктивності. Підтримує аудіо та має можливість створювати скріншоти [5]. Операційна система: Windows.

Windows Media Encoder – це додаток, який розроблений Microsoft для захоплення

відео за допомогою відповідного пристрою і перетворення його у другі формати з багатоканальним якісним звуком. Має інструкцію за допомогою якої можна засвоїти програму. Програма має опції для транскодування відео та інших зображень з веб-камери. Підтримує HD якість відео [7]. Операційна система: Windows.

TipCam – крім стандартних функцій захоплення відео з екрану має й унікальні характеристики: підтримує AVI та FLV, відео можна перезаписати, початок та кінець можна вирізати, відео має функцію фокусу для збільшення окремих елементів відео, можна малювати різноманітні фігури під час запису. У робочому вікні здійснюється: старт, призупинення, видалення, попередній запис ролика, редагування коментарів. Для масштабування зображення за допомогою гарячої клавиши, збільшується область екрану слідом за курсором, поки не зафіксувати її на місці. До числа переваг можна віднести можливість записати відео з віддаленого дисплея через VNC-сервер і можливість завантажувати відео на UtiP.U.cjm, You Tube [8]. Операційна система: Windows.

Krut – це маленький Java додаток для створення скрінкастів, програма не вимагає установки. Веде запис окремої частини монітора у форматі mov зі звуком. Є можливість задавати ділянку запису і кількість кадрів в секунду для відео, яке записується. Опція “Стеження за курсором” дає можливість записувати область навколо курсора миші. Перед початком запису можна включити попередній перегляд, для того, щоб побачити, що потрапить в кадр [6].

Більшість сучасних програм для монтажу відео дозволяють працювати практично з будь-яким популярним форматом відео. Можна імпортувати будь-який відеозапис і тут же почати працювати з ним [16]. За допомогою програмного забезпечення монтажу відео уроків користувачі можуть монтувати відео, накладати на нього спецефекти, ефекти переходів між кадрами, додавати зображення і аудіодоріжки. Також такі програми можуть бути корисними при роботі з субтитрами і заголовками [17]. Ще десяток років тому про такі можливості для монтажу відео не могли мріяти навіть професіонали. Сьогодні ж, завдяки сучасним програмам для монтажу відео, це може робити будь-який бажаючий [16].

Монтаж (фр. Montage) – творчий і технічний процес в кінематографі, на телебаченні або звукозаписних студіях, що дозволяє в результаті з'єднання окремих

фрагментів вихідних записів отримати єдине, композиційно цілий твір. Монтаж є найважливішою частиною кінематографічної мови, здатної надати розповіді виразність мінімальними засобами [12].

Монтаж будь-якого відеоряду підкоряється деяким законам, виробленим за роки розвитку кіно- і телевізійного виробництва. Деякі з цих законів вважаються найпростішими, але їх порушення призводить до спотвореного сприйняття того, що відбувається на екрані і втрати орієнтації глядачем. Наприклад, при монтажі кадрів, в яких рухаються одні й ті ж персонажі або транспортні засоби, спрямування їх руху до і після склейки має збігатися. Монтажні кадри, на яких об'єкт знятий з протилежного боку і рухається у зворотному напрямку, використовувати не можна. В іншому випадку у глядача може виникнути враження, що дії відбуваються в різних обставинах. Той же принцип стосується до напрямку знімального освітлення, яке повинно приблизно збігатися в сусідніх кадрах однієї сцени. У зв'язку з цим, будь-яка зміна точки зйомки повинна бути виправдана не тільки міркуваннями композиції кадрів, але і відповідністю логіці оповідання.

Склеювання епізодів однієї і тієї ж сцени, знятих з незначною різницею в крупності плану, також неприйнятно, оскільки створює відчуття «стрибка». Навпаки, різкий перехід від загального плану до великого може зруйнувати відчуття єдності місця і часу дії. До того ж ефекту призводить різка зміна фону позаду персонажів внаслідок зміни точки зйомки. У монтованих кадрах повинні повторюватися хоча б деякі орієнтири, що підказують глядачеві, що події відбуваються там же. При невідповідності вихідного матеріалу всім цим вимогам, прийнято говорити, що кадри «Не монтуються».

Ще однією вимогою монтажу є підтримання відчуття безперервності дії, не допускає пропуску його частин. Наприклад, якщо в попередньому кадрі людина входить у двері, то в наступному він повинен виходити з неї з іншого боку. Якщо після склейки вона буде вже сидіти на стільці в кімнаті, в яку увійшла, це порушить цілісність сцени. Для усунення такого логічного стрибка необхідна вклейка між сусідніми кадрами смислової «перебивки», що має відношення до обох монтовуваних кадрів. Такі перебивочні плани спеціально знімаються операторами кінохроніки і телебачення для полегшення роботи монтажерів.

Необхідність дотримання перелічених законів змушує вдаватися до ретельного

попереднього планування зйомок на стадії створення режисерського сценарію. При документальній подієвій зйомці правила монтажу повинні враховуватися операторами, які зобов'язані уявляти собі майбутню монтажну послідовність. Порушення базових монтажних принципів можливо в альтернативних школах кіномистецтва, але вимагає продуманого підходу до вирішення картини [12].

Найвідоміші програми для відеомонтажу:

VideoPad Video Editor – Безкоштовна програма для відеомонтажу. Як і практично в будь-якому відеоредакторі в VideoPad Video Editor є розділ «Effect», тобто ефекти, призначені для обробки аудіо і відео. Всі ефекти можна застосувати як до всього фільму, так і тільки до його частини. Потрібно сказати, що для безкоштовної програми їх перелік досить значний, крім декоративних ефектів (сепія, чорно-біле зображення, спотворення) є й такі, які допоможуть поліпшити якість файлу: відрегулювати колір, яскравість і контрастність, а також зробити звук чистішим і чіткіше. Щоб перейти в меню ефектів необхідно клікнути на жовту зірочку на монтажній лінійці поруч з аудіо чи відео доріжкою.

Інструменти програми дозволяють не тільки монтувати і редагувати відео, але і створювати слайд-шоу. Алгоритм дій практично нічим не відрізняється від роботи з відеофайлами, при створенні слайд-шоу можна використовувати і таку функцію програми, як ефекти для переходів від однієї фотографії до іншої. Крім переходів, програма має інструменти для роботи з субтитрами, а також дозволяє самостійно зробити написи до фото, розташувавши їх або на самому знімку, або на окремому слайді [15].

Кіностудія Windows 2012 (Movie Maker) – це корисна і перевірена часом програма для відеомонтажу.

Програма для обробки відео дозволяє отримувати його з різних джерел, обробляти, користуючись різними переходами і ефектами, створювати заголовки, титри, вирізати і склеювати фрагменти.

Робоча область програми складається з області вмісту, монтажного столу і віконця попереднього перегляду. Для швидкого доступу до часто використовуваних команд програма оснащена панеллю завдань. Недоліком програми можна вважати порівняно невеликий арсенал інструментів для роботи з відео і його збереження в одному форматі – wmv.

Для того щоб змонтувати відеокліп самому необхідно:

1. Скачати програму для монтажу відео; Під час опрацювання матеріалу для монтажу відео нами була обрана програма VideoPad Video Editor.

1. Додати файли в програму; Щоб приступити до роботи необхідно додати в програму відео та аудіо файли, що робиться за допомогою опції меню «File» або пункту «Add File» на горизонтальній панелі інструментів. У нижній частині вікна є шкала часу «Timeline», призначена для покадрової розбивки ролика, на яку і необхідно перемістити мишкою всі файли проекту. Додавши таким чином відеофайл, на шкалі часу з'явиться і перша аудіодорожка, тобто звук відео. Тепер якщо перетягнути на шкалу часу та інші ваш аудіофайли, встановивши його саме на той часовий проміжок, де потрібно почати його відтворення. У всіх аудіодорожках можна повністю відключати звук, збільшувати і зменшити гучність, застосовувати ефект наростання або зменшення звуку.

2. Почати монтувати відео; Однією з найбільш часто виконуваних дій в відеоредакторах є вирізання з відео певного фрагмента. У правій частині вікна програми є два екрани для попереднього перегляду, в нижній панелі одного з екранів знаходяться маркери для регулювання початку і кінця відтворення ролика. За допомогою кнопки «Split», розташованої в розділі програми Sequence Style, можна розрізати ролик на частини, а щоб видалити зайве на монтажній лінійці досить просто виділити певний фрагмент кліпу, натиснути правою клавішею мишки і обрати опцію «Delete» (рис. 1).

3. Зберегти отриманий ролик [16]. Для збереження ролика, достатньо натиснути кнопку Export Video - Save to File, обрати якість і один з численних форматів [15].

Мультимедійні електронні навчальні видання вирізняються з-поміж іншої навчальної літератури низкою особливостей. Зокрема, вони:

1. функціонують за допомогою відповідних програмних засобів;

2. містять рівнозначно та взаємопов'язано текстову, звукову, графічну та іншу інформацію;

3. до їхнього складу входить гіпермедіа, чим обумовлюється зв'язок різних мультимедійних ресурсів, це дає змогу користувачам отримувати потрібну їм інформацію у зручному форматі;

4. містять інтерактивні елементи, які допомагають адаптувати подання

навчального матеріалу таким чином, щоб зробити його зрозумілим для реципієнта;

5. містять навчальний матеріал, що функціонує у вигляді гіпертексту, вузли якого можуть поєднувати текстові документи, графічні зображення, відеозаписи, аудіозаписи тощо.

1. Основні вимоги до мультимедіа в мультимедійних навчальних електронних виданнях:

1. Уникнення нагромаджень текстової та ілюстративної інформації, чіткий порядок розташування структурних елементів (мультимедіа-інформація має бути згрупованою, а пов'язані мультимедіа-об'єкти— об'єднаними в цілісні групи, легкі для сприйняття).

2. Органічне доповнення основного тексту мультимедійними об'єктами — співвідношення між візуальною та вербальною інформацією і її кількістю визначає функціональна спрямованість навчального матеріалу.

3. Емоційна забарвленість мультимедіа-інформації, що підвищує якість сприйняття навчального матеріалу.

4. Супровід мультимедіа-об'єктів поясненнями, які допоможуть реципієнту зрозуміти, чи варто починати завантаження файлу.

5. Використання коротких відеофрагментів.

6. Правильний підбір фонової музики (спокійна, мелодійна, ненав'язлива[13]).

Висновки і перспективи подальших розвідок напреду. Спираючись на вивчений матеріал можна зробити висновок, що відео урок має переваги над звичайною лекцією. За допомогою відео уроку можна наочно продемонструвати ті процеси, які не можна пояснити учням професійних навчальних закладів на занятті. Крім того, відео урок дає більше можливостей, для самостійної лабораторно-практичної роботи учня, дозволяє не одноразово переглянути та прослухати відео урок, повторити найбільш складні моменти теми. Важливе значення відео уроків полягає в тому, що викладач може швидко доповнювати та змінювати текст, або ілюстрований матеріал при виникненні такої необхідності, що є дуже важливим. До переваг відео уроку можна віднести такі риси як можливість розміщення таких уроків в мережі Інтернет; велика кількість програмних засобів для перегляду; розробка відео уроку на українській мові; використання відео уроку в дистанційній освіті; низькі системні вимоги (досить Windows).

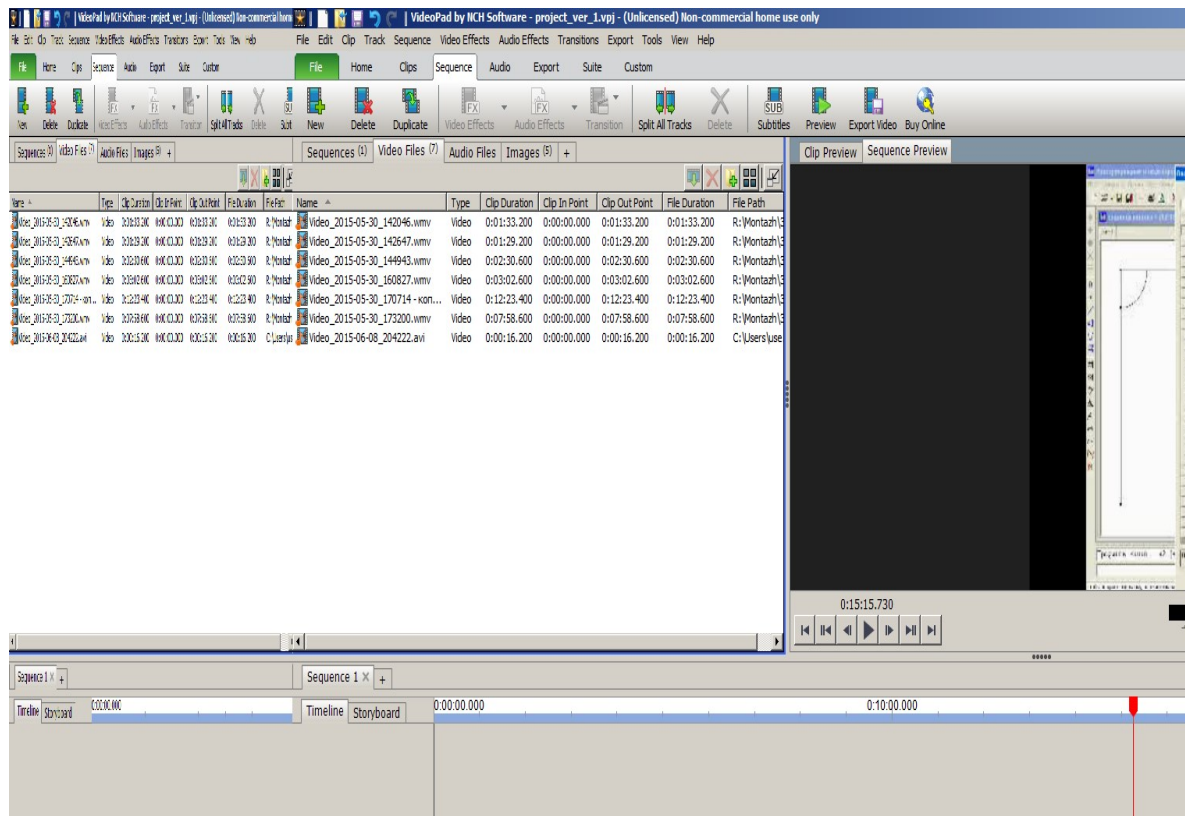


Рис. 1 Фрагмент відеомонтажу відео уроку на тему: «Створення моделі конічної спідниці в САПР «Грація»

Таким чином можна зробити висновок, що відео уроки є досить перспективним напрямом в освіті і ця значимість поступово буде тільки зростати.

СПИСОК ДЖЕРЕЛ

1. Анісімов М. В. Теоретико-методологічні основи прогнозування моделей у професійно-технічних навчальних закладах: [монографія] / М. В. Анісімов. – Київ-Кіровоград: Поліграф. підприємство «ПОЛУМ», 2011. – 464 с.: 68 іл., таблиць 37.

2. Дробот І. В., Колесник І. В. Використання сучасних інформаційних технологій при розробці електронних посібників [Електронний ресурс]. Режим доступу: http://referatua.org.ua/category_content.php?c=information&id=1444&s=1

3. Технологія створення електронного навчального посібника [Електронний ресурс]. Режим доступу: <http://ua-referat.com/> Технологія створення електронного навчального посібника

4. Як зробити відео уроки за допомогою безкоштовних відео програм? [Електронний ресурс]. Режим доступу: <http://demisroussos.net/jak-zrobiti-video-uroki-za-dopomogou/>

5. Як створити відео урок? [Електронний ресурс]. Режим доступу: <http://blog.gymir.com/?p=255>

6. 10 програм для створення відео уроків [Електронний ресурс]. Режим доступу: <http://ruller.com/lesson.php?id=230&rub=28>

7. Windows Media Encoder Офіційний сайт [Електронний ресурс]. Режим доступу: <http://windows-media-encoder.ru.uptodown.com>

8. TipCam 2.2 Офіційний сайт [Електронний ресурс]. Режим доступу: <http://www.newestsoft.com/Windows/Audio-Multimedia/Multimedia-Creation-Tools/TipCam.html>

9. Електронні підручники переваги та недоліки використання [Електронний ресурс]. Режим доступу: file:///C:/Users/Vika/Downloads/Vsed_2012_1_28.pdf

10. Електронний підручник як засіб навчання [Електронний ресурс]. Режим доступу: <http://nauka.zinet.info/19/diordiza.ph>

11. Єжова О. В. Використання САД/CAM/CAE програм в графічній підготовці майбутніх фахівців швейного профілю / О. В. Єжова // Науковий часопис НПУ ім. М. П. Драгоманова. Серія №5. Педагогічні науки: реалії та перспективи. Випуск 39: збірник наукових праць. – К.: Вид-во НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2013. – С. 57–61.

12. Кочетов С. И. Основы применения средств обучения в ПТУ / С. И. Кочетов. – М.: Высш. шк., 1986. – 191 с.

13. Мультимедійне електронне навчальне видання. [Електронний ресурс] Режим доступу: <http://uk.wikipedia.org/wiki/>

14. Навчально-методичне забезпечення модульної системи навчання студентів педагогічних ВНЗ [Електронний ресурс]. Режим доступу: <http://www.ukrreferat.com/index.php?referat=48603>

15. Обзор бесплатного видеоредактора VideoPad Video Editor [Електронний ресурс]. Режим доступу: <http://videoredactor.net/stati/20-obzor-besplatnogo-videoredaktora-videopad-video-editor.html>

16. Программы для монтажа видео. [Електронний ресурс]. Режим доступу: <http://comp-security.net/>

17. Редакторы видео. [Електронний ресурс]. Режим доступу: http://biblprog.org.ua/ru/video_editing/

REFERENCES

1. Anisimov, M. V. (2011). *Teoretiko-metodologishni osnovi prognozuvanny modeley v profesynno-tehnishnih navshalnih zakladah*. [Teoretiko-metodologicheskyy bases of forecasting of models in professional educational institutions] [monograph] / M. V. Anisimov. – Kiev-Kirovohrad: Polygraph. POLIUM enterprise.

2. Drobot, I. V., Kolesnik, I. V. Use of modern information technologies when developing electronic grants [An electronic resource]. Access mode: http://referatua.org.ua/category_content.php?c=informacion&id=1444&s=1

3. Technology of creation of the electronic manual [Electronic resource]. Access mode: <http://ua-referat.com/Technology of creation of the electronic manual>

4. How to make video lessons by means of free videos of programs? [Electronic resource]. Access mode: <http://demisroussos.net/jak-zrobiti-video-urokiza-dopomogoj>

5. How to create video a lesson? [Electronic resource]. Access mode: <http://blog.gvmir.com/? P = 255>

6. 10 programs for creation of video of lessons [Electronic resource]. Access mode: <http://ruller.com/lesson.php? Id = 230 & rub = 28>

7. Windows Media Encoder Official site [An electronic resource]. Access mode: <http://windows-media-encoder.ru.uptodown.com>

8. TipCam 2.2 Official site [An electronic resource]. Access mode:

<http://www.newestsoft.com/Windows/Audio-Multimedia/Multimedia-Creation-Tools/TipCam.html>

9. Electronic textbooks of advantage and shortcomings of use [Electronic resource]. Access mode: file:///C:/Users/Vika/Downloads/Vsed_2012_1_28.pdf

10. . Electronic textbook as tutorial [An electronic resource]. Access mode: <http://nauka.zinet.info/19/diordiza.ph>

11. Ezhova, A. V. (2013). *Vikoristanny CAD/CAM/CAE program v grafishniy pidgotovzi maibutnih fahivziv chveinogo profile*. [Use of CAD/CAM/CAE programs in graphic training of future experts of a sewing profile] / A. V. Ezhova//the NPU Scientific magazine of M. P. Dragomanov. Series No. 5. Pedagogical sciences: realities and prospects. Release 39: collection of scientific works. – NPU publishing house of M. P. Dragomanov.

12. Kochetov, S. I. (1986). *Osnovi primeneni sredstv obusheni v PTU*. [Bases of application of tutorials in technical training college] / S. I. Kochetov. – Moscow. Vyssh.

13. Multimedia electronic educational edition. [Electronic resource] access Mode: <http://uk.wikipedia.org/wiki/>

14. Educational and methodical providing modular system of training of students of pedagogical higher education institutions [Electronic resource]. Access mode: <http://www.ukrreferat.com/index.php?referat=48603>

15. Review of the free video editor of VideoPad Video Editor [An electronic resource]. Access mode: <http://videoredactor.net/stati/20-obzor-besplatnogo-videoredaktora-videopad-video-editor.html>

16. Programs for video cutting. [Electronic resource]. Access mode: <http://comp-security.net/>

17. Editors of video. [Electronic resource]. Access mode: http://biblprog.org.ua/ru/video_editing/

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

ДРОЗД Вікторія Миколаївна – аспірант Кіровоградської льотної академії Національного авіаційного університету.

Наукові інтереси: створення відео-уроків тв програм.

INFORMATION ABOUT THE AUTHOR

DROZD Victoria Nikolaevna – postgraduate student, Kirovograd flight Academy of National aviation University.

Circle of scientific interests: the creation of video lessons, TV programs.

Дата надходження рукопису 12. 11. 2017 р.

Рецензент – д.п.н. професор М. В. Анісімов

УДК 378.014.6:615.15-057.2

КОНЯШИНА Ірина Борисівна –
аспірантка кафедри педагогіки
та освітнього менеджменту
Центральноукраїнського
державного педагогічного
університету ім. В. Винниченка
e-mail: ikonasina@gmail.com

ПРОФЕСІЙНА КОМПЕТЕНТНІСТЬ ЯК ФАКТОР ФОРМУВАННЯ КОНКУРЕНТНОСПРОМОЖНОСТІ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ ФАРМАЦЕВТІВ

Постановка та обґрунтування актуальності проблеми. Сучасній фармацевтичній галузі потрібен фахівець, який здатен максимально використовувати свій потенціал, бути мобільним, проявляти гнучкість, конкурентно-спроможність. Основним показником рівня кваліфікації будь-якого сучасного фахівця є його професійна компетентність. Формування професійної компетентності триває протягом усього професійного становлення особистості.

В сучасній педагогіці як і у практиці постала проблема визначення компетентності яка стала об'єктом дискусій між психологами, педагогами, спеціалістами-практиками, у тому числі і фармацевтами. Сьогодні не тільки немає єдиного підходу до визначення цього поняття, але й з'являються судження, що «всі розмови про компетентність і компетенцію є надуманими».

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблема формування компетентностей майбутніх фармацевтів знайшла відображення в наукових дослідженнях Н. Альохіної, І. Бойчук, Л. Кайдалова, Л. Пляки та інших дослідників. Проблема компетентності ґрунтовно досліджена в роботах С. У. Гончаренко, О. М. Дахіна, Б. Д. Ельконіна, А. К. Маркова та ін. Сучасними підходами до проблеми компетентності опікуються А. В. Василюк, О. В. Овчарук. Питання професійної підготовки на основі компетентнісного підходу розглянуто в працях В. М. Аніщенко, Н. М. Бібік, М. П. Васильєвої, Н. В. Дементьєва А. М. Михайличенко, О. В. Овчарук та ін.

Проведений аналіз психолого-педагогічної літератури та публікацій свідчить, що дослідники, як і практики, не мають однозначної думки та підходів щодо їх трактування. Так, окремі дослідники поняття «компетентність» і «компетентності» зводять до «знань», а інші розглядають ці поняття значно ширше і вважають, що, окрім знань, «компетентність» і «компетентності»

включають уміння, певний рівень готовності до професійної діяльності, відповідальність виконувати професійні функції тощо.

Мета статті полягає у розкритті сутності і змісту таких термінів, як компетентність, компетенція, професійна компетентність та узагальнення сучасної концепції формування професійної компетентності майбутніх фармацевтів. Сьогодні не тільки немає єдиного підходу до визначення цього поняття, але й з'являються судження, що «усі розмови про компетентність і компетенцію є надуманими».

Виклад основного матеріалу дослідження. Досліджуючи питання становлення професійної компетентності молодшого спеціаліста ми акцентуємо увагу на вивченні механізмів стимулювання їх професійного самовиховання, розвитку ініціативи, формування особистого стилю навчально-професійної діяльності з урахуванням особливостей особистості та рівня професійної підготовки.

Теоретичний аналіз проблеми формування професійної компетентності майбутніх фахівців фармації потребує уточнення категорій «компетентність» та «компетенція». Поняття «компетентність» досить багатогранне, його визначення й трактування постійно є предметом дискусій як серед науковців, так і серед педагогів.

Наукові погляди дослідників на цю проблему різноманітні. Деякі науковці вживають поняття «компетенція», інші – «компетентність», що зумовлено запровадженням цього терміна у вітчизняну педагогіку в процесі аналізу основних тенденцій розвитку сучасної зарубіжної педагогіки.

Насамперед переглянемо словникові визначення, у яких знаходимо різні тлумачення означених понять. У сучасній вітчизняній педагогіці поняття компетентності як терміну, що описує кінцевий результат навчання, починають використовувати тільки з останньої чверті ХХ століття. У радянській енциклопедії

(1960 р.) цього поняття взагалі не було. Лише у наступному». В енциклопедичному словнику (1983 р.) є поняття «компетентність» та «компетенція», де вони ототожнюються.

Словник іншомовних слів (1985 р.) відокремлює ці поняття. «Компетентний» – досвідчений у певній галузі чи якомусь питанні: «компетенція» – сукупність повноважень особи, що встановлюється законом, нормативним актом, тощо [11, с. 81].

Словник сучасної англійської мови пояснює: *competens* – «компетенція» – 1) здібність й уміння здійснювати необхідну діяльність; 2) володіння спеціальною сферою знань; 3) спеціальні вміння для виконання певних професійних обов'язків. Компетентність (від лат. *competens* – належний, відповідний) становить сукупність необхідних щодо ефективної професійної діяльності (вузу, студента, викладача), систематичних функціональних знань й умінь (науково-виробничих, суспільно-політичних, психолого-педагогічних, економічних, предметних і відповідних особистісних якостей) [12].

Великий тлумачний словник сучасної української мови дає такі визначення цим категоріям: «компетенція – добра обізнаність у чомусь; коло повноважень певної організації, установи чи особи; загальна здатність, що базується на знаннях, досвіді, цінностях і здібностях, які набуті завдяки навчанню; компетентний – який має достатні знання в певній галузі, добре обізнаний, тямущий; ґрунтується на знанні, кваліфікований; має певні повноваження, повноправний, повновладний; компетентність, як здатність успішно відповідати на індивідуальні та соціальні потреби, діяти та виконувати поставлені запитання; бути компетентним – вміти мобілізувати в даній ситуації набуті знання і досвід» [4, с. 449].

Отже, можна зробити висновок, що «компетенція», на думку багатьох дослідників, є похідним від поняття «компетентність» й визначає сферу застосування знань, умінь і навичок людини, в той час як «компетентність» є семантично первинною категорією й представляє собою їх сукупність, систему, певні знання.

Фармацевтична освіта має одні з найкращих освітніх показників у нашій державі. Вона прогресивно інтегрується до Європейського освітнього простору, активно і цілеспрямовано впроваджуються освітні світові стандарти в систему підготовки фахівців. До того ж фармацевтична освіта

України відповідно до міжнародних стандартів повинна відповідати пріоритетам XXI століття.

Психолого-педагогічна підготовка майбутнього фахівця фармації, її зміст, форми та методи, спрямовані на формування психологічної та соціальної компетентностей, які відпрацьовуються за допомогою вправ, соціально-психологічних тренінгів, виконання практичних завдань, розв'язання психологічних задач та ситуацій [1].

Педагогічні умови ефективного формування комунікативних умінь як засобу підготовки майбутніх фармацевтів до спілкування у професійній діяльності. У дослідженні розкрито специфічні особливості професійно спрямованого навчання, яке забезпечується створення у навчальному процесі комунікативних ситуацій, адекватних умовам майбутньої професійної діяльності студентів [7].

Характеристикою сучасного ринку праці можна вважати конкурентоспроможність, яка передбачає готовність до постійного професійного зростання, якісного і творчого виконання діяльності відповідно до індивідуально-психологічних особливостей особистості.

Конкурентоспроможні фахівці мають володіти професійними вміннями і навичками, високим рівнем професійної компетентності та здатності застосовувати теоретичні надбання на практиці.

Компетентність спеціаліста є такою характеристикою його кваліфікації, коли наявні знання, які є необхідними для здійснення професійної діяльності [10].

Професійну компетентність розглядають як володіння знаннями, уміннями, нормативами, необхідними для виконання професійних обов'язків, психологічними якостями, а також як реальну професійну діяльність відповідно до еталонів і норм [5].

Отже, на наш погляд, поняття «професійна компетентність» включає в себе знання, уміння й навички, єдність теоретичної та практичної готовності майбутнього фахівця до професійної діяльності.

Формування професійної компетентності триває протягом усього професійного становлення особистості і починається набагато раніше від безпосередньої професійної діяльності фахівців.

Компетентність випускника медичного коледжу визначається багатьма чинниками, оскільки компетентності є «такими індикаторами», що дозволяють визначити готовність студента-випускника до життя,

його подальшого особистого розвитку та активної участі у житті суспільства [5].

Для характеристики професіоналізму фахівця сьогодні все частіше використовується поняття «професійна компетентність». Професійна компетентність, професіоналізм передбачають наявність професійних знань (суспільних, психолого-педагогічних, предметних, прикладних умінь та навичок). Особливостями професійних знань є їх комплексність, натхненність [5].

Розглядаючи проблему професійної компетентності А. К. Маркова визначає її характеристики: компетентність не отожднюється з освіченістю людини; компетентність – це поєднання психічних якостей, які дають змогу діяти самостійно та відповідально; основою для висновків про компетентність людини є оцінка кінцевого результату діяльності; компетентність є характеристикою окремої людини і проявляється у результатах її діяльності.

Наведені погляди на поняття «компетентність / компетенція», хоча й різні, безумовно надзвичайно важливі для правильного розуміння досліджуваної проблеми. Однак концептуальною основою нашого дослідження було прийнято думки науковців (В. В. Краєвського, В. І. Містечкіна, А. В. Хуторського) про те що, компетентність є ширшим за значенням поняттям, ніж компетенція завдяки відображенню особистісних якостей спеціаліста.

Більшість фахівців під професійною компетентністю розуміють сукупність ключової, базової і спеціальної компетентності. Ключова компетентність потрібна для будь-якої професійної діяльності і пов'язана з успіхом особистості у швидкоплинному світі. Актуальність ключових компетенцій зумовлена і тими функціями, які вони виконують у життєдіяльності кожної людини. Це – формування у людини здатності навчатися, зокрема навчатися самостійно, забезпечення випускникам, майбутнім працівникам, більшої гнучкості у взаємостосунках з роботодавцем, становлення репрезентативності для зростання успішності в конкурентному середовищі існування. Базова компетентність відображає специфіку певної професійної діяльності (педагогічної, інженерної, медичної тощо). У професійній діяльності базовою вважається компетентність, яка допомагає вибудовувати професійну діяльність у контексті вимог до системи освіти на певному етапі розвитку суспільства. Спеціальна компетентність відображає специфіку конкретної предметної

або над предметної сфери професійної діяльності. Спеціальну компетентність можна розглядати як реалізацію ключових і базових компетентностей у певній сфері професійної діяльності. Усі три види компетентностей взаємопов'язані, одночасно розвиваються і формують професійну компетентність спеціаліста.

Професія фармацевта серед типології професій, запропонованих Є. Климовим, належить до професії типу «людина-людина». Для фахівців цього типу Л. Шеховцова виділені такі професійно важливі якості: доброзичливість, тактовність, комунікабельність, самоволодіння, витримка, чуйність, емпатія, самостійність, домінантність, соціальний інтелект, організаційні здібності, чистота та виразність мовлення, експресія обличчя та поведінки, наполегливість [6].

Фармацевти здійснюють продаж товарів аптечного асортименту населенню, безпосередньо взаємодіють з відвідувачами аптек, тому їм потрібно мати не лише відмінні професійні знання і високий рівень професійної компетентності, але й володіти мистецтвом спілкування, тобто вміти спостерігати, ставити цілеспрямовані запитання й миттєво фіксувати необхідні дані, найповніше відповідати на запитання покупців і задовольняти їх потреби. Для встановлення емоційного контакту з покупцем необхідно мати позитивне ставлення до людей.

Соціально-психологічна культура майбутнього фармацевта передбачає наявність у нього певних професійних поглядів і переконань, настанов на емоційно-позитивне ставлення до відвідувача аптеки, до хворої людини, незалежно від його особистісних якостей і цілий комплекс умінь і навичок, необхідних для спілкування, делікатність і тактовність до хворих.

Тобто, психологічна компетентність виявляється у поведінці, цінностях, мисленні, моральних принципах, світоглядних установках і є, на наш погляд, обов'язковою для працівників аптечних установ. Тому психолого-педагогічна підготовка майбутнього фахівця фармації, її зміст, форми та методи, спрямовані на формування психологічної та соціальної компетентностей, які відпрацьовуються за допомогою вправ, виконання практичних завдань, розв'язання психологічних задач та ситуацій [8].

Ураховуючи специфіку професійної діяльності фармацевтів, а також на основі проведеного аналізу й узагальнення наукових досліджень щодо визначення структури професійної компетентності фахівця ми

виокремлюємо такі структурні компоненти професійної компетентності майбутніх фармацевтів: функціональний, соціальний та особистісний.

На наш погляд, зазначені компоненти становлять ядро інтегративного конструкта «професійна компетентність майбутніх фармацевтів». Отже, мова йде про особливі освітні результати системи професійної освіти, у рамках яких знання виступають необхідною, але недостатньою умовою досягнення визначуваної якості професійної освіти, тобто мова йде про «професійну компетентність» і такі її складові, як спеціальні професійні і ключові компетенції, професійно важливі якості особистості спеціаліста, обумовлені особливостями професійної діяльності.

Сучасній фармацевтичній галузі потрібен фахівець, який здатний максимально використовувати свій потенціал, мобільність, проявляти гнучкість, конкурентоспроможність та професійну компетентність. Професійна компетентність провізора – це особистісне утворення, яке забезпечує якісне виконання фахівцем професійної діяльності і включає аналітичні, комунікативні процеси та забезпечує процес розвитку і саморозвитку особистості. Вона складається з досвіду, теоретичних знань, практичних умінь, особистісних якостей, що забезпечують ефективне виконання професійної діяльності, можливість вирішувати проблеми різної складності на основі наявних знань та досвіду.

Сьогодні все більшого значення набуває проблема формування професійно важливих якостей, оскільки необхідно створити таку модель навчання, яка б у повному обсязі могла забезпечити практичну та якісну підготовку майбутнього фахівця. Формування цілісної системи професійно важливих якостей є головним фактором професійного становлення особистості, оскільки визначаються можливості людини в професійній діяльності та придатність до неї [3].

Практичний компонент включає набуття професійних умінь, необхідних та достатніх для успішного здійснення професійної діяльності, визначених у галузевому стандарті підготовки фармацевта: предметно-практичних, предметно-розумових, знаково-практичних, знаково-розумових; принципів використання їх у професійній діяльності фармацевта.

Оцінювання своєї особистості лише крізь призму професійно важливих якостей унеможливує пояснення того факту, чому професія є одним із головних аспектів

особистісного становлення. На нашу думку, причина полягає у ціннісно-смысловій сфері професіонала, в можливості й необхідності спів ставляти свою діяльність з власними життєвими прагненнями.

Практика свідчить, що немало відвідувачів аптеки звертаються до фармацевта з метою одержання необхідної консультації стосовно вибору та застосування лікарського засобу, виробів медичного призначення тощо. Ініціатором перегляду функцій та вимог до фармацевта виступило професійне об'єднання – Міжнародна фармацевтична федерація (Federation International Pharmaceutique) та Всесвітня організація охорони здоров'я. За результатами їх досліджень, до найбільш загальних професійних компетенцій фармацевтів можна віднести: – знання, вміння й навички з професійної області; – комунікативні вміння й навички, здатність вести бесіду, спілкуватись з відвідувачами аптечних закладів. Крайню оцінку рівня професійної підготовки, відповідно, й рівня професійної компетентності є фактор працевлаштування випускників. Як відомо, на цьому етапі життя вони гостро відчувають таку проблему, як власна конкурентоспроможність. Це поняття можна впевнено віднести до найбільш важливих факторів професійної компетентності. Водночас ми маємо право назвати конкурентоспроможність результатом набуття професійної компетентності [2].

Висновки та перспективи подальших розвідок напрямку. Аналізуючи зазначене, можна зробити висновок, що на процес формування професійних компетенцій впливають такі фактори: професійна спрямованість навчання; професійний інтерес; здібності до оволодіння майбутньою професією; чітка мотивація навчання; уміння навчатись самостійно; потреба у самовдосконаленні.

На нашу думку, формування та подальший розвиток професійної компетентності майбутніх фармацевтів потребує системного, міжкультурного, діяльнісного, особистісно-розвивального підходів при домінуванні системного підходу та реалізується під час навчально-виховного процесу й діяльності із саморозвитку студентів. Сформована професійна компетентність у фахівців фармацевтичної галузі зумовлює здатність фахівця ефективно виконувати професійну діяльність. Ефективність розвитку професійної компетентності залежить від пізнавального інтересу студентів, від бажання до самопізнання та професійного саморозвитку.

СПИСОК ДЖЕРЕЛ

1. Альохіна Н. В., Кайдалова Л. Г. Психологічна та соціальна компетентності майбутніх фахівців / Н. В. Альохіна, Л. Г. Кайдалова. – Харків: ЕАІ-прес, 2009. – 160 с.
2. Бойчук І. Передумови виникнення та становлення системи підготовки фармацевтів в Україні / І. Д. Бойчук // Педагогіка і психологія професійної освіти: [наук.-метод. журнал]. – Львів, 2007. – № 4. – С. 186–196.
3. Вербицкий А. А. Активное обучение в высшей школе: контекстный подход: [Метод. пособие] / Андрей Александрович Вербицкий. – М.: Высшая школа, 1991. – 207 с.
4. Великий тлумачний словник сучасної української мови / уклад. і голов. ред. В.Т. Бусел. – К.: Ірпінь: ВТФ «Перун», 2002. – 1440 с.
5. Волкова Н. П. Педагогіка: посібник для студентів вищих навчальних закладів / Н. П. Волкова. – К.: Видавничий центр «Академія», 2002. – 576 с.
6. Ильин Е. П. Дифференциальная психология профессиональной деятельности. – СПб.: Питер, 2008. – 231 с.
7. Кайдалова Л. Г. Професійна підготовка майбутніх фахівців фармацевтичного профілю у вищих навчальних закладах: монографія / Л. Г. Кайдалова. – Х.: НФаУ, 2010. – 364 с.
8. Маркова А. К. Психология профессионализма / А. К. Маркова. – М.: Международный гуманитарный фонд «Знание», 1996. – 308 с.
9. Пляка Л. В. Професійна компетентність як фактор формування конкурентоспроможності майбутніх фахівців / Л. В. Пляка, В. О. Тюріна: матеріали VI Міжнародної науково-практичної конференції [«Молодіжна політика: проблеми і перспективи»], Дрогобич: Редакційно-видавничий відділ ДДПУ ім. Івана Франка, 2009. – С.135–137.
10. Сериков В. В. Личностный подход в образовании: концепция и технологии / В.В. Сериков. – Волгоград: Перемена, 1994. – 152 с.
11. Словник іншомовних слів / уклад.: С.М. Морозов, Л.М. Шкарапута. – К.: Наукова думка, 2000. – 680 с.
12. Современный словарь иностранных слов. – СПб.: Дзет, 1994. – 752 с.

REFERENCES

1. Alohina, N. V., Kaydalova, L. H. (2010). *Psychologichna ta sotsialna kompetentnosti maybutnikh fakhivtsiv*. [Psychological and social competence of future specialists]. Kharkiv.
2. Boychuk, I. (2007). *Peredumovy vynyknennia ta stanovlennia systemy pidhotovky farmatsevtiv v Ukraini*. [Prerequisites for the emergence and development of a pharmaceutical training system in Ukraine]. Zhytomyr. Naukovyy metodychnyy zhurnal.

3. Verbytskyi, A. A. (1991). *Aktyvnoe obuchenye v vsshey shkole: kontekstny podkhod*. [Active Learning in Higher Education: A Context Approach]. Kyiv. Metoduchnoe posobye.
4. *Velykyi tлумachnyi slovnyk suchasnoi ukrayinskoï movy*. [Great explanatory dictionary of modern Ukrainian language]. Kyiv.
5. Volkova, N. P. (2002). *Pedahohika*. [Pedagogy]. Kyiv. Posibnyk dlia studentiv vyshchyykh navchalnykh zakladiv.
6. Ylin, E.P. (2008). *Dyfferentsyalnaia psykholohyia professyonalnoi deyatelnosti*. [Differential psychology of professional activity]. Pyter.
7. Kaidalova, L. H. (2010). *Profesiina pidhotovka maybutnikh fakhivtsiv farmatsevtichnoho profilu u vyshchyykh navchalnykh zakladakh*. [Professional training of future specialists in the pharmaceutical industry in higher education institutions]. Monohrafiya. Kharkiv.
8. Markova, A. K. (1996). *Psykholohyia professyonalizma*. [Psychology of professionalism]. Moscow. «Mezhdunarodny humanyarni fond «Znanye»».
9. Pliaka, L. V. (2009). *Profesiyna kompetentnist yak faktor formuvannsa konkurentospromozhnosti maybutnikh fakhivtsiv*. [Professional competence as a factor of competitiveness of future specialists]. Drohobych. Naukovyy metodychnyy zhurnal.
10. Serykov, V. V. (1994). *Lychnostny podkhod v obrazovanuu: kontseptsyia u tekhnolohyy*. [The personal approach in education: the concept and technology]. Volhohrad.
11. *Slovnyk inshomovnykh sliv*. (2000). [Dictionary of foreign words]. Kyiv.
12. *Sovremenni slovar ynostrannkh slov*. (1994). [Modern Dictionary of foreign words]. Sankt-Peterburg.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

КОНЯШИНА Ірина Борисівна – аспірантка кафедри педагогіки та освітнього менеджменту Центральноукраїнського державного педагогічного університету ім. В. Винниченка.
Наукові інтереси: методика навчання природничих дисциплін у вищій школі, формування професійної компетентності майбутніх фахівців фармацевтів (молодших спеціалістів).

INFORMATION ABOUT THE AUTHOR

KONIASHYNA Irina Borisovna – postgraduate student of chair for pedagogics and management of education, Volodymyr Vynnychenko Central Ukrainian State Pedagogical University
Circle of scientific interests: methodology of teaching natural sciences in high school, formation of professional competence of future specialists of pharmacists (junior specialists).

Дата надходження рукопису 27. 11. 2017 р.
 Рецензент – д.п.н. професор В. В. Радул.

УДК: 630.7.240

КРАСНОЖОН Валентина Олександрівна –
аспірант Кіровоградської льотної академії
Національного авіаційного університету
e-mail: valen3140@ukr.net

АКТУАЛЬНІ МЕТОДИ І ЗАСОБИ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ДИСПЕТЧЕРІВ ОБСЛУГОВУВАННЯ ПОВІТРЯНОГО РУХУ У США

Постановка та обґрунтування актуальності проблеми. Проблема вдосконалення процесу підготовки диспетчерів обслуговування повітряного руху в Україні являється невід'ємною частиною цілісної системи вищої авіаційної освіти. Забезпечення високої якості вищої авіаційної освіти продиктовано стрімкими процесами євроінтеграції і всесвітньої глобалізації. Відповідно вищезгадані процеси детермінують необхідність відповідати рівню міжнародних стандартів. І тому запозичення методів і засобів підготовки американських диспетчерів обслуговування повітряного руху відіграє важливу роль у процесі модернізації вітчизняної освіти як на початковому авіаційному етапі так і на загальноосвітньому рівні.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Численні українські й іноземні вчені займалися пошуком актуальних методів підготовки авіаційних фахівців, зокрема Т. Плачинда, О. Москаленко, Д. Демченко, О. Підлубна, О. Кушнір, В. Півень, Т. Тарнавська, Л. Зеленська, Б. Мюллер, Д. Шаум, М. Клем, В. Галоті, Т. Брейді, А. Штолзер. Безпосередньо вивченням методів і засобів підготовки американських авіаційних фахівців займалися іноземні вчені Т. Марвін, С. Ходж, Р. Кафарела С. Кернз, М. Ноулз, Ж. Нето, К. Крейцер, І. Девіс, М. Андерсон, К. Моран.

Метою статті є визначення ефективних методів і засобів підготовки майбутніх диспетчерів обслуговування повітряного руху у США для подальшого впровадження в українську авіаційну освітню систему.

Виклад основного матеріалу дослідження. Звернемо увагу на наукове дослідження, яке проводилось американськими вченими у сфері порівняльної педагогіки. Виконувалось порівняння навчального стилю американських авіаційних студентів і студентів які не мають відношення до авіації. Вчені стверджують, що американські студенти авіаційних вузів мають ряд відмінностей від студентів інших інститутів. Дослідження, що проводились вказують на те, що більшість студентів авіаційної сфери не змінюють профілю навчання і не шукають інших неавіаційних сфер працевлаштування,

вони притримуються аеронавігаційного профілю і ретельно планують майбутню авіаційну кар'єру. Науковці стверджують, що у авіаційних студентів зрілий, усвідомлений підхід до навчання. Студенти авіаційних спеціальностей мають високу внутрішню мотивацію, усвідомлюють важливість і необхідність професійного навчання і спрямовані отримувати конкурентно спроможний рівень знань. Результати дослідження показують, що студент авіаційного профілю ефективніше навчається на практичних заняттях з елементами дискусії ніж під час лекцій [5]. Отже студенти американських авіаційних вищих навчальних закладів мають високий рівень сформованості мотивації, усвідомлення необхідності високої освіченості в успішній кар'єрі. Ці факти свідчать про застосування інноваційних засобів і методів підготовки, які формують майбутнього авіаційного фахівця, у нашому випадку майбутнього авіаційного диспетчера.

На думку американських вчених процес підготовки авіаційних фахівців охоплює парадигму факторів:

- базові знання, які студент отримує від викладача;
- тренажерну підготовку, за допомогою якої студент отримує практичні знання і усвідомлення основних аспектів авіаційної галузі;
- людський чинник як найважливіший компонент авіаційної безпеки і обов'язковий для вивчення у програмі будь якого авіаційного фахівця;
- індивідуальний підхід при підготовці авіаційних фахівців, основою метою якого є надання максимально можливих знань, умінь і навичок при підготовці кожного фахівця за допомогою найефективніших існуючих методів.

Зазначимо, що в аеронавігаційному університеті Ембрі Рідл проводяться лекції, індивідуальні заняття, заняття у невеликих групах і щотижневі лабораторні заняття [2]. Як правило, назва дисципліни супроводжується цифровими еквівалентами, за допомогою яких студент дізнається про кількість лекцій і лабораторних занять на тиждень. Наприклад цифровий еквівалент (3,3) означає, що курс складається з трьох

лекцій і трьох лабораторних годин на тиждень. Також існують змішані курси («Hyb» – «Hybrid») які охоплюють індивідуальні заняття професора зі студентом проте деякі заняття проводяться он-лайн. Акцентуємо увагу не тому, що НУВ можуть викликати складнощі у деяких студентів. Наприклад, студенти які навчаються на курсах НУВ, повинні мати відмінні навички управління часом («Time Management») і бути впевненими комп'ютерними користувачами. Щоб отримати додаткові відомості та оцінити, чи слід обирати курс «НУВ», студент повинен звернутися до відповідального куратора і проконсультуватись з ним.

Варто підкреслити, що в американській системі освіти існує безкоштовна служба допомоги студентам – академічний центр підвищення освіти («Academic Advanced Center»), який пропонує учбові заняття з наставником («Tutoring») і додаткові навчальні послуги («Supplemental Instruction»). Основна мета «Academic Advanced Center» надавати ресурси, необхідні для академічного навчання. Студенти, які потребують академічної допомоги, можуть отримати безкоштовне навчання у зручний для них час в одній із декількох лабораторій у кампусі Дайтон Біч. Спеціалізація центру – загальноосвітні дисципліни, зокрема математика, фізика, хімія, наука і техніка, основи інженерії, статика і динаміка. Заняття проводяться у спеціалізованих лабораторіях профільного навчання [2].

Численні вчені по всьому світу зазначають, що найпоширеніший метод підготовки фахівців – метод лекцій, зокрема його використовують американські науковці при підготовці майбутніх авіаційних диспетчерів. За допомогою цього методу лектор ознайомлює студентів з необхідним теоретичним матеріалом. В американських вищих навчальних закладах лекції проходять у великих і у невеликих групах людей. Американські вчені виділяють такі види лекцій як ілюстрована лекція («Illustrated Talk»), де викладач використовує демонстраційний матеріал; інструктаж («Briefing») – викладач представляє перелік чітких структурованих фактів суто з означеної теми; формальна лекція («Formal Lecture») – виклад матеріалу без активної участі студентів; навчальна лекція («Teaching Lecture») – активна взаємодія лектора зі студентами. Значимо, що американський розподіл видів лекцій є умовним оскільки на практиці використовуються всі види одночасно з метою ефективного донесення матеріалу [4].

Для активного залучення курсанта в освітній процес американські вчені використовують метод направленої дискусії («Guided Discussion Method»). Цей метод охоплює взаємодію між викладачем і курсантом, а також взаємодію між курсантами. Під час дискусії студент розвиває навички критичного мислення, уміння ефективної взаємодії з іншими членами дискусії. Також виділяють метод направленої дискусії при якому викладач контролює і спрямовує обговорення визначеної теми. Основною метою направленої дискусії є виявлення знань студентів, їх уміння працювати і ефективно взаємодіяти у колективі. «Guided Discussion Method» використовують під час лекцій, семінарів, а також на виробничому брифінгу.

Наступним важливим і актуальним методом навчання є проблемне, або проблемно-орієнтоване навчання («Problem-Based Study»), яке охоплює вирішення заданої викладачем проблеми, зауважимо що означена проблема не має єдиного вірного рішення у чому і полягає особливість методу [1]. Даний метод необхідний при підготовці авіаційних диспетчерів оскільки вміння оцінювати проблему і вирішувати її в умовах лімітованого часу – це пріоритетні навички, якими майбутній диспетчер ОПР повинен володіти досконало. Зауважимо, що викладач повинен формулювати проблему таким чином щоб вона була актуальною, змушувала студента думати критично і приймати рішення, охоплювала залучення попереднього досвіду і не мала однозначної правильної відповіді. Підкреслимо, що проблемне навчання стимулює ефективне прийняття рішень, формує базові навички критичного мислення і мотивує розвиток когнітивних навичок, зокрема аналізу, синтезу і порівняння.

Вчені виділяють три види проблемного навчання, а саме метод сценарію («Scenario-Based Training Method» – «SBT»), метод колективного пошуку рішення («Collaborative Problem-Solving Method») і метод тематичного дослідження («Case Study Method») [4].

Метод сценарію («Scenario-Based Training Method» – «SBT») – активно використовується при підготовці авіаційних фахівців, зокрема пілотів, диспетчерів і спеціалістів із аеронавігаційного забезпечення польотів. В основі методу певний реальний структурований сценарій, який використовується для вирішення складних завдань в умовах навчального середовища. Майбутній диспетчер при підготовці на тренажерах відпрацьовує різні

сценарії, зокрема пожежа на борту, розгерметизація, загроза вибуху, хворий пасажир на борту, втрата висоти, загроза зіткнення й інші. За допомогою цього методу диспетчер вивчає можливі сценарії розвитку ситуації на борту літака. Зазначимо, що метод сценаріїв стимулює курсанта приймати своєчасні рішення і формувати авіаційний досвід при вивченні відібраних інструктором сценаріїв. Відомо, що цей метод навчання використовують на всіх етапах підготовки авіаційних диспетчерів. Варто зазначити, що найбільша кількість авіаційних подій й інцидентів виникла з вини людського чинника, а саме через невірні прийняті рішення льотно-диспетчерського складу. Саме тому ефективна підготовка авіаційних диспетчерів зокрема методом сценарію – це запорука безпеки польотів.

Наступний метод колективного пошуку рішення («Collaborative Problem-Solving Method») – охоплює пошук вирішення ситуації у групі [1]. Активно використовується при підготовці фахівців широкого профілю і особливо авіаційних фахівців. Вищевказаний метод необхідний при підготовці авіаційних диспетчерів, оскільки формує навички роботи у команді й вміння ефективно співпрацювати у визначений проміжок часу. Як відомо диспетчер працює у зміні, а тому управління повітряним рухом і безпека польотів напряму залежить від своєчасної узгодженої взаємодії і координації з суміжними диспетчерськими пунктами.

Водночас підкреслимо, що викладач який використовує метод тематичного дослідження («Case Study Method») представляє певну реальну ситуацію, яка актуальна у майбутній професійній діяльності студента і містить у контексті певний освітній момент. При підготовці майбутніх авіаційних диспетчерів американські вчені використовують певний авіаційний інцидент як основу для «Case Study Method» [4]. При чому студент вивчає реальну ситуацію, вчиться робити своєчасні висновки, аргументувати, аналізувати і розвивати прискіпливу увагу до деталей, а також відокремлювати головне від другорядного. Наприклад, якщо це авіаційний інцидент студент має змогу проаналізувати основні причини його виникнення, оцінити роботу у команді пілот-диспетчер, а також виявити яких помилок можна було б уникнути. Студент отримує базовий досвід вирішення складних ситуацій, який необхідний у роботі майбутнього авіаційного диспетчера.

Зокрема всесвітньо відомі навчальні

заклади використовують різноманітне програмне забезпечення для електронного навчання. Наприклад «MOODLE» («Modular Object-Oriented Dynamic Learning Environment») – модульне об'єктно-орієнтоване динамічне навчальне середовище) – це система управління курсами, яку також можна охарактеризувати як систему управління навчанням або як віртуальне навчальне середовище [3]. Також варто згадати «MOOC» («Massive Open Online Courses») – публічні відкриті он-лайн курси) – Інтернет курси, які охоплюють значну наукову аудиторію, характеризуються інтерактивним відкритим доступом. У «MOOC» представлено основні традиційні навчальні матеріали, а також є можливість використання інтерактивного формату користувачів, які формують спільноту студентів, викладачів й асистентів. Варто зазначити, що «MOOC» використовується в аеронавігаційній університеті Ембрі Рідл зокрема і для підготовки майбутніх авіаційних фахівців.

В рамках своєї всесвітньої наукової діяльності університет Ембрі Рідл також розпочав діяльність віртуальної тестової лабораторії («Virtual Crash Lab») у травні 2014 року. Науково-педагогічний склад університету Ембрі Рідл співпрацює з представниками Пайнакл («Pinnacle Solution») і результатом їх співпраці є впровадження комп'ютерного ігрового навчання («Gamification») у навчальний план Аеронавігаційного коледжу Ембрі Рідл. Пайнакл («Pinnacle Solution») – це фірма, яка надає консультації по навчально-тренувальним засобам й їх модифікаціям, зокрема це засоби комп'ютерної підготовки, віртуальне освітнє середовище, засоби навчання для технічного обслуговування і льотні тренажери. За допомогою створення комп'ютерного ігрового навчання максимально наближеного до реальних умов праці фахівця студенти мають змогу вивчати місце авіаційного інциденту, документальні докази і навіть опитувати людей які вижили.

Вищезазначена віртуальна тестова лабораторія допомагає створити навчальне середовище де студенти проходять курси вивчення безпеки польотів. Протягом занять у лабораторії студенти розглядають інформацію яка необхідна для розслідування інцидентів, а саме чинники які впливають на виживання в авіаційних інцидентах, людський чинник, структуру, системи, експлуатацію й обслуговування повітряних суден.

Також із січня 2016 року в університеті Ембрі Рідл було створено віртуальну

лабораторію повітряної робототехніки («Virtual Aerial Robotics Lab»). У цій лабораторії студенти мають змогу конструювати власні безпілотні літальні апарати («Unmanned Aerial Vehicle» – «UAS»), перевіряти їх льотну надійність і проводити аналіз льотних випробувань. Віртуальна лабораторія повітряної робототехніки – найновітніша технологія для вдосконалення освітнього електронного середовища для студентів які вивчають технічне обслуговування повітряних суден, аеронавігацію і робототехніку. У лабораторії проводяться різні види випробувань щоб постійно вдосконалювати «UAS».

Висновки та перспективи подальших розвідок напруму. Отже, проаналізувавши американську систему підготовки майбутніх диспетчерів обслуговування повітряного руху було акцентовано увагу на ефективних методах і засобах які використовуються в авіаційній освіті у США. Зокрема підкреслювалося, в американській системі освіти використовують лекції, індивідуальні заняття, заняття у невеликих групах і щотижневі лабораторні заняття для ефективного розподілу навчального часу. Також було виокремлено такі види лекцій як ілюстрована лекція («Illustrated Talk»), інструктаж («Briefing»), формальна лекція («Formal Lecture»), навчальна лекція («Teaching Lecture»).

Автор акцентує увагу на методах навчання, а саме метод направленої дискусії («Guided Discussion Method»), проблемно-орієнтоване навчання («Problem-Based Study»), метод сценарію («Scenario-Based Training Method» – «SBT»), метод колективного пошуку рішення («Collaborative Problem-Solving Method») і метод тематичного дослідження («Case Study Method»). Зазначено ключову роль електронного навчання як актуального засобу підготовки майбутніх авіаційних диспетчерів. Аргументовано застосування передових технологій підготовки авіаційних диспетчерів зокрема «MOOC», «MOODLE», «Virtual Crash Lab», «Virtual Aerial Robotics Lab» й онлайн платформи, саме ці передові технології представляють інтерес для подальших розвідок у даному науковому напруму.

СПИСОК ДЖЕРЕЛ

1. Підлубна О. М. Професійна підготовка майбутніх пілотів цивільної авіації США: дис... канд. пед. наук : 13.00.04 / Підлубна Ольга Миколаївна. – Кропивницький, 2017. – 291 с.
2. Офіційний сайт аеронавігаційного університету Ембрі Рідл. [Electronic resource]. – Режим доступу : [https://worldwide.erau.edu/online-](https://worldwide.erau.edu/online-learning/online-technology-for-the-modern-student)

[learning/online-technology-for-the-modern-student](https://worldwide.erau.edu/online-learning/online-technology-for-the-modern-student)

3. Плачинда Т. С. Професійна підготовка майбутніх авіаційних фахівців із застосуванням інтегративного підходу / Т. С. Плачинда // Наукові записки [Кіровоградського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка]. Сер.: Педагогічні науки. – 2014. – Вип. 131. – С. 160–164.

4. Довідник для авіаційних інструкторів. Міністерство транспорту США. Федеральна авіаційна адміністрація. Відділ льотних стандартів. – 2008. – 228 с.

5. Брейді Т. Порівняння навчальних стилів студентів авіаційних і не авіаційних коледжів / Т. Брейді // Авіаційний збірник / Аерокосмічна освіта і дослідження [Аеронавігаційний університет Ембрі Рідл]. – 2001. – Вип. 11. – С. 33–44.

REFERENCES

1. Pidlubna, O. M. (2017). Profesiynna pidgotovka maibutnih pilotiv zivilnoy aviaziiy SUA. [Professional preparation of the future civil aviation pilots in the USA]. (masters degree). Kropyvnyts'kyu. (in Ukr.)
2. Embry-Riddle Aeronautical University Official Website. (2017). Online Technology for the Modern Student. Retrieved from <https://worldwide.erau.edu/online-learning/online-technology-for-the-modern-student> (in Eng.)
3. Plachynda, T. N. (2014). Profesiynna pidgotovka maibutnih aviazynih fahivziv iz zastosuvannym integrativnogo pidhodu. [Professional training of the future aviation specialists with help of integrative approach]. Scientific notes [Kirovograd State Pedagogical University named after Volodymyr Vynnychenko]. Pedagogical sciences. (in Ukr.)
4. Aviation Instructors Handbook. (2008). Dovidnik dly aviatziynih konstruktoriv. [U. S. Department of Transportation Federal Aviation Administration. Flight Standards Service]. (in Eng.)
5. Brady, T. (2001). Porivnynyy navshalnyh stiliv studentiv aviatziynih I ne aviatziynih koledgiv. [A Comparison of the Learning Styles of Aviation and Non-Aviation College Students]. Embry-Riddle Aeronautical University Scholarly Commons. Journal of Aviation / Aerospace Education and Research.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

КРАСНОЖОН Валентина Олександрівна

– аспірант, інженер навчального відділу Кіровоградської льотної академії Національного авіаційного університету.

Наукові інтереси: теоретична і практична підготовка майбутніх авіаційних диспетчерів в Україні і у США, ефективна підготовка майбутніх авіаційних фахівців.

INFORMATION ABOUT THE AUTHOR

KRASNOZHON Valentina Oleksandrivna –

student of post graduate department, engineer of the

scientific department of the Kirovograd Flight Academy of National Aviation University.

Circle of scientific interests: theoretical and practical training of the future air traffic controllers in

Ukraine and in the USA, effective training of the future aviation specialists.

Дата надходження рукопису 24. 11. 2017 р.

Рецензент – д.п.н. професор Н. С. Савченко

UDK 37.378

KRIVOKHIZHA Irina Valentinivna –

postgraduate student of the Central Ukrainian Vladimir Vinnichenko state pedagogical University
e-mail: pednauk@gmail.com

PREPARING FUTURE TEACHERS-MUSICIANS IN CONTEMPORARY POLAND

Formulation and justification of the relevance of the problem. Today, an important objective is to increase the level of training of future specialists artistic disciplines. The problem of professional self-realization is the subject of attention of modern musical pedagogy and education.

Democratic and humanistic processes in Ukraine contribute to the determination of pedagogical methods and style of relating to personality-oriented, research, innovation future expert [1].

Analysis of recent research and publications. Successful activity of the teacher-musician with the ability to independently acquire the necessary knowledge and experience of productive, creative thinking, erudition, cognitive activity, spiritual development, rich inner world and aesthetic culture, self-development link scientists G. Padalka T. Levshenko, S. Naumenko, N. Tymoshenko-Huralnyk, O. Scholokova, O. Rudnytska, P. Harchenko.

The purpose of the article. To preparing teachers to musicians implementation of music education adequately define the content of education, which includes the following components: formation of professional musical abilities; study musical theory, psychological, pedagogical and methodological disciplines; development framework and operations of performing activities; practical study of professional disciplines.

The main material of the study. In specialist training in Poland to consider the professional musical activity, which is one of the most difficult kinds of intellectual, technological and sensory-emotional activity of the individual in the arts. It manifested in numerous shapes and forms individual contact with the music, the main ones is the perception, performance, creative processing and production of music and

theoretical understanding of music as a science.

Musical activities in preparing future teachers musicians celebrated on a variety of «scientific» skills, artistic quality of the product, as well as on the adequacy of subject and object. Qualitative characteristics of musical activities depend entirely on the individual (groups of individuals) who engaged in it, from its actual capacity to perform this activity properly. In other words – the depth of his mastery of music in all its complexity, as a professional art – the level and quality of professional music education [2].

Musical and Pedagogical Education in Poland is a system where forming, developing and preparing future music specialist to their professional activities. Thus, musical and pedagogical education is part of the cultural and educational process of students, as expressing the views and aspirations of its subjects, and promotes the consolidation of joint activities. Obviously, the level of modern musical culture of society depends largely on who and how to teach music. However, the quality of modern music and educator teacher education is a prerequisite not only broadcast music culture, but also the process of its development [3].

V.Cherkasov stresses that professional development specialist music largely depends on the synthesis and rethinking of previous achievements and historical experience of a system of musical education and development of musical and educational traditions in the religious and spiritual, secular and national media. Awareness of the main vectors philosophy of music education, cultural and historical background, educational concepts, patterns and trends to help future professionals in their professional self, choosing the most effective means, forms and methods of educational process of mastering the values of national musical culture [4].

The formation principles of the professional training future professional music in Poland have their own specifics. Appropriate to them, according to G. Padalka are: a) a holistic approach in the unity of three components: a musical aesthetic, educational and pianistic development specialists; b) the principle of presenting the content of the program, its structural construction by distributing educational material on specific kinds of activity (as opposed to the traditional genre stylistic approach), which focuses on the pedagogical orientation training with a musical instrument that offers opportunities for professional development specialists [5].

Changing education principles causes a change of the contents of musical and educational activities in Poland, namely: the need to expand horizons, to inculcate love for other arts, develop imagination using poetic images, metaphors, analogies, imagination and rumor widely acquainted with music literature, that evolve musically, intellectually, artistically, because otherwise there will be valuable artistic expression in performance; to institute a healthy professional ambition; the need to let the (early) ethical superiority of the artist, his duties, responsibilities and rights, inculcate careful attention to the text, shape and texture of a musical work to better and more accurately convey to the listener the composer's intent.

In Poland, a special role for the teacher to «free communication» with masterpieces of musical art, not a teacher in the traditional sense, but «explainer» to help the future specialist penetrate the great mystery of Arts and Creativity. Its main task is to help the hard way traffic to the ideal. Recognition of the value of talent reveals the need to maximize reveal features giving students requires especially careful and individual approach to each [6].

However, a paradigm shift musical teacher education in Poland certainly has influence and focus on training future professional music. Therefore it is necessary to review the system of values and priorities of the university music pedagogy based on nomination at the forefront of humanistic ideas and guidance, full respect for the individual student, care about the development of his essential powers.

In this regard, important methodological idea that humanization of teacher education should be the leading criterion for the success of the educational process in higher education, and the formation of the creative person of the future expert - the basis of pedagogical education [7].

In Poland, the educator creates the conditions for the exercise of the student's emotional response to music. Only then he brings them to the realization of the content of

the work, the expressive elements of musical language and set of expressive means. This work makes a strong impact on the thoughts and feelings of the student. They formed attentive listening skills, the ability to talk about music, give aesthetic evaluation of its content [8].

Experts in the field of music pedagogy must have a mastery of playing a musical instrument, the principles of spiritual mentoring and education, the basics of musical theory and psychological-pedagogical knowledge, practical compositions and their use in solving the musical and educational activities.

The musician- educator should have: knowledge of the history, theory, practice music and instrumental music performance and pedagogy; high performance culture; knowledge of the history of art and musical culture; Knowledge of musical and educational research; ability to apply the methodology of musical training and education; skills to carry out methodical analysis of pedagogical repertoire tool [9].

To prepare competent professional musical specialist in Poland based on the definition of common methods of music education combine verbal, visual and practical activities with specific interactions of faculty and students, aimed at the transfer and assimilation of specific musical knowledge and skills in the fields of music and teaching activities – as musical literacy training, theory and history of music; Learning to play musical instruments, singing and conducting; Learning the creation of music and performing activities.

The phrase «music specialist» refers to a generalized interpretation of professional diversity (i.e. different musical disciplines teachers of higher educational institutions, including educational guidance), which combines artistic and pedagogical function (artistic-aesthetic and interpretive and educational, pedagogical). Specificity of music pedagogy is differentiating variable component that deepens internal differentiation of professional specialist of music of various specialties and qualifications and violates the integrity of the overall «professional homogeneity» common solution purely organizational and educational problems.

In Poland, specialist of music is primarily a specialist education person who has a general education, professional (music) and professional (educational) training in tools, forms, methods development of educational process by means of music or art disciplines in the cycle a general route. The theoretical basis of preparation is education. Social and cultural purposes professional and educational activities specialist in Polish universities teaching focus is the

development of personality of future teacher of music teaching profession by training in schools of general education; in professional music academies, conservatories, academies of arts – musician, singer, composer, musicologist, teacher of a musical profession.

The purpose of the professional activity of future specialist music is due to sociocultural purpose vocational teacher education professional musician and music teacher education. The first vector comes to mastering educational qualifications as additional to the core of teacher-musician, singer, vocalist, pianist, violinist, conductor, etc., i.e. capture partial didactics as part of the general methods of teaching musical subjects (teaching play a musical instrument, composition analysis musical forms, etc. in specialized schools of multi-professional music education); the second - partial mastery of didactics, that music as an integral phenomenon of artistic culture (teaching of music in schools non-continuous lifelong learning), which promotes the harmonious development of personality.

Results of the research. One of the important methods teacher-musician training of the performing activity is to use the elements of music criticism. Knowing the specifics of contemporary forms of performance and producing appropriate methods and means to assess the sound of classical and modern music, music critic, on the one hand, penetrates the creative laboratory of the composer, monitors the ways the birth of a musical work and his artistic results, and the other – to penetrate into continuously changing performing style and means of musical expression. In addition, the always topical issue and personal perception of each music critic.

Music critic in the education and training of forming creative outline future teacher-musician is to solve educational problems inherent methods and means. As part of the method used music critics educational and performing analysis. It is based on verbal teaching methods [10].

Conclusions and prospects for further researches of directions. An important method of training future professionals of music in Poland stands activation method of performing practice, the essence of which is methodological support active performance activity.

It was established that the largest performing activity detected in independent cognitive activity that promotes musical thinking, developing necessary for performance of associative links. In turn, the wealth of musical imagination, thoughtful attitude towards the content of the work suggests performer ways to implement it (finding the most efficient

methods of work of musical works, promoting their intense absorption, accumulation performing repertoire, professional excellence and performance and skills). You need to form a psychological setting for performing activities; the need to develop creativity as performing necessary by their own professional development, creative individuality of the future teacher-musician.

An important form of training of the future teacher-musician in Poland to the performance of an active performing a practice that is carried out directly in the learning process of the future teacher-musician and has such traditional forms as test-examination and concert. Intensification of performance practice promotes the use of various forms of performing activities, namely akademconcert, educational-themed concerts, recitals, competitions for the best performance of works of a particular author, one style of music genre.

REFERENCES

1. Falco, M. I. (2004) Training future teachers of music for the implementation of pedagogical techniques. *Art Education in the context of European integration: Theoretical and methodological foundations for the development / Proceedings of International Conference* (30 June – 2 July). Kyiv – Sumy: SumDPU Makarenko, 135–136. [in Ukrainian].
2. Ilmenko, O. O., Sverlyuk, Ya.V. (2004) Methodological problems of professional and musical education. Rivne, «Perspective», 200. [in Ukrainian].
3. Andrzej Białkowski, Mirosław Grusiewicz, Marcin Michalak, Dorota Szwarcman (2010) Edukacja muzyczna w Polsce: diagnozy, debaty, aspiracje. Warszawa: Fundacja Muzyka jest dla wszystkich, 170. [in Poland].
4. Cherkasov, V. (2015) The theory and methodology of music education [textbook] / Vladimir Cherkasov. Kirovograd: RVV Vynnychenko KSPU, 528. [in Ukrainian].
5. Huralnyk, N. P. (2011) Scientific-pedagogical school pianists in the theory and practice of music education and training: Textbook for higher educational institutions. Kyiv: M. P. Dragomanov NPU, 276. [in Ukrainian].
6. Stryhar, O. L. (2014) Personality development and formation of ideological orientations of modern youth by means of music: monograph. Kherson: Grin D.S., 304. [in Ukrainian].
7. Białkowski, A., Grusiewicz, M., (2009) Wiedza muzyczna uczniów szkół podstawowych. *Wychowanie Muzyczne w Szkole*. № 1. 23–26. [in Poland].
8. Laptev, I. G. (2001) Key aspects of musical education of younger schoolchildren: Monograph. Astrakhan: Publishing House of the Astrakhan State. ped. Univ. 144. [in Russ].
9. Khlebnikova, O. V. (2004) Training of Music

teacher in Higher Music Education. *Art Education in the context of European integration: Art Education in the context of European integration: Theoretical and methodological foundations for the development / Proceedings of International Conference (30 June – 2 July)*. Kyiv – Sumy: SumDPU Makarenko, 140–141.

10. Bogdan, T. M. Formation performance skills of future teachers musicians. – Retired from: <http://nauka.zinet.info/19/bogdan.php>

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

КРИВОХИЖА Ірина Валентинівна – аспірантка Центральноукраїнського державного

педагогічного університету імені Володимира Винниченка.

Наукові інтереси: професійна підготовка майбутнього вчителя музичного мистецтва.

INFORMATION ABOUT THE AUTHOR

KRIVOKHIZHA Irina Valentinovna – postgraduate student of the Central Ukrainian state pedagogical University named after Volodymyr Vinnichenko.

Circle of scientific interests: professional training of future teachers of musical art.

*Дата надходження рукопису 16. 10. 2017 р.
Рецензент – д.п.н. професор В. Ф. Черкасов*

УДК 37 (447)(092) – 054.72

МОРГАЙ Лілія Анатоліївна –

аспірант кафедри

соціальної педагогіки та соціальної роботи

Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини

morgai.liliya@gmail.com

**ОРГАНІЗАЦІЙНО-ПЕДАГОГІЧНА ДІЯЛЬНІСТЬ
НИКИФОРА ЯКОВИЧ ГРИГОРІЙВА В ЕМІГРАЦІЇ (1920–1953 рр.)**

Постановка проблеми. Діяльність української політичної еміграції у країнах Європи в 20-х роках ХХ ст. на сучасному етапі перебуває у стані дослідження та вивчення. У радянській історіографії питання, що стосувалися періоду українського національного відродження в першій третині ХХ ст., систематично і цілеспрямовано спотворювались та фальсифікувались. У контексті побудови незалежної України піднімаються питання встановлення історичної достовірності найвагоміших подій з життя країни в різні епохи. Для дослідження цього питання передусім використовувались архівні документи. Багато представників української інтелігенції в роки революції змушені були емігрувати за кордон [11].

Серед плеяди педагогів ХХ століття вирізняється Никифор Якович Григорійв – (псевдоніми Г. Наш, Григорійв-Наш, Григорій Наш) народився 9 лютого 1883 р. в с. Бурти Черкаського повіту на Київщині. З 1895 р. по 1900 р. навчався в Городищенській сільськогосподарській школі. Здобувши професію агронома, Никифор Якович два роки працював конторщиком у маєтку поміщика. Починаючи з 1903 р. Н. Я. Григорійв входить до осередку партії соціалістів-революціонерів, учасники якого опікувались тим, як дати освіту народу селянству. Під впливом гуманістичних ідей

відродження української освіти на селі він складає іспит на вчителя повітової школи [13].

У 1907 р. Никифора Яковича переводять у двокласну школу м. Кам'янець-Подільського. В той час у місці активно популяризувалась українська мова та культура. В 1909 р. тут утворилася місцева організація Просвіти – культурно-освітнє й національно спрямоване громадське товариство, яке проводило вечори, організовувало театральні вистави. Провідного значення в системі шкільної освіти Ничипір Якович надавав національному аспекту, обґрунтував необхідність навчання дітей українською мовою.

У часи української революції 1917–1920 рр. Н. Я. Григорійв був членом Центральної Ради; двічі – міністром освіти УНР; входив до Центрального комітету Української партії соціалістів-революціонерів (УПСР). Із 1921 р., перебуваючи у Чехословаччині, став заступником Українського громадівського комітету, один із засновників та керівників Українського соціологічного інституту в Празі, ряду інших наукових і культурницьких фондів української еміграції у цій країні. Активно займався політикою, входячи до керівництва Празької групи УПСР, а з 1932 р. очолив Головний політичний комітет УПСР за кордоном.

У 1938 р. емігрував до США, де проводив антифашиську діяльність, працював над згуртуванням українських сил. Від 1949 р. очолював українське відділення радіо «Голос Америки» і продовжував науково-суспільствознавчу працю.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Еміграційна діяльність Н. Григорієва не залишилася непоміченою українськими дослідниками. Не дивлячись на те, що тривалий час для дослідників в Україні педагогічна спадщина Н. Григорієва була недоступною, з отриманням незалежності діяльність педагога стала об'єктом уваги. Грунтовні дослідження стосовно діяльності педагога в еміграції провели Т. Бевз, О. Сухобокової, Л. Пироженко, Т. Бондаренко та ін.

Мета статті – розкрити організаційно-педагогічну діяльність Никифора Яковича Григорієва в еміграції (1920–1953 рр.).

Виклад основного матеріалу дослідження. Після важких років національно-визвольних змагань по-різному скалася доля діячів Української революції. Загалом 21 колишній міністр Української Центральної Ради емігрували. До цієї кагорти емігрантів належить і Никифір Якович Григорієв [11].

У листопаді 1920 р. Никифір Якович Григорієв разом із дружиною Ганною Петрівною та дев'ятирічним сином Мирославом назавжди покинули українську землю і переїхали до Польщі. Спочатку місцем проживання родини стало місто Тарнів, а пізніше – місто Ченстохова. Саме про еміграцію в Чехословаччину Н. Григорієв згадує у своїй статті «Стан української еміграції у Польщі 1921 р.», яка була висвітлена в часописі «Громадський Вісник». В ній педагог характеризує польську націю, висвітлює ставлення поляків щодо українського народу, особливо до емігрантів: «Еміграція в Чехословаччині була надзвичайно важкою, відсутність одягу і харчів доповнювали катастрофічну душевну пригніченість. Відомості з Великої України про людське життя створювало в душі кожного емігранта ціле пекло страждань...» [8, арк. 4].

Проживши у Польщі рік Н. Григорієв переконується у «безперспективності польсько-українських відносин» і вирішує у 1921 році переїхати до Чехословацької Соціалістичної республіки (ЧСР) – головного осередку Української партії соціалістично-революціонерів, з якою пов'язав свою подальшу політичну діяльність [3].

Н. Григорієв один із перших увійшов до створеної М. Шаповалом у жовтні 1920 року

Працької групи УПСР, яка почала підготовку до боротьби з радянським урядом України. Згодом саме ЧСР стала найбільшим скупченням еміграційної української інтелігенції [2]. Саме тут Н. Григорієв розпочинає свою активну діяльність, спрямовану на національно-політичне, соціально-економічне та культурне визволення України. Велика заслуга в організації за кордоном і продовженні боротьби за українське визволення належить саме Микиті Юхимовичу Шаповалу і Никифору Яковичу Григорієву [2].

Перебуваючи з 1921 р. у Чехословаччині, Н. Григорієв стає одним із засновників та керівників низки громадських, наукових і освітньо-культурницьких фондів української еміграції, зокрема Українського громадського комітету, Українського соціологічного інституту, Української господарської академії, Українського робітничого університету.

У травні 1921 року на протривагу Закордонній Делегації УПСР на чолі з М. Грушевським, який перейшов на більшовицькі позиції, М. Шаповал і Н. Григорієв заклали в Празі Головний політичний комітет Закордонної організації УПСР, що виконував головну функцію у керівництві УПСР. Створена ними організація стала однією з найпливовіших українських політичних сил в еміграції міжвоєнного періоду. Це було пов'язано з особистим внеском її керівників та ідеологів – М. Шаповала та Н. Григорієва. Саме Н. Григорієв взяв на себе більшу частину практичної організаторської роботи, вирішуючи адміністративні, фінансові, господарські проблеми заснованих установ.

Саме завдяки зусиллям М. Шаповала та Н. Григорієва 7 липня 1921 р. було створено Український Громадський Комітет, який був спрямований для захисту українських громадян, що перебували у Чехословацькій Соціалістичній Республіці. Метою УГК було «...дати можливість численним жертвам національної катастрофи (українським емігрантам) приєднатися до культурного життя Чехословаччини, здобути освіту і знання, необхідні для майбутньої їх роботи на користь українського народу» [4, с. 30].

У керівному складі УГК ще в серпні 1922 р була заснована у Празі Вища педагогічна школа, яка готувала кадри національно свідомих, освічених педагогів для різних типів українських шкіл та діячів «на полі духової культури українського народу» [5, с. 18].

Про стан українських емігрантів Н. Григорієв згадує: «...голова УГК

М. Ю. Шаповал 30 серпня представив Міністерству закордонних справ меморандум з приводу допомоги українським студентам, кількість яких у Чехії налічується до 700 осіб. Становище студентства є крайні критичне. Більш як $\frac{3}{4}$ студентів не мають жодних засобів для існування. Між студентством поширюється туберкульоз. Міністр В. Гірса дуже швидко відреагував стосовно цієї справи і обіцяв негайно внести питання про це до Уряду. Разом з тим він висловився, що найліпше було б негайно zorganizувати український студентський гурток. Місто Прага могло б дати шматок землі, а будівлі можна було б перенести з табору Хоцен. Уряд надасть усі потрібні матеріали, закличе чеських робітників, але також і всі українські студенти мають взяти активу участь над цією задачею. Незабаром дійсна і надійна допомога стане фактом» [8, арк. 10].

Силами Українського Громадського Комітету створюється: Українська Господарська Академія у Подебрадах (травень 1922 р.), яка розпочала роботу навесні 1922 р. УГА була приватною високошкільною організацією політехнічного типу, як по своїм завданням так і по складу вона була українською високою школою.

Серед повсякденної організаторської, партійної та редакційної роботи найбільше уваги Н. Григорієв приділяв науковій роботі. В Академії педагог крім нормативних курсів, майже кожного дня читав додаткові лекції. Зокрема у 1922 році він прочитав три двогодинні лекції з історії Чехії, у них він звертав увагу на головні моменти державного і громадського життя народів тогочасної Чехословацької Республіки та на прагнення їх до національно-державної волі [1, с. 134]. Н. Григорієв, як один з її засновків, член Організаційної комісії, головними завданнями УГА вважав:

- дати освіту українською мовою українській молоді;
 - покласти перший камінь українського реального «високошкільного будівництва»;
 - продемонструвати в Європі українські прагнення і здібності до культури;
 - виховати українських фахівців-патріотів у різних галузях державно-громадського життя для успішного продовження визвольної боротьби.
- Українськи Громадський Комітет постав не лише, як перша українська вища господарська школа за кордоном, а як один з найбільших у світі центрів української освіти й науково-дослідної роботи.

В педагогічному відношенні Академія була підпорядкована Міністерству Хліборобства, а в справах адміністративних

та господарських вона аж до 19.

Завдяки УГК створюється Український Високий Педагогічний Інститут ім. М. Драгоманова в Празі. Інститут був заснований як вищий педагогічний заклад з дворічним курсом навчання. Завдання УВП ім. М. Драгоманова було творити найкращих національно-культурних діячів, підготовка педагогічних сил для українських шкіл низчого типу та для позашкільної освіти серед широких кіл українського населення. Метою Інституту було піднесення культури та українського народу [5, с. 219].

Відкриття інституту відбулося 7 липня 1923 р. Директором Інституту по вибору Українського Громадського Комітету був доцент Кам'янецько-Подільського Державного Українського Університету – Л. Білецький, що емігрував до Львова і був там професором неофіційного українського університету.

На початку Педагогічний Інститут складався з трьох відділів: 1. літературно-історичного (з підвідділами мови й літератури, історії суспільних наук); 2. природничо-географічного; 3. фізико-математичного. Вже в другому році існування Інституту два останні відділи були об'єднані в один математично-природничий, а в 1924 р. відкритий був новий музично-педагогічний відділ (з підвідділами – вокальним та інструментальним). Навчання в Інституті було зорієнтовано на зразок західноєвропейських високих шкіл і мало на меті дати теоретичні знання й потрібну практичну підготовку майбутнім педагогам українських середніх шкіл з різних галузей знань. Дисципліни, що викладалися в Інституті поділялися на загальні, що були обов'язкові для студентів, і спеціальні, які вивчали студенти окремих відділів і підвідділів. Наука в Інституті обіймала чотири курси переважно загальний і теоретичний, а три інші поступово переходили у спеціальні й науково-практичні.

При заснуванні Інституту в його науковому полі було 23 кафедри з 118 предметами й 7 з окремими лекційними кабінетами, а пізніше було засновано 33 кафедри спеціальних і 6 загальних з дисциплінами обов'язковими для слухачів усіх трьох факультетів. При деяких факультетах функціонували ще спеціальні кабінети, лабораторії. Взагалі, навчальний план в Інституті був переважаний «викладами» лекцій і кількістю предметів. Виклад теоретичного матеріалу проводився від жовтня до червня й відбувалися в помешканнях різних високих і середніх шкіл м. Праги.

Навчання в Інституті було безплатне й проводилося українською мовою. Інша мова для викладачів допускалася лише за дозволом ради професорів. Ректором Інституту до 1926 р. був тогочасний директор професор Л. Білецький, який пропрацював в Інституті з 1926 по 1930 рр. В 1933 році ректором був В. Сімонович, а останнім з ректорів був професор В. Гармашів.

Академічний персонал Інституту складався з професорів, доцентів, лекторів і асистентів. Аспірантами були лише учителі гімназії І. Кобизький, М. Хлор та інші. Всього за 10 років існування Інституту зазначено 92 особи з них 80 українців.

За період існування Інституту М. Драгоманова, прослухали в ньому, повний курс навчання 178 дійсних слухачів, та 116 студентів, закінчили Інститут з дипломом і титулом педагога середніх шкіл 85 осіб, а 31 особа отримала титул доктора.

В Педагогічному Інституті студіювало й кілька відомих українських письменників та поетів: О. Стефанович, Г. Мазуренко, О. Бабій, В. Зарицький Ю. Масляк та інші.

Упродовж десятирічної історії (УВПІ припинив свою діяльність у 1933 р.) тут працювали 92 викладачі, з них 80 українців, серед яких: А. Артимович, Л. Білецький, Д. Дорошенко, А. Животко, С. Рудницький, В. Сімович (другий ректор інституту), С. Сірополко, В. Січинський, Я. Ярема. За час існування української високої педагогічної школи курс навчання закінчили 178 слухачів. З його стін вийшли українські поети і прозаїки, громадські діячі Ю. Дараган, Г. Мазуренко, Ю. Шкрумеляк, М. Обдний, О. Теліга [6].

Дочірньою установою Українського Високого Педагогічного Інституту ім. М. Драгоманова була Українська реальна гімназія, заснована в 1925 році в Празі й остаточно затверджена декретом Міністерства освіти ЧСР від 29 травня 1926 р. Її першим директором став доктор психології УВПІ Я. Ярема. З початку діяльності гімназія мала перші, треті, п'яті та два старших класи [5].

Про результати Українського Громадського Комітету свідчать такі дані: лише за перші два роки Комітету, до навчальних закладів вступило 1062 осіб, також УГК надавав значну допомогу із наданням медичної допомоги, одягу, взуття. За допомогою УГК були працевлаштовані українські вчені, понад 2 тисячам було знайдено роботу [6].

Під керівництвом Н. Григорієва 10 лютого 1922 року був заснований часопис «Нова Україна», часопис став одним із

провідних українських періодичних видань Чехословаччини, де у міжвоєнний період їх налічувалось близько 200, а також одним з головних часописів всієї української політичної еміграції в Європі 1920-х рр.

Н. Григорієв багато зробив для популяризації знань з історії України. Так, український щомісячник у Празі «Нова Україна», який у 1925-1926 рр. редагував саме Н. Григорієв. Журнал і його редактор обстоювали ідею національно-державної незалежності України, про що свідчили праці Н. Григорієва «Підстави української національно-державної політики» (1923), «Українська боротьба за державу в роках 1917-1920. Чому українці не вдержали своєї держави?» (1934).

14 лютого 1922 р. було започатковане видавниче товариство, яке теж отримало назву «Нова Україна» – так само як і часопис, який воно видавало [9, арк. 4]. Частина членів управи часопису і видавництва від початку лише формально брала участь у ній, що ускладнювало її роботу. У вересні 1922 р. на засіданні товариства його голова Н. Григорієв навіть був змушений заявити про відмову від посади та вихід з нього через відсутність єднання у спільній роботі [9, арк. 20–37].

Усе своє життя Н. Григорієв завжди усвідомлював, що наука повинна бути тісно пов'язана з повсякденним життям. Він завжди прагнув до втілення своїх теоретичних висновків і наукових ідей. У центрі його наукових досліджень була держава, суспільство. Його постійно турбували події, що відбувалися в Україні. Невтомний борець шукав шляхів повернення Україні самостійності, незалежності. Для цього, необхідно було здійснити соціологічний аналіз суспільства, дати оцінку його складових сил, зв'язків, функцій. Саме над цими проблемами Н. Григорієв працював у Соціологічному інституті.

У грудні 1929 року в житті Н. Григорієва сталася приємна подія. Йому було присуджено ступінь доктора соціології. В «Справі про надання ступеня доктора соціології Н. Я. Григорієву» відзначається, що до науково-літературної праці став року 1907. Протягом 1907–1929 рр. виявив надзвичайну працюватість, наслідком якої є: 1) Твори літературні: «За ідею», історичні оповідання; 2) Студії соціологічні: «Мораль, її генезис, ество, поняття» (підручник), «Свідомість і поведінка» (нарис з теорії поведінки людини), «Теорія держави» – науково-критичний дослід про форми організації і функції держави, «Історія державних теорій»; 3) Студії історичні: «Історія українського народу», «Історія України в народних

піснях», «Навчання історії в школі»; 4) Студії соціально-політичні: «Народна влада на Україні», «Визволення всіх трудящих», «Два світогляди», «Фатальна помилка революції» і багато інших» [2].

Наукова Рада Українського Соціологічного інституту констатувала, що в особі Н. Григорієва українська культура придбала визначного діяча в галузі теоретичної соціології і конкретних суспільних наук (теорії, етики, педагогіки, історії і політики). Враховуючи всі ці заслуги, Вчена Рада ухвалила присвоїти Н. Григорієву ступінь доктора соціології. 26 червня 1930 року Наукова Рада заслухала доповідь Н. Григорієва на тему: «Соціальне розуміння держави» і вручила йому докторський диплом як свідоцтво його заслуг перед українською наукою і культурою [2].

Серед українців зарубіжжя Н. Я. Григорієв відомий як журналіст, публіцист, автор соціологічних досліджень. Основні його наукові праці: «Фатальна помилка революції – 1921 р.», «З часів революції й бототьби за самостійну Україну – 1921 р.», «Підстави української національно-державної політики – 1923 р.», «Українська боротьба за державу в роках 1917–1920. Чому українці не вдержали своєї влади – 1934 р.», «Джерелознавство – 1936 р.», «Причини міжнародного напруження – 1937 р.», «Соціалізм і національна справа – 1938 р.», «Основи пізнання – 1940 р.», «Українська національна вдача – 1941 р.», «Спогади руйнікника – 1937 р.», «Весна української революції – 1937 р.» були написані в еміграції. В Україні ці твори не публікувались і широкому загалу не відомі. Хоча незначну частину було опубліковано.

З 1938 р. Никифір Григорієв перебуває у США. Невідомо з яких причин і яким чином Н. Григорієв покинув Чехословаччину і переїхав до Сполучених Штатів Америки сам, без родини. Переїхавши у США педагог починає працювати в Українському Робітничому Союзі. У 1940 році Н. Григорієв отримав візу для перевезення родини. У 1948 році родина Н. Григорієва переїхала до Америки. Перебуваючи у США, Н. Григорієв займає посаду керівника українського відділу «Голосу Америки». Працюючи на радіостанції Н. Григорієву дається більша можливість для відстоювання інтересів українського народу перед урядом США. Через ефіри «Голосу Америки», він готував ґрунт для майбутньої незалежності України, навіть попри перешкоди режиму Сталіна.

Навіть будучи там, далеко від Батьківщини, педагог не забуває свій рідний край, свою землю, де народився, і у СШ

очолює пресове бюро української культури. У своїх спогадах Н. Григорієв згадує: «На державному святі у Канаді виступали з танцями й співами на своїй рідній мові різні народності: англійці, шотланці, українці, шведи, німці, поляки. Найбільше з усіх мали успіх українці, особливо подобалися численній публіці танці учнів школи В. Авраменка. Згодом у Чикаго був улаштований конкурс хорового співу, в котрім Український Національний Хор під керуванням Ю. Бенецького одержав першу нагороду. Всього хорів було 16, які мали по 60-100 голосів. Український хор мав назву «Укркультура» [7, арк. 3].

Особистісні характеристики Никифора Яковича Григорієва висвітлюються в спогадах Софії Федорівни Русової. Даючи оцінку життю української еміграції в Чехословацькій Соціалістичній Республіці, проблемам, пов'язаних з роботою із роботою, а також добуванням коштів необхідних для існування на такому «темному фоні», вона згадує «світлі постаті» повістю віданні науковій або професійній роботі. До таких світлих постатей вона відносить і Н. Григорієва, який був «вічно перевантажений працею, громадською і письменницькою». Софія Русова довгі роки знала Никифора Григорієва і тому стверджувала, що «він ніколи не відступав від своїх переконань», завжди був тим самим «грубовато-щирим Григорієвом». Його велична постать, міцна упертість в переконаннях, що так і відбивалась на його чорному обличчі. З великою симпатією говорила С. Русова і про письменницькі здібності Никифора Яковича, зокрема, про його публікації для Робітничого університету, які були висвітлені у часописі «Нова Україна» за кордоном [1, с. 8].

У 1953 році помер Никифір Якович Григорієв. Як пізніше журналісти напишуть у одному з американських видань «Svoboda – Ukrainian Daily» (Свобода. Український щоденник): «... 5-го серпня полуднині, помер в одному з місцевих шпиталів керівник Українського Відділу «Голосу Америки» проф. Никифор Якович Григорієв, бувший член Центральної ради, Міністе освіти УНР, професор Українського Соціологічного Інституту в Празі та відомий український соціалістичний діяч. Смерть наступила після важкої операції. Педагог народився на Черкащині в 1883 році, до Америки прибув в 1938 році, а український відділ «Голос Америки» очолював від початку його відкриття в 1949 році» [1, с. 8].

Висновки та перспективи подальших розвідок напряму. Отже, постать Никифіра

Якович Григорієва відноситься до плеяди просвітників ХХ століття, які змушені були емігрувати за кордон, щоб там, далеко за межами Батьківщини, дбати про долю українського народу. Саме еміграційний період життя Н. Григорієва був найпродуктивнішим у його діяльності. Він був позначений надзвичайно активною роботою як у політичній, науковій та культурно-освітній сферах.

СПИСОК ДЖЕРЕЛ

1. Бевз Т. Н. Я. Григорієв – політик і вчений: монографія / Т. А. Бевз. К : ІММБ, 2003. – 284 с.
2. Бевз Т. А. Історія в особах. Політик і вчений. (до 120-річчя від дня народження Н. Я. Григорієва. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://library.ua/m/articles/view/історія-в-особах-політик-і-вчений-до-120-річчя-від-дня-народження-н-я-григорієва&likemode=like&url=http://library.ua/m/articles/view/історія-в-особах-політик-і-вчений-до-120-річчя-від-дня-народження-н-я-григорієва>.
3. Бондаренко Т. Невтомний народник Ничипір Якович Григорієв. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://kraeznavstvo.at.ua/news/2009-08-27-20>.
4. Віднянський С. В. Культурно-освітня і наукова діяльність української еміграції в Чехо-Словаччині: Український вільний університет (1921-1945 рр.) / С. В. Вільний – Київ, 1994. – 83 с.
5. Джус О. В. Творча спадщина Софії Русової періоду еміграції: монографія / О. В. Джус. – Івано-Франківськ.: Плай, 2002. – 260 с.
6. Сухобокова О. О. Громадсько-політична та культурно-просвітницька діяльність Н. Я. Григорієва (1883–1953 рр.). – Дисертація / О. О. Сухобокова.
7. Центральний державний архів вищих органів влади та управління України (далі ЦДАВО). Ф. 4010. – Оп. 1. – Спр. 9. Статті про діяльність української преси на еміграції. – 7 арк.
8. ЦДАВО України. Ф. 4013. – Оп. 3. – Спр. 3. Статті про стан української еміграції в Польщі та Ченстохів. – 17 арк.
9. ЦДАВОВ України. – Ф. 3865. – Оп. 1. – Спр. 1. – Звернення УПСР до українського народу. – складено Н. Григорієвим. Звернення до читачів «Народної волі». Відозва до всіх культурно-просвітницьких організацій Канади. Лист до американців з розглядом проблем українського руху і його перспектив у Канаді –387 арк.

REFERENCES

1. Bevz, T. N. (2003). *Ia. Hryhoriiv – polityk i vchenyi*. [N. Ya Grigoriev politician and scientist]. Kyiv.
2. Bevz, T. A. *Istoriia v osobakh. Polityk i vchenyi. (do 120-richchia vid dnia*

narodzhennia N. Ia. Hryhoriiva. [The history of the people. The politician and the scientist. (to the 120th anniversary from the birthday N. Ya Grigorieva)]. [Elektronnyi resurs]. –
 Rezhym dostupu: [http://library.ua/m/articles/view/ISTORIIA-V-OSOBAKH-POLITYK-I-VCHENYI-DO-120-RICHCHIA-VID-DNIa-NARODZHENNIa-N-Ia-HRYHORIIeVA](http://library.ua/m/articles/view/ISTORIIA-V-OSOBAKH-POLITYK-I-VCHENYI-DO-120-RICHCHIA-VID-DNIa-NARODZHENNIa-N-Ia-HRYHORIIeVA&likeMode=like&url=http://library.ua/m/articles/view/ISTORIIA-V-OSOBAKH-POLITYK-I-VCHENYI-DO-120-RICHCHIA-VID-DNIa-NARODZHENNIa-N-Ia-HRYHORIIeVA).

3. Bondarenko, T. *Nevtomnyi narodnyk Nychypir Yakovych Hryhoriiv*. [Tireless populist Nikifor Y. Grigoriev]. [Elektronnyi resurs]. – Rezhym dostupu: <http://kraeznavstvo.at.ua/news/2009-08-27-20>.
4. Vidnianskyi, S. V. (1994). *Kulturno-osvitnia i naukova diialnist ukrainskoi emihratsii v Chekho-Slovachchyni: Ukrainyski vilnyi universytet (1921-1945 rr.)*. [Cultural, educational and scientific activities of the Ukrainian emigration in Czechoslovakia: Ukrainian free University (1921–1945 yy)]. Kyiv.
5. Dzhus, O. V. (2002). *Tvorcha spadshchyna Sofii Rusovoi periodu emihratsii: monohrafiia*. [The artistic heritage of Sofia Rysova period of emigration]. Ivano-Frankivsk.
6. Sukhobokova, O. O. *Hromadsko-politychna ta kulturno-prosvitnytska diialnist N. Ia. Hryhoriieva (1883–1953 rr.)*. [Socio-political and cultural-educational activities of N. I. Grigorieva (1883–1953)]. Kyiv.
7. Tsentralnyi derzhavnyi arkhiv vyshchychk orhaniv vlady ta upravlinnia Ukrainy (dali TsDAVO). F. 4010. – Op. 1. – Spr. 9. Statti pro diialnist.
8. TsDAVO Ukrainy. F. 4013. – Op. 3. – Spr. 3. Statti pro stan ukrainskoi emihratsii v Polshchi ta Chenstokhiv.
9. TsDAVOV Ukrainy. – F. 3865. – Op. 1. – Spr. 1. – Zvernennia UPSR do ukrainskoho narodu. – skladeno N. Hryhoriivym. Zvernennia do chytachiv «Narodnoi voli». Vidozva do vsikh kulturno-prosvitnytskykh orhanizatsii Kanady. Lyst do amerykantsiv z rozghliadom problem ukrainskoho rukhu i yoho perspektyv u Kanadi.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

МОРГАЙ Лілія Анатоліївна – аспірант кафедри соціальної педагогіки та соціальної роботи Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини.
Наукові інтереси: професійна підготовка майбутнього вчителя.

INFORMATION ABOUT THE AUTHOR

MORGAI Liliya Anatoliivna – postgraduate student of the Department of social pedagogy and social work of Uman state pedagogical University named after Pavlo Tychyna.
Circle of scientific interests: professional training of future teachers.

*Дата надходження рукопису 27. 11. 2017 р.
 Рецензент – д.п.н. професор О. С. Радул*

УДК 37. 091. 3:78(075.8)

ТВЕРДОХЛІБ Сергій Сергійович –
аспірант кафедри педагогіки та
освітнього менеджменту
Центральноукраїнського державного
педагогічного університету
імені Володимира Винниченка
e-mail: grey.art91@gmail.com

ЦІНІСНО-МОТИВАЦІЙНИЙ КОМПОНЕНТ У КОНТЕКСТІ ФОРМУВАННЯ ІНТЕРПРЕТАЦІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ХОРЕОГРАФІЇ

Постановка та обґрунтування актуальності проблеми. Учитель хореографії в загальноосвітньому навчальному закладі, окрім педагогічної діяльності, поєднує функції творця, постановника, балетмейстера. Тому вагомого значення набуває питання мотивації вчителя-хореографа щодо інтерпретаційної діяльності. За таких умов проблему визначення сутності та змісту ціннісно-мотиваційного компонента інтерпретаційної компетентності майбутніх учителів хореографії, його складників та компонентів уважаємо своєчасною та актуальною.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Аналіз наукової літератури доводить, що зміст і структура інтерпретаційної компетентності в контексті професійно-педагогічної підготовки майбутніх учителів хореографії розглядається вітчизняними та зарубіжними науковцями, з-поміж яких: О. Бикова, Л. Волошина, Р. Горбатюк, М. Долматова, А. Кузминський, С. Куценко, В. Макаренко, В. Мельман, І. Молостова, В. Мясичев, Л. Овсянецька, О. Пархоменко, О. Перець, Т. Сердюк, С. Сисоева, Ю. Тараненко, І. Харченко, В. Черкасов, В. Чуба, В. Ягупова, О. Ядровська, В. Ярешко. Тематика нашого дослідження певною мірою доповнює наукові пошуки названих науковців й уможливило визначення сутності та змісту ціннісно-мотиваційного компонента інтерпретаційної компетентності майбутніх учителів хореографії.

Мета статті є визначення сутності ціннісно-мотиваційного компонента інтерпретаційної компетентності майбутніх учителів хореографії, його показників та критеріїв.

Виклад основного матеріалу дослідження. Важливим компонентом інтерпретаційної компетентності є ціннісно-мотиваційний компонент. Виокремимо два його основні критерії: *мотиваційно спрямований та ціннісно-орієнтаційний*, які, зі свого боку, містять власні показники.

Мотиваційно спрямований критерій визначає сутність рушійної сили, яка стимулює динамічний імпульс вектора теоретичного моделювання змістових та структурних складників інтерпретаційної компетентності майбутніх учителів хореографії. Варто звернути увагу на якісну співвіднесеність мети навчання та замісту підготовки майбутніх учителів-хореографів, у процесі чого підвищується коефіцієнт творчого потенціалу студентської молоді. Цей критерій визначає виявлення зацікавленості майбутнього вчителя до постановочно-інтерпретаційної роботи й визначається усвідомленням значущості формування інтерпретаційних умінь і навичок. Досліджуючи мотиваційну спрямованість, О. Перець зазначає, що її сутність полягає у «визначенні цілей, соціальних настанов, ціннісних орієнтацій, інтересів, потреб, уподобань, мотивів, які спонукають до професійної діяльності та визначають професійну спрямованість індивіда» [9, с. 120].

Зосібно В. Мільман визначає мотиваційну спрямованість студентів вищих навчальних закладів як систему психологічних факторів, яка «стимулює студента до навчально-професійної діяльності та вирішення конкретних проблем й навчальних завдань майбутньої професійної діяльності» [6, с. 3]. Отже, за позитивної мотивації навчального процесу активно розвиваються особистісні якості студента, визначається напрям, способи реалізації різних форм навчальної діяльності та емоційно-вольова сфера, які є важливою детермінацією факторів, що обумовлюють ефективність та специфіку навчальної діяльності в певний час.

Л. Овсянецька розглядає мотивацію як «рушійну силу людської поведінки, яка посідає провідне місце в структурі особистості» [8, с. 23]. Це визначає мотив не тільки як стимул до діяльності, а і як суб'єктивну підставу для її здійснення.

Досліджуючи проблеми мотивації

майбутнього вчителя хореографії в процесі формування його творчого потенціалу засобами народно-сценічного танцю, С. Куценко визначає творчу мотивацію як «силу пробудження до творчої діяльності, причину дій та вчинків особистості в процесі активізації механізму формування творчого потенціалу» [3, с. 111]. Отже, продуктивність творчої діяльності прямо пропорційно залежить від відношення до діяльності. Саме у цьому закладено основні мотиви будь-якої людської діяльності, яку мотивація визначає, спрямовує та скеровує, поєднує результат дії з потребами особистості.

У дослідженні Ю. Тараненко визначено мотиваційно-особистісний компонент професійної компетентності вчителя хореографії як фактора «позитивного ставлення майбутніх учителів хореографії до розвитку художньо-творчих здібностей молодших школярів, стійке прагнення розвивати художньо-творчі здібності учнів (естетичний смак, творчу уяву), оновлення та збагачення знань із проблем розвитку сучасної хореографічної освіти» [12, с. 69].

Показниками мотиваційно спрямованого критерію визначаємо *фахові потреби, фахові мотиви, фахові інтереси*.

До **фахових потреб** майбутніх учителів хореографії варто віднести: потребу в професійному зростанні суб'єкта фахової діяльності, саморозвиток та пізнання нових закономірностей, явищ і процесів педагогічної діяльності; потребу в результативності творчої діяльності; потребу в працевлаштуванні за фахом; потребу кар'єрного зростання.

Сучасна педагогічна наука розвивається швидкими темпами, що спричиняє виникнення нових методик, зміни в динаміці навчально-виховного процесу, зміщення основних акцентів. За такої ситуації необхідно звернути увагу саме на *потребу в професійному зростанні суб'єкта фахової діяльності, саморозвиток та пізнання нових закономірностей, явищ і процесів педагогічної діяльності*.

Зазначимо, що основним здобутком мистецтва танцю є його здатність вражати глядача, передаючи певну ідею чи задум за допомогою магії жестів. Кожен момент творчості має цінуватися реципієнтом і не залишатися не пізнаним. На основі цього виникає *потреба у результативності творчої діяльності*.

Незаперечним є факт, що особливістю «хореографії» як навчальної дисципліни є те, що вона не вважається базовою і входить до варіативної частини навчального плану загальноосвітніх навчальних закладів.

Молодь відвідує хореографічні гуртки, які працюють у межах дитячо-юнацьких центрів і вважаються позакласною формою роботи. За такої умови доцільно говорити про недостатню сформованість ринку праці щодо мистецтва танцю, адже не кожна школа має розгалужену систему позакласної роботи із функціонуючими хореографічними гуртками, а також відповідне матеріальне забезпечення для повноцінного проведення занять у цих гуртках. Тож цілком закономірно, що майбутні вчителі хореографії повинні психологічно налаштуватися на результативність творчої діяльності, яка є показником успішності колективу.

Ураховуючи динамічність і мінливість сучасного ринку праці, зазначимо, що у кожного випускника вищого навчального закладу виникає *потреба в працевлаштуванні за фахом*. Влучним є зауваження, що наявність можливості отримання роботи за фахом мотивує студента до навчальної діяльності, найбільшою мірою розкриває його потенціал, адже саме професійна діяльність є одним із компонентів самореалізації особистості в життєвому сенсі.

Інакше викладаються хореографічні дисципліни в спеціалізованих хореографічних школах, у яких чітко визначено структуру хореографічної підготовки. На жаль, кількість таких навчальних закладів обмежена й працевлаштування в хореографічній школі чи училищі є проблемним питанням. Натомість така перспектива актуалізує потребу студентів навчальних закладів мистецького спрямування в *кар'єрному зростанні*.

Зауважимо, що, окрім бажання пізнавальної та творчої діяльності, кожна людини намагається посісти певне місце в соціальній ієрархії. Саме таке зростання можливе за рахунок професійної діяльності, адже, отримуючи посаду в певній структурі, особистість набуває відповідного статусу. При зростанні фахівця як професіонала необхідно задовольняти його потребу в кар'єрному зростанні, що зумовить покращення ефективності роботи за фахом, зміцнення мотивації, і як наслідок, покращення її результатів.

Аналіз фактичного матеріалу дозволив з'ясувати, що інтерпретаційна діяльність кожного учителя хореографії визначається системою **фахових мотивів**.

Так, А. Кузмінський визначає мотив як «внутрішню спонукальну силу особистості, здатну забезпечувати пізнання, активізувати розумову активність» [2, с. 77]. На думку науковця, роль мотивації можуть виконувати прагнення, емоції, установки, ідеали.

Мотивація, безперечно, вважається одним із фундаментальних компонентів навчально-виховного процесу та стосовно діяльності поділяється на внутрішню й зовнішню, однак завжди є внутрішньою характеристикою особистості.

Не можна не погодитись із судженням В. Ягупова, відповідно до якого «навчальна діяльність студента завжди є полівмотивованою, тобто поєднує внутрішні та зовнішні мотиви у своїй структурі. Очевидно, що до зовнішніх мотивів необхідно віднести всі ті фактори, що впливають на людину із навколишнього середовища, а саме: прагнення отримати певний розвиток у навчанні, набуття нових знань, навичок й умінь, взаємодія з товаришами» [13, с. 77]. Як наголошує В. Мільман, «найбільш вираженими типами внутрішніх мотивів є: творчий розвиток у предметі навчання; дія з іншими й для інших; пізнання нового, невідомого» [6, с. 129–132].

Фахові мотиви формуються безпосередньо на етапі навчання, опанування знаннями із спеціальних дисциплін. Вони стимулюють прагнення майбутніх учителів хореографії до отримання кваліфікації з метою подальшого професійного зростання.

На наше переконання, фаховими мотивами майбутніх учителів хореографії є: усвідомлення потреби щодо творчої діяльності як учителя хореографії; прагнення оволодіти фаховими компетентностями та набути професійно важливі якості; мотивація саморозвитку, підвищення професійного рівня; задоволення інтелектуальних, духовних, фахових та особистісних потреб у професійній діяльності; бажання стати досвідченим педагогом; мотивація досягнення успіху в хореографічній діяльності.

Очевидно, що водночас із потребами та мотивами, важливим чинником мотивації майбутнього вчителя хореографії є **фахові інтереси**. У науковому осередку інтерес розглядається як певна форма виявлення потреби пізнання, яка спрямовує індивіда до осмислення мети діяльності. Інтерес вважається «одним з генетично ранніх проявів і мотиваційним джерелом розвитку креативності й підтримкою творчої активності на оптимальному рівні. Різноманітність інтересів створює умову накопичення матеріалу для творчих перетворень, асоціювання» [10, с. 26].

Ми цілком поділяємо думку А. Петровського, котрий наголошував на важливості ролі інтересів у діяльності особистості: «Інтереси примушують особистість активно шукати шляхи й способи

задоволення виникаючого в неї бажання знання й розуміння» [10, с. 111]. Тож цілком закономірно, що інтереси в людини є спонукальним механізмом пізнання.

До основних фахових інтересів майбутніх учителів хореографії необхідно віднести: *інтерес до професійної діяльності; зацікавленість технологіями й засобами хореографічної діяльності; прагнення до успіху.*

Загальноприйнято, що сутність морального наповнення особистості визначають її цінності, тому, говорячи про високоморальну та духовну людину, ми маємо на увазі її життєві цінності. Тож дотримуємося думки Т. Сердюк, згідно з якою ціннісна свідомість учителя як відбиття значення смислів творів мистецтва пронизує увесь методологічний базис його педагогічної діяльності. «Ціннісний аспект професійної діяльності майбутнього вчителя хореографії може розглядатись як такий, що забезпечує умови для його вільного розвитку у сфері танцювального мистецтва» [11, с. 387]. В. Макаренка наголошує, що «цінності як результат суб'єктивної оцінки особи взаємопов'язані з її чуттєвою й мотиваційно-дієвою сферами, на їх основі здійснюється процес формування особистісних життєвих пріоритетів, саме вони відіграють роль регулятора взаємодії людини із соціумом» [4, с. 42].

На основі цього необхідно виділити **ціннісно-орієнтаційний критерій** ціннісно-мотиваційного компонента, який містить такі показники: *художньо-естетичні цінності; професійну етику; фахове ставлення.*

Зазначимо, що джерело духовного збагачення та естетичного вдосконалення митця стосується насамперед *його художньо-естетичних цінностей*. Взаємодіючи з творами мистецтва, реципієнт набуває певний досвід, який позитивно впливає на його розвиток.

Уважаємо за доцільне наголосити, що необхідною якістю майбутнього вчителя хореографії стає система естетичних цінностей, уміння сприймати, аналізувати й аргументовано ставитися до мистецької спадщини. Учитель також повинен спонукати учнів сприймати та усвідомлювати ціннісні смисли творів мистецтва. Не можна не погодитися з думкою Т. Сердюк, що «сформованість художньо-естетичних цінностей майбутнього вчителя хореографії дозволяє йому синкретично передавати естетичне ставлення до дійсності, утілювати особистісне бачення прекрасного в танцювальних рухах» [11, с. 387]. Очевидно, що емоційне ставлення до творів мистецтва

надає яскравого забарвлення майбутній художній діяльності, поповнюючи її значущими смислами.

У процесі формування ціннісно-орієнтаційного критерію варто звернути увагу на *професійну етику*. Учитель хореографії повинен бути вихованим, елегантно витонченим, уважним та цілеспрямованим. Під час проведення уроку він стає прикладом для своїх учнів, силою власного слова запалює їхні серця, стимулює мотиваційну сферу, спонукає до усвідомлення прекрасного в композиційній побудові сюжетної лінії танцю. Отже, майбутній учитель хореографії повинен стати взірцем, прикладом для своїх учнів, а також намагатися сформувати в них загальнолюдські цінності.

Досліджуючи категорію «ставлення», Б. Ананьев запевняє, що «ядром особистості є індивідуальна система ставлень людини до дійсності, пов'язаних з оцінкою та свідомим вибором. Завдяки цим особливостям ставлень особистість проявляється й формується» [1, с. 35]. Доповнюючи цю думку, В. Мясіщев зазначив, що унаслідок дослідження особистості в аспекті її ставлення, можна говорити про її смислові зв'язки з оточенням. У процесі дослідження науковець підсумовує, що суб'єктивне ставлення є «результатом мотиваційних утворень людини та впливів середовища суспільної діяльності» [7, с. 128]. Зважаючи на сказане, можна зробити висновок, що суб'єктивність ставлення трансформується в його усвідомленість у разі наявності визначених особистістю задач та цілей, наявності плану щодо їхньої реалізації.

Оскільки в самому бутті людини визначається естетичне начало, потяг до прекрасного є природним явищем, впливає на *естетичне ставлення* до оточуючого середовища, а також є важливим показником ціннісно-орієнтаційного компонента інтерпретаційної компетентності. Естетичне ставлення до навколишньої дійсності починається з сенсуалістичного її сприйняття та виявляється у формуванні оцінок «прекрасного» чи «потворного», здійснює виховну функцію, яка ґрунтується на формуванні естетичної культури та здатності інтерпретувати твори мистецтва на основі законів гармонії та краси.

Досліджуючи естетичний аспект професійної підготовки майбутнього вчителя хореографії Т. Сердюк переконує, що педагог «повинен високо оцінювати роль хореографічної освіти, пояснювати учням значення пластичної культури для формування гармонічно розвинутої особистості, оцінювати форми впливу

танцювального мистецтва на людину та формування її духовного світу» [11, с. 389].

Отже, можна зазначити, що категорія естетичного ставлення є споглядально-оцінювальним процесом, що надає людині чітко сформовану систему мистецьких уподобань, які спостерігаються при виборі тематики хореографічної композиції, розкритті драматургічного наповнення та інтерпретації змісту сценічного образу.

Висновки з дослідження й перспективи подальших розробок. Отже, аналіз сутності та структури ціннісно-мотиваційного компонента інтерпретаційної компетентності вможливило виокремлення його складників, з-поміж яких: ціннісно-орієнтаційний (художньо-естетичні цінності, естетичне ставлення, професійна етика) та мотиваційно спрямований (фахові потреби, фахові мотиви, фахові інтереси). Перспективи подальших наукових розвідок полягають у ґрунтовному дослідженні інтегральних компонентів інтерпретаційної компетентності майбутнього вчителя хореографії, їх критеріїв та показників.

СПИСОК ДЖЕРЕЛ

1. Ананьев Б. Г. Избранные психологические труды: в 2 т. – Т. 2 / Б. Г. Ананьев; под ред. А. А. Бодалева, Б. Ф. Ломова, Н. В. Кузьминой. – М.: Педагогика, 1980. – 286 с.
2. Кузьмінський А. І. Педагогіка: підручник / А. І. Кузьмінський, В. Л. Омеляненко. – К.: Знання-Прес, 2003. – 418 с.
3. Куценко С. В. Позитивна мотивація майбутнього вчителя хореографії в процесі формування його творчого потенціалу засобами народно-сценічного танцю / С. В. Куценко // Нові технології навчання: Науково-методичний збірник / Інститут інноваційних технологій і змісту освіти Міністерства освіти і науки України. Академія міжнародного співробітництва з креативної педагогіки. – Київ, 2013. – Вип. 76. С. 106–113.
4. Макаренко В. І. Формування фахових компетентностей майбутніх лікарів у процесі природничо-наукової підготовки: дис. ... канд. пед. наук: спец. 13.00.04 Теорія та методика професійної освіти / Макаренко Володимир Іванович; Центральноукр. держ. пед. ун-т. – Полтава, 2017. – 269 с.
5. Матюшкін А.М. Вопросы психологии мышления и технического творчества / А.М. Матюшкін, Л.В. Путляева, А.Н. Соколов, Н.И. Чуприкова // Вопросы психологии. – 1974. – № 4. – С. 181–188.
6. Мильман В. Э. Внутренняя и внешняя мотивация / Мильман В. Э. // Вопросы психологии. 1987. – № 5. – С. 129–138.
7. Мясіщев В. Н. Психология отношений: избр. психол. тр. / В. Н. Мясіщев; под ред. А. А. Бодалева; Академия педагогических и социальных наук; Московский психолого-социальный ин-т. –

М. : Изд-во Ин-та практ. психологии; Воронеж: НПО «МОДЭК», 1995. – 356 с.

8. Овсянецка Л. П. Мотиваційна основа творчості // Збірник наукових праць: філософія, соціологія, психологія / Овсянецка Л. П. – Івано-Франківськ: ВДВ ЦІТ, 2007. – Вип. 12. – Ч. II. – С. 23–30.

9. Перець О. Основні критерії, рівні та показники сформованості професійної компетентності майбутнього вчителя початкових класів / Оксана Перець // Проблеми підготовки сучасного вчителя: зб. наук. праць Уманського держ. пед. ун-ту ім. П. Тичини / [ред. кол.: Побірченко Н. С. (гол. ред.) та інші]. – Умань: ПП Жовтий, 2010. – Вип. 2. – С. 119–125.

10. Петровський А. Петровський А. В., Ярошевский М. Г. Психология. – М. : Академия, 2002. – 512 с.

11. Сердюк Т. І. Професійна підготовки студентів-хореографів до професійної діяльності / Т. І. Сердюк // Збірник наукових праць. Педагогічні науки. Випуск 58. Частина 2. – Херсон: Видавництво ХДУ, 2011. – 464 с.

12. Тараненко Ю. Модель підготовки майбутніх учителів хореографії до розвитку художньо-творчих здібностей молодших школярів / Ю. Тараненко // Психолого-педагогічні проблеми сільської школи / Уман. держ. пед. ун-т ім. Павла Тичини. – Умань: РВЦ «Софія», 2015. Випуск 53. – С. 63–70 – ISSN 2307–4922

13. Ягупов В. В. Педагогіка: навч. посіб. / В. В. Ягупов. – К.: Либідь, 2002. – 560 с.

REFERENCES

1. Anan'ev, B. N. (1980). *Yzbrannue psikhologicheskoye trudu: v 2 t.* [Selected psychological works]. Moscow. Kuz'mins'kiy, A. I. (2003). *Pedahohika: pidruchnyk.* [Pedagogy]. Kyiv.

2. Kutsenko, S. V. (2013). *Pozytyvna motyvatsiya maybutn'oho vchytelya khoreohrafiyi v protsesi formuvannya yoho tvorchoho potentsialu zasobamy narodno-stsenichnoho tantsyu.* [Positive motivation of the future teacher of choreography in the process of forming its creative potential by means of folk-stage dance]. Kyiv.

3. Makarenko, V. I. (2017). *Formuvannya fakhovykh kompetentnostey maybutnikh likariv u protsesi pryrodnycho-naukovoyi pidhotovky.* [Formation of professional competences of future physicians in the process of natural science training]. Poltava.

4. Matyushkin, A. M. (1974). *Voprosu psikhologiy mushlenyya y tekhnicheskoho tvorchestva.* [Questions psychologists of thinking and technical

creativity]. Moscow.

5. Myl'man, V. E. (1987). *Vnutrennyaya y vneshnyaya motyvatsiya.* [Internal and external motivation]. Moscow.

6. Myasyshchev, V. N. (1995). *Psikhologhiya otnoshenyu.* [Psychology of relationships]. Moscow.

7. Ovsyanets'ka, L. P. (2007). *Motyvatsiyna osnova tvorchosti.* [Motivational basis of creativity]. Ivano-Frankivsk.

8. Perets', O. (2010). *Osnovni kryteriyi, rivni ta pokaznyky sformovanosti profesiynoi kompetentnosti maybutn'oho vchytelya pochatkovykh klasiv.* [Basic criteria, levels and indicators of the formation of the professional competence of the future teacher of elementary school]. Uman.

9. Petrov'skiy, A. Petrovskiy, A. V., Yaroshevskiy, M. H. (2002). *Psikhologhiya.* [Psychology]. Moscow.

10. Serdyuk, T. I. (2011). *Profesiyna pidhotovky studentiv-khoreohrafiv do profesiynoi diyal'nosti.* [Professional training of students-choreographers for professional activity]. Kherson.

11. Taranenko, Yu. (2015). *Model' pidhotovky maybutnikh uchyteliv khoreohrafiyi do rozvytku khudozhn'o-tvorchykh zdibnostey molodshykh shkolyariv.* [Model of training of future teachers of choreography for the development of artistic and creative abilities of junior schoolchildren]. Uman.

12. Yahupov, V. V. (2002). *Pedahohika.* [Pedagogy]. Kyiv.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

ТВЕРДОХЛІБ Сергій Сергійович – аспірант кафедри педагогіки та освітнього менеджменту Центральноукраїнського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка.

Наукові інтереси: формування інтерпретаційної компетентності майбутніх учителів хореографії.

INFORMATION ABOUT THE AUTHOR

TVERDOKHLIB Serhiy Sergeevich – postgraduate student of the Department of Pedagogy and Educational Management of the Central Ukrainian State Pedagogical University named after Volodymyr Vynnychenko.

Circle of scientific interests: formation of interpretive competence of future teachers of choreography.

Дата надходження рукопису 15. 12. 2017 р.
Рецензент – д.п.н. професор В. Ф. Черкасов

УДК 378:33:303.446.2

ХАЧАТРЯН Єва Левонівна –
викладач кафедри іноземних мов та
перекладу, аспірант Харківського
національного економічного університету
імені Семена Кузнеця
e-mail: yevak3@gmail.com

РЕЗУЛЬТАТИ ПЛОТНОГО ЕКСПЕРИМЕНТУ ЩОДО ФОРМУВАННЯ МІЖКУЛЬТУРНОЇ ДИСКУРСИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ З ЕКОНОМІКИ

Постановка та обґрунтування актуальності проблеми. В умовах соціально-економічних перетворень українського суспільства одним із пріоритетних завдань держави є підготовка компетентних фахівців з економіки, від професійної діяльності яких залежить економічне зростання країни та добробут її громадян. Основні завдання щодо модернізації вищої освіти, зокрема економічної, визначено законом України «Про вищу освіту» (2014) [2]; «Національною доктриною розвитку освіти» (2002) [5]; «Концепцією розвитку економічної освіти в Україні» (2004) [3]. Підвищення якості професійної освіти економістів, що актуалізує необхідність застосування компетентнісного підходу, передбачає підготовку до професійного спілкування в умовах міжнародного співробітництва.

Міжнародні контакти вимагають від фахівців з економіки професійного підходу до вирішення міжкультурних комунікативних завдань, а саме: уміння здійснювати ділову комунікацію (телефонні розмови, переписку тощо), вести ділові переговори, працювати в міжкультурній команді над спільними проектами, управляти конфліктною ситуацією в разі її виникнення (наприклад, через зіткнення національно-культурних стереотипів мислення і комунікативної поведінки). Тож, у майбутнього економіста виникає нагальна потреба оволодіти не тільки іноземними мовами, а й соціокультурними знаннями. Як свідчать дослідження науковців, серед найвагоміших зовнішніх соціальних факторів, що впливають на поведінку клієнтів або споживачів на макрорівні, є культура. Сьогодні глобальні компанії керують подіями в світі, підтримують і розширюють можливості для ведення свого бізнесу в світових масштабах. З метою підсилення глобальної позиції та підвищення ефективності своєї діяльності, найкрупніші компанії світу залучають до керівництва представників інших культур. Знання та вміння з міжкультурної грамотності визначають ефективність

економічної діяльності [1, с. 57–69].

Згідно з міжнародними дослідженнями, 73 % американських, 63 % англійських і 85 % японських фахівців з економіки вважають неефективне спілкування основною перешкодою на шляху до успішної продуктивної діяльності [4, с. 115]. Як свідчать дослідження західних науковців, індивідуальність, інтуїція, уява та навички спілкування є важливішими за раціональність, логіку й техніку аналізу [6].

Тож, вирішальний вплив на успішність міжнародної співпраці має рівень міжкультурної дискурсивної компетентності, що надасть змогу майбутнім фахівцям з економіки збагатити свій практичний досвід на користь організації, у якій вони працюють, зокрема, і держави загалом. Така компетентність забезпечить успішність професійної комунікації через сприйняття, розуміння, створення дискурсу відповідно до цілей професійної діяльності з урахуванням норм спілкування і специфіки міжкультурної ситуації.

Таким чином, формування міжкультурної дискурсивної компетентності у майбутніх фахівців з економіки є нагальним завданням вищої школи. Практична діяльність економістів свідчить про те, що несформованість міжкультурної компетентності гальмує особистісне зростання майбутнього фахівця, заважає переходу від академічної до реальної професійної діяльності в умовах глобальної економіки. Тому виявлення наявних проблем з формування міжкультурної дискурсивної компетентності як інтегративної якості особистості, що забезпечує готовність випускника ВНЗ до вирішення професійних завдань, набуває особливої актуальності.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Здійснений науковий пошук виявив, що проблема формування міжкультурної дискурсивної компетентності у майбутніх фахівців з економіки розглядалася за такими напрямками:

– загальні питання міжкультурної комунікації (М. Бахтін, О. Бодальов,

П. Бурдє, Є. Верещагін, І. Денісова, С. Козлова, Т. Колбіна, В. Костомаров, Ю. Лабунець, П. Осипов, О. Садохін, С. Тер-Мінасова, N. Chomsky, R. Fischer, G. Hofstede, K. Jaspers, H. Lasswell, N. Luhmann, та інші);

– комунікативний дискурс (В. Борботько, В. Григор'єва, Ю. Косенко, О. Панфілов, В. Степанов, І. Уханова, Т. Мілевська, К. Седов, І. Шевченко, Т. Van Dijk, D. Carbaugh та інші);

– національні стилі комунікації і спілкування (М. Бердяєв, Т. Ларіна, В. Манакін, Е. Hall, G. Hofstede, W. Gudycunst, C. Kramsh, S. Schwartz, та інші);

– комунікативна культура та комунікативна компетентність (Г. Андрєєва, Є. Верещагін, В. Єршов, І. Ярошук, М. Canale, G. Fisher, E. Hall, E. Hirsch, D. Hymes, R. Rubin та інші).

Незважаючи на значну кількість праць, проблема формування міжкультурної дискурсивної компетентності у майбутніх фахівців з економіки ще не отримала достатнього висвітлення в педагогічній літературі. Зокрема, для вирішення зазначеної проблеми необхідно, насамперед, виявити рівень сформованості міжкультурної дискурсивної компетентності у майбутніх економістів.

Мета статті – аналіз пілотного експерименту, присвяченого виявленню педагогічних проблем щодо формування міжкультурної дискурсивної компетентності у майбутніх фахівців з економіки.

Виклад основного матеріалу дослідження. У пілотному експерименті, метою якого було вдосконалення педагогічної технології формування міжкультурної дискурсивної компетентності майбутніх фахівців з економіки, взяли участь 62 викладача гуманітарних дисциплін Дніпровського національного університету імені О. Гончара і Харківського національного економічного університету імені С. Кузнеця.

Майже одностайно (94 %) викладачі вважають, що формування міжкультурної дискурсивної компетентності для майбутніх

фахівців є дуже важливим в умовах глобальної економіки. Рівень сформованості міжкультурної дискурсивної компетентності у студентів вони оцінили таким чином: середній – 81 % респондентів, низький – 16 %, високий – 3 %.

90 % викладачів вважають, що майбутньому фахівцю з економіки потрібна спеціальна підготовка до міжкультурної комунікації, і тільки 10 % заперечують це твердження або вагаються дати відповідь на запитання.

Визнаним є факт, що на успішність співпраці з представниками інших культур впливають професійно значущі якості майбутнього фахівця (оперативність / гнучкість мовленнєвої діяльності, комунікативна активність, міжкультурна толерантність на основі доцільних економічних відносин, адаптивність до іншомовного соціокультурного середовища, соціальна відповідальність). На рис. 1 представлено результати їх ранжування респондентами.

Формування міжкультурної дискурсивної компетентності у майбутніх фахівців з економіки, на думку викладачів, може бути вдосконалено через упровадження спеціальної дисципліни, наприклад, спецкурсу «Основи міжкультурної комунікації» (61 %); розроблення відповідних методичних та дидактичних матеріалів (39 %); внесення коректив до робочих програм підготовки (35 %). Серед власних варіантів відповідей викладачів було означено такі: надання вільного доступу до мережі Інтернет в аудиторіях з метою оперативного пошуку культурологічної інформації, посилення міждисциплінарних зв'язків гуманітарних і спеціальних дисциплін підготовки до міжнародної професійної діяльності; упровадження спеціальних дисциплін або спецкурсів з міжкультурної комунікації іноземною мовою.

Складники готовності до ефективної взаємодії в міжкультурному середовищі, якими, на думку респондентів, мають опанувати майбутні фахівці, наведено в таблиці 1.

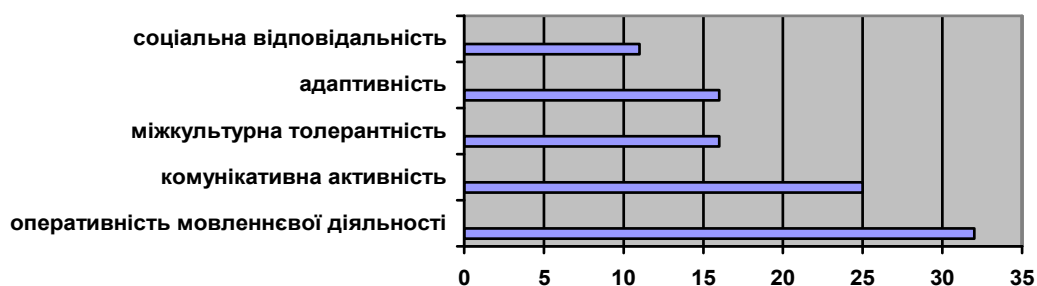


Рис. 1. Ранжування викладачами професійно значущих якостей майбутнього фахівця з економіки

Табл. 1. Складники готовності до ефективної взаємодії в міжкультурному середовищі

Складники готовності	Зміст складників	Кількість респондентів (%)
Знання	<ul style="list-style-type: none"> – іноземна мова, зокрема ділового та професійного спрямування – історія та культура різних країн (норми, звичаї, традиції, особливості ділового етикету) – професійна спрямованість 	77
Уміння й навички	<ul style="list-style-type: none"> – гнучкість мовленнєвої діяльності – активне слухання – аналіз контексту міжкультурного спілкування – адаптація до особливостей іншої культури – самоосвіта – розуміння власного етноцентризму й прагнення до його подолання 	65
Особистісні якості	<ul style="list-style-type: none"> – толерантність – соціальна відповідальність – психологічна підготовленість до комунікації з іншомовною аудиторією – уважність – комунікабельність – емпатійність – етика професійної комунікації – відкритість до міжкультурного навчання 	39

90 % респондентів переконані, що суб'єкт-суб'єктні відносини між викладачем і студентами сприяють формуванню міжкультурної дискурсивної компетентності. Разом з тим 58 % опитаних вважають, що для ефективної підготовки студентів до міжкультурної комунікації їм не вистачає навчальних / дидактичних матеріалів. Серед ефективних методів для формування міжкультурної дискурсивної компетентності респонденти виокремлюють комунікативно орієнтовані (тренінги, рольові ігри, дискусії, дебати, клуби спілкування іноземними мовами), дослідницькі (проектна діяльність, презентації тощо).

У пілотному опитуванні серед студентів взяло участь 122 особи ДНУ ім. О. Гончара і ХНЕУ ім. С. Кузнеця, які навчаються на денній формі на II та III курсах спеціальностей «Міжнародні відносини», «Міжнародна економіка», «Менеджмент зовнішньоекономічної діяльності», «Облік і аудит», «Фінанси та кредит», «Банківська справа», «Економіка підприємства».

З твердженням про те, що досконале володіння іноземною мовою дозволяє здійснювати ефективну професійну взаємодію з представниками інших культур, студенти погодилися майже одноставно (98 %). Проте, на думку студентів, переважна більшість з них (62 %) ще не готові здійснювати професійну взаємодію з представниками інших культур. Поміж тим, слід зазначити, що найбільша кількість студентів, які визнають власну готовність до

професійної міжкультурної взаємодії, навчається за спеціальностями «Міжнародні відносини» (61 %), «Міжнародна економіка» (38 %), «Менеджмент зовнішньоекономічної діяльності» (22 %). На нашу думку, упевненість студентів у власній міжкультурній компетентності пов'язано з тим, що на перелічених спеціальностях, у порівнянні з іншими спеціальностями, більшу кількість годин відведено на вивчення гуманітарних дисциплін. Так, наприклад, іноземну мову на III курсі за спеціальністю «Міжнародна економіка» студенти ХНЕУ ім. С. Кузнеця вивчають протягом 164 години на рік. Кількість годин, відведених на вивчення іноземної мови за спеціальністю «Фінанси та кредит», становить лише 64 години.

Щодо обізнаності стосовно особливостей інших бізнес-культур і вміння їх аналізувати 51 % і 65 % студентів відповідно надали заперечливі відповіді.

На запитання «Чи потрібна майбутньому фахівцю з економіки спеціальна підготовка до міжкультурної комунікації?» респонденти стовідсотково відповіли позитивно. Проте надати визначення поняттю «міжкультурна комунікація» спромоглися лише 38 % опитаних. Мають уявлення про поняття «дискурс» взагалі лише 30 % студентів. Указаний факт не завадив респондентам оцінити власний рівень міжкультурної дискурсивної компетентності переважно як «середній» (69 %). Самооцінювання студентами рівня міжкультурної

дискурсивної компетентності (%) наведено на рис 2.

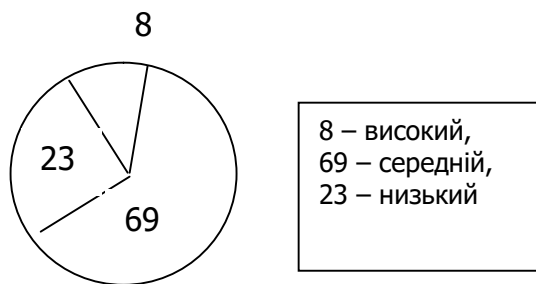


Рис. 2. Самооцінювання студентами рівня готовності до МКК

Висновки та перспективи подальших розвідок напрямку. Таким чином, результати проведеного дослідження виявили педагогічні проблеми, з якими стикаються викладачі гуманітарних дисциплін під час підготовки майбутніх фахівців з економіки до професійної діяльності, а також наявний рівень готовності студентів до міжкультурної комунікації. Результати проведеного дослідження є цінним орієнтиром для проектування педагогічної системи і педагогічної технології формування міжкультурної дискурсивної компетентності у майбутніх фахівців з економіки, що вбачаємо перспективою для подальших розвідок у цьому напрямі.

СПИСОК ДЖЕРЕЛ

1. Алёшина И. В. Поведение потребителей: учебн. / И. В. Алёшина. – М.: Экономистъ, 2006. – 525 с.
2. Закон України «Про вищу освіту» від 01.07.2014 р. № 1556-VII // Офіційний вісник України. – 2014. – № 63.
3. Концепція розвитку економічної освіти в

Україні // Освіта України. – 2004. – № 6. – С. 4–5.

4. Мескон М. Основы менеджмента / М. Мескон, М. Альберт, Ф. Хедоури; [пер. с англ.]. – М.: Дело, 2004. – 490 с.

5. Національна доктрина розвитку освіти від 22.04.2002 р. // Освіта України. – 2002. – № 33 (329).

6. Coats A. W. Economists in International Agencies. An Exploratory Study. – New York: Praeger, 1986.

REFERENCES

1. Alioshina, I. V. (2006). *Povedeniie potrebiteliei*. [Behaviour of Consumers]. Moscow: Economist.
2. Zakon Ukrainy «Pro vyshchu osvitu» vid 01.07.2014 p. № 1556-VII (2014) [Law of Ukraine «About High Education» vid 01.07.2014 p. № 1556-VII]. Kyiv: Ofitsiinyi visnyk Ukrainy, № 63.
3. *Kontseptsiiia rozvytku ekonomichnoi osvity v Ukraini* (2004). [Development Concept of Economic Education in Ukraine]. Kyiv: Osvita Ukrainy, № 6.
4. Mescon, M, Albert M., Hedouri F. (2004). *Osnovy menedzhmenta*. [Basis of Management]. – Moscow: Delo.
5. Natsionalna doktryna rozvytku osvity vid 22.04.2002 r. (2002) [National Doctrine of Education Development]. Kyiv: Osvita Ukrainy, № 33 (329).

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

ХАЧАТРЯН Єва Левонівна – аспірант, викладач кафедри іноземних мов та перекладу Харківського національного економічного університету.

Наукові інтереси: формування міжкультурної дискурсивної компетентності майбутніх фахівців з економіки.

INFORMATION ABOUT THE AUTHOR

KNACHATRIAN Yeva Levonivna – post-graduate student, teacher of the Department of Foreign Languages and Translation, S. Kuznets Kharkiv National University of Economics.

Circle of scientific interests: formation of cross-cultural discourse competence of future specialists in economics.

Дата надходження рукопису 24. 12. 2017 р.
Рецензент – д.п.н. професор О. М. Ткаченко.

УДК 37.011.31

ШЕРЕМЕТ Павло Миколайович –
аспірант,Кіровоградська льотна академія
Національного авіаційного університету
e-mail: pavlo_sheremet@ukr.net**МОДЕЛЬ РОЗВИТКУ ПРОФЕСІЙНОГО ІМІДЖУ ВЧИТЕЛЯ ІСТОРІЇ У
ПІСЛЯДИПЛОМНІЙ ОСВІТІ**

Постановка та обґрунтування актуальності проблеми. Одне із завдань підвищення кваліфікації вчителів у післядипломній освіті полягає в тому, щоб створити оптимальні умови для формування компетентного викладача-професіонала, викладача-майстра. За останні роки також зростає роль професійного іміджу учителя у навчальному і виховному процесах. Це зумовлено зміною пріоритетів у суспільстві, підвищенням вимог до вчителя у загальноосвітній школі, піднесенням національної ідеї України. Імідж сучасного вчителя є результатом тих об'єктивних вражень, які виникають про даного педагога в учнів, батьків, колег, керівництва, громадськості тощо. Продуктивність професійного іміджу учителя визначається тим, як він себе позиціонує, які цінності проповідує, як володіє аудиторією, як може мотивувати учнів до подальшого розвитку.

Пояснити учням, що світ історії не чорно-білий, а багатоманітний і складний, що видатні історичні особи, як і пересічні громадяни, мають багато граней прояву свого характеру та вчинків – це непросте завдання для вчителя історії.

Тому, говорячи про професійний імідж вчителя історії в умовах сьогодення мова йде не тільки про знання, якими він має володіти в межах історичної науки. Учитель історії має бути всебічно розвинутою людиною, з багатим внутрішнім світом, високим інтелектом, володіти знаннями з інших дисциплін – економіки, психології, комп'ютерних технологій, ораторської майстерності, історії українського та зарубіжного мистецтва, української мови та ін. Окрім цього, у сучасному світі вчитель історії має володіти іноземною мовою на досить високому рівні, тому що багато корисної інформації для учнів та вчителів видається англійською мовою. Адже, щоб бути з учнями «на одній хвилі», треба інтегруватися у міжнародну спільноту, презентувати свої досягнення та проекти, реалізувати творчий потенціал, мати вміння логічно, швидко та широко мислити. У вищих навчальних закладах відбуваються зміни у програмах, планах, формах і методах

навчання, але недостатньо розкриті питання про специфіку цілей навчання і виховання; при яких педагогічних технологіях ці цілі можуть бути найбільш успішно реалізовані, і практично зовсім не досліджено питання: який потрібен викладач для реалізації даних цілей. Тому, актуальності набуває питання про розвиток позитивного професійного іміджу вчителя та його впровадження у систему післядипломної освіти.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Моделі навчального процесу досліджено у працях О. Бугрій, М. Буланової-Топоркової, С. Батишева, А. Духавневої, В. Кукушина, С. Мартиненка, В. Ягупова, Г. Сучкова та ін. Низка вчених (В. Беспалько, Н. Бордовська, А. Реан, М. Буланова-Топоркова, І. Дичківська, А. Духавнева, А. Колеченко, В. Кукушин, Е. Лузік, А. Насімчук, Г. Селевко, С. Смирнов, Є. Полат, О. Полозенко, Г. Сучков та ін.) досліджували технології навчання, реалізовані через навчальні моделі.

Мета статті полягає у розробленні та теоретичному обґрунтуванні моделі розвитку професійного іміджу вчителя історії у післядипломній освіті. Для того, щоб зрозуміти сутність створення професійного іміджу вчителя історії, потрібно проаналізувати його мету, завдання, зміст, принципи, компоненти, критерії, показники, рівні професійного іміджу, педагогічні умови, методи та форми, результат сформованості професійного іміджу вчителя історії, які об'єднані в організовану структуру – модель.

Виклад основного матеріалу дослідження. У педагогіці моделювання як засіб пізнання складних педагогічних феноменів є часто єдиним методом віддзеркалення системи організації педагогічного процесу. Під системою розуміють сукупність елементів, які перебувають у зв'язках один з одним, що утворює певну цілісність, єдність [6, с. 233]. Системний підхід у педагогіці спрямований на розкриття цілісності педагогічних об'єктів, виявлення в них різноманітних типів зв'язків та зведення їх у єдину картину. Він дає змогу виявити інтегровані властивості та якісні характеристики, що відсутні в складниках

системних елементів. Системний підхід у педагогіці вимагає дотримання таких умов:

- встановлення всіх складових елементів досліджуваного педагогічного процесу чи явища;

- вивчення зв'язків, залежностей кожного елемента від всіх інших, і на цій підставі виявлення основних елементів з провідними зв'язками і відносинами;

- побудова моделі, що характеризується трьома параметрами: організованістю, цілісністю й ієрархічністю;

- розкриття залежності встановленої системи від зовнішніх умов, оскільки тільки в такому разі система буде функціонувати;

- опис конкретного елемента в нерозривному цілому з усією системою, з описом його загальних і спеціальних функцій усередині єдиного цілого, властивості досліджуваного процесу, явища впливають не тільки з підсумування властивостей його елементів, а й з особливості системи в цілому, самої структури системи.

Тому, для подальшого обґрунтування моделі розвитку професійного іміджу вчителя історії з'ясуємо значення терміну «модель», який має кілька значень і витлумачений у психолого-педагогічній літературі в різних аспектах.

«Український педагогічний словник» описує «навчальні моделі» як посібники, які слугують умовним образом об'єкта (схемою, зображенням, описом), що зберігає зовнішню схожість і пропорції частин за певної схематизації й умовності засобів зображення. С. Гончаренко, автор-укладач словника, виокремлює такі навчальні моделі: анатомічні (рослини, тварини, тіло людини); технічні (прилади, машини, механізми, знаряддя праці); будівельні (різні будівлі та споруди), математичні (геометричні фігури, формули, теореми) [8, с. 213].

Відповідно до «Психологічного словника», «модель» – це спрощений уявний або знаковий образ об'єкта (системи об'єктів), який використовують як «замісник» та засіб оперування [4, с. 269]. Модель пов'язують здебільшого із застосуванням моделювання – відтворенням властивостей об'єкта, процесу або явища за допомогою іншого об'єкта (процесу, явища) – його моделі.

У контексті дослідження будемо розглядати моделювання як створення моделі чого-небудь [7, с. 777]. Із позицій психологічного аналізу моделювання в навчанні має два аспекти: 1) зміст навчання, тобто моделювання постає як спосіб пізнання; 2) моделювання як одна з головних навчальних дій, як елемент навчального

процесу [4, с. 268]. Перший аспект стосується необхідності впровадження понять «модель» і «моделювання» у зміст освіти, що сприяє формуванню науково-теоретичного типу мислення. Це означає пізнання навколишньої дійсності через особливі специфічні об'єкти, побудовані в історичній ретроспективі – моделі реальних явищ і процесів. Навчання проходить наочно, із використанням спеціальної термінології, роз'ясненням сутності понять моделі й моделювання. До другого аспекту апелюють для дослідження місця, форм, особливостей, відношень явища або процесу, які вивчають. Це сприяє формуванню вмінь використовувати моделювання для побудови та фіксації схем дій у процесі вивчення складних абстрактних понять.

За визначенням В. Ягупова, модель навчального процесу – це «еталонне уявлення про навчання учнів, його конструювання в умовах конкретних освітньо-виховних закладів» [10, с. 227].

Модель може складатися з різних компонентів, які поєднуються по-різному, проте кожна модель має багато спільних компонентів.

У педагогіці модель розглядають як уявну або матеріально-реалізовану систему, яка відображає або відтворює об'єкт дослідження і здатна змінювати його так, що її вивчення надає нову інформацію стосовно цього об'єкта [9].

Модель – це штучно створений об'єкт у вигляді схеми, рисунка тощо, який відображає і відтворює, можливо у спрощеному, зменшеному вигляді структуру, властивості, взаємозв'язки та відношення між елементами досліджуваного об'єкта. За рахунок моделювання полегшується процес одержування інформації про об'єкт, який вивчається. Мета моделювання визначає ті властивості об'єкта оригіналу, які повинні бути відтворені в моделі [5, с. 221]

Дослідниця О. Бугрій стверджує, що у структурі моделей фахівців, науковці виокремлюють два взаємозалежні типи моделей: модель діяльності і модель підготовки фахівця. Перша повинна надати вичерпну відповідь на запитання про те, що потрібно фахівцеві задля успішного функціонування, – це певне зведення вимог, які висуває практика до випускника і які повинні відповідно відобразитися в навчальному процесі. Модель діяльності, інтегруючи в собі основні, найважливіші вимоги практики до фахівця, надає конкретне замовлення вищій школі [1, с. 54–55].

У ході моделювання ми орієнтувалися на сформульовані С. Мартиненко вимоги

щодо розроблення моделі:

– модель повинна відображати цілісність процесу;

– відповідати реальним властивостям структурних елементів змодельованого об'єкта;

– повинна мати відтворювальний характер, що уможливає її експериментальну перевірку [3, с. 177].

У своїх працях С. Батишев запропонував кілька моделей навчання. Одна з них базується на теорії стадійного навчання. Такий підхід був викликаний тим, що значна частина навчального матеріалу (80–85 %) протягом тривалого часу (до 15–20 років) не зазнає серйозних змін, тому може бути стабільною. За цією частиною навчальної програми можна розробляти стабільні підручники. Інша частина навчального матеріалу навчальних програм – за спеціальною технологією та виробничим навчанням (до 15–20 %) – здебільшого схильна до змін під впливом соціально-економічних і науково-технічних факторів. Цю частину навчальної програми необхідно змінювати через кожні 4–5 років та складати посібники як доповнення до стабільних підручників.

Для розв'язання проблеми розвитку професійного іміджу вчителя історії слід орієнтуватися не тільки на світові тенденції формування іміджу, а й на інноваційні процеси в сучасній системі освіти та на новітні педагогічні технології.

Модель розвитку професійного іміджу вчителя історії являє собою схему проектування педагогічних заходів, що забезпечують ефективність процесу підвищення кваліфікації вчителів історії у системі післядипломної освіти. До педагогічної моделі включаємо теоретичні і методичні засади формування професійного іміджу.

В основу моделі покладено мету, завдання, зміст, принципи, компоненти, критерії, показники, рівні професійного іміджу, педагогічні умови, методи та форми, результат сформованості професійного іміджу вчителя історії.

Важливими в розробленні моделі розвитку професійного іміджу вчителя історії є мета й завдання, утілені в змісті навчання.

Метою моделі є розвиток професійного іміджу вчителя історії у післядипломній освіті, яка реалізована в таких завданнях в межах підвищення кваліфікації: ознайомити вчителів історії з основними сучасними теоретичними концепціями формування іміджу; надати знання теоретичних засад, основних механізмів і методів формування

іміджу; сформувати навички розбудови привабливого зовнішнього і внутрішнього іміджу вчителя; висвітлити етичні аспекти формування професійного іміджу вчителя; опанування технологіями самопрезентації, навичками і вміннями їхнього ефективного використання в процесі професійної діяльності.

Методологічна основа розробленої моделі ґрунтована на органічному функціонуванні наукових підходів: системного й системно-структурного, що відображають взаємозв'язок компонентів моделі із низкою субсистем, конкретизують їхню взаємодію і взаємовплив; функціонального, який полягає в мобілізації матеріальних та інформаційних ресурсів для професійної діяльності; компетентнісного, що передбачає розвиток і засвоєння фахових компетенцій вчителя історії; особистісно орієнтованого, спрямованого на сприймання вчителя як цілісної особистості та на формування внутрішніх установок і цінностей, мотивації до створення професійного іміджу.

Для функціонування моделі важливим є принципи розвитку професійного іміджу вчителя історії. Принципи навчання не виникають самі по собі, а випливають із сутності, змісту та мети навчання, взаємозв'язків між елементами навчального процесу. Під принципами розвитку професійного іміджу вчителів історії будемо розуміти керівні положення, відповідно до яких провадять підготовку науково-педагогічних в межах підвищення кваліфікації, спрямовану на ефективний розвиток професійного іміджу вчителя історії. У нашому дослідженні ми опираємося на основні принципи андрагогіки – специфічні принципи, притаманні дорослим людям, сформованим особистостям, серед них такі [2]: домінування самостійного навчання; опора на досвід суб'єктів навчання; контекстність навчання; системність навчання; актуалізація результатів навчання; елективність навчання (свобода вибору мети, змісту, форм, методів й оцінювання результатів); індивідуалізація навчання (створення індивідуальних програм навчання). Також важливими для історика є проблеми методології, що допомагають рухатися від джерел до наукових знань, застосовуючи принципи наукового аналізу, історизму та об'єктивності.

У контексті нашого дослідження важливе місце посідають компоненти іміджу. Ми виокремлюємо такі компоненти формування професійного іміджу вчителів історії: соціально-поведінковий, емоційно-вольовий, особистісний та професійно-

педагогічний. Кожному компоненту відповідають показники сформованості. Сформованість кожного компонента вимірюється за трьома рівнями: низький, середній, високий.

В контексті нашого дослідження важливо наголосити, що ключовими аспектами у створенні професійного іміджу вчителя історії є педагогічні умови, через які реалізована запропонована модель, з-поміж яких ми виокремили такі. Виходячи з цього, вважаємо, що успішному формуванню професійного іміджу вчителів історії у післядипломній освіті сприятимуть такі педагогічні умови: 1) підвищення рівня загальної та професійної культури вчителів історії, створення активного професійного середовища шляхом розширення міжпредметних зв'язків; 2) формування мотивації вчителів історії до самоосвіти, саморозвитку, самовдосконалення; 3) включення у методичну роботу системи заходів, спрямованих на формування позитивного Я-образу вчителів історії з метою проектування ефективного професійного іміджу; оволодіння навичками самоіміджування; 4) упровадження моделі, спрямованої на поетапний розвиток професійного іміджу вчителів історії, яка передбачає застосування найбільш ефективних методів, форм, засобів навчання у системі методичної роботи ЗНЗ. Результатом впровадження моделі є сформованість професійного іміджу вчителя історії.

Висновки та перспективи подальших розвідок напряму вбачаємо у впровадженні та експериментальній перевірці запропонованої моделі розвитку професійного іміджу вчителя історії у процесі підвищення кваліфікації вчителів у системі післядипломної освіти.

СПИСОК ДЖЕРЕЛ

1. Бугрій О. В. Професійна діяльність учителя географії: навчальний посібник для студентів вищих навчальних закладів / О. В. Бугрій. – Кривий Ріг: Видавничий дім, 2008. – 232 с.
2. Герасименко Л. С. Адаптація викладачів іноземної мови до професійної діяльності в льотних навчальних закладах: моногр. Кіровоград: КЛА НАУ, 2012. – 216 с.
3. Мартиненко С. М. Діагностична діяльність майбутнього вчителя початкових класів: теорія і практика: [монографія] / С. М. Мартиненко. – К.: КМПУ ім. Б. Д. Грінченка, 2008. – 434 с.
4. Мещеряков Б. Г., Зинченко В. П. Большой психологический словарь. Москва: Прайм-ЕВРОЗНАК, 2003. – 632 с.

5. Педагогіка вищої школи: [навчальний посібник] / [З. Н. Курлянд, Р. І. Хмелюк, А. В. Семенова та ін.; за ред. З. Н. Курлянд]. – 3-тє вид., перероб. і допов. – К.: Знання, 2007. – 495 с.

6. Соціолого-педагогічний словник / за ред. В. В. Радула. – К.: ЕксОб, 2004. – 304 с.

7. Словник української мови: в 11 т. / ред. колег. І. К. Білодід (голова) та ін. Київ: Наукова думка, 1970–1980. Т. 4: І–М. [ред. А. А. Бурячок, Г. М. Гнатюк, П. П. Доценко]. – Київ: Наукова думка, 1973. – 840 с.

8. Український педагогічний словник / авт.-упоряд.: С. У. Гончаренко. Київ: Либідь, 1997. – 376 с.

9. Штельмах Г. Б. Дидактичні засади формування предметних компетентностей майбутніх вчителів філологічних спеціальностей в умовах ступеневої освіти: [монографія] / Г. Б. Штельмах. – Кривий Ріг: СПД Залозний В. В., 2011. – 602 с.

10. Ягупов В. В. Педагогіка: Навч. посібник / В. В. Ягупов. – К.: Либідь, 2002. – 560 с.

REFERENCES

1. Buhriy, O. V. (2008). *Profesiyna diyal'nist' uchytelya heohrafiyi: navchal'nyy posibnyk dlya studentiv vyshchyykh navchal'nykh zakladiv*. [Professional activity of Teacher of Geography: textbook for students of high school] / O. V. Buhriy. – Kryvyy Rih: Vydavnychyy dim.

2. Herasymenko, L. S. (2012). *Adaptatsiya vykladachiv inozemnoyi movy do profesiynoi diyal'nosti v l'otnykh navchal'nykh zakladakh: monohr.* [Adaptation of teachers of English to professional activity at flight schools: monography] Kirovohrad: KLA NAU.

3. Martynenko, S. M. (2008). *Diahnostychna diyal'nist' maybutn'oho vchytelya pochatkovykh klasiv: teoriya i praktyka: [monohrafiya]*. [Diagnostic activity of future teacher of primary school: monography] / S. M. Martynenko. – K.: KMPU im. B. D. Hrinchenka,.

4. Meshcheryakov, B. H., Zynchenko V. P. (2003). *Bol'shoy psikhologicheskyy slovar'* [Big Psychological Dictionary]. Moskva: Praym-EVROZNAK.

5. *Pedahohika vyshchoyi shkoly: [navchal'nyy posibnyk]* (2007). [Pedagogy of high school: workbook] / [Z. N. Kurlyand, R. I. Khmelyuk, A. V. Semenova ta in.; za red. Z. N. Kurlyand]. – 3-tye vyd., pererob. i dopov. – K.: Znannya.

6. *Sotsiolohe-pedahohichnyy slovnyk* (2004). [Sociology and Pedagogical Dictionary] / za red. V. V. Radula. – K.: EksOb.

7. *Slovnyk ukraiyins'koyi movy: v 11 t.* (1973). [Dictionary of Ukrainian Language] / red. koleh. I. K. Bilodid (holova) ta in. Kyiv: Naukova dumka, 1970–1980. T. 4: I–M. [red. A. A. Buryachok, H. M. Hnatyuk, P. P. Dotsenko]. – Kyiv: Naukova dumka.

8. *Ukrayins'kyu pedahohichnyy slovnyk* (1997). [Ukrainian Pedagogical Dictionary] / avt.-uporyad.: S. U. Honcharenko. Kyiv: Lybid'.

9. Shtel'makh, H. B. (2011). *Dydaktychni zasady formuvannya predmetnykh kompetentnostey maybutnikh vchyteliv filolohichnykh spetsial'nostey v umovakh stupenevoyi osvity: monohrafiya*. [Didactical basics of forming of subject competencies of future teachers of philological specialties in sustainable education: monography] / H. B. Shtel'makh. – Kryvyy Rih: SPD Zaloznyy V. V.

10. Yahupov, V. V. (2002). *Pedahohika: Navch. posibnyk*. [Pedagogy: workbook] / V. V. Yahupov. – K.: Lybid'.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

ШЕРЕМЕТ Павло Миколайович – аспірант, Кіровоградська льотна академія Національного авіаційного університету

Наукові інтереси: формування та розвиток професійного іміджу вчителів гуманітарного профілю

INFORMATION ABOUT THE AUTHOR

SHEREMET Pavlo Mykolayovych – post-graduate student, Kirovohrad Flight Academy of National Aviation University

Circle of scientific interests: forming and development of professional image of teachers of humanitarian profile

*Дата надходження рукопису 12. 12. 2017 р.
Рецензент – д.п.н. професор О. М. Ткаченко*

АНОТАЦІЇ

ТУЛЕБИЄВ Абдуали Тулегенович, АКБАЄВА Шолпан Абиьгазиевна. ПЕРЕДНЯ АЗИЯ АБО МИСТЕЦТВО ДВОРИЧЧЯ

У статті презентовано культурно-історичне минуле, з позицій компаративного аналізу узагальнено і систематизовано історіографічний матеріал, який представляє наукову і практичну цінність.

Ключові слова: Передня Азія, мистецтво Дворіччя, архітектура, образотворче мистецтво.

ТУЛЕБИЕВ Абдуали Тулегенович, АКБАЕВА Шолпан Абиьгазиевна. ПЕРЕДНЯЯ АЗИЯ ИЛИ ИСКУССТВО ДВУРЕЧЬЯ

В статье презентовано культурно-историческое прошлое, с позиций компаративного анализа обобщено и систематизировано историографический материал представляющий научную и практическую ценность.

Ключевые слова: Передняя Азия, искусство Двуречья, архитектура, изобразительное искусство.

TULIEBIEV Abduali Tulegenovich, АКБАЕВА Sholpan Abilgazievna. FRONT ASIA OR THE ART OF THE TWO

The present and future of any state largely depends on how the process of formation of the political, socio-economic and cultural-educational level took place at each stage of historical development. The article presents the cultural and historical past, from the standpoint of comparative analysis, a historiographic material that is of scientific and practical value is generalized and systematized.

The largest, along with Egypt, the focus of ancient culture and art - the countries of the Near East. In the history of art this focus is known as «The Art of Two Mithras». He left in the heritage of world culture magnificent monuments of art. The land of Mesopotamia was a major center of culture and art after Egypt. The art of Mesopotamia is a history of art that existed and developed for thousands of years on the territory between the Tigris and the Euphrates, where the countries of the Near East are located.

On these lands there were the well-known states of Sumer, Akkad and Babylon. Also on the eastern shore of the Mediterranean Sea are Syro-Phenicia and Palestine, the state of the Hittites and Hurrians, in the mountainous regions (northeast of the Tigris) - Assyria, Urartu and the Iranian kingdom. Created by centuries, these states, immortal art with its diversity, aesthetic significance in history was highly appreciated. In the region, architecture developed intensively.

Traditions of the construction of architectural structures of Mesopotamia were known outside the country and had a great influence on the art of many countries. Traces of influence, the features of Mesopotamian art are present in the art of the countries of Asia, Europe, even the American mainland. Thanks to the revitalization of archaeological research work over the past few years, many discoveries have been made in the art of ancient periods. Many monuments of Mesopotamia, unlike Egypt, did not reach our times, because of the poor quality of building materials, the impact of natural conditions could not stand.

Key words: Frontier Asia, art of bicentenary, architecture, fine arts.

АНІСИМОВ Микола Вікторович. ОСОБЛИВОСТІ ВИКЛАДАННЯ «СТАНДАРТИЗАЦІЇ І МЕТРОЛОГІЇ» У ПЕДАГОГІЧНИХ УНІВЕРСИТЕТАХ

У статті проведений системний аналіз викладання дисциплін «Метрологія», «Стандартизація, сертифікація й керування якістю продукції» у вищих навчальних закладах. Виділені особливості викладання цих дисциплін у педагогічних навчальних закладах. Обґрунтована й практично перевірена нова технологія навчання «метрології й стандартизації» за професією «Технологічна освіта». Розроблено й видано новий навчальний посібник для студентів і викладачів трудового навчання.

Ключові слова: метрологія, стандартизація, технологія навчання, сертифікація, трудове навчання.

АНИСИМОВ Николай Викторович. ОСОБЕННОСТИ ПРЕПОДАВАНИЯ «СТАНДАРТИЗАЦИИ И МЕТРОЛОГИИ» В ПЕДАГОГИЧЕСКИХ УНИВЕРСИТЕТАХ

В статье проведен системный анализ преподавания дисциплин «Метрология», «Стандартизация, сертификация и управление качеством продукции» в высших учебных заведениях. Выделены особенности преподавания этих дисциплин в педагогических учебных заведениях. Обоснована и практически проверена новая технология обучения «метрологии и стандартизации» по профессии «Технологическое образование». Разработано и издано новое учебное пособие для студентов и преподавателей трудового обучения.

Ключевые слова: метрология, стандартизация, технология обучения, сертификация, трудовое обучение.

ANISIMOV Mykola Viktorovych. FEATURES OF TEACHING «STANDARDIZATION I METROLOGY» AT PEDAGOGICAL UNIVERSITIES

In article the system analysis of teaching of disciplines «Metrology», «Standardization, certification and product quality control» in higher educational institutions is carried out. Features of teaching of these disciplines in pedagogical educational institutions are allocated. The new technology of training «metrology and standardization» by a trade «Technological formation is proved and checked practically up. The new manual for students and teachers of labour training is developed and published.

Prominent feature of standardization consists that sphere of action, scopes and level of its development

practically unlimited. There is no field of activity of the person wherever standardization was required. Today in the scientific literature approaches to higher education standardization, theoretical sources of standardization are insufficiently displayed. Improvement of system of branch standards of higher education, the account of negative and positive results of world experience demand.

In this connection today there are serious questions to discipline teaching «Standardization, metrology and certification» at the future teachers of «Technological formation» (Labour training). In educational year (2016–2017) discipline «Metrology» has been united with discipline «Standardization, quality management and certification». In 2015–2016 educational year of discipline «Metrology» and «Standardization» were stated separately. In 2015–2016 educational year discipline «Metrology» were stated in quantity: lectures of 8 hours, practical - 18 hours; discipline «Standardization, quality management and certification»: lectures of 20 hours, practical – 16 hours. At the united two different disciplines quantity of hours in 2016–2017 educational year has made: lectures of 18 hours, practical – 16 hours. That is quantity of hours on profile disciplines it has been reduced to 54,8 %. It has extremely negatively affected quality of mastering of a teaching material and finally not mastering of some sections of these disciplines.

Very powerful moment of teaching of disciplines «Metrology» and «Standardization» is that these disciplines are based on general educational subjects and their intersubject communications. Infringement of these principles in the course of training leads to the big problems in understanding of that teaching material which is base for the future teachers of labour training.

The executed expert estimation of 176 textbooks and manuals in this direction for different types of educational institutions and possibility their use in the course of training of «Metrology» and «Standardization» at students of "Technological formation» was us.

Practically all textbooks and manuals are written under one scenario, namely - all text adhered to machine-building, building standards and economy. Exceptions have such trades, as electro-and radio engineering. There is no textbook which would be devoted to formation standards.

In the course of researches we have come to conclusion, that it is necessary to develop the new program, the textbook, the manual for the future teachers of labour training (that is a full package of documents on new discipline) which will meet today's requirements of a society. It is necessary to dissolve also disciplines «Metrology» and «Standardization», and also to give them the new name: 1) «Metrology in a sphere of education»; 2) «Standardization, quality management certification in a sphere of education».

Key words: metrology, standardization, technology of training, certification, labour training.

БИРКА Маріан Філаретович. ТЕХНОЛОГІЯ РОЗРОБКИ КОМПЕТЕНТНІСНИХ ЗАВДАНЬ З ПРИРОДНИЧО-МАТЕМАТИЧНИХ ДИСЦИПЛІН

У статті вивчено теоретичні основи розробки компетентнісних завдань з природничо-математичних дисциплін. Охарактеризовано типи, форми, види та вимоги до формування змісту компетентнісних завдань. Деталізовано особливості викладання природничо-математичних дисциплін. Визначено сутність поняття «технологія» та виділено специфічні ознаки технології розробки компетентнісних завдань з природничо-математичних дисциплін. Проаналізовано алгоритми проектування компетентнісних завдань, які наявні у сучасній науковій літературі. Запропоновано технологію розробки компетентнісних завдань з природничо-математичних дисциплін та окреслено особливості її використання.

Ключові слова: завдання, компетентнісні завдання, природничо-математичні дисципліни, алгоритм конструювання, технологія.

БИРКА Марьян Филаретович. ТЕХНОЛОГИЯ РАЗРАБОТКИ КОМПЕТЕНТНОСТНЫХ ЗАДАЧ ДЛЯ ЕСТЕСТВЕННО-МАТЕМАТИЧЕСКИХ ДИСЦИПЛИН

В статье изучено теоретические основы разработки компетентностных задач по естественно-математическим дисциплинам. Охарактеризованы типы, формы, виды и требования к формированию содержания компетентностных задач. Детализировано особенности преподавания естественно-математических дисциплин. Определена сущность понятия «технология» и выделены специфические признаки технологии разработки компетентностных задач для естественно-математическим дисциплинам. Проанализированы алгоритмы проектирования компетентностных задач, которые имеются в современной научной литературе. Предложена технология разработки компетентностных задач для естественно-математических дисциплин и обозначены особенности ее использования.

Ключевые слова: задача, компетентностные задачи, естественно-математические дисциплины, алгоритм конструирование, технология.

BYRKA Marian Filaretovych. TECHNOLOGY FOR DEVELOPMENT COMPETENCY-BASED TASKS FOR NATURAL SCIENCES AND MATHEMATICS

The modern educational process in the secondary schools is characterized by the dominance of the strategy of memorizing educational information, insufficient attention to the methods of acquiring profound knowledge about the world nature. In addition, students are characterized by a low level of ability to apply acquired knowledge in situations that are different from the studied situations. All this leads to the urgency of the introduction of a competency-based approach, which involves the continuing formation and development of relevant subject and key competencies of

students, especially in the field of natural sciences and mathematics disciplines, as a key challenge of the information society.

Competency-based tasks have an integrated character, envisaging: the use of information that goes beyond a certain subject, involve students' life experience, and focus on the practical nature of learning. There are three types of competency tasks: objective, interdisciplinary, practical, which can take the following forms: problematic questions (semi-open and open), problem tasks (heuristic, creative, organizational) and educational projects.

The proposed technology for the development of competency-based tasks of natural sciences and mathematics is implemented in five stages:

Stage 1. Selection of the object of evaluation.

Stage 2. Selection of the complexity of the task and its form.

Stage 3. Formulating the text of the task.

Stage 4. Development of instructions, keys or response forms (if necessary).

Stage 5. Presentation of the developed task for the review of experts.

Finally, the developed competency-based tasks are discussed, analyzed and evaluated at the regular meeting of the methodological association of natural sciences and mathematics. In case of their compliance with all the requirements for teaching and methodological support, their further approval and recommendation for use in the teaching of the corresponding natural and mathematical discipline takes place. If the designed competency-based task does not meet the established requirements, it is recommended to improve it.

Keywords: tasks, competency-based tasks, natural and mathematical disciplines, design algorithm, technology.

КУЧАЙ Олександр Володимирович. ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ ЛІДЕРСТВА У ВИХОВАННІ ОСОБИСТОСТІ СТУДЕНТА

У статті розглядаються теоретичні основи лідерства у вихованні особистості студента. Наголошено на тому, що виховання лідерських якостей студентів насамперед повинно базуватися на засадах діяльнісного підходу. Визначено, що лідерство розглядається як унікальне явище, що може бути втілене шляхом домінування однієї особи над іншими, як загальнодоступний стан максимальної творчої, професійної самореалізації людини, з позицій ведучого фахівця в обраній галузі або провідного організатора виробничих чи невиробничих процесів.

Ключові слова: лідер, виховання, студент, освітній процес.

КУЧАЙ Александр Владимирович. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ЛИДЕРСТВА В ВОСПИТАНИИ ЛИЧНОСТИ СТУДЕНТА

В статье рассматриваются теоретические основы лидерства в воспитании личности студента. Отмечено, что воспитание лидерских качеств студентов в первую очередь должно базироваться на принципах деятельностного подхода. Определено, что лидерство рассматривается как уникальное явление, которое может быть воплощено путем доминирования одной личности над другими, как общедоступный состояние максимальной творческой, профессиональной самореализации человека, с позиций ведущего специалиста в выбранной отрасли или ведущего организатора производственных или непроизводственных процессов.

Ключевые слова: лидер, воспитание, студент, образовательный процесс.

KUCHAI Oleksandr Volodymyrovych. THEORETICAL BASIS OF LEADERSHIP IN STUDENT PERSONAL STUDY LEARNING

The article examines the theoretical foundations of leadership in the education of the student's personality. It is emphasized that the education of students' leadership skills should primarily be based on the principles of the activity approach. It is determined that leadership is considered as a unique phenomenon that can be realized through the domination of one person over others as a public state of maximum creative, professional self-realization of a person, from the standpoint of a leading specialist in the chosen field or a leading organizer of production or nonproductive processes.

In order to identify students with the necessary leadership qualities, it is advisable to offer students a number of tasks, questions, etc. that would encourage students to study independently, find the necessary material, study special literature, mobilize creative imagination, and wit. Much attention should be paid to non-auditing work, conferences and disputes, competitions, sports competitions, etc., where, in different conditions, students are shown leadership qualities. Consequently, one of the tasks of a modern scientific and pedagogical worker of a higher school is the need to educate a creative person, and this, in turn, requires special attention to the identification and nomination of the leaders of the educational process.

Key words: leader, education, student, educational process.

ЛУКАШОВА Ніна Іванівна. ПЕДАГОГІЧНЕ ПРОЕКТУВАННЯ У ФОРМУВАННІ ГОТОВНОСТІ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ ХІМІЇ ДО РЕАЛІЗАЦІЇ НАУКОВО-ДОСЛІДНОГО КОМПОНЕНТА ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ

У статті розглянуто педагогічне проектування як засіб підготовки студентів ВНЗ до здійснення

проблемного підходу в навчанні хімії, що виступає важливою умовою формування дослідницької компетентності майбутніх учителів хімії.

Ключові слова: методика навчання хімії, компетентність, педагогічне проектування, проблемне навчання, дослідницькі уміння і навички.

ЛУКАШОВА Ніна Іванівна. ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ ПРОЕКТИРОВАНИЕ В ФОРМИРОВАНИИ ГОТОВНОСТИ БУДУЩЕГО УЧИТЕЛЯ ХИМИИ К РЕАЛИЗАЦИИ НАУЧНО-ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОГО КОМПОНЕНТА ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

В статье рассмотрено педагогическое проектирование как средство подготовки студентов вузов к осуществлению проблемного подхода в обучении химии, которое выступает важным условием формирования научно-исследовательской компетентности будущих учителей химии.

Ключевые слова: методика обучения химии, компетентность, педагогическое проектирование, проблемное обучение, исследовательские умения и навыки.

LUKASHOVA Nina Ivanivna. PEDAGOGICAL DESIGN IN FORMATION OF THE FUTURE TEACHER READY TO IMPLEMENTATION OF SCIENTIFIC AND RESEARCH ASPECT OF PROFESSIONAL ACTIVITY

The article deals with pedagogical design as a means of preparing students of higher educational institutions for the implementation of a problematic approach in chemistry teaching, which is an important condition for the formation of research competence of future teachers of chemistry.

When studying chemistry in a senior profile school, it is important to create conditions for students to acquire research skills and, to a certain extent, methods of scientific research in the process of teaching chemistry on the basis of educational learning activities. Therefore, in the professional activity of the teacher of chemistry, the research component is important. In the formation of this component, when studying the professional methodology, an important role is played by students' mastering the principles of problematic chemistry teaching.

In the course of the project activity, students looked in the historical evolution of developmental learning and problematicity as its important element. They determined the progressive trends of the accumulated experience, outlined the directions of its use in future professional activities as an important factor in the development of the student's intelligence.

By analyzing school programs and multi-level chemistry textbooks, students independently found methods for identifying educational problems in chemistry, forecasted and simulated problem situations, formulated problematic questions. In the form of microfragments of the chemistry lessons, the features of co-creation of the teacher and students, aimed at solving educational problems in the technology of problematic learning, were demonstrated.

The design, as a stage of the project activity, was associated with the development and implementation by chemistry students at laboratory classes on individual chemistry lessons with the use of problematicity.

Pedagogical design stimulates students to mastery of with the principles of problematic chemistry training, prepares the future teacher of chemistry for the research activities of schoolboys.

Key words: chemistry teaching methodology, competence, pedagogical design, problem learning, research skills and experiences.

СИДОРОВ Вадим Игоревич. МЕТОД КУЛЬТУРНОГО АСИМИЛЯТОРА У СИСТЕМІ КРОСКУЛЬТУРНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ ГАЛУЗІ ТУРИЗМУ

У статті на основі аналізу наукових досліджень та власного практичного досвіду розкрито суть поняття «культурний асимілятор» та методу культурного асимілятора. Розглянуто етапи конструювання культурних асиміляторів для кроскультурної підготовки майбутніх фахівців галузі туризму: початковий, аналітико-відбірковий, конструювальний та технологічний. Запропоновано інцидент «Офіс в Анталії».

Ключові слова: кроскультурне навчання, кроскультурна підготовка, компетентність, туризм, культурний асимілятор, метод, інцидент.

СИДОРОВ Вадим Игоревич. МЕТОД КУЛЬТУРНОГО АССИМИЛЯТОРА В СИСТЕМЕ КРОСККУЛЬТУРНОЙ ПОДГОТОВКИ БУДУЩИХ СПЕЦИАЛИСТОВ ОБЛАСТИ ТУРИЗМА

В статье на основе анализа научных исследований и собственного практического опыта раскрыта суть понятия «культурный ассимилятор» и метода культурного ассимиляторов. Рассмотрены этапы конструирования культурных ассимиляторов для кроскультурной подготовки будущих специалистов отрасли туризма: начальный, аналитико-отборочный, конструировочный, технологический. Предложено инцидент «Офис в Анталии».

Ключевые слова: кроскультурное обучение, кроскультурная подготовка, компетентность, туризм, культурный ассимилятор, метод, инцидент.

SIDOROV Vadim Igorevich. METHOD OF CULTURAL ASSEMBLY IN THE CROSS-CULTURAL PREPARATION SYSTEM OF FUTURE FACTORS IN THE FIELD OF TOURISM

In the article, based on the analysis of scientific research and own practical experience, the essence of the concept of «cultural assimilator» and the method of cultural assimilator are revealed. The stages of construction of cultural assimilators for cross-cultural training of future specialists in the field of tourism are considered: initial,

analytical, selective, constructive and technological. An incident «Offices in Antalya» is proposed.

Cultural Assimilators are descriptions of situations where the cross-cultural interaction of two characters (representatives of different cultures) is played, accompanied by four interpretations - reactions to the behavior of the characters explaining it.

The tasks of the cultural assimilator are: development of isomorphic attributes (research, study and understanding of ways of interpreting behavior of people by representatives of other cultures); experiencing their own emotional reactions in the circumstances of interethnic interaction and their correction; the formation of positive attitudes and tolerant interaction in a non-cultural environment.

The purpose of using the cultural assimilator method in the system of cross-cultural training for future specialists in the field of tourism is to teach the student to look at different situations from the point of view of representatives of another culture, to understand their vision of the world and their own professional activities in the tourism industry.

The experience of the scientific and pedagogical staff of the faculty of international economic relations and tourism business in the process of constructing cultural assimilators was that the teachers, along with students, passed the following stages: initial, analytical, selective, constructive and technological.

At the technological stage, we used the Google Forms service to automate the use of cultural assimilators, as the training of future specialists in the field of tourism in the system of cross cultural training is important for the study of the special course «Formation of crosscultural competence of future specialists in the field of tourism», and its remote version is developed with the help of Google Sites.

Key words: *crosscultural education, crosscultural preparation, competence, tourism, cultural assimilator, method, incident.*

СТРАТАН-АРТИШКОВА Тетяна Борисівна. АВТОРСЬКА СПРОМОЖНІСТЬ ЯК ІННОВАЦІЙНИЙ РЕСУРС ПІДГОТОВКИ ФАХІВЦІВ МИСТЕЦЬКОГО СПРЯМУВАННЯ

У статті визначається поняття «авторська спроможність», що містить змістову і процесуальну характеристики, передбачає наявність можливостей, задатків і здатностей, досягнення певного рівня їх розвитку, а головне – результативну – реалізацію креативних якостей, можливостей, здібностей, умінь у власній творчості, що і констатує наявність високорозвинутої професійно значущої особистісної якості майбутнього фахівця мистецтва – авторської спроможності.

Основою, що дає змогу майбутньому фахівцю мистецького спрямування «розкриватися» і самовиражатися у власній творчості є наявність психолого-педагогічних якостей і механізмів, індивідуально-особистісних (суб'єктних) характеристик, що породжують і створюють системну якість – «спроможність».

У процесі власного творення фіксується активність особистісних засад, момент творчої свободи і самостійності, творчого осяяння і вивільнення, виявляється набутий художньо-пізнавальний і музично-виконавський досвід, що спирається на інтуїцію, емпатію, рефлексію. Якісні характеристики творчого процесу – емоційно-образне мислення, здатність до співпереживання, ідентифікація, індивідуальна неповторність, творче самовираження, рефлексивність, критичне судження формуються через засвоєння різних взаємопов'язаних видів і форм художнього мислення, тобто сприйняття, інтерпретацію, власне творення.

Авторська спроможність передбачає «комунікативну когерентність індивідів» та комунікативну самоорганізацію, постає як спосіб мислення, зумовлюється здатністю майбутнього фахівця усвідомлювати духовну сутність мистецтва, орієнтуватися й виявляти спроможність до творчого пошуку, самостійного розв'язання поставлених проблем і творчих завдань, творчого осмислення життєвого матеріалу, адекватної інтерпретації й відтворення психологічної моделі художнього образу, виявлення власних почуттів, особистісної позиції у розумінні мистецтва і навколишнього життя, встановленні художнього діалогу з аудиторією, проектування та прогнозування майбутньої діяльності, осмислення й інтерпретування накопиченого досвіду в його кореляції із соціокультурною реальністю.

Ключові слова: *авторська спроможність; інтерпретація, майбутній фахівець мистецького спрямування; суб'єктність; творча діяльність.*

СТРАТАН-АРТИШКОВА Татьяна Борисовна. АВТОРСКАЯ СПОСОБНОСТЬ КАК ИННОВАЦИОННЫЙ РЕСУРС ПОДГОТОВКИ СПЕЦИАЛИСТОВ ХУДОЖЕСТВЕННОГО НАПРАВЛЕНИЯ.

В статье определяется понятие «авторская способность», которое включает содержательную и процессуальную характеристики, предполагает наличие возможностей, задатков и способностей, достижение определенного уровня их развития, а главное – результативную – реализацию креативных качеств, возможностей, способностей, умений в собственном творчестве, что и констатирует наличие высокоразвитой профессионально значимого личностного качества будущего специалиста искусства – авторской способности.

Основой, что дает возможность будущему специалисту художественного направления «раскрываться» и самовыражаться в собственном творчестве является наличие психолого-педагогических качеств и

механизмов, индивидуально-личностных (субъектных) характеристик, которые порождают и создают системное качество – «способность».

В процессе собственного творения фиксируется активность личностных основ, момент творческой свободы и самостоятельности, творческого озарения и высвобождения, оказывается приобретенный художественно-познавательный и музыкально-исполнительский опыт, опирается на интуицию, эмпатию, рефлексию. Качественные характеристики творческого процесса – эмоционально-образное мышление, способность к сопереживанию, идентификация, индивидуальная неповторимость, творческое самовыражение, рефлексивность, критическое суждение формируются через усвоение различных взаимосвязанных видов и форм художественного мышления, то есть восприятие, интерпретацию, собственное соиздание.

Авторская способность предполагает коммуникативную когерентность индивидов» и коммуникативную самоорганизацию, предстает как способ мышления, предопределяется способностью будущего специалиста осознавать духовную сущность искусства, ориентироваться и проявлять способность к творческому поиску, самостоятельному решению поставленных проблем и творческих задач, творческого осмысления жизненного материала, адекватной интерпретации и воссоздание психологической модели художественного образа, выявление собственных чувств, личностной позиции в понимании искусства и окружающей жизни, установлении художественного диалога с аудиторией, проектирования и прогнозирования будущей деятельности, осмысления и интерпретации накопленного опыта в его корреляции с социокультурной реальностью.

Ключевые слова: авторская способность; интерпретация, будущий специалист художественного направления; субъектность; творческая деятельность.

STRATAN-ARTYSHKOVA Tetiana Borysivna. AUTHOR'S ABILITY AS INNOVATIVE RESOURCE IN THE TRAINING PROFESSIONALS OF ARTISTIC DIRECTION

The article defines the concept of «author's ability», which contains semantic and procedural characteristics, implies opportunities, inclinations and abilities, achievements a certain level of their development and the most important – productive – realization of creative qualities, capabilities, abilities and skills in own creativity that notes the presence of highly developed professionally significant personal quality of future art professional – author's ability.

The basis, enabling the future professional of artistic direction «to open himself» and to express in own creativity, is the availability of psychological and pedagogical qualities and mechanisms, individual and personality (subjective) characteristics, which generate and create quality system – «ability».

In the process of own creation the activity of personal principles is fixed, the moment of creative freedom and autonomy, creative inspiration and release, acquired artistic-cognitive and musical-performing experience are turned, based on intuition, empathy, reflection. Qualitative characteristics of the creative process are emotional and creative thinking, ability for empathy, identification, individual originality, creative expression, reflexivity; critical opinions are formed through the assimilation of different related types and forms of artistic thinking namely perception, interpretation, own creation

Author's ability includes «communicative coherence of individuals» and communicative self-organization, it appears as a way of thinking, it is conditioned by the ability of future professional to realize the spiritual essence of the art, to focus and to show the ability for creativity research, independent solution of problems and creative tasks, creative thinking of living material, adequate interpretation and reproduction of psychological model of artistic image, identifying own feelings, personal position in the meaning of art and life around, establishing an artistic dialogue with the audience, planning and forecasting of future activity, understanding and interpreting of experience in its correlation with socio-cultural reality.

Keywords: author's ability; interpretation; future professional of artistic direction; subjectivity; creative activity.

ШАНДРУК Світлана Іванівна. РЕФОРМУВАННЯ СИСТЕМИ ПІДГОТОВКИ ВЧИТЕЛІВ ІНОЗЕМНИХ МОВ В УКРАЇНІ: СВІТОВИЙ ДОСВІД

В даній статті розглядаються шляхи адаптації передового світового досвіду модернізації системи професійної підготовки вчителів іноземних мов в Україні. Для українських педагогів науковий інтерес становить досвід американських колег щодо організації професійної підготовки вчителів іноземних мов, зокрема практичного складника підготовки майбутніх учителів. Досвід організації практичної підготовки майбутніх учителів іноземних мов у школах професійного розвитку в США є цінним джерелом для вивчення та імплементації його позитивних аспектів.

Ключові слова: модернізація системи освіти, реформування професійної підготовки вчителів іноземних мов, школи професійного розвитку, досвід США.

ШАНДРУК Светлана Ивановна. РЕФОРМИРОВАНИЯ СИСТЕМЫ ПОДГОТОВКИ УЧИТЕЛЕЙ ИНОСТРАННЫХ ЯЗЫКОВ В УКРАИНЕ: МИРОВОЙ ОПЫТ

В данной статье рассматриваются пути адаптации передового мирового опыта модернизации

системы профессиональной подготовки учителей иностранных языков в Украине. Для украинских педагогов научный интерес представляет опыт американских коллег по организации профессиональной подготовки учителей иностранных языков, в частности практической составляющей подготовки будущих учителей. Опыт организации практической подготовки будущих учителей иностранных языков в школах профессионального развития в США является ценным источником для изучения и имплементации его положительных аспектов.

Ключевые слова: модернизация системы образования, реформирование профессиональной подготовки учителей иностранных языков, школы профессионального развития, опыт США.

SHANDRUK Svitlana Ivanivna. REFORMING THE FOREIGN LANGUAGE TEACHERS TRAINING SYSTEM IN UKRAINE: WORLD EXPERIENCE

The article deals with the ways of adaptation of the advanced world experience in modernizing the system of vocational training of foreign language teachers in Ukraine. For Ukrainian teachers, the scientific experience of American colleagues is about the organization of professional training of teachers of foreign languages, and the practical component of the training of future teachers in particular. The experience of organizing the practical training of future foreign language teachers in US professional development schools is a valuable source for studying and implementing its positive aspects. Professional development schools are an important part of the reform of the US educational system as they focus on training and improving the skills of foreign language teachers and improving teaching in secondary schools. All these processes must take place simultaneously and in one place - in high school. In this approach, the goals of educational reform are coordinated and implemented by future teachers of foreign languages, beginning teachers, teachers-professionals and university professors, that is, all participants in the educational process. The problem of the correlation of theory and practice in the systems of pedagogical education of Ukraine and the United States was equally sharp at the different stages of development of these countries and was solved by each society, taking into account the specific situation, the vision of the role and place of the teacher of foreign languages in society and directions of further development. The experience of organizing the practical training of future foreign language teachers in US professional development schools is a valuable source for studying and implementing its positive aspects.

Keywords: modernization of the education system, reform of the professional training of foreign language teachers, professional development schools, US experience.

ЧЕРКАСОВ Володимир Федорович. ОРГАНІЗАЦІЙНО-ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ РОЗВИТКУ ХУДОЖНЬО-ЕСТЕТИЧНОГО СМАКУ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ ОБРАЗОТВОРЧОГО МИСТЕЦТВА

У статті автором обґрунтовано сутність дефініцій «організаційно-педагогічні умови», «художньо-естетичний смак», «майбутній фахівець образотворчого мистецтва», визначено, теоретично обґрунтовано, запроваджено та експериментально перевірено організаційно-педагогічні умови, які уможливають розвиток художньо-естетичного смаку майбутніх фахівців образотворчого мистецтва й ефективно впливають на підвищення якості професійної підготовки, реалізацію вимог художньо-інтелектуального розвитку та творчого удосконалення в мистецькій галузі. До організаційно-педагогічних умов розвитку художньо-естетичного смаку майбутніх фахівців образотворчого мистецтва автором виокремлено наступні блоки: теоретичний блок, організаційний блок, методологічно-цільовий блок, змістовно-процесуальний блок, результативний блок.

Реалізація організаційно-педагогічних умов здійснюється на засадах культурологічного, мистецтвознавчого, герменевтичного, системного, гуманістичного, компетентнісного, особистісно орієнтованого, діяльнісного, аксіологічного, дослідницько-зорієнтованого, модульного, контекстного підходів. Крім того, на основі наступних принципів: гуманізації, науковості, системності й послідовності, наступності, міжпредметності, вибору індивідуальної освітньої траєкторії, стабільності та динамічності, циклічності, усвідомленої перспективи. До того ж на формування організаційного, мотиваційного, мотиваційно-ціннісного, мотиваційно-цільового, полімотиваційного, ціннісно-орієнтаційного, інтелектуально-пізнавального, когнітивно-інтелектуального, координуючого, комунікативного, особистісного, світоглядного, рефлексивного, гедоністичного, знаннєвого та практично-діяльнісного критеріїв.

Реалізація організаційно-педагогічних умов здійснюється поетапно, на підготовчому, відтворювально-творчому, базовому, практично-технологічному, корекційно-розвивальному та конструктивно-творчому етапах дослідження. Обґрунтовано, що ефективним інструментом розвитку художньо-естетичного смаку майбутніх фахівців образотворчого мистецтва може бути самостійна робота студентів із впровадження електронного портфоліо.

Ключові слова: організаційно-педагогічні умови, художньо-естетичне виховання, художньо-естетичний смак, фахівці образотворчого мистецтва, підходи, принципи, критерії, етапи дослідження, портфоліо.

ЧЕРКАСОВ Владимир Федорович. ОРГАНИЗАЦИОННО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ РАЗВИТИЯ ХУДОЖЕСТВЕННО-ЭСТЕТИЧЕСКОГО ВКУСА БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ ИЗОБРАЗИТЕЛЬНОГО ИСКУССТВА

В статье автором обосновано сущность дефиниций «организационно-педагогические условия», «художественно-эстетический вкус», «будущий учитель изобразительного искусства», внедрено и экспериментально проверено организационно-педагогические условия, которые способствовали развитию художественно-эстетического вкуса будущих учителей изобразительного искусства и эффективно повлияли на повышение качества профессиональной подготовки, реализацию требований художественно-интеллектуального развития и творческого совершенствования в художественном образовании. К организационно-педагогическим условиям развития художественно-эстетического вкуса будущих учителей изобразительного искусства автором выделены следующие блоки: теоретический, организационный, методологично-целевой, содержательно-процесуальный, результативный.

Реализация организационно-педагогических условий осуществляется на основе культурологического, искусствоведческого, герменевтического, системного, гуманистического, компетентного, личностно ориентированного, деятельностного, аксиологического, исследовательско-ориентированного, модульного, контекстного подходов. Кроме того, на основе следующих принципов: гуманизации, научности, системности и последовательности, наступности, межпредметности, выбора индивидуальной траектории, стабильности и динамичности, цикличности, осознанной перспективы. К тому же на формирование организационного, мотивационного, мотивационно-ціннісного, мотивационно-цільового, полімотиваційного, ціннісно-орієнтаційного, інтелектуально-познавального, когнітивно-інтелектуального, координуючого, комунікативного, личностного, мировоззренческого, рефлексивного, гедонистического та практично-деятельного критэриев.

Реализация организационно-педагогических условий осуществляется поэтапно, на подготовительном, творческом, базовом, практичеки-технологическом, коррекционно-развивательном и конструктивно-творческом этапах исследования. Доведено, что эффективным инструментом развития художественно-эстетического вкуса будущих учителей изобразительного искусства может быть самостоятельная работа студентов по внедрению электронного портфолио.

Ключевые слова: организационно-педагогические условия, художественно-эстетическое воспитание, художественно-эстетический вкус, учителя изобразительного искусства, подходы, принципы, критерии, этапы исследования, портфолио.

CHERKASOV Volodimer Fedorovich. DEVELOPMENT OF ARTISTIC-AESTHETIC TASK OF FUTURE FACULTY OF EDUCATIONAL ARTS

In the article the author substantiates the essence of the definitions of «artistic and aesthetic taste», «future specialist of fine arts», «professional-oriented disciplines» in artistic education, substantiates the structural and functional model of the formation of artistic and aesthetic taste of future specialists of fine arts aimed at improving the quality of professional training, implementation of the requirements of artistic and intellectual development and creative improvement in the artistic industry. In the structural and functional model of development of the artistic and aesthetic taste of future specialists in the fine arts in the process of studying professionally oriented disciplines, the author distinguishes the following blocks: the theoretical unit, organizational unit, methodological block, and the result block.

The author presents the levels of development of the artistic and aesthetic taste of future specialists in the fine arts in the process of studying professionally oriented disciplines (high, medium, low). Among the components offered are: poly-motivational, cognitive-intellectual, hedonistic, reflexive. The development of the artistic and aesthetic taste of future specialists in the fine arts in the process of studying professionally oriented disciplines should be studied according to the following criteria, namely: motivational-value, target, knowledge, operational-activity, reflexive-appraisal.

The effectiveness of the implementation of the model was provided by such forms of work as master classes, workshops of plener painting, workshops of glass painting, pastel painting, masterpieces of engraving, workshops of sculptures, training of still life of a gouache, creation of a copy of the work of the master.

Consequently, the problem of the development of the artistic and aesthetic taste of future specialists in the fine arts in the process of studying professionally oriented disciplines is relevant and timely. The development and implementation of a structural and functional model for the development of the artistic and aesthetic taste of future specialists in fine arts will enable the formation of the teacher's mastery of fine arts, and will positively influence the formation of spiritual values. The prospects for further scientific research are conditioned by the development of new technologies for influencing the development of the artistic and aesthetic taste of future specialists in fine arts, the formation of intellectual and artistic abilities and human and professional qualities.

Keywords: artistic and aesthetic education, artistic and aesthetic taste, specialists in fine arts, professional-oriented disciplines, structural-functional model of formation of artistic and aesthetic taste of future specialists in fine arts.

АБРАМОВА Оксана Віталіївна, ВДОВЕНКО Вікторія Віталіївна. ОЦІНЮВАННЯ НАВЧАЛЬНИХ ДОСЯГНЕНЬ УЧНІВ: ІСТОРИЧНИЙ АСПЕКТ

В статті здійснено історико-науковий аналіз трансформації педагогічних ідей щодо проблеми оцінювання навчальних досягнень учнів другої половини XIX – початку XX ст. Однією з найвизначніших подій першого пошуку розв'язання проблем, пов'язаних із оцінкою, були педагогічні слухання у Петербурзькому педагогічному товаристві 1873 р. Думки освітян розділилися: деякі вважали, що шкільна оцінка – це пережиток минулого і вона повинна піти в небуття, інші закликали модернізувати оцінювання навчальних досягнень учнів відповідно до вимог часу. На початку XX ст. прогресивна громадськість почала замислюватися над підвалинами, принциповими засадами школи й освіти. У статті проаналізовано тодішні інновації в оцінюванні навчальних досягнень учнів, які впроваджувалися в комерційних училищах на території України.

Ключові слова: реформування освіти, оцінювання навчальних досягнень учнів, комерційна освіта, інновації в освіті.

АБРАМОВА Оксана Віталіївна, ВДОВЕНКО Вікторія Віталіївна. ОЦЕНИВАНИЕ УЧЕБНЫХ ДОСТИЖЕНИЙ УЧАЩИХСЯ: ИСТОРИЧЕСКИЙ АСПЕКТ

В статье осуществлен историко-научный анализ трансформации педагогических идей, которые касались проблемы оценивания учебных достижений учащихся второй половины XIX – начала XX в. Одной из важнейших событий первого поиска решения проблем, связанных с оценкой, были педагогические слушания при Петербургском педагогическом обществе 1873 г. Мысли педагогов разделились: некоторые считали, что школьная оценка – это пережиток прошлого и она должна уйти в небытие, другие призвали модернизировать оценивания учебных достижений учащихся в соответствии с требованиями времени. В начале XX в. прогрессивная общественность начала задумываться над принципиальными основами школы и образования. В статье проанализированы тогдашние инновации в оценке учебных достижений учащихся, которые внедрялись в коммерческих училищах на территории Украины.

Ключевые слова: реформирование образования, оценивание учебных достижений учащихся, коммерческое образование, инновации в образовании.

ABRAMOVA Oksana Vitaliyevna, VDOVENKO Victoria Vitaliyevna. ESTIMATIONS OF EDUCATIONAL ACHIEVEMENTS OF PUPILS: HISTORICAL ASPECT

In article the historical and scientific analysis of transformation of the ideas of domestic teachers on a problem of estimation of educational achievements of pupils of the second half of XIX – the beginning of the 20th century is carried out. Pedagogical hearings in the St. Petersburg pedagogical society in 1873 were one of the most important events of the first search of the solution of the problems connected with assessment. Thoughts of teachers were divided: some considered that school assessment is a remnant of the past and it has to fall into oblivion, others urged to modernize estimations of educational achievements of pupils according to requirements of time. Echoes of that polemic sounded later, but motions in this question weren't. At the beginning of the 20th century the progressive public has begun to think about a basis, basic bases of school and education. There were several reasons for that. Education became the arena of fight of democratic forces of the empire against her bureaucracy as was considered that education is «a healthy place of bureaucracy». So it was considered both as the purpose, and as means. The public sought to have a decent humanistic modern education system. In a number of educational problems have started talking also about assessment of knowledge of pupils. Progressive domestic teachers were widely familiar with pedagogical innovations and technologies of the West. At the same time their more or less widespread introduction in work of gymnasiums, real schools was impossible because of reactionary policy of the Ministry of national education of Russia. However commercial schools submitted to the Ministry of Finance, later – to the Ministry of Trade and the industry therefore they had big freedom in the organization of teaching and educational process. In article innovations of that time in assessment of educational achievements of pupils are analysed, took root in the Kiev women's commercial school, Elisavetgrad public commercial school, the Poltava commercial school of A. Bayer, etc. At the present stage of reforming of education it is necessary for teachers not only to know history of school assessment, different views on her, motivation of the parties, but also to realize that assessment is only one of components of teaching and educational process, only one of his tools. A task of modern school – not to force children to study, not to punish for gaps in knowledge, insufficient diligence and persistence by means of assessment, and to interest in study, to teach to study, to profit, pleasure from high-quality training.

Keywords: reforming of education, estimation of educational achievements of pupils, commercial education, innovations in education.

БІНИЦЬКА Катерина Миколаївна. ОСОБЛИВОСТІ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВОЇ ОСВІТИ У РЕСПУБЛІЦІ ПОЛЬЩА

У статті основна увага зосереджена на особливостях професійної підготовки майбутніх учителів початкової освіти в Республіці Польща. Автором проаналізовано нормативно-правову базу та наукові доробки сучасних дослідників із означеної проблеми. Розглянуто основні вимоги Європейського Союзу щодо підготовки сучасного вчителя. Досліджено концепцію підготовки вчителя початкових класів у Республіці

Польща. Висвітлені напрями модернізації професійної підготовки вчителів. Охарактеризовано три можливих варіанти професійної підготовки майбутніх вчителів в університетах Польщі, зокрема за денною, заочною та післядипломною формами навчання.

Ключові слова: учитель, професійна підготовка, педагогічна освіта, ліценціат, магістр, початкова освіта, Республіка Польща.

БИНИЦКАЯ Екатерина Николаевна. ОСОБЕННОСТИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ НАЧАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В РЕСПУБЛИКЕ ПОЛЬША

В статье основное внимание сосредоточено на особенностях профессиональной подготовки будущих учителей начального образования в Республике Польша. Автором проанализированы нормативно-правовую базу и научные труды современных исследователей по данной проблеме. Рассмотрены основные требования Европейского Союза по подготовке современного учителя. Исследована концепция подготовки учителя начальных классов в Республике Польша. Освещены направления модернизации профессиональной подготовки учителей. Охарактеризованы три возможных варианта профессиональной подготовки будущих учителей в университетах Польши, в том числе дневной, заочной и последипломной формах обучения.

Ключевые слова: учитель, профессиональная подготовка, педагогическое образование, лиценциат, магистр, начальное образование, Республика Польша.

BINYTSKA Kateryna Mykolaivna. PECULIARITIES OF PROFESSIONAL PREPARATION OF THE FUTURE TEACHERS OF PRIMARY SCHOOL IN THE REPUBLIC OF POLAND

The article focuses on the peculiarities of preparation of the future teachers of primary school in the Republic of Poland (end of the 1990-s –beginning of the XXI century.). The author analyzes the legal framework and scientific creations of modern researchers on the mentioned problem.

The goal of the article is to analyze the peculiarities of professional preparation of the future primary school teachers in the Republic of Poland.

The main requirements of the European Union as for preparation of the modern teacher have been studied. The examples of future teachers' preparation in the countries of the European Union (such as Belgium, Austria, Iceland, Germany, Italy, Luxembourg, Portugal, Sweden, the Netherlands, Austria, Hungary, Lithuania, Italy, Norway, Finland as well as the United Kingdom, France, Ireland) and the requirements for admission to the pedagogical specialties have been looked through. It is determined that the current trend in the European pedagogical education is the extension of the educational process to 4-5 years, as well as the improvement of the educational level to the degree of «master».

The concept of preparation of the primary school teacher in the Republic of Poland has been explored. The directions of modernization of professional preparation of teachers have been cleared up. Three possible variants of professional preparation of the future teacher at Polish universities have been characterized, in particular in full-time, part-time and post-graduate form of study.

It is determined that the professional preparation of the future teachers in different higher educational institutions has its advantages, for example, it is the preparation of graduates in two specialties, which makes it possible to find employment in the labor market more quickly. However, it has its disadvantages, among which, first of all, the lack of quality of education and the absence of connection with the needs of the labor market. We see the prospects for further researches in the study of the possibilities of introducing the Polish experience of pedagogical education into the domestic system of professional training of the future primary school teachers.

Key words: teacher, professional preparation, pedagogical education, licentiate, holder of a master's degree, primary education, Republic of Poland.

БЛАЖКО Олег Анатолійович. ПІДГОТОВКА МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ ДО ВИКЛАДАННЯ СПЕЦІАЛЬНИХ КУРСІВ З ХІМІЇ У КЛАСАХ З ПОГЛИБЛЕНИМ ВИВЧЕННЯМ ПРЕДМЕТУ

У статті розкривається проблема підготовки майбутнього вчителя до викладання спеціальних курсів з хімії у старшій профільній школі. На основі аналізу науково-педагогічної літератури з'ясовано сутність та основні завдання спеціальних курсів з хімії при організації пізнавальної діяльності учнів класів з поглибленим вивчення окремих предметів. Описано авторський підхід до формування у студентів методичних знань та умінь, необхідних для успішного викладання спеціальних курсів з хімії в загальноосвітній школі. Визначено перелік основних знань та умінь, які повинні сформуватися у студентів під час вивчення теми «Спеціальні курси з хімії у старшій профільній школі». Охарактеризовано зміст навчального матеріалу та наведено приклади завдань для аудиторної та самостійної роботи студентів, що забезпечать формування у них професійних компетентностей щодо викладання спеціальних курсів з хімії.

Ключові слова: вища школа, підготовка майбутнього вчителя хімії, класи з поглибленим вивченням окремих предметів, спеціальні курси з хімії.

БЛАЖКО Олег Анатоліевич. ПОДГОТОВКА БУДУЩЕГО УЧИТЕЛЯ К ПРЕПОДАВАНИЮ СПЕЦИАЛЬНЫХ КУРСОВ ПО ХИМИИ В КЛАССАХ С УГЛУБЛЕННЫМ ИЗУЧЕНИЕМ ПРЕДМЕТА

В статье рассматривается проблема подготовки будущего учителя к преподаванию специальных курсов по химии в старшей профильной школе. На основе анализа научно-педагогической литературы выяснены

сущность и основные задания специальных курсов по химии при организации познавательной деятельности учеников классов с углубленным изучением отдельных предметов. Описан авторский подход к формированию у студентов методических знаний и умений, необходимых для успешного преподавания специальных курсов по химии в общеобразовательной школе. Определён перечень основных знаний и умений, которые должны сформироваться у студентов во время изучения темы «Специальные курсы по химии в старшей профильной школе». Охарактеризовано содержание учебного материала и приведены примеры заданий для аудиторной и самостоятельной работы студентов, которые обеспечат формирование у них профессиональных компетентностей относительно преподавания специальных курсов по химии.

Ключевые слова: высшая школа, подготовка будущего учителя химии, классы, с углубленным изучением отдельных предметов, специальные курсы по химии.

BLAZHKO Oleg Anatolievych. CHEMISTRY TEACHER TRAINING IN CLASSES WITH IN-DEPTH STUDY OF THE SUBJECT

The article gives the overview of chemistry teacher training problem in comprehensive schools. One of the factors which provide subject differentiation of students of senior school, except for classes with specialized training, is creation of classes with in-depth study. Organization of educational activity in such classes is provided not only with studies in school but also with special courses. On the basis of scientifically pedagogical literature analysis was found out, that the problem of upcoming chemistry teacher training wasn't the subject of chemistry studies researching. The article gives us the essence and main tasks of chemistry courses chemistry and the student's cognitive activity organization in classes with in depth study. The author's approach is to form methodical knowledge and abilities in the students, which are necessary for the successful chemistry courses teaching, during the study of educational discipline «Methodology of chemistry studies in senior school». Maintenance of educational material which is theoretical basis of methodical training of students to the noted type of activity is resulted. The examples of tasks are described for the audience and independent work of students implementations, which are essential in forming professional teacher competences in relation to teaching of the special chemistry courses. The structure of laboratory employments is exposed in the subject «Method of teaching of the special courses from chemistry at type school», during which in students are formed such abilities : to make calendar-thematic plan of study of the special course, to develop the plans-compendium of lessons, gather additionally a methodical tool for control of educational achievements of students and conduct a chemical experiment. The list of basic knowledge and abilities must be formed in students during the study of the «Special courses from chemistry in senior school». Pedagogical expedience of the method which is described in the article confirms the results of the forming stage of pedagogical experiments.

Keywords: high school, chemistry teacher training, classes, with the deep study of separate subjects, special courses from chemistry.

БХИНДЕР Наталія Володимирівна. ОРІЄНТИРИ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ ПРИКОРДОННИКІВ В РЕСПУБЛІЦІ ІНДІЯ: ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНИЙ АНАЛІЗ

Стаття присвячена теоретико-методологічному аналізу орієнтирів професійної підготовки прикордонників в Республіці Індія. Доведено, що основними орієнтирами є усвідомлення національної ідентичності, раціональний підхід, гуманістична основа, позитивне ставлення до діяльності, патріотизм, моральність, відомча підготовка.

Ключові слова: професійна підготовка, прикордонники, патріотизм, моральне виховання, інтеграція, гуманізм, прагматизм, обов'язок, методи підготовки

БХИНДЕР Наталья Владимировна. ОРИЕНТИРЫ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ ПОГРАНИЧНИКОВ В РЕСПУБЛИКЕ ИНДИЯ: ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ

Статья посвящена теоретико-методологическому анализу ориентиров профессиональной подготовки пограничников в Республике Индия. Доказано, что основными ориентирами есть осознание национальной идентичности, рациональный подход, гуманистическая основа, позитивное отношение к деятельности, патриотизм, моральность, ведомственная подготовка.

Ключевые слова: профессиональная подготовка, пограничники, патриотизм, моральное воспитание, интеграция, гуманизм, прагматизм, долг, методы подготовки

BHINDER Nataliya Volodymyrivna. TRENDS OF PROFESSIONAL TRAINING OF BORDER GUARDS IN THE REPUBLIC OF INDIA: THEORETICAL AND METHODOLOGICAL ANALYSIS

The article is devoted to the theoretical and methodological analysis of the trends of professional training of border guards in the Republic of India which are implemented in basic training centers and higher military educational establishments affiliated to particular border agency.

During investigation the author used a wide range of different methods: archival research, content analysis, generalization of scientific material, deductive method of analysis. Living in the Republic of India for a while the author used non-participant observation method.

On the basis of theoretical and methodological analysis the author revealed that there are a number of philosophical concepts which stipulate modern trends of professional training of border guards in the Republic of India. They are the following: revivalism, idealism, realism, rationalism, pragmatism, humanism, integration,

eclecticism. Due to the development of educational science and existing conditions in the Republic of India there are the following trends of professional training of border guards: integrated approach, significance of inner world, harmonious combination of physical, spiritual and intellectual components, humanistic principles, axiological approach, role of aesthetic education, formation of patriotism, usage of native language, democratic way of teaching, adequate organization of leisure activities, etc.

The author is the first to investigate the trends of professional training of border guards in the Republic of India in order to implement some principles while training personnel of the State Border Guard Service of Ukraine.

Having found that there are similar threats at the border in Ukraine and the Republic of India we have come to the conclusion that it is important to investigate the system of professional training of border guards in the Republic of India in details and describe the possibilities of creative usage of some ideas in Ukraine.

Key words: *professional training, border guards, patriotism, moral education, integration, humanism, pragmatism, responsibility, training methods*

ГОРБЕНКО Олена Борисівна. ХУДОЖНЯ ІНТЕРПРЕТАЦІЯ ЯК ОСНОВА ТВОРЧО-ВИКОНАВСЬКОЇ ДІЯЛЬНОСТІ МАЙБУТНЬОГО ПЕДАГОГА-МУЗИКАНТА

На сучасному етапі розвитку нашого суспільства посилюються вимоги не тільки до професійного зростання вчителя, а й до його особистісних якостей, що виявляються в здатності орієнтуватися в розмаїтті протиріч сучасного світу, бути готовим до перманентних змін, самостійно набувати компетенцій згідно з обраним фахом, визначати особистісні способи творчої самореалізації, саморозвитку, самоосвіти й самоствердження в професійній кар'єрі й життєдіяльності. Відповідно до запитів сучасного суспільства значно зростають вимоги до особистості педагога-музиканта, його здатності використовувати набутий професійний досвід у самостійній практичній творчій діяльності згідно з універсальними загальнолюдськими художньо-естетичними цінностями та світоглядними позиціями, набувати вмінь володіти засобами пізнання себе та навколишнього світу.

У статті здійснено теоретичний аналіз психолого-педагогічних праць, що уможливило визначити художньо-інтерпретаційну компетентність як ключову в структурі професійної підготовки майбутніх педагогів-музикантів; обґрунтовано, що художньо-інтерпретаційна компетентність – це інтегративна професійно значуща особистісна якість, що передбачає здатність майбутнього педагога у різних видах творчо-виконавської діяльності; розкрито особливості художньо-інтерпретаційного процесу як основи творчо-виконавської діяльності майбутнього педагога; визначено художньо-інтерпретаційні вміння, що мають складну інтегративну структуру й виявляються в різних видах творчо-виконавської діяльності. Встановлено, що сформованість художньо-інтерпретаційних умінь визначає рівень музично-виконавської компетентності майбутніх фахівців.

Основними методами, які позитивно впливають на формування художньо-інтерпретаційних умінь студентів, розвиток особистісно-духовної сфери майбутніх фахівців (здатності до емоційного співпереживання, сценічно-емпатійного перевтілення, рефлексії), виявлено: метод музично-теоретичного аналізу, метод художніх аналогій, метод художньо-творчих проєктів. Використання широкого спектру активних та інтерактивних методів в процесі художньо-виконавської інтерпретації музичних творів під час вивчення фахових дисциплін оптимально забезпечує процес формування художньо-інтерпретаційної компетентності майбутніх педагогів-музикантів, сприяє формуванню художньо-інтерпретаційних умінь, розвитку професійно особистісних якостей майбутніх фахівців.

Ключові слова: *педагог-музикант; творчо-виконавська діяльність; художньо-інтерпретаційна компетентність; художньо-інтерпретаційні вміння.*

ГОРБЕНКО Елена Борисовна. ХУДОЖЕСТВЕННАЯ ИНТЕРПРЕТАЦИЯ КАК ОСНОВА ТВОРЧЕСКО-ИСПОЛНИТЕЛЬСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ БУДУЩЕГО ПЕДАГОГА-МУЗЫКАНТА

На современном этапе развития нашего общества ужесточаются требования не только к профессиональному росту учителя, но и к его личностным качествам, проявляющихся в способности ориентироваться в многообразии противоречий современного мира, быть готовым к перманентным изменениям, самостоятельно приобретать компетенций согласно выбранной специальности, определять личностные способы творческой самореализации, саморазвития, самообразования и самоутверждения в профессиональной карьере и жизнедеятельности. В соответствии с запросами современного общества значительно возрастают требования к личности педагога-музыканта, его способности использовать накопленный профессиональный опыт в самостоятельной практической творческой деятельности в соответствии с универсальными общечеловеческими художественно-эстетическими ценностями и мировоззренческими позициями, приобретать умения владеть средствами познания себя и окружающего мира.

В статье осуществлен теоретический анализ психолого-педагогических трудов, что позволило определить художественно-себя интерпретационную компетентность как ключевую в структуре профессиональной подготовки будущих педагогов-музыкантов; обосновано, что художественно-интерпретационная компетентность – это интегративная профессионально значимое личностное качество,

что предполагает способность будущего педагога в различных видах творческо-исполнительской деятельности; раскрыты особенности художественно-интерпретационного процесса как основы творческо-исполнительской деятельности будущего педагога; определено художественно-интерпретационные умения, что имеют сложную интегративную структуру и проявляются в различных видах творческо-исполнительской деятельности. Установлено, что сформированность художественно-интерпретационных умений определяет уровень музыкально-исполнительской компетентности будущих специалистов.

Основными методами, которые положительно влияют на формирование художественно-интерпретационных умений студентов, развитие личностно-духовной сферы будущих специалистов (способности к эмоциональному сопереживанию, сценически-эмпатийного перевоплощения, рефлексии), выявлено: метод музыкально-теоретического анализа, метод художественных аналогий, метод художественно-творческих проектов. Использование широкого спектра активных и интерактивных методов в процессе художественно-исполнительской интерпретации музыкальных произведений во время изучения профессиональных дисциплин оптимально обеспечивает процесс формирования художественно-интерпретационной компетентности будущих педагогов-музыкантов, способствует формированию художественно-интерпретационных умений, развития профессионально личностных качеств будущих специалистов.

Ключевые слова: педагог-музыкант; творческо-исполнительская деятельность; художественно-интерпретационная компетентность; художественно-интерпретационные умения.

HORBENKO Helen Borysivna. ARTISTIC INTERPRETATION AS THE BASIS OF CREATIVE AND PERFORMING ACTIVITY OF THE FUTURE TEACHER-MUSICIAN

At the present stage of our society development demands are intensified not only to the professional rise of teachers, but also to their personal qualities, which are detected in the ability to navigate in a variety of contradictions of the modern world, to be prepared for permanent changes, to acquire the competence in accordance with the chosen specialization independently, to identify personal ways of creative self-realization, self-development, self-education and self-affirmation in professional career and livelihoods. According to the needs of modern society requirements for individual of teacher-musician, his ability to use gained professional experience in independent practice creative activity under universal artistic and aesthetic values and worldviews, to acquire skills to own the means of self-knowledge and the world are significantly increased.

In the article the theoretical analysis of psychological and educational works is carried out, that enables to determine the artistic and interpretative competence as a key structure in the professional training of future teachers-musicians; it is proved that artistic and interpretative expertise is a professional integrative significant personal quality, which provides the ability of future teacher in different kinds of creative and performing activity; the features of artistic and interpretative process as the basis of creative and performing activity of future teacher is disclosed; artistic and interpretative skills that are complex and integrative structure and are founded in various types of creative and performing activity are defined. The fact that the formation of artistic and interpretational skills determines the level of musical and performing competence of future professionals is established.

The main methods, which influence positively to the formation of students' artistic and interpretational skills, develop of personal and spiritual sphere of future professionals (capacity for emotional empathy, stage-empathy transformation, reflection) are revealed: the method of musical and theoretical analysis, the method of art analogies, and the method of artistic and creative projects. Using a wide range of active and interactive methods in the process of art and performing interpretation of musical compositions while studying of professional disciplines ensures the optimum process of formation of artistic and interpretative competence of future teachers-musicians, the promotion of artistic and interpretational skills, the development of professional personal qualities of future specialists.

Keywords: teacher-musician; creative and performing activity; artistic and interpretative competence; artistic and interpretative skills.

ГРОМКО Тетяна Василівна. САМОСТІЙНА РОБОТА З УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ (ЗА ПРОФЕСІЙНИМ СПРЯМУВАННЯМ) ДЛЯ СТУДЕНТІВ ІСТОРИЧНОГО ФАХУ

Стаття присвячується самостійній роботі студентів з курсу «Українська мова (за професійним спрямуванням)» як важливій формі організації навчального процесу, що посідає чільне місце у формуванні й розвитку фахових лінгвістичних компетентностей гуманітарних галузей, зокрема й історичної. Запропоновано ряд завдань, які базуються на фахових текстах, зокрема різновидів наукового стилю історичного спрямування. При цьому особлива роль у доборі текстів вбачається в активізації регіонального компонента текстів для самостійного опрацювання, оскільки вони спонукають до самостійної пізнавальної діяльності.

Ключові слова: українська мова (за професійним спрямуванням), самостійна робота, текст, робота з текстом на заняттях з мови, навчально-методичне забезпечення, пізнавальна діяльність, стиль мови, науковий стиль.

ГРОМКО Татьяна Васильевна. САМОСТОЯТЕЛЬНАЯ РАБОТА С УКРАИНСКИМ ЯЗЫКОМ (В ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ ЦЕЛЯХ) ДЛЯ СТУДЕНТОВ ИСТОРИЧЕСКИХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ

Статья посвящается самостоятельной работе студентов из курса «Украинский язык (профессионального направления)» как важной форме организации учебного процесса, который занимает главное место в формировании и развитии профессиональных лингвистических компетентностей гуманитарных отраслей, в частности и исторической. Предложен ряд заданий, которые базируются на профессиональных текстах, в частности разновидностей научного стиля исторического устремления. При этом особенная роль в отборе текстов видится в активизации регионального компонента текстов для самостоятельной проработки, поскольку они побуждают к самостоятельной познавательной деятельности.

Ключевые слова: украинский язык (профессионального направления), самостоятельная работа, текст, работа с текстом на занятиях по языку, учебно-методическое обеспечение, познавательная деятельность, стиль языка, научный стиль.

HROMKO Tatyana Vasulivna. INDEPENDENT WORK WITH THE UKRAINIAN LANGUAGE (FOR PROFESSIONAL PURPOSES) FOR STUDENTS OF HISTORICAL SPECIALTIES

To independent work of students from a course «Ukrainian (after professional aspiration)» as important form of organization of educational process occupies a main place in forming and development of professional linguistic competences of humanitarian industries, in particular and historical. Exactly for future historians it will be useful to become familiar, that actuality and meaningfulness of independent work are observed as early as labours of the ancient Greek scientists (Aristoxen, Aristotle, Arhite, Plato, Socrates), which deeply and comprehensively grounded the value of voluntarily, active and independent capture knowledge.

An author offers the row of tasks on the basis of professional texts, in particular varieties of scientific style of historical aspiration. The special role in the selection of texts is seen an author in activation of regional component of texts for the independent working, as they induce to independent cognitive activity. Such types of tasks (depending on the level of display of independence of students) are offered: receptive-reproductive (represent the initial level of independent activity), reconstructively-variant (middle level), structural (sufficient level); creative (high level of independence). Such typology is up to a point conditional, as tasks can be both reproductive and creative (productive).

Illustrative material convincingly testifies that independent implementation of the offered and similar tasks positively will influence on development of broadcasting of students on the whole, will assist perfection of abilities to expose and estimate in texts of different styles stylistically neutral and stylistically marking facilities of Ukrainian; investigate the stylistic signs of grammatical units in texts of different styles, to correlate them with a speech situation; to develop language sense on the whole. All that underlines the role of independent work as an important form of educational-cognitive activity of students, which independence of personality is formed in the process of, the capture of knowledge, abilities and skills comes true an aggregate, aspiring is formed to self-perfection, ability critically to estimate the results of the educational-cognitive activity, linguocommunicative competence of future specialist in industry of history.

Keywords: Ukrainian (after professional aspiration), independent work, text, work with text on employments after a language, educational-methodical providing, cognitive activity, style of language, scientific style.

ГУЦАЛО Емілія Ун-Сунівна, МАТЬЯШ Ольга Іванівна. СУЧАСНЕ КОМУНІКАТИВНЕ ЗНАННЯ У СИСТЕМІ СОЦІАЛЬНО-ГУМАНІТАРНИХ УНІВЕРСИТЕТСЬКИХ НАУК

У статті розглянуто проблему перспектив розвитку наукових комунікативних досліджень й комунікативної освіти в університетах. З позицій соціокультурного підходу охарактеризовано концептуальні ідеї комунікології як наукової й практико-орієнтованої дисципліни. Проведено емпіричне дослідження з організацією опитування викладачів соціальних й гуманітарних наук щодо рівня осмислення респондентами інтелектуальних й культурних традицій вивчення комунікації як взаємодії дискурсів. Представлений науковий аналіз деяких відповідей викладачів університетів.

Ключові слова: комунікація, комунікативні дослідження, комунікативна дисципліна, оглядовий аналіз, соціокультурна перспектива.

ГУЦАЛО Эмилия Ун-Суновна, МАТЬЯШ Ольга Ивановна. СОВРЕМЕННОЕ КОМУНИКАТИВНОЕ ЗНАНИЕ В СИСТЕМЕ СОЦИАЛЬНО-ГУМАНИТАРНЫХ УНИВЕРСИТЕТСКИХ НАУК

В статье рассмотрена проблема перспектив развития научных коммуникативных исследований и коммуникативного образования в университетах. С позиций социокультурного подхода дана характеристика концептуальных идей коммуникологии как научной и практико-ориентированной дисциплины. С целью определения уровня осмысления респондентами интеллектуальных и культурных традиций изучения коммуникации, было проведено эмпирическое исследование с организацией опроса преподавателей социальных и гуманитарных наук. Представлен научный анализ некоторых ответов преподавателей университетов.

Ключевые слова: коммуникация, коммуникативные исследования, коммуникативная дисциплина, обзорный анализ, социокультурная перспектива.

GUTSALO Emilia Un-Sunivna, MATYASH Olga Ivanivna. CURRENT COMMUNICATIVE KNOWLEDGE IN THE SYSTEM OF THE SOCIAL SCIENCES AND HUMANITIES IN THE UNIVERSITY CURRICULUM.

This paper offers an analysis of a survey, conducted among faculty of universities on the topic of how communication, communication studies, and education are viewed today academia. With the changes taking place

education, the field is still somewhat «undefined–unidentified». While continuing discussions about communication and communication training are taking place, there are few empirical studies looking at the development of the discipline and communication education. With this in mind, the authors conducted a study to explore two questions: how educators view communication and communication studies; and how they view the need for communication education at the university level. A discussion of the results and the implications for research is given from a sociocultural perspective. This study provides initial insights into how academics express their views on communication and communication science – what language they use to discuss communication issues, what meanings they assign to the basic concepts and issues, and what cultural traditions and discourses inform their perspectives. Future research should broaden and diversify the sampling by engaging participants from other academic disciplines. Also, this study involves primarily the faculties of more traditional higher educational institutions representing the so-called psycho-pedagogical sector. It might be useful to extend this line of research to the faculties of more modern universities, representing new social departments and programs. As we can see from this study, institutional affiliations play a critical role in how different faculties conceptualize communication and view the prospects for communication research, and eventually for communication education. This analysis was undertaken from a sociocultural perspective: the empirical findings were analyzed in a broader cultural context to see how the expressed views resonate with broader cultural beliefs, practices, and traditions. This methodology can be useful to investigate other broad societal communication issues. Another important theme worth exploring within a sociocultural perspective is: how the existing social practices affect the development of communication disciplines in the country. We hope that the findings of this study, and the questions raised will serve as a stimulus for new empirically grounded interpretive and conceptual studies.

Key words: communication; communication studies (science); communication discipline; survey analysis; sociocultural perspective.

ДОЛИННИЙ Юрій Олексійович. СИСТЕМНИЙ ПІДХІД У ФОРМУВАННІ ГОТОВНОСТІ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ З ФІЗИЧНОГО ВИХОВАННЯ І СПОРТУ ДО РЕАБІЛІТАЦІЙНОЇ РОБОТИ З ДІТЬМИ З ОБМЕЖЕНИМИ ФІЗИЧНИМИ МОЖЛИВОСТЯМИ

У статті розглянуто вітчизняні та іноземні літературні джерела системи підготовки фахівців з фізичного виховання і спорту до реабілітаційної роботи з дітьми з обмеженими фізичними можливостями. Представлено зміст програми підготовки бакалавра з фізичного виховання і спорту до реабілітаційної роботи з дітьми з обмеженими фізичними можливостями складається з навчальних дисциплін циклу загальної підготовки та фахового (професійно-практичного) циклу.

Ключові слова: система, підготовка, фахівці, фізичне виховання, реабілітація, обмеження.

ДОЛИННИЙ Юрий Алексеевич. СИСТЕМНЫЙ ПОДХОД В ФОРМИРОВАНИИ ГОТОВНОСТИ БУДУЩИХ СПЕЦИАЛИСТОВ ПО ФИЗИЧЕСКОМУ ВОСПИТАНИЮ И СПОРТУ К РЕАБИЛИТАЦИОННОЙ РАБОТЫ С ДЕТЬМИ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ФИЗИЧЕСКИМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ

В статье рассмотрены отечественные и иностранные литературные источники системы подготовки специалистов по физическому воспитанию и спорту к реабилитационной работы с детьми с ограниченными физическими возможностями. Представлено содержание программы подготовки бакалавра по физическому воспитанию и спорту к реабилитационной работы с детьми с ограниченными физическими возможностями состоит из учебных дисциплин цикла общей подготовки и профессиональной (профессионально-практического) цикла.

Ключевые слова: система, подготовка, специалисты, физическое воспитание, реабилитация, ограничения.

DOLYNNYI Yuriy Olexeevich. A SYSTEMATIC APPROACH TO THE FORMATION OF READINESS OF FUTURE SPECIALISTS IN PHYSICAL EDUCATION AND SPORTS TO REHABILITATION WORK WITH CHILDREN WITH DISABILITIES

The article considers domestic and foreign literary sources of the system of training specialists in physical education and sports to rehabilitation work with children with disabilities. The content of the programme: bachelor of physical education and sports to rehabilitation work with children with disabilities consists of teaching subjects cycle of General training and vocational (apprenticeship) cycle.

A systematic approach to the formation of readiness of future specialists in physical education and sports to rehabilitation work with children with disabilities is a priority issue and is under the comprehension of specialists in various branches of knowledge. There are two different approaches to understanding the problems of the system of continuous education (from rejection to main and possibly productive a single idea at the present stage).

The system of training of future specialists in physical education and sports to rehabilitation work with children with disabilities include: a baseline analysis; development of system training materials and technology of their use, and then reviewing and making the necessary adjustments; final examination and evaluation system. She is one of the basic methodological foundations, because it allows to represent the process of professional training on integrity with all the variety of relationships between its components, the efficiency of which depends on the ultimate goal to which it

is directed, and on its internal structure work with children with disabilities.

Key words: system, training specialists, physical education, rehabilitation, restrictions.

ЗОРОЧКИНА Тетяна Сергіївна. СУТНІСТЬ І ПРОВІДНІ ТЕНДЕНЦІЇ РОЗВИТКУ ВИЩОЇ ПЕДАГОГІЧНОЇ ОСВІТИ У ВЕЛИКІЙ БРИТАНІЇ У ХХ ст.

У статті розглядається сутність і провідні тенденції розвитку вищої педагогічної освіти у Великій Британії у ХХ ст. Визначено основні цілі вищої освіти Великої Британії. Розглянуто причини реформи методичної системи підготовки вчителів у Великій Британії. Висвітлено напрями освітніх реформ у цій країні.

Ключові слова: вища педагогічна освіта, Велика Британія, реформа, ВНЗ.

ЗОРОЧКИНА Татьяна Сергеевна. СУЩНОСТЬ И ВЕДУЩИЕ ТЕНДЕНЦИИ РАЗВИТИЯ ВЫСШЕГО ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ В ВЕЛИКОБРИТАНИИ В ХХ ст.

В статье рассматривается сущность и основные тенденции развития высшего педагогического образования в Великобритании в ХХ веке. Определены основные цели высшего образования Великобритании. Рассмотрены причины реформы методической системы подготовки учителей в Великобритании. Освещены направления образовательных реформ в этой стране.

Ключевые слова: высшее педагогическое образование, Великобритания, реформа, ВУЗОВ.

ZOROSHKINA Tetiana Sergiivna. ESSENCE AND CONDUCT TRENDS FOR HIGHER PEDAGOGICAL EDUCATION IN THE GREAT BRITAIN IN XX CENTURIES

The article examines the essence and leading tendencies of the development of higher pedagogical education in Great Britain in the twentieth century. The main goals of higher education in the Great Britain are determined. The reasons for reforming the methodical system of teacher training in the Great Britain are considered. The directions of educational reforms in this country are highlighted.

Changes in higher education in Great Britain have most affected pedagogical education and, above all, it was necessary to resolve the contradictions between the high demands made by English society towards teachers and the insufficient level of its professional training.

In this context, the Great Britain government has made every effort to extend the teacher's function in schools and to renew the initial level of education, to improve the training of teaching staff in general and to create a single educational space in the European Community.

Key words: higher pedagogical education, UK, reform, higher education.

КАПИТАН Тетяна Анатоліївна. ПРОБЛЕМИ ФОРМУВАННЯ НАВИЧОК ДІАЛОГІЧНОГО МОВЛЕННЯ УЧНІВ НА УРОКАХ НІМЕЦЬКОЇ МОВИ У СЕРЕДНІЙ ЗАГАЛЬНООСВІТНІЙ ШКОЛІ

У статті розглянуто одну з основних форм мовленнєвого спілкування – діалогічне мовлення; доведено, що діалогічне мовлення є ефективним засобом навчання іноземної мови, сприяє активізації мовленнєвого матеріалу й формуванню мовленнєвих навичок; наголошено на спонтанності діалогічного мовлення, його емоційності та експресивності; з'ясовано, що діалогічне і монологічне мовлення характеризуються зверненістю, однак засвідчено, що діалогічне мовлення більш тісно, ніж монологічне, пов'язане із ситуацією спілкування.

Ключові слова: діалогічне мовлення, мовленнєві навички, емоційність, експресивність, ситуативність, спонтанність, спілкування, реплікування.

КАПИТАН Татьяна Анатольевна. ПРОБЛЕМЫ ФОРМИРОВАНИЯ НАВЫКОВ ДИАЛОГИЧЕСКОЙ РЕЧИ УЧАЩИХСЯ НА УРОКАХ НЕМЕЦКОГО ЯЗЫКА В СРЕДНЕЙ ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ШКОЛЕ

В статье рассмотрена одна из главных форм речевого общения – диалогическая речь, которая представлена как эффективный способ обучения иностранному языку, а также как метод активизации речевого материала, формирования речевых навыков. Исследование подтверждает спонтанный характер диалогической речи, ее эмоциональность и экспрессивность. Специфика заключается в том, что диалогическая и монологическая речь характеризуются обращением, но диалогическая речь теснее, чем монологическая, связана с ситуацией общения.

Ключевые слова: диалогическая речь, языковые навыки, эмоциональность, экспрессивность, ситуативность, спонтанность, общение, реплицирование.

KAPITAN Tetiana Anatoliivna. PROBLEMS OF DEVELOPING PUPILS' DIALOGICAL SPEECH SKILLS AT GERMAN LESSONS IN SECONDARY SCHOOL

In the article considers the dialogue as one of the main forms of communication. The advantage of teaching foreign language oral speech is still given to dialogical speech.

Dialogue, as well as any other type of communication, is always motivated. It is formed during the conversation between two partners.

The feature of dialogical speech is also that it is more closely related to the situation than the monologue. The defining feature of a dialogue is its spontaneity, because the content of the conversation and its structure depend on

what the interlocutors say. Dialogue is characterized by emotionality and expressiveness.

The primary goal of learning a dialogical speech is to create a recipe for pupils in accordance with the purpose and conditions of communication.

Dialogical speech is an effective means of teaching a foreign language stirring up the speech material, as well as forming the skills of communication.

Keywords: dialogical speech, communication skills, emotionality, expressiveness, situation, spontaneity, communication, remarks.

КИСЛЕНКО Дмитро Петрович. ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНЬОГО ФАХІВЦЯ З ОХОРОННОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ТА БЕЗПЕКИ ЗА ДОПОМОГУЮ ІНФОРМАЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ

У статті розглянуто використання інформаційних технологій під час професійної підготовки майбутнього фахівця з охоронної діяльності. Автором детально досліджена необхідність використання мультимедійних засобів навчання під час підготовки професійної підготовки майбутнього фахівця з охоронної діяльності.

Ключові слова: мультимедійні засоби, професійна підготовка, майбутні фахівці з охоронної діяльності, інформаційно-комунікаційні технології.

КИСЛЕНКО Дмитрий Петрович. ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ БУДУЩЕГО СПЕЦИАЛИСТА ПО ОХРАННОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ И БЕЗОПАСНОСТИ ПРИ ПОМОЩИ ИНФОРМАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ

В статье рассмотрено использование информационных технологий при профессиональной подготовке будущего специалиста по охранной деятельности. Автором подробно исследована необходимость использования мультимедийных средств обучения при подготовке профессиональной подготовки будущего специалиста по охранной деятельности.

Ключевые слова: мультимедийные средства, профессиональная подготовка, будущие специалисты по охранной деятельности, информационно-коммуникационные технологии.

KYSLENKO Dmytro Petrovich. PROFESSIONAL PREPARATION FOR THE FUTURE PROFITABILITY FOR SAFETY AND SECURITY FOR ADVANCED INFORMATION TECHNOLOGIES

The article considers the use of information technologies during the training of a future specialist in security activities. The author investigates in detail the necessity of using multimedia means of training during the training of a future specialist in security activities. Information resources have become the property of the development of civilization and at the same time a powerful factor in scientific and technological progress. Today, information and communication technologies, as a set of modern methods and means of obtaining and processing data, are transformed into a lever for improving the efficiency of the teaching and learning process and managing it. Taking into account the requirements of the present, the future specialist in security activities is obliged to master the basics of economic knowledge, to have a high general culture, to speak a foreign language, to show initiative, to be responsible, to seek self-improvement and self-education, to innovate, which is very important, to acquire skills of working with a computer technology.

The use of information and communication technologies in the field of education and directly in the activities of the future specialist in security activities becomes a general necessity. The introduction of information and communication technologies in the educational process will ensure the gradual transition of education to a new, high-quality level. Information and communication technologies have a positive impact on all components of the learning system: the purpose, content, methods and organizational forms of learning, and the means of teaching that allows solving complex and urgent tasks of pedagogy to ensure the development of intellectual, creative potential, analytical thinking and autonomy of teaching staff. To effectively modernize education and update the technical arsenal of training tools, it is necessary to optimize the implementation of state programs aimed at informatization, computerization and updating of the material and technical base, providing all the free access to the Internet.

Key words: multimedia means, professional training, future specialist in security activities, information and communication technologies.

КОРОБЕЙНИКОВА Тетяна Ігорівна. ФОРМУВАННЯ АНГЛОМОВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ В ДІАЛОГІЧНОМУ МОВЛЕННІ МАЙБУТНІХ ПЕРЕКЛАДАЧІВ З ВИКОРИСТАННЯМ НАВЧАЛЬНОЇ КОМП'ЮТЕРНОЇ ПРОГРАМИ «WISE»

Стаття присвячена формуванню англomовної компетентності в діалогічному мовленні майбутніх перекладачів із використанням інформаційно-комунікаційних технологій. Розглянуто основні дидактичні вимоги до електронних засобів навчання англійського діалогічного мовлення. Проаналізовано й описано структуру та зміст авторської навчальної комп'ютерної програми «WISE». Надано основні методичні рекомендації щодо використання розробленого електронного засобу в процесі викладання англійської мови для студентів першого курсу напрямку «Філологія». Окреслено перспективу вдосконалення та розширення розробленої навчальної комп'ютерної програми.

Ключові слова: англійська мова, діалогічне мовлення, електронний засіб, компетентність, навчальна

комп'ютерна програма, майбутній перекладач, самостійна робота.

КОРОБЕЙНИКОВА Тат'яна Игоревна. ФОРМИРОВАНИЯ АНГЛОЯЗЫЧНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ В ДИАЛОГИЧЕСКОЙ РЕЧИ БУДУЩИХ ПЕРЕВОДЧИКОВ С ИСПОЛЬЗОВАНИЕМ ОБУЧАЮЩЕЙ КОМПЬЮТЕРНОЙ ПРОГРАММЫ «WISE»

Статья посвящена формированию у будущих переводчиков англоязычной компетентности в диалогической речи с использованием информационно-коммуникационных технологий. Рассмотрены основные дидактические требования к электронным средствам обучения английской диалогической речи. Проанализированы и описаны структура и содержание авторской обучающей компьютерной программы «WISE». Даны основные методические рекомендации по использованию разработанного электронного средства в процессе преподавания английского языка для студентов первого курса направления «Филология». Автором намечены перспективы совершенствования и расширения разработанной обучающей компьютерной программы.

Ключевые слова: английский язык, будущий переводчик, диалогическая речь, электронное средство, компетентность, обучающая компьютерная программа, самостоятельная работа.

KOROBENIKOVA Tetiana Ihorivna. DEVELOPING OF ENGLISH COMPETENCE IN DIALOGICAL SPEECH OF FUTURE TRANSLATORS WITH THE USE OF AN EDUCATIONAL COMPUTER PROGRAM «WISE»

Today, in the era of information and communicative technologies, Ukrainian high education is considerably changing. The essence of the current situation is that all educational materials should be designed and selected to ensure both general educational needs and address the future professional concerns of the trainees. It means that one of the main goals is to foster in the trainees' power for self-evaluation and capacity for learning autonomy. The core of students' autonomy is their self-work which demands self-monitoring of own achievements, organising the process of learning in own speed, convenient time and place. What matters in such discrepant situation is the way in which the trainees are equipped with the range of educational materials for developing their capabilities as autonomous learners. The use of e-tools in teaching English is an integral part and an urgent requirement of modern education. One of the methods of self-work design is the use of virtual environment available in various formats, such as multimedia. All above mentioned requires specific educational computer programs. At present much has been done in the field of e-learning tools design for teaching foreign languages but using computer aid tools for future translators' training has not received all the attention it deserves. In this connection, the multimedia program «Watch, Interpret and Speak English (WISE)» has been designed for future translators. The purpose of «WISE» is developing of English competence in dialogical speech. Its structure is organized like a Website and the navigation includes two modules, six topics and rules for users. Four video-lessons represent each topic. Lessons are based on dialogues in audio or video recordings. Each lesson is organized according to four levels of dialogue teaching which include: listening/watching the model-dialogue, work with its structural components, reproduction of the model and its modification, then producing own dialogues. «WISE» replaces a teacher by monitoring students' achievements, giving them instructions for further actions and it is used as a partner in training conversations. Students can work with it on-line or off-line on the multimedia CD. Users can also choose the order of completing the tasks and decide what and how many times tasks should be completed. The use of this multimedia program and students' interactional skills in English and develops future translators' professional competence.

Keywords: English, dialogue, electronic tool, speech competence, educational computer program, future translator, self-work.

КОНДРАШОВ Микола Миколайович. МЕТОДОЛОГІЯ ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ ЯКОСТІ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ

У статті розкриваються основні положення методології забезпечення якості професійної підготовки майбутніх фахівців у системі університетської освіти, розглядаються методологічні підходи, критерії і показники професійного становлення особистості у процесі управління навчальним процесом; конкретизуються сутність кожного підходу до організації професійної підготовки студентів і умови ефективної реалізації «Програми якості освіти», виявлення вузьких місць у практиці підготовки майбутніх фахівців і засобів їх подолання в навчальному процесі.

Ключові слова: методологія, методологічні підходи, управління, професійна підготовка, якість підготовки.

КОНДРАШОВ Николай Николаевич. МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ОБЕСПЕЧЕНИЯ КАЧЕСТВА ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ БУДУЩИХ СПЕЦИАЛИСТОВ

В статье раскрываются методологические основы обеспечения качества профессиональной подготовки будущих специалистов в системе университетского образования, рассматриваются методологические подходы, критерии и показатели профессиональной подготовки студентов и условия эффективной реализации «Программы качества образования», выявляются причины узких мест в педагогической практике.

Ключевые слова: методология, методологические подходы, управление, профессиональная подготовка,

якість підготовки

KONDRASHOV Mikola Mikolajovych. METHODOLOGY OF MANAGING THE QUALITY OF FUTURE SPECIALISTS' TRAINING FOR PROFESSIONAL ACTIVITIES

In the article one of the strategic directions of increasing the effectiveness of quality management of future specialists' training for successful professional activities is the strengthening of the methodological foundations of the educational process, the set of methodological approaches to the organization of the educational process in higher education is theoretically justified. The purpose of the article is to substantiate the methodological foundations for managing the process of improving the quality of future specialists' training for professional activities in the system of university education.

To achieve the goal of the study, the implementation of tasks and hypothesis testing, a set of methods such as analysis and systematization of achievements in solving the problem, questioning, testing, interviews, pedagogical experiment to identify the effectiveness of a set of methodological approaches in improving the quality of training future specialists was used.

On the basis of the analysis of scientific literature, the essence of each methodological approach to the organization of educational process is revealed, the mechanisms of their realization in the educational process are concretized; the specific features of the personality-oriented, activity-creative, competent, content-procedural, event-situational, technological, simulation-game approaches, the mechanism for their implementation in professional training of students, the criteria and indicators of quality vocational training and the conditions for the effective implementation of the "Quality Program Education", the causes of bottlenecks in the practice of training future specialists and the means of overcoming them in the educational process are revealed.

The implementation of the set of methodological approaches in the educational process is the methodological basis of the strategy for improving the quality of management of future specialists' training for successful professional activities, a means of ensuring positive dynamics of students' successful achievements in teaching, which is possible only if the level of objectivity of this procedure is high. The perspective of solving the problem of improving the quality of future specialists' training necessitates the development of a toolkit for assessing the effectiveness of innovative approaches to providing the quality of higher education.

Keywords: methodology, methodological approaches, management, vocational training, quality of preparation.

ЛИСЕНКО Людмила Олександрівна. ОСОБЛИВОСТІ УКЛАДАННЯ АНОТАЦІЙ АНГЛІЙСЬКОЮ МОВОЮ ДО СТАТЕЙ ГУМАНІТАРНОГО СПРЯМУВАННЯ

Стаття містить теоретичне обґрунтування мовних кліше для укладання анотацій англійською мовою до статей гуманітарного спрямування. Для анотацій англійською мовою до статей гуманітарного спрямування часто подають стандартні формулювання, однак вони можуть виражатися як оригінальні конструкції. Розглянуті типові мовні конструкції англійською мовою актуальні для різних жанрів наукових текстів.

Ключові слова: лінгвістичний аналіз тексту, професійний переклад, фаховий текст, мовне кліше, мовні конструкції анотацій, анотування статті, гуманітарні науки.

ЛЫСЕНКО Людмила Александровна. ОСОБЕННОСТИ СОСТАВЛЕНИЯ АННОТАЦИЙ НА АНГЛИЙСКОМ ЯЗЫКЕ К СТАТЬЯМ ГУМАНИТАРНОГО НАПРАВЛЕНИЯ

Статья содержит теоретическое обоснование языковых клише для заключения аннотаций английским языком к статьям гуманитарного устремления. Для аннотаций английским языком к статьям гуманитарного устремления часто подают стандартные формулировки, однако они могут выражаться как оригинальные конструкции. Рассмотрены типичные языковые конструкции английским языком актуальные для разных жанров научных текстов.

Ключевые слова: лингвистический анализ текста, профессиональный перевод, профессиональный текст, языковое клише, языковые конструкции аннотации, аннотирования статьи, гуманитарные науки.

LYSENKO Lyudmila Aleksandrovna. FEATURES OF WRITING ABSTRACTS IN ENGLISH OF ARTICLES HUMANITIES

Modern European educational space puts a task before scientists such, as a capture by them by a foreign language, and also knowledge of professional system of terms and acquisition of abilities to use the strictly specialized vocabulary in a professional sphere, that is sent to the common communication in productive situations, realization of scientific researches and publication of them, representation of the works in certain industry. Highly skilled specialists must be able to conclude professional texts and documents by English, to write business letters and others like that. Exactly humanitarian industries require the use of all adopted types of work. Specialists in the humanitarian field are standards of arbitrary communication, which are marked riches of vocabulary, ability to pass the business and scientific experience, wide-ranging and by illustrative presentation of works of history of question and modern state of his study.

The aim of this article consists in the theoretical ground of conclusion of lemmatas English to the articles of humanitarian aspiration.

For lemmatas to the articles of humanitarian aspiration often give standard formulations English, however they

can be expressed as original constructions.

Marked, that during the analysis of research, work or theoretical provision in English is used grammatical time of The Present Perfect Tense, which underlines the recent result attained by research. In those cases, when speech goes about the theory worked out by scientists in the past, then grammatical time is used The Past Simple (Indefinite) Tense. It is desirable, that there was sentinel accordance and of the same type of verbal forms in a few lines of text. Scientific terminology which is used in an annotation to the articles of humanitarian aspiration must answer the modern level of knowledge.

For writing of the articles and conclusion of lemmatas use the special constructions which allow effectively to structure English text English, and during translating of texts, to spare the special attention to the terms-word-combinations which shut out literal translation, id est transferred by the selection of variant-analogue. Typical language constructions are considered by English actual for the different genres of scientific texts.

Key words: linguistic analysis of text, professional translation, professional text, language cliché, language constructions of annotation, annotating of the article, humanitarian sciences.

НАЙДЬОНОВА Галина Георгіївна, ФУРДУЙ Ярослава Олегівна. ФОРМУВАННЯ ЕКОЛОГІЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ СТУДЕНТСЬКОЇ МОЛОДІ

У пропонованій статті йдеться про необхідність формування в студентській молоді екологічної компетентності. Зазначені умови підвищення ефективності навчально-виховного процесу з формування екологічної компетентності особистості.

Ключові слова: компетентність, екологічна компетентність, технологія, педагогічні умови, тренінг.

НАЙДЁНОВА Галина Георгиевна, ФУРДУЙ Ярослава Олеговна. ФОРМИРОВАНИЕ ЭКОЛОГИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ СТУДЕНЧЕСКОЙ МОЛОДЕЖИ

В предлагаемой статье говорится о необходимости формирования у каждой личности экологической компетентности. Указаны условия повышения эффективности учебно-воспитательного процесса по формированию экологической компетентности личности.

Ключевые слова: компетентность, экологическая компетентность, технология, педагогические условия, тренинг.

NAIDONOVA Halyna Heorhiivna, FURDUI Yaroslava Olehivna. FORMATION OF STUDENT YOUTH ECOLOGICAL COMPETENCE

The question of ecological competence of the individual has become rather topical recently. The process of creating conditions for improving expertise and practical skills in the sphere of interaction with Nature, as well as formation of axiological, non-pragmatic and responsible attitude to the environment, are of primary importance.

Ecological competence is viewed as the individual's ability to apply ecological expertise and acquired experience of axiological attitude to Nature in certain ecological situations in order to make relevant decisions, to take responsibility for them and to advocate one's socially significant ecological positions.

To teach a person to make relevant decisions in certain ecological situations, one must pay special attention to the formation of specific axiological checkpoints and individual skills of decision-making. Besides, an integral part of the process of educational activity is creation of required pedagogical conditions to form the individual's ecological competence. Such pedagogical factors can be divided into three groups: 1) social pedagogical; 2) psychological pedagogical; 3) operational pedagogical.

While compiling an individual syllabus for creating prospective teachers' ecological competence, we outline the following tasks: to extend, generalize and systematize the scientific expertise about the interaction between a person (society) and Nature, its intrinsic value, as well as social and personal significance acquired in studying various disciplines; to develop the skills to apply this expertise when teaching ecological advocacy to pupils; to introduce innovative technologies of teaching and upbringing; to master the methods of formation of pupils' ecological competence; to ensure high professional mobility.

Keywords: competence, environmental competence, technique, pedagogical conditions, training.

ОКОЛЬНИЧА Тетяна Володимирівна. ІСТОРИОГРАФІЯ ЕТНОГРАФІЧНИХ ДОСЛІДЖЕНЬ НАУКОВОГО ТОВАРИСТВА ІМЕНІ Т. Г. ШЕВЧЕНКА ЯК ДЖЕРЕЛА ДЛЯ ВИВЧЕННЯ ОСОБЛИВОСТЕЙ ВИХОВАННЯ ДІТЕЙ СХІДНИХ СЛОВ'ЯН

В публікації розкриваються п'ять основних етапів та напрями історіографії діяльності наукового товариства імені Т. Г. Шевченка та їх внесок у вивчення народної педагогіки наших пращурів.

Автор приходить до висновку, що етнографічні записи зроблені членами товариства розкривають різноманітні обряди, одяг, дитячі меблі, умови проживання, ігри, іграшки, участь дітей у громадському житті общини, що є основою для вивчення специфіки виховання дітей наших пращурів.

Ключові слова: етнографія, східні слов'яни, світ дитини, виховання, Етнографічне товариство імені Т. Г. Шевченка.

ОКОЛЬНИЧА Татьяна Владимировна. ИСТОРИОГРАФИЯ ЭТНОГРАФИЧЕСКИХ ИССЛЕДОВАНИЙ НАУЧНОГО ОБЩЕСТВА ИМЕНИ Т. Г. ШЕВЧЕНКА КАК ИСТОЧНИКА ДЛЯ

ИЗУЧЕНИЯ ОСОБЕННОСТЕЙ ВОСПИТАНИЯ ДЕТЕЙ ВОСТОЧНЫХ СЛОВЯН

В публикации раскрываются пять основных этапов и направления историографии деятельности научного общества имени Т. Г. Шевченка и их вклад в изучение народной педагогики наших предков.

Автор приходит к выводу, что этнографические записи сделанные членами общества раскрывают разнообразные обряды, одежду, детскую мебель, условия проживания, игры, игрушки, участие детей в общественной жизни общины, что есть основой для изучения специфики воспитания детей наших предков.

Ключові слова: этнография, восточные славяне, мир ребенка, воспитание, Этнографическое общество имени Т. Г. Шевченка.

OKOLNYCHA Tetiana Volodymyrivna. HISTORIOGRAPHY OF ETHNOGRAPHIC RESEARCHES OF T. G. SHEVCHENKO SCIENTIFIC SOCIETY AS SOURCES OF STUDYING PECULIARITIES OF CHILDREN EDUCATION OF THE EASTERN SLAVS

The publication reveals five main stages and directions of historiography of activity of the T. G. Shevchenko scientific society and their contribution to study of folk pedagogy of our ancestors. Self-knowledge of society is achieved through joint effort of various sciences, and above all the history of pedagogy and ethnography, the main task of which is to make objectively meaningful experience of the past a property of the present. It is solved by the efforts of many generations of scientists, being realized in the accumulation of actual knowledge about the past and in the diversification of its interpretation.

The author comes to a conclusion that ethnographic recordings made by the members of the society reveal various rituals, clothes, children's furniture, living conditions, games, toys, participation of children in community life, which is the basis for studying specifics of the children's upbringing of our ancestors.

Key words: ethnography, Eastern Slavs, world of child, education, T. G. Shevchenko ethnographic society.

ОЛЕКСЕНКО Олена Олексіївна. ПОЛІКУЛЬТУРНИЙ ПІДХІД ДО ВИКЛАДАННЯ ІНОЗЕМНИХ МОВ У ВИЩИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДАХ

У статті розкрито процес реалізації полікультурного підходу до викладання іноземних мов у вищих навчальних закладах. На основі цілей і принципів окреслено зміст полікультурної компетентності майбутніх фахівців, що складається з мотиваційного, когнітивного та комунікативно-поведінкового компонентів. Закцентовано увагу на методах навчальної діяльності, що служать основою для розвитку вказаних компонентів.

Ключові слова: полікультурний підхід, викладання іноземних мов, вищі навчальні заклади, методи навчальної діяльності.

ОЛЕКСЕНКО Елена Алексеевна. ПОЛИКУЛЬТУРНЫЙ ПОДХОД К ОБУЧЕНИЮ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ В ВЫСШИХ УЧЕБНЫХ ЗАВЕДЕНИЯХ

Статья посвящена процессу реализации поликультурного подхода к преподаванию иностранных языков в высших учебных заведениях. На основе целей и принципов описано содержание поликультурной компетентности будущих специалистов, которое состоит из мотивационного, когнитивного и коммуникативно-поведенческого компонентов. Раскрыты методы учебной деятельности, которые служат для развития указанных компонентов.

Ключевые слова: поликультурный подход, преподавание иностранных языков, высшие учебные заведения, методы учебной деятельности.

OLEKSENKO Olena Oleksiivna. MULTICULTURAL APPROACH TO TEACHING FOREIGN LANGUAGES IN HIGHER EDUCATIONAL INSTITUTIONS

Multinationality of Ukraine creates special conditions for socialisation of representatives of various nationalities that stipulates the existence of multicultural educational environment. Such a language situation is a basis for multilingualism of a personality, as well as for realising the urgency of studying foreign languages that is not only a means of communication but also an instrument of learning the world, national and social cultures. According to the outlined goals and principles of the educational process the content of multicultural competence is defined that consists of motivational, cognitive, communicative and behaviour components. The multicultural approach by studying foreign languages is realised in the process of in-class forms of the educational activity. The key methods of the educational activity are considered. Thus, to develop the motivational component the role games «Merry-Go-Round», «Sincere Handshake», «First Impression» are used. To develop the cognitive component students are proposed to compare cultures to an iceberg, analyse cultural dimensions, role-play «Collaging». Communicative and behaviour component is developed through such games as «I am perfect», «Double Interpretation», «Etic-Approach» and others. The multicultural approach directs students' activity at training for multicultural interaction, forms experience of socio-cultural communication. Acquiring skills to analyse communicative situations, controlling communicative behaviour as well as forming speech culture is a solid ground for students to become subjects of a dialogue communication in the multicultural world.

Keywords: multicultural approach, teaching foreign languages, higher educational institutions, methods of educational activity.

ОЛІЙНИК Олег Миколайович, МАЛАХОВА Жанна Володимирівна. КОРЕКЦІЙНО-КОМПЕНСАТОРНИЙ ВПЛИВ ЗАСОБІВ ФІЗИЧНОЇ КУЛЬТУРИ В ПРОЦЕСІ РЕАБІЛІТАЦІЇ ШКОЛЯРІВ З РОЗЛАДОМ МОВЛЕННЯ

У статті розкрито вітчизняні та іноземні літературні джерела у напрямку корекційно - компенсаторного впливу засобів фізичної культури в процесі реабілітації школярів з розладами мовлення. Розглянуті наукові питання розвитку методів корекції і компенсації рухової сфери, лікувальної фізичної культури, фізичної і соціальної реабілітації дітей та дорослих із складними сенсорними порушеннями, в тому числі із порушеннями мовленнєвого апарата

Ключові слова: корекція, діти, розлад мовлення, компенсаторний вплив, фізична культура, реабілітація.

ОЛЕЙНИК Олег Николаевич, МАЛАХОВА Жанна Владимировна. КОРРЕКЦИОННО-КОМПЕНСАТОРНЫЙ ВЛИЯНИЕ СРЕДСТВ ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ В ПРОЦЕССЕ РЕАБИЛИТАЦИИ ШКОЛЬНИКОВ С РАССТРОЙСТВОМ РЕЧИ

В статье раскрыты отечественные и иностранные литературные источники в направлении коррекционно-компенсаторного воздействия средств физической культуры в процессе реабилитации школьников с нарушениями речи. Рассмотрены научные вопросы развития методов коррекции и компенсации двигательной сферы, лечебной физической культуры, физической и социальной реабилитации детей и взрослых со сложными сенсорными нарушениями, в том числе с нарушениями речевого аппарата

Ключевые слова: коррекция, дети, расстройство речи, компенсаторный влияние, физическая реабилитация.

OLIYNYK Oleg Nikolayevich, MALAKHOVA Janna Volodymyrivna. REMEDIAL AND COMPENSATORY INFLUENCE OF FACILITIES OF PHYSICAL CULTURE IN THE PROCESS OF REHABILITATION OF STUDENTS WITH SPEECH DISORDER

The article describes the domestic and foreign literary sources in the direction of the correctional and compensatory effects of physical culture in the process of rehabilitation of students with speech disorders. Reviewed the scientific development of methods of correction and compensation of the motor areas, therapeutic physical culture, physical and social rehabilitation of children and adults with complex sensory impairments, including disorders of the vocal apparatus. At the present stage of psychological and physiological knowledge, and the whole aspect of corrective-compensatory work requires a correct assessment of higher nervous activity in the process of physical and social rehabilitation. It is known that in the human brain there are two systems which are in reciprocal relations and operated in crevalcore mode: a) the activation system of motor skills, b) decontamination system motility. While proprioception and extracare is stimulateme system activation ntercept system decontamination. The dominant role in the activation of the system belongs to proprioception which is not limited to activation of only the locomotor system but also on the mechanism of motor-visceral reflexes causes a natural changes of the cardiovascular, respiratory, etc. systems that ensure compliance with specific muscle work, exercise, and loads correctional.

So, in the correctional compensatory work, special attention had to be paid to the normalization of motor-visceral reflexes on the basis of which gradually formed adaptation mechanisms to applied physical loads of different power, volume, and rehabilitative orientation. This follows from the fact that the main effect of exercise is neurotrophic mechanism that regulate not only somatic and vegetative functions, but also a huge complex mental processes, which are extremely important in the practice of corrective-compensatory work.

Key words: growth, children, speech disorder, compensatory effect, physical culture, rehabilitation.

ПОЛЯКОВА Ганна Анатоліївна. СОЦІАЛЬНО-ПСИХОЛОГІЧНІ ДОСЛІДЖЕННЯ ОСВІТНЬОГО СЕРЕДОВИЩА ЗАКЛАДУ ВИЩОЇ ОСВІТИ В КОНТЕКСТІ ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ ЯКОСТІ

Розглядається система соціально-психологічних досліджень освітнього середовища у закладі вищої освіти, яка виконує функцію інформаційно-аналітичного супроводу для розв'язання завдань досягнення стандартів якості освіти у національному та європейському просторі вищої освіти. Розкривається її структура та зміст, а саме: цілі, змістовні концепти, особливості організації, підходи до вивчення результатів освіти. Актуалізується її значення для менеджменту якості у закладі вищої освіти.

Ключові слова: освітнє середовище закладу вищої освіти, якість освіти, соціально-психологічні дослідження, забезпечення якості освіти.

ПОЛЯКОВА Анна Анатольевна. СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ИССЛЕДОВАНИЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ УЧРЕЖДЕНИЯ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ В КОНТЕКСТЕ ОБЕСПЕЧЕНИЯ КАЧЕСТВА

Рассматривается система социально-психологических исследований образовательной среды учреждения высшего образования, которая выполняет функцию информационно-аналитического сопровождения для решения задач внутреннего обеспечения качества. Раскрывается ее структура и содержание, а именно: цели, содержательные концепты, особенности организации организации, подходы к изучению результатов образования. Актуализируется ее значение для менеджмента качества в учреждении высшего образования.

Ключевые слова: образовательная среда учреждения высшего образования, качество образования,

социально-психологические исследования, обеспечение качества образования.

POLYKOVA Ganna. SOCIAL-PSYCHOLOGICAL STUDIES OF HIGHER EDUCATION INSTITUTIONS EDUCATIONAL ENVIRONMENT IN THE CONTEXT OF QUALITY ASSURANCE

Ensuring the education quality is one of the priority areas of higher education development. To manage quality, it is necessary to have a set of tools for obtaining reliable information about the functioning of its subsystems of higher education institutions, in particular the educational environment. Social-psychological phenomena processes research, states, subjects, factors of changes in the educational environment play the role of information analysis support for quality assurance in higher educational institutions. The purpose of the article is to substantiate and present the social-psychological system studies of the higher educational institution educational environment for solving the tasks in achieving the education quality standards in the national and European higher education environment. Considering such concepts as «educational environment quality», «education quality», «quality assurance» their relationship and interdependence can be monitored. The basis of these concepts are the following characteristics: quality of objectives, quality of processes, quality of conditions, quality of results.

The essence of the higher education institution educational environment is defined as the presence of favourable conditions, opportunities, factors for supporting students in their educational aims, personal and professional development. In the context of internal quality assurance, structural components of the educational environment are also constructed, namely: value-oriented, social-psychological, content-methodical, organizational-active, informative-communicative, spatially-objective.

The purposeful construction of social psychological research system in higher education institutions allows to get a coherent idea of the educational environment quality understanding, its impact on the results of phased personal and professional students' development and the subsequent success of graduates, to identify strong and weak positions. The obtained information allows to make predictions and learning events in order to improve the education quality.

Key words: *educational environment of higher education institutions, quality of education, social-psychological research, education quality assurance.*

ПРИЙМАК Сергій Георгійович. МОРФОФУНКЦІОНАЛЬНІ ОСОБЛИВОСТІ ОРГАНІЗМУ СТУДЕНТІВ, ЩО СПЕЦІАЛІЗУЮТЬСЯ У ВОЛЕЙБОЛІ В ЗАЛЕЖНОСТІ ВІД ІГРОВОГО АМПЛУА

Метою дослідження було вивчення морфофункціональних особливостей організму студентів, що спеціалізуються у волейболі в залежності від ігрового амплуа. Методи дослідження: соматометрія, спектральний аналіз ритму серця, фотоплетизмографія, методи статистичного аналізу. Для гравців передньої лінії атаки специфічним є гіперстенічний тип тіло будови, тонус судин обумовлений впливом центральних (симпатичних) і гуморальних механізмів регуляції на тлі високого рівня активності парасимпатичної ланки регуляції серцевого ритму. Для гравців задньої лінії атаки та оборони тип тілобудови – нормостенічний. У них спостерігається відносно високий рівень ригідності судин, парасимпатична регуляція судинного тону. Для «універсальних» гравців відмінності поєднуються в тій або іншій мірі, притаманних гравцям лінії атаки та оборони і знаходяться в межах середніх значень описових ознак студентів-волейболістів.

Ключові слова: *освітній процес, студенти, соматотип, серцево-судинна система.*

ПРИЙМАК Сергей Георгиевич. МОРФОФУНКЦИОНАЛЬНЫЕ ОСОБЕННОСТИ ОРГАНИЗМА СТУДЕНТОВ, КОТОРЫЕ СПЕЦИАЛИЗИРУЮТСЯ В ВОЛЕЙБОЛЕ В ЗАВИСИМОСТИ ОТ ИГРОВОГО АМПЛУА

Целью исследования было изучение морфофункциональных особенностей организма студентов, специализирующихся в волейболе в зависимости от игрового амплуа. Методы исследования: соматометрия, спектральный анализ ритма сердца, фотоплетизмография, методы статистического анализа. Для игроков передней линии атаки специфическим является гиперстенический тип телосложения, тонус сосудов обусловлен влиянием центральных (симпатических) и гуморальных механизмов регуляции на фоне высокого уровня активности парасимпатической звена регуляции сердечного ритма. Для игроков задней линии атаки и обороны тип телосложения - нормостенический. У них наблюдается относительно высокий уровень ригидности сосудов, парасимпатическая регуляция сосудистого тонуса. Для «универсальных» игроков различия сочетаются в той или иной степени, присущих игрокам линии атаки и обороны и находятся в пределах средних значений описательных признаков студентов-волейболистов.

Ключевые слова: *образовательный процесс, студенты, соматотип, сердечно-сосудистая система.*

ПРИЙМАК Sergiy Georgijovich. MORPHOFUNCTIONAL SPECIAL FEATURES OF THE ORGANISM OF STUDENTS SPECIFIED IN VOLLEYBOL IN DEPENDENCE FROM GAMBLING AMPLOY

The purpose of the study was to study the morphofunctional features of the body of students, specializing in volleyball, depending on the playing role. Methods of research: somatometry, spectral analysis of heart rhythm, photoplethysmography, statistical analysis methods. The success of the implementation of the genetic program directly depends on the phenotypic load, which intensifies in the case of a properly selected methodological provision of training and, conversely, depressing in cases of neglect of the individual characteristics of the body of student-athletes. For volleyball players of different game roles there are differences that reflect the nature of sports and pedagogical

activities, in particular for players of the front line of attack (central blocking, diagonal attackers) at high values of the Kettle index are characterized by low values of the index, narrow chest, high location of the center of gravity of the body, elongated limbs, type of body structure - hypersthetic. The vascular tone, to a greater extent, is due to the influence of central (sympathetic) and humoral regulation mechanisms against the background of a high level of parasympathetic activity of the regulation of the cardiac rhythm. For the players of the back line of attack and defense (extreme attackers, libero), with the mean values of the Kettle index, relatively high values of the strength of the extensors of the back, a relatively broad chest, a low location of the center of gravity of the body, and the type of body structure - normosthenic are characteristic. They have a relatively high level of rigidity of vessels, parasympathetic regulation of vascular tone. For «universal» players (connecting) differences are combined in one or another degree, inherent to the players of the line of attack and defense, and are within the mean values of the descriptive features of students-volleyball players.

Taking into account the above-mentioned regularities of functional activity of the activity will allow teachers, trainers, and specialists in physical culture to optimize the process of sporting and pedagogical preparation of student youth in accordance with the peculiarities of somatotype, functional state of the cardiovascular system and playing roles. Prospects for further exploration in this direction are aimed at determining the level of informative morphofunctional characteristics of the body of students in accordance with the success of the implementation of professional activities, in particular sports, depending on the role of the game.

Key words: educational process, students, somatotype, cardiovascular system.

СЕРГЄЄВА Оксана Володимирівна. ПРОЦЕС ФОРМУВАННЯ ПЕРЕКЛАДАЦЬКОЇ КОМПЕТЕНЦІЇ МАЙБУТНІХ ПЕРЕКЛАДАЧІВ

Стаття присвячена проблемам формування перекладацької компетенції у професійній підготовці майбутнього перекладача. Акцентовано увагу на визначенні перекладацької компетенції, розглядаються її структура, зміст та специфіка. Автор визначає основні навички та уміння, якими має оволодіти студент в процесі формування професійної перекладацької компетенції, а також розглядає питання, пов'язані з навчанням різних видів усного та письмового перекладу.

Ключові слова: переклад, перекладач, професійна підготовка, перекладацька компетенція, метод навчання.

СЕРГЕЕВА Оксана Владимировна. ПРОЦЕСС ФОРМИРОВАНИЯ ПЕРЕВОДЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНЦИИ БУДУЩИХ ПЕРЕВОДЧИКОВ

Статья посвящена проблемам формирования переводческой компетенции в профессиональной подготовке будущего переводчика. Акцентировано внимание на определении переводческой компетенции, рассматриваются ее структура, содержание и специфика. Автор определяет основные навыки и умения, которыми должен овладеть студент в процессе формирования профессиональной переводческой компетенции, а также рассматривает вопросы, связанные с обучением различных видов устного и письменного перевода.

Ключевые слова: перевод, переводчик, профессиональная подготовка, переводческая компетенция, метод обучения.

SERGEIEVA Oksana Volodymyrivna. THE PROCESS OF FORMATION OF TRANSLATION AND INTERPRETING COMPETENCE OF FUTURE TRANSLATORS / INTERPRETERS

The article is devoted to the problems of formation of translation and interpreting competence in professional training of future translators / interpreters. The article gives a definition of competence, analyses its structure, content and specific character. It investigates the methodological preconditions for interpreting and translation competence formation with regard to professional requirements. The author defines the key skills and abilities student has to acquire in the process of professional competence formation. Translation is a difficult skill which must be done well in order to be productive and rewarding. Learners and teachers not only have to take into account meaning but also a range of other issues, including form, register, style, and idiom. This is not easy, but too many translation activities rely on it being done well. The author examines issues related to the teaching of various types of oral and written translation. The author finds out that there is a number of important differences between oral consecutive and written translation, and therefore the method of their training differs substantially.

Key words: translation, interpreting, translator/interpreter, professional training, competence, method of teaching.

СМІРНОВА Ліна Леонідівна. ПЕРЕКЛАД ЯК ВАЖЛИВА СКЛАДОВА БІЛІНГВАЛЬНОЇ ОСВІТИ

Стаття присвячена питанням ефективного використання перекладу в контексті реалізації засад білінгвальної освіти. У розрізі проблеми розглянуто основні характеристики перекладу, його класифікації. Запропоновано ефективні підходи формування навичок перекладу у студентів, які сприяють розвитку білінгвальності.

Ключові слова: білінгвальна освіта, переклад, комунікативна стратегія, класифікація методів перекладу, металінгвістичні знання.

СМИРНОВА Лина Леонидовна. ПЕРЕВОД КАК ВАЖНАЯ СОСТАВЛЯЮЩАЯ БИЛИНГВАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ.

Статья посвящена вопросам эффективного использования перевода в контексте реализации принципов билингвального образования. В разрезе проблемы рассмотрены основные характеристики перевода, его классификации. Предложены эффективные подходы формирования навыков перевода у студентов, которые содействуют развитию билингвальности.

Ключевые слова: билингвальное образование, перевод, коммуникативная стратегия, классификация методов перевода, металингвистические знания.

SMIRNOVA Lina Leonidivna. TRANSLATION AS A CONSTITUENT PART OF BILINGUAL EDUCATION

Teaching translation is considered to be a necessary step for the formation of students' bilingual skills. With regard to the translation process, systematic accumulation of knowledge and skills gradually leads not only to students' high leveled perception of professional subtleties of the content of the text, but at the same time to a deeper understanding of cross-cultural and bilingual features.

It should be noted that the outdated today is the attitude of the teacher of a foreign language to the translation as a mere multi-step process of processing professional information. Thus, we consider it inappropriate to reduce the translation process to the mechanical finding of interlingual correspondences. Translation is different from other types of speech activity that is carried out in terms of bilingualism. Mastering a foreign language vocabulary creates a need for students to enhance the knowledge in specialty.

According to Vinay and Darbelnet's classification there are seven basic procedures operating on three levels of style: lexis, distribution (morphology and syntax) and message. The procedures were classified as direct (or literal) or oblique, to coincide with their distinction between direct (or literal) and oblique translation. At the same time, from the point of view of bilingual education, mastering such communication strategy as translation, the use of appropriate planning stages of the session and translation levels gains a new important evaluation.

Translation is considered as a special type of speech activity and a special form of communication with the use of two languages and can be determined as such having the essential role and place in the system of bilingual education.

Key words: bilingual education, translation, communication strategy, classification of translation techniques, metalinguistic knowledge.

ЧЕРЕДНИЧЕНКО Наталя Юрївна. ПРОФЕСІЙНА КОМПЕТЕНЦІЯ ВЧИТЕЛІВ ПРОФІЛЬНИХ КЛАСІВ КРАЇН БОЛОНСЬКОГО ПРОЦЕСУ

В даній статті розглядаються теоретичні основи підвищення професійної компетенції вчителів профільних класів у країнах Болонського процесу. Якість вищої освіти в контексті Болонського процесу є основою створення Європейського простору вищої освіти. Досвід організації підготовки вчителів профільних класів в країнах Болонського процесу є цінним джерелом для вдумливого осмислення і вивчення його позитивних аспектів, що важливо в умовах формування єдиного світового освітнього простору.

Ключові слова: професійна компетентність, вчителі профільних класів, країни Болонського процесу, ідеологія професіоналізму.

ЧЕРЕДНИЧЕНКО Наталья Юрьевна. ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ КОМПЕТЕНЦИЯ УЧИТЕЛЕЙ ПРОФИЛЬНЫХ КЛАССОВ СТРАН БОЛОНСКОГО ПРОЦЕССА

В данной статье рассматриваются теоретические основы повышения профессиональной компетенции учителей профильных классов в странах Болонского процесса. Качество высшего образования в контексте Болонского процесса является основой создания Европейского пространства высшего образования. Опыт организации подготовки учителей профильных классов в странах Болонского процесса является ценным источником для вдумчивого осмысления и изучения его позитивных аспектов, что немаловажно в условиях формирования единого мирового образовательного пространства.

Ключевые слова: профессиональная компетентность, учителя профильных классов, страны Болонского процесса, идеология професіоналізму.

CHEREDNICHENKO Natalya Yuriivna. PROFESSIONAL COMPETENCE OF TEACHERS OF PROFESSION-ORIENTED CLASSES OF THE BALLOGNA PROCESS COUNTRIES

The article deals with theoretical basis of increasing of professional competence of teachers of profession-oriented classes in the countries of the Bologna process. The quality of higher education in the context of the Bologna process is the basis for the creation of the European Higher Education Area. The experience of the organization of teacher training for profession-oriented classes in the Bologna process countries is a valuable source for thoughtful reflection and the study of its positive aspects, which is important in the formation of integrated world educational space.

Most of the analyzed studies emphasize the need for academic education in addition to professional training and professional development for teachers. From teachers of profession-oriented classes European society expects a solid content knowledge of a subject and adequate training sufficient to understand a child and help her to gain an integrated general education, professional training and academic orientation. In order for the level of professional

competence to be high, fruitful cooperation between individuals, schools, universities and society is needed. Among the strongest factors that influence the understanding of teachers of profession-oriented classes of the purpose of their professional activities is the ideology of professionalism. Teacher of profession-oriented classes chooses appropriate techniques and technologies to convey students necessary knowledge. Teachers of profession-oriented classes should have the highest possible qualifications, meet the requirements and be interested in teacher's profession. They must cultivate the right attitude, be faithful and professionally fit. This will help them to successfully teach today's children who will become masters of the world tomorrow.

Keywords: professional competence, teachers of profession-oriented classes, countries of the Bologna process, ideology of professionalism.

ЧИЧУК Антоніна Петрівна. ПОРІВНЯЛЬНИЙ АНАЛІЗ СТАНУ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ В УНІВЕРСИТЕТАХ ВЕЛИКОЇ БРИТАНІЇ ТА УКРАЇНИ (НА ПРИКЛАДІ НАВЧАЛЬНИХ ПЛАНІВ І ПРОГРАМ НАПРЯМУ ПІДГОТОВКИ «ПОЧАТКОВА ОСВІТА»)

Ми поставили за мету у статті виділити в освітніх системах Великої Британії і України те загальне, яке характерне для системи освіти країн, що аналізуються, але головне – визначити те особливе, притаманне британському способу організації освітньої системи, виявити прогресивні ідеї досвіду, які можуть бути використані для вдосконалення української системи освіти.

З метою з'ясування питання сучасного стану підготовки вчителя початкової школи проаналізовано навчальні плани і програми напряму підготовки «Початкова освіта» ВНЗ України та британських університетів.

Ключові слова: підготовка вчителів, початкова школа, плани і програми напряму підготовки «Початкова освіта», британські університети, українська система освіти.

ЧИЧУК Антоніна Петрівна. СРАВНИТЕЛЬНЫЙ АНАЛИЗ СОСТОЯНИЯ ПОДГОТОВКИ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЫ В УНИВЕРСИТЕТАХ ВЕЛИКОБРИТАНИИ И УКРАИНЫ (НА ПРИМЕРЕ УЧЕБНЫХ ПЛАНОВ И ПРОГРАММ НАПРАВЛЕНИЯ ПОДГОТОВКИ «НАЧАЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ»)

Мы поставили цель в статье выделить в образовательных системах Великобритании и Украины то общее, которое характерно для системы образования стран анализируются, но главное - определить то особенное, присущее британском способа организации образовательной системы, выявить прогрессивные идеи опыта, которые могут быть использованы для совершенствования украинской системы образования.

С целью выяснения вопроса современного состояния подготовки учителя начальной школы проанализированы учебные планы и программы направления подготовки «Начальное образование» вузов Украины и британских университетов.

Ключевые слова: подготовка учителей, начальная школа, планы и программы направления подготовки «Начальное образование», британские университеты, украинская система образования.

CHYCHUK Antonina Petrivna. COMPARATIVE ANALYSIS OF THE STUDY FUTURE TEACHERS IN THE PRIMARY SCHOOL AT THE UNIVERSITIES OF THE GREAT BRITAIN AND UKRAINE (IN THE EXAMPLE OF THE EDUCATIONAL PLANS AND PROGRAMS OF PRE-PREPARATION «INITIAL EDUCATION»)

We have set ourselves in the educational systems of Great Britain and Ukraine the general that characterizes the educational system of the countries being analyzed, but the main thing is to identify the particular, inherent in the British way of organizing the educational system, to identify progressive ideas of experience that can be used to improve it. the Ukrainian system of education.

In order to find out the current state of primary school teacher training, we will analyze the curricula and programs of the direction of training «Primary Education» of the University of Ukraine and taught Great Britain.

The British system of teacher training for work in the school has a number of fundamental and positive differences from the Ukrainian one. In particular, a much larger number of hours is allocated for scientific work, teaching of ecological disciplines, which, according to the author, allows teachers to prepare and formulate an ecological world at a higher level.

We have also reviewed the curricula in the field of pedagogical education at the universities of Ukraine and the United Kingdom in order to compare the content of education and the ways of achieving the goals of education and training of future primary school teachers in accordance with their individual needs, interests and opportunities.

Keywords: Teacher Training, Elementary School, Initial Education Training Plans and Programs, British Universities, Ukrainian Education System

ГУРАЛЬНИК Наталія Павлівна. ПОЛЬСЬКО-УКРАЇНСЬКИЙ ІСТОРИЧНИЙ КОНТЕКСТІ МУЗИЧНОЇ ОСВІТИ

В історичному контексті взаємодія Польщі та України в освітньому просторі проявлялась у діяльності окремих особистостей (у фортепіанній школі простежується прямий зв'язок між професійними музичними школами (наприклад, фортепіанними школами Ф. Шопена та В. Барвінського); між загальноосвітніми музичним система (застосування в обох країнах освітніх систем Ж. Далькроза); сучасним обміном науково-

дослідними досягненнями з низки польських та українських музично-педагогічних напрацювань), які висвітлюються у друкованих працях, оприлюднюються в доповідях під час роботи науково-практичних конференцій тощо.

Ключові слова: музична освіта, польсько-український історичний контекст, фортепіанна школа.

ГУРАЛЬНИК Наталья Павловна. ПОЛЬСЬКО-УКРАИНСКИЙ ИСТОРИЧЕСКИЙ КОНТЕКСТ МУЗЫКАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

В историческом контексте взаимодействие Польши и Украины в образовательном пространстве проявлялось в деятельности отдельных личностей (в фортепианной школе прослеживается прямая связь между профессиональными музыкальными школами (например, фортепианными школами Ф. Шопена и В. Барвинского); между общеобразовательными музыкальными системами (использование в обеих странах образовательных систем Ж. Далькроза); между современным обменом научно-исследовательскими достижениями в некоторых польских и украинских музыкально-педагогических наработках), которые отражаются в публикациях, докладах во время работы научно-практических конференций, другое.

Ключевые слова: музыкальное образование, польско-украинский исторический контекст, фортепианная школа.

GURALNYK Nataliia Pavlivna. POLISH-UKRAINIAN HISTORICAL CONTEXT OF MUSIC EDUCATION

Within historical context the Polish-Ukrainian interaction in educational domain was being revealed via individuals' activity (at pianoforte schools the straightforward connection between professional music schools (e.g. Frederic Chopin pianoforte school and Vasyl Barvynskiy pianoforte school) is being observed; between comprehensive educational music systems (the implementation of Emile Jaques-Dalcroze's educational systems in both countries); contemporary interchange of scientific and research achievements in the field of Polish and Ukrainian musical and pedagogical preliminary studies); the best practices are being covered in published works, made public in speeches/reports during scientific and practical conferences' activity.

The processes of artistic educational stabilisation within European domain depend on the vigorous activity of art-pedagogy representatives, artistic and music education luminaries being referred to. Poland and Ukraine play a significant role among them. The interaction of the countries had started long ago, was actively evolving throughout the recent centuries and is currently being developed; it has direct impact on the formation and functioning of various music schools, pianoforte ones in particular; music and educational systems of professional and comprehensive education.

The purpose of the article lies in revealing similar ways of the development and interaction of Polish and Ukrainian music schools, pianoforte ones in particular; these tendencies are being observed within the aspect of school founders' activity, that is most pronounced at Vasyl Barvynskiy pianoforte school.

Conclusions and perspectives of further research of the trend involve the fact that Ukrainian historical context of comprehensive and professional music education is being revealed via identifying similar ways of the development and interaction of Polish and Ukrainian music schools (the case study of pianoforte one), within the aspect of school founders' activity. The significant and fruitful manifestation of such interaction as well as its remarkable extension within historical perspective is Vasyl Barvynskiy pianoforte school. The important and productive way of interaction of the countries' art-pedagogy is the development of content of youth's comprehensive music education.

The perspectives of further absorption and expansion of Polish-Ukrainian interaction involve not only the domain of mutual musical and awareness-raising, pedagogical and methodological activity, but also research efforts of young scholars within the field of music and pedagogical science.

In the process of brief overview of this type of Polish and Ukrainian musicians' activity, it is worth mentioning that it embraces the following subtypes: concert performance (solo, ensemble, within orchestra and choir groups, chamber performance); concert lectures (monographic performances with short verbal essays, characteristics of the music pieces being performed or composers' creative skills); the lecturing activity of music and pedagogical institution students in front of various-aged audience with different preferences); historical demonstrations (the rare manifestation of concert and performance potential of art and music school leaders who introduced a great many compositions to the audience); professional/vocational contests (Frederic Chopin Contest, Volodymyr Horovyts Contest, etc., that represented the artistic rendering of musical compositions not only during competition performances, but also rendering music pieces for the audience from various countries after being awarded).

Keywords: music education, Polish-Ukrainian historical context, pianoforte school.

БУР'ЯНОВАТИЙ Олександр Миколайович, КОВАЛЬОВА Юлія Анатоліївна. ФОРМУВАННЯ РУХОВИХ ЯКОСТЕЙ У СТУДЕНТІВ І КУРСУ НЕСПЕЦІАЛЬНИХ ФАКУЛЬТЕТІВ, ЩО ЗАЙМАЮТЬСЯ ВІЙСЬКОВО-СПОРТИВНИМ БАГАТОБОРСТВОМ У ГРУПІ ПОЧАТКОВОЇ ПІДГОТОВКИ

У статті розглянуто педагогічну проблему процесу формування рухових якостей у студентів І курсу неспеціальних факультетів під час занять військово-спортивним багатоборством у групі початкової підготовки. Проаналізовано стан проблеми координаційних здібностей; поняття «рухова координація» та її структурних компонентів в підготовці студентів.

Ключові слова: рухові якості, початкова підготовка, рухова навичка, координаційні здібності, рухова координація, військово-спортивне багатоборство.

БУР'ЯНОВАТЫЙ Александр Николаевич, КОВАЛЕВА Юлия Анатоліевна. ФОРМИРОВАНИЕ ДВИГАТЕЛЬНЫХ КАЧЕСТВ У СТУДЕНТОВ І КУРСА НЕСПЕЦИАЛЬНЫХ ФАКУЛЬТЕТОВ, КОТОРЫЕ ЗАНИМАЮТСЯ ВОЕННО-СПОРТИВНЫМ МНОГОБОРЬЕМ В ГРУПЕ НАЧАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ

В статье рассмотрена педагогическая проблема процесса формирования двигательных качества студентов І курса неспециальных факультетов во время занятий военно-спортивным многоборьем.

Проанализировано состояние проблемы координационных способностей; понятие «двигательная координация» и ее структурные компоненты в подготовке студентов.

Ключевые слова: двигательные качества, начальная подготовка, двигательный навык, координационные способности, двигательная координация, военно-спортивное многоборье.

BURYANOVATYI Oleksander Mykolajovych, KOVAL'OVA Uliya Anatoliivna. FORMING MULTIPLE QUALITY FOR STUDENTS 1 COURSE OF NON-SOCIAL FACULTIES EMPOWERED IN THE DEPARTMENT OF MILITARY-SPORT PENTATHLON IN THE INITIAL TRAINING GROUPS

One of the main aspects during the military-sport pentathlon training for students of the first year of non-specialty faculties in the group of initial training is the development and improvement of motor qualities, which depend not only on their physical abilities, but also on the level of technical training and craftsmanship. In the system of theory and method of physical education, physical training is the most studied and well-developed branch, but eventually it is also realized in military-sports all-round simultaneously with the identification of coordination abilities. A lot of attention has been paid to the study of coordination of movements and clarification of the terms «coordination abilities», «motor coordination» in recent years research. However, the analysis of scientific and methodological literature has revealed that today there is no consensus on the precise definition of motor coordination.

In the practice of military sports all-round training and training are often carried out by the method of repeated repetition of specific exercises and technical and tactical complexes, that is, in fact, competitive exercises, which reduces the quality of their assimilation. The formation of motor skills is very important for training, which allows you to look at the general state of motor coordination of the student to this sporting activity.

However, there are no scientific and methodological developments that cover all aspects of the formation of coordination abilities in military-sport pentathlon, so this problem is especially relevant and requires careful study and study.

The article deals with the pedagogical problem of the process of formation of the motor qualities of students of the first year of non-specialized faculties during military-sport pentathlon classes. The state of the problem of coordination abilities is analyzed; the concept of «motor coordination» and its structural components in the preparation of students.

Key words: motor skills, initial training, motor skills, coordination abilities, motor coordination, military-sport pentathlon.

ГРИВКОВА Олена Яківна. ОСОБЛИВОСТІ ОРГАНІЗАЦІЇ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ ВЧИТЕЛІВ МАТЕМАТИКИ НА ЗАСАДАХ ГЕНДЕРНО-ОРІЄНТОВАНОГО ПІДХОДУ У НІМЕЧЧИНІ

У статті розглянуті особливості організації професійної підготовки вчителів математики на засадах гендерно-орієнтованого підходу у Німеччині; акцентовано увагу на визначенні гендерної компетентності як однієї з ключових компетентностей в освіті; представлено концепцію модульного курсу «Математика, школа і гендер».

Ключові слова: гендерно-сенситивне викладання математики; гендерна компетентність; модульний курс; професійна підготовка вчителів математики у Німеччині.

ГРИВКОВА Елена Яковлевна. ОСОБЕННОСТИ ОРГАНИЗАЦИИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ УЧИТЕЛЕЙ МАТЕМАТИКИ НА ОСНОВЕ ГЕНДЕРНО-ОРИЕНТИРОВАННОГО ПОДХОДА В ГЕРМАНИИ

В статье рассмотрены особенности организации профессиональной подготовки учителей математики на основе гендерно-ориентированного подхода в Германии; акцентировано внимание на определении гендерной компетентности как одной из ключевых компетентностей в образовании; представлена концепция модульного курса «Математика, школа и гендер».

Ключевые слова: гендерно-сенситивное преподавание математики; гендерная компетентность; модульный курс; профессиональная подготовка учителей математики в Германии.

HRYVKOVA Olena Yakivna. PECULIARITIES OF THE ORGANIZATION OF PROFESSIONAL TRAINING OF MATHEMATICS TEACHERS ON THE BASIS OF GENDER-ORIENTED APPROACH IN GERMANY

Recently, the issue of gender equality, i.e. the provision of equal rights and equal opportunities for the representatives of both genders, and the formation of new, egalitarian relationships between men and women has become a priority all over the modern world and acts as an indicator of a truly democratic society. Currently, the issue of integration of the results of gender research into the curricula of the multilevel system of professional training of future mathematics teachers is of great importance in Germany.

The article deals with the peculiarities of the organization of professional training of mathematics teachers on the basis of a gender-oriented approach in Germany. Special attention is paid to the concept of the module course «Mathematics, School and Gender» which was developed, tested, evaluated and improved (optimized) in eight German universities within the joint framework of the universities of Bielefeld, Giessen and Hamburg in the project "Gender competence as an innovative element in the training of teachers in mathematics" («Genderkompetenz als Innovations Element der Professionalisierung der LehrerInnen ausbildung für das Fach Mathematik»). The modular course «Mathematics, School and Gender» was developed for the purpose of introduction both into curricula and for the creation of educational and methodological materials, based on the results of scientific and didactic discussions on

gender-oriented learning and research in the field of mathematics, and the central findings of gender-oriented, constructivist-oriented studies on school and university education. At the core of the modular course, which is supposed to be conducted in the form of a seminar, there is an understanding of gender competence as a professional key qualification which comprises the following dimensions: professional competence (dimension of gender knowledge); didactic-methodical competence (dimension of the organization of the educational process); interactive competence (dimension of the realization of the educational process); personal competence (dimension of self-reflexivity). Taking into account the different conditions for teacher training, the course was developed as a modular system, so it can be conducted as a whole or individual units can be selected and integrated into other learning contexts.

Key words: gender-sensitive teaching of mathematics; gender competence; modular course; professional training of mathematics teachers in Germany.

КЛИМЧУК Ангеліна Миколаївна. ПЕДАГОГІЧНА ТЕХНОЛОГІЯ ЯК НАУКА ПРО МАЙСТЕРНІСТЬ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ВПРОВАДЖУВАТИ СУЧАСНІ МЕТОДИ НАВЧАННЯ ІНОЗЕМНИХ МОВ

У статті висвітлено необхідність застосування педагогічних технологій сьогодення у процесі вивчення іноземних мов, теоретично обґрунтовано сутність поняття «технологія» у педагогіці та психології в контексті розвитку професійної майстерності педагога, наведено практичні приклади впровадження сучасних креативних та інтерактивних технологій вивчення іноземних мов майбутніми вчителями з метою удосконалення власної педагогічної майстерності та розвитку в учнів навичок іншомовної комунікативної компетентності.

Ключові слова: технологія, педагогічна технологія, майбутні вчителі іноземних мов, методи навчання іноземних мов, іншомовна комунікативна компетентність.

КЛИМЧУК Ангелина Николаевна. ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ТЕХНОЛОГИЯ КАК НАУКА О МАСТЕРСТВЕ будущих учителей ВНЕДРЯТЬ СОВРЕМЕННЫЕ МЕТОДЫ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННЫХ ЯЗЫКОВ

В статье освещены необходимость применения современных педагогических технологий в процессе изучения иностранных языков, теоретически обоснована сущность понятия «технология» в педагогике и психологии в контексте развития профессионального мастерства педагога, приведены практические примеры внедрения современных креативных и интерактивных технологий изучения иностранных языков будущими учителями с целью усовершенствования собственной педагогического мастерства и развития у учащихся навыков иноязычной коммуникативной компетентности.

Ключевые слова: технология, педагогическая технология, будущие учителя иностранных языков, методы обучения иностранным языкам, иноязычная коммуникативная компетентность.

KLYMCHUK Angelina Mykolaivna. PEDAGOGICAL TECHNOLOGY AS A STUDY ABOUT THE FUTURE TEACHER'S SKILLFULNESS OF APPLYING CONTEMPORARY METHODS OF TEACHING FOREIGN LANGUAGES

The article deals with the concept of contemporary pedagogical technologies and professional skillfulness of future ESL teachers. The following topic touches upon a creative component of teaching and its importance in the professional activities of ESL teachers. The aim of the article is to substantiate theoretical backgrounds of pedagogical technologies and to demonstrate the use of creative activities for foreign language teaching process. The concept of the contemporary pedagogical technology is regarded as a special skillfulness of a foreign language teacher to be able to adapt various methods and techniques in teaching a foreign language to students of different age. The research is updated as it concerns the current problems of pedagogical science which remain unchanged. In the course of the study the most fundamental issues and aspects of contemporary pedagogical technologies have been analyzed and proved accordingly. Providing the students with different kinds of innovative and creative exercises allows to develop their critical thinking skills and strategies needed to comprehend and respond spontaneously in order to master and speak a foreign language fluently. The number of creative tasks and significant methodological issues were suggested to put into practice of foreign language learning in order to optimize the studying process and to achieve high results. In conclusion the article emphasizes the significant role of pedagogical technologies in professional activities of the teacher and the efficiency of creative tasks and exercises implementation.

Key words: technology, pedagogical technology, ESL teachers, methods of teaching foreign languages, foreign communicative competence.

РУДНІК Юлія Вікторівна. МОДЕЛЬ ПІДГОТОВКИ ВЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ ДО ЗАСТОСУВАННЯ ІННОВАЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ НАВЧАННЯ ІНОЗЕМНИХ МОВ: ТЕХНОЛОГІЗАЦІЯ ПРОЦЕСУ

У статті представлено модель підготовки вчителів початкової школи до застосування інноваційних технологій навчання іноземних мов та обґрунтовано її ефективність. Автором визначено структурні компоненти моделі: цільовий, змістовий, концептуальний, процесуальний та оцінювальний, виокремлення яких обумовлено специфікою підготовки вчителів початкової школи до вищезазначеного виду діяльності у вищому

навчальному закладі. Визначено етапи реалізації моделі підготовки вчителів початкової школи до застосування інноваційних технологій навчання іноземних мов. Обґрунтовано рівні готовності вчителів початкової школи до вищезазначеного виду діяльності.

Ключові слова: вчитель початкової школи; інноваційні технології навчання; іноземна мова; модель; професійна підготовка.

РУДНИК Юлія Вікторівна. МОДЕЛЬ ПОДГОТОВКИ УЧИТЕЛЕЙ НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЫ К ПРИМЕНЕНИЮ ИННОВАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННЫХ ЯЗЫКОВ: ТЕХНОЛОГИЗАЦИЯ ПРОЦЕССА

В статье уточнены базовые понятия исследования, такие как: «модель», «моделирование». Представлена разработанная модель подготовки учителей начальной школы к применению инновационных технологий обучения иностранных языков и ее обоснована ее эффективность. Автором определены структурные компоненты модели: целевой, содержательный, концептуальный, процессуальный и оценивающий, формулировка которых обусловлена спецификой подготовки учителей начальной школы к вышеупомянутому виду деятельности в высшем учебном заведении. Определены этапы реализации модели подготовки учителей начальной школы к применению инновационных технологий обучения иностранных языков. Характеризованы уровни готовности учителей начальной школы к вышеупомянутому виду деятельности.

Ключевые слова: инновационные технологии обучения; иностранный язык модель; профессиональная подготовка; учитель начальной школы.

RUDNIK Yuliia Viktorivna. THE MODEL OF PRIMARY SCHOOL TEACHERS TRAINING TO INNOVATIONAL FOREIGN LANGUAGES LEARNING TECHNOLOGIES USAGE: TECHNOLOGIZATION OF THE PROCESS

The model of primary school teachers' training to foreign languages innovative learning technologies usage is presented and its efficiency is proved. The main notions «model» and «modeling» are defined in the article. Author's primary school teachers' training to foreign languages innovative learning technologies usage model consist of a target, content, conceptual, procedural and evaluating components, the formulating of which is caused by the specifics of primary school teachers' training to the above-mentioned activity in higher educational establishment. The aim, which constitutes the predicted result of the whole modeling process and belongs to the target component, is defined as primary school teachers' training to foreign languages learning technologies usage. It is extended due to the tasks, such as: innovational thinking, flexibility and creativeness formation, the skill of generating unconventional ideas; mastering the system of pedagogical and psychological, linguistic and informative knowledge based on interdisciplinary connections; mastering the system of notions and concepts about foreign languages innovative learning technologies and their usage in educational process; the development of skills of organizing foreign language lessons with the use of innovative learning technologies. Stages of the model of primary school teachers' training to foreign languages innovative learning technologies usage are determined. Theoretical principals of humanism, essentialism, behaviourism, pragmatism, cognitive constructivism and postmodernism are analyzed. The levels of primary school teachers' readiness to the foreign languages innovative learning technologies usage are characterized. The technologization of primary school teachers' training to foreign languages innovative learning technologies usage is possible due to defined aim and stages of above-mentioned process, the tasks, content and conceptual base of it. The right choice of forms, methods, technologies and learning tools as well as the characterized organizational and pedagogical conditions of primary school teachers' training to foreign languages innovative learning technologies model realization are proved in the article.

Key words: foreign language; innovational learning technologies; model; primary school teacher; professional training.

БУРЧАК Ігор Святославович. СПЕЦИФІКА ДІЯЛЬНОСТІ КЕРІВНИКІВ ДИТЯЧИХ КОЛЕКТИВІВ СПОРТИВНО-БАЛЬНОГО ТАНЦЮ

У статті розглянуто поняття дитячий хореографічний колектив та дитячий колектив спортивно-бального танцю. Значна увага приділена розкритті змісту діяльності керівника дитячого колективу спортивно-бального танцю. Обґрунтовано специфічні особливості діяльності керівника колективу спортивно-бального танцю з його невластивими іншим напрямкам хореографії властивостями.

Ключові слова: колектив, дитячий хореографічний колектив, спортивно-бальний танець, керівник, специфіка.

БУРЧАК Игорь Святославич. СПЕЦИФИКА ДЕЯТЕЛЬНОСТИ РУКОВОДИТЕЛЕЙ ДЕТСКИХ КОЛЛЕКТИВОВ СПОРТИВНО-БАЛЬНОГО ТАНЦА

В статье рассмотрено понятия детский хореографический коллектив и детский коллектив спортивно-бального танца. Значительное внимание уделено раскрытию содержания деятельности руководителя детского коллектива спортивно-бального танца. Обоснованно специфические особенности деятельности руководителя коллектива спортивно-бального танца с его нехарактерными другим направлениям хореографии свойствами.

Ключевые слова: коллектив, детский хореографический коллектив, спортивно-бальный танец, руководитель, специфика.

BURCHAK Ihor Sviatoslavovych. SPECIFICITY OF LEADERS' ACTIVITY OF THE CHILDREN'S TEAM OF SPORTS BALLROOM DANCE

The article deals with the concept of children's choreographic team and children's team of sports ballroom dance. Considerable attention is paid to disclosing the content of head's activities of the children's team of sports ballroom dance. The specific features of the head's activity of the sports-ballroom dance team with its unusual properties to other directions of choreography are substantiated.

The art of ballroom dance has one of the leading positions in the artistic creation of Ukraine, and it is represented by a large number of clubs, amateur groups and sports ballroom dance ensembles in each city of the country. Rating and classification competitions are organized weekly in sports ballroom dance, a lot of choreographic festivals are held in this direction, and the level of performing skills of dancers increases. All this things prompts the preparation of competitive specialists in the field of sports ballroom dancing, that will be able to think creatively and make the right decisions in various pedagogical situations, and, of course, have the formed skills of the team leader.

The children's team of sports ballroom dance is a pedagogically managed integral system that exists in the free time of children, the educational process of which is aimed at involving them in the active performance and creative activities of sports ballroom dance.

One of the priority areas for the professional training of future choreographers in the team of sports ballroom dance is the formation of their knowledge about the specifics of management activities. Today, the specificity of the head of the choreographic team of sports ballroom dance is characterized by multidimensionality and is determined by a number of functions that it should perform in its work: organizational and managerial; choreographic; tutorial; educational-educational; concert-executive; developing.

Thus, the heads of the choreographic team of sports ballroom dance should be highly skilled specialists in the field of choreographic art, have choreographic, in particular, sports ballroom dance, general cultural, psychological and pedagogical, art studies and managerial knowledge, ready for innovation, respond quickly to changes in creative activity.

Key words: team, children's choreographic team, sports ballroom dance, leader, specificity.

ДРОЗД Вікторія Миколаївна. ВИДЕО УРОК ТА ПРОГРАМИ ДЛЯ ЙОГО СТВОРЕННЯ ПРИ ПІДГОТОВЦІ МАЙБУТНІХ КРАВЦІВ У ПРОФЕСІЙНИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДАХ

У статті розглядаються найвідоміші програми для створення відео уроків. Наданий короткий опис програм для запису та монтажу відео уроків. Сформульовані методичні рекомендації щодо запису і монтажу відео уроку.

Ключові слова: відео урок, електронний навчальний посібник, комп'ютерна мережа, мережа Інтернет, мультимедійні засоби навчання.

ДРОЗД Виктория Николаевна. ВИДЕО УРОК И ПРОГРАММЫ ДЛЯ ЕГО СОЗДАНИЯ ПРИ ПОДГОТОВКЕ БУДУЩИХ ПОРТНЫХ В ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ УЧЕБНЫХ ЗАВЕДЕНИЯХ

В статье рассматриваются самые известные программы для создания видео уроков. Предоставленный краткое описание программ для записи и монтажа видео уроков. Сформулированы методические рекомендации по записи и монтажу видео урока.

Ключевые слова: видео урок, электронное учебное пособие, компьютерная сеть, сеть Интернет, мультимедийные средства обучения.

DROSD Viktoriia Mikolaivna. VIDEO THE LESSON AND PROGRAMS FOR HIS CREATION WHEN TRAINING FUTURE TAILORS IN PROFESSIONAL EDUCATIONAL INSTITUTIONS

Based on the material studied it can be concluded that the video lesson has the advantages over the ordinary lecture. Using video lessons to demonstrate those processes, which cannot be explained to the students of vocational educational institutions in the lesson. In addition, the video lesson provides more opportunities for independent laboratory and practical work of the student, allows you to view and listen to video tutorial to replicate the most complex aspects of the topic. Important values video lessons is that the teacher can quickly add and change the text or illustrated material when the need arises, which is very important. The advantages of the video tutorial include the following features: ability to embed such lessons in the Internet; a large number of software tools for viewing; develop video lessons for Russian language. use of video tutorials in distance education; low system requirements (the Windows).

Thus, we can conclude that the video lessons are quite promising direction in education and the value will gradually grow.

Keywords: video tutorial, e-tutorial, computer network, Internet, and multimedia learning tools.

КОНЯШИНА Ірина Борисівна. ПРОФЕСІЙНА КОМПЕТЕНТНІСТЬ ЯК ФАКТОР ФОРМУВАННЯ КОНКУРЕНТНОСПРОМОЖНОСТІ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ ФАРМАЦЕВТІВ

У статті розкриваються питання, пов'язані з формуванням професійної комунікативної

компетентності, яка забезпечує ефективність підготовки та конкурентоспроможність молодого фахівця; визначено складники професійної компетентності та чинники, що впливають на формування професійної компетентності майбутніх фахівців фармацевтів; фактори, які впливають на процес формування професійних компетенцій майбутніх фармацевтів.

Ключові слова: компетентність, професійна компетентність, фахівець, фармацевт.

КОНЯШИНА Ирина Борисовна. ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ КОМПЕТЕНТНОСТЬ КАК ФАКТОР ФОРМИРОВАНИЯ КОНКУРЕНТНОСТИ БУДУЩИХ СПЕЦИАЛИСТОВ ФАРМАЦЕВТОВ

В статье раскрываются вопросы, связанные с формированием профессиональной коммуникативной компетентности, которая обеспечивает эффективность подготовки и конкурентоспособность молодого специалиста; определены составляющие профессиональной компетентности и факторы, влияющие на формирование профессиональной компетентности будущих специалистов фармацевтов; факторы, влияющие на процесс формирования профессиональных компетенций будущих

Ключевые слова: компетентность, профессиональная компетентность, специалист, фармацевт.

KONYASHYNA Irina Borisovna. PROFESSIONAL COMPETENCE AS A FACTOR OF FORMING COMPETITIVENESS OF FUTURE FACTORS OF PHARMACEUTS

The article reveals the issues connected with the formation of professional communicative competence, which ensures the efficiency of training and competitiveness of a young specialist; the factors of professional competence are determined and factors influencing the formation of professional competence of future specialists of pharmacists; factors that influence the process of forming future professional competencies.

The practical component includes the acquisition of the professional skills necessary and sufficient for the successful implementation of professional activities, as defined in the branch standard of training a pharmacist: subject-practical, subject-intellectual, symbolic-practical, sign-mental; principles of their use in the professional activities of a pharmacist.

Assessing his personality only through the prism of professionally important qualities makes it impossible to explain the fact that the profession is one of the main aspects of personal formation. In our opinion, the reason lies in the value-semantic sphere of a professional, in the possibility and necessity of singing their activities with their own life's aspirations.

Practice shows that many pharmacists are turning to a pharmacist for the purpose of obtaining the necessary advice regarding the selection and use of medicinal products, medical products, etc. A professional association, the Federation International Pharmaceutique and the World Health Organization, was the initiator of the revision of the functions and requirements for the pharmacist. According to the results of their research, the most general professional competencies of pharmacists include: - knowledge, skills and skills from the professional field; – communicative skills and abilities, ability to conduct conversations, communicate with visitors of pharmacy establishments. The best estimate of the level of professional training, respectively, and the level of professional competence is the factor of employment of graduates.

As you know, at this stage of life they are acutely experiencing a problem like their own competitiveness. This concept can be confidently attributed to the most important factors of professional competence. At the same time, we have the right to call competitiveness the result of gaining professional competence.

Key words: competence, professional competence, specialist, pharmacist.

КРАСНОЖОН Валентина Олександрівна. АКТУАЛЬНІ МЕТОДИ І ЗАСОБИ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ДИСПЕТЧЕРІВ ОБСЛУГОВУВАННЯ ПОВІТРЯНОГО РУХУ У США

У статті розглянуто основні актуальні методи і засоби підготовки майбутніх американських авіаційних диспетчерів. Проаналізовано передовий досвід американської освітньої системи з точки зору підготовки майбутніх диспетчерів обслуговування повітряного руху. Підкреслено необхідність застосування виявлених методів і засобів навчання при підготовці авіаційних диспетчерів в Україні.

Ключові слова: підготовка майбутніх диспетчерів обслуговування повітряного руху, методи підготовки, засоби підготовки, авіаційні фахівці.

КРАСНОЖОН Валентина Александровна. АКТУАЛЬНЫЕ МЕТОДЫ И СРЕДСТВА ПОДГОТОВКИ БУДУЩИХ ДИСПЕТЧЕРОВ ОБЛУЖИВАНИЯ ВОЗДУШНОГО ДВИЖЕНИЯ В США

В статье рассмотрены основные актуальные методы и средства подготовки будущих американских авиационных диспетчеров. Проанализирован передовой опыт американской образовательной системы с точки зрения подготовки будущих диспетчеров обслуживания воздушного движения. Подчеркнуто необходимость применения выявленных методов и средств обучения при подготовке авиационных диспетчеров в Украине.

Ключевые слова: подготовка будущих диспетчеров обслуживания воздушного движения, методы подготовки, средства подготовки, авиационные специалисты.

KRASNOZHON Valentina Oleksandrivna. RELEVANT METHODS AND MEANS OF FUTURE AIR TRAFFIC CONTROLLERS TRAINING IN THE USA

The author represented actual methods and means of future aviation specialists training in the USA. It was

highlighted main types of lectures such as «Illustrated Lecture», «Briefing», «Formal Lecture» and «Teaching Lecture». It was underlined that effective training of the future aviation specialists combines different methods, means of form of preparation. Moreover it is worth to mention that there are classical forms of education in the aviation education, such as lectures, individual training, training in the small groups, labs. But also the investigation concentrated on studying relevant methods of air traffic controllers training namely «Guided Discussion Method», «Problem-Based Study», «Scenario-Based Training Method», «Collaborative Problem-Solving Method» and «Case Study Method». There were also analyzed hybrid courses which include mix of lectures and individual training. In the context of this paper it was mentioned about «Academic Advanced Center» which involves «Tutoring» and «Supplemental Instruction». While investigating methods and means of future air specialists training there were found such important elements of the research as «Modular Object-Oriented Dynamic Learning Environment» and «Massive Open Online Courses» which are basic components of the «Electronic Learning». Furthermore Embry Riddle Aeronautical University has already successfully involved «Electronic Learning» in the process of future air traffic controller training. It was highlighted that Aeronautical University cooperates with «Pinnacle Solution» while training future air traffic controllers and moreover they incorporated «Gamification» in the educational process of the University as a key field of «Electronic Learning». Embry Riddle Aeronautical University, as a flagman of aviation education in USA, provides modern means of education while creating different scientific laboratories such as «Virtual Aerial Robotics Lab» and «Virtual Crash Lab» where students and teachers have an opportunity make their own projects and construct and rebuild «Unmanned Aerial Vehicles». It was considered that Aeronautical University trains first class aviation specialist while using cutting edge methods, technologies and means.

Keywords: future air traffic controllers training, methods of training, means of training, aviation specialists, «Problem-Based Study», «Guided Discussion Method».

КРИВОХИЖА Ірина Валентинівна. ПІДГОТОВКА МАЙБУТНІХ ПЕДАГОГІВ-МУЗИКАНТІВ У СУЧАСНІЙ ПОЛЬЩІ

У статті розглядається професійна підготовка майбутніх педагогів-музикантів у сучасній Польщі. Підготовка педагогів-музикантів до здійснення музичної освіти визначають адекватний зміст освіти, який включає такі компоненти: формування професійних музичних здібностей; вивчення музично-теоретичних, психолого-педагогічних і методичних дисциплін; освоєння основ і операцій виконавської діяльності; вивчення практичних фахових дисциплін.

Ключові слова: педагог-музикант, Польща, професійна підготовка, дисципліни, освіта, виконавська діяльність.

КРИВОХИЖА Ірина Валентиновна. ПОДГОТОВКА БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ-МУЗЫКАНТОВ В СОВРЕМЕННОЙ ПОЛЬШЕ

В статье рассматривается профессиональная подготовка будущих педагогов-музыкантов в современной Польше. Подготовка педагогов-музыкантов к осуществлению музыкального образования определяют адекватный смысл образования, который включает следующие компоненты: формирование профессиональных музыкальных способностей; изучение музыкально-теоретических, психолого-педагогических и методических дисциплин; освоение основ и операций исполнительской деятельности; изучение практических профессиональных дисциплин.

Ключевые слова: педагог-музыкант, Польша, профессиональная подготовка, дисциплины, образование, исполнительская деятельность.

KRYVOHYZHA Irina Valentynivna. TRAINING FUTURE PEDAGOGUE-MUSICIAN IN MODERN POLAND

In the article lights up the training of future teachers-musicians in contemporary Poland. Training of teachers-musicians to the implementation of music education adequately define the content of education, which following components: formation of professional musical abilities; study musical theory, psychological, pedagogical and methodological disciplines; development framework and operations of performing activities; practical study of professional disciplines.

An important form of training of the future teacher-musician in Poland to the performance of an active performing a practice that is carried out directly in the learning process of the future teacher-musician and has such traditional forms as test-examination and concert. Intensification of performance practice promotes the use of various forms of performing activities, educational-themed concerts, recitals, competitions for the best performance of works of a particular author, one style of music genre.

The musician- educator should have: knowledge of the history, theory, practice music and instrumental music performance and pedagogy; high performance culture; knowledge of the history of art and musical culture.

An important method of training future professionals of music in Poland stands activation method of performing practice, the essence of which is the methodological support active performance activity.

Keywords: teacher, musician, Poland, professional training.

МОРГАЙ

Лілія

Анатоліївна.

ОРГАНІЗАЦІЙНО-ПЕДАГОГІЧНА ДІЯЛЬНІСТЬ

НИКИФОР ЯКОВИЧ ГРИГОРІЙВА В ЕМІГРАЦІЇ (1920–1953 рр.)

У статті розкрито організаційно-педагогічну діяльність в еміграції Н. Я. Григорійва – видатного педагога, історика і громадського діяча України. На початку століття працював учителем історії, розробляв нові підходи до вивчення вітчизняної історії в початковій школі. В роки визвольних змагань українського народу – член Центральної Ради, міністр освіти в уряді Української Народної Республіки. З 1921 р. педагог перебуває у еміграції в Празі, саме там Н. Григорійв стає одним із діячів Українського Громадського Комітету. В грудні 1929 р. Н. Григорійву було присуджено ступінь доктора соціології. З 1938 р. просвітник перебуває у Сполучених Штатах Америки, через деякий час він займає посаду керівника українського відділу «Голосу Америки».

Проаналізовано умови створення одного з провідних часописів у Празі «Нова Україна», висвітлено діяльність Українського Громадського Комітету, проаналізовано діяльність Української Господарської Академії у Подєбрадах. Особливу увагу приділено Українському Високому Педагогічному Інституті ім. М. Драгоманова в Празі.

Ключові слова: Н. Я. Григорійв, українська еміграція, часопис «Нова Україна», Український Громадський Комітет, Українська Господарська Академія, Український Високий Педагогічний Інститут ім. М. Драгоманова.

МОРГАЙ Лилия Анатольевна. ОРГАНИЗАЦИОННО-ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ НИКИФОР ЯКОВЛЕВИЧА ГРИГОРЬЕВА В ЭМИГРАЦИИ (1920–1953).

В статье раскрыто организационно-педагогическую деятельность в эмиграции Н. Я. Григорьев – выдающегося педагога, историка и общественного деятеля Украины. В начале века работал учителем истории, разрабатывал новые подходы к изучению отечественной истории в начальной школе. В годы освободительной борьбы украинского народа – член Центрального Совета, министр образования в правительстве Украинской Народной Республики. С 1921 г. Педагог находится в эмиграции в Праге, именно там Н. Григорьев становится одним из деятелей Украинской Общественного Комитета. В декабре 1929 Н. Григорьеву была присуждена степень доктора социологии. С 1938 г. Просветитель находится в Соединенных Штатах Америки, через некоторое время он занимает должность руководителя украинского отдела «Голоса Америки».

Проанализированы условия создания одного из ведущих журналов в Праге «Новая Украина», отражена деятельность Украинского Общественного Комитета, проанализирована деятельность Украинского Хозяйственной Академии в Подєбрадах. Особое внимание уделено Украинский Высоком Педагогическом Институте им. Драгоманова в Праге.

Ключевые слова: Н. Я. Григорьев, украинская эмиграция, журнал «Новая Украина», Украинская Общественный Комитет, Украинская Хозяйственная Академия, Украинский Высокий Педагогический Институт им. М. Драгоманова.

MORGAI Liliia Anatoliivna. ORGANIZATIONAL AND PEDAGOGICAL ACTIVITY NIKIFORA YAKOVYCH GRIGORIYVA IN EMIGRATION (1920–1953 gg.)

In the article the organizational and pedagogical activity in emigration N. Ya. Grigoryev - the outstanding teacher, historian and public figure of Ukraine is disclosed. At the beginning of the century, he worked as a history teacher and developed new approaches to studying native history at elementary school. During the liberation struggles of the Ukrainian people, he was a member of the Central Council, the Minister of Education in the Government of the Ukrainian People's Republic. Since 1921 the teacher is in exile in Prague, where N. Grigoriev became one of the leaders of the Ukrainian Public Committee. In December 1929, N. Grigoryev was awarded the degree of Doctor of Sociology. Since 1938, the educator is in the United States of America, after some time he holds the position of head of the Ukrainian department of Voice of America.

The conditions of creation of one of the leading periodicals in Prague «New Ukraine» are analyzed, activity of the Ukrainian Public Committee is elucidated, activity of the Ukrainian Economic Academy in Podedbrady is analyzed. Particular attention is paid to the Ukrainian High Pedagogical Institute. M. Drahomanov in Prague.

Key words: N. Ya. Grigoryev, Ukrainian emigration, magazine «New Ukraine», Ukrainian Civic Committee, Ukrainian Business Academy, Ukrainian High Pedagogical Institute. Drahomanov M.

ТВЕРДОХЛІБ Сергій Сергійович. ЦІННІСНО-МОТИВАЦІЙНИЙ КОМПОНЕНТ У КОНТЕКСТІ ФОРМУВАННЯ ІНТЕРПРЕТАЦІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ХОРЕОГРАФІЇ

У статті здійснено спробу визначення сутності ціннісно-мотиваційного компонента інтерпретаційної компетентності та його інтегральних структурних показників, узагальнено сутність зазначених педагогічних категорій у наукових дослідженнях вітчизняних та зарубіжних науковців.

Ключові слова: інтерпретаційна компетентність майбутніх учителів хореографії, ціннісно-мотиваційний компонент, мотиваційно спрямований критерій, ціннісно-орієнтаційний критерій.

ТВЕРДОХЛІБ Сергей Сергеевич. ЦЕННОСТНО-МОТИВАЦИОННЫЙ КОМПОНЕНТ В КОНТЕКСТЕ ФОРМИРОВАНИЯ ИНТЕРПРЕТАЦИОННОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ ХОРЕОГРАФИИ

В статье предпринята попытка определения сущности ценностно-мотивационного компонента интерпретационной компетентности и его интегральных структурных показателей, определено значение педагогических категорий в научных исследованиях отечественных и зарубежных ученых.

Ключевые слова: интерпретационная компетентность будущих учителей хореографии, ценностно-мотивационный компонент, мотивационно направленный критерий, ценностно-ориентационный критерий.

TVERDOHLEB Sergey Sergeevich. VALUE-MOTIVATION COMPONENT IN THE CONTEXT OF FORMING INTERPRETATION COMPETENCE OF FUTURE TEACHERS OF CHOREOGRAPHY

An important component of interpretative competence is the value-motivational component. Let's single out two of its main criteria: motivationally oriented and value-oriented, which, for its part, contain own indicators.

The motivationally directed criterion determines the essence of the driving force that stimulates the dynamic momentum of the vector of theoretical modeling of the content and structural components of the interpretation competence of future teachers of choreography. It is worth paying attention to the qualitative correlation of the purpose of training and replacement of the training of future teachers-choreographers, in the process of which the coefficient of creative potential of student youth increases.

On the basis of this, it is necessary to highlight the value-orientation criterion of the value-motivational component, which contains the following indicators: artistic and aesthetic values; professional ethics; professional attitude.

It should be noted that the source of spiritual enrichment and aesthetic improvement of the artist relates above all to his artistic and aesthetic values. By interacting with works of art, the recipient acquires a certain experience that positively influences its development.

In the process of forming a value-orientation criterion, one should pay attention to professional ethics. The teacher of choreography must be educated, elegantly sophisticated, attentive and purposeful. During the classroom, he becomes an example for his students, the power of his own words illuminates their hearts, stimulates the motivational sphere, prompts awareness of the beautiful in compositional construction of the plot line of dance.

Since in the very being of a man the aesthetic principle is determined, the attraction to beauty is a natural phenomenon, affects the aesthetic attitude to the environment, and is also an important indicator of the value-orientation component of interpretive competence.

Key words: interpretation competence of future teachers of choreography, value-motivational component, motivationally directed criterion, value-orientation criterion

ХАЧАТРЯН Єва Левонівна. РЕЗУЛЬТАТИ ПІЛОТНОГО ЕКСПЕРИМЕНТУ ЩОДО ФОРМУВАННЯ МІЖКУЛЬТУРНОЇ ДИСКУРСИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ З ЕКОНОМІКИ

У статті проаналізовано результати пілотного експерименту, що було присвячено виявленню проблем, з якими стикаються студенти та викладачі гуманітарних дисциплін під час підготовки до професійної діяльності в умовах глобальної економіки. Результати проведеного дослідження є цінним орієнтиром для проектування педагогічної системи та педагогічної технології формування міжкультурної дискурсивної компетентності майбутніх фахівців з економіки.

Ключові слова: пілотний експеримент, респонденти, міжкультурна комунікація, міжкультурна компетентність, міжкультурна дискурсивна компетентність, майбутні фахівці економіки.

ХАЧАТРЯН Єва Левонівна. РЕЗУЛЬТАТИ ПІЛОТНОГО ЕКСПЕРИМЕНТА ПО ФОРМИРОВАНИЮ МЕЖКУЛЬТУРНОЇ ДИСКУРСИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ БУДУЩИХ СПЕЦІАЛІСТІВ ЕКОНОМІКИ

В статті проаналізовані результати пілотного експерименту, присвяченого виявленню проблем, з котрими стикаються студенти і преподаватели гуманітарних дисциплін при підготовці к професійної діяльності в умовах глобальної економіки. Результати проведеного дослідження являються цінним орієнтиром для проектування педагогічної системи і педагогічної технології формування міжкультурної дискурсивної компетентності у майбутніх спеціалістів економіки.

Ключевые слова: пілотний експеримент, респонденти, міжкультурна комунікація, міжкультурна компетентність, міжкультурна дискурсивна компетентність, майбутні спеціалісти економіки.

KNACHATRIAN Yeva Levonivna. RESULTS OF PILOT EXPERIMENT IN FORMING CROSS-CULTURAL DISCOURSE COMPETENCE OF FUTURE SPECIALISTS IN ECONOMICS

A pilot experiment has been conducted to reveal pedagogical problems as for forming cross-cultural discourse competence. 122 students of economic faculties and 62 university teachers of the humanities at the mentioned faculties took part in the research. According to the results, the majority of teachers assume that future specialists in economics need special training for forming cross-cultural discourse competence. They estimate this quality of their students as mostly at the medium level. An operative character of speech activity has been considered by them as the most important. Knowledge is ranked highest among the components of cross-cultural discourse competence. To the teachers' mind, training for cross-cultural discourse competence can be improved through introducing a special course or subject and overcoming the lack of didactic materials. Besides, subject-to-subject relations between teachers and students will favour formation of cross-cultural discourse competence. Practically all the students agree that

mastering foreign languages allows realising efficient professional communication. At the same time the majority of them have admitted that they are not ready to interact with representatives of other cultures so far. Practically half of the respondents are unfamiliar with peculiarities of various business cultures and need special training for forming cross-cultural discourse competence. The results of the conducted research are valuable orientations for projecting a pedagogical system and a pedagogical technology of forming future economists' cross-cultural discourse competence.

Key words: pilot experiment, respondents, cross-cultural communication, cross-cultural competence, cross-cultural discourse competence, future specialists in economics.

ШЕРЕМЕТ Павло Миколайович. МОДЕЛЬ РОЗВИТКУ ПРОФЕСІЙНОГО ІМІДЖУ ВЧИТЕЛЯ ІСТОРІЇ У ПІСЛЯДИПЛОМНІЙ ОСВІТІ

У статті теоретично обґрунтовано структуру й основні компоненти моделі розвитку професійного іміджу вчителя історії; з'ясовано сутність понять «модель», «моделювання». Запропоновано авторські дефініції поняття «принципи»; у статті наголошено на тому, що усі структурні елементи моделі перебувають у взаємозв'язку. Структурними елементами моделі розвитку професійного іміджу вчителя історії є такі: мета, завдання, зміст, принципи, компоненти, критерії, показники, рівні професійного іміджу, педагогічні умови, методи та форми, результат сформованості професійного іміджу вчителя історії.

Ключові слова: модель, структура, компонент, професійний імідж, вчитель історії, післядипломна освіта.

ШЕРЕМЕТ Павел Николаевич. МОДЕЛЬ РАЗВИТИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ИМИДЖА УЧИТЕЛЯ ИСТОРИИ В ПОСЛЕДИПЛОМНОМ ОБРАЗОВАНИИ

В статье теоретически обоснована структура и основные компоненты модели развития профессионального имиджа учителя истории; раскрыта суть понятий «модель», «моделирования». Предложены авторские дефиниции понятия «принципы подготовки»; в статье отмечено то, что все структурные элементы модели находятся во взаимосвязи. Структурными элементами модели развития профессионального имиджа учителя истории являются такие: цель, задание, содержание, принципы, компоненты, критерии, показатели, уровни профессионального имиджа, педагогические условия, методы и формы, результат сформированности профессионального имиджа учителя истории.

Ключевые слова: модель, структура, компонент, профессиональный имидж, учитель истории, последипломное образование.

SHEREMET Pavlo Myckolayovych. MODEL OF DEVELOPMENT OF PROFESSIONAL IMAGE OF HISTORY TEACHERS IN POSTGRADUATE EDUCATION

In the article it was presented theoretical analysis of professional and personal qualities of teacher of history professional image. It is focused that a professional image comes forward as an index of culture of pedagogical activity, that provides professional authentication and self-development of personality of history teacher. The aim of the article is in determination and theoretical ground of components of model that are the basic elements of professional image of a history teacher. They are: aim, tasks, pedagogical terms, components, forms and methods, result of the model. It was proved that basic components that influence on forming of professional image of history teacher are the following: social-and-behavioral, emotional-and-volitional, personal and professional-and-pedagogical. It was considered pedagogical terms that are necessary for forming of professional image of history teachers in postgraduate education; it was analyzed the latest research in the field of image study concerning forming of professional image. Under the pedagogical terms the author understands selection, developing and application of contents, methods, means and forms of studying for creation of professional environment, with the aim of forming of positive professional image of history teachers. The analysis of the scientific literature on the feasibility of implementation of pedagogical terms in the educational process of post-graduate education is realized. The pedagogical terms of formation of a professional image of history teachers in the process of training, contributing to its effectiveness, are identified: increase of level of general and professional culture of history teachers by creation of active professional environment; forming of motivation of history teachers to self-education, self-development, self-perfection; implementation of measures for forming of positive I-image of history teachers with the aim of creating of effective professional image in school methodical work; mastering of skills of creating a self-image; introduction of the structural-and-functional model, which provides the stage-by-stage forming of professional image of history teachers, that predetermines application of the most effective methods, forms, facilities of studying in the system of school methodical work. The characteristics, which describe the significance of each of the selected pedagogical terms of formation of the professional image of the history teacher are described. It was focused on the necessity of making changes in postgraduate education with the aim of realization of the defined pedagogical terms.

Key words: model, structure, component, professional image, history teacher, postgraduate education.

Шановні науковці!

Здійснюється підготовка до друку чергового випуску збірки наукових праць «Наукові записки. Серія: Педагогічні науки» (на комерційній основі), який внесено до переліку наукових фахових видань України, в яких можуть публікуватися результати дисертаційних робіт на здобуття наукових ступенів доктора і кандидата наук. Збірник зареєстровано в міжнародних наукометричних базах **Copernicus** і **Google Scholar**.

ВИМОГИ ДО СТАТЕЙ, ЯКІ БУДУТЬ НАДХОДИТИ ДО РЕДАКЦІЇ**Вимоги до оформлення:**

Стаття повинна бути написана українською, англійською або російською мовою, з дотриманням наукового стилю та без мовних помилок.

Електронний варіант статті в редакторі Word – 2003, шрифт Times New Roman, збереження у форматі doc або rtf українською, російською чи англійською мовами.

Текст на аркуші А – 4, розмір шрифту 14, інтервал 1,5 пт; поля: зліва – 30 мм; праворуч – 15 мм; знизу і зверху – 25 мм.

Обсяг статті не менше 0,5 друк. аркуша (10–12 сторінок).

Розміщення на сторінці:

У лівому верхньому кутку: УДК. В правому верхньому кутку: прізвище, ім'я та по батькові (повністю), науковий ступінь, вчене звання, посада, місце роботи, електронна адреса.

Через один інтервал по центру великими літерами та жирним шрифтом – назва статті.

Посилання у тексті робляться у квадратних дужках [1, с. 5].

Через 1 рядок після тексту розміщується слово СПИСОК ДЖЕРЕЛ та подається список використаних джерел (в алфавітному порядку) відповідно до загальноприйнятих вимог до бібліографічного опису наукової літератури (див. журнал «Бюлетень ВАК України». – 2009. – № 5).

Далі через рядок після бібліографії в алфавітному порядку подається слово REFERENCES та список використаних. Прізвища авторів, назви джерел (книг, журналів, конференцій, статей тощо) транслітеруються латиницею, а в квадратних дужках подається переклад назв англійською мовою. Іноземні джерела, укладені латиницею, залишаються без змін (за стандартом APA 5th (www.apastyle.org)).

Відомості про автора українською та англійською мовами (прізвище, ім'я, по батькові, посада, науковий ступінь, вчене звання, місце роботи) подаються без скорочень.

Наукові інтереси (українською та англійською мовами) – обов'язково.

Далі через рядок великими літерами назва статті розмір (кегель) 14 пт, анотація та ключові слова (5–10) – українською та російською мовами, міжрядковий інтервал 1, розмір (кегель) 12 пт,

НАУКОВІ ЗАПИСКИ

Серія:

Педагогічні науки

Випуск 161 (2018)

Свідоцтво про державну реєстрацію
друкованого засобу масової інформації
Серія КВ № 15526-4098Р від 19.06.2009 р.
«Наукові записки. Серія: Педагогічні науки»

СВІДОЦТВО ПРО ВНЕСЕННЯ СУБ'ЄКТА ВИДАВНИЧОЇ СПРАВИ
ДО ДЕРЖАВНОГО РЕЄСТРУ ВИДАВЦІВ,
ВИГОТІВНИКІВ І РОЗПОВСЮДЖУВАЧІВ ВИДАВНИЧОЇ ПРОДУКЦІЇ
Серія ДК № 1537 від 22.10.2003 р.

Підписано до друку 15.01.2018 р.

Формат 60x84 ¹/₁₆. Папір офсетний. Друк різнограф.

Ум. др. арк. 29,9. Тираж 300. Замовлення № 6422.

Друк з оригінал-макету замовника

РЕДАКЦІЙНО-ВИДАВНИЧИЙ ВІДДІЛ
Центральноукраїнського державного педагогічного
університету імені Володимира Винниченка
25006, Кропивницький, вул. Шевченка, 1.
Тел.: (0522) 28 59 84.
Факс.: (0522) 24 85 44
E-Mail: mails@kspu.kr.ua