

Комунальний вищий навчальний заклад
«Херсонська академія неперервної освіти»
Херсонської обласної ради

ПЕДАГОГІЧНИЙ АЛЬМАНАХ

ЗБІРНИК НАУКОВИХ ПРАЦЬ

ВИПУСК 35

ХЕРСОН

2017

УДК 37.013

ББК 74 я 43

Затверджено рішенням Атестаційної колегії Міністерства освіти і науки України (наказ № 747 від 13 липня 2015 р.).

Рекомендовано до друку вченою радою Комунального вищого навчального закладу «Херсонська академія неперервної освіти» Херсонської обласної ради (протокол № 4 від 30.05.2017 р.).

РЕДАКЦІЙНА КОЛЕГІЯ:

Іван	БЕХ	доктор психологічних наук, професор (Україна)
Євдокія	ГОЛОБОРОДЬКО	доктор педагогічних наук, професор (Україна)
Віктор	ОЛІЙНИК	доктор педагогічних наук, професор (Україна)
Василь	КУЗЬМЕНКО	доктор педагогічних наук, професор, головний редактор (Україна)
Ігор	ЖЕРНОКЛЕЄВ	доктор педагогічних наук, професор (Україна)
Марія	ПЕНТИЛЮК	доктор педагогічних наук, професор (Україна)
Григорій	ПУСТОВІТ	доктор педагогічних наук, професор (Україна)
Галина	САГАЧ	доктор педагогічних наук, професор (Україна)
Ніна	СЛЮСАРЕНКО	доктор педагогічних наук, професор, відповідальний секретар (Україна)
Нада	БАБІЧ	доктор педагогічних наук, професор (Хорватія)
Бажена	МУХАЦКА	доктор педагогічних наук, професор (Польща)
Раїса	СЕРЬОЖНИКОВА	доктор педагогічних наук, професор (Росія)
Олександр	ТЕСЛЕНКО	доктор педагогічних наук, доктор соціологічних наук, професор (Казахстан)
Анатолій	ЗУБКО	кандидат педагогічних наук, професор (Україна)
Ірина	ЖОРОВА	доктор педагогічних наук, доцент (Україна)
Юлія	КУЗЬМЕНКО	доктор педагогічних наук, доцент (Україна)
Віталія	ПРИМАКОВА	доктор педагогічних наук, доцент (Україна)
Наталія	ТЕРЕНТЬЄВА	доктор педагогічних наук, доцент (Україна)
Сергій	МОЇСЕСЬ	кандидат педагогічних наук, доцент (Україна)
Галина	ЮЗБАШЕВА	кандидат педагогічних наук, доцент (Україна)
Олена	КОХАНОВСЬКА	кандидат педагогічних наук (Україна)

РЕЦЕНЗЕНТИ: Моніка ЯВОРСЬКА-ВІТКОВСЬКА – доктор педагогічних наук, професор (Польща);
Олександра ЯНКОВИЧ – доктор педагогічних наук, професор (Україна)

Педагогічний альманах : збірник наукових праць / редкол. В. В. Кузьменко (голова) та ін. – Херсон : КВНЗ «Херсонська академія неперервної освіти», 2017. – Випуск 35. – 337 с.

У збірнику наукових праць відомі дослідники, педагоги-практики загальноосвітніх навчально-виховних закладів, професійно-технічних навчальних закладів, вищих начальних закладів I-II і III-IV рівнів акредитації висвітлюють теоретичні й прикладні аспекти модернізації сучасної освіти. Упровадження висвітлених на сторінках збірника наукових праць матеріалів сприятиме вирішенню різноманітних проблем сучасної загальноосвітньої та професійної школи.

Для науковців і педагогів-практиків загальноосвітніх шкіл, професійно-технічних та вищих навчальних закладів, працівників інститутів післядипломної освіти.

Автори несуть відповідальність за достовірність інформації, точність фактів, цитат, інших відомостей, за порушення авторських прав будь-яких юридичних і фізичних осіб, а також за використання даних, що не підлягають публікації у відкритому друці. Думки авторів можуть не співпадати з думкою редакції. Передрук матеріалів допускається тільки з письмового дозволу редакції. При використанні матеріалів, опублікованих в «Педагогічному альманасі», посилання на збірник наукових праць обов'язкове.

ЗМІСТ

Розділ 1. ТЕОРІЯ І МЕТОДИКА ОРГАНІЗАЦІЇ ВИХОВНОГО ПРОЦЕСУ	9
<i>Слюсаренко Н. В., Оспанова Я. М.</i> Сексуальне виховання молодого покоління як психолого-педагогічна проблема	10
<i>Стойфен Цзі, Партола В. В.</i> Виявлення творчих якостей дитини дошкільного віку	16
Розділ 2. ТЕОРІЯ І МЕТОДИКА ОРГАНІЗАЦІЇ НАВЧАЛЬНОГО ПРОЦЕСУ	21
<i>Завгородня Т. К., Стражнікова І. В.</i> Галицька вчителька Іванна Петрів про формування культури мовлення учнів	22
<i>Морська Л. І.</i> Освітні цінності сучасної школи у Великій Британії	28
<i>Алієв Х. М.</i> Дистанційні освітні технології: сутність, ознаки, особливості	36
Розділ 3. ТЕОРІЯ І МЕТОДИКА ОРГАНІЗАЦІЇ ПРОФЕСІЙНОГО НАВЧАННЯ	41
<i>Глазкова І. Я.</i> Бар'єрна педагогіка в контексті реалізації ідеї сталого розвитку суспільства	42
<i>Коваленко О. А., Тань Сяо.</i> Педагогічні умови розвитку художнього смаку майбутніх учителів музичного мистецтва в КНР	47
<i>Кондрацька Л. А.</i> Організація музично-антропологічного досвіду магістрантів у постмодерністському контексті	52
<i>Косович О. В.</i> Методичні умови формування дискурсивної компетентності за допомогою сучасних інтернет-комунікацій студентів мовних спеціальностей	57
<i>Мешко Г. М.</i> Сучасні підходи до збереження і зміцнення професійного здоров'я вчителів	64
<i>Баб'юк О. В.</i> Дидактичні передумови формування професійно орієнтованої англійської компетентності в монологічному мовленні майбутніх фахівців сфери туризму	74
<i>Басараб Н. Я.</i> Розвиток інформаційно-освітнього середовища в системі післядипломної педагогічної освіти	80
<i>Білянська І. П.</i> Суб'єктивні та об'єктивні фактори впливу на процес аудіювання художніх аудіокниг англійською мовою	85
<i>Ван Цзін І</i> Готовність майбутніх учителів музичного мистецтва до професійної діяльності в КНР	94
<i>Гевко І. В.</i> Особливості проектування формальної моделі системи розвитку основ професіоналізму учителя технологій у процесі фахової підготовки	99
<i>Даниленко О. О.</i> Урахування результатів зіставного аналізу української, німецької та англійської мов при формуванні граматичної компетентності студентів у процесі навчання англійської мови після німецької	106
<i>Ерсьозоглу Р.</i> Навчання турецької мови українських студентів шляхом долучення їх до турецьких традицій.	115
<i>Задорожна О. І.</i> Специфіка іншомовного професійно орієнтованого спілкування майбутніх лікарів у рецептивних видах мовленнєвої діяльності	122
<i>Кодлюк І. В.</i> Модель формування англійської компетентності в діалогічному мовленні майбутніх фахівців з туризму в коледжах	128
<i>Кудренко Д. О.</i> Дидактичні умови формування художньо-графічних компетентностей студентів мистецьких спеціальностей	136
<i>Левчик Н. С.</i> Навчання аудіювання майбутніх учителів англійської мови	142
<i>Лю Чан.</i> Теоретичні аспекти підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва до інноваційної діяльності в КНР	148
<i>Любас А. А.</i> Сутність і структура міжкультурної компетентності майбутніх фахівців бойового оперативного забезпечення	154
<i>Маракли Е. Ш.</i> Змістовий компонент підготовки майбутніх учителів-філологів до професійної діяльності у вищих навчальних закладах Республіки Туреччина	160
<i>Моїсєєв С. О.</i> Сучасні тренди в семантичному просторі конструкту «педагогічна майстерність»	165
<i>Петько Л. В.</i> Меседжі Д. Трампа, висловлені піснею «I will always love you», на інавгураційному балі збройних сил США: тлумачення зі студентами	173
<i>Цись О. О.</i> Використання технологій електронного навчання в організації самостійної навчальної діяльності студентів	180

Розділ 4. ТЕОРІЯ ЗМІСТУ, ОРГАНІЗАЦІЇ ТА УПРАВЛІННЯ НАВЧАЛЬНО-ВИХОВНИМ ПРОЦЕСОМ	187
<i>Клокар Н. І.</i> Розвиток ціннісної складової громадянських компетентностей директорів шкіл у системі підвищення кваліфікації	188
<i>Данилова О. І.</i> Розвиток персоналу як засіб забезпечення конкурентоспроможності навчального закладу	195
<i>Каричковський В. Д.</i> Теоретичні основи професійної підготовки майбутніх менеджерів у Російській Федерації	199
<i>Криштанович С. В.</i> Європейський досвід формування професійної компетентності майбутніх менеджерів фізичної культури і спорту	204
<i>Одайник С. Ф.</i> Інформаційно-комунікаційна компетентність як основа професіоналізму керівника загальноосвітнього навчального закладу	211
<i>Ситник О. І.</i> Пріоритетні напрямки розвитку освіти дорослих у сучасній Україні	217
<i>Товканець О. С.</i> Педагогічний аналіз змісту підготовки фахівців з освітнього менеджменту в чеських університетах	224
Розділ 5. СОЦІАЛЬНА ПЕДАГОГІКА	231
<i>Ганчар А. І.</i> Параметри гендерних отличий у рівней формування навиків плавання у сильніших команд пловців на XVII чемпіонаті мира по водним видам спорту в Будапешті-2017	232
<i>Захарова Г. Б.</i> Використання інформаційних технологій у процесі інклюзивного навчання студентів з обмеженими фізичними можливостями	240
Розділ 6. ІСТОРІЯ ПЕДАГОГІКИ	245
<i>Кузьменко В. В.</i> Трудова та профорієнтаційна підготовка школярів в Україні в 50-х – 80-х роках ХХ століття	246
<i>Кузьменко Ю. В.</i> Професорсько-викладацький склад педагогічних інститутів України (друга половина ХХ ст.)	253
<i>Ван Юечжи, Чжоу Чженьюй.</i> Музична освіта молодших школярів у Китаї: історичний аспект	259
<i>Вербій І. В.</i> Соціокультурна складова освіти морських фахівців (початок ХХІ століття)	264
<i>Горобець І. А.</i> Досвід формування здорового способу життя у початковій освіті у 80-ті роки ХХ століття	271
<i>Кан О. Ю.</i> Класична філологія як складова підготовки майбутніх фахівців-мовників (друга половина ХІХ – початок ХХ ст.)	277
<i>Кохановська О. В.</i> Роль педагогічних рад у вдосконаленні методики викладання природничо-математичних дисциплін в навчальних закладах України середини ХІХ століття	284
<i>Куценко І. В.</i> Ретроспективний аналіз становлення поняття «моніторинг навчальних досягнень студентів»	289
<i>Леснянська-Дошак А. С.</i> Передумови розвитку полікультурної освіти учнівської молоді у Франції	294
<i>Ляшкевич А. І.</i> Внесок адмірала М. Лазарева в розвиток морської справи на Півдні України (30-40 роки ХІХ століття)	299
<i>Солодовник А. О.</i> Розвиток форм, методів і засобів фізико-математичної підготовки студентів морських навчальних закладів України у 60-ті роки ХХ століття	303
<i>Султанова Н. В.</i> Витоки соціального виховання дітей у закладах інтернатного типу в Україні (20-ті рр. ХХ століття)	310
<i>Сунь Цзіңцю.</i> Основні чинники розвитку системи освіти в КНР у другій половині ХХ століття	317
<i>Чижик Т. Г.</i> Фізична підготовка молодших школярів у доробках вітчизняних і зарубіжних науковців 1940-60 років	321
<i>Шаргун Т. О.</i> Стан підготовки фахівців залізничного транспорту та розвиток залізничної галузі в Західній Україні за часів Польської доби (1919-1939 рр.)	327
ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРІВ.....	335

**Municipal Higher Educational Institution
«Kherson Academy of Continuing Education»
of Kherson Regional Council**

**PEDAGOGICAL
ALMANAC**

PROCEEDINGS

ISSUE 35

KHERSON

2017

УДК 37.013
ББК 74 я 43

Approved by the Ministry of Education and Science Higher Attestation Board decision (order № 747 dated of 13.07.2015).

The proceedings were recommended for publishing by the Scientific Council of Municipal Higher Educational Institution «Kherson Academy of Continuing Education» of Kherson Regional Council (protocol № 4 dated 30.05.2017).

EDITORIAL BOARD:

Ivan	BECH	doctor of psychological sciences, professor (Ukraine)
Yevdokiia	GOLOBOROD'KO	doctor of pedagogical sciences, professor (Ukraine)
Victor	OLIINYK	doctor of pedagogical sciences, professor (Ukraine)
Vasyl	KUZMENKO	doctor of pedagogical sciences, professor (Ukraine) doctor of pedagogical sciences, professor, head editor (Ukraine)
Igor	ZHERNOKLIEIEV	doctor of pedagogical sciences, professor (Ukraine)
Mariia	PENTILUK	doctor of pedagogical sciences, professor (Ukraine)
Hryhorii	PUSTOVIT	doctor of pedagogical sciences, professor (Ukraine)
Halyna	SAGACH	doctor of pedagogical sciences, professor (Ukraine)
Nina	SLYUSARENKO	doctor of pedagogical sciences, professor, executive editor (Ukraine)
Nada	BABICH	doctor of pedagogical sciences, professor (Croatia)
Bazhena	MUKHATSKA	doctor of pedagogical sciences, professor (Poland)
Raiisa	SEREZHNIKOVA	doctor of pedagogical sciences, professor (Russia)
Oleksandr	TESLENKO	doctor of pedagogical sciences, doctor of sociological sciences, professor (Kazakhstan)
Anatolii	ZUBKO	candidate of pedagogical sciences, professor (Ukraine)
Iryna	ZHOROVA	doctor of pedagogical sciences, associate professor (Ukraine)
Yuliya	KUZMENKO	doctor of pedagogical sciences, associate professor (Ukraine)
Vitaliya	PRIMAKOVA	doctor of pedagogical sciences, associate professor (Ukraine)
Nataliia	TERENTIEVA	doctor of pedagogical sciences, associate professor (Ukraine)
Serhii	MOISEEV	candidate of pedagogical sciences, associate professor (Ukraine)
Halyna	YUZBASHEVA	candidate of pedagogical sciences, associate professor (Ukraine)
Elena	KOKHANOVSKAYA	candidate of pedagogical sciences (Ukraine)

REFEREES: Monika YAVORSKA-VITKOVSKA – doctor of pedagogical sciences, professor (Poland);
Oleksandra YANKOVYCH – doctor of pedagogical sciences, professor (Ukraine)

Pedagogical almanac: Proceedings / editorial board V. V. Kuzmenko (head editor) and others. – Kherson : MHEI «Kherson Academy of Continuing Education», 2017. – Issue 35. – 337 p.

The proceedings include research works of famous scholars, secondary school teachers, vocational school teachers, higher educational institutions of I-II and III-IV accreditation levels lecturers. The articles clarify theoretical and applied aspects of modern education. Application of research works published in the proceedings will promote solutions of various modern secondary and vocational school problems.

The proceedings are recommended for scholars, researchers, secondary school teachers, vocational school teachers, higher educational institutions of I-II and III-IV accreditation levels lecturers, post-graduate educational institutions lecturers.

The authors hold responsibility for data authenticity, data, quotations and other information accuracy, infringement of copyright of legal person and individual, use of information not subject to free publishing. Reprint of materials is allowed by the editorial board written permission only. Reference to the proceedings is obligatory in case of use of materials published in «Pedagogical Almanac».

© Pedagogical Almanac, 2006

CONTENTS

UNIT 1. THEORY AND METHODICS OF ORGANISATION OF UPBRINGING PROCESS	9
<i>Slyusarenko N. V., Ospanova Ya. M.</i> Sexual education of young generation as a psychological and pedagogical problem	10
<i>Syuyfen Tsz, Partola V. V.</i> The influence of a preschool-age child’s creative qualities	16
UNIT 2. THEORY AND METHODICS OF ORGANISATION OF LEARNING PROCESS	21
<i>Zavgorodnia T. K., Strazhnikova I. V.</i> Galician teacher Ivanna Petriv about forming of culture of speech of the students.....	22
<i>Morska L. I.</i> Education values of modern british school	28
<i>Aliiev Khan</i> Distance education technologies: essence, characteristics, features	36
UNIT 3. THEORY AND METHODICS OF ORGANISATION OF PROFESSIONAL STUDIES	41
<i>Glazkova I. Y.</i> Barrier pedagogics in the context of implementation of the idea of society sustainable development	42
<i>Kovalenko O. A., Tan Xiao</i> Pedagogical conditions for the development of artistic taste of future music teachers’ training people’s Republic of China	47
<i>Kondratska L. A.</i> The organization of musical and anthropology experience of masters in post-modernism context.....	52
<i>Kosovych O. V.</i> Methodological conditions of discourse competence formation by means of modern internet communications of the language specialities’ students	57
<i>Meshko H. M.</i> Modern approaches to professional teachers’ health preservation and strengthening.....	64
<i>Babiuk O. V.</i> Didactic preconditions of teaching students majoring in tourism esp speech production.....	74
<i>Basarab N. Ya.</i> The development of informational and educational surrounding in the system of postgraduate pedagogical education	80
<i>Bilianska I. P.</i> Subjective and objective influences on listening english fiction audiobooks.....	85
<i>Wang Jingyi</i> Readiness of future teachers to the profession of music people’s Republic of China....	94
<i>Hevko I. V.</i> Specific features of the formal model projection of the system of development of the principles of an information technology teacher’s professionalism in the process of professional preparation.....	99
<i>Danylenko O. O.</i> Consideration of the comparative analysis of ukrainian, german and english languages in forming students’ grammar competence in teaching english after german	106
<i>Ersozoglu R.</i> Turkish language training of ukrainian students through turkish traditions.	115
<i>Zadorozhna O. I.</i> Specificity of professionally oriented foreign language communication of future doctors in comprehension skills.....	122
<i>Kodliuk I. V.</i> Model of english competence in dialogical speech of future specialists in tourism in colleges’ formation.....	128
<i>Kudrenko D. A.</i> The didactic conditions of formation of artistic graphic competencies of art specialties’ students.....	136
<i>Levchyk N. S.</i> Teaching listening to pre-service english language teachers.....	142
<i>Liu Chang</i> Theoretical aspects of future music teachers’ training for innovative activity people’s Republic of China.....	148
<i>Liubas A. A.</i> The essence and structure of intercultural competence of future specialists of military operational support.....	154
<i>Marakly E. S.</i> Content component of preparation of future teachers-philologists to professional activity in higher educational institutions of Republic of Turkey	160
<i>Moiseev S. O.</i> Modern trends in the semantic space of construct «pedagogical skill»	165
<i>Pet’ko L. V.</i> The messages from presedent D. J. Trump in the song «I will always love you» at the armed services ball: interpretation with students	173
<i>Tsys O. A.</i> Using of technologies of electronic leaning in the organization of students’ independent educational activity	180

UNIT 4. THEORY OF CONTENT, ORGANISATION AND MANAGEMENT OF TEACHING AND UPBRINGING PROCESS	187
<i>Klokar N. I.</i> Development of a valuable component of citizenship competences of school principals in the system of in-service education	188
<i>Danylova O. I.</i> Personnel development as a means of ensuring the competitiveness of an educational institution.....	195
<i>Karychkovskiy V. D.</i> Theoretical foundations of professional training of future managers in the Russian Federation.....	199
<i>Kryshchanovych S. V.</i> European experience of professional competence formation of future managers of physical culture and sports	204
<i>Odainyk S. F.</i> Informatively-communication competence as a basis of the professionalism of a general educational establishment’s leader	211
<i>Sytnyk O. I.</i> Top adult education development directions in modern Ukraine	217
<i>Tovkanets O. S.</i> Pedagogical analysis of the content of professional preparation of education management specialists in czech universities	224
UNIT 5. SOCIAL PEDAGOGY	231
<i>Ganchar A. I.</i> Settings of gender differences in levels of swimming skills from the strongest teams of swimmers at the XVII world aquatics championships in Budapest-2017.....	232
<i>Zakharova H. B.</i> Usage of information technologies in the process of inclusive education of students with disabilities	240
UNIT 6. HISTORY OF PEDAGOGY	245
<i>Kuzmenko V. V.</i> Labor and career guidance of schoolchildren in Ukraine in 50-80th of XX century	246
<i>Kuzmenko Iul. V.</i> Professorial and teaching staff of pedagogical institutes of Ukraine (50-90s of the 20th century).....	253
<i>Wan Yuezhi, Zhou Zhiyui</i> Musical education of primary students in China: historical aspect	259
<i>Verbiy I. V.</i> Sociocultural component of marine specialists’ education (the beginning of the twenty first century)	264
<i>Horobets I. A.</i> The experience of forming healthy lifestyles in primary education in the 80-ties of XX century	271
<i>Kan O. Iu.</i> Classical philology as a component for preparing future experts in linguistics (the second half of XIX – the beginning of XX century).....	277
<i>Kokhanovs’ka O. V.</i> The role of pedagogical councils in improvement of teaching methods of natural and mathematical disciplines in the ukrainian educational institutions in the middle of the 19th century	284
<i>Kutsenko I. V.</i> Retrospective analysis of the concept «monitoring students’ academic progress»	289
<i>Lesnyanska-Doshchak A. S.</i> Background to the development of multicultural education of student youth in France	294
<i>Lyashkevych A. I.</i> The contribution of admiral M. Lazarev to the development of the maritime affairs in the South of Ukraine (30-40 years of the XIXth century).....	299
<i>Solodovnik A. O.</i> Development of forms, methods, and tools of students' physical-mathematical training of maritime educational institutions of Ukraine in the 60th of the 20th century	303
<i>Sultanova N. V.</i> Background of children’s social education in residential institutions in Ukraine (the 20th of the XX century)	310
<i>Sun Jingqiu</i> The main factors of development of the education in people’s republic of China during the second half of XX century.....	317
<i>Chizhik T. G.</i> Physical training of primary school children in the works of domestic and foreign scientists 1940-60 years.....	321
<i>Shargun T. A.</i> Vocational training status of the railway transport specialists in Western Ukraine at the time of the Polish Governing (1919-1939).....	327
INFORMATION ABOUT AUTHORS	335

Розділ 1

**ТЕОРІЯ І МЕТОДИКА
ОРГАНІЗАЦІЇ ВИХОВНОГО
ПРОЦЕСУ**

УДК 37.032

Слюсаренко Н. В., Оспанова Я. М.*

СЕСУАЛЬНЕ ВИХОВАННЯ МОЛОДОГО ПОКОЛІННЯ ЯК ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНА ПРОБЛЕМА

У статті наголошено, що проблеми виховання молодого покоління посідають чільне місце в життєдіяльності кожної сім'ї та навчально-виховному процесі закладів освіти. Останні, як правило, зосереджують основну свою увагу на таких напрямках виховання, як розумове, моральне, естетичне, фізичне, трудове та ін. Проте сексуальному вихованню молоді належної уваги не надається. Разом із тим на необхідності своєчасного сексуального виховання молодого покоління цілком слушно наголошується в багатьох психолого-педагогічних джерелах.

Представлено огляд праць з дотичної до проблем сексуального виховання тематики, що вийшли друком упродовж другої половини ХІХ – початку ХХІ століття. Розкрито сутність основних понять. Схарактеризовано результати анкетування учнів, студентів і викладачів щодо їхньої поінформованості у сфері сексуальних стосунків.

Ключові слова: виховання, молоде покоління, сексуальність людини, сексуальне виховання, завдання сексуальної педагогіки.

Проблеми виховання молоді є надзвичайно важливими для будь-якої держави, а тому в усі періоди розвитку суспільства вони посідають чільне місце в життєдіяльності кожної сім'ї та навчально-виховному процесі закладів освіти. Традиційно склалося, що останні зосереджують основну увагу на таких напрямках виховання, як розумове, моральне, естетичне, фізичне, трудове та ін.

Наприкінці ХХ – на початку ХХІ століття до цих напрямків, як правило, почали додавати національне, громадянське, патріотичне, екологічне виховання і, як виняток, статеve та гендерне.

Підтвердження вищезазначеного знаходимо в підручниках і посібниках з педагогіки, методики виховної роботи (автори: Ю. Бабанський, Н. Волкова, С. Карпенчук, В. Лозова, Н. Мойсеюк, І. Подласий, Г. Троцко, М. Фіцула, М. Ярмаченко та ін.).

Мета цієї публікації – на основі аналізу джерельної бази досліджуваної проблеми та результатів анкетування учнів, студентів і викладачів України і Казахстану щодо їхньої поінформованості у сфері сексуальних стосунків окреслити першочергові завдання сексуального виховання молодого покоління.

Зазначимо, що в багатьох психолого-педагогічних джерелах наголошується на необхідності своєчасного сексуального виховання молодого покоління. Серед них вирізняється своєю ґрунтовністю та цілісністю навчальний посібник В. Кравця «Сексуальна педагогіка» (2016). Це логічне продовження низки попередніх наукових розвідок ученого, результатом яких стали праці «Психологія сімейного життя» (1995), «Діяльність шкільного психолога з дошлюбної підготовки школярів» (1997), «Психолого-педагогічні основи підготовки школярів до сімейного життя» (1997), «Теорія і практика дошлюбної підготовки молоді» (2000), «Психофізіологічні та психолого-педагогічні аспекти формування усвідомленого батьківства» (2001), «Гендерна педагогіка» (2003), «Історія гендерної педагогіки» (2005), «Статева соціалізація дітей і підлітків: закономірності та гендерні особливості» (2008), «Статева соціалізація та підготовка учнівської молоді до сімейного життя у педагогіці та шкільній практиці зарубіжних країн» (2009) та ін.

Варто зауважити, що дослідження В. Кравця проведені на підґрунті праць «Сексуальна педагогіка» (за ред. О. Бляшка, 1926), М. Рубінштейна «Половое воспитание с точки зрения интересов культуры» (1926), К. Фрід'юнга «Половая жизнь детей и ее значение для воспитания и врачебной практики» (1927), Д. Азбукіна «Половое

*© Слюсаренко Н. В., Оспанова Я. М.

воспитание и просвещение детей и подростков в школе» (1928), А. Залкінда «Половое воспитание» (1928), Б. Шапіро «Половое воспитание детей в семье» (1928), А. Бека «Основные вехи полового воспитания» (1929), К. Веселовської «Педологические основы полового воспитания» (1929), С. Вольфсона «Семья и брак в их историческом развитии» (1937), В. Чекаліна «Любовь и семья» (1966), Л. Левшина «Мальчик – мужчина – отец» (1968), Є. Васильєвої «Семья и ее функции» (1976), Л. Кулікової, Л. Слінько «Статеве виховання дітей і підлітків» (1980), Т. Костигової, Р. Ракітіної «Девочка, девушка, женщина» (1984), І. Дубровіної «Проблемы психологической подготовки молодежи к семейной жизни» (1989), І. Кона «Введение в сексологию» (1989), Т. Говорун, О. Шарган «Батькам про статеве виховання дітей» (1990), С. Голод «Будущая семья: какова она?» (1990), Д. Вікторової «Любовь и секс» (1991), В. Добрової «Сексуальное воспитание подростков» (1991), В. Постового «Сучасна сім'я і її педагогіка» (1994), С. Свириденко «Проблеми сімейного та статевого виховання дітей та учнівської молоді» (1995), «Детская сексология» (1996), О. Забужко «Польові дослідження з українського сексу» (1996), Т. Алексеєнко «Педагогічні проблеми молоді сім'ї» (1997), Л. Іванова «Любовь. Что нужно знать о ней молодым и пожилым» (1998), Т. Говорун, О. Кікінежді «Стать та сексуальність: психологічний ракурс» (1999), В. Розіна «Любовь и сексуальность» (1999), Д. Колєсова «Биология и психология пола» (2000), К. Костенко «Откровенный разговор о сексе» (2000) та ін. [4].

Більш детально інформацію з порушеної проблематики вміщено, наприклад, в роботі Є. Черепової «О нравственной подготовке учащихся к семейной жизни (библиография)» (1976), в бібліографічному покажчику «Підготовка молоді до сімейного життя» (укладач В. Кравець, 2002) та ін.

До цього переліку варто додати й роботи О. Кузнецової «Статеве виховання школярів» (2004), О. Цокур, І. Іванової «Основи гендерного виховання» (2005), В. Кришталь, Є. Кришталь, Т. Кришталь «Сексологія» (2008), Л. Олійник «Статеве виховання» (2009), О. Петренко «Гендерний вимір шкільної освіти в Україні (XX ст.)» (2010), Т. Дороніної «Теоретико-методологічні засади гендерної освіти та виховання учнівської молоді» (2011), О. Кікінежді «Гендерна ідентичність в онтогенезі особистості» (2011), Л. Маценко «Педагогіка сімейного виховання» (2011), Н. Слюсаренко «Гендерний підхід до організації навчально-виховного процесу сучасної школи» (2011), О. Петренко «Практика впровадження гендерного підходу в освіту й виховання» (2013) та ін.

У контексті нашого дослідження особливий інтерес становлять також дві монографії І. Ігнатенко «Жіноче тіло у традиційній культурі українців» [1] та «Чоловіче тіло у традиційній культурі українців» [2]. У першій із них авторка подає джерельну базу свого дослідження, окремі позиції якої представлено в таблиці 1.

Таблиця 1

Праці, що містять інформацію про народні традиції й уявлення українців щодо жіночого та чоловічого тіла (друга половина XIX – початок XX ст.)

Рік видання	Автор	Назва роботи
1	2	3
1865	Трусевич И.	Зилле: Предания, поверья, пословицы и песни жителей Полесья
1869	Данильченко И.	Этнографические сведения о Подольской губернии
1886	Сумцов М.	Досветки и посиделки
1887	Боржковский В.	«Парубоцтво» как особая группа в малорусском сельском обществе
1889	Вовк Ф.	Сороміцькі весільні пісні, записані М.О. Максимовичем
1889	Талько-Грынцевич Ю.	Народное акушерство в Южной Руси

Продовження табл. 1

1	2	3
1891	Коваленко Г., Манжура И.	К народной медицине малоруссов
1896	Ястребов В.	Новые данные о союзах неженатой молодежи на юге России
1897	Милорадович В.	Народные обряды и песни Лубенского уезда Полтавской губернии
1899	Беньковский И.	Народный взгляд на «нечистую» женщину
1900	Литвинова-Бартош П.	Весільні обряди і звичаї у Чернігівщині
1901	Демич В.	Сифилис, венерические и кожные болезни и их лечение у русского народа
1901	Яворский Ю.	Духовный стих о грешной деве и легенда о нерожденных детях
1902	Малинка А.	Сборник материалов по малорусскому фольклору
1902	Милорадович В.	Народная медицина в Лубенском уезде Полтавской губернии
1902	Сумцов Н.	Очерки народного быта
1905	Бабенко В.	Этнографический очерк народного быта Екатеринославского края
1918	Ріпецький О.	Парубочі й дівочі звичаї в с. Андріяшівці на Полтавщині
1918	Шекерик-Доників П.	Родини і хрестини на Гуцульщині
1927	Грушевська К.	З примітивного господарства. Кілька завважень про засоби жіночої господарської магії у зв'язку з найстаршими формами жіночого господарства
1928	Квітка К.	Українські пісні про дітозгубницю

Аналіз інформації, наведеної в таблиці 1, дозволяє стверджувати, що навіть у другій половині ХІХ – на початку ХХ століття в друкованих джерелах можна було знайти більш-менш детальні відомості про уявлення українців про фізіологію чоловіка і жінки та сексуальність, про менструальний цикл, про весільні обряди та пісні, про статеве життя, про те, як утворюється й розвивається в лоні жінки плод, як уникнути небажаної вагітності, які існували контрацептивні й абортівні засоби, способи лікування венеричних захворювань тощо.

Отже, аналіз джерельної бази досліджуваної проблеми дозволяє стверджувати, що вона досить повно представлена в численних працях, які безпосередньо або опосередковано охоплюють широке коло питань, так чи інакше пов'язаних із сексуальним вихованням молодого покоління. Разом із тим цей напрямок виховної роботи в більшості випадків залишається поза увагою і батьків, і педагогів, і суспільства.

Водночас результати анкетування старшокласників, студентів і викладачів України та Казахстану щодо їхньої поінформованості у сфері сексуальних стосунків доводять необхідність організації систематичного цілеспрямованого сексуального виховання молоді.

У ході анкетування респондентам (ними стали близько 500 представників чоловічої і жіночої статі віком від 17 до 69 років) було запропоновано надати відповіді зокрема на такі запитання:

- Що Ви розумієте під словосполученням «статеві стосунки»?
- Чому сучасна молодь починає раннє статеве життя?
- Чи вважаєте Ви, що раннє статеве життя може спричинити шкоду?
- Які види контрацептивів Ви знаєте?
- Як Ви вважаєте, чи потрібен у навчальному закладі спецкурс з цієї теми?
- Хто має турбуватися про сексуальну просвіту і репродуктивне здоров'я молодого покоління?

- Для чого людині потрібна сексуальність?
- Від чого важливо утримуватися у статевому житті?
- Яких правил варто дотримуватися у статевому житті?

Отримані відповіді засвідчили, що термін «статеві стосунки» далеко не всі респонденти розуміють правильно, тобто як генітальний контакт чоловіка і жінки для отримання задоволення і продовження роду людського. Окремі учні та студенти утрималися від відповіді на це запитання або написали, що не можуть пояснити вищезгадане поняття. Серед трактувань терміна «статеві стосунки» були зокрема такі: «інтимні відносини між чоловіком і жінкою, що базуються на любові, взаємній симпатії та інстинкті продовження роду людського», «секс», «секс між чоловіком і жінкою», «інтимна близькість, статевий акт», «близький тілесний контакт», «відносини пов'язані із сексом», «інтимні відносини між чоловіком і його дружиною», «інтимні взаємовідносини між чоловіком і жінкою або стосунки сексуальних меншин», «інтимні відносини між представниками різних або однієї статі», «любовний контакт чоловіка і жінки», «сексуальний контакт між представниками різних статей», «сексуальний контакт як мінімум двох людей», «регулярні або ні статеві контакти з постійним статевим партнером», «пристрасть між чоловіком і жінкою», «природні фізіологічні та психоемоційні потреби організму людини», «фізіологічні відносини інтимного характеру», «близькість тіл», «фізична близькість з протилежною статтю», «це коли люди сплять один з одним», «секс, займатися любов'ю, камасутра», «злиття чоловіка і жінки», «злиття жіночої яйцеклітини з чоловічим сперматозоїдом», «кохання», «серйозні відносини, за якими лежить велика відповідальність» та ін.

На запитання «Чому сучасна молодь починає раннє статеве життя?» більшість викладачів відповіли, що «молодь недостатньо поінформована про наслідки ранніх статевих стосунків», «молоді люди хочуть отримати власний досвід та знання, бо їм «про це мало хто розповідає», «через брак спілкування, уваги і любові у сім'ї», «через відсутність належного контролю з боку дорослих», «через втрату сімейних цінностей», «через відсутність належного статевого виховання з боку батьків», а також «через цікавість», «через те, що в сучасному світі забагато усіляких спокус», «через бажання продемонструвати оточуючим свою дорослість, справити на них враження», «через статеву розпусту, аморальність», «бо це модно», «хочеться нових відчуттів», «внаслідок доступності відповідної інформації в мережі Інтернет, на телебаченні», «внаслідок акселерації» та ін.

Частина відповідей старшокласників і студентів на вищезгадане запитання є аналогічною. До причин, які спонукають молодь до раннього статевого життя, вони також віднесли «цікавість», «акселерацію», «моду», «бажання нових відчуттів», «недостатню поінформованість», «аморальність», «бажання довести, що вони вже дорослі», «відсутність контролю, статевого виховання» та ін. Були названі й такі причини: «розкутість», «бажання підвищити свій авторитет серед однолітків», «нестача уваги і любові від батьків», «заборона батьків», «пошук підтримки», «приклад однолітків», «щоб не бути білою вороною», «відсутність статевого виховання в школі», «гормони», «не організоване дозвілля», «сучасне кіно та реклама», «відсутність у батьків інтересу до життя дітей», «бажання отримати задоволення», «непорозуміння з батьками», «безглузда випадковість», «вплив оточуючого середовища, зокрема західної культури», «неробство», «нудьга», «дурість», «асоціальна поведінка» та ін.

Проведене анкетування довело, що молодому поколінню бракує інформації про наслідки раннього статевого життя, про контрацептиви, про те, для чого людині потрібна сексуальність, від чого важливо утримуватися у статевому житті і яких правил потрібно дотримуватися. Напевне тому майже всі старшокласники і студенти вважають необхідним запровадження в загальноосвітніх і вищих навчальних закладах відповідного спецкурсу і сподіваються, що про сексуальну просвіту і репродуктивне здоров'я молоді мають турбуватися насамперед батьки, а також педагоги, лікарі, засоби масової

інформації, уряд і сама молода людина.

Заповнити прогалини у своїх знаннях щодо сексуальних стосунків молоде покоління часто намагається самостійно, зокрема «66,1 % українських підлітків «шукають і знаходять інформацію про секс в Інтернеті» [5]. До того ж молоді люди прагнуть отримати відповідний досвід, а тому в Україні «середній вік статевого дебюту серед дівчат – 13,7 років, серед хлопців – 13,3. Як результат – у нас один із найбільших показників підліткової вагітності в Європі» [там само].

Тобто слабка сексуальна просвіта призводить до численних проблем. Разом із тим сексуальність – основа людського існування. А тому і батьки, і педагоги зобов'язані не лише ознайомити дітей з цим поняттям, а й орієнтувати їх на розвиток власної сексуальності, прищепити повагу до протилежної статі, навчити як зберегти своє сексуальне здоров'я, моральність тощо. Адже сексуальне виховання молодого покоління є прямим обов'язком дорослих, який, на жаль, майже не виконується належним чином.

Водночас, як уже зазначалося, в друкованих джерелах інформації з досліджуваної проблематики не бракує. Чимало такої інформації містить і навчальний посібник В. Кравця «Сексуальна педагогіка» [3], де визначено межі й уточнено категорії сексуальної педагогіки; розроблено принципи відбору змісту сексуально-педагогічної освіти у вищій школі; виявлено дидактичні умови реалізації сексуально-педагогічної вищої освіти; визначено структурні ознаки роботи зі сексуальної соціалізації та вимоги довшівської сексуально-педагогічної освіти; розроблено програмні вимоги з питань підготовки майбутніх педагогів до здійснення сексуальної соціалізації дітей, що враховують їх психічні та індивідуальні особливості.

В. Кравець трактує сексуальне виховання як «процес цілеспрямованого впливу на особистість з метою формування культури сексуальної взаємодії, вміння переживати й усвідомлювати свої фізіологічні і психологічні особливості відповідно до усталених в суспільстві норм і правил. Це виховання прояву статевих інстинктів, потреб, інтересів і поведінки відповідно до прийнятих в суспільстві норм моралі; формування почуттів і переживань як чуттєво-еротичних і духовно-моральних компонентів статевих стосунків, котрі надають їм особливої краси» [3, с. 185]. Він наголошує, що «будь-яке звуження сексуального виховання до навчання техніки статевих стосунків явно неправильне» [там само, с. 186].

Учений окреслює основні завдання сексуальної педагогіки, серед яких:

- розкриття педагогічних аспектів процесу сексуальної соціалізації дівчаток і хлопчиків як суб'єктів шкільного виховання, впливу складних і багатовекторних взаємодій з батьками, однолітками, педагогами, матеріалом шкільних підручників і курсів на становлення сексуальної ідентичності індивідів обох статей;
- дослідження психофізіологічних і психологічних змін, що відбуваються в період статевого дозрівання, та вироблення психолого-педагогічних рекомендацій щодо їх урахування в освітньо-виховному процесі;
- вивчення еротичних і сексуальних реакцій школярів різного віку та різної статі та формування рекомендацій педагогам і батькам зі сексуальної соціалізації вихованців;
- виявлення можливих наслідків ризикованої статевої поведінки школярів різної статі;
- дослідження психолого-педагогічних аспектів формування адекватних сексуальних орієнтацій;
- дослідження психологічних і педагогічних засобів і умов формування сексуальної культури людини;
- розроблення нормативної моделі й механізмів сексуальної соціалізації дітей в сучасній сім'ї, теоретичний пошук її вирішення;
- виявлення й обґрунтування шляхів урахування в освітньо-виховному процесі школи гендерних особливостей сексуальності статей та ін. [3, с. 6-7].

Реалізація цих завдань є надзвичайно важливою і, без сумніву, сприятиме

розв'язанню однієї з найбільш суттєвих психолого-педагогічних проблем сьогодення – сексуальному вихованню молодого покоління як в умовах сім'ї, так і в закладах освіти. А пошук шляхів ефективного проведення цієї роботи має стати предметом подальшого наукового пошуку.

Література:

1. Ігнатенко І. Жіноче тіло у традиційній культурі українців / Ірина Ігнатенко. – Харків : Вид-во «Книжковий Клуб «Клуб Сімейного Дозвілля», 2016. – 224 с.
2. Ігнатенко І. Чоловіче тіло у традиційній культурі українців / Ірина Ігнатенко. – Харків : Вид-во «Книжковий Клуб «Клуб Сімейного Дозвілля», 2016. – 224 с.
3. Кравець В. П. Сексуальна педагогіка : навчальний посібник / В. П. Кравець. – Тернопіль : ТНПУ ім. В. Гнатюка, 2016. – 320 с.
4. Підготовка молоді до сімейного життя : бібліографічний показник (1900-2001 рр.) / укладач Кравець В. П. – Київ-Тернопіль, 2002. – 136 с.
5. Як школярам в Україні та Європі розповідають про секс [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://studway.com.ua/rozpovisti-pro-sex/>.

Слюсаренко Н. В., Оспанова Я. Н.

СЕКСУАЛЬНОЕ ВОСПИТАНИЕ МОЛОДОГО ПОКОЛЕНИЯ
КАК ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПРОБЛЕМА

В статье отмечается, что проблемы воспитания молодого поколения занимают видное место в жизнедеятельности каждой семьи и учебно-воспитательном процессе учебных заведений. Последние, как правило, сосредотачивают основное внимание на таких направлениях воспитания, как умственное, нравственное, эстетическое, физическое, трудовое и др. Однако сексуальному воспитанию молодежи должного внимания не уделяется. Вместе с этим необходимость своевременного сексуального воспитания молодого поколения справедливо отмечается во многих психолого-педагогических источниках.

Представлен обзор работ по тематике, которая касается проблем сексуального воспитания, вышедших в свет в течение второй половины XIX – начала XXI века. Раскрыта сущность основных понятий. Охарактеризованы результаты анкетирования учащихся, студентов и преподавателей относительно их осведомленности в сфере сексуальных отношений.

Ключевые слова: воспитание, молодое поколение, сексуальность человека, сексуальное воспитание, задания сексуальной педагогики.

Slyusarenko N. V., Ospanova Ya. M.

SEXUAL EDUCATION OF YOUNG GENERATION
AS A PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL PROBLEM

It is highlighted in the article that the problems of education of young generation take the prominent place in the life of each family and the educational process of educational institutions. The latter, as a rule, focus their main attention on such areas of education as mental, moral, aesthetic, physical, labour, etc. However, sexual education of young generation is not given due attention. Nevertheless, the need for timely sexual education of young generation is quite rightly noted in many psychological and pedagogical sources.

The review of works on issues related to sexual education published in the second half of the nineteenth and early twenty-first centuries is presented. It is emphasized that in the printed sources of this period it is possible to find more or less detailed information about the views of Ukrainians about the physiology of man and woman and sexuality, about the menstrual cycle, about wedding ceremonies and songs, about sexual life, how babies are formed and developed in the womb, how to prevent an unwanted pregnancy, about the contraceptive and abortive drugs, ways to treat sexually transmitted diseases, etc.

The essence of the concepts of «a person's sexuality», «sexual education» is revealed. The results of the questioning of pupils, students and teachers of educational institutions of Ukraine and Kazakhstan concerning their awareness in the field of sexual relations are described.

Key words: education, young generation, a person's sexuality, sexual education, tasks of sexual pedagogy.

УДК 373.2:37.015.31

Сюйфен Цзі, Партола В. В.*

ВИЯВЛЕННЯ ТВОРЧИХ ЯКОСТЕЙ ДИТИНИ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ

Статтю присвячено особливостям дитини дошкільного віку. Було встановлено, що дошкільний вік вважається сприятливим періодом для прояву особистості дитини в різних галузях знань і творчості. Визначено, що головною особливістю особистого розвитку дитини дошкільного віку є творчість, що у свою чергу є нормальною особливістю віку дитини. Визначено, що творча особистість дитини дошкільного віку – це комплекс властивостей особистості. З творчістю нерозривно пов'язані такі якості особистості дошкільника, як продуктивна уява, творче мислення та активність, наявність творчих нахилів та здібностей, мотивації та суб'єктивного досвіду творення. Крім того до цього переліку додаються такі якості, як захопленість творчою діяльністю, оригінальність, ініціативність, швидке орієнтування в незнайомих ситуаціях, незвична напруженість уваги, сприйнятливність, інтуїція, широта знань, ухилення від шаблону, завзятість, висока самоорганізація, колосальна працездатність, задоволеність не стільки досягненням мети творчості, скільки самим творчим процесом.

Ключові слова: дитина дошкільного віку, творчість, особистісні складники творчості дошкільника.

Стратегія сучасної дошкільної освіти спрямована на виконання положень «Про дошкільну освіту», концептуальних засад Базового компоненту дошкільної освіти в Україні, завдань Концепції дошкільного виховання в Україні та державних національних програм «Освіта» (XXI століття), «Діти України», основу яких становить забезпечення належного розвитку, вихованості, пізнання, самостійності, розвитку творчості та навченості дитини перших семи років.

Дослідження проблем дитинства та особливостей дитячої субкультури здійснюють учені Г. Беленька, А. Богуш, Т. Кочубей, С. Литвиненко, І. Печенко, Н. Побірченко, Т. Поніманська, Ю. Приходько та ін. Учені визнають, що нова філософія освіти залишає за дитиною право бути собою – мати власний соціальний досвід, незалежний від навчання, виявляти свою індивідуальність, реалізовувати потребу виражати себе, бути суб'єктом соціальних відносин.

Дошкільне дитинство – період початкового фактичного становлення індивідуальності. Від того, що буде закладено в дошкільному віці, значною мірою залежить, чи керуватиметься дитина, сприймаючи та оцінюючи події, явища зовнішнього світу, раз і назавжди заданими стереотипами й шаблонами, чи зможе виробляти власні засоби постановки і розв'язання проблем, що виникають [2].

Метою статті є з'ясування особливостей творчого розвитку дитини дошкільного віку через розкриття основних структурних особистісних компонентів цієї категорії та їх змістовного наповнення.

Говорячи про особливості розвитку дитини дошкільного віку, учені насамперед виділяють таку особистісну рису дитини дошкільного віку, як творчість (Л. Божович, Л. Виготський, О. Кульчицька, А. Матюшкін, В. Моляко).

Добре відомо, що в дітей цього віку психічні процеси (пам'ять, мислення, увага, уява, почуття) перебувають у стадії становлення, зміни, розвитку. Саме тому діти надзвичайно рухливі, нестійкі, мінливі, суперечливі. Вірогідно, що дитина, реалізуючи задум, відчувається вільною, не обмежена заборонами, які не дають їй змоги вільно оперувати предметами, матеріалами тощо. Виникнення в дітей несподіваних, оригінальних думок, можливо, певним чином пояснюється браком готових штампів, новизною для них власне розумової роботи.

*© Сюйфен Цзі, Партола В. В.

Так, І. Волков відзначає, що творчість дитини – це створення нею оригінального продукту, вибору (розв'язанні задачі, написання твору), у процесі роботи над якими самостійно застосовано засвоєні знання, уміння, навички, зокрема їх перенесення, комбінування відомих способів діяльності, створення нового для дитини підходу до розв'язання (виконання) завдання. Творча навчальна діяльність розглядається насамперед як діяльність, яка сприяє розвитку цілого комплексу якостей творчої особистості – розумової активності, уміння швидко навчатися, кмітливості, винахідливості, самостійності у виборі й розв'язуванні задачі, здатності бачити загальне, головне в різному й різне в подібних явищах. Результатом такого широкого й ефективного розвитку якостей, необхідних для творчої діяльності, має стати самостійно створений творчий продукт [6, с. 39].

Творчість відбиває думки дітей, їхні почуття і ставлення до навколишнього, зачіпає всі аспекти особистості дитини, тим самим розвиваючи її. Також творчість тісно пов'язана з пізнанням навколишньої дійсності, вона таїть у собі значні потенційні можливості для розвитку їх суб'єктних проявів, адже творчість заснована на здійсненні вибору [1].

Дитина, як губка, вбирає життєві враження, накопичує матеріал і активно переробляє його. Отже, «творчість – доля будь-якої дитини, це нормальний і постійний супутник дитячого розвитку» [8].

Суттєвим для нашого дослідження є з'ясування основних компонентів, що забезпечують цілісність структури творчої особистості дітей дошкільного віку.

До основних критеріїв розвитку дитини дошкільного віку належить її продуктивна уява. При переході від однієї вікової стадії до іншої істотно змінюються взаємовідносини дитини з навколишнім середовищем, змінюється характер діяльності: для дошкільного віку провідною діяльністю є гра, в якій взаємодіє уява, мислення та ігрова дія. Зв'язок між уявою та грою – добре відомий факт: уява дозволяє дітям вигадувати та реалізовувати задуми колективних та індивідуальних ігрових дій [15].

Відомий психолог В. Давидов, досліджуючи генезу особистості дитини, спирався на положення Л. Виготського про роль уяви у творчому розвитку дітей, доводячи, що становлення творчої особистості, спрямованої в майбутнє, передусім пов'язане з розвитком творчої уяви, яка потім втілюється у діяльність. В. Давидов висловлює думку, що поява перших ознак особистості в дошкільному віці пов'язана не з формуванням субпідпорядкованих мотивів, а головним чином – з інтенсивним розвитком уяви, яка стає основою творчості дитини, основою її становлення як унікальної особистості, як суб'єкта творчої діяльності, свідомості й самосвідомості [9].

Уява в дошкільному віці виявляється настільки яскраво й інтенсивно, що багато психологів розглядали її як початково задану дитячу здатність, яка з роками втрачає свою силу [5].

Становлення дитячої уяви підпорядковується загальним закономірностям розвитку цього процесу, але має свої особливості і, на думку Л. Виготського, кожен період дитинства відзначається своєю формою творчості. Дослідники відзначають той факт, що творча уява у своєму розвитку поступово переходить з елементарних форм у складні, від простого довільного комбінування до комбінування логічно аргументованого. Аналізуючи механізми продуктивної уяви, Л. Виготський зазначав, що вже в ранньому віці ми знаходимо в дітей творчі процеси, які найкраще виражаються в іграх дітей, і гра дитини – не просто спогад про пережите, а творча переробка пережитих вражень, комбінування їх, побудова з них нової дійсності, що відповідає запитам і потягам самої дитини [7].

Тож дослідження вчених дозволили виокремити такі важливі компоненти творчості дитини дошкільного віку, як розвинена творча уява та творче мислення.

Наступним важливим критерієм творчої особистості дитини дошкільного віку є активність.

У трактуванні сутності творчості істотно значущим є твердження про те, що між поняттями «творчість» і «активність» існує певний взаємозв'язок і взаємозалежність. Творчість спрямована на розвиток самої особистості й забезпечується посиленою діяльністю особистості, тобто її цілеспрямованою активністю. Так, у працях Г. Костюка доводиться, що становлення творчої особистості дитини – це формування в неї здатності до свідомої, автономної, не детермінованої ззовні активності [13].

Д. Богоявленська визначає творчу активність через її інтелектуальну активність. Вона виділяє три рівні інтелектуальної активності – пасивний, евристичний і креативний.

Інтелектуальна активність – це спрямованість на осмислення мінливого впливу навколишнього і внутрішнього світів. Емоційна активність – спрямованість на накопичення та передання досвіду емоційно-ціннісних відносин, свобода у вираженні почуттів та емоцій. Вольова активність – спрямованість на досягнення матеріального результату діяльності [3].

Низка вчених відносить до компонентів творчої особистості творчі здібності (Д. Богоявленська, І. Волков, В. Дружинін, О. Лук, М. Лейтес, А. Мелік-Пашаєв, Б. Нікітін, З. Новоявленська, Б. Теплов).

Задатки – це вроджені анатомо-фізіологічні особливості мозку, нервової системи, органів чуттів і руху, функціональні особливості організму людини, які складають природну основу розвитку її здібностей. Люди від природи наділені різними задатками, що лежать в основі розвитку здібностей. Не розвинені вчасно задатки зникають. Відомими є випадки, коли діти, потрапивши в лігво звірів і не отримавши таким чином можливості розвивати свої задатки, втрачали їх назавжди.

Здібності – це ті індивідуальні психологічні особливості, що формуються в діяльності на основі задатків, відрізняють одну людину від іншої, і від них залежить успішність діяльності [11].

Одне з першорядних місць в структурі творчої особистості дитини вчені відводять мотивації. Мотивація, як вважають дослідники, є основною рушійною силою людської поведінки. Вона наповнює її основні структури утворення – спрямованість, характер, емоції, здібності, діяльність і психічні процеси [4, с. 89]. Мотивація як процес зміни станів і відносин особистості спирається на мотиви, під якими розуміються конкретні спонукання, причини, що змушують особистість діяти, здійснювати вчинки. У процесі творчості конкретизуються мотиви самовираження й пізнавальні потреби. Мотиви, що є стимулами до певної діяльності, тісно пов'язані з основними життєвими орієнтирами людини. Життєві орієнтири пов'язані із самоствердженням, самовдосконаленням, самоактуалізацією – трьома формами саморозвитку [14, с. 80], є важливим засобом формування себе як особистості та індивідуальності, розвитку своїх здібностей, знань і умінь, їх реалізації.

Важливим компонентом творчої особистості дошкільника вчені вважають також наявність суб'єктного досвіду.

Суб'єктний досвід дитини поєднує в собі досвід творення, досвід перетворення світу, створення нового індивідуально та соціально значущого продукту (творча діяльність) [12].

До визначених складників творчої особистості Л. Іщенко додає ще такі: захопленість творчою діяльністю, оригінальність; ініціативність; швидке орієнтування в незнайомих ситуаціях; незвична напруженість уваги; сприйнятливості; інтуїція; широта знань; ухилення від шаблону; завзятість; висока самоорганізація; колосальна працездатність; задоволеність не стільки досягненням мети творчості, скільки самим творчим процесом [10].

Отже, у контексті цього дослідження було визначено, що основною рисою особистісного розвитку дитини дошкільного віку є творчість, що у свою чергу є нормальною рисою дитини цього віку. Творча особистість дітей старшого дошкільного віку – це комплекс властивостей особистості, а саме: продуктивна уява, творче мислення

та активність, наявність творчих нахилів і здібностей, суб'єктивного досвіду творення тощо.

Подальший науковий пошук може бути пов'язаний з дослідженням педагогічних умов, що сприятимуть ефективному особистісному творчому розвитку дитини дошкільного віку.

Література:

1. Березовська Л. І. Методика навчання старших дошкільників творчого мовленнєвого самовираження в ігрових казкових ситуаціях / Л. І. Березовська // Науковий вісник Південноукраїнського державного педагогічного університету імені К. Д. Ушинського : зб. наук. праць. – 2004. – Вип. 8-9. – С. 3-5.
2. Біла І. М. Феномен дитячої творчості / І. М. Біла // Дошкільне виховання. – 2011. – № 1. – С. 7-11.
3. Богоявленская Д. Б. Пути к творчеству / Д. Б. Богоявленская. – М. : Знание, 1981. – 96 с.
4. Божович Л. И. Личность и ее формирование в детском возрасте : психологические исследования / Божович Л. И. – М. : Просвещение, 2000. – 240 с.
5. Боровик О. В. Розвиток уяви : методичні рекомендації / О. В. Боровик. – М. : ТОВ «ЦГЛ» Рон», 2000. – 112 с.
6. Волков И. П. Учим творчеству / И. П. Волков. – М. : Педагогика, 1982. – 85 с.
7. Выготский Л. С. Воображение и творчество в детском возрасте: психологический очерк : кн. для учителя / Л. С. Выготский. – М. : Просвещение, 1991. – 93 с.
8. Выготский Л. С. Воображение и творчество в детском возрасте / Л. С. Выготский ; А. Н. Драчев (ред.). – СПб. : Союз, 1997. – 93 с.
9. Давыдов В. В. О понятии личности в современной психологии / В. В. Давыдов // Психологический журнал. – 1988. – Т. 9, № 4. – С. 22-32.
10. Іщенко Л. В. Підготовка майбутнього вихователя до формування творчої індивідуальності старших дошкільників у вищому навчальному закладі : монографія / Л. В. Іщенко. – Умань : ФОП Жовтий О. О., 2015. – 391 с.
11. Калініченко З. Розвиваємо зображувальну діяльність у дітей середнього дошкільного віку / З. Калініченко // Дошкільне виховання. – 2004. – № 8. – С. 7-8.
12. Кононко О. Л. Дитяча креативність скрізь призму Базової програми «Я у Світі» / О. Л. Кононко // Дошкільне виховання. – 2008. – № 7. – С. 3-7.
13. Костюк Г. С. Навчально-виховний процес і психічний розвиток особистості / Г. С. Костюк – К. : Рад. школа, 1989. – 608 с.
14. Маралов В. Г. Основы самопознания и саморазвития : уч. пособие для студ. сред. пед. учеб. заведений / В. Г. Маралов. – М. : Иц «Академия», 2002. – 256 с.
15. Кабаєва І. Б. Психологам про уяву дошкільників : посібник / І. Б. Кабаєва. – К. : Шкільний світ, 2009. – 118 с.

Сюйфен Цзи, Партола В. В.

ВИЯВЛЕНИЕ ТВОРЧЕСКИХ КАЧЕСТВ РЕБЕНКА ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Статья посвящена особенностям ребенка дошкольного возраста. Было установлено, что дошкольный возраст считается благоприятным периодом для проявления личности ребенка в различных областях знаний и творчества. Определено, что главной особенностью личностного развития детей дошкольного возраста является творчество, которое в свою очередь является нормальной особенностью возраста ребенка. Установлено, что творческая личность ребенка дошкольника – набор личностных качеств. С творчеством неразрывно связаны такие качества личности ребенка дошкольного возраста, как продуктивное воображение, творческое мышление, активность ребенка, наличие творческих способностей и субъективного опыта творения. Также к этому списку добавлены такие качества творческой личности ребенка, как энтузиазм к творчеству, оригинальность и инициатива, быстрая ориентация в незнакомых ситуациях, необычная интенсивность внимания, восприимчивость, интуиция, широта знаний, избегание шаблона, упорство и высокая самоорганизация, колоссальная производительность, удовлетворенность не столько достижением цели творчества, сколько самим творческим процессом.

Ключевые слова: ребенок дошкольного возраста, творчество, личностные составляющие творчества дошкольника.

Syuyfen Tszu, Partola V. V.

THE INFLUENCE OF A PRESCHOOL-AGE CHILD'S CREATIVE QUALITIES

The article is devoted to the peculiarities of a preschool-age child. It is found that preschool age is considered favorable period for the manifestation of child's personality in different areas of knowledge and creativity.

Certainly, the main feature of preschoolers' personal development is creativity, which in turn is a normal feature of the preschool-age child.

It is established that the creative personality of a preschooler is a set of personal qualities. It is underlined that such personal qualities as productive imagination, creative thinking, the activity, the availability of creative abilities and the subjective experience of creation of a preschooler are inextricably linked with creativity. Also to the following qualities are added such qualities of child's personality as enthusiasm to creativity; originality and initiative; fast orientation in unfamiliar situations; unusual intensity of attention; susceptibility; intuition; breadth of knowledge; avoidance the template; perseverance and high self-organization; colossal productivity; satisfaction.

The main criterion of creative preschoolers is his/her activity. It is noted that there is a certain interconnection and interdependence between the concepts of «creativity» and «activity». Creativity is directed at the development of the personality and it is provided through intensified activity of the individual, his/her purposeful activity. The components of a creative person also include the presence of a child's creative abilities and motivation. The important component of the preschooler's creative personality is the presence of his/her subject experience.

Key words: a child of preschool age, creativity, components of preschooler's personal creativity.

Розділ 2

**ТЕОРІЯ І МЕТОДИКА ОРГАНІЗАЦІЇ
НАВЧАЛЬНОГО ПРОЦЕСУ**

УДК 371.315

Завгородня Т. К., Стражнікова І. В.*

**ГАЛИЦЬКА ВЧИТЕЛЬКА ІВАННА ПЕТРІВ
ПРО ФОРМУВАННЯ КУЛЬТУРИ МОВЛЕННЯ УЧНІВ**

Статтю присвячено проблемі формування культури мови учнів, яка є одним із важливих показників розвитку цивілізації суспільства. Проблема мовної освіти постійно перебуває в полі зору українських і зарубіжних науковців. Особлива роль в її розв'язанні належить розкриттю ідей педагогів Галичини першої половини ХХ століття щодо формування у школярів культури мови (усної та письмової). На прикладі роботи вчительки Івонни Петрів розкрито форми, методи, засоби й прийоми досягнення поставленої мети.

Ефективність навчально-виховного процесу було досягнуто завдяки включенню учнів у виконання практичних завдань з розвитку усного і писемного мовлення, використання методу «синтетичного» навчання, співробітництва учителя й учня з урахуванням його особливостей.

Ключові слова: культура мови, Івонна Петрів, педагоги Галичини, «синтетичне» навчання, співробітництво вчителя й учня.

У сучасних умовах євроінтеграції, глобалізації, мовної політики в світі однією з найважливіших ознак розвитку суспільства є культура мовлення кожної людини. Проблема мовної освіти завжди перебувала в полі зору як вітчизняних (О. Біляев, А. Богуш, В. Мельничайко, М. Стельмахович, О. Хорошковська та ін.), так і зарубіжних (Й. Бер, В. Гессманн, А. Гройле, Й. Кляре, Ф. Лебзафт, Е. Мейманн, К. Мюллер та ін.) науковців. На часі необхідність розв'язання проблеми формування особистості з високим рівнем комунікативної компетенції, як цього вимагає й Національна доктрина розвитку освіти в Україні. Усе це актуалізує пошуки шляхів розв'язання проблеми «багатомовності» та, як зазначається в документах Ради Європи, «мультилінгвізму». А це у свою чергу вимагає посилення уваги до формування культури мовлення як іноземними, так і рідною мовами.

Тому сьогодні перед педагогами загальноосвітніх навчальних закладів, викладачами вищої школи постає надзвичайно відповідальне завдання – допомогти майбутнім громадянам України, фахівцям різних спеціальностей стати конкурентоспроможними, здатними знайти місце на ринку праці, творчо реалізувати набуті у вищому навчальному закладі знання та практичні вміння. Для цього необхідно, щоб кожний з них оволодів багатьма компонентами (вони різні в кожному виді діяльності), проте фахівці любої професії, які працюють в колективі, мають на високому рівні володіти комунікабельністю. Саме цей компонент – один із найважливіших у педагогічній діяльності.

Як засвідчує досвід роботи у ВНЗ, педагогічно грамотне спілкування між людьми усуває у вихованців негативне емоційне напруження (страх, невпевненість), водночас викликаючи радість, бажання взаємодії. Взагалі оптимальне педагогічне спілкування – це спілкування, яке створює найкращі умови для розвитку мотивації студента, творчого характеру діяльності, для формування його особистості, забезпечує сприятливий психологічний клімат, попереджує створення психологічних бар'єрів, дозволяє максимально використовувати в навчальному процесі особистісні та професійні якості викладача. Тому одним із компонентів педагогічної майстерності є культура мовлення, яка стає показником духовного багатства педагога, його культури мислення і могутнім засобом формування особистості. На думку В. Сухомлинського, слово має лікувати, а не бути батоном.

Разом із тим слід наголосити, що в сучасному світі спостерігається зниження рівня

*© Завгородня Т. К., Стражнікова І. В.

сформованості цього одного із найбільш важливих компонентів педагогічної майстерності. Така ситуація зумовлена багатьма факторами, серед яких – недостатня увага, відведена формуванню культури мовлення у змісті навчання майбутніх фахівців, а також нерідко і самих викладачів, які, незалежно від того, який предмет вони викладають, мають володіти всіма тонкощами мовленнєвої культури.

Поняттям «культура мовлення» прийнято окреслювати передусім дотримання кожним носієм правильної літературної вимови, лексичних і граматичних норм, усталеного в літературному мовленні наголошення слів. Взагалі, як зазначають науковці (наукові основи культури мовлення, формування цього феномену знаходимо в наукових працях Н. Бабіч, Б. Головін, С. Єрмоленко, А. Коваль, Г. Кондрацької, М. Пентиліук, О. Потебні, Л. Скуратівського, О. Царик, психологічні аспекти формування культури мовлення – у роботах Л. Айдарової, Л. Віготського, Д. Ельконіна, Г. Костюка, О. Леонтьєва, І. Синиці та ін.), словосполучення «культура мовлення» (чи «мовленнєва культура») застосовується у трьох значеннях: 1) ознаки та властивості мовлення, що свідчать про його комунікативну досконалість; 2) сукупність навичок і знань людини, що забезпечують доцільне застосування мовлення з метою спілкування; 3) галузь лінгвістичних знань про мовлення як сукупність і систему її комунікативних якостей.

Водночас слід наголосити, що мова і мовлення не тотожні. Мова – система мовних знаків, оброблених у мовній практиці, за якими закріплений загальноприйнятий зміст. Мовлення – це мовна діяльність окремих індивідумів, у якій мова знаходить конкретне практичне застосування. Ці дві категорії доповнюють одне одного. Якщо мова – система засобів спілкування, то мовлення – реалізація цієї системи. Мовлення створюється за правилами мови.

Розкриваючи поняття «висока культура мови», С. Ожегов зазначає: «...це вміння правильно, точно і виразно передавати свої думки засобами мовлення. Правильним мовленням називається те, в якому дотримуються норм сучасної літературної мови... Але висока культура мови полягає не тільки в дотриманні норм, вона полягає ще й в умінні знайти не тільки точний засіб для вираження своєї думки, але і найбільш дохідливий (тобто найбільш виразний) та найбільш доречний (тобто придатний саме для цього випадку і, отже, стилістично виправданий)» [3].

Найважливішими суспільними функціями мовлення є спілкування (побутово-розмовний стиль); повідомлення (діловий і науковий стилі); вплив (публіцистичний і художньо-белетристичний стилі). Сутність поняття «культура мовлення» полягає в тому, що це – мовленнєва майстерність, вміння вибрати стилістично доречний варіант виразного і дохідливого викладу думки. Культура мовлення будь-якої інтелігентної людини передбачає високий рівень загальної культури і любов до рідної мови. Б. Головін у праці «Основи культури мови» виокремлює такі компоненти культури мовлення: багатство, розмаїтість, точність, логічність, виразність, граматична правильність.

Розв'язанню проблеми формування мовленнєвої культури особистості, зумовленої необхідністю реформування сучасної української школи, може сприяти творче використання ідей досвіду її реалізації в масовій практиці наших попередників міжвоєнного періоду. З цієї точки зору важливо ознайомити студентів педагогічних спеціальностей, усіх, хто займається науково-пошуковою роботою краєзнавчого спрямування, з творчими здобутками, накопиченими нашими попередниками. «Пізнайте мову, якої вчите, навчіться любити її, цінити за її багатство й красу, дивитися на неї як на щось живе, що розвивається, змінюється, вдосконалюється в особняках і в цілих поколіннях», – закликав галицький педагог Я. Кузьмів [1].

Особливо позитивно впливає на розв'язання зазначеної проблеми використання в навчальному процесі першоджерел, написаних українськими, зокрема галицькими педагогами переважно у 20-30-ті роки ХХ ст., коли боротьба за навчання українською мовою, за формування культури мовлення, за чистоту мови і взагалі за її збереження були на вагу держави.

Високим науковим і методичним рівнем, обізнаністю з проблемами світової дидактики, педагогіки, психології та фізіології дитини є педагогічний доробок галицької вчительки Івонни Петрів, яка емігрувала до Бельгії, а потім до Канади. Він виявився вагомим внеском не тільки в розроблення теорії та практики навчання дітей у Східній Галичині та в місцях осідку українців-емігрантів взагалі, але й у розвиток культури мовлення дітей зокрема. Теоретично обґрунтовані структурні компоненти навчально-виховного процесу, умови їх оптимального вибору, принципи організації освіти, які І. Петрів намагалася покласти в основу власної практичної діяльності та які стали підґрунтям її методичних порад учителям і були висвітлені у статтях, рекомендаціях, у конспектах уроків різних предметів, мають загальноукраїнське значення.

Розмірковуючи над методами навчання, які використовувалися вчителями у першій третині ХХ ст., І. Петрів виступала проти поширеної у практиці школи тенденції, яка полягала в тому, що «учитель подає готові знання учням, подібні нераз до солодкої пілюлі, котру учень проковтує без найменшого труда, і ця пілюля мов наркотик заспокоює цікавість учня, присипляє його зацікавлення, послаблює апетит до глибших самостійних доходжень». У такому випадку бажання батьків і вихователів водити дітей «на мотузку дома як і в школі» може призвести лише до «гальмування природного потягу учнів до самостійного діяння» [6]. Про це І. Петрів писала вже в еміграції, але ці погляди сформувалися ще в галицький період діяльності.

Щойно розпочавши вчительську працю, І. Петрів усвідомила: лише спільна робота наставника й учня, намагання пробудити в дітях зацікавленість процесом самостійного навчання, розвиток у них жаги пізнання є запорукою успіху – не лише в навчанні, але й у подальшому свідомому житті в соціумі. Саме такими міркуваннями зумовлені методичні погляди на розвиток культури мовлення учнів галицької вчительки.

Педагог-практик І. Петрів основною формою навчання визнавала урок. Складовими кожного уроку вона вважала: 1) актуалізацію теми; 2) подання нового матеріалу; 3) узагальнення (зв'язок із попереднім матеріалом); 4) застосування на практиці нових відомостей. Водночас вона постійно підкреслювала, що ефективність уроку підвищується тоді, коли він є методичною одиницею в системі взаємопов'язаних форм навчання. Саме тому будь-які вправи, складені з урахуванням психологічних особливостей дітей, мають сприяти вдосконаленню розумових здібностей учнів, поглибленню й розвитку їх пам'яті та уяви, а головне – викоріненню неправильних мовних зворотів, «говіркових висловів» і виробленню навичок володіння літературною українською. «Ми всі українці, мусимо мати одну мову, мусимо всі однаково говорити. Одна мова злучить у нас ще сильніше, а в єдності сила!» – стверджувала авторка [4, ч. 6, с. 64].

Учителька була переконана, що значні можливості для мовних вправ надають шкільне й домашнє читання, словникова робота, складання (разом із дітьми) «збірних» оповідань і описів, використання малюнків, образків (ілюстрацій – І. С.), лялькові інсценізації тощо. Окремий розділ у роботі «Діти говорять» вона присвятила методиці використання різних засобів, які мали сприяти розвитку навичок говоріння. Діалог як важливий метод навчання І. Петрів пропонує використовувати за будь-якої нагоди. Наприклад, діти принесли в школу ляльки. На цій основі можна побудувати цікаву розмову між дітьми й учителем. «Це гарна лялька! Хто тобі її зробив?» тощо. За допомогою малюнків відбувається розвивальне навчання: «Підносяться рученята одні по других; деякі вискакують із лавок, інші метушаться. Не є це об'яв некарності кляси; навпаки, це об'яв великого зацікавлення. Позволяємо дітям розбалакатися. Це буде лекція мови без спеціальної згори означеної цілі» [4, ч. 6, с. 25].

Формуванню в учнів культури мовлення з одночасним плеканням любові до рідного краю, рідної оселі також сприяє запропонована І. Петрів методика проведення уроку з читання, зокрема вивчення у п'ятому класі народних шкіл «уступу» (уривку – Т.К.) «Любов до рідної землі». Саме вивчення цього оповідання й обговорення з учнями долі його головного героя – маленького Самоїда, якого привезли з «холодної батьківщини»

до міста, до школи; використання описів побуту, одягу, житла, традицій народів півночі, одним словом, елементів етнографії, дає учителю можливість пробудити в учнів співчуття до хлопчика, який не міг жити далеко від рідного краю. І хоча, як пише І. Петрів, «країна там холодна, а мимо цього тамешні жителі люблять свою землю» [8, с. 8]. Отже, виховний потенціал твору полягав не тільки в можливості формування в учнів переконання, що любов до Батьківщини є одним із найбагатрих людських почуттів, але й формувати культуру мовлення.

Одним із найголовніших педагогічних постулатів І. Петрів було виховальне навчання. Це й зумовлювало спрямованість її методичних пошуків і знахідок. Прикладом цього може бути її стаття «Навчання правопису в III-ій класі народної школи» [5], яку присвячено конкретній, суто методичній меті – дати учням III класу уявлення про ступінь порівняння прикметників. І дуже показово, що, розкриваючи цю тему, вчителька творчо використовує різноманітні методи, прийоми, засоби та форми роботи, демонструючи взаємозв'язок теоретичних надбань педагогіки з живою практикою роботи в початкових класах.

Так, добір матеріалу для уроків І. Петрів здійснювала, враховуючи принцип зв'язку з життям, наводячи молодшим школярам приклади з їх найближчого оточення. Наприклад, після контрольної роботи з теми «Закінчення другого ступеня прикметників» учитель «ставить» завдання: «Опрацювати правило, як і де писати наростки (суфікси – І. С.) «ова» й «ува»». Для цього вчитель, роздаючи зошити, немов ненароком скаже: «Добрий папір, Івасю, в твоєму зшитку (зошиті – І. С.). – Де цей зшиток купований? – Де твій зшиток купований, Марія? – А де твій купований, Славку?». Тепер один учень напише на таблиці слово «купований» (наросток «ова» учитель поведе коліром)».

Методично правильно і доступно підібраними запитаннями («Чи ти все ходиш до кооперативи купувати?» – «Де ходить купувати твоя мама?», «Де ми повинні все купувати?») педагог підводила учнів до наступного етапу уроку – написання на другій половині таблиці слова «купувати», а вчитель «поведе наросток «ува» коліром» [там само, с. 30].

Так, у результаті обговорення і виконання вправ протягом тривалого часу учні вносили в таблицю «Прикметники другого ступеня» слова з суфіксами «ова» й «ува».

Особливо цікавим у творчому доробку І. Петрів є використання під час розгляду складної теми «Ступені порівняння прикметників» елементів ігрової діяльності, в основу яких покладено твори усної народної творчості. Так, вона пропонує використати на уроці цікаву казку або оповідання, «де буде багато різних прикметників, що їх можна б степенувати».

Педагог радить з цією метою розказати дітям казку про «злу мачуху й князівну Снігурочку. Княгиня-мачуха питала у дзеркала: «Дзеркальце, скажи мені, чи я гарна?» Дзеркало відповідає: «Гарна ти, гарна, княгине, та гарніша за тебе Снігуронька». Можна додати, – зауважує Петрів, що княгиня питатиме, чи вона мудра. Дзеркало відповідає: «Мудра, ти, мудра, та Снігурочка ще мудріша». – Можна додати ще кілька питань княгині з іншим прикметником, а все добирати такі, щоб було бодай за два з кожної групи закінчень...» [там само, с. 30].

Підбір зрозумілого для учнів змісту, залучення їх до ігрових форм навчання, творче використання наочності, у розробку якої включалися самі діти, створювали умови для активізації пізнавальної діяльності з елементами творчого пошуку, для більшого зацікавлення учнів, стимулювали їх самостійне мислення.

Щодо ідеї синтетичного навчання (його називали «осередком заінтересовання»), то у творчому доробку І. Петрів заслуговує на увагу стаття «Навчання граматики в II-ій класі: Один лекційний день» [5]. У ній педагог обстоює право вчителя при потребі присвячувати цілий шкільний день розв'язанню однієї навчальної проблеми. Особливо ефективний такий підхід у вивченні відмінків іменників, що відбувається, на думку

вчительки, не тільки на уроці мови (де це є основним завданням), а й на всіх інших уроках за розкладом. Для цього на уроках з арифметики, фізкультури та ін. учитель свідомо створює такі ситуації, коли тема відмінків іменників природно виникає в контексті іншого предмета. Так, залежно від конкретної мети основою інтеграції протягом цілого шкільного дня може ставати складна тема з будь-якої навчальної дисципліни, передбаченої програмою для даного класу. Наприклад, на уроці фізкультури влаштовується «забава в ярмарок», але й тут, – підкреслює автор, «осередковим предметом навчання є мова, і тому мови вчимо на всіх лекціях».

Попри дискусійність цієї форми організації навчання зазначимо, що І. Петрів свідомо обирала такий варіант, використовуючи, як вона пише, «правило концентрації», коли «цілий шкільний день становить одну цілість» [5].

Зрозуміло, що виховна спрямованість навчального процесу в початкових школах Східної Галичини перш за все ґрунтувалася на вивченні української мови. Йшлося не лише про патріотичне виховання, але й про необхідність закріплення загальнокультурних якостей у вихованців, вироблення в них навичок спілкування тощо. Цим питанням було присвячено збірку методичних порад – вправ І. Петрів «Діти говорять: Наука мови й вимови». Авторка, подаючи методику навчання дітей правильної вимови, розвитку зв'язного мовлення у процесі «вільної товариської балачки», великого значення надавала змісту обраних тем. Вона пропонувала, наприклад, такі теми: «Перший сніг», «Недуги», «Громадські маніфестації», «Шкільні прогулянки» та ін. Участь школярів у вільній розмові на запропоновану тематику давала можливість не тільки досягти поставленої освітньої мети – вдосконалити їхню мовну культуру, а й створювала підґрунтя для розширення світогляду школярів, для їх наближення до проблем суспільства, для реалізації різних напрямів виховання [4].

Аналізуючи означену працю, З. Нагачевська зазначала, що науку «говоріння» педагог характеризувала як «найважливішу основу навчання мови взагалі». Основними методами розвитку дитячого мовлення І. Петрів вважала розмови з дітьми: «принагідні, вільні, зарані не плановані, але на актуальні теми; товариські «гутірки» різноманітної тематики; словникові вправи». У збірці вміщено фрагменти занять з розвитку мовлення в молодших класах народної школи, які «широко використовувалися дошкільними працівниками в роботі з дітьми старшого віку» [2, с. 140-141].

Ці заняття, як і конспекти уроків з різних предметів, підтверджують доцільність «синтетичного навчання», яке вона обстоювала разом з іншими галицькими педагогами (Я. Кузьмів, І. Ющишин та ін.) і яке будувалось би довкола конкретної ідеї.

Отже, можна констатувати: педагогічна діяльність І. Петрів ґрунтувалася на переконанні в тому, що учні є активними учасниками педагогічного процесу, суб'єктами навчання й виховання. Тобто її погляди повністю відповідають уявленням про сутність сучасної освіти, яка в своїй основі має гуманні взаємоповажні стосунки. Для цього педагог рекомендувала з перших днів навчання використовувати тісне спілкування з кожною дитиною. У її працях неодноразово подаються приклади такого навчання: «Добрий день, діточки! Як ви спали? Як смакували снідання?» Важливо, за переконанням автора, навчити дитину відповідати так, «як культурні люди відповідають» [7, с. 20]. Взагалі для І. Петрів була важливою підготовча праця до навчання у школі, оскільки вона давала змогу краще пізнати дітей, передусім шляхом розмови з ними. Крім того в цьому процесі, за її спостереженнями, діти вчаться говорити. При тому вона завжди враховувала вікові особливості школярів і вважала, що в діалозі діти мають почуватися вільно, невимушено. Тому підкреслювала: мову дітей на початковому етапі краще «не поправляти, бо діти бентежилися б і стали б мовчазливі. Кожну відповідь чи запит треба приймати прихильно з задоволенням; дітей не ганьбити...» [там само, с. 27].

Зазвичай методисти опікуються тим, що вчитель має розповідати на уроці. І. Петрів була впевнена, що не менш важливим є інший аспект – що і як говорять діти. Саме тому у своїй педагогічній практиці широко використовувала діалог не лише на уроці,

а й і в позаурочний час, в якому учень мав бути рівноправним учасником навчально-виховного процесу.

Таким чином, ідеї формування культури мовлення, педагогіки співробітництва утверджувалися в теоретичній і практичній діяльності галицьких педагогів уже в міжвоєнну добу. А методичні погляди Іванни Петрів, відображені в її педагогічному доробку, свідчать про майстерне використання для формування культури мовлення учнів в шкільній практиці різних засобів, методів, прийомів навчання, які мали сприяти підвищенню ефективності навчально-виховного процесу. Ці погляди потребують більш детального вивчення, яке може бути здійснено в подальших наукових працях.

Література:

1. Кузьмів Я. Мовні вправи / Я. Кузьмів // Шлях виховання й навчання. – 1932. – Ч. 1. – С. 25-31.
2. Нагачевська З. Становлення і розвиток українського суспільного дошкільного виховання в Східній Галичині (1869-1939 рр.) : дис. канд... пед. наук : 13. 00. 01 / З. Нагачевська. – К., 1995. – 205 с.
3. Ожегов С. И. Лексикология. Лексикография. Культура речи : уч.пособ. [для студ. филол. фак. пед. инст.] / С. И. Ожегов. – М. : Высш.шк., 1974. – 352 с.
4. Петрів І. Діти говорять: Наука мови й вимови / І. Петрів // Методика і шкільна практика : Додаток до «Шлях виховання й навчання». – 1936. – Ч. 1. – С. 6-11; Ч. 2. – С. 23-31; Ч. 3. – С. 33-36; Ч. 4. – С. 41-50; Ч. 6. – С. 56-64.
5. Петрів І. Навчання правопису в III-ій класі народної школи / І. Петрів // Методика і шкільна практика : Додаток до часопису «Шлях виховання й навчання». – 1935. – С. 28-32.
6. Петрів І. Чому шкільна молодь не хоче читати? / І. Петрів // Світло (Канада). – 1956. – Квіт. – С. 13.
7. Петрова І. Час підготовчої праці в першій класі / І. Петрова // Методика і шкільна практика : Додаток до «Учительського Слова». – 1934. – Ч. 2. – С. 16-36.
8. Петрова І. Методичне переведення уст. 8. Любов до рідної землі / І. Петрова // Шлях навчання й виховання. – 1928. – Ч. 10. – С. 7-10.

Завгородня Т. К., Стражникова І. В.

ГАЛИЦЬКАЯ УЧИТЕЛЬНИЦА ИВАННА ПЕТРИВ О ФОРМИРОВАНИИ КУЛЬТУРЫ РЕЧИ УЧЕНИКОВ

Статья посвящена проблеме формирования культуры речи учащихся, которая является одним из важных показателей развития общества. Проблема языкового образования постоянно находится в поле зрения украинских и зарубежных ученых. Особая роль в ее решении принадлежит раскрытию идей педагогов Галиции первой половины XX столетия по формированию у школьников культуры речи (устной и письменной). На примере работы учительницы Иванны Петрив раскрыты формы, методы, средства и приемы достижения поставленной цели.

Эффективность учебно-воспитательного процесса была достигнута благодаря включению учеников в выполнение практических заданий по развитию устной и письменной речи, использованию метода «синтетического» обучения, сотрудничеству учителя и ученика с учетом его особенностей.

Ключевые слова: культура речи, Иванна Петрив, педагоги Галиции, «синтетическое» обучение, сотрудничество учителя и ученика.

Zavgorodnia T. K., Strazhnikova I. V.

GALICIAN TEACHER IVANNA PETRIV ABOUT FORMING OF CULTURE OF SPEECH OF THE STUDENTS

The article is dedicated to the problem of forming of culture of speech of the students. Actuality of the article is conditioned by the challenge of contemporaneity, namely: by the processes of integration, globalization, language politics in the world, and sent to the decision of one of important indexes of development of civilization of society that is a culture of speech of each person. A problem of language

education constantly is in sign of the Ukrainian and foreign scientists.

The special role in the decision of this problem is taken to opening of ideas of teachers of Galicia of the first half of XX century on forming of culture of speech both verbal and writing for the schoolchildren of general school. On the example of work of teacher Ivanna Petriv forms, methods, facilities, receptions of achievement of the put aim, are exposed. The increase of efficiency of scientific-educational process was attained due to the permanent plugging of pupils in implementation of various practical tasks on development of speech (writing and verbal, using the method of the «synthetic» educating, collaboration of teacher and students taking into account the age-related and individual features).

Key words: culture of speech, Ivanna Petriv, teachers of Galicia, «synthetic» educating, collaboration of teacher and students.

УДК 371.5

Morska L. I.*

EDUCATION VALUES OF MODERN BRITISH SCHOOL

The article presents the author's viewpoint on the value-rich education and its possible development in modern schooling society. The notions of «values» and «educational values» has been discussed; on the basis of the discussion the author's understanding of educational values has been suggested. The issue of selection of values to be integrated into school practice has been discussed. As a result, three groups of values that should be placed at the centre of school policy and then integrated into action in the classroom practice have been singled out: foundation values, focus values, aspirational values. The framework of educational procedures for integration of the selected values has been created and substantiated in the paper. Governmental introduction of new 'British values' of 2014 has been discussed and related to the common educational values to be considered by British educators and society in general.

Key words: values-rich education, educational values, moral values, modern school, classroom practice, value integration framework.

Introduction. Nowadays, no one seems to doubt that values play a central role not only for the theory of education, but for its practical activities as well. That's because schools and teachers reflect the values of society which are transmitted to schoolchildren and university students. Moreover, educational institutions, together with parents, the media and peers, are a strong influence on the establishment and development of values of children and young people.

British educators believe that «values or character education is nothing new. It has been a feature of the dominant learning landscape for at least 50 years and considerably longer within certain fields... What is new, or at least current, is the attention that values and character are being given within English education reform accompanied by apparently high expectations of their social agency [2].

From the theoretical perspective, it is important to mention that values do not tend to be unchanging. It is the role of education to help the schoolchildren and university students define the proper values which will help them to lead a successful and morally appropriate life after they graduate. We should admit that it is not an easy task, because within our society there appear to be some groups (parents, employers, local communities, country leaders, etc.) claiming to establish such values, but a close study of those groups suggests that within each of these groups there is a wide diversity of political, social, economic, religious, ideological and cultural values.

Thus, the goal of the given paper is to develop an algorithm, certain framework for educators, helping them to lead the students on the way of proper analysis and choice of virtuous values in the modern British society in connection with the declared «British

*© Morska L. I.

values».

Jackson P., Boostrom R. and Hansen D. point out, that educational values can be introduced even by classroom management procedures and study organization. Students learn the system of values when teachers insist on «precision and accuracy in students' work, or praise their use of imagination, or encourage them to show initiative, or respond with interest, patience or frustration to their ideas» [7, p. 19].

It may be true to say that values are something that is «taken-for-granted» by teachers and students, but then the question rises: why are those values often neglected by both parties, causing a lot of misunderstanding, conflicts and negative outcome of education and educational experience? The answer to this question may be the following: very often it is really difficult to articulate or explore values, they are also impossible to be measured or graded. Another answer might be because teachers aren't prepared for reflection on values. Teachers often believe that students should possess the so-called moral instinct, thus values should be «ready for use» the same day as a student enters and educational institution.

There is one more misconception with the investigated issue. Educators believe too much in the power of statements concerning values. For example, even when there is a statement about the value of being treated with respect, not every person will share similar viewpoint concerning what kind of value it is, and what it really means for a student to be treated with respect by a teacher, or vica verce. Moreover, there is often a big difference between what is stated and what is really practised in the educational process.

As a result many, values stay lost or thrown to the domain of hidden school curriculum. This leads to non-systemic view of values in education, and if there is no systematic discussion of values and value issues with students, they (the values) will probably be developed chaotically [14, p. 3]. The mentioned above factors suggest a need for schools to reflect on and voice their values with greater precision [9, p. 307].

To implement clear-cut strategies of value-rich education policy, it seems necessary to solve a number of tasks, some of which might be the following:

- to define whether particular values are valid only within particular social groups, cultures or traditions;
- to find and articulate some overarching principles by which the conflicting values may be united and consoled;
- to decide whether there should be the basis of shared values in our society which will create the common framework for education, or there should be a choice for parents to make concerning the schools with various value grounds;
- to define whether there are some absolute values and decide which values should be considered as such;
- to define the task of teachers in teaching absolute and traditional values, as well as in helping students to explore and develop their own ones.

These and other tasks make up a huge bulk of educational policy in establishing value-rich educational atmosphere in secondary schools and universities. In the paragraphs that follow, we are going to briefly outline the main steps to be taken to gradually complete the mentioned above tasks.

To begin the study, it is necessary to clearly define the key notions.

Values are believed to be the «things that have an intrinsic worth in usefulness or importance to the possessor», or «principles, standards, or qualities considered worthwhile or desirable» [5], thus constituting and extremely significant aspect of self-concept of any individual and serving as guiding principles in his or her daily activities, and life in general. In school, for example, such values are established in its organization, discipline procedures, curriculum, the relationship between teachers and students, and their parents. We can see the reflection of school values in what teachers allow students to do, in what they encourage students to achieve, in the pattern of students' behavior that is most welcome by teachers. Such values are also reflected in the teachers' response to the students' achievement in learning and

building up relationships with peers and other members of their school society.

Some of the studies see values as «things» which are considered «good» in themselves (such as beauty, truth, love, honesty and loyalty) and as personal or social preferences [1, p. 19]. Raths L., Harmin M. and Simon S. [11, p. 28] describe values as «beliefs, attitudes or feelings that an individual is proud of, is willing to publicly affirm;...a value is something that has been chosen thoughtfully from alternatives without persuasion, and is acted on repeatedly». Such a definition is, on the one hand, quite a detailed one though, on the other hand, a descriptive character of this definition makes it quite difficult to clearly outline the boundaries of values in a person's behaviour or activity in any sphere of life.

Fraenkel J. R. [4, p. 11] considers values as being «both emotional commitments and ideas about worth». In this definition, again, values appear to be quite temporary, like preferences taken into account under particular situation, since emotional commitment seems to be quite changeable depending on the circumstances that trigger certain emotional condition of a person.

A more recent study of values considers them to be «the principles, fundamental convictions, ideals, standards or life stances which act as general guides to behaviour or as points of reference in decision making or the evaluation of beliefs or actions and which are closely connected to personal integrity and personal identity [14, p. 12]. Such definition seems quite completing, though it combines rather broad notions which, in their turn, need further explanation and interpretation, and thus make the understanding of the primary term – that of «values» – quite complicated. Moreover, its authors accept the fact that their definition is open to criticism stating that it «fails to differentiate quite distinct things like virtues, convictions and commitments, and that it treats values as a kind of possession, something which people have [14, p. 12]. Though, we would claim that the latter idea may be considered as a positive one rather than a negative, as viewed by the authors, since values are established, being developed and gain the quality as something obtained, thus becoming a person's developmental achievement, and consequently a possession. Furthermore, once firmly established, such a position can rarely be taken out from its owner. Thanks to such quality, we believe, values become the true guides in further «turbulent» path of life of a person.

In another study of the recent years [6, p. 21 (xx)], values are believed to be «embodied in our understanding of what it means to be human..., permeate the pedagogy, are reflected in the ways in which moral responsibility and personal integrity are enhanced, end point to the inclusion, in a broader vision of educational aims, of social engagement and citizenship». The latter interpretation of values brings us very close to a conviction that education and schooling system should urgently consider the significance of value education and take appropriate measures to create the updated model or framework of integration of value education into the whole system of education. As a result, to make the system work, values and value education should be placed at the centre of school policy and classroom practice.

They're raises another question: what set of values should take this central position? It is not easy to answer the question, bearing in mind the fact that we are teaching young people in a monocultural globalised society. Though, some scientists have made an attempt to outline the minimum set of common values and standards of behavior. For example, Halstead J. M. [14, p. 6] suggests that this should include: 1) basic social morality (a respect for justice and a recognition that other groups have as much right as one's own to avoid physical pain and death among their members); 2) the acceptance of a common system of law and government by all groups within the broader society; 3) understanding the significance that is attached to these common values.

No matter what core values have been chosen to be integrated into the educational system, it is important to highlight the main issues of how to put the values education into practice.

The first step to be taken here is to re-evaluate the role of school and teachers in effecting

change in student achievement. Such role was diminished to some extent, which was quite often reflected in pedagogical research of the recent years [6, p. 18]. Discarding such pessimism, in our view, could encourage teachers and school to take more responsibility and action in establishing the values system of every student and thus build up a society of value-rich citizens, which, in its turn, could eliminate a number of problems arising from the lack of value possession.

The mentioned above statement can be supported with the findings expressed by the Carnegie Report [6, p. 20]. The report revolutionised the necessity for values education paradigm to be implemented in modern school, by stretching traditional conceptions of learning and achievement and defining them as a broad array of outcomes. But the most important point of the report in this respect was singling out such aspects as communicative skills, empathy, reflection and self-management, alongside with intellectual development as the foundational objectives of teaching and schooling. To develop such qualities in students requires a holistic approach to teaching as applied by educators and laid at the foundation of the whole system of education. This, in its turn, leads to demanding craft and techniques, modelling and positive relationships established by teachers.

Everything mentioned above proves the fact that values should not be considered as something «taken-for-granted», but there should be a well-thought strategy of «communicating the values», creating values education environment. Together with the implicit, or «taken-for-granted», teachers should be trained to be explicit about the learning they engage their students in.

We firmly believe that every school should create and then clearly articulate the value-rich culture of the institution. Some of the components of such culture might be the following: student wellbeing policy based on a values and rational model paradigm, but not punishment-based one; accountability which depicts expectations of every individual student and his or her understanding of the necessity of collective responsibility for reaching the goals and achieving outcomes that have been planned by a well-thought school strategy; professional development of the staff as a must on the way to improve the learning processes and practices of the school on a larger scale.

Though, the mentioned above culture sheds some light on the issue of values integration into school practices, there should be developed a model of implementation of such value-rich culture.

MacMullin C. and Scalfino L. [8, p. 47] suggest three groups of values that should be placed at the centre of school policy and then integrated into action in the classroom practice: 1) *foundation values* which help a person to gain some orientation in the sense of social responsibility, thus sketching the outline of ethically-coloured behaviour (safety, support, self-control, honesty, considerate and responsible attitude to people and educational activity); 2) *focus values*, those which enable a person to build relationships with the community and around himself or herself (collaboration, confidence, communication, achievement, fallibility, quality, enquiry, play, initiative, wonder etc); 3) *aspirational values* which are based on a person's global responsibility for himself or herself, the other people and physical world around (wisdom, holistic approach, membership, knowledge, democratic existence).

The mentioned above researchers suggest the vision of how these three value groups could be implemented in the school practice, grouping the values within groups into certain clusters and then extracting core values from the latter, at the same time indicating the steps to be taken by each member of school community in the form of the so-called «personal commitment» which should result in the action, which, in its turn, could be seen or measured. The graphic model of the vision is presented in Figure 1.

To make the vision come true it is necessary, to our mind, to create a certain model, a framework, within which the values will gain support from other school system components, which, in their turn, will the members of school community to follow and cherish the school values-rich institutional culture.

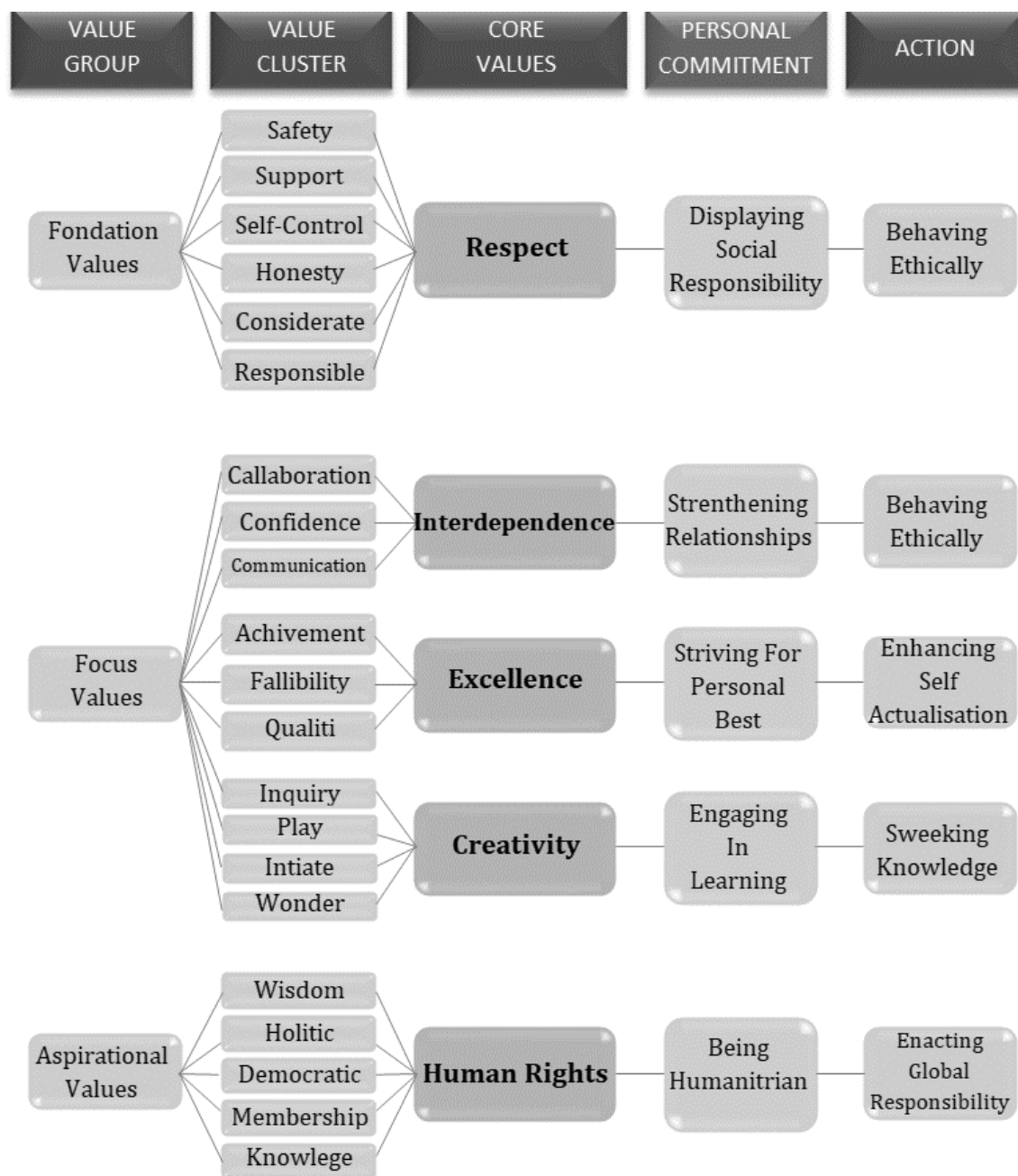


Figure 1. Education values

In Figure 2, there is a sample of our framework, which we believe is able to draw the attention of the school members (both students and teachers) to values and their importance in the overall success of the school and the educational process. The key components of this framework are the following: *application of effective pedagogies and technologies*, which will improve students' learning and *foster their well-being*, and then the students will feel *engaged in the life of the school community*. These components serve as the core issues of the framework concept, but the other cornerstones should be taken into account as well; moreover, these should be interconnected and direct the mentioned above issues onto the path of implementation: accountability, contextual influences, authentic leadership and school strategy vision (Fig. 2).

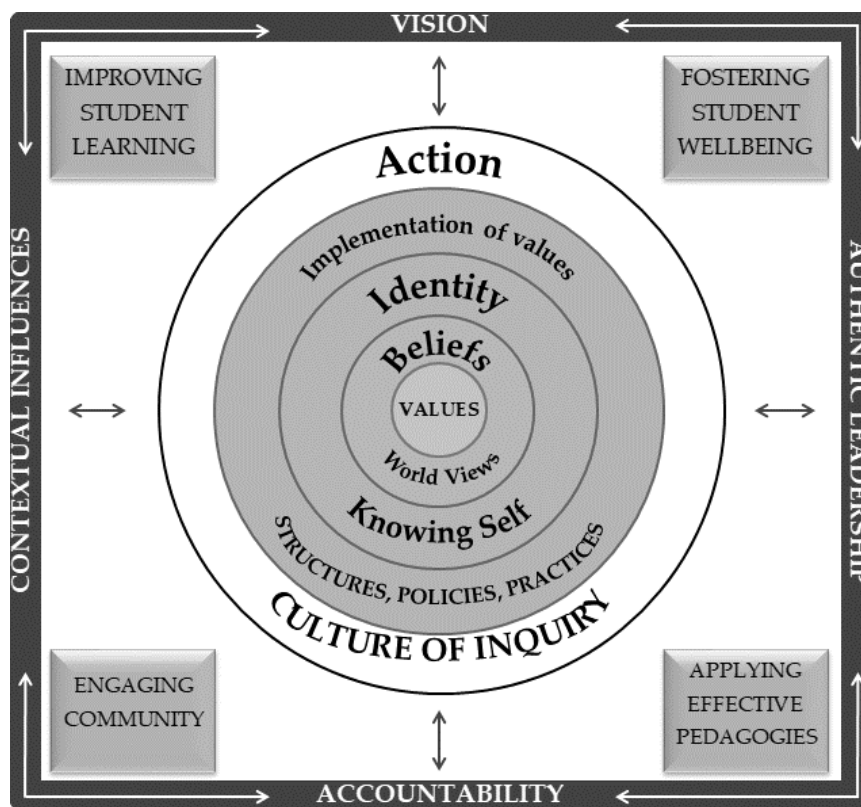


Figure 2. Values integration into school practice

Apart from the core issues and the framework cornerstones, every student at the value-rich school should realise the necessity of: 1) self-knowledge, thus taking a deep insight into the goals and intrinsic motivation triggers; 2) world views and beliefs, since the lies in the globalised world demands such knowledge and competences by default; 3) being inquisitive, since any knowledge and competencies don't fall from above, and can't be taken as something ready-for-use; on the contrary, these should be developed by means of the culture of inquiry; 4) action, since only by applying the action-based approach, theory is possible to come into practice, and prove its effectiveness.

In the first decade of the XXI century British educators related education values with the issue of global learning, and values education within England was described as an emerging and '... powerful opportunity to consolidate and build upon the best of what has been, whilst forging an independence (from government-sponsored agendas) that fosters resilience to the inevitable shifts of our liquid times. Values Education also creates a greater sense of ownership, negotiated at source, that builds confidence and competence in the broader aims of... education' [12].

However, in June 2014, an announcement from the Department for Education outlined a new perspective on what values should be promoted in British schools, namely it stated: 'We want to create and enforce a clear and rigorous expectation on all schools to promote the fundamental British values of democracy, the rule of law, individual liberty and mutual respect, and tolerance of those with different faiths and beliefs' [10].

The introduction of 'fundamental British values' into the daily life of schools has triggered varied views on the innovation among educators as well as politicians. No matter what influence the mentioned above statement might cause, the modern British school has adopted a new strategy of treating the governmental declaration on what values should be promoted in British schools. And this strategy is the focus on values, not on the current political condition in the country, including the problem of extremism. Moreover, there exists some doubt and a true debate as to whether the suggested 'British values' are actually values. Values

in British scientific thought are usually believed to be «deep-seated motivations, existing within our sub-conscious self and manifesting in the more commonly perceived behaviours, attitudes and dispositions» [2]. Several of the ‘British values’ are viewed as falling behind the boundaries of academic discussion around values, «but are rather dispositions or attitudes that may be informed by a range of complex and interconnected values» [3].

Though, taking a deep analysis of the proposed ‘British education alues’, it’s possible to relate them to some universal values, including those that should be promoted in education (table 1).

Table 1

British values vs common universal values

‘British value’	Relevant universal human values
democracy	choosing own goals, independent, social order
rule of law	social justice, a world at peace, responsible, selfdiscipline, freedom, respect for tradition
individual liberty	freedom, self-respect, independent, equality
mutual respect and tolerance (of those with different faiths and beliefs)	sense of belonging, broadminded, moderate, equality, humble, respect for tradition

Conclusions. In summary, we have proven that modern school and educational system in general feel a great need in changes, but the changes of the form or the content of learning (which have taken place in a number of educational reforms in certain countries for the past 10 or so years) bring some positive effect, though which seems to be very temporary. More decent effects arise from reforms based on the change of «the mind and soul» of the educational process, which can be achieved by applying values-rich culture practices in school. Such application should be a well-thought of and planned process, the model of which has been suggested and described in the given paper.

Concerning the application of the described model in British educational circles, it’s necessary to conclude that the process is not see as an easy one, since the debate concerning British educational values is still on, but it is possible to see the mutual roots of focusing on values, which is believed to be a positive issue. What is more, the proposed set of ‘British values’ can be related to the core universal values which have the right to be promoted in British schools.

References:

1. Barker D., Halman L., Vloet A. The European Values Study, 1981-1990, Aberdeen, Gordon Cook Foundation for European Values Group, 1992.
2. Bowden R. Lifeworlds Learning. ‘British values’, character education and global learning: reflections and implications for GLP England. – [Electronic resource]. – Available at : http://www.lifeworldslearning.co.uk/Resources/British_values_and_GLP.pdf.
3. Davis L. Healthy Doubt: A Core British Value? – 2014. – [Electronic resource]. – Available at : <http://www.connectjustice.org/blog.php?d=8>.
4. Fraenkel J. R. How to Teach about Values: An Analytical Approach, Englewood Cliffs, NJ, Prentice-Hall, 1988.
5. Human Values – role of family, society and educational institutions in inculcating values (GS Paper 4). – [Electronic resource]. – Available at : <https://selfstudyhistory.com/2015/09/13/human-values-role-of-family-society-and-educational-institutions-in-inculcating-values-gs-paper-4/>.
6. International Research Handbook on Values Education and Student Wellbeing // Ed. by T. Lovat, R. Toomey, N. Clement. – Springer Science+Business Media B. V., 2010.
7. Jackson P. W., Boostrom R. E., & Hansen D. T. The moral life of schools. San Francisco : Jossey-Bass, 1998.
8. MacMullin C., Scalfino L. Placing values at the centre of school policy and classroom practice – a case study of Modbury School, South Australia // In Values education and quality teaching:

- The double Helix effect. – Ed. by T. Lovat, R. Toomey. – Springer Science+Business Media B. V., 2009. – P. 45–54.
9. McLaughlin T. The educative importance of ethos // British Journal of Educational Studies. – 2005. – Vol. 53 (3). – P. 306–325.
 10. Promoting fundamental British values as part of SMSC in schools: Departmental advice for maintained schools, Department for Education, November 2014. – [Electronic resource]. – Available at : <https://www.theguardian.com/education/2014/jun/09/michael-gove-british-values-curriculum>.
 11. Raths L. E., Harmin M. and Simon S. B. (1966) Values and Teaching: Working with Values in the Classroom, Columbus, OH, Charles E. Merrill.
 12. Tormey R. The costs of values: questioning the application of the term in development education // The Development Education Journal. – 2005. – Vol. 11. – No. 2.
 13. Values education and quality teaching: The double Helix effect // Ed. by T. Lovat, R. Toomey. – Springer Science+Business Media B. V., 2009.
 14. Values in education and education in values // Ed. by M. J. Halstead, M. J. Taylor. – London : the Falmer Press, 2005.

Морская Л. И.

ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЕ ЦЕННОСТИ СОВРЕМЕННОЙ БРИТАНСКОЙ ШКОЛЫ

В статье предложено авторскую точку зрения о ценностном образовании и возможности ее внедрения в современном школьном сообществе. В работе исследуется сущность понятий «ценности» и «образовательные ценности», на основании которой предлагается авторское понимание образовательных ценностей. Проанализирована проблема отбора ценностей для их возможной интеграции в современную образовательную систему. Такой анализ дал возможность определить три группы ценностей, которые нужно положить в центр внимания школьного образования: 1) базовые ценности, 2) целевые ценности, 3) ожидаемые ценности. В статье предложена и обоснована модель и процедуры ее реализации для интеграции отобранных групп ценностей в образовательный процесс. Проанализированы современные новшества, предложенные Британским правительством в 2014 году, и приведены в соответствие с мировыми тенденциями ценностного образования.

Ключевые слова: ценностное образование, образовательные ценности, моральные ценности, современная Британская школа, обучение, модель интеграции ценностей.

Морська Л. І.

ОСВІТНІ ЦІННОСТІ СУЧАСНОЇ ШКОЛИ У ВЕЛИКІЙ БРИТАНІЇ

У статті презентовано авторську точку зору на ціннісну освіту та можливості її впровадження в сучасній шкільній спільноті. У роботі досліджується сутність понять «цінності» та «освітні цінності», на основі якого пропонується авторське розуміння освітніх цінностей. Проаналізовано проблему добору цінностей для можливої їх інтеграції в сучасну освітню систему. Такий аналіз дав змогу виокремити три групи цінностей, які слід покласти в центр уваги шкільного навчання: 1) базові цінності, які допомагають особистості набути відчуття соціальної відповідальності (безпека, підтримка, самоконтроль, чесність, свідоме і відповідальне ставлення до людей та освітньої діяльності); 2) цільові цінності, які дають змогу вибудовувати відносини з іншими учасниками освітнього процесу (співпраця, впевненість, спілкування, досягнення, право на помилку, якість, допитливість, гра, ініціатива тощо); 3) очікувальні цінності, що базуються на глобальній відповідальності особистості за себе та інших, а також фізичне оточення (мудрість, системний підхід, членство, знання, демократичне існування). У статті запропоновано й обґрунтовано модель та процедури її реалізації щодо інтеграції відібраних груп цінностей в освітній процес. Також проаналізовано сучасні нововведення щодо ціннісної освіти, запропоновані Британським урядом 2014 року, зведено задекларовані урядові інновації відповідно до світових тенденцій ціннісної освіти.

Ключові слова: ціннісна освіта, освітні цінності, моральні цінності, сучасна британська школа, навчання, модель інтеграції цінностей.

УДК 378.011

Алієв Х. М.*

ДИСТАНЦІЙНІ ОСВІТНІ ТЕХНОЛОГІЇ: СУТНІСТЬ, ОЗНАКИ, ОСОБЛИВОСТІ

У статті розкрито основні теоретичні та методичні аспекти дистанційних освітніх технологій у процесі професійної підготовки майбутніх студентів педагогічних університетів. Визначено сутність, ознаки та особливості дистанційних освітніх технологій у процесі підготовки майбутніх педагогів. Доведено, що дистанційні освітні технології можуть відрізнятися залежно від різних вимог та їхніх характеристик – за джерелом виникнення, за цілями і завданнями, за можливостями педагогічних засобів, за функціями викладача, які він здійснює за допомогою дистанційних освітніх технологій.

Ключові слова: викладач, студент, дистанційні освітні технології, професійна підготовка, аналіз, діяльність.

Проблеми організації дистанційних освітніх технологій зумовлені необхідністю їх застосування на різних етапах навчання, зокрема в підготовці фахівців у системі вищої професійної освіти відповідно до сучасної концепції неперервного освіти. Використання дистанційних освітніх технологій в освітній системі ХХІ століття стало однією з найважливіших інновацій в освітній сфері багатьох країн щодо проведення навчальних курсів із застосуванням дистанційних освітніх технологій. Тому закономірним є той факт, що вивчення ролі дистанційних освітніх технологій, особливо в сфері підвищення якості навчання, останні п'ять років належало до найважливіших і пріоритетних досліджень у педагогічній науці. Зазначені процеси спрямовано на підвищення ефективності освітньої системи в цілому. Однак нині відчувається, що все більше збільшується розрив між швидким поширенням дистанційних освітніх технологій і умінням викладача правильно їх використовувати в процесі навчання.

У науковій літературі висвітлюються важливі для нашого дослідження питання використання дистанційних освітніх технологій. Передусім слід відзначити роботи Д. Ахметової, В. Домрачева, Е. Полат, що розкривають загальне розуміння дистанційних освітніх технологій і їх місце в освітній системі; дослідження А. Хузіахметова і М. Attaran, D. Garrson, I. Ririson, I. Taylor, F. Seydaghall, F. Seraji, що розкривають структуру і зміст дистанційного навчання у ВНЗ; дидактичні пошуки Г. Кирилової, В. Красильниковой, Д. Матроса, спрямовані на розкриття потенціалу інформатизації освіти й технологічних можливостей дистанційних освітніх технологій; у працях Н. Нурієва і В. Куклева розкрито питання підготовки в сфері математичної статистики в середовищі дистанційних технологій.

Разом із тим зауважимо, що, незважаючи на достатню кількість вищезазначених досліджень, недостатньо розкрито в науковій літературі сутність, ознаки та особливості підготовки студентів педагогічних університетів до професійної діяльності засобами дистанційних освітніх технологій.

Мета статті – розкрити сутність, ознаки та особливості підготовки студентів педагогічних університетів до професійної діяльності засобами дистанційних освітніх технологій.

Аналіз психолого-педагогічної літератури дає підстави стверджувати, що розроблення дистанційних освітніх технологій не можливе без розвитку системи знань, на основі яких вона реалізується [1], тобто без вирішення проблем дидактики, в нашому випадку – дидактики дистанційних освітніх технологій. Наукові дослідження, які нині проводяться, за методологією освіти та теорії інформатизації роблять значний внесок у теорію навчання і в деякі питання педагогічної практики.

У парадигмі сучасного освітнього простору студент є суб'єктом пізнавальної діяльності, а його роль як об'єкта педагогічного впливу нівелюється. На сучасному етапі

*© Алієв Х. М.

дистанційні освітні технології стають важливою складовою освітнього процесу численних навчальних закладів різних рівнів [3]. Цей факт дозволяє задовольнити постійно зростаючий попит на послуги освіти всередині країни й успішно інтегруватися в міжнародне співтовариство.

В аспекті нашого дослідження під «дистанційними освітніми технологіями» розуміються освітні технології, реалізовані переважно із застосуванням інформаційно-телекомунікаційних мереж при опосередкованій (на відстані) взаємодії учнів і педагогічних працівників [4; 8]. На підставі вивчення наукових джерел зазначимо, що сучасні дистанційні освітні технології становлять собою навчальний процес, у якому використовуються компакт-диски, Інтернет, корпоративні мережі та інші інтерактивні електронні засоби трансляції інформації [2; 5; 9].

На початку XXI століття дистанційні освітні технології стали активно впроваджуватися в класичні педагогічні форми навчання в різних організаційних варіантах: як доповнення до традиційних занять денної та заочної форм; як нова передова форма дистанційного навчання, особливо в системі додаткової професійної освіти, магістратури, першого і другого вищої освіти, а також за програмами підвищення кваліфікації викладачів, програмами довшівської підготовки [7].

Нині дистанційним освітнім технологіям надається законодавча підтримка: уже більш ніж у 30 країнах світу розроблено або розробляються програми такої підтримки. Вищі навчальні заклади всіх розвинених країн включають у свої освітні програми онлайн-курси як обов'язковий компонент. Так, понад 3 млн. слухачів онлайн-курсів налічується в 200 університетах і в тисячах коледжів США.

Провідні університети світу надають можливість проходження безкоштовних дистанційних курсів (досить часто в ролі реклами університету). Серед них Каліфорнійський університет, Массачусетський технологічний інститут, університети Стенфорда і Берклі, Відкритий Британський університет (проект OpenLearn) і багато інших. Яскравим прикладом таких програм є створений 2011 року проект Coursera, який спочатку об'єднав відкриті ресурси трьох найбільших університетів США [7; 9]. 2012 року журналом «Time» цей проект було визнано кращим освітнім сайтом. Згідно зі статистичними даними Coursera об'єднав користувачів з 196 країн, за перші півроку він зібрав близько 1 млн. слухачів, а до початку 2013 року їх кількість збільшилася до 2,3 млн. [5; 6].

Ще один популярний онлайн-ресурс – EdX – є некомерційним підприємством, заснованим Массачусетським технологічним інститутом (МТІ) і Гарвардським університетом (основна база EdX розташована в Кембриджі, штат Массачусетс; управління проектом здійснюють МТІ і Гарвард), і налічує на сьогодні 175 різноманітних курсів, які дублюють дисципліни, що викладаються в реальних навчальних закладах.

Понад 100 тисяч студентів з усього світу отримали сертифікати про проходження навчання на курсах EdX (у світі навчання із застосуванням дистанційних освітніх технологій використовують понад 100 млн. осіб) [8]. Цілі, які декларує EdX, – зробити освіту доступною для студентів усіх національностей, різного віку, будь-якого рівня початкової підготовки.

Подальше зростання онлайн-ринку освітніх послуг очевидне, про що зазначають й аналітики. Нині на рівні ООН та ЮНЕСКО визнано, що за багатьма навчальними напрямками ефективність навчання із застосуванням дистанційних освітніх технологій ідентична ефективності очної форми за умови наявності якісного навчального контенту і грамотної побудови курсу. Підтвердженням зазначеного є впроваджений в освітню діяльність ВНЗ і зарубіжний досвід.

Окрім того, як стверджують провідні дослідники, дистанційні освітні технології сприяють зміцненню комунікативної складової процесу навчання і формуванню комунікативної компетенції, зокрема й у міжкультурному аспекті, а отже, такі курси постають засобом зміцнення міжкультурної взаємодії на рівні освітнього дискурсу [4].

Використання в процесі підготовки студентів педагогічних університетів дистанційних освітніх технологій дає змогу не витратити час упродовж заняття на елементарні завдання закритого типу, а зосередитися на творчих завданнях, що розвивають не лише предметну, але й комунікативну та культурологічну компетенції.

Перехід до дистанційного навчання має два аспекти – нормативний та науково-організаційний. Нормативний: Державна програма «Вчитель», у якій зазначено про необхідність забезпечення розвитку дистанційної педагогічної освіти як нової форми підготовки педагогічних працівників. Наукове обґрунтування доцільності переходу в педагогічній освіті до дистанційного навчання базується на значних перевагах цієї технології перед традиційними формами навчання.

Так, до навчально-методичного забезпечення навчального процесу в Харківському національному педагогічному університеті імені Г. С. Сковороди за дистанційною формою належать дистанційні курси та матеріали, що регламентують методику й порядок проведення навчальних занять, послідовність виконання практикумів і контрольних завдань. Дистанційний курс містить органічно пов'язані структурні блоки. Експертна комісія ухвалює рішення щодо якості розробленого курсу та можливості його використання за дистанційною формою навчання.

Ключовими аспектами дистанційного курсу є гнучкість і мобільність доступу до навчальної послуги, індивідуалізація процесу навчання (особистісно орієнтований підхід), висока якість і варіативність навчальних матеріалів, економічна ефективність послуги.

Гнучкість і мобільність доступу полягає в тому, що студенти опрацьовують навчальні матеріали в зручному для них темпі в будь-який час. Доступ до освітнього ресурсу, на якому розміщують навчальні матеріали, забезпечується з будь-якого комп'ютера, підключеного до Інтернету.

Розроблені навчальні матеріали адаптовані до використання в умовах дистанційного навчання: для підвищення наочності лекційний матеріал містить гіперпосилання, ілюстрації, графіки та схеми; практичні завдання та віртуальні лабораторні роботи забезпечуються методичними рекомендаціями щодо їх виконання, звуковими файлами тощо; питання тестових завдань мають чіткий зв'язок із представленим лекційним матеріалом, не виходячи за межі програми та навчально-тематичних планів.

Для студентів розробляються методичні рекомендації, які допомагають оволодіти основними принципами роботи з сайтом дистанційного навчання, розглянути структуру навчальних модулів, ознайомитися з методикою роботи зі спеціалізованим програмним забезпеченням. Усі методичні матеріали доступні в електронному вигляді.

Розглянемо детальніше сам процес упровадження дистанційного навчання, який реалізується через навчальне середовище Moodle.

Платформа Moodle є автоматизованою, заснованою на комп'ютерних та інтернет-технологіях системою керування навчання. У своїй основі система керування навчання дає викладачеві можливість створити веб-сайт курсу й управляти доступом до нього так, щоб студенти мали можливість переглядати його. Крім контролю доступу, система керування навчання надає широкий набір інструментів, які зроблять навчальний курс ефективнішим.

Викладач на власний розсуд завантажує на сервер плани своїх курсів, замітки щодо лекцій, додатків, завдання для читання, щоб студенти могли використовувати їх у будь-який зручний момент.

Як позитивний слід відзначити той чинник, що можливість розміщення онлайн-тестів у матеріалах навчального курсу дає змогу отримати оцінку одразу, як тільки на запитання буде надано відповідь. Таким чином, вони є ефективним засобом для оперативної перевірки викладачем і студентом поточного рівня оволодіння навчальною інформацією.

Зворотний зв'язок у процесі навчання є вкрай необхідною частиною навчального середовища, а оцінка результатів – одним із найважливіших процесів у навчанні. Правильно сконструйований тест дає необхідну інформацію для викладача про ступінь оволодіння матеріалу студентами. Тестування може стати для слухачів тим необхідним інструментом, за допомогою якого вони можуть самі оцінити свою роботу й визначитися з подальшою діяльністю. Розробники системи додали багато параметрів у модуль тестування. З одного боку, це дещо ускладнює налаштування тесту, з іншого – дає змогу зробити тест надзвичайно гнучким. Тести можна варіювати, включаючи тестові питання із загального фонду питань у довільному порядку. Можна варіювати інтерфейс процесу тестування. Студенти можуть виконувати одні й ті самі тести декілька разів.

Розміщення та прийом завдань он-лайн значно спрощує процедуру поточного контролю. Доступ легко організувати таким чином, щоб студент бачив тільки свої оцінки й не знав про оцінки однокурсників.

Форуми дають студентам більше часу на обдумування та формулювання відповідей, даючи змогу організувати більш глибоке обговорення матеріалу, який вивчається. З іншого боку, чати дають можливість організувати легке та швидке спілкування студентів один з одним і викладачем, незалежно від того, де вони перебувають. Чат дає змогу організувати навчальне обговорення проблем у режимі реального часу.

Отже, платформа Moodle широко відома у світі, її використовують більш ніж у 200 країнах. Вона дає можливість підлаштувати систему дистанційного навчання під особливості конкретного освітнього проекту, а за потреби – і вбудувати в неї нові модулі; вона дає можливість організувати навчання в процесі спільного вирішення навчальних завдань, здійснювати взаємообмін знаннями. Moodle дає змогу контролювати «відвідуваність», активність студентів, час їх навчальної роботи в мережі.

Перспективним напрямком наукового пошуку щодо впровадження дистанційної освіти вбачаємо розроблення інтерактивних лабораторних робіт і тренажерів з використанням сучасних технологій. Повний цикл створення й використання інтерактивного навчального засобу в навчальному процесі передбачає декілька етапів: розроблення сценарію, програмну реалізацію та методичну апробацію розробки. Використання подібних інтерактивних навчальних засобів дасть змогу перейти від репродуктивних до проблемно-пошукових методів навчання.

Література:

1. Артюхина О. И. Интерактивные методы обучения при подготовке студентов педагогического вуза для профессионального развития личности / О. И. Артюхина // Педагогика и просвещение. – 2014. – № 4. – С. 74-81.
2. Деева С. А. Подготовка студентов к использованию технологий дистанционного обучения / С. А. Деева // Среднее профессиональное образование. – 2008. – № 8 – С. 41-43.
3. Жерновникова О. А. Застосування хмарних технологій при підготовці студентів педагогічних ВНЗ / О. А. Жерновникова // Методологія сучасних наукових досліджень : матер. XI наук.-практ. конф. молодих учених (11–12 листопада 2014 р., м. Харків). – Х. : ХНПУ імені Г. С. Сковороди, 2014. – С. 19-20.
4. Лежнина Л. В. Инновационные образовательные технологии: теория и практика : коллективная монография. – Saint-Louis, MO, USA: Publishing House Science & Innovation Center, 2013. – 140 с.
5. Attaran M. Virtual University: review existing narratives / M. Attaran // Research and Planning in Higher Education. – 2013. – № 14. – P. 43-54.
6. Garrison D. Three Generation of Technological Innovation in Distance Education / D. Garrison // Distance education. – 2005. – № 6. – P. 25-41.
7. Richardson J. Students' perceptions of academic quality and approaches to studying in distance education / J. Richardson // British Educational Research Journal. – 2005. – P. 7-27.
8. Seydaghaee F. Special Issue of Payame Noor University / F. Seydaghaee // Iran Newspaper. – 2007. – P. 13.
9. Taylor J. C. Distance education technologies: The fourth generation / J. C. Taylor // Australian Journal of Educational Technology. – 2002. – № 11. – P. 4-17.

Алиев Х. М.

ДИСТАНЦИОННЫЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЕ ТЕХНОЛОГИИ:
СУТЬ, ПРИЗНАКИ, ОСОБЕННОСТИ

В статье раскрыты основные теоретические и методические аспекты дистанционных образовательных технологий в процессе профессиональной подготовки будущих студентов педагогических университетов. Определена суть, признаки и особенности дистанционных образовательных технологий в процессе подготовки будущих педагогов. Доказано, что дистанционные образовательные технологии могут отличаться в зависимости от различных требований и их характеристик – по источнику возникновения, по целям и задачам, по возможностям педагогических средств, которые осуществляет преподаватель с помощью дистанционных образовательных технологий.

Ключевые слова: преподаватель, студент, дистанционные образовательные технологии, профессиональная подготовка, анализ, деятельность.

Aliiev Khan

DISTANCE EDUCATION TECHNOLOGIES: ESSENCE, CHARACTERISTICS, FEATURES

The article reveals the main theoretical and methodological aspects of distance education technologies in the process of professional training of future pedagogues of pedagogical higher educational institutions. The essence, characteristics and features of distance education technologies in the preparation of future pedagogues are determined.

It is proved that distance education technologies can differ depending on various requirements and their characteristics: the source of origin, the goals and objectives, the possibilities of pedagogical means, the functions of the teachers, which they perform with the help of distance education technologies.

It is established that scientific knowledge in future teachers' professional activity is partly manifested in specific professional and pedagogical actions in the process of using distance education technologies in the educational process of pedagogical higher educational institutions.

It is highlighted that the key aspects of the distance course include the flexibility and mobility of access to educational services, the individualization of the learning process (the person-oriented approach), the high quality and variability of educational materials and the economic efficiency of the service.

The full cycle of creating and using online educational tools in the learning process involves several steps: script development, program implementation and methodological testing of their development.

The development of interactive laboratory works and simulators using modern technologies is seen as perspective direction of introduction of distance education technologies.

Key words: teacher, student, distance education technologies, professional training, analysis, activity.

Рецензент: Кохановська О.В.

Розділ 3

**ТЕОРІЯ І МЕТОДИКА ОРГАНІЗАЦІЇ
ПРОФЕСІЙНОГО НАВЧАННЯ**

УДК [378.147+ 364.244]:37.032

Глазкова І. Я.*

БАР'ЄРНА ПЕДАГОГІКА В КОНТЕКСТІ РЕАЛІЗАЦІЇ ІДЕЇ СТАЛОГО РОЗВИТКУ СУСПІЛЬСТВА

Статтю присвячено висвітленню можливостей бар'єрної педагогіки як нового розділу професійної педагогічної науки в контексті реалізації стратегії сталого розвитку суспільства. Розглянуто бар'єри, що перешкоджають сталому розвитку особистості як соціального суб'єкта (мотиваційні, когнітивно-мисленнєві, операційні), а також бар'єри професійної діяльності педагога (методологічні, операційні), що знижують ефективність соціально-виховної діяльності з метою стимулювання особистості до сталого розвитку. Доведено, що формування в майбутніх педагогів компетентності запобігання й подолання означених бар'єрів, а також формування в особистості здатності до подолання бар'єрів власного розвитку є важливою умовою ефективності їхньої професійної діяльності в сучасних умовах.

Ключові слова: бар'єр, бар'єрна педагогіка, сталий розвиток, суспільство, особистість, професійна підготовка.

Реалізація ідеї сталого суспільного розвитку, що проголошена одним із провідних стратегічних орієнтирів сьогодення, можлива за умови вирішення проблеми сталого розвитку на різних рівнях – особистості, соціальної групи, суспільства. Водночас досягнення сталості розвитку особистості, соціальної групи, суспільства стримується багатьма факторами – як зовнішніми, так і внутрішніми, які є бар'єрами такого розвитку. Подолання означених бар'єрів потребує активізації суб'єктної позиції особистості як представника соціальної спільноти будь-якого рівня, її розвитку як суб'єкта життєдіяльності й відповідального соціального суб'єкта, здатного діяти для сталого прогресивного розвитку суспільства [3].

Ключова роль у вирішенні означених завдань належить педагогам усіх видів і рівнів освіти – дошкільної, шкільної, позашкільної, вищої, неформальної – усім, хто причетний до соціального виховання підростаючого покоління. Водночас, як свідчить практика, випускники педагогічних вишів самі не завжди повною мірою готові до ефективної соціовиховної роботи, відчують ускладнення при її плануванні та реалізації, що суттєво знижує результативність соціально-виховної діяльності, яка, безсумнівно, є одним із найскладніших видів діяльності педагога, ефективність здійснення якої потребує високого рівня професійної майстерності вчителя.

Вирішення окреслених вище проблем актуалізує звернення до напрацювань бар'єрної педагогіки як одного з нових напрямів педагогічної науки, присвяченого пошуку шляхів запобігання й подолання бар'єрів суб'єктів освітньо-виховного процесу – як вчителів, так і тих, хто навчається.

Аналіз наукової літератури свідчить, що бар'єри розвитку особистості, педагогічної й навчальної діяльності у різних аспектах вивчали Г. Андреева, А. Бодальов, Л. Виготський, В. Куніцина, Б. Ломов, Б. Паригін, О. Цуканова, Р. Шакуров та інші. Водночас, вивчення наробку бар'єрної педагогіки (І. Глазкова, А. Гормін, Л. Ярославська), що має значний потенціал в аспекті вирішення проблеми сталого розвитку як особистості, так і суспільства загалом, донині не було предметом спеціального наукового пошуку, що зумовлює актуальність відповідного дослідження.

Метою статті є обґрунтування можливостей бар'єрної педагогіки в контексті реалізації стратегії сталого розвитку суспільства, виявлення бар'єрів суб'єктів навчально-виховного процесу, що перешкоджають такому розвитку, окреслення шляхів їх подолання.

Проведений науковий пошук свідчить, що загалом бар'єр як явище об'єктивної реальності розуміється як перешкода здійсненню або розвитку будь-чого, завада для будь-якої діяльності. Бар'єри існують скрізь, де взаємодіють будь-які сили незалежно

*© Глазкова І. Я.

від їх природи. Будь-яка цілісна система, що складається з елементів, зобов'язана своїм існуванням бар'ерам, які перешкоджають її розпаду [2]. На думку Р. Шакурова, людина стала людиною тільки після того, як знайшла найважливіший внутрішній бар'єр – совість [4, с. 3-8]. У соціальному житті бар'єри виконують особливу функцію, втілюючись у формі різноманітних заборон і законів. Саме сукупність законів робить людське співіснування суспільством, заснованим на соціальній взаємодії, що свідчить про позитивну роль означених бар'єрів. Водночас бар'єри часто є перешкодами на шляху досягнення мети, отже важливою є здатність суб'єктів успішно їх долати, досягаючи визначених цілей.

Таким чином, бар'єр може розглядатися як відношення елементів будь-якої системи, що суттєво впливають на систему в цілому, її функціонування. Р. Шакуров описує цю взаємодію термінами «опір», «гальмування», «заборона», «протидія», «блокування», «позбавлення» тощо. Такі бар'єри мають обмежувальний характер щодо взаємодії елементів системи і часто перебувають поза нею. Окрім цього істотну роль виконують внутрішні обмежувачі, що перебувають усередині будь-якої системи і суттєво регулюють її розвиток і зміну, отже, бар'єр визначається як «відношення між елементами системи, що обмежує свободу одного з них» [4, с. 5]. Сутність будь-якого бар'єра полягає в перешкоді й обмеженні як зовнішньої, так і внутрішньої активності людини в процесі життєдіяльності, при цьому такі обмеження, з одного боку, блокують активність, а з іншого – стабілізують і регулюють життєдіяльність.

Відзначимо, що значну увагу дослідженню бар'єрів розвитку особистості, урахування яких є суттєвим у контексті нашого дослідження, приділено в межах психологічної науки, де бар'єр переважно трактується як внутрішня перешкода психологічної природи, психічний стан, що виявляється в неадекватній пасивності суб'єкта й перешкоджає виконанню тих або інших дій. Важливе завдання особистості, на думку психологів, полягає в подоланні бар'єрів, що зустрічаються на шляху її розвитку. Досліджуючи бар'єри розвитку особистості, науковці групують їх відповідно до функціонування основних її підсистем (сфер), а саме: когнітивної, афективної й поведінкової. Так, у когнітивній сфері особистості психологічними бар'єрами є структурні елементи свідомості й самосвідомості, такі як значення, уявлення та знання тощо. В афективній сфері означені бар'єри втілюються у вигляді негативних емоційних переживань і психічних станів, таких як тривога, страх, фрустрація тощо. У поведінковій сфері психологічні бар'єри здебільшого виявляються як неадекватне зниження активності суб'єкта. Крім того у процесі функціонування даних підсистем у людини можуть виникати психологічні бар'єри, обумовлені не лише структурними компонентами кожного з них, а системою їх функціонування.

Аналізуючи механізми психогенезу бар'єрів, Р. Шакуров розглядає ціннісні бар'єри як первинні, а операційні – як вторинні, підкреслюючи, що саме відсутність чи знецінення предмета потреб для особистості зумовлює її пасивність, нездатність подолати перешкоди на шляху досягнення мети.

Водночас сталість розвитку особистості, що означає її «сталу висхідну динаміку, удосконалення на основі внутрішньої цілісності (гармонізації мисленнєвої, почуттєвої, вольової сфер, формування стійкої особистісно-соціальної позиції), здатність протидіяти факторам, що перешкоджають розвитку, запобігати кризовим станам, спроможність досягати стійких позитивних (прогресивних) результатів можлива за умови свідомої життє- і культуротворчості кожної особистості на ґрунті усвідомлення нею основних закономірностей ефективної життєдіяльності, а також відповідальності за власну долю і долю суспільства [3, с. 357].

З урахуванням суті сталого розвитку особистості дослідниками виокремлено основні бар'єри, що перешкоджають такому розвитку, а саме: мотиваційні (відсутність належної мотивації, несформованість у особистості системи цінностей сталого розвитку), когнітивно-мисленнєві (пов'язані з недостатнім усвідомленням суті і значущості сталого

розвитку для ефективної життєдіяльності людини та суспільства, неповним усвідомленням причинно-наслідкових зв'язків, законів і закономірностей ефективної життєдіяльності й сталого прогресивного розвитку людини та суспільства), операційні (неволодіння способами, стратегіями і тактиками діяльності з подолання зовнішніх і внутрішніх перешкод, невміння самостійно творчо вирішувати проблеми, що виникають), а також індивідуально-психологічні й соціально-психологічні бар'єри (зокрема недостатня розвиненість самосвідомості, волі, творчого мислення, здатності до саморегуляції, самоорганізації та самоуправління, пасивність, безініціативність, песимізм, безвідповідальність, егоцентризм, відсутність потреби і прагнення до спільної діяльності з удосконалення суспільного буття тощо) [3, с. 361].

Водночас, якщо людина усвідомлює наявність означених бар'єрів, прагне їх подолати й шукає для цього відповідні способи, названі перешкоди можуть стати рушійними силами її розвитку. При цьому необхідно враховувати, що процес подолання бар'єрів також має три взаємопов'язані сторони: емоційно-вольову, пізнавальну й операційно-поведінкову. Розглядаючи співвідношення наведених бар'єрів, вважаємо, що саме пізнавальні є свого роду «джерелом» появи всіх інших – так, якщо людина не розуміє суті й значення сталого розвитку для власної життєдіяльності й прогресивного розвитку суспільства, вона не буде ні вмотивованою діяти певним чином, ні виявлятиме відповідної поведінки.

Таким чином, у контексті сталого розвитку важливим завданням педагога є формування в особистості в процесі соціально-виховної діяльності здатності до подолання бар'єрів на шляху її розвитку. Зрозуміло, що така здатність може бути сформована лише за умови поінформованості суб'єкта як з проблемою сталого розвитку загалом, так і з його перешкодами. Отже, визначальним зовнішнім фактором, що впливає на перебіг досліджуваного процесу, є рівень організації діяльності з соціального виховання, яка на сьогодні розглядається як фактор, що визначає вектор розвитку сучасної цивілізації й суттєво впливає на становлення особистості.

Водночас ефективне здійснення соціального виховання підростаючого покоління можливе за умови здатності педагога до подолання бар'єрів власної професійної діяльності. Саме на вирішення означених завдань спрямована бар'єрна педагогіка як розділ педагогічної науки, пов'язаний з розробленням й використанням у педагогічній практиці прийомів, методів, технологій освітньої діяльності, заснованих на врахуванні внутрішніх бар'єрів особистості, а також побудові й розвивальному використанні зовнішніх бар'єрів у навчанні й вихованні (А. Гормін); напрямок педагогічної науки, що забезпечує формування у суб'єктів педагогічного процесу компетентності запобігання, подолання та штучного створення бар'єрів (І. Глазкова).

Досліджуючи бар'єри професійної діяльності педагога, вчені (І. Бурганова, А. Гормін, Л. Ярославська) виокремлюють сенсові, емоційні, когнітивні, тактичні бар'єри, вважаючи основними мотиваційні та операційні бар'єри, що в свою чергу виявляються в когнітивній, афективній і поведінковій сферах. Н. Кузьміна стверджує, що труднощі педагогічної діяльності виникають у певних умовах: коли педагогічне завдання усвідомлюється вчителем, але він не знає, як його вирішити, а також коли одержаний у процесі діяльності результат не задовольняє педагога, й той шукає нове рішення. На думку автора, труднощі в педагогічній діяльності є суб'єктивним станом напруженості, важкості, незадоволеності, який спричинюється зовнішніми чинниками діяльності й залежить від характеру самих чинників, освітньої, етичної та фізичної підготовленості людини до діяльності та ставлення до неї.

А. Маркова серед бар'єрів професійної діяльності педагога виокремлює: 1) бар'єри планування, постановки і вирішення педагогічних завдань, відсутність урахування помилок, звуження змісту, що стає причиною формалізації діяльності; 2) бар'єри педагогічної дії на суб'єкта діяльності, який, не включаючись у спілкування та діяльність, залишається об'єктом педагогічного впливу; 3) бар'єри поєднання продуктивних

і репродуктивних форм роботи, активних методів навчання тощо [2].

М. Подимов звертає також увагу на наявність ціннісно-сенсових бар'єрів, до яких належать бар'єри спілкування, інноваційні бар'єри, бар'єри творчості, інформаційні бар'єри, криза професійного розвитку тощо.

Оскільки педагогічний процес і зокрема соціально-виховна діяльність у контексті сталого розвитку є творчим процесом, важливою є здатність педагога до подолання бар'єрів творчої діяльності, до яких В. Андреев відносить три групи: соціально-педагогічні, особистісні (психологічні) і фізіологічні. Так, серед соціально-педагогічних перешкод учений виокремлює явища, пов'язані з мікро- і макросередовищем: замкнутий спосіб життя, відсутність соціальних умов для заняття творчою діяльністю, сімейні, побутові проблеми, труднощі соціального характеру, низьку престижність цього виду діяльності; авторитарний стиль спілкування, байдужість педагога до успіхів і досягнень тих, хто вчиться; відсутність сумісності суб'єктів навчально-виховного процесу під час організації спільної творчої діяльності; завищення або заниження педагогом вимог до учнів, відсутність об'єктивності в оцінюванні; зайву захопленість педагога інформативними методами навчання та виховання (надмірна інформація заважає можливості творчості); недостатню актуалізацію наявного життєвого досвіду (знань, умінь) учнів, догматичний стиль навчання та виховання, жорсткий контроль (переважно прямий і оперативний) на всіх етапах навчально-творчої діяльності, що сковує ініціативу учнів; невдалу постановку творчого завдання й невдалий вибір загальної стратегії його вирішення, незнання і невміння застосовувати логічні й евристичні прийоми, активні та інтерактивні методи навчання та виховання.

До особистісних (психологічних) бар'єрів автор відносить: низьку мотивацію до творчої діяльності, невіру у власні сили, лінощі, байдужість до успіху, нерозвиненість творчої уяви та почуття гумору, інерцію мислення тощо. Фізіологічними бар'єрами, що перешкоджають ефективній творчій діяльності педагога, є перевтома, слабе здоров'я, нестача сну, недотримання режиму праці та відпочинку, розумове перевантаження, відсутність достатнього комфорту в приміщенні (недостатня освітленість, вентиляція повітря, шум, незручне робоче місце) тощо [1, с. 14-15].

Серед значущих бар'єрів, що супроводжують професійну діяльність учителя, Е. Басін, А. Лук, А. Маслоу виділяють надмірну самокритичність, лінощі, страх невдачі, вважаючи їх «ворогами творчості», якостями, що перешкоджають самоактуалізації. А. Шевирьов серед інших бар'єрів указує на такі психологічні перешкоди, що обмежують творчу людину: стереотипи, ослаблену цілеспрямованість, зайву скутість, невпевненість і серйозність (що заважають повністю включити силу творчої уяви, при цьому недолік ігрової установки ускладнює сприймання нового і незвичайного); неефективну методологію вирішення проблем (творчі зусилля серйозно послабляються відсутністю ефективних прийомів і методів вироблення альтернатив), лінощі тощо [5, с. 202-203]. А. Антонов, характеризуючи процес творчої діяльності, особливо звертає увагу на бар'єр невіри у власні можливості вирішити завдання. Цей бар'єр має комплексний характер і включає бар'єр гіперскладності, коли людина схильна переоцінювати об'єктивну складність завдання, а також бар'єр укорінених у суспільстві заборон і «принципів неможливості». До бар'єрів інноваційної діяльності педагога Н. Городецька відносить соціальні, бар'єри творчості та кризи педагогічної діяльності.

Досліджуючи проблему підготовки майбутніх соціальних педагогів до сталого розвитку соціальних груп, Н. Кабусь зауважує: основними бар'єрами педагогічної діяльності, що зумовлюють недостатню ефективність соціально-виховної роботи в контексті сталого розвитку, окрім інформаційних (недостатня обізнаність педагога із суттю проблеми сталого розвитку особистості, соціальної групи, суспільства), є методологічні й операційні бар'єри, а саме: недостатнє володіння педагогом ефективними методами впливу на мислення, почуття, волю, свідомість, переконання особистості з метою її стимулювання до сталого прогресивного розвитку, свідомого

і відповідального життє- і культуротворення, а також недостатня сформованість комунікативно-стимулювальних та організаційно-управлінських умінь (зокрема створювати духовно-насичене розвивально-творче середовище в навчально-виховному процесі; стимулювати представників різних соціальних груп до спільної соціально значущої діяльності, конкретних дій і вчинків з власного удосконалення й покращення суспільного буття; сприяти розвитку їхньої суб'єктності, здатності до самоорганізації й самоуправління; залучати необхідні ресурси для ефективної діяльності в контексті сталого розвитку) [3].

Водночас усвідомлення майбутніми педагогами можливих бар'єрів професійної діяльності, а також бар'єрів сталого розвитку особистості та спільний творчий пошук шляхів їх подолання у процесі професійної підготовки є стимулювальним фактором особистісного й професійного розвитку фахівця, важливою умовою ефективності його діяльності зі сталого розвитку особистості, соціальної групи, суспільства в цілому.

Таким чином, у контексті реалізації ідеї сталого суспільного розвитку бар'єрна педагогіка, орієнтована на формування в майбутніх фахівців компетентності запобігання й подолання бар'єрів педагогічної діяльності, актуалізується у двох основних аспектах. По-перше, важливим є формування у майбутніх педагогів, які здійснюють соціальне виховання і розвиток молодшого покоління, здатності до подолання бар'єрів, що перешкоджають їхній ефективній професійній діяльності зі стимулювання особистості, соціальної групи до сталого розвитку. По-друге, вони мають бути спроможними формувати в особистості здатність до подолання бар'єрів власного розвитку, що є важливою умовою сталого поступу людини й суспільства.

Перспективу подальшої наукової розвідки вбачаємо в розкритті методичного інструментарію формування в майбутніх фахівців компетентності запобігання і подолання бар'єрів педагогічної діяльності в контексті дослідження.

Література:

1. Андреев В. И. Педагогика : учеб. курс для творческого саморазвития / В. И. Андреев. – Казань : Центр инновационных технологий, 2000. – 608 с.
2. Глазкова І. Бар'єрна педагогіка : монографія / Ірина Глазкова. – Бердянськ : ФОП Ткачук О. В., 2014. – 318 с.
3. Кабусь Н. Д. Підготовка майбутніх фахівців соціальної сфери до сталого розвитку соціальних груп / Н. Д. Кабусь // Напрями модернізації соціально-педагогічної системи підготовки фахівців в університеті : монографія / за заг. ред. Т.О. Дмитренко. – Херсон : ПП Вишемирський, 2017. – С. 352-414.
4. Шакуров Р. Х. Социально-психологические основы управления : руководитель и педагогический коллектив / Р. Х. Шакуров. – М. : Просвещение, 1990. – 308 с.
5. Шевырев А. В. Технология творческого решения проблем (эвристический подход) или книга для тех, кто хочет думать своей головой / А. В. Шевырев. – Белгород, 1995. – 208 с.

Глазкова І. Я.

БАРЬЕРНАЯ ПЕДАГОГИКА В КОНТЕКСТЕ РЕАЛИЗАЦИИ ИДЕИ УСТОЙЧИВОГО РАЗВИТИЯ ОБЩЕСТВА

Статья посвящена раскрытию возможностей барьерной педагогики как нового раздела профессиональной педагогической науки в аспекте реализации стратегии устойчивого развития общества. Рассмотрены барьеры, препятствующие устойчивому развитию личности как социального субъекта (мотивационные, когнитивно-мыслительные, операционные), а также барьеры профессиональной деятельности педагога (методологические, операционные), снижающие эффективность социально-воспитательной деятельности с целью стимулирования личности к устойчивому развитию. Доказано, что формирование у будущих педагогов компетентности предотвращения и преодоления указанных барьеров, а также формирование у личности способности к преодолению барьеров собственного развития является важным условием эффективности их профессиональной деятельности в современных условиях.

Ключевые слова: барьер, барьерная педагогика, устойчивое развитие, общество, личность, профессиональная подготовка.

Glazkova I. Y.

BARRIER PEDAGOGICS IN THE CONTEXT OF IMPLEMENTATION
OF THE IDEA OF SOCIETY SUSTAINABLE DEVELOPMENT

The article is devoted to the clarification of the possibilities of barrier pedagogics as a new direction of professional pedagogical science in the context of implementing the strategy of society sustainable development. There have been considered in the study the barriers hindering the sustainable development of the individual as a social subject (motivational, cognitive-thinking, operational), as well as barriers of professional activity of the teacher (methodological, operational), which reduce the effectiveness of social and educational activities to stimulate the personality to sustainable development. It has been proved that barrier pedagogics is updated in the context of the implementation of the idea of sustainable social development in two main aspects. First, it is important to form the competence of future teachers in preventing and overcoming pedagogical barriers that impede their effective professional activity for sustainable development of the individual, social group. Secondly, they should be able to contribute to the formation of a person's ability to overcome the barriers of their own development. It is shown in the study that the awareness of future teachers of the identified barriers as well as their joint creative searching the ways to overcome them in the process of professional training is an important condition for the effectiveness of their activities with the view to sustainable development of the individual, social group, society as a whole.

Key words: barrier, barrier pedagogics, sustainable development, society, personality, professional training.

УДК 378.147:784

Коваленко О. А., Тань Сяо*

ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ РОЗВИТКУ ХУДОЖНЬОГО СМАКУ
МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА В КНР

У статті досліджено зростання ролі художньо-виховного потенціалу музичного мистецтва як одного з актуальних і ефективних засобів музично-естетичного виховання в системі мистецької вищої освіти; з'ясовано зміст поняття «художній смак» через узагальнення філософської, психологічної, педагогічної та музикознавчої літератури; обґрунтовано педагогічні умови розвитку, до яких належать: стимулювання художньо-творчої самореалізації майбутніх учителів музичного мистецтва на основі діалогічного стилю педагогічного спілкування, активізація творчо-пошукової діяльності майбутніх учителів музичного мистецтва на основі проблемного навчання; окреслено важелі художньо-виховного впливу музичного мистецтва, а саме: жанрово-стильову багатогранність, синкретичність та унікальність мистецтва імпровізації.

Ключові слова: художній смак, музично-виконавська діяльність, готовність, професійна підготовка.

Загальновідомо, що розбудова сучасної освіти у високорозвинених країнах світу орієнтується насамперед на відродження власних національних традицій. Саме на майбутнього вчителя музичного мистецтва покладається відродження й оновлення культурно-освітнього простору, сприяння зростанню духовного потенціалу суспільства. Державна освітня програма КНР урахує потребу у висококваліфікованих спеціалістах, тому значна частина китайської молоді навчається в багатьох країнах Європи, зокрема й в Україні.

Разом із тим професія майбутнього вчителя музичного мистецтва за своєю природою є поліфункціональною, крім поставленого співацького голосу наставник має бути обізнаний у різних сферах фахової діяльності – науково-методичній, викладацькій, виконавській. Тому проблема вокально-педагогічної майстерності майбутнього вчителя

*© Коваленко О. А., Тань Сяо

музики набуває особливої актуальності, незважаючи на те, що питання педагогічної майстерності були предметом уваги багатьох фахівців – педагогів, психологів, мистецтвознавців, теоретиків, методистів.

Вагомим значенням набувають питання вдосконалення музично-естетичного виховання студентів, формування та розвитку естетичних почуттів, художніх інтересів, смаків та ідеалів.

Мета статті полягає у визначенні та обґрунтуванні педагогічних умов і методики розвитку художнього смаку майбутніх учителів музичного мистецтва.

Проблема розвитку художнього смаку особистості є складною, неоднозначною та досліджується представниками різних наук. Феномен художнього смаку привертає увагу численних дослідників як інтегративний показник естетичної культури, духовності та індивідуальної своєрідності особистості (О. Буров, Ш. Герман, О. Дивненко, Л. Коган, О. Лармін, В. Лисенкова, А. Лосєв, І. Маца, В. Разумний, О. Семашко, В. Скатерщиков, Р. Тельчарова, В. Шестаков, Р. Шульга); естетизованих почуттів і переживань (О. Костюк, О. Лазаревська, А. Молчанова, Є. Назайкінський, С. Рубінштейн, Б. Теплов); гармонійної єдності чуттєвого й раціонального (В. Липський, Б. Лихачов, Є. Яковлев). Слід зазначити, що дослідження методологічних та методичних аспектів різних напрямків вокально-педагогічної підготовки китайських студентів розглянуто в працях таких китайських учених, як Ван Лей, Вей Лімін, Лі Чуньпен, Лінь Хай, Ма Цзюнь, Чжао Веньфан, Чен Дін, Цзінь Нань та ін.

Актуалізація естрадної музики, збагачуючи палітру музичної культури КНР, сприяє формуванню нового естетичного бачення й свідомого особистісного ставлення до цього напрямку музичного мистецтва. Неповторне у своєму жанрово-стильовому розмаїтті завдяки виразній синкретичності й різноплановості форм музичне мистецтво має значний художньо-виховний потенціал, сприяє яскравому виявленню творчої індивідуальності й має дарувати слухачам естетичну насолоду, що безпосередньо залежить від розвиненості художнього смаку майбутніх учителів музичного мистецтва. Проте, незважаючи на значну кількість наукових досліджень, проблема розвитку художнього смаку майбутніх учителів музичного мистецтва далека від остаточного вирішення. Аналіз системи фахової підготовки в мистецьких вищих навчальних закладах КНР свідчить про недооцінку ролі художньо-виховного потенціалу музичного мистецтва у вирішенні педагогічних завдань, зокрема формування художнього смаку майбутніх учителів музичного мистецтва, що безумовно впливає на їх загальнопрофесійний і художньо-творчий рівень розвитку.

З огляду на це, у музично-педагогічній науці обмаль комплексних, системних досліджень проблеми розвитку художнього смаку як інтегративного елемента професійної діяльності. Тому виникає нагальна потреба в науковому обґрунтуванні шляхів оптимізації навчально-виховного процесу в цьому напрямку підготовки.

Музично-педагогічна й музично-просвітницька спрямованість підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва в мистецьких вищих навчальних закладах зумовлює потребу формування художнього смаку майбутніх учителів музичного мистецтва засобами музичного мистецтва як шляху збагачення їх естетичної культури, виконавської майстерності, досягнення багатогранності художньо-творчого розвитку.

Набуття майбутнім учителем музичного мистецтва комплексу вокально-хорових навичок надає йому можливість мобільно використовувати різні манери звукоутворення залежно від жанру твору (академічного, естрадного, народного та ін.); здійснювати корекцію вокальної діяльності з урахуванням педагогічних завдань у навчальному процесі і під час виконавської діяльності; мобільно змінювати режим роботи голосу у вокальному та мовному режимах.

Оволодіння комплексом ключових фахових компетенцій за умови оволодіння механізмами апперцепції, дотримання принципів наочності, поступовості, зацікавленості, емоційного відгуку зумовлює формування вокально-педагогічної

майстерності в майбутнього вчителя музичного мистецтва на основі традицій Китаю та України.

Аналізуючи специфіку підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва на основі порівняння методик китайської та української вокальних шкіл, ми звернули увагу на спільні риси, що характеризують східну й західну манери вокального виконання. Так, у статті китайського дослідника Цзіннь Нань простежуються психофізіологічні особливості майбутнього вчителя, які забезпечують успіх у вокально-педагогічній діяльності [3; 5]. На його думку, унікальність самовираження майбутнього вчителя залежить не тільки від якості голосу, а й від уміння втілити цей образ відповідно до дійсності, відображеної епохою, конкретної ситуації, що прямо залежить від світогляду співака, його відчуття картини світу.

Ця картина світу розкривається у всій творчості митця – на основі вокально-художніх образів, у доборі пісенного репертуару майбутнього вчителя, тематичної бази, особливостей вокальної мови, інтонацій та тембрових знахідок, настрою та індивідуального неповторного вокально-виконавського стилю.

Оригінальний, неординарний підхід аналізу проблеми вокально-педагогічної творчості виявляє у своєму дослідженні Чжан Цзянь Го [6].

Теоретичний аналіз таких категорій, як «смак», «естетичний смак», «художній смак», через узагальнення філософської, психологічної, педагогічної та музикознавчої літератури дав змогу окреслити сутність поняття «художній смак» як системи чуттєво-раціональних уподобань особистості, що виникає на основі історично детермінованих уявлень кожного індивіда про прекрасне й спонукає до активної, такої, що відповідає ідеалу, життєдіяльності. Характер художнього смаку є особистісним, оскільки відображає ставлення особистості як представника суспільства на певному етапі історичного розвитку до мистецьких цінностей. Художній смак розвивається на основі естетичного, є його своєрідною модифікацією, що відображає здатність до індивідуального критичного відбору естетичних і художніх цінностей [1; 2].

На підставі здійсненого аналізу визначаємо художній смак як складну інтегративну властивість особистості, яка акумулює естетичне ставлення, ціннісно-орієнтаційні критерії, гармонійну єдність раціонального та емоційного й передбачає здатність індивіда до цілеспрямованої, орієнтованої на ідеал естетично-творчої діяльності.

Результати дослідження показали, що особливого значення проблема розвитку смаку набуває щодо досліджуваної соціально-вікової групи – студентства. Навчання студентів розцінюють як активний період набуття знань у поєднанні з пошуком власної позиції, естетичних цінностей, які, перебуваючи в процесі становлення, мають тенденцію до змін. Як керований і педагогічно регульований процес, формування художнього смаку відображає естетичні вподобання студента й залежить від змісту суджень і оцінок, ступеня творчого підходу до діяльності. Вибірковість смакових вподобань зумовлює характер напрямків художньо-творчої діяльності, естетичного самовдосконалення особистості [1].

Про рівень розвитку художнього смаку студентів свідчить їх художня культура. Потенційна в соціальному та художньому плані розвитку, вона характеризується яскравою динамічністю й критичною селективністю.

Установлено, що основними засобами художньо-виховного впливу музичного мистецтва є: жанрово-стильова багатогранність, позначена розмаїттям тематики, змісту, настроїв та емоцій, що сприяє формуванню ціннісних орієнтацій, смаків та ідеалів індивіда; синкретичність, яка передбачає широкий діапазон і розмаїття переходів емоційно-інтонаційних барв, творчих ідей, викликає переживання, що не мають аналогів, а також через уявлення впливає на емоції та почуття, формуючи характерну для особистості здатність до рельєфного уявлення художнього образу; унікальність мистецтва імпровізації, спрямоване на стимулювання художньо-творчого потенціалу особистості, максимальну активізацію її фантазії, творчої уяви та художнього мислення [4, с. 73].

До основних педагогічних умов належить стимулювання художньо-творчої самореалізації майбутніх учителів музичного мистецтва на основі діалогічного стилю педагогічного спілкування. Діалог як вирішальний аспект досягнення ефективності спільної творчої взаємодії активних суб'єктів навчально-виховного процесу є характерною ознакою нової педагогічної парадигми.

Діалогічний стиль педагогічного спілкування зумовлює активізацію творчого самовдосконалення, самостійності й самореалізації майбутніх учителів музичного мистецтва. Однією з основних умов діалогічного педагогічного спілкування є особистісно орієнтоване спрямування, при якому врахування індивідуальності студента зумовлює головні критерії добору методичних засобів навчання.

Активізація творчо-пошукової діяльності майбутніх учителів музичного мистецтва на основі проблемного навчання є необхідною умовою успішного розвитку художнього смаку студентів. Застосування проблемного навчання в досліджуваному процесі зумовлено проблемною суттю музичного виконавства як складної, динамічної за формою та змістом системи загалом. Використання проблемних ситуацій, методів і завдань формує діалектичний підхід до опанування специфіки музичного мистецтва (освоєння жанрово-стильових характеристик музичних творів, принципу розвитку кожного окремого твору; внутрішніх закономірностей створення художньої образності твору; логічність структурної побудови тощо), що збагачує професійні знання майбутніх учителів музичного мистецтва, зумовлюючи динамічність розвитку їх художнього смаку.

Залучення студентів до синкретичних форм виконавської діяльності як педагогічна умова передбачає активізацію здатності студентів до поліаспектного осягнення музично-естетичних явищ музичного мистецтва, використання багатогранності форм музично-виконавської діяльності й оригінальності творчо-інтерпретаційних підходів; це значно розширює спектр естетичного світогляду та музичної культури, інтересів і потреб, емоційно-естетичних переживань, професійних мотивацій і художньо-творчого вдосконалення студентів, сприяючи активізації розвитку їх художнього смаку [4, с. 38].

Отже, науково обґрунтовано, що музичне мистецтво є одним з актуальних і ефективних засобів музично-естетичного виховання в структурі сучасної мистецької освіти. Музичне мистецтво створює необхідні умови для розвитку художнього смаку, естетичних інтересів і потреб, виконавського досвіду особистості, формуючи естетичне ставлення та забезпечуючи розкриття художньо-творчих здібностей у процесі становлення творчої індивідуальності майбутніх учителів музичного мистецтва. Завдяки узагальненню даних теоретичного аналізу встановлено, що художній смак – складна інтегративна властивість особистості, яка акумулює естетичне ставлення, ціннісно-орієнтаційні критерії, гармонійну єдність раціонального та емоційного й передбачає здатність індивіда до цілеспрямованої, орієнтованої на ідеал естетично-творчої діяльності.

Подальшими напрямками наукових досліджень є реалізація науково обґрунтованих педагогічних умов розвитку художнього смаку майбутніх учителів музичного мистецтва.

Література:

1. Аналіз матеріалів зарубіжної музичної освіти / за ред. Чжоу Шібіня, Гун Чжена. – Шанхай : Музика, 2007. – 372 с.
2. Історія китайської музики : навчальний посібник для студентів музичних факультетів. – Чунцин : Півд.-Західний університет, 2007. – 354 с.
3. Козир А. В. Професійна майстерність учителів музики: теорія і практика формування в системі багаторівневої освіти : монографія / А. В. Козир. – К. : НПУ імені М. Драгоманова, 2008. – 378 с.
4. Попович Н. М. Художньо-виховний потенціал естрадної музики мистецтва / Н. М. Попович // Теорія і методика мистецької освіти : зб. наук. праць / ред. кол.: О. П. Щолокова та ін. – К. : НПУ, 2002. – Вип. 3. – С. 37-40.

5. Цзінь Нань. Вокальна підготовка в Китаї: до проблеми формування творчої індивідуальності співака // Вісник ДАКККіМ. – 2008. – Вип. 3. – К., 2008. – С. 73-76.
6. Чжан Цзянь Го. Путь реформы вокальной музыки (Шэн юе цзяо сюе тай тэ чжи лу). – Нянъцзин : НХИ, 2004. – 215 с.

Коваленко О. А., Тань Сяо

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ РАЗВИТИЯ ХУДОЖЕСТВЕННОГО ВКУСА
БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ МУЗЫКАЛЬНОГО ИСКУССТВА В КНР

В статье исследован рост роли художественно-воспитательного потенциала музыкального искусства как одного из актуальных и эффективных средств музыкально-эстетического воспитания в системе художественного высшего образования в КНР. Выяснено содержание понятия «художественный вкус» из обобщения философской, психологической, педагогической и музыковедческих литератур; обоснованы педагогические условия развития, к которым относятся: стимулирование художественно-творческой самореализации будущих учителей музыкального искусства на основании диалогического стиля педагогического общения, активизация творческой поисковой деятельности будущих учителей музыкального искусства на основании проблемного обучения и привлечения студентов к синкретическим формам музыкального искусства; определены свойства художественно-воспитательного воздействия эстрадного музыкального искусства, а именно: жанрово-стилевое многообразие, синкретичность и уникальность искусства импровизации.

Ключевые слова: художественный вкус, музыкально-исполнительская деятельность, готовность, профессиональная подготовка.

Kovalenko O. A., Tan Xiao

PEDAGOGICAL CONDITIONS FOR THE DEVELOPMENT OF ARTISTIC TASTE
OF FUTURE MUSIC TEACHERS' TRAINING PEOPLE'S REPUBLIC OF CHINA

The article examines the growing role of artistic and educational potential of pop music as one of the urgent and effective means of musical and aesthetic education in the system of higher education; turns the concept of «artistic taste» through the generalization of philosophical, psychological, pedagogical and musicological literature; the article highlights pedagogical conditions of development which include: stimulation of artistic and creative musicians' self-fulfillment based on a dialogic teaching style of communication, activation of musicians' creative search based on problem-based learning and engaging students in syncretic forms of pop performance; the artistic and educational influence of pop music is analyzed, namely: genre and stylistic diversity, uniqueness and syncretic of the art of improvisation. The authors investigated the process of taste development which is very important regarding the study of social and age group - students. The process of teaching students is regarded as an active period during their acquisition of knowledge, combined with finding their own position, aesthetic values, who being in the stage of incipience can be changeable. The authors of the criteria of readiness to implement music teacher musical and pedagogical process such as: motivational, meaningful, operational experience creativity. The formation of artistic taste is educationally controlled and regulated process which reflects the aesthetic preferences of the student, depending on the content of judgments and estimates the degree of creativity to work. Selectivity of taste determines the nature areas of artistic and creative activities, aesthetic improvement. The research allowed to conclude that the art of pop music creates the necessary conditions for the development of artistic taste, aesthetic interests and needs, the individual executive experience, creates an aesthetic attitude and provides disclosure of artistic and creative skills during the development of musicians' creative individuality.

Key words: artistic taste, musical and performing activities, readiness, training.

УДК 378:78:[27:572

Kondratska L. A.*

THE ORGANIZATION OF MUSICAL AND ANTHROPOLOGY EXPERIENCE
OF MASTERS IN POST-MODERNISM CONTEXT

The article makes an attempt to ground the concept of Master's course of Musical anthropology on the basis of a priori idea of a homo musicus being attached to God specifically on the idea of antynomic correlation between the Image (its changing nature) and a given Appearance (unchanging personality) on the way of obtaining a desirable freedom and meeting its challenges: the exchange of authenticity of Salvation into the idea of «Earth paradise». Nonetheless, scholars engaged with musical anthropology and the anthropology of music typically use the Western concept to define the boundaries of their study. Anthropologists have approached music in two basic ways: first, as a type of data to further general social theories or models, and second as a basic component of social life that deserves ethnographic description along with other cultural domains. An example of this types is the Kulturkreis, or German diffusionist school in the first decades of the twentieth century.

Key words: phenomenology of intonative consciousness, strategy of homo musicus, types of prayer dialogues, musically rhetoric sermon, new sacred space, spiritual commitment.

Postmodern existential anxiety determines the peculiar content features of intonations of definite musical events where the composer works less with notes but more with contexts and the participants are united by the pathos of the Utopian local project aiming at critical destruction of the existing models. Among the most interesting attempts of this type last year there were some foreign premieres worth mentioning such as done by Georg Haas, Franck Bedrossian, Stefan Prins and especially experimental music theatre (Winzig) of Manos Tsangaris in Ultimafestivalen in Oslo; the newest acoustic «inventions» hidden under the mask of musical accompaniment to theatrical performances often turn out to be the core of the action; absolutely incredible transformation of the world classical music. Presented new musical thinking is a result of the radical breakthrough beyond the European Tonsatz i Harmonielehre.

Mentioned tendencies appear to be aiming not at proving V. Martynov's tragic statement about «the end of the composers' epoch» but making desperate attempts to deny it. Special creativity is observed in works by an American composer Mark Barden, Italian Lorenzo Troiani, Dane Christian Winther Christensen, Norwegian Lars Petter Hagen, Spaniards Abel Paúl, Marina Poleukhina and Alexander Chernyshkov and others.

However, unfortunately, their efforts don't move beyond the limits of attempts to present positivistic self-satisfaction and scientism ideas of 'looking secretly' at the mystery of a 'new Earth's ruler'. It seems that we are presented a type of a so called 'Kafkian person' who seems not so tragic as pointless, completely immersed into the problems of nomadology, the philosophy of crisis, the search for marginal self-identification. The alternative to this position can be intonative consciousness able to do responsible anagogical self-criticism. In order to observe this intonative consciousness a course of Musical anthropology has been devised.

The scientific ground of the subject of Musical anthropology was suggested in groundbreaking research and ethnographic description by Bruno Nettl, Alan P. Merriam, A. R. Radcliffe-Brown, Anthony Seeger, David P. McAllester, and also Vladimir Martynov, Viktoriya Suhantseva, Viktoriya Getman, Alla Toropova and others. On the one hand, it is an investigation of music as an ethnical, cultural, social, and psychological phenomenon, on the other hand, it is an investigation of 'variety of revelation of homo musicus (as a composer, musician, listener) in a spiritual and creative process'.

The original textbook (2016) is a result of a completely innovative research concerning the meaning and style evolution of intonative consciousness (in the context of Christian anthropology). Its publishing was preceded by narrative studying during which Master's

*© Kondratska L. A.

students had been inspired to do erothematic search for the essence of the following ideas: hierophanic essence of music in a sacred space (Topic 1); strategic conditions of traditional and historical types of homo musicus in their choice of spiritual transformation or of both evolutionary and revolutionary self-assurance (Topic 2); the typology of religious phenomenology of intonative consciousness as a symbolic and syncretic function of human psyche which is realised on the level of eideticity of musical being (Topic 3), individual image of a prayer as a anagogical factor of composing practice (Topic 4); musical and rhetoric antonymy as metaphorical vocabulary of a Baroque composer-preacher (Topic 5); musical disposition of classicists as Cartesianian and Kantian search for canon of a natural human (Topic 6); subjectively intonative reflection and creation of the existence by 'the Demiurge of esthetic shadows' as a revelation of 'Christological decline' of a composer-romanticist (Topic 7); a trip of a Kafkian producer-consumer over musical avant-garde 'wonderland' as an attempt to return to a sacred ritual (Topic 8).

Consequently, epistemological interpretation is done on the basis of the original concept of the musical anthropology content as a factor of spiritual asceticism of Music Master's students which means:

- the interpretation of spiritual strategies (such as rituals, divinization, evolutionary and revolutionary act, matrix) and principles (such as bricolage, variability, composition) of realization of different models of a homo musicus what means prevalence of heartfelt prayers on iconic stage (on condition of antonymous creation as an act of obedience and development of Catholithianic consciousness) and on cultural stage or prevalence of rational prayers (on condition of author's creation as an act of rebellion);

- the interpretation of the reasons for the extension (in the epoch of cantus firmus) of the range of the existential iconic singing and introduction of a new type of intonative consciousness which is revealed in 'new authenticity' of compositional structures (such as organum of the Notre-Dame epoch) and in the violation of the author's canon by folk melodies;

- the interpretation of the reasons for the beginning of the epoch of thematism and the appearance of a 'smart' preacher of the allegorical, tropological and anagogical senses of musical texts which bear affective procedural character specifically musical and rhetoric schemes (indices and icons) as fundamental paradigm of the composer's practice of a 'Cartesianian personality'.

- the reasons for the necessity of a new cognitive strategy ('harrowing' into secular world and rising to a spiritual ideal on a gradually horizontal trajectory), discovery of the principle of thematic development and reanalyzing the connection between music and rhetoric in classicistic Gospel sermons as a fundamental paradigm of the composer's practice of a 'Kantian personality' who appears to be an independent fighter with a perfectly formed titanic (Sturmeric) dignity (based on the deep belief in personal perfection as a reflection of God), with an intention to seek the truth, with the skills to efficiently combine striking novelty of individually sensitive musical expression with then known rational method of its organization;

- the interpretation of the reasons for the contradiction of intonative consciousness of romanticists: on the one hand, they look like a 'Frankenstein with a blue rose' who has lost his human and angelic appearance living without God, on the other hand, they appear to be escapist-dreamers with bitter images of 'religiousless Christianity' combined with extreme dissatisfaction, complaints, anger in their consciousness.

- the interpretation of causality of anthropological disaster that reflects the following: existential atmosphere of the first avant-garde (before 1930-s) when an intonative extreme collectivist desperately denies common sense; the second post-war avant-garde (1945-1968) which was quietly and continuously insisted on by an intonative radical individualist; the third avant-garde (since 1970-s) during which minimalists have been acquiring 'the art of not being a composer' and the music has eventually obtained its own 'ego' wearing all possible masks

of different techniques and approaches (micro tonation, aleatoric music, action, glitch) that reflect unprecedented (still musically approved) nature of correlation between homo musicus and a machine what is often incomprehensible for listeners and causes doubts in its reasonability;

- the interpretation of the consequences of damaging the correlation between an intonative person and the space and its Creator, as a result, the search for soteriological defense takes place and the project of 'new sacred space' has been introduced.

The phenomenon of new sacred space means:

- interpretation of the text as a sacred structure that transforms psychological 'now' into metaphysical 'now=always' and allows writing musical statements into time-space out of music and makes possible its canonic interpretation (that overcomes modern tendency to interpret sacred texts in an emotional and psychological way);

- renovation of cantusian writing that is based on the system of liturgical singing: Gregorian chant, ancient Rus chant, Byzantine octoechos, traditions of early polyphonic adaptation of monody, archaic folk music, styles of Renaissance and Baroque polyphony, Venetian polichoir, and also stylistic idioms of New music;

- commenting on historic and stylistic complex as a cantus that implies using reading techniques 'of the parallel places' and text collage technique as forms of comments; introducing the parallel text above the main material and creation of the context as a source of author's comments;

- actualization of musicians' authenticity according to style models.

Differentiating the introduced versions of the defined concept in the postmodern musical space requires from Music Master students to comprehend the typology of:

- symbolic structures of anthropological sense;

- musical texts according to the ways of anthropological and sense codification; semiotic principles of their organization and the criteria of their ranking according to the levels of complicity of forming anthropological sense;

- musical practice of anthropological and sense intonation including:

- a) image and subject musical practice (musical text is regarded as the project of manipulation of simulacra of the humanity's archetypes initiated by 'producer-consumer');
- b) symbol and meaning musical practice (musical text is regarded as an author's intellectual and affective construction of thinking image of anthropological sense in a space of sacred tradition);
- c) sign and scheme musical practice (musical text is viewed as a spiritual awakening, humble following a sacred canon and its translator is considered to be a viewer of the human essence in a sacred space of their existence);

to acquire:

- the skills to define the limits of the 'body' of intonative sense of rhetoric figures (of an icon, index, symbol) and disposition in order to define the anthropological sense;

- the technique of inquiring the anthropological sense in different types of musical texts interpretation specificall: a) sense shortage and generalization in the process of changing the perspective; b) metaphorical perception of allegorical-tropological-anagogical senses of musical texts; c) the technique of logical organization of thinking search in the process of figuring out (retro-, pro-, transpective reflection) the trajectory of appearance and transformation of intonative and meaningful complexes; d) hypothetical deductive explication of the process of proposed musical modeling of the anthropological sense and multifunctional communication by thoughts.

The desire to help a musician-listener to be aware of causal conditions of homo musicus performing in sacred space – space of sacred art – art space – space of producing-consuming (with the aim to follow gradual and endless self-damaging transformation) has determined the necessity to introduce the models of sense and hermeneutic didactic, specifically:

- latent obligatory learning as observing the model of differentiating the anthropological sense of the musical texts (artifacts);

- associative learning as an inborn differentiating icons and indices of a person-archetype;
- dialogical incentive teaching to understand and interpret musical texts; art-projects.

Realization of these didactic models is obviously based on the following principles:

- improvisation as a means of unexpected and transforming organization of the studying process;
- variability as a gradual variation of the plan in the process of musical adapting the anthropological sense;
- paradoxality as a conflict between theoretical grounds and ontological being of musical modeling anthropological sense;
- intonationability caused by the intonative nature of human consciousness.

The experimental implementation of the course in the studying process proved that the final solution to the problem of the phenomenology of intonative consciousness from the perspective of antonymic mutual dependence between human nature and personality means spiritual rise of Master students themselves: changing their direction from the faith in their own almighty talent into realizing their creative weakness and belief in the higher wisdom and hope (humble expectation) for help in the deal of affective and intellectual owe of the powerful God's Creation. Only this pure faith is able to inspire a homo musicus to improve the gifted qualities as factors of awakening and avoidance of possible art practice which are characterized as 'emptiness and decline into non-existence'.

Expertise evaluation of the results after having done the course of Musical anthropology by Master students proved the importance to use the techniques of narrative, hermeneutic, sense didactic as well as original technique of spiritual receptions in the environment of both conscientious will and believing thought which are able to inspire a young scientist to gain anthropological competence with the aim to prevent their souls from existential anxiety.

The problem of the limits of total evidentness of sense information coded in artifacts, the ability of a recipient to perceive the confession (iconic) of a certain fictional text and grounds for successful realization of this process doesn't lose its constitutiveness and still remains the horizons for the theory and practice of the professional art education. The analysis of the contents of the methodological and teaching sources proposed to contemporary art teachers reveals, though, that it is mostly oriented to Aristotle's «nature aesthetics». Probably, for the mass culture epoch which has substituted Madame Tussauds' waxworks for the artists who had been creating their masterpieces by means of dying this theory may be reasonable. However, even in the situation of confrontation between mechanic and philosophy of art this aesthetic concept appears to be inappropriate. Moreover, in the case of post-dualistic paradigm what implies self-referenceness of the essence of objectness when the structure of the text and the structure of its sense coincide in adjusting and similarizing the non-said and what cannot be said, it merely prevents from understanding (Ch. Blanc, M. Brütje, H. Sedlmayer, E. Panofsky). The situation cannot be improved either by realization of the potential of an absolute emotion as an elementary human ability (even if not just a separately taken affect or set of affects but the experience of the spiritual rise and the rise of «I», what calls a person to self-perfection, is meant) or fundamental (realized by ancient Greeks) statement «think by the thought about the world» [4, p. 75]. Because both positions don't take into account the experience of perception as experience of freedom which appears to be the result of getting the truth.

References:

1. Гетьман В. В. Спецкурс «Музыкальная антропология» в системе подготовки педагога-музыканта / В. В. Гетьман // Среднее профессиональное образование. – 2007. – № 3. – С. 28-29.
2. Маньковская Н. Б. Феномен постмодернизма. Художественно-эстетический ракурс / Н. Б. Маньковская. – СПб. : Алетея, 2009. – 495 с.
3. Суханцева В. К. Музыка как мир человека. От идеи вселенной – к философии музыки / В. К. Суханцева. – К. : Факт, 2000. – 176 с.

4. Торопова А. В. Музыкально-психологическая антропология как путь исследования музыкального сознания человека / А. В. Торопова // Проблемы и перспективы профессиональной подготовки педагога-музыканта: психологический и аксиологический аспекты : материалы VI международной научно-практической конференции. – М. : МПГУ, 2002. – С. 5-16.
5. Феофан Затворник. Христианская антропология / Феофан Затворник. –М. : Даниловский благовестник, 2005. – С. 403-483.
6. Kroker A., Cook D. The Postmodern Scene. Excremental Culture and Hyper-Aesthetics / A. Kroker, D. Cook. – Montréal, 1997. – 412 p.
7. Alan P. Merriam The Anthropology of Music/ Merriam Alan P.— Chicago : Northwestern University Press, 2004 — 319 p.
8. Blacking, John. Some Problems of Theory and Method in the Study of Musical Change // Yearbook of the International Folk Music.— Council (1998). – P. 1-26.
9. Comparative Musicology and Anthropology of Music: Essays on the History of Ethnomusicology /ed. Bruno Nettl and Philip V. Bohlman. – Chicago : University of Chicago Press, 2001. – 274 p.
10. Merriam, Alan P. The Anthropology of Music / Alan P. Merriam. – Chicago : Northwestern University Press, 2004 – 319 p.

Кондрацкая Л. А.

ОРГАНИЗАЦИЯ МУЗЫКАЛЬНО-АНТРОПОЛОГИЧЕСКОГО ОПЫТА МАГИСТРАНТОВ В ПОСТМОДЕРНИСТСКОМ ПРОСТРАНСТВЕ

В статье предпринята попытка обосновать концепцию магистерского курса музыкальной антропологии на основе априорного понимания человека музицирующего в его целостной причастности к Богу, то есть как носителя данного образа (изменчивой природы) и заданного подобия (неизменной личности) в их антиномической взаимосвязи на пути обретения благодатной свободы и неустояния перед ее испытаниями: подмены подлинности Спасения квантом «земного рая». Впрочем ученые, занимающиеся музыкальной антропологией и антропологией музыки, обычно использовали западную концепцию для определения смысловой границы изучения этого предмета. Они подходили к музыке, во-первых, как к иллюстрации общих социальных теорий или моделей, и во-вторых, как к базовому компоненту социальной жизни, который заслуживает этнографического описания наряду с другими областями культуры.

Ключевые слова: феноменология интонирующего сознания, стратегия homo-musicus, типы молитвенного диалога, музыкально-риторическая проповедь, новое сакральное пространство, духовное подвижничество.

Кондрацька Л. А.

ОРГАНІЗАЦІЯ МУЗИЧНО-АНТРОПОЛОГІЧНОГО ДОСВІДУ МАГІСТРАНТІВ У ПОСТМОДЕРНІСТСЬКОМУ КОНТЕКСТІ

У статті здійснено спробу обґрунтувати концепцію змісту магистерського курсу музичної антропології на основі априорного розуміння людини, що грає музику, в її Божій причетності у всій її повноті, тобто як носія такого образу (мінливої природи) і заданої подоби (незмінної особистості) в їх антиномічному взаємозв'язку на шляху завоювання благодатної свободи і пасування перед її випробуваннями: підміни достовірності Спасіння квантом «земного раю». Упереджувальним чинником у цій ситуації може бути створення співбуттєвого середовищі совісної волі й віруючої думки для спонукання магістранта спеціальності 8.02020401 – «Музичне мистецтво» до епістемологічної інтерпретації духовних стратегій (ритуалу, теозису, еволюційно-революційного акту, матриці) і принципів (бриколажу, варіативності, композиції) реалізації різних моделей «людини, що грає музику» – тобто в іконосферній фазі переважання сердечної молитви (за умов анонімної творчості як послушництва і культивування музикантом у собі самому «кафолічної» свідомості Церкви) і фазі культури або переважання раціональної молитви (за умов авторської творчості як бунтарства); причин початку епохи тематизму і композиторських практик «картезіанської», «кантіанської»

людини, «франкенштейна з блакитною трояндою» (що втратив без Бога людську й ангельську подобу), чи ескапіста-мрійника (у пекельній темряві уявлень якого перекочуються їдкі клубки «безрелігійного християнства»); каузальності освоєння «мистецтва не бути композитором», що відображає безпрецедентний досвід взаємодії людини, що грає музику, та машини (часто незрозумілий для слухачів і спонукальний до сумнівів у своїй доцільності); наслідків руйнування кореляції людини, яка інтонує з космосом, а відтак – творіння з його Творцем і пошуку сотеріологічного захисту у створенні проекту «нового сакрального простору».

Гуманітарний експеримент щодо подання предметного змісту курсу, призначений зруйнувати дидактичний стереотип готового знання заради творчого переспівтворення музичного тексту в уявному історичному співавторстві, а відтак – реконструкції першообразу (від факту до акту і, зрештою, до початку Творення), передбачає здобування антропологічної компетентності. У професійному сенсі це означає осмислення знання соціально-психологічних прогнозів у вихованні *hoto-harizmus*; чинників переображення людської індивідуальності в особистість; уміння самостійно проектувати сотеріологічну стратегію людиностановлення; здатність до відстеження смислових паралелей між створеними в лабораторних умовах (квестові завдання) ментальними портретами людини, що грає музику, традиції й історії та їх ілюстраціями в музичних текстах.

Це потребує творчої реалізації синестезійного, дизайнового мислення і набутого художньо-епістемологічного досвіду у своїй науково-дослідницькій і практичній діяльності; уміння моделювати сутнісний смисл у герменевтичних колах антропологічних типологій; здатність до естетичного, коеволюційно-резонансного, прозрівального споглядання представлені у знаках і символах Благої Вісті, історичної комплементарності «духовної біографії» людини, що грає музику; нарешті, уміння визначати хтонічно-духовні семантичні контингенції у професійній діяльності сучасного музиканта-педагога; готовності до постдовільної мотивації виховання серця і основних людських чеснот (смиренномудрості, справедливості, стриманості і мужності), зосереджуватися на пробудженні духовної активності для приймання універсального соборного знання (інтуїції совісті) як чинника «самозміни людини» і порятунку від екзистенційного виснаження.

Ключові слова: феноменологія інтонуальної свідомості, стратегії людини, що грає музику, типи молитовного діалогу, музично-риторична проповідь, новий сакральний простір, духовне подвижництво.

УДК 378.62

Косович О. В. *

МЕТОДИЧНІ УМОВИ ФОРМУВАННЯ ДИСКУРСИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ЗА ДОПОМОГОЮ СУЧАСНИХ ІНТЕРНЕТ-КОМУНІКАЦІЙ СТУДЕНТІВ МОВНИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ

Статтю присвячено розгляду методичних умов формування дискурсивної компетентності за допомогою сучасних інтернет-технологій студентів мовних спеціальностей. Автором підкреслюється, що дискурсивна компетенція студентів мовного факультету – це здатність кодувати та розкодувати інформацію з допомогою іноземної мови відповідно до її лексичних, граматичних, синтаксичних норм, а також враховуючи стилістичний, жанровий, соціокультурний, психологічний та емоційний чинники. У статті виокремлено дискурсивні вміння, які розвиваються з допомогою сучасних інтернет-комунікацій, зокрема електронної пошти, веб-форуму, блогу, вікі-технології, подкасту. Підкреслюється той факт, що сьогодні інформаційні та комунікаційні технології розглядаються вже не як додаткові чи допоміжні освітні матеріали, а як аналогові.

Ключові слова: дискурс, дискурсивні вміння, дискурсивна компетентність/компетенція, інтернет-комунікація, інформаційно-комунікаційні технології.

*© Косович О. В.

Сьогодні, на думку більшості вчених, дискурсивна компетенція є однією з найважливіших. Н. Алмазова вважає, що «дискурсивна компетенція – це те, до чого має прагнути сучасна освіта в галузі навчання іноземних мов» [1].

Перш ніж визначити поняття «дискурсивна компетенція», потрібно сказати про дискурс. У нашій статті ми розглядаємо дискурс як процес і визначаємо його з двох позицій – автора і реципієнта.

З позиції автора, дискурс – це процес кодування інформації відповідно до лексичних, граматичних, синтаксичних норм, а також з урахуванням стилістичного, жанрового, соціокультурного, психологічного й емоційного чинників. За цього використовуються засоби когезії та когеренції для того, щоб досягти комунікативної мети – донести інформацію до реципієнта.

З позиції реципієнта, дискурс – це процес розкодування інформації відповідно до лексичних, граматичних, синтаксичних норм, ураховуючи стилістичний, жанровий, соціокультурний, психологічний та емоційний чинники, ґрунтуючись на використаних засобах когезії та когеренції для того, щоб досягти комунікативної мети – отримати інформацію від автора [3; 4].

Якщо дискурс ми розглядаємо як двоспрямований процес, то дискурсивну компетенцію – як здатність здійснювати цей процес.

Таким чином, дискурсивна компетенція студентів мовного факультету – це здатність кодувати та розкодувати інформацію з допомогою іноземної мови відповідно до лексичних, граматичних, синтаксичних норм, а також враховуючи стилістичний, жанровий, соціокультурний, психологічний та емоційний чинники, враховуючи засоби когезії та когеренції для досягнення комунікативної мети.

Виходячи з цього, далі ми будемо вести мову не про письмове мовлення, а про дискурсивно орієнтоване письмо, не про усне мовлення, а про дискурсивно орієнтоване говоріння, не про аудіювання, а про дискурсивно орієнтоване аудіювання, не про читання, а про дискурсивно орієнтоване читання.

Загалом будь-яка компетенція передбачає набір певних знань, умінь і навичок. Щоб визначити, якими знаннями і, відповідно, вміннями в рамках дискурсивної компетенції мають володіти студенти мовного факультету, слід з'ясувати її компонентний склад. Оскільки основною одиницею дослідження тут буде вважатися «дискурс», то для початку ми виокремимо його аспекти.

Перший аспект визначає учасників дискурсу, який містить статусно-рольові характеристики. Наприклад, мовець – слухач, адресант – адресат, автор – реципієнт. Другий виявляє умови комунікації, тобто те, яким чином або з допомогою чого відбувається дискурс, а також сферу спілкування. Третій – стиль і жанр дискурсу. Четвертий ідентифікує просторово-часові характеристики здійснення дискурсу. П'ятий визначає стратегію, план, схему дискурсу. Шостий аспект – зв'язаність дискурсу. Останній аспект є найцікавішим для нашого дослідження, оскільки тут ідеться про когезію та когеренцію дискурсу.

Ми виокремлюємо у складі дискурсивної компетенції такі вміння: уміння використовувати лексичні ресурси іноземної мови для створення тексту; уміння застосовувати лексичні ресурси іноземної мови для інтерпретації тексту; уміння вживати стилістичні й жанрові ресурси іноземної мови; уміння прогнозувати комунікативну доречність засобів мовлення відповідно до стилю/жанру тексту; уміння використовувати правила, коди та алгоритми інтерпретації тексту іноземною мовою; уміння прогнозувати хід комунікативної ситуації; уміння описувати й пояснювати факти з допомогою засобів іноземної мови; уміння формувати й обґрунтовувати свою думку за допомогою засобів іноземної мови; уміння організувати послідовність речень іноземною мовою так, щоб вони представляли зв'язний текст; уміння будувати комунікативну поведінку згідно з основною темою комунікації; уміння логічно вибудовувати висловлювання іноземною мовою; уміння будувати свою мовленнєву і немовленнєву поведінку адекватно

до соціокультурної специфіки країни, мова якої вивчається; уміння використовувати іноземну мову як засіб отримання інформації; уміння виявляти тему і проблему в тексті; уміння виражати свою точку зору; уміння аналізувати усний і письмовий текст з точки зору наявності в ньому явної та прихованої, основної та другорядної інформації; уміння враховувати історичний і історико-культурний контексти; уміння планувати текст іноземною мовою; уміння контролювати комунікативну ситуацію; уміння виокремлювати мотиви та цілі спілкування іноземною мовою; уміння визначати сферу комунікативної ситуації.

Упровадження інтернет-технологій у процес навчання зумовлено швидкими темпами розвитку науково-технічного прогресу. Сучасний розвиток мережі Інтернет характеризується появою та широким розповсюдженням соціальних сервісів і служб (Веб 2.0), спрямованих на спілкування між людьми. За останнє десятиріччя було написано чимало робіт, які розкривають позитивний вплив різних форм інтернет-комунікацій на формування іншомовної комунікативної компетенції тих, хто навчається.

Сьогодні інформаційні та комунікаційні технології розглядаються вже не як додаткові чи допоміжні освітні матеріали, а як аналогові [6].

Метою нашої статті є дослідження сучасних інтернет-технологій та яким чином вони сприяють розвитку вмінь дискурсивної компетенції у студентів мовного факультету. Ми розглядаємо такі сучасні інтернет-технології: електронну пошту, веб-форум, блог, вікі-технології та подкаст.

Електронна пошта – одна з нових інформаційних технологій, що пропонує широкі можливості для навчання іноземної мови та культури через контакт із представниками різних країн і культур. Під електронно-поштовою групою розуміємо освітню технологію, що дозволяє групі тих, хто навчається, перебувати на необмеженій відстані один від одного, обмінюватися електронними повідомленнями [2].

Веб-форум – одна з інтернет-технологій, що дозволяє організувати спілкування між відвідувачами сайту чи учасниками телекомунікаційного проекту. Веб-форум володіє такими характеристиками: 1) необмежений доступ до електронного контенту; 2) двостороння спрямованість комунікації (зі зворотнім зв'язком); 3) персональна та імперсональна адресація при обговоренні питань на веб-форумі [12; 11].

Блоги вважаються одним із соціальних сервісів Інтернету (Веб 2.0), оскільки створюють умови для спілкування між людьми, об'єднаними загальними інтересами, але розділених простором. У навчальному процесі можуть бути використані три види блогів: блог викладача, особисті блоги тих, хто навчається, блог навчальної групи [7; 10].

Вікі-технологія – вид соціального серверу Веб 2.0, який дозволяє одній людині чи групі людей створювати та розміщувати свої матеріали в мережі Інтернет (науково-популярні чи популярні статті). Назва сервісу «Вікі» була запозичена з гавайської мови («wikiwiki»), що означає «швидко» – швидкий доступ до інформації. Така назва сервісу є цілком виправданою і відображає динамічність роботи з матеріалом. З допомогою мережі Інтернет у створенні вікі-сторінок може брати участь необмежена кількість людей, які перебувають на невизначеній відстані один від одного. Кожен зареєстрований користувач сервісу вікі може брати участь у створенні, доповненні, коректуванні та видаленні контенту (зміст сайту, який містить текстовий матеріал, картинки, фотографії, аудіо- і відеофайли, посилання на інші ресурси мережі Інтернет), а також може повернутися до початкової версії сторінки, якщо перероблений варіант його не влаштовує. У результаті спільного «шліфування» створюється достатньо коректний і відносно повний інформаційний матеріал, що відображає різні позиції по питанню, яке обговорюється. Багато сторінок вікі мають гіпертекстову структуру, що дозволяє читачу легко переходити зі сторінки на сторінку мережі Інтернет в пошуках додаткової інформації, яка цікавить [10].

Подкаст – це вид соціального сервісу, що дозволяє прослуховувати, проглядати, створювати і розповсюджувати аудіо- і відеопередачі у світовій мережі. На відміну

від звичного телебачення або радіо, подкаст дає можливість прослуховувати аудіофайли і проглядати відеопередачі не в прямому ефірі, а в будь-який зручний час для користувача. Усе, що необхідно, – це скачати вибраний файл на свій комп'ютер. Студенти можуть як прослуховувати або проглядати подкасти, так і створювати власні подкасти на будь-які теми [8; 9].

У таблицях 1-2 продемонстровано, які вміння з наданого нами переліку можна розвивати за допомогою кожної технології.

Таблиця 1

Дискурсивні вміння, які розвиваються за допомогою сучасних інтернет-технологій, зокрема електронної пошти, веб-форуму та блогу

Уміння дискурсивної компетенції	Електронна пошта (дискурсивно-орієнтоване письмо – дискурсивно-орієнтоване читання)	Веб-форум (дискурсивно-орієнтоване письмо – дискурсивно-орієнтоване читання)	Блог (дискурсивно-орієнтоване письмо – дискурсивно-орієнтоване читання)
1	2	3	4
Уміння використати лексичні ресурси іноземної мови для створення тексту	+	+	+
Уміння використати лексичні ресурси іноземної мови для інтерпретації тексту	+	+	+
Уміння використати стилістичні і жанрові ресурси іноземної мови	+	–	+
Уміння прогнозувати комунікативну доцільність засобів мовлення відповідно до стилю / жанру тексту	–	+	+
Уміння використовувати правила, коди й алгоритми інтерпретації тексту іноземною мовою	+	+	+
Уміння прогнозувати хід комунікативної ситуації	–	+	–
Уміння описувати і пояснювати факти за допомогою засобів іноземної мови	+	+	+
Уміння формувати і обґрунтовувати свою думку з допомогою засобів іноземної мови	+	+	+
Уміння організувати послідовність речень іноземною мовою так, щоб вони утворили зв'язний текст	+	+	+
Уміння будувати комунікативну поведінку відповідно до основної теми комунікації	–	+	–
Уміння логічно вибудовувати висловлювання іноземною мовою	+	+	+
Уміння будувати свою мовленнєву і немовленнєву поведінку адекватно соціокультурній специфіці країни, мова якої вивчається	+	–	–
Уміння використовувати іноземну мову як засіб отримання інформації	+	+	+
Уміння виявляти тему і проблему в тексті	–	+	+
Уміння виражати свій погляд	+	+	+
Уміння аналізувати усний і письмовий текст з точки зору наявності в ньому явної та прихованої, основної та другорядної інформації	–	+	+

Продовження табл. 1

1	2	3	4
Уміння враховувати історичний та історико-культурний контексти	–	–	–
Уміння планувати текст іноземною мовою	+	+	+
Уміння контролювати комунікативну ситуацію	–	+	–
Уміння виокремлювати мотиви й цілі спілкування іноземною мовою	+	+	–
Уміння визначати сферу комунікативної ситуації	+	+	–

Таблиця 2

Дискурсивні вміння, які розвиваються за допомогою сучасних інтернет-технологій, зокрема вікі-технології та подкасту

Уміння дискурсивної компетенції	Вікі-технологія (дискурсивно-орієнтоване письмо – дискурсивно-орієнтоване читання)	Подкаст (дискурсивно-орієнтоване письмо – дискурсивно-орієнтоване читання)
1	2	3
Уміння використати лексичні ресурси іноземної мови для створення тексту	+	+
Уміння використати лексичні ресурси іноземної мови для інтерпретації тексту	+	+
Уміння використати стилістичні і жанрові ресурси іноземної мови	+	+
Уміння прогнозувати комунікативну доцільність засобів мовлення відповідно до стилю / жанру тексту	–	+
Уміння використовувати правила, коди і алгоритми інтерпретації тексту іноземною мовою	+	+
Уміння прогнозувати хід комунікативної ситуації	–	–
Уміння описувати і пояснювати факти з допомогою засобів іноземної мови	+	+
Уміння формувати і обґрунтовувати свою думку за допомогою засобів іноземної мови	–	+
Уміння організувати послідовність речень іноземною мовою так, щоб вони представляли зв'язний текст	+	+
Уміння будувати комунікативну поведінку у відповідності з основною темою комунікації	–	+
Уміння логічно вибудовувати висловлювання іноземною мовою	+	+
Уміння будувати свою мовленнєву і немовленнєву поведінку адекватно соціокультурній специфіці країни, мова якої вивчається	+	+
Уміння використовувати іноземну мову як засіб отримання інформації	+	+
Уміння виявляти тему і проблему в тексті	+	+

Продовження табл. 2

1	2	3
Уміння виражати свій погляд	–	+
Уміння аналізувати усний і письмовий текст з точки зору наявності в ньому явної та прихованої, основної та другорядної інформації	+	+
Уміння враховувати історичний і історико-культурний контексти	+	+
Уміння планувати текст іноземною мовою	+	+
Уміння контролювати комунікативну ситуацію	–	–
Уміння виокремлювати мотиви і цілі спілкування іноземною мовою	–	–
Уміння визначати сферу комунікативної ситуації	–	–

Доходимо висновку, що дискурсивні вміння студентів мовних спеціальностей визначаються як здатність кодувати і декодувати інформацію з допомогою іноземної мови відповідно до її лексичних, граматичних і синтаксичних норм з урахуванням стилістичного, жанрового, соціокультурного, психологічного і емоційного чинників, з використанням засобів когезії та когерентності для досягнення комунікативної мети. Розвиток дискурсивних умінь студентів мовних спеціальностей на основі сучасних інформаційних та комунікаційних технологій буде успішним, якщо воно здійснюється на основі розроблення та впровадження такої методичної системи, за якої: використовується номенклатура дискурсивних умінь, що розвиваються на основі сучасних інформаційних і комунікаційних технологій; ураховуються методичні умови, необхідні для успішного розвитку дискурсивних умінь студентів мовних факультетів на основі сучасних інформаційних і комунікаційних технологій: 1) сформованість у студентів іншомовної комунікативної компетенції до моменту навчання; 2) сформованість у студентів ІКТ компетентності до моменту навчання; 3) урахування дидактичних властивостей і методичних функцій сучасних ІКТ; 4) використання педагогічної технології навчання у співробітництві; 5) розробка алгоритму навчання з чітко виокремленими етапами і сценаріями навчання.

Темою подальших наукових розвідок є формування професійно-іншомовної компетентності студентів немовних спеціальностей з використанням технологій Веб 2.0, вікі та блогів.

Література:

1. Алмазова Н. И. Когнитивные аспекты формирования межкультурной компетентности при обучении иностранному языку в неязыковом вузе : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.02 / Алмазова Надежда Ивановна. – СПб., 2003. – 446 с.
2. Апальков В. Г. Методика формирования межкультурной компетенции средствами электронно-почтовой группы (английский язык, профильный уровень) : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02 / Валерий Геннадиевич Апальков. – Тамбов : ТГУ им. Г. Р. Державина, 2008. – 20 с.
3. Гураль С. К. Болонский процесс: Роль дискурсивной компетенции в обучении иностранным языкам / С. К. Гураль, Е. А. Шатурная // Успехи современного естествознания. – 2008. – № 7. – С. 109-111.
4. Гураль С. К. Формирование профессионального дискурса на основе принципов интерактивного обучения языку, разработанных профессором Гарвардского университета Вилгой М. Риверс для неязыковых специальностей (опыт Томского государственного университета) / С. К. Гураль, П. Митчелл // Язык и культура. – Томск, 2008. – № 4. – С. 5-10.
5. Соломатина А. Г. Развитие умений говорения и аудирования посредством учебных подкастов / А. Г. Соломатина // Иностранные языки в школе. – 2012. – № 9. – С. 71-74.

6. Сысоев П. В. Разработка авторский учебных Интернет-ресурсов по иностранному языку / П. В. Сысоев, М. Н. Евстигнеев // Иностранные языки в школе. – 2009. – № 2. – С. 8-16.
7. Сысоев П. В. Технологии Веб 2.0: Социальный сервис блогов в обучении иностранному языку / П. В. Сысоев, М. Н. Евстигнеев // Иностранные языки в школе. – 2009. – № 4. – С. 12-18.
8. Сысоев П. В. Технологии Веб 2.0: Социальный сервис вики в обучении иностранному языку / П. В. Сысоев, М. Н. Евстигнеев // Иностранные языки в школе. – 2009. – № 5. – С. 2-8.
9. Сысоев П. В. Технологии Веб 2.0: Социальный сервис подкастов в обучении иностранному языку / П. В. Сысоев, М. Н. Евстигнеев // Иностранные языки в школе. – 2009. – № 6. – С. 8-11.
10. Сысоев П. В. Блог-технология в обучении иностранному языку / П. В. Сысоев // Язык и культура. – 2012. – № 4 (20). – С. 115-127.
11. Черкасов А. К. Номенклатура социокультурных умений, развиваемых посредством веб-форума / А. К. Черкасов // Язык и культура. – № 1 (17). – 2012. – С. 134-139.
12. Черкасов А. К. Методика развития социокультурных умений студентов посредством веб-форума (английский язык, языковой вуз) : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02 / Алексей Константинович Черкасов. – М. : МГГУ им. М. А. Шолохова, 2012. – 23 с.

Косович О. В.

МЕТОДИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ФОРМИРОВАНИЯ ДИСКУРСИВНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ
ПРИ ПОМОЩИ СОВРЕМЕННЫХ ИНТЕРНЕТ-КОММУНИКАЦИЙ
СТУДЕНТОВ ЯЗЫКОВЫХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ

В статье рассматриваются методические условия формирования дискурсивной компетентности при помощи современных интернет-технологий студентов языковых специальностей. Автором выделяется теза о том, что дискурсивная компетенция студентов языковых специальностей – это способность кодировать и декодировать информацию с помощью иностранного языка в соответствии с ее лексическими, грамматическими, синтаксическими нормами, а также принимая к вниманию стилистический, жанровый, социокультурный, психологический и эмоциональный факторы. Выделены дискурсивные умения, которые развиваются с помощью современных интернет-коммуникаций, в частности электронной почты, веб-форума, блога, вики-технологии, подкаста. Подчеркивается тот факт, что сегодня информационные и коммуникационные технологии рассматриваются уже не как дополнительные или вспомогательные учебные материалы, а как аналоговые.

Ключевые слова: дискурс, дискурсивные умения, дискурсивная компетентность/компетенция, интернет-коммуникация, информационно-коммуникационные технологии.

Kosovych O. V.

METHODOLOGICAL CONDITIONS OF DISCOURSE COMPETENCE FORMATION BY MEANS
OF MODERN INTERNET COMMUNICATIONS OF THE LANGUAGE SPECIALITIES' STUDENTS

The article deals with the methodological conditions of the formation of discourse competence by using modern Internet technologies of students of language specialties. It is underlined that discourse competence of students of language specialties is the ability to encode and decode information using a foreign language in accordance with its lexical, grammatical, syntactic rules, and given the stylistic, genre, socio-cultural, psychological, and emotional factors. The author examines the discourse skills, which are developed using modern Internet communications, particularly electronic mail, web forum, blog, wiki, podcast. The author focuses his attention on the fact that nowadays the information and communication technologies were not seen as additional or supplementary learning materials, and as an analog. The author underlines that discourse skills of students of language specialties are defined as the ability to encode and decode information using a foreign language in accordance with its lexical, grammatical and syntactic rules, taking into account stylistic, genre, socio-cultural, psychological and emotional factors, using the means of cohesion and coherence to achieve the communicative purpose. The development of discourse skills of students of language specialties based on modern information and communication technologies will be successful if it is based

on the development and implementation of such a methodological system, in which: 1) a range of discourse skills, developed on the basis of modern information and communication technologies is used; 2) taking into account the methodological conditions that are necessary for the successful development of discourse skills of students of language specialties based on modern information and communication technologies: a) the foreign language communicative competence formation of the students to the study moment; b) formation of students' ICT competence of the teaching moment; c) taking into consideration the didactic means and teaching functions of modern ICT; d) use of pedagogical technology of training in cooperation; e) development of a learning algorithm with clearly identified stages and learning scenarios.

Key words: discourse, discourse ability, discourse competence, internet communication, information and communication technologies.

УДК 371.937:37.062

Мешко Г. М.*

СУЧАСНІ ПІДХОДИ ДО ЗБЕРЕЖЕННЯ І ЗМІЦНЕННЯ ПРОФЕСІЙНОГО ЗДОРОВ'Я ВЧИТЕЛІВ

У статті конкретизовано сутність понять «збереження здоров'я», «зміцнення здоров'я», «відновлення здоров'я», «підтримання здоров'я», «формування здоров'я». Систематизовано підходи до збереження і зміцнення здоров'я вчителів, заходи з профілактики й усунення професійного стресу і професійного вигорання. Проаналізовано головні напрямки профілактичної та реабілітаційної роботи з учителями. Визначено психолого-педагогічні засоби, що сприяють збереженню і зміцненню професійного здоров'я вчителів. Установлено, що комплексна програма збереження і зміцнення професійного здоров'я педагогів має охоплювати такі напрямки: інформування, емоційну підтримку, створення умов для самореалізації педагога, формування самоефективності його особистості, психологічний супровід успішної професіоналізації особистості педагога.

Ключові слова: професійне здоров'я вчителів, шляхи збереження і зміцнення професійного здоров'я, психопрофілактичні заходи, комплексна програма збереження і зміцнення здоров'я вчителів.

Стан професійного здоров'я вчителя позначається на результатах усієї навчально-виховної роботи, впливає на стабільність результатів праці, визначає самоефективність його особистості. Від стану професійного здоров'я вчителя значною мірою залежить стан здоров'я учнів. Психогенна дезадаптація, дидактогенні, психосоматичні розлади здоров'я учнів – результат неблагополуччя у професійному здоров'ї вчителя. Здоров'я вчителя не може бути сталим упродовж усього життя і професійної діяльності. Паралельно з розвитком організму під дією різноманітних чинників змінюється (поліпшується або погіршується) стан його фізичного, психічного і соціального благополуччя. Усе це свідчить про актуальність проблеми збереження і зміцнення професійного здоров'я вчителя.

Проблема збереження і зміцнення професійного здоров'я вчителів вимагає розроблення і втілення індивідуальних, групових (колективних) і загальнодержавних заходів. Комплексна програма діяльності в цьому напрямку має охоплювати первинну профілактику, превентивні заходи, забезпечення оптимальних умов праці, формування розумного способу життя, реабілітацію, відновлення професійного здоров'я.

Аналіз наукових джерел і реального стану вищезазначеної проблеми на практиці свідчить, що на сьогодні турбота про здоров'я вчителів зводиться переважно до надання їм медичної допомоги. У цьому разі управління власним здоров'ям, як зазначає Л. Мітіна [14], відбувається на досить низькому рівні саморегуляції та зводиться до того, щоб виконувати вказівки лікаря.

*© Мешко Г. М.

Для збереження професійного здоров'я цього недостатньо. Учителям потрібно надавати спеціалізовану психологічну допомогу, яка має бути звернена до більш високих рівнів їх саморегуляції (інструментального, смислового, екзистенційного). Слід підвищувати усвідомленість педагогів про істинний стан їх професійного здоров'я, причини погіршення і можливі шляхи, засоби його збереження та зміцнення.

Мета статті полягає в аналізі й систематизації підходів до збереження і зміцнення здоров'я вчителів, заходів із профілактики й усунення професійного стресу і професійного вигорання, визначенні психолого-педагогічних засобів, що сприяють збереженню і зміцненню професійного здоров'я вчителів.

У науковій літературі вживаються поняття «забезпечення здоров'я», «зміцнення здоров'я», «збереження здоров'я», «підтримання здоров'я», «відновлення здоров'я», «здоров'ятворення» «формування здоров'я», «самозбереження здоров'я» тощо. На наш погляд, забезпечення здоров'я передбачає його збереження (утримання на певному рівні, не припускаючи погіршення показників здоров'я, досягнення його цілісного і стійкого стану), зміцнення здоров'я (намагання зробити здоров'я міцнішим, стійкішим до негативних чинників довкілля, розширення функціональних резервів організму, їх мобілізація), відновлення здоров'я (повернення втраченого потенціалу здоров'я).

Часто поняття «забезпечення здоров'я» і «підтримання здоров'я» вживаються як синоніми. Підтримання здоров'я трактується як планована і керована діяльність, спрямована на покращення умов життя, забезпечення ресурсів, необхідних для підвищення потенціалу здоров'я людини. Такими умовами і ресурсами є адекватні житлові умови; достатній сімейний дохід; забезпеченість якісними продуктами харчування, водою; доступність інформації, що стосується здоров'я; наявність умінь, що дають змогу вибрати оптимальний для здоров'я стиль життя і т. ін.

Формування здоров'я передбачає спрямований вплив на особистість у процесі навчання та виховання для підвищення потенціалу здоров'я, оптимізації життєдіяльності (формування активної позиції щодо збереження і зміцнення свого здоров'я, формування навичок здорового способу життя, формування стратегії збереження і зміцнення здоров'я, сприяння формуванню позитивних рис і якостей, які корелюють зі здоров'ям і визначають його).

На основі онтологічного розгляду здоров'я Т. Бойченко виокремлює процесуальну послідовність, що складається з формування, збереження, зміцнення, споживання (використання як ресурсу), відновлення та передання наступним поколінням фізичного, психічного, соціального та духовного складників здоров'я [4, с. 34].

У дисертаційному дослідженні Н. Рибачук визначає самозбереження здоров'я як усвідомлену цілеспрямовану діяльність особистості на реалізацію здатності підтримання і розвиток власного стану морального, фізичного і психологічного благополуччя [17, с. 74]. Самозбереження, – вважає вчена, – передбачає дотримання культури тіла, харчування, розумової та рухової діяльності, відпочинку, поведінки (зокрема й подолання негативних звичок [17, с. 74-76]. Самозбереження вона визначає як системний ефект формування фізичної культури.

Учені В. Оржеховська та О. Єжова аналізують практику використання в педагогічній літературі термінів «збереження здоров'я», «формування здоров'я» і обґрунтовують доцільність терміна «діяльність, спрямована на здоров'я». Під такою діяльністю вони розуміють сукупність планомірних освітніх дій та заходів, зосереджених на збереженні, зміцненні і формуванні здоров'я дітей, підлітків та молоді завдяки сприянню формуванню ціннісного ставлення до власного здоров'я та здоров'я інших, формуванню позитивної мотивації на здоровий спосіб життя, оволодіння навичками здорового способу життя і створення відповідного навчально-виховного середовища [15, с. 16].

Вважаємо за доцільне у практичній діяльності педагога щодо забезпечення здоров'я використовувати терміни «збереження», «зміцнення» та «відновлення», на етапі професійної підготовки – «збереження», «зміцнення і формування здоров'я».

Засвоєння майбутніми вчителями знань у галузі формування, збереження і зміцнення здоров'я В. Бобрицька трактує як вид діяльності, що спрямована на освоєння студентами об'єктивного досвіду людства з культивування здорового способу життя й осмислення суб'єктивного досвіду, який органічно вплітається в контекст їх життєдіяльності і професійного становлення, є засобом розвитку особистості [2, с. 17].

У науковій літературі вживаються терміни «здоров'ятворення» і «здоров'ятворець». Здоров'ятворець – вихована й освічена людина, яка відрізняється системою цілей, знань і здібностей, що дають змогу здійснювати діяльність, значущу для гармонізації організму й забезпечення його гомеостазу із зовнішнім світом; для створення таких умов організації життя, що дають змогу повніше реалізовувати свою природну індивідуальність, досягнути високої працездатності і продуктивного довголіття [16, с. 16]. Здоров'ятворець – це діяльна особистість, яка прагне не тільки не допустити виникнення тих чи інших патологій, але й готова, якщо захворювання попередити не вдалося, об'єднати власні зусилля з цілителем, тобто спільно їх усувати [16]. Здоров'ятворення становить нову практику самозцілення, програму діяльності щодо підтримання і зміцнення власного здоров'я.

В чинній практиці підтримання професійного здоров'я існує два підходи: застосування засобів забезпечення безпеки праці (оптимальних умов праці) і забезпечення компенсації можливих випадків зміни здоров'я фахівців, його відновлення. Для одних професій на перший план виходить перший підхід, а для інших – другий. У педагогічній діяльності мають застосовуватися ці два підходи. Для підтримання професійного здоров'я вчителів, забезпечення їх професійного довголіття розробляються заходи зі збереження, відновлення та покращення працездатності. Ці заходи спрямовані на запобігання або усунення порушень в організмі, що виявляються у процесі професійної діяльності, а також на розширення функціональних резервів організму. Діапазон цих заходів, що пропонуються, досить широкий (оздоровча фізкультура, раціональне харчування, вітамінізування, зведення до мінімуму шкідливих звичок тощо).

Заходи щодо підтримання професійного здоров'я педагогів мають охоплювати корекцію хронічного стресу професійного походження, профілактику виникнення емоційного вигорання; корекцію професійних неврозів і страхів, професійних деструкцій, деформацій, дисгармоній.

Важливим у збереженні професійного здоров'я є психологічна підтримка діяльності – заданий вплив на людину для забезпечення її діяльності, переведу суб'єктивних переживань, що супроводжують її, із негативного в позитивний аспект, у результаті чого можна очікувати підвищення ефективності [21, с. 277]. Основними прийомами, що використовуються у процесі психологічного забезпечення діяльності, є спеціальним чином організована підказка, психічна саморегуляція, управління функціональним станом фахівця та ін. [21].

Особливо актуальними є проблеми управління стресами на роботі і профілактики професійного вигорання, професійних хвороб. Свідоме управління стресом цілком доступне для більшості людей [1]. Управління стресами на роботі може здійснюватися різними способами. Традиційно виділяють три напрямки – організаційний, медичний і психологічний [6, с. 11-13]. В організаційній парадигмі заходи спрямовуються на максимально можливе зниження стресогенності робочого середовища і формування організаційної культури, оптимізацію робочих навантажень, утілення нових, більш досконалих технологій роботи. У рамках медичного підходу стрес розглядається як особиста проблема, а тому широкий спектр терапевтичних і профілактичних методів адресований конкретній людині (для лікування професійних хвороб, спричинених стресом, надання терапевтичної допомоги працівникам, що зазнали впливу стресу у форс-мажорних обставинах). За своїм змістом психологічна парадигма ділиться на два підходи: психопрофілактика стресу (консультативна підтримка), що спрямована

на підвищення стійкості до стресу, і власне психологічна допомога, спрямована на подолання стрес-синдромів, професійних деформацій чи захворювань стресогенного походження.

Науковці Н. Булатевич, Н. Водоп'янова, Т. Зайчикова, Л. Карамушка, С. Максименко, М. Мушкевич, Н. Назарук, Г. Нікіфіров, Є. Старченкова, Ю. Щербатих та ін. вказують на необхідність розроблення психопрофілактичних і реабілітаційних програм, які б знижували ризик професійного вигорання і нейтралізували його негативні наслідки. У науковій літературі описано різні підходи до профілактики й подолання професійного стресу, професійного вигорання учителів, які можна об'єднати в такі групи:

- а) діяльність навчальних закладів з підтримання професійного здоров'я учителів;
- б) спеціальна психологічна (при потребі психотерапевтична, психоневрологічна) допомога;
- в) самопомога (знання природи стресу і шляхів його подолання, зняття нервово-психічного напруження, володіння прийомами саморегуляції, навичками копінг, здатність до самореабілітації).

Психопрофілактичні заходи можуть здійснюватися самим педагогом чи організовуватися шкільним психологом. Коли ж вони виявляються неефективними, тоді потрібно звернутися до психотерапевта, психоневролога. Розгляд методів психотерапевтичного і лікувального впливу є спеціальним завданням і розглядається в медичній літературі.

Н. Водоп'янова і Є. Старченкова називають два основні напрямки профілактичної та реабілітаційної роботи:

- 1) профілактичні засоби – навчання соціальних (комунікативних) умінь, набуття навичок самоуправління і самовладання, засвоєння конструктивних моделей поведінки подолання;
- 2) реабілітація осіб, що вже «згоріли» – відновлення психоенергетичного потенціалу, актуалізація особистісних ресурсів, набуття смислу професійної діяльності і життя, зміцнення віри в свої сили [7, с. 159].

Одним із важливих компонентів, – зазначають ці вчені, – є корекція неконструктивних стратегій поведінки (унікання, маніпулювання, асоціальні та агресивні дії) і формування конструктивних копінг-стратегій, до яких належать упевнена (асертивна) поведінка і навички соціальної взаємодії [там само, с. 158].

Психопрофілактичні заходи, що проводяться без залучення фахівців з медицини, можуть мати як колективний, так й індивідуальний характер [21, с. 153]. Найбільш поширеними і ефективними засобами цієї групи є створення кімнат психологічного розвантаження і використання функціональної музики, проведення виробничої гімнастики. Л. Лебедева [12] пропонує заняття арт-терапією як засіб покращення здоров'я вчителів. Основа арт-терапевтичних занять – образотворче мистецтво з опорою на візуальний канал комунікації. Крім цього у процесі роботи можуть також використовуватися музика і спів, рух і танець, драма, поезія, складання історій і т. д. Вони повною мірою, – вважає вчена, – подібні до традиційних форм виховної роботи, тому не викликають супротиву вчителів, легко і з цікавістю опановуються.

Учителі оцінюють свою участь в арт-терапевтичних заняттях як додаткову можливість підвищення професійної кваліфікації і творчого зростання. Пропонується використання флоро-, музико-, кольоро-, фіто-, ароматерапії для покращення здоров'я педагогів. Підкреслюється вплив музики на людину у процесі професійної діяльності, вплив рослин як енергетичного джерела, вплив кольору на настрій, почуття і навіть думки людини, оздоровчий ефект натуральних компонентів і їх вплив на фізіологічні процеси [20]. Н. Серов вважає, що кольоролікування дає змогу в короткий термін відновити необхідний для людини компроміс між станом фізичного і психічного здоров'я. Колір постає в цьому випадку як класичний психоаналітичний засіб, що «дає змогу висловити невисловлене» [там само, с. 28].

Одним із першочергових психопрофілактичних заходів індивідуального характеру є виконання правил «розумної поведінки і спілкування», запропонованим Г. Сельє [19]. Вони такі: «не ламати списів» через дурниці; не дружити з «важкими», нестриманими людьми; уникати пихатості та нещирості у спілкуванні; мати в житті інтереси, не нагнічувати сум, не «накручувати» безкінечні проблеми; частіше згадувати про приємні події у своєму житті й уникати неприємних колізій і т. ін.

Дослідники А. Бандурка, С. Бочарова і Є. Землянська називають ефективним такий психопрофілактичний засіб, як відрив від стресогенної обстановки (активний відпочинок, активна діяльність, яка виключає думки про можливий стрес, улюблені заняття, спеціальні психологічні вправи і т. д.) [1].

У зазначеному аспекті актуальними є дисертаційні дослідження, присвячені формуванню здорового способу життя майбутнього чи реального вчителя (М. Жевновата, Г. Підгородний, А. Рибковський, Л. Хомич), культури здоров'я педагога (В. Горащук, Л. Грішніна, В. Магін, С. Ледбеченко, І. Новосолова, О. Мельник, Н. Рибачук, В. Соколев), культури професійного здоров'я педагога (О. Багнетова, Н. Гончарова), стратегії здоров'язбереження педагога (В. Вашлаєва). Варто відзначити, що в багатьох роботах розглядаються проблеми формування здорового способу життя засобами фізичної культури.

При цьому здоровий спосіб життя визначається як активна діяльність, спрямована на збереження і покращення здоров'я, зміну способу життя, боротьбу зі шкідливими звичками і чинниками ризику для здоров'я, формування психологічної настанови на збереження, зміцнення та примноження власного здоров'я. Знання, розуміння і використання на практиці основ здорового способу життя визначають повноцінність, тривалість і якість життя кожного педагога.

Останніми роками в науці поживавлено дослідження проблеми ортобіозу особистості, під яким розуміють психічне здоров'я людини, здоровий спосіб її душевного життя. Розумний спосіб життя – це самоорганізація життя особистості на принципах екології, оптимізму та позитивної активності [13, с. 93]. Л. Макарова та Й. Гах виокремлюють такі основні шляхи гармонізації та вдосконалення особистості на принципах ортобіотики: розумна організація та діяльності; оволодіння саногенним мисленням; оволодіння практичними знаннями й навичками психології активності та саморегуляції [13, с. 99-100].

В. Шепель [22] пропонує практикувати щоденно три типи заходів для гармонізації своєї особистості: релаксацію як шлях до психічного здоров'я; рекреацію як шлях до фізичного здоров'я; катарсис як шлях до морального, духовного здоров'я. Аналогічний підхід зустрічається в роботі М. Генсона [8, с. 304]. Учителям пропонується виробити три антистресові навички – фізичну релаксацію, самоорганізацію та керування стилем свого життя. Для покращення здоров'я важливими є зміна стилю життя (чи середовища, що є джерелом стресу), зміна режиму роботи, харчування, життєвих подій; оцінка власної особистості, що стосується значення, яке надається подіям, очікуванням від інших людей і життя.

Запропоновані вченими різноманітні підходи з надання суто професійної допомоги Н. Булатевич [5, с. 318-319] умовно розділяє на дві групи. Першу становлять методи профілактики і подолання професійного вигорання, які в системі поглядів окремих науковців об'єднані певним теоретичним конструктом (етіологічні чинники виникнення вигорання і чинники, що протистоять вигоранню). Прикладом такої моделі психологічної допомоги є підхід А. Пайнз, що ґрунтується на екзистенційній значущості професії. А. Пайнз [23] вважає, що вибір професії зумовлений певними екзистенційними дефіцитами, заповнення яких суттєво знижує ризик виникнення вигорання. До другої групи Н. Булатевич [5, с. 319] відносить ті, які поєднують техніки подолання стресу на роботі, і деякі техніки, спрямовані на профілактику власне явища вигорання.

Стати невразливим для стресу цілком під силу кожному вчителю. Для цього

необхідно замінити ненадійні, по суті дитячі, засоби захисту більш зрілими й ефективними, заснованими на знанні педагогом законів, що управляють роботою його власного організму. Тут доцільно рекомендувати сучасні, науково обґрунтовані системи психологічної саморегуляції, які при бажанні може освоїти кожен. До основних методів саморегуляції на мимовільному й усвідомленому рівнях належать: нервово-м'язова релаксація, аутогенне тренування, ідеомоторне тренування, прийоми репродукування образів. Як додаткові прийоми, що посилюють вплив саморегуляції, використовуються сугестія, світломузичний вплив, різні види виробничої гімнастики [21, с. 160]. Цікавими розробками в цьому напрямку є, наприклад, запропонований Г. Ситіним метод словесно-образно-емоційно-вольового управління станом людини, що спирається на засоби психотерапії та деякі аспекти нетрадиційної медицини, а також розроблений М. Дьяконовим цикл вправ, спрямованих на відновлення ресурсів особистості. Знаючи себе, свої потреби і способи їх задоволення, майбутній педагог може більш ефективно й раціонально розподіляти свої сили протягом дня або ж цілого навчального року. Опанування так званої особистої психотехніки допомагає уникати надмірних стресів, професійних психологічних і психічних розладів та захворювань, сформувати стійкість до стресу.

Для збереження і зміцнення професійного здоров'я учителів, крім методів саморегуляції, доцільно використовувати різні методи і форми психокорекції та навчання: психологічні, психотехнічні ігри (Н. Самоукіна, Е. Симанюк), тренінги особистісного і професійного зростання (Л. Шепелева, І. Шевцова), тренінги впевненої поведінки (В. Ромек, М. Фенел), тренінги навичок суб'єкт-суб'єктної взаємодії (І. Авдєєва, І. Мельникова), мотиваційні тренінги (О. Сидоренко), тренінги професійної ідентичності (Є. Семенова), тренінги розвитку життєвих цілей (А. Алієва, Т. Гришанович, Л. Лобанова, Н. Травнікова, Є. Трохішина), активне соціально-психологічне навчання (Ю. Ємельянов, Т. Яценко), тренінги міжособистісної взаємодії, тренінги подолання конфліктів, комунікативні тренінги (І. Агєєва, М. Васильєв, Д. Джонсон, Н. Пезешкіан, Л. Петровська, А. Прутченков, Г. Сартан), антистрестренінги (В. Калошин, А. Каменюкін, Д. Ковпак, В. Розов, М. Сандомирський, П. Семенов), тренінги активізації (Н. Водоп'янова, Н. Назарук, Є. Старченкова).

Психокорекційна робота полегшує адаптацію до труднощів професійної діяльності, складних педагогічних ситуацій. Участь учителів у тренінгах сприяє пізнанню своїх сильних і слабких сторін, поступовому усуненню невротичних компонентів власного внутрішнього світу, покращенню взаємодії з учнями, їх батьками, колегами по роботі, узгодженню інтегральних якостей особистості.

Л. Мітіна пропонує нову «технологію оздоровлення», що спрямована на зміну сприйняття й оцінювання учителем самого себе, власних ціннісних орієнтацій і формування в нього установки на збереження професійного здоров'я та здоров'я учнів. Створена науковцем «технологія конструктивної зміни поведінки вчителя», що зумовлює його професійний розвиток і здоров'я, передбачає: стадії зміни поведінки (підготовку, усвідомлення, переоцінку дій); мотиваційні, когнітивні, афективні, поведінкові зміни на кожній стадії; комплекс методів впливу (ділові ігри, лекції, бесіди, лекції консультації, тренінги, спортивно-оздоровчі й відновлювальні заходи тощо) [14, с. 35].

Е. Зеєр [10] визначає основні шляхи професійної реабілітації: підвищення соціально-психологічної компетентності й аутокомпетентності; діагностику професійних деформацій і розроблення індивідуальних стратегій їх подолання; проходження тренінгів особистісного і професійного зростання; рефлексію професійної біографії та розробку альтернативних сценаріїв подальшого особистісного і професійного зростання; профілактику професійної дезадаптації початківців; оволодіння прийомами, способами саморегуляції емоційно-вольової сфери і самокорекції професійних деформацій; підвищення кваліфікації.

На думку більшості дослідників, найбільш поширеним засобом профілактики

професійного вигорання є постійне підвищення потенціалу вчителя – наприклад, через навчання, самоосвіту тощо. В американській літературі фігурує навіть одиниця вимірювання старіння знань фахівців, так званий період напіврозпаду компетентності (термін запозичений з ядерної фізики). У нашому випадку він означає той проміжок часу після закінчення підготовки в педагогічному навчальному закладі, коли в міру появи нової інформації компетентність фахівців знижується на 50 %. Узагалі будь-яке навчання, учнівство, як стверджують психологи, дає педагогові відчуття більш широкого світу, ніж той, що існує всередині школи, і сприяє зайняттю ним позиції учня, яка є менш відповідальною. У навчанні можна задовольнити потребу отримувати, а не тільки віддавати.

Останніми роками з'являються роботи, в яких акцентується увага на попередженні виникнення професійного стресу в педагогів, формуванні стресостійкості фахівця (О. Баранов, Д. Волков, Н. Водоп'янова, Л. Карапетян, В. Калопин, О. Лозгачова, О. Марковець і ін.). Стресостійкість Н. Водоп'янова трактує як системну динамічну характеристику, що визначає здатність людини протистояти стресорному впливу і співволодіє з багатьма стресогенними ситуаціями, активно перетворюючи їх чи пристосовуючись до них без шкоди для власного здоров'я та якості виконуваної роботи [6, с. 290]. Синонімічними поняттями до стресостійкості є емоційна стійкість, психологічна стійкість, стрес-резистентність.

Формування стресостійкості вчителя пов'язане з пошуком ресурсів, які допомагають йому в подоланні негативних наслідків стресових ситуацій. У науковій літературі виділяють такі ресурси збереження психологічної стійкості особистості фахівця: соціально-психологічний (позитивне соціальне оточення); психологічна освіченість і психологічна культура особистості; особистісні ресурси (активна мотивація подолання стресу, сила Я-концепції, самоповага, самоефективність (тобто оцінка власних можливостей успішно працювати й уявлення про власний рівень успішності подолання стресу), емоційно-вольові якості, позитивність і раціональність мислення, стан здоров'я і ставлення до нього як до самоцінності тощо); інформаційні та інструментальні ресурси (здатність контролювати ситуацію, здатність до адаптації, інтерактивні техніки змінювання себе і навколишньої ситуації тощо); матеріальні ресурси (стабільність оплати праці, рівень матеріального доходу, безпека життя тощо); характер і способи подолання стрес-ситуацій [3; 11]. При цьому індивідуальна стійкість до стресу зумовлена певним симптомокомплексом особистісних якостей, що визначають особливості індивідуальних способів подолання стресових ситуацій на основі їх суб'єктивного образу [3].

У науковій літературі подолання професійного стресу представляють у вигляді оперативного і превентивного реагування. Оперативне подолання стресу розглядається як засвоєння поведінки щодо позбавлення стресу, превентивне подолання – як формування поведінки щодо уникнення появи стресу [там само, с. 331]. Цікавою, на нашу думку, є розроблена Н. Самоукіною [18] програма, що спрямована на психологічний захист від стресу. Ця програма охоплює п'ять кроків (етапів): екологія духовного світу, екологія думок, екологія почуттів і переживань, екологія несвідомого та екологія способу життя людини. Ця програма може бути вдало використана педагогами для зміцнення професійного здоров'я, вона допоможе їм підвищити рівень стресостійкості, досягнути кар'єри без надмірного стресу.

Щоб поставити стресам надійну перешкоду, учитель має вміти перевести свою енергію в іншу форму діяльності, зайнятися чим-небудь іншим, що дасть можливість зняти емоційне напруження (наприклад, гумор на уроках, цікавинки на уроках, щось неймовірне). Адже основою стресостійкої життєвої стратегії педагога є пошукова активність, яка виявляється в соціально прийнятих формах. До того часу, поки педагоги зі всіх сил прагнуть до бажаної мети, вони цілком відмобілізовані й захищені від стресу.

Одним із важливих чинників збереження здоров'я і підвищення стресостійкості педагога є позитивне соціальне оточення (сім'я, друзі, колеги). Не варто

«самоізолюватися» від педагогічного колективу, але абсолютно занурюватися в реальність, де є тільки колеги, також небажано. Необхідно розширювати те професійне коло, в якому мають бути не тільки педагоги школи. Недругорядну роль у цьому розумінні відіграє участь у неформальних професійних зустрічах, конференціях, спілкування з людьми інших професій. Учителю варто серйозно задуматись над тим, які моменти в роботі допомагають зняти напруження і знаходити час на заняття, що приносять радість і задоволення.

Найкоротший шлях до збереження і зміцнення професійного здоров'я, найкращий спосіб гармонізації особистості – це оволодіння вчителем саногенним типом мислення. Саногенне мислення у психологічній літературі розглядається як технологія психологічної культури саморегуляції та психологічної підтримки професійного здоров'я фахівців систем «людина-людина». Це мислення сприяє оздоровленню психіки, усуненню застарілих образ, комплексів, усуває труднощі у спілкуванні, зменшує внутрішній конфлікт, напруження, попереджає захворювання. Упровадження антистресових саногенних психотехнологій сприяє формуванню саногенного потенціалу особистості вчителя, активізації механізмів особистісної саморегуляції, ресурсів стресостійкості, формуванню продуктивних копінг-стратегій, гармонізації самооцінки і Я-концепції.

В акмеологічній корекції поведінки умовами підтримання і зміцнення професійного здоров'я є сукупність зовнішніх і внутрішніх психологічних умов (активізація внутріособистісних процесів, активізація діалектичного мислення, психолого-акмеологічна підтримка самоорганізації особистості) [9, с. 71].

З урахуванням вищезазначеного комплексна програма збереження і зміцнення професійного здоров'я педагогів має охоплювати такі напрямки: інформування; емоційну підтримку; створення умов для самореалізації вчителя, формування самоефективності його особистості; психологічний супровід успішної професіоналізації особистості педагога (від «вступу» у професію до «виходу» з неї).

Психолого-педагогічними засобами, що сприяють збереженню та зміцненню професійного здоров'я вчителя, запобігають виникненню емоційного вигорання, є розвиток професійної самосвідомості, професійної спрямованості педагога; підвищення його психолого-педагогічної компетентності (зокрема аутопсихологічної, соціально-психологічної, здоров'язбережувальної); сформованість саногенного мислення; сформованість емоційної гнучкості, навичок психічної саморегуляції; сформованість індивідуального стилю діяльності, продуктивного стилю спілкування; сформованість організаційної культури; соціальна підтримка і соціальна інтеграція педагога; творча самореалізація у професії.

Превентивні заходи щодо професійних деформацій, деструкцій, професійного вигорання вчителів мають охоплювати підвищення рівня їх професійної стресостійкості; створення сприятливого психологічного клімату в педагогічному колективі; створення здоров'язбережувального, психологічно безпечного освітнього середовища в школі; цілеспрямовану діяльність шкільної психологічної служби зі збереження і зміцнення професійного здоров'я вчителів; самоосвіту, самовдосконалення вчителя; участь у тренінгах професійного зростання, у тренінгах антивигорання, антистресотренінгах; супервізію в педагогічній діяльності; підвищення психологічної та управлінської культури адміністрації школи; розумну організацію праці педагога..

Оскільки системотвірним складником всіх аспектів здоров'я є психічне, то в основу нашого підходу до забезпечення здоров'я вчителя покладено положення психосоматики і психоенергетики: турбуючись про власне психічне здоров'я, людина тим самим турбується про фізичне здоров'я, вирішуючи психологічні проблеми, позбавляється багатьох фізичних недуг, досягаючи емоційного благополуччя – покращує фізичне самопочуття. Запропонований підхід до збереження і зміцнення професійного здоров'я вчителів орієнтований на підтримання здоров'я власними силами, формування

світоглядно-оздоровчої лінії поведінки на основі принципів «пізнай себе, створи себе, оздоров себе сам», «здоров'я – через розумний спосіб життя».

На сьогодні на державному рівні потребують дослідження питання створення і втілення в життя комплексної програми збереження і зміцнення здоров'я вчителів, що охоплювала б медичний, психологічний, педагогічний, психотерапевтичний, психоневрологічний аспекти допомоги педагогам; розроблення шляхів підвищення культури їх професійного здоров'я; підготовки майбутніх учителів до здоров'ятворчої діяльності.

Література:

1. Бандурка А. М. Основы психологии управления : учебник / А. М. Бандурка, С. П. Бочарова, Е.В. Землянская. – Х. : Ун-т внутр. дел, 1999. – 528 с.
2. Бобрицька В. І. Теоретичні і методичні основи формування здорового способу життя у майбутніх учителів у процесі вивчення природничих наук : автореф. дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.04 / В. І. Бобрицька. – К. : Інститут педагогіки і психології професійної освіти АПН України, 2006. – 40 с.
3. Бодров В. А. Психология профессиональной деятельности. Теоретические и прикладные проблемы / В. А. Бодров. – М. : Изд-во «Институт психологии РАН», 2006. – 623 с. – (Серия «Достижения психологии»).
4. Бойченко Т. Є. Підвищення рівня здоров'язбережувальної компетентності педагогів у системі післядипломної освіти / Т. Є. Бойченко // Вища освіта України. – Додаток 4, том IV (16). – Тематичний випуск «Вища освіта України у контексті інтеграції до європейського освітнього простору». – 2009. – С. 32-39.
5. Булатевич Н. М. Синдром емоційного вигорання педагога: проблема профілактики і подолання / Н. М. Булатевич // Актуальні проблеми соціології, психології та педагогіки : матеріали Всеукраїнської науково-практичної конференції «Тенденції розвитку психології в Україні: Історія та сучасність». – К : Либідь, 2006. – С. 318-323.
6. Водопьянова Н. Е. Психодиагностика стресса / Н. Е. Водопьянова. – СПб. : Питер, 2009. – 336 с. – (Серия «Практикум»).
7. Водопьянова Н. Е. Синдром выгорания: диагностика и профилактика / Н. Е. Водопьянова, Е.С. Старченкова. – 2-е изд. – СПб. : Питер, 2008. – 336 с. – (Серия «Практическая психология»).
8. Генсон М. Е. Керування освітою та організаційна поведінка / М. Е. Генсон / пер. з англ. П. Проців. – Львів : Літопис, 2002. – 384 с.
9. Горобец Т. Н. Основы коррекционной акмеологии : учебно-методическое пособие / под общ. ред. А. А. Деркача. – М. : Изд-во РАГС, 2007. – 150 с.
10. Зеер Э. Ф. Психология профессий / Э. Ф. Зеер. – М. : Академический Проект; Екатеринбург : Деловая книга, 2003. – 336 с.
11. Корольчук М. С. Соціально-психологічне забезпечення в звичайних та екстремальних умовах : навч. посібник для студ. вищих навч. закладів / М. С. Корольчук, В. М. Крайнюк. – К. : Ніко – Центр, 2006. – 580 с.
12. Лебедева Л. Арт-терапия в системе психологической помощи учителям с дефицитом здоровья / Л. Лебедева // Народное образование. – 2001. – № 1. – С. 166-177.
13. Макарова Л. І. Основи психології і педагогіки : навчальний посібник / Л. І. Макарова Й. М. Гах. – К. : Центр навчальної літератури, 2005. – 116 с.
14. Митина Л. М. Концепция профессионального долголетия / Л. М. Митина // Директор школы. – 1998. – № 5. – С. 31-36.
15. Оржеховська В. М. Методологічні засади діяльності освітнього закладу, спрямованої на здоров'я / В. М. Оржеховська, О. О. Єжова // Педагогіка і психологія. – 2009. – № 4 (65). – 577 с.
16. Приходько В. В. Новые педагогические понятия «здравостроитель» и «здравостроительство» / В. В. Приходько // Здоровье человека: технологии формирования здравостроителя в системах образования и здравоохранения Украины : сборник научных трудов: материалы конференции, 31 мая – 2 июня, 1995 г. – Днепропетровск, 1995. – С. 16-19.
17. Рыбачук Н. А. Теория и технология формирования культуры здоровья студентов : дисс. ... д-ра пед. наук : 13.00.08 / Н.А. Рыбачук. – Краснодар : КГУ, 2003. – 489 с.

18. Самоукина Н. Карьера без стресса / Н. Самоукина. – СПб. : Питер, 2003. – 607 с.
19. Селье Г. Стресс без дистресса / Г. Селье. – М. : Прогресс, 1979. – 78 с.
20. Серов Н. В. Лечение цветом. Архетип и фигура / Н.В. Серов. – Изд. 3-е, перераб. и доп. – СПб. : Речь, 2005. – 224 с.
21. Смирнов Б. А. Психология деятельности в экстремальных ситуациях / Б. А. Смирнов, Е.В. Довгополова. – 2-е изд., испр., доп. – Х. : Изд-во Гуманитарный Центр, 2007. – 297 с.
22. Шепель В. М. Ортобиотика: слагаемые оптимизма / В. М. Шепель. – М. : Авиценна, 1996. – 295 с.
23. Pines A. M. Teacher burn out: a psychodynamic existential perspective // Teachers&Teaching : Theory&Practice. – 2002. – Vol. 8. – № 2. – P. 121-140.

Мешко Г. М.

СОВРЕМЕННЫЕ ПОДХОДЫ К СОХРАНЕНИЮ И УКРЕПЛЕНИЮ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ЗДОРОВЬЯ УЧИТЕЛЕЙ

В статье конкретизирована сущность понятий «сохранение здоровья», «укрепление здоровья», «восстановление здоровья», «поддержание здоровья», «формирование здоровья». Систематизированы подходы к сохранению и укреплению здоровья учителей, мероприятия по профилактике и преодолению профессионального стресса и профессионального выгорания. Проанализированы основные направления профилактической и реабилитационной работы с учителями. Определены психолого-педагогические средства, способствующие сохранению и укреплению профессионального здоровья учителей. Установлено, что комплексная программа сохранения и укрепления профессионального здоровья педагогов должна включать такие направления: информирование; эмоциональная поддержка; создание условий для самореализации педагога, формирование самоофективности его личности; психологическое сопровождение успешной профессионализации личности учителя.

Ключевые слова: профессиональное здоровье учителей, пути сохранения и укрепления профессионального здоровья, психопрофилактические мероприятия, комплексная программа сохранения и укрепления здоровья учителей.

Meshko H. M.

MODERN APPROACHES TO PROFESSIONAL TEACHERS' HEALTH PRESERVATION AND STRENGTHENING

The article specifies the meaning of the concepts of «health preservation», «strengthening of health», «recovery of health», «health maintenance», and «health formation». Approaches to teachers' health preservation and strengthening are analyzed and systematized. Measures of prevention and elimination of professional stress and exhaustion are classified as follows: institutional activities directed at professional teachers' health maintenance; special psychological (if necessary, psycho-therapeutic or psycho-neurologic) help; self-help (understanding the nature of stress and ways of its elimination, neuro-psychic tension release, self-control and coping skills, capability of self-rehabilitation). Main directions of preventive and rehabilitative work with teachers are analyzed. Psychological and pedagogical means favoring preservation and strengthening of professional teachers' health are determined. It has been concluded that an integrated program for preservation and strengthening of teachers' health should encompass the following: informing; emotional support; creating conditions favoring teachers' self-realization and personality self-effectiveness development; psychological accompaniment and support during pedagogues' personality professionalization (from the moment of «entering» the profession to «leaving» it). Efforts should be directed at prevention of professional stress development, correction of professional chronic stress, prevention of emotional exhaustion, professional psycho-deformations, destructions and personality discordances. The main condition of professional teachers' health preservation is determined as orientation to self-development, personal and professional growth.

Key words: professional teachers' health, ways of professional health preservation and strengthening, psycho-preventive measures, integrated program for preservation and strengthening of teachers' health.

УДК 378.147:811.111

Баб'юк О. В.*

ДИДАКТИЧНІ ПЕРЕДУМОВИ ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНО ОРІЄНТОВАНОЇ АНГЛОМОВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ В МОНОЛОГІЧНОМУ МОВЛЕННІ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ СФЕРИ ТУРИЗМУ

У статті визначено дидактичні передумови формування професійно орієнтованої англomовної компетентності в монологічному мовленні майбутніх фахівців сфери туризму. Установлено, що оволодіння зазначеною компетентністю має базуватися на положеннях особистісно орієнтованого, компетентнісного та професійно орієнтованого підходів. Обґрунтовано, що в процесі навчання потрібно враховувати дидактичні (наочності, свідомості, творчості, активності, систематичності й послідовності, розвивального навчання, науковості, врахування індивідуальності студентів, доступності), загальні методичні (комунікативності, домінуючої ролі вправ, автономії, автентичності), спеціальні методичні (диференціації та інтеграції формування професійно орієнтованої англomовної компетентності в монологічному мовленні з іншими компонентами англomовної комунікативної компетентності, інтеграції з дисциплінами фаху) принципи.

Ключові слова: дидактичні передумови, професійно орієнтована англomовна компетентність у монологічному мовленні, майбутні фахівці сфери туризму, підходи, принципи.

У зв'язку з необхідністю економічного розвитку країни, оптимальної презентації її на міжнародній арені виникає потреба в ефективному розвитку найбільш перспективних галузей, однією з яких є туристична. Підвищення вимог до якості послуг у туристичній сфері, необхідність виходу вітчизняних компаній на міжнародні світові ринки зумовлюють необхідність підготовки фахівців із рівнем володіння іноземними мовами, достатнім для успішної реалізації власних професійних обов'язків. Серед іноземних мов чільне місце посідає англійська як мова міжнародного спілкування. Тому перед навчальними закладами, які здійснюють підготовку фахівців туристичної сфери, постає завдання забезпечення належного рівня сформованості у випускників англomовної комунікативної компетентності. Міжкультурна професійно орієнтована комунікація передбачає різні форми спілкування, зокрема й усні, (презентації), усні доповіді на прес-конференціях, під час проведення рекламних акцій, на семінарах, круглих столах тощо. Тому важливим для фахівців сфери туризму є оволодіння англomовною компетентністю в монологічному мовленні.

На сучасному етапі існує низка досліджень щодо професійної підготовки фахівців сфери туризму (Є. Алілуйко, І. Зоріна, В. Квартальнова, В. Федорченко, Л. Щербак та ін.). Проблема навчання іншомовного професійно орієнтованого усного спілкування доволі ґрунтовно представлена в сучасній науковій літературі (Ю. Авсюкевич, Л. Бондар, О. Вацило, Я. Дьячкова, Л. Максименко, В. Черниш та ін.). У наукових доробках перелічених дослідників професійно орієнтоване навчання аналізується з урахуванням специфіки фаху, типових сфер і ситуацій спілкування, професійних ролей, відповідно дібраного мовного та мовленнєвого матеріалу. Різні аспекти іншомовної підготовки фахівців сфери туризму досліджували Я. Окопна (формування німецькомовної компетентності в говорінні й письмі), М. Митник (навчання іншомовної професійної презентації), А. Чуфарличева (навчання створення англomовних туристичних проєктів). Однак актуальним і недостатньо вирішеним залишається питання розроблення ефективної методики формування професійно орієнтованої англomовної компетентності в монологічному мовленні майбутніх фахівців туристичної галузі із застосуванням сучасних засобів. Одним із напрямків розв'язання цієї проблеми є вирішення питання щодо дидактичних передумов формування зазначеної компетентності.

Мета статті – визначити дидактичні передумови формування професійно

*© Баб'юк О. В.

орієнтованої англомовної компетентності в монологічному мовленні майбутніх фахівців сфери туризму.

Перш за все потрібно визначити підходи, на які доцільно опиратись у навчанні монологу англійською мовою. Існують різні трактування терміна «підхід до навчання». Уперше він був уведений англійським методистом А. Ентоні для позначення ключових положень, які доцільно використовувати при дослідженні мови та способів оволодіння нею [3, с. 35]. Підхід є методологічною основою, яка характеризує погляди на предмет навчання (мову) та можливість оволодіння ним у процесі навчання [17, с. 95]; світоглядною категорією, яка відображає соціальну установку суб'єктів навчання як носіїв суспільної свідомості, глобальну і системну організацію та самоорганізацію освітнього процесу, яка включає всі його компоненти, зокрема суб'єктів педагогічної взаємодії (студента та викладача) [4, с. 75]; стратегією навчання і найзагальнішою концептуальною позицією (в її основі лежить одна базова ідея) [11, с. 189]; домінантною ідеєю, яка є стрижнем будь-якого методу навчання, компонентом методу [18]. Погоджуємось з В. Черниш щодо наявної дискусійності в трактуванні співвідношення підходу й методу [14, с. 60], а відтак і терміна «підхід» загалом. У дослідженні ми розглядаємо підхід як концептуальну ідею, покладену в основу певної методики (у нашому випадку – методики формування англомовної компетентності в монологічному мовленні майбутніх фахівців сфери туризму

Серед сучасних підходів зосередимось на особистісно орієнтованому, компетентнісному та професійно орієнтованому, які, на нашу думку, є найбільш релевантними тематиці нашого дослідження.

В основі особистісно орієнтованого підходу лежить ідея пріоритетності розвитку й самореалізації особистості студента, задоволення його освітніх, професійних, культурних потреб тощо [10, с. 214], урахування його інтересів. Утілення окреслених ідей можливе за умови використання сучасних методів, технологій та засобів навчання, а також індивідуалізації навчального процесу. Як справедливо зазначає Л. Овсієнко, змісту навчання властивий особистісний компонент, який забезпечує розвиток рефлексивних здібностей, оволодіння способами саморегуляції, самовдосконалення [там само, с. 214]. Іншими словами, емоційний та соціальний розвиток, на якому зосереджується увага, спричиняє розвиток інтелектуальний, адже студенти краще розуміють, запам'ятовують те, що викликає інтерес, позитивні емоції. У результаті відбувається розвиток особистості в цілому: як її «некогнітивних аспектів (емоційних характеристик, волі тощо), так і інтелектуальних (когнітивних), які виявляються передусім у мові й досліджуються через мову» [3, с. 39].

Важливим у контексті нашого дослідження є компетентнісний підхід, який фактично змінив вектор освіти в напрямку до оволодіння відповідними компетентностями. Основними особливостями компетентнісного підходу в контексті тематики нашого дослідження слід вважати зміщення акцентів з поінформованості суб'єктів навчання на їх здатність здійснювати ефективну комунікацію в межах професійної тематики й досягати комунікативних і професійних цілей.

У сучасній методиці компетентність трактують як сукупність знань, навичок і вмінь, які формуються в процесі вивчення дисципліни, а також здатність виконувати ту чи іншу діяльність на основі набутих знань, навичок і вмінь [16, с. 118].

Існують різні погляди щодо компонентного складу іншомовної комунікативної компетентності. Так, дослідники розглядають її як сукупність: лінгвістичної (лексичної, граматичної, семантичної, фонологічної, орфографічної, орфоепічної), соціолінгвістичної та прагматичної (дискурсивної, функціональної, програмування мовлення) компетентностей [2, с. 108-123]; лінгвістичної, соціолінгвістичної, дискурсивної, стратегічної, соціокультурної та соціальної компетентностей [5, с. 29]; мовної, мовленнєвої, соціокультурної компетентностей [13, с. 9]; мовленнєвих (в аудіюванні, говорінні (діалогічне та монологічне мовлення), читанні, письмі), мовних (лексичної, граматичної, фонетичної), лінгвосоціокультурної (соціальної, соціолінгвістичної,

соціокультурної) та навчально-стратегічної компетентностей [8, с. 15].

Саме останній компонентний склад часто визнається вітчизняними методистами як найбільш обґрунтований. Ми теж базуватимемось на ньому, оскільки вважаємо, що він найбільш точно відбиває всі складові англomовної комунікативної компетентності, які взаємопов'язані між собою.

Ураховуючи визначення в сучасній науковій літературі [12, с. 65; 14, с. 64], під професійно орієнтованою англomовною компетентністю в монологічному мовленні розуміємо здатність особистості успішно організовувати свою усномовленнєву англomовну діяльність у монологічній формі, вибирати адекватні ситуації вербальні та невербальні засоби з метою реалізації комунікативних і професійних завдань.

До структури англomовної компетентності в монологічному мовленні відносять знання, вміння та комунікативні здібності [3, с. 72]. Серед знань виділяють декларативні (знання теорії – наприклад, мовні особливості інформувальних типів монологу) та процедурні (як виконувати певну діяльність – наприклад, починати презентацію). Перефразовуючи визначення С. Шатілова [15, с. 81], у контексті тематики нашого дослідження під мовленнєвим монологічним умінням розуміємо уміння логічно, послідовно, зв'язно, повно, комунікативно, професійно вмотивовано та достатньо правильно в мовному плані користуватися іншомовними засобами з метою висловлення думок під час говоріння. Прикладом мовленнєвого уміння може слугувати вміння висловлюватися спонтанно та досить швидко на основі підготовленого тексту [3, с. 498]. До комунікативних здібностей відносять внутрішню мотиваційну готовність до реалізації монологічного мовлення, здатність орієнтуватися в ситуації тощо [7, с. 343]. Аналіз сучасної літератури свідчить про доцільність конкретизації змісту англomовної компетентності в монологічному мовленні майбутніх фахівців сфери туризму. Однак, оскільки метою нашої статті є визначення дидактичних передумов формування зазначеної компетентності, дослідження її змісту буде предметом наших подальших наукових розвідок.

Ще одним підходом, на який ми опиратимемось у нашому дослідженні, є професійно орієнтований, який передбачає: професійну спрямованість навчального процесу, зокрема врахування вимог до фахівця сфери туризму та специфіки галузі при визначенні змісту формування англomовної компетентності в монологічному мовленні (сфери, ситуації спілкування, теми, проблеми, тексти, лінгвосоціокультурний та мовний матеріал, навчальні та комунікативні стратегії, мовленнєві та лінгвосоціокультурні вміння, мовні навички), відбір релевантних засобів тощо.

Таким чином, ми визначили, що в основі методики формування професійно орієнтованої англomовної компетентності в монологічному мовленні майбутніх фахівців сфери туризму мають бути покладені насамперед положення особистісно орієнтованого, компетентнісного та професійно орієнтованого підходів.

Для всебічного аналізу дидактичних передумов дослідження необхідно проаналізувати принципи, на які доцільно опиратися в розробленні відповідної методики.

У сучасній науці існує низка дидактичних принципів навчання, які є універсальними і дотримання яких сприяє ефективності навчального процесу: наочності, свідомості, творчості, активності, систематичності і послідовності, розвивального навчання, науковості, врахування індивідуальності учнів, доступності та ін. Не заперечуючи їх доречності і для нашого дослідження, вважаємо однак, що при побудові навчального процесу потрібно враховувати також методичні принципи, які відображають певну специфіку фаху, майбутні професійні вимоги, особливості організації навчального процесу. Методичні принципи формування професійно орієнтованої англomовної компетентності в монологічному мовленні майбутніх фахівців сфери туризму поділяємо на загальні та спеціальні. До загальних відносимо [7, с. 114-121]:

– принцип комунікативності (побудова процесу навчання як моделі процесу реалізації реальної комунікації майбутніх фахівців сфери туризму, комунікативно

спрямоване (тобто у процесі мовленнєвого спілкування) формування відповідних навичок);

- принцип домінуючої ролі вправ (розробка і застосування ефективної підсистеми вправ для формування професійно орієнтованої англомовної компетентності в монологічному мовленні майбутніх фахівців сфери туризму);

- принцип автономії (забезпечення умов і цілеспрямований розвиток автономії студентів, їхньої готовності та здатності до самостійного удосконалення здобутих знань, навичок і вмінь відповідно до індивідуальної мети);

- принцип автентичності (використання як власне автентичних текстів (створених носіями мови для носіїв мови в реальних умовах спілкування [9, с. 14]), так і методично автентичних текстів (продукованих носіями мови спеціально для навчальних цілей чи автентичних текстів, що зазнали методичної обробки без порушення їхньої автентичності [6, с. 78]), застосування автентичних навчальних ситуацій).

До спеціальних методичних принципів відносимо ті, які відбивають власне специфіку суб'єкта та об'єкта навчання. Одним із них є принцип диференціації та інтеграції формування професійно орієнтованої англомовної компетентності в монологічному мовленні з іншими компонентами англомовної комунікативної компетентності. Як і О. Вашило, вважаємо, що диференціація реалізується шляхом виконання спеціальних вправ для формування окремих навичок, умінь, розроблених з урахуванням відповідних механізмів [1, с. 24]. Інтеграція відбувається на подальших етапах і передбачає формування компетентності в монологічному мовленні в тісному взаємозв'язку з іншими видами мовленнєвої діяльності, аспектами мови, лінгвосоціокультурною та навчально-стратегічною компетентністю. Наприклад, навчання монологічного мовлення можна здійснювати із залученням друкованих текстів (читання) чи аудіотекстів (аудіювання), які слугують джерелом інформації чи моделлю для побудови студентами власних монологічних висловлювань. Зв'язок із письмом реалізується через включення до процесу оволодіння монологічним мовленням письмових завдань. Про зв'язок з аспектами мови свідчить необхідність оволодіння студентами для ефективного висловлювання власних думок лексичною, граматичною та фонетичною компетентностями.

Ефективна реалізація монологічного висловлювання можлива лише за умови здатності й готовності студентів до іншомовного міжкультурного спілкування, що є характеристикою лінгвосоціокультурної компетентності. У її складі виділяють соціолінгвістичну (здатність вибирати, використовувати і розуміти мовні та мовленнєві засоби іншомовного спілкування з національно-культурною семантикою відповідно до контексту), соціокультурну (здатність набувати загальнокультурних, країнознавчих, лінгвокраїнознавчих, соціокультурних і міжкультурних знань про країну і використовувати їх для досягнення комунікативних і професійних цілей), соціальну (здатність вступати в комунікативні стосунки з представниками інших країн) [7, с. 425–430]. Специфіка роботи фахівців сфери туризму передбачає міжкультурне спілкування із зарубіжними клієнтами, партнерами, а отже і зумовлює навчання монологу у взаємозв'язку із формуванням у студентів лінгвосоціокультурних знань і вмінь.

Ефективне формування професійно орієнтованої англомовної компетентності в монологічному мовленні студентів не можливе без оволодіння ними навчальними та комунікативними стратегіями, що позитивно впливають на процес навчання та можуть значно покращити процес комунікації.

На рис. 1 схематично зображено структуру професійно орієнтованої іншомовної компетентності в монологічному мовленні (ММ) та її взаємозв'язок з іншими компонентами англомовної комунікативної компетентності.

Ще одним спеціальним методичним принципом є принцип інтеграції з дисциплінами фаху, який передбачає урахування змісту фахових предметів, відображення його в моделі навчання (наприклад, при визначенні тематики занять), підсистемі вправ; співпрацю з викладачами відповідних кафедр.

Таким чином, формування професійно орієнтованої англомовної компетентності в монологічному мовленні майбутніх фахівців сфери туризму має базуватись на положеннях особистісно орієнтованого, компетентнісного та професійно орієнтованого підходів. Визначено, що у процесі навчання потрібно враховувати дидактичні принципи, які є універсальними і дотримання яких сприяє ефективності навчального процесу (наочності, свідомості, творчості, активності, систематичності й послідовності, розвивального навчання, науковості, урахування індивідуальності учнів, доступності), загальні методичні принципи (комунікативності, домінування ролі вправ, автономії, автентичності), спеціальні методичні принципи, що відбивають власне специфіку суб'єкта та об'єкта навчання (диференціації та інтеграції формування професійно орієнтованої англомовної компетентності в монологічному мовленні з іншими компонентами англомовної комунікативної компетентності, інтеграції з дисциплінами фаху).



Рис. 1. Структура професійно орієнтованої іншомовної компетентності в монологічному мовленні, її взаємозв'язок з іншими компетентностями

Перспективу подальших досліджень вбачаємо у визначенні змісту формування професійно орієнтованої англомовної компетентності в монологічному мовленні майбутніх фахівців сфери туризму та розробленні відповідної підсистеми вправ.

Література:

1. Ващило О. В. Модель організації навчання монологічного мовлення майбутніх інженерів-механіків з використанням інформаційної технології підкатів / О. В. Ващило // Вісник Чернігівського національного педагогічного університету. Серія : Педагогічні науки. – 2015. – № 131. – С. 23-28.
2. Загальноєвропейські Рекомендації з мовної освіти: вивчення, викладання, оцінювання / [пер. з англ. О. М. Шерстюк] ; наук. ред. укр. вид-ня С. Ю. Ніколаєва. – К. : Ленвіт, 2003. – 273 с.

3. Задорожна І. П. Теоретико-методичні засади організації самостійної роботи майбутніх учителів з оволодіння англомовною комунікативною компетенцією : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.02 / Задорожна Ірина Павлівна. – К., 2012. – 770 с.
4. Зимняя И. А. Педагогическая психология : [учеб. для вузов] / Ирина Алексеевна Зимняя. – М. : Логос, 2001. – 384 с.
5. Колесникова И. Л. Англо-русский терминологический справочник по методике преподавания иностранных языков / И. Л. Колесникова, О. А. Долгина. – СПб. : Изд-во «Русско-Балтийский информационный центр «БЛИЦ»», «Cambridge University Press», 2001. – 224 с.
6. Мацнева О. А. Навчання майбутніх учителів аудіювання англійського мовлення з національними та регіональними типами вимови : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02 / Мацнева Оксана Анатоліївна. – К., 2009. – 261 с.
7. Методика навчання іноземних мов і культур: теорія і практика : [підручник для студ. класичних, педагогічних і лінгвістичних університетів] / [Бігич О. Б., Бориско Н. Ф., Борецька Г. Е. та ін.] ; за заг. ред. С. Ю. Ніколаєвої. – К. : Ленвіт, 2013. – 590 с.
8. Ніколаєва С. Ю. Цілі навчання іноземних мов в аспекті компетентнісного підходу / С.Ю. Ніколаєва // Іноземні мови. – 2010. – № 2. – С. 11-17.
9. Носонович Е. В. Методическая аутентичность в обучении иностранным языкам / Е. В. Носонович // Иностранные языки в школе. – 2000. – № 1. – С. 11-16.
10. Овсієнко Л. М. Дидактичні засади формування культури фахового спілкування майбутніх менеджерів із туризму / Л. М. Овсієнко // Наукові записки Національного університету «Острозька академія». Серія «Філологічна». 2015. – Випуск 57. – С. 213-216.
11. Окопна Я. В. Сучасні підходи до формування професійно орієнтованої іншомовної комунікативної компетентності майбутніх туристичних менеджерів / Я. В. Окопна // Наукові записки НДУ імені М. Гоголя. Психолого-педагогічні науки. – 2014. – № 1. – С. 186-192.
12. Плужник И. Л. Формирование межкультурной коммуникативной компетенции студентов гуманитарного профиля в процессе профессиональной подготовки : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.01 / Плужник Ирина Ленаровна. – Тюмень, 2000. – 335 с.
13. Сафонова В. В. Методика обучения иностранным языкам. Языковая педагогика в схемах и таблицах. Тема : Социокультурные аспекты современного языкового образования // Методические тетради / Виктория Викторовна Сафонова. – [3-е изд.] – М. : Еврошкола, 2008. – 80 с.
14. Черниш В. В. Теоретико-методичні засади формування у майбутніх учителів професійно орієнтованої англомовної компетенції в говорінні : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.02 / Черниш Валентина Василівна. – К., 2015. – 622 с.
15. Шатилов С. Ф. Методика обучения немецкому языку в средней школе : [учеб. пособ. для студ. пед. ин-тов] / Сергей Филиппович Шатилов. – Л. : Просвещение, 1986. – 223 с.
16. Шукин А. Н. Лингводидактический энциклопедический словарь: более 2000 слов / Анатолий Николаевич Шукин. – М. : Астрель : АСТ : Хранитель, 2007. – 746 с.
17. Шукин А. Н. Обучение иностранным языкам: Теория и практика : [учеб. пособ. для препод. и студ.] / Анатолий Николаевич Шукин. – М. : Филоматис, 2004. – 416 с.
18. Richards J. C. Approaches and Methods in Language Teaching: A Description and Analysis / Jack C. Richards, T. Rodgers. – Cambridge : Cambridge University Press, 1991. – 270 p.

Баб'юк О. В.

ДИДАКТИЧЕСКИЕ ПРЕДПОСЫЛКИ ФОРМИРОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНО ОРИЕНТИРОВАННОЙ АНГЛОЯЗЫЧНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ В МОНОЛОГИЧЕСКОЙ РЕЧИ БУДУЩИХ СПЕЦИАЛИСТОВ СФЕРЫ ТУРИЗМА

В статье определены дидактические предпосылки формирования профессионально ориентированной англоязычной компетентности в монологической речи будущих специалистов сферы туризма. Установлено, что формирование указанной компетентности должно основываться на идеях личностно ориентированного, компетентностного и профессионально ориентированного подходов. Обосновано, что в процессе обучения нужно учитывать дидактические (наглядности, сознательности, творчества, активности, систематичности и последовательности, развивающего обучения, научности, учета индивидуальности студентов, доступности), общие методические (коммуникативности,

доминуючої ролі управнень, автономії, автентичності), спеціальні методическі (дифференціації і інтеграції формування професійно орієнтованої англоязычної компетентності в монологіческій речі будучих спеціалістів сфери туризму, інтеграції з дисциплінами спеціальності) принципи.

Ключеві слова: дидактическі передумовки, професійно орієнтована англоязычна компетентність в монологіческій речі, будучі спеціалісти сфери туризму, підходи, принципи.

Babiuk O. V.

DIDACTIC PRECONDITIONS OF TEACHING STUDENTS MAJORING IN TOURISM ESP SPEECH PRODUCTION

The didactic preconditions of teaching students majoring in tourism ESP speech production have been analyzed and determined in the article. The investigation showed that teaching students majoring in tourism ESP speech production should be based on the ideas of learner centered, communicative and professional oriented approaches, which are analyzed in the article. The main principles that should be taken into account have been grounded in the article. Among them the following have been distinguished: didactic which are general and promote the efficiency of teaching and learning (use of visual aids, consciousness, creativity, students active participation, systematic character and consistency, developing learning and teaching, scientific character, individual approach, comprehensibility), general methodological (communicative character, dominance of exercises, autonomy, authenticity), special methodological that consider peculiarities of the subject and object of the investigation (differentiation and integration of forming ESP speech production competence with other components of communicative competence (linguistic, linguosociocultural, strategic, competences in reading, writing, listening and interaction), integration of teaching ESP speech production with major subjects). The structure of ESP speech production competence (declarative, procedural knowledge, skills) has been analyzed in the article. Further research should focus on contents of teaching students majoring in tourism ESP speech production, developing a subsystem of exercises.

Key words: didactic preconditions, ESP speech production teaching, students majoring in tourism, approaches, principles.

Рецензент: Кузьменко Ю.В.

УДК 37.014.544+37.1

Басараб Н. Я.*

РОЗВИТОК ІНФОРМАЦІЙНО-ОСВІТНЬОГО СЕРЕДОВИЩА В СИСТЕМІ ПІСЛЯДИПЛОМНОЇ ПЕДАГОГІЧНОЇ ОСВІТИ

Статтю присвячено актуальній проблемі розвитку інформаційно-освітнього середовища в системі післядипломної педагогічної освіти для підвищення професійного рівня педагогів. Ураховуючи характер сучасного світу й освіти, які ставлять значні вимоги до загальної та професійної підготовки педагогів, варто звернути увагу на те, що інформатизація освіти та розуміння важливості систематичної комп'ютерної підтримки, участь протягом життя в інформаційному суспільстві є важливою умовою успішної адаптації педагога до змін у результаті прогресу цивілізації. У статті висвітлено питання розвитку інформаційно-освітнього середовища в системі післядипломної педагогічної освіти, яке має підготувати інформатизаційно обізнаного, конкурентоспроможного фахівця, здатного до інноваційної професійної діяльності впродовж життя.

Ключові слова: комп'ютеризація, інформатизація освіти, післядипломна педагогічна освіта, підвищення кваліфікації, інформаційно-комунікаційні технології.

Професійний розвиток є невід'ємною частиною становлення педагога. Найбільш часто його ототожнюють з процесом безперервної освіти, що полягає в зміні

*© Басараб Н. Я.

й підвищенні професійної компетентності і кваліфікації, у розвитку універсальної особистості як організований і здійснюваний спеціалізованими установами в цьому напрямку, так і в процесі самоосвіти та самовдосконалення. Важливу роль в навчанні протягом всього життя відіграє рівень мотивації – один із найбільш важливих чинників, що визначають ефективність навчання дорослих, яке стало доступним для всіх незалежно від віку та рівня освіти. Адже як зазначають учені (Артюшина М., Базелюк В., Лушин П., Пуховська Л., Снісаренко О., Сніцар Л., Солодков В.), сучасна людина вільніша у спілкуванні, отриманні й передаванні необхідної інформації, усе менше залежить від зовнішніх умов, і все більше – від самої себе [5, с. 66].

Система неперервної освіти в сучасній Україні складається з сукупності навчально-виховних закладів освіти, наукових, науково-методичних і методичних установ, науково-виробничих підприємств, державних і місцевих органів управління освітою та самоврядування в галузі освіти, які спільно працюють над реалізацією завдань навчання й виховання, освіти та професійної підготовки кожного громадянина відповідно до його здібностей та інтересів протягом усього життя. Освіту розглядають як систему щаблів, які поступово ускладнюються і які має пройти людина в процесі навчання.

Згідно з проектом Національної стратегії розвитку освіти в Україні на 2012-2021 роки сучасний розвиток суспільства вимагає вдосконалення системи педагогічної та післядипломної освіти педагогічних працівників відповідно до умов соціально орієнтованої економіки та інтеграції України в європейське і світове освітнє співтовариство [4, с. 24]. У цьому ж документі зазначено, що пріоритетом розвитку освіти є впровадження сучасних інформаційно-комунікаційних технологій, що має забезпечити вдосконалення навчально-виховного процесу, доступність та ефективність освіти, підготовку молодого покоління до життєдіяльності в інформаційному суспільстві [4, с. 23].

Аналіз останніх досліджень і публікацій свідчить про те, що сучасна людина надає великого значення проблемі інформатизації освіти, яка зумовлена глобалізаційними та інтеграційними процесами у всіх сферах життєдіяльності суспільства. У дослідженнях відомих науковців (Дзвінчука Д., Каратаєвої М., Кухаренка В., Свірепчука І., Сорочан Т. Фамілярської Л., Федорова А. та ін.) розглядаються різні боки комп'ютеризації освіти, зокрема теоретико-методологічні засади впровадження інформаційно-комунікаційних технологій у навчально-виховний процес, різні аспекти комп'ютеризації навчальних закладів, а також питання ресурсного забезпечення інформатизації.

Мета статті полягає в окресленні проблеми розвитку інформатизації та впровадження комп'ютерних технологій інформатизаційного суспільства в систему післядипломної освіти педагогічних працівників.

Поняття інформатизації розглядається нами як сукупність взаємопов'язаних організаційних, правових, політичних, соціально-економічних, науково-технічних, виробничих процесів, що спрямовані на створення умов для задоволення інформаційних потреб громадян і суспільства на основі створення, розвитку і використання інформаційних систем, мереж, ресурсів та інформаційних технологій, які побудовані на основі застосування сучасної обчислювальної і комунікаційної техніки [9, с. 3].

Л. Фамілярська розглядає інформатизацію освіти як процес створення розвиненого інформаційно-освітнього середовища з використанням можливостей інформаційно-комунікаційних технологій для підвищення ефективності всіх видів діяльності, що здійснюється в системі освіти. Процес інформатизації освіти пов'язаний не тільки з розвитком відповідної матеріально-технічної бази, а й з формуванням і розвитком культури педагогічної праці в умовах нового інформаційно-освітнього середовища [9]. Інформатизація освіти може розглядатися як процес створення розвиненого інформаційно-освітнього середовища з використанням можливостей інформаційно-комунікаційних технологій для підвищення ефективності всіх видів діяльності, що здійснюється в системі освіти [9, с. 3]. Цей процес інформатизації освіти поступово нарощує методичну і дидактичну основи під сучасні інформаційні технології [6].

Характер сучасного світу й освіти вимагає, щоб педагогічні працівники брали участь в безперервній освіті, що триває протягом всієї їхньої кар'єри, професійного розвитку, а це в свою чергу спонукає їх постійно оновлювати знання і вміння, що дає змогу здійснювати професійну діяльність в інноваційному середовищі. Значний інноваційний потенціал міститься в переході на нову структуру та зміст освіти, в інформатизації навчально-виховного процесу [8, с. 11]. Розуміння педагогами важливості систематичної комп'ютерної підтримки освітньої та професійної діяльності й участь протягом усього життя в інформаційному суспільстві є єдиним способом успішної адаптації людини до змін в результаті прогресу цивілізації.

Процес інформатизації системи освіти, який почався ще в 50-х роках минулого століття, продовжується до нашого часу. Так, А. Федоров виділяє три основних етапи інформатизації освітніх процесів.

Перший етап – електронізація (кінець 50-х – початок 70-х років ХХ ст.) – можна умовно розділити на два періоди. У перший (кінець 50-х – початок 60-х років) відбувалося активне впровадження електронних засобів та обчислювальної техніки в процес підготовки студентів технічних спеціальностей. Протягом другого періоду (кінець 60-х – початок 70-х років) відбувалося навчання основ програмування та елементів математичного моделювання на ЕОМ студентів гуманітарних спеціальностей.

Другий етап – комп'ютеризація (середина 1970-х – кінець 1990-х рр.) – характеризується появою більш потужних комп'ютерів з можливістю діалогової взаємодії людини з комп'ютером. Унаслідок це призвело до використання комп'ютера як потужного засобу навчання (автоматизовані системи навчання, контролю знань і управління навчальним процесом).

Третій етап – інформатизація (починаючи з початку 2000 рр. – до сьогодні) – відрізняється використанням потужних персональних комп'ютерів, інформаційних технологій, а також переосмисленням самого процесу інформатизації та його соціальних наслідків [6].

Як засвідчує організація перебудови системи вдосконалення кваліфікації педагогів, упровадження інформаційно-комунікаційних технологій та цифрових освітніх ресурсів забезпечує не тільки зростання ефективності цього процесу, але й сприяє підвищенню його доступності та якості. Така перебудова навчання педагогічних кадрів передбачає: розвиток технічної та програмної бази установ післядипломної освіти; внесення в навчальний процес інформаційно-комунікаційних і дистанційних технологій [2, с. 2].

Останнім часом дуже модним та достатньо ефективним у підвищенні професійної кваліфікації спеціалістів різних галузей є електронне навчання, тобто дистанційне навчання з використанням інформаційних технологій. Електронне навчання відбувається не тільки в багатьох університетах і центрах неперервної освіти для дорослих, але й активно використовується на заняттях з учасниками курсів підвищення кваліфікації.

Є багато варіацій використання цього методу навчання, зокрема під час розроблення навчально-методичних матеріалів. Синхронне передання знань і спілкування відбувається в режимі реального часу – наприклад, через теле- або відеоконференцію, чат; асинхронне – учасники та викладачі спілкуються через електронну пошту або інтернет-форум, залишаючи повідомлення в будь-який зручний для них час. Участь в електронному навчанні відбувається під наглядом компетентного педагога (він спонукає учасників до роботи, відповідає на запитання, оцінює та коментує роботу тощо), а відмінність полягає тільки в способі їх спілкування. Так само як і в традиційних формах навчання, в інформаційно-освітньому середовищі можна активно використовувати контакт з наставником – задавати питання, просити поради, консультації та інше.

Ефективним у процесі науково-методичного забезпечення педагогів, зокрема початкової ланки, є використання ресурсів мережі Інтернет з метою відстеження тенденцій оновлення освіти; трансформації психолого-педагогічних, методичних знань у професійну діяльність освітян; обмін перспективним для навчально-виховного процесу

досвідом і самоосвіта педагогів [2, с. 3].

Як наголошує Р. Скульський, «багатьом вчителям доводиться тепер оволодівати основами комп'ютерної техніки, бо без комп'ютеризації не можна досягти прогресу у будь-яких сферах суспільного життя, в тому числі навчанні та вихованні вчителів» [7, с. 10].

Варто зазначити й те, що вчителі мають бажання розширити обізнаність та навички в сфері інформаційних технологій, разом із тим, як стверджує Т. Сорочан, «сучасний учитель потребує науково методичного супроводу педагогічної діяльності на основі збагачення власного досвіду гуманістичними цінностями, сучасними ефективними технологіями...» [8, с. 12]. Забезпечити безперервний професійний розвиток педагогів, опанування ними компетенцій, пов'язаних зі здійсненням професійної педагогічної діяльності на гуманних, демократичних засадах, переходом на нову структуру та зміст освіти, стрімким поширенням інформаційних і комунікативних технологій має система післядипломної педагогічної освіти [8, с. 15].

Система підготовки вчителів має враховувати незалежність та індивідуальність педагогічних працівників, при цьому сприяти, підтримувати й розвивати їх креативність, професійний розвиток. Навчальні курси мають діяти як ефективний і привабливий спосіб удосконалення вчителів, що дозволяє поглибити їх професійну кваліфікацію з урахуванням їхніх інтересів та реальних освітніх потреб. Розвиток системи інформатизації післядипломної освіти дозволяє передати педагогам більший обсяг інформації, а це зумовлює необхідність використання ними інформаційно-комунікаційних технологій. Інформація для слухачів має бути різноманітною і привабливою, адаптованою до різних рівнів професійного розвитку, так щоб кожен був у змозі обрати із запропонованого цікаве для себе.

Ринок праці інформаційного суспільства висуває значні вимоги до загальної та професійної підготовки всього активного населення [1, с. 15], а це у свою чергу сприяє розбудові інформаційно-освітнього середовища в суспільстві в цілому. Сучасне інформаційне суспільство формулює завдання щодо виховання фахівців, здатних бути мобільними, уміти адаптуватися в життєвих ситуаціях, що змінюються, самостійно набувати необхідних знань і застосовувати їх на практиці; самостійно критично мислити, вміти побачити проблеми, що виникають у реальній діяльності, та шукати шляхів раціонального їхнього розв'язання, використовуючи сучасні технології; грамотно працювати з інформацією; бути комунікабельними, контактними в різноманітних соціальних групах, уміти працювати в колективі; самовдосконалюватися над розвитком власної моральності, інтелекту, культурного рівня [3, с. 29].

Таким чином, важливим чинником підвищення кваліфікації педагога є усвідомлення вчителем необхідності постійно працювати над удосконаленням свого професійного рівня аж до професійної майстерності, оскільки на сучасному етапі роботи з дітьми виникає потреба вирішення практичних завдань, застосування їх безпосередньо у практичній діяльності для одержання позитивних результатів на основі знань, які набуває педагог із різноманітних літературних джерел, засобів масової інформації, Інтернету, передового педагогічного досвіду. Завдяки цьому відбувається неперервний розвиток творчого потенціалу особистості педагога, адже подання різноманітної інформації спонукає до самоосвіти. У свою чергу шляхи найбільш ефективної самоосвіти потребують подальшого наукового пошуку.

Література:

1. Дзвінчук Д. Безперервна освіта в суспільстві знань : наук.-попул. нарис / Д. Дзвінчук // Т-во «Знання» України. – Івано-Франківськ : Місто НВ, 2011. – 87 с.
2. Каратаєва М. Розвиток інформаційно-освітнього середовища – умова підвищення професійних компетентностей педагога [Електронний ресурс] / М. Каратаєва. – 2013. – Режим доступу : irbis-nbuv.gov.ua/.../cgiirbis_64.

3. Кухаренко В. Дистанційне навчання: Умови застосування. Дистанційний курс : навчальний посібник. 3-є вид. / [В. Кухаренко, О. Рибалко, Н. Сиротенко] за ред. В. Кухаренка. – Харків : НТУ «ХП», «Торсінг», 2002. – 320 с.
4. Національна стратегія розвитку освіти в Україні на 2012-2021 роки. – 2013. – Режим доступу : www.meduniv.lviv.ua/files/info/nats_strategia.
5. Післядипломна освіта в умовах євроінтеграції: сутність, зміст, технології, готовність до змін: навчально-методичний посібник / [Пуховська Л., Артюшина М., Базелюк В., Лушин П., Снісаренко О., Сніцар Л., Солодков В.] ; за наук. ред. Л. Пуховської. – К. : Педагогічна думка, 2012. – 122 с.
6. Свірепчук І. Інформатизація освіти як основа впровадження інформаційних технологій в процес професійної підготовки фахівця [Електронний ресурс] / І. Свірепчук // Сучасні тенденції викладання іноземної мови професійного спрямування у вищій школі. – 2015. – Режим доступу : <http://confesp.fl.kpi.ua/node/1262>.
7. Скульський Р. Як підвищувати професійно-педагогічну культуру: Методологічний аспект проблеми / Р. Скульський. – Івано-Франківськ, 1996. – 38 с.
8. Сорочан Т. Модель професійного розвитку педагогічних працівників ЗНЗ у післядипломній освіті регіонального рівня / Т. Сорочан // Шлях освіти. – 2008. – № 2. – С. 11-16.
9. Фамілярська Л. Аналіз стану і перспективи інформатизації загальноосвітніх закладів Житомирської області [Електронний ресурс] / Л. Фамілярська // Інформаційні технології і засоби навчання. – 2011. – № 4 (24). – Режим доступу : <http://www.journal.iitta.gov.ua>.

Басараб Н. Я.

РАЗВИТИЕ ИНФОРМАЦИОННО-ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ В СИСТЕМЕ ПОСЛЕДИПЛОМНОГО ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Статья посвящена актуальной проблеме развития информационно-образовательной среды в системе последипломного педагогического образования для повышения профессионального уровня педагогов. Учитывая характер современного мира и образования, которые ставят значительные требования к общей и профессиональной подготовке педагогов, стоит обратить внимание на то, что информатизация образования и понимание важности систематической компьютерной поддержки, участие в течение жизни в информационном обществе является важным условием успешной адаптации педагога к изменениям в результате прогресса цивилизации. В статье освещены вопросы развития информационно-образовательной среды в системе последипломного педагогического образования, которое должно подготовить информатизационно сведущего, конкурентоспособного специалиста, способного к инновационной профессиональной деятельности на протяжении жизни.

Ключевые слова: компьютеризация, информатизация образования, последипломное педагогическое образование, повышение квалификации, информационно-коммуникационные технологии.

Basarab N. Ya.

THE DEVELOPMENT OF INFORMATIONAL AND EDUCATIONAL SURROUNDING IN THE SYSTEM OF POSTGRADUATE PEDAGOGICAL EDUCATION

The article is dedicated to the problem of the development of informational and educational surrounding in the system of postgraduate pedagogical education for the purpose of improving pedagogic skills.

Taking into account the character of modern world and education, that puts considerable demands for general and professional training of pedagogues, it is important to underline that informatization of education, understanding the importance of systematic computer support as part of informational society for the whole life are crucial predicaments of successful adaptation of the pedagogue to the changes in the result of civilization progress.

The advent of computers and other modern hardware make the studying for students more attractive than in the past. It is noted that there is a chance for future pedagogues improving and keeping up with the computer hardware progress and using informational and communicative technology means.

The issue of the development of informational and educational surrounding in the system of postgraduate pedagogical education that aims at training informational aware, competitive professional who is efficient for innovative professional activity throughout life is highlighted in the article.

Key words: computerization, informatization of education, post-graduate pedagogical education, advanced training, informational and communicative technologies.

Рецензент: Слюсаренко Н.В.

УДК 378:37.091.12.011.3 – 051: [811.111:37.091.33–028.17

Білянська І. П.*

СУБ'ЄКТИВНІ ТА ОБ'ЄКТИВНІ ФАКТОРИ ВПЛИВУ НА ПРОЦЕС АУДІЮВАННЯ ХУДОЖНІХ АУДІОКНИГ АНГЛІЙСЬКОЮ МОВОЮ

У статті розглядаються чинники, що ускладнюють та полегшують аудіювання художніх аудіокниг, аналізується їх взаємозв'язок, виокремлюються ті характеристики сучасних англomовних оповідань, які можуть спричинити значні труднощі під час аудіювання та негативно вплинути на процес формування аудитивної компетентності на їх основі. Розкрито залежність сприйняття художнього аудіотвору від стійкої та тимчасової аперцепції та виділено 3 групи чинників, що впливають на аудіювання: об'єктивні, суб'єктивні та об'єктивно-суб'єктивні. Доведено, що аудіювання художніх творів належить до складного виду аудіювання та потребує відповідних умій для ефективного управління цим процесом.

Ключові слова: аудитивна компетентність, аудіокниги, аудіювання, суб'єктивні чинники, сучасні оповідання, об'єктивні чинники, об'єктивно-суб'єктивні чинники, труднощі аудіювання.

В умовах відсутності природного мовного середовища іншомовна аудитивна компетентність як комплексний компонент рецептивного досвіду майбутніх учителів формується та розвивається у процесі аудитивної діяльності. Базою для такої діяльності є різноманітні тексти. Значення художніх творів (далі – ХТ) як цінного джерела соціокультурної інформації та автентичних мовленнєвих зразків важко переоцінити. Однак сучасні тенденції в навчанні зумовлюють необхідність переосмислення способів, методів, підходів щодо організації роботи з ними. Однією з таких тенденцій стало поширення аудіокниги (далі – АК), що відкрило нові можливості та перспективи для вдосконалення іншомовних аудитивних умій поза межами автентичного мовного оточення. Таким чином, використання ХТ у навчальному процесі набуло ще більшого практичного значення та актуальності для студентів мовних ВНЗ.

Аудіювання ХТ – це складний процес, що має свою специфіку та вимагає від студентів володіння певними навичками та вміннями, які мають сформуватися під час цілеспрямованого навчання. Результативність цього процесу залежить від чинників, які можуть полегшити або ускладнити його і мають як суб'єктивний, так і об'єктивний характер.

Аналіз наукових джерел засвідчив, що проблемам навчання аудіювання було присвячено чимало публікацій та досліджень. Труднощі іншомовного аудіювання вивчали Н. Ю. Абрамовська (аудіотексти різних стилів), Д. В. Агапова, Н. В. Агеева (психологічні бар'єри), О. Ю. Бочкарьова (методичні фахові тексти), К. М. Бржозовська (полемічні тексти), Р. І. Вікович (теленовини), Н. І. Гупка-Макогін (професійно орієнтовані тексти), Т. В. Громова, Н. В. Єлухіна, І. П. Задорожна (самостійне аудіювання), Н. А. Новоградська-Морська (професійно орієнтовані відеофономатеріали), О. А. Обдалова, Д. В. Позняк (складні аудитивні уміння), Н. В. Проценко, О. О. Сіваченко (драматичні твори), І. В. Щукіна, В. А. Яковлева та інші. Труднощі розуміння оригінальної

*© Білянська І. П.

художньої літератури у процесі читання розглядаються І. В. Борисовою, Т. О. Вдовіною, Г. А. Гринюк, Л. Г. Кожедуб, Л. П. Смеляковою та іншими. Проблема визначення чинників, що впливають на успішність аудіювання текстів, було присвячено теоретичні та емпіричні дослідження таких зарубіжних методистів, як М. Андервуд (M. Underwood), Л. Вандергріфт (L. Vandergrift), А. Вольвін (A. Wolvin), А. Гамоуда (A. Hamouda), А. П. Гілакяні (A. P. Gilakjani), К. Гох (C. Goh), Т. Куріта (T. Kurita), Н. Осада (N. Osada), С. Райф (S. Rife), Д. Рідель (D. Riddell), Д. Рубін (J. Rubin), Ф. Яганг (F. Yagang) та інших.

Хоча на сьогодні ми маємо досить ґрунтовну наукову базу щодо труднощів, з якими стикаються під час сприйняття іншомовних текстів, однак власне труднощам сприйняття ХТ на слух науковцями не приділено достатньої уваги. Тому очевидно є необхідність їх більш детального вивчення.

Метою статті є аналіз основних чинників, що позитивно чи негативно впливають на процес аудіювання ХТ англійською мовою та виокремлення основних труднощів, які ускладнюють процес оволодіння аудитивною компетентністю засобами художніх АК.

У зарубіжній методиці важливим аспектом планування кожного заняття є передбачення учителем потенційних проблем (*anticipated problems*), які можуть виникнути у процесі навчання, та продумування їх можливих рішень (*possible solutions*) [18, с. 373]. Ці проблеми можуть стосуватися дисципліни на занятті, досвіду, умінь і знань студентів, необхідних для ефективно роботи з певним матеріалом, змісту текстів тощо. Уважаємо, що прогнозування труднощів, з якими можуть зіткнутися студенти під час прослуховування конкретного ХТ, та продумування способів їх передбачення і подолання дозволить ефективно керувати процесом аудіювання художніх АК.

У вітчизняній методиці навчання іноземних мов зазначається, що на успішність формування компетентності в аудіюванні впливають такі об'єктивні та суб'єктивні чинники: 1) умови сприймання аудіоповідомлення (темп мовлення, обсяг тексту, кількість пред'явлень); 2) індивідуально-психологічні особливості слухача (рівень розвитку мовленнєвого слуху, пам'яті, зацікавленість тощо); 3) мовні характеристики аудіотексту (фонетичні, лексичні, граматичні) [5, с. 283]; 4) смисловий зміст аудіоповідомлення [6, с. 134]. Ці чинники є характерними для сприйняття на слух і розуміння будь-якого іншомовного аудитивного повідомлення.

Що стосується ХТ, то Л. П. Смелякова розрізняє складнощі та труднощі їх розуміння [9, с. 24]. Складнощі ХТ – це об'єктивні, абсолютні, незмінні характеристики, що не залежать від слухача, урахування яких дозволяє передбачити потенційні труднощі, які можуть виникнути під час аудіювання твору. Труднощі, за Л. П. Смеляковою, – це суб'єктивні, відносні та змінні характеристики ХТ, релевантні тільки стосовно певного реципієнта. Учені дослідили, що об'єктивна складність ХТ виявляється у: 1) складності мовного оформлення (лексична різноманітність і синтаксична складність); 2) складності мовленнєвого оформлення (середня довжина абзацу); 3) складності стилю (складність стилістичних засобів) [4, с. 44]. Оскільки ми розглядаємо ХТ у звукозапису, складність мовленнєвого оформлення буде стосуватись не довжини абзаців, а звукового оформлення ХТ (вимови, інтонації, темпу, пауз тощо). Щодо складності стилю слід зазначити, що вибір автором стилістичних засобів умотивований його задумом, зумовлений його ідіолоктом та ідіостилем. Л. Г. Кожедуб, досліджуючи вплив лінгвостилістичних засобів німецькомовних ХТ на об'єктивну складність ХТ і суб'єктивні труднощі сприйняття, зазначила, що об'єктивну складність ХТ становлять не тільки інтралінгвістичні засоби ХТ, але й екстралінгвістичні (зміст і структура тексту, обставини його створення) [4, с. 57]. Отже, на основі аналізу наукової літератури та відібраних сучасних англомовних оповідань ми встановили, що об'єктивні чинники впливу на процес сприйняття та розуміння художніх АК слід поділити на лінгвістичні (мовні, мовленнєві, стильові) та екстралінгвістичні, що пов'язані з умовами сприйняття та самим текстом (змістом, смислом і структурою) (табл. 2).

Оскільки аудіювання є найскладнішим видом мовленнєвої діяльності, а автентичні художні аудіотвори – одні з найскладніших навчальних аудіоматеріалів, беремо до уваги дослідження Д. В. Позняк, присвячене методиці навчання студентів мовного ВНЗ самостійного вдосконалення складних аудитивних умінь іншомовного мовлення [8]. Дослідниця доводить, що процес сприйняття та осмислення інформації на слух може ускладнюватись чинниками, що роблять цей процес ще більш комплексним і складним. Ці чинники вона поділяє на дві групи: об'єктивні та об'єктивно-суб'єктивні. Об'єктивні чинники – це ті чинники, що існують незалежно від слухача, а об'єктивно-суб'єктивні – пов'язані з об'єктивно існуючими індивідуальними особливостями суб'єкта-аудитора і відображають ступінь розвитку його здібностей на момент сприйняття тексту. До цих чинників авторка відносить недостатню сформованість мисленнєвих механізмів, відсутність або недостатню зацікавленість змістом тексту, невміння налаштуватись на сприйняття тексту, зосередити увагу, подолати негативний емоційний стан, невміння переключатись з однієї розумової операції на іншу, домінування певної репсистеми [8, с. 32].

Д. В. Позняк наголошує на тому, що, виявляючись до певної міри, ці чинники можуть посилити дію об'єктивних чинників, до яких вона відносить чинники, що безпосередньо пов'язані з характеристиками тексту, його пред'явленням, джерелом аудіювання та середовищем сприйняття. Дослідницею встановлено, що зміна певних текстових параметрів у різних умовах аудіювання може призвести до іншого продукту розуміння, осмислення і запам'ятовування [там само, с. 22-27]. Вона довела, що реципієнт з огляду на сформованість і розвиток своїх аудитивних здібностей, свого психологічного стану на момент прийняття інформації буде сприймати ту чи іншу комбінацію текстів по-різному [там само, с. 32]. Отже, очевидним є вплив умов сприйняття, параметрів тексту, індивідуальних особливостей особистості на результат аудіювання.

Взаємозв'язок умов сприйняття (listening context), особистісних чинників (person factors), процесу перебігу аудіювання та його результатів підтверджують також і зарубіжні дослідники – Л. Вандергріфт (L. Vandergrift) та К. Гох (C. Goh). На основі аналізу емпіричних досліджень учені доводять, що особистісні чинники (пізнавальні та емоційні) і контекст слухання (формальний, неформальний, екстенсивний, інтерактивний, оцінювання) впливають на якість перебігу процесу аудіювання і на його результати (розуміння, навчання, самоефективність (self-efficacy)). А результати аудіювання у свою чергу впливають на особистісні чинники (e.g. feelings of self-efficacy) [19, с. 57-58].

До пізнавальних чинників (cognitive factors) учені відносять мовні знання (лексика та синтаксис), дискурсивні, прагматичні, метакогнітивні, фонові знання, уміння слухати рідною мовою, фонематичний слух, обсяг оперативної пам'яті. Емоційні чинники (affective factors) включають рівень тривожності (anxiety), мотивацію та самоефективність. Контекстуальні чинники (listening context factors) включають неформальне слухання поза межами аудиторії (радіо, телевізор) і формальне слухання (лекції, аудитивна практика на занятті, інтерактивне слухання, оцінювання аудитивних умінь). Ученими наголошується на тому, що кожен із контекстуальних чинників слухання ставить перед слухачами зовсім інші пізнавальні та емоційні вимоги [там само, с. 58].

Поділ ученими особистісних чинників на пізнавальні (cognitive) та емоційні (affective) корелює з поняттями стійкої та тимчасової аперцепції. У психології стійка аперцепція визначається як залежність процесу сприймання від стійких характеристик суб'єкта (світогляду, переконань тощо), а тимчасова розуміється як залежність сприйняття від ситуативно виникаючих психічних станів (емоцій, експектацій, установок тощо) [7, с. 209]. Оскільки важлива роль у сприйнятті ХТ відводиться аперцепції, вважаємо за доцільне врахувати дію стійкої та тимчасової аперцепції та виділити 3 групи чинників впливу на процес аудіювання художніх АК – об'єктивні, суб'єктивні та об'єктивно-суб'єктивні (табл. 1).

Таблиця 1

Чинники впливу на процес аудіювання

Чинники впливу		
Об'єктивні	Суб'єктивні	Об'єктивно-суб'єктивні
Незмінні характеристики твору	Відносно сталі, стійкі характеристики особистості	Тимчасові/змінні характеристики ситуації
Не залежать від слухача	Залежать від слухача	Зумовлюються збігом обставин, виникають у момент сприйняття
Зовнішні чинники	Внутрішні чинники	Взаємодія зовнішніх і внутрішніх чинників
Параметри тексту, умови сприйняття	Індивідуально-психологічні та вікові особливості, рівень володіння мовою, спроможність особистості (можливості, здібності), особисті якості (характер, темперамент), домінуюча репсистема	Залежність сприйняття від фізичного та емоційного стану в момент аудіювання; взаємозв'язок емоційно-вольових процесів, уваги, параметрів тексту, умов сприйняття; спрямованість особистості (потреби, мотиви, інтереси, установки)

Отже, об'єктивні чинники – це комбінація зовнішніх незмінних для певного твору характеристик, а також особливості контексту, в якому відбувається аудіювання. Суб'єктивні чинники – це індивідуально-психологічні та вікові особливості особистості. Вони є відносно сталими, відносно стійкими внутрішніми характеристиками людини і виявляються в характері, темпераменті, здібностях, досвіді та знаннях, переконаннях тощо. Якісна зміна цих характеристик є повільною та залежить від різноманітних обставин та умов, у яких перебуває та навчається особистість. Об'єктивно-суб'єктивні чинники включають взаємовплив та взаємозв'язок об'єктивних чинників, стійких характеристик особистості та тимчасових характеристик ситуації (фізичний та емоційний стан слухача, його потреби, інтереси, мотиви, установки в момент сприйняття). Узагальнимо виділені нами на основі аналізу наукової літератури об'єктивні чинники впливу на процес аудіювання (табл. 2).

Таблиця 2

Об'єктивні чинники впливу на процес аудіювання

Об'єктивні чинники							
Лінгвістичні			Екстралінгвістичні				
Мовне оформлення	Мовленнєве оформлення	Стильове оформлення	Умови		Твір		
Лексична різноманітність, синтаксична складність	Голос, інтонація, вимова, темп, мовлення, паузація тон, тембр, висота гучності, манера мовлення, дикція/спосіб артикуляції, наголос	Ідіостиль автора, лінгвістичні засоби, образність, метафоричність, амбівалентність мови	Формальні	Неформальні	Зміст	Смисл	Структура
			Тривалість звучання, кількість пред'явлень відволікаючі чинники, сторонній шум, орієнтири (опори)		Фонові знання	Імплицитність, підтекст	Композиційні особливості

Розглянемо, як вищезгадані чинники виявляються під час аудіювання сучасних художніх оповідань.

Особливості мовного оформлення сучасних оповідань зумовлені художнім стилем, що має справити естетичний вплив на читача за допомогою виражальних засобів і стилістичних прийомів. Художній стиль охоплює нейтральну, книжну та розмовну лексику, слова високого (терміни, архаїзми, варваризми, іноземні слова) та зниженого (сленг, жаргонізми, професіоналізми, діалектизми, вульгаризми) стилістичного тону [10, с. 16-22]. Як зазначають дослідники, слова будь-якого тексту в основному є нейтральними, а «стилістично позначене слово нагадує краплю фарби, що додається до відра чистої води, відповідним чином забарвлюючи її» [там само, с. 18].

Проаналізуємо лексичну різноманітність сучасних англомовних оповідань. Оповідання «*The Hole*» (автор Дж. Гох (J. Gough) [14, с. 12-28] є сатиричним висміюванням консьюмеризму 21 століття. Поєднання формальної та розмовної лексики створює специфічне стилістичне забарвлення цього оповідання. Це спостерігаємо у реченні «*The first knockoffs were announced at the Consumer Electronics Show, in Las Vegas, a few weeks later*». Слово «а knockoff» – неформальне, означає «дешева копія популярного продукту», а слово «announce» у пасивній конструкції є ознакою формального стилю.

Оповідання «*The Heart of Denis Noble*» (автор А. Маклауд (A. MacLeod)) [13, с. 19-51] наповнене медичними термінами та професіоналізмами, адже в ньому зображується життя лікаря з серцево-судинних захворювань. Наприклад, *cardiovascular physiology, fentanyl, IV drip, ventilation mask, a cool-box, a pulse-oximeter, a catheter, opioids, RV failure, bradarrhythmias, pericardium, intima, a hold-all, conduction abnormalities, operating theatre, anaesthetized, NHS* тощо.

Оповідання «*The Goose Father*» (автор К. Лі (K. Lee)) [14, с. 47-71] містить іноземні слова та соціокультурну лексику, що служать для створення певного колориту та вказують на походження персонажів (місце дії – в Кореї). Наприклад, *pak ajeoshi, Aloe bellatula, a sijo, a roll of kimbar, dwenjang stew, a local noraebaang, soju, the uri, to drink poktan-ju* тощо.

У оповіданні «*Butcher's Perfume*» (автор С. Хол (S. Hall)) [12, с. 19-51] розповідь ведеться від 1 особи – дівчини-підлітка – у розмовному стилі. Мовленню персонажів притаманна емоційність, що виражається словами зниженого стилістичного тону. Це, наприклад, діалектизми: *a gravy butty (a sandwich), bonny (beautiful), a lass (a girl), bannock (a flat cake made of oatmeal), to say Hiaya*; вульгаризми: *blind bloody bint, you silly cow, daft tuss, bastard*; сленг: *bloody, the lads, ta-rah (goodbye), a lippy (a lipstick), a mate, the hornies, a gig* тощо.

Оповідання «*Prepositions*» (автор Л. Шривер (L. Shriver)) [15, с. 75-84] написано у формі формального листа американкою, тому для нього характерними є книжні/формальні слова (*I apologize, personable service, a shared disinclination, to construe, dolorous, to recount, to object, to claim, a family in distress, David's passing (death), cataclysm*); дискурсивні маркери (*consequently, meanwhile, still, yet, despite, ironically, besides*); американізми (*a walk-up, kids, had gotten, downtown, midtown, to swing by, upstate, to gawk at, a dime*).

Велика частина оповідання «*Even Pretty Eyes Commit Crimes*» (автор М. Дж. Хайленд (M. J. Hyland)) [14, с. 29-45] – це діалог між батьком та сином, для якого характерними є неповні та незакінчені речення, мовленнєві кліше, розмовні формули. Наприклад: «*No need*», «*There's nothing to worry about*», «*If that's alright*», «*Keep your hat on*», «*It's time we had a proper man-to-man chat*», «*Go ahead*», «*You're a stinking liar*», «*Will a cup of tea do?*», «*That'd be nice*», «*But there's no mad rush*», «*How have you been?*», «*How are you keeping?*», «*I've been well-enough, thanks*» тощо.

Треба зазначити, що оповідання можуть містити чимало прецизійних слів (власних назв, топонімів, назв національних реалій). Дослідники зазначають, що прецизійні слова стають причиною збою під час аудіювання [3, с. 91]. Таким чином, ознайомлення з прецизійною лексикою перед прослуховуванням є необхідною умовою для забезпечення ефективної роботи із АК. Доцільним видається також використання з цієї

метою візуально-вербальних опор.

Досліджуючи значення вокабуляру для аудіювання та читання, дослідниця Ф. Мекарті (F. Mecarty) виявила, що знання лексики пояснює 25 % успішного читання та 14 % успішного аудіювання іншомовних текстів, і зробила висновок, що порівняно з читанням вокабуляр відіграє менш важливу роль для іншомовного аудіювання [19, с. 59]. Ми у свою чергу на основі цих відомостей робимо висновок, що аудіювати сучасні оповідання легше, ніж їх читати, якщо враховувати їхнє лексичне наповнення. Також учені (В. Бонк (W. Bonk), С. Дж. Грахам (S. J. Graham), Д. Сантос (D. Santos), Р. Вандерпланк (R. Vanderplank) довели, що слухачі можуть компенсувати обмеженість лінгвістичної бази стратегічним підходом до аудіювання [там само, с. 60]. Установлено й те, що синтаксичні (граматичні) знання не відіграють важливого значення для успішності в аудіюванні. Навпаки, значна увага до синтаксичних явищ (функціональних слів) може перешкоджати розумінню мовлення, обмежуючи увагу до семантичних явищ, що несуть в собі більше інформації та сприяють загальному розумінню тексту [там само, с. 62].

Мовленнєве оформлення аудіотвору пов'язано з його просодичними та інтонаційними характеристиками, які мають естетичне значення та впливають на художнє сприйняття АК. Інтонація – це «важливий складник усного тексту, його структурний компонент, носій семантичних значень, засіб вияву і передання емоційно-експресивного характеру фрази, виразник функціонального навантаження тексту» [1, с. 224]. Інтонація є тим чинником, який полегшує сприйняття художніх текстів – передає почуття, емоції, підтекст тощо. Відомо, що звукові засоби (тон голосу, інтонація тощо) передають 38% інформації аудіоповідомлення [11, с. 58].

Методисти зазначають, що швидкий темп мовлення становить значні труднощі для не носіїв мови. Досліджено, що середній темп англійського мовлення становить 150 слів/хв, а дуже швидкий – 220 слів/хв [3, с.92]. Типовий наратор АК читає близько 154 слова/хв, або ж 9200 слів/год [16, с. 79]. Ураховуючи те, що прочитання наратором ХТ не є монотонним, а інтонаційно забарвлене, темп всередині одного твору може значно варіюватись від дуже повільного до дуже швидкого, що створює відповідне емоційне навантаження на слухача, ефект присутності та приналежності до подій, що описуються.

До чинників, що ускладнюють процес сприйняття і розуміння англійського мовлення на слух, слід віднести варіативність сучасної англійської вимови. Для створення культурної автентичності ситуації, що описується в оповіданні, наратор використовує відповідний акцент чи тип вимови. Оповідання «*Butcher's Perfume*» (наратор Е. Райдл (E. Rydal)) [17] прочитано носієм мови з яскраво вираженим північним акцентом, темп швидкий (180 слів/хв). Для успішного аудіювання цього оповідання необхідно ознайомитись з особливостями північної вимови до прослуховування. Також важливого значення за таких умов набуває механізм адаптації, що «забезпечує можливість пристосування до індивідуальних особливостей того, хто розмовляє» [2, с. 310]. У разі використання такого ХТ вважаємо, що на аудиторних заняттях має відводитися спеціальний час для звикання до «нового» акценту.

Стильове оформлення твору пов'язано з тими мовними засобами, які відображають ідіостиль автора та служать для реалізації його задуму. Неоднозначність сприйняття ХТ є результатом використання автором різноманітних лінгвостилістичних засобів, що можуть викликати труднощі розуміння змісту та смислу твору. До таких засобів належать лексичні засоби стилістики (метафора, персоніфікація, алегорія, метонімія, синекдоха, гра слів (зевгма, каламбур), іронія, епітети, антономазія, гіпербола та зменшення, оксиморон); синтаксичні засоби стилістики (еліпс, розрив, асиндетон, полісиндетон, номінативні речення, повтор, інверсія, відокремлення і вставні речення, паралельні конструкції, парцеляція, риторичні питання); лексико-синтаксичні засоби стилістики (антитеза, градація і розв'язка, порівняння, літота, перифраз) [10, с. 23-54].

Аудіювання ХТ на аудиторних заняттях у формальній обстановці зумовлено певним

рівнем тривожності, що, як уже зазначалось нами, впливає на перебіг і результат аудіювання. Тому неформальне екстенсивне аудіювання оповідань має рекомендуватися студентам як необхідна умова для розвитку впевненості у своїх силах. Варто зазначити і те, що тривалість звучання сучасних англomовних оповідань становить від 14 до 28 хвилин, а це обмежує максимальну кількість їх пред'явлень на заняттях до 2 разів. Однак у неформальних умовах кількість прослуховувань має відповідати індивідуальним потребам кожного слухача. Це пов'язано зі специфікою художніх оповідань – імпліцитністю (наявністю підтексту), образністю та метафоричністю змісту, амбівалентністю мови, наявністю акценту, композиційними особливостями, що може створювати значні труднощі розуміння. Також повторне прослуховування улюбленого ХТ може приносити естетичне задоволення, що є необхідною умовою для розвитку естетичної потреби. Обмеження в такому випадку є недоцільним.

Значення фонових знань для розуміння іншомовних текстів підкреслюється багатьма вченими. Яскравим прикладом цього є оповідання «*Tea at the Midland*» (автор Д. Константайн (D. Constantine)) [12, с. 1-8], що описує недовготривалу розмову між чоловіком і жінкою, які п'ють чай у ресторані готелю «The Midland». Їхня розмова відбувається навколо особистості Е. Гіла і таких міфологічних персонажів, як Одисей, Навсікая, Посейдон, Алкіной, а це вимагає спеціальних міфологічних знань, а також додаткових відомостей про Е. Гіла, автора оповідання та обставин написання ХТ для «розшифрування» змісту, смислу, а також задуму твору. Варто зазначити також і те, що ознайомленість із композиційною структурою оповідань полегшує їх сприйняття та розуміння.

Сучасні автори експериментують із мовними засобами та шукають нові форми вираження своїх задумів та ідей, а це пояснює певну «нетиповість» структури сучасних оповідань. Якщо оповідання «*Tea at the Midland*» базується на розмові, що визначає його композиційну особливість, то оповідання «*The Heart of Denis Noble*» – це розповідь в оповіданні. Під час пересадки серця, коли Д. Нобл перебуває на операційному столі, автор розповідає нам про його життя, переносячи в минуле. Таким чином, особливістю згаданого оповідання є композиційне обрамлення, а незнання цього може викликати значне збентеження під час сприйняття оповідання на слух.

Дослідниця Д. В. Позняк зазначає, що будь-який із чинників може викликали збій у функціонуванні одного з механізмів аудіювання, а це у свою чергу знизить якість роботи всіх інших [8, с. 19]. У своєму дослідженні вона виділяє основні різновиди найскладніших аудіотекстів та чинники, що ускладнюють їх сприйняття [там само, с. 27-30]. Однак художніх аудіотворів немає в переліку, сформованому Д. В. Позняк. Тому на основі аналізу сучасних англomовних оповідань у звукозапису виділяємо їх характерні особливості та деякі параметри, що можуть спричинити значні труднощі під час аудіювання (табл. 3).

Таблиця 3

Характеристика художніх АК в різних умовах аудіювання

Характеристики АК у типових умовах	Характеристики АК в ускладнених умовах
1	2
<ul style="list-style-type: none"> - дистантність; - тривале звучання; - середній/швидкий темп; - складна композиційна структура; - наявність національних реалій; - специфіка національного гумору; - наявність прецизійних слів (цифри, дати, топоніми, імена); 	<ul style="list-style-type: none"> - відсутність орієнтирів; - занадто тривале звучання (<30 хв); - дуже швидкий темп (<180 слів/хв); - незнайома композиційна структура; - незнайомі національні реалії; - незнайома лексика; - багато прецизійних слів; - сильний/незнайомий акцент; - особливості вимови/дикції наратора;

1	2
<ul style="list-style-type: none"> - наявність різноманітних лінгвостилістичних засобів; - озвучення декількох персонажів одним наратором; - різноманітність лексики; - наявність підтексту; - емоційно забарвлене мовлення. 	<ul style="list-style-type: none"> - наявність сторонніх/відволікаючих звуків; - нечіткість запису; - відхилення від мовних норм; - незнайомий діалект; - наявність інформації, що потребує фонових знань; - монотонність / відсутність художнього звукового оформлення.

Отже, аудіювання ХТ є складним видом аудіювання, а тому під час планування роботи з кожним окремим оповіданням важливо враховувати параметри, що властиві саме цьому оповіданню та ускладнюють його розуміння; передбачати труднощі, що можуть виникнути під час аудіювання в конкретній групі студентів, а також продумувати способи їх подолання.

Подальші наукові розвідки можуть бути спрямовані на дослідження особливостей сучасного англомовного художнього дискурсу, які потрібно враховувати у процесі навчання студентів аудіювання сучасних художніх АК.

Література:

1. Вербич Н. С. Інтонація публічного виступу: основні напрями дослідження / Н. С. Вербич // Мовознавство. – 2011. – № 5. – С. 90-94.
2. Жовнірук А. І. Особливості механізму слухового сприймання як важливого чинника успішності мнемічної діяльності майбутніх вчителів [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://enpuir.npu.edu.ua/bitstream/123456789/11011/1/Zhovniruk%20A%2C%202016%2C%20Spain.pdf>.
3. Задорожна І. П. Організація самостійної роботи майбутніх учителів з оволодіння англомовною компетентністю в аудіюванні / І. П. Задорожна // Наукові записки Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка. Серія : Педагогіка. – 2013. – № 1. – С. 89-96.
4. Кожедуб Л. Г. Формування у майбутніх філологів німецькомовної компетенції в читанні на основі інтерпретації художніх текстів : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02 / Кожедуб Лідія Георгіївна. – К., 2010. – 305 с.
5. Ніколаєва С. Ю. Методика навчання іноземних мов і культур: теорія і практика : підручник для студентів класичних, педагогічних і лінгвістичних університетів / О. Б. Бігич, Н. Ф. Бориско, Г. Е. Борецька та ін. / за заг. ред. С. Ю. Ніколаєвої. – К. : Ленвіт, 2013. – 590 с.
6. Панова Л. С. Методика навчання іноземних мов у загальноосвітніх навчальних закладах: підручник / Л. С. Панова, І. Ф. Андрійко, С. В. Тезікова ; [та ін.]. – К. : Академія, 2010. – 327 с.
7. Партико Т. Б. Загальна психологія : підруч. для студ. вищ. навч. закл. / Т. Б. Партико. – К. : Видавничий Дім «Ін Юре», 2008. – 416 с.
8. Позняк Д. В. Обучение студентов языкового вуза самостоятельному совершенствованию сложных аудитивных умений иноязычной речи : дисс. ... канд. пед. наук : 13.00.08 / Позняк Дарья Владимировна. – Екатеринбург, 2007. – 230 с.
9. Смелякова Л. П. Теоретические основы отбора художественного текстового материала для языкового вуза : (На материале английского языка) : автореф. дис. ... д-ра пед. наук : спец. 13.00.02 / Л. П. Смелякова. – Санкт-Петербург, 1993. – 32 с.
10. Трибуханчик А. М. Стилїстика англійської мови: (для заочного відділення) : посібник для студ. 5 курсу фак. іноземних мов / А. М. Трибуханчик. – Ніжин : Редакційно-видавничий відділ НДПУ, 2001. – 100 с.
11. Харченко Л. П. Особливості застосування невербальних засобів ділового спілкування методологія й методи соціальної роботи / Л. П. Харченко // Соціальна педагогіка: теорія та практика. – 2013. – № 4. – С. 58-65.
12. The BBC National Short Story Award 2010 / [J. McGregor, S. Hall, D. Constantine, A. Forna, H. Oyeyemi]. – Comma Press, 2010. – 97 p.
13. The BBC National Short Story Award 2011 / [M. J. Hyland, A. MacLeod, J. McGregor, K. J. Orr, W. Wilson]. – England : Comma Press, 2011. – 118 p.

14. The BBC International Short Story Award 2012 / [L. Caldwell, M. J. Hyland, D. Levy, K. Lee, A. Ross, C. Womersley, M. Penkov, J. Gough, C. Tiffany, H. Rose-Innes]. – England : Comma Press, 2012. – 198 p.
15. The BBC National Short Story Award 2013 / [L. Blower, L. Greenlaw, S. Hall, L. Shriver, L. Wood]. – England : Comma Press, 2013. – 116 p.
16. Burkey M. Audiobooks for youth: a practical guide to sound literature / M. Burkey. – Chicago : ALA, 2013. – 112 p.
17. Hall S. Butcher's Perfume : [audiobook] / S. Hall ; narrator Emma Rydal // BBC National Short Story Award 2010 (5 Shortlisted Titles) (Unabridged). – (5 chapters : 27 MB). – 1h 51m. – BBC Worldwide Limited, 2010. – (Audio download). Chapter 3.
18. Harmer J. The practice of English language teaching / J. Harmer. – England : Longman, 2007. – 448 p.
19. Vandergrift L. Teaching and Learning Second Language Listening: Metacognition in Action / L. Vandergrift, C. Goh. – New York : Routledge, 2012. – 315 p.

Билианская И. П.

СУБЪЕКТИВНЫЕ И ОБЪЕКТИВНЫЕ ФАКТОРЫ ВЛИЯНИЯ НА ПРОЦЕСС АУДИРОВАНИЯ
ХУДОЖЕСТВЕННЫХ АУДИОКНИГ НА АНГЛИЙСКОМ ЯЗЫКЕ

В статье рассматриваются факторы, затрудняющие и облегчающие аудирование художественных аудиокниг (АК), анализируется их взаимосвязь, выделяются те характеристики современных англоязычных рассказов, которые могут повлечь значительные трудности при аудировании и негативно повлиять на процесс формирования аудитивной компетентности. Раскрыта зависимость восприятия аудиопроизведения от устойчивой и временной аперцепции и выделено 3 группы факторов: объективные, субъективные и объективно-субъективные. Доказано, что аудирование произведений относится к сложному виду аудирования и требует соответствующих умений для эффективного управления этим процессом.

Ключевые слова: аудитивная компетентность, аудиокниги, аудирование, субъективные факторы, современные рассказы, объективные факторы, объективно-субъективные факторы, трудности аудирования.

Bilianska I. P.

SUBJECTIVE AND OBJECTIVE INFLUENCES ON LISTENING ENGLISH FICTION AUDIOBOOKS

The article deals with the factors that complicate and facilitate listening of fiction audiobooks and analyzes their interrelation. Also, it determines the characteristics of contemporary English short stories that can cause significant difficulties during listening and may have a negative influence on listening skills development. It is revealed that perception and understanding of fiction audiobooks depends on person's relatively stable and temporary apperception. Relatively stable apperception is defined here as dependence of perception on steady individual characteristics such as age, character, outlook, knowledge, experience, abilities. Temporary apperception is explained as dependence of perception on such situational factors as emotions, motivation and instructions. Three groups of influencers on the listening process (objective, subjective and objectively-subjective) are determined and characterized. It is proved that listening to fiction audiobooks is a complex form of listening and requires appropriate skills and abilities to manage this process effectively. Complicators which make this process even more difficult include: duration (<30 minutes), speed (<180 words/minute), unfamiliar lexis and structure, unfamiliar accent or dialect, a great amount of proper names, realia, dates and numbers, distracting outside sounds, illegible sound quality, deviation from linguistic norms, information which needs specific prior knowledge, monotonous tone of a narrator. It is concluded that it is necessary to anticipate problems students may encounter dealing with a short story and think through possible solutions beforehand to be able to monitor the listening process effectively.

Key words: audiobooks, influencers, listening competence, listening difficulties, listening, subjective factors, contemporary short stories, objective factors.

Рецензент: Слюсаренко Н.В.

УДК 378.147:784

Ван Цзін І

ГОТОВНІСТЬ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА ДО ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ В КНР

У статті схарактеризовано наукові підходи до вирішення проблеми професійної готовності майбутніх учителів музичного мистецтва в КНР та історичні етапи їх розвитку. Розглянуто поняття психологічної готовності майбутніх педагогів музичного мистецтва до професійної діяльності. Визначено критерії готовності учителя музики до реалізації музично-педагогічного процесу – мотиваційний, змістовний, операційний, досвід творчої діяльності. Розкрито сутність поняття професійної підготовки майбутнього учителя музичного мистецтва як динамічного процесу, метою якого є формування професійної якості – готовності здійснювати процес освіти в середній школі засобами музичного мистецтва.

Ключові слова: підготовка, готовність, психологічна готовність, професійна готовність, професійна діяльність, професійна підготовка.

Поняття «психологічна готовність до діяльності» введено в психологічний обіг 1976 року білоруськими дослідниками М. Дьяченко і Л. Кандибовичем. Залежно від змісту й конкретних завдань, які вирішує суб'єкт трудової діяльності, готовність поділяють на короткотривалу (ситуативну), що детермінована відповідними психічними станами, і відносно сталу, що визначається стабільними властивостями (особливостями) особистості.

Психологічна готовність – це виявлення сутності властивостей і стану особистості. Готовність – це не лише властивість чи ознака окремої особистості, це концентрований показник діяльності особи, міра її професійних здібностей [7; 9].

Психологічна готовність включає в себе, з одного боку, запас професійних знань, умінь і навичок; з іншого – риси особистості: переконання, педагогічні здібності, інтереси, професійну пам'ять, мислення, увагу, педагогічну спрямованість думки, працездатність, емоційність, моральний потенціал особистості, що забезпечать успішне виконання професійних функцій [8; 10].

Наукова проблема формування готовності до професійної діяльності – одна з центральних сучасних проблем педагогіки вищої школи. Науковці наголошують, що в процесі внутрішньо-професійної диференціації діяльність педагогів різних спеціальностей характеризується спільними однорідними елементами (П. Підласий, С. Сисоева, В. Сластьонін, І. Ісаєв та ін.).

У зв'язку з вищезазначеним важливим є усвідомлення майбутнім учителем загального й особливого в педагогічній діяльності.

Готовність до виконання педагогічної діяльності майбутнього вчителя музичного мистецтва слід розглядати як систему філософських, психолого-педагогічних і спеціальних знань, умінь і навичок, що формується завдяки цілеспрямованому та послідовному впливу комплексу форм і методів навчання на особистість.

Існує багатоваріантність визначень поняття «готовність». Учені розглядають сутність готовності як якість особистості, рівень її розвитку (К. Платонов); синтез властивостей особистості (В. Крутецький, С. Литін); наявність здібностей (Б. Рубінштейн); складне особистісне утворення (Л. Кондрашова); «установку» (Д. Узнадзе). Формуванню психологічної готовності до професійно-педагогічної діяльності присвятили свої праці Л. Ахбарієва, Л. Кондрашова, Н. Кузьміна, І. Ісаєв, О. Щербаков та ін.; вивченню змісту та структури загальнопедагогічних умінь – О. Абдуліна, А. Вишкина, Л. Карлинська, Н. Кузьміна, Т. Огородников та ін.; обґрунтуванню системи педагогічних умінь – Л. Новикова, Л. Рувинський, Л. Спирич, В. Сластьонін та ін.; будівництву професіограми вчителя – В. Безпалько, Н. Кузьміна, В. Сластьонін, О. Щербаков та ін.; формуванню

професійно значущих якостей особистості майбутнього педагога – Н. Алексеева, І. Будик, З. Левчук, В. Максимов, Е. Черничкина та ін. Проблеми формування готовності вчителя до музично-педагогічної діяльності розглядали дослідники Е. Абдулина, О. Апраксина, Л. Арчажникова, Т. Бодрова, Н. Ветлугіна, Л. Василенко, Д. Кабалевський, О. Рудницька, О. Серебрякова та ін.

Мета статті – проаналізувати наукові підходи до розуміння сутності та структури поняття «готовність» майбутнього вчителя музичного мистецтва до професійної діяльності КНР.

Більшість науковців розглядає підготовку студентів до формування професійних якостей і готовність до різних видів діяльності як процеси, які мають власні особливості та закономірності. Терміни «підготовка» та «готовність» є взаємозалежними, але не синоніми. Це пояснюється передусім тим, що певна якість готовності фахівця визначає, яку саме підготовку він здобув. Термін «підготовка» не випадково тлумачать як динамічний процес, метою якого є формування професійної якості – «готовності». Тому більшість науковців розглядає поняття «підготовка» й «готовність» як взаємопов'язані та взаємозумовлені. Так, В. Ковальов вважає підготовку «динамічним процесом, кінцевою метою якого є формування такої професійної якості, як готовність», а, на думку К. Дурай-Новакової, професійна підготовка до практичної діяльності – це не що інше, як формування готовності до неї [4].

Деяко ширше трактування співвідношень між поняттями «готовність» і «підготовка» надає Л. Кадченко: «Професійна готовність – це не лише результат, але й мета професійної підготовки, початкова й основна умова реалізації можливостей кожної особистості» [5].

Аналіз наукової літератури уможливив висновок про доцільність виокремлення двох основних підходів до трактування цього феномену – функціонального та особистісного.

Функціональний підхід до визначення поняття «готовність» (Г. Гагаєва, Н. Левітов, Л. Нерсесян, А. Пуні, В. Пушкін та ін.) ґрунтується на розгляді останньої як «передстартової активізації психічних функцій» [3].

Згідно з особистісним підходом (М. Дьяченко, Л. Кандибович, Р. Пенькова, Л. Разборова, В. Шадриков, В. Ширинський та ін.) поняття «готовність» означає «дієвий стан особистості, що виражається в здатності до продуктивної реалізації знань, умінь та навичок і дозволяє особистості швидко орієнтуватися, продуктивно реалізовувати рішення, яке було прийнято, створювати творчу обстановку» [6].

Аналіз словникових визначень надає змогу дійти висновку, що термін «підготовка» значно збагачує поняття «готовність» та свідчить про те, що підготовка до професії саме і є формуванням готовності до неї, тоді як системна установка на працю, стійка орієнтація на виконання трудових завдань, загальна готовність до праці є психічним наслідком професійної підготовки.

Отже, поняття «професійна підготовка», «готовність», «професійна діяльність» існують у постійній взаємодії, доповнюють одне одного, інколи збігаються або належать до кола досить близьких педагогічних явищ.

Згідно з теорією Д. Науказа існує декілька етапів у розвитку наукових поглядів щодо проблеми професійної готовності до діяльності [4].

Перший етап (з кінця XIX ст. – до 1914 р.) – розроблення деяких питань психічної готовності (Д. Узнадзе та ін.). Поняття розглядають як психічний стан суб'єкта, що зумовлює поведінку (діяльність) певної спрямованості.

Другий етап (1914 – 1940 рр.) – активне вивчення питань нейрофізіологічних механізмів регуляції та саморегуляції поведінки, проблем психологічної готовності (активізація нервової системи у зв'язку з трудовою діяльністю).

Третій етап (1940 – 1960 рр.) – інтенсифікація досліджень щодо теорії діяльності. Психологічну готовність сприймають в аспекті когнітивної концепції діяльності людини

й даних щодо саморегуляції на рівнях фізіологічних та психологічних механізмів – потреб, мотивів тощо («динамічна схема», модель діяльності та система установок). Цей етап відрізняється використанням теорії психічної готовності щодо деяких видів діяльності людини – наприклад, у спорті, авіації, акторських професіях тощо.

Четвертий етап (з 1970-х рр. – до теперішнього часу) – період формування загальної психічної готовності та початок її використання в дослідженнях з питань педагогічної діяльності.

Професійну готовність учителя в працях В. Сластьоніна розглянуто як «систему інтегрованих змінюваних: властивостей, якостей, знань, навичок (досвіду) особистості», а також визначено як особливий психічний стан, який передбачає наявність у вчителя образу, що діє та спрямовує свідомість на його виконання.

Учений розглядає готовність як діяльність, яка містить різні установки щодо розуміння педагогічних завдань, визначення спеціальних засобів діяльності, отримання оцінки своїх можливостей під час подолання майбутніх труднощів та необхідністю досягнення певних результатів. В. Сластьонін стверджує: «Готовність до виконання професійних функцій охоплює здатність до ідентифікації себе з іншими або перцептивну здатність, психологічний стан, який відображає динамічність особистості, багатство її внутрішньої енергії, ініціативність, винахідливість тощо» [5].

Аналіз наукової літератури щодо підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва в КНР (Вей Лімін, Лі Чуньпен, Пан На, Сунь Гоцян, Чен Дін, Чжан Яньфен та ін.) дає підстави виокремити сукупність критеріїв готовності вчителя музичного мистецтва до реалізації музично-педагогічного процесу – мотиваційний; змістовний; операційний; досвід творчої діяльності.

Ураховуючи вищезазначене, структуру готовності майбутнього вчителя музики до професійної діяльності становлять два взаємопов'язаних компоненти – мотиваційно-ціннісний (особистісний) та виконавський (процесуальний) [1].

Аналіз основних дій у системі музичної підготовки студентів, які репрезентовані в працях учених (Гуан Діенхуа, Джоу Сяоен, Лі Динвей, Пан Найсьєн, Сюї Ін, ЦзиньТелинь, Цзоу Бенчу, Чжоу Чанхай, Шан Дьясян, ШеньСян, Ши Вейджен та ін.), засвідчує, що вони безпосередньо стосуються оволодіння комплексом фахових знань, умінь, навичок, спеціальних предметів виконавського та історико-теоретичного циклів дисциплін і потребують більшого художнього узагальнення. Така спрямованість музичної підготовки майбутнього вчителя музики пояснюється необхідністю професійного опанування різних сфер музичного мистецтва.

Студент музично-педагогічного факультету, на думку О. Бузової, є суб'єктом багаторівневого творчого процесу, що пов'язано, по-перше, зі специфікою музики як мистецтва концентрації двох видів творчості – «первинного» (композиторського) та «вторинного» (виконавського); по-друге – творчими характеристиками педагогічної діяльності [2].

Проблема психологічної готовності в контексті професійного становлення особистості – одна з найважливіших для загальної та педагогічної психології. Не існує однозначного розуміння сутності й функцій цього поняття, яке набуло останнім часом у концептуальному апараті психології відносно самостійного й високого наукового статусу. Проте відмінності у визначенні поняття готовності, що наявні в різних авторів, дають підстави говорити про суперечливість існуючих поглядів і, відповідно, незгодженість процедур перенесення цього поняття в експериментальну площину [8; 9].

Значення поняття готовності, яке актуальне нині для педагогічної психології, передусім для педагогіки і психології вищої школи, потребує переосмислення його змісту й функцій на методологічному та експериментальному рівнях. Дослідження цього напрямку базуються на вивченні й психологічному обґрунтуванні засобів навчання та вдосконалення системи підготовки спеціалістів.

Гостро постає питання вирішення проблеми психологічної готовності майбутнього

вчителя, розвитку в нього адекватних змістові педагогічної діяльності особистісних якостей і властивостей. Розроблення методів формування в майбутніх вчителів професійно важливих якостей залишається найбільш уразливим місцем у системі професійної підготовки майбутніх кадрів.

Процес переосмислення функції освіти на гуманістичних засадах, що передбачає орієнтацію змісту освіти на актуалізацію можливостей особистості, перетворення останньої на суб'єкта навчальної діяльності, здатного до свідомого професійного самовизначення, саморозвитку, вільного вибору свого життєвого шляху, потребує певних змін у розбудові загальної стратегії організації навчально-виховного процесу в закладах освіти, зокрема в ділянці вирішення проблеми формування в учнівської молоді готовності до професійної праці в тій чи іншій галузі трудової діяльності.

Підготовку до професійної діяльності в контексті нашого дослідження розглядаємо як розвиток особистості. У зв'язку з цим основу формування готовності до професійної діяльності розуміють не тільки як розвиток операційно-технічних умінь і навичок, а й такий визначальний параметр готовності, як комплексна здібність. Комплексна здібність – утворення, що складається з мотиваційної (схильність до певної діяльності) та інструментальної (інтелектуальні й емоційні механізми регуляції діяльності) складових.

Готовність як інтегральне утворення особистості, що полягає у вибірковій спрямованості на педагогічну діяльність, виникає на ґрунті позитивного ставлення та скеровується відповідними потребами й мотивами до цієї діяльності. Про сформовану готовність можна говорити лише за умови розвиненості в суб'єкта емоційного ставлення, уміння адаптувати свою поведінку відповідно до ситуацій, що виникають, будувати процес спілкування, сформованості таких педагогічних здібностей, як мислення, уявлення, спостережливість, комунікативних умінь і широкого набору професійно значущих властивостей – емоційної стабільності, самоконтролю, щирості, доброти, наполегливості тощо.

Отже, вважаємо, що професійна підготовка майбутнього вчителя музичного мистецтва – динамічний процес, метою якого є формування професійної якості – готовності здійснювати процес освіти в середній школі засобами музичного мистецтва. Аналізуючи наукову літературу, ми дійшли висновків, що професійна готовність учителя – обов'язкова умова успішної педагогічної діяльності.

Психолого-педагогічна наука тлумачить поняття професійної готовності як категорію теорії діяльності, категорію теорії особистості, категорію теорії професійної підготовки учителя до педагогічної діяльності.

Творче використання наукового досвіду окресленої проблеми має визначити напрямки подальшої роботи з удосконалення змісту, форм і методів формування готовності майбутнього вчителя музики до професійної діяльності в КНР.

Література:

1. Арчажникова Л. Г. Совершенствование процесса профессиональной подготовки учителя музыки в условиях высшего педагогического образования : сб. науч. трудов / отв. ред. Л. Г. Арчажникова. – М. : МГЗПИ, 1982. – 83 с.
2. Бузова О. Д. Поліхудожнє виховання як засіб удосконалення музичної підготовки майбутніх вчителів музики : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02 / О. Д. Бузова. – К., 2004. – 35 с.
3. Дьяченко М. И. Психологические проблемы готовности к деятельности / М. И. Дьяченко, Л. А. Кандыбович. – М., 1976. – 17 с.
4. Серебрякова Е. А. Индивидуально-групповая форма вокальной подготовки студентов музыкальных факультетов : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02 / Е. А. Серебрякова. – М., 2005. – С. 26-28.
5. Слостенин В. А. Формирование социально-активной личности учителя / В. А. Слостенин // Советская педагогика. – 1981. – № 4. – С. 76-84.
6. Пехота О. М. Індивідуалізація професійно-педагогічної підготовки вчителя : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.04 / Пехота О. М. – К., 2002. – 143 с.

7. 页。 – Чжоу Чанхай. Психология вокального искусства / Чжоу Чанхай. – Пекин : Нар. музыка, 2000. – 493 с.
8. 潘乃宪 《声乐实用指导》【M】 上海 上海音乐出版社 2003年 共169 页。 – Пан Найсьен. Практика вокала / Пан Найсьен. – Шанхай : Шанхайское муз. изд-во, 2003. – 169 с.
9. 管建华 《中国音乐教育与国际音乐教育》【M】 南京 南京师范大学出版社 2013 年 共 352 页。 – Гуан Диенхуа. Китайское музыкальное образование и международное музыкальное образование / Гуан Диенхуа. – Нандин : Нандин. пед. ун-т, 2013. – 352 с.
10. 李晋玮, 李晋媛 《沈湘声乐教学艺术》【M】 北京 华乐出版社, 2003年第 432 页。 – Ли Динвэй. Искусство вокального обучения / Ли Динвэй. – Пекин : Хуа Юэ Пекин, 2003. – 432 с.

Ван Цзин И.

ГОТОВНОСТЬ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ МУЗЫКАЛЬНОГО ИСКУССТВА К ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В КНР

В статье охарактеризованы научные подходы к решению проблемы профессиональной готовности будущих учителей музыкального искусства и исторические этапы их развития в КНР. Рассматривается понятие психологической готовности будущих педагогов музыки к профессиональной деятельности. Определены критерии готовности будущих учителей музыкального искусства к реализации музыкально-педагогического процесса. Раскрыта сущность понятия профессиональной подготовки будущих учителей музыкального искусства как динамического процесса, целью которого является формирование профессионального качества – готовности осуществлять процесс образования в средней школе средствами музыкального искусства.

Ключевые слова: подготовка, готовность, психологическая готовность, профессиональная готовность, профессиональная деятельность, профессиональная подготовка.

Wang Jingyi

READINESS OF FUTURE TEACHERS TO THE PROFESSION OF MUSIC PEOPLE'S REPUBLIC OF CHINA

Author determined scientific approaches to the problem of professional readiness and historical stages of development: the first stage (from the late nineteenth century to 1914) is characterized by the development of certain mental preparedness (D. Uznadze and others.) the second phase (1914–1940) associated with the active development of the neurophysiological mechanisms of regulation and self-regulation of behavior problems psychological readiness; third phase (1940–1960) characterized the process of intensifying research on the theory of activity; fourth phase (from 1970's to date) – during the formation of common mental preparedness and start using it in research on educational activities. The authors examine the interdependence of the terms «training» and «readiness» of the future music teachers to the profession. Chinese often say that the hope for development of the country relies on teachers. Many Ukrainian and foreign scientists devote their research to the problem of development of education in this country. In given article on the basis of the scientific literature the analysis of influence of certain factors (sociological, economical, science-technical and political) on the development of education in People's Republic of China is depicted. The most important periods in a history of education of People's Republic of China and the historical facts in second half which had positive and negative influence on the further development of the country are determined. The article dealt with the concept of psychological readiness of future teachers to the profession of music. The authors of the criteria of readiness to implement music teacher musical and pedagogical process such as: motivational, meaningful, operational experience creativity. The authors of the essence of the concept of music teacher training as a dynamic process, which aims at developing professional quality – willingness to carry out the process of education in secondary schools by means of music People's Republic of China.

Key words: preparation, readiness, psychological readiness, professional readiness, professional activity, professional training.

Рецензент: Кузьменко В.В.

УДК 378.147:[37.091.12.011.3 – 051:6

Гевко І. В.*

ОСОБЛИВОСТІ ПРОЕКТУВАННЯ ФОРМАЛЬНОЇ МОДЕЛІ СИСТЕМИ РОЗВИТКУ ОСНОВ ПРОФЕСІОНАЛІЗМУ УЧИТЕЛЯ ТЕХНОЛОГІЙ У ПРОЦЕСІ ФАХОВОЇ ПІДГОТОВКИ

У статті подано результати розробленої авторської комплексної методики розробки системи розвитку основ професіоналізму майбутніх учителів технологій у процесі фахової підготовки з урахуванням основних положень теорії систем і системного аналізу. Висвітлено особливості проектування формальної моделі системи розвитку основ професіоналізму учителя технологій у процесі фахової підготовки. Професіоналізм учителя технологій розглядається не тільки в змістовому, але й функціональному аспектах. Описано форми і методи традиційної технології навчання, що розв'язують широкє коло дидактичних завдань. Це форми організації та форми контролю. Наступність форм і методів навчання, що забезпечують формування й розвиток основ професіоналізму, досягалася шляхом послідовної зміни домінуючих методів у вигляді технологічної послідовності фахової підготовки вчителя.

Ключові слова: проектування моделі, фахова підготовка, учитель технологій, професіоналізм, інноваційні технології, форми, методи, система.

Потреби майбутнього студента і сучасного фахівця в реальній неперервності й наступності розвитку професіоналізму з огляду на цілісність його детермінант перебувають у площині реалізації суспільних потреб у культуротворенні, а отже доцільно ставити питання про конструювання моделей. «Всяка модель має бути узгоджена з середовищем, в якому вона створена і функціонує. Між середовищем і моделлю мають бути певні вузли стикування (інтерфейси), які зв'язують їх. Для існування моделі в зовнішньому середовищі мають бути створені підсистеми, інші моделі, алгоритми, що забезпечують існування моделі» [4, с. 69].

Повнота вивчення системи полягає у всебічному її розгляді. Забезпечується вона використанням формальної моделі-основи.

Ми погоджуємося з позицією В. Борисова, М. Корця, М. Курача, А. Лукіяничук, що традиційний підхід до фахової підготовки учителів технологій не сприяє ефективності формування й розвитку компонентів професіоналізму [1; 5]. Отже, необхідний інший підхід, який би враховував усі особливості інтегрального особистісного утворення, яким є професіоналізм.

Б. Коротяєв, А. Деркач, П. Кузьміна, О. Кучерявий у своїх дослідженнях досить часто звертаються до світогляду вчителя і педагогічної дійсності. Звертає на себе увагу той факт, що вони головним системотворчим фактором професіоналізму визначають образ результату, який ми шукаємо і до якого прагне суб'єкт діяльності. Професійний педагогічний світогляд охоплює можливість у досягненні позитивного результату, який передбачається.

Основи професіоналізму активізуються на різних рівнях особистості. На рівні світосприйняття забезпечується психічне здоров'я учителя, його емоційний стан рівноваги; психологічний рівень – активність і динамічність потенційних утворень, функціонування адаптивних ресурсів особистості педагога; рівень свідомості забезпечується інформаційними ресурсами і культурно-ціннісними факторами.

Розроблення системи розвитку основ професіоналізму майбутніх учителів технологій у процесі фахової підготовки подолає суперечності між:

– декларуванням в дослідженнях важливості розвитку професіоналізму учителя технологій і моделями, які реалізуються та дозволяють ефективно керувати цим процесом;

– накопиченими науковими знаннями про професійні компетенції,

*© Гевко І. В.

конструктивний перфекціонізм, професійно значущі якості учителя і мірою вивчення акмеологічної сутності досягнення учителем технологій професійних вершин;

- відомими фактами впливу професіоналізму на результативність педагогічної праці й мірою дослідження психологічних і акмеологічних умов, а також факторів його підвищення;

- потребою прагнення вчителя технологій до досягнень у професії і недостатнім рівнем володіння ним професійною діяльністю.

Мета статті – висвітлити особливості проектування формальної моделі системи розвитку основ професіоналізму учителя технологій у процесі фахової підготовки.

Між компонентами професіоналізму учителя технологій існують різні взаємозв'язки, що утворюють елемент професійної спрямованості – мотиви, цілі, знання, переконання, погляди, цінності, принципи, професійні плани. Ці утворення є системотвірними:

- цілі, плани, мотиви – елемент, що обслуговує професійну спрямованість особистості;

- принципи – елемент, що обслуговує концептуальні підходи в педагогічному процесі;

- умови (психологічні й педагогічні);

- фактори (психологічні й педагогічні).

Саме ці функції уточнюють якісну характеристику професіоналізму учителя технологій і передбачають збереження, підтримку й розвиток професіоналізму як системи, що динамічно розвивається. Також функціональна характеристика забезпечує професійну ідентифікацію учителя, а розвиток функцій цього феномену впливає на продуктивність мислення, що зумовлює ефективність професійної педагогічної діяльності.

Доповнення якісної характеристики професіоналізму вчителя технологій до структурно-змістових і функціональних характеристик професіоналізму учителя технологій дало нам підстави для проектування системи розвитку основ професіоналізму майбутніх учителів технологій у процесі фахової підготовки. Зміст фахової підготовки вчителя технологій ґрунтується на концепції системно-діяльнісного підходу. Ним позначають методологічні напрямки, що вийшли з різних конкретних наук і об'єднані спільною тенденцією вивчення своїх суб'єктів як систем.

Підґрунтям цього підходу є відмова від однобічних, аналітичних методів дослідження, а головний акцент зроблено на цілісності інтегрованих якостей об'єкта, їх походженні. Якщо поняттям «система» виявляється цілісність об'єкта, то поняттям «структура» – його внутрішня дискретність.

Підвищення рівня фахової підготовки учителів технологій не можна досягти без інноваційних підходів. Орієнтація на ці стратегічні напрямки прийнята, але консерватизм, притаманний вищій школі, ще спостерігається.

Реалізація інноваційних підходів вимагає реалізації нової світоглядної парадигми, спрямованої насамперед на розвиток творчої сутності особистості. Тому освіта має бути наповнена загальнолюдськими цінностями. Це один із принципів проектування системи розвитку основ професіоналізму майбутніх учителів технологій. З цією метою, на наш погляд, доцільно розвивати гармонійне мислення, що ґрунтується на поєднанні внутрішньої свободи особистості, її соціальної відповідальності, а також толерантності до позиції інших. Сучасний учитель технологій аналізує, пропонує, відповідає за прийняті ним рішення і долає конфлікти та суперечності. А тому він мусить володіти культурою багатокритеріальної постановки і розв'язання завдань, а також розуміти, що ніхто не може претендувати на істину в останній інстанції, жодна теорія не може вважатися універсальною і вічною.

Ми вважаємо, що базовою складовою системи підготовки учителя на концептуальному рівні є теорія особистісно орієнтованого навчання, що відповідає

принципу природовідповідності освіти.

У нашому дослідженні під педагогічним проектуванням ми розуміємо цілеспрямовану діяльність педагога зі створення проекту, що є системою розвитку основ професіоналізму майбутніх учителів технологій у процесі фахової підготовки, орієнтованою на масове використання.

Аналіз теоретичних уявлень [3; 4] про проектування дозволив зробити висновок, що на сьогодні в педагогічній науці оформляється проектна парадигма, концептуальні основи якої складають: філософія освіти, загальна методологія проектування, теоретичні основи педагогіки і психології, що зумовлюють передумови й умови розвитку освітніх систем, стан освітньої практики. Діяльність з педагогічного проектування може здійснюватися на різних рівнях – філософському, загальнонауковому, конкретно-науковому й науково-методичному.

З урахуванням системних уявлень про об'єкт проектування нами виокремлено такі проектні характеристики: функціональна (функції і структура професіоналізму – педагогічні цілі); змістова (цілі – зміст освіти); інструментально-технологічна (зміст освіти – інструментарій навчально-виховного процесу); організаційно-управлінська (зміст освіти – організаційно-управлінська структура навчально-виховного процесу).

Розглянемо далі зміст кожної проектною характеристикою. Перша характеристика – «структура професіоналізму» – пов'язана з перенесенням складу і структури базових компонентів, що визначають зміст професіоналізму вчителя технологій, у систему педагогічних цілей.

Основні проблеми, що виникають, перебувають у площині «цілепокладання – реалізація цілей»: 1) проблема адекватності системи педагогічних цілей структурним елементам професіоналізму; 2) проблема повноти віддзеркалення системи педагогічних цілей у навчально-виховному процесі ВНЗ; 3) проблема узгодження цілей між окремими елементами навчально-виховного процесу [2, с. 189].

Як доводить аналіз психолого-педагогічної літератури, основними проблемами цієї проектною характеристикою залишаються: 1) розроблення й узгодження педагогічних технологій за всіма спектрами завдань розвитку основ професіоналізму майбутніх учителів технологій; 2) створення комплексу педагогічних засобів, адекватних структурі й особливостям багатоетапного процесу формування і стимулювання індивідуального досвіду професіоналізму; 3) проектування педагогічних засобів і умов створення акмеологічного середовища ВНЗ.

У зв'язку з цим необхідним є ґрунтовне дослідження можливостей педагогічних технологій, створення комплексу педагогічних засобів і проектування педагогічних засобів та їх адаптації до нових цілей і завдань фахової підготовки учителя технологій.

Логіка проектування технологічних процесів, незалежно від їх характеру, добре відпрацьована і обіймає такі етапи: обирається висхідний матеріал, установлюється рівень його властивостей і визначаються вимоги до якості готової продукції; обираються методи і засоби впливу на висхідний матеріал, розробляється розподілена в просторі і часі структура взаємопов'язаних технологічних операцій; визначаються методи контролю процесу за якістю готового результату; здійснюється корекція.

Проектування технології навчання окремої дисципліни за логікою виробничого процесу має використовувати найбільш раціональні й ефективні способи проектування навчального процесу, визначеного рівня якості й оптимізованого за основними параметрами.

В основі такого проектування мають бути професійний стандарт і освітньо-професійна характеристика та освітньо-професійна програма. Вони використовуються для важливого етапу проектування-нормування.

Виходячи із завдання забезпечення належної якості навчального процесу, враховуючи досвід і результати експериментальних досліджень, відбираються його організаційні форми – лекції, практичні і семінарські заняття, лабораторні роботи,

курсове проектування. Кожна з них сприяє досягненню певного рівня засвоєння навчального матеріалу, а їх оптимальне поєднання допомагає досягнути запланованого, гарантованого результату.

Узагальнену структуру навчально-виховного процесу можна подати у вигляді чотирьох підсистем:

- підсистема «фахова підготовка», яка включає всю сукупність навчальних дисциплін, що забезпечують програму професійної теоретичної підготовки учителя;
- підсистема «практична підготовка», що охоплює всі елементи практичної підготовки і забезпечує безпосередній вихід у сферу професійної педагогічної діяльності;
- підсистема «адаптована професійна педагогічна діяльність», у яку входять професійні спроби студентів у реальних умовах навчального закладу;
- підсистема «організаційно-управлінська структура навчально-виховного процесу», що обслуговує вищезгадані підсистеми згідно з чинним навчальним планом.

У більшості практичних завдань досить нечасто одна обрана незалежна змінна є єдиним фактором, що впливає на залежну змінну. Частіше за все ми зустрічаємо багато параметрів, які в той чи інший спосіб визначають варіації досліджуваної величини. Так, природно вважати, що рівень професіоналізму визначається і часом навчання, і досвідом професійної діяльності, і багатьма іншими факторами. Отже, щоб розробити систему розвитку основ професіоналізму майбутніх учителів технологій у процесі фахової підготовки, необхідно отримати залежність, що буде враховувати всі фактори. Але ми маємо враховувати реальну організацію навчально-виховного процесу в педагогічному ВНЗ і визначитися, на які компоненти професіоналізму можемо об'єктивно впливати, і це буде мати ефект (табл. 1).

Таблиця 1

Коефіцієнти кореляції та відповідні рівні значущості

Фактори	Рівень професіоналізму	Незалежні змінні			
		Ціннісні орієнтації	Професійна ідентичність	Інноваційність	Самореалізація у професії
Ціннісні орієнтації	0,68(1%)				
Професійна ідентичність	0,64 (1%)	0,10(<5%)			
Інноваційність	0,23 (<5%)	0,17(<5%)	-0,01(<5%)		
Самореалізація у професії	0,23 (<5%)	-0,05(<5%)	0,21(<5%)	0,70 (1%)	
Професійна компетентність	0,82(1%)	0,96(1%)	0,27(<5%)	0,23(<5%)	0,03(<5%)

Залежна змінна, тобто рівень професіоналізму, має сильний лінійний зв'язок з ціннісними орієнтаціями, професійною ідентичністю і професійною компетентністю. На жаль, незалежні змінні «ціннісні орієнтації» і «професійна компетентність» мають досить високу кореляцію. Це «правильно» і для розвитку основ професіоналізму майбутніх учителів технологій у процесі фахової підготовки. Це ж саме «правильно» і для двох змінних («самореалізація у професії»; «інноваційність») з коефіцієнтом кореляції 0,7. Урахуємо це в подальшому.

Для виявлення всіх статистично значущих моделей будемо використовувати зворотній метод. Почнемо з розгляду всіх змінних у моделі системи. А далі перейдемо до чотирьох змінних замість п'яти, і так далі, поки не будуть визначені значущі моделі системи. Модель системи для п'яти змінних має такий вигляд:

$$y = a + b_1x_1 + b_2x_2 + b_3x_3 + b_4x_4 + b_5x_5 \quad (1), \text{ де}$$

де y – рівень професіоналізму, x_1 – ціннісні орієнтації, x_2 – професійна ідентичність, x_3 – інноваційність, x_4 – самореалізація у професії, x_5 – професійна компетентність;

$a, b_1, b_2, b_3, b_4, b_5$ – коефіцієнти множинної регресії, які ми шукаємо.

Установимо спочатку загальну значущість моделі системи розвитку основ професіоналізму майбутніх учителів технологій, застосувавши F-критерій. Розрахуємо два показники – середньоквадратичне відхилень, що зумовлено регресією:

$$\frac{\sum(\hat{y}-\bar{y})^2}{df_{\text{регрес.}}} \quad (2)$$

і середньоквадратичне відхилень, що зумовлено залишками і вимірює варіацію, що не пояснюється регресією:

$$\frac{\sum(y-\hat{y})^2}{df_{\text{остат.}}} \quad (3)$$

де $df_{\text{регрес.}}=5$, – число степенів свободи для регресії, що задана числом змінних k , а число ступенів свободи $df_{\text{общ.}}=n-1$, (n – число даних сукупності) і число незалежних змінних у такому вигляді:

$$df_{\text{остат.}} = df_{\text{общ.}} - df_{\text{регрес.}} = n - 1 - k = 16 - 1 - 5 = 10 \quad (4)$$

Якщо модель описує зв'язок між y і всіма змінними x , то величина остаточної варіації буде дуже малою. Розглянемо гіпотези для всієї моделі в цілому:

H_0 : відсутній лінійний зв'язок між будь-якими незалежними змінними і рівнем професіоналізму

$$\beta_1 = \beta_2 = \beta_3 = \beta_4 = \beta_5 = 0 \quad (5)$$

H_1 : існує зв'язок між рівнем професіоналізму й однією чи більшою кількістю незалежних змінних

$$\beta_{i \neq 0}$$

Для того щоб модель системи була корисною і мала силу, необхідно мати підґрунтя щоб відкинути гіпотезу H_0 і прийняти H_1 . З цією метою скористаємося F-критерієм, що є відношенням середньоквадратичного відхилень, обумовлених регресією (2), до середньоквадратичному відхилень, зумовлених залишками (3). Як ми вже зазначали, у регресивному аналізі в числівнику F – критерій завжди розміщується варіація y по регресії. Якщо вона менша ніж варіація за остаточною величиною, приймається гіпотеза H_0 , то в цьому разі модель не пояснює змін у системі і не пояснює змін y . Це значення F-критерію порівнюється з табличним значенням $F_{0,05,k,(n-1-k)}$.

Для нашого випадку з таблиць стандартного розподілу F-критерію отримали $F_{0,05,5,10} = 3,326$, а розраховане значення F-критерію для початкових даних складає $F = 2871/1736 = 16,3$.

Маємо $16,3 > F_{0,05,5,10}$, а отже можна стверджувати, що модель системи в цілому значуща з високою достовірністю.

Далі зробимо випробування кожного коефіцієнту регресії. Для цього розрахуємо t-критерії для кожного з коефіцієнтів b_1, b_2, b_3, b_4, b_5 .

Для першого коефіцієнта b_1 , гіпотези формулюємо таким чином:

H_0 : незалежна змінна x_1 – «ціннісні орієнтації» не допомагає пояснити зміну рівня професіоналізму за умови, що інші змінні x_i присутні в моделі ($\beta_1 \neq 0$).

Зробимо випробування гіпотези на 5%-ому рівні, користуючись двобічним t-критерієм за $(n-1-k)=16-1-5=10$ мірах свободи.

Межові умови на цьому рівні достовірності:

$$t_{0,25,10} = \pm 2,228$$

Значення t-критерію для коефіцієнта регресії визначається у вигляді

$$t = \frac{b_1 - 0}{se_{b_1}} \quad (5),$$

де оцінена стандартна похибка величини b_1 , розраховується за формулою

$$se_{b_1} = \frac{\sqrt{\sum(y-\hat{y})^2}}{\sqrt{(n-1-k) \times \sum(x_1 - \bar{x}_1)^2}} \quad (6)$$

Розраховані значення t -критерію мають розташовуватися поза вказаними межами, для того щоб можна було відкинути гіпотезу H_0 для коефіцієнта b_1 .

Оскільки всі коефіцієнти b_1 підлягають аналогічному випробуванню, то у таблиці 2 подано результати перевірки значущості для всіх п'яти незалежних змінних завдання, отримані на підставі розрахунків в середовищі Microsoft Excel.

Таблиця 2

Результати перевірки значущості незалежних змін

Незалежна змінна	Коефіцієнт регресії b_1	Значення t -критерію	Достовірність на 5%-ому рівні
Ціннісні орієнтації	-13,4	-5,93	достовірно
Професійна ідентичність	6,6	3,05	достовірно
Інноваційність	-6,4	-0,62	недостовірно
Самореалізація	12,1	1,30	недостовірно
Професійна компетентність	30,5	12,78	достовірно

Отримані результати доводять, що наша модель системи з п'ятьма незалежними змінними не достовірна, тому що два коефіцієнти регресії не значущо відмінні від нуля. Необхідно з'ясувати, яку змінну необхідно вилучити з моделі.

У таблиці 3 наведено кроки, що були зроблені на шляху до того, як ми зменшуємо кількість змінних в моделі від 5 до 4, далі до 3, до 2 і, нарешті, до 1 незалежної змінної. Прочерки у таблиці 3 вказують, що ця змінна не додавалася до структури моделі. Користуючись результатами проведених досліджень, можна зробити висновок, яка змінна має бути виключена з розгляду. Для кожної моделі проведено як випробування моделі системи в цілому, так і кожного з коефіцієнтів регресії. Залишені за результатами значущі моделі будуть досліджені на третьому кроці.

Таблиця 3

Порівняльна характеристика кількісних значущих моделей системи

Кількість змінних у моделі	Значущість всієї моделі на 5%-му рівні за F – критерієм	Значущість коефіцієнтів регресії за t – критерієм					Чи має значущість модель
		Ціннісні орієнтації	Професійна ідентичність	Інноваційність	Самореалізація	Професійна компетентність	
5	так	так	так	ні	ні	так	ні
4	так	–	так	ні	ні	так	ні
3	так	–	так	–	ні	так	ні
2	так	–	так	–	–	так	так
2	так	так	так	–	–	–	так
1	так	–	–	–	–	так	так

Крок третій. Необхідно вирішити, яку із значущих моделей системи варто використовувати. У нашому випадку значущі моделі з'явилися лише тоді, коли кількість змінних зменшилася до двох. Далі співставлення моделей необхідно проводити шляхом порівняння стандартних відхилень залишків. Перша із значущих моделей – з незалежними змінними x_2 (професійна ідентичність) і x_3 (інноваційність) – є найкращою, бо має менше значення стандартного відхилення ($41 < 50$) порівняно з іншою

значущою моделлю з двома змінними (x_1 і x_2).

Останнє, що необхідно зробити – це порівняти кращу модель з двома змінними з кращою моделлю, що містить одну змінну. Кращою моделлю з однією змінною є та, що має найвищий коефіцієнт кореляції (0,82) з незалежною змінною x_5 . Додання ще однієї змінної x_2 значно покращило модель системи, бо збільшився коефіцієнт кореляції та зменшилася величина стандартного відхилення (41<62). Застосування з метою перевірки часткового F-критерію також доводить, що залучення професійної ідентичності значно покращує модель з однією незалежною змінною.

Отже, безумовно найкраща з моделей множинної кореляції для нашого випадку має такий вигляд:

$$y = 1476 + 9,54x_2 + 15,8x_5.$$

Побудова моделі системи розвитку основ професіоналізму майбутнього учителя технологій у процесі фахової підготовки допомогла систематизувати складні умови і фактори, що пов'язані з проблемою прийняття рішення, у логічно струнку схему, доступну для застосування на практиці. Модель системи дозволила виявити альтернативні варіанти й оцінити результати, до яких вони призводять, а також дала можливість визначити, які компоненти професіоналізму учителя технологій доцільно піддавати цілеспрямованому впливу в навчально-виховному процесі.

Водночас отримані під час дослідження висновки і прикладні результати задають напрямок подальшої наукової розробки проблеми системи розвитку основ професіоналізму учителів технологій, визначають перспективи їх практичного використання в забезпеченні реалізації персональної траєкторії професійного саморозвитку.

Література:

1. Борисов В. В. Провайдинг інновацій в системі післядипломної педагогічної освіти / В. В. Борисов // Фундаментальні та прикладні дослідження: сучасні науково-практичні рішення і підходи : зб. матеріалів I Міжнар. наук.-практ. конф. [редактори-упорядники А. Душний, М. Махмудов, В. Ільницький, І. Зимомря]. – Баку-Ужгород-Дрогобич : Посвіт, 2016. – С. 119-120.
2. Коротяєв Б. І. Освітній простір: очікування та виклики часу й життя : монографія / Б. І. Коротяєв, В. С. Курило. – Луганськ : Вид-во ДЗ «ЛНУ імені Тараса Шевченка», 2009. – 308 с.
3. Лодатко Є. О. Моделювання педагогічних систем і процесів : монографія / Є. О. Лодатко. – Слов'янськ : СДПУ, 2010. – 148 с.
4. Сорока К. О. Основи теорії систем і системного аналізу : навч. посібник / К. О. Сорока. – 2-ге перероб. та випр. – Харків : Тимченко, 2005. – 288 с.
5. Лукіяничук А. М. Модель розвитку професійної ідентичності майбутніх педагогів / А. М. Лукіяничук // Проблеми сучасної психології : зб. наук. праць К-ПНУ ім. І. Огієнка, Інституту психології ім. Г. Костюка АПН України. – Вип. 7. – К., 2010. – С. 370-380.

Гевко І. В.

ОСОБЕННОСТИ ПРОЕКТИРОВАНИЯ ФОРМАЛЬНОЙ МОДЕЛИ СИСТЕМЫ РАЗВИТИЯ ОСНОВ ПРОФЕССИОНАЛИЗМА УЧИТЕЛЯ ТЕХНОЛОГИЙ В ПРОЦЕССЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ

В статье представлены результаты разработанной авторской и апробированной комплексной методики разработки системы развития основ профессионализма будущих учителей технологий в процессе профессиональной подготовки с учетом основных положений теории систем и системного анализа. Освещены особенности проектирования формальной модели системы развития основ профессионализма учителя технологий в процессе профессиональной подготовки. Профессионализм учителя технологий рассматривается не только в содержательном, но и функциональном аспектах. Описаны формы и методы традиционной технологии обучения, решающие широкий круг дидактических задач. Это

форми організації і форми контролю. Преемственність форм і методів навчання, забезпечують формування і розвиток основ професіоналізму, досягалась шляхом послідовної зміни домінуючих методів в формі технологічної ланки професійної підготовки вчителя.

Ключові слова: проектування моделі, професійна підготовка, вчитель технології, професіоналізм, інноваційні технології, форми, методи, система.

Hevko I. V.

SPECIFIC FEATURES OF THE FORMAL MODEL PROJECTION OF THE SYSTEM OF DEVELOPMENT OF THE PRINCIPLES OF AN INFORMATION TECHNOLOGY TEACHER'S PROFESSIONALISM IN THE PROCESS OF PROFESSIONAL PREPARATION

The results of author's developed comprehensive methodology for the system of the development of the basis of future information technology teachers' professionalism in the process of professional preparation, taking into account the main provisions of the theory of systems and system analysis, are represented in the article.

The peculiarities of a formal model projection of the system of development of the principles of future information technology teachers' professionalism in the process of professional preparation are highlighted.

The information technology teachers' professionalism is considered not only in the content but also in the functional aspects. The forms and methods of traditional technologies of teaching, which solve a wide range of didactic tasks, are described. These are forms of organization and control.

The continuity of the forms and methods of training, which provide the formation and development of the principles of professionalism, was achieved through the consistent change of the dominant methods in the form of a technological chain of professional preparation of a teacher.

The description of the elements of innovational pedagogical technologies which engrain the process of formation and development of the principles of future information technology teachers' professionalism and have significant potential for their development is represented.

Key words: model projection, professional preparation, a information technology teacher, professionalism, innovational technologies, forms, methods, system.

УДК 378.016:811.111'243

Даниленко О. О.*

УРАХУВАННЯ РЕЗУЛЬТАТІВ ЗІСТАВНОГО АНАЛІЗУ УКРАЇНСЬКОЇ, НІМЕЦЬКОЇ ТА АНГЛІЙСЬКОЇ МОВ ПРИ ФОРМУВАННІ ГРАМАТИЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ СТУДЕНТІВ У ПРОЦЕСІ НАВЧАННЯ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ ПІСЛЯ НІМЕЦЬКОЇ

Розглянуто роль зіставного аналізу як засобу прогнозування позитивного та негативного впливів попереднього лінгвістичного досвіду на засвоєння нового граматичного матеріалу при вивченні англійської мови після німецької. Розкрито механізми впливу міжмовних типологічних відповідностей на процес оволодіння другою іноземною мовою на рівні сприйняття нового матеріалу та на рівні продукування мовлення другою іноземною мовою. Здійснено зіставний аналіз граматичних явищ української, німецької та англійської мов на морфологічному рівні на прикладі іменника, прикметника, дієслова. Висвітлено типологічні особливості української, німецької та англійської мов на синтаксичному рівні. Визначено мовні явища, які можуть забезпечити позитивний перенос.

Ключові слова: зіставний аналіз, друга іноземна мова, граматична компетентність, позитивний перенос, граматична відповідність.

Опанування другою іноземною мовою відбувається із залученням студентами попереднього лінгвістичного досвіду, набутого при вивченні рідної мови та першої іноземної мови. Інструментом для прогнозування можливого впливу попередніх знань

*© Даниленко О. О.

на засвоєння нового мовного матеріалу є порівняльне вивчення мовних систем.

Проблематика зіставного аналізу мовних явищ різних мов як важливого компонента процесу навчання другої іноземної мови розглядалася у працях М. Барішнікова, І. Бім, Н. Жовтук, Ю. Кажан, Б. Лапідуса та ін. А. Анісімова здійснила зіставний аналіз граматичних систем німецької, англійської та української мов з акцентом на особливостях формування граматичної компетентності при вивченні німецької мови після англійської. В. Миськів провела контрастивний аналіз для дослідження негативного впливу контактних мов та проявів граматичної інтерференції у процесі навчання англійської мови після німецької. Однак бракує досліджень, у яких здійснено зіставний аналіз трьох мов для визначення можливостей позитивного переносу у процесі навчання англійської мови після німецької.

Мета статті – здійснити зіставний аналіз граматичних систем української, німецької та англійської мов для уточнення випадків інтерференції і виявлення можливостей позитивного переносу при формуванні анломовної граматичної компетентності майбутніх учителів у процесі навчання англійської мови після німецької.

У рамках цієї публікації здійснено зіставний аналіз на прикладі іменника, прикметника та дієслова в українській, німецькій та англійській мовах, а також синтаксичних особливостей порівнюваних мов.

І. Корунець виділяє ізоморфні та аломорфні явища і наголошує на необхідності навчити студентів визначати, відбирати та групувати ізоморфні та аломорфні явища в іноземній та рідній мовах для використання результатів з методичною метою у їхній подальшій професійній діяльності [3, с. 19].

Х. Рінгбом та С. Джарвіс розглядають важливість міжмовних відповідностей у вивченні іноземних мов. Процеси сприйняття та використання міжмовних відповідностей з посиленням на попередній досвід автори розглядають як центральні у процесі переносу [5, с. 106]. Оскільки процес сприйняття мови є суб'єктивним за своєю сутністю, автори виділяють фактичні відповідності (actual similarities) та передбачувані відповідності (assumed similarities). Фактичні відповідності можна проаналізувати з лінгвістичної точки зору, тоді як передбачувані відповідності – це уявлення про мову, що вивчається, які формуються під впливом процесів, що відбуваються у свідомості студента [5, с. 107]. Фактичні та передбачувані відповідності можуть гіпотетично співпадати за умови, що студент точно сприймає об'єктивні відповідності у двох мовах. Проте за звичайних умов опанування іноземною мовою виникає значна відмінність між фактичними та передбачуваними відповідностями. Така невідповідність зумовлюється неспроможністю студента помічати фактичні відповідності, що існують між мовами, помилковим сприйняттям багатьох відповідностей, які студент таки помічає, припущеннями студента, що існують певні відповідності, яких насправді немає і з якими відповідно студенти не стикалися попередньо. Сприйняття відповідностей студентом залежить від рівня володіння мовою і змінюється, коли цей рівень володіння мовою підвищується [5, с. 107].

Х. Рінгбом та С. Джарвіс підкреслюють також роль передбачуваних відповідностей у процесі опанування новою мовою і вказують на їх прямиий вплив на вивчення мови та її практичне застосування. При цьому автори наголошують, що ці відповідності по-різному спрацьовують на рівні сприйняття та на рівні продукування. Сприймаючи мову, студенти зазвичай розпізнають формальні відповідності. Відтворюючи нову мову, вони кодують свої ідеї у структури, що будуються на базі попереднього досвіду, на основі відповідностей, які, як вони припускають, існують між мовами. Щодо вивчення третьої і більше мов, автори вбачають, що передбачувані відповідності між першою або рідною мовою та наступною виучуваною іноземною мовою вбачаються студентом на семантичному та прагматичному рівнях, але формально однаковими сприймаються наступна іноземна мова і типологічно найближча з попередніх засвоєних мов [5, с. 107-108].

Німецька та англійська мови є типологічно близькими мовами, на відміну від української мови. Тому з вищесказаного можемо зробити висновок, що, вивчаючи англійську після німецької, особливо на початковому етапі, студенти намагатимуться проводити паралелі між попередньо засвоєною німецькою мовою та англійською мовою.

Х. Рінгбом та С. Джарвіс поділяють міжмовні відношення, що виникають при взаємодії контактних мов, на відповідність (*similarity*), протиставлення (*contrast*) та нульове відношення (*zero relation*) [5, с. 109]. Відношення, коли мовна одиниця мови, що вивчається, сприймається як формально або функціонально однакова за формою з одиницею в попередньо засвоєній мові, Х. Рінгбом та С. Джарвіс називають відношеннями відповідності. Під протиставленням дослідники вбачають відношення між структурами у мові, що вивчається, та у попередньо засвоєній мові як такі, що в своїй основі мають відповідність, але у процесі їх сприйняття студент помічає важливі відмінності у цих структурах [там само, с. 109]. Для нульових відношень характерний такий високий рівень абстракції, що для студента, особливо на початковому рівні вивчення мови, – нове явище або має дуже малу схожість, або не має взагалі ніякого стосунку до попереднього лінгвістичного досвіду студента [там само, с. 110].

Використання зіставного аналізу граматичних систем української, німецької та англійської мов має на меті визначити системні відповідності, які сприятимуть кращому засвоєнню нового матеріалу та покажуть вагомні відмінності, опанування якими сприятиме коректному сприйманню та продукуванню мовлення англійською.

Для встановлення відповідностей у граматичних системах української, німецької та англійської мов ми керуватимемося працею з порівняльної типології колективу авторів на чолі з А. Левицьким [4]. За граматичною будовою англійська мова належить до аналітичного типу, оскільки «граматичне значення виражається зовнішніми стосовного певного слова засобами» [там само, с. 144]. Українська мова належить до синтетичного або флективного типу, для якого характерна «зміна граматичного значення в межах самого слова» [там само]. Німецька мова належить до флективних мов, хоча в морфології німецької мови поєднуються синтетичний та аналітичний способи вираження граматичного значення, наявність складних форм слів пов'язує її з мовами аналітичної будови. Проте значна питома вага розвинутої флексії у німецькій мові, а також поєднання слів у реченні шляхом узгодження та керування, як у мовах синтетичної будови, роблять її відмінною від аналітичних мов [там само, с. 144-145].

Порівнювані мови належать до індоєвропейської сім'ї, що дозволяє проводити зіставлення на рівні типологічних універсалій. До таких універсалій у морфології належать частини мови. Вони мають однаковий лінгвістичний статус та виконують однакові функції, але відрізняються за кількістю та характерними їм ознаками. А. Левицький виділяє лексико-граматичні класи слів, що складають морфологічну будову кожної мови, а саме: іменник, прикметник, дієслово, прислівник, числівник, займенник, сполучник, прийменник, частку та модальне слово [там само, с. 145-146].

В українській, німецькій та англійській мовах розрізняють повнозначні та службові частини мови. До спільних повнозначних частин мови належать: іменник, прикметник, дієслово, числівник, займенник, прислівник, слова категорії стану. До службових частин мови відносять: прийменник, сполучник, частку, модальні слова, вигук [там само, с. 149].

Розбіжність спостерігається щодо службових частин мови, оскільки для німецької та англійської мов властивий артикль, якого нема в українській мові [3, с. 196; 4, с. 149].

Виділені частини мови у свою чергу порівнюються за притаманними їм граматичними категоріями, оскільки у порівнюваних мовах вони відрізняються засобами їх вираження та синтаксичними функціями [4, с. 149].

Іменник у порівнюваних мовах передає значення субстантивності. Реалізація цього значення відбувається через парадигматичні класи іменників, а саме загальні та власні назви. У всіх порівнюваних мовах загальні назви включають а) іменники, що виражають конкретні поняття (укр. книга, будинок, англ. a book, a house, нім. das Buch, das Haus);

б) абстрактні поняття (укр. дружба, кохання, англ. independence, freedom, нім. das Sein, der Verlauf); в) збірні іменники (укр. молодь, студентство, англ. team, audience, нім. die Studentenschaft, die Regierung); назви речовин (укр. цукор, сіль, англ. sand, copper, нім. Der Wein, der Sauerstoff) [3, с. 196; 4, с. 153]. Аналогічно у всіх порівнюваних мовах власні назви поділяються на імена, прізвиська, прізвища, географічні назви, назви компаній, фірм, театрів, журналів і т. ін. [3, с. 197; 4, с. 153].

Категорія числа виявляється в поділі іменників на злічувані та незлічувані у трьох контактних мовах. Ізоморфізм простежується в тому, що множина іменника переважно утворюється за допомогою додавання флексій. Притаманним для англійської мови є те, що певні іменники можуть складати спосіб творення множини за допомогою чергування голосних (mouse – mice, goose – geese, man – men, woman – women) та існують архаїчні форми утворення множини (ox – oxen, child – children) [3, с. 201; 4, с. 155]. І в англійській, і в німецькій мовах є запозичені слова з іншомовною флексією на позначення множини (англ. phenomenon – phenomena, datum – data, нім. das Tempus – die Tempora, das Genus – die Genera). Та в усіх порівнюваних мовах існують форми утворення множини без флексії, проте в українській мові це запозичені слова (укр. колібри, тюль; англ. swine, trout, fish, deer, sheep; нім. der Enkel – die Enkel) [4, с. 155].

У німецькій мові іменники, що позначають сукупність осіб, вживаються лише в однині. Тоді як для англійської мови характерне вживання ряду збірних іменників і в однині, і в множині. Це іменники, що можуть означати групу людей як цілу сукупність, так і групу окремих осіб (team, crew, family, group тощо). У значенні цілої сукупності вони узгоджують з дієсловом в однині (A soccer team has eleven players), а в значенні окремих осіб – у множині (The team were at their best) [4, с. 156].

У трьох контактних мовах є іменники, що передають лише форму однини (Singularia Tantum) та іменники, що вживають лише у формі множини (Pluralia Tantum). Проте слід наголосити, що не завжди можна провести пряму кореляцію іменників групи Singularia Tantum або Pluralia Tantum з відповідними іменниками у порівнюваних мовах. Наприклад, українським Pluralia Tantum (гроші, шахи) у англійській та німецькій відповідають Singularia Tantum (money, chess, das Geld, das Schach) [4, с. 157-158]. Або навпаки – англійській Singularia Tantum відповідає німецька форма множини:

Fruit is cheap in summer. – Im Sommer sind die Früchte billig [1, с. 38].

Оскільки певні англійські форми Pluralia Tantum у німецькій мові мають відповідники у формі Singularia Tantum, виникають помилки у вживанні:

Can you lend me a scissor?

The police is looking for him. [6, с. 46].

Категорія відмінка в українській мові представлена сімома відмінками (називний, родовий, давальний, знахідний, орудний, місцевий, кличний). У німецькій мові виділяють чотири відмінки (der Nominativ, der Genitiv, Der Dativ, der Akkusativ). В англійській мові виділяють два відмінки: the Common Case, the Possessive Case [4, с. 158].

В англійській мові родовий відмінок позначається морфемою 's та вживається у функції означення перед іменником (father's car) і як самостійна лексична одиниця у функції обставини місця (at granny's) [там само, с. 159]. У німецькій мові іменник у родовому відмінку перебуває у постсубстантивній позиції, що викликає труднощі в утворенні родового відмінку в англійській мові.

Der Hut des Bruders – brother's hat.

Die Sonaten Mozarts – Mozart's sonatas [там само, с. 159].

У німецькій мові родовий відмінок власних імен має конструкцію, схожу з англійською, хоча апостроф вживається лише якщо іменник закінчується буквами –s, –ß, –x, –z, –tz: Annas Buch, Fritz' Bruder, Hans' Mutter A. Seghers' Werke [2, с. 31]. Припускаємо, що вживання закінчення –s, характерного для сильної відміни іменників у родовому відмінку в німецькій мові, зумовлює опускання студентами апострофа, необхідного для утворення родового відмінку в англійській мові.

В англійській мові форму родового відмінка утворюють іменники, що позначають живих істот, час, простір [4, с. 160].

Ще один приклад інтерференції – уникання студентами конструкції з -'s, а вживання прийменникової конструкції з of, що є аналогом німецького von.

I went skiing with the husband of my sister [6, с. 46].

Категорія роду в порівнюваних мовах характеризується наявністю низки відмінностей. В українській мові значенням слова, морфологічна будова та синтаксичні форми узгодження є засобами вираження роду іменників. У німецькій мові виразником категорії роду простих іменників є артикль, закінчення займенників або прикметників, що означають певний іменник. Морфологічна будова слова як засіб вираження граматичного роду в німецькій мові характерна для похідних іменників [4, с. 164-165].

В англійській мові категорія роду відсутня, але значення, які передає ця категорія, простежуються у таких засобах: 1) лексичні, за допомогою суфікса -ess для позначення жіночого роду (actor-actress, tiger-tigress, lion-lioness); 2) використання окремих слів, що позначають осіб чоловічого та жіночого роду (boy - girl, gentleman - lady, cock - hen); 3) словоскладання – переважно для номінації тварин (he-goat, she-goat, bull elephant, tomcat); 4) словосполучення: peasant woman, woman doctor, a man (woman) of letters; 5) традиційним віднесенням до роду – наприклад, певні небесні тіла earth, moon або жіночі професії nursemaid, laundress належать до жіночого роду, а відповідно sun, marshal, footballer належать до чоловічого роду [там само, с. 165-166].

Лексично значення роду передається за допомогою відповідних особових займенників третьої особи однини he, she, it, їх присвійних форм і в складних зворотних займенниках. Оскільки в англійській мові немає формальних ознак роду та відсутня система узгодження іменників, рід є лексичною категорією [там само, с. 166]. Усі іменники, що передають значення неістот, належать до середнього роду, а рід істот визначається за родовою приналежністю [1, с. 37].

Категорія означеності та неозначеності в українській мові існує на рівні глибинних структур і передається займенниками **той, цей**, числівником **один**, а також порядком слів. В англійській та німецькій мовах ця категорія представлена ще й зокрема артиклями. Означений артикль містить семи унікальності, індивідуалізації, вказівки, узагальнення, а неозначений – класифікаційності та одиничності [4, с. 168].

В англійській мові, на відміну від німецької, артикль незмінний (одноморфний) і не виражає рід і відмінок іменника. Він визначає іменник як частину мови [там само, с. 168].

Прикметник у порівнюваних мовах характеризується поділом на якісні та відносні прикметники. В англійській мові дуже вагома синтаксична роль прикметника, оскільки він може виступати єдиною ознакою, що вирізняє його як частину мови. Щодо синтаксичних функцій прикметника в порівнюваних мовах простежується ізоморфізм у виконанні атрибутивної та предикативної функцій. В атрибутивній функції прикметники в порівнюваних мовах зазвичай займають позицію перед іменником, модифікуються прислівниками, що відіграють підсилювальну роль, можуть мати додатки, що їх супроводжують. Для німецької та англійської мов є характерним вживання прийменників після прикметників [там само, с. 174-176].

Прикметники в українській та німецькій мовах мають граматичні категорії ступеня якості, роду, числа та відмінка. В англійській мові прикметники не мають категорій числа, відмінка та роду [там само, с. 176].

Якісні прикметники утворюють ступені порівняння. Форми ступенів порівняння утворюються синтетично або аналітично. Компаратив в англійській мові утворюється за допомогою флексії -er, суперлатив – -est. У німецькій мові компаратив утворюється лише за допомогою флексій і не має аналітичних форм [там само].

Дієслово в українській мові має граматичні категорії особи, числа, часу, способу, стану, виду та роду. В англійській мові дієслову притаманні категорії особи та числа,

але в їх залишкових формах, категорії часу, способу, стану, а категорія виду не становить граматичної категорії, а представлена явищами видового характеру. Категорія ж роду відсутня в англійській мові. Для німецьких дієслів характерні категорії особи, числа, часу, способу, стану, а категорії роду та виду відсутні [4, с. 181]. У рамках нашого дослідження проаналізуємо категорії часу, стану та видові характеристики.

Основою для переносу при засвоєнні дієслова в англійській мові є те, що з точки зору семантики в порівнюваних мовах дієслова передають значення, що охоплюють фізичні дії, стани, становлення предмета, ставлення індивіда до предмета. Усі дієслова в порівнюваних мовах можна поділити на повнозначні, службові та модальні. Модальні дієслова мають обмежену парадигму. Службові дієслова виявляються як дієслова-зв'язки укр. бути, англ. to be, to grow, to turn, нім. sein, werden, bleiben [там само, с. 181-182].

У всіх трьох мовах дієслово утворює систему з двома рядами особових і неособових форм. До особових форм належать форми теперішнього, минулого та майбутнього часів. Неособові форми дієслова мають особливі функції і на відміну від особових форм поєднують деякі риси дієслова з рисами таких частин мови, як іменник, прикметник і прислівник. До цих форм відносимо інфінітив, герундій, дієприкметник і дієприслівник. В українській мові є інфінітив, дієприкметник і дієприслівник. У німецькій мові є інфінітив і дієприкметник. Для англійської мови притаманні інфінітив, герундій та дієприкметник [там само, с. 183-184]. Тобто спільною для всіх трьох мов є наявність інфінітива та дієприкметника. Поняття герундія відсутнє в українській та німецькій мовах, тому для студентів, які вивчають англійську мову після німецької, це явище становитиме так зване нульове відношення, що відповідно спричинить труднощі для засвоєння.

Поділ дієслів в англійській мові на правильні і неправильні сприймається студентами, які вивчали німецьку мову, як явище, що збігається з відповідним поділом на слабкі та сильні дієслова в німецькій мові. Перенос відбувається на рівні усвідомлення особливостей утворення основних форм дієслова.

Приклад утворення основних форм слабких дієслів у німецькій мові та правильних у англійській:

Infinitive	<i>arbeiten</i>	<i>to work</i>
Past Tense	<i>arbeitete</i>	<i>worked</i>
Past Participle	<i>gearbeitet</i>	<i>worked</i>

Приклад утворення основних форм сильних дієслів у німецькій мові та неправильних у англійській:

Infinitive	<i>trinken / lesen / kommen</i>	<i>to drink / to read / to come</i>
Past Tense	<i>trank / las / kam</i>	<i>drank / read / came</i>
Past Participle	<i>getrunken / gelesen / gekommen</i>	<i>drunk / read / come</i>

Категорія виду в українській мові представлена доконаним і недоконаним видом. Доконаний вид позначає дію, що досягла внутрішньої межі й передає значення результату (побудував, проїхав, викрикнув), а форми недоконаного виду не вказують на досягнення межі (будував, їхав, кричав). В англійській мові, як вважають, категорія виду підпорядкована категорії часу і трактується як категорія, що передає спосіб, характер перебігу дії в часі. Відповідно в англійській мові виділяють загальний (common) та тривалий (continuous) види [4, с. 184-185]. У праці І. В. Корунця ще виокремлено перфектний або доконаний (perfect) вид [3, с. 240].

Для студентів, які вивчають англійську після німецької мови, особливої уваги потребуватиме явище тривалого (continuous) виду, оскільки він утворюється аналітичним способом (to be+V_{ing}: *is working, are playing*) та його відповідника немає і в українській мові. Значення тривалого виду – це вираження конкретної процесуальної дії, перебіг якої відбувається в певний момент часу. В українській мові це значення можна передати перехідними дієсловами з суфіксами -сь, -ся і фразою з відповідним

прислівником: «Вона *зараз тренується*; Дорога *ще тоді будувалась*». Також слід зазначити, що в англійській мові є дієслова, які не передають семантично поняття тривалості і тому не мають форм тривалого виду, як наприклад *belong, seem, know, own, contain, hear*. Є група дієслів, які виступають у формі тривалого виду лише за умови зміни лексичного значення: *see, smell, taste, think* [4, с. 185-186].

Мовне відображення об'єктивного часу, передавання інформації про часову локалізацію дії, події чи стану виражається у граматичній категорії часу. Підставою для переносу у плані сприйняття категорії часу є те, що у всіх трьох порівнюваних мовах виділяють часові форми, що позначають приналежність дії до теперішнього, минулого або майбутнього. В англійській мові ще окрім абсолютних часів виділяють відносний час Future in the Past [там само, с. 188].

В українській мові часові форми утворюються переважно синтетично, але існує й аналітична форма майбутнього часу недоконаного виду, що утворюється за допомогою форм дієслова *бути* та інфінітивної форми основного дієслова. При опануванні особливостей утворення часових форм перенос переважно буде з німецької мови, оскільки в цих мовах переважає аналітичний спосіб утворення часових форм за допомогою допоміжних дієслів.

Зіставлення часових форм дійсного способу активного стану німецької мови з часовими формами англійської мови відповідно до того, як їх сприймає студент, який попередньо вивчав німецьку мову (табл. 1), показує, що Present Perfect сприймається як часова форма, що передає значення минулого (Past) [7, с. 53].

Таблиця 1

Зіставлення часових форм дійсного способу активного стану німецької та англійської мов

Present		
<i>Ich studiere</i>	<i>I study</i> <i>I am studying</i>	present
Past		
<i>Ich studierte</i>	<i>I studied</i> <i>I was studying</i>	Simple past / imperfect
<i>Ich habe studiert</i>	<i>I have studied</i>	Present perfect
<i>Ich hatte studiert</i>	<i>I had studied</i>	Past perfect
Future		
<i>Ich werde studieren</i>	<i>I will study</i>	future
<i>Ich werde studiert haben</i>	<i>I will have studied</i>	Future perfect

Отже, для німецької мови характерна менша кількість часових форм. Тому для часових форм типу Present Continuous, Past Continuous, Future Continuous, Present Perfect Continuous, Past Perfect Continuous, Future Perfect Continuous у студентів не буде лінгвістичного досвіду для встановлення відповідностей. Також інтерференція виникатиме у групі Present Perfect через асоціацію з минулим.

Граматична категорія стану представлена опозицією «активний – пасивний стан». Утворюється пасивний стан від перехідних дієслів у всіх порівнюваних мовах. Перенос реалізується на рівні сприйняття форм утворення пасивного стану за допомогою допоміжного дієслова *to be* в англійській мові та *werden* в німецькій у відповідній часовій формі та дієприслівника минулого часу смислового дієслова. Ще відповідність спостерігається у вираженні виконавця дії пасивного речення додатком з прийменником *by* в англійській мові та *von* в німецькій. Проте розбіжності в кількості часових форм, що вживаються в пасивному стані у порівнюваних мовах, та випадки розбіжностей у значеннях перехідності та неперехідності дієслів спричиняють інтерференцію мов і значні труднощі в опануванні студентами пасивного стану [1, с. 42-43].

Ізоморфізм простежується в тому, що в порівнюваних мовах форми теперішнього

часу використовуються для вираження минулої і майбутньої дії.

На рівні синтаксису перенос можливий завдяки відповідностям щодо поєднання слів у словосполучення, речення, понадфразову єдність або текст.

У всіх порівнюваних мовах спостерігається ізоморфізм за типом зв'язку у словосполученнях. Виділяють сурядний тип зв'язку з поєднанням двох та більше компонентів і підрядний тип зв'язку. Словосполучення з підрядним типом зв'язку поділяються на атрибутивні, об'єктні, обставинні, предикативні, а слова в них поєднуються способом узгодження, керування та прилягання [4, с. 249-250].

Прикладами сурядних словосполучень у порівнюваних мовах є такі:

- українська мова: *батько і мати; вона придбала книги, журнали і газети;*
- німецька мова: *Vater und Mutter; sie braucht Milch, Kakao, Zucker;*
- англійська мова: *father and mother; there is a sofa, three chairs and a coffee-table.*

Приклади словосполучень з підрядним типом зв'язку також ілюструють відповідності, що сприяють позитивному переносу:

- українська мова: *красива дівчина, дивитися фільм, читати повільно, став вільний;*
- німецька мова: *schönes Mädchen, einen Film zu sehen, langsam lesen, wurde frei;*
- англійська мова: *a beautiful girl, watch a movie; read slowly, got free.*

Речення у всіх порівнюваних мовах виконує однакові функції, а також співпадають синтаксичні категорії, що виражають однаковий зміст. Так, за метою висловлювання речення в порівнюваних мовах можна класифікувати як: 1) розповідні, які стверджують або заперечують наявність якоїсь ознаки у предмета повідомлення; 2) спонукальні, що спонукають співрозмовника до виконання певної дії; 3) питальні, які ще підрозділяються на загальні питання, спеціальні та альтернативні питання. Диференціація типів речення в порівнюваних мовах відбувається як за допомогою просодії, так і структурно за допомогою порядку слів [там само, с. 261].

Перенос щодо структури речення можливий завдяки наявності в усіх порівнюваних мовах головних і другорядних членів речення. Відповідно до наявності одного чи двох головних членів речення існує поділ на односкладні та двоскладні речення. В українській, німецькій та англійській мовах найбільш поширеним типом речень є двоскладні, обов'язковими компонентами яких є підмет і присудок. Речення, у яких присудок виражений дієсловом в особовій формі, називають дієслівними. Для порівнюваних мов характерним є розташування присудка в середині стверджувального речення після підмета. Однак слід урахувати, що відмінність від української мови полягає в тому, що для англійського двоскладного речення типологічною ознакою є фіксований порядок членів речення, так як і в німецькій мові, де закріплене місце присудка [там само, с. 262].

Наведемо приклад англійського та німецького речення: *Dannie wrote a letter to his friend. Thomas schrieb einen Brief an seinen Freund.* Зміна порядку підмета та присудка у цих реченнях призведе до викривлення змісту. Натомість в українській мові спостерігається нефіксований порядок як головних, так і другорядних членів речення: *Я написав листа своєму другові. Написав я листа своєму другові. Листа я написав своєму другові.* Саме українська мова стає джерелом негативного переносу, коли студенти порушують фіксований порядок головних членів речення у англійській мові.

Перенос також можливий і в плані структури речень, присудок яких складається з дієслова-зв'язки та іменної частини. Найпоширенішими дієсловами-зв'язками є *бути, sein* та *to be* в українській, німецькій та англійській мовах відповідно [там само, с. 263].

Наприклад:

- українська мова: *Пан Мерфі є чудовою людиною.*
- німецька мова: *Herr Murphy ist ein guter Mensch.*
- англійська мова: *Mr Murphy is a nice man.*

Оскільки в українській мові можливо опускає дієслово-зв'язку, спостерігаємо інтерференцію в тих випадках, коли студенти не вживають дієслово-зв'язку, яке є обов'язковим в англійській мові.

- українська мова: *Погода холодна. Мій брат - лікар.*
- англійська мова: *The weather is cold. My brother is a doctor.*

Здійснивши зіставний аналіз окремих граматичних явищ української, німецької та англійської мов, можемо зробити висновок, що при вивченні іменника зони для позитивного переносу з німецької мови існують у категоріях числа, відмінка, означеності та неозначеності, яка пов'язана з функціонуванням артикля. Проте наявні відмінності у вираженні цих категорій спричиняють інтерференцію, яка виявляється в помилковому вживанні однини та множини, неправильному конструюванні родового відмінка. Перенос також реалізується під час опанування ступенів порівняння прикметника, проте відсутність у німецькій аналітичних форм утворення вищого ступеня порівняння створює труднощі для студентів при утворенні відповідних форм у англійській мові. При вивченні дієслова перенос можливий для певних часових форм, проте різниця у їх кількості, яка спричинена видовими характеристиками, притаманними для англійської мови, та відмінностями у граматичній категорії стану спричиняє інтерференцію.

Перенос на синтаксичному рівні можливий для розуміння структури речень та їх видів. Проте вплив рідної мови спричиняє інтерференцію навіть у відтворенні тих структур, що мають відповідники у німецькій мові.

Зосередження на відповідностях у граматичних системах порівнюваних мов дозволить студентам покращити сприйняття та розуміння другої іноземної мови, а також помічати відмінності між мовами, які важливі для уникнення спрощеного уявлення про перенос, а особливо у тих випадках, де такі відповідності не існують.

Подальшого дослідження потребує питання формування продуктивної граматичної компетентності майбутніх учителів у процесі самостійної роботи при вивченні англійської мови після німецької.

Література:

1. Анісімова А. О. Формування граматичних навичок говоріння німецькою мовою після англійської у майбутніх перекладачів : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02 / Анісімова Аліна Олександрівна. – К., 2010. – 443 с.
2. Євгененко Д. А. Практична граматики німецької мови. Комунікативні вправи і завдання для студ. та учнів старших класів : навчальний посібник для студ. 1-3 курсів фак-тів іноземних мов / Євгененко Д. А., Білоус О. М., Гуменюк О. О., Зеленко Т. Д. та ін. – 2-е вид., виправлене та доп. – Вінниця : НОВА КНИГА, 2004. – 400 с.
3. Корунець І. В. Порівняльна типологія англійської та української мов : навчальний посібник / І. В. Корунець. – Вінниця : Нова Книга, 2003. – 464 с.
4. Левицкий А. Е. Сравнительная типология английского, немецкого, русского и украинского языков : учебное пособие / А. Е. Левицкий, Н. Д. Борисенко, А. А. Борисова, А. А. Иванов, Л. Л. Славова. – К. : Освита Украины, 2009. – 360 с.
5. Ringbom, H. and Jarvis, S. The Importance of Cross-Linguistic Similarity / H. Ringbom, and S. Jarvis // Foreign Language Learning, in The Handbook of Language Teaching (eds M. H. Long and C. J. Doughty). – Oxford : Wiley-Blackwell, 2009. – Pp. 106-118.
6. Swan M. Learner English: A teacher's guide to interference and other problems / [edited by] Michael Swan and Bernard Smith. – 2nd ed. – Cambridge, Cambridge University Press, 2001. – 362 p.
7. Zorach, C. English Grammar for Students of German: The Study Guide for Those Learning / German Cecile Zorach, Charlotte Melin, Elizabeth A. Kautz. - The Olivia and Hill Press, 2009. – 178 p.

Даниленко О. О.

УЧЕТ РЕЗУЛЬТАТОВ СОПОСТАВИТЕЛЬНОГО АНАЛИЗА УКРАИНСКОГО, НЕМЕЦКОГО И АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКОВ ПРИ ФОРМИРОВАНИИ ГРАММАТИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ СТУДЕНТОВ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ ПОСЛЕ НЕМЕЦКОГО

Рассмотрена роль сопоставительного анализа как средства прогнозирования положительного и отрицательного влияния предыдущего лингвистического опыта на усвоение

нового грамmaticеского материала при изучении английского языка после немецкого. Раскрыты механизмы влияния межъязыковых типологических сходств на процесс овладения вторым иностранным языком на уровне восприятия нового материала и на уровне продуцирования речи вторым иностранным языком. Осуществлен сопоставительный анализ грамmaticеских явлений украинского, немецкого и английского языков на морфологическом уровне на примере существительного, прилагательного, глагола. Освещены типологические особенности украинского, немецкого и английского языков на синтаксическом уровне. Определены языковые явления, которые могут обеспечить положительный перенос.

Ключевые слова: сопоставимый анализ, второй иностранный язык, грамmaticеская компетентность, положительный перенос, грамmaticеское соответствие.

Danylenko O. O.

CONSIDERATION OF THE COMPARATIVE ANALYSIS OF UKRAINIAN, GERMAN AND ENGLISH LANGUAGES IN FORMING STUDENTS' GRAMMAR COMPETENCE IN TEACHING ENGLISH AFTER GERMAN

The article deals with the problem of comparative analysis of the Ukrainian, German and English languages as a means of establishing grammatical similarities that facilitate the process of learning English after German and grammatical differences that may have negative effect on learning English after German. The role of contrastive typology in the process of teaching foreign languages has been determined. The concern of our investigation is the importance of cross-linguistic similarities in teaching a second foreign language. The types of cross-linguistic similarities have been considered. The mechanisms that have positive or negative effect on mastering the second foreign language at the level of perception and comprehension of the target language and on the level of production have been revealed. The comparative analysis of grammatical phenomena of the Ukrainian, German and English languages have been carried out at the morphological and syntactical levels. The typological characteristics of the noun, adjective and verb in the contrasted languages have been provided. The typological features of the Ukrainian, German and English languages at the syntactic level have been highlighted. Our survey has put forward for consideration the necessity to take into account typological closeness of English and German and the results of the contrastive analysis have shown the language phenomena that can provide positive transfer. The students' awareness of similar and different aspects peculiar to morphology and syntax of English and German should increase the effectiveness of the process of learning and teaching English.

Key words: comparative analysis, second foreign language, grammar competence, positive transfer, grammatical similarity.

Рецензент: Кузьменко В.В.

УДК 378.147:512.161

Ерсьозоглу Р.*

НАВЧАННЯ ТУРЕЦЬКОЇ МОВИ УКРАЇНСЬКИХ СТУДЕНТІВ ШЛЯХОМ ДОЛУЧЕННЯ ЇХ ДО ТУРЕЦЬКИХ ТРАДИЦІЙ

На прикладі навчання турецької мови студентів представлено особливості й потенціал вивчення іноземних мов у вищих навчальних закладах України в ракурсі полікультурної освіти майбутніх випускників університетів. Наголошується на необхідності долучення майбутніх фахівців-тюркологів, майбутніх педагогів інших спеціальностей до турецьких традицій і обрядів, ознайомлення з історією країни, її культурою шляхом залучення їх до організації позааудиторної діяльності. Вибудована таким чином організація навчально-виховного процесу сприяє поглибленню взаєморозуміння і взаємозбагаченню представників української та турецької культур.

Ключові слова: турецька мова, студенти, університет, турецькі традиції, полікультурна освіта.

*© Ерсьозоглу Р.

Туреччина – країна довгої та багатой історії, що у свою чергу передбачає долучення до національних традицій і звичок турецького народу українських студентів, які вивчають турецьку мову в українських університетах. Відтак, щоб знати турецьку мову, треба долучитися і до атмосфери цієї країни.

У нашій практичній діяльності ми працюємо з українськими студентами, які вивчають турецьку мову [3] на факультеті іноземної філології Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова. Тому в мовній освіті, у навчанні іноземних мов, на нашу думку, як у жодній іншій навчальній дисципліні, криється велика можливість для формування полікультурної особистості майбутнього випускника університету шляхом долучення його до національної культури країни, мову якої він вивчає, водночас і спрямованості на збереження своїх національних цінностей «через розуміння та осмислення своєрідності своєї культури», з якої «можна зрозуміти всю глибину та розмаїття інших культур» [16].

Цей аспект висвітлено у низці публікацій українських учених О. М. Білик, І. В. Ковалинської [23], Л. В. Петько [4; 5; 6; 7], Н. В. Слюсаренко [12; 13; 14], В. І. Тернопільської [15; 23], В. О. Чулкової та ін.

Ми підтримуємо тезу професора Н. В. Слюсаренко, що у вищих навчальних закладах доцільно застосовувати різноманітні форми і методи виховної роботи, творчо поєднуючи їх між собою, намагаючись залучати до їх підготовки і проведення якомога більшу кількість студентів певної групи (курсу, факультету). Це допоможе їм стати суб'єктами виховного процесу, позитивно впливатиме на формування кожної особистості [14, с. 115].

Мета цієї статті – на прикладі навчання студентів турецької мови представити особливості й потенціал вивчення іноземних мов у вищих навчальних закладах України у ракурсі полікультурної освіти майбутніх випускників університетів.

Зазначимо, що останніми роками на факультеті іноземної філології Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова проводяться Дні турецької мови в студентському арт-просторі «Скло», які готують студенти, майбутні тюркологи. Зазначимо, що до таких позааудиторних заходів залучаються студенти не тільки з факультету іноземної філології, але й з усіх факультетів університету. Студентам-глядачам подобається не просто споглядання підготовленої нами культурної програми, а й безпосередня участь у самому дійстві.

Опишемо деякі фрагменти з культурної програми для українських студентів, які ознайомлюють зі звичаями та обрядами турецького народу.

Фрагмент 1. На сцену виходить мандрівник з валізою, перед яким розливають із чаші воду.

Ведуча запитує: «Хто ця людина і чому перед її ногами було розлито воду?» (Це – чоловік, що зібрався в подорож. У Туреччині перед людиною, яка збиралася в дорогу, завжди на землю виливають воду, для того щоб дорога вдалася і все пройшло добре).

Фрагмент 2. На удаваній вулиці-сцені «туристи» фотографують людей. Тут зустрічаються різні люди, серед них і жінки в паранджі та чорній накидці.

Ведуча запитує: «Чи можна фотографувати людей на вулиці, коли ви перебуваєте в Туреччині?» (Фотографувати людей на вулиці можна тільки з їх дозволу. Стосовно жінок у чорних накидках або паранджі робити їх фотографії не можна).

Фрагмент 3. Обід у турецьких друзів. Студенти розігрують обід за турецькими звичаями. *Ведуча* запитує: «Що треба зробити гостям, заходячи до будинку? Як треба поводитися гостям за столом?» (перед входом до будинку обов'язково потрібно зняти взуття, за столом не прийнято швидко їсти, і якщо їжу подано на загальному блюді, то шматки можна брати тільки правою рукою. Турки люблять танцювати і співати під час обіду, але водночас візитерам не слід довго гостювати).

Ознайомлення студентів з мовою жестів турків, яка поширена серед усіх народів, також не обходить поза уваги і нас, тому що у них існують характерні жести – наприклад,

покання язиком (висловлення заперечення, незгоди), тоді як виказування згоди, порозуміння – нахил голови в один бік, у свою чергу схвалення – щиглик пальцями, а демонстрація піднятого вгору великого пальця розуміється турками як вульгарний і непристойний жест.

Звертаючи увагу на вік студентства (почуття кохання, хвилювання, бажання дівчат вийти заміж, мрії про гарне весілля), коли під час навчання створюються студентські сім'ї й народжуються діти, ми не обійшли й питань ознайомлення студентської молоді з турецькими традиціями, які стосуються сімейно-шлюбних відносин (вечірка нареченої перед весіллям, весілля, народження дитини в сім'ї).

Фрагмент 4. Ведуча пропонує присутнім переглянути декілька проведення дівчачого вечора (ніч хни (kına gecesi) фрагментів із турецьких кінофільмів «Заборонене кохання» (*Ask-i Metnu*, реж. Хілаль Сарал, Месуде Ерарслан (Туреччина, 2010 [17, хв. 37.28; 9, хв 37.28 та 46.02 (тур. мова)]), яка стала культовою за останні роки, коли в клубі подружки Ніхаль на честь її весілля влаштували дівчачий вечір (ніч хни (kına gecesi) – проводи незаміжного життя. Це – kına gecesi сучасної турецької молоді з 21 століття, як і ніч хни (kına gecesi) з фільму «У чому вина Фатмагюль?» (*Fatmagül'n SuuNe?*, 2014, Туреччина, реж. Хілаль Сараль [19]), а також з історичної драми «Величне століття. Роксолана» (2011–2014, реж. Durul Taylan, Yagmur Taylan) [25; 27], яка демонструвалося більш ніж у 50 країнах світу, та відеозйомки організації і проведення ночі хни (kına gecesi) в сучасній Туреччині [24].

Ведуча перед переглядом фрагментів не оголошує назви фільмів, а просить присутніх назвати їх, а також режисерів, акторів, які знімалися в цих фільмах, та отримані нагороди у світі кіномистецтва.

Використовуючи фрагменти з турецьких кінострічок, які отримали популярність не тільки в Туреччині, а й у світі, ми намагалися залучити українських студентів також і до турецького кінематографа. Обидва фільми – «Заборонене кохання» та «У чому вина Фатмагюль?» протягом останніх років активно обговорюються в соціальних сітках (лідером за останні 7 років серед усіх кінострічок, що були випущені світовою кіноіндустрією, стало «Заборонене кохання»), тому що в них піднімаються актуальні питання щодо вибору та відповідальності за свої вчинки серед молоді, кохання, зради, підступності, обману, честі, сімейних цінностей, трагедії насилля і як жити з цим, суїциду. Розгляду цих проблем, що були підняті в турецькому кінематографі, українська вчена Л. В. Петько присвятила низку своїх статей [8; 9; 10].

Окреме місце займає історичний фільм, який мовою оригіналу називається «Величне століття» (*Muhteşem Yüzyıl*, 2011–2014). В Україні серіал демонструвався як «Величне століття. Роксолана» через українське походження Гюрем Султан – коханої дружини Сулеймана Пишного, який правив Османською імперією в XVI ст., на яке припав її розквіт. Хоча про походження Роксолани-Анастасії-Олександри сказати щось конкретне вельми складно через відсутність документальних джерел стосовно її «догаремного» життя: за однією версією – вона дочка священника з міста Рогатин або зі Стрийщини Івано-Франківської обл., за іншою – з містечка Чемерівці Хмельницької обл. або з Поділля, також існують думки, що вона литовка, а також могла бути вивезена з Італії. Але все ж таки в літературних джерелах згадується її слов'янське походження.

Студенти ще зі шкільних років знають про Османську імперію з уроків історії, а образ Роксолани оспіваний в низці як вітчизняних, так і зарубіжних літературних джерел.

Повертаючись до ночі хни (kına gecesi) зазначимо, що у «Величчому столітті» кіномитці звернулися до цього обряду для нареченої, який влаштовується перед весіллям, – kına gecesi для Нігяр халфи і Міхрімах, єдиної доньки Сулеймана і Гюрем-султан [25; 27].

Цей обряд є невід'ємною частиною весільних традицій мусульман і зараз. Він проводиться за два дні перед весіллям у жіночій частині (гаремі) того будинку,

де наречена буде жити після весілля. На свято запрошуються всі заміжні й незаміжні родички нареченої та подруги. Наречену наряджають у спеціальне вбрання – біндаллі, обличчя закрито червоною вуаллю, прикрашеною золотими паетками так, щоб наречена могла бачити всіх, а її – ніхто. Дівчину саджають у центрі кімнати, перед нею ставлять тарілку з розведеною хною і запалюють свічки. Присутні жінки водять навколо нареченої хоровод та виконують обрядові пісні, обсипають наречену монетами, плачуть, пригощають одна одну традиційними східними солодощами.

Кульмінація ночі хни (*kına gecesı*) – момент, коли найбільш щаслива в шлюбі жінка починає розписувати хною руки і ноги нареченої. Малюнки можуть бути найрізноманітнішими. Сенс обряду в тому, що малюнок сильніше проявиться на наступний день, тобто в день весілля, а в першу шлюбну ніч наречений має розгледіти в цьому малюнку свої ініціали. Малюнками хною покривають руки і незаміжнім жінкам, подругам нареченої – на щастя [2].

Говорячи про полікультурність освіти, ми нагадуємо студентам, що за українськими традиціями також перед весіллям проводився девіч-вечір для нареченої: перед вступом у шлюб належало проводити обряд очищення. Подруги мили наречену в лазні, що супроводжувалося піснями, настановами та плачем. Наречена оплакувала своє дівоцтво, разом з нею голосили заміжні й незаміжні подруги. Спеціально запрошувалася плакальниця, яка вміла плакати професійно і знала тексти традиційних голосінь. Вважалося, що рясні сльози в цей день захистять майбутню сім'ю від зурочення і заздрості подруг. За традицією наречена разом із подругами мала виготовити символ свого колишнього життя, який називався «краса». Це має бути якийсь предмет гардеробу – стрічка, вінок, хустка. Обряд прощання з цією «красою» супроводжувався символічним розплітання або обрізанням дівочої коси. «Красу», а також стрічку, виплетену з коси, наречена передавала молодшій сестрі або кращій подрузі, які ще не вступили в шлюб [2]. Сучасні українські наречені обходяться вже без послуг плакальниць, але ідея девіч-вечора зберігається, і він проводиться за різними сценаріями.

Зрозуміло, що описані вище обряди закінчуються весіллям.

Епізод 5. Ведуча, звертаючись до студентів-глядачів, пропонує коротко описати турецьке весілля (На весільну церемонію традиційно запрошується 200-300 осіб. Гості мають веселитися й танцювати. Подарунки вручаються наприкінці свята за родинною ієрархією (від найближчих родичів до дальніх).

Наприкінці пропонуємо студентам прослухати вірш, присвячений Сулейманом Пишним коханій Роксолані в день їхнього весілля (вірш читається на фоні портретів Сулеймана і Хюррем-султан):

Celis-i halvetim, varım, habibim mah-i tabanım
 Enisim, mahremim, varım, güzeller şahı sultanım
 Hayatım hasılım, ömrüm, şarab-ı kevserim, adnım
 Baharım, behçetim, rüzum, niğarım verd-i handanım
 Neşatım, işretim, bezmim, çerağım, neyyirim, şem'im
 Turuncu u nar u narencim, benim şem'-i şebistanım
 Nebatım, sükkерim, gencim, cihan içinde bi-rencim
 Azizim, Yusuf'um varım, gönül Mısır'ındaki hanım
 Stanbulum, Karaman'ım, diyar-ı milket-i Rum'um
 Bedahşan'ım ve Kıpçağım ve Bağdad'ım, Horasanım
 Saçı varım, kaşı yayım, gözü pür fitne, bimarım
 Ölürsem boynuna kanım, meded he na-müsülmanım
 Kapında çünkü meddahım, seni medh ederim daim
 Yürek pür gam, gözüm pür nem, Muhibbi'yim hoş halim!

Bugünkü dille;

Benim birlikte olduğum, sevgilim, parıldayan ayım,

Can dostum, en yakınım, güzellerin şahı sultanım.
 Hayatımın, yaşamımın sebebi Cennetim, Kevser şarabım
 Baharım, sevincim, günlerimin anlamı, gönlüme nakşolmuş resim gibi sevgilim, benim
 gülen gülüm,
 Sevinç kaynağım, içkimdeki lezzet, eğlenceli meclisim, nurlu parlak ışığım, meş'alem.
 Turuncum, narım, narencim, benim gecelerimin, visal odamın aydınlığı,
 Nebatım, şekerim, hazinem, cihanda hiç örselenmemiş, el değmemiş sevgilim.
 Gönlümdeki Mısır'ın Sultanı, Hazret-i Yusuf'um, varlığımın anlamı,
 İstanbul'um, Karaman'ım, Bütün Anadolu ve Rum ülkesindeki diyara bedel sevgilim.
 Değerli lal madeninin çıktığı yer olan Bedahşan'ım ve Kırçağım, Bağdad'ım, Horasan'ım.
 Güzel saçlım, yay kaşlım, gözleri ışı ışıl fitneler koparan sevgilim, hastayım!
 Eğer ölürsem benim vebalim senin boynunadır, çünkü bana eza ederek kanıma sen
 girdin, bana imdad et,
 ey Müslüman olmayan güzel sevgilim.
 Kapında, devamlı olarak seni medhederim, seni överim, sanki hep seni öğmek için
 görevlendirilmiş
 gibiyim.
 Yüreğim gam ile, gözlerim yaşlarla dolu, ben Muhibbi'yim, sevgi adamıyım, bana bir
 şeyler oldu, sarhoş
 gibiyim. Bir hoş hale geldim [22].

Нижче наводимо переклад з турецької мови для студентів, які не вивчають турецької мови, що демонструється на слайдах:

*Ты та, с кем я, моя любимая, светлая луна,
 Мой близкий друг, родная, царица всех красавиц, госпожа моя...
 Ты – рай мой, смысл моей жизни,
 Райский напиток,
 Весна, радость моя, смысл моих дней, моя любовь,
 твой образ вышит в моём сердце,
 Моя смеющаяся роза,
 Источник радости, вкус моего напитка, средоточие
 веселья моего, мой лучезарный свет, мой светоч.
 Златоволосая, гранат мой, апельсин, ты свет
 моих ночей и свет моих покоев...
 Ты – мой Стамбул, мой караван, любимая моя,
 ты достойна всей Анталии и греческих земель.
 Ты бадахшан – источник драгоценного рубина,
 моя нырчаг, ты мой Багдад, мой Хорасан.
 Прекрасные волосы, тонкие брови, горящие глаза твои
 свели меня с ума!
 Если я умру, то по твоей вине, ведь ты проникла в мою кровь,
 Спаси меня, о беспощадная красавица, любовь моя.
 Я славлю тебя у твоих дверей,
 Будто бы мой извечный долг – восхвалять тебя.
 Моё сердце переполняет печаль, а глаза – слёзы.
 Я – Мухибби, любящий, что-то случилось со мной, я словно пьян
 Я стал сам не свой [21].*

(Багдад, Хорасан – назва провінцій Ерзурума; нирчаг – народ, що розселився у XI-XV ст. у степах від Каспійського до Чорного морів, на наш час – в Єгипті та Сирії).

Утім, на прохання студентів ми ввели ще кінокадри з сералу «Величне століття. Роксолана» (Туреччина, 2011-2014 рр.) [26], якими і закінчуємо наш захід, оскільки сучасна

молодь хотіла б віртуально опинитися у Величному столітті і побачити «вживу» кохання життя султана, «почути» як він читає свої вірші улюбленій жінці (до речі, султан Сулейман мав літературний псевдонім Мухіббі).

У блискучому виконанні турецького актора Халіта Ергенча звучать вірші Сулеймана, присвячені Хюррем, у той день, коли вона стала законною дружиною султана, де в кожному слові актором передано турецьку співучість і глибинну красу справжнього пристрасного звучання, якому перепоною не стали ні 13 походів Сулеймана, ні змова Ібрагіма-паші [20] та сестер султана проти Роксолани, ні інтриги гарему. «Звучання, створеного серцем того, кого вже багато століть немає серед живих. Того, хто один-єдиний на всій неоглядній землі міг сказати про неї: «Друг мій таємний, сенс мого існування, найкрасивіша моя султанша ... Хасекі Хюррем» [1]. Попри всіх законів того часу вони сорок років пронесли своє почуття один до одного: кохання султана і колишньої бранки. Яка дівчина чи жінка не мріє почути такі слова від коханого? Дійсно, Велике століття. Велике кохання.

Підсумовуючи сказане вище, ще раз переконуємося в тому, що знання іноземних мов – це розширення світогляду, збагачення особистості студента завдяки ознайомленню з історією, традиціями, обрядами іншої країни, в нашому випадку – Туреччини, з якою Україна підтримує дружні стосунки, що відкрито демонструється й українцями. У свою чергу позааудиторна робота зі студентами дозволяє їм ближче долучитися до витоків і надбань турецького народу, що сприяє формуванню полікультурної особистості.

Перспективним напрямком подальших досліджень убачаємо дослідження діяльності Турецького культурного центру з реалізації програми соціально-педагогічного супроводу соціалізації студентів в освітньо-культурному середовищі вищого навчального закладу.

Література:

1. Бенуа Софья. Хюррем. Знаменитая возлюбленная султана Сулеймана [Електронний ресурс] / Софья Бенуа. – М. : ООО «Издательство «Алгоритм», 2013. – Режим доступа : <https://www.litmir.me/br/?b=172825&p=30>.
2. Дівич-вечір: традиції та звичаї різних культур [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://narechena.lviv.ua/blog.php?login=&id=684>.
3. Ерсьозоглу Р. Турецька мова у глобалізованому просторі / Р. Ерсьозоглу // Наукові записки Бердянського державного педагогічного університету. Серія: Філологія : зб. наук. пр. — Бердянськ : ФО-П Ткачук О. В., 2017. – Вип. 1.
4. Петько Л. В. Вивчення гендерних ролей та взаємовідносин у сім'ї зі студентами ВНЗ на практичних заняттях з іноземної мови / Л. В. Петько // Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. Серія 11. Соціальна робота. Соціальна педагогіка : зб. наук. праць [за ред. А. Й. Капської]. – Вип. 14 (ч. II). – К. : Вид-во НПУ імені М. П. Драгоманова. – 2012. – С. 112-123. – Режим доступу : <http://enpuir.npu.edu.ua/handle/123456789/7871>.
5. Петько Л. В. Впровадження української національної ідеї в процес іншомовної освіти майбутніх педагогів / Л.В.Петько // Вища освіта України. – 2013. – № 2. – С. 68-74.
6. Петько Л. В. Особистість. Соціум. Навчальне середовище / Л. В. Петько // Гуманітарний вісник ДВНЗ «Переяслав-Хмельницький державний педагогічний університет імені Григорія Сковороди» : збірник наукових праць. – Вип. 35. – Переяслав-Хмельницький, 2014. – С. 102-110. – Режим доступу : <http://enpuir.npu.edu.ua/handle/123456789/7918>.
7. Петько Л. В. Філософсько-лінгвістичні ідеї розуміння міжлюдської комунікації у соціальному середовищі / Л. В. Петько // Наукові записки Національного університету «Острозька академія». Серія «Філологічна» : зб. наук. праць. – Острого : Вид-во Національного ун-ту «Острозька академія», 2015. – Вип. 53. – С. 309-312. – Режим доступу : <http://enpuir.npu.edu.ua/handle/123456789/7827>.
8. Петько Л. В. Реалізація морально-суспільної проблематики у формуванні професійно орієнтованого іншомовного навчального середовища в умовах університету / Л. В. Петько // Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. Серія 5. Педагогічні науки: реалії та перспективи : зб. наук. пр. ; за ред. академіка В. І. Бондаря. – К. : Вид-во НПУ імені М. П. Драгоманова, 2016. – Вип. 55. – С. 166-173. – Режим доступу : <http://enpuir.npu.edu.ua/handle/123456789/11920>.

9. Петько Л. В. Формування професійно орієнтованого іншомовного навчального середовища в умовах університету шляхом розгляду моральних орієнтирів студентів / Л.В.Петько // Педагогічний альманах: зб. наук. пр. ; редкол. В. В. Кузьменко та ін. – Херсон : КВНЗ «Херсонська академія неперервної освіти», 2016. – Вип. 29. – С. 164-172.
10. Петько Л. В. У пошуках формули кохання студентами у процесі формування професійно орієнтованого іншомовного навчального середовища в умовах університету / Л. В. Петько // Наукові записки. Серія «Психолого-педагогічні науки» (Ніжинський державний університет імені Миколи Гоголя) / за заг. ред. проф. Є. І. Коваленко. – Ніжин : НДУ ім. М. Гоголя, 2015. – № 4. – С. 178–185. – Режим доступу : <http://enpuir.npu.edu.ua/handle/123456789/9936>.
11. Петько Л. В. Професійно орієнтовані технології навчання ІМ як засіб формування професійно орієнтованого іншомовного навчального середовища в умовах університету / Л. В. Петько // Міжнародний науковий форум: соціологія, психологія, педагогіка, менеджмент: зб. наук. Праць ; ред. М. Б. Євтух. – К. : ТОВ «НВП «Інтерсервіс», 2015. – Вип. 18. – С. 179-188. – Режим доступу : <http://enpuir.npu.edu.ua/handle/123456789/8391>.
12. Слюсаренко Н. В. Виховання учнів у середніх навчальних закладах Великої Британії : навч. пос. / Н. В. Слюсаренко. – Херсон : Айлант, 2008. – 178 с.
13. Слюсаренко Н. В. Національна культура як засіб формування полікультурної особистості / Н. В. Слюсаренко // Современные достижения в науке и образовании : сб. тр. VIII междунар. науч. конф., 28 апр. – 5 мая 2013 г., Париж (Франция), – Хмельницкий : ХНУ, 2013. – С. 98-100.
14. Слюсаренко Н. В. Форми і методи виховної роботи у вищому навчальному закладі / Н. В. Слюсаренко // Таврійський вісник освіти. – 2009. – № 3 (27). – С. 107-115.
15. Тернопільська В. І. Довідник з виховної роботи зі студентами / В. І. Тернопільська, Т. В. Коломієць, І. О. Піонтківська. – Тернопіль : Навчальна книга. – Богдан, 2014. – 264 с.
16. Ткаченко В. І. Полікультурна освіта на пострадянському етапі вивчення мов у школах України / В. І. Ткаченко // Педагогічний альманах : зб. наук. пр. ; редкол. В. В. Кузьменко та ін. – Херсон : КВНЗ «Херсонська академія неперервної освіти», 2017. – Вип. 34. – С. 95-100.
17. Ask-i Memnu (Заборонене кохання), реж. Хілаль Сарал, Месуде Епарслан (Туреччина, 2010). Серії 1–158 [Електронний ресурс]. – Режим доступу : https://tureckie-seriali.ru/video/tureckie-serialy/zapretnaja-lyubov-ask-i-memnu/zapretnaja-lyubov-157-158-serija-s-russkim-perevodom-ask-i-memnu-157-158-bolum.html#movie_box.
18. Aşk-ı Memnu 79.Bölüm Final (тур мова) | HD [Web site]. – Access mode [^https://www.youtube.com/watch?v=_3wtBRc-01A&list=PLZxpFTGI2AX3S-Btf_QQa9ayRKdO4DuPI&index=79](https://www.youtube.com/watch?v=_3wtBRc-01A&list=PLZxpFTGI2AX3S-Btf_QQa9ayRKdO4DuPI&index=79).
19. Fatmagülün Suçu Ne 73. Bölüm Fatmagül Kına Gecesi Sahnesi [Web of site]. –Access mode : <https://www.youtube.com/watch?v=mpvIGwTZals>
20. Greer M, Mignolo W. D., Quilligan M. Rereading the Black Legend. The Discourses of Religious and Racial Difference in the Rewnaissance Empires [Web site]. –Chicago : The University of Chicago Press, 2007. – 477 p. – Access mode : https://books.google.com.ua/books?id=T4_rFZLGF11C&pg=PA41&dq=Parga%2Bibrahim+Pasha%2Bgreek&hl=el&ei=sCVdTlaoA8_.
21. Hürrem ve Muhteşem Süleyman'ın gizli Kalmış aşk mektupları // Dialog Avrasya. – 2014. – No. 40. – P. 32–35. – Access mode : https://issuu.com/mucidturk/docs/da_dergisi_journal_no_40_sayi.
22. Kanuni Sultan Süleyman Han'ın Hürrem Sultan için yazdığı gazel Muhibbi [Web of site]. – Access mode : <https://www.youtube.com/watch?v=opRE6jWryl4>
23. Kovalynska I. V. A Survey of multicultural education in Ukraine: state approach / I. V. Kovalynska, V. I. Ternopil'ska // Science and practice: Collection of scientific articles. – Thorpe Bowker. Melbourne, Australia, 2016. – P. 256-259. – Режим доступу : <http://elibrary.kubg.edu.ua/id/eprint/19726>.
24. Kına Gecesi Organizasyonu [Web of site]. – Access mode : <https://www.youtube.com/watch?v=0S11ObdYrsA>.
25. Mihrimah Sultan'ın Kınası – Muhteşem Yüzyıl 99.Bölüm [Web site]. – Access mode : https://www.youtube.com/watch?v=Xbb1b_xyniE.
26. Muhteşem Yüzyıl – 43. Bölüm (HD) [Web site]. – Access mode : <https://www.youtube.com/watch?v=SrRLvo5glhM>.
27. Suzan Kardeş Nigar'ın kına gecesinde - Muhteşem Yüzyıl 44. Bölüm [Web site]. – Access mode : <https://www.youtube.com/watch?v=IYmz23-rvVI>.

Эрсёзоглу Р.

ОБУЧЕНИЕ ТУРЕЦКОМУ ЯЗЫКУ УКРАИНСКИХ СТУДЕНТОВ
ПУТЁМ ОЗНАКОМЛЕНИЯ ИХ С ТУРЕЦКИМИ ТРАДИЦИЯМИ

На примере обучения турецкому языку украинских студентов представлены особенности и потенциал изучения иностранных языков в высших учебных заведениях Украины в ракурсе поликультурного образования будущих выпускников университетов. Отмечается необходимость ознакомления будущих специалистов-тюркологов, педагогов других специальностей с турецкими традициями и обрядами, с историей страны, ее культурой путем привлечения студентов к организации внеаудиторных мероприятий. Выстроенная таким образом организация учебно-воспитательного процесса способствует углублению взаимопонимания и взаимообогащению представителей украинской и турецкой культур.

Ключевые слова: турецкий язык, студенты, университет, турецкие традиции, поликультурное образование.

Ersozoglu R.

TURKISH LANGUAGE TRAINING OF UKRAINIAN STUDENTS
THROUGH TURKISH TRADITIONS

This study aims at teaching Turkish through Turkish traditions. The author points out that the Turkish language is taught as a foreign language in an Ukrainian setting. Learning is limited to the classroom and limited by it. On the example of Turkish language teaching students the author presents the features and potential of learning foreign languages in the higher educational institutions of Ukraine in the way of future university graduates' polycultural education. The goal of this article is to introduce a general Language Learning for Turkish within the Ukrainian experience. Stressed on the necessity of future specialists-Turkologists, future teachers of other specialties an acquaintance with Turkish traditions and ceremonies, with the history of the country, its culture by involving them in the organization of non-auditing activities. The organization of the educational process in this direction promotes to the deepening of understanding and enrichment of representatives' Ukrainian and Turkish cultures. The author stresses that language learning should prepare the students to perform and interact appropriately with the natives of the target culture and should have a humanistic orientation: Teaching must be concerned with each individual's linguistic development.

Such events are useful for students of all specialties when they specialize in a field related to Turkish linguistics, anthropology, history, Islamic studies, comparative literature, engineering, or other languages and literatures (such as Uktainia, Arabic, etc.). Some students take the language due to personal interest in the country and language, some for reasons such as tourism and business.

Key words: Turkish language, Ukrainian students, university, Turkish traditions, multicultural education.

УДК 81.33

Задорожна О. І.*

СПЕЦИФІКА ІНШОМОВНОГО ПРОФЕСІЙНО ОРІЄНТОВАНОГО СПІЛКУВАННЯ
МАЙБУТНІХ ЛІКАРІВ У РЕЦЕПТИВНИХ ВИДАХ МОВЛЕННЕВОЇ ДІЯЛЬНОСТІ

У статті проаналізовано специфічні ознаки й характеристики іншомовного професійно орієнтованого спілкування майбутніх лікарів у рецептивних видах мовленнєвої діяльності. Зроблено висновок про те, що медичний дискурс належить до інституційного типу дискурсу. Визначено ролі комунікантів у медичному дискурсі. Схарактеризовано специфіку діалогу між лікарем і пацієнтом і визначено його як дискретний та асиметричний тип діалогу. Доведено, що для здійснення успішної професійної діяльності майбутньому лікареві потрібно володіти на високому рівні комунікативною компетентністю в читанні та аудіюванні як рецептивних видах мовленнєвої діяльності.

*© Задорожна О. І.

Ключові слова: медичний дискурс, стратегічна компетентність, комунікативні стратегії, професійно орієнтована іншомовна компетентність, майбутній лікар, дискретний асиметричний діалог, рецептивні види мовленнєвої діяльності

Спостереження за професійною діяльністю фахівців медичної сфери, бесіди з лікарями дають підстави стверджувати, що в медицині не прописано правил чи рекомендацій щодо конкретних сценаріїв чи шаблонів розгортання діалогу між лікарем і пацієнтом, оскільки він залежить, окрім об'єктивних чинників, також і від особистісних ознак обох. Однак для лікаря важливо розуміти, що будь-яка хвороба певним чином впливає на емоційний стан пацієнта; більше того – в кожному окремому випадку цей вплив буде виявлятися по-різному, а тому аналіз особливостей комунікативної поведінки пацієнта є одним із вагомих джерел інформації про нього і перебіг його захворювання: лікар аналізує фактичну інформацію й опосередковано добирає з неї професійно значущі відомості з того, що повідомляє пацієнт, зіставляє їх з відомою йому професійною інформацією (яку він отримав у ході професійної підготовки та професійного розвитку) і на цій основі ставить діагноз. Отже, для лікаря важливими є вміння розуміння усного мовлення пацієнта, а також уміння читати фахову літературу іноземною мовою з метою професійного становлення і розвитку.

Відповідно метою статті є аналіз і характеристика специфіки іншомовного професійно орієнтованого спілкування майбутніх лікарів у рецептивних видах мовленнєвої діяльності (аудіюванні і читанні) з метою розробки методики формування в них (майбутніх лікарів) іншомовної професійно орієнтованої комунікативної компетентності в цих видах.

Будь-яка діяльність, як зазначає О. Іскандарова [4, с. 33], характеризується певною інформаційною основою.

У науковій літературі виділяють системно-інформаційний підхід до вивчення специфіки діяльності і пошуку ефективних шляхів підвищення рівня її ефективності, спрямовуючи свою увагу на дослідження психологічних особливостей приймання (сприймання) інформації, ознак і специфіки комунікатора і слухачів, умов, засобів спілкування тощо [4, с. 33].

Інформаційна основа цього підходу передбачає, що будь-яка діяльність, зокрема професійна, базується на наявності засобів отримання, використання, зберігання і передавання інформації, і не лише забезпечує обмін думками, почуттями, відчуттями тощо, але й є змістовним відображенням суспільних відносин, що реалізуються у процесі комунікації. У той же час суб'єктом комунікативного процесу стає людина, якщо вона активно, самостійно ініціює бажання здійснювати комунікативну діяльність. Тут ми трактуємо учасників спілкування як суб'єктів, які взаємодіють між собою і репрезентують певні психічні системи, що об'єднуються в ході комунікації в системно-комунікативний ланцюжок, демонструючи залежність ефективності спілкування від психічних станів комунікатора і реципієнта.

Тому в дослідженні специфіки професійно орієнтованого спілкування майбутніх лікарів ми будемо враховувати також не лише його лінгвістично-змістовну основу (зміст, лексичне, граматичне, синтаксичне наповнення), але й характер психічних впливів комунікантів у медичному дискурсі.

Водночас слід зауважити, що системно-комунікативно-інформаційний підхід хоч і дає змогу дослідити систему іншомовного професійно орієнтованого спілкування (джерело інформації, ситуація, канал зв'язку, зворотний зв'язок тощо), однак не звертає увагу на внутрішню взаємодію, специфіку двосторонньої активності учасників спілкування. З цією метою ми вважаємо за доцільне обрати орієнтацію також на діяльнісний підхід, основним завданням якого є не лише налагодження зв'язку між комунікантом і реципієнтом, з'ясувати ознаки цього зв'язку, але і вивчити його психологічні механізми.

Визначивши ключові підходи, з позиції яких буде здійснюватися вивчення специфіки професійно орієнтованої комунікації майбутніх лікарів, визначимо сутність базових понять у цьому аспекті.

Оскільки в науковій літературі немає єдиного загальноприйнятого визначення комунікації (як відомо, ще в минулому столітті американський учений Ф. Денс перелічив понад 120 відомих йому визначень [15]), ми візьмемо за основу дефініцію Е. Гріффіна, який здійснив аналіз багатьох теорій і концепцій комунікації, що дає підстави вважати його дослідження фундаментальним. Отже, комунікація (лат *communicatio* – «повідомлення, спілкування, зв'язок») пов'язана з відносинами процесів створення й інтерпретації повідомлень, які спонукають до певної реакції [2, с. 36].

У поданому вище визначенні можна виділити декілька важливих аспектів. По-перше, повідомлення як ключове поняття в комунікації, яке передбачає не лише продукт діяльності комуніканта, але й продукт діяльності другого учасника комунікативної взаємодії. Тобто комунікація передбачає процеси говоріння і слухання, писання і читання, виконання і спостереження [14, с. 39], відповідно повідомлення може бути в усній формі або у формі записаного тексту (повідомлення, які можуть проаналізувати інші люди, – наприклад, книга, фільм, фотографія, звукозапис тощо).

Іншим важливим аспектом у поданому вище визначенні процесу комунікації є створення повідомлення, оскільки зміст і форма його, як правило, конструюється, планується, готується, створюється, відбирається й адаптується залежно від ситуації і розгортання комунікації. Тобто можна зробити висновок про свідомий вибір форми і змісту повідомлень учасниками комунікації.

Поряд зі змістом і формою повідомлень теоретики концепцій комунікації значне місце відводять інтерпретації повідомлень, зазначаючи, що повідомлення самі себе не інтерпретують; більше того, побутує думка, що слова не мають значень, оскільки люди надають словам певні значення [18, с. 63], люди поводять себе з іншими людьми чи речами на основі значень, які вони приписують цим людям чи речам [19, с. 15].

Таким чином, слова, символи – це стимул, який має набути значення і певну цінність для людини у процесі комунікації. Водночас, як зазначає Е. Гріффін [2, с. 111], інтерпретація людиною символів змінюється під впливом власних мисленневих процесів, так званого внутрішнього діалогу людини (реципієнта повідомлення, його інтерпретатора) самої з собою, який допомагає зрозуміти значення складної ситуації; це певна репетиція наступної дії людини, перевірка альтернатив, передбачення реакції співрозмовника на наступне повідомлення у процесі спілкування.

Зі сказаного вище стає зрозумілим, що етап інтерпретації повідомлення набуває особливої ваги, особливо в ситуаціях професійного спілкування фахівців медичної сфери, в яких досить часто важливо наперед передбачити можливу реакцію співрозмовника на своє повідомлення, оскільки від цієї реакції та інтерпретації пацієнтом слів лікаря залежатиме успіх лікування, тобто ефективність як самої комунікації, так і професійної діяльності загалом. Фактично лікар у цій ситуації має здійснювати інтерпретацію не лише слів пацієнта, але й інтерпретацію своїх слів пацієнтом, тому навіть процес продукції лікарем свого висловлювання (говоріння) передбачає одночасно як говоріння, так і слухання.

З аспектом інтерпретації повідомлень тісно пов'язаний процес налагодження відносин у ході комунікації, оскільки вона впливає на специфіку зв'язків між людьми у процесі спілкування; відповідно характер відносин також буде визначати й певну реакцію комунікантів на створені ними повідомлення в ході комунікації.

Досліджуючи сутнісні ознаки спілкування, яке на думку О. Іскандарової [4, с. 36] є складовою комунікації, будемо використовувати терміни «комунікативна діяльність» та «іншомовна комунікативна професійно орієнтована діяльність майбутнього лікаря». Водночас цю діяльність розуміємо як певні психосоціальні відносини між комунікантами, в яких кожен з учасників сприймає один одного як суб'єкта, що здатен

впливати на партнера, змінювати свою поведінку залежно від внутрішніх психологічних установок особистості як основу для формування свідомості людини [11, с. 381] за допомогою мови і мовлення.

На думку О. Іскандарової [4, с. 49], зміст медичного спілкування – це інформація, що передається у процесі контакту медпрацівників (зокрема лікарів) і пацієнтів. Це знання про методи лікування, отримання інформації про психологічні особливості пацієнтів, про їхні внутрішні мотиваційні стани, про наявність їхніх особистісних потреб.

Е. Акаєва [1, с. 11] методологічною базою для дослідження медичного дискурсу вважає теорію мовленнєвої діяльності, в якій моделювання комунікативного акту здійснюється з опорою на діяльнісний підхід, структура комунікативної діяльності описується за допомогою ланцюжка понять «діяльність» – «дія» – «операція», а енергетична основа активності комунікантів у цій діяльності передається через поняття «мотив–мета–умова». Відповідно оволодіння предметом діяльності – мотивом – виражає психологічний смисл задоволення конкретної потреби комуніканта, яка і спонукає його до діяльності (спілкування). Ця діяльність реалізується за допомогою мовленнєвих і немовленнєвих дій, спрямованих на досягнення мети, яка теж підпорядковується відповідному мотиву.

Систематичний аналіз медичного дискурсу дав змогу А. Кукаріній [7, с. 34] віднести його до інституційного виду дискурсу, який відображає стосунки між людьми, які перебуваючи у певному соціумі, здатні спілкуватися відповідно до ustalених у ньому норм, не обов'язково будучи знайомими один з одним. У цьому аспекті саме таким може бути спілкування лікаря з пацієнтом.

Л. Зубова медичний дискурс розуміє як «підсистему мови, призначену для медичної комунікації, тобто для діагностики захворювання, уточнення діагнозу, позитивного емотивного впливу на пацієнта, прийняття й обґрунтування обраної методики лікування в умовах множинності точок зору в медичному співтоваристві та вироблення колегіального консенсусу» [3, с. 142].

У науковій літературі знаходимо діапазон ролей лікаря, що зумовлений інтерактивністю його професійної комунікативної діяльності, серед яких можна виділити такі: «лікар – пацієнт», «лікар – молодший медичний персонал», «лікар – лікар», які у свою чергу потребують відповідного добору лексико-граматичного матеріалу і відповідних прийомів навчання діалогічного мовлення [5, с. 64–65].

Основними складовими комунікативної компетентності працівників медичної сфери О. Наливайко називає такі: «вміння встановити довірливі стосунки з пацієнтом для встановлення причин захворювання; грамотне використання вербальних і невербальних засобів спілкування; відсутність стереотипів сприйняття хворого; наявність навичок емпатійного спілкування; вміння вибудовувати найбільш доцільні відносини з пацієнтом у процесі вирішення клінічних і діагностичних завдань» [10, с. 62].

Особливо важливими для вирішення завдань нашого дослідження є висновки, зроблені Л. Крисак [6, с. 77–78]; зокрема дослідницею розроблено комунікативну структуру медичної консультації, здійснено типологію функціональних діалогів у професійно орієнтованому спілкуванні майбутніх лікарів. Водночас слід зауважити, що хоч згадана вище авторка й визнає двосторонній характер діалогічного мовлення [там само, с. 33], що зумовлює почергове виконання лікарем ролей мовця і слухача (посилаючись при цьому на думку колективу авторів підручника «Методика викладання іноземних мов у середніх навчальних закладах» [9, с. 149], однак своє дослідження переважно будує в напрямку навчання майбутніх лікарів продукування власних реплік, не приділяючи увагу навчанню вмінь аудіювання, тобто розуміння реплік пацієнта і їх належної інтерпретації для досягнення максимально ефективних лікувальних процедур.

Вагомим з точки зору визначення можливих ситуацій професійно орієнтованого спілкування майбутніх лікарів є дослідження Н. Литвиненко [8, с. 72–80], у якому виділено

дискретний (суцільний) і недискретний (несуцільний) типи медичного дискурсу, де перший передає спілкування лікаря з пацієнтом, у якому інтенції лікаря є перервні і чергуються з мовним вираженням потреб пацієнта, який не є фахівцем і не володіє фаховими знаннями, тобто їхній діалог характеризується певною асиметричністю [8, с. 75], другий – виражає розмову / діалог лікарів на професійні теми; він є професійним, здійснюється фахівцями, що володіють приблизно однаковим рівнем фахової інформації, тобто характеризуються професійно однорідними статусними ролями [там само, с. 77], тому їхній діалог є симетричним.

Подібно до наукової розвідки Л. Крисак, Х. Цимбровська [13] у своєму дисертаційному дослідженні зосереджує авторську методичку навчання майбутніх лікарів-педіатрів на формуванні вмінь продукування реплік діалогу й елементів монологічного мовлення, однак аудитивним умінням практично не приділяється увага у процесі навчання, хоч значна частина вправ розроблена на основі текстів мікродіалогів лікаря-педіатра і пацієнта.

Однак, як зазначає В. Скалкін [12, с. 6], діалог є процесом діалогізування, діалогічної мовленнєвої взаємодії, що об'єднана ситуативно-тематичною спільністю і комунікативними мотивами та реалізується через почергове продукування двома чи більше (полілог) співрозмовниками усних висловлювань у безпосередньому акті спілкування. В. Скалкін наголошує саме на тому, що діалогічне мовлення слід трактувати як комунікативний акт, де відбувається обмін ролями мовця і слухача, і не простий обмін висловлюваннями, а зіставлення висловлювань одних з одними і вибудовування наступних у послідовно-часовому змістовному ряду [там само, с. 7]. Отже, роль слухача в діалозі є однаково важливою, як і роль мовця, а тому для здійснення успішної професійної комунікативної діяльності майбутній лікар має вміти адекватно розуміти, сприймати на слух мовлення (у нашому випадку – німецької мовою) інших учасників діалогу.

Складність у цьому випадку представляє неоднорідність типів діалогів, які зустрічаються у професійно орієнтованому спілкуванні лікарів (їх дискретний чи асиметричний та недискретний чи симетричний характер), де особливо складним є діалог між лікарем і пацієнтом, оскільки неакадемічність (побутовий характер, загальноживана мова) мовлення пацієнта лікар має трансформувати в академічний реєстр, зіставити з наявною, раніше засвоєною ним професійною інформацією, зробити відповідні узагальнення і висновки, і знову трансформувати їх у неакадемічну (зрозумілу для пацієнта) репліку. Разом із тим у спілкуванні з іншими фахівцями медичної сфери (колегами, персоналом лікарняної установи) лікар спілкується з використанням іншого – недискретного – типу діалогу.

Ураховуючи особливу роль лікаря у спілкуванні з пацієнтами, де від його професіоналізму, володіння стратегіями впливу залежить успіх лікування, а також усі згадані вище ознаки діалогічної взаємодії лікаря у професійно орієнтованому спілкуванні, вбачаємо особливу необхідність у розробці спеціальної методички навчання майбутніх лікарів аудіювання німецькою мовою, зважаючи водночас на відсутність у науково-методичній літературі таких розробок, зокрема для формування власне німецькомовних аудитивних умінь майбутніх лікарів.

Отже, на основі сказаного вище можна зробити висновок, що компетентність майбутнього лікаря в аудіюванні німецькою мовою в ході комунікативної взаємодії з пацієнтом передбачає, окрім розуміння змісту почутого і побудови відповідної мовленнєвої реакції, ще й пошук ефективних стратегій психотерапевтичного впливу на пацієнта з метою прогнозування вибору ним адекватних стратегій комунікативної поведінки, від яких залежатиме не тільки успіх спілкування, але й процес лікування в цілому. Тому важливим у цьому аспекті є питання дослідження комунікативних стратегій розуміння майбутнім лікарем мовлення пацієнта й одночасного психотерапевтичного впливу на нього.

Разом із тим, як уже було зазначено вище, сприймання лікарем реплік його співрозмовників досить часто зіставляється з тією, яку він отримав у ході прочитання фахової літератури з метою свого професійного становлення і розвитку. Саме тому вважаємо за необхідне поєднання в методиці формування в майбутніх лікарів німецькомовної компетентності в аудіюванні з методичними процедурами, спрямованими на формування в них також і компетентності в читанні. Більше того, вважаємо, що ці складові в запропонованій нами методиці мають бути подані не ізольовано, а в інтегрованих взаємозалежних і взаємодоповнюваних комплексах, що становитимуть цілісну систему формування в майбутніх лікарів німецькомовної компетентності в рецептивних видах мовленнєвої діяльності (у читанні й аудіюванні). Дослідженню процесу розробки зазначеної вище методики буде присвячено наші подальші наукові праці.

Література:

1. Акаева Э. В. Коммуникативные стратегии профессионального медицинского дискурса : дисс. ... канд. фил. наук : 10.02.01 / Акаева Э. В. – Омск, 2007. – 153 с.
2. Зубова Л. Ю. Английские медицинские аббревиатуры как часть профессиональной языковой картины мира: на фоне их русских и французских аналогов : дис. ... канд. филол. наук : 10.02.04 / Зубова Людмила Юрьевна. – Воронеж, 2009. – 244 с.
3. Искандарова О. Ю. Теория и практика формирования иноязычной профессиональной коммуникативной компетентности специалиста : дисс. ... д-ра пед. наук : 13.00.08 / Искандарова О. Ю. – Оренбург, 2000. – 381 с.
4. Ісаєва О. С. Теоретичні та методичні засади формування особистісно-професійної культури майбутніх лікарів у процесі гуманітарної підготовки : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.04 / Ісаєва О. С. – Харків, 2016. – 625 с.
5. Крисак Л. В. Методика навчання майбутніх лікарів загальної практики англomовного професійно орієнтованого діалогічного мовлення : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02 / Крисак Л. В. – К., 2016. – 285 с.
6. Кукаріна А. Д. Способи перекладу аббревіатур в англomовному та україномовному медичному дискурсі : дис. ... канд. філ. наук / Кукаріна А. Д. – Київ, 2017. – 262 с.
7. Литвиненко Н. П. Комунікативні стратегії і тактики у медичному дискурсі / Н. П. Литвиненко // Вісник Дніпропетровського ун-ту. Серія «Мовознавство». – № 11. – 2009. – Вип. 15. – Т. 3. – С. 72-80.
8. Методика викладання іноземних мов у середніх навчальних закладах: підручн. для студентів вищих навч. закл. / [О. Б. Бігич, С. В. Гапонова, Г. А. Гринюк та ін.] / автор. кол. під кер. С. Ю. Ніколаєвої]. – К. : Ленвіт, 2002. – 328 с.
9. Наливайко О. Б. Формування професійної культури майбутніх сімейних лікарів у процесі контекстної підготовки : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / Наливайко О. Б. – Вінниця, 2016. – 286 с.
10. Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии / С. Л. Рубинштейн. – СПб. : Питер, 2008. – 713 с.
11. Скалкин В. Л. Обучение диалогической речи / В. Л. Скалкин. – К. : Радянська школа, 1989. – 158 с.
12. Цимбровська Х. І. Методика формування у майбутніх лікарів-педіатрів професійно орієнтованої англomовної компетентності в усному спілкуванні : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02 / Цимбровська Х. І. – Тернопіль, 2017. – 226 с.
13. Craig R. T. Communication as a Practice / In «Communication as... Perspectives on Theory», 2006. – Pp. 39-47.
14. Dance F.E.X. The Concept of Communication // Journal of Communication. – 1970. – Pp. 201-210.
15. Engestrom Y., Kerosuo H. Discursive Construction of Collaborative Care // Applied Linguistics. – 2003. – Vol. 24. – № 3. – Pp. 286-313.
16. Freemon B., Negrete Vida F., Davis M. D., Korsh B. M. Gaps in Doctor–Patient Communication: Doctor–Patient Interaction Analysis // Pediatric Research. – Vol. 7. – № 5. – 1971. – Pp. 298-312.
17. O'Brien J. The Production of Reality: Essays and readings on social interaction. – Pine Forge Press, SAGE, 2011. – 533 p.
18. Wagner J. The Search for Signs of Intelligent Life in the Universe. – Harper Collins, 1990. – 223 p.

Задорожная О. И.

СПЕЦИФИКА ИНОЯЗЫЧНОГО ПРОФЕССИОНАЛЬНО ОРИЕНТИРОВАННОГО ОБЩЕНИЯ
БУДУЩИХ ДОКТОРОВ В РЕЦЕПТИВНЫХ ВИДАХ РЕЧЕВОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

В статье проанализированы специфические признаки и характеристики иноязычного профессионально ориентированного общения будущих докторов в рецептивных видах речевой деятельности. Сделан вывод, что медицинский дискурс относится к институциональному типу дискурса. Определены роли участников коммуникации в медицинском дискурсе. Охарактеризована специфика диалога между врачом и пациентом и определен он как дискретный и асимметрический тип диалога. Доведено, что для осуществления успешной профессиональной деятельности будущему врачу необходимо владеть на высоком уровне коммуникативной компетентностью в чтении и аудировании как рецептивных видов речевой деятельности.

Ключевые слова: медицинский дискурс, стратегическая компетентность, коммуникативные стратегии, профессионально ориентированная иноязычная компетентность, будущий врач, дискретный асимметрический диалог, рецептивные виды речевой деятельности.

Zadorozhna O. I.

SPECIFICITY OF PROFESSIONALLY ORIENTED FOREIGN LANGUAGE COMMUNICATION
OF FUTURE DOCTORS IN COMPREHENSION SKILLS

Specific features and characteristics of professionally oriented foreign language communication of future doctors have been analyzed in the article. The following conclusion has been made: medical discourse belongs to institutional type of the discourse. The roles of communication members in medical discourse have been defined. The specificity of the dialogue between a doctor and a patient has been characterized and defined as a discreet and asymmetric one. It has been substantiated that for successful professional activity a future doctor should possess a communicative competence in reading and listening as comprehension skills on a high level. It has been concluded that communicative competence of a future doctor in foreign language listening includes not only the skills of understanding of the content of the information heard and the skills of construction of the following reply, but also the choice of effective strategies of psychotherapeutic strategies on the patient in order to foresee the patient's choice of strategies of communicative behavior. In this way, the success of both communication and treatment depends on such listening skill competence. Another aspect of the study of professionally oriented communicative competence of future doctors suggested the need for specially constructed methodology of teaching future doctors to be able to read professionally oriented texts to foster professional development. Such methodology should be integrated with the methodical procedures of teaching listening skills.

Key words: medical discourse, strategic competence, communicative strategies, professionally oriented foreign language competence, future doctor, discreet asymmetric dialogue, comprehension skills.

Рецензент: Кохановська О.В.

УДК 378

Кодлюк І. В.*

МОДЕЛЬ ФОРМУВАННЯ АНГЛОМОВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ
В ДІАЛОГІЧНОМУ МОВЛЕННІ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ З ТУРИЗМУ В КОЛЕДЖАХ

Представлено модель формування англomовної компетентності в діалогічному мовленні майбутніх фахівців з туризму в коледжах, яка охоплює такі блоки: цільовий (мета, теоретичні підходи, принципи навчання); змістово-діяльнісний (етапи формування: I – «реплікування», II – укладання діалогічних єдностей, III – укладання мікродіалогів, IV – укладання діалогів певних функціональних типів (індуктивний підхід – «знизу вгору»); підсистема вправ, методи і засоби

*© Кодлюк І. В.

навчання); критеріально-рівневий (компоненти/критерії, рівні сформованості та очікуваний результат). Виокремлено складники змісту навчання англійської мови майбутніх фахівців з туристичного обслуговування (екскурсійна діяльність, ресторанне обслуговування, готельне обслуговування, туристична діяльність) та дібрано теми для професійного спілкування.

Ключові слова: англомовна компетентність у діалогічному мовленні, майбутні фахівці з туризму в коледжах, туристичне обслуговування, модель формування, теоретичні підходи, принципи навчання, етапи формування, підсистема вправ, методи й засоби навчання.

Модернізація національної системи вищої освіти детермінує необхідність оновлення її змісту та форм організації навчання в навчальних закладах різних рівнів акредитації, органічним складником якої є іншомовна підготовка студентів. Іншомовна освіта в Україні реформується відповідно до основних досягнень європейських країн у цій галузі та вимог «Загальноєвропейських Рекомендацій з мовної освіти: вивчення, викладання, оцінювання» на засадах комунікативного підходу, реалізація якого націлює на формування у студентів діалогічного мовлення, оскільки діалог – це і є комунікація.

Проблема професіоналізації викладання іноземних мов у немовному вищому навчальному закладі особливо актуальна у професійній підготовці майбутніх фахівців з туризму в коледжах, провідним видом діяльності яких є обслуговування клієнтів, що полягає в наданні соціально-культурних послуг споживачам у процесі спілкування з ними (зокрема й іноземним туристам).

Відповідно до Галузевого стандарту вищої освіти України (2013) молодший спеціаліст з туристичного обслуговування може займати певні первинні посади; взаємодіяти, співробітничати з широким колом осіб (колегами, керівниками, клієнтами) для провадження професійної або навчальної діяльності; виконувати обмежені управлінські функції; приймати рішення у звичних умовах з елементами непередбачуваності. У зазначеному документі обґрунтовано необхідність навчання студентів іншомовного спілкування, найвищим етапом якого є діалог.

Аналіз психолого-педагогічної та методичної літератури засвідчив, що проблема моделювання процесу формування англомовної компетентності в діалогічному мовленні (АКДМ) майбутніх фахівців з туристичного обслуговування є багатоплановою і досліджувалася науковцями аспектно. Так, розкрито психологічні основи іншомовної комунікативної діяльності (І. Зимня, О. Леонтьєв та ін. науковці); з'ясовано сутність, структуру, особливості формування іншомовної комунікативної компетентності (С. Ніколаєва, В. Редько, А. Щукін); розкрито особливості формування іншомовної комунікативної компетентності фахівців різних галузей (І. Задорожна, С. Козак, Н. Костенко, Н. Микитенко, Л. Морська, О. Павленко, О. Тарнопольський, зокрема з туризму – М. Галицька, І. Кухта, Г. Черній, А. Чуфарлічева та ін.); обґрунтовано теорію діалогу (В. Скалкін, Ю. Пассов, В. Черниш); розкрито педагогічні засади підготовки фахівців з туризму (Л. Соловей, В. Федорченко, Н. Фоменко та ін.).

Низка сучасних дисертаційних досліджень стосуються формування АКДМ студентів різних спеціальностей: менеджерів невиробничої сфери – Л. Максименко (2012), митників – О. Метьюлкіна (2012), майбутніх учителів – Т. Коробейнікова (2013), фахівців з міжнародної економіки – Л. Сліпченко (2014).

Зазначені напрацювання є вагомим підґрунтям для розгортання наукового пошуку в окресленому нами напрямку.

Мета статті – розробити модель формування АКДМ майбутніх фахівців з туризму в коледжах.

У довідкових джерелах знаходимо тлумачення «моделі» як штучно створеного об'єкта у вигляді схеми, яка відображає структуру, якість, взаємозв'язки та відношення між елементами об'єкта, що досліджується, безпосереднє вивчення яких пов'язане з будь-якими труднощами й тим самим полегшує процес отримання інформації [4, с. 360-361].

Вартим уваги вважаємо визначення моделі В. Редьком. Науковець розуміє його

як зразок організації змісту навчання, основними характеристиками якого є комунікативно-діяльнісна парадигма процесу формування умінь і навичок іншомовного спілкування в усній та письмовій формах [9, с. 112]. Особливої уваги заслуговують розроблені ним дидактичні моделі формування в учнів іншомовної комунікативної компетентності здійснювати іншомовне спілкування в чотирьох видах мовленнєвої діяльності, зокрема і в говорінні, упровадження яких у зміст підручників з іноземних мов «дасть змогу не тільки усвідомити об'єкти, на які повинна бути спрямована навчальна діяльність учнів, але й дозволить здійснити оптимальний добір вправ і завдань як дидактичних засобів оволодіння відповідними мовними операціями і мовленнєвими діями» [10, с. 275].

Глобальніше зазначену проблему розглядає В. Скалкін і вважає, що розвивати діалогічне мовлення варто за певною методичною системою, яка включає принципи навчання іншомовного спілкування, добір тематики і мовного матеріалу, його організацію з урахуванням інтересів і можливостей учнів, комплекс вправ і форм роботи [11].

Представимо наше бачення моделі формування АҚДМ майбутніх фахівців з туристичного обслуговування (рис. 1). Вона охоплює такі компоненти: мету; підходи та принципи навчання іноземної мови, в межах яких виконується наше дослідження (цільовий блок); етапи формування, підсистему вправ, методи і засоби навчання (змістово-діяльнісний блок); критерії та рівні сформованості зазначеної якості, очікуваний результат (критеріально-рівневий блок). Розкриємо змістове наповнення моделі.

Теоретичні основи конкретної методики відображені у відповідних підходах і принципах навчання. Зазначимо, що проблема визначення підходів і принципів навчання іноземних мов була предметом дослідження відомих науковців – С. Ніколаєвої, Ю. Пассова, В. Редька, О. Тарнопольського та ін. Помітно, що пріоритетна роль у цьому аспекті відводиться комунікативній спрямованості іншомовної освіти.

Визначена мета розробленої нами моделі – формування АҚДМ майбутніх фахівців з туристичного обслуговування – детермінує відповідні *підходи*, на яких ця модель побудована:

- *комунікативно-діяльнісний* (найбільш повно висвітлює специфіку навчання іноземної мови) – націлює на те, що формування іншомовних навичок і розвиток умінь відбувається шляхом здійснення іншомовної мовленнєвої діяльності, тобто полягає в оволодінні засобами комунікації (фонетичними, лексичними, граматичними), спрямованими на їх практичне застосування у процесі спілкування (І. Зимня, О. Леонт'єв, Ю. Пассов та ін.);

- *компетентнісний* – передбачає формування ключових компетентностей та іншомовної комунікативної компетентності студента. Сутність його полягає у конструюванні такого змісту, який «не зводиться до знаннєво-орієнтувального компонента, а передбачає цілісний досвід розв'язання життєвих проблем, виконання ключових (тобто тих, які стосуються багатьох соціальних сфер) функцій, соціальних ролей, компетенцій» [1, с. 10] (І. Бех, О. Савченко, А. Хуторський та ін.);

- *діялісно орієнтований* (рекомендований Загальноєвропейськими Рекомендаціями з мовної освіти) – базується на діяльності користувачів мови і тих, хто її вивчає; урахує когнітивні, емоційні та вольові здібності, а також низку специфічних якостей, властивих індивіду [2, с. 9];

- *культурологічний* – передбачає тісну взаємодію мови і культури її носіїв. Результатом упровадження цього підходу в навчальний процес є формування іншомовної комунікативної компетентності, яка забезпечує використання мови в умовах певного культурного контексту на основі діалогу культур (В. Костомаров, О. Миролюбов, С. Ніколаєва, Л. Щерба та ін.);

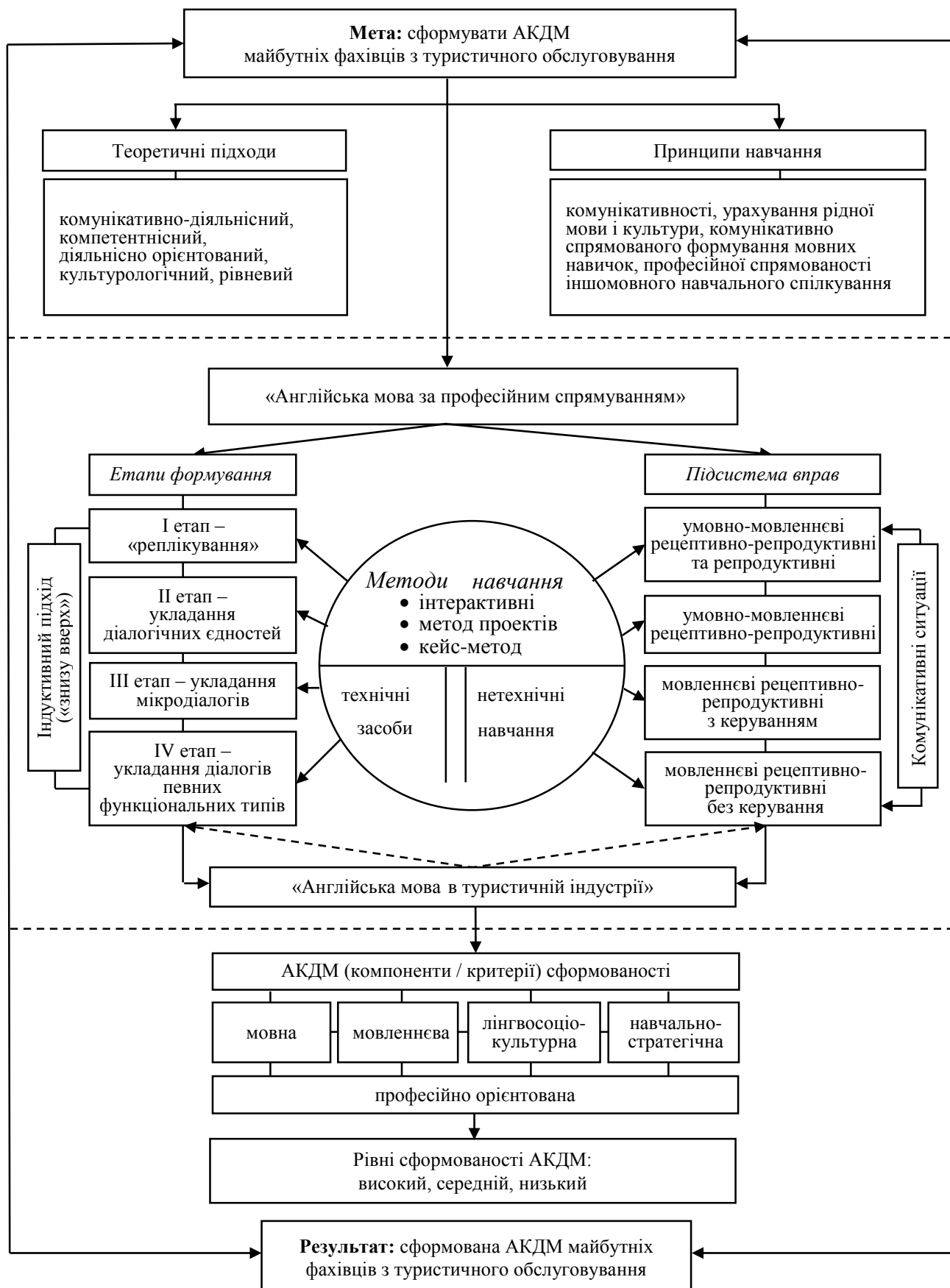


Рис. 1. Модель формування АКДМ майбутніх фахівців з туризму в коледжах

– *рівневий* – пов’язаний (згідно із Загальноєвропейськими Рекомендаціями з мовної освіти) з розробкою єдиної системи (шкали) визначення рівнів володіння іноземною мовою, зокрема й діалогічним мовленням.

Організація навчальної діяльності здійснюється з урахуванням вихідних теоретичних положень, на яких будується навчальний процес, – *принципів навчання*. Науковці виділяють загальнодидактичні принципи (наочності, міцності, свідомості, науковості й доступності, активності, послідовності й систематичності та ін.), які функціонують у процесі навчання будь-яких дисциплін, та методичні, що відображають своєрідність певного предмета [5; 6; 13]. Ураховуючи специфіку навчання іноземної мови та особливості фаху (туристичне обслуговування), доцільним вважаємо впровадження у навчальний процес низки методичних принципів: комунікативності, комунікативно спрямованого формування мовних навичок, взаємопов’язаного навчання мови і культури, професійної спрямованості іншомовного навчального спілкування.

Провідним вважаємо *принцип комунікативності*, який найбільш повно сприяє досягненню головної мети навчання іноземних мов – навчити студентів здійснювати іншомовне міжкультурне спілкування. Учені зазначають, що цей принцип є домінантним у рамках діяльнісно орієнтованого та компетентнісного підходів, які найраціональніші для досягнення прагматичної мети [13, с. 82-84], і забезпечує комунікативну спрямованість навчання, що полягає у практичному використанні іноземної мови у відповідних умовах, специфічному оточенні та в окремій сфері діяльності [2, с. 9]. У наукових доробках Ю. Пассова принцип комунікативності тлумачиться як «метод комунікативності», що передбачає побудову процесу навчання іноземної мови як моделі процесу реальної комунікації [7, с. 33]. Ураховуючи зазначене, можна стверджувати, що першочерговим у навчанні англійської мови майбутніх фахівців з туристичного обслуговування є впровадження у навчальний процес ситуацій реального спілкування з метою мотивації мовлення, що дасть можливість рівноправно й автономно брати участь у міжкультурному діалозі.

Досліджуючи етапи формування АКДМ майбутніх фахівців з туризму в коледжах, ми розглянули два *основні підходи (способи)*, на основі яких базується навчання діалогічного мовлення. Відповідно до першого – *індуктивного* (або аналітичного) – навчання діалогічного мовлення першочергово передбачає ознайомлення з окремими репліками діалогічних єдностей з подальшим засвоєнням змісту діалогу в цілому на основі запропонованої навчальної комунікативної ситуації, що не виключає прослуховування діалогів-зразків. У сучасній методиці цей підхід широко відомий як «*знизу вгору*» (bottom-up processing) [5]. Він базується на припущенні, що поетапне засвоєння одиниць мови, які входять у структуру діалогу, формує уміння самостійно брати участь у процесі спілкування – будувати зв’язні висловлювання з опорою на засвоєні одиниці мови [15, с. 231].

Модель навчання згідно з індуктивним підходом передбачає реалізацію певних *етапів*.

У методиці навчання іноземних мов зазначається, що «для навчання побудови діалогічних єдностей спершу слід навчити логічно, використовуючи різні за типами висловлювання (питання, повідомлення, спонукання), подавати репліки-реакції на задану стимулювальну репліку (бажано, щоб вона не була запитанням), тобто вчити «*реплікування*» [6, с. 152]. Методисти називають цей етап у формуванні компетентності в діалогічному мовленні підготовчим або нульовим [5, с. 319]. Ми ж вважаємо його першим і співвідносимо з початком вивчення навчальної дисципліни «Англійська мова за професійним спрямуванням» (III семестр). При навчанні реплікування викладач може використовувати рецептивно-репродуктивні та репродуктивні умовно-комунікативні вправи на імітацію, підстановку, відповіді на запитання, на запит певної інформації (за зразком), повідомлення інформації тощо.

Другим етапом (IV семестр) у процесі формування АҚДМ стало *оволодіння певними діалогічними єдностями*, що передбачає вправляння у побудові стимулювальної (ініціативної) репліки і відповідної репліки-реакції. На відміну від етапу реплікування, викладач лише пропонує ситуацію та дає комунікативне завдання, а учасниками спілкування є самі студенти. Засобами оволодіння АҚДМ на цьому етапі є рецептивно-продуктивні умовно-комунікативні вправи з обміну репліками.

Після того, як студенти оволоділи вмінням вживати певні діалогічні єдності й обмін репліками відбувається автоматично та конструктивно, переходять до наступного етапу (V семестр) – *побудови мікродіалогів*. Учені розглядають мікродіалог як імпліцитну структурну основу розгорнутого діалогу, що включає взаємопов'язані ланцюжки діалогічних єдностей, які ще називають діалогічним цілим [5, с. 319]. Тут варто зосередити увагу на виконанні рецептивно-продуктивних комунікативних вправ нижчого рівня (використовуючи вербальні опори).

Завершальним етапом (VI семестр) цього процесу є *уміння вести діалоги певних функціональних типів* (у нашому випадку – діалог-розпитування, діалог-домовленість, діалог – обмін враженнями) на основі запропонованих навчальних комунікативних ситуацій згідно з чинною програмою та в межах мовного і мовленнєвого матеріалу для студентів галузі туризму в коледжах. Доведення до автоматизму набутих умінь у діалогічному мовленні забезпечується виконанням рецептивно-продуктивних комунікативних вправ вищого рівня (не використовуючи вербальні опори).

Другим підходом у навчанні діалогічного мовлення є *дедуктивний* (або синтетичний), який називають ще підходом «зверху вниз» (top-down processing). Навчання діалогічного мовлення в контексті цього підходу реалізується через такі етапи: оволодіння цілісними діалогами певних функціональних типів (багаторазове прослуховування, читання, вивчення напам'ять діалогів-зразків тощо); оволодіння діалогічними єдностями; засвоєння окремих реплік.

На першому етапі цього підходу студенти мають розуміти зміст діалогу, не опираючись на пояснення викладачем кожної окремої його репліки, а в результаті здогадки щодо контексту діалогу та звертаючись до набутого мовного досвіду. Учені вважають цей підхід оптимальним для оволодіння стандартними, типовими діалогами [15, с. 232].

Згідно з дедуктивним підходом оволодіння АҚДМ здійснюється насамперед в результаті вивчення напам'ять діалогів-зразків, які стають еталоном для побудови власних висловлювань в аналогічних ситуаціях спілкування та слугують мовним запасом. Проте неможливість студентів з різними рівнями научуваності опанувати велику кількість діалогів, які б стали фундаментом для оволодіння іншомовним діалогічним мовленням, дещо обмежує застосування цього підходу у процесі навчання іноземної мови.

Подібні міркування знаходимо у Ю. Пассова: «Доволі поширеною вправою залишається, на жаль, заучування діалогів, причому великих (з теми). Що воно насправді вдосконалює, так це вимову. На розвиток ДФС (діалогічної форми спілкування. – І.К.) ця робота має мізерний вплив. Чому? Та хоча б тому, що навряд чи якась бесіда буде розвиватися обов'язково в руслі завченого. У спілкуванні ситуації змінюються миттєво, і неможливо закласти в пам'ять учня абсолютно всі діалоги, які би він у потрібний момент відтворював...» [8, с. 238]. Безперечно, обидва підходи можливі й не суперечать один одному. Опіраючись на напрацювання науковців у цьому аспекті [5; 6; 15], ефективнішим у процесі формування АҚДМ майбутніх фахівців з туристичного обслуговування вважаємо індуктивний, який репрезентує практичний характер оволодіння навчальним матеріалом. Перевагою цього підходу є те, що студенти формують свої уміння «від простого до складного» – опановують певні мовні одиниці і граматичні конструкції та вживають їх у реплікуванні; вправляються у побудові діалогічних єдностей, об'єднуючи їх у мінідіалоги; будують діалоги на запропоновану тематику. Однак

зазначимо, що на окремих етапах навчання використання дедуктивного підходу вважаємо раціональним і продуктивним.

Розроблене змістове забезпечення процесу формування АКДМ з урахуванням вимог навчальної програми з дисципліни «Англійська мова за професійним спрямуванням» і галузевих стандартів підготовки дало змогу виокремити складники змісту навчання англійської мови майбутніх фахівців з туристичного обслуговування (екскурсійна діяльність, ресторанне обслуговування, готельне обслуговування, туристична діяльність) та відібрати теми для професійного спілкування (наприклад, «Ресторанні послуги», «Організаційна система готелів», «Готельна індустрія в туризмі», «Професії в туризмі», «Туристичні компанії в Україні», «Туристичні атракції України» та ін.). Удосконалення АКДМ студентів відбувається під час вивчення навчальної дисципліни «Англійська мова в туристичній індустрії».

Чільне місце у структурі запропонованої нами моделі займають *методи навчання*. Сьогодні пріоритетними вважають ті методи навчання, зокрема іноземних мов, які сприяють реалізації згаданих вище підходів – комунікативно-діяльнісного, компетентнісного, діяльнісно орієнтованого, культурологічного та рівневого. Педагогічний термін «активні методи та форми навчання» об'єднує групу технологій, використання яких забезпечує високий рівень активності навчальної діяльності студентів.

Аналіз наукової літератури [3; 9; 12 та ін.], педагогічного досвіду та власний досвід викладача англійської мови дають підстави стверджувати, що ефективними методами формування АКДМ майбутніх фахівців з туристичного обслуговування є *інтерактивні методи, метод проєктів і кейс-метод*.

Сучасні вимоги до рівня сформованості зазначеної якості націлюють на використання в навчанні іноземної мови відповідних *засобів*, застосування яких сприяє розвитку мислення студентів, а також їх мовленнєвих умінь через залучення до активного творчого процесу мовленнєвої діяльності та у взаємодії один з одним.

У процесі формування АКДМ широко використовуються як штучні опори (спеціально створені викладачем відповідно до певної навчальної теми роздавальні матеріали), так і природні (матеріали, що оточують студентів під час навчальної діяльності). Найбільш повною вважаємо класифікацію засобів навчання діалогічного мовлення, розроблену В. Черниш. Дослідниця розподіляє їх відповідно до таких критеріїв: залучення технічного обладнання та каналу сприйняття матеріалу. За такими ознаками виокремлюють *технічні (вербальні, невербальні/зображувальні, вербально-зображувальні опори)* та *нетехнічні (аудіовізуальні, аудитивні)* [14, с. 16].

Критеріями сформованості АКДМ майбутніх фахівців з туристичного обслуговування є структурні компоненти зазначеного феномену – мовна, мовленнєва, лінгвосоціокультурна, навчально-стратегічна та професійно орієнтована. Ураховуючи виокремлені нами етапи, контроль рівня сформованості цих компонентів варто здійснювати поетапно, в тій самій послідовності, що й навчання: від контролю уміння реплікувати до контролю вміння будувати діалоги певних функціональних типів.

Особливу увагу слід звернути на розробку показників, за якими оцінюють рівень сформованості АКДМ, серед яких науковці виділяють кількісні та якісні [5, с. 339-340]. До кількісних показників відносять кількість реплік, що продукуються кожним співрозмовником; кількість різнотипних діалогічних єдностей; кількість пауз хезитації. Якісними показниками вважаються такі: відповідність висловлювання поставленій темі й комунікативній ситуації; спонтанність; емоційна забарвленість мовлення; уміння поєднувати різні типи мікродіалогів; уміння розв'язувати поставлене комунікативне завдання під час спілкування в діалогічній формі; граматична і лексична правильність висловлювання; відповідна вимова; дотримання якісних характеристик діалогу; ефективність спілкування.

Рівень сформованості зазначеної якості визначається шляхом постійного (систематичного) спостереження, бесід із викладачами і студентами, моделювання

діалогів на основі запропонованих комунікативних ситуацій та аналізу результатів виконання діагностичних завдань відповідно до зазначених вище критеріїв.

Таким чином, модель формування АКДМ майбутніх фахівців з туристичного обслуговування охоплює такі блоки: цільовий, змістово-процесуальний, критеріально-рівневий. Для впровадження запропонованої моделі в навчальний процес треба розробити підсистему вправ та експериментально перевірити дієвість створеної нами методики, що і стане предметом подальшого дослідження.

Література:

1. Болотов В. А. Компетентностная модель: от идеи к образовательной программе / В. А. Болотов, В. В. Сериков // Педагогика. – 2003. – № 10. – С. 8-14.
2. Загальноєвропейські Рекомендації з мовної освіти: вивчення, викладання, оцінювання / наук. ред. укр. видання д-р пед. наук, проф. С. Ю. Ніколаєва. – К. : Ленвіт, 2003. – 273 с.
3. Зайчук Г. Педагогічні технології як засіб формування професійних компетенцій майбутніх фахівців туристичної галузі / Г. Зайчук // Вісник НУТУ «КПІ» (Серія: Філософія. Психологія. Педагогіка). – 2010. – Вип. 1. – С. 166-168.
4. Кондаков Н. И. Логический словарь-справочник / Н. И. Кондаков ; отв. ред. Д. П. Горский. – М. : Наука, 1975. – 720 с.
5. Методика навчання іноземних мов і культур: теорія і практика : підручник для студ. класичних, педагогічних і лінгвістичних університетів / О. Б. Бігич, Н. Ф. Бориско, Г. Е. Борецька та ін. / за заг. ред. С. Ю. Ніколаєвої. – К. : Ленвіт, 2013. – 590 с.
6. Методика навчання іноземних мов у загальноосвітніх навчальних закладах : підручник для студ. вищ. навч. закл. / Л. С. Панова, І. Ф. Андрійко, С. В. Тезікова. – К. : Академія, 2010. – 328 с.
7. Пассов Е. И. Коммуникативный метод обучения иномузычному говорению / Е. И. Пассов. – 2-е изд. – М. : Просвещение, 1991. – 223 с.
8. Пассов Е. И. Основы коммуникативной методики обучения иномузычному общению / Е. И. Пассов. – М. : Рус. яз., 1989. – 276 с.
9. Редько В. Г. Засоби формування комунікативної компетентності у змісті шкільних підручників з іноземних мов. Теорія і практика : монографія / В. Г. Редько. – К. : Генеза, 2012. – 224 с.
10. Редько В. Г. Конструювання змісту шкільних підручників з іноземних мов : теорія і практика : монографія / В. Г. Редько. – К. : Педагогічна думка, 2017. – 628 с.
11. Скалкин В. Л. Обучение диалогической речи (на материале английского языка) / В. Л. Скалкин. – К. : Радянська школа, 1989. – 158 с.
12. Сучасні технології навчання іноземних мов і культур у загальноосвітніх та вищих навчальних закладах : колективна монографія / С. Ю. Ніколаєва, Г. Е. Борецька, Н. В. Майер, О. М. Устименко, В. В. Черниш та інші; за ред. С. Ю. Ніколаєвої ; техн. ред. І. Ф. Соболевої. – К. : Ленвіт, 2015. – 444 с.
13. Тарнопольский О. Б. Методика обучения английскому языку для делового общения : учебное пособие / О. Б. Тарнопольский, С. П. Кожушко. – К. : Ленвіт, 2004. – 192 с.
14. Черниш В. В. Засоби формування іншомовної компетенції у діалогічному мовленні / В. В. Черниш // Іноземні мови. – 2011. – № 3 – С. 15-22.
15. Шукін А. Н. Методика обучения речевому общению на иностранном языке : учебное пособие для преподавателей и студентов языковых вузов / А. Н. Шукін. – М. : Издательство Икар, 2011. – 454 с.

Кодлюк І. В.

МОДЕЛЬ ФОРМИРОВАНИЯ АНГЛОЯЗЫЧНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ В ДИАЛОГИЧЕСКОЙ РЕЧИ БУДУЩИХ СПЕЦИАЛИСТОВ ПО ТУРИЗМУ В КОЛЛЕДЖЕ

Представлена модель формирования англоязычной компетентности в диалогической речи будущих специалистов по туризму в колледжах, которая охватывает следующие блоки: целевой (цель, теоретические подходы, принципы обучения); содержательно-деятельностный (этапы формирования: I – «реплицирование», II – создание диалогических единств, III – создание микродиалогов, IV – создание диалогов определенных функциональных типов (индуктивный подход – «снизу вверх»); подсистема упражнений, методы и средства обучения); критериально-уровневый (компоненты/критерии, уровни сформированности и ожидаемый результат).

Выделены составляющие содержания обучения английскому языку будущих специалистов по туристическому обслуживанию (экскурсионная деятельность, ресторанное обслуживание, гостиничное обслуживание, туристическая деятельность) и отобраны темы для профессионального общения.

Ключевые слова: англоязычная компетентность в диалогической речи, будущие специалисты по туризму в колледжах, туристическое обслуживание, модель формирования, теоретические подходы, принципы обучения, этапы формирования, подсистема упражнений, методы и средства обучения.

Kodliuk I. V.

MODEL OF ENGLISH COMPETENCE IN DIALOGICAL SPEECH
OF FUTURE SPECIALISTS IN TOURISM IN COLLEGES' FORMATION

The article deals with the model of the process of English competence in dialogical speech of future specialists in tourism formation that covers the following blocks: target (goal, theoretical approaches, principles of teaching) content and activity oriented (stages of formation: I – replication, II – making-up dialogical units, III – making-up microdialogues, IV – making-up dialogues of certain functional types (inductive approach – bottom-up processing); subsystem of exercises – conditional-speech receptive-reproductive and reproductive, conditional-speech receptive-reproductive with management, speech receptive-reproductive without management (with the use of communicative situations); teaching methods – interactive, project method, case-method, means of teaching – technical, non-technical (verbal, nonverbal/figurative, verbal-figurative); educational disciplines – Professional English, English in tourism industry); criterion-level (components/criteria of formation – language, speech, linguistic-sociocultural, educational-strategic, professionally oriented, level of formation – high, average, low, expected result).

Two main approaches (methods) on which the teaching of dialogical speech is based on inductive (analytical, bottom-up processing), deductive (synthetic, top-down processing) are considered. The expediency of the use of the first (inductive) approach is substantiated, which, in the first place, involves getting acquainted with individual replicas of dialogical units with further mastering of the content of a dialogue as a whole on the basis of proposed communicative situations.

Key words: English competence in dialogical speech, future specialists in tourism in colleges, travel services, model of formation, theoretical approaches, principles of teaching, stages of formation, subsystem of exercises, methods and means of teaching.

Рецензент: Слюсаренко Н.В.

УДК 378.147:7

Кудренко Д. О.*

ДИДАКТИЧНІ УМОВИ ФОРМУВАННЯ ХУДОЖНЬО-ГРАФІЧНИХ
КОМПЕТЕНТНОСТЕЙ СТУДЕНТІВ МИСТЕЦЬКИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ

У статті розглядається поняття «дидактичні умови». Подається визначення дидактичних умов формування художньо-графічних компетентностей студентів мистецьких спеціальностей. Автор виділяє дидактичні умови, що найбільш ефективно сприяють формуванню художньо-графічних компетентностей студентів мистецьких спеціальностей, і обґрунтовує їх зміст. Для оптимізації процесу навчання студентів мистецьких спеціалізації пропонуються навчальні інновації: сучасні комп'ютерні засоби для малювання, проектування, комп'ютерні програми для образотворчої діяльності, інноваційні техніки живопису та графіки, педагогічні технології, специфічні для художників та художників педагогів форми та методи навчання.

Ключові слова: дидактичні умови, студенти мистецьких спеціальностей, формування художньо-графічних компетентностей.

*© Кудренко Д. О.

У працях класиків вітчизняної педагогіки неодноразово наголошувався той факт, що на прикінцеву результативність навчання впливають різноманітні умови – педагогічні, дидактичні, методичні, організаційні тощо. Ті з них, які базуються на видозмінах і вдосконаленні основних складників навчального процесу (форми, методи, засоби навчання, структурування навчального матеріалу тощо), є дидактичними умовами. Предметом численних міждисциплінарних досліджень є категорія «умова».

З точки зору філософських позицій, «умова» – це те, від чого залежить дещо інше; те, що робить можливим наявність предмета, стану, процесу. При цьому предмет постає як щось зумовлене, а умова – як зовнішнє стосовно предмета різноманіття об'єктивного світу. Тобто умова – це чинник, від якого залежить предмет, а також комплекс предметів, характер їх взаємодії, з наявності якого випливає можливість існування, функціонування й розвитку цього предмета [1, с. 74]. Таким чином, умови – це стабільні обставини, які оточують об'єкт і визначають природу впливу на нього. У психолого-педагогічних дослідженнях таке розуміння «умови» доповнюється осмисленням причин, чинників, засобів, під впливом яких відбувається розвиток особистості [1].

Як відзначають В. Андреев, Ю. Бабанський, В. Бондар, В. Буряк та ін. [2; 3; 5; 6], дидактичні умови є результатом планомірного добору, конструювання та реалізації елементів змісту, методів, прийомів та організаційних форм навчання для досягнення конкретних дидактичних цілей. А. Хуторської, розглядаючи зміст теорії навчання, акцентує увагу на тому, що предметом дидактики є не лише процес навчання, а й умови, необхідні для його перебігу (зміст, засоби, методи навчання, комунікації між педагогом і учнями та ін.), а також результати, що отримуються, їх діагностика й оцінювання [11]. А. Литвин вказує, що дидактичні умови – це наявність таких обставин, у яких, по-перше, враховано реальні можливості навчання, по-друге, передбачено способи перетворення цих можливостей у напрямку цілей навчання, по-третє, певним чином відібрано, збудовано та використано елементи змісту, методи (прийоми) й організаційні форми навчання з урахуванням принципів оптимізації. Як відомо, зміст освіти «впливає з її основної функції – долучити молодь до загальнолюдських і національних цінностей; це – система наукових знань ... практичних умінь і навичок та способів діяльності, досвіду творчої діяльності, світоглядних, моральних, естетичних ідей і відповідної поведінки, якими повинен оволодіти ... у процесі навчання, – пише академік С. Гончаренко на сторінках «Педагогічного словника». На зміст освіти впливають об'єктивні (потреби суспільства ... розвиток науки і техніки, що супроводжується появою нових ідей, теорій і докорінними змінами в техніці й технологіях) та суб'єктивні (політика керівних сил суспільства, методологічні позиції вчених) чинники [7, с. 26].

Контент-аналіз науково-педагогічних розвідок дозволяє констатувати, що проблема формування художньо-графічних компетентностей студентів мистецьких спеціальностей є недостатньо розробленою. Тому виникає потреба визначення дидактичних умов, які сприятимуть формуванню зазначених компетентностей.

Виходимо з того, що процес оволодіння студентами основами мистецьких дисциплін має свої мотиви, цілі та специфічні дидактичні особливості, свої форми пізнання, сприйняття й особливості протікання процесу навчання й головним чином відрізняється від інших освітніх процесів тим, що має свою специфічну природу художнього навчання та художньої творчості. Формування художньо-графічних компетентностей студентів мистецьких спеціальностей, ідея вдосконалення, модернізації процесу професіоналізації художників, художників-педагогів має втілюватися крізь призму нових дидактичних умов та принципів художнього навчання.

Метою статті є визначення дидактичних умов формування художньо-графічних компетентностей студентів мистецьких спеціальностей.

У своєму дослідженні ми спираємося на те, що дидактичними умовами формування художньо-графічних компетентностей студентів мистецьких спеціальностей є спеціально змодельовані навчальні процедури, використання та реалізація яких дозволить формувати, удосконалювати систему психологічних і практичних дій,

необхідних для цілеспрямованої регуляції студентами художньо-графічної діяльності в процесі вивчення дисциплін предметної спеціалізації.

Передусім наголосимо на тому, що відмінність між сильними та слабкими студентами полягає в тому, якою мірою розвинута в них професійна мотивація. Провідна роль у формуванні успішного студента належить системі внутрішніх стимулів особистості до навчальної діяльності. У сфері професійної мотивації провідну роль відіграє позитивне ставлення до майбутньої професії, оскільки цей стимул безпосередньо пов'язаний із цільовими настановами особистості. Проте для того, щоб розвиток художньо-графічних компетентностей відбувався у студентів мистецьких спеціальностей цілісно та пропорційно, доцільно враховувати особливості не лише мотиваційно-потребнісної, а й когнітивної та емоційно-вольової сфер їх особистості. Ураховуючи цей факт вважаємо, що для цього недостатньо використовувати лише традиційні засоби навчання. На наш погляд, важливим є використання навчальних інновацій у процесі вивчення дисциплін предметної спеціалізації.

Відомо, що навчальні інновації є результатом творчого пошуку оригінальних, нестандартних рішень різноманітних проблем, а прямим продуктом творчого пошуку можуть бути нові навчальні технології, оригінальні ідеї, форми та методи навчання. Це навчальна діяльність, яка ґрунтується на оригінальних методиках розвитку різноманітних форм мислення, творчих здібностей, високих соціально-адаптаційних можливостей особистості [9, с. 96]. Важливо зауважити, що всі елементи традиційного навчання мають місце в інноваційному, питання полягає лише у визначенні співвідношення між репродуктивним і продуктивним, діяльнісним і творчим. Дослідники вважають, що традиції та інновації можуть взаємодіяти не лише в формі конфлікту, а й у формі синтезу. Тобто традиційні методи навчання можуть бути основою, трампліном новацій. Вважаємо, що необхідно використовувати академічні традиції художньої освіти та знайти баланс між традиційними й інноваційними підходами до підготовки художників, художників-педагогів, а також посилити творчу складову навчальної діяльності студентів мистецьких спеціальностей і створити умови для реалізації їх індивідуальних творчих здібностей.

Специфічними для художньої педагогіки є такі навчальні інновації: сучасні комп'ютерні засоби для малювання, проектування, комп'ютерні програми для образотворчої діяльності (Photoshop, PHOTO-PAINT, Adobe Illustrator, CorelDraw, Microsoft PowerPoint тощо), інноваційні техніки живопису та графіки (друкування різноманітними матеріалами та трафаретами, малювання на жатому папері, малювання свічкою або восковою крейдою, восковою пастеллю, живопис з допомогою допоміжних матеріалів, живопис на склі, живопис кавою, живопис на вологому папері, монотипія, акватипія, кляксографія, живопис на фользі тощо), педагогічні технології (інноваційні, інтерактивні, мультимедійні).

Окрім цього, доцільним є структурування змісту навчального матеріалу за окремими модулями, кожен з яких презентує певний контекст художньо-графічної діяльності. Це дає змогу будувати індивідуальну траєкторію навчання студентів мистецьких спеціальностей (введення спецкурсу, спецпрактикуму, веб-квесту тощо). На нашу думку, структурування змісту навчального матеріалу має підпорядковуватися логіці та принципам формування художньо-графічних компетентностей. Логіка формування художньо-графічних компетентностей може бути презентована в такий спосіб: за рівнями оволодіння діяльністю: обізнаність – грамотність – компетентність; за структурними компонентами: мотивація – знання, уміння та навички – оцінні судження, при перенесенні яких у нові ситуації отримуємо знання в дії, тобто компетентності.

Структурування змісту фахових дисциплін ґрунтується на основних принципах формування художньо-графічних компетентностей студентів мистецьких спеціальностей, до яких ми включаємо:

– принцип емоційної насиченості навчального процесу, що впливає з природи

розвитку й діяльності особистості та потребує від викладача забезпечення такого характеру взаємодії, при якому повністю зникають побоювання за невдалі дії, відбувається абсолютне розкріпачення студентів у ході занять. Почуття страху руйнує творчу ініціативу, перешкоджає можливостям розкриття студентів. Зі свого боку, довіра до викладача є запорукою досягнення зацікавленого ставлення студентів до образотворчого мистецтва та його видів. Позитивні емоції народжують такий стан душі, коли думки стають особливо яскравими, навчання відбувається без ускладнень, швидко та приємно;

– *принцип спонукання до творчого самовираження*, що впливає на активізацію навчання студентів, передбачає пробудження художньої ініціативи, досягнення стану мобілізації енергетичних ресурсів студентів для вирішення художньо-творчих завдань;

– *принцип поєднання навчання й художньої творчості*, за якого враховуються основні положення, що визначають зміст, форми та методи навчального процесу та узгоджуються з художньо-творчим процесом студентів мистецьких спеціальностей;

– *принцип активізації творчого потенціалу*, що означає використання різноманітних форм художньо-педагогічної діяльності; спрямовує студентів на детальне вивчення художньо-педагогічної творчості; активізацію їх творчої діяльності;

– *принцип діалогізації навчання*, що спонукає студентів до формування власної думки з приводу творів і жанрів мистецтва, уміння визначати розбіжності в позиціях учасників діалогу, уміння бачити слабкі та сильні сторони співрозмовника, робити висновки;

– *принцип інтеграції*, що забезпечує взаємозв'язок між фаховими дисциплінами та дисциплінами методичної, педагогічної підготовки студентів мистецьких спеціальностей;

– *принцип проблемності*, що орієнтує студентів на вирішення конкретних творчих завдань;

– *принцип інноваційності*, що забезпечує використання новітніх художніх технік для підвищення ефективності пізнавальної, творчої активності студентів;

– *принцип реалістичного відображення дійсності* – цілеспрямоване спостереження за навколишнім середовищем, що полягає в глибокому образному розкритті та психологічній виразності зображуваних явищ, творчому відборі найбільш характерних, типових якостей та відображенні їх у природній формі. Цей принцип виявляється в оволодінні студентами навичками створення композиції, уміннями використовувати образотворчі засоби різних технік;

– *принцип єдності теорії та практики в художньому розвитку особистості*, який реалізується під час практичних і самостійних занять з таких предметів, як композиція, рисунок, живопис, кольорознавство та ін., а також у процесі проходження педагогічної, плернерної, ознайомчої, переддипломної практик, виконання курсових і дипломних проєктів тощо. Важливість цього принципу полягає у визначенні ролі знань з історії образотворчого мистецтва, теоретичних основ композиційної побудови, методів навчання рисунку, живопису;

– *принцип самореалізації в художньо-графічній діяльності*, що сприяє формуванню в студентів здатності фантазувати, створювати художні образи. Творча самореалізація особистості підтримує успішне навчання і є головним критерієм художньо-професійного вдосконалення студентів мистецьких спеціальностей [4].

Для індивідуалізації та творчо-продуктивної діяльності студентів важливим є організація спеціального освітньо-розвивального середовища. Ми визначаємо таке середовище як системну форму буття, яка створює умови для самовираження й самореалізації, самотворчості особистості. Зовнішнім виразом освітнього середовища як форми буття будуть події, створювані педагогічними студентськими колективами й усіма навколишніми установами, які беруть участь у культурній освітній діяльності, а внутрішнім змістом – система відносин між учасниками подій [8]. Освітньо-розвивальне середовище студентів мистецьких спеціальностей розглядаємо як один із важливих компонентів цілісного освітнього середовища ВНЗ, яке включає в себе: власне навчальний

процес з дисциплін предметної спеціалізації, комплекс різноманітних форм позанавчальної діяльності естетичної спрямованості та художньо-естетичну діяльність студентів у школі під час проходження ними педагогічної практики, систематичне включення студентів мистецьких спеціальностей у процес самостійного розв'язання творчих художньо-графічних завдань [8, с. 95].

Принагідно зауважити, що на факультетах мистецтв у вищих педагогічних навчальних закладах готують художників і художників-педагогів. Специфіка їх підготовки дещо розрізняється. Проте до дисциплін предметної спеціалізації (інваріативна складова) належать: нарисна геометрія, мистецтвознавство, рисунок, композиція, живопис, кольорознавство, художньо-прикладна графіка, технологія живописних матеріалів і навчальна практика (плєнер). Для художників-педагогів додаються: художнє конструювання, перспектива з основами креслення, методика викладання образотворчого мистецтва, педагогічний рисунок. Для художників – основи формотворення, графічний дизайн, комп'ютерні технології у проектуванні. Серед форм навчання студентів мистецьких спеціальностей виділяємо аудиторні (спецкурси, спецсемінари, майстер-класи, практичні академічні заняття) та позааудиторні форми роботи, а саме: виставкову діяльність, діяльність у гуртках, плєнер, самостійну домашню роботу (створення начерків, замальовок, етюдів, ескізів).

До методів навчання відносимо прикладні методи (метод братів Дюпюї, метод малювання з натури за П. Шмідом, геометральний метод навчання, натуралістичний метод навчання, метод копіювання, метод вправ, метод особистої демонстрації викладача) та методи активізації художньо-графічної діяльності (метод інсталяції, імітаційно-ігрове моделювання, метод художньої інтеграції, демонстраційно-образний метод, метод естетичних асоціацій, метод імпровізації, метод емоційного заряду, художньо-естетичний метод, проблемно-евристичний метод, моделювання художньо-творчих завдань, метод творчих художньо-педагогічних проєктів, творчі вправи-клаузури) [10].

Таким чином, до дидактичних умов формування художньо-графічних компетентностей відносимо:

1. Комплексний вплив на мотиваційно-потребнісну, когнітивну та емоційно-вольову сфери особистості студентів засобами навчальних інновацій, систематизованих відповідно до логіки та принципів формування художньо-графічних компетентностей.
2. Контекстно-модульне структурування змісту навчальної діяльності студентів.
3. Організацію освітньо-розвивального середовища, що сприятиме індивідуалізації та творчо-продуктивній діяльності студентів, діагностиці та корекції рівнів сформованості системи та компонентів художньо-графічних компетентностей.

Отже, дослідження дидактичного забезпечення формування художньо-графічних компетентностей студентів мистецьких спеціальностей дало змогу виявити й обґрунтувати найбільш ефективні дидактичні умови формування художньо-графічних компетентностей студентів мистецьких спеціальностей.

У подальшій роботі над дослідженням планується розробка структурно-функціональної моделі – схематичної й структурованої презентації системи роботи з формування досліджуваного феномену, що характеризує сукупність ідей, принципів, підходів, логіку, етапи, процедури, формувальні та критеріально-оцінювальні засоби, ілюструє зв'язки й взаємозалежності між ними.

Література:

1. Абоимова И. С. Дидактические условия формирования проектно-художественных умений у будущих специалистов в области дизайна в вузе : дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : 13.00.08 / Абоимова Ирина Сергеевна. – Нижний Новгород, 2010. – 161 с.
2. Андреев В. И. Педагогика. Учебный курс для творческого саморазвития / В. И. Андреев. – Казань : Центр инновационных технологий, 2005. – 607 с.
3. Бабанский Ю. К. Рациональная организация учебной деятельности / Ю. К. Бабанский. – Москва : Знание, 1981. – 96 с.

4. Бібік Н. М. Компетентнісна освіта – від теорії до практики / Н. М. Бібік, І. Г. Єрмаков, О. В. Овчарук. – Київ : Пляда, 2005. – 120 с.
5. Бондар В. І. Дидактика / В. І. Бондар. – Київ : Либідь, 2005. – 264 с.
6. Буряк В. К. Педагогічна культура: теоретико-методологічний аспект / В. К. Буряк. – Київ : Деміур, 2005. – 232 с.
7. Гончаренко С. У. Зміст освіти / С. У. Гончаренко, Ю. І. Мальований // Педагогіка толерантності. – 1997. – № 1/2. – С. 26 – 27.
8. Жорнова О. І. Соціокультурна компетентність студентів в контексті оминання «слабких ланок» сучасного освітнього процесу / О. І. Жорнова // Вища освіта України. Тематичний випуск «Вища освіта у контексті інтеграції до європейського простору». – 2006. – Додаток 3. – (Т. 3). – С. 93-100.
9. Козак Л. В. Дослідження інноваційних моделей навчання у вищій школі / Л. В. Козак // Освіто-логічний дискурс. – 2014. – № 1 (5). – С. 95-106.
10. Ростовцев Н. Н. Методика преподавания изобразительного искусства в школе / Н. Н. Ростовцев. – Москва : Просвещение, 1974. – 246 с.
11. Хуторской А. В. Современная дидактика : учебное пособие / Андрей Викторович Хуторской. – [2-е изд., перераб.]. – М. : Высшая школа, 2007. – 639 с.

Кудренко Д. А.

ДИДАКТИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ФОРМИРОВАНИЯ ХУДОЖЕСТВЕННО-ГРАФИЧЕСКИХ КОМПЕТЕНТНОСТЕЙ СТУДЕНТОВ ХУДОЖЕСТВЕННЫХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ

В статье рассматривается понятие «дидактические условия». Дается определение дидактических условий формирования художественно-графических компетентностей студентов художественных специальностей. Автор выделяет дидактические условия, которые наиболее эффективно способствуют формированию художественно-графических компетентностей студентов художественных специальностей, и обосновывает их содержание. Для оптимизации процесса обучения студентов художественных специальностей предлагаются учебные инновации: современные компьютерные средства для рисования, проектирования, компьютерные программы для изобразительной деятельности, инновационные техники живописи и графики, педагогические технологии, специфические для художников и художников-педагогов формы и методы обучения.

Ключевые слова: дидактические условия, студенты художественных специальностей, формирование художественно-графических компетентностей.

Kudrenko D. A.

THE DIDACTIC CONDITIONS OF FORMATION OF ARTISTIC GRAPHIC COMPETENCIES OF ART SPECIALTIES' STUDENTS

The definition of didactic conditions of formation of artistic graphic competencies of art specialties' students is discussed in the article. The concept of «didactic conditions» is distinguished. The definition of didactic conditions of formation of artistic graphic competencies of art specialties' students is represented. The author identifies the educational conditions that most effectively contribute to the formation of the artistic graphic competencies of art specialties' students and justifies their content. The structure of the content of professional disciplines according to the basic principles of formation of artistic graphic competencies of art specialties' students is offered. The significant description of the proposed principles is given.

According to the author's point of view, structuring the content of educational materials must be implemented in separate modules; these modules represent specific context of the graphic arts activities. This approach can help to build the individual trajectory of training of art specialties' students.

The definition of educational and developmental environment is highlighted.

It is noted that the faculties of art education in the higher pedagogical institution prepares artists and artist-pedagogues.

To optimize the process of teaching of art specialties' students, the author offers such educational innovations as: modern computer tools for drawing, designing; computer programs for visual activity;

innovative techniques of painting and graphics; pedagogical technologies; specific forms and methods of teaching for artists and artist-pedagogues.

Key words: didactic conditions, art students, formation of artistic graphic competencies.

Рецензент: Слюсаренко Н.В.

УДК 378:37.091.12.011.3

Levchyk N. S.*

TEACHING LISTENING TO PRE-SERVICE ENGLISH LANGUAGE TEACHERS

The article examines psychological preconditions of teaching listening to the first-year students and determines the ways to develop listening skills of pre-service English language teachers effectively. Listening comprehension depends on listening process, individual variables, context peculiarities and text features, all of which are analysed in the article. The three overlapping phases (perception, parsing and utilization) of listening comprehension process are examined and the difficulties students may face on each of them are studied in the article. The conclusion is made about the necessity to develop students' phonological, grammatical, lexical skills, working memory, metacognitive awareness, which implies knowledge and beliefs about the task and the cognitive processes, strategic awareness, motivation. The role of the teacher is to guide the process by providing students with the necessary materials, developing their motivation and ability to improve listening skills independently.

Key words: listening, pre-service teachers, English language, skills, strategies, audiotext.

Listening is one of the four essential skills for foreign language learning as people spend about 45 % of our waking time listening [11]. That is why developing listening skills has become one of the major concerns in modern foreign language teaching. A number of scientists studied different aspects of the problem (G. Buck, J. D. Brown, A. Cutler, C. Goh, T. Lynch, M. Rost, L. Vandergrift, J. Wilson etc.). Various investigations have been carried out by Ukrainian scientists, which resulted in developing methods of teaching future marketing managers (N. Novogradska-Morska), economists (N. Hupka-Makohin), technical students (I. Onisina), philologists to comprehend TV news (R. Vikovych), lectures on professional topics (S. Bochkariova), drama (O. Sivachenko). However, the problem of teaching listening to first-year students – pre-service English language teachers still needs further research as it has not been studied thoroughly.

The aim of the article is to analyse psychological preconditions of teaching listening to the first-year students and determine the ways to develop listening skills of pre-service English language teachers effectively.

Listening is the most difficult cognitive skill to learn which is predetermined by a number of reasons: 1) the speed is not controlled by the listeners; 2) the speech itself has a number of phonological peculiarities (enunciation, pronunciation and accent); 3) the listener has to divide the text into meaningful units where, «unlike in reading, word boundaries are often hard to determine» [20, p. 455]; 4) the listener must adjust native language segmentation procedures to a rhythmically different language [6] (however, pre-service English language teachers – first year students may have enough knowledge about the rhythm of the English language and sufficient experience to imply efficient segmentation procedures). In other words, listening comprehension depends on listening process, individual variables, context peculiarities and text features.

Paraphrasing G. Buck's definition [5], we can conclude that the aim of listening is correct meaning construction on the basis of purpose for listening, aural and possibly visual input.

To develop an effective methodology of teaching listening to pre-service EL teachers it is necessary to analyse the above-mentioned factors that influence listening comprehension.

*© Levchyk N. S.

Listening comprehension process includes three overlapping phases: perception, parsing and utilization [3]. Perception occurs when listeners recognize words they hear in a stream of speech. Parsing happens when words are analysed in other units. Utilisation is a higher-level process during which the information is processed at the phonological, grammatical, lexical levels on the basis of listener's background knowledge which helps to interpret the information. For the first language learners the first two phases (perception and parsing) occur automatically without any special effort to recognize words and match them with the meaning as well as analyse grammatical forms [10, p. 75-76]. During the comprehension process the second language listener recognizes words, analyses grammar structures on the basis of lexical, grammatical and prior overall knowledge and experience. That is why the effectiveness of listening comprehension depends greatly on the lexical, grammatical and phonological skills of listeners.

Working memory plays an important role in listening process due to its following systems:

- 1) phonological loop (the system that holds verbal information in working memory to revive memory traces of the perceived information until it is processed);
- 2) central executive (the system that directs attention to the input, coordinates cognitive processes involved in listening);
- 3) episodic buffer (the system that integrates the perceived signals and helps to interpret it semantically) [10, p. 76].

The comprehension process is usually an integration and interaction between top-down and bottom-up processes [18]. Bottom-up processing includes segmenting the aural stream into meaningful units by constructing understanding with the help of combining units of meaning from the phoneme-level up to discourse-level. Top-down processing involves building a conceptual framework of the context on the basis of context analysis and prior knowledge [20, p. 456].

As it has been mentioned before, the top-down and bottom-up processes are employed together.

Perception involves, first of all, the bottom-up process of listening. Listeners decode the speech by excluding other sounds in the environment; noting similarities, pauses and acoustic emphases; starting to segment words. The main difficulties on this stage include: 1) not recognizing words [8]; 2) not segmenting (segmenting incorrectly) the stream of speech; 3) missing some part of the text.

During the parsing phase, which includes word segmentation, bottom-up processing can be influenced by top-down processes. Developing word segmentation skills is a great challenge for listeners [6]. On this stage listeners begin to activate potential word candidates by retrieving them from long-term memory [14]. Difficulties during this phase include: 1) quickly forgetting what is heard; 2) an inability to form a mental representation from words heard; 3) not understanding subsequent parts because of what was missed earlier [8]; 4) difficulties in determining word boundaries; 5) listeners may not always recognize familiar words in connected speech [4]. There is also much of back and forth processing [20, p. 457-458].

The utilization phase involves top-down processing during which listeners interpret the information, create a representation in memory of what they understood. During this stage the listeners may face the following difficulties: 1) understanding the words but not the message; 2) misunderstanding the message [8].

The purpose of listening as well as learners' preferences influence the process which dominates. For a specific detail comprehension bottom-up processes are mainly employed. To get the gist of the audiotext the learner utilises more top-down processes.

First language listeners coordinate these processes automatically. They often even do not pay any special attention to what is being said, but understand the speech correctly.

No matter how well the foreign language listeners know the language, their language

knowledge is anyway limited so not everything that is said can be processed automatically. Depending on the level of English language proficiency, listeners may need to consciously concentrate on some of the input, control the process, practice selective attention to content words. Focusing consciously on some aspects usually slows down the incoming input and may influence comprehension.

Effective listeners use efficient strategies which help them comprehend the information. Students should know about the cognitive processes involved in listening. In other words, they should demonstrate metacognitive awareness which implies, first of all, knowledge and beliefs about the task [7] and the cognitive processes as well as strategic awareness. There is evidence that metacognitive awareness can improve listening by 13 % [21].

Thus, the analysis of the peculiarities of the listening process has demonstrated the necessity to develop students' phonological, grammatical, lexical skills, their working memory and metacognitive awareness. Much training is needed to learn, for example, to determine the boundaries between words and recognize familiar words in an audiotext. It means that students must listen a lot not only in the classroom, but also at home. It is especially important for students during the first year of study at university as independent testing in Ukraine still does not contain listening assignment. As a result not much attention is often paid to listening at school, and some first-year students demonstrate a rather low level of listening comprehension.

The next step is to analyse the individual variables, among which scientists distinguish levels of pragmatic knowledge, prior knowledge, metacognitive awareness, motivation, anxiety [20]. We can add autonomy to this list as it presupposes students' ability to take on the responsibility for the results of their learning from setting individual goals till analyzing the results and reflection on the achieved results with all the necessary further corrections.

Pragmatic knowledge is important on the utilization phase of the comprehension process [20, p. 459] as it goes beyond the literal meaning of an utterance [13] and implies processing both contextual and linguistic information in order to understand the intentions of a speaker. Pragmatic knowledge is extremely important for future EL teachers as they have to listen to more complicated texts of different styles. N. Taguchi found that indirect requests and refusals are more difficult and take longer to interpret than indirect opinions. She proved that more proficient listeners interpret the text more accurately, but it does not influence the speed of interpretation [16].

Students' prior knowledge is an important factor that helps listeners better understand the text. Students may effectively comprehend complicated texts on condition that the topic is familiar to them. There is evidence that if the listeners have access to the topic in advance, there is no difference in working memory consumption between the first and second language listeners. When the topic is unfamiliar, the second language listeners demonstrate much higher working memory consumption than the first language listeners [17]. That is why pre-listening activities are important for effective comprehension, especially of complicated texts.

Experienced and effective listeners use efficient strategies which help them not only better understand a text, but also develop their listening comprehension skills. A number of investigations proved that skilled listeners use effective combinations of metacognitive and cognitive strategies [9; 12; 19] «to regulate listening processes and achieve comprehension» [20, p. 463]. Compensation strategies that help to guess the meaning using context, word structure etc. should be added to the list. On the contrary, less skilled listeners often try to understand each word [19], which is, though often encouraged by an instruction, deprives them from using prior knowledge and constructing meaning.

Among the cognitive strategies scientists [1; 2; 15 etc.] determine the following: analysis, summarising, visualising, defining key words, previous knowledge analysis, using speech patterns, using knowledge of mother tongue and another foreign language, translation, defining difficulties, focusing on main aspects, asking questions, looking for answers, analysis

of the author’s approach, text interpretation, contents anticipation, defining major information, selective listening, comparing gained knowledge with previous.

Metacognitive strategies include: arranging, planning, taking notes, self-control, self-evaluation, preliminary listening with the aim of getting information, *articulation gymnastics, systematizing knowledge by using tables, schemes, semantic maps, additional listening etc* [1; 2; 15 etc.].

Compensation strategies imply using different clues (context, paralinguistic means) to guess the meaning, ignoring unknown words, parts, multiple listening [1].

To develop listening competence it is necessary to get students acquainted with effective cognitive, metacognitive and compensation strategies and encourage future teachers to use them choosing which ones are of greater importance to them. Special exercises should be suggested to teach students use particular strategies giving them an opportunity to further decide which ones should be applied in any situation.

There is much evidence that motivation influences listening comprehension greatly. It can be developed by: 1) choosing interesting texts of different types which difficulty goes a little beyond students’ level of listening competence; 2) creating the atmosphere of success; 3) increasing students’ level of confidence and self-efficacy; 4) teaching students to use strategies; 5) encouraging them to listen more on their own; 6) employing modern devices which provide access to different resources; 7) encouraging students to communicate with native speakers.

The above-mentioned suggestions can decrease the anxiety which first-year students usually feel about listening. Table 1 demonstrates some results of the survey carried out among 48 first-year students – pre-service EL teachers of Ternopil National Volodymyr Hnatiuk Pedagogical University.

Table 1

The results of the survey

Statements	The results (%)
I can understand clearly articulated speech delivered at normal rate in everyday situations.	71 %
I can understand the main information of radio / TV programmes about current events or on topics of personal interest.	46 %
I can follow many films in which visuals and action carry much of the storyline, when the language is clear and straightforward.	54 %
I need to develop my listening skills.	100 %
I feel anxiety when listening to recordings because I am not sure whether I’ll be able to understand everything correctly.	90 %
I watch films in English.	31 %
I communicate with English speakers.	12,5 %
I didn’t do much listening before.	87,5 %

Students’ answers show that not much attention was paid to listening before, and learners realize that they need to develop their listening skills. So the teacher’s task is to provide them with best opportunities by incorporating effective tools and teaching and encouraging to develop listening skills both in the classroom and after classes.

Contextual variables also play an important role in listening comprehension.

When engaged in interactive listening, for example, listeners have to attend to different cues (including cultural ones – prosodic, non-verbal etc.) and respond appropriately. On the other hand, they can ask for clarification, repetition, paraphrasing or speaking more slowly, especially in case of informal communication. If communication is formal, request for clarification and repetition is also possible though not encouraged.

Even the first-year foreign language students will have to listen to lectures on the disciplines of the curriculum. To facilitate students’ comprehension of academic texts (which can be characterized by content objectivity, accuracy, precision, unambiguity, use

of unified terminology, logically organised structure, use of long sentences and discourse linkers) it is necessary to provide them with visual support (e.g., utilising presentation software like Power Point, Prezi etc.), use sufficient examples, discourse markers, state the same information in different ways to avoid misunderstanding of complicated vocabulary and material [22].

To improve students' listening comprehension it is necessary to take into account the above-mentioned factors and provide learners with effective materials and motivating tools which will coherently develop listening skills. Among such tools are multimedia environments which allow learners to work with audio, video and text through, for example, captions. The mentioned tools can decrease learners' tension and anxiety. On the other hand, though captions may facilitate immediate comprehension, help to develop word recognition skills, students will mainly read aural texts, which is unlikely to be very useful if often applied. Taking all the mentioned considerations into account, we recommend the following succession:

Listening to a text (without reading it) → listening to the text for the second time with the purpose of comprehending it better → listening to problematic parts using subtitles → analysis of the reasons of failure (partial failure) (unknown words, inability to recognize familiar words, lack of concentration etc.).

In this case students focus on some parts that are difficult to understand. They should also be aware that it is not always necessary to understand each word. Depending on the purpose of listening it may be quite enough to comprehend the general idea, but not each detail. So they do not need to use subtitles all the time. Besides, there is no need to listen to the text for the second time if everything is clear after the first listening.

Some multimedia environments provide students with transcripts, which can be also effective for listening skills development if used efficiently. In this case the following procedure can be suggested:

Listening to a text (without reading it) → listening to the text for the second time with the purpose of comprehending it better → listening to the text / or to a problematic part of it with a transcript to check whether everything was understood correctly → analysis of the reasons of failure (partial failure) (unknown words, inability to recognize familiar words, lack of concentration etc.).

As for the first-year students teachers should guide the process of developing listening skills by selecting the audio and video to work at both during classes and as a home assignment, providing students with the necessary materials, assessing the results, giving regular feedback, teaching and encouraging students to work at the development of listening skills themselves.

The following conclusions can be made about teaching the first-year students – pre-service English language teachers:

- listening comprehension depends on listening process, individual variables (levels of pragmatic knowledge, prior knowledge, metacognitive awareness, motivation, anxiety, autonomy), context peculiarities and text features;
- working memory plays an important role in listening process;
- it is necessary to develop students' phonological, grammatical, lexical skills, working memory, metacognitive awareness, which implies knowledge and beliefs about the task and the cognitive processes, strategic awareness;
- motivation can be developed in a number of ways including multimedia environments which allow learners to work with audio, video and text;
- teachers should guide the process of developing listening skills by selecting the audio and video to work at both during classes and as a home assignment, providing students with the necessary materials and developing their motivation and ability to improve listening skills independently.

Further investigations are needed to develop effective methods of teaching listening to first-year students – pre-service English language teachers.

References:

1. Задорожна І. П. Developing Language Learning Strategies and Self-Evaluation Skills as Key Factors in Promoting Prospective FL Teachers' Autonomy / І. П. Задорожна // Педагогічний альманах : збірник наукових праць / редкол. В. В. Кузьменко (голова) та ін. – Херсон : КВНЗ «Херсонська академія неперервної освіти», 2016. – Випуск 29. – С. 69-75.
2. Задорожна І. П. Теоретико-методичні засади організації самостійної роботи майбутніх учителів з оволодіння англomовною комунікативною компетенцією : дис. ... доктора пед. наук : 13.00.02 / Задорожна Ірина Павлівна. – К., 2012. – 770 с.
3. Anderson J. R. Cognitive psychology and its implications / J. R. Anderson. – New York : Freeman, 1995. – 4th ed. – 500 p.
4. Broersma M. Phantom word activation in L2 / M. Broersma, A. Cutler // System. – 2008. – № 36. – P. 22–34.
5. Buck G. Assessing listening / G. Buck. – Cambridge : Cambridge University Press, 2001. – 290 p.
6. Cutler A. Listening to a second language through the ears of a first / A. Cutler // Interpreting. – 2001. – № 5. – P. 1–23.
7. Flavell J. H. Metacognition and cognitive monitoring: A new area of cognitive-developmental inquiry / J. Flavell // American Psychologist. – 1979. – № 34. – P. 906–911.
8. Goh C. A cognitive perspective on language learners' listening comprehension problems / C. Goh // System. – 2000. – № 28. – P. 55–75.
9. Goh C. Exploring listening comprehension tactics and their interaction patterns / C. Goh // System. – 2002. – № 30. – P. 185–206.
10. Goh C. Second Language Listening Comprehension: Process and Pedagogy / C. Goh // Teaching English as a second foreign language; ed. by M. Celce-Murcia, D. M. Brinton, M. A. Snow. – HEINLE CENGAGE learning, 2014. – P. 72–90.
11. Lee D. Listening: Our most used communication skill / Lee D., Hatesohl D. – 1993. Available from <http://extension.missouri.edu/p/CM150>.
12. O'Malley J. M. Listening comprehension strategies in second language acquisition / J. M. O'Malley, A. U. Chamot, L. Küpper // Applied Linguistics. – 1989. – № 10. – P. 418–437.
13. Rose K. R. Pragmatics in language teaching / K. R. Rose, G. Kasper. – Cambridge : Cambridge University Press, 2001. – 384 p.
14. Rost M. L2 Listening / M. Rost // Handbook of research in second language teaching and learning; ed. by E. Hinkel. – Mahwah, NJ: Erlbaum, 2005. – P. 503–527.
15. Schneider G. European Language Portfolio: Guide for Developers / G. Schneider, P. Lenz. – 106 p. Available from http://www.coe.int/T/DG4/Portfolio/documents_intro/Eguide.pdf.
16. Taguchi N. Comprehending implied meaning in English as a foreign language / N. Naguchi // The Modern Language Journal. – 2005. – № 89. – P. 543–562.
17. Tyler M. Resource consumption as a function of topic knowledge in nonnative and native comprehension / M. Tyler // Language Learning. – 2001. – № 51. – P. 257–280.
18. Vandergrift L. Learning to listen or listening to learn? / L. Vandergrift // Annual Review of Applied Linguistics. – 2004. – № 24. – P. 3–25.
19. Vandergrift L. Orchestrating strategy use: Toward a model of the skilled second language listener / L. Vandergrift // Language Learning. – 2003. – № 53. – P. 463–496.
20. Vandergrift L. Second Language Listening: Presage, Process, Product, and Pedagogy / L. Vandergrift // Handbook of Research in Second language Teaching and Learning; ed. by E. Hinkel. – Volume II. – Routledge, 2011. – P. 455–471.
21. Vandergrift L. The Metacognitive Awareness Listening Questionnaire (MALQ): Development and validation / L. Vandergrif, C. Goh, C. Mareschal, M. H. Tafaghodatari // Language Learning. – 2006. – № 56. – P. 431–462.
22. Jung E. H. Misunderstanding of academic monologues by non-native speakers of English / E. H. Jung // Journal of Pragmatics. – 2006. – № 38. – P. 1928–1942.

Левчик Н. С.

ОБУЧЕНИЕ АУДИРОВАНИЮ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА

В статье исследованы психологические предпосылки обучения аудированию студентов первых курсов и определены пути эффективного развития их умения аудирования. Понимание аудиотекста зависит от психологических процессов, индивидуальных особенностей, особенностей контекста и характеристик аудиотекста. Все перечисленные факторы

проаналізовані в статті. Исследованы фазы процесса аудирования (восприятие, обработка, обобщение) и трудности, с которыми будущие учителя могут столкнуться на каждой из них. Сделаны выводы о необходимости формирования фонетических, лексических, грамматических навыков, памяти, метакогнитивной осознанности, которая включает понимание задания и когнитивных процессов аудирования, стратегической осознанности, мотивации, автономии студентов. Определено, что на первом курсе преподавателю целесообразно осуществлять общее руководство процессом овладения студентами англоязычной компетентностью в аудировании, обеспечивая их необходимыми материалами, развивая их мотивацию и способность работать над усовершенствованием умений аудирования самостоятельно.

Ключевые слова: аудирование, будущие учителя, английский язык, умения, стратегии, аудиотекст.

Левчик Н. С.

НАВЧАННЯ АУДІЮВАННЯ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ

У статті досліджено психологічні передумови навчання аудіювання студентів перших курсів і визначено шляхи ефективного розвитку їхніх аудитивних умінь. Розуміння аудіотексту залежить від психологічних процесів, індивідуальних особливостей, особливостей контексту та характеристик аудіотексту. Усі зазначені чинники проаналізовано в статті. Досліджено фази процесу аудіювання (сприйняття, опрацювання, узагальнення) та труднощі, які майбутні вчителі можуть відчувати на кожній з них. Установлено, що серед індивідуальних особливостей найбільш важливими для процесу аудіювання є знання мовних одиниць, особливостей та контексту їх вживання, попередні знання щодо предмета, метакогнітивна усвідомленість, яка передбачає розуміння завдання та когнітивних процесів аудіювання, мотивація, автономія. Зроблено висновок про необхідність розвитку в першокурсників зазначених індивідуальних особливостей, а також формування фонетичних, лексичних, граматичних навичок, пам'яті. Установлено доцільність використання переваг мультимедійного середовища, яке забезпечує студентів можливістю працювати з аудіо, відео та друкованим текстом. Запропоновано алгоритм прослуховування аудіотекстів з використанням субтитрів та транскрипції. Установлено, що на першому курсі вчителю необхідно здійснювати загальне керівництво процесом оволодіння студентами англійською аудитивною компетентністю, забезпечуючи їх текстами та завданнями для аудіювання як в аудиторії, так і для самостійного прослуховування, необхідними матеріалами, а також розвиваючи мотивацію студентів і здатність працювати над удосконаленням аудитивних умінь самостійно.

Ключові слова: аудіювання, майбутні вчителі, англійська мова, уміння, стратегії, аудіотекст.

УДК 378.147:784

Лю Чан*

ТЕОРЕТИЧНІ АСПЕКТИ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА ДО ІННОВАЦІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ В КНР

Статтю присвячено обґрунтуванню теоретичних аспектів проблеми підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва до інноваційної діяльності в КНР. У контексті реалізації акмеологічного підходу в професіоналізації майбутніх учителів музичного мистецтва здійснено сутнісний аналіз понять інноваційної діяльності, готовності до інноваційної діяльності, а також окреслено основні етапи формування досліджуваного поняття (початкового професійного навчання, професійного становлення, інноваційно-продуктивної зрілості, професійної майстерності).

Ключові слова: інноваційна діяльність, готовність, професійна підготовка, акмеологічний підхід, творча діяльність.

*© Лю Чан

Інноваційна діяльність та особистісна компонента ефективності педагогічної творчості учителя музичного мистецтва – нові інтегровані поняття, перевага яких у тому, що вони поєднують у собі професійну діяльність з особистісним розвитком, духовністю та активною гуманістичною позицією. У цих поняттях синтезовано багато різнопланових і різнорівневих аспектів підготовки студента до професійної самореалізації, здатності до примноження надбань духовної культури людства. Ядром зазначених новоутворень є готовність майбутнього вчителя музичного мистецтва до інноваційної діяльності як волява настанова особистості на досягнення високих результатів у професійній діяльності, творчо-професійного акме.

Уведення інновацій у педагогічні контексти пов'язано із суспільно-глобалізаційними, ринково-економічними та інтеграційними викликами, що стоять перед освітою на зламі епох. Перспективи розвитку китайської вищої освіти, вибудованої на засадах інноваційності, мобільності, демократичності окреслено в нормативно-законодавчій базі (中华人民共和国教师法 – Закон КНР «Про педагогів», 中华人民共和国职业教育法 – Закон КНР «Про професійну освіту», 中华人民共和国高等教育法 – Закон КНР «Про вищу освіту» тощо).

Теоретико-методологічне осмислення досліджуваної проблеми здійснено українськими та зарубіжними вченими в таких аспектах: тенденції й особливості розвитку вищої педагогічної освіти (С. Вітвицька, О. Глузман, Н. Ничкало, В. Сластьонін та ін.), інноваційні процеси в умовах неперервної освіти (В. Андрущенко, В. Лутай, С. Сисоєва), професійна підготовка (С. Архангельський, Н. Кузьміна), теоретико-прикладні питання підготовки до інноваційної педагогічної діяльності (І. Гавриш, Л. Даниленко, І. Дичківська, М. Кларін).

Аналітичне осмислення наукового доробку згаданих авторів переконує, що інноваційність є однією з головних тенденцій розвитку людства, особливо актуальною ця проблема є в КНР.

Мета статті – на основі аналізу психолого-педагогічної літератури розкрити теоретичні аспекти формування готовності майбутніх учителів музичного мистецтва до інноваційної діяльності в КНР.

У наукових джерелах відносно усталеним є тлумачення інноватики як науки про створення педагогічних нововведень, їхню оцінку й освоєння педагогічним співтовариством, використання та застосування на практиці [9; 10]. Ця досить молода наука вивчає природу, закономірності виникнення розвитку інновацій щодо суб'єктів освіти, а також забезпечує зв'язок педагогічних традицій із проектуванням майбутньої освіти [4].

У науково-педагогічному дискурсі для поняття «інновація» характерна поліаспектність підходів до тлумачення його суті, провідними серед яких є такі: форма організації освітньої діяльності; сукупність нових професійних дій педагога, спрямованих на розв'язання актуальних проблем виховання та навчання з позицій особистісно орієнтованої освіти; зміни в освітній практиці; комплексний процес створення, поширення та використання нового практичного засобу в галузі техніки, технології, педагогіки, наукових досліджень; результат інноваційного процесу [3, с. 52].

На основі аналізу психолого-педагогічних джерел доходимо висновку, що інновації в освіті – це процес створення, запровадження й поширення в освітній практиці нових ідей, засобів педагогічних та управлінських технологій, у результаті яких підвищуються показники досягнень структурних компонентів освіти, відбувається перехід системи до якісно іншого стану [1].

Критичне осмислення наукових підходів до тлумачення сутності та змісту поняття «інновації» засвідчує певну дуальність поглядів українських та зарубіжних учених із цього приводу. Так, згідно з одним із підходів, інновацією можна вважати лише те нове, що має своїм результатом кардинальні зміни в певній системі. Згідно з іншим підходом під інновацією можна розуміти будь-які, навіть незначні, нововведення як матеріалізовані

ідеї можливого підвищення ефективності освітньої системи.

Процесуальність поняття «інноваційна діяльність» відображено в комплексі практичних дій, спрямованих на використання науково-технічних результатів для отримання нових або поліпшення чинних технологій, методів управління [7, с. 9].

Саме завдяки інноваційній діяльності, нововведенням, як зазначає В. Кремінь, людина спроможна на продуктивну діяльність, приймати та адаптувати відповідно до своїх нагальних потреб результати цієї діяльності [8].

На думку О. Волошенко, інноваційна діяльність, будучи складним і багатоплановим феноменом, своїм змістом охоплює процес взаємодії індивідів, спрямований на розвиток, перетворення об'єкта, переведення його в якісно новий стан; системну діяльність щодо створення, освоєння та застосування нових засобів; особливий вид творчої діяльності, що об'єднує різноманітні операції й дії, спрямовані на одержання нових знань, технологій, систем [7, с. 40].

Психолого-педагогічними дослідженнями доведено, що інноваційна педагогічна діяльність передбачає здатність суб'єктів освітньої діяльності до генерації ідей, їх утілення, аналізу моніторингових даних і продукування нових педагогічних ідей, оприлюднення результатів, забезпечення умов для їх реалізації в системі освіти [1, с. 33–34]. Для повноцінного й ефективного розвитку інноваційної діяльності важливим є створення умов творчого розвитку обдарованої особистості – матеріальних, інформаційних, педагогічних, психологічних.

Л. Даниленко розмежовує поняття «інноваційна діяльність» та «інноваційна освітня діяльність». Під інноваційною діяльністю автор розуміє процес внесення нових елементів у традиційну систему, створення та використання інтелектуального продукту, доведення нових оригінальних ідей до реалізації їх у вигляді готового товару (послуги) на ринку [3], а інноваційну освітню діяльність – як процес внесення інновацій у навчання, виховання й управління закладами (установами, організаціями) освіти. Таке розуміння уможливорює висновок, що для здійснення інноваційної освітньої діяльності учасникам освітнього процесу необхідно докладати більше зусиль і творчості; успіхи окремих людей та організацій значною мірою залежать від їх здатності продукувати й приймати нововведення [6].

О. Козлова розглядає педагогічну інноваційну діяльність як вищий рівень педагогічної творчості, педагогічного винахідництва, введення нового в педагогічну практику [7].

Таким чином, правомірно стверджувати, що інтеграція інноваційної та педагогічної діяльності допоможе реалізації розвитку особистості в процесі навчання, що стає стрижневим поняттям педагогічного процесу, сутнісним, глибинним поняттям науки й визначає сучасні вимоги до організації професійної підготовки в умовах магістратури. Виходячи із цього, основною ідеєю інноваційно-орієнтованої професіоналізації майбутніх учителів музичного мистецтва є накладення засвоєння студентами теоретичних знань про інноваційні процеси на «канву» майбутньої професійної діяльності шляхом послідовного моделювання предметного й соціального змістів педагогічної діяльності, проєкції нормативно заданих вимог до майбутніх фахівців у площину індивідуальних особливостей студентів та побудови на цій основі індивідуальних освітніх траєкторій.

Отже, в контексті нашого дослідження розглядаємо інноваційну діяльність як комплексну творчу діяльність, спрямовану на створення, впровадження та поширення інновацій у педагогічній теорії та практиці [4]. У цьому контексті інноваційну освітню діяльність учителя музичного мистецтва інтерпретуємо як процес реалізації особистістю інноваційно зумовлених знань, умінь, навичок, компетенцій на рівні вивчення, апробації, створення та застосування освітніх новацій.

Ми цілком погоджуємося з позицією І. Гавриш, згідно з якою підготовку студентів до інноваційної професійної діяльності варто розглядати як систему, оскільки її можна

описати як упорядковану множину взаємопов'язаних компонентів, що є цілісним утворенням. Серед таких компонентів системи дослідниця називає мету, зміст, методи, форми, засоби тощо [1, с. 21]. У цьому контексті готовність до інноваційної професійної діяльності вона розглядає як інтегративну якість особистості, що формується внаслідок появи психологічної системи діяльності, а її структуру вважає ідентичною структурі відповідної функціональної психологічної системи. Як компоненти такої системи І. Гавриш виділяє мотиви та цілі діяльності, її інформаційну основу й програму, блок прийняття рішень і підсистему якостей особистості, що є професійно важливим.

Педагогічний супровід процесу підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва до інноваційної діяльності в КНР з урахуванням вищезазначеного здійснюється за такими напрямками: від дегуманізації сфер суспільного життя – до гуманістично-особистісної спрямованості освіти; від знань – до їх особистісної значущості; від пасивного засвоєння навчальної інформації – до її активного продукування; від пізнавально-інформативного підходу – до інноваційно-перетворювального; від авторитарної педагогіки – до педагогіки рівноправного партнерства; від тотальної уніфікації та стандартизації навчального процесу – до його гнучкого моделювання з урахуванням індивідуальності суб'єкта навчання; від дезінтеграції – до інтеграції у світовий освітянський простір [5, с. 3].

У педагогічних працях готовність майбутнього вчителя до педагогічної діяльності досліджено як багатокомпонентну систему (О. Мороз); інтегроване, стійке утворення, яке є поєднанням усіх структурних складових психіки особистості й виявляється у спрямованості на педагогічну діяльність (Ф. Гоноболін), здобутті та реалізації професійно-педагогічних знань, умінь, навичок (В. Сластьонін), розвитку педагогічних здібностей (С. Вершловський, Ф. Гоноболін, В. Крутецький, Н. Кузьміна, Ю. Кулюткін, Г. Сухобська).

В епіцентрі досліджень акмеологічної науки готовність до інноваційної діяльності розглянуто як базову категорію в досягненні оптимальних результатів, що виражається в поняттях «рівень діяльності», «вершини діяльності», «чинники продуктивної діяльності» (В. Антонов, А. Деркач, Н. Кузьміна).

Узагальнюючи вищевикладене та інтерпретуючи це визначення з позиції акмеологічної науки, інноваційну діяльність майбутнього учителя музичного мистецтва в КНР слід схарактеризувати як індивідуальну успішність у створенні духовних продуктів, досягненні вершин особистісних спроможностей у виконавській, теоретико-мистецькій, педагогічній, споглядальній творчості та професійній самореалізації.

Насамперед треба розглянути етап початкового професійного навчання, що пов'язаний із розвитком мотивації, музичних та творчих здібностей, музичного мислення, емоційно-вольової сфери (артистизм); оволодінням прийомами та практичними способами діяльності в галузі музичного мистецтва; опануванням основ творчої інноваційної діяльності. На цьому етапі формуються особистісні та суб'єктні якості, творчий потенціал, світоглядна позиція, які стимулюють розвиток потреби в пошуку інноваційних маршрутів професійного становлення.

Для другого етапу – «професійного становлення» – характерні сформованість суб'єктно-об'єктних якостей майбутнього вчителя музичного мистецтва, установки на саморозвиток творчого потенціалу, світоглядна позиція, почуття професійної відповідальності в освоєнні явищ музичного мистецтва, причетність до високої духовності, пріоритетність задоволення базових потреб, самовдосконалення на шляху до професіоналізму й майстерності з позиції особистісно зорієнтованого підходу, оволодіння необхідною «палітрою» способів професійної діяльності, вияв продуктивної компетентності.

На етапі інноваційно-продуктивної зрілості відбувається вільне самостійне проектування змісту професійної діяльності й процесів саморозвитку, самокорекції та самовдосконалення педагога; реалізація особистісної й суб'єктної позицій, установок

у контексті освоєння музичного мистецтва та педагогічної творчості; зміщення акцентів у діяльності із ситуативних цілей на надситуативні, що охоплюють багатовимірність художньої інформації; прийняття еталонів і критеріїв самооцінки, професійних ідеалів; усвідомлення спроможностей, що сприяють досягненню професійного акме, творчій самореалізації; мобілізація внутрішніх ресурсів творчого потенціалу й перетворення його на інноваційний потенціал, що характеризує вищий рівень професіоналізму як вершину розвитку фахівця музично-педагогічної освіти. Для цього етапу характерний стабільний вияв готовності до продуктивної інноваційної діяльності як стійкої якості особистості.

На етапі професійної майстерності діяльність відповідає усталеним ідеалам, еталонам, критеріям і нормам у галузі музичного мистецтва й музичного виховання, а також педагогічної інноватики. Реалізується творча функція прагнення до високих професійних досягнень як вершин інноваційної діяльності, які набувають об'єктивного суспільного визнання.

Згідно з численними дослідженнями Н. Кузьміної, до ефективних способів стимулювання студентів в оволодінні вищими рівнями інноваційної педагогічної діяльності належить засвоєння критеріїв як засобів оцінювання ефективності розв'язання педагогічних завдань у процесі моніторингу високо-, середньо-, малопродуктивних педагогів свого профілю [2]. Пізнання студентами виявів педагогічної майстерності та творчості актуалізується в умовах розв'язання власного завдання, пов'язаного зі створенням проекту оригінальної авторської системи діяльності, здатної забезпечувати ефективність освітнього процесу та творчої самореалізації. Створення проекту, його обґрунтування, часткова перевірка й захист – це шляхи формування в майбутніх спеціалістів педагогічного мислення як найважливішого елемента розвитку готовності до інноваційної діяльності.

Отже, акмеологічна спрямованість майбутнього вчителя музичного мистецтва, його готовність і здатність до інноваційної діяльності забезпечується ефективністю впровадження найновіших досягнень науки, творчим оволодінням передового педагогічного досвіду музичного виховання, пошуком найбільш раціональних засобів оптимізації навчально-виховного процесу та позааудиторної діяльності студентів у ВНЗ (гурткова робота, проблемні наукові групи, товариства тощо).

Перспективи подальших досліджень вбачаємо у теоретичному обґрунтуванні технології підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва до інноваційної діяльності в КНР.

Література:

1. Гавриш І. В. Теоретико-методологічні основи формування готовності майбутніх учителів до інноваційної професійної діяльності : автореф. дис. ...д-ра пед. наук : 13.00.04 / І. В. Гавриш. – Харків, 2006. – 46 с.
2. Гребенюк Г. Акмеологія і культурологія. Акмеологія розвитку / Г. Гребенюк. – Київ : Наукова думка, 2006. – 161 с.
3. Даниленко Л. І. Управління інноваційною діяльністю в загальноосвітніх навчальних закладах : монографія / Л. І. Даниленко. – Київ : Міленіум, 2004. – 358 с.
4. Дичківська І. М. Інноваційні педагогічні технології : підручник / І. М. Дичківська. – 2-ге вид., доп. – Київ : Академвидав, 2012. – 352 с.
5. Ельбрехт О. М. Педагогіка вищої школи: модульний лекційно-практичний курс / О. М. Ельбрехт. – Київ : Вид-во Європ. ун-ту, 2005. – 78 с.
6. Енциклопедія освіти / гол. ред. В. Г. Кремінь. – Київ : Юрінком Інтер, 2008. – 1040 с.
7. Козлова О. Г. Сутнісні складові інноваційної діяльності вчителя / О. Г. Козлова. – Суми : Мрія, 1999. – 90 с.
8. Кремінь В. Г. Освіта і наука в Україні – інноваційні аспекти. Стратегія. Реалізація. Результати / В. Г. Кремінь. – Київ : Грамота, 2005. – 448 с.

9. 付八军. 教师校本培训研究述评 / 付八军 // 井冈山学院学报 (哲学社会科学) . – 2009. – № 3. – 页114–117. Фу Батюн. Підготовка шкільного вчителя: аналіз окремих аспектів / Фу Батюн ; (китайською мовою) // Наукові записки Тинганшанського університету. – Сер.: Філософія та соціальні науки. – 2009. – № 3. – С. 114–117.
10. 代蕊华. 教师专业发展与校本培训 / 代蕊华. – 北京: 教育科学出版社, 2011. – 214 页 . Дай Жуйейхуа. Професійний розвиток та навчання шкільного вчителя / Дай Жуйейхуа ; (китайською мовою). – Пекін : вид-во «Освіта та Наука», 2011. – 214 с.

Лю Чан

ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ПОДГОТОВКИ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ
МУЗЫКАЛЬНОГО ИСКУССТВА К ИННОВАЦИОННОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В КНР

Статья посвящена обоснованию теоретических аспектов проблемы подготовки будущих учителей музыкального искусства к инновационной деятельности в КНР. В контексте реализации акмеологического подхода в профессионализации будущих учителей музыкального искусства осуществлен сущностный анализ понятий инновационной деятельности, готовности к инновационной деятельности, а также обозначены основные этапы формирования исследуемого понятия (начального профессионального обучения, профессионального становления, инновационно-продуктивной зрелости, профессионального мастерства).

Ключевые слова: инновационная деятельность, готовность, профессиональная подготовка, акмеологический подход, творческая деятельность.

Liu Chang

THEORETICAL ASPECTS OF FUTURE MUSIC TEACHERS' TRAINING
FOR INNOVATIVE ACTIVITY PEOPLE'S REPUBLIC OF CHINA

The article is devoted to substantiation of the theoretical aspects of future music teachers' training for innovative activity. In the context of akmeological approach to professional training of future music teachers an analysis of the essential concepts of innovation, willingness to innovate are presented, the main stages of the studied concepts forming are outlined. The introduction of innovations in educational contexts related to the socio-globalization, market and economic integration and the challenges education faces at the turn of ages. Analytical reflection of the scientific works shows that innovation is one of the dominant trends in human development. Considering this, the new educational paradigm is built on the principles of conservation and development of the creative potential of a person, his or her orientation to self-consistently active life in variable social conditions, and readiness to meet new challenges. In the pedagogical discourse the term «innovation» is characterized through different approaches to the interpretation of its nature, leading among which are: a form of education; a set of the new professional teacher's actions aimed at solving urgent problems of education and training from the standpoint of personality-oriented education; changes in educational practices; complex process of creation, distribution and use of new practical tool in engineering, technology, education, research; the result of the innovation process. Thus, we consider innovative activities as a complex, creative activities aimed at the creation, implementation and dissemination of innovations in pedagogical theory and practice. In summary interpreting the definition from the perspective of the akmeological science, the future music teachers' innovative activity can be characterized as individual spiritual success in creating products that reach the heights of personal capacity in performing, theoretical, artistic, educational, contemplative creative and professional fulfillment.

Key words: innovation, readiness of the future Music teachers for innovative activity, training, akmeological approach, creative activity.

Рецензент: Кузьменко В.В.

УДК 378.015.31: 355.317-057.86 (477)

Любас А. А.*

СУТНІСТЬ І СТРУКТУРА МІЖКУЛЬТУРНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ БОЙОВОГО ОПЕРАТИВНОГО ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ

У статті розглянуто сутність, структуру та ключові характеристики поняття «міжкультурна компетентність». Здійснено аналіз компонентів структури міжкультурної компетентності майбутніх фахівців бойового оперативного забезпечення. Наведено дані, що вона має інтегративний характер і виявляється в готовності особи до контактів з представниками інших культур. Зроблено висновок, що міжкультурна компетентність є важливою складовою освіти майбутніх фахівців бойового оперативного забезпечення. Застосовуючи елементи міжкультурної компетентності, майбутні фахівці бойового оперативного забезпечення зможуть якнайкраще виявити свої уміння та навички у практиці спілкування.

Ключові слова: сутність міжкультурної компетентності, структура міжкультурної компетентності, фахівці бойового оперативного забезпечення, комунікативна компетентність.

Актуальність досліджуваної теми зумовлена підвищенням вимог до загальної, професійної компетентності фахівців бойового оперативного забезпечення, а відтак – необхідністю вдосконалення підготовки цих фахівців до участі в міжкультурній комунікації. Володіючи міжкультурною компетентністю, майбутні фахівці бойового оперативного забезпечення зможуть успішно спілкуватися з представниками інших країн як на побутовому, так і на професійному рівнях. Поняття «міжкультурна компетентність» досліджується у працях культурологів, філософів, соціологів, педагогів, оскільки явище міжкультурної компетентності є надзвичайно актуальним у контексті сучасного глобалізованого світу.

Мета статті – проаналізувати сутність, структуру та ключові характеристики поняття «міжкультурна компетентність».

Термін «міжкультурна компетентність» увійшов до наукового дискурсу на початку 70-х років минулого століття, коли відбувалося становлення міжкультурної комунікації. «Міжкультурна компетентність» з'явилась у ході вивчення особливостей міжкультурної комунікації та виведення її в окрему наукову галузь. Це поняття широко досліджувалося багатьма науковцями – Є. Верещагиним [1], В. Костомаровим [1], А. Садохіним [10], О. Зеліковською [3], М. Байрамом [14], М. Беннетом [15], Д. Мацумото [4] та ін.

Міжкультурна компетентність у західній науці розглядається у двох аспектах:

- 1) як здатність сформувати в собі іншу культурну ідентичність, що передбачає знання цінностей, норм, стандартів поведінки іншої культури;
- 2) як здатність досягти успіху в процесі міжкультурної комунікації [10, с. 133].

Міжкультурна компетентність віднесена до групи ключових компетентностей особистості загалом і є складовою комунікативної компетентності. Під комунікативною компетентністю розуміють здатність встановлювати і підтримувати необхідні контакти з людьми. Комунікативна компетентність пов'язана з комплексом правил і механізмів, що перебувають у розпорядженні мовця та дозволяють йому створювати нескінченну кількість фраз і повідомлень.

Учені по-різному тлумачать термін «міжкультурна компетентність». Деякі дослідники визначають категорію «компетентність» як здатність кваліфіковано здійснювати професійну діяльність, що дає особі можливість ефективно розвиватись [11, с. 20].

«Компетентність» можна розглядати як сукупність знань, умінь і навичок, що дозволяють особистості ефективно вирішувати завдання і здійснювати необхідні дії

*© Любас А. А.

в певній сфері життєдіяльності. Компетентність є самостійно реалізованою спроможністю, зумовленою набутими знаннями та життєвим досвідом, цінностями і здібностями, розвинутими в результаті пізнавальної діяльності та освітньої практики. Володіючи міжкультурною компетентністю, особа може розпізнавати, поважати й ефективно використовувати відмінності в сприйнятті, мисленні і поведінці своєї та чужої культури в міжкультурних контактах. У процесі формування міжкультурної компетентності відбувається знайомство з культурою іншого народу, з його характером [11, с. 25]. Міжкультурна компетентність припускає обов'язкову наявність широкого кола соціокультурних знань, що забезпечують позитивне ставлення до мови та культури інших народів, усвідомлення цінностей своєї та іншої культур, здатність учасників успішно включатись у діалог [11, с. 26].

О. Зеліковська визначає «міжкультурну компетентність» як сукупність знань, умінь і навичок, за допомогою яких випускники вищих навчальних закладів здатні успішно спілкуватися з діловими іноземними партнерами як на буденному, так і професійному рівнях [3].

І. Переходько пояснює «міжкультурну компетентність» як «інтегративну властивість особистості, що характеризується сукупністю спеціальних знань, міжкультурних умінь і системою ціннісних орієнтацій, необхідних для вирішення професійних задач в умовах міжкультурної взаємодії в стилі співробітництва і толерантності» [8, с. 81].

І. Плужнік запропонувала таке визначення цього феномену: «міжкультурна компетентність – це здатність взаємодіяти з людьми інших культур на основі врахування їхніх цінностей, норм, уявлень та вибирати комунікативно доцільні способи невербальної і вербальної поведінки» [9, с. 51].

Д. Мацумото (D. Matsumoto) називає компетентність в міжкультурній комунікації «міжкультурно-комунікативною компетентністю» і трактує її як здатність здійснювати ефективну комунікацію в міжкультурному контексті [4].

А. Кнапп-Поттхофф (A. Knapp-Potthoff) характеризує міжкультурну компетентність як «комплекс аналітичних і стратегічних здібностей, які розширюють інтерпретаційний спектр індивіда в процесі міжособистісної взаємодії з представниками іншої культури» [17].

Проаналізуємо структуру міжкультурної компетентності. Суттєвий внесок у вивчення природи міжкультурної компетентності зробив М. Беннетт (M. Bennet). Він першим розробив модель міжкультурної компетентності, яку назвав моделлю розвитку міжкультурної сензитивності. Учений визначає міжкультурну сензитивність як конструкцію реальності, яка здатна приймати культурні відмінності, які і є складовими розвитку етнорелятивістського розвитку [15, с. 277-299].

І. Переходько виділяє три компоненти міжкультурної компетентності – гносеологічний, праксеологічний і аксіологічний. *Гносеологічний компонент* представлений системою спеціальних знань, що охоплює знання про подібності та розходження між культурами, ціннісні орієнтації партнерів по міжкультурній комунікації, культурно-національні особливості їхньої поведінки, а також знання про наявні причини непорозуміння [8, с. 87]. *Праксеологічний компонент* компетентності включає в себе сукупність міжкультурних умінь, умінь орієнтуватися в феноменах іншого способу життя, іншій ієрархії цінностей, співвідносити свою власну й іншу культури, визначати причини порушення міжкультурної комунікації та ефективно усувати непорозуміння й конфліктні ситуації [там само, с. 88-89]. *Аксіологічний компонент* дозволяє співвіднести чинну реальність з поглядами, уявленнями, ідеалами особистості й визначає систему цінностей, норм, принципів, установок і їх функціонування в інших, культурних умовах [там само, с. 90].

О. Садохін виділяє у структурі міжкультурної компетентності три групи знань – афективні, когнітивні та комунікативні. *Афективні знання* становлять емоційно-ціннісну

основу ефективної міжкультурної взаємодії, її психологічний базис і включають емпатію й толерантність. *Когнітивні знання* постають базою для адекватного сприйняття, взаєморозуміння, основою корекції власної поведінки в процесі міжкультурної взаємодії. *Комунікативні (процесуальні) знання* спрямовані на забезпечення ефективності міжкультурної комунікації. Вони становлять собою поведінкові стратегії: спонукання до мовних дій, пошук спільних культурних елементів, готовність до розуміння й виявлення сигналів непорозуміння, використання досвіду колишніх контактів, а також стратегії, спрямовані на поповнення знань про культуру своєї ідентичності партнера [10, с. 134]. Як головний атрибут міжкультурної комунікації, міжкультурна компетентність вимагає від кожного учасника розуміння того, «що, коли, кому і як говорити або робити» [там само, с. 135]. Таким чином учений відводить міжкультурній компетентності роль однієї з форм соціокультурної адаптації до певного міжкультурного контексту діяльності і спілкування.

I. Плузжнік включає до складу міжкультурної компетентності такі компоненти: *мотиваційний компонент* – потребу й готовність до здійснення комунікації з представниками інших культур; *когнітивно-операційний компонент* – уміння застосовувати різні варіанти комунікативних стратегій і тактик; *емоційно-чуттєвий компонент* – здатність регулювати власні емоції й створювати позитивний фон спілкування; *поведінковий компонент* – толерантну поведінку, уникнення нетерпимості, ворожості, ксенофобії, негативних стереотипів, етнокультурна чуйність (сензитивність) [9, с. 51].

В. Гудікунст (W.Gudykunst) пропонує трикомпонентну модель міжкультурної компетентності: мотиваційні чинники, чинники знань і чинники навичок. *Мотиваційні чинники* включають потреби учасників інтеракції, їхнє взаємне тяжіння, відкритість особистості для нової інформації тощо. *Чинники знань* – очікування, загальні інформаційні мережі, уявлення про різні точки зору, знання про існування альтернативних інтерпретацій, знання подібностей і відмінностей. *Чинники навичок* – здатність до емпатії, уміння адаптувати комунікацію, бути толерантним до багатозначності, змінювати поведінку і збирати нову потрібну інформацію. Ці чинники, за В. Гудікунстом, впливають на рівень тривожності або стресу, який відчувають учасники комунікації, а також на ступінь невизначеності в тій чи іншій ситуації [16].

До структури міжкультурної компетентності I. Сафонова включає такі компоненти: ціннісно-когнітивний, ціннісно-мотиваційно-афективний та ціннісно-діяльнісний.

Ціннісно-когнітивний компонент – це знання національної культури, цінностей, ціннісних орієнтацій партнерів по комунікації, стилів їхньої поведінки, національно-психологічних особливостей, правил вербального та невербального спілкування, мовних одиниць із національно-культурною семантикою, менталітету, правових і соціальних норм, етикету, традицій, компаративні знання (вміння порівнювати здобутки різних культур із власною культурою, вбачати сильні та відмінні характеристики стилів життя).

Ціннісно-мотиваційно-афективний компонент – це потреба й готовність до міжкультурної комунікації, інтерес до цінностей іншої культури, потреба в самовдосконаленні, збагаченні ціннісного потенціалу, усвідомлення культурної ідентичності, толерантності й емпатії, уміння створювати позитивний мікроклімат спілкування, адаптивність (уміння пристосовуватися до мінливих соціально-культурних умов), здатність контролювати емоції, стійкість до фрустрацій, рефлексія (здатність до самоаналізу), гнучкість мислення, налаштованість на позитивне сприйняття «інакового» образу думок та «інакової» поведінки.

Ціннісно-діяльнісний компонент – означає зорієнтованість у феноменах іншого способу життя, іншій ієрархії цінностей, уміння правильно обирати стратегію поведінки згідно з нормами й цінностями іншої країни, установлювати діалог на основі толерантності, емпатії, взаємоповаги з представниками різних культур, усунути

непорозуміння й конфліктні ситуації, володіння культурою вербального та невербального спілкування, володіння соціальною мобільністю, що виражається у здатності швидко й адекватно модифікувати свою поведінку при виникненні нових обставин в ході міжкультурної комунікації, Уміння продукувати та репродукувати автентичні тексти ціннісно-культурної семантики, будувати власний дискурс соціально-культурного характеру [12].

М. Байрам (M. Byram) до структури міжкультурної компетентності відносить такі компоненти:

- здатність долати непорозуміння, що виникають у процесі міжкультурної взаємодії;
- здатність пояснювати помилки міжкультурної взаємодії;
- бажання та готовність відкривати нове;
- здатність отримувати знання про іншу культурну дійсність і використовувати їх, проникати в іншомовну культуру;
- здатність установлювати й підтримувати зв'язок між рідною та іншомовною культурою;
- приймати специфіку чужої культури, критично оцінювати свою;
- допитливість і відкритість у ставленні до інших індивідів;
- готовність приймати інші думки;
- здатність визначати рівень етноцентризму;
- здатність до подолання етноцентричних установок та забобонів [14, с. 15].

Г. Елизарова, Н. Самойленко та К. Кнапп (K. Knapp) виділяють такі компоненти міжкультурної компетентності:

- 1) орієнтація у феноменах іншого способу життя, свідомості, системи почуттів, ієрархії цінностей;
- 2) розуміння фактів іншої культури, здатність порівнювати їх з власним світоглядом культурним досвідом, знаходити між ними схожість і відмінність;
- 3) уміння вести діалог, критично його осмислювати, тим самим збагачувати власну картину світу;
- 4) розуміння залежності людського мислення, діяльності і поведінки, а також комунікативної діяльності та поведінки від культурозумовлених когнітивних схем;
- 5) здатність і готовність до прийняття міжкультурної перспективи,
- 6) знання різноманітних, комунікативних стилів поведінки й уміння ідентифікувати їх у ситуаціях міжкультурної взаємодії;
- 7) розуміння основних принципів міжособистісної комунікації;
- 8) володіння стратегіями ідентифікації та аналізу нерозуміння під час спілкування на базі знань культурних відмінностей та їх впливу на комунікативну діяльність та поведінку;
- 9) відкритість до пізнання чужої культури та сприйняття психологічних, соціальних та інших міжкультурних відмінностей;
- 10) психологічний настрій на кооперацію з представниками іншої культури;
- 11) здатність долати соціальні, етнічні, культурні стереотипи,
- 12) володіння набором комунікативних засобів, правильний їх вибір залежно від ситуації;
- 13) дотримання норм етикету в процесі комунікації [2, с. 56; 11, с. 21; 17, с. 84-85].

На основі здійсненого аналізу та з огляду на тісний зв'язок міжкультурної і лінгвістичної компетентності [7, с. 61], вважаємо, що компонентами міжкультурної компетентності майбутніх фахівців бойового оперативного забезпечення є відповідні знання, вміння, навички:

- мовні знання: лексичні, граматичні, орфографічні і т. ін.;
- полікультурні знання;
- мовленнєві вміння та навички;

- знання вербальних і невербальних, комунікативних правил поведінки;
- когнітивні знання й навички;
- уміння вести діалог з представниками інших культур;
- уміння аналізувати мовленнєву ситуацію;
- здатність контролювати свої дії під час спілкування, зокрема вміння долати страх;
- дотримання норм етикету.

Міжкультурна компетентність майбутніх фахівців бойового оперативного забезпечення належить до ключових компетентностей, які є багатофункціональними й охоплюють професійні функції та ролі, вимагають значного інтелектуального розвитку: абстрактного мислення, саморефлексії, визначення власної позиції, самооцінки, критичного мислення, включають різноманітні розумові процеси та інтелектуальні вміння (аналітичні, критичні, комунікативні) [13, с. 114-115].

Більшість дослідників доводять, що міжкультурна компетентність формується протягом усього життя та є невід'ємною частиною особистості. Володіння цією компетентністю передбачає достатній рівень гнучкості щодо стратегій функціонування в чужій культурі, креативність у розвитку інтеркультурних відносин. Це дозволяє майбутньому фахівцю на практиці успішно переносити форми міжкультурної взаємодії на нові ситуації. Особливу роль у формуванні міжкультурної компетентності відіграє розвиток глобального мислення, а також процес глобалізації. Володіння структурними компонентами міжкультурної компетентності майбутніх фахівців є запорукою подальшого професійного та особистісного саморозвитку і самовдосконалення фахівців протягом життя.

Отже, у статті проаналізовано сутність, структуру та ключові характеристики поняття «міжкультурна компетентність». Міжкультурну компетентність можна трактувати як здатність особи успішно будувати комунікативні стратегії з представниками інших культур. Виходячи з цього, можна зробити висновок, що міжкультурна компетентність є ваговою складовою професійної компетентності майбутніх фахівців бойового оперативного забезпечення, тому що базується на комплексі ключових, лінгвокультурних, соціокультурних, дискурсивних компетентностей.

Володіючи міжкультурною компетентністю, майбутній фахівець зможе ефективно здійснювати міжкультурну комунікацію у стилі співробітництва, а також зможе продемонструвати свої знання, уміння та навички на практиці. Міжкультурна компетентність майбутнього інженера сприяє його культурній адаптації, набуттю досвіду спілкування та взаємодії з представниками різних культур.

Проаналізовано компоненти структури міжкультурної компетентності майбутніх фахівців бойового оперативного забезпечення – уміння вести діалог або бесіду з представниками інших культур, володіння мовленнєвими, полікультурними знаннями, дотримання норм етикету та інші.

Міжкультурна компетентність має інтегративний характер, вона виявляється в готовності особи до міжкультурних контактів із представниками інших країн.

Розглянуто ключові характеристики міжкультурної компетентності – багатофункціональність, надпредметність, міждисциплінарність, багатовимірність, урахування різноманітних розумових процесів та інтелектуальних умінь. Ці характеристики – одні з необхідних у процесі реалізації міжкультурної компетентності.

Перспективним щодо вирішення проблеми формування майбутніх фахівців бойового оперативного забезпечення в умовах сучасного суспільства може стати аналіз методологічного підґрунтя цього процесу.

Література:

1. Верещагин Е. М. Язык и культура. Три лингвострановедческие концепции: лексического фона, рече-поведенческих тактик и сапиентемы / Е. М. Верещагин, В. Г. Костомаров. – М. : Директ-Медиа, 2014. – 509 с.

2. Елизарова Г. Культура и обучение иностранным языкам / Г. Елизарова. – СПб, 2001. – 352 с.
3. Зеліковська О. Сутність та структура міжкультурної компетенції студентів вищих економічних навчальних закладів / О. Зеліковська. – Проблеми сучасної педагогічної освіти. Скрія «Педагогіка і психологія». – № 2 (24), 2010. – С. 213-216.
4. Мацумото Д. Психология и культура. – 12-е издание. – 2003 [Электронный ресурс]. – Режим доступа : http://krotov.info/lib_sec/13_m/maz/umoto_0.htm – Название с экрана.
5. Луговий В. І. Європейська концепція компетентнісного підходу у вищій школі та проблеми її реалізації в Україні / В. Луговий. – Педагогіка та психологія. – 2009. – № 2. – С. 13-26.
6. Лукьянчикова М. С. месте когнитивного компонента в структуре межкультурной компетенции / М. С. Лукьянчикова // Россия и Запад: диалог культур. – М., 2000. – Вып. 8. – Т. 1. – С. 288-290.
7. Микитенко Н. О. Теорія і технології формування іншомовної професійної компетентності майбутніх фахівців природничих спеціальностей : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.04, 13.00.02 / Микитенко Наталя Олександрівна. – Тернопіль, 2011. – 450 с.
8. Переходько И. В. Формирование межкультурной компетентности студентов-лингвистов : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.08 / Переходько Ирина Валерьевна. – Оренбург, 2005. – 207 с.
9. Плужник И. Л. Формирование межкультурной коммуникативной компетенции студентов гуманитарного профиля в процессе профессиональной подготовки : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.01 / Плужник Ирина Ленаровна. – Тюмень, 2003. – 335 с.
10. Садохин А. Межкультурная компетентность: понятие, структура, пути формирования / А. Садохин // Журнал социологии и социальной антропологии, 2007. – № 1. – С. 125-139.
11. Самойленко Н. Міжкультурна компетентність майбутніх фахівців гуманітарного профілю : монографія / Н. Самойленко. – К. : Рібест, 2013. – 411 с.
12. Сафонова І. Сутність і структура міжкультурної компетентності в контексті аксіологічного підходу / І. Сафонова // Духовність особистості. – 2014. – Вип. 3. – С. 129-143.
13. Янкина Н. Формирование межкультурной компетентности студента университета : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.08 / Янкина Наталья Владиславовна. – Оренбург, 2016. – 360 с.
14. Byram M., Zarate G. Investigating Cultural Studies in Foreign Language Teaching. – Clevedon, Philadelphia, cop. 1991. – 219 p.
15. Chen G. M. Foundation of intercultural communication / G. M. Chen. – Boston, 1998. – 340 p.
16. Gudykunst W. Communication with strangers: An approach to intercultural communication / W. Gudykunst, Y. Y. Kim. – Boston : McGrawHill, 1997. – 112 p.
17. Knapp K., Knapp-Potthoff A. Interkulturelle Kommunikation // Zeitschrift fur Fremdsprachenforschung. 1990. – № 1. – P. 62-93.

Любас А. А.

СУЩНОСТЬ И СТРУКТУРА МЕЖКУЛЬТУРНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ БУДУЩИХ СПЕЦИАЛИСТОВ БОЕВОГО ОПЕРАТИВНОГО ОБЕСПЕЧЕНИЯ

В статье рассмотрены сущность, структура и ключевые характеристики понятия «межкультурная компетентность». Проведен анализ компонентов структуры межкультурной компетентности будущих специалистов боевого оперативного обеспечения. Приведены данные, что она имеет интегративный характер и может проявляться в готовности человека к контактам с представителями других культур. Сделан вывод, что межкультурная компетентность является важной составляющей образования будущих специалистов боевого оперативного обеспечения. Применяя элементы межкультурной компетентности, будущие специалисты боевого оперативного обеспечения смогут лучше проявить свои умения и навыки в практике общения.

Ключевые слова: сущность межкультурной компетентности, структура межкультурной компетентности, специалисты боевого оперативного обеспечения, коммуникативная компетентность.

Liubas A. A.

THE ESSENCE AND STRUCTURE OF INTERCULTURAL COMPETENCE OF FUTURE SPECIALISTS OF MILITARY OPERATIONAL SUPPORT

The article deals with the essence, structure and key characteristics of the concept of «intercultural competency». The analysis of components of the structure of intercultural competence of future specialists

of combat operational support is carried out: for example, the ability to conduct a dialogue or conversation with representatives of other cultures; possessing speech and multicultural knowledge etc. The data shows that it is has an integrative nature and can be manifested by the readiness of the person to the contact with representatives of other cultures. It is concluded that intercultural competence is an important component of education of future military operational support specialists. Using elements of intercultural competence, future combat operatives will be able to demonstrate their abilities and skills in the practice of communication as best as possible. The intercultural competence of the future engineer contributes to its cultural adaptation and the acquisition of the experience of communication. Possessing the intercultural competence, person also will be able to recognize, respect and use effectively the differences in the perception of thinking and behavior of their own and other's culture. Intercultural competence is independently realized by the acquired knowledge and life experience of the values and abilities developed as a result of cognitive activity and educational practice. It is concluded that the development of global thinking and the process of globalization plays a special role in shaping of intercultural competence.

Key words: the essence of intercultural competence, structure of intercultural competence, specialists of combat operational support, communicative competence.

Рецензент: Слюсаренко Н.В.

УДК 378.147

Маракли Е. Ш.*

ЗМІСТОВИЙ КОМПОНЕНТ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ-ФІЛОЛОГІВ ДО ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ У ВИЩИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДАХ РЕСПУБЛІКИ ТУРЕЧЧИНА

У публікації наголошується, що підготовка майбутніх учителів-філологів у Республіці Туреччина в навчально-виховному процесі – це цілісне утворення, що містить змістовий компонент як необхідний та системотвірний. Автором розкривається сутність поняття змістового компоненту, який є мірою для оцінювання ступеня усвідомлення студентами необхідності опанування провідних компетенцій майбутнього вчителя-філолога. Теоретично автором обґрунтовано шість блоків змістового компоненту підготовки студентів філологічних спеціальностей вищих навчальних закладів Республіки Туреччина.

Ключові слова: педагогічний університет, майбутній учитель-філолог, підготовка, змістовий компонент, Республіка Туреччина.

Зміст підготовки майбутнього вчителя передбачає комплекс теоретичних і практичних дисциплін з основ спеціальності відповідно до вимог державних стандартів підготовки педагогічного працівника визначеного профілю в класичних і педагогічних університетах, що базуються на новітніх досягненнях педагогічної науки і практики. Для аналізу змісту підготовки педагогічних кадрів у Республіці Туреччина звернемося до концептуально принципів завдань, вирішення яких забезпечує становлення особистості студента як активного суб'єкта організації та управління власною навчальною та майбутньою професійною діяльністю.

Аналіз наукової літератури дає підстави стверджувати, що зазначена проблема досить широко висвітлена в працях учених. Теоретико-методологічні засади підготовки майбутніх учителів розглядали у своїх працях такі провідні науковці, як О. Абдулліна, І. Богданова, В. Бутенко, В. Гриньова, О. Дубасенюк, К. Дурай-Новакова, В. Євдокимов, С. Золотухіна, В. Лозова, О. Пехота, О. Попова, І. Прокопенко, В. Семиченко, С. Сисоєва, В. Слатьонін, Н. Ткачова, А. Троцько, Н. Хмель, Н. Шиян та ін.), різні аспекти організації навчання студентів у вищих навчальних закладах Республіки Туреччина відображені у працях Г. Алі, Д. Кючюк, С. Сапожникова, М. Соїлемез, С. Усманової та ін.

*© Маракли Е. Ш.

Проте актуальність нашого дослідження зумовлюється тим, що освітні процеси, в яких здійснюється підготовка майбутніх учителів-філологів у Республіці Туреччина, ще не були предметом комплексного дослідження українських учених.

Тому метою статті є теоретичне обґрунтування змістового компонента підготовки майбутніх учителів-філологів у вищих навчальних закладах Республіки Туреччина.

Зміст освіти згідно з науковою теорією В. Краєвського має розглядатися як знання, уміння й навички, що здобуваються на основі загального соціального досвіду людства (єдність знань і досвіду) [1, с. 42-43]. І. Харламов вважає, що «зміст освіти» – це єдність наукових знань і практичних умінь, які індивід опановує в процесі навчання. Учений наголошує на тому, що зміст освіти має ґрунтуватися на соціальному досвіді та сприяти гармонійному розвитку індивіда й окреслювати його життєву позицію [6, с. 77-79].

Аналіз наукових праць і змісту навчання майбутніх педагогічних працівників у вищих педагогічних навчальних закладах Республіки Туреччина дає підстави стверджувати, що зміст вищої педагогічної освіти містить шість основних блоків підготовки фахівців – загальноосвітній, спеціальний, психолого-педагогічний, культурологічний, науково-дослідницький, практичний педагогічний [2; 3; 4].

Виокремлення шести взаємопов'язаних і взаємозумовлених блоків на основі системного аналізу змісту підготовки педагогічних кадрів у Республіці Туреччина дозволяє збалансувати підготовку майбутніх учителів-філологів, оперативну керувати ними, забезпечуючи мобільність і професійну спрямованість, а також створюючи передумови для організації диференційованої системи навчання студентів конкретного вищого педагогічного навчального закладу: загальноосвітній (фундаментальний) блок (25 % навчального часу, що може змінюватися), культурологічний блок (10 % навчального часу), психолого-педагогічний блок (18 % навчального часу), предметний блок (32 % навчального часу), науково-дослідницький блок (5 % навчального часу), практичний педагогічний блок (10 % навчального часу) [5, с. 13].

У контексті нашого дослідження доцільним є аналіз кожного з шести блоків професійно-педагогічної підготовки студентів-філологів у вищих навчальних закладах Республіки Туреччина.

Загальноосвітній (фундаментальний) блок містить фундаментальні дисципліни, вивчення яких орієнтовано на оволодіння інформацією, що стосується сучасних досягнень науки, техніки, культури, формування широкого наукового світогляду, створення бази для отримання спеціальної та професійної освіти. При вивченні загальноосвітніх дисциплін перевага надається вивченню мов. Критерієм ефективності загальноосвітньої підготовки є не загальний обсяг курсів, що викладаються, а їх творче оволодіння й осмислення, що спрямоване на формування цілісного світогляду спеціаліста. Першочергове значення в цьому блоці мають такі дисципліни: філософія, етика, естетика, політологія, соціологія, історія тощо.

Спеціальний (предметний) блок передбачає оволодіння навчальними дисциплінами та курсами, що дозволяють майбутньому педагогу вільно орієнтуватися в обраній галузі предметних знань. У результаті досягається певна універсальність освіти та спеціальної підготовки. Предметна підготовка займає провідне місце. Зміст дисциплін цього блоку визначається з урахуванням спеціальності, цілями та завданнями професійної освіти, видами та особливостями діяльності, у межах яких буде діяти майбутній учитель-філолог.

Фундаментальне оволодіння системою предметних знань створює передумови для професійно-педагогічного становлення молодого спеціаліста. Спеціальний блок містить дисципліни, які охоплюють усі галузі предметної підготовки майбутнього філолога – методологічну (філософія, теорії, технологія та методологія освіти, історія науки), технологічну (технологія навчання та виховання), методичну (теорія та методика виховання). Зміст цього блоку передбачає опанування студентами системи основних фундаментальних категорій професійно-педагогічної спрямованості.

Психолого-педагогічний блок спрямований на розвиток педагогічної самосвідомості вчителя, його творчої індивідуальності, що виявляється в способах аналізу, проектування, реалізації та рефлексії педагогічної діяльності. У навчальних планах підготовки вчителя-філолога в Республіці Туреччина простежується тенденція зведення до мінімуму теоретичної складової підготовки і збільшення практико-орієнтованої з метою формування здатностей у випускника: організувати власну професійну діяльність на високому науково-педагогічному рівні; самостійно здобувати науково-педагогічні знання, вміло та швидко орієнтуватися в потоці сучасної інформації. До означених дисциплін, наприклад, можна віднести такі: «Мотивація в молодших класах», «Оцінювання навчання іноземній мові», «Досвід в школі», «Класне керівництво», «Турецька система освіти і управління школою» тощо.

Культурологічний блок містить навчальні дисципліни, зміст яких відображає оволодіння загальнолюдським досвідом у галузях культури, мистецтва, літератури тощо. Вивчення навчальних дисциплін культурологічного блоку спрямовано на задоволення власних професійних та особистісних інтересів і потреб студента. Цінність гуманітарної освіти полягає в тому, що вона розвиває здатності, мислення, емоції, уяву, естетичну культуру, тренує інтелект, сприяє формуванню особистісних якостей, навичок комунікації, є потужним засобом інтеграції знань. До цього блоку належать такі навчальні дисципліни: «Культурологія», «Основи світової та національної культури», «Мовний етикет та міжкультурна комунікація», «Образ турка в Європі», «Принципи та історія революції Ататюрка» тощо.

Науково-дослідницький блок спрямовано на підготовку студентів-філологів турецьких університетів щодо оволодіння методологією та методикою наукового дослідження; формування вмінь планувати й організувати науковий пошук; складати програму дослідно-експериментальної роботи; реалізувати її в педагогічну дійсність; аналізувати й узагальнювати власний досвід. Аналіз наукової літератури та досвіду підготовки студентів-філологів у вищих педагогічних навчальних закладів Туреччини довів, що нині розроблені та широко використовуються такі дисципліни, як «Основи наукових досліджень», «Дослідження з педагогічних наук», «Методологія освітніх досліджень», «Дослідження педагогічного досвіду», «Статистичні методи у психолого-педагогічних дослідженнях» тощо. Для студентів старших курсів організовуються науково-практичні семінари, дослідницькі проекти.

Практичний педагогічний блок спрямовано на вивчення сучасного педагогічного досвіду, оволодіння практичними навичками викладання під час педагогічної практики та системою методів і засобів вирішення професійних та проблемних завдань. Саме у процесі проходження педагогічної практики інтегруються та використовуються знання, уміння, засоби дій, яких набули студенти у процесі загальнотеоретичної, спеціальної, психолого-педагогічної, культурологічної та науково-дослідницької підготовки.

Традиційно на активну педагогічну практику за навчальними планами Туреччини відводиться від 2 тижнів до 1 року з 7 по 9 навчальний семестр, оцінюється вона в 10 кредитів [3].

Аналіз сучасних навчальних планів дозволяє стверджувати, що навчання ведеться за програмою AKTS (AVRUPA KREDİ TRANSFER SİSTEMİ) – ЕСКП (Європейська система кредитного переказу). Наведемо приклад змісту підготовки вчителів німецької мови. Студенти цього відділення у третьому семестрі вивчають граматику німецької мови (кредити – 3, ЕСКП 5), лінгвістику (3/5), принципи і методи навчання (3/4), німецьку літературу (3/5), навички читання і письма, підходи до навчання німецької мови (3/4). У цьому семестрі пропонується елективний курс (за вибором студентів): література турецьких емігрантів, образ турка в Європі, основи німецької мови (2/3).

У четвертому семестрі вивчаються такі предмети: навички читання і письма (3/4), порівняльна граматики (3/4), наукові методи дослідження (2/4), технологічний дизайн (3/5), лінгвістика (3/4), підходи до викладання німецької мови (3/5), німецька

література (3/5).

У п'ятому семестрі викладаються спеціальні методи навчання (3/6), літературні тексти і аналіз навчання (3/6), класне керівництво (2/2), друга іноземна мова (англійська) (2/2), ефективний контакт (3/3), історія науки (2/3). Елективний курс включає: стратегії перекладу в текстовому вигляді (2/3), порівняльну історію культури (2/3), практику німецької мови (2/3). У шостому семестрі викладається іноземна мова для дітей (3/4), спеціальні методи навчання (2/5), історія німецької освіти (2/5), оцінювання (3/5), літературний текст (3/4), аналіз навчання (3/4), друга іноземна мова (англійська мова) (2/2). Елективний курс у шостому семестрі передбачає предмети на вибір: літературний переклад (2/3), історія німецької мови (2/3), драма і анімація (2/3), практика німецької мови (2/3).

У сьомому семестрі викладаються навчальні предмети «Огляд німецької мови» (3/6), «Адаптація» (3/6), «Шкільний досвід» (3/6), друга іноземна мова (2/2), «Управління» (3/5), «Принципи Ататюрка та історії Турецької революції» (2/2). Елективний курс у сьомому семестрі включає вибіркові предмети «Міжкультурна комунікація» (2/3), «Інформація про німецькомовні країни в європейському контексті» (2/3).

У восьмому семестрі викладаються навчальні предмети «Система освіти Туреччини» (2/6), «Освіта і керівництво школи» (2/2), «Принципи Ататюрка та історія Турецької революції» (2/2), «Навчальна практика (5/10).

Елективний курс у восьмому семестрі включає предмети «Основи німецької мови» (2/4), «Творча драма» (2/4), «Міжкультурна освіта та іміджеологія» (2/6), «Аналіз та навчання розповіді» (2/6).

Система оцінювання відбувається за Європейською кредитно-модульною системою оцінювання (ECTS (AKTS)) [7].

Викладачі вищих навчальних закладів Республіки Туреччина впроваджують концентровані форми викладу матеріалу в поєднанні з активною самостійною роботою студентів і регулярними консультаціями викладачів, що спонукають студентів до систематичної роботи впродовж навчального року.

Зміст освіти, форми, методи і засоби підготовки вчителів-філологів у Республіці Туреччина структуруються таким чином, що дозволяють студентові здійснити вибір предметного матеріалу, його виду та форми. Відповідно до цих цілей розробляються індивідуальні програми (концепції, карти, щоденники), які моделюють дослідницьке мислення. Досить популярними серед турецьких викладачів і студентів є групові заняття на основі діалогу й ролевих ігор, а також інтегрування навчального матеріалу в межах реалізації методу дослідних проєктів, що виконуються самими студентами.

Особливістю турецької системи вищої освіти (на відміну від української) є наявність тьютора, який допомагає студентові у виборі й реалізації освітньої траєкторії на філологічному факультеті. Тьютора призначають наказом по університету за умови наявності в нього вищої освіти і належної підготовки. Він представляє академічні інтереси студентів і є членом навчально-методичної ради факультету. До його обов'язків відносять: проведення групових та індивідуальних консультацій щодо складання індивідуальних і робочих планів на рік; організацію академічних консультацій викладачами для студентів на регулярній основі; контроль за своєчасністю підготовки і наявністю на кафедрах методичних матеріалів для студентів; виконання плану і своєчасність проведення модульного і поточного контролю з усіх дисциплін; участь у роботі комісій, що здійснюють ректорський контроль якості знань, тощо. Тьютор зобов'язаний підвищувати свою кваліфікацію кожні три роки [3].

Підсумовуючи вищезазначене, можемо зробити висновок, що змістовий компонент підготовки майбутніх учителів-філологів у Республіці Туреччина містить шість блоків: загальноосвітній (фундаментальний); спеціальний (предметний); психолого-педагогічний; культурологічний; науково-дослідницький і практичний. Використання українськими вченими зарубіжного досвіду вищої освіти в підготовці майбутніх учителів-

філологів сприяє більш глибокому осмисленню проблем української педагогічної освіти, прогнозуванню та оптимізації діяльності системи підготовки майбутніх учителів-філологів.

Перспективами подальших досліджень може бути виокремлення критеріїв та показників змістового компоненту підготовки майбутніх учителів-філологів у Республіці Туреччина та їх подальша реалізація у практику підготовки студентів-філологів вітчизняних вищих навчальних закладів.

Література:

1. Краевский В. В. Общие основы педагогики : учеб. пособ. для высших пед. учеб. заведений / В. В. Краевский. – [2-е изд. испр.]. – М. : Издательский центр «Академия», 2005. – 256 с.
2. Кючюк Д. Р. Організаційно-педагогічні умови підготовки вчителів у вищих навчальних закладах Республіки Туреччина в умовах інтеграційних процесів (друга половина ХХ – початок ХХІ століття) : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / Кючюк Джаміля Рустам Кизи. – Житомир, 2017. – 264 с.
3. Сапожников С. В. Историчний аналіз системи підготовки педагогічних кадрів Туреччини у світському і національному контексті / С. В. Сапожников // Проблеми сучасної педагогічної освіти : [зб. ст.]. – Ялта, 2007. – Вип. 16. – Ч. 2. – С. 82-88.
4. Соyleмез М. Общее и профессиональное образование в Турции: (Проблемы, становление и развитие) : дис. канд. пед. наук : 13.00.01 / Микаил Соyleмез. – Казань, 1995. – 221 с.
5. Усманова С. М. Тенденція розвитку системи вищої педагогічної освіти в Республіці Туреччина : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / С. М. Усманова. – Ялта, 2011. – 20 с.
6. Харламов И. Ф. Педагогика [Текст] : учеб. пособие для вузов / И. Ф. Харламов. – М. : Гардарики, 1999. – 520 с.
7. Hargreaves D. H. Personalising learning: Next steps in working laterally / D. H. Hargreaves. – London : Specialist schools Trust, 2004. – 128 p.

Мараклы Е. Ш.

СОДЕРЖАТЕЛЬНЫЙ КОМПОНЕНТ ПОДГОТОВКИ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ-ФИЛОЛОГОВ К ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В ВЫСШИХ УЧЕБНЫХ ЗАВЕДЕНИЯХ РЕСПУБЛИКИ ТУРЦИЯ

В публикации отмечается, что подготовка будущих учителей-филологов в Республике Турция в учебно-воспитательном процессе – это целостное образование, что включает содержательный компонент как необходимый и системообразующий. Автором раскрывается суть понятия содержательного компонента, который является мерой оценивания степени осознания студентами необходимости освоения ведущих компетенций будущего учителя-филолога. Теоретически автором обосновано шесть блоков содержательного компонента подготовки студентов филологических специальностей высших учебных заведений Республики Турция.

Ключевые слова: педагогический университет, будущий учитель-филолог, подготовка, содержательный компонент, Республика Турция.

Marakly E. S.

CONTENT COMPONENT OF PREPARATION OF FUTURE TEACHERS-PHILOLOGISTS TO PROFESSIONAL ACTIVITY IN HIGHER EDUCATIONAL INSTITUTIONS OF REPUBLIC OF TURKEY

The publication notes that the preparation of future teachers of philology in the Republic of Turkey in the educational process is a holistic education that includes a content component, as necessary and system-forming. The author reveals the essence of the concept of the content component, which is a measure for assessing the extent to which students realize the need to master the leading competencies of the future teacher-philologist. Theoretically, author allocated (proved the existence of) six blocks of training students of philological specialties of higher educational institutions of the Republic of Turkey. The general education block includes fundamental disciplines, the study of which is focused on mastering educational information concerning modern achievements in science, technology, culture, the formation

of a broad scientific worldview, the creation of a base for obtaining special and professional education. A special (subject) block assumes the mastery of educational disciplines and courses that allow the future teacher to freely navigate in the chosen field of subject knowledge. The psycho-pedagogical block is aimed at developing the pedagogical self-awareness of the future teacher-philologist, his creative individuality, which is manifested in ways of analyzing, designing, implementing and reflecting pedagogical activity. The culturological block includes disciplines, the content of which reflects the mastery of universal human experience in the field of culture, art, literature, etc. The research unit is directed to the preparation of Turkish philology students for mastering the methodology and methodology of scientific and pedagogical research; formation of skills to plan and organize a scientific search in the field of pedagogy; make a program of experimental work; realize it in pedagogical reality. The practical pedagogical block is aimed at studying modern pedagogical experience, mastering the teaching skills during pedagogical practice, as well as a system of methods and means for solving professional and problematic tasks. The author noted that the use of foreign experience of higher education by Ukrainian scientists in the preparation of future teachers of philology contributes to a deeper understanding of problems of Ukrainian pedagogical education, forecasting and optimization of the system of training pedagogical personnel.

Key words: pedagogical university, future teacher-philologist, preparation, content component, Republic of Turkey.

Рецензент: Кохановська О.В.

УДК 37.011.3-051

Моїсєєв С. О.*

СУЧАСНІ ТРЕНДИ В СЕМАНТИЧНОМУ ПРОСТОРИ КОНСТРУКТУ «ПЕДАГОГІЧНА МАЙСТЕРНІСТЬ»

У статті уточнюються концептуальні основи конструкту «педагогічна майстерність». Розкривається зміст деяких понять, які мають виражені семантико-етимологічні зв'язки з предметом дослідження та у своїй єдності складають його методологічний базис.

Установлено, що на сучасному етапі розвитку науки немає єдиного підходу до трактування поняття «педагогічна майстерність». Аналіз семантичного простору досліджуваного феномену засвідчив наявність низки домінуючих критеріїв, які можуть бути покладені в основу особистісного, процесуального та комбінованого підходів до трактування поняття «педагогічна майстерність».

Ключові слова: педагогічна майстерність, педагогічна майстерність учителя фізичної культури, особистісний, процесуальний та комбінований підходи.

Історія успіху провідних країн світу переконливо свідчить, що для якісного стрибка в економічній, технологічній, соціальній, політичній сферах життя необхідно не заощаджувати на майбутньому нації, а активно інвестувати в освіту та науку.

В Україні починає робити свої перші кроки чергова реформа загальної середньої освіти, а саме: набула чітких контурів Концепція Нової української школи, приймається рамковий Закон України «Про освіту», триває обговорення нових державних стандартів загальної середньої освіти та розроблення відповідних навчальних програм, у 100 загальноосвітніх навчальних закладах країни здійснюється пілотування Нової початкової школи, підвищено заробітну плату вчителям.

Приємно, що в «освітній революції» почесне місце відводиться вмотивованому, кваліфікованому вчителю-майстру – агенту змін, який на своїх плечах має винести весь тягар перехідного періоду та зробити так, щоб зміни в освіті були не тільки почуті, але й відчуті кожною дитиною у школі.

*© Моїсєєв С. О.

З огляду на зазначене, питання професійного розвитку вчителя в умовах реформування освіти й децентралізації країни набуває особливої актуальності та є предметом численних наукових пошуків.

Висвітленню педагогічної майстерності вчителя присвячували свої роботи педагогіки-класики Ш. Амонашвілі, Г. Ващенко, А. Макаренко, В. Сухомлинський та ін. На сучасному етапі розвитку науки ця категорія достатньо різнобічно висвітлювалась у дослідженнях педагогів (Є. Барбіна, А. Зязюн, Л. Крамущенко, О. Лавриненко та ін.), психологів (І. Бех, Н. Кузьміна, А. Маркова, Г. Маштакова та ін.) і фахівців з фізичного виховання та спорту (А. Деркач, Є. Ільїн, І. Максимчук, Т. Матвійчук, В. Папуча, Б. Шиян та ін.).

Але, незважаючи на глибину та різновекторність проведених досліджень, тенденції сучасного дефініційного простору феномену «педагогічна майстерність» висвітлені недостатньо.

З огляду на вищезазначене, метою статті є аналіз сучасних трендів у семантичному просторі конструкту «педагогічна майстерність» та уточнення поняття «педагогічна майстерність учителя фізичної культури».

Досліджуючи такий складний, поліаспектний та неоднозначний феномен, як педагогічна майстерність, передусім потрібно проаналізувати його концептуальні основи.

Безсумнівно, педагогічна майстерність учителя фізичної культури виявляється в його діяльності, а якщо точніше – у професійній діяльності.

Загальновідомо, що діяльність – це специфічна форма людської активності, що контролюється свідомістю, детермінована потребами та спрямована на пізнання й перетворення навколишнього світу й себе.

Одним із найважливіших видів діяльності людини та провідним чинником у становленні кожної особистості є праця. У психології професіоналізму цей термін розглядається як процес перетворення людиною природи, предметів навколишнього світу, соціуму і самого себе з метою ефективного задоволення суспільних і особистісних, матеріальних і духовних потреб. Характерною ознакою праці є обов'язкове створення матеріального чи духовного продукту або послуги, необхідних соціуму, та отримання винагороди за це [6].

Історія переконливо свідчить, що з розвитком суспільства в людства виникла потреба в розподілі праці та появі професій і професіоналів своєї справи. Сучасна психологія семантичний ландшафт конструкту «професія» розглядає в соціальних та особистісних вимірах. Так, на соціальному рівні зміст заявленого поняття доцільно трактувати як необхідну для суспільства, соціально цінну й обмежену внаслідок розподілу праці спеціальну сферу докладання психічних і фізичних сил людини, що забезпечує її засобами існування та розвитку замість виконаної роботи. Особистісний рівень конструкту «професія» характеризується як специфічна діяльність, що вимагає від людини спеціальних психічних і фізичних якостей, є джерелом її існування, заробітку та засобом особистісної самореалізації [6].

Яскраво усвідомлюючи дуалістичну природу професіоналізму, психолог А. Маркова стверджує: «Чим більш професійна праця людини, тим більш вагомий внесок вона робить у суспільний прогрес, сприяючи благополуччю інших людей, і в той же час набагато яскравіше реалізує свій потенціал, збагачуючи власним унікальним способом скарбницю суспільного досвіду та розуму» [6, с. 35].

Саме тому у фаховому співтоваристві професіоналом називають фахівця, що оволодів високими рівнями професійної діяльності, цілеспрямовано працює над розвитком свого психофізичного потенціалу, своєю творчістю та індивідуальністю збагачує професію, знайшов своє покликання, стимулює в суспільстві інтерес до результатів своєї професійної діяльності та підвищує престиж своєї професії в суспільстві [6].

Розкриваючи етимологічні аспекти феномену професіоналізму людини, потрібно також уточнити концепти «майстер», «майстерність» та «мистецтво».

У етимологічних та академічних словниках майстер визначається як фахівець з будь-якого ремесла, керівник окремої ділянки виробництва; той, хто досяг високої майстерності, досконалості у своїй роботі, творчості [3, с. 365; 11, с. 599].

Варто відзначити, що в українській мові слово «майстер» – це запозичення з німецької мови. Meister у свою чергу виникло з «ma(g)istro», що походить від латинської «magister» – «начальник, учитель, керівник» [3, с. 363].

Фундаментальні словники української мови поняття «майстерність» характеризують як умілість, вправність; високу якість виконаної роботи, досконалість [1; 11] або як високе мистецтво в певній галузі [8], вправність у виконанні певного виду діяльності, що передбачає наявність професійних знань, умінь, навичок та є рисою, що відрізняє одного працівника від іншого [10].

У Словнику української мови мистецтво трактується як творче відображення дійсності в художніх образах, творча художня діяльність або досконале вміння в якійсь справі, галузі; майстерність [11, с. 19].

Отже, семантико-етимологічний ландшафт феномену «педагогічна майстерність» спирається та окреслюється такими взаємопов'язаними категоріями, як «діяльність», «праця», «професія», «професіоналізм», «майстерність», «професіонал» та «майстер».

На сучасному етапі розвитку науки не має єдиного підходу до визначення педагогічної майстерності. Саме тому аналіз дефініцій цього поняття в педагогічній, психологічній науках і теорії та методиці фізичного виховання доцільно проводити через призму основних структурно-функціональних одиниць професійної діяльності людини (табл. 1 та 2).

Таблиця 1

**Дефініції «педагогічної майстерності»
у сучасних психолого-педагогічних дослідженнях**

№	Дефініція	Автор	Вид, місце та рік видавництва
1	2	3	4
Особистісний вимір			
1.	Педагогічна майстерність – це диво, що народжується миттєво, коли педагог за будь-яких умов повинен знайти оригінальне рішення, виявити педагогічний дар, віру в безмежні можливості духу людини.	Ю. Азаров	Москва, 1985
2.	Педагогічна майстерність – це творча індивідуальність – рівень, особлива якість особистості, що виникає та існує як процес і результат педагогічної індивідуалізації. Вона виявляється у виконанні педагогом певної «надпрофесійної» ролі «учителя життя» та через основне педагогічне відношення – відношення індивідуальності вчителя до індивідуальності учня.	С. Гільманов	Автореферат дисертації доктора пед. наук, Казань, 1996
Процесуальний вимір			
3.	Педагогічна майстерність – це найвищий рівень педагогічної діяльності... який виявляється в тому, що у відведений час педагог досягає оптимальних наслідків.	Н. Кузьміна	Гомель, 1976
4.	Педагогічна майстерність – це педагогічна гармонія, яка розглядається як закон педагогіки, що приводить у відповідність організацію освіти й цільові установки та допомагає упорядкувати зміст, форми, методи навчання, перетворюючи їх у виразні засоби	Н. Палтишев	Посібник, Київ, 1996

Продовження табл. 1

1	2	3	4
	педагогічного процесу, що спрямовані на створення задоволення в учнів від відчуття гармонії при вивченні та пізнанні оточуючого світу.		
5.	Педагогічна майстерність – це характеристика високого рівня педагогічної діяльності.	С. Гончаренко	Словник, Київ, 1997
6.	Педагогічна майстерність – це вміння вчителя створювати особливий світ, у якому навчаються діти, через пошук шляхів підвищення позитивного енергетичного потенціалу поля пізнавальної активності.	М. Лещенко	Посібник, Київ, 2003
7.	Педагогічна майстерність – це атрибутивна складова професійно-педагогічної підготовки вчителя, що забезпечує йому суб'єкт-суб'єктну взаємодію (співтворчість) з учнями, поєднує дидактику з педагогічною дією, олюднює, опочуттєвлює зміст учіння та форми його організації, а також постає основою системи післядипломної освіти вчительських кадрів.	О. Лавріненко	Дисертація доктора пед. наук, Київ, 2009
Особистісно-процесуальний вимір			
8.	Педагогічна майстерність – це добре володіння учителем основами професії, знанням свого навчального предмета, успішне застосування відомих у науці й практиці прийомів, досягнення стабільно високих результатів, особливо в навчанні учнів.	А. Маркова	Посібник, Москва, 1993
9.	Педагогічна майстерність – це поєднання особистісно-ділових якостей і професійної компетентності викладача, які забезпечують високий рівень самоорганізації професійно-педагогічної діяльності.	В. Слатьонін, І. Ісаєв	Фахова стаття, Москва, 1993
10.	Педагогічна майстерність – це комплекс спеціальних умінь і навичок, які дозволяють викладачу ефективно керувати навчально-пізнавальною діяльністю учнів.	В. Симонов	Москва, 1995
11.	Педагогічна майстерність – це високий рівень активності й мотивації оновлення власної діяльності.	О. Шиян	Стаття, 1996
12.	Педагогічна майстерність – це комплекс властивостей особистості, що забезпечує самоорганізацію високого рівня професійної діяльності на рефлексивній основі.	Наукова школа професора І. Зязюна	Підручник, Київ, 1997
13.	Педагогічна майстерність – це вища творча активність учителя, що виявляється в доцільності використання методів і засобів педагогічної взаємодії в кожній конкретній ситуації навчання та виховання.	Є. Барбіна	Монографія, Київ, 1997
14.	Педагогічна майстерність – це адекватна, максимально повна реалізація вчителем свого індивідуального потенціалу, його творчої самореалізації у професійній діяльності, яка забезпечує високий кінцевий результат у сенсі створення аналогічних умов для виявлення індивідуальності учнів, їх самореалізації в навчальній діяльності.	Є. Барбіна	Монографія, Київ, 1997
15.	Педагогічна майстерність – це не тільки широкий арсенал засобів, прийомів і методів, а й творче особистісне застосування їх у практичній діяльності, вміння вчителя правильно виражати свої почуття й емоції, володіти широким спектром художніх та інших професійно важливих умінь.	Н. Дем'яненко	Монографія, Київ, 1998

Продовження табл. 1

1	2	3	4
16.	Педагогічна майстерність – це системна, надчутлива якість учителя, що характеризується єдністю інтелектуальних, вольових, емоційних і тілесних моментів процесу саморегуляції, що сприяє високому рівню професіоналізму, який виявляється, формується та вдосконалюється в «живій» педагогічній діяльності.	Г. Маштакова	Дисертація кандидата психол. наук, Казань, 1998
17.	Педагогічна майстерність – це найвищий рівень педагогічної діяльності, що виявляється у творчості вчителя, у постійному вдосконаленні мистецтва навчання, виховання та розвитку людини.	Л. Гребенкіна, Л. Байкова	Посібник, Москва, 2000
18.	Педагогічна майстерність – це оволодіння професійними знаннями та вміннями, які дозволяють фахівцю успішно досліджувати проблемну педагогічну ситуацію, перетворювати її в професійні виховні завдання і успішно їх розв'язувати відповідно до поставленої мети.	О. Дубасенюк, О. Вознюк	Посібник, Житомир, 2010

Таблиця 2

**Дефініції «педагогічної майстерності»
у сучасних дослідженнях фахівців з фізичного виховання та спорту**

№	Дефініція	Автор	Вид, місце та рік видавництва
1	2	3	4
Особистісний вимір			
1.	Педагогічна майстерність – це комплекс умінь, необхідних для продуктивного вирішення педагогічних завдань. У такому контексті вміння автори розглядають як спосіб дії, що спирається на сукупність знань, навичок, задатків та здібностей і свідомо реалізується тренером у педагогічній ситуації [2, с. 6]	А. Деркач та А. Ісаєв	Монографія, Москва, 1981
2.	Педагогічна майстерність учителя фізичної культури складається з чотирьох компонентів – педагогічної спрямованості; знань, умінь і професійно важливих якостей, а також інтегральної характеристики цих компонентів – авторитету [4, с. 49]	Є. Льїн	Посібник, Москва, 1987
3.	Педагогічна майстерність – це мистецтво навчання й виховання, що постійно вдосконалюється. Воно передбачає наявність педагогічних здібностей, загальної культури, компетентності, широкої освіченості, психологічної грамотності та методичної підготовки; здатності зрозуміло викладати учням навчальний матеріал, робити його доступним для дітей, викликати інтерес до предмета, активізувати учнів [14, с. 216]	Б. Шиян	Підручник, Тернопіль, 2002
4.	Педагогічна майстерність – це передусім добра педагогічна техніка, що містить педагогічні знання, навички і вміння, педагогічне прогнозування, уявлення, схильність до педагогічної творчості. Фахівець з фізичного виховання та спорту мусить володіти високою загальною культурою, високою моральною, правовою та естетичною вихованістю,	Ю. Курамшин	Підручник, Київ, 2008

Продовження табл. 2

1	2	3	4
	мати добрий художній смак, знання літератури, мистецтва, поезії, образотворчого мистецтва і у сфері фізичної культури [12, с. 66].		
Особистісно-процесуальний вимір			
5.	Педагогічна майстерність – це найвищий рівень педагогічної діяльності, вища творча активність педагога, синтез наукових знань, умінь і навичок методичного мистецтва й особистісних якостей викладача, комплекс властивостей особистості педагога, який забезпечує високий рівень самоорганізації педагогічної діяльності [13, с. 158].	Є.Тунік	Фахова стаття, 2008
6.	Педагогічна майстерність – це комплекс властивостей особистості, що забезпечує самоорганізацію високого рівня професійної діяльності на рефлексивній основі і робить можливим за мінімальних зусиль й у найкоротші терміни досягнення запланованих результатів [9, с. 195].	В. Папуча	Дисертація кандидата пед. наук, Запоріжжя, 2010
7.	Педагогічна майстерність – це інтегративна характеристика високої професійно-педагогічної підготовленості вчителя, внутрішньо зумовлена високорозвиненими особистісними якостями (інтелектуальною культурою, особистісною зрілістю, індивідуальним педагогічним стилем, самоактуалізацією), які виражаються в педагогічному досвіді, професійній компетентності, оптимальному прогнозуванні та випереджальному передбаченні можливих результатів, творчій діяльності [7, с. 33].	Т. Матвійчук	Дисертація кандидата пед. наук, Львів, 2015
8.	Педагогічна майстерність – це високий рівень розвитку особистості вчителя, який у змозі творчо, оперативно, нестандартно, високопрофесійно вирішувати часткові й загальні педагогічні проблеми, застосовуючи як набуті компетенції, так і власний досвід, інтелект, педагогічне чуття й такт [5, с. 165]	І. Максимчук	Дисертація кандидата пед. наук, Хмельницький, 2017

Узагальнюючи наведені у таблицях 1 та 2 дефініції поняття «педагогічна майстерність», доцільно виокремити три ознаки, які дослідниками розкривались з різною глибиною, широтою та взаємоузгодженістю, – особистісні якості, процесуальність і результативність.

Характеризуючи особистісний вимір феномену «педагогічна майстерність», науковці, як правило, використовували такі показники:

- високий рівень розвитку особистості вчителя;
- схильність до педагогічної творчості;
- максимально повна реалізація вчителем свого індивідуального потенціалу;
- особлива (системна, надчутлива) якість особистості, що характеризується єдністю інтелектуальних, волевих, емоційних і тілесних моментів саморегуляції;
- інтегративна характеристика (утворення) високої професійно-педагогічної підготовленості;
- комплекс властивостей (умінь) особистості;
- поєднання особистісно-ділових якостей і професійної компетентності;
- творча індивідуальність.

Уточнюючи процесуальний вимір педагогічної майстерності, фахівці виокремлювали такі характерні риси:

- найвищий рівень педагогічної діяльності, техніки професіоналізму, творчої активності вчителя і мотивації оновлення власної діяльності;
- високе мистецтво навчання та виховання, що постійно вдосконалюється;
- забезпечення самоорганізації високого рівня професійної діяльності на рефлексивній основі;
- педагогічна гармонія, що приводить у відповідність організацію освіти;
- забезпечення суб'єкт-суб'єктної взаємодії (співтворчості) з учнями, олюднення, опочуттєвлення змісту та інструментарію навчання;
- доцільність використання методів і засобів педагогічної взаємодії;
- уміння вчителя правильно виражати свої почуття й емоції, володіти широким спектром художніх та інших професійно важливих умінь.

Результативний рівень розгляду концепту «педагогічна майстерність» представлений у роботах дослідників такими типовими показниками:

- досягнення оптимальних, стабільно високих, запланованих результатів у відведений час;
- ефективне керування навчально-пізнавальною діяльністю учнів;
- успішність дослідження проблемної педагогічної ситуації, перетворення її у професійні завдання;
- здатність творчо, оперативно, нестандартно, високопрофесійно, продуктивно вирішувати часткові й загальні педагогічні проблеми та завдання;
- забезпечення високого кінцевого результату.

Також варто відзначити, що фахівці в галузі фізичного виховання і спорту у своїх дефініціях педагогічної майстерності (табл. 2) давали загальне визначення цього феномену, не розкриваючи специфіки й особливостей професійної діяльності вчителя фізичної культури. Цей аспект, на наш погляд, потребує свого уточнення.

Отже, з огляду на наведені у статті аргументи, доцільно зробити такі висновки:

1. Семантико-етимологічний ландшафт терміна «педагогічна майстерність» спирається й окреслюється такими взаємопов'язаними термінами, як «діяльність», «праця», «професія», «професіоналізм», «майстерність», «професіонал» та «майстер».

2. На сучасному етапі розвитку педагогічної, психологічної та фізкультурно-спортивної наук, у визначенні конструкту «педагогічна майстерність» доцільно виокремити особистісний, процесуальний та комбінований (особистісно-процесуальний) тренди.

3. Під «педагогічною майстерністю вчителя фізичної культури» доцільно розуміти інтегративне, динамічне, рефлексивне утворення особистості, що забезпечує вчителю ритмічну роботу над собою (неперервний професійний розвиток), високий рівень (ефективно, оптимально та авторитетно) керування фізичним вихованням та самовихованням учнів, а також збагачення (власною індивідуальністю та творчістю) обраної професії та популяризації її в суспільстві.

Перспективи подальших досліджень заявленої проблематики можуть полягати в уточненні компонентів і критеріїв педагогічної майстерності вчителя фізичної культури.

Література:

1. Великий тлумачний словник сучасної української мови (з дод. і допов.) / уклад. і голов. ред. В. Т. Бусел. – К. ; Ірпінь : ВТФ «Перун», 2005. – 1728 с.
2. Деркач А. А. Педагогическое мастерство тренера / А. А. Деркач, А. А. Исаев; предисл. Н. В. Кузьминой, А. Ц. Пуни, А. В. Тарасова. – М. : Физкультура и спорт, 1981. – 375 с.
3. Етимологічний словник української мови : в 7 т. / АН УРСР. Ін-т мовознавства ім. О. О. Потебні; редкол. О. С. Мельничук (головний ред.) та ін. – К. : Наук. думка, 1983. – Т. 3 : Кора – М / укл. : Р. В. Болдирев та ін. – 1989. – 552 с.
4. Ильин Е. П. Психология физического воспитания : учеб. пособие для студентов пед. ин-тов по спец. № 2114 «Физ. воспитание» / Е. П. Ильин. – М. : Просвещение, 1987. – 287 с.
5. Максимчук І. А. Розвиток педагогічної майстерності майбутніх учителів фізичної культури в процесі професійної підготовки : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / Максимчук Ірина Анатоліївна. – Хмельницький, 2017. – 285 с.

6. Маркова А. К. Психология профессионализма / Аэлита Капитоновна Маркова. – М. : Международный гуманитарный фонд «Знание», 1996. – 312 с.
7. Матвійчук Т. Ф. Формування педагогічної майстерності майбутніх учителів фізичного виховання у процесі професійної підготовки : дис...канд. пед. наук : 13.00.04 / Матвійчук Тетяна Фартівна. – Львів, 2015. – 201 с.
8. Ожегов С. И. Словарь русского языка / С. И. Ожегов ; под ред. Н. Ю. Шведовой. – 9-е изд, испр. и доп. – М. : Советская энциклопедия, 1972. – 846 с
9. Папуча В. М. Формування педагогічної майстерності майбутнього вчителя фізичного виховання в процесі фахової підготовки : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / Папуча Володимир Миколайович. – Запоріжжя, 2010. – 273 с.
10. Педагогічний словник / за ред. М. Д. Ярмаченка. – К. : Педагогічна думка, 2001. – 516 с.
11. Словник української мови : у 11 т. – Т. 4. (І-М) / за ред. А. А. Бурячка, П. П. Доценка. – К. : Наук. думка, 1973. – 840 с.
12. Теорія і методика фізичного виховання : у 2 т. / за ред. Т. Ю. Круцевич. – Т. 1. Загальні основи теорії і методики фізичного виховання. – К. : Олімпійська література, 2008. – 392 с.
13. Туник Е. Ю. Педагогическое мастерство преподавателя физического воспитания / Е. Ю. Туник // Педагогика, психология та медико-біологічні проблеми фізичного виховання і спорту. – 2008. – № 6. – С. 156-159.
14. Шиян Б. М. Теорія і методика фізичного виховання школярів : у 2-х частинах / Богдан Михайлович Шиян. – Тернопіль : Навчальна книга. – Богдан, 2001. – Ч. 2. – 2002. – 248 с.

Моисеев С. О.

СОВРЕМЕННЫЕ ТРЕНДЫ В СЕМАНТИЧЕСКОМ ПРОСТРАНСТВЕ КОНСТРУКТА «ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ МАСТЕРСТВО»

В статье уточняются концептуальные основы конструкта «педагогическое мастерство». Раскрывается содержание некоторых понятий, которые имеют выраженные семантико-этимологические связи с объектом нашего исследования и в своем единстве составляют его методологический базис.

Установлено, что на современном этапе развития науки не существует единого подхода к определению понятия «педагогическое мастерство». Анализ семантического пространства исследуемого феномена выявил ряд доминантных критериев, которые могут быть положены в основу личностного, процессуального и комбинированного подходов к трактовке понятия «педагогическое мастерство».

Ключевые слова: педагогическое мастерство, педагогическое мастерство учителя физической культуры, личностный, процессуальный и комбинированный подходы.

Moiseev S. O.

MODERN TRENDS IN THE SEMANTIC SPACE OF CONSTRUCT «PEDAGOGICAL SKILL»

The article specifies the conceptual basis of the construct «pedagogical skill». The content of such concepts as activity, work, profession, professionalism, skill, professional and master, that have expressed semantic-etymological connections with the phenomenon under study and in its unity make up its methodological basis, is discussed.

It is established that at the present stage of science development there is no single approach to the interpretation of the concept of «pedagogical skill». An analysis of the semantic space of the investigated phenomenon has shown the presence of a number of dominant criteria, namely: personal qualities, procedural and effectiveness. These characteristics in the definitions of pedagogical skill were used by experts with varying depth, breadth and consistency, that allowed to distinguish the corresponding personal, procedural and combined approaches in the declared terminology space.

The analysis of the definitions, tendencies and arguments given in the article allows the «pedagogical skill of the teacher of physical culture» to be understood as an integrative, dynamic, reflexive personality formation that make available the teacher's rhythmic work on himself/herself, the highest levels of management of physical education and self-education of the students, the enrichment of his/her creative work, individuality of the chosen profession and popularization of it in society.

Key words: pedagogical skill, pedagogical skill of the teacher of physical culture, personal, procedural and combined approaches.

УДК 811.111:784:32-027.78(73)(092)

Петько Л. В.*

**МЕСЕДЖІ Д.ТРАМПА, ВИСЛОВЛЕНІ ПІСНЕЮ «I WILL ALWAYS LOVE YOU»,
НА ІНАВГУРАЦІЙНОМУ БАЛІ ЗБРОЙНИХ СИЛ США:
ТЛУМАЧЕННЯ ЗІ СТУДЕНТАМИ**

Автор презентує розгляд вибору новообраним президентом США Д. Трампом пісні «I Will Always Love You» для третього інавгураційного балу на честь Збройних сил США. Представлено етапи роботи над піснею з метою розуміння того, що закладено в її змісті, а також які свої почуття й емоції хотів виказати музикою і танцем президент США; направлення студентів на пізнання і розуміння специфічної ситуації – проведення інавгураційного балу, а саме: вивчення тексту пісні, опрацювання лексики, фразеологічних зворотів, уживання їх у реченнях зі студентами у процесі формування професійно орієнтованого іншомовного навчального середовища, в якому автором акцент ставиться і на художньо-естетичне виховання студентства.

Ключові слова: Президент США, інавгураційні президентські бали, американські традиції, пісня «I Will Always Love You», фільм «Охоронець» (США, 1992), студенти, університет, іноземна мова, професійно орієнтоване іншомовне навчальне середовище.

Продовжуючи нашу тему розгляду інавгураційного вечора 45-го новообраного президента США [14; 15], зупинимося на третьому урочистому балі на честь Збройних сил США у приміщенні Національного музею (National Building Museum), на якому Президент Д. Трамп крім своєї промови ще й відповів на питання присутніх військових. Музичним супроводом танцю на військовому балі слугував світовий шлягер, кавер пісні американської співачки Уїтні Хьюстон «I Will Always Love You» з американської кінострічки «Охоронець» (The Bodyguard, 1992, США) [19] у незвичному виконанні (після У. Хьюстон і авторки Д. Партон) американською групою Josh Weathers Band у стилі кантрі-рок [17]. Під час танцю його головні учасники помінялися парами з військовими, що викликало в залі оживлення. Бал Збройних сил закінчився вітаннями й розрізанням шаблею гігантського торта Д. Трампом разом із віце-президентом М. Пенсом, що було широко висвітлено в пресі, зокрема в газеті «The Washington Post» [17].

Метою статті визначено розуміння меседжів Д.Трампа, що висловлені піснею «I Will Always Love You» на інавгураційному балі Збройних сил США у процесі формування професійно орієнтованого іншомовного навчального середовища (ПОІНС) в умовах університету. Окреслений напрямок висвітлено у низці публікацій [5-10; 20].

Українська філолог Л. Овсієнко у своїх наукових розвідках, спираючись на думки, висловлені Л. Виготським і О. Леонтєвим, пише: «...текст є основним елементом комунікації, способом збереження й передавання інформації, формою існування культури, результатом певної історичної епохи, відображенням життя окремої особистості й суспільства в цілому» [4, с. 60].

Нагадаємо, що сюжет пісні «I Will Always Love You» – розставання чоловіка і жінки, розуміння жінкою, що стосунки закінчилися, але вона вдячна коханому за ті часи, коли вони були разом. Вона від'їжджає і щиро бажає йому щастя. Пронизливий рефрен, який повторюється декілька разів як обіцянка, як клятва, – «Я завжди буду кохати тебе» – став назвою світового хіта, однією з кращих пісень, присвячених коханню.

Слоган до кінострічки «Охоронець», у якому було використано кавер пісні «I Will Always Love You» у виконанні Уїтні Хьюстон, звучить так: «Never let her out of your sight. Never let your guard down. Never fall in love» («Ніколи не випускати її з виду. Ніколи не губити пильності. Ніколи не закохуватися»). Додамо, що сама кінострічка, яка стала класикою, сповнена романтичною музикою, чудовим співом У.Хьюстон, розповідає глядачам про життя відомої співачки, якій загрожує невідомий. Ми пропонуємо

*© Петько Л. В.

студентам самостійно подивитися фільм «Охоронець» [19] англійською мовою з англійськими субтитрами, що дає змогу концентрувати увагу на головному у висловленнях героїв і відповідно до психолінгвістики – на тексті («форма акту комунікації, компонентами якої є предмет комунікації, автор і реципієнт» [4, с. 68]), тому текст пісні «I Will Always Love You» розглянемо в рамках конкретної комунікативної ситуації, в нашому випадку – третього інавгураційного балу 45-го президента США Д. Трампа.

У наведених раніше трьох реченнях до фільму «Охоронець» присутні фразеологічні дієслова (*let out, let down, fall in*), багатозначність вживання яких ми опрацюємо зі студентами.

Дієслово *let out* має декілька значень [2, с. 922], з якими доцільно ознайомити студентів і закріпити їх, стимулюючи студентів утворити з ними речення: 1) випускати, звільняти: *Never let her out of your sight*; 2) обмовлятися, проговоритися: *Our granny often lets out* (наша бабуся часто обмовляється); 3) розширювати, випускати (одяг); 4) давати в оренду: *The shops let out some tools every day* (магазини дають в оренду інструменти кожного дня). *This car is let out by two hours* (цю машину можна взяти напрокат на годину); 5) бити, сварити; 6) давати волю, дати вихід почуттям: *She should let it out and express her inner feelings* (мусила дати волю своїм почуттям). *I think once you've let it out it must be hard to get it back in* (думаю, варто один раз випустити пару, потім будем важче зупинитися); 7) мчати щодуху; 8) амер. закінчуватися (про заняття): *the lessons let out at 3 pm*.

Водночас рекомендуємо опрацювати такі словосполучення: *let out rooms to students* – здавати в оренду кімнати студентам; *let out on hire* – давати напрокат; здавати в найми; *let out horses* – давати напрокат коней; *to let out a hem* – випускати кромку (якоїсь частини одягу); *let out the sleeves* – випустити рукава; *to let out the sails* – розпускати вітрила; *let out a reef* – давати собі волю, розпустити пояс; *let out feelings* – відвести душу; *let out a secret* – виказати секрет; *let out a screech* – скрикувати, вищати, верещати; *to let out a scream* – випустити крик, лементувати, голосити; *to let out a howl* – випустити зойк; *let out a sob* – схлипувати; *let out a sigh* – зітхати (*She let out a big heavy sigh* – вона тяжко зітхнула); *let out at* – посваритися, сваритися, побитися; *let out a contract* – передавати контракт; *let out on bail* – відпустити під заставу; *let out a prisoner* – звільнити в'язня; *let out information* – розголошувати відомості; *let out* – звільнення; *let out a chuckle* – (тихо) засміятися та ін.

У свою чергу дієслово *let down* має такі значення [2, с. 922]: 1) *опускати, розпускати, відчиняти*. Наприклад: *She lets down her hair every day* (Вона розпускає своє волосся кожного дня). *Can I let down window* (Можна я опушу (відчиню) вікно); 2) *послаблювати, уповільнювати, притишувати (рух)*: *Please, Max! Let down the speed!* (Будь ласка, Максе! Притиш швидкість!); 3) *підводити кого-небудь, залишати когось у біді*: *He never lets down his friend* (Він ніколи не залишить свого друга в біді); *You will be at work tomorrow? You won't let me down, will you?* (Ти будеш на роботі завтра? Не підведеш мене, так?); 4) *розчаровувати кого-н., збентежувати кого-н.*: *You promised to pass your exams well, so don't let me down!* (Ти обіцяла скласти іспити добре, тож не розчаруй мене!). *When I didn't pass my exams, I really felt I had let my parents down* (Коли я не склав свої іспити, я, дійсно відчув, що розчарував батьків). *The plot of «Forbidden love» is perfect but the end lets me down* (Сюжет «Забороненого кохання» прекрасний, але кінець – розчарує); 5) *шкодити репутації, принижувати*; 6) *робити планомірний спуск перед посадкою*; 7) *відпускати, віджигати (метал)*; *спец.* *розчиняти, розбавляти, розріджувати; зменшувати зміст*.

Зробимо незначний ретроспективний погляд на пісню «I Will Always Love You», яка вперше прозвучала в альбомі «Joleen» американської співачки, «королеви кантрі» Доллі Партон 1974 р. і зайняла перше місце в хіт-параді пісень. 1982 р. пісня була записана і використана для саундтрека в мюзиклі «The Best Little Whorehouse in Texas», де Д. Партон мала роль, і пісня знову стала кращою. Студенти також мають змогу ознайомитися з авторським виконанням пісні [12] (Доллі Партон написала її 1973 р.).

Але шалений світовий успіх пісні «I Will Always Love You» приніс голос легендарної співачки Уїтні Хьюстон у кінострічці «Охоронець» (The Bodyguard, 1992, США), яка в рейтингу хітів займала перше місце протягом 14 тижнів, 4 млн. платівок було продано (що побило всі рекорди продажів), а 1994 р. прийшла очікувана нагорода премії Греммі за кращий запис пісні «I Will Always Love You» [21] та її жіноче виконання співачкою Уїтні Хьюстон [18]. Додамо, що на день написання нашої статті «I Will Always Love You» [21] її прослухали в ютюбі півмільярда осіб, написано понад 120 тисяч коментарів. Водночас не можна не згадати ще одну пісню – «I Have Nothing» [22] з фільму «Охоронець», яка була номінована на премію «Оскар».

Нижче наведемо текст пісні [11] з перекладом.

I Will Always Love You

Words&Music by Dolly Parton

If I should stay,
I would only be in your way.
So I'll go but I know I'll think of you
every step of the way.

Якщо я залишуся,
То буду лише заважати тебе.
Тому я піду. Але я буду думати про тебе
Кожну мить свого життя.

And I... will always love you, ooh
Will always love you.

Я завжди буду кохати тебе.
Завжди буду кохати тебе.

You, my darling, you.

Ти – мій коханий.

Bittersweet memories –
That is all I'm taking with me.
So good-bye, please don't cry:
We both know I'm not what you, you need.

Гірко-солодкі спогади,
Ось усе, що я беру з собою.
Прощавай і, будь ласка, не плач.
Ми обидва знаємо, що я не та, хто тобі
потрібен.

And I... will always love you.
I... will always love you.

Я завжди буду кохати тебе.
Завжди буду кохати тебе.

I hope life treats you kind,
And I hope you have
All you've dreamed of.
And I wish you joy
And happiness.
But above all this, I wish you love.

Сподіваюсь, життя буде добре до тебе.
Сподіваюсь, у тебе буде
Все, про що ти мріяв.
Я бажаю тобі радості
та щастя.
Але, найголовніше, я бажаю тобі кохання.

And I... will always love you.
I... will always love you...
I... will always love you...

Я завжди буду кохати тебе.
Завжди буду кохати тебе.

Перед прослуховуванням і розучуванням пісні звертаємо увагу на опрацювання зі студентами слів, які зустрічаються в ній (табл. 1).

Таблиця 1

Лексичний матеріал пісні «I Will Always Love You»

№ п/п	Слово	Транскрипція	Переклад
1	2	3	4
1.	stay	[steɪ]	залишатися
2.	think	[θɪŋk]	думати
3.	step	[step]	стадія, етап, сходинка

Продовження табл. 1

1	2	3	4
4.	always	['ɔ:lweɪz]	завжди
5.	darling	['dɑ:lɪŋ]	дорогий, коханий
6.	bitterswee	['bɪtəswi:t]	гірко-солодкий
7.	way	[weɪ]	шлях, дорога
8.	memory	['mem(ə)rɪ]	пам'ять, спогади
9.	taking	['teɪkɪŋ]	захват, взяття
10.	good-bye	[gʊd'baɪ]	до побачення, прощайте
11.	cry	[kraɪ]	плакати, кричати
12.	both	[bəʊθ]	обидва
13.	know	[nəʊ]	знати
14.	need	[ni:d]	необхідність, потребувати
15.	hope	[həʊp]	сподіватися
16.	treat	[tri:t]	звертатися, ставитися
17.	kind	[kaɪnd]	добрий, люб'язний, сердечний
18.	have	[hæv]	мати у своєму розпорядженні
19.	dream	[dri:m]	мрія
20.	wish	[wɪʃ]	хотіти, бажати, бажання
21.	joy	[dʒɔɪ]	радість, щастя
22.	happiness	['hæpɪnəs]	щастя, радість
23.	above	[ə'boʊv]	більше, понад
24.	love	[lʌv]	любов, кохання, любити

Також доцільно відпрацювати такі фрази, які зустрічаються в пісні: *to think of you* – думати про тебе (вас); *every step of the way* – кожен мить життя; *I will always love you* – я буду завжди любити тебе; *you, my darling* – ти, мій коханий; *bittersweet memories* – гірко-солодкі спогади; *but above all this* – але більше за все...; *I wish you...* – я бажаю Вам...; *I wish you love* – я бажаю тобі любові; (розібратися любові чи кохання писати); *I hope...* – я сподіваюся...

Вправа. *Перекладіть речення англійською мовою:*

1. Я думаю про іспити кожен мить свого життя. 2. Мій, дорогий комендант гуртожитку, я думаю про вас увесь час. 3. У Макса після іспиту з філософії залишилися гірко-солодкі спогади. 4. Я буду завжди любити тебе, мій факультет. 5. Я буду завжди думати про вас, мій декан. 6. Я бажаю тобі скласти іспит завтра. 7. Я сподіваюся, що ти сьогодні поїдеш додому. 8. Більш за все я сподіваюся, що мій хлопець буде порядною людиною. 9. Мій коханий, я сподіваюся, що ми цього літа поїдемо на Мальдіви! 10. Моя кохана, я сподіваюся, що ти приготуєш борщ і дві великі котлети на обід.

Після відпрацювання слів і фраз переходимо до слухання пісні у виконанні Уїтні Хьюстон із субтитрами [11]: лунає голос співачки, і на екран викладаються тільки слова пісні, які студенти можуть промовляти, адже, порівнюючи музику й англійську мову, ми будемо виходити з їх спільних рис, а саме – їхньої звукової основи, тому що «зв'язок між музикою і мовою будується на спільних акустичних і виразних елементах, таких як ритм, мелодія, гармонія, гучність, динаміка, акцент і просодія» [1, с. 81], де пріоритетне місце належить ритму, з огляду на те, що властивості музичного ритму впливають на ритм мови. Наша мета у формуванні професійно орієнтованого іншомовного навчального середовища в даному випадку – створити для студентів таке середовище, яке дозволило б «вжитися» в англійську мову пісні, відчутти її музичність, що сприяє рухам і в танці (чому Д. Трамп саме і танцював під цю пісню). Спочатку слухаємо пісню з субтитрами, а ознайомлення з образами виконавців (Д. Партон, У. Хьюстон, Е. Преслі, Ані Лорак) буде пізніше.

Взагалі, на нашу думку, краще ознайомити студентів з музичним матеріалом пісні в такій послідовності: слухання пісні з субтитрами у виконанні У. Хьюстон [11], виконання

нею пісні у фільмі «Охоронець» (тобто «відкриваємо очі» студентам [21], авторське виконання пісні «королевою кантрі» Доллі Паркер [12] і, нарешті, танець 45-го президента США Д. Трампа з дружиною на балу Збройних сил під спів американської групи Josh Weathers Band [13], стиль якої тяжіє до кантрі-року, тоді як у Доллі Паркер – кантрі-поп.

Отже, під час слухання пісні «I Will Always Love You», коли студенти промовляють слова пісні, ми використовуємо метод ритмічної декламації, що ґрунтується на спорідненості музики і мови, який вперше запропонував К. Орф, що передбачає не точну «ритмічну імітацію характерного звучання слів, а передусім про внутрішнє емоційне переживання змісту слова і його естетичної виразної цінності» [1, с. 82]. У свою чергу мелодія, будучи опорним елементом структури мови пісні, виявляє чуттєвий зміст і психічний стан людини (у нашому випадку жінка передає свої емоції перед розлукою з коханим, де розлука – це вихід), слугує правильному музичному сприйняттю, що виявляється у створенні настрою у студентів, виникненні почуттів, які спонукають до розуміння ідеї пісенного твору, створення уявлень і образів, чому сприяє попереднє опрацювання тексту пісні зі студентами.

Отже, чому Д. Трамп для третього балу на честь Збройних сил США вибрав пісню «I Will Always Love You»? Дозволимо висловити з цього приводу наші думки.

45-й Президент США народився 14 червня 1946 р. у м. Квінс штату Нью-Йорк. Закінчив 1964 р. Нью-Йоркську військову академію, а економічну освіту отримав у Вортонській школі бізнесу Пенсільванського університету. Тобто Д. Трамп має військову й економічну освіту. Що ж він хотів сказати, танцюючи на Військовому балу під «I Will Always Love You»? По-перше, що ще підлітком батьки відправили його опановувати військову науку, де «любов до війська», не може не залишилася у Трампа на все життя. По-друге, відданість і підтримка президента військовими – це дуже важливо для будь-якого керманіча будь-якої країни. То, може, Трамп цією піснею дає посил військовим, що він не буде забувати про них, тобто, «я буду вас любити завжди». По-третє, звертання до його дружин, з якими він розлучився, але які подарували йому прекрасні моменти в житті, народили чудових дітей, які вже стали дорослими і танцювали разом із батьком на балі, а тому «я буду вас любити завжди», адже пісня починається з *як би* : *If I should stay, I would only be in your way... Bittersweet memories... We both know I'm not what you, you need...* На нашу думку, ключове слово – *Bittersweet memories...* (гірко-солодкі спогади). По-четверте, у центрі танцювали діти Трампа, а це його родина, якій він висловлює «I will always love you...». По-п'яте, він освідчується у своїй любові до дружини, першої леді США Меланії Трамп. До речі, під час танцю починає підспівувати перша леді, а Трамп, ніжно дивлячись в очі дружині, продовжує, і саме «I will always love you...», що викликало в залі бурхливу реакцію підтримки [13, хв. 1.06].

Нарешті, по-шосте – Трамп звертається до всіх присутніх на балі, до американського народу, свого електорату – «I will always love you...». Згадаємо його інавгураційну промову (яку ми проаналізували в нашій попередній публікації [14]) – «Америка перш за все» (*America first*), «...together we will make America great again» (разом ми зробимо Америку знову великою). Відтак є підстави стверджувати, що «I will always love you...» – це також звернення Трампа до своєї країни і народу, який обрав його 45-м президентом США.

Таким чином, не ставлячи перед собою завдання вичерпного визначення всіх закономірностей процесу формування професійно орієнтованого іншомовного навчального середовища в умовах університету, у рамках цієї розвідки ми зупинилися лише на декількох найбільш важливих. Робота в цьому напрямку продовжується. Перспективи наступних розвідок вбачаємо в подальшому дослідженні американських традицій, зокрема проведення інавгурацій президентів США.

Література:

1. Антонова-Турченко О. Г. Музична психотерапія : посібник-хрестоматія / О. Г. Антонова-Турченко, Л. С. Дробот. – К. : ІЗМН, 1997. – 260 с.
2. Большой англо-русский словарь : в 2-х т. Ок. 160000 слов / авт. Ю. Д. Апресян, И. Р. Гальперин, Р. С. Гинзбург и др. ; под общ. рук. И. Р. Гальперина и Э. М. Медниковой. – 4-е изд., испр. и доп. – М. : Рус.яз., 1987.
3. Кузьменко Ю. В. Роль освіти у формуванні людського капіталу / Ю. В. Кузьменко, Н. В. Слюсаренко // Вісник Луганського нац. ун-ту ім. Тараса Шевченка. Серія Педагогічні науки. – 2012. – № 22 (3). – С. 29-36.
4. Овсієнко Л. М. Текст як об'єкт вивчення психолінгвістики / Л. М. Овсієнко // Теоретична і дидактична філологія. – 2013. – Вип. 13. – С. 58-68.
5. Петько Л. В. Виховний і професійний аспекти музично-педагогічної спрямованості навчання іноземної мови студентів ВНЗ у системі музично-педагогічної освіти / Л. В. Петько // Музика та освіта. – 2013. – № 3. – С. 14-18. – Режим доступу : <http://enpuir.npu.edu.ua/handle/123456789/7872>.
6. Петько Л. В. Професійно орієнтовані технології навчання ІМ як засіб формування професійно орієнтованого іншомовного навчального середовища в умовах університету / Л. В. Петько // Міжнародний науковий форум: соціологія, психологія, педагогіка, менеджмент : зб. наук. праць ; ред. М. Б. Євтух. – К. : ТОВ «НВП «Інтерсервіс», 2015. – Вип. 18. – С. 179-188. – Режим доступу : <http://enpuir.npu.edu.ua/handle/123456789/8391>.
7. Петько Л. В. Робота над піснею в курсі англійської мови як один із засобів професійної підготовки студентів гуманітарних спеціальностей ВНЗ / Л. В. Петько // Іноземні мови. – 2011. – № 1 – С. 44-48. – Режим доступу : <http://enpuir.npu.edu.ua/handle/123456789/7839>.
8. Петько Л. В. Шляхи формування іншомовної соціокультурної компетенції студентів мистецьких спеціальностей ВНЗ у процесі фахової підготовки / Л. В. Петько // Проблеми підготовки сучасного вчителя : зб. наук. пр. Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини. – Умань : ПП Жовтий О. О., 2012. – Випуск 6. – Ч. 3. – С. 57-62. – Режим доступу : <http://enpuir.npu.edu.ua/handle/123456789/7445>.
9. Петько Л. В. Шляхи іншомовної підготовки майбутніх політологів в умовах педагогічної університетської підготовки / Л. В. Петько // Іноземна мова професійного спрямування як складова підготовки дипломатів та фахівців у сфері зовнішніх зносин : зб. наук. пр. / за ред. В. Г. Ціватого, Н. А. Шпак, Л. А. Соколовської. – К. : ДАУ при МЗС України, 2013. – 2013. – С. 50-52. – Режим доступу : <http://enpuir.npu.edu.ua/handle/123456789/7932>.
10. Петько Л. В. Філософсько-лінгвістичні ідеї розуміння міжлюдської комунікації у соціальному середовищі / Л. В. Петько // Наукові записки Національного університету «Острозька академія». Серія «Філологічна» : зб. наук. праць / укл. І. В. Ковальчук, Л. М. Коцюк, С. М. Новоселецька. – Острого : Вид-во Національного ун-ту «Острозька академія», 2015. – Вип. 53. – С. 309-312. – Режим доступу : <http://enpuir.npu.edu.ua/handle/123456789/7827>.
11. Текст і переклад пісні Whitney Houston «I Will Always Love You» [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://www.weekenglish.ru/english-music/whitney-houston/>
12. Parton Dolly. I Will Always Love You – Bingolotto 2002 [Web site]. – Access mode : <https://www.youtube.com/watch?v=6j4U66RYzQo>
13. President Donald Trump and First Lady dance at the Armed Services ball to Whitney Houston song (video) [Web of site]. – Access mode : https://www.youtube.com/watch?v=aazc_PNHBOY
14. Pet'ko L. Acquaintance of students with phraseological expressions in Donald Trump's inaugural presidential address / L.Pet'ko // Challenges and opportunities of scientific thought development: Collection of scientific articles. – GPG Publishing Group, Pretoria, South Africa, 2017.
15. Pet'ko L. «My Way» – Donald Trump's first dance at inaugural ball / L.Pet'ko // Intellectual Archive. – Toronto : Shiny Word.Corp. (Canada). – 2017. – Vol. 6. – No. 4 (July/August).
16. Pet'ko L. The development of student youth aesthetic culture on professional direction / L.Pet'ko // Topical issues of contemporary science: Collection of scientific articles. – С.Е.І.М., Valencia, Venezuela, 2017. – P. 188-192. URI <http://enpuir.npu.edu.ua/handle/123456789/15093>.
17. Scenes from Salut our Armed Services inaugural ball [Web of site] // The Washington Post. – Access mode : <https://www.washingtonpost.com/video/entertainment/scenes-from-the-salute->

- our-armed-services-inaugural-ball/2017/01/20/def9940a-df93-11e6-8902-610fe486791c_video.html.
18. Silva Robert. I Will Always Love You. Song History [Web site]. – Access mode : <https://www.thoughtco.com/i-will-always-love-you-history-931698>.
 19. The Bodyguard (1992, USA, dir. Mix Jackson) Movie (with subtitles) [Web site]. – Access mode : <https://www.youtube.com/watch?v=662VzRkvHlw>, <http://kinogo.club/4017-telohranitel-1992.html>.
 20. Ternopil'ska V. I. Theoretical aspects of the phenomenon «aesthetic sense» // Perspective directions of scientific researches: Collection of scientific articles. – Agenda Publishing House, Coventry, United Kingdom, 2016. – P. 339-344.
 21. Whitney Houston. I Will Always Love You [Web site]. – Access mode : <https://www.youtube.com/watch?v=3JWtaaS7LdU>.
 22. Whitney Houston. I Have Nothing (Official Video) [Web site]. – Access mode : <https://www.youtube.com/watch?v=FxYw0XPEoKE>.

Петько Л. В.

МЕССЕДЖИ Д.ТРАМПА, ВЫСКАЗАННЫЕ ПЕСНЕЙ «I WILL ALWAYS LOVE YOU» НА ИНАУГУРАЦИОННОМ БАЛУ ВООРУЖЁННЫХ СИЛ США: ИЗУЧЕНИЕ СО СТУДЕНТАМИ

Автор рассматривает выбор новоизбранным президентом США Д.Трампом песни «I Will Always Love You» для третьего инаугурационного бала Вооружённых сил США. Представлены этапы работы над песней с целью понимания того, что заложено в её содержании, какие свои чувства и эмоции хотел выразить музыкой и танцем президент США, показано направление студентов на познание и понимание специфической ситуации – проведение инаугурационного бала, а именно: изучение текста песни, работа над лексикой, фразеологическими словами, употребление их в предложениях со студентами в процессе формирования профессионально ориентированной иноязычной среды обучения, где акцент автором статьи ставится и на художественно-эстетическом воспитании студенчества.

Ключевые слова: Президент США, инаугурационные президентские балы, американские традиции, песня «I Will Always Love You», фильм «Телохранитель» (США, 1992), студенты, университет, иностранный язык, профессионально ориентированная иноязычная среда обучения.

Pet'ko L. V.

THE MESSAGES FROM PRESEDENT D.J.TRUMP IN THE SONG «I WILL ALWAYS LOVE YOU» AT THE ARMED SERVICES BALL: INTERPRETATION WITH STUDENTS

Donald Trump was inaugurated as president of the United States on Friday, January 20, 2017. The inaugural balls and galas are held in honor of the Presidential Inauguration throughout the Washington, DC area. The official inaugural balls are usually by invitation only and the President, Vice President and their families make an appearance at most of them. The first ball dates back to James Madison's inauguration in 1809. Throughout modern U.S. history, inaugural balls are as one of the first formal introductions to a President and the first family in their new roles. For First Ladies, the inaugural balls are a time to formally introduce themselves to America. The Presidential Inauguration included just two official balls, plus one to honor the U.S. armed forces and first responders. The author describes the third, the Armed Services ball which took place at the National Building Museum and characterises music to the first dance – a song «I Will Always Love You». The history of this song and better singers of it are given; the ways of its interpretation with students are offered; some stages of learning «I Will Always Love You» with students are described.

Key word: President-elect Donald J. Trump, American traditions, inaugural presidential balls, The Armed Services ball, song «I will always love you», film «The Bodyguard» (USA, 1992), university, professionally oriented foreign language teaching environment.

УДК 378.147:004

Цись О. О.*

ВИКОРИСТАННЯ ТЕХНОЛОГІЙ ЕЛЕКТРОННОГО НАВЧАННЯ В ОРГАНІЗАЦІЇ САМОСТІЙНОЇ НАВЧАЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ СТУДЕНТІВ

У статті розкривається концепція та надається методика організації самостійної навчальної діяльності студентів технолого-педагогічних спеціальностей; розкривається зміст її програмно-цільового, програмно-орієнтовного, діяльнісно-продуктивного та контрольнокорекційного етапів. З'ясовується стрижень такої методики – електронний ресурс, якість якого оцінюється з точки зору загальнодидактичних, загальнопсихологічних, методичних, технічних та ергономічних критеріїв. Здійснюється аналіз функціональних можливості інтерактивних модулів платформи Moodle щодо засобів організації самостійної навчальної діяльності студентів у всіх її формах – самостійної й науково-дослідної роботи та різновидів консультацій.

Ключові слова: самостійна навчальна діяльність студентів; електронний ресурс; платформи для управління навчальними курсами.

В умовах нарощування темпів сучасного життя все більше з'являється студентів, які прагнуть здобути вищу освіту, отримати кілька професійних кваліфікацій найбільш оптимальним шляхом. Тому цілком природним і умотивованим є те, що студентам у процесі навчання доводиться самостійно засвоювати значний обсяг інформації, оволодівати вміннями і навичками у сфері майбутньої професії. Цьому значною мірою сприяє застосування сучасних інформаційно-комунікаційних технологій, комп'ютерної техніки, засобів передання й обміну інформацією, що стимулює науковців і педагогів-практиків до створення різноманітних програмних засобів навчального призначення та цілісних систем для електронного навчання. Між тим визначальною проблемою в їх застосуванні продовжує залишатися процес організації та структура самостійної навчальної діяльності студентів, її технічні, програмні та методичні засоби, зміст і оптимальна організація навчального середовища, в якому стає можливим інтенсивне навчання.

Проблемі запровадження технологій електронного навчання, зокрема мобільного, дистанційного, комбінованого й змішаного, присвячено чимало публікацій вітчизняних і зарубіжних авторів. Науковці (В. Биков, Р. Гуревич, М. Жалдак, Ю. Жук, В. Кухаренко, І. Роберт, С. Семіряков та ін.) вважають, що застосування технологій електронного навчання істотно впливає на формування змісту навчальної діяльності студентів, сприяє реалізації інтердисциплінарних зв'язків, модифікації форм і методів навчання, значно розширює можливості самостійної навчальної діяльності студентів через колективне розв'язання проблем, організацію партнерської взаємодії, постійний моніторинг навчальних досягнень студентів. Головним же результатом є індивідуалізація навчання студентів у масовій аудиторії, можливість побудови розмаїття освітніх траєкторій зі збереженням цілісності освітнього процесу, реалізація особистісно-діяльнісного підходу з урахуванням рівня компетентності кожного студента [1].

Доцільність використання інформаційно-комунікаційних технологій у системі професійного навчання студентів технолого-педагогічних спеціальностей розкривають у своїх працях О. Ващук, І. Нищак, С. Єрмаков, В. Стешенко, І. Петрицин, Л. Шпак, М. Юсупова та ін. З'ясовано, що педагогічно доцільне використання сучасних засобів електронного навчання забезпечує посилення мотивації студентів, миттєвий зворотній зв'язок, інтерактивний режим роботи з навчальними матеріалами, представленими в компактному, наочному, структурованому та легкозасвоюваному форматі, комп'ютерну динамічну візуалізацію об'єктів навчання й експериментування з ними, цілеспрямоване управління процесом навчання, оперативний контроль та об'єктивне

*© Цись О. О.

оцінювання й самооцінювання навчальних дій [5, с. 12].

У навчальному процесі сьогодні активно використовуються різноманітні платформи для управління цілісними навчальними курсами, зокрема Moodle, Claronline, ATutor, SharePointLMS, Live@EDU, eFront, «Прометей», Dokeos тощо. Їх переваги та недоліки досить детально розглядають у своїх публікаціях В. Вишнівський, Г. Гайдур, А. Гладир, М. Гніденко, Б. Демида, Н. Зачепа, О. Ільїн, І. Копил, О. Мотруніч, С. Сагайдак, В. Томашевський та багато інших дослідників [1-3; 5-6].

Метою цієї статті є розкриття концепції побудови електронного ресурсу на основі платформ для управління навчальними курсами з метою організації самостійної навчальної діяльності студентів технолого-педагогічних спеціальностей.

Спираючись на праці В. Кондратюка [4], яким створено універсальний програмний комплекс формування професійних знань і вмінь студентів технолого-педагогічних спеціальностей, розглянемо поетапно методика організації самостійної навчальної діяльності студентів за допомогою електронного ресурсу в аудиторний і позааудиторний час.

На першому, програмно-цільовому етапі, керуючись метою та освітньо-професійною програмою підготовки фахівця, слід визначити провідні компетентності, обсяг професійних знань, практичних умінь і навичок, які мають бути сформовані у студентів під час аудиторних занять і в самостійній роботі, виявити зміст і логіку засвоєння дисциплін, з'ясувати проміжні та кінцеві вимоги до їх вивчення.

На другому, програмно-орієнтовному етапі має бути створено концепцію та побудовано спеціальний ресурс, який забезпечує організацію самостійної навчальної діяльності студентів.

Для побудови змісту самостійної навчальної діяльності студентів доцільно визначити критерії, якими слід керуватися під час добору дидактичних засобів її організації. До таких критеріїв насамперед належать:

- загальнодидактичні, що передбачають науковість, професійне спрямування, системність, послідовність, зв'язок теорії з практикою, комп'ютерну та «традиційну» візуалізацію навчальної інформації, усвідомленість, активність і самостійність студентів у засвоєнні знань;

- загальнопсихологічні – дружній діалоговий інтерфейс, якість екранного дизайну (колір, контраст, чіткість, розмір, швидкість зміни інформації тощо), урахування вікових та індивідуальних особливостей студентів, уведення засобів мотивації самостійної навчальної діяльності студентів, педагогічної та комп'ютерної підтримки в організації роботи;

- методичні – планомірність, алгоритмічність, етапність і послідовність у засвоєнні навчальної інформації, зворотній зв'язок між викладачем і студентом під час самостійної роботи, єдиний підхід до її організації в будь-яких навчальних середовищах;

- технічні – відповідність апаратних засобів вимогам програмного забезпечення та експлуатаційній документації, здатність створювати вилучене навчальне середовище, продукувати синхронний та асинхронний режим навчальної комунікації, забезпечувати стійкість програмного забезпечення щодо некоректних дій користувачів;

- ергономічні – функціональний комфорт у роботі із застосуванням інформаційно-комунікаційних технологій, відповідність естетичного оформлення певних об'єктів їх функціональному призначенню [4].

Сьогодні, за результатами широкомасштабних досліджень у межах парадигм дистанційного навчання, побудовано цілісні web-системи адаптивного навчання, які прилаштовуються до вихідного рівня знань, здібностей та психофізіологічних властивостей студентів. Такі системи, попри реалізацію всіх функцій навчання, до того ж дають змогу зменшити непродуктивні витрати праці викладача, автоматизувати окремі рутинні види його діяльності, вивести на новий рівень операції контролю й оцінювання результатів навчання, забезпечити безперервний зворотний зв'язок,

розширити комунікацію і загалом розвинути в студентів продуктивні, творчі функції мислення, сформувавши в них інформаційну культуру [6, с. 146].

З-поміж розмаїття платформ найбільш вдалою для наших цілей є платформа LMS Moodle. Дослідники вказують на такі її переваги, як безкоштовність; відкритий вихідний код і ліцензія GPL, що сприяє постійному оновленню; висока продуктивність; повнота в охопленні всіх видів навчальної діяльності; підтримка більш ніж 70 мов світу, зокрема української; розроблені й широко розповсюджені методичні рекомендації та цілісні технології на основі платформи; можливість працювати з кодуванням UTF-8; відповідність вимогам CSS і XHTML 1.0 Transitional; кросплатформене програмне забезпечення. Додаємо до цього також те, що станом на 2011 р. платформа включає понад 37 тис. зареєстрованих web-сайтів, 1,6 млн. розроблених дистанційних курсів [там само, с. 151].

З-поміж принципів соціального конструктивізму, покладених в основу проекту LMS Moodle, наголосимо на одному, досить важливому для нашого дослідження: навчальне середовище має бути гнучким, забезпечувати учасникам навчального процесу простий інструмент для реалізації їхніх навчальних потреб [1]. Це, звісно, робить LMS Moodle досить потужним інструментом у організації навчальної діяльності студентів.

Будь-яка система дистанційного навчання будується за контекстно-модульним принципом і включає, як вказують Б. Демида, С. Сагайдак, І. Копил, модулі адміністрування системи; організації та підтримки навчального процесу; розроблення та підтримки тестів; розроблення та представлення всіх видів навчальних матеріалів у системі; експорту-імпорту навчальних матеріалів різноманітних форматів; інтерактивної взаємодії користувачів; реєстру активності користувачів [3]. Ці розділи, блоки й модулі можуть застосовуватися як окремо, так і разом для досягнення конкретних цілей і завдань вивчення тих чи інших навчальних дисциплін.

Розглянемо основні модулі об'єктно-орієнтованої навчальної системи Moodle з точки зору організації самостійної навчальної діяльності студентів (табл. 1).

На підставі наявного досвіду організації самостійної навчальної діяльності за допомогою платформи Moodle, на базі факультету дошкільної та технологічної освіти для студентів спеціальності «Трудове навчання та технології. Автосправа» було спроектовано навчальний електронний ресурс.

На головній сторінці сайту розміщено назву випускової кафедри загальнотехнічних дисциплін і професійного навчання, зазначено контакти (адреса, телефон, електронна пошта кафедри, перелічені напрями і спеціалізації, за підготовку яких відповідає кафедра).

Перед початком роботи користувачеві сайту пропонується увійти як студенту і потім зареєструватися. Студент для входу має записати в спеціальному полі прізвище, ім'я, курс, групу, що фіксується у статистиці використання сайту. Зауважимо, що система має можливість захисту інформації, тому для доступу до індивідуалізованих курсів і матеріалів користувачеві необхідно отримати підтвердження його реєстрації від модератора. Надалі робота студента починається з авторизації.

Почати роботу можливо двома шляхами:

1. Студент обирає навчальну дисципліну із загального списку; посилення переадресовує його на сторінку з переліком усіх модулів і розділів дисципліни, розділених за семестрами (відповідно до програми). Якщо на різних спеціальностях (напрямах) одна й та сама дисципліна вивчається за різними програмами, студенту пропонується обрати свою спеціальність (напряму).

2. Студент обирає свій курс і семестр. Далі посилення переадресовує його тільки на відповідні розділи або модулі дисципліни цього семестру. Якщо на різних спеціальностях (напрямах) одна й та сама дисципліна вивчається за різними програмами, студенту пропонується обрати свою спеціальність (напряму).

Таблиця 1

Функціональні можливості модулів Moodle в організації самостійної навчальної діяльності студентів (за Б. Демидою)

Модулі-призначення	Інтерактивні модулі-складники	Функціональні можливості
Розроблення та представлення навчальної інформації в системі	«Урок» – покрокова самостійна робота	Опрацювання студентом самостійно структурованого обсягу навчального матеріалу
	«Глосарій» – звід категорій, понять курсу	Додання коментарів до визначень, автоматична зв'язка слів у текстах, самостійна переробка та осмислення інформації
Розроблення тестів	«Тест» – тести і база питань різних форматів	Контроль навчальних досягнень студентів; установлення рівня складності, часу на відповідь, накопичення результатів тестування, визначення рейтингу кожного студента
Контроль	Журнал реєстрації активності користувачів (студентів) в блоці «Управління»	Визначення систематичності виконання самостійної роботи студентом; для цього є такі параметри фільтрації журналу: день, назва курсу, група, учасник, виконане завдання
	«Портфоліо» – всі виконані види робіт, оцінки та коментарі викладача, повідомлення студента на форумі	Моніторинг навчальних досягнень студента
Організація навчальної діяльності	«Завдання» – текст, реферат, відеоматеріал, презентація, таблиця тощо	Реалізація задачного підходу до організації самостійної навчальної діяльності студентів
	«Робочий зошит»	Різновид виконання «Завдання» у вигляді редагування тексту
Інтерактивна взаємодія	«Форум», «Чат», «Обмін повідомленнями», «Анкета», «Семінар»	Установлення зворотного зв'язку між студентами, викладачами в асинхронному та синхронному режимах; організація та проведення наукових конференцій
	«Wiki»	Колективне обговорення проблеми, редагування та створення навчальних текстів як різновиду самостійної навчальної діяльності
Експорт-імпорт навчальних матеріалів	«Scorm», «Ресурс»	Розв'язання різних типів завдань з інших систем, використання хмарних сервісів (програми системи, редактори, гіперпосилання), недоступних у автономному режимі

Розділи й підрозділи сайту визначаються за окремими дисциплінами та видами робіт, що передбачені навчальною програмою.

На вкладці певної дисципліни зазначено:

- перелік розділів і назви тем, що вивчаються в цьому семестрі;
- відповідно до розділів зазначено кількість лекційних, лабораторних і практичних занять;
- кожна лекція чи лабораторне або практичне заняття пронумеровані, і їх назва, окрім номеру, містить тему заняття та оформлена у вигляді активного посилання;
- посилання на лекції перенаправляє студента на відповідну сторінку з можливістю

завантаження електронного варіанту або онлайн-перегляду;

- посилання на лабораторне або практичне заняття перенаправляє студента на сторінку із завданням, яке має виконати студент, із методичними рекомендаціями щодо його виконання і зразками виконаних завдань;

- кожна тема укомплектується додатковим посиланням на завдання, методичними рекомендаціями та зразками виконаних робіт для домашньої (самостійної) роботи;

- за кожною темою студентам пропонуються тестові завдання.

Нижче переліку розділів і тем за цією дисципліною вказуються умови для успішного складання студентом заліку, екзамену або атестації (залежно від того, яка форма звітності передбачена навчальною програмою дисципліни) Обов'язково пояснюється система накопичення балів ECTS із зазначенням максимальної кількості балів за виконання того чи того завдання, а також інших форм роботи. У разі екзамену прикріплюється посилання на список екзаменаційних питань.

При наведенні курсору на назву розділу або теми висвічується інформаційне меню з відомостями щодо кількості аудиторних і домашніх робіт з цього розділу або теми, а також максимальної кількості балів ECTS, які студент може отримати виконавши ці завдання.

Окрім того, що варіанти завдань можна завантажити переходячи по посиланнях у кожній темі, окремо розміщено чітко структуровану таблицю зі списком аудиторних, домашніх (самостійних) робіт і прямими посиланнями для їх завантаження.

Якщо отримання заліку чи екзамену передбачає окрім практичних завдань перевірку знань теоретичного матеріалу, то в такому разі кожен тему або розділ можливо укомплектувати посиланням на інтерактивний тест-тренажер, який запропонує студентові певну кількість питань з даної теми чи розділу з варіантами відповіді на них, а в кінці (або в процесі) підсумує кількість правильних відповідей.

Усі теоретичні матеріали, завдання для аудиторних і домашніх робіт, методичні рекомендації для виконання тих чи інших завдань мають бути розміщені у вигляді PDF-файлів і передбачають як онлайн-роботу з ними, так і завантаження кожного окремого завдання (або всіх разом) на ПК для подальшого друку чи автономної роботи з ними.

Наявність на сайті інтерфейсу зворотного зв'язку з викладачем дає можливість студентам задавати питання, отримувати консультації – як відкладену, так і в режимі реального часу.

Залежно від потреб дисципліни вкладка може містити мультимедійні матеріали для перегляду студентами, а також набір гіперпосилань на ресурси чи хмарні сервіси.

Досвід також показує, що створений електронний ресурс за наявності належного апаратного забезпечення може використовуватися під час аудиторної роботи, передбачати проведення опитувань, організацію науково-дослідної роботи студентів, підтримувати проведення олімпіад, творчих конкурсів, а також містити матеріали для самоосвіти студентів. Цей етап роботи з електронним ресурсом має назву діяльно-продуктивного етапу розроблюваної нами методики організації самостійної навчальної діяльності студентів. На контрольно-корекційному етапі відбувається перегляд і вдосконалення роботи ресурсу, чому сприяє застосування таких модулів, як «Форум», «Опитування», «Анкета».

Отже, організація самостійної навчальної діяльності студентів технологічно-педагогічних спеціальностей засобами електронного навчання потребує створення спеціальної методики, що передбачає програмно-цільовий, програмно-орієнтовний, діяльно-продуктивний та контрольно-корекційний етапи. Змістовим центром такої методики є електронний ресурс, якість якого оцінюється з точки зору загальнодидактичних, загальнопсихологічних, методичних, технічних та ергономічних критеріїв. Аналіз функціональних можливостей інтерактивних модулів платформи Moodle дає змогу виявити сутнісні переваги цього продукту для організації самостійної

навчальної діяльності студентів у всіх її формах – самостійної й науково-дослідної роботи та різновидів консультацій – та побудувати на його основі функціональний електронний ресурс.

Перспективами подальших досліджень є виявлення, обґрунтування та експериментальна перевірка дидактичних умов, що сприяють ефективній організації самостійної навчальної діяльності студентів засобами інформаційно-комунікаційних технологій.

Література:

1. Вишнівський В. В. Організація дистанційного навчання. Створення електронних навчальних курсів та електронних тестів : навчальний посібник / В. В. Вишнівський, М. П. Гніденко, Г. І. Гайдур, О. О. Ільїн. – Київ : ДУТ, 2014. – 140 с.
2. Гладир А. І. Системи дистанційного навчання – огляд програмних платформ / А. І. Гладир, Н. В. Зачепа, О. О. Мотруніч // Електромеханічні та енергетичні системи, методи моделювання та оптимізації : матеріали міжнар. наук.-практ. конф. 28-29 березня 2012 р. – Кременчук, 2012. – С. 43-44.
3. Демида Б. Системи дистанційного навчання: огляд, аналіз, вибір / Б. Демида, С. Сагайдак, І. Копил // Вісник Національного університету «Львівська політехніка». Комп'ютерні науки та інформаційні технології. – Львів, 2011. – № 694. – С. 98–107.
4. Кондратюк В. Д. Формування професійних знань та умінь майбутніх учителів трудового навчання засобами інформаційних технологій : автореф. дис... на зд. наук. ступеня кан-та пед. наук; спец. : 13.00.04 – теорія і методика професійної освіти / Кондратюк Володимир Дмитрович. – Вінниця, 2008. – 20 с.
5. Нищак І. Д. Інформаційні технології як засіб розвитку технічного мислення (методика використання на заняттях з креслення) : [навч.-метод. пос. для вищих пед. навч. закл.] / І. Д. Нищак. – Дрогобич : РВВ ДДПУ ім. І. Франка, 2008. – 108 с.
6. Томашевський В. М. Огляд сучасного стану систем дистанційного навчання / В. М. Томашевський, Ю. Л. Новіков, П. А. Камінська // Комп'ютерні технології : науково-методичний журнал. – Миколаїв : Вид. ЧДУ ім. Петра Могили. – 2011. – Т. 160. – Вип. 122. – С. 146-157.

Цись О. А.

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ТЕХНОЛОГИЙ ЭЛЕКТРОННОГО ОБУЧЕНИЯ В ОРГАНИЗАЦИИ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СТУДЕНТОВ

В статье раскрывается концепция и подается методика организации самостоятельной учебной деятельности студентов технологических специальностей; раскрывается содержание ее программно-целевого, программно-ориентировочного, деятельностно-продуктивного и контрольно-коррекционного этапов. Выявляется стержень такой методики – электронный ресурс, качество которого оценивается с точки зрения общедидактических, общепсихологических, методических, технических и эргономических критериев. Осуществляется анализ функциональных возможности интерактивных модулей платформы Moodle относительно средств организации самостоятельной учебной деятельности студентов во всех ее формах – самостоятельной и научно-исследовательской работы и разновидностей консультаций.

Ключевые слова: самостоятельная учебная деятельность студентов; электронный ресурс; платформы для управления учебными курсами.

Tsys O. A.

USING OF TECHNOLOGIES OF ELECTRONIC LEARNING IN THE ORGANIZATION OF STUDENTS' INDEPENDENT EDUCATIONAL ACTIVITY

The conception is revealed and the method of the organization of independent educational activity of students of technical and pedagogical specialties on the basis of electronic platforms for management of learning courses is represented in the article.

The electronic resource is core of this method; its quality is estimated at the point of view of all-

didactic, all-psychological, methodical, technical and ergonomic criteria. At the program and target stage of the method, the contents and logic of assimilation of disciplines are defined; the intermediate and final requirements have become clear for studying.

The program-and-approximate stage assumes making of the concept and creation of a special resource, the analysis of functionality of interactive modules of the Moodle platform concerning means of the organization of students' independent educational activity.

The activity-and-productive stage aims at direct work with an electronic resource in all forms of independent educational activity – independent and research work and kinds of consultations. This activity provides the use of functional modules of the Moodle platform. There is a revision and improvement work of the resource at the control and correctional stage.

The prospects of further researches are identification, justification and experimental check of didactic conditions which promote the effective organization of students' independent educational activity through information and communication technologies.

Key words: students' independent educational activity; electronic resource; platforms for management of leaning courses.

Рецензент: Кузьменко Ю.В.

Розділ 4

**ТЕОРІЯ ЗМІСТУ, ОРГАНІЗАЦІЇ
ТА УПРАВЛІННЯ НАВЧАЛЬНО-
ВИХОВНИМ ПРОЦЕСОМ**

УДК 377.4

Клокар Н. І.*

РОЗВИТОК ЦІННІСНОЇ СКЛАДОВОЇ ГРОМАДЯНСЬКИХ КОМПЕТЕНТНОСТЕЙ ДИРЕКТОРІВ ШКІЛ У СИСТЕМІ ПІДВИЩЕННЯ КВАЛІФІКАЦІЇ

Розвиток ціннісної складової громадянських компетентностей директорів шкіл має стати важливим компонентом змісту навчання в системі ППО, зокрема курсів підвищення кваліфікації. Навчання керівників шкіл за програмами курсів «Освіта для демократичного громадянства» та «Освіта з прав людини» (6 год., 12 год., 24 год., 72 год.) акцентує увагу на ціннісному сенсі їхньої професійної діяльності, розумінні ролі громадянських компетентностей у процесі розвитку демократичного суспільства, сприяє усвідомленню і прийняттю ними загальнолюдських морально-етичних і соціально-політичних цінностей.

Ключові слова: директори шкіл, громадянські компетентності, ціннісна складова, програми підвищення кваліфікації, освіта для демократичного громадянства, освіта з прав людини.

Процеси децентралізації влади в Україні, реформування загальної середньої освіти в контексті вимог нової української школи передбачають нову якість управління галуззю на всіх її рівнях, підготовку керівників закладів освіти, які мають сучасне мислення і здатність до перетворень, є лідерами у громадах і глибоко усвідомлюють важливість життя, свободи, духовності і терпимості як ключових цінностей, що є основою вдосконалення як окремої особистості, так і суспільства в цілому.

Зв'язок проблеми з актуальними теоретичними і прикладними питаннями зумовлений, по-перше, активним процесом розвитку громадянського суспільства в Україні, зокрема створенням об'єднаних територіальних громад (ОТГ), які мають забезпечити якість життя всім громадянам на своїй території, зокрема якість освіти; по-друге, докорінними змінами у структурі й змісті загальної середньої освіти, активного розгортання процесу створення опорних шкіл, що мають реалізувати принцип рівного доступу до якісної освіти всім жителям громад; по-третє, зростаючою роллю сучасного директора школи як менеджера з розвинутими управлінськими компетентностями, здатністю до інноваційних перетворень у закладі освіти; по-четверте, актуалізацією питань цінності людського життя, знань, творчості, свободи і духовності, які мають бути притаманні кожному громадянину демократичного суспільства. У цьому зв'язку зростає роль аксіологічної складової громадянських компетентностей директора школи як керівника, що має глибоко усвідомлювати важливість формування нової генерації національної еліти, прищеплювати учням життєві цінності й формувати їхній духовний світ. Саме тому розвиток ціннісної складової громадянських компетентностей директорів шкіл має стати повноцінною частиною змісту їхнього навчання у системі ППО, зокрема курсів підвищення кваліфікації.

Аналіз стану досліджень і наукових публікацій з проблеми свідчить про її актуальність, оскільки перебуває в полі зору дослідників протягом декількох століть, має теоретичну і практичну значущість, зокрема для працівників галузі освіти як ключових носіїв цінностей у суспільстві.

Сьогодні проблема цінностей освіти постає в центрі уваги багатьох дослідників. Серед них можна назвати таких, як В. Андрущенко, І. Бех, С. Гончаренко, В. Горова, І. Зязюн, В. Кремень, Т. Кривко, О. Єсіпова, Т. Левченко, В. Молодиченко, О. Поліщук, В. Розін, О. Савченко, О. Сухомлинська та інші.

Однак поза межами досліджень залишаються нерозкритими такі питання, як ціннісна складова громадянських компетентностей директорів шкіл, ролі і місця післядипломної педагогічної освіти у вирішенні актуальних завдань розвитку аксіологічного компонента громадянських компетентностей керівників закладів освіти.

*© Клокар Н. І.

Мета статті полягає в обґрунтуванні важливості післядипломної педагогічної, зокрема курсів підвищення кваліфікації, у розвитку ціннісної складової громадянських компетентностей директорів шкіл, ролі й місця керівника у формуванні закладу освіти як центру демократичних перетворень у громаді.

Актуальність проблеми розвитку ціннісної складової громадянських компетентностей директорів шкіл зумовлена насамперед вимогами нової української школи, що ґрунтуються на базових цінностях демократичного суспільства, зростаючою роллю громади всіх рівнів в управлінні освітою, оскільки «запорукою успіху нової школи є тісна співпраця з батьками, громадами і підтримка з їхнього боку» [2, с. 11].

На виконання Національної стратегії сприяння розвитку громадянського суспільства в Україні на 2016-2020 роки, затвердженої Указом Президента України від 26 лютого 2016 року № 68/2016 [4], пріоритетним напрямом діяльності органів державної влади є створення сприятливих умов для розвитку громадянського суспільства, налагодження ефективної взаємодії громадськості з владою, органами місцевого самоврядування на засадах партнерства, забезпечення додаткових можливостей для реалізації та захисту прав і свобод людини та громадянина, задоволення суспільних інтересів з використанням різноманітних форм демократії, громадської ініціативи та самоорганізації.

Як показує досвід демократичних держав, розвиток громадянського суспільства за системної державної підтримки дає змогу залучати додаткові людські, організаційні, фінансові та технічні ресурси для надання соціальних та інших суспільно значущих послуг, сприяє процесу децентралізації державного управління й підвищенню його якості на всіх рівнях.

Важлива роль у процесі формування й розвитку громадянського суспільства в Україні належить освіті. Так, п.4.4. Стратегії «Створення сприятливих умов для міжсекторальної співпраці» передбачено:

- включення до навчальних програм загальноосвітніх, професійно-технічних, вищих навчальних закладів курсів і тем з питань розвитку громадянського суспільства;
- запровадження підготовки в системі вищої та післядипломної освіти фахівців з менеджменту неурядових організацій;
- забезпечення надання методичної, консультативної та організаційної допомоги органам державної влади, органам місцевого самоврядування з питань взаємодії з організаціями громадянського суспільства, розвитку громадянського суспільства;
- проведення просвітницьких заходів і соціальної реклами з питань взаємодії з організаціями громадянського суспільства, розвитку громадянського суспільства;
- стимулювання наукових досліджень, публікацій та просвітницьких заходів у сфері розвитку громадянського суспільства й міжсекторальної співпраці [4].

У контексті окреслених завдань надзвичайно актуальним є розвиток громадянських компетентностей директорів шкіл, оскільки школа має стати центром демократичних перетворень у громаді, а її керівник має бути не лише лідером освітніх змін у питанні забезпечення якості освіти, але й володіти цінностями громадянського суспільства, бути глибоко переконаним у необхідності його формування й розвитку на засадах демократії, виявляти дієву позицію у проведенні інформаційно-роз'яснювальної, просвітницької роботи серед жителів. Саме тому ціннісна складова розвитку громадянських компетентностей директорів шкіл набуває особливого звучання у процесі децентралізації влади в Україні, оскільки Стратегія [там само] ґрунтується на базових цінностях відносин між демократичною державою і громадянським суспільством. Зважаючи на основні засади Концепції Нової української школи [2], директор школи має усвідомлювати, що соціальна та громадянська компетентності є ключовими для освіти впродовж життя. Ці компетентності включають не лише знання прав і свобод людини, але й форми поведінки, які потрібні для ефективної та конструктивної участі у громадському житті, в сім'ї, на роботі, а саме: уміння працювати з іншими на результат, попереджати

і розв'язувати конфлікти, досягати компромісів; бути прикладом поваги до закону, дотримання прав людини й підтримки соціокультурного розмаїття.

Реалізація будь-яких амбітних планів і завдань у галузі освіти, зокрема формування й розвитку громадянських компетентностей учасників навчально-виховного процесу та жителів громад, вимагає від особистості директора школи сформованості глибоких переконань і ціннісних орієнтирів щодо правильності й необхідності проведення такої роботи, зорієнтованості на кінцевий позитивний результат. Адже сформованість і розвиток особистісної цілісної структури людини є найважливішим чинником процесу її соціалізації, у результаті якої вона стає повноправним членом суспільства у всій повноті соціальної взаємодії, живе і працює з усвідомленням суспільно значущих цінностей, які стають її внутрішньою потребою і переконаннями. Як стверджують В. Кремень і В. Ільїн, «людина завжди є членом конкретного суспільства, яке ставить перед її життєдіяльністю певні вимоги, що, безумовно, знаходить відображення і в уявленнях про цінності життя» [3, с. 462].

При цьому маємо пам'ятати, що інтеріоризація (формування внутрішніх структур психіки людини) становить собою усвідомлений процес і передбачає наявність у особистості здатності виокремлювати із множини явищ ті, які мають для неї відповідну цінність, а потім перетворювати їх у відповідну внутрішню структуру залежно від умов існування, близьких і далеких цілей свого життя, можливостей їх реалізації тощо. Така здатність може реалізуватися лише за умови високого рівня розвитку особистості, що включає в себе відповідну ступінь сформованості вищих психічних функцій, усвідомлення і соціально-психологічну зрілість. У процесі розвитку ціннісної складової громадянських компетентностей директора школи такий підхід є ключовим, оскільки відображає сутність змін особистості, яка спрямована на соціальне визнання і розвивається через засвоєння соціальних норм як у когнітивному, так і дієвому вимірі.

Активне включення директорів шкіл у процес демократичних перетворень громади вимагає їхньої продуманої підготовки до відповідної діяльності через систему післядипломної педагогічної освіти. Процес розвитку ціннісної складової громадянських компетентностей директора школи в системі ППО є довготривалим і гнучким, диференційованим за часом, формами і змістом. Важливою є методологічна складова такого розвитку (структура, логічна організація, методи і засоби діяльності), система принципів і способів організації та побудови теоретичної і практичної продуктивної діяльності. Уваги потребує і дотримання структури систематичного навчання керівників, що реалізується в курсовий і міжкурсний періоди ППО та передбачає ідентифікацію завдань і підготовку планів навчання, розроблення відповідних програм, засобів і методів, підготовку персоналу, здатного проводити таке навчання; шляхи реалізації навчальних планів, процес вимірювання й аналіз результатів, їх підтвердження і оцінювання ефективності проведеної роботи.

Розглянемо це на прикладі впровадження в практику роботи закладів ППО швейцарсько-українського проекту «Розвиток громадянських компетентностей в Україні», що успішно реалізується вже понад п'ять років у двох пілотних регіонах – Київській і Одеській областях. Навчанням основ демократичного громадянства та основ прав людини було охоплено 8400 вчителів і 500 директорів шкіл вказаних регіонів. Упродовж 2017-2018 рр. навчання пройдуть ще понад 27 тис. педагогів і 2800 керівників шкіл у нових 6 регіонах – партнерах Проекту – Дніпропетровській, Івано-Франківській, Полтавській, Луганській, Львівській, Херсонській областях [5]. Відпрацьована модель роботи з керівниками шкіл, педагогами і державними службовцями включає чітку структуру з її ієрархічними складовими (Швейцарське бюро в Україні, керівники проекту від Швейцарії і України, головні експерти та експерти, які закріплені за регіонами, регіональні координатори проекту, майстер-тренери і тренери обласних закладів ППО за компонентами «директори», «вчителі», діяльність яких організована за визначеними напрямками і завданнями з використанням відповідних форм, методів і засобів розвитку

громадянських компетентностей учасників проекту). Процес навчання директорів шкіл за програмою курсів «Освіта для демократичного громадянства» (ОДГ) та «Освіта з прав людини» (ОПЛ), що будуються на принципах андрагогіки, акцентує увагу на ціннісному сенсі їхньої професійної діяльності, розумінні ролі громадянських компетентностей у процесі розвитку демократичного громадянства, розкриває важливість диференціації навчання, зокрема поєднання можливостей формальної, неформальної та інформальної освіти, що має максимально враховувати індивідуальні особливості кожної дорослої людини, спонукати її бажання, устремління і волю до постійного навчання й саморозвитку, самовдосконалення. Важливим принципом освіти дорослих є гармонійна узгодженість цінностей і досвіду дорослої людини та її соціуму, оскільки освіта та самоосвіта дорослих стають в Україні потужним ресурсом, що сприяють розвитку інтелектуальної, соціальної й громадської активності керівників і враховують основні положення концепції демократичної освіти, а саме:

- навчання «про» демократію і права людини;
- навчання «для» демократії та прав людини;
- навчання «через» демократію і права людини [1, с. 11].

Змістова складова процесу навчання включає впровадження у практику роботи регіональних закладів ППО диференційованих (6 год., 12 год., 24 год., 72 год.) програм навчання директорів шкіл на курсах підвищення кваліфікації [5], а також передбачає диференціацію термінів і форм такого навчання (короткотермінове, пролонговане, накопичувальне; індивідуальне, дистанційне, on-line, змішане, очно-дистанційне), в основі якого – проблемно-пошукове та проектне навчання, інтерактивні технології (навчальні тренінги, інтерактивні лекції, моделювання, круглі столи, діагностика, дискусії, дебати, рольові ігри тощо). Вартий уваги також розвиток ключових навичок інформаційного й цифрового суспільства, а саме: вміння особистості критично мислити, її здатність до взаємодії й комунікації, формування навичок колективної роботи, творчого підходу до вирішення справи, уміння знаходити нестандартні рішення завдань і проблем, уміння збирати, обробляти й аналізувати інформацію, ефективно використовувати можливості навчальних ресурсів. Для подальшого розвитку громадянських компетентностей директорів шкіл важливим є врахування закономірних тенденцій розвитку освіти сьогодення (демократизація освітнього процесу та його індивідуалізація, випереджальний характер і позитивність навчання, самоосвіта, інтенсифікація, комп'ютеризація, креативність, циклічність і багатоступеневість, зміни цільових установок, зростаюча роль якості освіти).

Отже, **метою програм** є навчання директорів шкіл за змістом курсів ОДГ/ОПЛ, мотивація і підтримка їхнього бажання до проведення демократичних перетворень у закладах освіти, сприяння усвідомленню ними важливості й необхідності розвитку громадянських компетентностей учасників навчально-виховного процесу, ціннісних орієнтирів демократичного громадянства, практичного застосування здобутих знань, вироблених навичок і вмінь демократичного стилю управління в житті навчального закладу, діяльності місцевих органів управління освітою, спільній роботі з громадами різних рівнів.

Завдання полягають у необхідності:

- поглиблення знань з теорії та практики громадянської освіти, зокрема навчальних курсів ОДГ/ОПЛ;
- бачення ефективних шляхів розвитку громадянських компетентностей учнів та педагогів, керівників закладів освіти і місцевих органів управління освітою;
- удосконалення управлінських компетентностей щодо організації та змісту роботи керівника та вчителів з питань розвитку громадянських компетентностей в процесі навчальної, виховної та управлінської діяльності;
- набуття цінностей демократичного громадянства, формування й висловлення власної думки щодо демократичних перетворень у державі, місцевій громаді, школі.

За результатами навчання директори шкіл:

поглиблюють знання

– з ключових питань ОДГ/ОПЛ, мети і завдань курсів, принципів та умов розвитку громадянських компетентностей дітей та молоді в умовах навчального закладу;

– щодо шляхів розвитку громадянських компетентностей учнів, педагогів, керівників закладів освіти з використанням кращих європейських практик;

– з ключових компетенцій щодо ефективного проведення демократичних перетворень у житті школи;

розвинути практичні навички та вміння управлінської діяльності, зокрема:

– використання кращих європейських практик у процесі формування демократичної моделі управління закладом освіти;

– упровадження в управлінський та навчально-виховний процес школи кращого досвіду розвитку громадянських компетентностей в процесі навчальної, практичної, виховної та управлінської діяльності;

– вирішення управлінських завдань упровадження ОДГ/ОПЛ у навчально-виховний процес;

– проведення самоаналізу й оцінювання різних аспектів шкільної діяльності, оволодіння методикою проведення SWOT-аналізу як ефективного інструменту вивчення і врахування думки громади різних рівнів з питань функціонування та подальшого розвитку школи;

– моделювання управління закладом освіти в умовах суспільних трансформацій та відпрацювання алгоритму демократичних змін у ключових напрямках шкільного життя;

– вироблення ефективних шляхів співпраці школи з владою і громадами різних рівнів;

– самостійного опрацювання матеріалів посібників з метою їх практичного використання у повсякденній управлінській практиці;

набудуть демократичних цінностей та сформуують власну думку щодо необхідності демократичних перетворень у державі, побудові громадянського суспільства, зокрема щодо розвитку професійної етики вчителя, що побудована на принципах демократичного громадянства, формування громадянських компетентностей дітей та молоді в умовах закладу освіти, розуміння ними ціннісних орієнтирів сучасного українця, цінності життя, знань, творчості, любові, розвитку громадянських компетентностей педагогів і жителів громади, усвідомлять важливість школи як центру демократичних перетворень у громаді.

Зміст навчальних програм передбачає розвиток професійних компетентностей керівників закладів освіти шляхом вивчення та практичного використання основ курсів ОДГ та ОПЛ, ключових компетентностей для впровадження освіти з прав людини та демократичного громадянства в освітній процес навчального закладу, розвиток ціннісного потенціалу особистості директора школи.

Теоретичний матеріал, вивчення якого відбувається під час інтерактивних лекцій, розкриває методологічні засади курсів ОДГ/ОПЛ, їх значення як ефективного інструменту для вироблення конкретних кроків демократичного розвитку школи, формування активної громадянської позиції учасників навчально-виховного процесу, системи ціннісних уявлень про демократичне суспільство, що допомагатиме керівникам визначати ступінь відповідності його управлінської діяльності нормам і цінностям прав людини; удосконалення уміння побудови власної управлінської траєкторії відповідно до прав і свобод учасників навчально-виховного процесу.

Практична складова модуля має формувати готовність директора школи до спільної роботи з учасниками навчально-виховного процесу, громадою з питань дотримання і захисту прав людини, сприяти формуванню мотивації на впровадження освіти з прав людини та демократичного громадянства шляхом участі у тренінгах, створенні

портфоліо, використання ресурсів платформи «DOCCU – розвиток громадянських компетентностей в Україні» [5], набору методик для самоаналізу й оцінювання різних аспектів шкільної діяльності (зокрема SWOT-аналізу), моделювання управління навчальним закладом в умовах демократичних перетворень, відпрацювання алгоритму інноваційних змін у ключових напрямках шкільного життя.

Соціально-особистісна компетентність директора школи розвивається в контексті навчання «через» демократію і виявляється у відчутті власної гідності, проявах взаєморозуміння, взаємоповаги, емпатії, відповідальності, усвідомлення необхідності йти на компроміс, визнання прав людини як комплексу загальнолюдських цінностей для підтримки миру, справедливості та соціальної єдності [1, с. 39].

Аксіологічна складова громадянських компетентностей керівника навчального закладу, що розвивається у процесі післядипломної освіти, зорієнтована на усвідомлення цінностей, які є основою вдосконалення як окремої особистості, так і суспільства в цілому (життя, духовність, свобода, творчість, терпимість, любов), що впливає на формування ціннісних ставлень і суджень педагогів та учнів школи, їхніх батьків, громади, їх самоідентифікацію, орієнтацію на загальнолюдські морально-етичні (гідність, чесність, справедливість, турбота, повага) та соціально-політичні (демократія, свобода слова, толерантність, плюралізм, культурне і релігійне розмаїття, патріотизм, збереження довкілля, відповідальність) цінності.

Висновки та результати досліджень безпосередньо впливають з наведених вище міркувань і обґрунтувань та конкретних фактів і можуть бути сформульовані в такий спосіб:

1) в українському суспільстві зростає запит на особистостей з розвинутими громадянськими компетентностями, здатних до інноваційних перетворень і пошуку ефективних шляхів розвитку демократичного громадянства;

2) школа набуває статусу закладу, який за рівнем освіченості персоналу та його керівника, усвідомлення ними необхідності суспільних трансформацій здатен стати центром демократичних перетворень у громаді;

3) зростаюча потреба в постійному поповненні й оновленні знань, розвитку професійних компетентностей директорів шкіл спонукає систему ППО до активного пошуку шляхів задоволення освітніх запитів керівників закладів освіти;

4) дедалі чіткіше лунає суспільна думка про те, що за умови тісної співпраці влади, школи і громади можливий розвиток громадянського суспільства, формування нового покоління українців;

5) лише той директор школи, який має розвинуті ціннісні складові своїх громадянських компетентностей, здатен сформулювати демократичну модель управління закладом освіти, впливати на розвиток громадянського суспільства на місцевому рівні.

Результати навчання директорів шкіл упродовж 2016-2017 рр. за відповідними програмами курсів підвищення кваліфікації у 8 регіональних пілотних закладах ППО продемонстрували їхню високу зацікавленість змістом ОДГ/ОПІ, значне покращення показників розвитку ціннісної складової громадянських компетентностей (вхідне і вихідне діагностування, тестування), що свідчить про ефективність запропонованого змісту навчання, його термінів і форм.

Подальшого дослідження потребують проблеми взаємодії влади, школи і громади в умовах побудови нової української школи, формування демократичної моделі управління системою освіти об'єднаної територіальної громади, функціонування системи освіти місцевої громади як освітнього кластеру і, відповідно, розкриття ролі системи післядипломної педагогічної освіти в підготовці директорів шкіл до вирішення вищевказаних питань.

Література:

1. Голлоб Р. Навчаємо демократії: базові матеріали з питань демократичного громадянства та прав людини для вчителів [Текст] / Р. Голлоб, П. Крапф, В. Вейдингер; заг. ред. Р. Голлоб, П. Крапф, В. Вейдингер та ін. – К. : НАДУ, 2011. – С. 39.
2. Концепція Нової української школи [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://www.mon.gov.ua/activity/education/zagalna-serednya/ua-sch2016/konceptsiya.html>
3. Кремень В. Г. Філософія: мислителі, ідеї, концепції : підручник / В. Г. Кремень, В. В. Льїн. – К. : Книга. – 2005. – С. 462.
4. Національна стратегія сприяння розвитку громадянського суспільства в Україні на 2016 – 2020 роки, затверджена Указом Президента України від 26 лютого 2016 року № 68 [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://www.president.gov.ua/documents/682016-19805>.
5. Швейцарсько-український проект. Розвиток громадянських компетентностей в Україні [Електронний ресурс]. – Режим доступу : academy.gov.ua/doc/mijnar_spivrob/mizhnar_proekt/.../DOCCU_in_brief_ukr.pdf.

Клокар Н. И.

РАЗВИТИЕ ЦЕННОСТНОЙ СОСТАВЛЯЮЩЕЙ ГРАЖДАНСКИХ КОМПЕТЕНТНОСТЕЙ ДИРЕКТОРОВ ШКОЛ В СИСТЕМЕ ПОВЫШЕНИЯ КВАЛИФИКАЦИИ

Развитие ценностной составляющей гражданских компетентностей директоров школ должно стать важным компонентом содержания обучения в системе ППО, в частности курсов повышения квалификации. Обучение руководителей школ по программам «Образование для демократического гражданства» и «Образование по правам человека» (6 час., 12 час., 24 час., 72 час.) акцентирует внимание на ценностной составляющей их профессиональной деятельности, понимании роли гражданских компетентностей в процессе развития демократического общества, способствует осознанию и принятию ими общечеловеческих морально-этических и общественно-политических ценностей.

Ключевые слова: директора школ, гражданские компетентности, ценностная составляющая, программы повышения квалификации, образование для демократического гражданства, образование по правам человека.

Klokar N. I.

DEVELOPMENT OF A VALUABLE COMPONENT OF CITIZENSHIP COMPETENCES OF SCHOOL PRINCIPALS IN THE SYSTEM OF IN-SERVICE EDUCATION

Development of a valuable component of citizenship competences of school principals predetermined by the challenges of a new Ukrainian school, which is based on the values of a democratic society, the growing role of the communities of all levels in democratic changes of education.

Development of this component should be an important part of the in-service education of school principals. In-service programs «Education for Democratic Citizenship and Human Rights Education» (6 h., 12 h., 24 h., 72 h.) pay attention to a valuable sense of their professional activity, the role of citizenship competences of school principals in democratic changes of the local community. These programs offer school principals guidance and support in meeting new challenges.

The programs contain a collection of models for interactive and task-based learning which help the school principals understand better & accept the values of democratic society, provide role models for mutual respect, tolerance and peaceful resolution of conflict, focus primarily on democratic rights and responsibilities and active participation, relation to the civic, political, social, economic, legal and cultural spheres of society. The programs pay particular attention to the axiological component of citizenship competences of school principals, which are the basis of the perfection of the individual & the whole society: spirituality, freedom, creativity, tolerance, love & have the orientation towards universal moral and ethical, socio-political values.

Key words: democratic society, school principals, citizenship competences, valuable component, programs of in-service education, axiological component of citizenship competences.

УДК 377.3(477.7)(09)

Данилова О. І.*

РОЗВИТОК ПЕРСОНАЛУ ЯК ЗАСІБ ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ КОНКУРЕНТОСПРОМОЖНОСТІ НАВЧАЛЬНОГО ЗАКЛАДУ

У статті проаналізовано сутність і підходи до визначення поняття «розвиток персоналу», виділено чинники, що визначають вплив розвитку персоналу для забезпечення стійкої конкурентоспроможності організації. Висвітлено завдання розвитку персоналу, вирішення яких дозволяє організації забезпечити ефективне досягнення стратегічних цілей та конкурентних переваг, які потрібно враховувати у визначенні рівня конкурентоспроможності навчального закладу. Зауважено, що розвиток педагогічного персоналу є невід'ємним чинником ефективного функціонування закладу освіти, його конкурентоспроможності на сучасному ринку освітніх послуг.

Ключові слова: персонал, розвиток персоналу, конкурентоспроможність, навчальний заклад.

Мінливі умови зовнішнього середовища підсилюють потребу у високому рівні загальної та професійної освіти працівників, розвитку в них творчих здібностей, їх навчанні протягом життя та підвищенні кваліфікаційного рівня. Загострення конкуренції на світовому ринку детермінує наявність саме таких якостей у персоналу організації.

Необхідність розвитку персоналу пояснюється й тим, що прискорення науково-технічного прогресу призводить до швидких змін у вимогах до професійних компетенцій працівників. За підрахунками дослідників, знання випускників вищих навчальних закладів початку ХХ століття знецінилися через 30 років, наприкінці сторіччя – через 10, а сучасні фахівці мають перенавчатися кожні 3-5 років [6, с. 17]. Як наслідок, невідповідність кваліфікації працівників негативно позначається на результатах діяльності організації.

Таким чином, соціально-демократичні перетворення суспільства висувають нові вимоги перед системою освіти, адже сьогодні перевага надається кваліфікованим працівникам, які добре обізнані з основами новітніх технологій та є конкурентоспроможними на ринку праці. Щоб вирішити проблему такої підготовки фахівців, країні необхідно реформувати освітню галузь, наближаючи її до новітніх стандартів.

Проблемі розвитку персоналу присвячено багато праць як зарубіжних, так і вітчизняних науковців, а саме І. Беспалова, В. Данюка, А. Єгоршина, П. Журавльової, Т. Збрицької, А. Кібанова, Р. Марра, В. Никифорова, Н. Тома, Ю. Одегова, В. Петюха, В. Савченка, Г. Савченко, М. Татаревської, С. Цимбалюка, Г. Шмідта та ін. У дослідженнях цих науковців висвітлюються проблеми розвитку персоналу та їх зв'язку зі зростанням конкурентоспроможності організації, умови формування персоналу, методи, форми та види розвитку персоналу тощо. Однак це поняття є комплексним і багатогранним, охоплює широке коло економічних, соціальних, психологічних і педагогічних проблем, тому багато питань ще не вирішено та потребують подальшого комплексного вивчення.

Отже, метою статті є аналіз наукових підходів до визначення поняття «розвиток персоналу», розкриття його сутності, а також розгляд можливостей розвитку персоналу як засобу забезпечення конкурентоспроможності навчального закладу.

Японія вважається однією з країн, що визнана лідером у сфері управління, де розвиток персоналу є основним складовим елементом ефективної роботи організації в умовах конкурентного середовища. Відомий японський підприємець і менеджер К. Мацусіта так характеризує роль персоналу: «Ціна будь-якого підприємства дорівнює ціні його людського чинника» [3, с. 389].

*© Данилова О. І.

Поняття «персонал або кадровий склад (кадри)» у науці розуміється як загальна сукупність людей, що перебувають у трудових відносинах з конкретною організацією, тобто утворюють цю організацію незалежно від виду трудового договору і терміну, на який договір укладено [3, с. 390].

Поняття «розвиток персоналу» не залишає байдужими ні науковців, ні практиків з управління персоналом, але водночас на сьогодні не існує єдиної думки щодо сутності поняття.

Н. Том під розвитком персоналу розуміє цілеспрямований комплекс інформаційних, освітніх і прив'язаних до конкретних робочих місць елементів, які сприяють підвищенню кваліфікації працівників зазначеного підприємства відповідно до завдань розвитку самого підприємства й потенціалу та нахилів працівників [6, с. 19].

Низка науковців розглядають поняття «розвиток персоналу», ототожнюючи його з процесом навчання. На думку В. Савченка, В. Данюка, В. Петюха та С. Цимбалюка, «розвиток персоналу – це системно організований процес неперервного професійного навчання працівників для підготовки їх до виконання нових виробничих функцій, професійно-кваліфікаційного просування, формування резерву керівників та вдосконалення соціальної структури персоналу». У свою чергу Р. Марра і Г. Шмідт розглядають розвиток персоналу як навчання й підвищення кваліфікації персоналу [1].

Дотичним є визначення цього поняття В. Никифоренком, який під розвитком персоналу розуміє сукупність заходів, спрямованих на підвищення кваліфікації працівників. До таких заходів належать:

- навчання, яке у формі загальної та професійної освіти дає необхідні знання, навички і досвід;
- підвищення кваліфікації, завдання якого – поліпшення професійних знань і навичок у зв'язку з поширенням НТП;
- навчання в школі управління і керівництва, яке дає необхідні уявлення та підготовку при вступі на керівну посаду і формує кар'єру керівника;
- перекваліфікація, що дає другу освіту, під якою розуміється будь-яка професійна переорієнтація, що дає можливість працівникам освоїти нову спеціальність [4, с. 99].

Розгляд цього питання вважаємо дещо ширшим у Ю. Одегова та П. Журавльова, які окрім навчальних заходів відносять до розвитку персоналу планування кар'єри. Згідно з їх трактуванням розвиток персоналу – це комплекс заходів, що передбачають професійне навчання випускників шкіл, перепідготовку та підвищення кваліфікації кадрів, а також планування кар'єри персоналу організації [1].

А. Кібанов розвиток персоналу визначає як сукупність організаційно-економічних заходів служби управління персоналом у сфері навчання персоналу організації, його перепідготовки і підвищення кваліфікації. Ці заходи охоплюють питання професійної адаптації, оцінювання кандидатів на вакантну посаду, поточної періодичної оцінки кадрів, планування ділової кар'єри та службово-професійного просування кадрів, роботи з кадровим резервом [там само]. Таким чином, автор до поняття «розвиток персоналу» включає досить широкий спектр заходів, зокрема: професійну підготовку, перепідготовку, підвищення кваліфікації, планування кар'єри, професійну адаптацію та інше.

В. Брич та О. Гугул, аналізуючи визначення різних науковців, констатують, що розвиток персоналу – це системний процес удосконалення знань, умінь та навичок працівників підприємства, що реалізується через сукупність організаційно-економічних заходів, які передбачають адаптацію, професійне навчання, оцінювання та планування трудової кар'єри персоналу.

Найважливішою складовою розвитку персоналу, на їхню думку, є професійне навчання, адже саме воно створює умови для самореалізації особистості, збереження і раціонального використання людських ресурсів працівників у процесі досягнення стратегічної мети підприємства [там само].

Більш загальними є визначення інших науковців. Так, І. Беспалов вважає, що «розвиток персоналу – це комплекс заходів, спрямованих на підвищення професійної та управлінської компетентності персоналу підприємства для більш ефективного досягнення цілей та задач організації», А. Єгоршин визнає розвиток персоналу як комплексний та неперервний процес всебічного розвитку особистості працівника організації з метою підвищення ефективності його роботи [2].

М. Волобуєв та М. Дідусь пропонують структуру розвитку персоналу підприємства у схематичному вигляді (рис. 1).

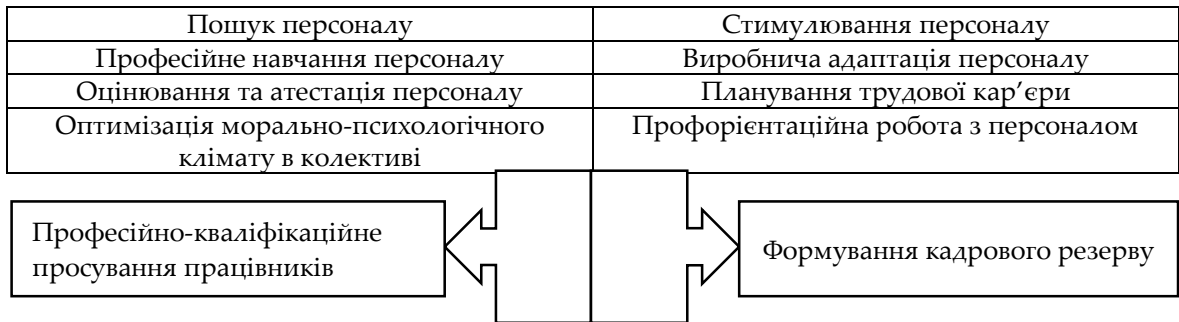


Рис. 1. Структура розвитку персоналу підприємства

На думку авторів, при прийнятті запропонованої структури розвиток персоналу підприємства може набути нових якостей та більш глибоко та всебічно визначити необхідність його використання в практиці управління кадрами [2].

Деяко інакше розглядають це поняття Т. Збрицька, Г. Савченко та М. Татаревська. Вони стверджують, що «розвиток персоналу – це безперервний процес удосконалення якісних характеристик персоналу з метою забезпечення гармонійного розвитку працівників і підвищення ефективності діяльності організації в цілому в коротко- та довгостроковій перспективі» [6, с. 22]. Ми погоджуємося з думками авторів і трактуємо розвиток персоналу як процес, що має забезпечити працівникам сформованість нових знань, умінь, навичок, компетенцій для більш ефективного виконання поставлених завдань, але й підвищувати їхню трудову мотивацію, прихильність до організації й залученість до справи.

Науковці виділяють кілька чинників, які визначають посилення ролі розвитку персоналу для забезпечення стійкої конкурентоспроможності організації:

- розвиток персоналу є базовим засобом досягнення стратегічних цілей організації;
- розвиток є найважливішим засобом підвищення цінності людських ресурсів організації та забезпечення зростання її інтелектуальної вартості;
- без розвитку персоналу проведення організаційних змін стає практично неможливим або матиме негативний ефект [6, с. 18].

Завдання розвитку персоналу, вирішення яких дозволяє організації забезпечити ефективне досягнення стратегічних цілей, полягають у такому:

- виявлення і підтримка здатних до навчання працівників;
- поширення знань і передового досвіду як системи безперервного навчання персоналу;
- активізація потенційних можливостей працівників;
- зміцнення духу творчості та змагання;
- робота зі створення резерву керівників;
- створення системи службово-кваліфікаційного розвитку і планування трудової кар'єри [4, с. 99-100; 6, с. 23].

До таких завдань у сучасних умовах Т. Збрицька, Г. Савченко, М. Татаревська відносять і зменшення опору персоналу до нововведень, і формування корпоративної

культури, і вивчення передових методів розвитку персоналу та аналіз можливостей їх застосування в конкретній організації [6, с. 23].

При формуванні рівня конкурентоспроможності навчального закладу, на думку С. Редько і А. Панченко, основну увагу потрібно приділити конкурентним перевагам, що формуються на базі внутрішніх чинників. Науковці відносять до основного внутрішнього чинника формування і розвитку конкурентних переваг загальноосвітнього навчального закладу його конкурентний потенціал – наявність невикористаних потенційних можливостей, а саме:

- забезпечення знань, умінь, загальних компетенцій учнів відповідно до реальних вимог розвинутого суспільства;
- підвищення якості підготовки випускників;
- соціальну і психологічну підтримку учня;
- залучення педагогічних працівників до більш активної наукової діяльності спільно з учнями;
- формування в освітньому середовищі іміджу навчального закладу як закладу, що здатен надати більше переваг ніж заклади-сусіди тощо [5].

На нашу думку, розвиток персоналу навчального закладу є одним із найважливіших чинників забезпечення конкурентоспроможності організації на ринку освітніх послуг, адже на сьогодні заклади освіти існують в умовах ринкових відносин. Лише постійно самовдосконалюючись, розвиваючись та опановуючи нові знання, вчитель має змогу ефективно здійснювати педагогічну діяльність і залишатися цікавим своїм учням.

Щоб не залишитися осторонь від реалій сучасного життя, керівник навчального закладу, безумовно, має володіти технологіями менеджменту й маркетингу в освіті. Також потребує оновлення науково-методична робота в закладах освіти. Проблему, яку розв'язував педагогічний колектив школи, в нових умовах доцільно замінити на цілісну концепцію освітньої практики, у якій були б ураховані можливості й особливості конкретного навчального закладу.

Таким чином, з огляду на вищеозначене відзначимо, що на сьогодні розвиток педагогічного персоналу є невід'ємним чинником ефективного функціонування закладу освіти, його конкурентоспроможності на сучасному ринку освітніх послуг.

Здійснений аналіз не вичерпує усіх аспектів досліджуваної проблеми, а засвідчує необхідність подальшого дослідження підходів, моделей і засобів стимулювання розвитку персоналу.

Література:

1. Брич В. Я. Теоретичні аспекти розвитку персоналу / В. Я. Брич, О. Я. Гукул [Електронний ресурс]. – Режим доступу : http://journals.khnu.km.ua/vestnik/pdf/ekon/2009_5_2/pdf/013-016.pdf.
2. Волобуєв М. І. Розвиток персоналу підприємства – сучасні аспекти / М. І. Волобуєв, М. О. Дідусь [Електронний ресурс]. – Режим доступу : http://www.irbis-nbuv.gov.ua/cgi-bin/irbis_nbuv/cgiirbis_64.exe?I21DBN=LINK&P21DBN=UJRN&Z21ID=&S21REF=10&S21CNR=20&S21STN=1&S21FMT=ASP_meta&C21COM=S&2_S21P03=FILA=&2_S21STR=ecde_2015_12_21.
3. Менеджмент : навчальний посібник. / Л. І. Скібіцька, О. М. Скібіцький. – К. : Центр учбової літератури, 2007. – 416 с.
4. Никифорова В. Г. Управління персоналом : навчальний посібник. 2-ге видання, виправлене та доповнене. – Одеса : Атлант, 2013 р. – 275 с.
5. Редько С. І. Формування рівня конкурентоспроможності загальноосвітнього навчального закладу: управлінський аспект / С. І. Редько, А. Г. Панченко [Електронний ресурс]. – Режим доступу : http://elibrary.kubg.edu.ua/11961/7/S_Redko_A_Panchenko_PPTP_5_6_2015_IS.pdf
6. Управління розвитком персоналу : навчальний посібник / Т. П. Збрицька, Г. О. Савченко, М. С. Татаревська ; за заг. ред. М. С. Татаревської. – Одеса : Атлант, 2013. – 427 с.

Данилова Е. И.

РАЗВИТИЕ ПЕРСОНАЛА КАК СРЕДСТВО ОБЕСПЕЧЕНИЯ
КОНКУРЕНТОСПОСОБНОСТИ УЧЕБНОГО ЗАВЕДЕНИЯ

В статье проанализированы сущность и подходы к определению понятия «развитие персонала», выделены факторы, определяющие влияние развития персонала для обеспечения устойчивой конкурентоспособности организации. Отражены задачи развития персонала, решение которых позволяет организации обеспечить эффективное достижение стратегических целей и конкурентные преимущества, которые необходимо учитывать при определенных уровнях конкурентоспособности учебного заведения. Отмечено, что развитие педагогического персонала является неотъемлемым фактором эффективного функционирования заведения образования, его конкурентоспособности на современном рынке образовательных услуг.

Ключевые слова: персонал, развитие персонала, конкурентоспособность, учебное заведение.

Danylova O. I.

PERSONNEL DEVELOPMENT AS A MEANS OF ENSURING THE COMPETITIVENESS
OF AN EDUCATIONAL INSTITUTION

The article analyzes the existing approaches to defining the concept of «personnel development» and the essence of this category; highlights the factors that determine the strengthening of the role of personnel development to ensure the competitiveness of the organization. The tasks of personnel development, the solution of which allows the organization to ensure the effective achievement of strategic goals and competitive advantages, that need to be taken into account at a certain level of competitiveness of an educational institution, are highlighted.

The author argues that the development of the personnel of an educational institution is one of the most important factors in ensuring the competitiveness of the organization in the market of educational services because today educational institutions exist in a market economy. Only by constantly self-perfection, developing and mastering new knowledge, the teacher is able to carry out teaching activities and remain interesting to his/her students.

In order not to stay away from the realities of modern life, the director of an educational institution, of course, must possess the technologies of management and marketing in education. Scientific and methodological work in educational institutions is also needed. The problem, solved by the pedagogical team, in the new conditions is advisable to replace the integral concept of educational practice, which would take into account the opportunities and features of a particular educational institution.

Key words: personnel, personnel development, competitiveness, educational institution.

УДК 378.4

Каричковський В. Д.*

ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ
МАЙБУТНІХ МЕНЕДЖЕРІВ У РОСІЙСЬКІЙ ФЕДЕРАЦІЇ

У статті здійснено теоретичний аналіз особливостей підготовки майбутніх менеджерів у Російській Федерації в контексті неперервної освіти та акцентовано увагу на ролі і значенні керівників сільськогосподарських підприємств, які мають необхідний багатоплановий запас професійних компетенцій. Зокрема, виокремлено основні проблеми професійної підготовки; зосереджено увагу на державній програмі «Розвиток освіти» до 2020 р., нормативній правовій базі та освітній програмі підготовки студентів напряму «Менеджмент»; проаналізовано багаторівневу модель системи аграрної освіти; виокремлено вимоги до кваліфікаційних характеристик фахівців на всіх рівнях підготовки; акцентовано увагу на необхідності неперервного поглиблення та оновлення знань і вдосконалення професійних компетенцій.

Ключові слова: Російська Федерація, професійна підготовка, кваліфікаційна характеристика, менеджер, неперервна освіта, професійна компетенція.

*© Каричковський В. Д.

Підготовка фахівців в умовах інноваційного розвитку економіки, зокрема й сільського господарства, вимагає сучасних підходів до навчання і виховання майбутніх рушіїв нових ідей, нових поглядів на розвиток аграрного сектору та умови життя соціуму на селі [8, с. 98].

У зв'язку з цим створюються умови для реалізації ідей Болонського процесу в професійній університетській освіті – становлення багаторівневої системи вищої освіти [13, с. 41]. Власне тому змінюється не тільки структура управління сільським господарством, а й роль і значення керівників та спеціалістів сільськогосподарських підприємств, які мають необхідний і досить багатоплановий запас професійних компетенцій, що дозволяє не тільки реалізувати, а й ставити перспективні завдання розвитку аграрного виробництва [12, с. 218].

Метою статті є теоретичний аналіз професійної підготовки майбутніх фахівців спеціальності «Менеджмент» в парадигмі неперервної освіти.

Проблеми вдосконалення змісту і форм професійної підготовки майбутніх менеджерів висвітлили у своїх працях такі учені, як Т. Бірюкова, Л. Бондарева, Л. Влодарска-Зола, В. Волкова, Ю. Галайко, Н. Замкова, С. Заскалета, Т. Качеровська, Т. Коваль, О. Куліш, В. Лівенцова, Н. Логутіна, М. Опольська, А. Орлов, А. Петрова, Н. Романенко, І. Сенча, С. Тарасова, О. Фастовець, Н. Хмілярчук, Г. Чередніченко та ін.

Проблеми професійної підготовки майбутніх менеджерів в аграрній сфері досліджували А. Антонець, Ю. Атаманчук, В. Берека, О. Капітанець, Н. Кожемякіна, В. Свистун, І. Шупта та ін.

Тема сільськогосподарської освіти за кордоном знайшла відображення у працях Н. Абашкіної, О. Вощевської, С. Заскалети, Ю. Соколович-Автуніної, Т. Туркот та ін.

Система вищої аграрної освіти Міністерства сільського господарства Росії включає 55 ВНЗ, де за програмами вищої професійної освіти навчаються близько 350 тис. студентів, причому значний акцент зроблено на заочній формі навчання. Підготовка кадрів з вищою професійною освітою здійснюється за 122 спеціальностями та 70 напрямками бакалаврату та магістратури [1, с. 9].

У державній програмі Російської Федерації «Развитие образования на 2013-2020 гг.» визначено місію освіти – реалізацію кожним громадянином свого соціального, культурного та економічного потенціалу. Відповідно до цього проголошено завдання формування гнучкої, суспільно орієнтованої системи неперервної професійної освіти, що розкриває людський потенціал і забезпечує поточні й перспективні потреби в соціально-економічному розвитку Російської Федерації [2].

У забезпеченні відповідного рівня професійної підготовки провідне місце займає мотивація до здобуття вищої освіти. За оцінками російської студентської молоді щодо привабливості професій, спеціальність «Менеджер» займає одне з провідних місць у рейтингу популярності [7].

У процесі реалізації освітніх програм компетенції є результатами освіти й розглядаються як елементи компетентнісної моделі випускника.

Нормативну правову базу підготовки студентів за напрямом «Менеджмент» в Російській Федерації складають:

– Федеральний закон Російської Федерації «Об образовании в РФ» (від 29 грудня 2012 р № 273-ФЗ);

– «Типовое положение об образовательном учреждении высшего профессионального образования (высшем учебном заведении)», затверджене постановою Уряду РФ від 14 лютого 2008 р № 71;

– «Федеральный государственный образовательный стандарт по направлению подготовки «Менеджмент» высшего профессионального образования», затверджений наказом Міністерства освіти і науки Російської Федерації від 18 листопада 2009 року, № 636 [4, с. 1].

У результаті засвоєння освітніх програм за напрямом «Менеджмент» випускник

мусить володіти такими загальнокультурними і професійними компетенціями (ОК, ПК):

- розвивати свій загальнокультурний і професійний рівень і самостійно освоювати нові методи дослідження;

- здатністю до зміни профілю своєї професійної діяльності;
- самостійно здобувати і використовувати нові знання і вміння;
- ухвалювати організаційно-управлінські рішення й оцінювати їх наслідки;
- вільно володіти іноземною мовою як засобом професійного спілкування;
- володіти навичками публічних ділових і наукових комунікацій [4, с. 3].

Один із шести методологічних принципів концепції освіти сучасного менеджера Російської Федерації фіксує це соціальне замовлення таким чином: «формування потенціалу ефективного менеджера» [9].

Таким чином, компетенція менеджера передбачає його вміння нестандартно й ефективно вирішувати проблеми, здатність до виявлення лідерських якостей та комунікації, тобто вміння професійно виконувати свою роботу [3, с. 35].

До кола проблем, що вивчаються майбутніми менеджерами в процесі їх професійної підготовки, можна віднести проблему організаційних змін, що аналізується в таких дисциплінах і передбачена федеральним освітнім стандартом: «Теорія організацій», «Організаційна поведінка», «Управління персоналом», «Дослідження систем управління», «Менеджмент».

На жаль, на сьогодні в багатьох російських ВНЗ спостерігається значний розрив між отриманими студентами теоретичними знаннями і практичними навичками. Це зумовлено тим, що система освіти в Росії була спочатку побудована на знаннєвій парадигмі «знання – уміння – навички», де основна увага приділялася засвоєнню знань студентами. Однак у ринкових умовах затребуваними є вже не просто знання, а вміння застосовувати їх на практиці [5, с. 23].

Проблема гарантії якості підготовки менеджерів особливо важлива для сільськогосподарської галузі. Найбільш часто сформульована проблема полягає в невідповідності змісту сучасної освіти «потребам сучасної економіки і цивілізації» [11, с. 184].

Тому модель професійної підготовки фахівця може бути реалізована з позиції цілісного підходу, що передбачає інтеграцію освітнього, науково-дослідного та виховного процесів [9].

Інтеграційний підхід має забезпечити оволодіння студентами сучасними знаннями, професійними навичками та здібностями вирішувати практичні завдання [5, с. 22].

В основі реформування структури, організаційних форм, методів і змісту аграрної освіти лежить низка загальних методологічних принципів. До найбільш важливих із них належить принцип безперервності освітнього процесу [6, с. 50].

Перспективна система аграрної освіти має бути здатна не тільки озброювати знаннями майбутніх менеджерів, але і внаслідок постійного й швидкого оновлення знань формувати потребу в безперервному самостійному оволодінні вміннями і навичками самоосвіти, а також організувати самостійний і творчий підхід до знань протягом всієї активної життєдіяльності [10, с. 65].

Одним з основних принципів планування й організації безперервної освіти є врахування інтересів сьогоденної практики і перспектив розвитку. Згідно з концепцією неперервної освіти жоден рівень навчання, включаючи і вищу освіту, не може розглядатися як замкнутий, ізольований від інших. При цьому вертикальна структура, характерна для безперервного підвищення кваліфікації за обраною спеціальністю, має перетинатися з горизонтальними, що представляють собою наукові дисципліни і зв'язок між ними [6, с. 51].

У зв'язку з цим змінюється модель освіти в цілому. Відбувається перехід від мономоделі, орієнтованої лише на підготовку фахівця-функціонера, виконавця, до поліфункціональної, в основі якої – вільний розвиток і формування ініціативної

особистості, що володіє здібностями до креативного мислення, саморозвитку, самоврядування та вміннями орієнтуватися в ситуації, що змінюється, творчо вирішувати поставлені завдання.

Ідея кондуктивності аграрної освіти реалізується в кількох аспектах: змістовному – розроблення багаторівневих навчальних планів з різними безперервними циклами і наскрізними програмами підготовки фахівців (школа – технікум – ВНЗ); організаційному – формування комплексів або інтегрованих структур з постійним викладацьким складом [6, с. 51].

Наступний принцип, який визначає стратегію розвитку аграрної освіти, – диверсифікація. Аналіз перетворень, що відбуваються останніми роками, дозволяє виділити два основних напрямки цього процесу. Перший визначається орієнтацією на триступеневу англо-американську модель; другий – створенням нових типів навчальних закладів, які прагнуть заповнити порожні ніші в жорстко організованій і централізованій системі освіти, заснованій на монополії держави.

Багаторівнева система аграрної освіти – один із перспективних напрямків. Основні переваги багаторівневої структури аграрної освіти є такими:

- реалізація нової парадигми, що полягає в фундаментальності, цілісності і спрямованості на особистість студента;
- значна диверсифікація та реагування на кон'юнктуру ринку праці;
- підвищення освіченості випускників, підготовлених до «освіти протягом всього життя» на відміну від «освіти на все життя»;
- свобода вибору «траєкторії навчання» і відсутність ірраціональної освітньої ситуації;
- широкі можливості для післядипломного навчання; можливість інтеграції в світову освітню систему [6, с. 53].

Основним кроком при переході на рівневі програми вищої освіти має стати поступове формування в масовій свідомості філософії навчання протягом усього життя [8, с. 98].

Отже, у програмах професійної освіти університетів Російської Федерації за спеціальністю «Менеджмент» особлива увага приділяється педагогічним питанням формування професійних компетенцій у парадигмі безперервної освіти, модернізації вищої освіти через розвиток безперервного навчання та інших питань методології та методики вищої освіти. При цьому покладений в основу підготовки майбутніх фахівців компетентнісний підхід забезпечує гарантію якості підготовки на всіх етапах освітнього процесу.

Проблема професійної освіти в аграрних університетах є актуальною як для Російської Федерації, так і України у зв'язку з аналогічними освітніми умовами, що становить інтерес для компаративного аналізу та буде висвітлено у наших подальших дослідженнях.

Література:

1. Стратегия развития аграрного образования в Российской Федерации до 2020 г. (проект от 16.03.2016) [Электронный ресурс] / Новочеркасский инженерно-мелиоративный институт им. А. К. Кортунова ФГБОУ ВО Донской ГАУ. – Режим доступа : http://www.ngma.su/images/news_ris/2016/СТРАТЕГИЯ%20АО_ЦЕЛЕВАЯ%20МОДЕЛЬ_17.03.pdf. – Загл. с экрана.
2. Постановление Правительства РФ от 15.04.2014 № 295 Об утверждении государственной программы Российской Федерации «Развитие образования» на 2013-2020 гг. (в новой редакции) [Электронный ресурс] / Министерство образования и науки Российской Федерации. – Режим доступа : http://минобрнауки.рф/документы/4720/файл/3619/4.постановление_295.doc – Загл. с экрана.
3. Бейзеров В. А. Основные тенденции развития систем высшего образования в начале XXI века / В. А. Бейзеров // Экономика образования. – 2014. – № 2. – С. 31-37.

4. Гайдук В. И. Реализация компетентностного подхода при подготовке магистров по направлению «Менеджмент» в КУБГАУ / В. И. Гайдук, С. А. Калитко // Научный журнал КубГАУ. – 2014. – № 100 (06). – С. 1-12.
5. Гансуар К. Опыт проектно-ориентированного обучения и организации командной работы студентов вуза / К. Гансуар, Е. А. Неретина, Ю. В. Корокошко // Интеграция образования. – 2015. – № 2 (79). – С. 22-30.
6. Дорофеев А. Ф. Тенденции развития аграрного образования / А. Ф. Дорофеев // Достижения науки и техники АПК. – 2007. – № 3. – С. 50-53.
7. Каратабан И. А. Мотивации и доступность высшего образования в современной России / И. А. Каратабан // Вестник Адыгейского государственного университета. Серия 1: Регионоведение: философия, история, социология, юриспруденция, политология, культурология. – 2011. – № 2. – С. 167-175.
8. Крецан А. И. Подготовка студентов сельскохозяйственного вуза к условиям будущей профессиональной деятельности в регионе / А. И. Крецан, Н. Э. Касаткина // Вестник КемГУ. – 2013. – № 3 (55). – С. 96-99.
9. Криулин В. А. Междисциплинарный синтез научной информации как основа решения проблем высшего профессионального образования / В. А. Криулин, А. А. Криулина // Ученые записки. Электронный научный журнал Курского государственного университета. – 2009. – № 3 (11). – С. 129-140.
10. Ловчикова Е. И. Подготовка профессиональных кадров в условиях информатизации аграрного образования / Е. И. Ловчикова // Никоновские чтения. – 2012. – № 17. – С. 63-65.
11. Цыдыпов Р. Ц. Компетентностный подход в профессиональной подготовке будущих специалистов сельского хозяйства / Р. Ц. Цыдыпов // Вестник БГУ. – 2013. – № 15. – С. 183-185.
12. Цугленок Н. В. Стратегическое развитие дополнительного профессионального образования и переподготовки кадров в ФГОУ ВПО «Красноярский государственный аграрный университет» / Н. В. Цугленок, В. В. Матюшев, В. С. Паркаль // Вестник КрасГАУ. – 2010. – № 11. – С. 218-224.
13. Шерайзина Р. М. Многоуровневая подготовка магистров – образовательных менеджеров как инновационная система / Р. М. Шерайзина // Профессиональное образование в России и за рубежом. – 2009. – № 1 (1). – С. 40-44.

Каричковский В. Д.

ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ БУДУЩИХ МЕНЕДЖЕРОВ В РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ

В статье осуществлен теоретический анализ особенностей подготовки будущих менеджеров в Российской Федерации в контексте непрерывного образования и акцентировано внимание на значении руководителей сельхозпредприятий, которые обладают необходимым запасом профессиональных компетенций. В частности, выделены основные проблемы профессиональной подготовки; сосредоточено внимание на государственной программе «Стратегия развития аграрного образования в РФ до 2020 г.», нормативной правовой базе и образовательной программе подготовки студентов направления «Менеджмент»; проанализировано многоуровневую модель системы аграрного образования; выделены требования к квалификационным характеристикам специалистов на всех уровнях подготовки; акцентировано внимание на необходимости непрерывного углубления и обновления знаний и совершенствования профессиональных компетенций.

Ключевые слова: Российская Федерация, профессиональная подготовка, квалификационная характеристика, менеджер, непрерывное образование, профессиональная компетенция.

Karychkovskiy V. D.

THEORETICAL FOUNDATIONS OF PROFESSIONAL TRAINING OF FUTURE MANAGERS IN THE RUSSIAN FEDERATION

The article analyses theoretical features of the training of future managers in the Russian Federation in the context of continuing education. In particular, the main problems of vocational training are highlighted. The role of innovative educational environment in the process of professional training

of managers is determined; subject and tasks of educational innovation are grounded. The main characteristics of content of innovation process in education are distinguished. The article contains the ways of professional competence of future managers in agrarian universities. The attention is focused on the state program «The Strategy for the Development of Agrarian Education in the Russian Federation until 2020»; the regulatory legal base and the educational program for the training of students in the «Management» direction are described. The multilevel model of the system of agrarian education is analysed. The requirements for the qualification characteristics of specialists at all levels of training are singled out. Special attention is focused on the need to continuously deepen and update knowledge and improvement of professional competencies. In particular, the tendency of the modern educational paradigm of innovation policy in the field of education and the use of modern technologies of education is revealed. The necessity of modernization of higher agricultural education through the development of continuing education in the focus of the formation and development of professional competencies is emphasized. At the same time, attention is focused on the need for a practically oriented approach in training specialists for future professional activities.

Key words: the Russian Federation, vocational training, qualification characteristics, manager, continuing education, professional competence.

УДК 796.071.4:658

Криштанович С. В.*

ЄВРОПЕЙСЬКИЙ ДОСВІД ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ МЕНЕДЖЕРІВ ФІЗИЧНОЇ КУЛЬТУРИ І СПОРТУ

У статті проаналізовано зарубіжний досвід підготовки фахівців у сфері фізичної культури і спорту в зарубіжних країнах. З'ясовано загальні тенденції розвитку системи освіти, яка безпосередньо впливає на рівень підготовки спортивних менеджерів та їх професійну компетентність. Проаналізовано процес підготовки студентів для професійної діяльності в галузі фізичної культури і спорту в країнах Європи, які мають неабиякий досвід, традиції та здобутки саме в цій сфері. Установлено прогресивні ідеї та особливості підготовки менеджерів фізичної культури і спорту європейських країн, які можна запровадити для вітчизняної сфери фізичної культури і спорту.

Ключові слова: спортивний менеджер, фізична культура і спорт, вищі навчальні заклади, зарубіжний досвід, професійна компетентність.

Вивчення зарубіжного досвіду професійної компетентності спортивних фахівців як складової системи вищої освіти має сьогодні пріоритетне значення і належить до фундаментальних наукових досліджень, оскільки її вирішення закладає ґрунтовні основи в забезпеченні ефективного розвитку фізичної культури і спорту в Україні. Вивчення міжнародного досвіду підготовки майбутніх менеджерів фізичної культури і спорту має велике значення для втілення позитивних тенденцій в освіті вищої школи України щодо якості їх підготовки та формування у них професійної компетентності. Саме в результаті здійснення комплексного аналізу системи підготовки спортивних менеджерів у рамках вищої професійної освіти зарубіжних країн є реальна можливість використати цей досвід для покращення процесу підготовки таких фахівців і рівня їх професійної компетентності у ВНЗ України.

Аналіз літератури з досліджуваної проблематики засвідчує, що зарубіжний досвід підготовки менеджерів у галузі фізичної культури і спорту досліджували такі вітчизняні вчені: С. Вільчковський, Ю. Войнар, І. Глазирін, І. Гринченко, Т. Дерека, М. Дутчак, С. Калашнікова, Р. Карпюк, Т. Круцевич, Ю. Мічуда, Т. Осадча, І. Попеску, Г. Поберезська, Є. Приступа, М. Ричкова, С. Сапожников, Л. Сергієнко, Л. Сущенко, Б. Шиян, О. Яценко тощо. Різні аспекти підготовки менеджерів для галузі фізичної

*© Криштанович С. В.

культури і спорту в країнах з розвинуеною ринковою економікою знайшли певне відображення в працях таких зарубіжних учених, як W. Andreff (1990), B. Davies, і L. Ellison (1997), C. Gratton (1997), L. Jensen (2000), R. Renson (1999), V. Sargent (1993), M. Schubert (1987); T. Slack (1997) тощо.

Однак аналіз історіографії досліджуваної проблематики засвідчує, що ціла низка проблем залишилася поза увагою вчених, відсутні узагальнювальні, системні дослідження особливостей професійного підготовки майбутніх спортивних менеджерів у зарубіжних країнах. Зазначимо також, що недостатньо наукових відомостей щодо змісту та структури їх професійного підготовки, що є необхідними в світлі формування професійної компетентності вітчизняних менеджерів фізичної культури і спорту. Це все потребує належного та поглибленого відображення в науково-педагогічних дослідженнях.

Спочатку спробуємо з'ясувати загальні тенденції розвитку системи освіти, що безпосередньо впливає на рівень підготовки спортивних менеджерів та їх професійну компетентність. Відзначимо, що в кожній країні система освіти перебуває під впливом чинників правового та політичного середовища, соціально-демографічних, економічних, науково-технічних, інноваційних чинників, її історико-культурної спадщини. Це стосується і вишівської практики підготовки менеджерів для галузі фізичної культури і спорту.

Нині в більшості країн відбувається інтеграція галузі фізичної культури і спорту в ринкове середовище. Це пов'язано з такими чинниками, як перехід до нової форми сучасного суспільства – інформаційного, коли інформація є не лише важливою одиницею, але й умінням нею оперувати та застосувати для власного розвитку, послідовно впроваджувати високі стандарти в освіті. Цього потребує ринок праці, який устанавлює нові вимоги до навчальних дисциплін, які викладаються у ВНЗ, і в цілому до якості освітніх послуг. Значною мірою це пов'язано також і з відкриттям кордонів між країнами та інтеграцією освітніх систем до світового освітнього простору і, відповідно, зростаючою мобільністю студентської молоді.

Розпочнемо аналіз досліджуваної проблеми з підготовки студентів для професійної діяльності в галузі фізичної культури і спорту в країнах Європи, які мають неабиякий досвід, традиції та здобутки саме в цій сфері. Ф. Ванікотт [3] зазначав, що найхарактернішою рисою освітньої системи в Європі була різноманітність, яка зумовлювалась національними особливостями та соціальними умовами окремих країн. На жаль, підготовка професіоналів з менеджменту фізичної культури і спорту більшістю західноєвропейських вишів було зорієнтоване певним чином на кадрові потреби структури спорту вищих досягнень. Менше уваги приділялось формуванню в майбутніх спортивних менеджерів знань і навичок, які б були зорієнтовані на ефективне виконання їх професійних обов'язків у спортивних організаціях.

Для створення спільної та ефективної моделі підготовки спортивних фахівців 1989 року в Люксембурзі було створено Європейську мережу спортивних вищих навчальних закладів (ENSSHE). Вона стала відповіддю на необхідність з боку спортивного сектору зробити свій позитивний внесок у реалізацію цієї моделі на тогочасному етапі розвитку ЄС. Головною метою професійного підготовки спортивних менеджерів у європейських вищих закладах освіти стало залучення за їх допомогою громадськості до занять спортом. Пріоритетом у діяльності ENSSHE було досягнення консенсусу в організації освітніх програм, які найбільше мали відповідати потребам ринку праці в Європейському Союзі. Метою вищої освіти в країнах ЄС визначалося формування та розвиток компетентностей фахівця [2].

Особливістю європейського простору вищої освіти було введення кредитної трансферно-накопичувальної система (ЄКТС), яка ґрунтувалася на визначенні навчального навантаження здобувача вищої освіти, включаючи спортивне, яке необхідне для досягнення успішних результатів навчання, з метою сприяння мобільності на період

навчання, накопичення, трансферу і оцінювання кредитів, а також визнання результатів навчання (формального, неформального та неофіційного), здобутих у різних країнах [8].

З метою впровадження Болонського процесу в систему підготовки спортивних менеджерів було розроблено Проект вирівнювання європейської структури вищої освіти в галузі спорту AENESIS (Aligning a European Higher Education Structure in Sport Science) [16]. У ході дослідження досвіду, накопиченого в різних країнах, було встановлено, що навчальні програми в галузі спортивного менеджменту розроблялись переважно без консультацій з роботодавцями, без проведення спеціальних досліджень і системного підходу. Тому головне завдання створеної Групи спортивного менеджменту полягало у вивченні придатності результативної матриці для систематичної й порівняльної роботи з розробки таких програм. Мета проекту AENESIS полягала в спеціальному включенні результатів досліджень у розробку навчальних програм або навіть реалізацію зовсім нових програм спортивного менеджменту в різних університетах та інститутах і покращення систематичного збору даних, який розпочався в галузі освіти Фінляндії.

Група спортивного менеджменту використала узагальнену інформацію про реальну ситуацію в спортивній індустрії в кожній країні і чинні компетентності в цій сфері з висновками про майбутні вимоги, пов'язані з 4 різними посадовими ролями в спортивному менеджменті: місцевий спортивний менеджер або керівник в місті, або керівник на певних посадах в органах муніципалітету; менеджер або директор спортивного клубу; менеджер або директор Національної федерації спорту; менеджер у фітнес-клубі.

Наприкінці проекту метою групи було поділитися досвідом, накопиченим упродовж запровадження проекту AENESIS. Його результати і деякі рекомендації було опубліковано під час проведення різних національних і міжнародних заходів і конференцій. Важливим етапом у розробленні стратегії щодо підготовки нової навчальної програми стало створення анкети з переліком питань для оцінювання відповідних ключових компетенцій для спортивного менеджменту. Дослідження в шести різних європейських країнах було завершено, і результати були розповсюджені під час третього року проекту AENESIS. Одним із найбільш важливих заходів у процесі розроблення програми стало складання списку компетенцій (ключових компетенцій), які були розставлені з урахуванням їх пріоритетності для навчального процесу у ВНЗ європейських країн.

На основі проекту AENESIS спеціалістами зарубіжних країн було розроблено базові концептуальні положення, які характеризували сутність формування професійної компетентності спортивних менеджерів в умовах ринкових відносин, а також відповідні рекомендації для їх реалізації в системі вищої освіти [4].

Слід зазначити, що в основу європейських підходів до компетенцій, якими мають володіти майбутні спортивні менеджери, було покладено так звану дублінську модель універсальних описів компетенцій (дублінські дескриптори). Вони становили собою можливий консенсус щодо оцінювання результатів навчання на кожному етапі і могли застосовуватись у всіх системах вищої освіти [5].

Таким чином, у стандартизованій «Європейській моделі» до навчальних планів ВНЗ було включено такі дисципліни: загальнонаукові, педагогічні, спеціальні, соціально-гуманітарні, спортивні. Характерною особливістю навчальних планів зарубіжних країн була варіативність: вони містили три типи курсів – обов'язкові, частково елективні (за вибором), повністю елективні. На цих засадах західноєвропейські університети та інститути почали послідовно вдосконалювати зміст підготовки менеджерів фізичної культури і спорту шляхом перегляду належних дисциплін у навчальних планах. Якщо розглядати період 1990-х років, де в навчальних планах переважали дисципліни теоретичного спрямування, то вже на початку 2000-х років комплекс дисциплін був спрямований і на теоретичний, і на прикладний аспекти менеджменту фізичної

культури і спорту [10].

На сьогодні системи підготовки менеджерів фізичної культури і спорту є у всіх країнах Європи, але найрезультативнішими можна вважати Велику Британію, Францію та Німеччину.

Лідером у Європі в галузі освіти зі спортивного менеджменту вважається Велика Британія. Тут здобути Master of Business Administration in Sport Management можна як у бізнес-школах, так і на відповідних факультетах фізичної культури за наявності 11 інститутів й університетів. Так, провідним у галузі професійного підготовки спортивних менеджерів є Інститут менеджменту спорту і рекреації (Institute of Sport and Recreation Management). Для ВНЗ Великої Британії характерна дворівнева освіта: пройшовши перший рівень, випускники отримують кваліфікацію «бакалавр»; пройшовши другий рівень – «магістр». Освітні процеси у деяких вишах відбуваються окремо для жінок і чоловіків [4]. Бакалаврські програми зазвичай тривають 3 роки як у Великій Британії, так і Північній Ірландії та Уельсі, а в Шотландії – 4. Деякі програми можуть бути продовжені на рік, щоб дати студентам можливість пройти практику або продовжити навчання за кордоном.

У Великій Британії освітні стандарти розроблялись і почали функціонувати на основі дії урядового документу «Національний навчальний план» (National Curriculum – NC) від 1987 року, який вводився поетапно впродовж 1991-1995 років, а також Закону про освіту від 1988 року. Особливостями освітніх стандартів, зокрема і в професійній підготовці майбутніх спортивних менеджерів [11, с. 48], є National Curriculum, що містить 10 навчальних предметів, зокрема три дисципліни, які утворюють ядро програми (foundation subjects). National Curriculum постає як широкий і збалансований єдиний навчальний план, за якими інтервал між предметами здійснюється на розсуд навчального закладу. Стандарт передбачає обсяг часу, який відводиться на державний навчальний план (має складати 70-75%); він забезпечує неперервність і наступність освіти за допомогою поетапної побудови курсів і визначає кількість розділів та їх зміст для кожного етапу, передбачає можливість варіативності і диференціації навчання через виокремлення основних (Core Study Units), допоміжних (додаткових) (Supplementary Units) розділів.

Британські дослідники Wes Streeting, Graeme Wise, Paul Taylor, Danny Wilding, Janice Kay, Elisabeth Dunne, James Hutchinson та Edward Sallis відзначають, що у ВНЗ країни значна увага приділяється якості вищої освіти [7, с. 49]. З метою забезпечення комплексної перевірки забезпечення якості для всіх установ, які надають вищу освіту в Сполученому Королівстві, 1997 року було створено Агентство із забезпечення якості вищої освіти (ЦДЛ).

Слід зауважити, що професійна підготовка спортивних фахівців у роботі ВНЗ Великої Британії відзначається варіативністю змісту та напрямків навчальних програм. Так, в університеті м. Лідса запроваджено дві програми підготовки: «Спорт і вчення про тренування» і «Фізична активність, тренування та здоров'я» [12].

Вустерський університет в Інституті спорту провадить підготовку фахівців фізичного виховання за дворічною програмою. Перший рік навчання включає такі модулі: наукові основи спорту, вступ до спортивного тренування та соціально-культурних питань в спорті, інвалідність у спорті, спорт у Великій Британії. Другий рік навчання включає такі модулі: використання наукових принципів у спорті, педагогіка і практика в спорті та фізичному вихованні, методи наукових досліджень, сучасні проблеми спорту, статистичні методи в спорті, фізична активність, здоров'я та спорт [9].

У Sheffield Hallam University підготовки менеджерів освітньо-кваліфікаційного рівня «бакалавр» передбачає термін навчання 3 роки. Перший рік студенти вивчають основи теорії менеджменту, враховуючи особливості її застосування в галузі фізичної культури і спорту. Другий рік – це формування практичних навичок щодо аналізу ринку фізкультурно-спортивних послуг, забезпечується шляхом засвоєнням спецкурсів

за вибором, а саме: «Менеджмент суспільного сектора фізичної культури і спорту», «Менеджмент фізкультурно-спортивних подій», «Вдосконалення фізкультурно-спортивної діяльності». Третій рік навчання – це пряме підготовлення студентів до реалізації їх професійних обов'язків, а саме здійснення управлінських рішень [15].

Британський Університет Ковентрі провадить навчання за програмами курсів для отримання ступенів бакалавра, магістра на факультеті охорони здоров'я. В університеті на річній магістерській програмі вивчають загальні дисципліни (основи маркетингу, фінансовий менеджмент, керівництво персоналом) і вузькопрофільні – економіку спорту, управління спортивними спорудами, роботу зі спонсорськими організаціями і навіть спортивний кастинг [13].

Зазначимо, що у Великій Британії студенти мають змогу працювати під час навчання, залучатися до проєктів, консультувань, а також інших видів діяльності, брати участь у регіональних і закордонних подорожах та міжнародних програмах навчання, вивчати мови, бути активними учасниками студентських ініціатив університету, працювати над спортивними проєктами, включаючи проєкти власної справи у сфері фізичної культури і спорту тощо [9]. На нашу думку, урахуваючи позитивний досвід підготовки майбутніх спортивних менеджерів Великої Британії, є реальна можливість удосконалити професійну програму менеджера фізичної культури і спорту в Україні, сформулювати вимоги, які висуває внутрішній і зовнішній ринки праці, з'ясувати об'єктивні можливості та умови покращення їх професійної компетентності.

Вищі навчальні заклади Франції різняться від британських тим, що підготовлення менеджерів фізичної культури і спорту вони здійснюють тільки на освітньо-кваліфікаційному рівні «магістр». Законом від 16 квітня 1984 року було модернізовано систему багаторівневого підготовлення фахівців у галузі фізичної культури. З 2006 року функції підготовки магістрів спорту виконує Агентство CampusFrance, створене на базі раніше існуючої організації EduFrance. Професійне підготовлення фахівців фізичної культури і спорту відбувається в державних і приватних ВНЗ. Система підготовки є багаторівневою, студенти проходять обов'язковий конкурсний відбір до кожного наступного етапу навчання, а під час навчання проходять триразове підсумкове тестування, що дозволяє встановити рівень підготовлення. Кращі випускники мають можливість працевлаштування, а інші працевлаштовуються за контрактами, які пропонують роботодавці.

Університетська підготовка спеціалістів фізичної культури і спорту спрямована на об'єднання фундаментальної та теоретичної освіти, професійної практики за різною спеціалізацією на всіх етапах навчання [11]. Багатоступеневе підготовлення фахівців фізичної культури і спорту дозволяє готувати студентів за різними спеціалізаціями, що і визначає зміст навчання. Метою базової підготовки є оволодіння студентами комплексом дисциплін, пов'язаних із майбутньою професійною діяльністю, зокрема дисциплін з організаційно-управлінської й економічної діяльності. Спеціалізована підготовка стосується вивчення допоміжних дисциплін [4]. Таким чином, професійне підготовлення фахівців фізичної культури і спорту у Франції спрямовується передусім на об'єднання фундаментальної теоретичної освіти та професійної практики, що забезпечується на різних етапах навчання.

Значної уваги заслуговує досвід підготовлення спортивних менеджерів у Німеччині. Сучасний етап удосконалення процесу підготовки цих фахівців у системі вищої освіти розпочався одночасно з об'єднанням країни 1991 року і був зумовлений, з одного боку, необхідністю модернізації та інтернаціоналізації освіти, а з іншого боку – прагненням реформування вищої освіти колишньої НДР, щоб у ФРН функціонували загальнонаціональні стандарти якості освіти. Навчання в будь-якому німецькому вищій спрямовувалось на засвоєнні базового курсу (Grundstudium) і наступного професійного курсу (Hauptstudium), кожен тривалістю мінімум 4 семестри.

Починаючи з 1998 року, відповідно до Закону про вищу освіту Німеччина почала

втілення ідей Болонського процесу. Першочерговим кроком у цьому напрямку став перехід до двоступеневої системи освіти у ВНЗ. У країні поступово вводилася двоступенева система за схемою «бакалавр – магістр». Це була багаторівнева модель, у якій студент на першому рівні бакалавра навчається шість семестрів, а потім, за бажанням, міг отримати ступінь магістра залежно від обраної спеціальності [1].

Професійну підготовку фахівців фізичного виховання здійснюють на факультеті спорту та наук про здоров'я при Технічному університеті Мюнхена (ТУМ) (Fakultät für Sport und Gesundheitswissenschaft der Technischen Universität München), у Спортивному університеті Кельна (Sporthochschule Köln), на факультетах спортивних наук Університету Лейпціга (Sportwissenschaftlichen Fakultät der Universität Leipzig) та в Університеті Клода Бернера [6]. Менш глобально підходили до процесу навчання фахівці Інституту мов та економіки у Фрайбурзі (Institut fuer Sprachen und Wirtschaft). Студенти тут отримували класичний MBA, в межах якого вивчали основи спонсорингу та маркетингу, концепції спортивного підприємництва. Було розширено програму навчання в цьому інституті шляхом уведення до навчальних планів ряду дисциплін а саме: «Менеджмент спортивних споруд», «Бізнес-планування малих підприємств в спорті», «Менеджмент спортивних подій», які враховували специфіку роботи організацій спорту для всіх.

Позитивно вважається освітня діяльність Інституту економіки спорту та менеджменту фізичного виховання і спорту (Institut fuer Sportoekonomie und Sportmanagement) при Вищій школі спорту університету спорту в м. Кельні. Цей університет формулює політику в галузі підготовки менеджерів фізичної культури і спорту. У ньому здійснюється підготовка спортивних менеджерів за освітньо-кваліфікаційними рівнями бакалавра і магістра. Вищий навчальний заклад за освітньо-кваліфікаційним рівнем «бакалавр» готує фахівців за спеціальністю «Менеджмент фізичного виховання і спорту та комунікації» (Sport management and sport communication), термін навчання – 4 роки, а «магістр» – ще 1 рік навчання. Студенти під час навчання можуть вивчати окремий курс і отримати внутрішній сертифікат за спеціалізацією «Спорт та менеджмент довкілля» (Sport and Environment Management).

Підготовку менеджерів здійснюють п'ять кафедр, а саме: менеджменту фізичного виховання і спорту, економіки спорту, спортивного маркетингу та спонсорства, спортивного законодавства, обліку та фінансів у спорті. Вивчення комплексу навчальних дисциплін дає змогу отримати студентам всебічні знання. Це Економіка спорту, Національна економіка, Управління бізнесом, Підприємництво у спорті, Управління бізнесом у спорті, Основи менеджменту, Менеджмент фізичного виховання і спорту, Прикладний менеджмент, Менеджмент спортивних споруд, Основи маркетингу, Маркетинг подій, Спортивний маркетинг, Маркетинг послуг, Інноваційний менеджмент, Спонсорство і реклама у спорті, Паблік рілейшнз, Теорія бухгалтерського обліку та фінансів, Облік та фінанси у спорті, Спортивна політика, Основи права, Спортивне право. Також в освітній діяльності Інституту існує широке залучення студентів до науково-дослідницької роботи, що дозволяє досліджувати проблеми менеджменту фізичної культури і спорту [14]. У цілому аналіз роботи ВНЗ Німеччини свідчить про те, що вони ведуть ґрунтовну роботу з підготовки менеджерів для галузі фізичної культури і спорту, а саме впровадження багаторівневої системи спортивної освіти.

Таким чином, узагальнений зарубіжний досвід європейських країн дає змогу запровадити прогресивні ідеї й особливості підготовки менеджерів для вітчизняної сфери фізичної культури і спорту. Їх сутністю є гнучкість і мобільність у врахуванні потреб ринку, ступеневість у підготовці спортивних менеджерів, динамічність в оновленні змісту освіти, широке застосування новітніх технологій, формування професійної компетентності в умовах реального ринку праці. Використання зарубіжного досвіду в Україні, звісно з поправкою на нашу ментальність, час та завдання, які стоять перед вищими закладами освіти нашої країни, спроможне значно розширити набір інструментальних засобів для професійної підготовки менеджерів фізичної культури

і спорту. Саме тому перспективою подальшого наукового пошуку вважаємо визначення шляхів оптимізації вищезгаданого процесу.

Література:

1. Афанасьев А. Н. Болонский процесс в Германии / А. Н. Афанасьев // Высшее образование сегодня. – 2003. – № 5. – С. 54-57.
2. Антонова О. Є. Європейській вимір компетентнісного підходу та його концептуальні засади / О. Є. Антонова, Л.П. Маслак // Професійна педагогічна освіта : компетентнісний підхід : монографія / за ред. О. А. Дубасенюк. – Житомир : Вид-во ЖДУ імені І. Франка, 2011. – С. 81-109.
3. Ванискотт Ф. Образовательные системы в Европе / Ф. Ванискотт // Инновации в образовании. – 2003. – № 5. – С. 109-111.
4. Войнар Ю. Розвиток та сучасні тенденції системи підготовки фахівців з фізичної культури в умовах Євроінтеграції : [монографія] / Ю. Войнар, Д. Наварецький, І. Глазирін. – Черкаси : Відлуння-Плюс, 2005. – 184 с.
5. Голубенко О. Європейська мета структури кваліфікацій для сфери освіти / О. Голубенко, Т. Морозова // Вища школа. – 2007. – № 2. – С. 35-39.
6. Кутепов М. Е. Опыт подготовки спортивных менеджеров в Университете Клода Бернара / М. Е. Кутепов // Теория и практика физической культуры. – 1994. – № 12. – С. 43-45.
7. Медведовська Д. Основні критерії якості вищої освіти: досвід Великобританії / Дар'я Медведовська // Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології. – 2016. – № 4 (58). – С. 48-54.
8. Сисоева С. О. Освітні системи країн Європейського Союзу: загальна характеристика : [навчальний посібник] / С. О. Сисоева, Т. Є. Кристопчук. – Рівне : Овід, 2012. – 352 с.
9. Спортивный менеджмент: европейская школа // Спорт & бизнес – теория, практика, решения. – 2008. – № 11 (34). – С. 28-31.
10. Сущенко Л. П. Головні тенденції в професійній підготовці фахівців фізичного виховання у зарубіжних вищих закладах освіти / Л. П. Сущенко // Педагогіка і психологія формування творчої особистості : проблеми і пошуки: [збірник наукових праць] / редкол. : Т. І. Сущенко (відп. ред.). – К. : Запоріжжя, 2000. – Вип. 18. – С. 229-234.
11. Сущенко Л. П. Професійна підготовка майбутніх фахівців фізичного виховання та спорту (теоретико-методологічний аспект) : монографія / Л. П. Сущенко. – Запоріжжя : ЗДУ, 2003. – 442 с.
12. Bouchard C. Physical activity, fitness and health: The model and key concepts // C. Bouchard, R. J. Shephard, T. Stephens (eds.) Physical activity, fitness and health: International proceedings and consensus statement. – Champaign, IL : Human Kinetics Publishers, 1994. – 380 p.
13. Coventry University [Electronic resource]. URL: www.coventry.ac.uk/courses/postgraduate-full-time-by-subject.
14. Institut fuer Sportoekonomie und Sportmanagement-Deutsche Sporthochschule Köln [Electronic resource]. URL: www.sportoekonomiedshs.de.
15. Sheffield Hallam University [Electronic resource]. URL: www.shu.ac.uk.
16. Klein G. A Tool to Build a Curriculum Model in the Sport Sector. Communication to the AENESIS PMG meeting / G. Klein. – Brussels, November 2004.

Крыштанович С. В.

ЕВРОПЕЙСКИЙ ОПЫТ ФОРМИРОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ БУДУЩИХ МЕНЕДЖЕРОВ ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ И СПОРТА

В статье проанализирован зарубежный опыт подготовки специалистов в сфере физической культуры и спорта в зарубежных странах. Выяснено общие тенденции развития системы образования, которая непосредственно влияет на уровень подготовки спортивных менеджеров и их профессиональную компетентность. Проанализирован процесс подготовки студентов для профессиональной деятельности в области физической культуры и спорта в странах Европы, которые имеют большой опыт, традиции и достижения именно в этой сфере. Установлено прогрессивные идеи и особенности подготовки менеджеров физической культуры и спорта европейских стран, которые можно ввести для отечественной сферы физической культуры и спорта.

Ключевые слова: спортивный менеджер, физическая культура и спорт, высшие учебные заведения, зарубежный опыт, профессиональная компетентность.

Kryshtanovych S. V.

EUROPEAN EXPERIENCE OF PROFESSIONAL COMPETENCE FORMATION
OF FUTURE MANAGERS OF PHYSICAL CULTURE AND SPORTS

The article deals with the experience of training specialists in the field of physical culture and sports in the foreign countries. The general tendencies of the education system development, which directly affects the level of training of sports managers and their professional competence, are found out. It is highlighted that one of the most important steps in the development of the curriculum is the compilation of a list of competencies that are classified taking into account their importance for the educational process in higher education institutions in European countries. It is established that the characteristic feature of the curricula of foreign countries is variability, which consists of three types of courses - compulsory, partially elective (of choice) and fully selective. The process of preparation of students for professional activity in the field of physical culture and sports in European countries, which have a great experience, traditions and achievements in this sphere, are analyzed. The experience of preparing managers of physical culture and sports in, leaders across European countries, Great Britain, France and Germany is considered. It is proved that the essence of the training of managers of physical culture and sports in these countries is flexible and mobile in relation to the market needs, the degree of training of sports managers, the dynamism in updating the content of education, the widespread use of advanced technologies, the formation of professional competence in the real labor market. Progressive ideas and peculiarities of the training of managers of physical culture and sports of European countries can be introduced to promote the development of physical culture and sports in Ukraine.

Key words: Sports manager, physical culture and sports, higher education institutions, foreign experience, professional competence.

УДК 371.113

Одайник С. Ф.*

ІНФОРМАЦІЙНО-КОМУНІКАЦІЙНА КОМПЕТЕНТНІСТЬ
ЯК ОСНОВА ПРОФЕСІОНАЛІЗМУ КЕРІВНИКА
ЗАГАЛЬНООСВІТНЬОГО НАВЧАЛЬНОГО ЗАКЛАДУ

У статті обґрунтовано потребу формування в керівників навчальних закладів обізнаності із сучасними освітніми технологіями навчання, виховання та управління. Доведено, що від уміння керівників організовувати надходження, оброблення, аналіз і використання інформації залежить ефективність управління і функціонування навчально-виховного процесу. Надано визначення поняттю «інформаційно-комунікаційна компетентність». Показано особливості застосування ресурсів мережі Інтернет керівниками і педагогічними працівниками в умовах сучасних змін. Обґрунтовано потребу використання хмарних технологій керівниками загальноосвітніх навчальних закладів у своїй професійній діяльності.

Ключові слова: професійна діяльність керівників загальноосвітніх навчальних закладів, інформаційно-комунікаційні технології, ресурси мережі Інтернет, інтернет-ресурс Skyp, Web-портал, хмарні технології.

На сучасному етапі розвитку держави особливо гостро постало питання про рівень професіоналізму керівників навчальних закладів, їхні особистісні та професійні якості, культуру мислення, моральні цінності, уміння вести за собою людей. Ефективність управління загальноосвітнім навчальним закладом визначається професійною кваліфікацією, управлінською та інформаційною культурою керівних кадрів. В інформаційному суспільстві однією з важливих якостей керівника школи, умов

*© Одайник С. Ф.

успішності його як професіонала-менеджера освіти є готовність до використання інформаційно-комунікаційних технологій (ІКТ).

Володіти інформаційно-комунікаційними компетентностями та управляти школою по-новому можуть такі директори, які не зупиняються на досягнутому і постійно працюють над самовдосконаленням. Необхідність такого вдосконалення багато в чому зумовлена безперервним зростанням кількості електронних документів та їх доступності, що поряд із недостатньою структурованістю інформаційних фондів ускладнює управління інформацією й роботу її користувачів. Наявні підходи до роботи з інформацією є недостатньо ефективними, тому приведення відповідно до сучасних вимог готовності керівників загальноосвітніх навчальних закладів здійснювати професійну управлінську діяльність зумовлює актуальність цієї статті.

Мета статті полягає в дослідженні розвитку інформаційно-комунікаційної компетентності керівників загальноосвітніх навчальних закладів через упровадження ІКТ у їх професійну діяльність.

Управління освітою та управління педагогічним процесом у навчальному закладі сьогодні є пріоритетним напрямком вітчизняної науки. Питання підвищення компетентності керівників закладів освіти досліджуються багатьма вітчизняними і зарубіжними вченими – Т. Афанасьєвою, С. Батишевою, Т. Браже, Р. Вдовиченко, І. Єлисеєвою, Г. Єльніковою, Л. Калініною, В. Масловим, Є. Павлютенковим, З. Рябовою та ін. Питання інформаційної культури досліджували В. Бабич, Г. Воронцов, О. Почупайло, Е. Семенюк та ін. У структурі професійної компетентності В. Бубнов, А. Гуржій, М. Жалдак, Г. Козлакова, Н. Морзе та інші науковці виділяють інформаційно-комунікаційну компетентність. Питання, пов'язані з роботою у сфері інформатизації, досліджували такі науковці, як В. Кухаренко, Г. Лаврентьєва, Л. Ляхоцька, В. Олійник, О. Самойленко. Ці роботи свідчать про те, що науково-педагогічна думка поступово йде шляхом розроблення та стимулювання розвитку освіти. Однак поки що залишається недостатньо розробленим питання використання інформаційно-комунікаційних технологій в управлінні педагогічним процесом керівниками загальноосвітніх навчальних закладів.

Під професійними якостями керівника ми розуміємо внутрішнє поєднання багатьох характеристик (компетентність, висока відповідальність, особиста гідність, сміливість, працездатність, комунікабельність, увага до підлеглих, професійне самовдосконалення, оптимізм), що мають вирішальний вплив на управлінську діяльність [4]. Крім того керівник загальноосвітнього навчального закладу (ЗНЗ) зобов'язаний чітко знати, розуміти і виконувати цілі та завдання своєї діяльності, визначені в посадовій інструкції. Важливе місце серед ключових компетентностей керівника навчального закладу, розвитку та вдосконаленню яких надається особлива увага, посідає компетентність, пов'язана з його інформаційною та комунікаційною діяльністю.

Інформаційно-комунікаційна компетентність – це інтеграційна якість особи, що полягає у здатності використовувати інформаційні й комунікаційні технології для доступу до інформації, її пошуку, визначення, інтеграції, управління, оцінки, а також її створення, продукування і передавання, що необхідно для успішного життя і праці в умовах інформаційного суспільства.

Під інформаційно-комунікаційною компетентністю розуміють підтверджену здатність особистості застосовувати на практиці інформаційно-комунікаційні технології для задоволення власних потреб і вирішення професійних завдань у певній предметній галузі або виді діяльності [8].

Застосування ІКТ у галузі освіти і безпосередньо в діяльності керівника закладу стало загальною необхідністю. Досліджено, що інформаційна діяльність директорів ЗНЗ має ґрунтуватися передусім на інформаційних процесах і полягає в розробленні інформаційної політики через створення програми інформатизації діяльності

загальноосвітнього навчального закладу; на формуванні й розвитку освітньо-інформаційного середовища та інформаційної інфраструктури; на створенні, розвитку й використанні інформаційних ресурсів і систем, автоматизованих систем управління; на розробленні й використанні комп'ютерно-інформаційних і телекомунікаційних технологій у навчально-виховному й управлінському процесах [3].

Такі напрямки діяльності керівника школи, як управлінська діяльність, бібліографічна діяльність, дослідницька діяльність, збирання, накопичення й оброблення методичної інформації, створення фонду науково-методичної інформації, навчання і самоосвіта, ефективніше вирішувати за допомогою інформаційно-комунікаційних технологій. Одним із напрямків управлінської діяльності директора школи є управління персоналом, що передбачає розроблення структури масиву інформації в системі інформаційного забезпечення управління закладом. Використання інформаційно-комунікаційних технологій сприяє раціоналізації управлінської діяльності керівника школи.

Проте час вимагає змін ще й у характері інформаційно-комунікаційної взаємодії та зв'язків між усіма суб'єктами управління, появі нових вимог до професійної діяльності керівного складу ЗНЗ, до рівня сформованості у них інформаційної компетентності. Апаратне і програмове забезпечення вдосконалюється та оновлюється практично щодня, і будь-який загальноосвітній навчальний заклад навряд чи зможе змінювати свою комп'ютерну техніку та програмове забезпечення відповідно до мінливих тенденцій розвитку інформаційно-комунікаційних технологій. Саме хмарні технології відкривають нові можливості управління навчально-виховним процесом, науково-методичною роботою та в загальному результаті управлінням навчальним закладом.

Хмарні технології – це спосіб оброблення цифрових даних поза середовищем комп'ютера-ініціатора з використанням потужностей віддаленого сервера. Простим прикладом хмарних технологій є сервіси електронної пошти – наприклад, Gmail, Meta тощо. Для відправлення пошти потрібно всього лише підключення до Інтернету, адже додаткового програмного забезпечення або сервера не потрібно. Останнім часом масштаби впровадження хмарних технологій стрімко зростають. За оцінками аналітиків, хмарні обчислення вважаються найбільш перспективною стратегічною технологією майбутнього, прогнозується міграція більшої частини інформаційних технологій у хмари протягом найближчих 5-7 років [1].

Використання хмарних технологій у роботі загальноосвітнього навчального закладу має суттєві переваги: не потрібні потужні комп'ютери; зменшено економічні витрати на закупівлю; не потрібне оновлення програмного забезпечення; усе необхідне міститься у хмарі; наявна доступність з різних пристроїв; необмежений обсяг збереження даних у хмарному сховищі; зменшено ризики піратства; наявний захист даних від втрат; відкритість освітнього середовища тощо.

Загальною перевагою для всіх користувачів хмарних технологій є те, що отримати доступ до «хмари» можна не лише з персонального комп'ютера чи ноутбука, але також з нетбука, смартфона, планшета, оскільки головною вимогою є наявність Інтернету, а для роботи програмного забезпечення «хмари» використовуються потужності віддаленого серверу. За оцінками експертів, використання хмарних технологій у багатьох випадках дає змогу скоротити витрати в два-три рази порівняно з утриманням власної розвинутої інформаційно-технологічної структури. Також головною перевагою використання цих технологій є можливість швидко пристосовуватися до змін у середовищі будь-якої установи, що зараз, в умовах стрімкого розвитку всіх галузей науки і техніки, є дуже актуальним [2].

Сьогодні в освітньому інформаційному просторі керівники навчальних закладів упроваджують різні форми використання хмарних технологій – віртуальні предметні спільноти, «віртуальні учительські», «віртуальні методичні кабінети», «віртуальні класи», «віртуальний документообіг», електронний щоденник і журнал, інтерактивну

приймальною, тематичний форум, контентні сховища.

Використання хмарних технологій в управлінні загальноосвітнім навчальним закладом є важливою складовою розвитку єдиного інформаційного простору навчального закладу за умови чіткої організації роботи адміністрації школи. Забезпечення функціонування та управління простором дає змогу створити систему, у якій можна ефективно узагальнити інформаційні потоки, класифікувати всю інформацію, забезпечити доступ до центральних баз даних, забезпечити обмін інформацією.

Використання ресурсів мережі Інтернет стало невід'ємною частиною життя людини. Маючи доступ до Інтернету й комп'ютерної техніки, можна полегшити й мобілізувати процес професійної діяльності керівника навчального закладу, який завжди перебуває у творчому пошуку шляхів поліпшення методів і засобів керівництва, навчання та виховання. Нині важко уявити освічену людину, яка б не володіла навичками роботи в Інтернеті й не використовувала б основні його ресурси. Під інтернет-ресурсами розуміють ресурси, що мобілізують процес обміну й використання інформації, якщо є доступ до комп'ютера та мережі Інтернет.

Ключову роль у процесі поєднання наявного педагогічного досвіду з новими інформаційними технологіями відіграють Web-орієнтоване навчальне середовище та технології мережевого навчання Інтернет. Web-орієнтоване навчальне середовище – це віртуальне інформаційно наповнене навчальним матеріалом середовище, доступ до якого здійснюється через мережу Інтернет [5].

Web-портал є програмною системою, що має забезпечити уніфікований доступ до інформації, яку зберігає безліч різномірних інформаційних джерел, структурує інформацію та надає засоби для її пошуку. Освітній Web-портал – це платформа, що містить упорядковану й систематизовану навчальну інформацію, доступ до якої здійснюється через мережу Інтернет. Портал включає в себе дистанційні етапи навчання, у яких розміщено матеріали з фахових дисциплін. З метою забезпечення зворотного зв'язку на порталі також розміщується форум для обговорення певних проблемних тем, електронна пошта, блог кожного тьютора, чат для оперативного спілкування, вебінар для проведення онлайн-семінарів, веб-конференцій тощо.

Унаслідок вивчення можливостей навчального порталу можна зробити висновок, що його використання в освіті надає універсальність технологічних процесів створення, зберігання й використання навчально-методичних ресурсів, що забезпечують ведення навчального процесу через Інтернет.

До основних характеристик освітнього Web-порталу можна віднести такі:

- можливість надати та отримати найбільш повну, адресу, продуману й оперативну інформацію;
- обмеженість аудиторії (цільова аудиторія);
- доступність інформації;
- оперативність оновлення інформації;
- надійне зберігання інформації [6].

Також актуальним сьогодні є застосування такого ресурсу мережі Інтернет, як Skype, що є сучасним програмним продуктом, створеним для забезпечення аудіо та відеозв'язку між користувачами, а також для миттєвого обміну повідомленнями. Основа системи – безкоштовна комунікація між користувачами програмного ресурсу мережі Інтернет Skype.

До особливостей Skype можна віднести:

- аудіо та відео дзвінки між абонентами на безоплатній основі;
- можливість організації аудіоконференцій до 5-ти осіб;
- передання коротких текстових повідомлень;
- гранично прості налаштування;
- можливість передавання файлів;

– трансляція співрозмовнику вашого робочого столу [7].

Отже, інтернет-ресурс Skype відкриває нові можливості в професійній діяльності керівників навчальних закладів і педагогічних працівників. До таких можливостей можна віднести створення дистанційних аудіо й відеоконференцій. Відеоконференції можна використовувати для трансляції очних конференцій, відкритих занять, педагогічних нарад, демонстраційного експерименту. Також можна демонструвати макети, плакати тощо. Аудіоконференції в управлінській діяльності доцільно використовувати для обміну інформацією з одним або декількома співрозмовниками для обміну досвідом, для обговорення окремих питань, а також для надання консультацій та прослуховування аудіороликів. Цей ресурс надає можливість швидкого передавання файлів і текстових документів, що дуже зручно використовувати з метою звітності.

Ще однією перевагою ресурсу Skype є трансляція робочого стола співрозмовнику. Така функція надає можливість співрозмовникам одночасно працювати над текстовими документами, обговорюючи їх, допомагає користуватися різним програмним забезпеченням для підготовки презентацій, відеороликів, фотографій, креслень, схем, структур, графіків, таблиць тощо. За допомогою такої функції Skype можна швидко й наочно показати співрозмовникові, як працювати з певною програмою або інтернет-ресурсом. Функція також може бути дуже корисна для спільної роботи над різними проектами. Таким чином, можна транслювати відеоролики, фотографії, роботу з текстовими документами, консультувати тощо [7].

Ще Skype дає змогу провести педагогічні чат-наради й чат-конференції, що зручно використовувати для дистанційних дискусій, обговорення проблемних питань, проблемних тем і з метою короткої звітності щодо виконаної роботи. Чат-конференції можна використовувати з метою надання групових та індивідуальних консультацій.

Таким чином, управління школою – це особлива діяльність, у якій її суб'єкти за допомогою планування, організації, управління, керівництва й контролю забезпечують організованість спільної роботи учнів, учителів, батьків, обслуговуючого персоналу, що спрямована на кінцевий результат. Керівники ЗНЗ під час ухвалення управлінських рішень мають раціонально планувати свою роботу і роботу підлеглих, уміти спілкуватися з людьми, виконувати контроль за діяльністю виконавців управлінських рішень. Однією зі складових професійної компетентності керівника загальноосвітнього навчального закладу, важливість якої зумовлена сьогодні змінами в освіті, є компетентність у сфері інформаційно-комунікаційних технологій.

Володіння керівниками загальноосвітніх навчальних закладів інформаційно-комунікаційною компетентністю є необхідним компонентом здобуття якісної освіти учнями та підвищення результативності праці педагогів. Підготовка керівників до сучасного управління школою за допомогою ІКТ є дієвим складником ефективного освітнього менеджменту.

Подальші дослідження слід вести у напрямках координації діяльності керівників загальноосвітніх навчальних закладів щодо стимулювання професіонального зростання педагогів і розвитку інформаційної інфраструктури загальноосвітнього навчального закладу шляхом застосування ресурсів мережі Інтернет, хмарних технологій.

Література:

1. Гриб'юк О. О. Перспективи впровадження хмарних технологій в освіті / О. О. Гриб'юк. – Режим доступу : http://lib.iitta.gov.ua/1111/1/grybyuk-stattya1-hmary+_Copy.pdf. – Назва з екрану.
2. Бацуровська І. В. Дослідження стану застосування дистанційних курсів у вищій школі / І. В. Бацуровська // Проблеми освіти : наук.-метод. зб.: Інститут інноваційних технологій і змісту освіти МОН України. Вип.80. – 2014. – С. 107-110.
3. Забродська Л. М. Інформатизація закладу освіти: управлінський аспект / Л. М. Забродська. – Х. : ВГ «Основа», 2003. – 240 с.
4. Карамушка Л. М. Психологія управління / Л. М. Карамушка. – К. : Міленіум, 2003. – 344 с.

5. Самойленко О. М. Технології організації самостійної роботи майбутніх фахівців аграріїв на основі WEB-орієнтованого середовища : матеріали міжнар. конф. «Інтелектуальні системи прийняття рішень та проблеми обчислювального інтелекту» / О. М. Самойленко. – Том 1. – Євпаторія, 2010. – С. 136-138.
6. Самойленко О. М. Методика використання освітнього Web-порталу в закладах післядипломної педагогічної освіти / О. М. Самойленко [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://tme.uomo.edu.ua/docs/6/11samprpe.pdf>. – Назва з екрану.
7. Самойленко О. М. Застосування ресурсів мережі Інтернет у професійній діяльності педагогічних працівників / О. М. Самойленко [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://tme.uomo.edu.ua/docs/6/11samppj.pdf>. – Назва з екрану.
8. Спірін О. М. Система інформаційно-технологічних компетентностей учителя інформатики / О. М. Спірін // Інформаційно-комунікаційні технології навчання : матеріали міжнародної науково-практичної конференції. – Умань : ПП Жовтий, 2008. – С. 160-162.

Одайник С. Ф.

ИНФОРМАЦИОННО-КОММУНИКАЦИОННАЯ КОМПЕТЕНТНОСТЬ КАК ОСНОВА ПРОФЕССИОНАЛИЗМА РУКОВОДИТЕЛЯ ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО УЧЕБНОГО ЗАВЕДЕНИЯ

В статье обоснована необходимость формирования у руководителей учебных заведений осведомленности с современными образовательными технологиями обучения, воспитания и управления. Доказано, что от умения руководителей организовывать поступление, обработку, анализ и использование информации зависит эффективность управления и функционирования учебно-воспитательного процесса. Дано определение понятию «информационно-коммуникационная компетентность». Показаны особенности применения ресурсов сети Интернет руководителями и педагогическими работниками в условиях современных изменений. Обоснована необходимость использования облачных технологий руководителями общеобразовательных учебных заведений в своей профессиональной деятельности.

Ключевые слова: профессиональная деятельность руководителей общеобразовательных учебных заведений, информационно-коммуникационные технологии, ресурсы сети Интернет, интернет-ресурс Skype, Web-портал, облачные технологии.

Odainyk S. F.

INFORMATIVELY-COMMUNICATION COMPETENCE AS A BASIS OF THE PROFESSIONALISM OF A GENERAL EDUCATIONAL ESTABLISHMENT'S LEADER

In the article is grounded the necessity of forming the knowledge about the modern educational technologies of studies, education and management for the leaders of general educational establishments. It is well-proven that the efficiency of management and functioning of the educational-educative process depends on the leaders' ability to organize the receipt, treatment, analysis and the use of information. It is given the determination of the concept «the informatively communication competence» The features of application the Internet resources by leaders and teachers are shown in conditions of modern changes. It is grounded the necessity of use the cloudy technologies by the leaders of general educational establishments in their professional activity. It is well-proven that one of the constituents of professional competence of the leader of general educational establishment, the importance of which is conditioned today by educational changes, is a competence in the sphere of informatively communication technologies. Attention is accented on that fact, that modern informatively communication technologies give the leader an opportunity to settle the problems of adjustment and optimal acceptance of administrative decision, co-ordination of activity in relation to the increase of effectiveness the teachers' labour, stimulation of professional increase and the development of creative initiative of a teacher, conditioning for the increase students' motivation to their studies, the development of educationally-informative environment and informative infrastructure of educational establishment.

Key words: professional activity of leaders of general educational establishments, informatively-communication technologies, resources of the Internet, Skype, Web-portal, cloudy technologies.

УДК 374.7 (417) (043.3)

Ситник О. І.*

ПРІОРИТЕТНІ НАПРЯМКИ РОЗВИТКУ ОСВІТИ ДОРΟΣЛИХ У СУЧАСНІЙ УКРАЇНІ

Статтю присвячено дослідженню сучасного стану розвитку системи освіти дорослих в Україні. Автор робить спробу надати повну характеристику галузі освіти дорослих на сучасному етапі розвитку – дослідити державні закони та нормативно-правові акти, які регламентують освіту дорослих в державі; вивчити основні положення щодо розвитку освіти дорослих згідно з Національною доктриною розвитку освіти в Україні та Національною доповіддю про стан і перспективи розвитку освіти в Україні; проаналізувати основні завдання та цілі освіти дорослих, проголошені сучасними науковцями; розглянути концепцію роботи освітніх проектів у сфері освіти дорослих та виокремити пріоритетні напрямки розвитку освіти дорослих у сучасній Україні.

Ключові слова: освіта дорослих, сучасні тенденції розвитку освіти дорослих, завдання та цілі освіти дорослих, концепція розвитку освіти дорослих, напрямки розвитку освіти дорослих.

В умовах інтенсифікації глобалізаційних, інтеграційних процесів, переходу до суспільства знань посилюється роль освіти дорослих як важливого чинника суспільного прогресу, конкурентоспроможності держави. Відбувається адаптація освітнього процесу до потреб особистості, створення умов для її саморозвитку й самореалізації, зміна концепції «Освіта на все життя» на концепцію «Освіта впродовж життя». За таких умов освіта перетворюється із засобу на мету розвитку людини, що уможливорює утвердження її провідної ролі, мета якої полягає у формуванні вмій, необхідних для виконання різних функцій – самовираження, самореалізації, розвитку соціальних зв'язків і умій діяти. В основу освіти дорослих, як зазначено в документах Організації економічного співробітництва і розвитку, Інчхонській декларації ЮНЕСКО «Освіта 2030: Забезпечення загальної інклюзивної і справедливої якісної освіти та навчання впродовж життя» (2015 р.), покладено доступність, відкритість, міжкультурність, універсалізацію змісту, технологічну інноваційність [10].

До дослідження проблеми розвитку сучасної освіти дорослих в Україні та її регіонах звертаються такі науковці: С. Болтівець, Л. Вовк, Л. Лук'янова, О. Мартіросян, С. Прийма, Л. Сігаєва, С. Сисоєва, Л. Тимчук, Л. Шинкаренко. Вивченням зарубіжного передового досвіду в галузі освіти дорослих займаються В. Давидова, Т. Десятов, Д. Дзвінчук, Н. Дем'яненко, О. Жижко, С. Коваленко, В. Луговий, Н. Ничкало, О. Огієнко, І. Сагун, І. Фольварочний, О. Шапочкіна та інші.

Сучасні науковці зазначають, що освіта дорослих у сучасній соціально-економічній ситуації України набуває особливої актуальності. Як зазначено в проекті Концепції розвитку освіти України на період 2015–2025 років, освіта має перетворитися на систему, здатну до саморегуляції відповідно до мінливих викликів суспільного розвитку, на інноваційне середовище, у якому особистість набуває навичок і вмій самостійно оволодівати знаннями протягом життя та застосовувати ці знання в практичній діяльності. Освіта має продукувати індивідів, здатних забезпечити прискорене економічне зростання й культурний розвиток країни, свідомих, суспільно активних громадян, конкурентоспроможних на європейському та світовому ринках праці. Освіта має стати реальною гарантією забезпечення високих соціальних стандартів [12, с. 3–4]. За таких умов реальним досягненням у зазначених вище завданнях може стати саме освіта дорослих.

Метою нашої статті є дослідження розвитку освіти дорослих в Україні. Для

*© Ситник О. І.

досягнення цієї мети автор вирішує такі завдання: надати характеристику освіти дорослих в Україні та визначити пріоритетні напрямки розвитку освіти дорослих у сучасній Україні.

На сьогодні освіта дорослих в Україні здійснюється в законодавчих рамках, визначених Конституцією, відповідно до законів «Про освіту», «Про загальну середню освіту», «Про позашкільну освіту», «Про професійно-технічну освіту», «Про вищу освіту». Окрім освітніх законів, в Україні діє Закон «Про наукову і науково-технічну діяльність» та відповідні законодавчі й нормативно-правові акти, що регламентують освіту працездатного (зайнятого і незайнятого) населення. У цих та інших документах, прийнятих упродовж останніх двох десятиліть, декларуються ідеї створення умов для розвитку, самореалізації особистості впродовж життя тощо [10, с. 130].

В основних державних документах України протягом останніх десятиріч декларуються варіації ідеї «перетворення отримання освіти в процес, який триватиме протягом усього життя людини» (Державна національна програма «Освіта» «Україна XXI сторіччя»), «створення умов для розвитку, самореалізації особистості протягом життя» (Національна доктрина розвитку освіти) [2].

У ст. 3 Закону України «Про вищу освіту» зазначено: «сприяння сталому розвитку суспільства шляхом підготовки конкурентоспроможного людського капіталу та створення умов для освіти протягом життя», а також «розширення можливостей для здобуття вищої освіти та освіти протягом життя» [7], що має на увазі зростання інвестицій у людей і знання; набуття основних навичок, включаючи цифрову грамотність і розширення можливості для інноваційної, більш гнучкої форми навчання. Мета полягає в тому, щоб забезпечити людей будь-якого віку рівним і відкритим доступом до якісного навчання впродовж життя. Освіта дорослих охоплює всю цілеспрямовану освіту, формальну, неформальну та інформальну з метою розширення знань, удосконалення навичок і набуття нових професійних компетентностей.

Відповідно до основних положень Національної доктрини розвитку освіти в Україні освіта дорослих здійснюється шляхом:

- формування потреби та здатності особистості до самонавчання;
- модернізації системи підготовки, перепідготовки працівників і підвищення їх кваліфікації;
- удосконалення системи післядипломної освіти на основі відповідних державних стандартів;
- створення інтегрованих навчальних планів і програм;
- формування та розвитку навчально-виробничих комплексів ступеневої підготовки фахівців;
- запровадження та розвитку дистанційної освіти;
- організації навчання відповідно до потреб особистості і ринку праці на базі професійних, вищих навчальних закладів, закладів / установ післядипломної освіти, а також використання інших форм і видів навчання;
- забезпечення наступності загальної, середньої, професійної, вищої та післядипломної освіти [10, с. 130].

На думку Л. Сігаєвої, основним завданням освіти стає створення необхідних умов для навчання людини як засобу реалізації її життєвих цілей з урахуванням суспільних умов і завдань. Тобто споживачем, на якого нині орієнтується сфера освітніх послуг, стає передусім людина з її індивідуальними освітніми потребами, які в свою чергу стають все більш різноманітними. Нині вони охоплюють не тільки потреби в отриманні загальної середньої освіти якої-небудь професії, але й потреби в навчанні для підтримки та поліпшення здоров'я, поліпшення якості сімейного життя, компетентної участі в суспільному житті, змістовного проведення дозвілля, розвитку власної особистості. Задовольняючи ці потреби, сфера освітніх послуг виконує вже не тільки, як традиційні

системи освіти, економічну й соціальну функції, але також і функцію розвитку особи – особово-розвивальну, – зазначає Л. Сігаєва [14, с. 217].

С. Болтівець підкреслює, що роль освіти полягає в розвитку адаптаційних можливостей дорослої людини до культурних умов життя суспільств, які невинно ускладнюються. Освіта постає засобом опрідметнення психічної організації людського розвитку і водночас засобом змістовного структурування цієї організації. Самоцінність освіти виражається у її впливі на стан психічного здоров'я дорослої людини, у виборі способу життя й усвідомленому ставленні до власного організму [2].

Основними цілями освіти дорослих згідно з Концепцією освіти дорослих, розробленою групою науковців Інституту педагогічної освіти і освіти дорослих НАПН під керівництвом Л. Лук'янової 2009 року, є: розширення можливостей для освіти дорослих громадян; створення можливостей для постійного удосконалення особистості, її адаптації до соціально-економічних змін як у країні, так і світі; сприяння кожній особистості незалежно від вікової, статевої приналежності, освіти, набутої попередньо, та соціального досвіду відчувати себе активною рушійною силою суспільного прогресу [8].

У Концепції освіти дорослих зазначається, що на сучасному етапі розвитку суспільства йдеться про три види освітньої діяльності дорослих: це формальна освіта, яка завершується виданням загальнонавчального диплома або атестата; неформальна освіта – здійснюється в освітніх установах або громадських організаціях (клубах, гуртках), а також під час індивідуальних занять з репетитором, тренером і зазвичай не супроводжується отриманням документа; інформальна освіта – індивідуальна пізнавальна діяльність (життєвий досвід), яка супроводжує повсякденне життя та обов'язково має цілеспрямований характер [там само].

Сукупність завдань, які має виконувати система освіти дорослих, як зазначено у Білій книзі національної освіти України, поділяються на кілька напрямків, кожен з яких формується з урахуванням специфіки освітніх потреб, характерних для тих або інших категорій дорослого населення. Зокрема:

- загальна освіта – комплекс навчальних програм, що передбачають спадкоємне збагачення знань і вмінь, необхідних усім членам суспільства незалежно від виду професійної діяльності;
- професійна (спеціальна) освіта – підсистема освіти дорослих, спрямована на збагачення трудового потенціалу працівників сфери оплачуваної праці;
- освіта для безробітних – перепідготовка на нові види праці або підвищення кваліфікації;
- освіта для осіб третього віку – освітні програми, що допомагають пенсіонерів адаптуватися до нової життєвої ситуації;
- спеціальна освіта – програми й форми навчання, призначені для осіб, яким потрібна соціальна допомога й підтримка в особливих умовах навчання [1, с. 120].

Як зазначено в Національній доповіді про стан і перспективи розвитку освіти в Україні, формальна освіта дорослих в Україні здійснюється в загальноосвітніх (вечірніх школах), професійних, вищих навчальних закладах, закладах післядипломної освіти. Проте кількість учнів вечірніх шкіл помітно зменшується: від 193 тис. учнів у 1990–91 н. р. – до 33 тис. осіб у 2015–16 н. р. [10].

На початку XXI ст. в Україні посилено увагу до широкого обговорення мети, змісту, форм і методів неформальної освіти дорослих. Йдеться про «простір формальної і неформальної освіти», осмислення тенденцій розвитку теорії і практики неформальної освіти дорослих, фінансування освіти впродовж життя, підвищення вимог до навчання представників «груп ризиків» (емігрантів, людей третього віку, молоді та дорослих, схильних до депресій, інвалідів, людей із низьким рівнем освіти та ін.), національні моніторинги культурно-освітніх потреб різних категорій дорослих [там само].

Набуває поширення неформальна освіта дорослих, розвиток якої спрямовано на впровадження ідеї освіти впродовж життя, що передбачає врахування конкретних освітньо-культурних потреб різних соціальних, професійних, демографічних та інших груп населення. Така освіта здійснюється в освітніх установах або громадських організаціях (клубах, гуртках, центрах та ін.), під час індивідуальних занять з репетитором, тренером і зазвичай не підтверджується наданням документа державного зразка.

Саме неформальна освіта найбільшою мірою може задовольняти освітні потреби різних груп населення. Вона є важливою складовою соціалізації індивіда, сприяє оволодінню новими соціальними ролями, духовному розвитку, самоосвіті й самовихованню. Неформальна освіта дорослих є варіативною, здійснюється в контексті навчально-просвітницьких ініціатив, що набули поширення в усіх регіонах нашої держави, і спрямовується на розвиток додаткових умінь і навичок різних категорій дорослих. Посилюється увага до мистецького, оздоровчого, мовно-лінгвістичного, інформаційно-комунікаційного, психологічно орієнтованого, реабілітаційного та інших напрямків цієї освіти. Неформальна освіта здійснюється в просвітницьких центрах, університетах, клубах, будинках культури, музеях, бібліотеках, студіях, школах, майстернях ремесел та ін. [9; 10].

Дедалі більшої популярності набуває неформальна освіта осіб третього віку, актуальність якої передусім зумовлена старінням нації (кожен п'ятий українець – літня людина у віці від 60 років і старше). Система освіти людей третього віку є показником рівня розвитку соціально-культурного, морального, наукового, технічного потенціалу країни. Життєва та освітня компетентності населення третього віку дозволяють розвиненим країнам підтримувати свою конкурентоспроможність на міжнародній арені, підвищувати інтелектуальний і соціальний рівень населення, гарантувати його професійну самореалізацію [10, с. 130-131].

Освіта людей третього віку в Україні, за результатами дослідження І. Сагун, представлена інститутами підвищення професійної кваліфікації фахівців у різних галузях (освіти, медицини, права та ін.), закладами освіти дорослих, які займаються різними видами формальної та неформальної освіти (громадянською освітою – громадські організації, жіночі об'єднання, сімейні клуби, екологічні організації, об'єднання людей третього віку; професійною освітою – курси бухгалтерів, іноземних мов, комп'ютерні курси; об'єднання за інтересами (гуртки, клуби, центри культури); центри освіти дорослих організовані при державних закладах (філармонії, бібліотеки, музеї, будинки культури, центри медичної просвіти), університети третього віку, «школи пенсіонерів», навчальні курси для старших дорослих та ін. [13, с. 177].

Міністерство праці та соціальної політики України спільно з фондом народонаселення представництва ООН (ФН ООН) в Україні долучилися до впровадження проекту «Університети третього віку» (з 2008 р.) [там само], освітні центри, що створюються як соціальний проект з метою адаптації людей похилого віку до сучасного суспільного життя, підтримки їх фізичного та інтелектуального здоров'я, сприяння зайнятості та об'єднанню, розширення світогляду, підвищення якості життя літніх людей; організація такої діяльності, що створює умови для спілкування, самореалізації та активної участі у житті [11, с. 437]. Серед основних завдань інноваційної для України програми «Університети третього віку» – сприяння інтелектуальній, психічній, соціальній, фізичній активізації осіб старшої вікової групи через усебічний розвиток людини в пенсійному віці, популяризацію освітянських ініціатив, допомогу старшим дорослим в адаптації до сучасних умов життя шляхом оволодіння новими сучасними знаннями, реінтеграцію населення похилого віку в активне життя суспільства, формування принципів здорового способу життя у похилому віці. Нині університети третього віку як інноваційні проекти, що мають на меті впровадження та практичну

реалізацію принципу навчання впродовж всього життя, функціонують у багатьох містах країни [13, с. 178-179].

Україна має прадавні традиції у справі освіти дорослих людей і пропонує світові демократичні взірці ефективної громадсько-державної співпраці у проведенні «Тижнів освіти дорослих». «Тиждень освіти дорослих – це велика можливість здивувати себе, пробуючи те, що ви ніколи не робили раніше», – стверджують нині організатори Тижня освіти дорослих на його батьківщині у Великій Британії [3].

Стратегічною метою Тижнів освіти дорослих в Україні є прямування до досягнення цілей, проголошених ООН, серед яких – суспільна грамотність, яка означає опанування способів життя в дедалі складніших соціальних взаєминах, опанування мови та культури суспільства. Під час проведення Тижнів його учасники мають можливість відвідати навчальні заклади України різних рівнів акредитації, спілкуватися, брати участь у семінарах та «круглих столах», висловлювати свої міркування щодо розвитку освіти дорослих в Україні; брати участь у складанні рекомендацій щодо проведення Тижнів на майбутнє. Коло дорослих, які бажають взяти участь у цьому заході, постійно збільшується [14, с. 246-247].

Основним міжнародним проектом України в сфері освіти дорослих є 10-річна діяльність Всеукраїнського координаційного бюро Міжнародної громадсько-державної програми «Освіта дорослих України», легітимізованого Міністерством юстиції України 19 серпня 2000 р. Цей проект було підтримано Інститутом освіти ЮНЕСКО, а діяльність Бюро «Освіта дорослих України» була представлена на Європейському регіональному семінарі ЮНЕСКО в Європейській Комісії «Засоби демократизації освіти дорослих» в Брюсселі (Королівство Бельгія) 2001 р.

Всеукраїнське координаційне бюро Міжнародної громадсько-державної програми «Освіта дорослих України» об'єднує громадські, приватні, кооперативні та державні організації для допомоги малозабезпеченим дорослим, особливо особам III віку, в їхньому навчанні й самовдосконаленні, є організатором проведення Всеукраїнських «Тижнів освіти дорослих». З 2000 по 2015 рр. в Україні проведено 16 національних «Тижнів освіти дорослих України» [2].

Міжнародна громадсько-державна програма «Освіта дорослих України» – стратегія оновлення й осучаснення технологій формальної, неформальної (зокрема дистанційної) та інформальної освіти дорослих в Україні. Програма «Освіта дорослих України» має на меті створення умов для підвищення професійної кваліфікації й розвитку людини впродовж усього життя з урахуванням особливостей і потреб кожної особистості, основних принципів, напрямків, цілей і завдань освіти дорослих. Відповідно до Міжнародної громадсько-державної програми в Україні розроблено Концепцію програми «Освіта дорослих протягом усього життя», яку схвалено учасниками Першого Міжнародного «Тижня освіти дорослих» в Україні 2000 р., залучено до освіти дорослих не освітні установи й заклади, розроблено сайт «Освіта дорослих в Україні», вивчається досвід зарубіжних країн; здійснюється робота над створенням відповідного законодавчого забезпечення та над обґрунтуванням концептуальних положень освіти дорослих та ін. [11, с. 226].

2014 року під егідою Національної комісії України у справах ЮНЕСКО відбулися Міжнародні дні освіти дорослих. Основна мета заходу – гарантування кожній дорослій людині права на навчання, формування навчальних знань і вмінь, необхідних для активного творчого життя, створення належних умов для організації освіти дорослих упродовж усього життя та розширення співпраці з ЮНЕСКО і створення умов для діалогу між цивілізаціями, культурами і народами [6]. Підсумковим заходом Міжнародних днів освіти дорослих стало проведення у Києві Форуму «Європейський Союз – Україна: освіта дорослих» (4–6 листопада 2014 р.).

Актуальність проблеми освіти дорослих зумовлена новими вимогами до освіти

в контексті інтенсивних соціально-економічних трансформацій та демократизації європейського суспільства. Саме тому виникає необхідність дослідження проблематики освіти дорослих у науковому колі.

Проведене дослідження дозволяє стверджувати, що освіта дорослих в Україні перебуває на етапі оновлення та реформування, ураховуючи запити сучасного суспільства та період стрімкої глобалізації.

Одночасно вітчизняні науковці наголошують, що система освіти дорослих України має низку серйозних проблем, які охоплюють всю її структуру на різних рівнях (державному, регіональному, на рівні навчального закладу, на рівні тих, хто навчається), зумовлених суперечностями – між здійснюваними корінними перетвореннями суспільства в їх позитивній частині і нерозробленістю освітніх технологій, які дають можливість їх осмислити, зрозуміти і прийняти; між цілісністю і системністю світу, який нас оточує, і нерозробленістю цілісного, системного уявлення про суб'єкт освіти; між необхідним для певної спеціальності й реальним рівнем знань; між реальним рівнем знань і необхідним для освоєння спеціальних умов діяльності, соціальних відносин, соціально схвалюваних норм поведінки; суперечностями саморефлексивного характеру, зумовленими, з одного боку, прагненням краще і глибше розібратися в собі і, з іншого – недостатньо розвинутим механізмом рефлексивного контролю, недостатнім знанням самого себе; суперечностями між рівнем знань людини і новими проблемними пізнавальними завданнями, які висуваються не лише потребами життєдіяльності (практики), але й нею самою [4].

Т. Десятков стверджує, що «важливою умовою ефективної реалізації основних законів є не тільки використання усього кращого з вітчизняної педагогічної спадщини, а й, з огляду на наявний процес інтеграції України до світового освітнього середовища, наукове дослідження та впровадження зарубіжного досвіду, орієнтованого на розбудову демократичної системи освіти дорослих» [5].

Тому цінним для України вбачаємо досвід Ірландії, вивченню якого присвятимо наші подальші наукові розвідки, оскільки розвиток цієї країни наприкінці ХХ століття ознаменувався зрушеннями не лише в суспільній та індивідуальній свідомості, пов'язаними зі зміною ціннісних орієнтирів у період стрімкої модернізації, економічного зростання, інтеграції та соціальної трансформації у світове співтовариство, а й оновленням системи освіти, що дозволило Ірландії очолити список країн з найвищим індексом глобалізації та посісти чільне місце на світовій арені.

Література:

1. Біла книга національної освіти України / Акад. пед. наук України; за ред. В. Г. Кременя. – К., 2009. – 194 с.
2. Болтівець С. І. Освіта для ціложиттєвої досконалості дорослих сучасної України / Сергій Іванович Болтівець // Імідж сучасного педагога. – 2010. – № 10. – С. 3-8.
3. Болтівець С. І. Освіта дорослих для збереження роду, землі і води / Сергій Іванович Болтівець. // Педагогічний процес: теорія і практика. – 2006. – С. 9-14.
4. Гончаренко С. У. Дидактичні аспекти освіти дорослих / Семен Устимович Гончаренко // Освіта дорослих: теорія, досвід, перспективи. – 2009. – № 1. – С. 66-71.
5. Десятков Т. М. Актуальні проблеми освіти дорослих у контексті глобалізації / Т. М. Десятков // Порівняльна професійна педагогіка. – 2012. – № 1. – С. 6-13.
6. Європейський Союз – Україна: освіта дорослих : зб. матеріалів Форуму до Міжнар. днів освіти дорослих в Укр. (м. Київ, 4-6 листоп. 2014 р.) / Нац. коміс. України у справах ЮНЕСКО [та ін.]. – Київ ; Ніжин : Лисенко М. М., 2015. – 199 с.
7. Закон України «Про вищу освіту» від 01.07.2014 р. № 1556-VII [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://zakon1.rada.gov.ua>
8. Концепція освіти дорослих в Україні / Лук'янова Л. Б. – Ніжин : ПП Лисенко М. М., 2011. – 24 с.

9. Національна доповідь про стан і перспективи розвитку освіти в Україні / Нац. акад. пед. наук України : [авт. В. П. Андрущенко, І. Д. Бех, М. І. Бурда та ін.] ; за заг. ред. В. Г. Кременя. – К. : Пед. думка, 2011. – 304 с. (До 20-річчя незалежності України).
10. Національна доповідь про стан і перспективи розвитку освіти в Україні // НАПН України; за заг. ред. В. Г. Кременя. – К. : Пед. думка, 2016. – 448 с.
11. Освіта дорослих : енциклопедичний словник / за ред. В. Г. Кременя, Ю. В. Ковбасюка; НАПНУ – К. : Основа, 2014. – 496 с.
12. Проект Концепції розвитку України на період 2015 – 2025 років. – К., 2014.
13. Сагун І. Г. Розвиток освіти людей третього віку в Німеччині (друга половина ХХ – початок ХХІ століття) : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / Сагун Ірина Григорівна . – К., 2011. – 292 с.
14. Сігаєва Л. Є. Розвиток освіти дорослих в Україні (друга половина ХХ ст. - початок ХХІ ст.) : монографія / Л. Є. Сігаєва ; ред. С. О. Сисоєва ; АПН України, Інститут педагогічної освіти і освіти дорослих. – К. : ЕКМО, 2010. – 419 с.

Ситник О. І.

ПРИОРИТЕТНЫЕ НАПРАВЛЕНИЯ РАЗВИТИЯ ОБРАЗОВАНИЯ ВЗРОСЛЫХ В СОВРЕМЕННОЙ УКРАИНЕ

Статья посвящена исследованию современного состояния развития системы образования взрослых в Украине. Автор делает попытку предоставить полную характеристику образования взрослых на современном этапе развития – исследовать государственные законы и нормативно-правовые акты, регламентирующие образование взрослых в стране; изучить основные положения по развитию образования взрослых в соответствии с Национальной доктриной развития образования в Украине и Национальным докладом о состоянии и перспективах развития образования в Украине; проанализировать основные задачи и цели образования взрослых, провозглашенные современными учеными; рассмотреть концепцию работы образовательных проектов в сфере образования взрослых и выделить приоритетные направления развития образования взрослых в современной Украине.

Ключевые слова: образование взрослых, современные тенденции развития образования взрослых, задачи и цели образования взрослых, концепция развития образования взрослых, направления развития образования взрослых.

Sytnyk O. I.

TOP ADULT EDUCATION DEVELOPMENT DIRECTIONS IN MODERN UKRAINE

The central purpose of this article is to highlight nature, place and role of the adult education in Ukraine as well as its development. In order to do so, a general overview of Ukrainian adult education is presented. The top adult education development directions are also discussed. The nature of adult education and training is fully examined. The various ways and forms of adult education that can affect the adult education development in Ukraine are mentioned. The main laws and acts that regulate the adult education in the state are also highlighted. The adult education development directions in accordance with the National Doctrine of Education Development in Ukraine and the National Report on the Status and Prospects for the Development of Education in Ukraine are described. The article shows the main tasks and purposes of the national system of adult education and names its key characteristics in Ukraine. The activity of national and international adult education organizations in Ukraine is examined. The author studies modern scholars' opinions and ideas about the development and improvement of the national adult education system. The article presents the discussion of the issues that face the country in the system of adult education entering the information and knowledge society and the ways of solving them. Finally, the author makes the conclusion about the necessity of doing a deep research and discussing of foreign experience in adult education in order to develop, innovate and improve the national system of adult education.

Key words: adult education, modern adult education development tendencies, adult education goals, adult education development framework, adult education development directions.

Рецензент: Кузьменко Ю.В.

УДК 378.147

Товканець О. С.*

ПЕДАГОГІЧНИЙ АНАЛІЗ ЗМІСТУ ПІДГОТОВКИ ФАХІВЦІВ З ОСВІТНЬОГО МЕНЕДЖМЕНТУ В ЧЕСЬКИХ УНІВЕРСИТЕТАХ

У статті розглянуто проблеми професійної підготовки фахівців з освітнього менеджменту в чеських університетах. Підкреслено, що модернізація професійної підготовки управлінців і фахівців з освітнього менеджменту певною мірою визначає інтелектуальний, технологічний, економічний, соціальний, культурний прогрес країни. Проаналізовано освітні програми з підготовки освітнього менеджменту в Університеті Ф. Палацького в Оломовці, Карловому Університеті в Празі, Університеті Я. Е. Пуркіне в Усті-над-Лабем. Зроблено висновок, що при формуванні бакалаврських програм підготовки в чеських університетах головна увага приділяється компетентнісному підходу для формування у студента компетенцій з освітнього менеджменту

Ключові слова: професійна підготовка, фахівець з освітнього менеджменту, чеські університети, освітні програми.

Раціональне формування та забезпечення ефективного розвитку підготовки сучасної генерації фахівців в умовах глобалізації є одним з головних чинників конкурентоспроможності держави, процвітання вітчизняної економіки та її виходу в міжнародне інтегроване співтовариство.

Пріоритетними напрямками освітньої політики розвитку європейського простору постають формування загальнолюдських й національних цінностей і цілей; особистісний розвиток науково-педагогічних працівників; постійне підвищення якості освітніх послуг, оновлення змісту та форм організації їх надання; упровадження освітніх інноваційних технологій у навчальний процес.

Актуальним є модернізація професійної підготовки управлінців та фахівців з освітнього менеджменту, що певною мірою визначає інтелектуальний, технологічний, економічний, соціальний, культурний прогрес. Проблеми професійної підготовки вивчалися такими вітчизняними науковцями, як Л. Ващенко, Г. Єльнікова, В. Зверев, Г. Дмитренко, Л. Калініна, Л. Клокар, В. Кремень, Л. Карамушка, Л. Лук'янова, О. Мармаза, В. Маслов, Н. Ничкало, В. Олійник, В. Пікельна, М. Поташник та ін. Значну увагу питанням підготовки фахівців з освітнього менеджменту приділяли зарубіжні дослідники Т. Асман, Е. Бондаревська, К. Горватова, Я. Проуха, В. Троян та ін.

Науковці звертають увагу на необхідність перебудови світогляду фахівців з освітнього менеджменту, які мусять мислити системно, тобто в термінах цінностей, цілей, процесів, а не структур, у термінах динамічного цілого, а не статистичних частин. Сучасні управлінці мають бачити не тільки сьогодишню реальність, але і прогнозувати довгострокове майбутнє, формувати свій світогляд у контексті концепції «мистецтва жити разом» та концепції моралі, розуму і справедливості [3].

Уважаємо за необхідне звернути увагу на досвід професійної підготовки фахівців з освітнього менеджменту в центральноєвропейських країнах, зокрема в Чехії, оскільки чеська система підготовки фахівців з освітнього менеджменту, на нашу думку, спрямована на формування професійної компетентності, практичних, прагматичних і гуманістичних орієнтацій.

Мета статті – здійснити педагогічний аналіз змісту підготовки фахівців з освітнього менеджменту в чеських університетах..

Вивчення наукової літератури дає підстави стверджувати, що в системі формальної освіти в Чехії здійснюється підготовка менеджерів освіти на рівні бакалаврату, магістратури та докторантури. Випускникам, які закінчили програми за відповідним освітнім рівнем, на основі державної атестації присвоюється академічний ступінь.

*© Товканець О. С.

Стандартна тривалість навчання становить для ступеня бакалавра від трьох до чотирьох років. Програма завершується підсумковою державною атестацією, що включає в себе захист випускної роботи. Форма навчання може бути очною і комбінованою [8, с. 115].

Зміст навчання за освітньою програмою підготовки випускника з освітнім ступенем «бакалавр» за спеціальністю «Освітній менеджмент» у чеських університетах визначається переліком мінімально необхідних особистісних інтелектуальних і соціальних компетентностей та професійних компетенцій, передбачених для вирішення складних завдань у професійній діяльності у сфері освітнього менеджменту або у процесі навчання, що передбачає виконання функцій керівника освітньої установи чи її структурного підрозділу відповідно до нормативних вимог. Базові знання, уміння й навички з освітнього менеджменту забезпечують бакалаврські програми підготовки, які виконуються в різних університетах Чехії, зокрема в Університеті Ф. Палацького в Оломовці, Карловому Університеті в Празі, Університеті Градця Кралове, Університеті Я. Є. Пуркіне в Усті-над-Лабем, Університеті в Остраві та інших.

Розглянемо детальніше програми підготовки фахівців з освітнього менеджменту в університетах Чехії. Так, в Університеті Ф. Палацького в Оломовці підготовка фахівців з освітнього менеджменту здійснюється на філософському факультеті на кафедрі соціології й андрагогіки за бакалаврською акредитованою програмою спеціальності «Освітній менеджмент». Мета студійної програми полягає у формуванні навичок, необхідних для професійного виконання управлінських функцій в освітніх закладах [10].

В Карловому Університеті в Празі підготовка фахівців з освітнього менеджменту здійснюється на педагогічному факультеті в Центрі освітнього менеджменту за бакалаврською акредитованою програмою спеціальності «Освітній менеджмент» з трирічним терміном навчання. Мета студійної програми – підготовка фахівців з освітнього менеджменту. Профіль і кваліфікація випускників: виконання функцій управління в нижній, середній і вищій ланках в школах, навчальних закладах; фахівці державного управління в сфері освіти, працівники управління системою освіти відповідно до чинного законодавства в Чехії, виконання функцій директора школи тощо [9].

В Університеті Я. Є. Пуркіне в Усті-над-Лабем підготовка фахівців з освітнього менеджменту здійснюється за бакалаврською акредитованою програмою спеціальності «Освітній менеджмент» на педагогічному факультеті на кафедрі педагогіки. Мета студійної програми – надати студентам базові знання теорії управління освітою в країнах ЄС, знайомство з юридичними та економічними нормативними актами, застосування їх у школах регіонів Чехії, забезпечення психологічної основи рефлексії та саморефлексії управлінця, формування стратегічного і концептуального мислення, практичних навичок лідерства тощо [11]. Профіль і кваліфікація випускників – забезпечення теоретичних і практичних знань і навичок, необхідних для виконання функцій менеджера освіти. Випускники університету оснащені знаннями законів і правил, пов'язаних з виконанням обов'язків директора школи, принципів фінансового управління в освіті, принципів освітньої політики, розуміння прагматичного і філософського виміру освіти, управління в освіті.

Освітні програми включають значний перелік дисциплін, які забезпечують змістову підготовку фахівців з освітнього менеджменту та формування професійної компетентності.

Аналіз освітніх програм підготовки фахівців з освітнього менеджменту в чеських університетах засвідчує, що вивчаються різні дисципліни – менеджерського циклу, управління педагогічним процесом, управління персоналом, правові дисципліни, економічного спрямування, загальнонаукового циклу і циклу загальної професійної підготовки тощо.

Зазначимо, що у всіх освітніх програмах трьох університетів представлено дисципліни менеджерського циклу – «Основи менеджменту», «Освітній менеджмент»,

«Маркетинг освіти», «Стратегічне управління освітою», «Менеджерська техніка», «Практикум з менеджменту». Водночас існує специфіка змістового наповнення освітніх програм. Так, в одному випадку у всіх трьох програмах представлені «Основи управління», «Менеджмент освіти», «Основи менеджменту». В Університеті Ф. Палацького в Оломовці вивчаються дисципліни «Кризовий менеджмент», «Управління проектами»; в Університеті Я. Є. Пуркіне в Усті-над-Лабем – «Операційний менеджмент», «Менеджмент групи і колективу», «Коучинг», спостерігається спрямування на формування практичних навичок у процесі вивчення дисциплін «Практикум з менеджменту I, II», «Формування управлінських умінь і навичок I, II» тощо.

Підготовка фахівців з освітнього менеджменту за цим циклом дисциплін спрямована на вдосконалення професійних знань управлінця, його умінь та навичок, особистісних якостей, особливостей поведінки та деяких інших характеристик, що відображаються у стилі управління. Адаже від управлінця вимагається застосування оптимальних прийомів і методів розв'язання (поліпшення) ситуації, використання найбільш ефективних шляхів виходу зі складного становища, прийняття рішень в екстремальних, часто змінюваних ситуаціях, мобілізація зусиль підлеглих на спільні дії.

Наступною групою є цикл дисциплін, які представлені в освітніх програмах, спрямованих на вивчення управління освітнім процесом. Мова йде не тільки про процес управління, а і про формування поняття освітнього, педагогічного процесу. У всіх освітніх програмах є орієнтація на дисципліни, змістом яких є управління освітнім процесом, зокрема «Управління освітнім процесом I» і «Управління освітнім процесом II» (Карлов Університет і Університет Я. Є. Пуркіне). «Основи управління освітнім процесом» вивчають в Університеті Ф. Палацького, а «Вступ до управління освітнім процесом» – у Карловому Університеті. Існує значна диференціація в кількості дисциплін, які спрямовані на управління освітнім процесом. Так, в Університеті Ф. Палацького 9 дисциплін представляють блок дисциплін з управління освітнім процесом, зокрема «Основи освітнього процесу», «Актуальні проблеми освітньої політики», «Педагогічне оцінювання», «Оцінювання роботи вчителя», «Навчальний план і його формування», «Якість управління школою», «Концепція педагогічної роботи школи», «Освіта в країнах ЄС», «Альтернативна школа», в Університеті Я. Є. Пуркіне – 5 («Управління освітою в країнах ЄС», «Освітня політика», «Управління освітнім процесом I», «Управління освітнім процесом II», «Соціальне середовище і колектив»), а в Карловому Університеті – всього 3 («Вступ до управління освітнім процесом», «Управління освітнім процесом I», «Управління освітнім процесом II»).

Аналіз освітніх програм засвідчує, що в Чехії в університетах у підготовці фахівців з освітнього менеджменту в контексті управління освітнім процесом надається перевага формуванню насамперед цілісного бачення освітнього процесу, оцінюванню педагогічної праці, моделюванню та проектуванню альтернативних шкіл тощо. Окрім цього увага приділяється формуванню оцінювальної компетентності як здатності оцінювати результати педагогічної діяльності та аналізувати соціальні наслідки впливу освітньої системи на навколишній соціум, педагогічного та управлінського впливу на тих, хто навчається, на основі застосування комплексу професійних знань методологічного, аналітичного, діяльнісного, прогностичного, аксіологічного характеру, навичок використання сучасних оцінювальних (зокрема тестових) технологій та інтерпретації результатів вимірювань, кваліметричних методів вимірювання.

На формування в майбутніх фахівців з освітнього менеджменту розуміння місця та ролі лідера і керівника, лідерського мислення, усвідомлення проблем управлінської культури спрямовано дисципліни, які умовно можна об'єднати як дисципліни у сфері управління персоналом. У порівнюваних університетах у цій сфері знаходимо аналогію в дисциплінах управлінського циклу (Карлов Університет і Університет Я. Є. Пуркіне) – «Управління персоналом в організації I», «Управління персоналом в організації II». Ще одна спільна риса щодо проблеми управління персоналом – наявність дисциплін,

спрямованих, на особистісний розвиток менеджера освіти, що реалізується в процесі вивчення дисциплін «Самоменеджмент» (Карлов Університет), «Особистісний і соціальний розвиток менеджера І», «Особистісний і соціальний розвиток менеджера ІІ» ((Університет Я. Є. Пуркіне)), «Управління персоналом» (Університет Ф. Палацького в Оломовці, Карлов Університет в Празі). Значної уваги приділяється формуванню комунікаційних та презентаційних навичок (Карлов Університет) [9; 10; 11].

Підкреслимо, що розвиток людського потенціалу керівників освітніх установ передбачає як інструментальні, так і мотиваційні засоби з метою розширення потенціалу людини та можливостей її самореалізації. Багатомірність розвитку людського потенціалу полягає в тому, що в цьому процесі мають ураховуватися різні чинники: соматичне та психічне здоров'я, соціальні можливості, матеріальні та духовні потреби, соціокультурна мотивація. Для розвитку людського потенціалу керівників освітніх установ та управлінського персоналу варто особливу увагу звернути на систему вольових властивостей, спрямованість особистості, досвід.

Ціннісним феноменом є лідерство: цінності передаються в процесі комунікації на різних рівнях і демонструються на рівні поведінкових проявів. Лідерство та ідея служіння пов'язані між собою, оскільки ґрунтуються на відданості ідеї та усвідомленні відповідальності за свої дії та колектив, за тих, з ким працюєш і для кого. Особливо важливе значення це має для сфери освіти, оскільки ідея служіння громаді, дотримання суспільних інтересів має бути визначальною. За результатами дослідження в країнах ЄС, ключові компетенції європейських лідерів є такими: відкритість до нових ідей, добросовісність, інноваційність, соціальні навички (включно з комунікативними), ведення переговорів та розвиток мереж, орієнтація на результат, організаційні навички, володіння знаннями, що включають знання на рівні ЄС і на рівні країн-членів [4]. Важливим є формування в майбутніх фахівців з освітнього менеджменту навичок та умінь використовувати свій особистісний потенціал для досягнення професійно значущих цілей, розвивати потенціал лідера для більш ефективної реалізації себе в управлінській діяльності

Не менш важливим є набуття знань щодо управління людськими ресурсами (спроможність керівників дотримуватися послідовного стратегічного підходу до управління людськими ресурсами, нести відповідальність за планування людських ресурсів, добір кадрів, розвиток їхньої спроможності та організацію діяльності), ознайомлення студентів із сучасною системою комунікації та формування вміння професійного спілкування в межах ділового стилю, ведення переговорів, формування навичок і умінь використовувати технології стратегічного управління людськими ресурсами щодо забезпечення ефективного виконання поставлених цілей у процесі соціального управління, командної роботи та організації ефективної команди. Питання саморозвитку, самовдосконалення та самореалізації мають стати пріоритетами професійного навчання та своєрідним мірилом рівня професійно-особистісного розгортання кожного фахівця з освітнього менеджменту.

Не менш важливим компонентом освітньої програми є правові дисципліни, спрямовані на формування у студентів професійно-правової компетентності як інтегративного особистісного утворення (сукупності професійних знань, умінь, способів використання правових знань, досвіду професійно-правової поведінки), що сприятиме забезпеченню належного виконання всіх функцій професійної діяльності, які вимагають правового регулювання. Зокрема у всіх представлених вищих навчальних закладах вивчаються дисципліни «Основи права», «Приватне право», «Адміністративне право» тощо. Особливостями є те, що Університет Ф. Палацького в Оломовці має загальні навчальні курси «Трудового права», тоді як в Університеті Й. Є. Пуркіне вивчають «Сімейне право». До навчального плану Карлового університету включено «Освітнє право».

Цикл дисциплін економічного спрямування забезпечує формування системного

мислення при вирішенні економічних проблем в освіті, системних наукових знань, на основі яких тільки й може виникнути науковий економічний світогляд і здійснюватимуться практичні дії. Усвідомлення соціальних явищ, теоретичне обґрунтування економічних законів, психологічних закономірностей дозволяє сформулювати в студентів розуміння цілісної картини соціальних та економічних проблем суспільства.

Кожна з порівнюваних освітніх програм щодо дисциплін економічного спрямування включає «Фінансовий менеджмент». Окрім цього в Університеті Ф.Палацького в Оломовці вивчають «Основи економічної теорії», «Бухгалтерський облік», «Фінансування освіти», «Податковий облік» та обов'язковий факультатив – «Казуїстичний семінар – економіка». Специфічний курс економічного спрямування вивчається в Карловому Університеті в Празі – «Управління економічною сферою в освіті», а в Університеті Й. Є. Пуркіне в Усті-над-Лабем – спеціалізований курс «Фінансовий менеджмент в освіті».

Зазначимо, що метою методологічної підготовки є формування в майбутніх фахівців з освітнього менеджменту основ методологічної культури, змістом якої є індивідуальний, соціально-особистісний досвід, що дозволяє майбутньому педагогічному працівникові виявляти творчу, концептуальну, науково обґрунтовану позицію в аналізі й вирішенні актуальних професійних проблем у різних сферах педагогічної діяльності (навчальній, методичній, управлінській, виховній, дослідницькій тощо). Загальнонаукові дисципліни та дисципліни загальної професійної підготовки мають таку структуру: філософські засади, понятійно-категоріальний апарат, концептуальні ідеї, закономірності та закони, методи дослідження. У цьому блоці засвідчується ідентичність включених до навчального плану дисциплін у всіх трьох університетах: «Основи педагогічного дослідження», «Методологія підготовки наукової роботи», «Семінар з підготовки бакалаврської роботи»

Загалом вивчення таких дисциплін спрямоване на забезпечення формування компетенцій щодо здатностей до дієвої світоглядної позиції та застосування теоретичних і методологічних засад модернізації освіти, на формування умінь складати науковий текст і формулювати науковий апарат бакалаврської роботи, на вдосконалення аналітичного мислення.

Зазначимо, що ефективність управлінських дій залежить передусім від гнучкості у використанні позитивних аспектів того чи іншого стилю й умінь нейтралізувати слабкі сторони. Тому мова може йти лише про адекватність чи неадекватність використання того чи іншого стилю управління в конкретній ситуації. Наприклад, в екстремальних умовах життєво необхідний авторитарний стиль керівництва. В умовах же повсякденної життєдіяльності, коли діє згуртований колектив, вдалим є демократичний стиль. Натомість творчий пошук диктує доцільність використання елементів ліберального стилю. Тож різні ситуаційні моделі підкреслюють необхідність гнучкого керівництва.

Підготовку фахівців з освітнього менеджменту в такому ракурсі забезпечують дисципліни психологічного спрямування «Основи психології», «Психологія і управління освітою», «Семінар з андрагогіки», «Профілактика соціально-патологічних явищ і інтеграція», «Стресові ситуації», «Прикладна психологія» (Університет Ф. Палацького)

Керівник має чітко визначати здібності підлеглих, свої власні можливості, природу завдань, потреби, повноваження, якість інформації тощо. Тобто найефективнішим є такий стиль, який дозволить орієнтуватися на реальність, коли керівник підбирає модель поведінки під конкретну ситуацію. Для здійснення заходів інформаційного забезпечення та органічної взаємодії підрозділів організації фахівець з освітнього менеджменту мусить знати методи ефективного використання інформаційних технологій, тобто створювати, упроваджувати та використовувати певну інформаційну систему, уміти концептуально визначати мету, цілі, головні завдання та функції інформаційних технологій, створювати засади щодо реалізації стратегічних

управлінських функцій, визначати пріоритети впроваджень в інформаційному середовищі; мати навички з визначення концепції інформаційно-технологічної інфраструктури організації, створення стратегії ІКТ в освіті на регіональному та державному рівні, застосування інформаційних технологій для підтримки стратегічної діяльності в освіті, забезпечення функціонування інформаційних систем. Відповідно до навчального плану Університету Я.Є. Пуркіне включено дисципліни «Інформаційно-комп'ютерні технології в освітньому менеджменті», «Інформаційні технології в діяльності менеджера», «Актуальні проблеми освітнього менеджменту», «Проектування освітніх моделей»

У Карловому Університеті вивчаються дисципліни «Вступ до освітнього менеджменту», «Практикум з управління I, II, III, IV, V», «Актуальні проблеми освітнього менеджменту I, II, III, IV, V», у яких загалом розглядаються і проблеми психологічної підготовки щодо впровадження інформаційно-комунікаційних технологій. Особливістю є орієнтація на результативний підхід, тобто сформувані у майбутніх фахівців з освітнього менеджменту спроможність сплановано та послідовно діяти відповідно до визначених цілей з метою досягнення очікуваних результатів, здатність до управління наявними ресурсами, ураховуючи потреби та пріоритети організації.

Педагогічний аналіз змісту підготовки фахівців з освітнього менеджменту засвідчує, що при формуванні бакалаврських програм підготовки в чеських університетах основна увага приділяється компетентнісному підходу для формування у студентів професійних компетенцій по всьому спектру професійних завдань, що виконуються ними як фахівцями в професійній діяльності: застосування інструментів демократичного врядування у сферах освітнього управління, здатність проводити бюджетну, фінансову, зокрема податкову політику на фоні процесів глобалізації та європеїзації, технологій управління людськими ресурсами, уміння проводити професійний освітній аналіз і застосовувати його результати у своїй діяльності, здійснення прогнозування розвитку освітньої установи та вироблення відповідних проектів і програм. Реалізація компетентнісного підходу у професійній підготовці фахівців з освітнього менеджменту дозволить вирішити суперечності між вимогами до якості освіти, які висуваються державою, суспільством, роботодавцем, і освітніми результатами.

Перспективним для подальшого наукового пошуку вважаємо здійснення порівняльного аналізу професійної підготовки менеджерів освіти в Україні та центральноєвропейських країнах.

Література:

1. Берека В. Є. Магістерська підготовка майбутніх менеджерів освіти : монографія / В. Є. Берека; ред. А. Й. Сиротенка. – Хмельницький : ХГПА, 2008. – 357 с.
2. Єльнікова Г. Управлінська компетентність / Галина Єльнікова. – К. : Ред. загальнопед. газ., 2005. – 128 с.
3. Утюж І. Г. Освітній потенціал особистості : монографія / І. Г. Утюж. – Запоріжжя : ТОВ «КСК-Альянс». – 2007. – 147 с.
4. Excellent Organisations achieve and sustain outstanding levels of performance that meet or exceed the expectations of all their stakeholders. Retrieved 01.07.2017 from: <http://www2.efqm.org/en/PdfResources/>
5. Horváthová K. Organizácia a manažment školstva / K. Horváthová, Z. Obdržálek a kol. – Bratislava: Svornosť, 2004. – 416 s.
6. Průcha J. Pedagogický slovník / J. Průcha, E. Walterová, J. Mareš. – Praha : Portál, 2009. – 400 s.
7. Trojan V. Školský management v perspektivě tří časových rovin, In Sborník příspěvků z mezinárodní konference školského managementu / V. Trojan. – Praha : ČŠM PedF UK, 2012. – S. 10-13.
8. Trojan V. Vzdělávání řídicích pracovníků v českém školství: programy a hodnocení jejich obsahu účastníky – Orbis scholae. – 2011. – č. 3. – S. 107-127.
9. Univerzita Karlova v Praze. [Charles University – Faculty of Education]. Retrieved 12.07.2017 from: <http://www.cuni.cz/>

10. Univerzita Palackého v Olomouci. [Palacky University Olomouc]. Retrieved 10.07.2017 from www.upol.cz.
11. Univerzita Jana Evangelisty Purkyně v Ústí nad Labem. [Jan Evangelista Purkyně University in Ústí nad Labem]. Retrieved 01.07.2017 from: <http://www.ujep.cz>.

Товканец, О. С.

ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ СОДЕРЖАНИЯ ПОДГОТОВКИ СПЕЦИАЛИСТОВ
ПО ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМУ МЕНЕДЖМЕНТУ В ЧЕШСКИХ УНИВЕРСИТЕТАХ

В статье рассмотрены проблемы профессиональной подготовки специалистов по образовательному менеджменту в чешских университетах. Подчеркнуто, что модернизация профессиональной подготовки управленцев и специалистов по образовательному менеджменту в определенной степени определяет прогресс страны. Проанализированы образовательные программы по подготовке образовательного менеджмента в Университете Ф. Палацкого в Оломоуце, Карловом Университете в Праге, Университете Я. Е. Пуркине в Усти-над-Лабем. Сделан вывод, что при формировании бакалаврских программ подготовки в чешских университетах основное внимание уделяется компетентностному подходу для формирования у студента компетенций по всему спектру профессиональных задач.

Ключевые слова: профессиональная подготовка, специалист по образовательному менеджменту, чешские университеты, образовательные программы.

Tovkanets O. S.

PEDAGOGICAL ANALYSIS OF THE CONTENT OF PROFESSIONAL PREPARATION
OF EDUCATION MANAGEMENT SPECIALISTS IN CZECH UNIVERSITIES

The article deals with the problems of professional preparation of education management specialists in Czech universities. It has been emphasized that the modernization of the professional preparation of managers and education management specialists to a certain extent determines the country's intellectual, technological, economic, social and cultural progress. The educational programmes for the preparation of educational management at the University Palacky Olomouc, Charles University in Prague and Jan Evangelista Purkyne University in Usti nad Labem have been analyzed. It has been underlined that there are disciplines of the managerial cycle in the educational programmes, which are aimed at improving the professional knowledge of the manager, his/her skills and abilities, personal qualities and disciplines in the management of educational process, which ensure the formation of an integrated vision of the educational process, assessment of pedagogical work, modeling and designing of alternative schools. It has been highlighted the fact that in the process of preparation education management specialists are formed skills and abilities to use their personal potential to achieve professionally meaningful goals, to develop the leader's potential for more effective self-realization in the management. The cycle of disciplines of economic direction provides the formation of system thinking in solving economic problems in education and systemic scientific knowledge. It has been concluded that during the formation of bachelor's programmes of training in Czech universities, the attention is focused on the competent approach for the formation of student's competencies throughout the full spectrum of professional tasks performed by them as specialists.

Key words: professional preparation, educational management specialist, Czech universities, educational programmes.

Розділ 5

СОЦІАЛЬНА ПЕДАГОГІКА

УДК 797.2. 077

Ганчар А. И.*

**ПАРАМЕТРЫ ГЕНДЕРНЫХ ОТЛИЧИЙ УРОВНЕЙ ФОРМИРОВАНИЯ
НАВЫКОВ ПЛАВАНИЯ У СИЛЬНЕЙШИХ КОМАНД ПЛОВЦОВ
НА XVII ЧЕМПИОНАТЕ МИРА ПО ВОДНЫМ ВИДАМ СПОРТА
В БУДАПЕШТЕ-2017**

В статье выявлены некоторые сходства и принципиальные различия в состоянии уровней формирования навыков плавания среди команд-участниц мужчин и женщин разного возраста, призеров финальных заплывов на XVII чемпионате мира по водным видам спорта в Будапеште-2017. При рассмотрении отличий результатов средней скорости плавания у женщин и мужчин в зависимости от длины преодолеваемой дистанции показано, что динамика этого показателя в большей мере определяется её длительностью. Можно с определенной уверенностью утверждать, что отличие результатов в плавании среди мужчин и женщин по данным средней скорости в большей мере определяется различием проплываемых дистанций (0,12 м/с), чем способами плавания (0,10 м/с). В конечном итоге обобщенное отличие всех результатов у мужчин и женщин составило 0,16 м/с, что стало характерным для участников плавательной программы на чемпионате мира в Будапеште-2017.

Ключевые слова: чемпионат мира, пловцы-мужчины, пловцы-женщины, результаты призеров, рейтинг команд, оценка достижений, средняя скорость плавания.

На современном этапе развития спортивного плавания всё большую значимость приобретают достоверные сведения о различных возможностях реализации потенциальных физических способностей в достижении лучших результатов представителями мужского и женского пола, возраста и квалификации на этапах обучения и о совершенствовании у них двигательных навыков по преодолению разных дистанций различными способами плавания [1-6]. Объективная информация по сходству и отличию формирования навыков плавания у представителей разного пола, возраста и квалификации позволит оптимально обосновать, разработать и внедрить объективные критерии их подготовленности для реализации нормативно-оценочной функции в различных звеньях современной системы физического воспитания и спорта. Работа выполняется в соответствии с планом НИР ОНМА по теме «Технология интенсивного обучения и совершенствования навыков плавания в разных возрастных группах», согласно плану НИР МОН Украины на 2008-2016 гг., РК № 0108U001487.

В существующих публикациях по теории и методике физического воспитания и спорта мы не обнаружили наличие конкретных сведений, касающихся параметров гендерных отличий показателей в спортивном плавании среди молодёжи и взрослых [1-5]. Хотя имеются отдельные публикации по особенностям тренировки в женском плавании как отечественных авторов [6-10], так и в зарубежной печати [11]. При этом наибольший интерес для специалистов и любителей плавания представляют особенности отличий результатов женщин и мужчин на престижных соревнованиях, какими являются финальные старты чемпионатов Мира по водным видам спорта, составной частью которых является спортивное плавание, включая соревнования по марафонскому плаванию на открытой воде.

Исходя из разработки предложенной актуальной проблемы, нами избран соответствующий объект исследования – динамика плавательной подготовленности молодёжи и взрослых на многолетних этапах обучения и совершенствования навыков спортивного плавания. Предмет исследования – особенности проявления сходства и различий формирования навыков спортивного плавания у представителей разного пола и возраста на чемпионате мира по водным видам спорта в Будапеште-2017.

Цель статьи – проанализировать уровень и степень формирования навыков спортивного плавания у пловцов разного пола по результатам финальных заплывов

* © Ганчар А. И.

на чемпионате Мира по водным видам спорта в Будапеште-2017. Задачами исследования явились: а) выявление доминирующих отличий и сходства в динамике показателей плавательной подготовленности у пловцов по данным практики на чемпионате Мира по водным видам спорта в Будапеште-2017; б) внедрение наиболее существенных результатов проведенного исследования в практику для возможного улучшения показателей плавательной подготовленности в разных возрастных группах.

На финальных стартах XVII чемпионата Мира в Будапеште-2017, состоявшегося в августе 2017 г., призовые медали достались представителям 23 стран мира, которые соревновались в 49 видах плавательной программы у мужчин и женщин, включая марафонское плавание на открытой воде (табл. 1). Наибольшее количество призовых наград, включая золотые, серебряные и бронзовые медали досталось (см. табл. 1) представителям США – 41 (19 муж., 22 жен.). Далее, по мере снижения рейтинга в получении призовых наград, оказались пловцы Италии 11 (8 муж, 3 жен), России – 11 (7 муж., 4 жен) Австралии – 10 (2 муж., 8 жен.), Китая – 10 (4 муж., 6 жен.), Венгрии – 8 (4 муж., 4 жен.), Бразилии – 8 (4 муж., 4 жен.), Великобритании – 8 (8 муж), Франции – 7 (5 муж., 2 жен.), Японии – 7 (6 муж., 1 жен.), Нидерландов – 6 (2 муж., 4 жен.), Швеция – 4 (4 жен.), Канады – 4 (1 муж., 3 жен.), Испании – 3 (3 жен.). ЮАР – 2 (2 муж.), Украины – 2 (2 муж.), Дании – 1 (1 жен.), Польши – 1 (1 муж.), Сингапура – 1 (1 муж.), Германии – 1 (1 жен.), Египта – 1 (1 жен), Беларуси – 1 (1 жен.), Эквадора – 1 (1 жен.).

Таблица 1

Результаты участия сильнейших команд-пловцов на финальных стартах XVII чемпионата мира по водным видам спорта в Будапеште-2017

№ рейтинга	Медали стран-участниц	Золотые		Серебряные		Бронзовые		Всего		Итого муж/жен
		муж	жен	муж	жен	муж	жен	муж	жен	
1.	США	8	10*	5**	5	4	6	17**	21*	38+3*
2.	Италия	2*	1	**	-	2*	1**	4***	1**	5+6*
3.	Россия	2	1	1	2	3*	1	6*	4	10+1*
4.	Австралия	-	1	1	4	1	3	2	8	10
5.	Китай	3			3	1	3	4	6	10
6.	Венгрия	-	2	3	1	1	1	4	4	8
7.	Бразилия	-	1*	4	-	-	**	4	1***	5+3*
8.	Великобритания	4	-	1	-	2*	-	7*	-	7+1*
9.	Франция	1**	*	-	*	1*	-	2***	**	2+5*
10.	Япония	-	-	3	1	3	-	6	1	7
11.	Нидерланды	*	-	1	2*	-	1	1*	3*	4+2*
12.	Швеция	-	3	-	1	-	-	-	4	4
13.	Канада	-	1	-	-	1	2	1	3	4
14.	Испания	-	1	-	2	-	-	-	3	3
15.	ЮАР	1	-	-	-	1	-	2	-	2
16.	Украина	-	-	1	-	1	-	2	-	2
17.	Дания	-	-	-	-	-	1	-	1	1
18.	Польша	-	-	1	-	-	-	1	-	1
19.	Сингапур	-	-	-	-	1	-	1	-	1
20.	Германия	-	-	-	1	-	-	-	1	1
21.	Египет	-	-	-	-	-	1	-	1	1
22.	Беларусь	-	-	-	-	-	1	-	1	1
23.	Эквадор	-	-	-	*	-	-	-	*	*
Итого получено медалей		21	21	21	22	22	21	64	64	128
Марафонское плавание*		3+1*	3	3+1*	3	3+1*	4	9+3*	10+10	19+3*
Всего получено медалей		24+1	24	24+1	25	25+1	25	73+3	74	147+3
Примечание: значком *- обозначены медали, полученные в плавании на открытой воде (марафон); в эстафете 4x1250 м (2 муж+2 жен), призовые медали показаны в столбце у мужчин.										

Таким образом, среди мужчин наиболее успешными оказались пловцы США (19), Италии (8), Великобритании (8), России (7), Японии (6), Франции (5), Китая (4), Венгрии (4), Бразилии (4), а среди женщин в большей мере отличились пловчихи США (22), Австралии (8), Китая (6), России (4), Швеции (4), Венгрии (4), Нидерландов (4), Бразилии (4), Италии (3), Испании (3), Канады (3). Хотелось бы персонально отметить достаточно успешное выступление многих пловцов из стран СНГ на этих соревнованиях.

XVII чемпионат Мира по водным видам спорта в Будапеште-2017 принес российским пловцам 3 золотые, 3 серебряные и 4 бронзовые награды. 3 золотые медали получили: Юлия Ефимова – 200 м брассом, Е. Рылов – 200 м на спине; А. Чупко – 200 м брасс. 3 серебряные награды получили: женская команда в комбинированной эстафете 4x100 м в с: А. Фесикова, Ю. Ефимова, С. Чимрова, В. Попова; мужская команда в эстафете 4x200 м вольным стилем: М. Довгалюк, М. Вековищев, Д. Изотов, А. Красных; Ю. Ефимова – 50 м брассом,

4 бронзовые награды получили: А. Красных – 200 м вольный стиль, К. Пригода – 100 м брасс, Ю. Ефимова – 100 м брасс, мужская команда 4x100 м в комбинированной эстафете – Е. Рылов, К. Пригода, А. Попков, В. Морозов, а также Е. Дратцев в марафонском плавании 25 км на открытой воде.

Украинские пловцы получили 2 награды: серебряная медаль М. Романчук – 1500 м вольный стиль и бронзовая медаль А. Говорова – 50 м баттерфляй.

Белорусская пловчиха А. Герасимена награждена бронзовой наградой в плавании 50 м на спине. Пловцы других постсоветских стран СНГ стартовали на чемпионате Мира еще менее успешно, что ещё более остро ставит перед ними проблему создания качественной подготовки спортивного резерва с учетом современных тенденций обучения и совершенствования.

При рассмотрении результатов финальных заплывов нами получены данные, которые наиболее характерны победителям и призерам заплывов разными способами плавания, как у мужчин, так и среди женщин, с учетом их возрастных особенностей (табл. 2). Это позволяет детально изучить состояние подготовленности пловцов, а также выявить особенности динамики результатов их выступления, как у мужчин, так и у женщин в разных возрастных группах.

Таблица 2

Сводная таблица средних результатов финальных заплывов и возраста призеров XVII чемпионата мира в Будапеште-2017

Результаты пловцов			Дистанция, способы плавания	Возраст пловцов		
мужчины	женщины	отличие		мужчины	женщины	± отличие
1	2	3	4	5	6	7
21,28	23,84	2,56	50 м в/стиль	24	24	0
47,64	52,42	4,78	100 м в/стиль	25	23	+2
1.44,88	1.55,03	10,15	200 м в/стиль	23	24	-1
3.43,05	4.01,04	17,99	400 м в/стиль	23	22	+1
7.41,64	8.15,12	33,48	800 м в/стиль	22	19	+3
14.40,23	15.45,52	1.05,29	1500 м в/стиль	22	22	0
24,47	27,21	2,74	50 м на спине	31	26	+5
52,50	58,42	5,92	100 м на спине	25	22	+3
1.54,28	2.05,97	11,69	200 м на спине	22	24	-2
26,37	29,65	3,28	50 м брасс	28	24	+4
58,43	1.04,74	6,31	100 м брасс	23	24	-1
2.07,24	2.21,11	13,87	200 м брасс	22	24	-2
22,79	25,13	2,34	50 м баттерфляй	28	24	+4
50,43	56,02	5,59	100 м баттерфляй	20	23	-3
1.53,75	2.05,55	11,80	200 м баттерфляй	27	28	-1
1.55,95	2.08,21	12,26	200 м комплексное	23	24	-1

Продовження табл. 2

1	2	3	4	5	6	7
4.07,80	4.31,43	23,63	400 м комплексное	23	25	-2
3.10,79	3.32,46	21,67	4x100 м в/стиль	24	23	+1
7.02,52	7.45,62	43,10	4x200 м в/стиль	22	20	+2
3.28,87	3.53.06	24,33	4x100 м комбинир.	24	23	+1
3.21,66		-	смеш. эст.4x100 м в/стиль	22	23	-1
1.36.27	1.45.38	9.11	смеш. эст.4x100 м в/стиль	22	23	-1
3.40,34		-	смеш. эст. 4x100 м комб.	23	20	+3
1.48.35	1.52.35	4.00	смеш. эст. 4x100 м комб.	23	20	+3
54.35,2	59.09,3	4.74,1	5 км марафонское	22	27	-5
1:51.58,4	2:00.15,3	8.57,9	10 км марафонское	23	29	-6
5:02.47,4	5:21.88,5	19.41,1	25 км марафонское	27	30	-3
54.18.00		-	смеш. эст. 4x1250 м	95	92	+3
25.86.60	28.31.40	2.44.80	смеш. эст. 4x1250 м	95	92	+3

Наибольшее преобладание возраста участников-женщин от мужчин оказалось в марафонском плавании на 10 км (6 лет), в марафонском плавании на 5 км (5 лет), в марафонском плавании на 25 км (3 года), в плавании 100 м баттерфляем (3 года), 200 м на спине (2 года), 400 м комплексным плаванием (2 года).

В то же время возраст мужчин был больше чем у женщин в плавании на 50 м на спине (5 лет), 50 брасс (4 года), 50 м баттерфляем (4 года), в плавании 100 м на спине (3 года), в смешенной эстафете 4x100м комбинированной (3 года), в смешенной эстафете марафонского плавания 4x1250 м (3 года), на дистанции 100 м вольным стилем (2 года), эстафете 4x200 м вольным стилем (2 года). Абсолютные значения отличия результатов пловцов возрастают по мере увеличения длины дистанции и в меньшей мере определяются способами плавания: на дистанции 50 м наибольшие отличия наблюдается при плавании брассом – 3.28 с, далее на спине – 2,74 с, вольным стилем – 2.56 с, баттерфляем – 2.34 с., на 100 м показатели составили: брассом – 6.31 с., на спине – 5.92 с, баттерфляем – 5.59 с, вольным стилем – 4.78 с.

В таблице 3 приведены обобщенные результаты отличия показателей средней скорости в плавании дистанций различными способами среди мужчин и женщин. Так, на дистанции 50 м вольный стиль зафиксирован у мужчин более высокий уровень результата на 0,25 м/с чем у женщин, на 100 м этот уровень составляет 0,19 м/с, на 200 м – 0,16 м/с, на 400 м – 0,13 м/с, на 800 м – 0,11 м/с, на 1500 м – 0,12 м/с, в марафонском плавании на 5000 м – 0,09 м/с, на 10000 м – 0,10 м/с, на 25000 м - 0,10 м/с, а в смешенной эстафете 5000 м марафонского плавания – 0,12 м/с. В плавании способом на спине отличия рассматриваемых показателей средней скорости преодоления дистанций также наблюдалось подобное: на 50 м – 0,20 м/с, на 100 м – 0,19 м/с, на 200 м – 0,17 м/с.

Несколько большее отличие результатов средней скорости преодоления дистанций у мужчин от женщин зафиксировано в плавании брассом: на 50 м – 0,22 м/с, на 100 м – 0,17 м/с, на 200 м – 0,15 м/с.

В плавании баттерфляем отличие показателей средней скорости преодоления дистанций оказывается подобным, как и при плавании на спине: на 50 м – 0,20 м/с, на 100 м – 0,20 м/с, на 200 м – 0,17 м/с.

В комплексном плавании на 200 м отличие показателей средней скорости преодоления дистанций составляет 0,16 м/с, а на 400 м – 0,14 м/с. В эстафете 4x100 м вольным стилем отличие составляет 0,21 м/с, а в эстафете 4x200 м вольным стилем – 0,17 м/с, хотя в комбинированной эстафете 4x100 м зафиксировано уже отличие 0,20 м/с.

Таблица 3

Динамика результатов в плавании у мужчин и женщин на XVII чемпионате Мира в Будапеште-2017 в зависимости от способа плавания

Дистанция, м, способы плавания	Средняя скорость, дистанция: время, м/с, мужчины - женщины	Отличие средней скорости плавания, м/ж	Ранг отличия дистанции и способа плавания, м/с, м/ж	Отличие результатов, м/с, м/ж
50 м в/стиль	50:21,28-50:23,84	2,35-2,10=0,25	1	0,20
100 м в/стиль	100:47,64-100:52,42	2,10-1,91=0,19	8-9	
200 м в/стиль	200:1.44,88-200:1.55,03	1,90-1,74=0,16	14-15	
400 м в/стиль	400:3.43,05-400:4.01,04	1,79-1,66=0,13	18	0,12
800 м в/стиль	800:7.41,64-800:8.15,12	1,73-1,62=0,11	21	
1500 м в/стиль	1500:14.40,23-1500:15.45,52	1,70-1,58=0,12	19-20	0,19
50 м на спине	50:24,47-50:27,21	2.04-1,84=0,20	4-7	
100 м на спине	100:52,50-100:58,42	1,90-1,71=0,19	8-9	
200 м на спине	200:1.54,28-200:2.05,97	1,75-1,58=0,17	10-13	0,18
50 м брасс	50:26,37-50:29,65	1,90-1,68=0,22	2	
100 м брасс	100:58,43-100:1.04,74	1,71-1,54=0,17	10-13	
200 м брасс	200:2.07,24-200:2.21,11	1,57-1,42=0,15	16	0,19
50 м баттерфляй	50:22,79-50:25,13	2,19-1,99=0,20	4-7	
100 м баттерфляй	100:50,43-100:56,02	1,98-1,78=0,20	4-7	
200 м баттерфляй	200:1.53,75-200:2.05,55	1,76-1,59=0,17	10-13	0,15
200 м комплексное	200:1.55,95-200:2.08,20	1,72-1,56=0,16	14-15	
400 м комплексное	400:4.07,80-400:4.31,46	1,61-1,47=0,14	17	0,19
4x100 м в/стиль	400:3.10,79-400:3.32,46	2,09-1,88=0,21	3	
4x200 м в/стиль	800:7.02,52-800:7.45,62	1,89-1,72=0,17	10-13	
4x100 м комбинир.	400:3.28,87-400:3.53,06	1,92-1,72=0,20	4-7	0,10
5 км марафонское	5км:57.00,22-5км:60.47,17	1,46-1,37=0,09	24	
10 км марафонское	10км:115.45,74-10км:124.02,90	1,44-1,34=0,10	22-23	
25 км марафонское	25км:321.23,50-25км:345.11,25	1,30-1,20=0,10	22-23	
5км смешена эстаф.	2,5км:25.86.60-2,5км:28.31.40	1.58-1.46=0.12	19-20	

Сравнительный анализ отличия обобщенных результатов у мужчин и женщин в зависимости от способа плавания показал, что наибольшие параметры получены в плавании вольным стилем – 0,20 м/с, далее по степени уменьшения этого показателя следует плавание на спине, баттерфляем и эстафетное плавание – по 0,19 м/с, затем плавание брассом – 0,18 м/с, а также комплексным плаванием – 0,15 м/с. Вместе с тем для стайерского плавания оказался характерным уровень средней скорости преодоления дистанций в диапазоне – 0,12 м/с, а для марафонского плавания – только 0,10 м/с. Отличие между максимумом (0,20 м/с в плавании вольным стилем) и минимумом (0,10 м/с в марафонском плавании) показателя средней скорости плавания оказалось на уровне 0,10 м/с, что подчёркивает особенность проявления гендерных отличий в способах плавания среди достижений изучаемых пловцов высокого класса на чемпионате мира в Будапеште-2017.

При рассмотрении отличия результатов средней скорости плавания у женщин от мужчин в зависимости от длины преодолеваемой дистанции показано (табл. 4), что динамика этого показателя в большей мере определяется её длительностью: своеобразный максимум был зафиксирован и составил до 0,22 м/с в преодолении дистанции 50 м разными способами плавания, далее по мере снижения отличия

достижений у мужчин от женщин следуют: дистанции 100 м разными способами плавания – 0,19 м/с, а также эстафетное плавание вольным стилем – 0,19 м/с.

Таблица 4

Динамика результатов в плавании у мужчин и женщин на XVII чемпионате мира в Будапеште-2017 в зависимости от дистанции плавания

Дистанция, м, способы плавания	Средняя скорость, дистанция : время, м/с, мужчины - женщины	Отличие средней скорости плавания, м/ж	Ранг отличия дистанции и способа плавания, м/с, м/ж	Отличие результатов, м/с, м/ж
50 м в/стиль	50:21,28-50:23,84	2,35-2,10=0,25	1	0,16
50 м на спине	50:24,47-50:27,21	2,04-1,84=0,20	4-7	
50 м брасс	50:26,37-50:29,65	1,90-1,68=0,22	2	
50 м баттерфляй	50:22,79-50:25,13	2,19-1,99=0,20	4-7	
100 м в/стиль	100:47,64-100:52,42	2,10-1,91=0,19	8-9	
100 м на спине	100:52,50-100:58,42	1,90-1,71=0,19	8-9	
100 м брасс	100:58,43-100:1.04,74	1,71-1,54=0,17	10-13	
100 м баттерфляй	100:50,43-100:56,02	1,98-1,78=0,20	4-7	
200 м в/стиль	200:1.44,88-200:1.55,03	1,90-1,74=0,16	14-15	
200 м на спине	200:1.54,28-200:2.05,97	1,75-1,58=0,17	10-13	
200 м брасс	200:2.07,24-200:2.21,11	1,57-1,42=0,15	16	
200 м баттерфляй	200:1.53,75-200:2.05,55	1,76-1,59=0,17	10-13	
200 м комплексное	200:1.55,95-200:2.08,20	1,72-1,56=0,16	14-15	
400 м в/стиль	400:3.43,05-400:4.01,04	1,79-1,66=0,13	18	
400 м комплексное	400:4.07,80-400:4.31,46	1,61-1,47=0,14	17	
800 м в/стиль	800:7.41,64-800:8.15,12	1,73-1,62=0,11	21	
1500 м в/стиль	1500:14.40,23-1500:15.45,52	1,70-1,58=0,12	19-20	
4x100 м в/стиль	400:3.10,79-400:3.32,46	2,09-1,88=0,21	3	
4x200 м в/стиль	800:7.02,52-800:7.45,62	1,89-1,72=0,17	10-13	
4x100 м комбинир.	400:3.28,87-400:3.53,06	1,92-1,72=0,20	4-7	
5 км марафонское	5км:57.00,22-5км:60.47,17	1,46-1,37=0,09	24	
10 км марафонское	10км:115.45,74-10км:124.02,90	1,44-1,34=0,10	22-23	
25 км марафонское	25км:321.23,50-25км:345.11,25	1,30-1,20=0,10	22-23	
5км смешена эстаф.	2,5км:25.86.60-2,5км:28.31.40	1.58-1.46=0.12	19-20	

На дистанциях 200 м разными способами плавания отличие средней скорости плавания составило 0,16 м/с, а на дистанциях 400 м на уровне 0,12 м/с, а минимум – до 0,10 м/с оказался в марафонском плавании на 5, 10, 25 км и смешенной эстафете марафонского плавания 4x1250 м.

Таким образом, обобщенное отличие результатов у мужчин и женщин по показателям средней скорости плавания в большей мере определяется дистанциями, чем способами их преодоления: на коротких дистанциях 50 м – 0,22 м/с, на 100 м и эстафетном плавании – 0,19 м/с, на 200 м – 0,16 м/с, на 400 м и на стайерских дистанциях 800 м и 1500 м вольным стилем – 0,12 м/с, а в марафонском плавании получены его наименьшие значения - на уровне 0,10 м/с (отличие составило 0,12 м/с).

Полученные данные свидетельствуют, что отличие результатов у женщин от мужчин более динамично в зависимости от длины проплываемой дистанции: своеобразный максимум наблюдается в спринтерском плавании – до 0,25 м/с, а минимум в марафонском плавании только на уровне 0,09 – 0,10 м/с. Хотя обобщенное отличие между максимумом (0,22 м/с) и минимумом (0,10 м/с) средней скорости в способах плавания у мужчин от женщин составляет 0,12 м/с.

Полученные данные позволяют сформулировать следующие выводы:

1. Можно с определенной уверенностью утверждать, что отличие результатов в плавании среди мужчин и женщин в большей мере определяется различием проплываемых дистанций (0,12 м/с), чем способами плавания (0,10 м/с). В конечном итоге обобщенное отличие всех результатов у мужчин от женщин составило 0,16 м/с, что стало характерным для участников плавательной программы на чемпионате мира в Будапеште-2017.

2. Полученные данные внесут существенный вклад в дальнейшее совершенствование программного обеспечения системы физического воспитания и спорта на основе исследования диапазона гендерных отличий, характерных достижениям пловцов для дальнейшего профессионального обучения и совершенствования молодёжи и взрослых спортсменов по улучшению рейтинга выступления их на престижных соревнованиях, какими для них является чемпионаты мира по водным видам спорта, проводимые ныне по нечетным годам.

3. Выявленные параметры динамики результатов пловцов высокого класса позволят объективно оценить состояние их плавательной подготовленности с учетом гендерного подхода при формировании навыков плавания, что может служить модельным ориентиром по современному уровню достижений для других пловцов – представителей различных возрастных групп и квалификации.

Перспектива дальнейших исследования в избранном направлении состоит в изучении особенностей проявления гендерных отличий среди сильнейших пловцов-участников чемпионатов Европы, проходящих как на длинной (50 м), так и на короткой воде (25 м), а также на Олимпийских играх, всемирных Универсиадах и в ветеранском плавании, что позволит выяснить степень его определенного доминирующего влияния на динамику результативности в спортивном плавании на современных этапах его развития и совершенствования.

Литература:

1. Ганчар И. Л. Определение рейтинга стран-участниц чемпионатов Мира по плаванию / И. Л. Ганчар, С. С. Ермаков, А. И. Ганчар // Педагогика, психология, та медико-біологічні проблеми фізичного виховання і спорту : зб. наук. праць під ред. Єрмакова С. С. – Х. : ХДАДМ (ХХШ), 2002. – № 8. – С. 92-97.
2. Ганчар И. Л. Изучение динамики рейтинга выступления сильнейших пловцов на чемпионатах Мира с 1973 по 2005 г. / И. Л. Ганчар, А. И. Ганчар, Ф. А. Ботнаренко // Sesiunea anuala de comunicari stiintifice cu participare internationale «Educatiei Fizice si Sportului in slujba vietii si a pervomantei umane»: Brasov, martie 2007. – Brasov : Editura Universitatii «Transilvania», 2007. – P. 272-277.
3. Ганчар И. Л. Теория преподавания плавания: технологии обучения и совершенствования: Часть I : монография / И. Л. Ганчар. – Одесса : Астропринт, 2006. – 512 с.
4. Ганчар И. Л. Методика преподавания плавания: технологии обучения и совершенствования: Часть II : учебник для студентов вузов Украины, Беларуси, Молдовы и Российской Федерации по специальности «Физическое воспитание и спорт» / И. Л. Ганчар. – Одесса : Друк, 2006. – 696 с.
5. Ганчар И. Л. Плавание : теория и методика преподавания спортивно-педагогического совершенствования: Часть III : учебное пособие для студентов высших учебных заведений Украины, Беларуси, Молдовы и Российской Федерации по специальности «Физическое воспитание и спорт» / И. Л. Ганчар. – Одесса : Друк, 2007. – 816 с.
6. Короп Ю. А. Женское плавание : Особенности и перспективы / Ю. А. Короп, Ю. А. Кононенко. – К. : Здоров'я, 1983. – 112 с.
7. Оноприенко Б. И. Биомеханика плавания / Б. И. Оноприенко. – К. : Здоров'я, 1981. – 192 с.
8. Плавание : учебник / [и др.] , под ред. В. Н. Платонова. – К. : Олимпийская литература, 2000. – 495 с..
9. Платонов В. Н. Олимпийский спорт : информация, статистика / В. Н. Платонов. – Т. III. – К. : Олимпийская литература, 2004. – С. 312-351.

10. Платонов В. Н. Плавание : учебник / В. Н. Платонов, Т. М. Абсалямов, М. М. Булатова, Н.Ж. Булгакова. – К. : Олимпийская литература, 2000. – 495 с.
11. Фирсов З. П. Плавание : справочник / З. П. Фирсов. – М. : Физкультура и спорт, 1976. – 383 с.
12. Swimming [Електронний ресурс] // SR / Olympic Sport : [сайт] / Режим доступа : <http://www.sports-reference.com/olympics/sports/SWI/> – Загол. з екрану.
13. Maglischo E. W. Swimming Even Faster : A Comprehensive Guide to the Science of Swimming / E. W. Maglischo. – Mayfield Publishing Company, Mountain View, California, 1993. – 755 p.

Ганчар О. І.

ПАРАМЕТРИ ГЕНДЕРНИХ ВІДМІННОСТЕЙ РІВНЯ ФОРМУВАННЯ НАВИЧКИ ПЛАВАННЯ
В НАЙСИЛЬНІШИХ КОМАНД ПЛАВЦІВ НА XVII ЧЕМПІОНАТІ СВІТУ
З ВОДНИХ ВИДІВ СПОРТУ В БУДАПЕШТІ-2017

У статті окреслено деякі схожості та відмінності в стані й рівні формування навичок плавання серед команд-учасників, що стали переможцями та призерами фінальних запливів у чоловіків і жінок різного віку на XVII чемпіонаті світу з водних видів спорту в Будапешті-2017. Розглядаючи відмінності результатів середньої швидкості в жінок порівняно з чоловіками залежно від довжини дистанції, яка долається, засвідчено, що динаміка цього показника значною мірою визначається її довжиною. Можна сказати з упевненістю, що різниця результатів у плаванні серед чоловіків і жінок, за показниками середньої швидкості, більшою мірою визначається відмінністю подолання відстаней (0,12 м/с), ніж способами плавання (0,10 м/с).

Зрештою узагальнена відмінність досягнень чоловіків порівняно з жінками склала 0,16 м/с, що стало характерним для учасників плавальної програми на чемпіонаті світу в Будапешт-2017.

Ключові слова: чемпіонат світу, плавець-чоловік, плавець-жінка, результати призерів, рейтинг команд, оцінка досягнень, середня швидкість плавання.

Ganchar A. I.

SETTINGS OF GENDER DIFFERENCES IN LEVELS OF SWIMMING SKILLS
FROM THE STRONGEST TEAMS OF SWIMMERS AT THE XVII WORLD AQUATICS
CHAMPIONSHIPS IN BUDAPEST-2017

The article is revealed some similarities and differences in State swimming skills levels among the teams participating in the male and female of different ages, their races at the 17th finals winners World Aquatics Championships in Budapest-2017. Now held in odd-numbered years, and the first one was held in the year 1973 in Yugoslav Belgrade. At the final stages of the 17th World Championships in Budapest in 2017, held in August 2017, the medals were awarded to representatives from 23 countries of the world who competed in 49 kinds of swimming programs for men and women, including marathon swimming on open water.

When considering the differences between the results of the average swimming speed in female and male respectively, depending on the length of the distance being crossed shows that the dynamics of this indicator to a greater extent, is determined by its duration: an original maximum was fixed and was up to 0.22 m/s in overcoming distance 50 m swim in variety of ways, then as the differences between the achievements of male from female follow distance: 100 m in different ways – 0.19 m/s, as well as relay freestyle - 0.19 m/s.

It can be said with some certainty that difference results in swimming among men and women, according to the average speed is increasingly determined by difference between distances were swam (0.12 m/s) than the ways of navigation (0.10m/s). Eventually, the common difference of male by female amounted to-0.16 m/s, which was characteristic for the participants of the swim programmer at the World Championships in Budapest-2017.

Key words: World Championship, swimmers-male, swimmers-female, winners results, rankings, achievements, the average swim speed.

УДК 376 : 378.147

Захарова Г. Б.*

ВИКОРИСТАННЯ ІНФОРМАЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ У ПРОЦЕСІ ІНКЛЮЗИВНОГО НАВЧАННЯ СТУДЕНТІВ З ОБМЕЖЕНИМИ ФІЗИЧНИМИ МОЖЛИВОСТЯМИ

У статті окреслено актуальність питання щодо використання інформаційних технологій у процесі інклюзивного навчання в контексті проблеми доступності якісної вищої освіти для осіб з особливими освітніми потребами. Наголошено на необхідності створення у вищих навчальних закладах належних навчальних умов для студентів. Розглянуто сучасне розуміння терміну «інформаційні технології». Акцентовано увагу на компенсаційній ролі інформаційних технологій для студентів з обмеженими фізичними можливостями. Визначено особливості використання комп'ютера та мультимедійних комплексів. Установлено доцільність упровадження дистанційного та змішаного навчання.

Ключові слова: інформаційні технології, інформатизація, вища школа, інклюзивне навчання, студенти з обмеженими фізичними можливостями.

Сьогодні все більше уваги науковців привертають проблеми людей з обмеженими можливостями, забезпечення їхніх прав, поміж яких особливе місце займає право на освіту. Потреба молодих людей з порушенням здоров'я у здобутті вищої освіти постійно зростає, оскільки якісна вища освіта здатна забезпечити можливість професійної самореалізації, сприяє входженню осіб з особливими потребами в українське суспільство. Набуває поширення інклюзивна освіта – інноваційний освітній рух, в основу якого покладено положення про виключення будь-якої дискримінації, забезпечення однакового доступу всіх людей до освітніх послуг через урахування їхніх індивідуальних особливостей та освітніх потреб.

Водночас практичний досвід показує, що студенти з обмеженими фізичними можливостями під час навчання у ВНЗ натрапляють на численні труднощі. Поміж них – архітектурна непристосованість будівель і приміщень освітньої установи, недостатнє матеріальне, кадрове, навчально-методичне забезпечення, відсутність психолого-педагогічного, технологічного, медичного, соціального супроводу навчання студентів означеної категорії тощо. Відповідно перед вищими навчальними закладами постає завдання створити належні навчальні умови для студентів з особливими освітніми потребами. Важливе місце в цьому процесі займають сучасні інформаційні технології (ІТ).

Проблему використання інформаційних технологій у процесі навчання порушують науковці педагогічної та психологічної галузі (А. Вербицький, Р. Вільямс, Б. Гершунський, А. Єршов, Ч. Куписевич, М. Лапчик, В. Ляудіс, Д. Матрос, Є. Машбиць, Б. Маккелланд, Дж. Мерредіт, Є. Полат, Г. Паск, І. Роберт, Б. Скіннер, Н. Тализіна, Е. Хеннер та ін.). Якщо ще кілька років тому велася дискусія про доцільність комп'ютеризації освіти, позитивні та негативні аспекти цього явища, то нині, коли комп'ютер і комп'ютерні пристрої впевнено увійшли в систему засобів навчання, нагальними є питання про підвищення ефективності навчання засобами ІТ, інтенсифікації навчального процесу тощо.

Мета пропонованої статті передбачає аналіз можливостей використання сучасних інформаційних технологій під час інклюзивного навчання студентів з обмеженими фізичними можливостями.

У сучасній енциклопедичній літературі зазначено, що ІТ (в освіті) – це методи і засоби отримання, перетворення, передавання, збереження та використання інформації в навчальному процесі. Сучасні ІТ, що дозволяють створювати, зберігати, переробляти інформацію та забезпечувати ефективні способи її подання споживачу, є могутнім інструментом пришвидшення прогресу в усіх сферах суспільного життя. Без сумніву, це один із найсуттєвіших чинників, який визначає конкурентоздатність країни, регіону,

*© Захарова Г. Б.

окремого навчального закладу.

Важлива роль у створенні та використанні ІТ належить вищій школі як основному джерелу кваліфікованих, високоінтелектуальних кадрів та потужній базі фундаментальних і прикладних наукових досліджень. Специфіка сучасної системи вищої освіти полягає в тому, що вона є, з одного боку, споживачем, а з іншого – активним виробником ІТ. При цьому ІТ, які створюються в системі вищої освіти, використовуються і за її межами. Саме в такий спосіб здійснюється перехід від інформатизації вищої освіти до інформатизації суспільства.

У сучасному розумінні термін «ІТ» має дуалістичне трактування: по-перше, це способи та засоби збирання, оброблення та передавання інформації для отримання нових відомостей про об'єкт, що вивчається; по-друге – сукупність знань про способи та засоби роботи з інформаційними ресурсами.

В. Чайка зазначає, що можливості ІТ, комп'ютерного навчання надзвичайно великі, зокрема «подача інформації, управління перебігом навчання, контроль і корекція результатів, виконання тренувальних вправ, накопичення даних про розвиток навчального процесу» [10, с. 135]. У руслі інформатизації навчального процесу вищої школи розглядає використання ІТ М. Фіцула. На його думку, інформатизація навчального процесу – це «створення, впровадження та розвиток комп'ютерно зорієнтованого освітнього середовища на основі інформаційних систем, мереж, ресурсів і технологій» [8]. Головною її метою є підготовка фахівця до повноцінного життя і діяльності в умовах інформаційного суспільства, комплексна перебудова педагогічного процесу, підвищення його якості та ефективності.

Колектив учених (М. Буланова-Топоркова, А. Духавнева, В. Кукушкін, Г. Сучков) зауважують, що в сучасних умовах термін «комп'ютерні технології» практично витіснений з широкого обігу терміном «інформаційні технології», який науковці тлумачать як сукупність електронних засобів і способів їх функціонування з метою реалізації навчальної діяльності [1, с. 63].

Інформаційне забезпечення навчального процесу передбачає наявність як у викладача, так і студента, доступу до практично необмеженого обсягу інформації та її аналітичного оброблення, можливості для безпосереднього включення в інформаційну культуру суспільства. Так студенти з особливими освітніми потребами отримують змогу відчувати себе повноправними учасниками навчального процесу і суспільного життя загалом.

Національною програмою інформатизації України [5] окреслено такі шляхи інформатизації вищих навчальних закладів: насичення навчальних закладів сучасною комп'ютерною та телекомунікаційною технікою, комп'ютерними технологіями навчання, які інтенсифікують процеси навчання у всіх предметних галузях; організація комп'ютерних дидактичних лабораторій для підготовки викладачів нового типу; впровадження перспективних сучасних технологій для формування знань: електронні підручники, довідники, навчальні посібники; створення мереж знань і засобів доступу до державних та зарубіжних баз даних і знань. ІТ передусім відіграють компенсаційну роль і урівнюють стартові можливості студентів з порушеннями та без них.

«Швидкий доступ до різноманітної інформації, можливість її активного використання, самостійне створення різноманітної інформаційної продукції, впровадження комп'ютерно-мережових технологій у практичну освітню діяльність розширюють потенційні можливості й тих, хто навчається, і тих, хто навчає», – зазначають В. Садова та О. Бондаренко [6]. Комп'ютер та похідні від нього мультимедійні комплекси (від лат. *multium* – «багато» й *media* – «засоби», тобто багатокомпонентне середовище) стають звичним засобом навчання в академічних групах. Освітні системи насичуються новітньою інформаційною продукцією, використовуються новітні мультимедійні технології, себто засоби навчання, що містять у своїй структурі різні види інформації – у вигляді текстів, аудіо-, відео-, анімаційних елементів. Можливість подання

інформації в різних форматах дає змогу студентам з порушенням здоров'я задіяти непошкоджені аналізатори та робить навчальні відомості доступними.

За допомогою сучасних інформаційних технологій стає реальним отримання освіти дистанційно. Інтернет відкриває можливості для отримання навчальної інформації з будь-якої бібліотеки, книгосховища, наукового, культурного центру, що «створює реальні можливості для самоосвіти, розширення кругозору, підвищення кваліфікації» [4, с. 144]. Дистанційна форма навчання має особливе значення для людей з обмеженими можливостями, оскільки дозволяє розв'язати проблему фізичної доступності до навчального закладу, забезпечує гнучкість навчального процесу. Так, студенти з особливими освітніми потребами мають змогу отримати online-консультації викладача, спільно з іншими учасниками навчального процесу працювати над навчально-дослідницькими проектами на ґрунті активації інтернет-можливостей тощо.

І. Делик, розглядаючи проблему дистанційного навчання осіб з порушенням здоров'я, стверджує, що важливою характеристикою дистанційної освіти є соціальна рівність. Під час такого навчання студенти мають рівні можливості для одержання освіти незалежно від місця їх проживання, соціального статусу, стану здоров'я тощо. Дистанційним навчанням осіб з особливими потребами дослідниця називає форму освіти, що базується на використанні інформаційних і телекомунікаційних технологій, найбільш повно адаптованих до індивідуальних особливостей студентів і здатних забезпечити їм оптимальні умови для вільного вибору спеціальності, освітньої програми, отримання можливості для інформаційного обміну з викладачами. Варто зауважити, що процес навчання не залежить від розташування студентів у просторі й часі [2, с. 34].

Розвиток ІТ сприяє поширенню системи так званого «змішаного навчання» (*blended learning*), що за визначенням М. Захарчук [3, с. 56] є сукупністю сучасних навчальних технологій, інноваційного педагогічного досвіду та моделей навчання, створених для реалізації інклюзивного змісту освіти, а саме забезпечення доступу особам з особливими потребами до освітніх послуг. З погляду науковця, це неперервний та систематичний педагогічний процес, у якому навчальний заклад намагається відповідати потребам усіх вихованців, адаптуючи форми, методи, технології навчання, створюючи сприятливе навчальне середовище для забезпечення рівності можливостей.

Водночас поряд із перевагами ІТ науковці [7; 9; 11] вказують на низку недоліків і небезпек, пов'язаних із реаліями застосування ІТ у практиці роботи сучасної вищої школи:

- стандартизація і стереотипність перенесення форм і видів «паперового» підручника в електронний комп'ютерний варіант;
- вузькість (однобічність) викладу навчального матеріалу в обсязі конкретного підручника (як правило, електронного) з конкретної дисципліни і теми (або циклу тем), що закладений викладачем у зміст комп'ютерної програми;
- функціонування комп'ютерного механізму в рамках обмеженої програми, що передбачає набір конкретних, найчастіше стандартних (тобто стереотипних) дій, які, як правило, перешкоджають розвитку творчого, індивідуально-дослідницького мислення (оскільки комп'ютер не може виконувати роль оптимального співрозмовника, цей аспект переважно негативно відбивається на викладанні дисциплін гуманітарного циклу);
- відсутність універсальності навчального матеріалу, єдиного програмного забезпечення для всіх освітніх установ, кожна з яких має свою специфіку навчання та професіоналізації;
- відсутність «живого» (інтонаційно забарвленого, з комплексом невербальних впливів) спілкування і взаємодії з суб'єктами;
- надмірна теоретизація практичних знань, стереотипізація розумових процесів (як правило, для отримання правильної відповіді користувачеві необхідно відповідати за певним шаблоном);

– посилення зорової й емоційної напруги користувача внаслідок дії електромагнітного випромінювання комп'ютерної техніки;
 – залежність комп'ютерних та мультимедійних систем від виду електронного носія тощо.

Отже, значення інформаційних технологій у житті сучасного українського суспільства, зокрема осіб з порушенням здоров'я, важко переоцінити. Набирає обертів процес інформатизації освіти, що в свою чергу створює додаткові можливості для розвитку системи інклюзивного навчання, оскільки сприяє забезпеченню належних навчальних умов та задоволенню особливих освітніх потреб студентів означеної категорії.

Порушена у статті проблема багатоаспектна й потребує подальшого наукового пошуку.

Література:

1. Буланова-Топоркова М. В. Педагогические технологии / М. В. Буланова-Топоркова, А. В. Духавнева, В. С. Кукушкин, Г. В. Сучков ; под ред. В. С. Кукушкина. – М. : ИКЦ «МарТ»; Ростов-на-Дону : Изд. Центр «МарТ». – 336 с.
2. Делик І. С. Організація дистанційного навчання студентів з особливими потребами у вищих навчальних закладах : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.09 / Делик Інна Сергіївна. – Хмельницький, 2011. – 226 с.
3. Захарчук М. Є. Становлення та розвиток інклюзивної освіти у США : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / Захарчук Мар'яна Євгенівна. – Львів, 2013. – 232 с.
4. Новые педагогические и информационные технологии в системе образования / Е. С. Полат, М. Ю. Бухаркина, М. В. Моисеева, А. Е. Петров ; под ред. Е. С. Полат. – М. : Академия, 2002. – 272 с.
5. Про Національну програму інформатизації : Закон України у редакції від 01.08.2016 № 74/98-вр [Електронний ресурс] // База даних «Законодавство України». – Режим доступу : <http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/74/98-вр>.
6. Садова В. В. Використання мультимедійних засобів у процесі вивчення навчального курсу «Історія педагогіки» / В. В. Садова, О. В. Бондаренко. – Кривий Ріг : КПІ ДВНЗ «КНУ»; друкарня С. Г. Щербенка, 2013. – 52 с.
7. Филиппова Г. В. Вопросы оценки показателей качества дистанционного образования / Г. В. Филиппова // Пед. науки. – 2005. – № 4. – С. 42-43.
8. Фіцула М. М. Педагогіка : навч. посіб. / М. М. Фіцула. – 3-тє вид., перероб. і допов. – Тернопіль : Навч. кн. : Богдан, 2008. – 232 с.
9. Ханкала А. Педагогічні взаємодії у навчанні на відстані з перспективи психології / А. Ханкала // Вісн. Акад. дистанц. освіти. – 2004. – № 2. – С. 79-84.
10. Чайка В. М. Основи дидактики : тексти лекцій та завдання для самоконтролю : навч. посіб. / Володимир Мирославович Чайка. – К. : Академвидав, 2011. – 240 с.
11. Шенников С. Модель открытого дистанционного образования взрослых / С. Шенников // Alma mater : Вестн. высш. шк. – 2002. – № 8. – С. 31-37.

Захарова А. Б.

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ИНФОРМАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В ПРОЦЕССЕ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБУЧЕНИЯ СТУДЕНТОВ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ФИЗИЧЕСКИМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ

В статье обозначена актуальность вопроса об использовании информационных технологий в процессе инклюзивного обучения в контексте проблемы доступности качественного высшего образования для лиц с особыми образовательными потребностями. Отмечена необходимость создания в высших учебных заведениях надлежащих условий обучения для студентов. Рассмотрено современное понимание термина «информационные технологии». Акцентируется внимание на компенсирующей роли информационных технологий для студентов с ограниченными физическими возможностями. Определены особенности использования компьютера и мультимедийных комплексов. Установлена целесообразность внедрения дистанционного и смешанного обучения.

Ключевые слова: информационные технологии, информатизация, высшая школа, инклюзивное обучение, студенты с ограниченными физическими возможностями.

Zakharova H. B.

USAGE OF INFORMATION TECHNOLOGIES IN THE PROCESS
OF INCLUSIVE EDUCATION OF STUDENTS WITH DISABILITIES

The article outlines the relevance of the question of the usage of information technologies in inclusive education in the context of the problem of accessibility of quality higher education for persons with special needs. It is found that students with impaired health during training in a higher education institution encounter various difficulties. It is necessary to create an appropriate academic environment in a higher education institution for students with special educational needs that ensure equal opportunity for all students with disabilities and without them. The importance of higher education in the development and usage of information technology is stressed. The modern understanding of the term "information technology" is considered. The definition of the concept of «Informatization of the educational process» is formulated. Particular attention is paid to the compensatory role of information technology for students with disabilities. It is described the features of usage of computer and multimedia complexes. Their value during the education of students with impaired health is shown. It is proved the expediency of distance learning, which allows to solve the problem of physical accessibility of students to the institution, ensures the flexibility of the educational process. It is considered the prospects for blended learning for students with special educational needs. The disadvantages associated with the realities of the application of information technology in the practice of modern higher education are analyzed. It is drawn the conclusion about the necessity and appropriateness of the use of information technologies in the process of inclusive education of students with disabilities.

Key words: information technologies, informatization, higher education, inclusive education, students with disabilities.

Розділ 6

ІСТОРІЯ ПЕДАГОГІКИ

УДК 373.1:140

Кузьменко В. В.*

**ТРУДОВА ТА ПРОФОРІЄНТАЦІЙНА ПІДГОТОВКА ШКОЛЯРІВ
В УКРАЇНІ В 50-Х – 80-Х РОКАХ ХХ СТОЛІТТЯ**

На основі вивчення й аналізу законодавчої бази розглянуто зміну підходів до трудового й виробничого навчання та до формування в учнів знань та уявлень про професії як продукту теоретичної та практичної діяльності школярів. Наголошено, що для 50-х – початку 80-х років були характерними пошуки перебудови навчальних планів та програм загальноосвітньої школи на основі восьми та десяти років навчання в школі. У цей період приділялася значна увага трудовому та виробничому навчанням дітей. Показано складний шлях становлення одинадцятирічного навчання школярів. Цей період характерний тим, що випускники середньої школи мали бути оволодіти знаннями з основ наук і трудовими навичками для роботи в народному господарстві та наблизитись до оволодіння вибраною професією.

Ключові слова: трудове й виробниче навчання, профорієнтація, навчальний процес, матеріально-технічна база, навчальні плани та програми.

Глобальні проблеми науково-технічного прогресу людства вимагають широкого залучення молодшого покоління до профорієнтаційної роботи в загальноосвітніх навчальних закладах, оскільки завдяки отриманим знанням у дитини формується ставлення до самої себе з погляду її професійної здатності. Вимоги суспільства до змісту, обсягу й рівня науково-технічної та трудової підготовки учнів протягом всієї історії розвитку людства постійно змінювалися. Кожен історичний період вимагав сформованості в особистості певної картини світу, яка відповідала б реаліям науково-технічного і соціального розвитку. Тому питання формування у школярів світоглядних уявлень про різноманітні професії та вимоги до професіоналів завжди були в центрі уваги освітнього процесу.

Профорієнтаційна робота в загальноосвітній школі складається з ознайомлення учнів із різними напрямками людської діяльності в процесі вивчення окремих навчальних дисциплін, і насамперед трудового навчання. На це вказують у своїх роботах, присвячених різноманітним аспектам освітньої системи, А. Вихрущ, М. Грищенко, М. Гриценко, Н. Слюсаренко, Д. Тхоржевський, М. Ярмаченко та ін. На жаль, окремого дослідження, пов'язаного з особливостями профорієнтаційної роботи в загальноосвітніх школах України 50-х–80-х років ХХ століття, коли система освіти країни перебувала на етапі пошуку оптимальних шляхів розвитку трудової й профорієнтаційної підготовки школярів, ще не проводилось. Це і стало метою нашої статті.

Для 50-х – початку 60-х років були характерними питання трансформації навчальних планів і програм загальноосвітньої школи на основі розроблених загальнопедагогічних і методичних основ змісту освіти восьмирічної та середньої школи. Ці зміни в змісті освіти відбито в «Законі про зміцнення зв'язку школи з життям і про дальший розвиток системи народної освіти в СРСР» (1958 р.). У ньому зазначено, що ліквідовано безграмотність населення, що повну середню освіту стали давати «середні загальноосвітні трудові політехнічні школи з виробничим навчанням». У них школярі отримували протягом трьох років навчання середню освіту й вибрану ними професійну підготовку, а в основу навчання поклали тісний зв'язок навчання з працею. Таке рішення прийнято з огляду на те, що головним недоліком загальноосвітньої школи того часу був «певний відрив навчання від життя, слабка підготовленість тих, хто закінчує школу, до практичної діяльності» [1, с. 6].

У Законі визначався перехід з 7-річного на 8-річне обов'язкове навчання. Із 1959-1960 навчального року планувалося розпочати організацію різних типів повних середніх шкіл і закінчити її протягом 3-5 років. Радам Міністрів СРСР та союзних республік пропонувалося здійснити заходи зі зміцнення матеріальної бази шкіл і надання учням старших класів середніх шкіл навчальних місць для проходження

*© Кузьменко В. В.

виробничого навчання й виробничої практики згідно з вибраною професією. Повна середня освіта молоді, починаючи з 15-16-річного віку, відповідно до «Закону про зміцнення зв'язку школи з життям і про дальший розвиток системи народної освіти в СРСР» мала здійснюватися на основі поєднання навчання з продуктивною працею [1, с. 6]. Аналіз прийнятого Закону засвідчує, що він направлений на подальший розвиток освітньої системи на основі значного розширення обсягу змісту шкільної освіти та її профорієнтації та професіоналізації.

На основі цього Закону Верховна Рада Української РСР прийняла свій Закон «Про зміцнення зв'язку школи з життям і про дальший розвиток системи народної освіти в Українській РСР», який зокрема визначив основні напрямки та завдання розвитку загальноосвітньої школи в УРСР. Цим Законом, починаючи з 1959-1960 навчального року, протягом трьох років запроваджувалась загальна обов'язкова восьмирічна освіта для дітей і підлітків від 7 до 15-16 років. Її мала бути забезпечити неповна середня загальноосвітня трудова політехнічна школа. Навчання мало здійснюватися рідною мовою на основі поєднання навчання з продуктивною працею, а школа мала бути «прищеплювати учням любов до знань, до праці, повагу до людей праці» [2, с. 8].

Після виходу Закону «Про зміцнення зв'язку школи з життям і про дальший розвиток системи народної освіти в Українській РСР» у республіці виникла об'єктивна необхідність зміни змісту шкільної освіти. Вона здійснювалась різними шляхами – через створення нових навчальних планів або внесення в них змін, створення нових програм з усіх чи окремих предметів, внесенням змін у зміст окремих програм тощо.

З метою подальшого вдосконалення практичної підготовки учнів до життя Міністерством освіти УРСР направлено всім завідувачам облвно, райвно, директорам шкіл лист № 07-406 «Про організацію літньої с/г практики та дальше розгортання суспільно корисної праці в сільському господарстві учнів шкіл УРСР», де сказано, що з метою наближення школи до життя запроваджено обов'язкові літні навчально-виробничі роботи для учнів 5-6 класів на шкільній ділянці та в колгоспі, а також літню навчально-виробничу практику для учнів 8-9 класів у сільському господарстві [3]. Вибір таких об'єктів праці не був випадковим, оскільки проблему вдосконалення практичної підготовки учнів через запровадження суспільно корисної праці найбільш просто вирішити саме в сільському господарстві. По-перше, це вимагало меншої підготовки, по-друге, було більш безпечним, а по-третє, у цій галузі народного господарства завжди відчувався брак робочих рук тощо.

Запровадження суспільно корисної сільськогосподарської праці передбачало внесення відповідних змін у навчальні плани загальноосвітньої школи. Одним із перших таких планів став навчальний план дослідної середньої школи з 11-річним курсом навчання, призначений для сільських шкіл. Його було введено в багатьох школах України в 1958-1959 навчальному році з метою підготовки до переходу на 11-річне навчання. Він передбачав поглиблену підготовку школярів до роботи в сільському господарстві за рахунок уведення курсу «Основи сільськогосподарського виробництва» та збільшення кількості годин на літню практику [7, с. 22].

Дещо згодом Міністерство освіти УРСР розробило нові навчальні плани і програми для всіх типів шкіл. Особливо значні їх зміни відбулися в середній загальноосвітній школі. Для того щоб шкільні вчителі могли легко орієнтуватися в нових планах і програмах, управління шкіл Міністерства освіти УРСР підготувало до них роз'яснення. Так, у навчальних планах 1959-1960 навчального року Міністерство виділяло приблизну кількість годин на суспільно корисну працю учнів 1-10 класів та роз'яснювало, що в школах із виробничим навчанням ці години можна було використовувати для виробничого навчання. Серед інших роз'яснень було таке: практичні заняття в майстернях проводити «здвоєними уроками по півріччях: одне півріччя в майстерні по металу, друге – у майстерні по дереву» [14, с. 3]. Для дівчат – учениць 5-7 класів – замість уроків у столярних майстернях вводилось домоводство. Для хлопців уроки домоводства в 1959-1960 навчальному році не запроваджувались [14].

Роз'яснення щодо термінів запровадження нових навчальних планів і програм детально описано в доповідній записці Міністерства освіти УРСР Раді Міністрів УРСР «Про навчальні плани для шкіл УРСР на 1959-1960 учбовий рік», де зазначено, що з 1 вересня 1959 року в усіх 1-6 класах запроваджуються нові навчальні плани і програми, 7-8 класи будуть навчатися за перехідними планами, а 9-10 – за чинними. Тому учні, які навчалися в 8 класах, будуть закінчувати 11-річну школу. У доповідній записці звернуто також увагу на таке: новим навчальним планом тижневе навчальне навантаження 1-4 класів зменшено на 1,5 години, 5 – на 3,5 години, 6 – 2,5 години, 7 – 3 години, 8 – 3,5 години, 9 і 10 – по 1 годині; у навчальний план введено курс «Домоводство», години суспільно-корисної праці в позанавчальний час, навчально-виробничу практику по 2 тижні у 5-8 класах, а в 9 – 4 тижні; на виробниче навчання у 9-10 класах відведено по 3 години (1-2 години на теоретичне навчання, а решта – на практичне) [3].

На виконання вимог Закону, починаючи з 1960-1961 навчального року, в УРСР зміст освіти було змінено, адже введено замість семирічної обов'язкову восьмирічну освіту [3]. Подовження на один рік терміну обов'язкового навчання в школі надало можливість збільшити об'єм знань учнів, а отже й підготувати школярів до отримання професій, необхідних народному господарству. Можливість вибору професій в учнів була обмеженою. Вони могли освоїти тільки ті професії, які були в школі.

Незважаючи на те, що Міністерство освіти УРСР розробило нові навчальні плани і програми для всіх типів шкіл, стабільності в них не було, адже постійно запроваджувалися певні зміни. Так, наказом Міністерства освіти УРСР № 131 від 29 вересня 1959 року «Про збільшення в V-VII класах годин на практичні заняття» в кожному з 5-7 класів на 1959-1960 навчальний рік збільшено час, що відводився на практичні заняття, на 22 години за рахунок відповідного зменшення годин на суспільно корисну працю. Ці години відводились на практичні заняття на навчально-дослідних ділянках із такого розрахунку: у першому півріччі – 10 годин, у другому – 12 [10, с. 18-19].

Зміни змісту шкільної освіти так чи інакше стосувалися всіх навчальних дисциплін. Вони були пов'язані або із запровадженням нових навчальних програм, або зі змінами, які вносили в старі програми, або із застосуванням нових форм, методів і засобів навчання, або з новими завданнями навчально-виховного процесу. Так, у річному звіті про роботу шкіл Херсонської області за 1958-1959 навчальний рік сказано, що для покращення викладання фізики ставилося завдання домогтися від учителів фізики повного виконання всіх практичних робіт та проведення екскурсій згідно з програмами; необхідно було більше використовувати в навчально-виховному процесі кіно, фільмоскопи, проектори тощо; збільшити питому вагу самостійної роботи учнів та виховувати в них повагу і любов до технічної літератури та творчості. На жаль, виконати зазначені завдання вчителям було нелегко, оскільки не було належного навчально-методичного й матеріального забезпечення навчально-виховного процесу.

У той самий час загальноосвітня школа України не стояла на місці, а постійно розвивалася. Як уже зазначалося, у 1960-1961 навчальному році в республіці замість семирічної освіти введено обов'язкову восьмирічну. Відповідно змінився не лише зміст шкільної освіти, а й форми і методи навчання. Наприклад, у початкових класах збільшилась кількість екскурсій на природу й на виробництво, бесід на тему праці і трудового подвигу. Це посилювало увагу дітей до навколишнього життя, зміцнили зв'язок із ним. Цьому сприяло також залучення учнів до самостійного складання задач на основі спостережень за життям класу, колгоспу тощо [3].

Постійне внесення змін у зміст шкільної освіти призвело до появи нових і нових навчальних планів, однак вони не завжди втілювалися в життя. Так, незважаючи на те, що вже на початку 1964 року було складено і затверджено наказом Міністра освіти УРСР № 27 від 25 лютого 1964 року навчальні плани на 1964-1965 навчальний рік, що в них ураховано всі необхідні зміни, вони так і не були впроваджені в життя. Цими планами передбачалося вивчення в період навчання школярів з 1 по 11 клас 25 предметів,

проходження учнями 5-7 і 9-10 класів навчально-виробничої практики та проведення факультативних занять у 9-11 класах. Згідно з ними в 5-7 класах освіта хлопців і дівчат у процесі трудового навчання була різною за рахунок вивчення домоводства [5, с. 3-45].

Чергові різкі зміни в змісті шкільної освіти відбулися з приходом до влади Л. Брежнєва. Вони були такими: повернення до 10-річної школи, скасування виробничого навчання та знищення його матеріально-технічної бази, погіршення підготовки учнів до життя тощо. Тобто недалекоглядна й непослідовна освітня політика призвела, на жаль, до певних втрат в освіті і значного погіршення профорієнтаційної підготовки.

Причиною того, що затверджені наказом Міністра освіти УРСР навчальні плани на 1964-1965 навчальний рік не було впроваджено, стала заміна вищих керівних партійних лідерів у СРСР. Нові партійні функціонери зміст шкільної освіти уявляли по-своєму. Унаслідок цього школа повернулася до 10-річного навчання, поступово відмовилася від виробничого навчання та втратила його матеріально-технічну базу, що призвело до погіршення підготовки учнів до життя, звуження їхньої картини світу.

Першим документом, який почав руйнувати вибудовану в попередні роки шкільну систему, стала постанова ЦК КПРС та Ради Міністрів СРСР від 10 серпня 1964 року «Про зміну терміну навчання в середній загальноосвітній трудовій політехнічній школі з виробничим навчанням» [8, с.218]. Незважаючи на те, що її прийняли тільки 10 серпня 1964 року, зміни змісту освіти вимагалося запроваджувати уже з 1 вересня цього ж року. Тому робилися ці зміни наспіх, без усебічного вивчення й обміркування того, як завдати освіти школярів найменшої шкоди.

17 серпня 1964 року прийнято постанову ЦК КПРС і Ради Міністрів СРСР «Про перехід середніх шкіл з 3-річного на 2-річне навчання», де зазначалося, що зміни строку навчання в середній школі є частиною загальної проблеми вдосконалення школи. Перехід з 11-річного на 10-річне навчання передбачалося здійснити насамперед за рахунок годин виробничого навчання.

Спочатку було вирішено, що середня школа має і далі розвиватись як трудова політехнічна школа з виробничим навчанням і за два роки надати учням виробничу кваліфікацію, тільки виробниче навчання має «будуватись більш раціонально, розумно». З огляду на це скорочувалась кількість годин на профпідготовку, але збільшувались години, які відводилися на виробничу практику. На виробниче навчання виділялося 350 годин (по 5 годин щотижня в 9 і 10 класі) і 360 годин на виробничу практику (7 тижнів після 9 класу й 3 тижні після 10 класу). Тематичні плани з основ виробництва для 9-10 класів передбачали підготовку учнів з металообробки, основ електротехнічного виробництва, основ радіотехнічного виробництва, обробки деревини, будівництва, основ швейного виробництва. Ці зміни у зв'язку з переходом на десятирічну середню освіту Міністерство освіти внесло до навчальних планів і програм для восьмирічних і середніх шкіл УРСР на 1964-1965 навчальний рік [11, с. 2].

Міністерство освіти УРСР у своєму наказі «Про порядок здійснення в 1965/66 навчальному році політехнічного трудового і виробничого навчання в IX – X класах середніх загальноосвітніх шкіл» роз'яснювало, що в 11 класі виробниче навчання треба проводити за програмами 1963 і 1964 років видання. При закінченні навчання учні мали складати екзамени на виробничий розряд. Учні 10 класу мали вчитися за навчальним планом на 1965-1966 навчальний рік, де на виробниче навчання виділялось 3 години на тиждень, та за програмами 1965 року видання. Можна було також користуватися програмами попередніх років видання з тих спеціальностей, вивчення яких було розпочато в 9 класі. У 9 класі на політехнічне трудове навчання відводили 3 години на тиждень, а заняття проводили за програмами з виробничого навчання 1965 року видання. При проведенні занять необхідно було основну увагу приділяти вивченню основ виробництва та забезпеченню політехнічної спрямованості навчання й тісного взаємозв'язку з вивченням основ наук. У 9 і 10 класах педагоги мали дбати про те, щоб співвідношення теоретичного і практичного навчання було 1 до 2. У наказі також повідомлялося, що у зв'язку з переходом на десятирічне навчання 1965 року видано

44 назви програм із виробничого навчання [12, с. 2-3].

Черговим документом, який практично знищував виробниче навчання в школах, стала постанова ЦК КПРС і Ради Міністрів СРСР від 23 лютого 1966 року «Про часткові зміни трудової підготовки в середній загальноосвітній школі». У ній сказано про скасування в школах обов'язкової професійної освіти та роз'яснено, що учні можуть її отримувати тільки за наявності всіх необхідних для цього умов. У той самий час години на виробниче навчання в навчальних планах не виділяли, а пропонували для отримання учнями професійної освіти використовувати години трудового навчання та гурткової й позакласної роботи [8, с. 219].

Відхід від виробничого навчання значно погіршив підготовку школярів до життя і негативно позначився на профорієнтаційній та практичній підготовці учнів. Тому керівництво країни почало змінювати своє ставлення, але насамперед до трудового навчання. Це підтверджує постанова ЦК КПРС і Ради Міністрів СРСР від 19 листопада 1966 року «Про заходи дальшого поліпшення роботи середньої загальноосвітньої школи», де зазначено, що рівень навчальної роботи загальноосвітньої школи не відповідає зростим вимогам життя, що міністерства освіти республік не вживають належних заходів з подолання невідповідності навчальних планів і програм сучасному рівню наукових знань, з усунення перевантаження учнів навчальними заняттями. У постанові підкреслено, що школа й надалі має розвиватись як загальноосвітня, трудова, політехнічна, а основні її завдання – давати учням міцні знання основ наук, готувати до життя, до свідомого вибору професії, озброювати учнів розумінням законів суспільного розвитку.

У навчальних планах наступного 1967-1968 навчального року також були зміни. Ними передбачалося вивчення 24 предметів (нагадаємо, що в попередньому навчальному році їх було 23), проходження навчально-виробничої практики в 5-7 і 9 класах та факультативні заняття в 7-10 класах. Згідно з цими навчальними планами освіта дівчат і хлопців у 5-7 класах у процесі трудового навчання була дещо різною. Хлопці отримували знання в майстернях з обробки деревини, а дівчата в цей час вивчали домоводство [4, с. 2-38].

Наступний період удосконалення змісту шкільної освіти тривав з 1966 до 1977 року. Міністерство освіти переводило школи на навчання за новими планами і програмами, які мали будуватися відповідно до вимог розвитку науки і техніки, культури суспільства, наступності у вивченні основ наук з 1 по 10 клас, більш раціонального розподілу навчального матеріалу за роками навчання, введення систематичного вивчення основ наук із четвертого року навчання тощо [9, с. 148-149]. Звернуто увагу, що на недостатньому рівні проводяться уроки трудового навчання, недостатньо застосовуються технічні засоби навчання та наочність. З огляду на зазначене вказано на необхідність створення в усіх загальноосвітніх школах класів-кабінетів початкового навчання, кімнат ручної праці тощо [13, с. 14-18].

Незважаючи на те, що перехід на загальну середню освіту планували здійснити 1970 року, такого не сталося. Тому 17 липня 1972 року вийшла постанова ЦК Компартії України і Ради Міністрів УРСР № 326 «Про завершення переходу до загальної середньої освіти молоді і про подальший розвиток загальноосвітньої школи», де наголошено на необхідності вжиття заходів щодо повного охоплення молоді середньою освітою [3]. Тобто повний перехід на середню освіту перенесено з 1970 на 1975 рік.

У наступні роки (1978-1984) зміст освіти загальноосвітніх шкіл знову дещо змінився і ґрунтувався на наданні всім учням середньої освіти та оволодінні ними трудовими навичками, необхідними для роботи в народному господарстві. Цей відносно нетривалий період характеризувався тим, що випускники середньої школи мали оволодіти знаннями з основ наук і трудовими навичками для роботи в народному господарстві та наблизитись до оволодіння професією.

Перший крок у цьому напрямку зроблено уже 1977 року. Ним стала постанова ЦК КПРС і Ради Міністрів СРСР «Про дальше вдосконалення навчання, виховання учнів

загальноосвітніх шкіл і підготовки їх до праці» (1977 р.). У ній радам міністрів союзних республік запропоновано організувати ефективне трудове навчання й професійну орієнтацію школярів з урахуванням можливостей залучення до цієї роботи найближчих підприємств, колгоспів і радгоспів, а також збільшити в 9-10 класах час на трудове навчання з двох до чотирьох годин на тиждень, розробити нові навчальні програми з праці для всіх класів і відповідні навчально-методичні посібники.

У зв'язку з розширенням професійної підготовки учнів певні зміни було внесено в навчальний план середніх загальноосвітніх шкіл УРСР на 1978-1979 навчальний рік, де для поглибленого вивчення учнями 9-10 класів профільних предметів виділено додаткові години за рахунок факультативів і трудового навчання. Навчальний план передбачав для учнів 1-4 класів з 26 по 30 травня проведення екскурсій на природу, виробництво, у колгоспи і радгоспи та працю на шкільних навчально-дослідних ділянках [6, с. 3-29].

Постійне коригування чинних навчальних планів і програм відбувалося до 1980 року, а створення і визначення нового рівня шкільної освіти – до 1982. Уведені в школи типові навчальні плани і програми були спрямовані на забезпечення єдності політехнічних знань і практичної участі школярів у продуктивній праці. Найважливішими їх напрямками було вдосконалення трудової, політехнічної та математичної підготовки школярів як основи оволодіння технічними та сільськогосподарськими спеціальностями. Реалізовували зазначені напрямки через більш чітке виділення політехнічних знань у змісті кожного навчального предмета, відповідність отримуваних учнями знань сучасному рівню розвитку науки і техніки, забезпечення загальнотехнічної підготовки учнів на уроках праці та її зв'язок з основами наук (до програм включено розділ «Міжпредметні зв'язки»), створення системи практичної трудової діяльності, посилення уваги в навчальному процесі до екології. Така середня освіта значною мірою відповідала соціальному замовленню суспільства.

Разом із тим навчальні програми не забезпечували необхідного поєднання між нормативними і факультативними курсами в старших класах, не було в них повністю вирішено питання міжпредметних зв'язків, поєднання трудової підготовки із загальноосвітньою та продуктивною працею школярів тощо. Зазначені недоліки чинних програм, а також швидкий розвиток науково-технічного і соціального прогресу вимагали зміни змісту підготовки школярів до життя. Як результат, квітневим Пленумом ЦК КПРС і першою сесією Верховної Ради СРСР одинадцятого скликання 1984 року приймаються «Основні напрями реформи загальноосвітньої і професійної школи» [9, с. 151-152]. Реформа зокрема передбачала перехід до 11-річної середньої школи, навчання дітей із шести років, створення умов для профорієнтаційної роботи та поглибленого вивчення учнями окремих предметів за вибором, введення обов'язкової професійної підготовки молоді тощо

Отже, за 1958-1984 роки школи України спочатку перейшли від обов'язкової семирічної освіти до восьмирічної (у 1961-1962 навчальному році), а потім і до середньої (починаючи з 1972 року) освіти. У них запроваджувалося трудове політехнічне та виробниче навчання. Зазначені зміни вимагали оновлення змісту освіти через введення нових навчальних планів і програм. Усе це позитивно впливало на профорієнтаційну роботу. Вона поступово змінювалася як за обсягом, так і за якісними показниками.

Перспективними будуть дослідження, які розкриватимуть можливості використання елементів трудової та профорієнтаційної системи підготовки в сучасних школах, запровадження розроблених методів і методик у навчальний процес тощо.

Література:

1. Закон про зміцнення зв'язку школи з життям і про дальший розвиток системи народної освіти в СРСР. Прийнято Верховною Радою СРСР 24 грудня 1958 р. – К. : Держвидав УРСР, 1958. – С. 6.
2. Закон Про зміцнення зв'язку школи з життям і про дальший розвиток системи народної освіти в Українській РСР // Збірник наказів та інструкцій Міністерства освіти Української РСР. – 1959. – № 8. – С. 6.

3. Кузьменко В. В. Формування наукової картини світу учнів: від витоків до сьогодення: монографія / В. В. Кузьменко. Друге видання перероблене і доповнене. – Херсон : КВНЗ «Херсонська академія неперервної освіти», 2014. – 720 с.
4. Навчальні плани восьмирічних і середніх загальноосвітніх трудових політехнічних шкіл, шкіл-інтернатів та шкіл з викладанням ряду предметів іноземною мовою (з українською мовою навчання) // Збірник наказів та інструкцій Міністерства освіти Української РСР. – 1967. – № 5-6. – С. 2-38.
5. Навчальні плани для восьмирічної загальноосвітньої трудової політехнічної школи, середньої загальноосвітньої трудової політехнічної школи з виробничим навчанням, школи-інтернату, школи з викладанням ряду предметів іноземною мовою на 1964/65 навчальний рік (українська мова викладання) // Збірник наказів та інструкцій Міністерства освіти Української РСР. – 1964. – № 7-8. – С. 3-45
6. Навчальні плани середніх загальноосвітніх шкіл Української РСР на 1978/79 навчальний рік // Збірник наказів та інструкцій Міністерства освіти Української РСР. – 1978. – № 12. – С. 3-29
7. Навчальний план дослідної середньої школи з 11-річним курсом навчання // Збірник наказів та інструкцій Міністерства освіти Української РСР. – 1958. – № 5. – С. 22.
8. Народное образование в СССР. Общеобразовательная школа. Сборник документов. 1917–1973 гг. Составители: А. А. Абакумов, Н. П. Кузин, Ф. И. Пузырев, Л. Ф. Литвинов. – М. : Педагогика, 1974. – С. 219.
9. Очерки истории и педагогической мысли народов СССР (1961-1986 гг.) / под. ред. Ф. Г. Паначина, М. Н. Колмаковой, З. И. Равкина. – М. : Педагогика, 1987. – С. 15.
10. Про збільшення в V-VII класах годин на практичні заняття // Збірник наказів та інструкцій Міністерства освіти Української РСР. – 1959. – № 20. – С. 18-19
11. Про навчальні плани і програми для восьмирічних і середніх шкіл УРСР на 1964/65 навчальний рік // Збірник наказів та інструкцій Міністерства освіти Української РСР. – 1964. – № 15-16. – С. 2.
12. Про порядок здійснення в 1965/66 навчальному році політехнічного трудового і виробничого навчання в IX – X класах середніх загальноосвітніх шкіл // Збірник наказів та інструкцій Міністерства освіти Української РСР. – 1965. – № 20. – С. 2-3.
13. Про стан і заходи щодо поліпшення роботи початкових класів шкіл республіки // Збірник наказів та інструкцій Міністерства освіти Української РСР. – 1978. – № 4. – С. 14-18.
14. Роз'яснення управління шкіл Міністерства освіти УРСР до навчальних планів і програм // Збірник наказів та інструкцій Міністерства освіти Української РСР. – 1959. – № 21. – С. 3.

Кузьменко В. В.

ТРУДОВАЯ И ПРОФОРИЕНТАЦИОННАЯ ПОДГОТОВКА ШКОЛЬНИКОВ В УКРАИНЕ В 50-Х – 80-Х ГОДАХ XX СТОЛЕТИЯ

На основе изучения и анализа законодательной базы рассмотрено изменение подходов к трудовому и производственному обучению и к формированию в учащихся знаний и представлений о профессиях как результате теоретической и практической деятельности школьников. Отмечено, что для 50-х – начала 80-х годов были характерными поиски перестройки учебных планов и программ общеобразовательной школы на основе восьми- и десятилетнего обучения в школе. В этот период уделялось внимание трудовому и производственному обучению детей. Показано сложный путь становления одиннадцатилетнего обучения школьников. Этот период характерный тем, что выпускники средней школы должны были овладеть знаниями из основ наук и трудовыми навыками для работы в народном хозяйстве и приблизиться к овладению избранной профессией.

Ключевые слова: трудовое и производственное обучение, профориентация, учебный процесс, материально-техническая база, учебные планы и программы.

Kuzmenko V. V.

LABOR AND CAREER GUIDANCE OF SCHOOLCHILDREN IN UKRAINE IN 50-80TH OF XX CENTURY

It was considered changing of approaches to learning and production training, forming knowledge and beliefs about the profession as a product of the theoretical and practical activities which were based

on the study and analysis of the legislative scope. For the 50's and early 60's there were typical searches for the restructuring of curricula of the comprehensive school which were based on the eight and ten years of school study. During this period the considerable attention was paid to labor and productive teaching children. Activities carried out to fortification the material base of school and pupils of the senior classes for the production of teaching and practical training according to the selected occupations. It was introduced socially useful work of students in agricultural production. It was shown the formation of eleven years of schooling. Accented on preparing students to obtain only such professions necessary for national economy based on the capabilities of the school material-technical base. It was limited the choice of students professions. In 1977 began to organize labor training and professional orientation of schoolchildren, taking into account possibilities of attracting to the work of the nearest enterprises, collective farms and State farms, and also increased in 9-10 classes time for work training from 2 to 4 hours per week. Curricula adjustment took place before 1980, creation and finding of a new level of school education until 1982. Introduction of the school's typical curricula was aimed at ensuring the unity of polytechnic knowledge and the practical participation of students in productive work. This period was characterized by the fact that graduates of high school had to acquire knowledge of the science basics and work skills to work in the national economy and get closer to the chosen profession.

Key words: labor and production training, career guidance, educational process, material and technical base, curriculum.

УДК 378.046-21.68:331.101-051

Кузьменко Ю. В.*

ПРОФЕСОРСЬКО-ВИКЛАДАЦЬКИЙ СКЛАД ПЕДАГОГІЧНИХ ІНСТИТУТІВ УКРАЇНИ (ДРУГА ПОЛОВИНА ХХ СТ.)

У статті проаналізовано архівні джерела щодо забезпечення професорсько-викладацьким персоналом педагогічних інститутів України в 50-90-х роках ХХ століття. Акцентовано увагу на тому, що важливим ресурсом будь-якого навчального закладу є його кадрове забезпечення, оскільки це є одним із чинників нарощення освітнього рівня його випускників. Наведено статистичну інформацію з чисельності науково-педагогічного персоналу та якісного складу кадрів педагогічних вишів на території радянської України. Розглянуто вимоги щодо складання звітів у контексті кадрового забезпечення кафедр та інститутів радянського періоду. Окреслено специфіку можливостей навчання в аспірантурі та докторантурі у період, який досліджувався.

Ключові слова: звіти педагогічних інститутів, професорсько-викладацький склад, кадрове забезпечення, чисельність науково-педагогічного персоналу.

На сьогодні свого нового звучання й важливості набувають історико-педагогічні дослідження, оскільки пошук шляхів реформування вітчизняної системи освіти не можливий без урахування помилок і екстраполяції позитивного конструктивного досвіду минулого в практику роботи сучасних навчальних закладів. Сучасні реформації у вищій школі пов'язані також з управлінням персоналом ВНЗ, тому в дослідженні нами було зроблено історичний екскурс щодо якісної характеристики кадрового складу педагогічних вишів на території радянської України.

Безперечно, один із важливих ресурсів будь-якого навчального закладу є його кадрове забезпечення. Як влучно зауважують Б. Громовик і С. Терещук, «Якість освітнього процесу у вищих навчальних закладах забезпечується кваліфікованим професорсько-викладацьким персоналом, сучасною матеріальною базою, належним методичним забезпеченням і змістовною навчальною літературою» [3, с. 16].

Питання становлення та розвитку системи вітчизняної освіти в історико-педагогічному ракурсі було розкрито в дослідженнях Л. Березівської, О. Валецького, А. Вихруща, О. Дубасенюк, О. Глузмана, І. Жорової, А. Зубка, М. Євтуха, Т. Завгородньої,

*© Кузьменко Ю. В.

Н. Калініченко, С. Крисюка, А. Кузьмінського, О. Лавриненка, В. Лугового, В. Майбороди, Г. Мешко, В. Огнев'юка, О. Савченко, С. Сапожнікова, В. Сидоренко, С. Сисоєвої, Н. Слюсаренко, Д. Тхоржевського, Л. Хоружой, О. Янкович та ін. Разом із тим аналіз праць з проблеми кадрового забезпечення вишів засвідчив, що наукові розвідки вчених не вичерпали проблеми дослідження, зокрема залишаються маловідомими відповідні архівні документи, чим підтверджується своєчасність та актуальність цієї статті.

Мета статті – висвітлити питання забезпечення професорсько-викладацьким персоналом педагогічних інститутів України в 50-90-х роках ХХ століття.

Характеризуючи чисельність викладацького корпусу педагогічних вишів на території радянської України в досліджуваний відрізок часу, не можна обійти увагою таку важливу особливість радянського періоду, як постійний контроль з боку компартії за роботою всіх навчальних закладів. Специфіка полягала в тому, що «Партійні комітети створювали комісії з перевірки і здійснення практичної допомоги педвузам і педучилищам, відділам народної освіти і школам, первинним парторганізаціям» [4]. Партійні організації на усіх рівнях здійснювали посилені і систематичний контроль за виконанням наказів, постанов, ідейно-теоретичним змістом і методичним рівнем навчальних занять, якісним складом кадрового забезпечення навчальних закладів. Так, кафедри інституту кожного року готували звіт, де було представлено чисельність науково-педагогічного персоналу, його кваліфікаційну та вікову структуру, членство в партії. Як приклад, у таблиці 1 наведено фрагмент такого звіту про роботу кафедри загальнотехнічних дисциплін (ЗТД) Херсонського педагогічного інституту ім. Н. К. Крупської в 1986-87 н.р. [1, арк. 9].

Таблиця 1

Викладацький склад кафедри ЗТД

Всього викладачів	Науково-педагогіч. кваліфікація			члени КПСС	Віковий склад			
	док. наук	канд. наук, доцентів	без наукових ступ. і звань		До 40 років	Від 40 до 50 років	Від 50 до 60 років	Більше 60 років
11	0	6	5	3	4	6	1	0

Окрім того, вимагалось збирати ці данні та складати подібні звіти й за п'ять років. Наведемо відповідний фрагмент архівного документу «Звіт кафедри механізації сільського господарства за 5 років (1983-1988 рр.) Херсонського педагогічного інституту ім. Н. К. Крупської»: «у період організації кадровий склад кафедри був представлений 5 викладачами, в тому числі: 4 кандидата технічних наук. На перше вересня 1988 року кафедра представлена 10 викладачами, у тому числі 6 кандидатами технічних наук. Всього на кафедрі разом з навчально-допоміжним персоналом працює 18 чоловік, з них 8 – члени КПСС» [2, арк. 12].

Ці звіти узагальнювалися, і керівництво навчального закладу готувало річний та п'ятирічний звіт інституту. Міністерство освіти УРСР у свою чергу за цими показниками проводило розрахунки загальної кількості викладачів у вишах, слідувало за якісним складом професорсько-викладацького персоналу, здійснювало моніторинг кадрового забезпечення інститутів. Так, у 1953/54 н.р. у вишах працювало 15347 науково-педагогічних працівників, з яких 783 осіб мали науковий ступінь доктора наук і 5010 осіб – кандидата наук [5, с. 3]. 1958 року в педінститутах кількість викладачів із науковими ступенями і званнями зросла до 28,9 %. З усієї кількості науково-педагогічних 13548 осіб були доктори та кандидати наук, з яких 66 % працювало у вишах [6, с. 625]. 1960 року кількість наукових працівників, які працювали в педагогічній галузі, складала 4 % (1899 осіб) від загальної кількості наукових працівників (46657 осіб), з яких на посадах

штатних працівників і за сумісництвом у вишах Української РСР працювали 1644 доктори наук, професори [8, с. 98].

Аналіз низки архівних документів, а саме зведених звітів педагогічних інститутів за період 1961-1969 рр., дає підстави стверджувати, що доцентів і професорів у педінститутах було менше ніж 30 % [9-14]. Узагальнена інформація щодо кількісних та якісних показників професорсько-викладацького персоналу педагогічних інститутів у 60-х роках ХХ століття представлена у таблиці 2.

Таблиця 2

Професорсько-викладацький персонал педагогічних інститутів (1961-1969 рр.)

Посада	Всього	Докторів наук	Кандидатів наук	Штатне сумісництво	Працюючих на умовах погодинної оплати праці
1	2	3	4	5	6
1961-62 н.р.					
1. Завідувачі кафедр:	330	8	232	1	1
Професорів	10	7	1	-	-
Доцентів	188	1	185	1	1
Без вчених звань	132	-	52	-	-
2. У складі кафедри:					
Професорів	10	7	2	4,5	1
Доцентів	354	1	336	6	21
Асистентів	588	-	6	9,5	35
Старших викладачів	984	-	202	6	57
Викладачів	575	-	4	17	389
1963-64 н.р.					
1. Завідувачі кафедр:	395	12	274	3	3
Професорів	18	11	4	2	-
Доцентів	222	1	217	1	3
Без вчених звань	155	-	53	-	-
2. У складі кафедри:					
Професорів	15	9	5	5	1
Доцентів	443	1	421	2	28
Асистентів	932,5	-	7	-	28
Старших викладачів	1215	-	198	3	21
Викладачів	1009,5	-	4	5	718/30
Наук. співробітників	4	-	4	-	-
1964-1965 н.р.					
1. Завідувачі кафедр:	399	15	278	2	3
Професорів	24	13	10	1	-
Доцентів	226	2	214	1	2
Без вчених звань	149	-	54	-	1
2. У складі кафедри:					
Професорів	15	10	5	4	2
Доцентів	514	1	489	6	28
Асистентів	933,5	-	7	-	65
Старших викладачів	1248	-	172	5	14
Викладачів	1095,5	-	2	60	953
1965-1966 н.р.					
1. Завідувачі кафедр:	429	19	299	2	2
Професорів	18	15	2	1	-
Доцентів	260	4	246	1	2
Без вчених звань	151	-	151	-	-

Продовження табл. 1

1	2	3	4	5	6
1. Завідувачі кафедр:	429	19	299	2	2
Професорів	18	15	2	1	-
Доцентів	260	4	246	1	2
Без вчених звань	151	-	151	-	-
2. У складі кафедри:	18	10	7	5	1
Професорів	517	-	499	8	23
Доцентів	978	-	4	2	84
Асистентів	1418	-	234	4	6
Старших викладачів	1154	-	6	8	1175
Викладачів	2	-	4	-	-
Наук. співробітників					
1966-1967 н.р.					
1. Завідувачі кафедр:	437	19	302	2	3
Професорів	24	18	4	2	-
Доцентів	270	1	259	-	3
Без вчених звань	143	-	39	-	-
2. У складі кафедри:					
Професорів	12	7	3	6	2
Доцентів	561	2	539	7	26
Асистентів	914	-	8	1	75
Старших викладачів	1485	-	241	7	8
Викладачів	1066	-	7	4	1062
Наук. співробітників	1	-	1	-	-
1967-1968 н.р.					
1. Завідувачі кафедр:	446	22	311	-	2
Професорів	27	20	5	-	-
Доцентів	285	2	270	-	2
Без вчених звань	134	-	36	-	-
2. У складі кафедри:					
Професорів	17	13	4	7	2
Доцентів	609	-	594	3	34
Асистентів	874	-	8	-	73
Старших викладачів	1531	-	268	8	5
Викладачів	1121	-	8	11	1229
1968-1969 н.р.					
1. Завідувачі кафедр:	459	25	323	1	4
Професорів	31	22	8	1	1
Доцентів	301	3	289	-	3
Без вчених звань	127	-	26	-	-
2. У складі кафедри:					
Професорів	13	10	3	8	-
Доцентів	650	5	625	4	23
Асистентів	817	-	12	-	88
Старших викладачів	1573	-	255	5	6
Викладачів	1035	-	11	28	1177

Оскільки рівень освітньої складової випускників залежав від кваліфікації та спеціальної фахової підготовки науково-педагогічних кадрів цих закладів, то комплектування професорсько-викладацького складу здійснювалося також і за рахунок наукових співробітників з інших вишів, різнопрофільних фахівців

з виробничої сфери та педагогів з передовим досвідом із шкільної системи. Слід зауважити, що в інших галузях народного господарства сумісництво не дозволялося, проте в законодавстві 1959 року як виняток дозволялося «педагогічну роботу в інших навчальних закладах особам професорсько-викладацького складу, що мають вчені звання чи ступені... Залучені в інтересах покращення процесу до педагогічної роботи у вищих навчальних закладах крупні фахівці, що працюють у промисловості, сільському господарстві, на транспорті, в науково-дослідних інститутах та інших закладах і організаціях» [7, с. 471]. Таким чином, можемо констатувати, що в радянський період вже в 60-х роках у вищих викладацький корпус складався з основного (штатного) персоналу на повній ставці, персоналу, зараховуваного на умовах штатного сумісництва, та персоналу, що працював на умовах погодинної оплати праці.

На підтвердження нашого висновку з архівних джерел наводимо такі данні: 1983 року в педагогічних інститутах працювало:

- за основним місцем роботи (штатний персонал) професорів – 58 (з них доктори наук – 41), доцентів – 1695 (з них 1661 кандидат наук), асистентів – 1527, старших викладачів – 1802, викладачів – 1658;
- зарахованих на умовах штатного сумісництва: професорів – 6, доцентів – 11, асистентів – 7, старших викладачів – 16, викладачів – 23;
- працюючих на умові погодинної оплати праці: професорів – 22, доцентів – 100, асистентів – 120, старших викладачів – 4, викладачів – 1609 [16, арк. 47].

Завдання забезпечити потрібну якість професорсько-викладацького та наукового персоналу ставилося перед усіма навчальними закладами країни. Кожного року викладачі підвищували свій рівень педагогічної та наукової кваліфікації через такі заходи, як участь у науково-практичних та науково-методичних семінарах, конференціях, круглих столах різних рівнів (кафедральні, інститутські, обласні, республіканські), відвідування відкритих лекційних і семінарських занять колег, підготовка до друку монографій та навчально-методичної літератури, написання кандидатських і докторських дисертацій, проведення різних фахових досліджень, проходження стажування в інших педагогічних вищах тощо. Кожна кафедра звітувала з цього напрямку роботи перед ректоратом, а вони – перед міністерством.

З метою зміцнення кафедр висококваліфікованими викладачами вимагалось від вищів складати перспективні плани підготовки науково-педагогічних кадрів через аспірантуру. Проте варто зазначити, що лише в 9 українських інститутах Міністерства освіти була відкрита аспірантура, а саме в Ворошиловградському, Запорізькому, Одеському, Харківському, Черкаському педінститутах, Київському педінституті ім. Горького, Київському педінституті іноземних мов, Науково-дослідному інституті психології та Науково-дослідному інституті педагогіки [15, арк. 15]. Щодо навчання в докторантурі, то воно було можливе лише в провідних російських вищах. Туди за направленням, що надавалося керівництвом країни в Москві, їхали навчатися й українські науковці.

Підводячи підсумки зауважимо, що питання забезпечення професорсько-викладацьким персоналом освітніх установ в українській республіці в 50-90-х роках ХХ століття було пріоритетним. У радянську добу був жорсткий контроль за кадровим забезпеченням вищів із боку керівництва СРСР. Проте такі кроки, як складання перспективних планів підготовки науково-педагогічних кадрів через аспірантуру, таблиці викладацького складу кафедр та інститутів, мали формальні підходи і швидкому нарощенню наукового потенціалу не сприяли. Також гальмував цей процес і той факт, що незначний відсоток українських інститутів мали право навчати аспірантів. Ще гірша ситуація була з докторантурою: вона діяла лише в провідних російських вищах.

Перспективу подальшого дослідження пов'язуємо з аналізом статистичних даних про підготовку й підвищення кваліфікації працівників освітньої галузі на території України в період радянської доби.

Література:

1. Архів Херсонського державного університету, м. Херсон. Ф Р469. Херсонский государственный педагогический институт им. Н. К. Крупской, оп. 7, дело 649. План и отчет о работе за 1986/87 уч. год. – 21 арк.
2. Архів Херсонського державного університету, м. Херсон. Ф Р469. Херсонский государственный педагогический институт им. Н. К. Крупской, оп. 7, дело 814. Отчет кафедры механизации сельського хозяйства за 5 лет (1983-1988 гг.). – 98 арк.
3. Громовик Б. П. До питання забезпечення навчальною літературою профільної дисципліни організаційно-економічного спрямування / Б. П. Громовик, С. І. Терещук // Пріоритети організаційно-економічної науки та освіти у розвитку вітчизняної фармації : матеріали наук.-практ. конф. – Харків : Вид-во НфаУ, 2005. – С. 16-18.
4. Козлов В. А. Деятельность партийных организаций Урала по подготовке и воспитанию учительских кадров в 1946-1958 гг. (на материалах партийных организаций Пермской, Свердловской и Челябинской областей) : автореф. дисс. ... канд. истор. наук : 07.00.01 / Владимир Александрович Козлов. – Свердловск, 1984 [Электронный ресурс] / Научная библиотека диссертаций и авторефератов disserCat. – Режим доступа : <http://www.dissercat.com/content/deyatelnost-partiinykh-organizatsii-urala-po-podgotovke-i-vospitaniyu-uchitelskikh-kadrov-v-#ixzz3rT2DhE92>. – Загол. с екрана.
5. Любченко О. Вищі навчальні заклади України перед навчальним роком / О. Любченко // Радянська Україна. – 1954. – 6 липня. – С. 1-3.
6. Народне господарство Української РСР в 1959 році. Статистичний щорічник. – К. : Державне статистичне видавництво, 1960. – 1423 с.
7. Народное образование СССР. Общеобразовательная школа. Сборник документов. 1917-1973 гг. / [А. А. Абакумов, Н. П. Кузин, Ф. И. Пузырев, Л. Ф. Литвинов]. – М. : Педагогика, 1974. – 560 с.
8. Підготовка науково-педагогічних кадрів у системі післядипломної педагогічної освіти: зміст, організаційні форми, технології : наук. посіб. / авт. кол. Є. Р.Чернишова, Н. В.Гузій, В. П. Ляхоцький [та ін.] ; за наук. ред. Є. Р.Чернишової. – К. : ДВНЗ «Ун-т менеджменту освіти» НАПН України, 2014. – 318 с.
9. Центральний державний архів вищих органів України та управління України (ЦДАВО України), ф. 166 Документи міжвідомчих установ, оп. 15, спр. 3324. Зведений звіт педагогічних інститутів на початок 1961-1962 н/рік форма № 3-НК. – 79 арк.
10. ЦДАВО України, ф. 166 Документи міжвідомчих установ, оп. 15, спр. 4089. Зведений звіт педагогічних інститутів на початок 1963-1964 навчального року, форма № 3-НК. – 74 арк.
11. ЦДАВО України, ф. 166 Документи міжвідомчих установ, оп. 15, спр. 4788. Зведений звіт педагогічних інститутів на початок 1964-1965 навчального року, форма № 3-НК. – 75 арк.
12. ЦДАВО України, ф. 166 Документи міжвідомчих установ, оп. 15, спр. 5566. Річний звіт про роботу педагогічних інститутів УРСР за 1966-1967 н/рік. – 105 арк.
13. ЦДАВО України, ф. 166 Документи міжвідомчих установ, оп. 15, спр. 6659. Зведений звіт педагогічних інститутів на початок 1967-1968 н/року, Ф – 3-НК.– 65 арк.
14. ЦДАВО України, ф. 166 Документи міжвідомчих установ, оп. 15, спр. 7160. Зведений звіт педагогічних інститутів на початок 1968-1969 н/року, Ф – 3-НК.– 42 арк.
15. ЦДАВО України, ф. 166 Документи міжвідомчих установ, оп. 15, спр. 9112. Зведені статистичні звіти Міністерства освіти УРСР за 1981 рік. – 87 арк.
16. ЦДАВО України, ф. 166 Документи міжвідомчих установ, оп. 15, спр. 9186. Зведені статистичні звіти Міністерства освіти УРСР за 1983 рік. – Арк. 47.

Кузьменко Ю. В.

**ПРОФЕССОРСКО-ПРЕПОДАВАТЕЛЬСКИЙ СОСТАВ
ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ИНСТИТУТОВ УКРАИНЫ (ВТОРАЯ ПОЛОВИНА XX В.)**

В статье проанализированы архивные данные по обеспечению профессорско-преподавательским персоналом педагогических институтов Украины в 50-90-х годах XX века. Акцентируется внимание на том, что важным ресурсом любого учебного заведения является его кадровое обеспечение, поскольку является одним из факторов наращивания уровня образования его выпускников. Представлены статистические данные по численности научно-педагогического персонала и качественного состава кадров педагогических вузов на территории Советской Украины. Рассмотрены требования по составлению отчетов в контексте кадрового

обеспечения кафедр и институтов советского периода. Определена специфика возможностей обучения в аспирантуре и докторантуре в исследуемый отрезок времени.

Ключевые слова: отчеты педагогических институтов, профессорско-преподавательский состав, кадровое обеспечение, численность научно-педагогического персонала.

Kuzmenko Iul. V.

PROFESSORIAL AND TEACHING STAFF OF PEDAGOGICAL INSTITUTES
OF UKRAINE (50-90S OF THE 20TH CENTURY)

The article analyzes the archival sources concerning staffing of Pedagogical institutes of Ukraine in the 50-90s of the 20th century. The emphasis is focused on the fact that the important resource of any educational institution is its staffing since it is one of the factors contributing to the educational level of its graduates. The statistical data of the number of scientific and pedagogical staff and the qualitative staffing of Pedagogical institutes on the territory of the Soviet Ukraine are presented. The requirements for reporting in the context of staffing of departments and institutes of Soviet period are examined. Specificity of postgraduate and doctoral training opportunities during this period is outlined.

It was clarified that the issue of professorial and teaching staffing of the educational institutions in the Ukrainian Republic in the 50-90s of the 20th century was first priority. During the Soviet era there was a tight control over the staffing of higher educational institutions by the leadership of the USSR. But such steps as making perspective plans for the preparation of scientific and pedagogical staff through post-graduate school, as well as making tables of the teaching staff of the departments and institutes, had formal approaches which didn't promote rapid growth of scientific potential. This process was also slowed down by the fact that a small percentage of Ukrainian institutions (9 universities of the Ministry of Education of the Ukrainian Republic) had the right to teach post-graduate students, and doctoral studies were available only in leading Russian universities.

The perspective of further research is connected with the analysis of the statistical data on the training and professional development of workers in the educational sector on the territory of Ukraine during the Soviet era.

Key words: reports of Pedagogical institutes, professorial and teaching staff, staffing, number of scientific and pedagogical staff.

УДК [373.3.016:78](510)

Ван Юечжи, Чжоу Чженьюй*

МУЗИЧНА ОСВІТА МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ У КИТАЇ: ІСТОРИЧНИЙ АСПЕКТ

Проаналізовано становлення музичної освіти в Китаї (історичний аспект). Розкрито розвиток музичної освіти з початку її викладання в початкових школах Китаю. Окреслено етапи періодизації музичного виховання, а саме розглянуто п'ять етапів розвитку музичної освіти в Китаї. Сформовано основні види діяльності на уроках музики в початковій школі (навчання співів і хору, гра на музичних інструментах, з'являються оркестри, симфонічні оркестри, ансамблі). Було з'ясовано, що в Китаї уряд приділяє багато уваги відновленню культурної та художньої спадщини країни, становленню та розвитку музичної освіти, зокрема в початковій школі. Створено нові навчальні програми, навчальні плани та положення для учителів, надруковано підручники та методичні посібники. За новими положеннями, діти забезпечувалися музичними інструментами. Відкрито позашкільні організації з розвитку музичних здібностей не лише молодших школярів, а й усього населення Китаю. Предмет «музика» внесено до головних предметів у початковій школі.

Ключові слова: музичне виховання, початкова школа, естетичне виховання, музика, Китай.

В Україні музична освіта викладається з першого класу початкової школи. На уроки музики відводять лише одну годину на тиждень. В Україні, як і в Китаї, музичне виховання

*© Ван Юечжи, Чжоу Чженьюй

спрямовано на розвиток естетичного смаку школярів. Але порівняно з Китаєм, музичному вихованню приділяється недостатньо уваги.

Проблема музичної освіти в Китаї є актуальною у зв'язку з тим, що дитина має бути всебічно розвиненою. Гармонійному розвитку дитини сприяє як фізичне, так й естетичне виховання. Естетичне виховання в дитини можна розвинути завдяки проведенню уроків музики у школі. Тому уроки музики є обов'язковим предметом.

Музичне виховання в Китаї існує давно. Історія виникнення музичної освіти налічує багато років. Музична освіта увійшла в систему шкільної освіти й посідає одне з головних місць. Це пов'язано з тим, що освіта в Китаї перестала орієнтуватися в освіті лише на виховання людини для суспільства, а виховує всебічно розвинену людину, яка має бути гармонійною у всьому. Цьому передувало реформування шкільної освіти, зокрема музичної.

Аналіз використаних джерел свідчить про те, що питання музичної освіти в початковій школі Китаю не розглядалося радянськими науковцями. Дослідники (Ф. Арзаманов, І. Лисевич) лише торкалися загальної музичної культури Китаю, але вони не брали до уваги музичне виховання в початковій та середній школі.

У китайській науці питання музичного виховання розглядалося Ван Юйхе, Ван Юй І, Ма Да, Цюй Баокуй тощо, які розглядали роль музичної освіти в контексті розвитку загальноосвітньої школи Китаю. Про розвиток музичної освіти у Стародавньому Китаї писав Сю Хайлінь.

Мета статті – проаналізувати в історичному аспекті розвиток музичної освіти в Китаї.

Система музичної освіти в Китаї починає формуватися ще за часів Конфуція. Того часу, як відомо, у Китаї було майже відсутнє поняття про навчання у школі, але воно відбувалося. Навчатися в так званій «школі» мали змогу собі дозволити лише діти чиновників або діти із заможних родин. Але незважаючи на такі обмеження, освіта продовжувала розвиватися. Із самого початку навчання у школі полягало у вивченні китайської мови, арифметики та співів. Співам приділялося багато уваги, адже китайський народ уміє зберігати традиції попередніх поколінь. Усі народні пісні передаються з покоління в покоління, а головним залишається те, що на формування музичного розвитку не впливали політичні реформування.

Після того як Цинська династія (1636-1911) зазнала поразки, у Китаї почали відбуватися зміни не лише в політиці, але й в освіті. У ці роки у Китаї почала зароджуватися освіта, яка була орієнтована на Захід. Усе це було пов'язано з тим, що Китай – країна, яка довгі роки була закритою для навколишнього світу, – почала відкриватися для інших. У країні стрімко почала набирати розвиток початкова освіта, а разом із нею – музична освіта європейського типу.

Починаючи з 1840 року на території Китаю почали відкриватися різні навчальні заклади, які в майбутньому будуть мати назву «школи». Засновниками цих навчальних закладів були американці та французи. У цих закладах не лише вивчалися китайська мова, арифметика, іноземні мови, а й долучалися діти до європейської культури – заняття з музики.

З 1842 року на Китай мали значний вплив Японія та Америка. Американські місіонери розповсюджували свою релігію на території Китаю. Відкривалося багато шкіл, де допомагали не лише подолати неграмотність, а й нав'язували людям іншу віру. Разом із цим американські місіонери поширювали музику Заходу. Спочатку ця музика була лише церковного характеру, але незважаючи на це, вона все одно стрімко розповсюджувалася територією Китаю.

Китайці співали в церковних хорах. Ці церковні хори розташовувалися в навчальних закладах. Діти не лише співали європейських церковних пісень, але й грали на нових музичних інструментах. Таким чином китайське суспільство було наближене до культури європейських країн. Уперше предмет музики у шкільній освіті з'явився

в Америці у ХІХ столітті. Американські діячі одразу розробили матеріальне забезпечення для уроків музики. На уроках музики учні вивчали класичні пісні. Згодом їх опрацьовували для співу в хорі. Отже, музичне виховання полягало в заняттях хору з використанням європейських класичних композицій.

Після цього японське суспільство перейняло таку музичну освіту. Довгий час у Японії слідували американській системі музичного виховання у школах. Після цього у 80-х роках стрімкий розвиток музичного виховання та включення музики до навчальних програм відбувся в Китаї завдяки Японії. У Японії були відкриті спеціальні курси з вивчення музичної освіти для китайських студентів. На цих курсах студентів навчали не лише методичних аспектів у викладанні молодшим школярам, а й навчали європейських пісень. Музичні композиції були європейського, класичного характеру, але тексти були написані та адаптовані під уряд Китаю. Повернувшись на батьківщину, ці люди відіграли значну роль у становленні шкільної музичної освіти у Китаї. Починаючи з 1990 року, японські викладачі музики працювали в Китаї, і японський досвід мав значний вплив на введення предмета музики до шкільної програми.

Уперше включення музики як дисципліни до програми загальноосвітніх шкіл зафіксовано 8 травня 1907. Про це свідчить «Статут Міністерства освіти», який передбачав уведення уроків музики в початкових жіночих навчальних закладах [5]. Із часом музика почала викладатися не лише в жіночих закладах, а й в усіх загальноосвітніх школах – як початкових, так і середніх. Як обов'язковий предмет, музичне виховання починає викладатися в усіх загальноосвітніх школах Китаю з 1912 року [4]. Із цього ж року уроки музики перестали бути предметом на вибір і стали обов'язковими не лише в початковій школі, а й у середній. На уроках музичного виховання школярі не лише навчалися навичок співу, а й мусили вміти грати на музичних інструментах. У ті часи учні навчалися грати на духових інструментах. Духові інструменти користувались попитом тому, що учні брали участь у різних ансамблях та оркестрах. Уроки музики відбувалися в першій половині дня, коли діти вчилися співати та вивчали теорію музики, у другій половині дня діти вчилися грати на різних музичних інструментах.

Уряд Китаю, а саме Міністерство освіти, 1922 року узгодив Проект нової модернізованої освіти. Була розроблена і прийнята нова шкільна система навчання. Нова система навчання отримала назву «Женьсюй», вона пропонувала шестирічну початкову школу та шестирічну середню школу. Батьки зобов'язані були забезпечити дитину освітою. Ті батьки, які не приводили дітей до школи, сплачували штраф. Разом із цим у Китаї з'явилися нові проблеми: нестача вчителів, навчального матеріалу, вчителі не володіли ефективними методиками викладання тощо. Цього ж року в Китаї почали відходити від японської системи освіти в бік західної моделі навчання. Нова реформа навчання походила на американську модель, зокрема структура школи та програма навчання.

У сучасній школі Китаю музичне виховання відбувається таким самим чином, як і за старої системи навчання. Але в сучасній школі діти навчаються грати на піаніно, флейті та баяні. Як уже зазначалося, навчання в китайській школі відбувається у дві зміни. У першій половині дня діти навчаються китайському співу, у другій половині дня навчаються грати на музичних інструментах. Вони не лише співають, а й самі собі акомпанують. На уроках діти вивчають традиційні народні пісні китайського народу. Тому спочатку шкільні уроки музика отримали назву «шкільна пісня». Метою введення музичного виховання в початкову та середню школу Китаю є гармонійний розвиток морально-етичних та естетичних цінностей, які мають бути розвинені в кожній людині.

Про це засвідчується в документах, які було видано Міністерством освіти Китаю 1932 року, – «Програмі музичних дисциплін у початкових школах», «Програмі музичних дисциплін у середніх школах» та «Стандарті музичних дисциплін у школах старшого ступеня» [2]. Цього ж року в Китаї почали розробляти підручники для занять з музики. Було створено спеціальні Комітет з розробки підручників музики для початкової

та середньої школи та Комітет музичної освіти. Ці комітети разом видали підручники з музики для початкових і середніх шкіл. Цими підручниками користувалися дуже довго.

Після 1937 року в Китаї відбулося багато змін не лише в політичному руслі, а й навчальному. Ці зміни були зумовлені війною між Китаєм та Японією та «Культурною революцією». Через війни, які тривали з 1937 року до кінця «Культурної революції» 1949 року, освіта Китаю перетерпіла занепад.

На початку 1950 років у навчальному плані для початкової школи почало відновлюватися викладання музики – з першого класу. Так, з першого по четвертий класи було по дві години уроків музики на тиждень; з п'ятого по шостий клас кількість годин було збільшено до трьох годин на тиждень [3, с. 56]. Але збільшення годин з музики у шкільному навчальному плані тривало недовго: з 1957-1958 років уроки з музики були урізані до однієї години на тиждень. Це було пов'язано з тим, що Міністерство освіти не виділяло коштів на фінансування освіти, зокрема музичної. Для підтримки культурної освіти це було великим занепадом. Така ситуація тривала аж до 1962 року, коли вивчення музики повернулося до навчальних програм. Також за навчальної програмою передбачалося вивчення не лише традиційних китайських пісень, а й західних пісень, пісень для дітей, радянських, європейських пісень, а також вивчення нотного стану.

Велика подія в історії Китаю відбулася 1976 року – осудження «банди чотирьох», після чого було зроблено багато змін і в системі освіти. Музичне виховання знову зайняло своє почесне місце в навчальній програмі. Уроки музики продовжували розвивати естетичний смак молодших школярів. У новій навчальній програмі зазначалося, що з першого по третій клас проводиться два уроки музики на тиждень, з четвертого по шостий клас на заняття з музики відводиться лише 1 година на тиждень. Але незважаючи на це, уроки з музики в початковій школі продовжували музичне виховання. З кожним роком предмет «музика» займав почесне місце не лише в початковій школі, але й у середній. На жаль, така ситуація була не в усіх школах Китаю, деякі не проводили уроків музики взагалі. Таким чином, уряд Китаю вирішив відновити викладання музичного виховання в усіх початкових і середніх школах, а Міністерство освіти почало розробляти методичні рекомендації та методичні посібники для учнів та учителів.

1979 року уряд Китаю оприлюднив «Устав музичного виховання як частини програми десятирічного шкільного навчання молодшого та середнього ступеня». Але після цього, 1982 року, Міністерство освіти Китаю видало ще два нових законопроекти про «Устав музичного виховання як частини програми п'ятирічного шкільного навчання молодшого ступеня» та «Устав музичного виховання як частини програми молодшосередніх класів загальноосвітньої школи». За цими новими законопроектами, музичному вихованню надавалася провідна роль у шкільній освіті. Також було наголошено, що музична освіта відіграє головну роль у формуванні моралі нового покоління й самопізнання модернізованого суспільства. Уряд приділяв багато уваги створенню нових методичних посібників, підручників. Головним було те, що уряд брав до уваги особливості кожної провінції, тому дозволив видавати підручники до кожної провінції окремо з урахуванням культурних особливостей. Під культурними особливостями маються на увазі різні діалекти та особливості музичної культури різних провінцій.

Починаючи з 1986 року музичне виховання в початковій школі відбувалося тричі на тиждень. Але знову-таки це не тривало довго, не вистачало ні підручників, ні матеріалу, ні викладачів.

Наступним кроком у відновленні музичної освіти у Китаї було створення 1989 року «Плану шкільної художньої освіти країни (1989 – 2000 рр.)» [1, с. 306-309]. Це був перший офіційний документ, який окреслював цілі та завдання музичного виховання в початковій та середній школі. Новий навчальний план давав змогу якісно проводити уроки музики, а саме надавав методичні рекомендації для проведення уроків, окреслював нові можливості учителів, за новим планом діти мали всі необхідні матеріали (методичні посібники та підручники), забезпечувалися музичними інструментами тощо. У Китаї

почали формуватися позашкільні заняття з музики. На цих заняттях учні навчалися різних видів музичної діяльності. Найголовнішим завданням було навчання в багатоголосному хорі. Почали з'являтися нові на той час музичні жанри, не властиві китайському народу – оркестри, різні ансамблі. Учні брали участь у художній самодіяльності, почали з'являтися симфонічні оркестри.

Отже, система реформування освіти в Китаї, зокрема музичної, з часом перетерпіла багато змін. У становленні музичної освіти в Китаї виділяють п'ять етапів розвитку, які були зумовлені історією країни II половини XIX – початку XX століття. I етап (1840 – 1912) – поширення музичної освіти християнськими місіонерами з Америки. Виникнення церковних хорів; II етап (1912 – 1949) – поширення музичної освіти в усіх загальноосвітніх навчальних закладах Китаю; III етап (1949 – 1966) – занепад в освіті, зокрема в музичній; IV етап (1966 – 1979) – відновлення музичної освіти після втраченого в період «Культурної революції»; V етап (1976 – початок XX століття) – реформування чинної системи освіти, зокрема музичного виховання, удосконалення музичної освіти в усіх загальноосвітніх навчальних закладах Китаю. Музичне виховання було відновлене у своїх правах, воно закріпилося як основний шкільний предмет. Предмет «Музика» проводиться у кожній школі починаючи з першого класу.

Перспективи подальшого наукового пошуку вбачаємо у висвітленні питань змісту та значення музичної освіти в початковій школі КНР та аналізі сучасного стану системи музичної освіти у початковій школі КНР.

Література:

1. Боуха Ян. Формирование музыкально-образовательной системы в школах Китая: первые учебные программы / Боуха Ян // Изв. Рос. гос. пед. ун-та. – 2008. – № 74. – С. 306-309.
2. Ван Юн И. Китайское музыкальное образование новой эпохи: 1840-1949: сборник документов и материалов / Ван Юн И. – Шанхай, 1999. – 248 с.
3. Иао Сиюань. Антология современного школьного музыкального воспитания Китая / Иао Сиюань. – Ляоническое издательство, 1996. – С. 24, 56, 89.
4. Сунь Цзинань. Летопись китайского музыкального образования в период новой истории 1840-2000 гг. / Сунь Цзинань. – Шаньдун, 2004. – 609 с.
5. Юй Фей. Проблеми організації мистецької освіти в сучасному Китаї. Історія педагогічної освіти / Юй Фей // Проблеми підготовки сучасного вчителя: збірник наукових праць Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини / [ред. кол. : Побірченко Н. С. (гол. ред.) та ін.]. – Умань : ПП Жовтий О. О., 2011. – Випуск 4. – Частина 2. – С. 234-240.

Ван Юечжи, Чжоу Чженьюй

МУЗЫКАЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ В КИТАЕ: ИСТОРИЧЕСКИЙ АСПЕКТ

Проанализировано становление музыкального образования в Китае (исторический аспект). Раскрыто развитие музыкального образования с начала его преподавания в начальных школах Китая. Очерчены этапы периодизации музыкального воспитания, а именно раскрыты пять этапов развития музыкального образования в Китае. Сформированы основные виды деятельности на уроках музыки в начальной школе (обучение пению и хору, игры на музыкальных инструментах, появление оркестров, симфонических оркестров, ансамблей). Установлено, что в Китае правительство уделяет много внимания возобновлению культурному и художественному наследию страны, становлению и развитию музыкального образования, особенно в начальной школе. Изданы новые учебные программы, учебные планы и положения для учителей, напечатаны учебники и методические рекомендации. Детям предоставляли музыкальные инструменты. Открыто внешкольные организации по развитию музыкальных способностей не только младших школьников, но и всего населения Китая. Предмет «Музыка» внесено в перечень основных предметов обучения в начальной школе.

Ключевые слова: музыкальное воспитание, начальная школа, эстетическое воспитание, музыка, Китай.

Wan Yuezhi, Zhou Zhiyui

MUSICAL EDUCATION OF PRIMARY STUDENTS IN CHINA: HISTORICAL ASPECT

The historical aspect of development of musical education in China is analyzed in the article. The development of music education since the beginning of its teaching in the primary schools of China is revealed. The aim of the article is to analyze the historical aspect of the development of musical education in primary schools of China.

The analysis of researches and publications on this subject indicates that the issue of musical education in the primary schools of China was not considered by Soviet scholars. The researchers (F. Arzamanov, I. Lisevich) only touched upon the general musical culture of China, but they did not take into consideration musical education in elementary and secondary schools. In Chinese science, the issue of musical education was considered by such researchers as: Wang Yuhe, Wang Yu I, Ma Da, Qu Baogui, etc., who regarded the role of musical education in the context of the development of a comprehensive school in China. Concerning the development of musical education in Ancient China wrote Su Hailin. It were outlined the stages of the periodization of musical education, namely, five stages of the development of musical education in China. The main activities (such as singing and chorus training, playing musical instruments, the appearance of orchestras, symphony orchestras, ensembles) in music lessons in primary school were formed. It is established that in China, the government pays much attention to the restoration of the cultural and artistic heritage of the country, the formation and development of music education, especially in primary school. New curricula, syllabus and principles for teachers as well as textbooks and methodological recommendations for children and teachers were published. The subject «music» is included in the list of core subjects of education in primary school. It is noted that out-of-school organizations for the development of musical skills of not only junior schoolchildren but also the entire population of China were opened.

Key words: musical education, elementary school, aesthetic education, music, China.

Рецензент: Кузьменко В.В.

УДК 377.1

Вербій І. В.*

**СОЦІОКУЛЬТУРНА СКЛАДОВА ОСВІТИ МОРСЬКИХ ФАХІВЦІВ
(ПОЧАТОК ХХІ СТОЛІТТЯ)**

У статті висвітлюється актуальність соціокультурної складової освіти, зокрема освіти морських фахівців на початку ХХІ століття. Розглядаються терміни, пов'язані з соціокультурною складовою, надано перелік компонентів змісту освіти. Наведено приклади стратегій соціокультурної модернізації освіти, які можуть бути застосовані щодо морських фахівців, зокрема стратегія розроблення освітніх програм, які б поєднували освіту з іншими інститутами соціалізації. Проаналізовано поняття соціокультурної компетентності та її складових як результату наявності соціокультурної складової освіти. Стисло схарактеризовано соціокультурну складову освіти на прикладі Херсонської державної морської академії.

Ключові слова: соціокультурна складова, морський фахівець, соціокультурна, міжкультурна, полікультурна компетентність.

Сучасна епоха має багато назв, серед яких – епоха глобалізації, постіндустріальне суспільство, епоха постмодерну та епоха реформування освіти. При цьому точкою впливу реформ є людина. Завжди актуальними є питання якості, можливостей та цілей освіти в цілому. Одним із важливих компонентів освіти є її соціокультурна складова, яка набуває особливої актуальності на початку ХХІ століття. Пріоритетним завданням вищої освіти є формування цілеспрямованої особистості, здатної робити вибір у різних життєвих

*© Вербій І. В.

ситуаціях та відповідати за свої вчинки. Метою навчального процесу стає не просто формування професійних умінь і навичок, але й якостей особистості, які сприятимуть реалізації власних можливостей у суспільстві. Зростає значення соціокультурної складової освіти морських фахівців, необхідним завданням є підвищення їх загальної культури та формування світоглядних, морально-етичних якостей.

На необхідності соціокультурної складової освіти наголошували Л. Вольнова, О. Касаткіна, А. Клебанська, О. Коломинова, М. Максимець, А. Мурзіна, Я. Никорак, І. Червінська, Н. Чернуха, С. Шехавцова та багато інших. Проблемою професійної підготовки морських фахівців займалися українські (Н. Бобришева, О. Дягилева, О. Завальнюк, С. Козак, Л. Ліпшиць, І. Сокол, О. Фролова, В. Чернявський), а також зарубіжні дослідники (О. Гушцін, Т. Андрес (Т. Andres), Х. Іаковакі (Н. Iakovaki). У зв'язку зі зростанням актуальності соціокультурного розвитку освіти протягом останніх десятиліть вважаємо необхідним розглянути, що саме становить собою соціокультурна складова освіти, зокрема освіти морських фахівців.

Вважаємо актуальним сучасне трактування освіти як соціокультурного осередку, в якому людина навчається сама творити важливі для себе світоглядні й аксіологічні знання, переконання, ідеали; це комунікативне середовище, у якому кожен член є самодостатнім суб'єктом, активно спрямованим на самовдосконалення і таким, що шукає найоптимальніших шляхів і методів такого самовдосконалення [2].

На початку ХХІ століття соціокультурним осередком є також морська освіта, спрямована на оволодіння не лише професійною, але й низкою інших компетентностей, серед яких і соціокультурна. Майбутній судноводій мусить бути креативною та варіативно мислячою особистістю, спроможною приймати рішення швидко та влучно, нести за них відповідальність. Професійна освіта судноводіїв формує культурну особистість.

Розглядаючи соціокультурну складову освіти, необхідно звернути увагу на визначення термінів, тісно пов'язаних із нею, а саме: *культурна людина, загальна культура людини, культурно-розвивальний освітній простір*. Так, Н. Чернуха та А. Мурзіна визначають *культурну людину* як таку, що відповідає нормам соціокультурного розвитку певного суспільства в усіх формах своєї діяльності. *Загальна культура людини* – складне системне утворення, смисловим ядром якого є ставлення людини до світу, до себе самої, до інших, до праці, природи, виражене в культурі поведінки, а також внутрішня культура, що включає в себе почуття такту, гідності, поваги до іншого, відповідальності, саморегуляції. *Культурно-розвивальний освітній простір* – сукупність цілеспрямовано організованих культурно зорієнтованих компонентів змісту навчальної діяльності, позанавчальної діяльності, організаційно-управлінських відношень, що забезпечують цю діяльність [8].

Н. Чернуха та А. Мурзіна зазначають, що освіта допомагає розвивати та вдосконалювати якості, закладені в людині природою. Завдяки освіті формується цілісна, гармонійна, соціально активна особистість, яка характеризується такими особливостями, як орієнтація на позитивне, а не на негативне сприйняття життя; здатність реально оцінювати себе й добре розуміти інших; прагнення до безперервного оновлення й удосконалення своїх знань; упевненість у собі [8]. Отже, вчені підтримують необхідність соціокультурної освітньої складової.

На думку Н. Мойсеюк, основними компонентами змісту освіти є такі:

- формування спрямованості особистості на аналіз своїх вчинків та дій;
- уміння реалістично сприймати та оцінювати себе, свої вчинки та дії;
- знання своїх сильних і слабких сторін;
- виховання совісного ставлення до особистих учинків;
- уміння переживати невдачі, відсутність похвали та винагороди з боку інших людей;
- формування чутливості до краси, гармонії, природи;

- відкритість до сприйняття добрих вчинків і суспільно корисних дій;
- уміння тонко, емоційно сприймати явища життя;
- чутливість до морально-етичних ситуацій та дій;
- виховання самоповаги і незалежності мислення;
- уміння сприймати критичні зауваження, адекватно змінювати себе;
- висока працездатність і працелюбство; самоорганізація та вміння керувати своїми діями і вчинками;
- розвиток ініціативності, активності, рішучості та наполегливості під час виконання будь-якої діяльності;
- уміння вести конкурентну боротьбу без порушення морально-етичних норм;
- засвоєння комунікативних умінь і навичок;
- виховання толерантності, поступливості, емпатичності [4].

Усі зазначені компоненти цілком притаманні освіті судноводіїв, оскільки їм необхідно бути активними, рішучими та наполегливими з метою отримання вищої посади, але разом із тим на початку XXI століття дуже важливими є низка аспектів, пов'язаних із людським фактором, а саме: толерантна поведінка та взаємоповага у колективі, виконання необхідних морально-етичних норм та запобігання соціокультурним конфліктам чи непорозумінням. Відповідно до особливостей діяльності в полікультурному середовищі, підвищенням рівня вимог, що висуваються до рівня освіти та професійної підготовки судноводіїв, потреб модернізації освіти загалом та тісного міждисциплінарного зв'язку зростає і роль соціокультурної складової. Найближчими до соціокультурної складової, на нашу думку, є такі компоненти змісту освіти морських фахівців:

- відкритість до сприйняття суспільно корисних дій, адже тут мова йде про соціум, суспільство та необхідність взаємодіяти в ньому разом з іншими людьми;
- уміння вести конкурентну боротьбу без порушення морально-етичних норм, оскільки тут знову йдеться про взаємодію з іншими, а у випадку морських фахівців – це колеги інших національностей, морально-етичні норми яких можуть дещо відрізнятися від прийнятних у нашому суспільстві;
- засвоєння комунікативних умінь і навичок, що також пов'язані з соціокультурною складовою освіти, адже студенти морських спеціальностей разом із мовою можуть вивчати особливості та звичаї представників інших культур. Здебільшого увага зосереджена на культурі, звичаях і традиціях Великої Британії та США, але зауважимо, що це лише країни – носії англійської мови, а українські морські фахівці частіше працюють з філіппінцями, китайцями та індусами, тому доречніше було б вивчати соціокультурні відмінності й цих національностей.

Цілком слушною є думка І. Червінської та Я. Никорака, що освіта може розглядатися як провідна соціальна діяльність суспільства, що виконує ключову роль у побудові соціальних установок, норм, ціннісних орієнтацій, стереотипів поведінки. Соціокультурна складова враховує культурну систему координат, особливості менталітету, моральні постулати, самосвідомість нації, історичну пам'ять народу. Така «інтегрована модернізація» здатна забезпечити країні безпеку й конкурентоспроможність [7, с. 237].

Сучасні вчені говорять не просто про соціокультурний компонент освіти, але й наголошують на необхідності вибору адекватної соціокультурної моделі освіти. Загострюються суперечності між безперервно зростаючим обсягом знань, необхідних людині, й обмеженими (у рамках традиційних освітніх систем) умовами для оволодіння ними. Тому необхідно здійснити перехід до освіти, яка забезпечує цілісне відтворення безпосередніх суб'єктів культури. Метою освіти за таких умов має бути постійне творче оновлення, розвиток і вдосконалення кожної особи впродовж усього життя [7].

На початку XXI століття майбутнім морським фахівцям недостатньо володіти лише професійними знаннями, їх спілкування всередині екіпажу наскрізь наповнене

соціолінгвістичним компонентом. Разом зі знанням мови спілкування (зазвичай англійської), професійними навичками, морські фахівці мають отримувати й соціокультурні знання, як-от про традиції, загальну культуру та культуру спілкування, звичаї представників тих національностей, з якими їм необхідно працювати в одній команді. Вважаємо, що такі соціокультурні знання будуть примножуватися у процесі роботи на судні та безпосередньо пов'язані з досвідом роботи фахівця; чим більший досвід, тим краще він розумітиметься у виборі необхідної соціокультурної моделі поведінки в тій чи іншій ситуації.

Актуальність соціокультурної освітньої складової доводить і А. Асмолов, досліджуючи стратегії соціокультурної модернізації освіти. Так, головними завданнями останньої він називає:

1) розроблення проектів, які розкривають сутність освіти як основного виду соціальної діяльності суспільства. Фокусом таких програм є освітній простір як соціальна мережа, яка поєднує освіту з іншими інститутами соціалізації (сім'я, ЗМІ, релігія, соціально-економічні інститути) та визначає соціальні ефекти взаємодії освіти з цими інститутами в житті особистості, суспільства та держави;

2) цілеспрямоване формування громадянської ідентичності як передумови зміцнення суспільства та єдності у сфері соціальних відносин громадян. Без вирішення цього завдання криза ідентичності, що може спостерігатися в різних регіонах, буде зростати, породжуючи політичні та соціальні ризики на шляху розвитку країни;

3) формування громадянської ідентичності – проектування освітніх програм, які б забезпечували розвиток соціальних норм толерантності та довіри як умов діалогу культур;

4) пошук шляхів соціального партнерства зі ЗМІ, релігією, сім'єю з метою соціалізації молоді та використання соціальних мереж між цими інститутами для зменшення ризику соціальних конфліктів у суспільстві;

5) підвищення мобільності, якості та доступності освіти як ресурсу зростання соціального статусу особистості в сучасному суспільстві, досягнення професійного та особистого успіху, що породжує віру в себе та майбутнє своєї країни. Вирішення цього завдання дозволить знизити ризик соціальної сегрегації, яка значною мірою є наслідком низької соціальної мобільності та незадовільних показників доступності якісної освіти для населення країни;

6) оновлення компетентностей з урахуванням потреб часу, стрімкого зростання інформаційних потоків і темпів соціальних змін;

7) розроблення стандартів освіти як соціальних норм, які забезпечать баланс інтересів сім'ї, суспільства та держави в досягненні вищої якості освіти.

Вважаємо особливо актуальним питання розроблення освітніх програм, які б поєднували освіту разом з іншими інститутами соціалізації. Вимоги до освіти морських фахівців зростають з кожним роком. Так, 2016 року Міжнародна морська організація оновлює модельний курс 1.21 Personal Safety and Social Responsibilities («Особиста безпека та соціальні обов'язки») [9], який має бути включений до програми підготовки з курсів безпеки в морі. Програма цього курсу включає як специфічні розділи, що стосуються виключно морських фахівців (аварійні ситуації у морі, морські конвенції, засоби індивідуального захисту), так і розділи, які висвітлюють соціокультурну складову освіти:

1) комунікація, її принципи, методи та бар'єри, наслідки неефективної комунікації;

2) важливість підтримання добрих людських і професійних взаємовідносин на борту судна;

3) принципи та практика роботи в команді, вирішення конфліктів;

4) соціальні права та обов'язки;

5) умови працевлаштування;

6) небезпека вживання наркотиків та алкоголю;

7) необхідність застосовувати вчасні дії для уникнення хронічної втоми

(англ. fatigue), важливість відпочинку та дотримання відповідного графіку годин праці та відпочинку.

Компетентності, сформовані внаслідок навчання за оновленими програмами, будуть відповідати вимогам ХХІ століття.

За умов наявності соціокультурної освітньої складової студенти мають оволодіти соціокультурною компетентністю. О. Фролова у своєму дисертаційному дослідженні розглядає такі компоненти: загальнокультурна, соціолінгвістична, професійно орієнтована компетенції. Загальнокультурна компетенція – це здатність людини враховувати у процесі спілкування набутий за життя досвід у загальнолюдських надбаннях цивілізації як результату розвитку людства і світової культури та вміння коректно користуватися цим досвідом (сукупністю понять), яке характеризує людину як культурну та цивілізовану особистість. До складу соціолінгвістичної компетенції входить комплекс знань і вмінь здійснювати доцільний добір вербальних і невербальних засобів спілкування та вживати їх адекватно до умов спілкування, віку, соціальної приналежності, рівня освіти співрозмовників, для чого студенти мають оволодіти: 1) маркерами соціальних стосунків; 2) правилами ввічливості; 3) реєстровими стилями спілкування (формальним, нейтральним, неформальним). Професійно орієнтована компетенція означає володіння професійною, стандартизованою мовою, термінологією, фаховими знаннями та вміннями. Вона об'єднує загальнокультурну та соціолінгвістичну компетенції [5, с. 32-37].

Дуже близькими до поняття соціокультурної компетентності є культурна, міжкультурна та полікультурна компетентності.

У Л. Вольнової [3] знаходимо визначення цих понять. Так, «культурна компетентність» – це інкультураність особистості в ту чи іншу культурну спільність, яка дозволяє їй вільно розуміти та приймати цінності, норми, мову певного соціокультурного середовища і використовувати їх у повсякденній практиці. «Міжкультурна компетентність» – терпимість до різноманітності та готовність ставити під сумнів власні норми. «Полікультурна компетентність» – уявлення про етнокультурне різноманіття світу, що реалізується через уміння, навички та моделі поведінки, які забезпечують взаємодію з представниками різних народів і культур на основі позитивного (толерантного) ставлення до них. До соціокультурних відмінностей можна віднести різноманітні чинники, такі як особливості сімейного статусу, стать, вік, релігія, культура та ін. На них слід звертати увагу при дослідженні соціокультурної складової освіти. Дійсно, морські фахівці занурюються в іншу культурну спільність та мають толерантно її сприймати, навіть якщо вона кардинально відрізняється від їх власного сприйняття; кожного дня їм необхідно виконувати або давати команди, приймати важливі рішення, давати або запитувати поради, співіснувати в одному просторі з тими самими людьми декілька місяців, а іноді й більше. Таким чином, культурна, міжкультурна та полікультурна компетентності відіграють важливу роль у роботі морських фахівців та безпосередньо пов'язані з соціокультурною освітньою складовою. Соціокультурна зорієнтованість освіти майбутніх судноводіїв підкреслює важливість розвитку афективної сфери, що включає моральні, релігійні, емоційні, соціальні та естетичні аспекти особистості. Усе це дає змогу судноводієві ефективно взаємодіяти в мультинаціональному екіпажі.

Нагадаємо, що морська освіта на Півдні України представлена зокрема одним із найвідоміших і найстаріших навчальних закладів – Херсонською державною морською академією (ХДМА). Заснована 1834 року як училище торговельного мореплавання, вона згодом стає морехідним училищем (1875 р.), Херсонським морським технікумом (1930 р.), Херсонським морським коледжем (1996 р.), Херсонським державним морським інститутом (2007 р.) та академією (з 15 червня 2011 р.). Ще з часів свого заснування училище зарекомендувало себе як навчальний заклад, що навчає не тільки спеціальних технічних наук, але й іноземних мов, формує різнобічно розвинену особистість,

яка розуміється на духовності та культурі. Тож висловлюємо припущення, що у процесі вивчення мов та духовного розвитку курсанти мали змогу оволодіти загальнокультурною, соціолінгвістичною та професійно орієнтованою компетенціями.

У радянський період розвитку морської освіти її метою була підготовка кадрів вузької спеціалізації. Соціокультурна складова освіти відходила дещо на задній план, а через надмірне вивчення історії КПРС і марксистсько-ленінської філософії менше уваги приділялось гуманітарним наукам. Так, у Херсонському робітничому технікумі водного транспорту (1922-1929 рр.) курс навчання включав російську мову, історію культури та соціологію, англійську мову, але у грудні 1922 р. історію культури було замінено політграмотою [6, с. 134-135]. У 40-60-ті роки ХХ століття більше уваги приділялось военній підготовці курсантів, але крім того підвищувався і їх культурний рівень: наприклад, оркестр Херсонського морського навчального закладу супроводжував загальноміські заклади та був одним із кращих у місті, соціокультурна ж складова більш помітна вже наприкінці ХХ – початку ХХІ століття.

Починаючи з 90-х років ХХ століття і до сьогодні, соціокультурна складова відіграє важливу роль у становленні майбутніх морських фахівців. Ними активно вивчаються гуманітарні науки, менеджмент морських ресурсів, у 90-х роки в Херсонському морському коледжі було збільшено обсяг годин на вивчення англійської мови, стало десять замість двох годин на тиждень. Першочерговими стають питання налагодження співпраці, збагачення інтелектуального й морального потенціалу, здобуття освіти та підготовки до діяльності в полікультурному середовищі. Завдяки співпраці ХДМА з іноземними інвесторами курсанти з високою успішністю мають можливість отримати роботу на сучасних морських суднах, де вони працюватимуть у мультинаціональній команді.

Отже, на початку ХХІ століття соціокультурна складова освіти морських фахівців усе більше набуває актуальності, вона має безпосередній зв'язок із культурною, міжкультурною та полікультурною компетентностями, оскільки сприяє їх формуванню. З плином часу та зі зростанням вимог до освіти моряків загострюється увага на соціальних нормах, установках, моделях поведінки. Метою здобуття вищої морської освіти є оволодіння професійно орієнтованою, загальнокультурною компетентностями, виховання людини, спроможної поводити себе стримано, толерантно, з розумінням принципів роботи в команді та водночас професійно.

З огляду на вищезазначене, у подальших наукових розвідках доцільно приділити увагу особливостям формування соціокультурної складової професійної освіти морських фахівців.

Література:

1. Асмолов А. Г. Стратегия социокультурной модернизации образования: на пути к преодолению кризиса идентичности и построению гражданского общества [Электронный ресурс] / А. Г. Асмолов. – Режим доступа : <https://cyberleninka.ru/article/v/strategiya-sotsiokulturnoy-modernizatsii-obrazovaniya-na-puti-k-preodoleniyu-krizisa-identichnosti-i-postroeniyu-grazhdanskogo-1> (дата звернення 28.08.2017р.) – Заголовок з екрану.
2. Богданова Н. Основні фактори формування культури життєтворчості особистості [Електронний ресурс] / Н. Богданова. – Режим доступа : <http://social-science.com.ua/article/475> (дата звернення 28.08.2017 р.) – Заголовок з екрану.
3. Вольнова Л. М. Соціокультурна компетентність як складова підготовки студентів – майбутніх фахівців системи діяльності «людина-людина» / Л. М. Вольнова // Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова : [зб. наук. праць]. – Випуск 28 (52). – К. : НПУ імені М. П. Драгоманова, 2009. – С. 137-145. – (Серія №12. Психологічні науки).
4. Мойсеюк Н. Педагогіка : підручник [Електронний ресурс] / Н. Мойсеюк. – Режим доступа : http://pidruchniki.com/17700126/pedagogika/zmist_osviti.

5. Фролова О. О. Формування соціокультурної компетенції майбутніх судноводіїв у процесі вивчення професійно орієнтованих дисциплін : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / Фролова Олена Олександрівна. – Х., 2015. – 267 с.
6. Ходаковський В. Ф. Морський літопис (1834-2011). Від училища торговельного мореплавання до Херсонської державної морської академії / В. Ф. Ходаковський. – Херсон : ВНЗ «ХДМІ», 2011. – 255 с.
7. Червінська І. Соціокультурна складова модернізації підготовки майбутнього вчителя до професійної діяльності [Електронний ресурс] / І. Червінська, Я. Никорак // Гірська школа Українських Карпат. – 2014. – № 11. – С. 236-242. – Режим доступу : http://nbuv.gov.ua/UJRN/gsuc_2014_11_64 (дата звернення 28.08.2017р.) – Заголовок з екрану.
8. Чернуха Н. М. Умови формування соціокультурної компетентності майбутніх учителів-філологів [Електронний ресурс] / Н. М. Чернуха, А. В. Мурзіна. – Режим доступу : <http://www.stationline.org.ua/pedagog/104/18151-umovi-formuvannya-sociokulturno%D1%97-kompetentnosti-majbutnix-uchiteliv-filologiv.html> (дата звернення 28.08.2017р.) – Заголовок з екрану.
9. IMO Model Course 1.21. Personal Safety and Social Responsibilities. – London: International Maritime Organization (IMO), 2016. – 74 p.

Вербий І. В.

СОЦИОКУЛЬТУРНАЯ СОСТАВЛЯЮЩАЯ ОБРАЗОВАНИЯ МОРСКИХ СПЕЦИАЛИСТОВ (НАЧАЛО XXI ВЕКА)

В статье освещается актуальность социокультурной составляющей образования, в частности образования морских специалистов в начале XXI века. Рассматриваются термины, связанные с социокультурной составляющей, подан перечень компонентов содержания образования. Приведены примеры стратегий социокультурной модернизации образования, которые могут быть применены в отношении морских специалистов, в частности стратегия разработки образовательных программ, объединяющих образование с другими институтами социализации. Проанализировано понятие социокультурной компетентности и ее составляющих как результата наличия социокультурной составляющей образования. Кратко охарактеризовано социокультурную составляющую образования на примере Херсонской государственной морской академии.

Ключевые слова: социокультурная составляющая, морской специалист, социокультурная, межкультурная, поликультурная компетентность.

Verbiy I. V.

SOCIOCULTURAL COMPONENT OF MARINE SPECIALISTS' EDUCATION (THE BEGINNING OF THE TWENTY FIRST CENTURY)

The paper highlights the relevance of the sociocultural component of education and, in particular, the education of marine specialists in the early 21st century. The terms related to the sociocultural component such as culturally developed person, general culture of a person, cultural and educational space are considered. The components list of the content of education is given. The most important among them are openness to the perception of socially useful actions, the ability to compete without breaking the moral and ethical standards, assimilation of communicative skills and abilities. Examples of strategies for sociocultural modernization of education that can be applied to marine specialists are listed, among them there are development of projects that reveal the essence of education as the main type of social activity of society; the formation of a civic identity as a prerequisite for the strengthening of society; search for ways to social partnership with mass media, religion, family; the strategy for developing educational programs that combine education with other socialization institutions etc. We consider the last strategy particularly relevant to develop educational programs that would combine education with other institutes of socialization because the requirements for the education of marine specialists are increasing every year. The components of sociocultural competence are given. There are general cultural, sociolinguistic and professionally oriented competences. The definitions of sociocultural, intercultural and multicultural competence are analyzed. The sociocultural component of education is briefly

characterized by the example of Kherson State Maritime Academy.

Key words: sociocultural component, marine specialist, sociocultural, intercultural, multicultural competence.

Рецензент: Слюсаренко Н.В.

УДК 613:37-053.5

Горобець І. А.*

ДОСВІД ФОРМУВАННЯ ЗДОРОВОГО СПОСОБУ ЖИТТЯ У ПОЧАТКОВІЙ ОСВІТІ У 80-ТІ РОКИ ХХ СТОЛІТТЯ

У статті узагальнено і проаналізовано досвід формування здорового способу життя в початковій освіті у 80-ті роки ХХ століття. Установлено, що фізичне виховання в досліджуваній період характеризувалось важливим засобом формування здорового способу життя у процесі навчальної діяльності. Важливого значення також надавалося гігієнічному вихованню й навчанню школярів під час освітнього процесу. Визначено, що оптимізація режиму групи продовженого дня значно збільшувала рухову активність школярів, зміцнювала їх здоров'я засобами фізичної культури, позитивно впливала на розумовий розвиток. Зокрема, на основі проведеного історико-педагогічного пошуку виявлено позитивний досвід і недоліки у формуванні здорового способу життя молодших школярів.

Ключові слова: здоровий спосіб життя, гігієнічне виховання, молодші школярі, початкова освіта.

За останні півстоліття суттєво зросли вимоги до здоров'я людей, змінився зміст самого поняття «здоров'я». Головним завданням стало формування в учнів необхідних знань, умінь і навичок здорового способу життя, використання їх у повсякденному житті. Одним із пріоритетних напрямків сучасної освіти є формування духовних потреб, здорових звичок, фізичного загартування та здорового способу життя молоді, особливо молодших школярів.

Важливість формування здорового способу життя в молодших школярів зумовлена розумінням, що лише з раннього дитинства можна прищеплювати основні знання, вміння і навички збереження та зміцнення здоров'я, які з часом перетворюються на один із важливих компонентів загальної культури людини і вплинуть на формування здорового способу життя всього людства.

Аналіз літературних джерел із проблеми формування здорового способу життя молодших школярів у другій половині ХХ століття свідчить про те, що в цей час відбувався активний процес пошуку нових напрямів, форм, методів і засобів формування здорового способу життя в початковій освіті. Вирішенню проблем формування здорового способу життя школярів життя присвячено праці М. Амосова, Г. Апанасенко, Є. Бондаревського, І. Брехмана, Е. Вайнера, М. Гончаренко, О. Дубогай, В. Платонова, С. Свириденко та ін. Сучасна практика потребує більш глибокого вивчення досвіду того історичного періоду, коли рівень здоров'я молодших школярів суттєво відрізнявся від сучасного.

Мета статті – узагальнити і проаналізувати досвід формування здорового способу життя молодших школярів в початковій освіті у 80-ті роки ХХ століття.

Однією з найважливіших проблем людства 80-х років ХХ століття в умовах стрімкого науково-технічного процесу, інтенсифікації шкільного навчання, введення нових форм навчального процесу стало збереження і зміцнення здоров'я школярів.

У 80-ті роки ХХ століття науковим дослідженням щодо формування здорового способу життя школярів приділяли значну увагу більшість міністерств і відомств. Завдяки спостереженням Науково-дослідного інституту гігієни дітей і підлітків

*© Горобець І. А.

Міністерства охорони здоров'я СРСР (НДІ), Інституту фізіології дітей і підлітків Академії педагогічних наук СРСР, Київського НДІ педіатрії було виявлено в молодших школярів (7–10 років) найвищий рівень вікової структури патології дітей. Як показали спостереження, багато дітей, вступаючи до школи, вже мала відхилення у стані здоров'я. У першокласників спостерігалися хронічні захворювання носоглотки, печінки і жовчних шляхів, викривлення хребта, зниження гостроти зору тощо. Дослідженнями було встановлено корелятивний зв'язок між здоров'ям дітей і умовами їх навчання й відпочинку, зокрема фізичним вихованням. 53,3 % школярів систематично не досипали, всього 49,5 % дітей займалися фізичною культурою та 6,6 % – спортом, 22,3 % приймали загартувальні процедури. Однією з причин цього було те, що близько 15 % школярів понад три години витрачали на приготування домашніх завдань, а більша частина (60 %) щодня не менше двох годин проводила біля телевізора. Рухова активність дітей зі вступом до школи падала на 50 %, а шкільна програма з фізичного виховання не могла забезпечити оптимального обсягу рухової діяльності для організму дитини [5].

Тому впровадження фізичного виховання в побут кожного учня було найважливішим завданням працівників народної освіти, охорони здоров'я, педагогічних працівників і батьків.

Особливої уваги заслуговувала перебудова початкової ланки народної освіти. Вивчаючи основні напрямки дальшого розвитку народної освіти в країні, XXVI з'їзд КПРС постановив завдання створити в XI п'ятирічці передумови для поступового переходу до навчання дітей з шестирічного віку в підготовчих класах загальноосвітніх шкіл за умов п'ятиденного навчального тижня. Розв'язання цього важливого соціально-педагогічного завдання давало змогу поліпшити навчання й виховання дітей, зокрема в початкових класах, усунути їх перевантаженість.

З 1981/1982 н. р. у підготовчих класах загальноосвітніх шкіл і старших групах дошкільних закладів Волноваського району Донецької, Ніжинського – Чернігівської, Радехівського – Львівської та м. Орджонікідзе Дніпропетровської областей розпочалося дослідне навчання шестиліток. Усього в перший рік було відкрито 127 підготовчих класів і 47 підготовчих груп, у яких навчалось 3,5 тис. дітей [2, с. 75].

Одними із пріоритетних завдань дослідного навчання було опрацювання навчального плану, раціонального гігієнічного режиму дня, зміцнення й збереження здоров'я дітей. Навчальним планом передбачалось 20 занять на тиждень тривалістю по 35 хвилин, зокрема з них 2 уроки відводили на фізкультуру й рухливі ігри. Характерною особливістю навчального плану порівняно з планом для звичайних перших класів було посилення уваги до фізичного й трудового виховання дітей. Упродовж навчального дня було передбачено три- чи дворазове гаряче харчування, щоденне перебування дітей на свіжому повітрі по 2,5-3 години, організація розваг, ігор; було відведено час на посильну обслуговувальну працю та 1,5-2 години на денний сон. У деяких школах створювались «зелені класи», де весною і восени заняття проводились на свіжому повітрі [2, с. 78].

Проте в ході дослідження було виявлено низку недоліків, на подолання яких для медичних працівників і психологів було розроблено низку заходів. По-перше – організувати медико-фізіологічні дослідження шестирічок перед початком їх навчання, по-друге – використовувати індивідуальні форми і методи роботи з невстигаючими дітьми, по-третє – впроваджувати розроблені рекомендації щодо роботи з дітьми з тимчасовою затримкою розумового чи фізичного розвитку.

Удосконалення фізичного виховання учнів стало одним із пріоритетних завдань народної освіти, що було поштовхом для прийняття Цільової комплексної програми «Фізичне виховання дітей дошкільного віку, учнів та студентської молоді в УРСР на 1982/1985 рр.». У навчальні програми вносили певні зміни і доповнення з фізичної культури загальноосвітніх шкіл, більше уваги приділяли питанням гігієни та формуванню у школярів знань у галузі медицини з метою підвищення інтересу до занять і зміцнення здоров'я школярів. Пов'язано це було з тим, що учні мали

поверхневі знання з охорони здоров'я, анатомії і фізіології людини [13].

У досліджуваній період важливим аспектом було поліпшення гігієнічного навчання й виховання учнів навчальних закладів. Як свідчать архівні джерела, 1983 року на Пленумі ЦК КПРС зазначалося про здобуття учнями певного мінімуму знань у галузі гігієни і медичної допомоги. З цією метою у 1982/1983 н.р. в експериментальних класах, а з 1984 р. – в усіх загальноосвітніх закладах країни було введено додатковий курс «Гігієнічне і статеве виховання школярів», який вивчався з восьмого класу. Проте, як показали спостереження медпрацівників і вчителів, у багатьох восьмикласників уже було зафіксовано низку порушень у стані здоров'я, зокрема різні форми сколіозів, послаблення зору, надмірну масу тіла, недостатній фізичний розвиток тощо. У зв'язку з цим у кількох школах м. Києва створювали певну систему роботи, що посилювала санітарно-гігієнічну роботу з дітьми з перших днів навчання. На допомогу класоводам була підготовлена група старшокласників-лекторів і пропагандистів санітарно-гігієнічних знань, які викладали лекції серед учнів молодших і середніх класів. Заняття для молодших школярів проводились регламентовано: у I-II класах вони не перевищували 10-15 хв., у III-IV – 15-20 хв. [3].

Система санітарно-гігієнічної пропаганди, що охоплювала усіх учнів, починаючи з перших класів, допомагала класоводам і класним керівникам систематично й послідовно здійснювати гігієнічне виховання молодших школярів, зміцнювати й поглиблювати їх знання.

Слід відзначити, що значну роль у гігієнічному вихованні учнів в школі відводили таким аспектам: відповідність гігієнічним вимогам предметів шкільного обладнання кабінету (перш за все зросту та віку школяра), розташування шкільних парт у класі, кольору приміщення та обладнання достатнє освітлення (природне або штучне) кабінету. Усі ці вимоги мали відповідати санітарним нормам і державним стандартам [1].

Важливого значення в контексті досліджуваної проблеми набув спеціальний документ із гігієнічного виховання школярів, виданий Міністерством освіти СРСР, – «Приблизний обсяг знань та навичок школярів різних вікових груп із питань гігієни та охорони здоров'я». У ньому було визначено тему для проведення занять «Оздоровче значення фізичної культури та загартування» та приблизний обсяг гігієнічних знань і навичок відповідно до віку школяра [6].

У різні історичні періоди суспільно-політичні, економічні й культурні чинники ставали підґрунтям реформ в освітній галузі країни. Основними напрямками реформи загальноосвітньої школи (1984 р.) було передбачено організацію не менше 8-10 годин на тиждень щоденних занять усіх школярів фізичною культурою на уроках, у позаурочний час, спортивних секціях та інших фізкультурно-оздоровчих заходах [10].

Слід відзначити, що для формування здорового способу життя велике значення мала позакласна та позашкільна робота зі школярами. Так, в основу річних навчально-виховних планів роботи школи з гігієнічного виховання школярів покладалися заходи, що були передбачені в п'ятирічних цільових комплексних програмах «Здоров'я» [4, с. 58].

Основними формами організації позакласної спортивно-масової роботи в школі були спортивні ігри «Старти надій», що стали важливим етапом у розвитку фізичної культури і спорту серед школярів [4, с. 58].

Варто підкреслити, що в досліджуваній період інноваційними змінами у змісті початкової освіти став перехід учнів на 4-річне початкове навчання. Як свідчать архівні джерела, в 1986/1987 н.р. у перших класах 4-річної школи навчалось 358,3 тис. шестирічних дітей.

Проте перші кроки масового переходу засвідчили, що не всі педагоги і медичні працівники своєчасно і всебічно проводили диспансеризацію дітей. Через це упродовж першої чверті виявилась частина дітей за своїм фізичним і психічним розвитком не готових до навчання в школі. За даними, наведеними у дослідженні, у Комсомольському районі м. Херсона у зв'язку з різними протипоказаннями після 1 вересня 1987 року відраховано зі школи 59 першокласників-шестирічок. Істотних змін

заснала методика уроку у 4-річній ланці початкової освіти. Від учителів вимагали максимальної цілеспрямованості до проведення уроків, органічного поєднання навчальної і ігрової діяльності, застосування системи різноманітних мотиваційних методів і прийомів, різних способів впливу на дитину, перевага надавалась практичній діяльності. Усе це позначилось на змінах в структурі уроку. Усталена структура комбінованого уроку для 3-річної школи стала непридатною для навчання шестиліток [11, с. 28].

Виходячи з того, що питання формування здорового способу життя учнів та збільшення їх рухової активності засобами фізичної культури турбувало народну освіту, Міністерством освіти СРСР було видано наказ № 372 від 30 грудня 1987 р. «Про запровадження в загальноосвітніх закладах щоденної години здоров'я», згідно з яким з січня 1988 р. для всіх учнів початкової освіти та в усіх школах країни було введено обов'язкову щоденну годину здоров'я. У методичних рекомендаціях до Наказу було визначено, що «години здоров'я повинні проводитися щодня для всіх, без винятку, учнів початкових класів та шкіл, що працюють в одну зміну, після 2-3 уроків, тривалістю 45 хв. не враховуючи перерв» [8, с. 6].

Організація щоденної години здоров'я давала змогу збільшити рухову активність школярів, зміцнити їх здоров'я засобами фізичної культури, підвищити фізичну підготовленість, позитивно вплинути на розумовий розвиток школярів.

Важливого значення щодо організації фізичного виховання в початковій освіті набула робота учнівського самоврядування в тісній взаємодії з піонерською організацією, спортсменами-старшокласниками. Така взаємодія – необхідна умова підвищення фізичного виховання молодших школярів. У деяких школах Київської області організувались гуртки фізкультури для учнів 1–3 класів. Раз чи двічі на тиждень вожаті або піонери-інструктори проводили заняття для дітей. Це переважно різноманітні рухливі ігри, естафети з елементами спортивних ігор, регулярні прогулянки, лижні походи тощо.

Поряд із гуртками фізичної культури для молодших школярів проводились секції з окремих видів спорту. Так, учні 1 класу могли займатись настільним тенісом, футболом, шашками і шахами, третьокласники – спортивною гімнастикою, легкою атлетикою, ручним м'ячем, баскетболом. Ефективність фізичного виховання в початкових класах удосконалювалась завдяки підвищенню відповідальності, авторитету рад дружин та колективів фізкультури в організації різних форм спортивно-масової роботи. У системі навчання вожатих особливу увагу приділяли методиці проведення фізкультурно-масової роботи [12, с. 50].

Слід зазначити, що в контексті досліджуваної проблеми набула оптимізація режиму роботи групи продовженого дня. Від організації діяльності груп продовженого дня багато в чому залежав суспільно-політичний, моральний, естетичний, фізичний розвиток школярів, зміцнення їх здоров'я, забезпечення нормального харчування, відпочинку.

Законом СРСР «Про державний план економічного і соціального розвитку СРСР на 1984 рік», прийнятим дев'ятою сесією Верховної ради СРСР десятого скликання, передбачалось збільшення учнів у школах і групах продовженого дня на 5,1 % порівняно з 1983 р. [12].

У досліджуваний період у школах значно збільшився обсяг занять з гімнастики до початку уроків, що проводилися у 90% шкіл. Значно підвищилась кількість шкіл, у яких почали організовано використовувати рухливі ігри під час перерв, щомісячні дні здоров'я і спорту та щоденні годинні заняття з фізичних вправ у групах продовженого дня [4].

Усі ці форми в поєднанні з уроками фізичної культури та позакласної фізкультурно-спортивної роботи значно збільшили руховий режим школярів.

Проте спостерігались певні недоліки в організації в школах груп продовженого дня, що були зазначені в наказі Міністерства освіти УРСР № 336 від 19 листопада 1986 р. «Про

серйозні недоліки у організації роботи груп продовженого дня». У школах заняття проводились одноманітно, порушувались гігієнічні вимоги до режиму дня, не приділялась належна увага організації активного відпочинку учнів на повітрі, їх діяльності за інтересами, фізичному та естетичному вихованню. У частини шкіл були відсутні ігрові кімнати, не проводились ефективні медичні спостереження за станом здоров'я і фізичним розвитком школярів [7].

Однією з причин зазначених недоліків був слабкий контроль за діяльністю груп продовженого дня, незадовільна робота з педагогічними кадрами.

Виходячи із зазначених недоліків, рішенням колегії Міністерства освіти УРСР від 30.11.1987 р. було ухвалено: «...обласним, районним, міським відділам народної освіти підвищити відповідальність директорів шкіл за добір і розстановку педагогічних кадрів. Протягом 1988/1989 н.р. завершити атестацію вихователів груп продовженого дня поточного циклу...» [9, с. 12].

Таким чином, проведений вище аналіз свідчить про те, що наприкінці 80-рр. ХХ століття було покладено початок періоду методичного осмислення і реформування шкільного фізичного виховання, розроблення нової педагогічної технології щодо формування здорового способу життя молодших школярів. Вивчений досвід формування здорового способу життя в початковій освіті вважаємо необхідним для педагогічних працівників, оскільки він допоможе збагатити сучасний зміст формування здорового способу життя школярів в освітній та позашкільній діяльності.

Отже, історико-педагогічний аналіз досвіду формування здорового способу життя в початковій освіті у 80-ті роки ХХ століття дає підставу зробити певні висновки.

Досліджуваний історичний період характеризувався активізацією інтересу вчених, педагогів до проблем початкової освіти, активним пошуком нових напрямків збереження та зміцнення здоров'я школярів, спрямованих на вирішення питань зміцнення і збереження здоров'я молодших школярів; розвитком науково-педагогічної роботи з гігієнічного навчання й виховання учнів молодшого шкільного віку; пошуком ефективних шляхів зміцнення і збереження здоров'я школярів в групах продовженого дня; прогресивних форм організації фізичного виховання дітей.

Перспективу подальшого дослідження вбачаємо у вивченні науково-педагогічної діяльності вітчизняних і зарубіжних педагогів із проблеми формування здорового способу життя молодших школярів.

Література:

1. Волков Л. В. Физическое воспитание учащихся : учебно-методическое пособие / Л. В. Волков. – К. : Радянська школа, 1988. – № 3. – 184 с.
2. Гончаренко С. У. Навчання шестиліток: досягнення і проблеми / С. У. Гончаренко. – Радянська школа. – 1983. – № 10. – С. 75-79.
3. Грищенко Н. П. Санітарно-пропагандистська робота як засіб гармонійного розвитку учнів / Н. П. Грищенко // Радянська школа. – 1984. – № 7. – С. 68-71.
4. Єрмакова Т. С. Формування здорового способу життя школярів через призму фізичного виховання поза межами школи (історичний аспект) / Т. С. Єрмакова // Педагогіка, психологія та медико-біологічні проблеми фізичного виховання і спорту. – 2011. – № 6. – С. 50-56.
5. Неділько В. П. Шляхи дальшого поліпшення здоров'я школярів / В. П. Неділько // Радянська школа. – 1981. – № 9. – С. 75-79.
6. Примерный объем знаний и навыков школьников различных возрастных групп по вопросам гигиены и охраны здоровья : методические рекомендации. – М. : Центр научно-исследовательский ин-т санитарного просвещения Министерства здравоохранения СССР, 1978. – 64 с.
7. Про державний план економічного і соціального розвитку СРСР на 1984 рік від 1984 р. № 352 // Збірник наказів та інструкцій Української РСР. – 1984. – № 3. – С. 5-9.
8. Про запровадження у загальноосвітніх закладах щоденної години здоров'я від 30.12.1987 року № 372 // Збірник наказів та інструкцій Української РСР. – 1988. – № 4. – С. 3-10.

9. Про усунення недоліків у роботі груп і шкіл з продовженим днем, планування їх мережі: рішення колегії Міністерства освіти УРСР від 30.11.1987 року // Збірник наказів та інструкцій Української РСР. – 1987. – № 15. – С. 9-14.
10. Реформа школы (основные направления). – М., 1984. – 29 с.
11. Савченко О. Я. Педагогічні проблеми переходу до 4-річного початкового навчання / О. Я. Савченко // Радянська школа. – 1988. – № 4. – С. 28-35.
12. Жевага С. І. Гартуватися змолоду / С. І. Жевага // Початкова школа. – 1990. – № 2. – С. 49-50.
13. Щекина Н. Б. Официальная политика в области формирования здоровья и здорового образа жизни учащихся второй половины XX столетия / Н. Б. Щекина, А. В. Юшко // Педагогіка, психологія та медико-біологічні проблеми фізичного виховання і спорту. – 2007. – № 1. – С. 165-170.

Горобець І. А.

ОПЫТ ФОРМИРОВАНИЯ ЗДОРОВОГО ОБРАЗА ЖИЗНИ В НАЧАЛЬНОМ ОБРАЗОВАНИИ В 80-Е ГОДЫ XX СТОЛЕТИЯ

В статье обобщен и проанализирован опыт формирования здорового образа жизни в начальном образовании в 80-е годы XX века. Установлено, что физическое воспитание в исследуемый период характеризовалось как важное средство формирования здорового образа жизни в процессе учебной деятельности. Важное значение также придавалось гигиеническому воспитанию и обучению школьников во время образовательного процесса. Определено, что оптимизация режима группы продленного дня значительно увеличивала двигательную активность школьников, укрепляла их здоровье средствами физической культуры, положительно влияла на умственное развитие. В частности, на основе проведенного историко-педагогического поиска обнаружено положительный опыт и недостатки в формировании здорового образа жизни младших школьников.

Ключевые слова: здоровый образ жизни, гигиеническое воспитание, младшие школьники, начальное образование.

Horobets I. A.

THE EXPERIENCE OF FORMING HEALTHY LIFESTYLES IN PRIMARY EDUCATION IN THE 80-TIES OF XX CENTURY

The article generalizes and analyses the experience of forming healthy lifestyles in primary education in the 80-ties years of the twentieth century. It is found that physical education in the analyzed period is characterized by an important means of forming healthy lifestyle in the process of the educational activity. The introduction of physical education into the life of each pupil was the most important task of public education, healthcare, pedagogical workers and parents. It is necessary to note that extra-curricular work with pupils to form healthy lifestyle was of great importance. Therefore, it is deemed important hygienic education and training of the schoolchildren during the educational process. It is determined that the optimization of extended day groups, significantly increased the motor activity of pupils, strengthening of their health by means of physical culture, positively influenced mental development. From the organization of the activities of extended day groups largely depended on the political, moral, aesthetic and physical development of pupils, strengthening their health, ensuring proper nutrition and rest. The pedagogical terms of forming of skills of the healthy way of life of junior pupils are grounded and the methodical pointing is analysed, in relation to the measures of their realization. In particular, the conditions of making a healthy lifestyle was identified on the basis of historical and pedagogical search, good practices and shortcomings in the formation of a healthy lifestyle of younger pupils.

Key words: healthy lifestyle, hygienic education, primary school pupils, primary education.

Рецензент: Жорова І.Я.

УДК 378.096

Кан О. Ю.*

КЛАСИЧНА ФІЛОЛОГІЯ ЯК СКЛАДОВА ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ-МОВНИКІВ (ДРУГА ПОЛОВИНА ХІХ – ПОЧАТОК ХХ СТ.)

У статті розглянуто класичну філологію як один з основних компонентів підготовки майбутніх фахівців-мовників на історико-філологічних і філософських факультетах у вищих навчальних закладах України у другій половині ХІХ – початку ХХ століття. Досліджено зміст вищої класичної освіти, який характеризувався відсутністю сталих навчальних планів і програм, зосередженістю уваги на викладанні давніх мов. Показано основні тенденції та методи при вивченні класичних дисциплін. Проаналізовано навчальні плани історико-філологічних та філософських факультетів університетів України для виявлення загального та обов'язкового навантаження студентів. З'ясовано обов'язкові та додаткові навчальні предмети.

Ключові слова: класична філологія, навчальні плани, обов'язкові та додаткові дисципліни, методи навчання, методичне забезпечення.

У другій половині ХІХ – на початку ХХ століття у вищих навчальних закладах на території сучасної України класична модель освіти мала пріоритетне значення. Класична вища освіта мала на меті забезпечити студентів широким світоглядом та ерудицією. Така освіта також забезпечувала знання, які пропонувалися і в інших європейських класичних університетах. Класична система освіти складалася головним чином з дисциплін класичної філології, що включала латинську та грецьку мови, римські та грецькі старожитності, читання та тлумачення стародавніх авторів. Таким чином, дисципліни, що вивчали античне життя, були базовими не тільки для студентів-філологів, а й для всього комплексу історико-філологічних наук, які вивчалися в університетах України.

Деякі історико-педагогічні аспекти філологічної освіти, зокрема й класичної філології, у вищій школі України містять роботи, присвячені аналізу діяльності університетів України (ХІХ-ХХ століття), – Н. Баленко, Л. Буніна, Л. Вовк, Л. Курило, М. Левківський, А. Павко, І. Прудченко, Н. Пузирьова, Т. Стоян, О. Сухого, С. Черняк та ін.

В окремих роботах досліджено та проаналізовано деякі аспекти викладання іноземних мов як компонента підготовки студентів-філологів в Україні (О. Місечко, Н. Борисова, Н. Дороніна, А. Кришко, А. Пучков, Ю. Шелест та ін.).

Н. Дороніна та Г. Жерновой досліджують класичну філологію в окремих вищих навчальних закладах. Так, Н. Дороніна в статті «Спеціалізація філологічних дисциплін на історико-філологічному факультеті імператорського університету Св. Володимира (1834–1917)» виділяє класичні дисципліни як основні складові історико-філологічної освіти в імператорському університеті Св. Володимира. Г. Жерновой у статті «Класична філологія в Чернівецькому університеті: сторінки історії в іменах (1875–1940)» підкреслює, що класична філологія завжди була невід'ємною ланкою філологічної освіти в Чернівецькому університеті. Аналіз вищезгаданих досліджень доводить, що це питання є малодослідженим і потребує подальшого розгляду.

Мета статті – проаналізувати зміст та організацію процесу викладання дисциплін циклу класичної філології в університетах України II половини ХІХ – початку ХХ століття.

Передусім маємо зауважити, що в енциклопедії сучасної України зазначено, що класична філологія – це галузь філології, яка вивчає давньогрецьку та латинську мови, античну літературу, історію, метрику, епіграфіку, палеографію, археологію, сфрагістику [6].

Г. Жерновой у статті, що присвячена дослідженню класичної філології в Черновецькому університеті, зазначає, що філологія може трактуватися декількома дефініціями:

*© Кан О. Ю.

1) сукупність суспільних наук, які вивчають мову, усну народну творчість і літературу народів (слов'янська філологія, класична філологія);

2) наука, яка вивчає і займається виданням старовинних текстів;

3) одиниця вищого навчального закладу (факультет, кафедра), де вивчають мову, літературу й усну творчість народу [3, с. 251].

Дотримуючись точки зору науковця, будемо вважати, що кафедра класичної філології та кафедра латинської мови і літератури або кафедра давньогрецької мови і літератури будуть уживатися як синоніми, які доповнюють один одного своїм семантичним значенням.

У п'яти класичних університетах України, а саме Львівському університеті ім. Яна Казимира, Харківському імператорському університеті, Київському імператорському університеті Св. Володимира, Новоросійському імператорському університеті, Чернівецькому університеті ім. Франца Йосифа існували кафедри (відділення, секції) класичної філології.

У Львівському університеті на філософському факультеті кафедру класичної філології було утворено 1850 року. У середині XIX ст. у Львівському університеті ставлення до ролі філософського факультету змінилося – його перестали трактувати як підготовчий відділ для навчання на інших факультетах. Згідно з новими навчальними планами філософський факультет став самостійним навчальним підрозділом, випускники якого після складання відповідних екзаменів мали право вчителювати в середніх школах. У другій половині 1850-х років усі курси, які читалися на філософському факультеті Львівського університету, поділялася на три фахи: філософсько-історичний, математично-природничий і філологічний. Так, у зимовому семестрі 1855/1856 н. р. навчальна програма для студентів філологічного фаху філософського факультету Львівського університету виглядала таким чином:

– грецький синтаксис; «Протагор» Платона; життя та творчість Геродота, «Аннали» Тацита для студентів філологічно-історичного семінару (В. Кергель);

– історія новітньої німецької літератури; вибрані вірші та прозові уривки з Йоганна Вольфганга Гете з інтерпретаціями та стильовими вправами (переважно для кандидатів на посади вчителів) (Я. Глох);

– українська мова; історія української літератури (Я. Головацький);

– французька мова; французька література (історія прованської поезії, французьке віршування) (К. Пехурський);

– польська мова та література (вакансія) [13; 14].

У зимовому семестрі 1860/1861 н. р. для студентів філологічного фаху В. Кергель читав історію римської літератури, «Антигону» Софокла, а для відвідувачів філологічно-історичного семінару – ще й «Апологію» Платона, промову Цицерона до Сестія, оцінював письмові роботи студентів. До обов'язків Я. Глоха в цей навчальний рік належало викладання історії давньонімецької літератури та граматики німецької мови з мовними порівняннями, А. Малецького – історії польської літератури XVI – 30-х років XVII ст. і вправи зі студентами зі стилістики польської мови. Я. Головацький читав курс української мови (словотвір з точки зору порівняльного мовознавства) та української літератури (духовне красномовство та його характер у давній і середній період) [5, с. 84].

В останній зимовий семестр до утраквізації Львівського університету, тобто в 1870/1871 н. р., на його філософському факультеті порядок лекцій для студентів філологічного фаху був таким:

– грецька античність; «Протагор» Платона; «Цар Едіп» Софокла та оцінка письмових робіт на філологічно-історичному семінарі (В. Кергель);

– історія грецької літератури; «Оди» Горация (Й. Врубель);

– історія польської прози XIX ст.; найдавніші писемні пам'ятки польською мовою (А. Малецький);

– огляд усіх періодів історії української літератури; порівняльний словотвір старослов'янської та української мов; коментар до мови «Руської правди»

(О. Огоновський) [5, с. 86].

Крім лекцій студенти, які прагнули опанувати філологію, відвідували практичні заняття в межах філологічно-історичного семінару, організованого 1852 р. Він вважався «науковим інститутом» філософського факультету й поділявся на дві секції: історичну (керівник – професор-історик) та філологічну (керівник – професор класичної філології). У філологічній секції професори викладали «Читання та пояснення Горація» та «Гімни Гомера з поясненнями» двічі на тиждень обсягом 1 годину. Наголосимо, що запровадження до навчального процесу у Львівському університеті на початку другої половини ХІХ ст. наукових семінарів з філології свідчило про розвиток цієї дисципліни як наукової й відіграло важливу роль у підготовці професійних філологів.

У Харківському імператорському університеті в ІІ половині ХІХ – на початку ХХ століття існували кафедри грецької та римської словесності та старожитностей, де вивчалися такі дисципліни, як історія грецької та римської літератур, пояснення античних авторів, старожитності громадського життя римлян, практичні вправи з латини, грецька граматики. З 1850 по 1861 рік класичну філологію в університеті викладали ординарні професори А. Валіцький, С. Лукьянович та ад'юнкт В. Юргевич. У цей період на вивчення класичних дисциплін відводилося в середньому 6 годин на тиждень на 1 курсі, 7 годин на 2 курсі, 10 годин на 3 курсі та 9 годин на 4 курсі. Окрім пояснення античних авторів, ординарний професор А. Валіцький викладав історію грецької літератури за таблицями Пассова та за власними конспектами, а також граматику грецької мови до синтаксису, використовуючи грецьку граматику Ф. Тірша. С. Лукьянович викладав старожитності громадського життя римлян та історію римської літератури за власними конспектами, дотримуючись підручників Бернгарда та Бера, а також користуючись новітніми дослідженнями з Pauly Real-Encyclopädie. В. Юргевич займався зі студентами практичними вправами з латини, які полягали в перекладі з російської латинською, а також у поясненні сатир Горація для студентів 1-2 курсів і сатир Ювенала для студентів 3-4 курсів. Для практичних вправ з перекладу В. Юргевич використовував посібник Карла Сьопфле «Aufgaben zu lateinischen Stilübungen», при цьому пояснюючи граматичні правила. Також він викладав грецьку граматику за Бутманном, пояснюючи правила граматики прикладами та перекладами [12, с. 25-28].

З прийняттям нового університетського статуту 1863 року кількість годин на вивчення класичної філології було зменшено: на 1 курсі із загальної кількості 30 годин на тиждень лише 5 годин відводилося на класичні дисципліни; на 2 курсі 5 годин з 33 тижневих; на 3 та 4 курсах кількість годин на вивчення класичних дисциплін збільшувалося до 8 годин на тиждень з 30 та 24 тижневих годин відповідно [9]. За кафедрою грецької словесності та старожитностей з 1862 по 1865 роки було закріплено всього одного виконувача обов'язків екстраординарного професора П. Тихоновича, який викладав грецькі та римські словесності та старожитності. Окрім пояснення древніх авторів, викладалися історія грецької літератури та римські словесності. П. Тихонович викладав історію грецької літератури до Олександрійського періоду за власними записами для студентів 3 та 4 курсів 2 години на тиждень, а також римські старожитності для студентів 3 та 4 курсів сумісно по 2 години на тиждень. Таким чином, студенти 1 та 2 курсів мали по 2 дисципліни класичного циклу, а студенти 3-4 курсів – по 4 класичних предмети. З 1866 по 1883 працювали також такі викладачі, як К. Нейлисов, А. Левандовський, А. Деллен, О. Пеховський, Р. Шерцль, які викладали грецькі та римські словесності та старожитності, переклад латинською мовою, грецьку граматику тощо [12, с. 29-30].

Новий Загальний статут російських імператорських університетів від 29 серпня 1884 регламентував обсяг викладання на кожному факультеті [10]. На історико-філологічному факультеті Харківського імператорського університету знову постала кафедра класичної філології. Організація і характер викладання регламентувалися новими екзаменаційними вимогами. Нова екзаменаційна система скасовувала наявність курсових іспитів, які замінялися заліками, це мало дозволити студенту зосередитися

на заняттях, а не відволікатися постійно на підготовку до іспитів. Наприкінці навчання студент здавав державні іспити тільки з так званих основних предметів, що не сприяло професійній підготовці фахівців. Екзаменаційні вимоги виділяли як основний предмет для філологів класичну філологію. Статут 1884 року скасував розподіл факультету на три відділення, але залишив на старших курсах спеціалізації слов'яно-російської філології та історії [10].

1885 року було введено єдиний навчальний план історико-філологічних факультетів, згідно з яким вивчення класичної філології визнавалося обов'язковим для всіх студентів факультету. Нові навчальні плани передбачали велику кількість годин на вивчення класичної філології та недостатньо занять з вузькоспеціалізованих предметів, що негативно позначилося на якості підготовки майбутніх фахівців-філологів. Близько 67 % начального часу було відведено на вивчення класичної філології: 1856 годин із загальної кількості 2816 годин. У результаті стався відтік студентів з історико-філологічних факультетів, що не дозволило підготувати належну кількість фахівців в галузі. З 1887 по 1900 роки на історико-філологічному факультеті Харківського університету навчалось в середньому 8-10 студентів [4, с. 250, 385].

Отже, навчання класичної філології в Харківському університеті відбувалося від заснування університету й упродовж усього дослідженого періоду. Основними класичними дисциплінами були грецькі та римські словесності та старожитності, історія грецької та римської літератури, практичні справи з перекладу латиною, грецька граматики. Викладання класичних дисциплін забезпечували кафедри грецької та римської словесності та старожитностей, які згодом були перетворені на кафедру класичної філології. Дисципліни класичного циклу відігравали провідну роль в підготовці майбутніх філологів, проте не завжди доцільним і доречним було перевантаження студентів предметами класичного профілю, що не дозволяло виділити достатню кількість годин на спеціалізації.

У Київському імператорському університеті ім. Св. Володимира викладання класичної філології також було перевантажене великою кількістю зайвих предметів [2, с. 86]. Після введення статуту 1863 р. відбувся розподіл факультету на історичне, класичне і слов'яно-російське відділення. В «Обозрениии преподавания в университете Св. Владимира на 1858/59 год» [8] класичним дисциплінам відводиться багато годин: пояснення «Солона» Плутарха 5 годин на тиждень для студентів 4-7 семестрів, переклад з російської грецькою для студентів 4-7 семестрів 1 година на тиждень, пояснення «Перетворення» Овідія 5 годин на тиждень для студентів 2-3 семестру, пояснення Квінтіліана 2 години на тиждень для студентів 4-7 семестрів, переклади з російської латиною 1 година на тиждень для студентів 1-7 семестрів, грецька мова 4 години на тиждень для студентів 2-3 семестру, історія грецької та римської літератури 3 години на тиждень для студентів 1-7 семестрів.

В «Общих учебных планах и правилах историко-филологического факультета Университета Св. Владимира» [11] за 1907 рік окремим параграфом виділено «Стародавні мови» як обов'язкові для студентів усіх спеціальностей факультету без виключення через їх «значні важливості». Кожен студент мусив прослухати один курс грецького і латинського автора 4 години на тиждень протягом семестру або 2 години на тиждень протягом 2 семестрів. Абітурієнти, які не вивчали грецьку мову, мали з першого семестру почати її вивчення, відвідавши курси грецької мови для початківців. При цьому студенти не могли записатися на курс грецького автора до того часу, поки викладач не підтвердить їх задовільний результат у навчанні з мови, але не раніше ніж після двох семестрів її вивчення обсягом 4 години на тиждень. На екзамені студенти мали здавати того автора, курс з якого вони обрали, при цьому автор мав бути обраний відповідно до фаху: історики обирали автора-історика, студенти-словесники – автора прози або поезії тощо.

Предмети, обов'язкові до вивчення студентами класичного відділення, були такі: уведення до класичної філології (3 год./тижд.), історія грецької літератури: епос, лірика, драма (3 год./тижд.), історія грецької літератури: проза V, VI ст. Олександрійського

та римського періоду (3 год./тижд.), історія римської літератури (4 год./тижд.), латинська граматики (4 год./тижд.), грецький та латинський синтаксис (4 год./тижд.), грецьке державне право (4 год./тижд.), римське державне право (4 год./тижд.), грецькі старожитності (2 год./тижд.), римські старожитності (2 год./тижд.), топографія Афін (1 год./тижд.), топографія Риму (1 год./тижд.), грецька міфологія (2 год./тижд.), метрика (2 год./тижд.), грецька поліграфія (1 год./тижд.), інтерпретація грецького автора (4 год./тижд.), інтерпретація римського автор (4 год./тижд.), епіграфіка римська та грецька (4 год./тижд.), історична географія стародавнього миру (2 год./тижд.).

Усі вищезазначені дисципліни викладалися у зазначеному нами обсягу тільки протягом одного семестру, окрім інтерпретації стародавніх авторів, які викладалися протягом 4 семестрів. Як додаткові предмети рекомендовані порівняльна граматики індоевропейських мов, історія Греції і Рима, історія класичного мистецтва. Окрім того студенти класичного відділення відвідували практичні заняття, які організовувалися професорами для покращення розмовної практики, а також для ілюстрування теоретичного курсу. Практичні заняття полягали в розборі рефератів, які склали студенти за зазначеними темами або за темою, яку схвалив викладач. Ще одним завданням могло бути вивчення під наглядом викладача пам'яток мистецтва, історичних джерел тощо. Кожен викладач повинен мати 2 години (іноді 1 годину) таких практичних занять, і проводилися вони протягом усього періоду навчання студента в університеті. У свою чергу студенти були зобов'язані відвідувати практичні заняття з свого предмета щонайменше 4 семестри. Також вивчалось Богослов'я та нові мови (англійська, німецька, французька, італійська).

У Новоросійському імператорському університеті класичну філологію викладали з дня заснування університету. З цією метою було створено дві кафедри: римської та грецької словесності, що відповідало статуту 1863 року. 1865 року Рада університету подала піклування про розподілення історико-філологічного факультету на три відділення – історичне, слов'яно-російської філології та класичної філології. Це піклування було затверджено 22 липня 1868 року та почало діяти з початку 1869 року. За цим розподілом на всіх чотирьох курсах мали читатися грецька та римська словесність, загальна та російська історія, слов'янська філологія та історія загальної літератури [1, с. 175].

1884 року кафедри грецької та римської словесності об'єднали. Нова кафедра отримала назву кафедри класичної філології. Правилами для університетів від 23 серпня 1884 року викладання класичної філології було значно посилено. Особливо багато уваги приділялося практичним заняттям. Незважаючи на посилення викладання класичної філології, у Новоросійському університеті досить часто були вакантні кафедри, в деякі періоди кількість викладачів обмежувалася двома. Викладалися такі ж дисципліни, як і в усіх українських університетах, які перебували на той час під владою Російської імперії. Згідно з навчальним планом історико-філологічного факультету Новоросійського імператорського університету кількість годин, присвячена вивченню класичних дисциплін, на 1 та 2 курсі (загальна навчальна підготовка) складала 3 години на тиждень із загальної кількості 23 та 25 годин на тиждень відповідно; у той час як на 3 та 4 курсах (спеціалізація навчання) виділялося 7 годин на тиждень із загальної кількості 12 та 14 годин на тиждень відповідно [7, с. 23].

Після заснування Чернівецького університету 1875 року було закладено основи викладання класичної філології, і вона стала невід'ємною частиною навчального процесу на теологічному та філософському факультетах. Цей процес пов'язаний насамперед з ім'ям Алоїза Гольдбахера – австрійського філолога в галузі класичної філології, педагога та культурного діяча.

Підручники й лекційні курси, як правило, готували професори університету. Відомим автором підручників і навчальних посібників був також професор кафедри латинської мови Р. Сбієра, який вважався тоді найбільш авторитетним у Румунії знавцем класичних мов. Він уклав підручник з латинської мови, що витримав три видання

(Gramatica limbii latine pentru licee, gimnazii și toate școlile asimilate, 1913, 1923, 1929) і був перекладений німецькою, французькою та іспанською мовами. Р. Сбієра був також автором низки ґрунтовних студій з класичної філології латинською, німецькою, французькою, італійською та іншими мовами. Високу оцінку громадськості здобули монографія Р. Сбієра «Квінт Горацій Флакк – його постать у дзеркалі власної творчості» (Чернівці, 1938), «Спогади про М. Емінеску» (1903), п'єса «Єлена», що йшла на сцені Чернівецького театру [3, с. 254].

Викладалися такі курси з галузі класичної філології: історична грамати́ка давньогрецької мови (Gramatica istorică a limbii eline), елементарна грамати́ка (Gramatica elementară), синтаксис (Sintaxa), давньогрецька метрика (Metrica elină), історія давньогрецької літератури (Istoria literaturii eline), історія давньогрецької літератури: історіографія (Istoria literaturii eline: istoriografia), історія давньогрецької літератури: драматична поезія (Istoria literaturii eline: poezia dramatică), давньогрецька лірика (Poezia lirică elină), давньогрецька індивідуалістська поезія (Poezia individualistă elină), початок і розвиток давньогрецької драми (Începuturile și evoluția dramei eline), від Сократа до Аристотеля (De la Socrates la Aristoteles), проблема творчості Гомера (Problema homerica), давньогрецька драма (Drama grecească) та інші.

Паралельно проводились семінари, присвячені творчості Платона (Plato, Phaidon), Гомера (Homer, Doloneia), Еврипіда (Euripides; Euripides, Ion; Euripides, Herakles.), Софокла (Sofocles, Regele Oedipus; Sofocles, Antigona), Алкайоса (Alkaios), Піндара (Pindaros), Геродота (Herodotos, I), Herodotos, II), Езопа: (Aesopus: fabule alese), Сапфо тексти (Texte din Sappho), Ксенофонта і Платона: (Texte din Xenophon și Plato) та ін. [3, с. 253].

Що стосується методики викладання та методичного забезпечення дисциплін циклу класичної філології, то можна зауважити, що основним методом у вивченні стародавніх мов був перекладацький метод та його різновиди – грамати́чно-перекладацький та лексико-перекладацький. Сутністю перекладацького методу було навчання читання та розуміння прочитаного за допомогою перекладу рідною мовою. Переклад був основним засобом пояснення та засвоєння нового грамати́чного й лексичного матеріалу. Матеріали для занять відбиралися та готувалися викладачами. Програми затверджувалися на Раді факультету та університету, у деякі періоди – Міністерством просвіти. Якість освіти головним чином залежала від освіченості та підготовленості самого викладача, його вміння зацікавити студентів, відібрати відповідний матеріал тощо. На відміну від шкільної освіти, для якої існувала достатня кількість посібників і підручників, у системі вищої освіти дійсно бракувало єдиного методичного забезпечення. Серед посібників для загального користування можна зазначити «Очерк греческих древностей» В. Латишева, «Советы студентам относительно чтения древних классических авторов» В. Данилевича, «Латинская хрестоматия» П. Носова тощо.

Таким чином, зміст вищої класичної освіти характеризувався відсутністю сталих навчальних планів і програм, зосередженістю уваги на викладанні давніх мов. Стосовно організації процесу викладання дисциплін циклу класичної філології в університетах України II половини XIX – початку XX століття зазначимо, що для вищих навчальних закладів не існувало спеціальної науково-методичної літератури. Це призводило до того, що більшість викладачів давали студентам літературу для самостійного опрацювання, виходячи з можливостей матеріальної бази закладу та власних уподобань. Кількість предметів, їх зміст, обсяг і спрямованість багато в чому залежали від підготовки викладача, його інтересів.

Значний обсяг дисциплін класичної філології, на жаль, не давав змогу розвиватися чинним і з'являтися новим спеціалізаціям. Але на відміну від класичних університетів, які працювали на території України, що перебувала під владою Російської імперії, у Чернівецькому та Львівському університетах не було перенавантаження студентів класичними дисциплінами і переважно вивчалася тільки грецька античність, грецькі

старожитності та латинська мова. Особлива увага також приділялася читанню стародавніх авторів. Викладацько-професорський склад університетів, які перебували під владою Російської імперії, усвідомлював недоліки перевантаження навчальних планів дисциплінами класичного циклу, що призводило до пошуку нових форм організації роботи на історико-філологічних факультетах і вдосконалення навчальних планів і програм.

У подальшому перспективним вважаємо дослідження методів навчання та методичного забезпечення навчального процесу в підготовці майбутніх філологів в університетах України II половини XIX – початку XX століття.

Література:

14. Двадцатилетие Императорского Новороссийского университета. Историческая записка экстра-орд. проф. А. И. Маркевича и академические списки. – Одеса : Экономическая типография, 1890 – 734 с.
15. Дороніна Н. До історії розвитку іноземної філології в Київському університеті у XIX–XX ст. / Н. Дороніна // Етнічна історія народів Європи. – 2011. – Вип. 35. – С. 86-89.
16. Жерновой Г. Я. Класична філологія в Чернівецькому університеті: сторінки історії в іменах (1875–1940) / Г. Я. Жерновой // Науковий вісник Чернівецького університету. Романослов'янський дискурс. – 2011. – Вип. 565. – С. 251-254.
17. Историко-филологический факультет Харьковского университета за первые 100 лет его существования (1805-1905) / Харьковский Императорский университет. Историко-филологический факультет ; под ред. М. Г. Халанского, Д. И. Багалея. – Харьков : Типография Адольфа Дарре, 1908. – 390 с.
18. Качмар В. Філософський факультет Львівського університету в австрійський період (від відновлення до утраквізації навчального закладу) / В. Качмар, Р. Тарнавський // Краєзнавство. – 2013. – № 1. – С. 81-90.
19. Клименко Н. Ф. Класична філологія. Енциклопедія сучасної України [Електронний ресурс] / Клименко Н. Ф., Шанін Ю. В. – Режим доступу : http://esu.com.ua/search_articles.php?id=7785.
20. Краткий отчет Императорского Новороссийского университета за 1881/2 академический год. Одесса, 1882. – 44 с.
21. Обозрение преподавания в университете Св. Владимира на 1858/59 год, 1858 // Центральный державный историчный архив м. Киева (ЦДІАК), ф. 707, оп. 24, спр. 43, арк. 1-30.
22. Общий устав Императорских Российских университетов 1884 года. Харьков, 1885.
23. Общий устав Императорских Российских университетов. Спб, 1864.
24. Общие учебные планы и правила историко-филологического факультета Университета Св. Владимира. – К., 1907. – 25 с.
25. Учебные планы историко-филологического факультета Императорского Харьковского университета и правила к ним. – Харьков, 1914. – 36 с.
26. Finkel L., Starzycski S. Historia uniwersytetu Lwowskiego / Ludwik Finkel, Stanislaw Starzycski. – Lwyw: Drukarnia E. Winiarza, 1894. – Cz. 1. – 351 s. [Electronic resource]. – Available at : <https://archive.org/stream/historyauniwers00stargoog#page/n18/mode/2up>
27. Uniwersytet im. cesarza Franciszka I we Lwowie. Skład Uniwersytetu i program wykładów. 1872/73–1891/92.

Кан Е. Ю.

КЛАССИЧЕСКАЯ ФИЛОЛОГИЯ КАК СОСТАВЛЯЮЩАЯ ПОДГОТОВКИ БУДУЩИХ СПЕЦИАЛИСТОВ-ЯЗЫКОВЕДОВ (ВТОРАЯ ПОЛОВИНА XIX – НАЧАЛО XX ВЕКА)

В статье рассматривается классическая филология как один из основных компонентов подготовки будущих специалистов-языковедов на историко-филологических и философских факультетах в высших учебных заведениях Украины второй половины XIX – начала XX века. Исследовано содержание высшего классического образования, которое характеризовалось отсутствием устоявшихся учебных планов и программ, сосредоточением внимания на преподавании древних языков. Показаны основные тенденции и методы при изучении классических дисциплин. Проанализированы учебные планы историко-филологических

и философских факультетов для выявления общей и обязательной нагрузки студентов. Выяснены обязательные и дополнительные предметы.

Ключевые слова: классическая филология, учебные планы, обязательные и дополнительные предметы, методы обучения, методическое обеспечение.

Кан О. Ів.

CLASSICAL PHILOLOGY AS A COMPONENT FOR PREPARING FUTURE EXPERTS IN LINGUISTICS (THE SECOND HALF OF XIX – THE BEGINNING OF XX CENTURY)

The article deals with classical philology as one of the major components for preparing future experts in linguistics in the historical-philological and philosophic faculties in higher educational establishments of Ukraine in the second half of XIX – the beginning of XX century. It is researched the content of higher classical education that is characterized by the absence of stable curriculums, concentration on the teaching of ancient languages. Classical philology was thought to be the most important part in preparing students in mentioned above faculties. It was an integral part of all the curriculums that forced the overloading of students with classical subjects. It is also shown main trends and methods of teaching. The translation method and its variations such as grammatical translating method and lexical translating methods are specified as a dominated method of teaching at that time. It is analyzed the curriculums of the historical-philological and philosophic faculties for determining of general and obligatory hours of students. It is specified obligatory and extra subjects. Among obligatory subjects are Greek language arts, Roman language arts, the Greece language, the Latin language, Roman and Greek antiquities, reading of ancient authors. A lot of classical subjects did not allow paying enough attention to other disciplines and did not give a chance for developing of other specializations at universities which were under the government of the Russian Empire. At the same time at Lviv and Chernivtsi universities classical philology was an integral part of the education as well but in spite of the fact the curriculums were not overloaded by these subjects and they were taught along with others.

Key words: classical philology, curriculums, obligatory and extra subjects, teaching methods, courseware.

Рецензент: Слюсаренко Н.В.

УДК 373.5.016:5(477)«19/20»

Кохановська О. В.*

РОЛЬ ПЕДАГОГІЧНИХ РАД У ВДОСКОНАЛЕННІ МЕТОДИКИ ВИКЛАДАННЯ ПРИРОДНИЧО-МАТЕМАТИЧНИХ ДИСЦИПЛІН В НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДАХ УКРАЇНИ СЕРЕДИНИ ХІХ СТОЛІТТЯ

У статті описується роль і значення педагогічних рад щодо вдосконалення методики викладання навчальних предметів у навчальних закладах ХІХ століття. Регулярні засідання педагогічних рад, які проводилися починаючи з середини ХІХ століття, були джерелом прогресу. Істотний вплив у розвиток діяльності педагогічних рад в Україні зробив відомий хірург, педагог М. Пирогов, погляди якого на роль і методи роботи педагогічних рад наведено у статті. Окрему увагу приділено опису думок очільників шкіл та вчителів щодо значення педагогічних рад, методів і способів викладання природничо-математичних дисциплін, а також шляхів покращення викладання в навчальних закладах України ХІХ століття. Доведено, що деякі висновки педагогічних рад зазначеної доби є актуальними і в умовах сучасного освітнього простору.

Ключові слова: педагогічні ради, методика викладання, природничо-математичні науки, навчальні заклади України, ХІХ – початок ХХ століття.

Система освіти країни є одним із найважливіших соціальних інститутів. Соціальні, економічні та політичні реформи, які останнім часом здійснюються на території України,

*© Кохановська О. В.

вимагають значної переоцінки загальнолюдських і національно-релігійних цінностей молодшого покоління, пошуку нових та вдосконаленню чинних форм і методів навчання [2].

Реформування природничо-математичної освіти в Україні є частиною процесів оновлення освітніх систем, адже цей напрямок нині є одним із найбільш проблемних. Зміни стосуються розробки нових освітніх стандартів, оновлення та перегляду навчальних програм, змісту навчально-дидактичних матеріалів, підручників, форм і методів навчання. Чітко визначено на державному рівні напрямки діяльності з підвищення якості природничо-математичної освіти: модернізація матеріально-технічної та методичної бази загальноосвітніх навчальних закладів із природничо-математичних предметів; перепідготовка, підвищення кваліфікації педагогічних та науково-педагогічних працівників; проведення моніторингу якості природничо-математичної освіти [1].

Проте якісна реалізація цих напрямків не можлива без детального переосмислення всіх етапів розвитку освітньої системи. Лише вивчаючи досвід минулого, аналізуючи еволюцію освіти нашої країни в історичному аспекті, можна говорити про результативність тих чи інших освітніх реформ або їх позитивні чи негативні аспекти, а також про їх вплив на розвиток суспільства в цілому.

Особливу зацікавленість викликає період ХІХ – початку ХХ століття, який характеризується найбільш інтенсивним розвитком освіти й науки, зокрема варто відзначити, що в цей час активно розроблялися та вдосконалювалися методики викладання дисциплін природничо-математичного напрямку. Важливу роль у трансформації методів і форм навчальної діяльності відігравали створювані в навчальних закладах педагогічні ради.

Аналіз педагогічної літератури свідчить про ґрунтовне вивчення процесів становлення та розвитку освіти в Україні (зокрема і природничо-математичної). Останніми десятиріччями науковцями виконано низку досліджень щодо освіти молоді та природничо-математичної підготовки в різні періоди розвитку України. Ці праці присвячено переважно становленню й розвитку науково-педагогічної думки та освіти в Україні та її регіонах (Н. Агафонова, О. Бабіна, Л. Березівська, В. Богуславська, М. Брода, В. Вихрущ, Н. Гупан, Т. Завгородня, М. Заволока, І. Зайченко, С. Золотухіна, М. Євтух, І. Колесник, Н. Коляда, Н. Красножон, Н. Кротік, В. Кузьменко, М. Марчук, О. Онипченко, І. Передерій, О. Попова, Н. Слюсаренко, О. Сухомлинська, Т. Тхоржевська, Г. Черненко, С. Чуйко та ін.).

Проте наявні дослідження повністю не висвітлюють питання впливу педагогічних рад на розвиток методики викладання природничо-математичних дисциплін у навчальних закладах України середини ХІХ століття.

Метою статті є аналіз діяльності педагогічних рад щодо вдосконалення методики викладання природничо-математичних дисциплін у навчальних закладах України ХІХ століття.

Нині педагогічна рада є чи не найбільш затребуваним органом управління загальноосвітнім навчальним закладом. Її актуальність передусім полягає в колегіальному прийнятті рішень [5]. Створюється вона в усіх школах, де є не менше трьох учителів. До її повноважень входить розгляд таких проблем: удосконалення науково-методичного забезпечення навчально-виховного процесу; обговорення, оцінка й відбір навчальних планів, програм, підручників і навчальних посібників, які відповідають вимогам державних стандартів; визначення форм, методів, способів їх реалізації; планування і режим роботи школи; обговорення роботи колективу школи по виконанню перспективних, річних, поточних планів, якості навчально-виховної роботи тощо.

Діяльність педагогічних рад вітчизняних дореволюційних середніх навчальних закладів, метою яких тоді було посилення проведення навчальної та виховної діяльності, була важливим фактором розвитку вітчизняної школи. Інтенсивний розвиток науки, який посилювався в середині ХІХ століття, стимулював прогресивно налаштованих

педагогів до втілення інноваційних ідей у викладання [6]. Проте бюрократизм і безмежне втручання чиновників у справи школи згубно позначалися на навчально-виховному процесі, зокрема внаслідок намагання встановити однакові порядки в освіті з'явилася тенденція до детальної регламентації всіх сторін шкільного життя. І щоб вдихнути нове життя в школи імперії, слід було оживити діяльність педагогічних рад, які стали б регулятором навчально-виховного процесу [8].

Першочергово на засіданнях педагогічних рад навчальних закладів обговорювалися питання, які стосувалися доцільності використання різноманітних методів і прийомів навчальної та виховної діяльності [6]. Активізація ж у середині XIX століття педагогічних рад мала на меті оживити педагогічну справу імперії для виховання нового прогресивно налаштованого покоління [8].

Так, у Циркулярі від 23 вересня 1858 року вказано, що на основі параграфу 212 прийнятого 8 грудня 1828 року Уставу навчальних закладів, педагогічні ради гімназій крім інших обов'язків займаються вдосконаленням способів викладання. Приймаючи до уваги, що обговорення й оцінювання на загальних зборах учителів різних педагогічних способів викладання наук у гімназіях дають кожному можливість у міру здобуття досвідченості й пізнання у сфері виховання передавати свої думки іншим для загальної користі [7, с. 106].

Істотний вплив у розвиток діяльності педагогічних рад в Україні як засобу вдосконалення методики викладання здійснив відомий хірург, педагог М. Пирогов.

Протягом 1858-1861 рр. М. Пирогов очолював Київський навчальний округ. Адміністративно-педагогічна діяльність його була плідною: сприяв активізації роботи навчальних закладів, переймався розширенням педагогічної освіти (заснував педагогічну семінарію при Київському університеті), окрему увагу приділяв покращенню якості викладання в приватних жіночих школах-пансіонах, заснував перші недільні школи, протидіяв скороченню університетської автономії та ін. Педагог цікавився також проблемою обміну вчительським досвідом. Значну увагу приділяв також активізації суспільного впливу на організацію та розвиток шкільної справи.

Будучи очільником Одеського та Київського навчального округів, М. Пирогов виявив себе прихильником та учасником прогресивних перетворень у системі освіти. Він наполягав зокрема й на наданні педагогічним радам гімназій прав щодо коригування програм [3].

У розвитку самостійності і творчості учнів, на думку М. Пирогова, значна роль належить методам навчання. У своїх записках «Про методи викладання» він відзначав, що бажано було б, збираючись на засідання педагогічних рад вчителів, ділилися досвідом один з одним, зокрема щодо педагогічних прийомів активізації навчальної діяльності учнів, засобів виховання самостійної розумової діяльності та ін. [7, с. 101].

Учений наполягав, що педагогічні ради мають збиратися принаймні раз на місяць для обговорення та перевірки різних педагогічних методів і прийомів викладання, яким має слідувати кожен учитель. Він опублікував деякі уривки з протоколів цих засідань в газеті «Одеський вісник» та у «Циркулярах», організував публічні лекції з педагогіки в Рішельєвському ліцеї та домігся дозволу відвідувати їх вільним слухачам.

Крім запланованих засідань педагогічних рад, проводилися також екстраординарні засідання, на яких зокрема обговорювали питання методики викладання природничо-математичних дисциплін. Як пише М. Пирогов, «Екстраординарні педагогічні засідання і циркуляри, які містять виклад думок гімназичних наставників, мають на меті: 1) дати можливість учителям вільно та відверто обговорити різні педагогічні методи і запропоновані способи викладання; 2) познайомити вищі органи влади з переважаючими та індивідуальними поглядами педагогів; 3) дати можливість вищим органам влади за цими поглядами робити висновки про ступінь розвитку педагогічної науки; 4) шляхом обміну поглядами познайомити та зблизити різні дирекції округу; 5) покращення шляхів повідомлення керівництва всім дирекціям розпоряджень і думок про методи і прийоми викладання» [7, с. 111].

Наведемо деякі думки очільників і вчителів навчальних закладів щодо значення педагогічних рад, методів і способів викладання природничо-математичних дисциплін, шляхів покращення викладання в навчальних закладах України XIX століття.

Обговорюючи важливість проведення педагогічних рад, директор Новгородсіверської гімназії Київського навчального округу зауважує, що такі педагогічні ради займаються вдосконаленням способів викладання. Обговорення й оцінювання на загальних зборах вчителів різних педагогічних методів викладання наук дають кожному вчителю можливість у межах здобуття досвідченості та нових знань у справі виховання передавати думки іншим для загальної користі [4, арк. 7].

У справі «Про призначення екстраординарних засідань у педагогічних радах гімназій Київського навчального округу, для обговорення способів викладання наук» наведено також і думки вчителів природничо-математичних дисциплін щодо методів їх викладання.

Так, описуючи методи викладання алгебри, старший учитель математики і фізики Білоцерківської гімназії В. Валуєв зауважує, що викладання цього предмета проводиться переважно у формі бесід, яким поступово надається наукова форма, а викладення підкріплюються доведенням. Важливе значення надається домашнім завданням і заучуванню теоретичного матеріалу. Викладання фізики, як вказує В. Валуєв, ведеться на найпростішому рівні, який дозволяє учням краще зрозуміти явища. Акцент робиться на зв'язку фізики з реальним життям у довколишньому світі. Рішення фізичних задач також займає важливе місце в освоєнні учнями предмета [4, арк. 32-36].

На педагогічній раді Новгородзібківського повітового училища вчитель Петровський звітував, що викладання географії проводиться переважно за допомогою словесного методу, який він вважає найкращим. Педагог звертає увагу на вимову учнями географічних термінів, наполягає на заучуванні теоретичних знань. Особливого значення набувають роботи з географічними картами, адже кожен учень має володіти знаннями з фізичної географії. На переконання вчителя, учні на уроках мають обов'язково креслити географічні карти в класах на дошках [4, арк. 213].

Варто зауважити, що порівняльний аналіз матеріалів педагогічних рад жіночих і чоловічих навчальних закладів дає змогу зробити висновок, що в середині XIX століття існував єдиний підхід до викладання дисциплін природничо-математичного напрямку. Тут слід також зазначити, що це пояснюється тим, що в жіночих навчальних закладах викладали ті ж педагоги, що й у чоловічих. Єдиною відмінністю викладання математики та природничих предметів у дівчат і хлопців були більш лояльні вимоги до рівня засвоєння жінками цих знань.

Загалом, аналізуючи матеріали педагогічних рад, можна зробити висновок, що у викладанні математики переважно використовували пояснювально-ілюстративний та репродуктивний методи.

Слід відзначити, що вже в середині XIX століття вчителі висували свої вимоги щодо покращення викладання. Так, на зборах педагогічної ради Білоцерківської гімназії було надано такі пропозиції щодо покращення навчально-виховного процесу в закладі:

1. Дії кожного викладача мають бути публічними. Викладачі мусять перевіряти свою педагогічну діяльність через оцінювання інших викладачів. Таким чином буде досягнута кругова порука – усі будуть відповідати один за одного. Засобами для приведення в дію такого контролю є такі: право кожному викладачу відвідувати уроки кожного зі своїх колег і робити за наявності свої зауваження. Проте кожне з таких зауважень повинно мати підставу і допускати розумне заперечення.

2. Знання учнів мають оцінюватися за можливістю з боку їх внутрішнього змісту, зайві формальності мають бути відкинуті. Увага має звертатися на знання сутності. Причому під формальностями розумілися кількість ліній у зошиті, обсяг конспектів, знання фактів за таблицями або без них.

3. Якщо метод викладання одного з викладачів суперечить поглядам інших викладачів, то питання його використання розглядається на засіданні педагогічної ради.

4. Кожен з викладачів мусить крім свого предмета звертати увагу й на інші галузі знань.

5. Викладачі, які викладають приватні уроки, мають звертати увагу на більш точні і глибокі знання учнів, з якими займаються індивідуально [4, арк. 141].

Тобто вже в середині ХІХ століття звертається увага на міжпредметний зв'язок. Також, як бачимо, запропоновані зауваження стосувалися викладання всього спектру навчальних предметів, які викладалися в навчальних закладах середини ХІХ століття і, на наше переконання, є актуальними й сьогодні.

Підводячи підсумок відзначимо, що регулярні засідання педагогічних рад, які проводилися починаючи з середини ХІХ століття, значно вплинули на розвиток методики викладання природничо-математичних і педагогічних наук, будучи джерелом прогресу, адже з їх допомогою звичайні вчителі могли висловити власну думку щодо вдосконалення викладання тих чи інших предметів, що повністю змінило старі уявлення про методику викладання як окремих наук, так і взагалі навчання. Практика засідань педагогічних актуальна й сьогодні.

Подальші дослідження пов'язуємо з порівняльним аналізом методів викладання природничо-математичних дисциплін ХІХ – початку ХХ століття.

Література:

1. Державна цільова соціальна програма підвищення якості шкільної природничо-математичної освіти [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://zakon4.rada.gov.ua/laws/show/561-2011-п>.
2. Костюкова О. А. Становление и развитие гимназического образования в российской губернии в XIX-начале XX века: на примере гимназий Пензенской губернии [Электронный ресурс] / О. А. Костюкова. – Режим доступа : <http://www.dissercat.com/content/stanovlenie-i-razvitie-gimnazicheskogo-obrazovaniya-v-rossiiskoi-gubernii-v-xix-nachale-xx-v#ixzz4tuyAvK1g>.
3. Краткий курс лекций по дисциплине «История педагогики и образования» [Электронный ресурс]. – Режим доступа : https://studme.org/72313/pedagogika/istoriya_pedagogiki_i_obrazovaniya.
4. О назначении экстраординарных заседаний в педагогических советах гимназий Киевского учебного округа, для обсуждения способов преподавания наук, 23.09.1958 – 23.03.1862 // Центральный державный историчный архив м. Киева (ЦДАК), ф. 707, оп. 24, спр. 354, 241 арк.
5. Підготовка до засідання педагогічної ради школи [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <https://www.pedrada.com.ua/article/1223-qqq-17-m2-28-02-2017-pdgotovka-do-zasdannya-pedagogchno-radi-shkoli>.
6. Саламатина Н. П. Деятельность педагогических советов по повышению качества учебно-воспитательной работы (ретроспективный аспект) / Н. П. Саламатина // Вестн. Ставропол. гос. ун-та. – 2009. – № 64. – С. 77–84.
7. Пирогов Н. И. Избранные педагогические сочинения / сост. А. Н. Алексюк, Г. Г. Савенок. – М. : Педагогика, 1985. – 496 с.
8. Шилина Е. В. Развитие образования в России в XIX веке [Электронный ресурс] / Е. В. Шилина. – Режим доступа : <http://www.dissercat.com/content/razvitie-obrazovaniya-v-rossii-v-xix-veke>.

Кохановская Е.В.

РОЛЬ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ СОВЕТОВ В УСОВЕРШЕНСТВОВАНИИ МЕТОДИКИ ПРЕПОДАВАНИЯ ЕСТЕСТВЕННО-МАТЕМАТИЧЕСКИХ ДИСЦИПЛИН В УЧЕБНЫХ ЗАВЕДЕНИЯХ УКРАИНЫ СЕРЕДИНЫ XIX СТОЛЕТИЯ

В статье описывается значение педагогических советов в усовершенствовании методики преподавания учебных предметов в школах XIX столетия. Регулярные заседания педагогических советов, которые проводились начиная с середины XIX столетия, выступали источником прогресса. Существенное влияние на развитие деятельности педагогических советов в Украине оказал известный хирург, педагог Н. Пирогов, взгляды которого на роль и методы работы

педагогических советов приведены в статье. Отдельное внимание уделено описанию мнений директоров школ и учителей относительно значения педагогических советов, методов и средств преподавания естественно-математических дисциплин, а также путей улучшения преподавания в учебных заведениях Украины XIX столетия. Доказано, что некоторые выводы педагогических советов указанного времени являются актуальными и в условиях современного образовательного пространства.

Ключевые слова: педагогические советы, методика преподавания, естественно-математические дисциплины, учебные заведения Украины, XIX – начало XX столетия.

Kokhanovskaya E. V.

THE ROLE OF PEDAGOGICAL COUNCILS IN IMPROVEMENT OF TEACHING METHODS OF NATURAL AND MATHEMATICAL DISCIPLINES IN THE UKRAINIAN EDUCATIONAL INSTITUTIONS OF IN THE MIDDLE OF THE 19TH CENTURY

The article deals with the role and significance of pedagogical councils for improving the teaching methods of subjects in educational institutions of the nineteenth century. It is noted that nowadays the pedagogical council is perhaps the most demanded governing body of a comprehensive educational institution. Its importance is first of all in collegial decision-making. Regular sessions of pedagogical councils, which were conducted since the middle of the XIXth century, have greatly influenced the development of the teaching methodology of natural sciences, mathematics and pedagogy, serving as a source of progress, because with its help ordinary teachers could express their own thoughts on improving the teaching methods of certain subjects, that fully overturned the old conception of methodology as separate sciences and in generally. The famous surgeon, teacher M. Pirogov, made a significant contribution in the development of pedagogical councils in Ukraine as the means of improving teaching methods. The article presents the views of the teacher on the role and methods of pedagogical councils work. Particular attention is paid to some thoughts of heads and teachers about the importance of pedagogical councils, methods and methodology of teaching natural and mathematical disciplines and ways to improve teaching in Ukrainian schools of the nineteenth century. It is proved that some of the conclusions of the pedagogical councils are relevant also in the conditions of modern educational space.

Key words: pedagogical councils, teaching methods, natural sciences and mathematics, educational institutions of Ukraine, XIXth - the beginning of the XXth centuries.

УДК 378.1

Куценко І. В.*

РЕТРОСПЕКТИВНИЙ АНАЛІЗ СТАНОВЛЕННЯ ПОНЯТТЯ
«МОНІТОРИНГ НАВЧАЛЬНИХ ДОСЯГНЕНЬ СТУДЕНТІВ»

У статті висвітлено динаміку входження поняття моніторингу навчальних досягнень студентів у терміносистему педагогіки. Установлено, що порівняння змісту поняття «моніторинг» ускладнено, оскільки родовими макрокомпонентами моніторингу постають: спостереження як метод дослідження матеріального світу, контроль як процес, система операцій і процедур; при цьому видовими ознаками моніторингу є його постійний і безперервний характер. На основі ретроспективного аналізу зроблено висновок, що поняття моніторингу навчальних досягнень студентів має глибоке історичне коріння.

Ключові слова: ретроспективний аналіз, моніторинг, якість освіти, навчальні досягнення студентів.

Якість професійної підготовки морських спеціалістів набуває гострої актуальності в умовах інтеграції вищої освіти в світовий та європейський освітній простір. У такому контексті питання моніторингу навчальних досягнень студентів набуває особливого значення.

Моніторинг навчальних досягнень студентів як засіб стимулювання їх професійної

*© Куценко І. В.

зрілості сприяє поглибленню, розширенню, удосконаленню та систематизації знань, умінь та навичок студентів, забезпечує зворотний зв'язок у навчанні. Він допомагає виявити типові помилки і прогалини в навчанні та забезпечує заходи щодо їх усунення, передбачає схвалення досягнутих студентами успіхів і формування позитивної мотивації до навчання. Завдяки контролю навчальних досягнень розвиваються пам'ять, увага, мислення, усне та письмове мовлення, здібності, пізнавальні інтереси, активність і самостійність студентів. Тому пошук інноваційних шляхів моніторингу навчальних досягнень студентів набуває сьогодні особливого значення і визначається потребою вдосконалення всієї системи навчання.

Визначення поняття «моніторинг навчальних досягнень студентів», суміжних із ним термінів та динаміки входження цього поняття в терміносистему педагогіки аналізували науковці С. Бабінець, Н. Байдацька, І. Булах, М. Голець, М. Кічула, Г. Єльнікова, П. Матвієнко, О. Патрикеева, З. Рябова, Є. Хриков та ін. Методологічні й теоретичні проблеми моніторингу розглядаються в працях І. Бестужева-Лади, І. Герасимова, Т. Заславської, Ю. Левади, О. Майорова, Н. Пішулина, А. Савельєва, Н. Селезньової, Л. Семушиної, А. Субетто, Р. Шишова.

Проте аналіз наукових досліджень дає підстави стверджувати, що проблема моніторингу навчальних досягнень студентів та історія становлення цього питання ще недостатньо досліджена.

Метою цієї статті є здійснення на основі аналізу наукових джерел ретроспективної характеристики поняття «моніторинг навчальних досягнень студентів».

У педагогічній науці до цього часу склалися теоретичні передумови для дослідження ролі моніторингу навчальних досягнень студентів у системі управління якістю підготовки фахівців у морських вишах. А. Орлов розглядає моніторинг у контексті підвищення якості управлінських рішень і під час здійснення педагогічних інновацій. В. Кальней, Н. Михайлова, Н. Селезньова використовують моніторинг як засіб оцінювання якості освіти. М. Гузаїров, І. Єлісеєв, А. Сапронов розглядають його як інформаційну основу в системі оцінювання й управління якістю освіти на регіональному рівні, а І. Вавілова, Л. Виноградова, С. Горбатков, В. Лукманов, Т. Макарова, Е. Мухортова, Н. Нікітін – на рівні навчального закладу, педагога, студента, учня.

Проведене нами дослідження стану застосування поняття моніторингу навчальних досягнень студентів засвідчило, що існує певна відсутність розуміння відмінностей між моніторингом, оцінюванням і контролем. На цьому наголошують такі вітчизняні дослідники, як О. Берданова та І. Валентюк. До цього слід додати, що таке ставлення до моніторингу та оцінювання досить часто призводить до невмілого їх застосування, що в результаті не дає бажаного ефекту. Так, не можна погодитися з О. Бердановою, що моніторинг має регулярний характер, а оцінювання, на відміну від моніторингу, не є регулярною процедурою, а проводиться в разі необхідності [9, с. 16-17].

На важливості відокремлення технологій моніторингу та контролю наголошує І. Валентюк. Науковець слушно зазначає, що попри схожість окремих елементів, функції та принципи їх відрізняються, що ще раз доводить самостійність і змістовність понять «моніторинг», «контроль» [там само, с. 20]. За визначенням ученого, моніторинг як функція управління, передбачає збирання інформації, її комплексну оцінку і прогноз за стабільною системою показників, а контроль означає перевірку виконання певних рішень із метою встановлення їх доцільності [там само, с. 20-21].

Ураховуючи складність моніторингу як системи, слід більш чітко визначати поняття моніторингу за допомогою ретроспективного аналізу.

Ретроспективний аналіз поняття «моніторинг навчальних досягнень студентів» засвідчив, що цей термін має глибоке історичне коріння. Група вчених (І. Кічева, Г. Красильникова, Т. Лукіна), розглядаючи історичний аспект становлення поняття моніторингу, виділяють чотири основні етапи.

Перший етап (кінець ХІХ століття) характеризується збором інформації про різні

боки життя навчальних закладів – про учнів і вчителів, про деякі аспекти освітнього процесу тощо.

На другому етапі (початок ХХ століття) поняття моніторингу та проблема управління освітою на основі одержуваної інформації стали предметом спеціальних наукових досліджень. Значний внесок в її рішення зробив Н. Йорданський. Учений ще в 20-ті роки обґрунтував низку найважливіших положень щодо організації збору й подальшої роботи з інформацією, її використання для управління навчально-виховним процесом.

Г. Красильникова, характеризуючи дослідження Н. Йорданського, зазначає, що особливо важливим є положення про необхідність взаємозв'язку провідних функцій управління в школі, що мало б забезпечити нерозривний зв'язок таких елементів системи інформаційного забезпечення управління навчально-виховним процесом, як збір, зберігання, обробка та розповсюдження інформації. Пов'язуючи один з одним провідні функції управління, вчений тим самим заклав основу для розробки педагогічного моніторингу – збір інформації не заради самої інформації, а заради досягнення запланованих цілей, заради контролю за їх реалізацією, аналізу причин відхилень від цілей і подальшої корекційної роботи [6, с. 262].

Зазначимо, що ідеї Н. Йорданського не знайшли широкого поширення, оскільки в цей час було сформовано і введено в практику централізовану систему управління школою з її суворою звітністю перед вищими органами – губернськими, повітовими і волосними відділами народної освіти. У зв'язку з цим з'явилася низка праць, що містять рекомендації про зміст і способи збору відомостей про роботу шкіл, що заклали базу так званого статистичного підходу до вирішення проблем інформаційного забезпечення управління навчально-виховним процесом (А. Мандрика, В. Манжос, К. Ніконов та ін.).

Третій етап становлення поняття «моніторинг навчальних досягнень студентів» (60-90-ті роки ХХ століття) характеризується першими спробами окреслити питання моніторингу з позицій педагогіки. Так, у Педагогічній енциклопедії (1966) вперше згадується приналежність слова «монітор» до освітньої галузі, що використовувалося у двох значеннях – як помічника вчителя в школах так званого взаємного навчання у Великій Британії, США, Франції, Швейцарії, Бельгії, Росії; та як учня деяких англійських середніх шкіл, який виконує обов'язки, схожі з обов'язками старости класу [10, с. 864]. Згодом таке тлумачення монітору перейшло й в інші довідкові видання. Термін «монітор» був основою для творення одиниці «моніторинг», що стрімко поширювалася в наукових терміносистемах різних галузей знань наприкінці 80-х років минулого століття та увійшла в обіг у педагогіці. У цей час почали серйозно вивчатися питання методології управління, розроблятися нові інформаційні підходи до управління навчально-виховним процесом (Ю. Бабанський, В. Беспалько, Ю. Конаржевський, В. Тат'янченко, П. Худомінській та ін.), що у свою чергу стимулювало початок досліджень з питання управління навчальними закладами.

І. Кічева вважає, що саме в цей період було закладено теоретичну основу поняття, на базі якої згодом утворилася система педагогічного моніторингу як неодмінного атрибута управління освітою. Адже в цей час почалося спостереження за подіями в навчально-виховному процесі та його змінами. У педагогічному моніторингу крім інформаційної та контрольної функцій, чітко позначилися аналітична, оцінна і навіть прогностична функції, починає досліджуватись їх взаємозв'язок [4, с. 8]. Учена відзначає, що початок 90-х років характеризувався складним процесом оновлення школи – надана освітнім установам самостійність зумовила перерозподіл управлінських функцій, розширився й ускладнився зміст діяльності з управління школою; недосконалість традиційного контролю за навчально-виховним процесом й інформаційного забезпечення управління стала очевидною. Унаслідок цього з'явилася потреба використання моніторингу в освіті [там само, с. 10].

Четвертий етап (з 1995 року і до нашого часу) характеризується активним використанням поняття «моніторинг навчальних досягнень студентів» і пов'язаних із ним

термінів. Означене поняття науковці розкривають через спостереження (Г. Гутник, Г. Коджаспирова, А. Талих та ін.), контроль (В. Міжеріков та ін.), діагностику (В. Андреев та ін.), експертизу (М. Занин та ін.) тощо.

Т. Лукіна, досліджуючи означене питання, відзначає, що вітчизняна історія становлення системи моніторингу освітньої галузі на національному рівні розпочалася 1997 року зі створення Центру моніторингу освіти [7, с. 519].

Слід зазначити, що вітчизняні дослідники, наділяючи поняття «моніторинг» педагогічним змістом, по-різному характеризують його сутність і механізми здійснення. Так, І. Бойчук вважає, що сучасний моніторинг можна визначити як «постійне спостереження за будь-яким процесом з метою виявлення його відповідності бажаному результату або вихідним пропозиціям» [2, с. 146].

На думку О. Локшиної, педагогічний моніторинг – це супровідний контроль і поточне коригування взаємодії педагога й студента в організації й здійсненні навчально-виховного процесу [8, с. 8].

Підтримуючи необхідність здійснення моніторингу щодо стану навчального процесу з позиції результативності підготовки фахівців, О. Сергеева вважає, що моніторинг є ключовим елементом системи управління якістю освітньої діяльності та процесом безперервного науково обґрунтованого діагностико-прогностичного відстеження результатів навчального процесу [11, с. 6]. Ефективність моніторингових процедур дослідниця пов'язує із забезпеченням сприятливого емоційно-психологічного клімату для суб'єктів моніторингу; організацією багатоканального зворотного зав'язку між учасниками навчального процесу; наявністю достатнього рівня професійної компетентності осіб, що проводять моніторинг; забезпеченістю організаційно-методичними та технічними ресурсами.

За Л. Кайдаловою, моніторинг якості професійної підготовки фахівців передбачає обстеження, спостереження й аналіз процесу навчання та надає можливості одержувати і використовувати інформацію про адекватність педагогічних технологій, форм, методів і засобів; здійснювати корекцію навчального процесу [3, с. 18].

Важливим для нашого дослідження є визначення поняття моніторингу навчальних досягнень студентів дослідницею Н. Байдацькою, яка розкриває цей термін як систему збирання, оброблення, зберігання і розповсюдження інформації про якість навчальних досягнень студентів, що дає можливість висловлювати судження про стан навчального процесу в будь-який момент часу і може забезпечити прогнозування його розвитку [1, с. 20].

Таким чином, виконаний контент-аналіз поняття «моніторинг» за смисловими категоріями (родове слово, субстанціональні та функціональні ознаки, об'єкт і результат) засвідчив, що їх наповнення залежить від галузі використання терміна. Однак порівняння змісту поняття ускладнено, оскільки родовими макрокомпонентами моніторингу постають: спостереження як метод дослідження матеріального світу, контроль як процес, система операцій і процедур; видовими ознаками моніторингу є його постійний і безперервний характер. Ретроспективний розгляд проблеми становлення поняття моніторингу навчальних досягнень студентів дозволив констатувати наявність історичних передумов виникнення педагогічного моніторингу – значного досвіду організації збору статистичної інформації, систематичності проведення статистичних досліджень, осмислення взаємозв'язку інформаційної, аналітично-оціночної роботи, прогностичного контролю і корегування функцій управління освітою.

Перспективи подальшого наукового розроблення означеної проблеми вбачаються в розгляді особливостей моніторингу навчальних досягнень студентів морських ВНЗ.

Література:

1. Байдацька Н. М. Педагогічні умови моніторингу якості навчальних досягнень студентів у вищих навчальних закладах недержавної форми власності : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / Байдацька Наталія Михайлівна. – Вінниця, 2007. – 220 с.

2. Бойчук І. Моніторинг якості освіти як складова підготовки сучасного фахівця / І. Бойчук // Проблеми інженерно-педагогічної освіти. – 2014. – № 45. – С. 145-149.
3. Кайдалова Л. Моніторинг якості професійної підготовки інженерів-технологів / Л. Кайдалова // Системи якості вищих навчальних закладів: теорія і практика. – К. : Наукова думка, 2006. – С. 14-22.
4. Кичева И. В. Формирование понятийно-терминологической системы педагогики в 90-е годы XX века : автореф. дисс. ... канд. пед. наук / И. В. Кичева. – М., 2004. – 21 с.
5. Ковалев В. Система оценки деятельности кафедр университета / В. Ковалев // Альма матер : Вестник высшей школы. – 2002. – № 1. – С. 34-39.
6. Красильникова Г. Контент-анализ понятия «мониторинг» / Г. Красильникова // Педагогический дискурс – К. : Наукова думка, 2003. – № 14. – С. 261-266.
7. Лукіна Т. О. Моніторинг освіти / Т. О. Лукіна // Енциклопедія освіти. – АПН України; Гол. ред. В. Г. Кремень. – К. : Юріном Інтер, 2008. – С. 519-521.
8. Моніторинг якості освіти: становлення та розвиток в Україні : Рекомендації з освітньої політики / під заг. ред. О. І. Локшиної – К. : «К.І.С.», 2004. – 160 с.
9. Новітні тенденції розвитку демократичного врядування: світовий та український досвід : матеріали наук.-практ. конф. за міжн. участю, Київ, 30 травня 2008 р. : у 3 т. / [за заг. ред. О. Ю. Оболенського, С. В. Сьоміна]. – К. : НАДУ, 2008. – Т. 3. – 192 с.
10. Педагогическая энциклопедия : в 4-х т./ [гл. ред. И. А. Каиров (гл. ред.), Ф. М. Петров (гл. ред.) [и др.]]. – М. : Советская энциклопедия, 1966. –Т. 2. – 879 с.
11. Сергеева Е. В. Мониторинг учебных достижений студентов в системе управления качеством подготовки специалистов в педагогическом вузе : автореф. дисс. ... канд. пед. наук : 13.00.08 / Сергеева Елена Викторовна. – Волгоград, 2011. – 27 с.

Куценко И. В.

РЕТРОСПЕКТИВНИЙ АНАЛІЗ СТАНОВЛЕННЯ ПОНЯТТЯ «МОНІТОРИНГ УЧЕБНИХ ДОСТИЖЕНЬ СТУДЕНТОВ»

В статті освітлена динаміка входу поняття «мониторинг учебных достижений студентов» в терміносистему педагогіки. На основі ретроспективного аналізу зроблено висновок, що поняття моніторингу учебных достижений студентов має глибокі історичні корні. Установлено, що порівняння змісту поняття «мониторинг» ускладнено, оскільки родовими макрокомпонентами моніторингу виступають: спостереження як метод дослідження матеріального світу, контроль як процес, система операцій і процедур; при цьому видовими ознаками моніторингу є його постійний і неперервний характер.

Ключові слова: ретроспективний аналіз, контент-аналіз, моніторинг, якість освіти, навчальні досягнення студентів.

Kutsenko I. V.

RETROSPECTIVE ANALYSIS OF THE CONCEPT «MONITORING STUDENTS' ACADEMIC PROGRESS»

In the article the historical dynamic of the concept «monitoring students' academic progress» is highlighted. On the basis of a retrospective analysis, author concludes that the concept «monitoring students' academic progress» has deep historical roots. This term is not a fundamentally new phenomenon in education, but, taking into account time requirements, makes qualitative adjustments to traditional managerial functions, filling these functions with content and ensuring their interconnection. In this regard, creating a system of quality assessment takes place in Ukraine in the period of the introduction of educational standards and the emergence of the need to assess their achievement in the whole country. The task to create a system of obtaining objective information on the results of training in accordance with the educational standards (including - to define a set of criteria, procedures and technology assessment, pedagogical monitoring organization and its use as an essential tool for managing the quality of education) at an educational institution on which it will be possible to make management decisions. The executed content-analysis of concept «monitoring» is after semantic categories: family word, substancial and functional signs, object and result. It is set that comparison of maintenance of monitoring concept is complicated, as come forward the family macrocomponents of monitoring: supervision as method of research of the material world, control as process, system

of operations and procedures; thus the specific signs of monitoring is him permanent and continuous character.

Key words: retrospective analysis, kontent-analysis, monitoring, quality of education, students' academic progress.

Рецензент: Кузьменко В.В.

УДК 378.013.43

Леснянська-Доцак А. С.*

ПЕРЕДУМОВИ РОЗВИТКУ ПОЛІКУЛЬТУРНОЇ ОСВІТИ УЧНІВСЬКОЇ МОЛОДІ У ФРАНЦІЇ

У статті проаналізовано умови, що сприяли розвитку полікультурної освіти та виховання учнівської молоді у Франції наприкінці ХХ ст. Указано на інтенсифікацію процесів імміграції, що стали каталізатором цього процесу. Зазначено умови навчання іноземних школярів, які відвідували французькі школи, та констатовано відсутність будь-яких дій, які полегшили б цей процес. Проаналізовано діяльність класів інтеграції, що після 1970 р. почали створюватися для полегшення навчання дітей-іммігрантів. Показано особливості мовної освіти таких учнів, яка включала вивчення як рідної мови, так і культури країни їхнього походження. Звернено увагу на особливості підготовки педагогів до реалізації завдань полікультурної освіти.

Ключові слова: полікультурна освіта, полікультурне виховання, міжкультурний підхід, Франція, учнівська молодь, підготовка педагогів.

Сучасна освіта Франції є світською та особистісно зорієнтованою. Проте такі особливості були притаманні їй не завжди. Освітній закон 1901 року не врегулював інтересів ні спільнот, ні громад чи певних меншин. Традиційна асиміляційна мета французької школи полягала в переданні дітям республіканських цінностей, що зі свого боку мало сприяти згуртованості суспільства, а також ефективнішому функціонуванню його національних і соціальних інституцій [8, с. 108]. Тому кожна дитина мала залишити біля воріт школи свої унікальні культурні особливості, щоб прилучитися до громадянських та універсальних цінностей, підкоряючись диктату стандартизації. Тобто йдеться не лише про всезагальні справедливості і рівність, а й про досягнення своєрідного консенсусу.

Відомо, що ролі і функції школи змінювалися протягом усієї історії. Нинішня освітня тенденція по суті аналогічна концепції французької школи доби Третьої республіки: на громадянських засадах уможливити всім дітям доступ до наукових знань і сформувати вітчизняне суспільство [5, с. 130]. Власне така громадянська освіта, що передбачає оволодіння базовими знаннями й загальнокультурними нормами вітчизняної французької освіти по суті, на переконання низки науковців, створює певні труднощі, адже культурні особливості певною мірою нівелюються заради утвердження означеної республіканської освітньої ідеології. Усі перелічені чинники сприяли створенню 1975 року уніфікованої школи з метою забезпечення усім учням однакові умови до здобуття освіти [1, с. 16].

Для усунення загрози освітньої інтеграції, спричиненої напливом дітей-іммігрантів, уряд робив спроби врегулювати цю проблему в період з 1970 до 1984 років, ураховуючи певною мірою «право на відмінність». Якщо міжкультурна освіта офіційно в середині 80-х рр. ХХ ст. не визнавалася, в роботі Ради Європи та Європейської комісії, а також відповідних асоціацій [5, с. 61] вона продовжувала залишатися на порядку денному, як і раніше. До того ж її розвиток сприяв появі так званих міжкультурних орієнтацій Міністерства освіти, щоправда, доволі поверхового характеру, оскільки політика

*© Леснянська-Доцак А. С.

в цій галузі продовжувала орієнтуватися на традиційний республіканський принцип рівності. Тогочасна міжкультурна освіта обмежувалася окремими діями вчителя або школи з метою налагодити позитивні відносини взаємодії, співпраці і взаєморозуміння між учнями – носіями різних культур [6, с. 47].

Позаяк традиційна французька школа, на жаль, визнала свою неспроможність прищепити вихованцям республіканські цінності і знання, засновані на раціоналізмі, вона почала реалізувати свою початкову мету – сформувати з кожної дитини громадянина та носія культурних і моральних загальнолюдських цінностей. Питання громадянського та світського характеру пропагованих школою знань, умінь і навичок знову стали визначати пріоритети освітньої політики уряду. Завершення «індустріального» періоду в розвитку французької економіки і становлення доби імміграції все чіткіше увиразнювали плюралістичні тенденції французького суспільства. Республіканська модель навчальних закладів, так би мовити, була випробувана численними суперечливими і часто вельми обмеженими засобами й заходами, що зазвичай виходили за певні межі полікультурної освіти.

Отже, до 1970 року культурний плюралізм французьких чи іноземних школярів не був визнаний навчальними закладами. Спроби громадянського виховання в республіканському руслі [Ошибка! Источник ссылки не найден., с. 62] були приреченими й у 80-ті роки ХХ ст. І лише через кілька десятків років розмаїття і полікультурність почнуть розглядатися як умови життєздатності нації [3, с. 150-151]. Уже з 1990-х років соціологи одноставно доводять необхідність цього важливого принципу у функціонуванні французької державної школи. 1998 року Вища рада з інтеграції (НСІ) все виразніше констатує, що відстань між «французом» і «іммігрантом» збільшилася. І хоча офіційно уряд проголосив курс на зменшення етнічної дискримінації, але насправді недостатньо переорієнтував свою шкільну політику.

Проблематика полікультурності та полікультурного виховання достатньо широко розкривається в наукових працях (О. Бондаревська, В. Борисенков, Ю. Давидов, В. Загвязинський, Г. Дмитрієв та ін.). В Україні питання полікультурного виховання досліджували Е. Ананьян, Е. Бахіча, В. Бойченко, І. Лощенова, А. Солодка, С. Цимбрило, Л. Чумак та ін.

Полікультурне виховання – це організована система, в якій не просто сумарно представлене розмаїття культур, а висуваються різноманітні культурні прояви на рівні нації, етносу, конфесій, рас, статевих, соціальних та інших відмінностей.

У країнах ЄС офіційно визнано курс на полікультурне виховання. Така позиція зафіксована в численних документах Ради Європи, починаючи з 1960 р. Важливою причиною полікультурного виховання для Західної Європи став вплив іммігрантів, що призвів до якісних демографічних і економічних змін. І саме в полікультурному вихованні західноєвропейські педагоги вбачають вихід з кризи в міжетнічних взаєминах. Полікультурне виховання має кілька перспективних напрямків:

- адресується всім школярам, включаючи як вихідців з етнічних меншин, так і представників титульних націй;
- спрямоване на зміни у змісті і методах освіти, в результаті чого полікультурність стає основоположним педагогічним принципом;
- відбиває культурне середовище – емігрантське й домінуюче;
- зосереджене на взаєморозумінні й культурному обміні, подоланні бар'єрів культурного відчуження тощо.

Актуальність полікультурного виховання у Франції пов'язана як з імміграцією з колишніх колоній, так і з новітніми процесами міграції. Для розв'язання проблеми організації виховання етнічних меншин у цій країні було обрано підхід на асиміляцію – інтеграцію в культуру титульної нації. Для інтеграції дітей-іммігрантів у французьке суспільство передбачено таку систему роботи на державному рівні:

- розвиток законодавчої бази;
- залучення більшості міністерств у розв'язання цієї проблеми;

- створення системи груп і асоціацій-партнерів шкіл, а також центрів з питань освіти та інформування іммігрантів на регіональному й національному рівнях;
- закладення міжкультурного компоненту в навчальні плани, програми та інструкції до них;
- підготовка спеціалістів різного профілю для роботи з дітьми іммігрантами та їхніми батьками

З огляду на це, актуальним видається розгляд передумов розвитку полікультурного виховання учнівської молоді Франції, що й стало метою нашої статті.

Як уже зазначалося, на початку ХХ століття національна французька освіта, представлена державною школою, не визнавала етнічних, регіональних та релігійних особливостей школярів [9, с. 148]. Після Другої світової війни і під час так званого «славного тридцятиліття» імміграція стала одним із провідних економічних і демографічних засобів для реструктуризації французького суспільства. Таким чином, постанова від 2 листопада 1945 року, підписана де Голлем, сприяла поліпшенню становища і працевлаштування мігрантів та членів їх сімей. До 1973 року Франція приймала велику кількість іммігрантів і надавала натуралізацію відповідно до чинного законодавства більшій частині іноземних громадян. Світова економічна криза середини 1970-х років, що спричинила прогресування безробіття, призвела до істотної зміни імміграційної політики Франції. У липні 1974 року імміграцію на французьку територію було припинено і влада вирішила стабілізувати чисельність і статус іноземного населення. Саме в цьому контексті було здійснено низку заходів для залучення дітей іммігрантів до шкільного навчання, а також визнання оригінальних, тобто самотутніх культур.

У 1970-ті роки зростає науковий інтерес до з'ясування сутності міжкультурного підходу в освіті. Вихідні національні культури розглядаються як такі, що визначають символічну сукупність рис характеру і способу життя учнів-іммігрантів та їхніх сімей. Основним вектором державної політики в галузі освіти стало збільшення прийому учнів-іммігрантів, зокрема в контексті возз'єднання сімей. Наведені політичні причини, звичайно, непрості і певною мірою суперечливі, проте вони уможливили збереження самотутньої культури іноземних учнів, сприяючи їх поверненню на батьківщину. Після економічної кризи 1974 року, наслідком якої стало припинення міграції робочої сили, увиразнилася необхідність державних заходів із повернення іммігрантів до країн походження, але вони так і не були реалізовані належним чином.

До 1970 року не простежувалося жодних дій для полегшення навчання іноземних дітей, які відвідують французькі школи. Згодом започатковуються так звані класи інтеграції (CLIN) з метою задоволення навчальних проблем дітей іммігрантів через полегшення оволодіння ними французькою мовою, прискорення їх інтеграції у шкільну спільноту, що безумовно сприяло підвищенню рівня їх успішності. Курс на асиміляцію цих учнів до французької нації мав стати частиною політики національної лінгвістичної єдності. CLIN обмежувалися забезпеченням грамотності й початкового вивчення французької мови для новоприбулих, а курси сприяння інтеграції (CRI) надавали учням-іммігрантам змогу студіювати на вищому рівні французьку мову та багато іншого.

1975 року Франція вводить у свої навчальні заклади викладання мови й культури походження (ELCO) іммігрантів у рамках політики возз'єднання їхніх сімей. Усе більш поширеним стає усвідомлення того, щоб вважати, що знання мови й культури походження сприяє швидшій інтеграції учнів-іммігрантів у школу. Створення ELCO здійснювалося на основі консультацій з урядами країн походження, які бажають зберегти контроль над їх емігрантським населенням у рамках своєї політики національного будівництва і розширення прав та можливостей.

Від 25 липня 1978 року простежується розширення діяльності ELCO в міжкультурній перспективі, орієнтованість на всіх учнів. Уперше у Франції терміни «міжкультурний», «полікультурний» почали використовуватися для всього шкільного світу в офіційних документах. Це зумовлено, з одного боку, впливом Ради Європи,

яка заохочувала національні освітні органи до міжкультурної орієнтації у школах, тим самим спонукаючи їх до відкриття взаємної культурної самобутності своїх учнів. З іншого боку, у цей час мали місце стабілізація іммігрантів у Франції і провал політики стимулювання для їхнього повернення до країн походження.

Розширенню міжкультурної діяльності ELCO також сприяла реакція причетних до неї зацікавлених сторін, незадоволених тим, що ELCO не відповіла на їх початкові очікування першочергової інтеграції дітей батьків-іммігрантів. Ці освітяни запропонували розширення міжкультурних практик і мовних курсів і вивчення культури походження або іноземної культури для всіх дітей та молоді, щоб підвищити статус учнів-іммігрантів, пришвидшити їх інтеграцію та підвищити рівень успішності. Перелічені чинники сприяли розвитку міжкультурної педагогіки на всіх рівнях освіти, що уможливило організацію в навчальних закладах «міжкультурної діяльності» для всіх учнів за допомогою ELCO. Іноземні викладачі ELCO все більше зацікавлювалися проведенням різноманітних культурних заходів для всіх учнів. Очікувані ними результати мали інтегрувати цих учителів у навчальні команди, увиразнити культуру їх походження і тим самим активізувати навчально-виховний процес.

Відповідно до універсалістської орієнтації Статуту ЮНЕСКО в умовах етноцентричних відносин між Францією та її колишніми колоніями навчальні програми сприяли відкритості школи до інших культур. Ця відкритість передбачала адаптацію учнів-іммігрантів і збагачення навчальних програм, а також сприяння діалогу між культурами. Однак іммігрантів продовжували офіційно сприймати як громадян іноземних держав; такі учні та їх сім'ї постійно відчували різницю у ставленні до них, що спонукало до прагнення повернутися до своїх витоків [5, с. 62-63]. Тому практика ELCO не завжди задовольняла потреби іноземних учнів, спричиняючи найімовірнішу їх маргіналізацію (можливо тому, що вчителі не отримали належної підготовки для цього типу студій).

Як уже зазначалося, ELCO традиційно застосовувалося винятково до дітей іммігрантів відповідно до чинної дипломатичної угоди з країнами їх походження. Власне тому, незважаючи на циркуляр 25 липня 1978 року і велике бажання зацікавлених сторін, розвиток міжкультурного підходу в системі французької освіти 1970-х – на початку 1980-х років залишався тісно пов'язаним зі шкільним навчанням дітей-іммігрантів. Ухвалення офіційного рішення про розширення полікультурної освіти для всіх учнів зумовило переорієнтацію навчальних закладів на потреби й інтереси діяльності носіїв іншої культури. Образно кажучи, за одну ніч освітній статус останніх кардинально змінився від маргіналів до представників своїх культур серед інших учнів, яких потрібно було зацікавити культурною спадщиною своїх народів і мотивувати до її вивчення. Власне метою цієї нової освітньої трансформації мало стати зростання іміджу учнів-іммігрантів, а також спростування забобонів і негативних стереотипів щодо культур іммігрантів [6, с. 88].

Підготовка педагогів до полікультурної освіти розпочалася ще з 1970-х років у науково-дослідницьких організаціях, пов'язаних з інтеграцією дітей іммігрантів, а також у навчальних та інформаційних центрах для дітей-іммігрантів (CEFISEM). Двадцять таких центрів було створено упродовж 1975-1984 років (згідно з циркуляром від 4 листопада 1976 року). А 1 вересня 1977 року відкрили свої двері освітні секції нормальних шкіл підготовки французьких учителів початкових класів та допоміжних студій, а також й іноземних педагогів, які викладають національними мовами.

З 1980 року, відповідно до планової освітньої політики уряду та наукових проектів, розпочався новий етап розвитку полікультурної освіти [7].

У 1979-1981 роках було ініційовано численні освітні й культурні заходи (проекти Р.АСТ.Е) у рамках проекту так званої діяльнісної освіти (ЕАР), яка ґрунтується на трьох основних принципах – відкритості до зовнішнього партнерства, відповідності державній освітній політиці та різноманітності підходів. Усі ці засади на практиці передбачали їх взаємодотичність і взаємозумовленість, вираженість і гнучкість їх використання

в полікультурній освіті. Тому зміст міжкультурних підходів суттєво відрізнявся в діяльності різних освітніх установ (двомовних або європейських проектів допомоги країнам, що розвиваються, визнання літератури або музики іноземного походження, давньої та сучасної) [4].

Проте окремі офіційні кола залишалися не зацікавленими в розвитку освіти дітей в імміграції. Класи, що мали сприяти їх інтеграції у шкільну спільноту, на жаль, залишалися неефективними через застарілі методи навчання і зміст навчальних програм, відсутність належної підготовки вчителів та їх недостатню чисельність. Формування зазначених класів дітей-іммігрантів, відсутність у навчальних планах спеціальних регулярних занять для них гальмували їхню успішність [2]. Звідси низький рівень знань учнів початкових класів або секцій спеціалізованої та середньої освіти [10]. Крім того, французький досвід полікультурної освіти було зосереджено переважно на дітях-іммігрантах, швидкій адаптації та поліпшенні їх навчальних досягнень, що призвело до їхньої стигматизації та маргіналізації в рамках певних соціальних і освітніх рівнів, а з іншого боку – до обмеження та замкнутості міжкультурного підходу тільки на цій конкретній групі населення.

Отже, суспільно-політичне становище Франції впродовж ХХ ст., інтенсифікація процесів імміграції посприяли розвитку полікультурної освіти й виховання учнівської молоді. Становище дітей-іммігрантів упродовж ХХ ст. кардинально змінювалося – від ігнорування їхніх етнічних особливостей у процесі навчання до опори на ці особливості у процесі інтеграції учнів у французьке суспільство.

Перспективними для подальшого вивчення вважаємо питання розвитку полікультурної освіти та виховання у Франції впродовж початку ХХІ ст., порівняльний аналіз організації полікультурного виховання в Україні та Франції тощо.

Література:

1. Abdallah-Preteceille M. Quelle école pour quelle intégration ? / M. Abdallah-Preteceille. – Paris : CNDP/Hachette, 1992. – 124 p.
2. Boulot S. Les immigrés et l'école, une course d'obstacles / S. Boulot, D. Bozon-Fradet. – Paris : L'Harmattan, 1988. – 191 p.
3. Charlot B. Les politiques d'intégration des jeunes issus de l'immigration / B. Charlot. – Paris : CIEM/L'Harmattan, 1989. – 220 p.
4. Henriot-Van Zanten A. «Autonomie des établissements et intégration des cultures étrangères à l'école française» / A. Henriot-Van Zanten, M. Kherroubi // Actes du colloque «Ethnocentrisme et éducation». – Delphes. –1994. – 27 – 29 mai.
5. Kerzil J. «L'éducation interculturelle en France: un ensemble de pratiques évolutives au service d'enjeux complexes» / J. Kerzil // Note de synthèse, Carrefours de l'éducation. – 2002. – n°14, juillet-décembre.
6. La politisation du voile – en France, en Europe et dans le monde arabe. – Paris : L'Harmattan, 2005. – 264 p.
7. Migeot-Alvaredo J. «Les cultures étrangères dans les collèges français : usages scolaires et usages sociaux» / J. Migeot-Alvaredo, F. Ropé, P. Zagefka // Actes du colloque «Ethnocentrisme et éducation», Delphes. – 1994. – 27-29 mai.
8. Obin J.-P. Immigration et integration / J.-P. Obin, A. Obin-Coulon. – Paris : Hachette Éducation, 1999. – 110 p.
9. Schnapper D. «L'école du citoyen» / D. Schnapper // Identités et cultures à l'école, Migrants formation. – 1995. – n. 102. – P. 144- 153.
10. Vallet L.-A. Les élèves étrangers ou issus de l'immigration dans l'école et le collège français. Une étude d'ensemble / L.-A. Vallet, J.-P. Caille // Les dossiers de l'Éducation et Formations. – 1996. – n°67.

Леснянская-Дошак А. С.

ПРЕДПОСЫЛКИ РАЗВИТИЯ ПОЛИКУЛЬТУРНОГО ОБРАЗОВАНИЯ УЧАЩЕЙСЯ МОЛОДЕЖИ ВО ФРАНЦИИ

В статье проанализированы условия, способствовавшие развитию поликультурного образования и воспитания учащейся молодежи во Франции в конце ХХ в. Указано

на интенсифікацію процесів імміграції, ставших каталізатором цього процесу. Охарактеризовані умови навчання іноземних школярів, що відвідали французькі школи і констатовано відсутність будь-яких дій, які б полегчили цей процес. Проаналізована діяльність класів інтеграції, початок створення яких відбувся після 1970 р. для полегшення навчання дітей-іммігрантів. Показані особливості мовної освіти таких учнів, включаючи в себе як вивчення рідної мови, так і культури країни їх походження. Акцентовано увагу на особливостях підготовки педагогів до реалізації завдань полікультурної освіти.

Ключові слова: полікультурна освіта, полікультурне виховання, міжкультурний підхід, Франція, навчальна молодь, підготовка педагогів.

Lesnyanska-Doshchak A. S.

BACKGROUND TO THE DEVELOPMENT OF MULTICULTURAL EDUCATION OF STUDENT YOUTH IN FRANCE

The article analyzes the conditions that contributed to the development of multicultural education and the upbringing of student youth in France at the end of the twentieth century. The intensification of immigration processes that became the catalyst for this process has been regarded. Reference has been made to the conditions for teaching foreign students attending French schools as well as to the absence of any actions that would facilitate this process.

The activity of integration of classes which had started functioning since 1970 to facilitate the teaching of immigrant children has been analyzed. The peculiarities of linguistic culture of immigrant students have been revealed. These peculiarities included both the study of native language and the culture of the country of their origin.

Attention is drawn to the peculiarities of teacher training for the implementation of the objectives of multicultural education. Multicultural education was carried out in research organizations relating to the integration of immigrant children as well as in educational and information centers for immigrant children etc.

It has been proved that the situation of immigrant children has been changing dramatically since the twentieth century: from ignoring their ethnic peculiarities in the process of learning to considering these features in the process of student integrating into French society.

Key words: multicultural education, multicultural approach, France, student youth, teacher training.

Рецензент: Кузьменко Ю.В.

УДК 355.49:623.8(477.7)«18»(045)=161.2

Ляшкевич А. І.

ВНЕСОК АДМІРАЛА М. ЛАЗАРЄВА В РОЗВИТОК МОРСЬКОЇ СПРАВИ НА ПІВДНІ УКРАЇНИ (30-40 РОКИ ХІХ СТОЛІТТЯ)

У статті розповідається про адмірала М. Лазарєва як одного з видатних діячів військово-морського флоту першої половини ХІХ століття. Він увійшов в історію флоту як великий реформатор і відомий мореплавець. Зосереджується увага на тому, що за 18 років ним було зроблено великий внесок у зміцнення боєздатності Чорноморського флоту, у вдосконалення конструкції вітрильних кораблів, у запровадження парових кораблів, у навчання й виховання особового складу флоту, а також у дослідження та освоєння світового океану.

Ключові слова: морський флот, кораблебудування, судноплавство, історія Чорноморського флоту, офіцери, матроси, адмірала.

Останніми роками постаті великих флотоводців привертають увагу дослідників різних галузей. Наприклад, 2004 року директор Державного архіву Миколаївської області

Л. Левченко захистила дисертацію з теми «История Николаевского и Севастопольского военного губернаторства 1805-1900 гг.», у якій висвітлено діяльність М. Лазарева на посту Військового губернатора Миколаєва та Севастополя. Цього ж року Г. Гребенщикова захищено дисертацію з теми «Строительство военно-морского флота на Черном море в 30-50 годы XIX века», в якій авторка представила організацію підрядного суднобудівництва на чорноморських верфях, розкрила технологію будівництва кораблів. Цікавою працею вважаємо і дисертацію А. Черноусова «Государственная, военная, научная и педагогическая деятельность адмирала М. П. Лазарева», захищену 2008 р. Проте внесок адмірала в розвиток морської справи на півдні України в комплексі авторами розкрито не було.

Метою статті є висвітлення внеску Михайла Петровича Лазарева (1788-1851), який увійшов в історію флоту як великий реформатор військово-морського флоту і відомий мореплавець. Вихований на кращих військово-морських традиціях, адмірал М. Лазарев зробив великий внесок у зміцнення боєздатності Чорноморського флоту, вдосконалення конструкції вітрильних кораблів, запровадження парових кораблів, навчання і виховання особового складу флоту, а також у дослідження та освоєння Світового океану.

Бойового командира й досвідченого офіцера М. Лазарева було призначено начальником штабу Чорноморського флоту в лютому 1832 року, а вже 1833 року він став його головнокомандувачем, військовим губернатором Миколаєва та Севастополя. І хоча чимало реформ, перетворень і нововведень було проведено його попередником О. Грейгом, багато питань із кораблебудування та судноплавства, покращення стану військово-морського флоту Чорного моря та інфраструктури південних губерній (Херсонської та Миколаївської), залишилися невирішеними.

У своїй новій діяльності М. Лазарев найбільшого значення надавав підготовці морських офіцерів та оснащенню суден. Адміралом було розроблено власну систему бойової підготовки офіцерів Чорноморського флоту, яку згодом назвали «Лазаревська школа» [3, с. 47-52]. Створену ним систему навчання моряків можна назвати синтезом передових російських поглядів та класичної англійської школи. Узагальнюючи педагогічні підходи російської та англійської систем, М. Лазарев як провідний принцип виховання обрав змагання як окремих людей, так і екіпажів та військових з'єднань. У процесі практичної підготовки офіцерського складу він виявляв педагогічний талант: офіцерів, які відзначилися на навчаннях, він заохочував, а тим, хто припускався помилок через незнання і ненавченість, сам показував, як треба робити; проте недбайливих, які не бажали вчитися, суворо карав.

Переконаний у тому, що тільки тривалі плавання за будь-якої погоди здатні забезпечити високий рівень підготовки офіцерів і матросів, М. Лазарев часто виходив у море для «практики та еволюції» [6, с. 168-174], показуючи приклад іншим командирам Чорноморського флоту. Періодично він влаштовував навчальні бої, у ході яких відпрацьовувалися тактичні прийоми виконання атак і застосування зброї. При проведенні таких боїв адмірал прагнув, щоб командири кораблів однозначно розуміли тактичний задум командувача ескадрою і відповідно до цього приймали самостійні рішення, спрямовані на досягнення мети бою – розгромити й знищити противника. Наслідуючи кращі традиції флоту, він так само, як адмірала Ф. Ушаков і Д. Сенявін, виховував командирів у душі наступальної тактики і рішучих форм ведення бою.

Усі кораблі, що перебували в строю, адміралом було зведено в три ескадри, які виходили в море по черзі, перебуваючи безперервно на бойовому чергуванні до трьох місяців. При цьому на кораблях постійно проводилися тренування з управління вітрилами, навчальні артилерійські стрільби, маневрування кораблів у складі ескадри, інші практичні заняття. Проводячи корабельні навчання, М. Лазарев постійно стежив за тим, щоб кожен офіцер і матрос точно й швидко виконували всі команди флагмана і командира корабля.

У загальній системі бойової підготовки адмірал М. Лазарев важливе місце відводив фізичній підготовці особового складу, оскільки усвідомлював важливість гарного фізичного стану моряків. Він дбав про гігієну, про культурне проведення дозвілля, про харчування, про якісне і зручне обмундирування для них, суворо стежив за тим, щоб гроші, призначені для матросів, використовувалися за призначенням. Особливо високо цінував вітрильний спорт як засіб підвищення морської виучки і зміцнення здоров'я матросів і офіцерів. У святкові дні він заохочував змагання на гребних судах, кожне з яких закінчувалося ретельним аналізом.

М. Лазарев наполягав на вихованні в підлеглих свідомого і сумлінного ставлення до військової служби. Незважаючи на реакційний режим, який того часу панував на флоті, він виховував офіцерів у душі поваги до людської гідності матросів, оскільки був противником жорстокої та безглуздої муштри. Адмірал, розглядаючи міцну військову дисципліну як основу боєздатності флоту, вимагав від командирів кораблів і командувачів ескадрами, щоб покарання порушників військової дисципліни були «неминучими і суворими, але в той же час і справедливими, законними і людинолюбними» [1, с. 382-396].

Уважаючи жорстку дисципліну як провідну умову бойової готовності особового складу флоту, штабом Чорноморського флоту під керівництвом М. Лазарева було розроблено два важливих документи – інструкцію та розклад, запровадження яких дозволило встановити на всіх кораблях флоту єдиний, добре продуманий розпорядок повсякденного життя, діяльності екіпажів кораблів та їх бойової підготовки.

Флотоводець найбільшу перевагу віддавав особистісному підходу навіть до найменших і незначних подій та рішень, намагався скласти власну думку про кожну ланку ввіреного йому флоту. Адмірал намагався особисто приймати новопризначених офіцерів, уважно стежив за їх подальшою службою. Головним критерієм, яким він керувався при доборі офіцерських кадрів, було ставлення до служби – бездоганне виконання службових обов'язків. М. Лазарев уважав показником офіцерської честі. Він умів вчасно помітити умілих і старанних офіцерів і наблизити їх до себе, даючи їм можливість повністю розкрити свій творчий хист. Таким чином, поступово навколо командувача Чорноморським флотом утворилася ціла плеяда прекрасно підготовлених і відданих йому офіцерів, через яких адмірал успішно здійснював управління флотом. Серед них були: начальник штабу Чорноморського флоту А. Авіно, командувачі В. Корнілов і П. Нахімов, а також соратники і послідовники – Г. Бутаков, Ф. Новосельський, А. Панфілов, Ф. Матюшкін та інші.

Обіймаючи посаду командувача Чорноморським флотом, М. Лазарев переймався не лише підготовкою кадрів, а й станом флоту. 1834 року він розробив новий штат корабельного складу Чорноморського флоту, який того ж року був затверджений урядом. За цим документом флот повинен був мати: 15 лінійних кораблів, 10 фрегатів, 5 корветів, 15 бригів, 5 шхун, 5 тендерів, 3 бомбардирських кораблі, 2 яхти, 2 пароплави і 21 транспорт [5]. Відповідно до цього на Миколаївських верфях під керівництвом М. Лазарева почалося інтенсивне будівництво кораблів. У першу чергу будувалися лінійні кораблі і фрегати, які становили головну ударну силу вітрильного флоту. Нові кораблі за своїми якісними характеристиками значно перевершували ті, що перебували в строю. Велика заслуга в цьому належала особисто М. Лазареву, який був знавцем вітрильних кораблів і багато зробив для їх удосконалення. Так, адміралом було вдосконалено рангоут (дерев'яні або металеві деталі озброєння судів, призначені для несення вітрил, виконання вантажних робіт, підйому сигналів тощо [4, с. 97-113]) і вітрила, уведено більш обтічну форму корми, змінено кут нахилу форштевня (крайня носова частина судна, носовий брус, що є продовженням кіля [4, с. 115-119]), виконано багато інших конструктивних покращень набору корпусу корабля [4, с. 123-134]. Слід зауважити, що жоден корабель не закладався на верфях і не спускався на воду без схвалення командувача. Адмірал постійно тримав під особистим контролем будівництво кораблів, домагаючись того, щоб

за тактико-технічними показниками вони відповідали найвищим вимогам світового суднобудування. Михайло Петрович часто вносив істотні зміни до проектів кораблів з метою поліпшення їх конструкцій, особливо рангоуту й вітрил, від яких залежать маневрені якості корабля.

Відзначимо, що М. Лазарев був вихований на кращих традиціях вітрильного флоту. Проте він краще ніж будь-хто інший з російських адміралів 30-40-х років XIX ст. розумів перевагу парової машини над вітрилами і залізного корпусу корабля над дерев'яним. Тому одним із перших у вітчизняному флоті виступив ініціатором будівництва парових кораблів із залізним корпусом. Так, 1837 р. у рапорті начальнику Головного морського штабу він просив дозволу на будівництво залізного пароплаву замість дерев'яного, і вже 1838 р. перший залізний військовий корабель, озброєний двома гарматами, вступив до складу Чорноморського флоту. Більше того, до кінця 40-х років XIX ст., за наполяганням М. Лазарева, для Чорноморського флоту було побудовано 7 парових кораблів із залізним корпусом – «Бердянськ», «Таганрог», «Єнікале», «Казбек», «Тамань», «Сулін» і «Прут» [2, с. 45].

Жваво цікавлячись усіма нововведеннями в розвитку парових суден, М. Лазарев 1846 року домігся дозволу на будівництво в Миколаєві першого вітчизняного 131-гарматного лінійного гвинтового корабля, що отримав символічну назву «Босфор» (він був закладений лише 1852 р., уже після смерті адмірала, а на воду було спущено лише після Кримської війни 1858 року). Усього за період командування М. Лазаревим Чорноморським флотом було побудовано 212 кораблів, серед яких 16 лінійних кораблів, 8 фрегатів, 13 військових пароплавів, 55 легких вітрильних кораблів, 33 судна гребного флоту, 14 портових пароплавів і 70 інших портових суден [2, с. 73].

М. Лазарев окрім організаційно-педагогічної та кораблебудівної діяльності цікавився наукою. Він перший з метою опису Чорного моря організував дворічну експедицію фрегата «Скорий» і тендеру «Поспішний», результатом якої було видання першої лоції (систематичний опис різних морів і узбережь для потреб мореплавства [4, с. 92]) Чорного моря. Крім цього, М. Лазарев підготував «Настільний енциклопедичний словник» у восьми томах, написав книгу «Три навколосвітні подорожі», куди потрапили його спогади та роздуми. У жовтні 1842 року адмірал завершив роботу зі складання та видання Атласу Чорного та Азовського морів [3, с. 68-75]. Саме він налагодив діяльність гідрографічного депо, яке розпочало видавництво карт та атласів Чорного моря.

М. Лазарев реорганізував Морську бібліотеку в Севастополі, за його наказом було побудовано Дім зібрань, відкрито школу для матроських дітей. За часи командування адміралом було побудовано адміралтейства в Миколаєві, Одесі та Новоросійську, розпочато будівництво адміралтейства в Севастополі. Адмірал чудово розумів важливість великих стратегічних міст для створення та базування Чорноморського флоту, саме за часів командування М. Лазарева велася активна розбудова міста Севастополь [5, с. 168-174].

Отже, однією з видатних постатей військово-морського флоту першої половини XIX ст. є генерал-ад'ютант, бойовий адмірал, головний командир Чорноморського флоту і портів, військовий губернатор Миколаєва і Севастополя, почесний член Географічного товариства, кавалер багатьох нагород, який увійшов в історію як один із першовідкривачів Антарктиди, реформатор, учений, талановитий адміністратор і державний діяч – Михайло Лазарев. За 18 років його командування Чорноморським флотом південні військово-морські сили стали потужним фактором впливу на політичну ситуацію в усьому Чорноморсько-Середземному регіоні.

Перспективи подальшої роботи в означеному напрямку вбачаємо в дослідженнях діяльності відомих особистостей, які зробили значний внесок у розвиток морської справи на Півдні України.

Література:

1. Лазарев М. П. Документы. Т. 1. – М. : Военмориздат, 1952. – С. 382-396.
2. Левченко Л. Л. Історія Миколаївського і Севастопольського військового губернаторства 1805-1900 рр. : дисс. ... канд. истор. Наук / Левченко Л. Л. – Николаев, 2004. – 185 с.
3. Никульченков К. И. Адмирал Лазарев / К. И. Никульченков. – М. : Воениздат, 1956. – 200 с.
4. Островский Б. Г. Лазарев / Б. Г. Островский. – М. : Мол. гвардия, 1966. – 176 с.
5. Русское военно-морское искусство : сборник статей ; автор: отв. ред. капитан I ранга Р. Н. Мордвинов. – М. : Военно-Морское издательство Военно-Морского Министерства ССР, 1951. – 460 с.
6. Фирсов И. И. Полвека под парусами / И. И. Фирсов. – М. : Мысль, 1988. – 240 с.

Ляшкевич А. И.

**ВКЛАД АДМИРАЛА Н. ЛАЗАРЕВА В РАЗВИТИЕ МОРСКОГО ДЕЛА
НА ЮГЕ УКРАИНЫ (30-40 ГОДЫ XIX ВЕКА)**

В статье рассказывается об адмирале М. Лазареве как одном из выдающихся фигур военно-морского флота первой половины XIX века. Он вошел в историю флота как великий реформатор и известный мореплаватель. Сосредотачивается внимание на том, что за 18 лет им был сделан большой вклад в укрепление боеспособности Черноморского флота, в совершенствование конструкции парусных кораблей, в введение паровых кораблей, в обучение и воспитание личного состава флота, а также в исследование и освоение мирового океана.

Ключевые слова: морской флот, судостроение, судоходство, история Черноморского флота, офицеры, матросы, адмиралы.

Lyashkevych A. I.

**THE CONTRIBUTION OF ADMIRAL M. LAZAREV TO THE DEVELOPMENT OF THE MARITIME
AFFAIRS IN THE SOUTH OF UKRAINE (30-40 YEARS OF THE NINETEENTH CENTURY)**

The article tells about Admiral M. Lazarev, one of the outstanding figures of the naval history in the first half of the XIXth century. He went down in history of the fleet as a great reformer and a well-known navigator. The study indicates that during 18 years Admiral M. Lazarev made a great contribution to strengthening the Navy Black Sea Fleet capabilities, improving sailing ship design, using steam ships, training fleet personnel and he also supported the exploration and development of the World Ocean.

The article emphasizes that during the period of command of Admiral M. Lazarev the Black Sea Fleet built 212 ships, among them there were 16 battleships, 8 frigates, 13 navy ships, 55 light sailing ships, and 33 ships for the rowing fleet, 14 steamships and 70 other harbor craft.

From the research that has been carried out, it is possible to characterize the researched person: Mikhail Lazarev was Adjutant general, War Admiral, Commander-in-Chief of the Black Sea Fleet and Ports, Military Governor of Mykolayiv and Sevastopol, honorary member of the Geographical Society, many awards chevalier, he became well-known as one of Antarctica discoverer, reformer, scientist, talented administrator and statesman.

Key words: navy, shipbuilding, navigation, history of the Black Sea Fleet, officers, sailors, admirals.

УДК 378.147 (477)

Солодовник А. О.*

**РОЗВИТОК ФОРМ, МЕТОДІВ І ЗАСОБІВ
ФІЗИКО-МАТЕМАТИЧНОЇ ПІДГОТОВКИ СТУДЕНТІВ
МОРСЬКИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ УКРАЇНИ У 60-ТІ РОКИ ХХ СТОЛІТТЯ**

У статті автор розглядає особливості розвитку форм, методів і засобів фізико-математичної підготовки студентів морських навчальних закладів України у 60-ті роки ХХ століття. Аналіз архівних документів дозволяє стверджувати, що основними формами її організації в морських навчальних закладах у досліджуваній період були: комбінований урок,

*© Солодовник А. О.

практичні заняття, лабораторні роботи, консультації, олімпіади, тематичні вечори, вікторини та конкурси стінгазет. Серед інноваційних методів підготовки курсантів морехідних училищ особливе місце займало програмоване навчання. Для досліджуваного періоду також було характерним активне застосування технічних засобів у навчально-виховному процесі з фізико-математичних дисциплін.

Ключові слова: фізико-математична підготовка, морський навчальний заклад, програмоване навчання, технічні засоби навчання.

Україна на сучасному етапі розвитку намагається зміцнити свої позиції у світовому просторі. З метою досягнення цього завдання 2015 року наказом Президента України було схвалено й затверджено «Стратегію сталого розвитку «Україна – 2020»». Цей документ передбачає реалізацію більш ніж півсотні реформ і програм розвитку держави, серед яких особливе місце посідає освітня реформа. На сьогодні ефективність системи освіти будь-якої країни характеризується здатністю забезпечення якісної підготовки молодого покоління до мінливих умов життєдіяльності та праці. Так, ще 2006 року на саміті країн Великої Вісімки був узгоджено вектор розвитку світової освітньої галузі. Країни-учасниці зазначили, що «соціально-економічне процвітання у XXI столітті залежить від здатності країн забезпечувати освіту всіх членів суспільства, з тим щоб дати можливість кожній людині досягти успіху у стрімко змінному світі» [6, с. 115]. Крім того лідери високорозвинених країн світу загострили увагу на проблемі розвитку природничо-математичної підготовки молодого покоління: «ми будемо домагатися впровадження високих стандартів освіти в області математики, природничих наук та інженерії, які мають стати міцною основою глобального інноваційного суспільства» [6, с. 118]. Це пояснюється актуальністю зазначених наук в умовах високого рівня інформатизації всіх галузей людської діяльності.

Фізико-математична підготовка має особливо важливе значення у структурі професійної підготовки фахівців для морської галузі. Вона озброює студентів необхідним запасом знань, умінь і навичок, які є базовими для вивчення дисциплін загальноосвітнього та спеціального циклів. Проте практика діяльності морських навчальних закладів України свідчить про недостатньо високий рівень знань студентів з дисциплін фізико-математичного циклу. Отже, виникає суперечність між постійним зростанням вимог Міжнародної морської організації до рівня підготовки випускників морських навчальних закладів та наявним рівнем знань, умінь і навичок з фізико-математичних дисциплін, які, як зазначалося раніше, є важливою складовою цього процесу. Тому питання дослідження стану фізико-математичної підготовки в морських навчальних закладах України є актуальним.

Серед здобутків сучасної педагогічної науки широке коло досліджень присвячено розвитку фізико-математичної підготовки:

- становлення й розвиток фізико-математичної освіти в Україні (О. Бугайов, Є. Коршак, Г. Луценко, М. Шабаєва, М. Шут та ін.);
- зміст та особливості фізико-математичної підготовки в загальноосвітніх навчальних закладах (Ю. Бабанський, Г. Бевз, Л. Благодаренко, С. Гончаренко, О. Ляшенко та ін.);
- удосконалення якості фізико-математичної підготовки в навчальних закладах України (М. Головка, Т. Засекіна, І. Коробова, В. Савченко, В. Шарко та ін.);
- особливості та принципи організації фізико-математичної підготовки на підготовчих відділеннях й у вищих навчальних закладах (С. Архангельський, М. Жалдак, Н. Муранова, С. Пальчевський та ін.);
- наступність фізико-математичної підготовки в навчальних закладах України (В. Безпалько, П. Воловик, М. Дідовик, О. Матвійчук, В. Сергієнко та ін.).

Разом із тим вивчення наукових джерел дозволяє зробити висновок про те, що комплексний історико-педагогічний аналіз проблеми розвитку форм, методів

і засобів фізико-математичної підготовки студентів у морських навчальних закладах України не здійснювався. Це свідчить про актуальність зазначеного питання в контексті історико-педагогічної науки.

Метою статті є дослідження особливостей розвитку форм, методів і засобів фізико-математичної підготовки студентів морських навчальних закладів України у 60-ті роки ХХ століття.

60-ті роки минулого століття – це час активних суспільно-політичних подій, які значно впливали на розвиток вітчизняної освітньої системи. Влада розгорнула масштабну діяльність зі вдосконалення всіх ланок освіти, адже її якість впливала на зростання економічного потенціалу держави. Цей період характеризується пошуками більш ефективних форм, методів і засобів навчання молоді та її підготовки до життя в умовах тогочасного суспільно-політичного устрою. Особлива увага приділялася фізико-математичній підготовці фахівців для різних галузей господарства. Її метою було озброєння молоді таким запасом знань, який забезпечить розуміння нею загальних функціональних принципів виробництва та техніки. Саме у 60-ті рр. ХХ століття починається подолання наявного на той час відриву фізико-математичної підготовки учнів і студентів від життя, від виробництва та практичної діяльності [4].

Фізико-математична підготовка студентів у морських навчальних закладах України в досліджуваній період також зазнавала певних змін. Перш ніж перейти до історико-педагогічного аналізу форм, методів і засобів фізико-математичної підготовки в морських навчальних закладах, потрібно визначити їх місце у структурі системи освіти СРСР у досліджуваній період. Морехідні училища здійснювали підготовку фахівців для морського флоту на базі неповної загальної середньої освіти та належали до середньої спеціальної освітньої ланки. Усі середні спеціальні навчальні заклади з 1959-1960 навчального року розпочали свою діяльність з урахуванням Закону «Про зміцнення зв'язку школи з життям та про дальший розвиток системи народної освіти в СРСР», в якому було визначено основні вимоги до освіти та шляхи її перебудови. Як зазначив В. Мрига, головним завданням перебудови середньої спеціальної освіти, розпочате в 60-ті роки ХХ століття, є «дальше вдосконалення її системи з метою наближення до життя, до потреб господарського і культурного будівництва, поліпшення підготовки спеціалістів середньої кваліфікації на основі тісного зв'язку навчання з суспільно корисною працею з тим, щоб забезпечити учням поряд з загальноосвітніми знаннями в обсязі середньої школи одержання необхідної теоретичної і практичної підготовки за спеціальністю» [3, с. 99].

Крім того вчений акцентував увагу на тому, що в контексті вищезазначеного Закону середні спеціальні навчальні заклади мають на меті підготувати такого спеціаліста, який буде готовий до наполегливого впровадження у своїй професійній діяльності прогресивних методів праці і використання нових досягнень науки і техніки. Це вимагало докорінних змін як у структурі, так і у змісті підготовки кваліфікованих кадрів. Трансформація змісту підготовки професіоналів у свою чергу зумовила активний пошук нових форм, методів і засобів навчання молодого покоління. З огляду на це, 1961 року Рада Міністрів СРСР затвердила «Положення про середні спеціальні навчальні заклади СРСР» (постанова від 1 березня 1961 р. № 185), у якому були зазначені основні форми організації навчальних занять у середніх спеціальних навчальних закладах. До них належали: урок, лекція, практичне заняття, лабораторна робота, курсове та дипломне проектування, консультація, навчальна та виробнича практика, виробнича робота, самостійні заняття [5, с. 63]. Далі більш детально зупинимося на проблемі розвитку форм, методів і засобів фізико-математичної підготовки в морських навчальних закладах України у 60-ті роки ХХ століття.

Фізико-математичні дисципліни в досліджуваній період належали до загальноосвітнього циклу дисциплін навчальних планів підготовки фахівців для морського флоту. Їх вивчення мало на меті отримання студентами набору знань,

умінь і навичок в обсязі середньої школи, достатніх для опанування загальнотехнічних та спеціальних дисциплін. Основною формою організації навчальної діяльності з фізико-математичних дисциплін був урок комбінованого типу. Це сприяло тому, що викладачі давали студентам знання не в готовому вигляді, а в процесі їх власної пізнавальної активності, спонукали курсантів до творчої роботи та формування в них особистої позиції щодо сприйняття змісту навчального матеріалу.

Окрім комбінованих уроків застосовувалися й інші форми організації навчання. Так, під час викладання математики, фізики та хімії проводилися практичні заняття, на яких у студентів формувалися і закріплювалися вміння й навички розв'язування задач загальнонаукового та прикладного змісту. Окремою формою проведення навчальних занять з фізики та хімії були лабораторні роботи. Як правило, вони проводилися фронтально або шляхом поділу академічної групи на робочі пари. З метою підвищення рівня знань курсантів при кабінетах математики, фізики та хімії проводилися щотижневі консультації, графік яких заздалегідь затверджувався на засіданні предметної комісії [1, арк. 5]. Курсантам з низьким рівнем знань проводилися індивідуальні консультації. У разі коли таких курсантів було декілька, при кабінетах створювалися так звані «підгоночні» групи, для яких викладачі фізико-математичних дисциплін проводили консультації за додатковим графіком.

Особливе місце серед форм організації навчальної діяльності студентів морських навчальних закладів у досліджуваній період посідали гурткова робота та проведення олімпіад. При кабінетах фізико-математичних дисциплін створювалися гуртки, під час роботи яких курсанти залучалися до виготовлення тематичних стендів, моделей геометричних фігур, фізичних та хімічних процесів, діючих приладів, а також проводили дослідження й лабораторні дослідження, які виходили за рамки програмного матеріалу [1, арк. 7, 13]. Міністерство вищої і середньої спеціальної освіти УРСР надіслало лист директорам опорних технікумів і училищ від 12 грудня 1966 року, у якому рекомендувало провести 1967 року Республіканську олімпіаду юних математиків, фізиків, хіміків «з метою покращення якості підготовки спеціалістів середньої кваліфікації з урахуванням вимог сучасного виробництва, науки, культури і перспектив їх розвитку» [7, арк. 19]. Головним завданням олімпіади було підвищення інтересу до математики, фізики, хімії, стимулювання молоді до більш глибокого і свідомого вивчення цих предметів, збагачення їх знань і вмінь, удосконалення їх практичних навичок. Олімпіада проходила у два етапи: перший етап – на базі навчального закладу, другий – на обласному рівні. Робота з підготовки учасників олімпіади проводилася викладачами фізико-математичних дисциплін протягом усього навчального року за спеціальними збірниками тренувальних задач і вправ, розробленими Республіканським навчально-методичним кабінетом по середній спеціальній освіті УРСР. Так, у інформаційному листі № 20-5-69 від 20.09.1968 р. «Про підсумки II Республіканської олімпіади юних математиків, фізиків і хіміків у середніх спеціальних учбових закладах» зазначається, що серед переможців II етапу олімпіади були курсанти Херсонського морехідного училища Міністерства рибної промисловості [8, арк. 64].

Крім зазначених форм роботи, викладачі фізико-математичних дисциплін залучали курсантів до проведення тематичних вечорів, вікторин, конкурсів стінгазет [1, арк. 5; 2, арк. 7]. Під час цих заходів відбувалося розширення та закріплення знань юнаків, розвивалися їх творчі здібності, логічне та критичне мислення, а також формувався стійкий інтерес до вивчення дисциплін фізико-математичного циклу в контексті майбутньої професії.

Контроль якості фізико-математичної підготовки в морських навчальних закладах здійснювався шляхом проведення заліків та екзаменів. Їх метою є перевірка рівня сформованості у студентів готовності використовувати фізико-математичні знання під час вивчення фахових дисциплін та в майбутній професійній діяльності. Навчальними планами передбачалися такі форми підсумкового контролю з фізико-математичних

дисциплін у морських навчальних закладах: математика, фізика – екзамен, хімія – залік.

Нижче наводимо узагальнену таблицю форм організації та контролю якості фізико-математичної підготовки студентів морських навчальних закладів у досліджуваний період (таблиця 1).

Таблиця 1

Форми фізико-математичної підготовки студентів морських навчальних закладів у досліджуваний період

Форми організації фізико-математичної підготовки			Форми контролю якості фізико-математичної підготовки
За кількістю студентів	За навчальним часом	За дидактичною метою	
<ul style="list-style-type: none"> – індивідуальні – групові – колективні 	<ul style="list-style-type: none"> – урочні – позаурочні 	<ul style="list-style-type: none"> – теоретичної підготовки – практичної підготовки – змішаної підготовки 	<ul style="list-style-type: none"> – екзамен – залік

У 60-ті роки ХХ століття, окрім застосування традиційних методів підготовки молоді до опанування обраної професії, відбувається активний пошук інноваційних, узгоджених з рівнем розвитку науки і техніки. З метою вдосконалення навчально-виховного процесу в середніх спеціальних навчальних закладах країни Міністерство вищої і середньої спеціальної освіти УРСР розгортає педагогічний експеримент із впровадження програмованого навчання. Так, у рішенні секції середніх спеціальних навчальних закладів Всесоюзної наукової конференції з проблем програмованого навчання (1966 р.) зазначається, що цей метод «створює гарні умови для розвитку самостійності й активності учнів і в значній мірі індивідуалізує навчання, дозволяє добитися оперативного і постійного контролю над засвоєнням навчального матеріалу. Розвиток програмованого навчання відбувається в органічному взаємозв'язку з розвитком і удосконаленням традиційних методів» [9, арк. 33].

Особливу увагу учасники вищезазначеної конференції приділяли впровадженню програмованого навчання в навчально-виховний процес з фізико-математичних та загальнотехнічних дисциплін: «Насамперед слід створювати програмовані матеріали з природничих, загальнотехнічних і низки спеціальних дисциплін – математики, фізики, хімії, технології металів, деталям машин, опору матеріалів, технічної механіки, креслення, іноземної мови, електротехніки тощо» [9, арк. 37]. Циклові комісії фізико-математичних дисциплін морських навчальних закладів вели активну роботу з упровадження елементів програмованого навчання в навчально-виховний процес. Вона була переважно направлена на організацію безмашинного програмованого контролю з окремих тем. Так, у Одеському морехідному училищі Міністерства морського флоту СРСР у 1965-1966 навчальному році були підготовлені методичні матеріали для проведення програмованого опитування з фізико-математичних дисциплін за темами, зазначеними в таблиці 2 [2, арк. 6].

Заняття із застосуванням елементів програмованого навчання проводилися в морських навчальних закладах у рамках звичайного розкладу. Проте навчальна частина планувала розклад таким чином, що голова та члени предметних комісій, а також викладачі суміжних дисциплін мали змогу відвідувати ці заняття та здійснювати обмін досвідом з упровадження програмованого навчання. Отже, у досліджуваний період метод програмованого навчання стає головним напрямком удосконалення навчально-виховного процесу в морських навчальних закладах у контексті науково-технічної революції.

Таблиця 2

Методичні матеріали для проведення програмованого опитування з фізико-математичних дисциплін

Назва навчальної дисципліни	Тема, з якої готувалися методичні матеріали для проведення програмованого контролю
Математика	– «Формули подвійних і половинних кутів»; – «Інтегрування»; – «Розв’язування вправ з теми «Диференціювання»»
Фізика	– «Закони постійної дії струму»
Хімія	– «Взаємозв’язок між оксидами, основами, кислотами та солями»

Ефективність будь-яких педагогічних методів забезпечується й обраною системою засобів навчання та підготовки студентів. У 60-ті роки ХХ століття відбувався стрімкий розвиток технічних засобів навчання. Міністерство вищої і середньої спеціальної освіти разом із Республіканським науково-методичним кабінетом по середній спеціальній освіті УРСР вели активну роботу з упровадження в навчально-виховний процес разом із програмованим навчанням технічних засобів. З цієї проблематики постійно організовувалися конференції, семінари, педагогічні читання тощо. Зазначені питання було внесено в плани роботи обласних методичних об’єднань, циклових і предметних комісій училищ.

За даними «Звіту про роботу Херсонського базового ордену Трудового Червоного Прапора судомеханічного технікуму імені адмірала Ф. Ушакова за 1969-1970 навчальний рік», наведено перелік актуальних питань роботи методичних об’єднань, серед яких: досвід упровадження програмованого навчання; обладнання кабінету технічних засобів навчання та його використання в навчально-виховному процесі; досвід створення програмованого навчального матеріалу з математики та його використання в процесі навчання; методика використання навчальних кінофільмів під час вивчення нового матеріалу тощо [10, арк. 180].

З метою інтенсифікації навчання в морських навчальних закладах починається розширення матеріально-технічної бази шляхом придбання кінопроекційної апаратури, діафільмопроекторів, епідіаскопів, магнітофонів тощо. Так, в Одеському морехідному училищі Міністерства морського флоту СРСР з’являється клас для програмованого навчання «Акорд», за допомогою якого викладачі мали змогу організувати машинний програмований контроль знань курсантів. Під час ознайомлення з матеріально-технічною базою Херсонського морехідного училища Міністерства рибної промисловості СРСР «викладачі вивчили оснащення кабінетів фізики технічними засобами навчання та керування ними з пульта дистанційного управління. В морехідному училищі Міністерства рибної промисловості модернізовано навчальну машину ОМ-1, що дало змогу одночасно опитувати 15 курсантів, а також виготовлено пристрій для дистанційного керування епідіаскопом» [10, арк. 183]. Аналіз архівних джерел та науково-педагогічної літератури дає підстави стверджувати, що розвиток технічних засобів навчання та їх упровадження в навчально-виховний процес морських навчальних закладів значною мірою вплинув на підвищення якості фізико-математичної підготовки курсантів.

Підсумовуючи зазначимо, що для досліджуваного періоду характерним є той факт, що фізико-математичній підготовці фахівців для будь-якої галузі людської діяльності приділялась особлива увага не тільки в межах навчального закладу, а й на загальнодержавному рівні. Морські навчальні заклади переорієнтовувалися на включення до програм з математики, фізики та хімії навчального матеріалу, що містив в собі останні досягнення науки та техніки, намагалися підвищити роль самостійної роботи студентів під час вивчення вищезазначених дисциплін, удосконалювали поєднання теоретичного навчання з практичною підготовкою. З огляду на це, виникла

необхідність розширення спектру форм, методів і засобів фізико-математичної підготовки студентів морських навчальних закладів у досліджуваний період. Аналіз архівних документів дозволяє стверджувати, що актуальним питанням удосконалення підготовки курсантів морехідних училищ з фізики, математики та хімії в досліджуваний період було впровадження в навчально-виховний процес програмованого навчання та технічних засобів.

Реалізація цього питання у практиці морських навчальних закладів давала змогу викладачам продуктивніше використовувати навчальний час, полегшувати сприйняття курсантами складного матеріалу, розвивати в них навички самостійної роботи, установлювати постійний зворотний зв'язок, що у свою чергу підвищувало якість їх фізико-математичної підготовки. У подальшому доцільно провести дослідження проблеми розвитку форм, методів та засобів фізико-математичної підготовки студентів морських навчальних закладів України у 70-80 рр. ХХ століття.

Література:

1. Державний архів Одеської області, ф. Р-2018, оп. 4, спр. 211, 18 арк.
2. Державний архів Одеської області, ф. Р-2018, оп. 4, спр. 235, 9 арк.
3. Мрига В. В. Радянська школа на новому етапі (Організаційно-правові форми перебудови вищої і середньої спеціальної освіти в СРСР) / В. В. Мрига. – К. : Вид. Акад. наук УРСР, 1962. – С. 99.
4. Новая система народного образования в СССР: Сб. документов и статей – М. : Изд. Акад. пед. наук РСФСР, 1960. – С. 308.
5. Об укреплении связи школы с жизнью и о дальнейшем развитии системы народного образования в СССР – М. : Гос. изд-во юрид. лит-ры, 1961. – С. 63.
6. Образование для инновационных обществ в XXI веке // Вестник Российского университета дружбы народов. Серия : Международные отношения. – 2006. – № 1. – С. 115-121.
7. Центральний державний архів вищих органів влади та управління (ЦДАВО) України, ф. Р-4795, оп. 2, спр. 14, 133 арк.
8. ЦДАВО України, ф. Р-4795, оп. 2, спр. 33, 71 арк.
9. ЦДАВО України, ф. Р-4795, оп. 2, спр. 7, 41 арк.
10. ЦДАВО України, ф. Р-4795, оп. 2, спр. 82, 263 арк.

Солодовник А. А.

РАЗВИТИЕ ФОРМ, МЕТОДОВ И СРЕДСТВ ФИЗИКО-МАТЕМАТИЧЕСКОЙ ПОДГОТОВКИ СТУДЕНТОВ МОРСКИХ УЧЕБНЫХ ЗАВЕДЕНИЙ УКРАИНЫ В 60-Е ГОДЫ ХХ ВЕКА

В статье автор рассматривает особенности развития форм, методов и средств физико-математической подготовки студентов морских учебных заведений Украины в 60-е годы ХХ века. Анализ архивных документов позволяет утверждать, что основными формами ее организации в морских учебных заведениях в исследуемый период были: комбинированный урок, практические занятия, лабораторные работы, консультации, олимпиады, тематические вечера, викторины и конкурсы стенгазет. Среди инновационных методов подготовки курсантов мореходных училищ особое место занимало программированное обучение. Для исследуемого периода также было характерно активное применение технических средств в учебно-воспитательном процессе по физико-математическим дисциплинам.

Ключевые слова: физико-математическая подготовка, морское учебное заведение, программированное обучение, технические средства обучения.

Solodovnik A. O.

DEVELOPMENT OF FORMS, METHODS, AND TOOLS OF STUDENTS' PHYSICAL-MATHEMATICAL TRAINING OF MARITIME EDUCATIONAL INSTITUTIONS OF UKRAINE IN THE 60TH OF THE 20TH CENTURY

In the article, the author considers the features of the development of forms, methods, and tools of students' physical-mathematical training of maritime educational institutions of Ukraine in the 60s of the XX century. The analysis of archival documents indicates that the main forms of its organization

in maritime educational institutions during the researched period were: a combined lesson, practical classes, laboratory work, consultations, Olympiads, themed evenings, quizzes and wall newspaper contests. Among the innovative methods of cadets' training of maritime educational institutions, a special place was occupied by programmed learning. For the researched period, the active use of technical facilities in the teaching and educational process on physical-mathematical disciplines is also characteristic.

The author comes to the conclusion that at the researched period it has been given to the physical-mathematical training of specialists for any branch of human activity special attention not only within the educational institution but also at the national level. Maritime educational institutions were refocused to including the educational materials containing the latest achievements of science and technology in the curricula on mathematics, physics, and chemistry. The teachers of physical-mathematical disciplines of maritime educational institutions tried to enhance the role of independent work of students in the study of the above disciplines, improved the combination of theoretical learning and practical training.

Key words: physical-mathematical training, maritime educational institution, programmed learning, technical teaching facilities.

Рецензент: Кузьменко В.В.

УДК 371.671:811.161.2

Султанова Н. В.*

ВИТОКИ СОЦІАЛЬНОГО ВИХОВАННЯ ДІТЕЙ У ЗАКЛАДАХ ІНТЕРНАТНОГО ТИПУ В УКРАЇНІ (20-ТІ РР. ХХ СТОЛІТТЯ)

У статті схарактеризовано історичні витoki соціального виховання дітей у закладах інтернатного типу у 20-ті роки ХХ століття в Україні. Розглянуто особливості функціонування та структуру дитячого будинку, дитячого містечка, визначено мету, основні завдання соціального виховання дітей у них. Обґрунтовано методологічне підґрунтя, на якому будується соціально-виховна робота з дітьми, які зростають поза родиною. Розкрито особливості практичного втілення ключових аспектів соціального виховання дітей. Проаналізовано політичні, соціально-економічні та організаційно-методологічні умови, що сприяли ефективності використання педагогічних технологій соціального виховання дітей в історії української педагогічної думки.

Ключові слова: соціальне виховання, заклади інтернатного типу, дитячий будинок, методи виховання, суспільний характер виховання, дисципліна, дитячі містечка.

Реформування інтернатних закладів освіти в Україні сьогодні має відбуватися в напрямку пошуку доцільних форм утримання дітей, розроблення та практичного обґрунтування нових варіантів змісту дидактики, пошуку й застосування ефективних набутків соціального виховання дітей. Проте багатогранність і складність завдань, що стоять сьогодні перед суспільством, вимагають від органів освіти нестандартних підходів до розв'язання означених проблем. За таких умов актуальним є звернення до ретроспективного аналізу витоків соціального виховання дітей у теорії та практиці української педагогічної думки періоду стійкого розвитку, розширення та функціонування інтернатних закладів освіти.

Як відомо, складовою та необхідною передумовою соціалізації дітей-сиріт і дітей, позбавлених батьківського піклування, інтеграції їх у соціальне середовище з метою повноцінного функціонування в ньому є соціальне виховання, що означає «систему соціально-педагогічних, культурних, сімейно-побутових та інших заходів, спрямованих на оволодіння й засвоєння дітьми й молоддю загальнолюдських і спеціальних знань, соціального досвіду з метою формування в них стійких ціннісних орієнтацій і адекватної

*© Султанова Н. В.

соціально направленої поведінки» [6, с. 25].

Істотний вплив на систему соціального виховання дітей інтернатних установ в Україні справили державно-політичні та соціально-економічні трансформації 20-х рр. ХХ століття. Це переломний період в історії української педагогічної думки, період перебудови всього соціально-економічного устрою держави, руйнації старих освітніх парадигм і соціально-педагогічних відносин. Проте в цей час виникають і специфічні проблеми, зумовлені зміною системи цінностей, соціальних пріоритетів і життєвих орієнтирів, і діти внаслідок сирітства, соціальної вразливості, занедбаності та інших проблем були поставлені в ситуацію соціальної адаптації до принципово нових умов життя.

Розробленням ідей соціального виховання дітей свого часу займалися такі дослідники та громадські й політичні діячі системи освіти, як С. Ананьїн, П. Блонський, Г. Гринько, М. Грищенко, М. Гриценко, В. Дурдуківський, В. Дюшен, В. Зіньківський, О. Залужний, О. Музичеко, А. Макаренко, Я. Мамонтов, О. Попов, Я. Ряппо, С. Русова, М. Скрипник, К. Ушинський, Я. Чепіга, С. Шацький, Е. Яновська та ін. Сучасна доба реформування системи шкільної освіти, збільшення та загострення проблем соціально незахищеної категорії дітей не викликає сумніву в актуальності відродження позитивного досвіду соціального виховання. За умови критичного переосмислення історичних витоків його розвитку в інтернатних закладах країни стає очевидним прогностичне значення ретроспективного аналізу основних концептуальних положень. Адже виявлення спадкоємності ідей, що стосуються позитивних сторін соціального виховання, надасть змогу визначити орієнтири його запровадження в сучасних умовах інтернатної освіти.

Мета статті – виявити і схарактеризувати історичні витоки соціального виховання дітей у закладах інтернатного типу в Україні в 20-ті рр. ХХ ст.

Як відомо, основою радянської системи народної освіти в Україні було суспільне виховання. Воно здійснювалося в дошкільних закладах, загальноосвітніх школах, школах і групах подовженого дня, в інтернатних установах та інших навчально-виховних закладах за активної участі й в інтересах усього українського суспільства. Узагалі, історія розвитку радянської системи освіти і виховання, як зазначає А. Бондар, «це історія боротьби не лише за кількісне зростання кількості шкіл, дошкільних і позашкільних закладів, але й перебудову змісту, форм і методів навчання та виховання» [1, с. 5-7].

До Жовтневої революції на території України існували різні типи закладів інтернатного типу – виховні будинки, сирітські будинки, притулки та ін. На той час усі вони були підпорядковані не Міністерству освіти, а Міністерству соціального забезпечення. Таке підпорядкування позначалося й на характері навчально-виховної діяльності цих установ, головним завданням яких було не виховання дітей, а догляд за ними, надання їм матеріальної допомоги, необхідної для життя й фізичного розвитку. Громадянська війна та відповідні її наслідки призвели ці заклади до повного занепаду. Частина з них з причин відсутності матеріального забезпечення було закрито зовсім, а їхні вихованці поповнили лави безпритульних і малолітніх злочинців. Піклування про таких дітей постало в центрі уваги органів освіти й органів соціального забезпечення.

У перші роки радянської влади в українській республіці за досвідом будівництва радянської системи народної освіти в Російській Федерації почали розроблятися нові документи, постанови та декларації, що змінювали організаційну структуру і зміст навчання й виховання молодшого покоління. Проте українські педагоги й політичні діячі намагалися йти дещо своїм шляхом і робили низку серйозних помилок щодо розвитку народної освіти в країні. Такою серед інших була й ідея запровадження «соціального виховання», в якій основне місце відводилося не школі й сім'ї, а дитячому будинку. Система «соціального виховання» на перше місце ставила не оволодіння знаннями основ наук, а підготовку молоді до праці, тобто трудове виховання.

Отже, починаючи з 1919 року, на рівні держави було взято курс на запровадження системи соціального виховання дітей в інтернатних закладах країни. Разом із цим

нівельювалася роль і місце сім'ї, відділами соціального виховання підкреслювалася її неспроможність виховувати громадянина радянської республіки.

У лютому 1919 року в Москві відбувся I Всеросійський з'їзд діячів з охорони дитинства, скликаний Народним Комісаріатом соціального забезпечення, який розглянув питання організації суспільного виховання в закладах інтернатного типу. А. Єлізарова, завідувачка відділу охорони дитинства Народного Комісаріату соціального забезпечення, заявила, що «не повинно бути знедолених, «нічий» дітей. Усі діти – діти всієї держави. В них наше майбутнє, вони повинні здійснити ті ідеали, в ім'я яких ми зламали старий лад і почали тепер спішно будувати новий» [8, с. 6]. Найкращими типами закладів для розв'язання проблеми «соціального, державного виховання», «проблеми соціального і державного забезпечення дітей» було визначено дитячі будинки, дитячі трудові колонії, комуни, будинки сімейного типу. А. Єлізарова запропонувала докорінно змінити життя дитячих установ: «виховання в наших дитячих будинках ставиться на трудовий початок. Штат найманого персоналу скорочується до мінімуму. В ідеалі – повне самообслуговування дітей, домоводство без найманої прислуги. Старі, казармового типу притулки відкидаються нами. Кращими вважаємо будинки сімейного типу» [там само].

Декларація про соціальне виховання дітей (1 липня 1920 р.) містила методичні поради щодо основ організації та структури дитячого будинку в системі соціального виховання. Він мав будуватися за принципом сім'ї, а не віку, з кількістю вихованців, що не перевищувала 24 осіб. Передбачалося, що всі роботи в ньому мали виконуватися членами дитячого будинку залежно від сил і здібностей вихованців. У Декларації підкреслювалося, що дитячий будинок – це не закритий навчальний заклад, і всі необхідні знання дитина має одержувати в загальнодержавних культурно-освітніх закладах, зливаючись із загальним дитячим середовищем [3, с. 2-4].

У червні 1921 р. Наркомос України опублікував у «Пораднику по соціальному вихованню дітей» інструкцію під назвою «Система соціального виховання дітей УРСР», обов'язкову для виконання всіма органами народної освіти на місцях. Головною метою соціального виховання, як зазначалося в інструкції, було «виховання нової людини, що почуває себе істотою, пов'язаною з трудовим комуністичним суспільством», і щоб досягти означеної мети, необхідно «забезпечити дитину всім необхідним для її життя і розвитку», «правильно й досить широко поставити громадське виховання дитини... виховання її для суспільства» [10, с. 24-28].

Г. Гринько, який перебував з 1920 р. по 1923 р. на посаді наркома освіти і займався питаннями розбудови української системи народної освіти, тлумачив соціальне виховання як загальну організацію дитинства, облаштування колективного життя всього дитячого населення країни.

Дітей, які не мають батьків, і тих, «яким існуюча сім'я не в силі дати всього, що належить дитині по праву», мусить взяти на виховання «нова сім'я, новий соціальний організм – робітничо-селянська держава» Тому соціальне виховання стає вихованням не тільки «для суспільства, а й силою суспільства» [10, с. 25].

У цей період відкриваються різні заклади системи соціального виховання дітей – школи-клуби, дитячі будинки неповного дня, заклади охорони дитинства та інші. Основними закладами системи соціального виховання вважався дитячий будинок, який міг бути постійним і денним. Постійний дитячий будинок – це був заклад, у якому діти постійно проживали й виховувалися. Він був призначений для дітей-сиріт і напівсиріт. Організація життя в такому інтернатному закладі була, як зазначалось у Пораднику по соціальному вихованню, безперервна (постійна) як для всього закладу, так і для кожної дитини від 4 до 15 років. Така форма у 13 пункті цього документа про систему соціального виховання вважалася найвищою, а в майбутньому – і єдиною.

Денний дитячий будинок приймав дітей щодня, проте на певний період часу (відвідування дитячого садку, дитячого клубу, школи або школи-клубу). У будь-якому

з цих закладів хлопчики й дівчатка мали виховуватися разом. Замість звичного поняття «шкільний рік» тут вводилося поняття «виховний період» [10, с. 28].

Швидкість зростання кількості закладів соціального виховання залежала передусім від колекторів, які здійснювали індивідуальне дослідження і розподіл дітей по дитячим будинкам.

10 червні 1920 року постановою Наркомосу України крім постійно діючих і денних дитячих будинків у всіх губернських містах і великих промислових центрах України передбачалося організувати «відкриті дитячі будинки». Вони запроваджувалися як допоміжні дитячі заклади, основним призначенням яких було органічно пов'язати між собою органи Наркомосу та «дітей вулиці», стати для них проміжним щаблем для переходу цих дітей до постійного дитбудинку.

Цей період характеризується бурхливим зростанням кількості дитячих будинків різного типу. Воно пояснювалося необхідністю надання допомоги десяткам тисяч безпритульних дітей. За два роки, від початку 1920 до початку 1922 р., кількість дитячих будинків в Україні збільшилося майже в 6 разів, а кількість вихованців у них – з 20 тис. до 104,7 тисяч, або в 5,5 разів. Мережа дитячих будинків зростала, з одного боку, завдяки відкриттю нових, а з іншого – за рахунок реорганізації дитячих садків, а іноді і шкіл в інтернатні заклади такого типу. Як наслідок, у деяких губерніях (Харківській, Київській) зменшилась кількість шкіл і дитячих садочків разом зі збільшенням кількості дитячих будинків.

О. Попов, виступаючи з докладом на III Всеукраїнській нараді з освіти (15-30 червня 1921 року) з теми «Система соціального виховання дітей УСРР» завданнями системи вважав «виховання нової людини, людини-комуніста, гармонійно розвиненої людської особи, що почуває себе органічно пов'язаною з новим комуністичним суспільством» [2, с. 13].

В. Дюшен у лекціях про соціальне виховання наголошує: «Однією з вимог соціалістичної програми в Радянській Україні є те, щоб усі діти виховувалися за рахунок держави, і щоб усі отримували однакове виховання, починаючи з перших днів життя дитини і закінчуючи її повноліттям. Турбота про дітей має лежати не на їх батьках, а на державі...» [4, с. 2-3], що закріплює помилкові ідеї розпаду та неспроможності сім'ї у справах виховання дітей.

Переконливо суперечать позиціям пріоритетності соціального виховання в інституційних закладах і критикують «Декларацію народного комісаріату освіти УРСР про соціальне виховання» українські педагоги В. Зеньковський, Я. Мамонтов та ін. Вони наголошують на необхідності співпраці державних закладів утримання та виховання дітей з сім'єю, «встановлення раціональних відносин між цими двома необхідними факторами соціального виховання» [5; 7].

Проте ідея соціального виховання дітей за Декларацією 1920 року проіснувала в Україні недовго. Причиною цього було тяжке економічне становище в країні. Народне господарство України, як й інших республік, було розорене. Залізничний транспорт виведено з ладу, затоплено більшість шахт і рудників Донбасу, зруйновано багато фабрик і заводів, а ті, що не були зруйновані, стояли, бо не було палива, електроенергії, сировини. Населення міст і робітничих центрів голодувало. Становище з продовольством загострило посухи 1920-1921 рр. Неврожаєм були охоплені 34 губернії з населенням 30 млн. осіб. З Поволжя понад 100 тис. дітей було перевезено в Україну. Їх розміщували в дитячих будинках як інтернатного типу, так і спеціально створених дитячих будинках і містечках для голодуючих дітей [1].

Відповідно питання навчання й виховання в них дітей викликали багато суперечок, адже головною метою утримання в них дітей, була «організація колективного життя дітей», «яка б виховала і підготувала дитину до професійної освіти» [10, с. 24].

У період бурхливого розвитку мережі закладів соціального виховання, крім дитячих будинків в Україні, створювалися так звані дитячі містечка й колонії, а також навчально-

виховні заклади для дітей з фізичними або психічними вадами.

Дитячі містечка були ефективною формою роботи з безпритульними дітьми. Вони здебільшого створювалися на околиці міста, поруч з фабриками, заводами або в сільській місцевості. Мали у своїй структурі декілька споруд, відповідно для дітей різних вікових груп (від 4 до 15 років). Гуртожитки зазвичай розділялися на дошкільні (для дітей 4-7 років), шкільні (8-12 років) і підліткові (13-15 років). Шкільні заняття проводилися в центральних школах, а клубні – відповідно в центральних клубах для молоді. Основну роль у житті дитячих містечок відігравала праця; вихованці займалися самообслуговуванням і самозабезпеченням.

Одним із найкращих закладів соціального виховання в республіці стало «Дитяче містечко» в м. Одесі. Його основним завданням було «врятувати безпритульних дітей, жертв імперіалістичної та громадянської війни від голоду і холоду, і виховати з них свідомих громадян радянського суспільства» [9, с. 191-197]. До його складу входили дитячі комуни шкільного й дошкільного типу, а також інші заклади, які всі разом становили комуни «Містечка». Затвердження Наркомосом України «Положення про «Дитяче містечко» Одеської Губнаросвіти» відбулося 5 жовтня 1920 року, офіційне відкриття – через місяць, і вже 1921 року воно об'єднувало 16, а через рік – 23 дитячих заклади (15 дитячих будинків, допоміжну школу, два ізолятори, колектор тощо), у яких перебувало 1664 вихованці, працювало 314 учителів, вихователів та іншого обслуговувального персоналу.

Основна увага приділялася в містечку трудовим процесам і створенню первинних колективів, які організовувалися здебільшого за віковим принципом. Дітей залучали до самообслуговування та участі в різноманітній суспільно корисній праці – прибирання приміщень, заготівлі палива, доставки продуктів з продовольчих баз, до роботи на кухні, в саду і на городі. Працювали не всі, але привчали працювати всіх. Діти в містечку займалися сільським господарством – розведенням птахів, свиней, на власній молочній фермі корів; вирощували зерно, овочі та ін. Улітку, коли в школах і майстернях було менше роботи, активно працював клуб з політичними, драматичними, хімічними, природознавчими, художніми, літературними, музичними гуртками. Проте робота клубу ускладнювалася відсутністю необхідної кількості кваліфікованих клубних працівників.

Навчально-виховна робота проводилася в школах і клубі. Серед форм виховної роботи найбільшою популярністю серед дітей користувалися свята й екскурсії (виробничі, геологічні, краєзнавчі та ін.). Проте якість навчання викликала сумніви. Для проведення повноцінних занять не було ні можливостей, ні відповідних умов. Не вистачало ні підручників, ні чітких настанов щодо проведення навчальних занять. Основним методом організації занять педагоги вважали бесіди «рідною мовою про навколишній світ (надавали відомості з природознавства, географії, астрономії і т. ін.) за спостереженнями в цих галузях», сюди ж включалися вимірювання, лічба, «читання на рідній мові та декламації». Післяобідній час відводився для занять у гуртках, бесід та ін.

Незважаючи на несприятливі умови роботи, «Дитяче містечко» м. Одеси стало одним із кращих закладів соціального виховання в республіці у 20-х рр. ХХ століття.

Питання про місце і роль дитячих містечок у системі соціального виховання обговорювалися на II Всеукраїнській нараді завідуючих відділами народної освіти в лютому 1924 р. Ставлення було неоднозначним. Значних сумнівів у промовців викликала неписьемність та ізольованість дітей від життя.

Понад половину коштів, які передбачалися на витрати народної освіти, займало утримання дитячих будинків та інших закладів інтернатного типу, кількість яких з грудня 1920 по січень 1924 року в республіці невпинно зростала.

Унаслідок такого становища держава не мала можливості утримувати заклади народної освіти, і більшість із них поступово переводилась на місцевий бюджет, який у свою чергу не міг забезпечувати наявну мережу освітніх закладів системи соціального

виховання. Відтак частину з них було передано підприємствам, професійним та іншим організаціям, а також на утримання батьків. Відділи народної освіти були змушені піти на створення так званих «договірних шкіл» і введення тимчасової плати за навчання дітей. У республіці почалося скорочення мережі шкіл та інших установ народної освіти. А в деяких південних районах країни, де голод був особливо значним, «шкільна мережа, – як зазначав заступник наркома освіти Української РСР Я. Ряппо, – просто перестала існувати. Діти та вчителі вмирали або розходилися в різні боки. Органи народної освіти «перетворилися на органи соціального забезпечення дітей, а школи – на харчові пункти» [12, с. 24].

У зв'язку з цим гостро постало питання неграмотності молодшого покоління. Відтак партійні та радянські органи починають більшу увагу звертати на загальноосвітню школу, а не на дитячі будинки. Стає зрозумілим, що тільки «нова трудова школа зможе ліквідувати культурну відсталість країни» [1, с. 34]. Перетворення в життя постанов радянського уряду про школу сприяло подальшому розширенню мережі загальноосвітніх шкіл, значному поліпшенню якості навчально-виховної роботи в школі, дошкільних навчальних закладах і закладах інтернатного типу. Починаючи з 1924 року кількість дитячих будинків зменшується і в наступні роки тримається в межах, необхідних для виховання переважно дітей-сиріт. Боротьба за піднесення рівня роботи загальноосвітніх шкіл, що підкріплювалася запровадженням у країні загального обов'язкового початкового навчання, розгортанням мережі шкіл з 1930-1931 рр., сприяла реорганізуванню дитячих містечок в окремі дитячі будинки. 1927 року їх налічувалося вже лише 300 з кількістю вихованців 30,9 тис.

Таким чином, у перші роки Радянської влади дитячі будинки, містечка, колонії та інші заклади інтернатного типу основну увагу приділяли проблемам створення й виховання дитячих колективів. Для них характерною була принципова постановка трудового виховання у вигляді самообслуговування, суспільно корисної праці у виробничих майстернях і підсобних господарствах, а також у колгоспах і радгоспах у літній період. Згодом, після 30-х рр. ХХ ст., у зв'язку з розгортанням мережі загальноосвітніх шкіл потреба мати окремі школи в межах інтернатних закладів відпала. Робота з вихованцями зводилася до підготовки домашніх завдань, трудового виховання та проведення різних культурно-масових заходів у вільний від занять у школі час. Усе, що стосувалося навчання дітей, було прерогативою школи, яку вихованці дитячого будинку відвідували. Залишалося тільки забезпечити єдність і узгодженість у роботі цих двох педагогічних колективів.

«Вихованці дитячих будинків йшли в життя грамотними і відданими своїй Батьківщині людьми. Цю відданість вони продемонстрували в грізні роки війни і в час мирного будівництва» [1, с. 138]. Ці та інші відгуки про вихованців інтернатних установ Радянської України, накопичені архівні відомості про діяльність дитячих містечок, дитячих будинків, що підтверджують ефективність виховної роботи не лише з дітьми-сиротами, а й з безпритульними та малолітніми злочинцями, примушують сучасних науковців і діячів органів освіти вивчати й виявляти позитивні ідеї педагогічних надбань, вчитися їх застосовувати на сучасному етапі не лише розбудови громадянського суспільства, й а формування громадянина – патріота своєї держави.

Перспективним для подальших розвідок вважаємо дослідження проблематики імплементації наукових надбань у галузі історії соціально-педагогічної думки в сучасну систему функціонування та процес реформування інтернатних закладів освіти.

Література:

1. Бондар А. Д. Розвиток суспільного виховання в Українській РСР (1917-1967) / А. Д. Бондар. – К. : Вид-во Київського унів-ту, 1968. – 223 с.
2. Бюллетень офіційних розпоряджень Наркомосу УСРР. – Ч.2 (1). – Харків : Наркомос, 1921. – 24 с.

3. Декларація Наркомосвіти УСРР про соціальне виховання дітей (1.07.1920) // Пролетарська освіта (Вінниця). – 1921. – № 1. – С. 2-4.
4. Дюшен В. О социальном воспитании. II-я лекция. / В. Дюшен. – К., 1919. – 7 с.
5. Зеньковський В. Про соціальне виховання / В. Зеньковський. – К. : Друкарня Всеукр. кооп. вид. союзу, 1920. – 64 с.
6. Коваль Л. Г. Соціальна педагогіка / Соціальна робота : навч. посіб. / Коваль Л. Г., Зверева І. Д., Хлебик С. Р. – К. : ІЗМН, 1997. – 390 с.
7. Мамонтов Я. Право держави і право дитини. З приводу „Декларації освіти» УСРР про соціальне виховання дітей / Я. Мамонтов // Соціальне виховання. Орган головноцстраху. – Ч. 1. – Харків, 1922. – С. 40-54.
8. Первый Всероссийский съезд деятелей по охране детства, Издание Народного Комиссариата Социального обеспечения. – М., 1920. – С. 3-4.
9. Петришина Л. До історії створення першого державного показового дитячого містечка в Одесі / Л. Петришина, А. Юрій // Охорона дитинства. Дитяче право: теорія, досвід, перспективи : матеріали конф., присвяченій 80-й річниці від дня заснування державного показового Дитячого містечка імені III Комінтерну в Одесі : зб. наук. пр. – Одеса : Юрид. література, 2001. – С. 191-197.
10. Порадник по соціальному вихованню дітей / упоряд. Ценсоцвих Нарком освіти УСРР. – Х. : Всеукраїнське держ. видавництво, 1921. – 131 с.
11. Протоколи засідань колегії Наркомосу УСРР за 1921 р. Копії (21 січня – 21 грудня 1921) // ЦДАВО України, ф. 166, оп. 2, спр. 516, 80 арк.
12. Ряппо Я. П. Народна освіта на Україні за десять років революції / Я. П. Ряппо. – К. : Держ. видав-во України, 1927. – 126 с.

Султанова Н. В.

ИСТОКИ СОЦИАЛЬНОГО ВОСПИТАНИЯ ДЕТЕЙ В УЧЕРЕЖДЕНИЯХ ИНТЕРНАТНОГО ТИПА В УКРАИНЕ (20-Е ПТ. XX ВЕКА)

В статье охарактеризованы исторические предпосылки социального воспитания детей в заведениях интернатного типа в 20-е годы XX века в Украине. Рассмотрены особенности функционирования и структура детских домов, детских городков, определена цель, основные задания социального воспитания детей в них. Обоснована методологическая почва, на которой строится социально-воспитательная работа с детьми, которые растут вне семьи. Раскрыты особенности практического воплощения ключевых аспектов социального воспитания детей. Проанализированы политические, социально-экономические и организационно-методологические условия, которые способствовали эффективности использования педагогических технологий социального воспитания детей в истории украинской педагогической мысли.

Ключевые слова: социальное воспитание, учреждения интернатного типа, детский дом, методы воспитания, общественный характер воспитания, дисциплина, детский городок.

Sultanova N. V.

BACKGROUND OF CHILDREN'S SOCIAL EDUCATION IN RESIDENTIAL INSTITUTIONS IN UKRAINE (THE 20TH OF THE XX CENTURY)

Historical pre-conditions of children's social education in residential institutions in Ukraine of the 20th of XX century are described in the article. The features of functioning and structure of children's houses, children's outdoor playsets are distinguished; basic aims and tasks of children's social education are defined. The methodological ground on which social and educational work is built with children, who grow up without a family, is proved. The features of a practical embodiment of key aspects of children's social education are revealed. The political, socioeconomic and organizationally methodological conditions which assisted efficiency of the use of pedagogical technologies of children's social education in the history of the Ukrainian pedagogical idea are characterized.

The analysis of educational activities in public institutions of orphans and children deprived of parental care is shown. The author describes the basic theory on the socio-educational work with children who grow up without a family, gives the characteristic of the main types of residential educational institutions (orphanages, boarding schools) and represents typical features of their

educational process. The distinctive features of social upbringing conception of the investigated period have been analyzed in practical realization: in particular, such questions as forms, methods and tendencies of social education development in boarding schools have been considered in the content of the article.

Key words: social education, residential institutions, children's outdoor playsets, methods of education, public character of education, discipline, children's village.

УДК 371.27:37

Сунь Цзіңцю*

ОСНОВНІ ЧИННИКИ РОЗВИТКУ СИСТЕМИ ОСВІТИ В КНР У ДРУГІЙ ПОЛОВИНІ ХХ СТОЛІТТЯ

У статті на основі аналізу науково-педагогічної літератури виокремлено та досліджено чинники впливу на розвиток освіти в Китайській Народній Республіці упродовж другої половини ХХ ст. Автором виокремлено етапи, які сприяли розвитку освіти в Китайській Народній Республіці упродовж другої половини ХХ ст.: копіювання моделі освіти СРСР; політика «Великого Стрибка»; політика «Культурної Революції»; постмаоїстське реформування. З'ясовано, що серед чотирьох чинників впливу на розвиток освіти КНР (економічний, політичний, соціальний та науково-технічний) упродовж досліджуваного періоду найбільш вагомим завжди залишався політичний.

Ключові слова: освіта в Китайській Народній Республіці, чинники розвитку освіти, етапи розвитку освіти.

Упродовж історії свого розвитку Китай завжди вирізнявся на міжнародній арені. За давнину існування та внесок у розвиток людства цю країну прозвали «колискою цивілізації». Останні два десятиріччя ХХ ст. світ став свідком не тільки суттєвого посилення позицій Китаю у світовій політиці та економіці, а й в освіті країни. Самі ж китайці стверджують, що «процвітання держави покладається на справу освіти». Аналіз історико-педагогічної літератури свідчить, що певна кількість науковців пострадянського простору у своїх дослідженнях приділила увагу розвитку освіти в Піднебесній з моменту проголошення Китайської Народної Республіки 1949 року. (А. Антиповський, Н. Боревська, Н. Франчук та ін.). Історичні реформи та тенденції розвитку вищої освіти в Китаї упродовж другої половини ХХ ст. розглядали В. Клепиков, І. Наумов, Н. Пазюра та ін.

Однак аналіз наукових праць згаданих науковців свідчить, що цілісне дослідження чинників, які зумовили розвиток освіти у КНР у другій половині ХХ ст., відсутнє. Саме виокремлення та аналіз чинників, що вплинули на розвиток освіти КНР у другій половині ХХ ст., є ключем до розкриття феномену стрімкого розвитку країни упродовж зазначеного періоду.

Мета статті – на основі аналізу наукової літератури виокремити та проаналізувати чинники впливу на розвиток системи освіти в КНР, окреслити найбільш значні періоди розвитку історії освіти КНР у другій половині ХХ ст.

Вивчення історико-педагогічної літератури свідчить, що розвиток освіти Китаю в другій половині ХХ ст. можна поділити на такі характерні етапи [1]: 1949 – 1957 рр. (копіювання моделі освіти СРСР); 1958 – 1966 рр. (політика «Великого Стрибка»); 1967 – 1976 рр. (політика «Культурної революції»); 1977 – 2000 рр. (постмаоїстське реформування).

На думку авторитетного китайського дослідника Юань Чженьго, усебічне вивчення проблеми розвитку освіти можливе за умов розгляду таких чинників впливу, як економічний, політичний, соціальний та науково-технічний стан країни [4; 5].

*© Сунь Цзіңцю

Доцільно використати ці чинники для аналізу розвитку справи освіти в КНР упродовж означених етапів.

Як відомо, 1 жовтня 1949 р. було проголошено КНР. У Китаї розпочався новий етап розвитку, який у цьому дослідженні названо етапом «копіювання моделі освіти СРСР». У лютому 1950 р. Китай уклав договір із СРСР строком на 30 років, що передбачав економічне співробітництво й спільну оборону в разі виникнення військової загрози з боку Японії або іншої держави [1]. У свою чергу в галузі освіти також докладали зусиль для всебічного розвитку з метою якісного виховання нового покоління. Так, восени 1952 р. під впливом політичних відносин із СРСР відповідно до постанови Міністерства освіти КНР було вжито таких заходів з реорганізації вищої освіти: повне копіювання професій і спеціальностей освітньої моделі Радянського Союзу, переклад китайською мовою радянської навчальної літератури, копіювання радянських навчальних планів і програм, переймання методики викладання вищої школи СРСР, відмова від ведення спецкурсів дисциплін.

Зазначимо, що статистичні показники розвитку освіти КНР упродовж цього етапу досить значні: 1958 року порівняно з 1957 р. Кількість ВНЗ зросла з 229 до 791, кількість студентів – з 441 тис. до 660 тис. На початок 1960 р. функціонувало 1289 вищих навчальних закладів, де навчалось 960 тис. Студентів [1].

Отже, за чотири роки копіювання радянської моделі освіти збільшилася кількість ВНЗ у КНР на 1060 закладів. Які чинники сприяли необхідності підвищення кількості закладів освіти, зокрема ВНЗ? Соціальні та економічні. Так, ці статистичні дані наочно демонструють боротьбу держави з високим показником неписьменності населення, а також необхідність задовольнити потребу у кваліфікованих спеціалістах для подальшої відбудови країни, виходу на міжнародний ринок, підвищення економічних показників. Упродовж цього етапу більша частина зусиль держави була спрямована на розвиток і реструктуризацію системи вищої освіти, реалізація освітньої реформи вищої освіти сприяла успішній індустріалізації КНР, у результаті запровадження якої насправді кількість загальноосвітніх університетів зменшилася, тоді як кількість спеціалізованих коледжів помітно збільшилася.

Наступний етап розвитку освіти країни – проведення політики «Великого Стрибка». Навесні 1960 р. китайсько-радянські відносини значною мірою погіршилися. Пізніше, у липні-серпні цього року, Радянський Союз відкликав своїх технічних фахівців та інших радників з Китаю й анулював укладені раніше економічні угоди. Влада Радянського Союзу заявила, що Китай має самостійно розвивати свою економіку, «спираючись на власні сили, а в зовнішній політиці впливати самостійним курсом, а не за рахунок інших». Так, на початку 1961 р. запланована політика «Великого Стрибка» зазнала краху, а відносини з Радянським Союзом були повністю розірвані, і саме ці політичні та економічні чинники загальмували подальший розвиток освіти країни. Таким чином, радянська модель освіти більше не була парадигмою, уряд КНР відновив колишнє балансування між конфуціанством і західним зразком освіти. Упродовж цих років китайська освіта все ще використовувала набутий радянський досвід, проте назрівали значні політичні зміни, що стали руйнівними для освіти. Винищення наявної більш-менш налагодженої системи освіти розпочалося в червні 1966 р. з запровадженням політики «Культурної революції» у КНР. Це був третій етап розвитку освіти Китаю упродовж другої половини ХХ ст. [2].

З початком «Культурної революції» чинну систему вступних іспитів до закладів вищої освіти в Китаї було скасовано, чому сприяли соціальний та політичний чинники. Так, набір абітурієнтів був зумовлений політичною перевагою. Тих, хто походив з родин робітників, селян або військових, вважали найбільш гідними. Унаслідок цієї селекції з'явився ярлик «робітник-селянин-солдат-студент» для абітурієнтів, які вступали до вищих навчальних закладів на початку 1970-х рр. [1]. Саме таким чином у КНР влада винищувала інтелігенцію, боролася проти «еліти», надаючи певні переваги в здобутті

освіти пролетаріату.

1977 року, на початку четвертого етапу розвитку освіти Китаю упродовж другої половини ХХ ст. – постмаоїстського реформування, – було запроваджено політику «Чотирьох Модернізацій». Вона передбачала істотний прогрес у таких галузях, як сільське господарство, промисловість, національна оборона, наука й техніка за умов збереження «Чотирьох Кардинальних Принципів»: соціалістичний шлях, народна демократична диктатура, лідерство Китайської комуністичної партії, а також марксистсько-ленінське й маоїстське мислення. На справу освіти вона вплинула таким чином: задовольняючи потреби соціально-економічного розвитку й прагнучи йти в ногу зі стрімким науково-технічним прогресом у світі, Китай реалізував стратегію «процвітання країни на основі розвитку науки й техніки». Так, було запроваджено програму, відповідно до якої освіта мала «слугувати соціалістичній модернізації, бути поєднаною з виробництвом та працею, виховувати всебічно розвинених будівельників соціалізму та їхню зміну в моральному, інтелектуальному, фізичному й естетичному проявах» [1].

Однією з найбільш суттєвих змін у вищій освіті після закінчення «Культурної революції» стало поновлення проведення національних уніфікованих вступних іспитів у вищих навчальних закладах (1977 р.). Наслідком такої зміни стало налагодження нормального процесу підготовки кваліфікованих кадрів закладами вищої освіти, а отже, зростання якості вищої освіти.

1985 року видано «Рішення реформування системи освіти», деякі ключові постанови якого є такими [3]: збільшення державного фінансування освіти; підготовка достатньої кількості висококваліфікованого персоналу системою освіти країни; упровадження політики обов'язкової 9-річної освіти; розширення системи технічної й професійно-технічної освіти; забезпечення умов для реформування вищої освіти; посилення освітнього лідерства (наприклад, засновано Державну комісію освіти (ДКО), яка згодом мала вищий статус за попереднє Міністерство освіти).

Упродовж двох десятиріч реформ, що розпочалися в Китаї після приходу до влади Лен Сяопіна наприкінці 70-х рр., які увійшли до четвертого етапу розвитку освіти в Китаї, здійснено комплексну структурну реформу системи освіти. Так, суттєва децентралізація системи освіти, використання недержавних джерел фінансування, налагодження системи безперервної освіти значною мірою вплинули на розвиток системи освіти країни, перетворивши її на більш гнучку, відкриту, ефективну [3].

Документальні дані свідчать, що система вищої освіти в Китаї упродовж 80-х рр. минулого століття продовжувала існувати за радянською моделлю, яка була прикладом для наслідування в 1950-х рр. У свою чергу пропоновані дисципліни, як і раніше, були дуже вузькими, ця типова особливість залишалась із того часу, коли коледжі й університети відповідали за працевлаштування їхніх дипломованих фахівців.

Проте подальші зміни в навчальних планах вищих навчальних закладів поступово наблизили їх до американського стандарту, нарешті облишивши стратегію копіювання радянської освітньої системи. Отже, у процесі дослідження виокремлено чинники та відстежено їхній вплив на розвиток освіти в КНР у другій половині ХХ ст. у динаміці. Виявлено, що наслідком переходу китайської економіки від моделі статичної, централізованої й планової до динамічної, соціалістичної та ринкової стало не тільки зростання темпів економічного розвитку, а й низка глибоких соціальних і політичних перетворень, що, як показало наше дослідження, безпосередньо вплинули на розвиток освіти країни.

Зазначимо, що у процесі проведеного наукового пошуку з'ясовано, що серед запропонованих китайським науковцем Юань Чженьго [4] чотирьох чинників впливу на розвиток освіти КНР (економічний, політичний, соціальний та науково-технічний) упродовж досліджуваного періоду найбільш вагомим і впливовим завжди був політичний. Так, обрана політика співробітництва із СРСР значно підвищила якість

освіти в КНР, а найбільш негативний вплив на подальший розвиток країни загалом і освіти зокрема мала запроваджена політика «Культурної революції» – цей етап увійшов в історію розвитку освіти як етап стагнації.

Використані чинники надають змогу достатньо повно аналізувати розвиток освіти. Такий підхід може бути використаний у подальших дослідженнях не лише на прикладі Китайської Народної Республіки, а й щодо інших країн світу. Отримана інформація може бути використана під час здійснення компаративного аналізу та творчого запозичення досвіду освіти тієї або іншої країни.

Література:

1. Антиповский А. А. Политика в области науки и образования в КНР 1949–1979 гг. / А. А. Антиповский, Н. Е. Боровская, Н. В. Франчук. – М. : Наука, 1980. – 288 с.
2. Клепиков В. З. Дэн Сяо Пин и реформы образования в Китае / В. З. Клепиков // Педагогика. – 1999. – № 4. – С. 103-108.
3. Пазюра Н. Основні напрями реформування вищої освіти в Китаї / Н. Пазюра // Педагог професійної освіти. – 2003. – № 4. – С. 181-188.
4. 付八军. 教师校本培训研究述评 / 付八军 // 井冈山学院学报 (哲学社会科学). – 2009. – № 3. – 页114–117. Фу Батюн. Підготовка шкільного вчителя: аналіз окремих аспектів / Фу Батюн; (китайською мовою) // Наукові записки Тинганшанського університету. – Сер.: Філософія та соціальні науки. – 2009. – № 3. – С. 114-117.
5. 代蕊华. 教师专业发展与校本培训 / 代蕊华. – 北京: 教育科学出版社, 2011. – 214 页. Дай Жуейхуа. Професійний розвиток та навчання шкільного вчителя / Дай Жуейхуа; (китайською мовою). – Пекін : Освіта та Наука, 2011. – 214 с.

Сунь Цзинцю

ОСНОВНЫЕ ФАКТОРЫ РАЗВИТИЯ СИСТЕМЫ ОБРАЗОВАНИЯ В КНР ВО ВТОРОЙ ПОЛОВИНЕ XX ВЕКА

В статье на основе анализа научно-педагогической литературы выделены и изучены факторы влияния на развитие образования в Китайской Народной Республике во второй половине XX века. Автор выделил такие этапы, которые способствовали развитию образования в Китайской Народной Республике во второй половине XX века: копирование модели образования СССР, политика «Большого Прыжка», Политика «Культурной революции», постмаоистская реформа. Определено, что среди четырёх факторов влияния на развитие образования КНР (экономический, политический, социальный и научно-технический) в данный период самым веским всегда оставался политический.

Ключевые слова: образование в Китайской Народной Республике, факторы развития образования, этапы развития образования.

Sun Jingqiu

THE MAIN FACTORS OF DEVELOPMENT OF THE EDUCATION IN PEOPLE'S REPUBLIC OF CHINA DURING THE SECOND HALF OF XX CENTURY

As known China is a developed multinational country, its history counts five thousand years. From the late XX century due to incredibly rapid pace of development the attention of the world community was focused on China. Chinese often say that the hope for development of the country relies on teachers. Many Ukrainian and foreign scientists devote their research to the problem of development of education in this country. In given article on the basis of the scientific literature the analysis of influence of certain factors (sociological, economical, science-technical and political) on the development of education in People's Republic of China is depicted. The most important periods in a history of education of People's Republic of China and the historical facts in second half of XX century which had positive and negative influence on the further development of the country are determined. In 1949, after the Communist Party came to power, the education system underwent major changes again. The education began mostly public provided, and since the system operated in a highly centralized way, the traditional education was forbidden and then phased out. Nowadays many of scientists and educators try to find the answer for the following questions. What is the level and pattern of educational growth for China in 20th century? To

what extent did education rise? Under different political regimes, how changes in educational attainment were affected by Chinese educational system and political uncertainty? Comparing to other Asian counterparts, did China share the similar characteristics of its relatively high progress in education? In order to answer all those questions, more empirical evidences need to be presented, and as a starting point, we offer a brief analysis of the factors might influence of the development of education in China during the second half of XX century in this paper.

Key words: education in People's Republic of China, the factors of the education's development, the stages of the education's development.

Рецензент: Кохановська О.В.

УДК 373.1

Чижик Т. Г.*

ФІЗИЧНА ПІДГОТОВКА МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ У ДОРОБКАХ ВІТЧИЗНЯНИХ І ЗАРУБІЖНИХ НАУКОВЦІВ 1940-60 РОКІВ

Проаналізовано ставлення вітчизняних і зарубіжних учених до фізичної підготовки учнів молодших класів на початку другої половини ХХ століття. Зроблено ретроспекцію фізичної підготовки молодших школярів з педагогічної, фізіологічної та гігієнічної спрямованості. Автором визначено основні концепції та напрямки вітчизняних і зарубіжних учених з питань фізичного розвитку, зміцнення здоров'я та загартовування, а також спрямованість на здоровий спосіб життя дітей молодшого шкільного віку. У статті наведено думки організаторів освіти в СРСР і УРСР, науковців і практиків у галузі педагогіки, фізіології, медицини та шкільної гігієни щодо організації фізичної підготовки дітей 6-10-річного віку.

Ключові слова: фізичний розвиток, фізична підготовка, шкільна гігієна.

У процесі розвитку цивілізації фізичний розвиток і фізична підготовленість людини завжди посідали чільне місце, оскільки опосередковано визначали тривалість життя населення (через сформоване фізичне здоров'я) та економічний потенціал країни (через розвинену фізичну працездатність). У мінливих умовах сьогодення, які ускладнюються соціально-економічною ситуацією в країні, тенденцією до погіршення стану здоров'я дітей та зниженням рівня їх рухової активності, значення фізичної підготовки учнів зростає, тому що є провідною складовою формування активної особистості.

Досвід минулих років і порівняння його з сьогоденням допоможе визначити основні напрямки, пов'язані з фізичною підготовкою дітей у майбутньому. Значущість означеної проблеми підкреслюється ще й тим, що фізична підготовленість молоді до активного життя сьогодні є одним із визначальних чинників подальшого розвитку України.

Упродовж 1940-1960 рр. питання фізичної підготовки школярів розглядалися крізь призму соціально-економічних, політичних, культурних та освітніх перетворень у країні.

Праці Н. Крупської, А. Зікмунда, М. Семашко, В. Затонського, Я. Ряппо, П. Блонського, Г. Ващенко, М. Демкова, А. Макаренко, А. Пінкевича, С. Русової, С. Шацького, М. Бернштейна, В. Бехтерева, М. Іваницького, О. Крестовникова, Ю. Аркіна, М. Зимкіна, Л. Чулицької, В. Гориневського, В. Крамаренка та інших дозволяють визначити мету статті, якою є історичний аналіз доробок вітчизняних і зарубіжних науковців щодо фізичної підготовки молодших школярів.

Вивчення джерельної бази дослідження засвідчило, що серед засновників радянської системи освіти (народної школи) та піонерського руху (всесоюзної громадської організації дітей та підлітків) була Н. Крупська (1869-1939), яка до середини 30-х років була заступником Наркома просвіти РРФСР та очільником Державної вченої ради (створеної 1921 р.), і тому її думка мала вирішальний вплив на визначення

*© Чижик Т. Г.

нормативного й наукового підґрунтя та практику діяльності навчальних закладів, їх кадрове забезпечення.

Надзвичайно високо Н. Крупська цінувала рухливі ігри як один із важливих засобів фізичного виховання дітей. Вона справедливо вважала, що під час гри дитина пізнає навколишній світ, зміцнює свій організм, розвиває мускулатуру, органи відчуттів, виховує спритність у руках, набуває влучності ока, виховує колективізм, дружбу і дисциплінованість. Неабияку увагу вона приділяла питанням розвитку дітей і значенню для нього шкільної гігієни, навіть посилалася на думку Ювенала (що на ті роки було рідкісним).

Значний внесок у розвиток теорії та практики фізичної підготовки учнів зробив А. Зікмунд (1878-1938), який у 20-х роках очолював науково-технічний комітет Вищої Ради РРФСР, паралельно виконуючи обов'язки ректора Державного центрального інституту фізичної культури, а в першій половині 30-х років – очільника Всесоюзного комітету з фізичної культури.

Будучи державним посадовцем, він розглядав фізичну культуру в ракурсі соціально-економічної ситуації в країні. Виступаючи проти «вузько обивательської та вузько спортивно-технічної підготовки з фізичної культури», він наголошував на біологічному боці «радянської фізкультури» [6]. Більше того, А. Зікмунд у своїх численних статтях наполягав на введенні як обов'язкового предмета «фізична культура» у школах та «педфаках вищів». З іншого боку, будучи професором, він відстоював потребу наукового розроблення не лише «педагогических задач, а и методов научного контроля, теории и методики советской системы физической культуры, вопросов оценки влияния и дозировки физических упражнений в различных условиях применения в школе...» [1].

Одним із посадовців, хто приділяв значну увагу розвитку фізичного виховання молодшого покоління, був М. Семашко (1874-1949). Виконуючи у 1918-1930 рр. обов'язки народного комісара охорони здоров'я, у 1930-1936 рр. – голови Диткомісії ВЦПК, а потім – директора Інституту шкільної гігієни АПН РРФСР (1945-1949), він переймався питаннями соціальної гігієни, громадського харчування, лікувально-профілактичної роботи в дитячих закладах. Він був першим очільником Вищої ради у справах з фізичної культури та спорту, головним редактором Великої радянської енциклопедії.

Як державний функціонер, М. Семашко у статті «Шляхи радянської фізкультури» підкреслював, що «саме за допомогою фізичної культури ми прагнемо сформувати людей здорових, здатних виконувати добре не тільки фізичну, але й розумову роботу. Фізична культура є, перш за все, тренування тіла і духа» [4]. Як академік, він уважав, що заняття фізкультурою мають продовжуватися 24 години на добу, тобто вся життєдіяльність людини має бути «пофарбована фізкультурою» [1].

Багато зробив для розвитку шкільної та позашкільної освіти В. Затонський (1888-1938) – перший нарком освіти радянської України. Під його керівництвом ще 1919 року було розроблено й затверджено положення «Про середню школу», яка мала бути пов'язана з життям. Перебуваючи кілька разів на цій посаді, В. Затонський проводив значну роботу з реорганізації шкіл та педагогічних інститутів (зокрема відкрив вечірні та заочні відділення для підвищення кваліфікації вчителів). Він доклав значних зусиль для запровадження обов'язкової початкової освіти, укріплення матеріально-технічної бази шкіл, зокрема спортивним інвентарем.

Якщо В. Затонський більших зусиль доклав до організації шкільної освіти, то Я. Ряппо (1880-1958) – один з організаторів радянської влади на півдні України, був ініціатором поширення закладів соціального виховання, зокрема дослідно-педологічних станцій і лікарсько-педологічних кабінетів. Він першим заговорив про державну монополію радянської влади в освіті й сформулював переваги української моделі середньої освіти – наближеність змісту освіти до реального розвитку економіки, забезпечення освіти професійного характеру, практицизм, чітка соціальна спрямованість, урахування національної та регіональної специфіки [6].

Узагальнюючи наведене вище, констатуємо таке: державні посадовці мали різні погляди на організацію (обов'язковість і пріоритетність) і зміст фізичної підготовки учнів, проте всі були одностайні в її необхідності, спрямованості на зміцнення здоров'я та укріплення волі й духу.

Одним із рекомендованих Н. Крупською до Вченої ради науковців був видатний педагог і психолог П. Блонський (1884-1941), якого науковці ХХІ століття та його сучасники називають засновником радянської педології (напряму в науці, в межах якого об'єднуються підходи до вивчення розвитку дитини різних наук – медицини, біології, педагогіки, психології). Завдання початкової школи П. Блонський вбачав у формуванні всебічно розвиненої особистості, заснованою на її всебічному вивченні: «само особистість дитини, – писав він, – у всій її своєрідності – основа правильного виховання». Велику увагу педагог приділяв фізичному вихованню дитини в контексті її гармонійного розвитку. У школі І ступеня він рекомендував надавати перевагу ходьбі, бігу простому і з перешкодами, стрибкам у довжину і в висоту, лазінню, грі в м'яч, плаванню, греблі, ковзанам, боротьбі, лижам. Необхідним він вважав і формування вмінь правильно, без запізнь і поспішності здійснювати повсякденні функції – одягатися і роздягатися, готувати і прибирати необхідне для роботи чи їжі місце, ходити тощо.

Чільне місце в переліку видатних педагогів цього періоду посідає С. Русова (1856-1940). Центральне місце в її громадській діяльності посідало прагнення побудувати українську національну систему освіти та систему виховання. Головним завданням нової школи щодо фізичної підготовки учнів молодшого шкільного віку педагог вважала формування і вдосконалення життєво необхідних рухових умінь і навичок, розвиток основних фізичних якостей – сили, швидкості, витривалості та спритності на основі фізичної праці, рухливих ігор і фізичних вправ, розвиток і формування звички та стійкого інтересу до систематичних занять фізичною культурою, виховання гігієнічних навичок, зміцнення здоров'я і загартування дітей [3].

Головними засобами фізичного розвитку дитини С. Русова називала свіже повітря, воду і сонце, раціональний організований режим дня (праці і відпочинку), збалансоване харчування та спеціально організовані заняття фізичною культурою.

До другої половини 1930-х років на території УРСР, як і всього СРСР, популярними були ідеї О. Декролі, Дж. Дьюї, М. Монтесорі та Б. Спока, розвиток і практичне втілення яких здійснювалося П. Блонським, А. Зикмундом, М. Семашко, С. Русовою та ін. При цьому існувало кілька поглядів і підходів, навіть діаметрально протилежних, до організації та змісту фізичної підготовки учнів молодшого шкільного віку. Об'єднальними моментами можна назвати рухливі ігри і дотримання режиму дня (чергування праці й відпочинку), які всі теоретики і практики вважали необхідними для молодших школярів.

Провідну роль у взаємодії дитини з навколишнім середовищем посідає рухова активність. Усі рухи, які виконує людина, за зовнішньою ознакою є пересуванням у просторі, а за фізіологічною природою – рефлексми. Тому наукове підґрунтя фізичної підготовки людини розроблюється не лише в межах механіки та анатомії, а й фізіології людини.

На наш погляд, найбільш вагомими працями з питань нормативно-методичного підґрунтя фізкультурної діяльності школярів є твори В. Бехтерева (1857-1927). За його ініціативою було створено першу психофізіологічну лабораторію, перше у світі нейрохірургічне відділення в медичній академії, Інститут мозку людини. Він був редактором кількох наукових журналів, серед яких і «Изучение и воспитание личности».

У праці «Общие основы рефлексологии человека» (1928) він, розвиваючи вчення І. Павлова, ввів у науковий обіг поняття «сполучувально-рухальний рефлекс». Учений експериментально довів, що оволодіння різними формами руху, розвиток активності дитини перебуває в тісній залежності від стану її аналізаторів. На підґрунті багаторічних досліджень В. Бехтерев до основних умов правильного розвитку дитини відніс: по-перше,

природу організму, біологічну спадковість або ті антропологічні особливості, які складають ґрунт для розвитку особистості (учений стверджував, що якщо фізичний розвиток організму від природи недостатньо виражений, і дитина з самого раннього віку вразлива до низки інфекційних хвороб, не забезпечена достатнім і правильним харчуванням, то повного розквіту особистості, її вдосконалення вже не можна буде досягнути. При цьому він визнавав, що людина не приречена спадковістю, вона має можливість впливати на свої природні нахили і протистояти зовнішнім впливам завдяки навичкам, отриманим у процесі спеціальної підготовки). Другою умовою розвитку дитини він називав виховання, метою якого вважав формування всебічно розвиненої, діяльної особистості з гармонійно розвиненим тілом і духом (виховання розумілося як процес набуття дитиною навичок і звичок, реальної поведінки, реальних дій і вчинків, зокрема й щодо збереження власного фізичного здоров'я). Третьою умовою правильного розвитку вчений називав навколишнє середовище – метеорологічні та кліматичні чинники, які визначають, яку кількість енергії людина має витратити на боротьбу з силами природи та пристосування до навколишнього середовища. І останньою за списком, але не останньою за значущістю умовою розвитку дитини академік називав умови навчання у школі.

Основними вимогами, які мають висуватися до школи, де здійснюється навчання, виховання і фізична підготовка дитини, на думку В. Бехтерева, мають бути: 1) забезпечення зміцнення фізичного здоров'я (правильне харчування, нормальний сон, дотримання гігієни); 2) задоволення природних прагнень дитини й усунення від неї всяких спокус, що породжують бажання, які не можна задовольнити; 3) усунення всяких несприятливих подразнень; 4) попередження зайвого як фізичного, так і психічного стомлення дитини.

Отже, академік В. Бехтерев зробив значний внесок не лише в розвиток фізіологічного підґрунтя рухової діяльності дитини та її фізичної підготовки, а й у педагогіку загалом.

Вивченню фізіології рухової діяльності присвячено й дослідження психофізіолога М. Бернштейна (1896-1966). У найбільш відомих його працях «О построении движений» (1947) та «Очерки по физиологии движений и физиологии активности» (1966) на основі глибокого теоретичного й емпіричного аналізу природних рухів людини в нормі та патології викладено основні положення «фізіології активності» або так званої «комплексної теорії формування навичок», яка базується на трьох принципах. Перший – принцип «упражняемости»: «технические устройства изнашиваются от многократного выполнения того или иного действия, живые существа характеризуются упражняемостью... каждое следующее исполнение действия оказывается лучше предыдущего, т.е. оно не копирует предшествующее, а развивает его». Другий принцип – «повторения без повторения» полягає в тому, що кожний новий рух являє собою не просте копіювання попереднього, а його розвиток: «живое движение представляет собой постоянно совершенствующуюся систему и поэтому его нельзя описывать в механистических терминах «стимул-реакция». Ни один шаг не идентичен другому даже на гладком месте, не говоря уже о ходьбе по неровной дороге» [1]. Вчений стверджував, що вдосконалення руху відбувається внаслідок постійного співставлення знов прибулої інформації з наявною програмою рухів і внесенням до неї змін на підставі отриманої інформації. Тобто рухова навичка не може бути стереотипною послідовністю попередньо вивчених людиною дій.

М. Бернштейн запропонував зовсім інший принцип управління рухами – принцип сенсорних корекцій. Він довів, що існує низка чинників, які безпосередньо впливають на хід виконання руху. Тому центральній нервовій системі необхідно постійне надходження інформації – сигналів зворотного зв'язку – про хід виконання руху. Оскільки ці сигнали можуть одночасно поступати від м'язів до мозку декількома каналами, інформація має бути узгодженою, інакше виконання руху буде неможливим. Тобто організм людини

науковець розглядав не лише як реактивну (яка реагує на стимули), а й як активну систему, що намагається досягнути «требуемого будущего» [3]. Тому третім принципом його теорії постає принцип розв'язання рухового завдання, тобто з'ясування параметрів руху, за якими можна встановити, наскільки правильно воно виконується.

Отже, ще у 40-х роках М. Бернштейном була розроблена теорія про побудову рухів, опанування яких базується на активній ролі учнів, на використанні принципу індивідуального підходу. Його праці стали основою формування в дітей рухових навичок, рівнів побудови рухів. 1947 року професора було нагороджено вищою державною нагородою, а 1949 року – оголошено космополітом і біологізатором (на підставі чого репресовано).

Серед фахівців, які вивчали питання шкільної гігієни та її вплив на фізичний розвиток дитини, відзначимо Ю. Аркіна.

Видатною людиною, наукова і практична діяльність якої значно вплинула на розвиток фізичної підготовки школярів, є лікар, доктор педагогічних наук, професор Ю. Аркін (1873-1948).

Спираючись на праці П. Лесгафта, Ю. Аркін запропонував систему фізичного виховання дітей, яку виклав у книзі «О физическом воспитании дошкольников» (1947). З урахуванням закономірностей та особливостей психофізичного розвитку дитини вчений визначив адекватні до віку зміст, мету і завдання, принципи і методи, форми роботи. Метою фізичного виховання він оголосив «охрану и укрепление здоровья ребенка, повышение его выносливости и сопротивляемости «вредным влияниям», закаливанию сил», а завданнями: «общее укрепление организма, воспитание культурно-гигиенических форм поведения, правильное развитие и воспитание движений, закалывание (повышение сопротивляемости и выносливости)» [7]. У доборі фізичних вправ Ю. Аркін на перше місце ставив ті, що навчають основних видів руху – ходьби, бігу, лазіння, стрибків, метання; а потім – загальнорозвивальні гімнастичні вправи та рухливі ігри. До відібраних вправ він розробив методику виконання, яка базувалася на знаннях про психофізіологічні механізми рухів, вікові та статеві особливості дітей.

Основними формами фізичного виховання учнів Ю. Аркін визнавав щоденну ранкову гімнастику, яка забезпечить позитивний емоційний настрій на день; спеціальні фізкультурні заняття за певною схемою; музично-рухові заняття, що впорядковують рухи. Серед засобів фізичного виховання, запропонованих професором у доробку «Гигиена дошкольного детства», відзначено гігієнічні обставини та догляд за тілом, культурно-гігієнічні навички, раціональний режим, природні сили. Можна вважати, що саме тут уперше сформульовано вимоги до здоров'язбережнього середовища.

Найкращою формою фізичного виховання професор уважав гру. У своїх працях він розкрив специфіку рухливих ігор, висвітлив їх виховне та оздоровче значення, розкрив вплив на фізичний та психічний розвиток дитини, надав методичні рекомендації щодо їх організації. Ю. Аркін уперше звернув увагу на те, що ігри розвивають аналізаторські системи дитини, її психофізичні (силу, спритність, гнучкість, швидкість) та особистісні (сміливість, рішучість, віру у власні сили) якості, формують рухову культуру та навички спілкування, забезпечують психологічний комфорт [1].

Відзначимо, що Ю. Аркін великого значення надавав підготовці фахівців, здатних професійно реалізовувати мету фізичного виховання. Він розробив зміст навчальних курсів і підготував навчальні посібники «Биология дошкольного возраста» та «Научные основы дошкольного воспитания», які відіграли важливу роль у професійній підготовці кадрів. Він уперше розробив орієнтовну професіограму, що включала перелік знань, умінь і навичок фахівців, а також їх особистісних якостей, серед яких підкреслив уміння орієнтуватися в різних умовах і здатність виявляти творчість у роботі з дітьми [1].

Як засвідчило вивчення джерельного масиву дослідження, питання педіатрії (лікування дітей) та гігієни дитячого віку у 40-60 роки ХХ ст. вивчалися в тісному і постійному зв'язку. У той же час гігієна як наука розглядала оздоровлення та збереження

здоров'я масових контингентів дітей, об'єднаних у певні колективи (шкільні групи), і тому за своїм характером була не просто профілактичною, а й суспільною наукою.

Після подій 1947-1948 рр. педагогіка практично залишилася без свого природничо-наукового підґрунтя – біології, фізіології, соціології, генетики. Більшість доробок названих і багатьох інших науковців виявилися недосяжними. На жаль, після 1956 р., коли офіційна педагогіка стала активно пропагувати цілі, завдання й різні методи розвитку дитини, багато праць залишилися недосяжними. На початку 60-х рр. розпочалося формування психологічної парадигми розвитку дитини та її навчання, яка базувалася на психологічній основі діяльності чи діяльнісному підході (А. Леонтьєв) та теорії управління оволодіння знаннями і формування дій (П. Гальперіна).

Аналіз питань з обраної теми дозволив встановити та сформулювати висновки про те, що впродовж 1947-1971 рр. фізична підготовка молодших школярів науковцями і практиками розглядалася як стрижнева умова формування «нової людини», засіб зміцнення здоров'я як складової підготовки до фізичної праці. Підтвердженням цього є наукові дослідження, що стосувалися питань фізіологічного підґрунтя та медико-педагогічного контролю фізичної підготовки учнів, дотримання шкільної та особистої гігієни, узагальнення і застосування педагогічної спадщини П. Лесгафта та формування власного педагогічного досвіду тіловиховання.

Вивчення джерельного масиву дослідження надало підстави для виокремлення характерних рис розвитку фізичної підготовки молодших школярів упродовж 1940-1960 рр.: накопичення анатомією, фізіологією, психологією та педагогікою значного матеріалу, необхідного для розуміння питань оптимізації змісту та правильної організації фізичної підготовки дітей, формування групи наукових авторитетів з питань фізичної підготовки дітей і підлітків, прагнення українських учених і педагогів створити національну систему тіловиховання.

Література:

1. Гриценко М. С. Нариси з історії школи в Українській РСР (1917-1965) / М. С. Гриценко ; за ред. С. А. Литвинова. – К. : Рад. школа, 1966. – 260 с.
2. Постернак С. Из історії освітнього руху на Україні за часи революції 1917–1919 рр. / С. Постернак. – К. : Всеукр. кооп. вид-во Союз, 1920. – 127 с.
3. Програми з фізичної культури : цикл 2-й / за ред. В. Бляха, В. Ястржембського, М. Філя. – Харків : ДВУ, 1929. – 76 с.
4. Рошчін І. Г. Фізичне здоров'я учнів загальноосвітніх шкіл: сутність проблеми / І. Г. Рошчін // Вісник національного університету оборони України / ред. В. В. Стасюк. – К., 2015. – Вип. 2 (32). – С. 148-155.
5. Русин В. М. Развитие физической культуры и спорта в Закарпатье (1906-1970 гг.) : автореф. дисс. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / В. М. Русин. – К., 1973. – 20 с.
6. Ступарик Б. М. Національна школа: витоки, становлення : навч.-метод. посіб. / Б. М. Ступарик. – К. : ІЗМН, 1998. – 336 с.
7. Суник А. Б. Становление и развитие в СССР истории физической культуры как науки (1917– середина 80-х годов) : дисс. ... д-ра пед. наук : 13.00.04 / ГЦОЛИФК. – М., 1988. – 568 с.

Чижик Т. Г.

ФИЗИЧЕСКАЯ ПОДГОТОВКА МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ В РАБОТАХ ОТЕЧЕСТВЕННЫХ И ЗАРУБЕЖНЫХ УЧЕНЫХ 1940-60 ГОДОВ

Проанализировано отношение отечественных и зарубежных ученых к физической подготовке учащихся младших классов в начале второй половины XX века. Сделана ретроспекция физической подготовки младших школьников педагогической, физиологической и гигиенической направленности. Автором определены основные концепции и направления отечественных и зарубежных ученых по вопросам физического развития, укрепления здоровья и закаливания, а также направленность на здоровый образ жизни детей младшего школьного возраста. В статье приведены мнения организаторов образования в СССР и УССР, ученых

и практиков в области педагогики, физиологии, медицины и школьной гигиены по организации физической подготовки детей 6-10-летнего возраста.

Ключевые слова: физическое развитие, физическая подготовка, школьная гигиена.

Chizhik T. G.

PHYSICAL TRAINING OF PRIMARY SCHOOL CHILDREN IN THE WORKS
OF DOMESTIC AND FOREIGN SCIENTISTS 1940-60 YEARS

The relation of domestic and foreign scientists to the physical training of primary school children early in the second half of the twentieth century is analyzed.

The retrospection of physical preparation of primary school children with pedagogical, physiological and health orientation is made. The author determines main concepts and directions of domestic and foreign scientists on issues of physical development, health strengthening, as well as focus on a healthy lifestyle of primary school children.

The views of scholars and practitioners in the field of pedagogy, physiology, medicine and hygiene in the organization of physical preparation of children 6 – 10 years in the Union of Soviet Socialist Republics and in the Ukrainian Soviet Socialist Republic are represented.

Through the study of the sources, the characteristic features of the physical training of primary school children during the 1940-1960s are distinguished.

It is noted that the physical training of primary school children is a pivotal condition for the formation of a «new person», a means of health promotion as a component of preparation for physical labour.

Key words: physical development, physical training and hygiene.

Рецензент: Кузьменко В. В.

УДК 377:656.2

Шаргун Т. О.*

СТАН ПІДГОТОВКИ ФАХІВЦІВ ЗАЛІЗНИЧНОГО ТРАНСПОРТУ
ТА РОЗВИТОК ЗАЛІЗНИЧНОЇ ГАЛУЗІ В ЗАХІДНІЙ УКРАЇНІ
ЗА ЧАСІВ ПОЛЬСЬКОЇ ДОБИ (1919-1939 РР.)

У статті здійснено аналіз історичного досвіду підготовки фахівців для залізничної галузі в Західній Україні за часів польської доби, досліджено стан розвитку самої галузі в цей період. Визначено роль і місце «Львівської політехніки» (сьогодні – Національний університет «Львівська політехніка») у системі вищої технічної освіти Європи. Досліджено зміни, які відбулися в підготовці фахівців для залізничної галузі на новому етапі розвитку цього закладу за часів польської доби. Доведено, що в Західній Україні Львівська Політехнічна школа й надалі залишалася центром з підготовки інженерів залізничного транспорту, яка здійснювалася на окремому факультеті сухопутної та водної інженерії й частково на інших факультетах.

Ключові слова: Друга Річ Посполита, професійна підготовка, політехнічна школа, інженер залізничного транспорту, Факультет сухопутної та водної інженерії

Після закінчення Першої світової війни відбулися значні зміни на політичній карті Європи. Розпад Австро-Угорської та Російської імперій зумовив виникнення незалежних країн, зокрема Польщі, до складу якої після короткочасного існування Західноукраїнської Народної Республіки (ЗУНР) 1919 р. увійшла більша частина Західної України. Розпочався польський період в історії її розвитку та в історії розвитку Львівської політехніки.

Після Першої світової війни у системі та змісті освіти Західної Європи інтенсивного розвитку набули реформаційні процеси, до яких активно долучилася і Друга Річ

*© Шаргун Т. О.

Посполита. Ці процеси були спричинені зміною філософії освіти, прогресом науки і техніки та вимогами часу до потреб у висококваліфікованих спеціалістах.

Вивчення історичного досвіду дає можливість використання позитивних надбань наших попередників, запобігання помилкам у застосуванні іноземного досвіду, прогнозування наслідків тих чи інших рішень у напрямках розвитку української освіти. Аналіз низки наукових праць свідчить про те, що вони містять певний фактичний матеріал і можуть бути джерелом для нашого дослідження. Відомості про розвиток та становлення вищого навчального закладу – національного університету «Львівська політехніка» – висвітлено в таких працях: «Львівська політехніка, її стан і потреби» колективу професорів Львівської політехніки (1932 р.); монографія проф. Збислава Поплавського «Історія Львівської політехніки 1844-1945» (1992 р.); збірна праця професорів Вроцлавської політехніки «Політехніка Львівська 1844-1945» (1993 р.); бібліографічний покажчик «Львівська політехніка в публікаціях (1844-2013 рр.)» (2014 р.), складений колективом працівників НТБ університету під керівництвом І. Белоус. Гірничо-металургійна академія у Кракові видала три томи з серії «Історія шкільництва і освіти на Кресах південно-східних колишньої II Речі Посполитої», присвячені Львівській політехніці (2013 р.). У Німеччині доктор Генріх Дітхен опублікував працю «Львівська політехніка у Лембергу. Історія вищої технічної школи в мультинаціональному середовищі» (2015 р.) тощо.

Питання становлення й розвитку залізничного транспорту в Західній Україні розглядали А. Гороховський, П. Гранкін, П. Лазечко, І. Сьомочкін, Ю. Томін, Г. Шрамко та ін. У статті ми також спиралися на архівні документи Державного Архіву Львівської області, фонди НТБ національного університету «Львівська політехніка» та фонди репозитарію бібліотеки Краківської Політехніки, Музею історії Львівської залізниці тощо.

З огляду на галузевий аспект обраної тематики, практично відсутні публікації вітчизняних науковців, які містять узагальнений аналіз історичного досвіду підготовки власне фахівців для залізничної галузі в Західній Україні за часів польської доби (1919-1939 рр.).

Метою статті є аналіз стану підготовки фахівців для залізничної галузі та стану розвитку цієї галузі у Західній Україні за часів польської доби (1919-1939 рр.), який зумовлювався соціальними, політичними, соціокультурними, ідеологічними чинниками, та визначення ролі і місця Національного університету «Львівська політехніка» у цей період у системі підготовки інженерів для залізничної галузі.

Спольщення Галичини почалося ще за часів панування Австро-Угорської Імперії, коли 1861 року на основі нової конституції було створено Галицький і Буковинський крайові сейми, урядовою мовою та мовою викладання у багатьох навчальних закладах, включно й технічній школі у Львові, замість німецької стала польська.

Майже після семи воєнних років у Львівській Цісарсько-королівській політехнічній школі урочисте відкриття навчального року відбулося лише 10 грудня 1920 р. У перший же рік навчання за нової влади почала відбуватися ґрунтовна реорганізація її структури: приєднання окремих навчальних закладів, розширення чинних і створення нових факультетів, відкриття нових кафедр і спеціальностей. 8 листопада 1919 р. розпорядженням Ради Міністрів до політехнічної школи приєднано Рільничу академію в Дублянах та Львівську вищу лісотехнічну школу. На основі цих закладів було утворено рільничо-лісовий факультет, заняття на 1 курсі якого розпочалися вже 17 листопада 1919 р.

Реорганізація передусім відбулася на Інженерному факультеті: поділений 1907 року на два, факультет інженерії (інженерія шляхів, залізниць і мостобудування з курсом геодезії та факультет гідротехнічного будівництва) знову було об'єднано 1919/20 н. р., і він отримав назву факультет сухопутної та водної інженерії. Крім того, дворічні курси геодезистів, створені на факультеті інженерії 1896 р., працювали до 1919/20 р., потім

з 1920/21 р. вони були замінені на трирічні, а від 1929/30 н. р. – на чотирирічний геодезичний відділ.

1921 року у стінах Львівської Політехніки виник ще один факультет. Розпорядження Міністерства освіти від 30 червня 1921 р. дало дозвіл на утворення загального факультету, метою якого була підготовка вчителів з математично-природничих дисциплін для середніх і спеціальних професійних шкіл. Перші студенти загального відділу, відкритого у 1921/22 н. р., отримали ступені магістрів у 1928/29 н. р. [6, с. 7-10]. Таким чином вирішувалося важливе питання якісного кадрового забезпечення викладачів для фахових шкіл, що у свою чергу забезпечувало якісну підготовку кваліфікованих робітничих кадрів, зокрема для будівництва та обслуговування залізниць.

З метою розширення переліку спеціальностей рішенням Загального зібрання професорів від 21 жовтня 1921 р. створено військовий факультет, який проіснував тільки рік [6, с. 12].

Реформування вищої освіти розпочалося в липні 1920 р. на з'їзді професорів Польщі, який ухвалив проект статуту для вищих шкіл. Згідно із Законом про освіту від 13 липня 1920 р. вищі підпорядковувалися безпосередньо Міністерству віросповідань і освіти, були автономними та діяли на основі власних статутів. Вищі школи поділялися на академічні та неакадемічні. Перші мали право надавати наукові ступені та користувалися автономією [5, с. 182]. До таких вищих навчальних закладів належала і Політехнічна школа у Львові.

У межах Закону про академічні школи політехнічна школа отримала новий статус вищого технічного навчального закладу. Її статут, схвалений загальними зборами професорів, прийнятий 20 червня 1920 р. і затверджений Міністром віросповідань і освіти 28 червня 1921 р., установлював нові правила та норми діяльності ВНЗ. У статуті було передбачено господарське та адміністративне самоврядування. Керівними органами самоврядування стали загальні збори професорів; сенат (організований з професорів); ради факультетів. Ректора обирали на один навчальний рік, виконавчим органом при ректорові був сенат, до складу якого входили секретаріат, квестура (фінансовий відділ), інтендатура (управління будинками). 13 січня 1921 р. Політехнічна школа отримала нову назву «Львівська політехніка» [3, с. 15].

На підставі статуту (§ 3) у Політехніці діяли шість факультетів: факультет сухопутної та водної інженерії, архітектурний, хімічний, механічний, рільничо-лісовий, загальний. Факультет сухопутної та водної інженерії мав три відділи (сухопутний, водний, геодезичний) та 19 кафедр, окрім того – обладнані астрономічну та метеорологічну обсерваторії із сейсмографічною станцією, музей геології та мінералогії. Архітектурний факультет складався з двох відділів (художній і конструкційний) та 8 кафедр з лабораторіями – фотографічною та моделювання. Хімічний факультет налічував 10 кафедр, у його складі також була лабораторія з проблем технології калійної солі, фізична лабораторія, керамічна експериментальна станція. Механічний факультет мав 3 відділи (машинобудівний, електротехнічний, нафтовий) та 19 кафедр. Тут працювали радіотехнічна й аеродинамічна лабораторії, музей машинобудування. Рільничо-лісовий факультет мав два відділи (сільського та лісового господарства) і налічував 18 кафедр. Загальний факультет (діяв упродовж 1921-1933 рр.) складався з трьох груп (математичної, фізико-хімічної та групи креслення) [3, с. 15]. Згідно з програмою термін навчання на факультеті сухопутної та водної інженерії тривав 4,5 роки, на всіх інших – 4 роки. Саме у 1930-ті роки у Львівській політехніці сформувалась одна з найбільших в Європі науково-технічних бібліотек, що мала статус федеральної (1938 р. її фонд становив понад 88 тисяч примірників).

У зв'язку з організаційними змінами навчального закладу, утворенням нових факультетів і кафедр у 30-ті роки помітно зросла чисельність професорсько-викладацького складу Львівської політехніки, що мало позитивний вплив на якість підготовки інженерних кадрів, збільшення кількості науковців. Так, упродовж

1919-1930 рр. 39 інженерів Львівської політехніки одержали ступені доктора технічних наук, за особливі заслуги в науці присвоєно почесні титули доктор Honoris Causa варшавському архітекторові Ю. Дзеконському, проф. Львівської політехніки К. Скібінському, І. Мосціцькому, Т. Фідлеру, проф. Варшавської політехніки С. Белжецькому, проф. П. Сежурне (Париж), маршалу Франції Ф. Фошу, інженерам Р. Ингардену, Ф. Кухаржевському, Р. Моджаєвському (США), польському сенатору А. Кендзьору. У 1931-1939 рр. ці титули було надано Н. Хандсону, К. Бартелю, З. Раушеру, Т. Стриєнському [3, с. 16]. У таблиці 1 наочно представлено співвідношення чисельності працівників Львівської політехніки у період 1918/19 – 1930/31 рр. [6, с. 16].

Таблиця 1

Чисельність працівників Львівської політехніки у період 1918-1931 рр.

Рік	Професори		Заступники проф.	Доценти габілітов.	Викладачі	Лектори	Конструктор, Ад'юнкти	Асистенти	ін. посадові особи
	Почесні	Звичайн. назвич.							
1918/19	-	40	-	3	25	2	11	62	8
1920/21	1	47	-	3	40	3	19	91	17
1921/22	2	54	-	4	44	3	28	106	23
1922/23	1	54	6	4	55	3	30	132	26
1923/24	1	60	6	5	55	3	26	129	26
1924/25	1	62	6	3	58	5	32	138	26
1925/26	1	62	5	5	56	5	34	156	27
1926/27	5	59	7	7	59	5	30	172	27
1927/28	5	59	6	5	65	6	31	176	27
1928/29	5	63	5	5	66	5	32	165	26
1929/30	5	59	8	5	69	4	34	180	25
1930/31	6	60	6	6	77	4	36	196	25

З наведених даних бачимо, що в цей період відбулися найчисельніші кадрові зміни: загальну кількість працівників у 1930/31 н.р. складала 391 особа проти 143 осіб станом на 1918/19 н.р. (збільшилося у 2,7 разів).

Унаслідок освітньої політики уряду, яка призвела до значного попиту на висококваліфіковані інженерні кадри, включно залізничні спеціальності, серед молоді значно зросла кількість тих, хто відвідував заняття та здав дипломні екзамени. Чисельність студентів на факультетах Львівської політехніки у період з 1918/19 р. по 1929/30 н.р. наочно представлена в таблиці 2 [6, с. 25].

Таблиця 2

Чисельність студентів на факультетах Львівської політехніки 1918-1930рр.

Рік	Факультети							Разом	Жінок
	Инженер.	Архі-тект.	Меха-нічн.	Хімічн.	Рільн.-лісовий	Загальн.	Військ.		
1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
1818/19	332	107	383	167	-	-	-	989	31
1919/20	302	103	427	157	296	-	-	1285	34
1920/21	495	151	703	255	504	-	-	2108	72
1921/22	511	182	806	326	593	26	37	2481	73
1922/23	442	162	809	362	627	31	-	2433	88
1923/24	460	158	749	349	575	63	-	2853	77
1924/25	184	143	682	322	440	89	-	2160	73
1925/26	423	138	744	290	382	124	-	2101	91

Продовження табл. 2

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
1926/27	410	133	702	336	350	178	-	2109	98
1927/28	462	167	632	343	338	256	-	2198	90
1928/29	554	216	750	359	345	187	-	2411	96
1929/30	675	246	789	387	461	102	-	2660	105

Загальна кількість студентів, які навчалися у Львівській політехніці за період польської доби, зростає з 1285 осіб у 1919/20 н.р. до 3606 осіб у 1938/39 н. р.

На початку 20-х років Польща мала два вагонобудівні підприємства: «Lilpor, Rau&Loewenstein» у Варшаві та «L. Zieleniewski» у Сяноку. Пізніше вагони почали будувати на заводах «H.Cegielski» у Познані, товариства «Wagon» та «Zakłady Ostrowieckie» в Острові. До 1939 р. було збудовано 1869 пасажирських вагонів і 60 тис. вантажних. З 1929 р. почали виготовляти вагони з металевим кузовом та електроосвітленням. Також будувалися спальні, туристичні (у кожному купе 6 спальних місць), вагони-ресторани, вагони з кінозалом, багажні, поштові. На Міжнародній Паризькій виставці 1937 року туристичний поїзд польського виробництва у складі спального вагона, вагона-дансінбару і вагона-лазні, збудований на підприємстві «Lilpor», виборов гран-прі [2, с. 158-159]. Таке виробництво вимагало значної кількості висококваліфікованих спеціалістів, відкриття нових спеціальностей, що сприяло розширенню вищих навчальних технічних закладів з підготовки залізничників.

У Львівській політехніці в період II Речі Посполитої готували залізничників на Факультеті сухопутної та водної інженерії, базою підготовки стали спеціалізовані кафедри будови залізничних колій (проф. Кароль Вонторек), колійництва (проф. Казимир Зіпсер). На інших факультетах та кафедрах також частково здійснювалась підготовка інженерів цього профілю. Так, на механічному факультеті 1910 року була створена кафедра залізничного машинобудування (проф. Вільгельм Мозер).

Порівняльний аналіз навчальних програм факультету сухопутної та водної інженерії Львівської політехніки за 1920/21 н.р. та 1939/40 н. р. [7; 8] засвідчив суттєві зміни в їхньому змісті порівняно з попереднім періодом підготовки за часів Австро-Угорської доби на прикладі програм факультету інженерії за 1916/1917 н. р. Станом на 1939/40 н. р. на першому році навчання 68% навчального плану склали дисципліни, які в попередні роки на відповідному курсі не викладалися, на 2 курсі такі предмети склали 75 % навчального плану, на 3 курсі – 69,2 %, на 4 курсі – 91 % і на 5 курсі – 92,3 %. Загалом програми з підготовки інженерів стали більш загальними, пристосованими для потреб транспортної галузі в цілому та розвитку міського господарства й зміцнення обороноздатності держави.

Наукова рада механічного відділу ухвалила рішення про створення 1928 року авіаційного факультету. У цьому були зацікавлені урядові структури польської держави. За сприянням Міністерства протиповітряної оборони у 1927-1930 рр. зведено та обладнано найсучаснішу лабораторію аеродинаміки. Почали викладатися такі нові дисципліни, як технологія зварювання, зварювання металевих конструкцій, авіаційне будівництво, організація торгівлі на залізниці, засади бальнеотехніки.

Спостерігалася гуманізація процесу підготовки інженерних кадрів – більше уваги приділялось вивченню іноземних мов (викладались англійська, німецька, французька та італійська мови), формувалася правова освіченість студентства – викладалися такі предмети як адміністративне право, приватне право, державне право, теорія держави і права, конституція Польщі, торговельне та вексельне право, будівельне право, аграрне право, водне право та інші предмети соціальної спрямованості.

Переломним етапом розвитку польської освіти міжвоєнного періоду стала нова загальна шкільна реформа, проект якої був розроблений міністром освіти Я. Єджеевічем,

а її легітимність затвердив Закон «Про устрій шкільництва» 1932 р. (1933 року доповнений законами «Про приватні школи, навчальні та виховні заклади» та «Про академічні школи») [4, с. 65].

1 вересня 1933 р. було прийнято новий статут для ВНЗ, яким міністр віросповідань й освіти став вищою владою академічних шкіл і здійснював над ними контроль та керівництво [5, с. 182]. За правилами, затвердженими польським Міністерством освіти, студенти склали курсові й два державні іспити – загальний і дипломний. Для вступників проводились конкурсні іспити. Реформа від 1933 р. не тільки надала право вищим школам самим проводити відбір студентів на основі результатів вступних іспитів, а й зрівняла у правах середні загальноосвітні і фахові школи різних типів.

Ст. 27 Закону «Про устрій шкільництва» встановлювала фахові школи засадничого типу, які надавали фахову теоретичну і практичну підготовку та поділялися на ступені – нижчого, гімназійного, ліцейного. Фахові школи нижчого ступеня мали виразно практичний характер і передбачали 2-3 роки навчання з програмою першого щабля народної школи. Сюди приймалися кандидати, яким виповнилося повних 13-14 років. Фахові школи гімназійного ступеня давали фахову теоретичну та практичну підготовку і забезпечували середню освіту. Програма базувалася на другому або третьому програмному щаблі народної школи і, залежно від фаху, передбачала термін навчання 2-4 роки. Приймали кандидатів, яким виповнилося 13 і більше років. Планувалося відкриття курсів, слухачі яких змогли б перейти до вищих фахових шкіл і продовжити освіту. Останні давали глибшу фахово-теоретичну підготовку, забезпечували у відповідному обсязі середню освіту. Їх програма включала навчальне навантаження загальноосвітньої гімназії та, залежно від фаху, передбачала 2-3 роки навчання (приймали учнів від 16 років) [5, с. 182].

Завдяки ученим, які збагатили світову науку новими відкриттями, у міжвоєнний період Львівська політехніка зміцнила свої позиції як центр інтелектуального життя й наукової думки європейського рівня. Відбувся помітний поступ у розвитку науково-технічних напрямків, започаткованих у попередній період. Учень М. Тулле проф. С. Брила досяг значних результатів, вивчаючи міцність і витривалість зварювальних конструкцій. Проф. С. Анчиц здійснював успішні дослідження з технології металів. Розпочалася ґрунтовна робота в галузі електротехніки. Нею займалися професори В. Круковський, С. Фризе, Г. Сокольницький. Над удосконаленням двигунів внутрішнього згорання працювали Л. Еберман, В. Борович, парових турбін – С. Лукасевич. Відомий геодезист К. Вайгель першим виконав геодезичні виміри методом фотограмметрії й став організатором державної геодезичної служби.

Після відродження польської держави Львів став джерелом кваліфікованих кадрів для всієї Польщі. Політиками національного масштабу було чимало львів'ян, серед них – професори Львівської політехніки К. Бартель, який у 1926-1930 рр. тричі був прем'єр-міністром Польщі, а І. Мосціцький упродовж 1926-1939 рр. – президентом цієї держави [3, с. 16-18].

Згідно з пунктом 318 Мирної угоди, підписаної 10 вересня 1919 р. у Сен-Жермені, всі лінії, весь рухомий і нерухомий склад залізниць Галичини перейшов у власність польської держави. Польські державні залізниці (РКР) були розділені на кілька дирекцій. Галицькі увійшли до складу Краківської, Львівської та Станіславівської залізниць [2, с. 33]. У Львівській основною магістраллю стала лінія Ряшів-Перемишль-Львів-Підволочиськ. Однак великого значення надавалось тепер і колись локальним коліям на Варшаву.

Буковина з частиною залізничних ліній (CFR) опинилася на території Румунії. Лінія Львів-Чернівці стала головною артерією між Балканами і Центральною Європою. До ст. Персенківка надходили товари з Румунії, Болгарії, Греції, Туреччини. А вже від цієї станції, що лежить на південній околиці Львова, 1925 року була проведена гілка до Стрийського парку, де відбувалися щорічні Східні торги і товари складалися у спеціальних боксах. Частина рейок цієї гілки була після другої світової війни

розібрана, а частина залишилась як колія сформованої у Львові дитячої залізниці (листопад 1951 р.) [2, с. 53].

Світова економічна криза (1929-32 рр.) суттєво вдарила по економіці молодих держав, утворених після переколювання Європи у Версалі. Це значно відбилося і на залізницях: насамперед на головних магістралях значно зменшився обсяг перевезень, на вузькоколіїках він іноді повністю припинявся. А. Гороховський писав [1, с. 22]: «товарообіг зменшився, обсяг перевезень промислових вантажів скоротився на 66 %, з деяких ділянок Львівської залізниці знімались другі лінії».

Маючи добре розбудовану мережу галицьких залізниць, Польща не збиралася розбудовувати її далі. Не сприяла розвитку залізниць і світова криза 30-х рр. З 1861 по 1916 рр. на Львівській залізниці було побудовано та введено в експлуатацію 68 ліній, що з'єднали Львів із Перемишлем, Вільнюсом, Брестом, Києвом та іншими містами [2, с. 135]. А з 1919 по 1939 рр. – тільки одна лінія Луцьк-Стоянів-Львів (1928 р.). Історія спорудження цієї колії є унікальною: починаючи з 1914 р. від Луцька її будували австро-угорські військовопозомнені; з 1916 р. від Стоянова – російські військовопозомнені; з 1918 р. – новоутворена держава Польща, яка 1919 року припинила будівництво. На звернення громадськості Львова і Луцька 1924 р. до міністерства у Варшаві уряд не виділив грошей на будівництво колії. Воно було поновлено 1925 р. власними силами, на зібрані після агітації серед населення сільських повітів 120 тис. злотих. І тільки у серпні 1928 р. волинська і галицька гілки з'єдналися на користь економіки західноукраїнського регіону [9, с. 3].

Перші гітлерівські бомби впали на залізничне полотно 1 вересня об 11.45 ранку 1939 р. [2, с. 34]. Поступовий розвиток освіти у II Речі Посполитій також був перерваний Другою світовою війною. З початком цієї війни закінчилася і польська доба в історії Західної України.

Отже, система освіти в міжвоєнній Польщі зазнала значного реформування, яке насамперед полягало в підвищенні статусу фахової освіти. У цей період Львівська політехніка була єдиним вищим навчальним технічним закладом на землях II Речі Посполитої, який отримав автономію та власний статут. У перший же рік навчання за нової влади почала відбуватися ґрунтовна реорганізація структури Львівської політехніки: приєднання окремих навчальних закладів, розширення чинних і створення нових факультетів, відкриття нових кафедр і спеціальностей, упровадження нових дисциплін та оновлення навчальних планів, які б відповідали сучасним вимогам. Львівська політехніка не втратила свого значення як центру підготовки інженерів для транспортної галузі, що здійснювалася на окремому факультеті сухопутної та водної інженерії і частково на інших факультетах.

Подальші наукові розвідки вбачаємо в порівняльному аналізі підготовки фахівців для залізничної галузі у XIX – на початку XX ст. в Україні у період панування Царської Росії, Австро-Угорської імперії та за часів польської доби.

Література:

1. Гороховський А. Г. Львовская железная дорога. – Львов, 1991. – С. 22.
2. Гранкін П. Е. Львівська залізниця. Історія і сучасність / П. Е. Гранкін, П. В. Лазечко, І. В. Сьомочкін, Г. І. Шрамко. – Львів : Центр Європи, 1996. – 174 с.
3. Національний університет «Львівська політехніка» / Презентаційне видання // за ред. голова Ю. Я. Бобало. – Л. : Видавнич. центр «Логос», 2009. – С. 10-259.
4. Реформа шкільництва в Польщі // Рідна школа. – 1 березня. – Ч. 5. – Львів, 1932. – С. 65-70.
5. Шайнер А. І. Становлення й розвиток системи торгівельного шкільництва Другої Речі Посполитої у міжвоєнний період (до питання нормативно-правових та організаційних аспектів функціонування комерційних навчальних закладів Східної Галичини) / А. І. Шайнер // Науковий вісник Ужгородського університету : Серія: Педагогіка. Соціальна робота / [редкол.: Козубовська І. В. (гол. ред.) та ін.]. – Ужгород: Видавництво УжНУ «Говерла», 2011. – Вип. 20. – С. 181-183.

6. Politechnika Lwowska Jej stan obecny I potrzeby / wydano staraniem grona profesorow. – Lwow, 1932. – S. 1-178.
7. Program Politechniki Lwowskiej na rok akademicki 1939/40 LXVII. – Lwow : wydawca Politechnika Lwowska, 1939. – 282 s.
8. Program Szkoły Politechnicznej we Lwowie na rok naukowy 1920/21. we Lwowie nakładem Szkoły Politechnicznej. – I. Związkowa drukarnia we Lwowie, ulica Lindego L. 4., 1920. – 87 s.
9. Zielinski B. Najaktualniejszy temat w sprawie kolei Lwow-Stojanow-Luck // Glos Lwowa. – 1928. – № 5 (31). – 9 stycznia. – S. 3.

Шаргун Т. А.

СОСТОЯНИЕ ПОДГОТОВКИ СПЕЦИАЛИСТОВ ЖЕЛЕЗНОДОРОЖНОГО ТРАНСПОРТА
И РАЗВИТИЕ ЖЕЛЕЗНОДОРОЖНОЙ ОТРАСЛИ В ЗАПАДНОЙ УКРАИНЕ
ВО ВРЕМЕНА ПОЛЬСКОГО ПРАВЛЕНИЯ (1919-1939 ГГ.)

В статье проведен анализ исторического опыта подготовки специалистов для железнодорожной отрасли на Западной Украине во времена польского правления, исследовано состояние развития самой отрасли. Определены роль и место «Львовской политехники» (сейчас – Национальный университет «Львовская политехника») в системе высшего технического образования Европы. Исследованы изменения, которые произошли в подготовке специалистов для железнодорожной отрасли на новом этапе развития этого заведения за время польского правления. Доказано, что в Западной Украине Львовская политехническая школа и в дальнейшем оставалась центром по подготовке инженеров железнодорожного транспорта, которая проводилась на отдельном факультете сухопутной и водной инженерии, а также частично на других факультетах.

Ключевые слова: Вторая Речь Посполитая, профессиональная подготовка, инженер железнодорожного транспорта, Факультет сухопутной и водной инженерии.

Shargun T. A.

VOCATIONAL TRAINING STATUS OF THE RAILWAY TRANSPORT SPECIALISTS
IN WESTERN UKRAINE AT THE TIME OF THE POLISH GOVERNING (1919-1939)

In the article the analysis of vocational training historical experience of the railway transport specialists in Western Ukraine at the time of the polish governing is done, the development of railway branch during this period is researched.

The role and place of «Polytechnic School» (nowadays National University «Lviv Polytechnic») in the system of higher technical education in Europe is defined. It is determined what changes have taken place in the vocational training of the railway transport specialists at the new development stage of this institution at the time of Polish governing.

The education system in Second Rich Pospolyta has undergone the significant reform, which first of all was improved the status of professional education. During this period Lviv Polytechnic was only one higher educational technical establishment located on the lands of Second Rich Pospolyta, which gained autonomy and its own Status. In the first academic year under new authority a thorough reorganization of the Lviv Polytechnic structure has started: the joining of some higher schools, the expansion of existing and creation of new departments, the opening of new departments and specialties, the introduction of new subjects and update curricula. It was proven that in Western Ukraine Lviv Polytechnic has not lost its value of the specialists' vocational training centre for the railway transport engineers. This vocational training was carried out at the separate Faculty of Land and Water Engineering and partly at others faculties and departments such as Mechanical Faculty.

Key words: Second Rich Pospolyta, professional training, Polytechnic School, engineer of railway transport, Department of Land and Water Engineering.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРІВ

Алієв Хан Магамет огли – аспірант кафедри початкової, дошкільної і професійної освіти Харківського національного педагогічного університету імені Г. С. Сковороди.

Баб'юк Оксана Василівна – викладач Галицького коледжу імені В'ячеслава Чорновола.

Басараб Наталія Ярославівна – аспірант кафедри педагогіки імені Богдана Ступарика ДВНЗ «Прикарпатський національний університет імені Василя Стефаника».

Білянська Ірина Петрівна – аспірант кафедри практики англійської мови та методики її викладання Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка.

Ван Цзін І. – аспірант кафедри загальної педагогіки і педагогіки вищої школи Харківського національного педагогічного університету імені Г. С. Сковороди.

Ван Юечжи – аспірант кафедри загальної педагогіки та педагогіки вищої школи Харківського національного педагогічного університету імені Г. С. Сковороди.

Вербій Ірина Валеріївна – викладач кафедри англійської мови в судноводінні Херсонської державної морської академії.

Ганчар Олексій Іванович – кандидат педагогічних наук, доцент, докторант Чернігівського національного педагогічного університету імені Т. Г. Шевченка, доцент кафедри фізичного виховання Національного університету «Одеська морська академія».

Гевко Ігор Васильович – кандидат педагогічних наук, доцент, завідувач кафедри комп'ютерних технологій Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка.

Глазкова Ірина Яківна – доктор педагогічних наук, професор, професор кафедри іноземних мов і методики викладання, декан факультету філології та соціальних комунікацій Бердянського державного педагогічного університету.

Горобець Інна Анатоліївна – аспірант кафедри педагогіки, менеджменту освіти й інноваційної діяльності КВНЗ «Херсонська академія неперервної освіти».

Даниленко Оксана Олександрівна – аспірант кафедри практики англійської мови та методики її викладання Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка.

Данилова Олена Іванівна – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри педагогіки, менеджменту освіти й інноваційної діяльності КВНЗ «Херсонська академія неперервної освіти».

Ерсьозоглу Рукіє – кандидат педагогічних наук, викладач кафедри англійської філології Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова.

Завгородня Тетяна Костянтинівна – доктор педагогічних наук, професор, завідувач кафедри педагогіки імені Богдана Ступарика ДВНЗ «Прикарпатський національний університет імені Василя Стефаника».

Задорожна Ольга Іванівна – аспірант кафедри англійської філології Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка.

Захарова Ганна Борисівна – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри інформаційних систем і технологій Навчально-консультаційного центру Національного транспортного університету у м. Кривому Розі.

Кан Олена Юріївна – викладач кафедри мовної освіти Херсонського державного університету.

Каричковський Василь Дмитрович – кандидат економічних наук, доцент, доцент кафедри фінансів і кредиту Інституту екології економіки і права, м. Київ.

Клокар Наталія Іванівна – доктор педагогічних наук, професор, професор кафедри державної служби та менеджменту освіти ДВНЗ «Університет менеджменту освіти» Національної академії педагогічних наук України.

Коваленко Оксана Анатоліївна – доктор педагогічних наук, професор, завідувач кафедри практики англійського усного та писемного мовлення Харківського національного педагогічного університету імені Г. С. Сковороди.

Кодлюк Ігор Васильович – викладач Технічного коледжу Тернопільського національного технічного університету імені Івана Пулюя, аспірант Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка.

Кондрацька Людмила Анатоліївна – доктор педагогічних наук, професор, професор кафедри музикознавства та методики музичних дисциплін Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка.

Косович Ольга Василівна – доктор філологічних наук, доцент, завідувач кафедри романо-германської філології Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка.

Кохановська Олена Вікторівна – кандидат педагогічних наук, старший викладач кафедри теорії і методики викладання природничо-математичних та технологічних дисциплін КВНЗ «Херсонська академія неперервної освіти».

Криштанович Світлана Володимирівна – кандидат наук з державного управління, доцент кафедри економіки, менеджменту та готельно-ресторанного бізнесу Львівського державного університету фізичної культури.

Кудренко Дар'я Олександрівна – аспірант кафедри педагогіки Криворізького державного педагогічного університету.

Кузьменко Василь Васильович – доктор педагогічних наук, професор, завідувач кафедри педагогіки, менеджменту освіти й інноваційної діяльності КВНЗ «Херсонська академія неперервної освіти».

Кузьменко Юлія Василівна – доктор педагогічних наук, доцент, доцент кафедри теорії і методики викладання природничо-математичних та технологічних дисциплін КВНЗ «Херсонська академія неперервної освіти».

Куценко Ірина Валентинівна – асистент кафедри англійської мови з підготовки морських фахівців за скороченою програмою Херсонської державної морської академії.

Левчик Наталія Стефанівна – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри практики англійської мови та методики її викладання Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка.

Леснянська-Дошак Аліна Степанівна – аспірант кафедри порівняльної педагогіки та методики викладання іноземних мов Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка.

Лю Чан – аспірант кафедри загальної педагогіки і педагогіки вищої школи Харківського національного педагогічного університету імені Г. С. Сковороди.

Любас Анжеліка Андріївна – викладач кафедри іноземних мов та військового перекладу Національної академії сухопутних військ імені гетьмана Петра Сагайдачного.

Ляшкевич Антоніна Іванівна – кандидат педагогічних наук, доцент, заступник декана з навчально-методичної роботи факультету судової енергетики, доцент кафедри гуманітарних дисциплін Херсонської державної морської академії.

Маракли Еміне Шевкетівна – здобувач кафедри теорії і методики професійної освіти Харківського національного педагогічного університету імені Г. С. Сковороди.

Мешко Галина Михайлівна – доктор педагогічних наук, професор, завідувач кафедри педагогіки та менеджменту освіти Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка.

Моїсеев Сергій Олександрович – кандидат педагогічних наук, доцент, завідувач кафедри теорії і методики виховання КВНЗ «Херсонська академія неперервної освіти».

Морська Лілія Іванівна – доктор педагогічних наук, професор, завідувач кафедри англійської філології Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка.

Одайник Світлана Федорівна – кандидат педагогічних наук, доцент, проректор з питань зовнішнього оцінювання та моніторингу якості освіти, доцент кафедри педагогіки, менеджменту освіти й інноваційної діяльності КВНЗ «Херсонська академія неперервної освіти».

Оспанова Ярослава Миколаївна – кандидат педагогічних наук, доцент, проректор з виховної роботи Євразійського гуманітарного інституту, м. Астана, Казахстан.

Партола Вікторія Вікторівна – доцент кафедри природничо-математичних дисциплін Харківського національного педагогічного університету імені Г. С. Сковороди.

Петько Людмила Василівна – кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри англійської філології Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова.

Ситник Ольга Іванівна – старший викладач кафедри іноземних мов та методик їх навчання Київського університету імені Бориса Грінченка.

Слюсаренко Ніна Віталіївна – доктор педагогічних наук, професор, професор кафедри педагогіки, психології й освітнього менеджменту Херсонського державного університету, професор кафедри педагогіки, менеджменту освіти й інноваційної діяльності КВНЗ «Херсонська академія неперервної освіти».

Солодовник Анастасія Олександрівна – аспірант кафедри педагогіки, менеджменту освіти й інноваційної діяльності КВНЗ «Херсонська академія неперервної освіти».

Стражнікова Інна Василівна – доктор педагогічних наук, доцент, професор кафедри педагогіки імені Богдана Ступарика ДВНЗ «Прикарпатський національний університет імені Василя Стефаника».

Султанова Наталя Вікторівна – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри спеціальної освіти Миколаївського національного університету імені В. О. Сухомлинського.

Сунь Цзінцю – аспірант кафедри загальної педагогіки і педагогіки вищої школи Харківського національного педагогічного університету імені Г. С. Сковороди.

Сюйфен Цзі – аспірант кафедри загальної педагогіки та педагогіки вищої школи Харківського національного педагогічного університету імені Г. С. Сковороди.

Тань Сяо – аспірант кафедри загальної педагогіки і педагогіки вищої школи Харківського національного педагогічного університету імені Г. С. Сковороди.

Товканець Оксана Сергіївна – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри психології і педагогіки ВНЗ «Східно-європейський слов'янський університет», м. Ужгород.

Цись Олег Олександрович – асистент кафедри загальнотехнічних дисциплін та професійного навчання Криворізького державного педагогічного університету.

Чижик Тетяна Григорівна – аспірант кафедри педагогіки, менеджменту освіти й інноваційної діяльності КВНЗ «Херсонська академія неперервної освіти».

Чжоу Чженьюй – аспірант кафедри загальної педагогіки та педагогіки вищої школи Харківського національного педагогічного університету імені Г. С. Сковороди.

Шаргун Тетяна Олексіївна – кандидат педагогічних наук, доцент, завідувач кафедри гуманітарної та соціально-економічної підготовки Львівської філії Дніпропетровського національного університету залізничного транспорту імені академіка В. А. Лазаряна.

Наукове видання

ПЕДАГОГІЧНИЙ АЛЬМАНАХ

Збірник наукових праць

Випуск 35

Коректори – Демченко В.М., Сотер М.В.
Технічний редактор – Кохановська О.В.

Підписано до друку 01.06.2017 р. Формат 210x297/8 (А-4)
Папір офсетний. Друк ризографний. Гарнітура Palatino Linotype.
Умовн.друк.арк. 39,3. Наклад 300.

Друк здійснено з оригінал-макету
у видавництві КВНЗ «Херсонська академія неперервної освіти»
Свідоцтво ХС № 74 від 30.12.2011 р.

Адреса видавництва:
вул.Покришева, 41
м.Херсон
73034
тел. (0552) 37-02-00
E-mail: info@academy.ks.ua